مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 2

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**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
القيادة التربوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام والمهني	د. نسرين الجاموس	46-11
تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد	نغم عاصي د. أنور حمدوش د. فاطمة الزهراء شيخ خميس	80-47
درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج	نوار خضور د. وليد حماده	118-81
الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية – دراسة ميدانية	يولا الأحمد	152-119

القيادة التربوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام والمهني

الدكتورة: نسرين الجاموس كلية التربية ، جامعة دمشق.

مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية

الملخص

هدف البحث التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية، ومعرفة الفروق بين متوسط درجات مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق على استبانة القيادة التربوية و الضغوط التنظيمية تبعاً للمتغيرات التالية(سنوات الخبرة– نوع المدرسة). وتكونت عينة البحث من (68) مدير ومديرة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق، وطبق عليهم استبانة القيادة التربوية وهي من إعداد الباحثة واستبانة الضغوط التنظيمية وهي من إعداد الباحثة، ولقد قامت الباحثة بالتحقق من صدقهما وثباتهما.

أشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية ودرجاتهم على استبانة الضغوط التنظيمية.
- توجد فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة والفروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المديرين ذوي الخبرة الأقل.
- وجود فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تُعزى إلى متغير نوع المدرسة لصالح مديري المدارس الثانوية المهنية.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تُعزى إلى متغير نوع المدرسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية ، الضغوط التنظيمية، مديري المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق

Educational leadership and its relationship to organizational pressures The principals of general and vocational secondary schools

Summary

The aim of the research is to identify the correlation between educational leadership and organizational pressures, and to find out the differences between the average scores of secondary school principals in Damascus governorate on the questionnaire on educational leadership and organizational pressures according to the following variables (years of experience - type of school). The research sample consisted of (68) principals and principals of public secondary schools in the governorate of Damascus, and the educational leadership questionnaire was applied to them, which was prepared by the researcher, and the organizational pressures questionnaire, which was prepared by the researcher, and the researcher verified their validity and reliability.

The results indicated the following:

- There is a negative correlation with statistical significance between the scores of secondary school principals on the educational leadership questionnaire and their scores on the organizational stress questionnaire.
- There are differences between the mean scores of secondary school principals on the educational leadership questionnaire due to the variable years of experience and the differences in favor of the higher years of experience.
- There are no differences between the mean scores of secondary school principals on the organizational pressures questionnaire due to the variable years of experience in favor of principals with higher experience.
- There are differences between the mean scores of secondary school principals on the educational leadership questionnaire that are attributed to the variable of school type in favor of principals of vocational secondary schools.
- There are no differences between the mean scores of secondary school principals on the organizational stress questionnaire due to the school type variable.

1-مقدمة البحث وموضوعه:

تعد القيادة جوهر العملية الإدارية وتنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة الإدارية ومالها من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية ويتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على مقدرات القائد وخصائصه وإمكانياته في توجيه العمل ورعايته.

والمنظمات التعليمية تعد من بين المنظمات تأثراً بالأنماط القيادية فيها، وذلك لأن المؤسسات التعليمية يغلب عليها العلاقات الإنسانية بين العاملين بها والقيادة الإدارية حيث تتشابك فيها العلاقات الإنسانية بين المعلمين ، وبين المعلمين والإداريين والطلاب ، وبين المعلمين والقيادة.

وتعد القيادة عملية انسانية تحفز الافراد على تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها ، والقائد الناجح هو الذي يستطيع كسب تعاون وتفاهم أفراد مجموعته وإقناعهم بإن تحقيق أهداف المؤسسة هو نجاح لهم، ويحقق أهدافهم الشخصية، ويعد النمط القيادي أحد اهم العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طبيعة العلاقات الوظيفية الإدارية بين مدير المدرسة والمعلمين وتفرض طبيعة عمل مديري المدارس ممارسة نمط قيادي أو أكثر لتوجيه سلوك المعلمين ومتابعتهم

أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدوره القيادي في مدرسته، ومن الطبيعي أن يتوقع منه القيام بهذا الدور القيادي، فالرؤساء في المراكز الإدارية الأعلى والمعلمون والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع بمختلف مؤسساته ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه القائد وعليه القيام بدور القيادة وما يترتب عليه من مسؤوليات ومهمات، ومن هنا جاء الاهتمام عالمياً بدراسة السلوك التنظيمي القيادي لمدير المدرسة بوصفه قائدا للمؤسسة وفعاليتها ، وترى الباحثة ان النمط القيادي للقيادة التربوية يؤثر في الكثير من المتغيرات التنظيمية داخل المدرسة، ومنها الأعمال الأكاديمية التي يكلف بها المعلمون والإداريون داخل المدرسة والأنشطة المدرسية والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس ومراعاة النظم والقوانين مما تسبب له ضغوط في طبيعة عمله يصعب مواجهتها أو تحد من قدرته على الإبداع والتأثير الإيجابي الفعال داخل المدرسة وتعيق أداء مديري المدارس في ممارسة دورهم القيادي والتربوي، ولأهمية موضوع الضغوط فقد أصبح أحد

أهم المجالات الأساسية لاهتمام العديد من رجال الفكر الإداري والتنظيمي ونظراً لما لاحظته الباحثة في الميدان من ضغوط متعددة ومنها ضغوط تتعلق بلبية المدرسية وضغوط تتعلق بالتغيرات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وثقافية تواجه مديري المدارس، فستتناول في هذا البحث العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية وبالتالي الوصول إلى متطلبات تطوير كفاءة مديري المدارس باتخاذ الأساليب لمواجهة الضغوط التنظيمية.

2- مشكلة البحث ومبرراته:

نظرا للتغيرات التربوية والانفتاح المعرفي الهائل الذي يميز العصر الراهن فقد تم التأكيد على أهمية الدور الذي يؤديه مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً يقوم بأدوار تربوية وفنية متعددة تؤثر في سلوك المعلمين والعاملين من أجل تحسين العملية التربوية كما وكيفاً. وقد تبين من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة أهمية ممارسة مدير المدرسة للأنماط القيادية على المتغيرات النفسية والوظيفية للمعلمين والمعلمات كما في دراسة الحربي (2020)، ودراسة العرفجي(2010)، والتي أشارت في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الذي يتبعه في المدارس، وبين الضغط الذي يواجه داخل المدرسة.

وقد توصلت الباحثة من خلال مراجعتها للأدب النظري المتعلق بهذا الموضوع ومقابلتها للعديد من مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية إلى وجهات نظر مختلفة بين المعلمين في هذه المدارس حول النمط القيادي الممارس حاليا وسابقاً لمديري المدارس وعلاقته بالضغوط التنظيمية على المعلمين الذين يشكلون العمود الفقري للقيام بمهمات التعليم وهم يتحملون المسؤوليات المنوطة بهم في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة إذا توفرت قيادة سليمة ومتعاونة تعمل على النجاح بروح الفريق الواحد، حيث يقع على عاتق مديري المدارس مهام ومسؤوليات تؤدي بها لمواجهة ضغوط تنظيمية تؤثر في إنتاجهم للعملية التعليمية والتربوية وممارسة قيادتهم التربوية ومن هنا جاءت فكرة البحث عند الباحثة للكشف عن طبيعة العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة دمشق.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالي: **ما طبيعة العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق؟**

3- أهمية البحث:

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1- تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث بمثابة إسهام فعال في الواقع العملي للمدارس من خلال إيجاد البيئة المشجعة على القيادة التربوية الفعالة في المؤسسات التعليمية.

3-2- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التربوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية لمديري المدارس الثانوية عربياً ومحلياً (بحدود علم الباحثة)، لذا تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي والتربوي.

3-3- إن الحاجة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات على البيئة المحلية حاجة واضحة، من شأنها أن تسهم في تطوير برامج تربوية وإرشادية مناسبة.

3-4- قد تستفيد وزارة التربية ومديريات التربية ومؤسسات الدولة من نتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليها في مواجهة الضغوط التنظيمية للعاملين في هذه المؤسسات.

4- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1- التعرف إلى العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية لدى أفراد عينة البحث.

2- الكشف عن الفروق بين مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

3- الكشف عن الفروق بين مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4- الكشف عن الفروق بين مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

5-الكشف عن الفروق بين مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

5- فرضيات البحث:

5-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية ودرجاتهم على استبانة الضغوط التنظيمية لدى أفراد عينة البحث.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية في الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية في الدرجة الكلية لاستبانة الضغوط التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية في الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية تبعاً لمتغير نوع المدرسة(عام ، مهني).

5-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية في الدرجة الكلية لاستبانة الضغوط التنظيمية تبعاً لمتغير نوع المدرسة(عام ، مهني).

6- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

6-1- القيادة التربوية:

يعرف العريفج (2007) القيادة التربوية: "استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها، وسيرها في الاتجاه يحافظ على تكامل عملها". (عريفج ، 2007، 97)

التعرف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها مديري المدارس أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التربوية التي استخدمتها الباحثة في البحث الخالي .

6-2- الضغوط التنظيمية: عرفها حسين (2004) "رد فعل نفسي تجاه المطالب الموروثة عن الموقف التنظيمي الضاغط ، ولديها المقدرة على جعل الفرد يشعر بالتوتر والقلق لأنه ليس لديه المقدرة على التوافق مع هذه المطالب" (حسين، 2004، 148).

تعرف الباحثة الضغوط التنظيمية إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على استبانة الضغوط التنظيمية المستخدمة في البحث الحالي .

7- حدود البحث:

7-1- الحدود المكانية: عينة مسحوبة من مديري المدارس الثانوية العامة والمهنية الرسمية في محافظة دمشق.

7-2- الحدود الزمنية : تم تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020 -2021).

7-3– الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2020 -2021).

7-4- الحدود العلمية: وتتجلى في دراسة العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية.

8- متغيرات البحث:

8-1- المتغيرات المستقلة: سنوات الخبرة، نوع المدرسة.

8-2- المتغيرات التابعة: القيادة التربوية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق، الضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق.

9- دراسات السابقة والإطار النظري:

9-1- دراسات عربية

9-1-1- دراسة المدهون(2020) فلسطين.

عنوان الدراسة: فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى الدرجة التقديرية لفاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة ، كما هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات اتي تحد من درجة فاعلية القيادة التربوية لمديري المناطق.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (202) مدير ومديرة .

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد استبانة القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها:

- كانت فعالية القيادة التربوية متوسطة.
- وجود فروق في فعالية القيادة التربية والفروق لصالح الذكور .

9-1-2- دراسة العدواني (2013) الكويت.

عنوان الدراسة: الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الانماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية .

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة ومدير ومديرة في المرحلة الثانوية

أدوات الدراسة: تم اعدد استبانة الأنماط القيادية واستباتة الضغوط التنظيمية وتكونت من (25) فقرة تقيس الدرجة الكلة للضغوط التنظيمية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها:

- مستوى الضغوط التنظيمية لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظرهم متوسطة.

-عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الدرجة الكلية لاستبانة الضغوط التنظيمية تبعا لمتغير نوع المدارس.

9-1-3- دراسة شاهين (2011) فلسطين.

عنوان الدراسة: درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وسبل تنميتها.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (192) مدير ومديرة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة القيادة التربوية من اعدادها وتضمنت خمس مجالات المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أهم النتائج

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهاراتهم القيادية تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهاراتهم القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والفروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.

9-1-4– دراسة علي(2008) سوريا.

عنوان الدراسة: بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس في التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث عن معرفة درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس ومديرات المدارس في التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (189) مديراً ومديرة مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص.

أدوات الدراسة: استبانة متعلقة بالقيادة التربوية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها:

– بلغ مستوى ممارسة القيادة التربوية وفق مجالات الاختبار ككل لدى جميع أفراد العينة ضمن المستوى المقبول.

– توجد فروق ذات إحصائية بين درجة أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية والفروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية استبانة القيادة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والفروق لصالح المستوى العلمي الأعلى .

9-2- الدراسات الأجنبية:

9-2-1- دراسة (jakleen,olnd, 2015) الولايات المتحدة الامريكية .

Educational leadership and its relationship to knowledge among primary school principals in the United States of America.

عنوان الدراسة: القيادة التربوية وعلاقتها بالمعرفة لدى مديري المدارس الابتدائية في والولايات المتحدة الامريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الواقع الفعلي لأداء مدراء المنطقة التعليمية في ولاية الباما في الولايات المتحدة الأمريكية

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (115) مديرا ومديرة .

أدوات الدراسة: استخدمت استبانة متعلقة بالقيادة التربوية مكونة من (47) مهارة موزعة على خمسة محاور وهي: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والإدارة العامة، إدارة الأفراد، القيادة التعليمية، الخدمات الطلابية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها:

– نمط القيادة السائد هو النمط الديمقراطي الذي يظهر دائما في القدرة على العمل الفريقي واتخاذ القرار التشاوري.

– جودة العمل ترتبط بجودة الأداء والتخطيط الفعلي المنظم لدى المدراء التربويين.

– وجود دلالات واضحة لجودة العمل من قبل مدراء المناطق التعليمية من خلال المشاهدات الفعلية لهم.

– عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية في امتلاك المدير في أدائهم تبعا لسنوات الخبرة

9-2-2- دراسة مالون ونيلسون(Malone& Nelson,2014)الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة: الضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس ومديرات المدارس في أمريكا.

Organizational pressures among school principals and school principals in America

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى الضغوط التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس ، والكشف عن العلاقة بين مستوى الضغوط التنظيمية وبين أنماط السلوك القيادي .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (162) مديراً ومديرة في ولاية انديانا الأمريكية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة الضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها:

- عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الضغوط التنظيمية تبعا تغير سنوات الخبرة .

9-2-3– دراسة(wilyam,tomas, 2007) الولايات المتحدة الامريكية.

عنوان الدراسة: القيادة التربوية لمديري المدارس في ولاية تكساس

Educational leadership for school administrators in Texas

هدف الدراسة: التعرف إلى الواقع الفعلي لأداء مدراء المنطقة التعليمية .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (200) مديرا ومديرة .

أدوات الدراسة: استخدمت بطاقات الرصد كأداة رئيسية .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها:

- الدرجة الكلية لفعالية القيادة التربوية لمديري المناطق التعليمية جاءت متوسطة بوزن نسبي بلغ (5.67).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية تبعا لمتغير سنوات الخبرة والفروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية تبعاً متغير نوع المدرسة.

9-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت القيادة التربوية والضغوط التنظيمية لدى عينات مختلفة يمكن تحديد أوجه الاستفادة من تلك الدراسات السابقة في توجيه واقتداء البحث الحالي في عدة مجالات بحثية هي:

- بناء الاطار النظري للبحث الحالي.
- الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث الحال وفرضياته.
- تصميم أدوات البحث.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير وتحليل نتائج البحث الحالي.

10-الإطار النظري:

10-1- القيادة التربوية

10-1-1- مفهوم القيادة التربوية

القيادة التربوية تشمل مجموعة واسعة من المعرفة والخصائص والتوجهات والمهارات التي تحتوي على وجهات نظر وفهم متنافس مع اتفاق ضئيل على ما هو أو ما ينبغي تضمينه في الإنضباط. فالقيادة مجموعة واسعة الانتشار من الأنشطة البشرية التي تدعم وتساعد، لا سيما فيما يتعلق بالتغيير، وتتميز القيادة التربوية بأنها ظاهرة محيرة وغامضة معروفة،

وهي بناء يعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين، ففي النهاية فإن تعريفات المصطلح مشحونة بالتعسف والذاتية(المدهون،2012،212).

10-1-2-أهمية القيادة التربوية

- قادرة على خلق رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب.
- قدرتها كذلك على الحفاظ على بيئة تعليمية آمنة وقابلة للاستيعاب. وهذا يعني أن البيئة المدرسية الصحية هي المفتاح لتوفير فصول دراسية مريحة ومنظّمة.
- تمكن القيادة التربوية من تفويض المسؤولية للآخرين، هذا يعني أنه يتم تمكين المعلمين وأولياء الأمور وحتى الطلاب لتحمل المسؤولية وقبول المساءلة.
- قدرتها على تحسين الأساليب التعليمية ومحتوى المناهج باستمرار(شاهين، 2011، 25).

10-1-3- خصائص القيادة التربوية:

النزاهة: يجب أن تكون أهمية النزاهة واضحة، على الرغم من أنها قد لا تكون بالضرورة مقياسًا في تقييمات الموظفين، إلا أن النزاهة ضرورية للفرد والمؤسسة. إنه مهم بشكل خاص للمديرين التنفيذيين رفيعي المستوى الذين يرسمون مسار المؤسسة.

الوعي الذاتي: في حين أن هذه مهارة تركز بشكل أكبر على الداخل، فإن الوعي الذاتي هو أمر بالغ الأهمية للقيادة.

سرعة التعلم: خفة الحركة في التعلم هي القدرة على معرفة ما يجب القيام به، يمكن لأي شخص تعزيز سرعة التعلم من خلال الممارسة والخبرة والجهد.

الاحترام: تعتبر معاملة الناس باحترام على أساس يومي من أهم الأشياء التي يمكن للقائد القيام بها، ويخلق الثقة ويحسن الفعالية(المدهون،2012،182).

10-1-4- أنماط القيادة التربوية أساليبها: هناك أنواع لا حصر لها منها:

- **قيادة المعاملات:** إن قيادة المعاملات هي أسلوب للقيادة حيث يجتذب القادة من خلال مخطط للمكافآت والعقوبات.
- **القيادة الظرفية:** القيادة الظرفية هي كل شيء عن التكيف في مناخ اليوم، قد يكون أفضل أسلوب للقيادة يمكن الاعتماد عليه.

- **القيادة الأوتوقراطية:** يتسم أسلوب القيادة بالسيطرة الفردية، وقلة المدخلات من أعضاء المجموعة، والاختيارات التي تتم بناءً على الأفكار والأحكام الفردية، بدلاً من قبول النصائح من الآخرين.
- **قيادة سياسة عدم التدخل:** يمكن أن تقع قيادة سياسة عدم التدخل، أو القيادة غير المتدخلة، في فخ إغفال وجهة نظرهم.(شاهين،2011،33).

10-2- الضغوط التنظيمية:

تعد الضغوط التنظيمية من أهم المتغيرات الوظيفية التي يتعرض لها العاملون في مختلف المهن وبخاصة مهنة التعليم، لكثرة المهام وتنوعها، حتى أصبحت من المهن التي تتطلب من العامين مهام كثيرة ، وهي من المهن الضاغطة التي توفر مصادر عديدة للضغوط(شقاح،2009، 209). ونظراً لأهمية موضوع الضغوط فقد أصبح أحد أهم المجالات الأساسية لاهتمام العديد من رجال الفكر الإداري والتنظيمي، ولكن الكتابات في هذا المجال مازالت على مستوى التحليل النظري، ولم تنل الدراسات التطبيقية فيه إلا نصيبا محدوداً من الاهتمام، ويمكن إرجاع ذلك إلى سببين رئيسيين، هما تنوع العوامل المسببة للضغوط وتداخلها، والمجال الثاني: عدم اتفاق الباحثين في هذا المجال على مفهوم محدد ودقيق للضغوط التنظيمية، مما يوقع الباحثين في هذا المجال.

على مفهوم محدد ودقيق للضغوط التنظيمية، مما يوقع الباحثين في هذا المجال بحيرة حول لمفهوم الذي يعمل البحث في ضوئه (العميان، 2008، 23).

10-2- 1- مصادر الضغوط التنظيمية:

هناك العديد من الضغوط التنظيمية، وهي:

المصادر الفردية: من أهم المصادر الفردية ما يسمى بصراع الدور، وزيادة العبء الوظيفي، اذا تؤدي هذه المصادر إلى مواجهة الفرد العديد من المتغيرات والأحداث المتلاحقة أو ذات التأثير على مقدرته على العمل أو رغبته فيه.

مصادر ضغوط البيئية المدرسية: من مصادر الضغوط المتعلقة بالبيئية المدرسية علاقات وخصائص الدور مثل غموض الأدوار ، وصراع الأدوار، والعبء الوظيفي، وطبيعة مهنة التعليم وما فيها من ضغوط والعلاقات الشخصية في العمل.

مصادر أفرزتها التغيرات الاجتماعية: هناك العديد من الضغوط التي تؤثر على المدرسة ومن هذه الضغوط المتغيرات السياسية، و التكنولوجية ، والمتغيرات المعرفية والثقافية.

مصادر مرتبطة بعلاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية: فقد يولده الفرد ضغوطاً كثيرة ناشئة عن عوام ومؤثرات وظرف بالإدارات التعليمية وأولاء الأمور، ووسائل الإعلام (العميان، 2008، 13).

10-3- القيادة التربوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية:

- تمثل القيادة التربوية أهمية كبيرة في نجاح الإدارات التعليمية، والمؤسسات التربوية، وبخاصة إذا وجد القائد الكفء، الذي يمارس دوره القيادي بمهارة، ويحاول اختيار الأنماط القيادية الإيجابية التي تتناسب وظروف العمل الإداري، وتقلل من مستويات الضغوط التنظيمية لدى المعلمين في المؤسسات التربوية، فالممارسات التربوية تخفف من الضغوط التنظيمية وتخفف من الاحتراف التنظيمية وتخفف ما يعانيه المدير أو المديرة من متاعب ومصاعب قد تواجهه أثناء أداء العمل، بينما ضعف القيادة التربوية لدى مديري المدارس تسبب المعاناة وتزيد من الضغوط عليهم (الحربي، 2021، 411).

11- منهج البحث :

اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لتحديد العلاقة بين القيادة التربوية والضغوط التنظيمية لدى عينة من مديري المدارس، إذ قامت الباحثة من خلال هذا المنهج بإعداد مقياسي القيادة التربوية والضغوط التنظيمية من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نوقشت وفسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

12- مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من مدراء المدارس الثانوية الرسمية العامة والمهنية المسجلين للعام الدراسي (2022-2021). وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي (159) مدير ومديرة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق، 2018)

والجدول(1) يبين كيفية توزع المجتمع الأصلي، والجدول(2) يبين العينة الكلية للبحث، والجدول(3) يبين كيفية توزع العينة الأساسية على متغيرات البحث.

جدول (1) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق

المرحلة		العدد	النسبة	العينة المسحوبة من المجتمع الاصلي	النسبة
ثانوي عام	رسمي	77	%48.42	31	%45.58
	خاص	29	%18.23	12	%17.64
	المجموع	106	%66.66	43	%63.23
ثانوي مهني	ثانوي صناعي	22	%13.83	12	%17.64
	ثانوي تجاري	16	%10.06	7	%10.29
	ثانوي نسوي	15	%9.43	6	%8.82
	المجموع	53	%33.33	25	%36.76
المجموع الكلي		159	%100	68	%42.76

الجدول (2) يبيّن العينة الكلية للبحث

العينة الكلية للبحث	المدرسة	عدد مديري المدارس الثانوية	النسبة
العينة الاستطلاعية	ثانوي عام	6	%5
	ثانوي مهني	6	%5
مجموع العينة الاستطلاعية		**12**	%10
العينة السيكومترية لأدوات البحث	ثانوي عام	25	%20.83
	ثانوي مهني	15	%12.5
مجموع العينة السيكومترية لأدوات البحث		40	%33.33
العينة الأساسية للبحث	ثانوي عام	43	%35.83
	ثانوي مهني	25	%20.38
مجموع العينة الاساسية للبحث		**68**	%56.66
مجموع العينة الكلية للبحث		**120**	%100

13- عينة البحث: بلغ عدد أفراد عينة البحث (68) مدير ومديرة، وقد بلغت نسبة العينة(42.76. %) من المجتمع الأصلي، والجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث:

الجدول (3) يبيّن توزع العينة الأساسية على متغيرات البحث

(نوع المدرسة، سنوات الخبرة)

نوع المدرسة	من0-5 سنوات	النسبة	بين5-10 سنوات	النسبة	10سنوات فأكثر	النسبة
ثانوية عامة	13	%19.11	16	%23.52	14	%20.58
ثانوية مهنية	8	%11.76	10	%14.70	7	%10.29
المجموع	21	%30.88	26	%38.23	21	%30.88
المجموع الكلي	68 مدير ومديرة وهي تساوي 100% بالنسبة للعينة المسحوبة و42.76% بالنسبة للمجتمع الأصلي					

14- أدوات البحث وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث ، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

14-1- استبانة القيادة التربوية:

14-1-1-إعداد الاستبانة:

تم بناء الاستبانة بالاعتماد على مصدرين أساسيين وهما: أولهما يتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت التوافق عامة والقيادة التربوية خاصة والتعريفات الخاصة بهما، أما المصدر الثاني فهو يتمثل بالمقاييس العربية والأجنبية التي وضعت للاستخدام في قياس القيادة التربوية منها: دراسة المدهون (2020) ، دراسة (jakleen,olnd, 2015)، دراسة النبيه (2011) ، دراسة شاهين (2011)، ودراسة علي (2008). وبعد ذلك أعدت الباحثة استبانة القيادة التربوية مستفيدةً من الاستبانات السابقة، وبلغ عدد بنود الاستبانة (27) بند وتم تقسيم الاستبانة إلى أربعة أبعاد وهي: بعد التخطيط ويشمل البنود من (1) إلى (8)، وبعد صناعة القرارات ويشمل البنود من (9) إلى (15)، وبعد التوجيه والإشراف ويشمل البنود من (16) إلى (21) ، وبعد تقويم الأداء ويشمل البنود من (22) إلى (27). وكذلك تم تحديد بدائل الإجابة بـ(معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة). ولقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة السيكومترية لهذه الاستبانة والتي تمثلت بالآتي:

14-1-2- صدق الاستبانة:

14-1-2-1- صدق المحتوى: تم ذلك بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة كلية التربية في أقسام التقويم والقياس، وأصول التربية والإدارة في كلية التربية جامعة دمشق للتأكد من

مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله ، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة لأفراد عينة البحث ووضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف الفقرات التي حازت نسبة اتفاق بين المحكمين والتي بلغت أقل من(80%) وكان عددها ثلاثة فقرات، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (27) موزعة على أربعة أبعاد.

14-1-2-2- الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(12) مدير ومديرة من مدراء المدارس الثانوية العامة والمهنية في محافظة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لدى مديري المدارس، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل مديري المدارس الثانوية.

14-1-2-3- صدق الاتساق الداخلي: تم سحب عينة من مديري المدارس الثانوية بمحافظة دمشق بلغت (12) مدير ومديرة (الجدول- 1) وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاستبانة، وإيجاد معاملات الثبات.

حيث جرى التأكد من الاتساق الداخلي للإستبانة بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للإستبانة كما هو موضح في الجدول (4).

جدول(4) يبين معاملات ارتباط أبعاد استبانة القيادة التربوية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد والدرجة الكلية	بعد التخطيط	بعد صناعة القرارات	بعد التوجيه والإشراف	بعد تقويم الاداء	الدرجة الكلية
بعد التخطيط	1				
بعد صناعة القرارات	0.83**	1			
بعد التوجيه والإشراف	0.91**	0.75**	1		
بعد تقويم الاداء	0.84**	0.63**	0.82**	1	
الدرجة الكلية	0.97**	0.86**	0.94**	0.90**	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

ظهر من خلال الجدول (4) أن معاملات الارتباط كلها دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05 -0,01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

14-1-3- ثبات الاستبانة:

أُستُخرِج الثبات الخاص باستبانة القيادة التربوية بالطرق التالية:

14-1-3-1- الثبات بالإعادة: لحساب ثبات استبانة القيادة التربوية بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (12) من مديري المدارس الثانوية وبفاصل زمني مقداره (15) أيام بين التطبيقين وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني.

14-1-3-2- ثبات التجزئة النصفية : كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

14-1-3-3- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وفيما يلي يبين الجدول(5) نتائج معاملات الثبات.

جدول(5) يبين الثبات بطريقة الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
بعد التخطيط	0.88**	0.64	0.61
بعد صناعة القرارات	0.71**	0.42	0.59
بعد التوجيه والإشراف	0.76**	0.73	0.63
بعد تقويم الأداء	0.76**	0.87	0.68
الدرجة الكلية	0.94**	0.94	0.88

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر الى الجدول (5) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0,71) في بعد صناعة القرارات إلى (0,91) في الدرجة الكلية للإستبانة، وهذه المعاملات تعد جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي .

أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0,42) في بعد صناعة القرارات إلى (0,94) في الدرجة الكلية للإستبانة. وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت بين (0,39) في بعد صناعة القرارات إلى (0,88) في الدرجة الكلية للاستبانة وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث. ويتضح مما سبق أن استبانة القيادة التربوية تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

14-1-4-- تصحيح الاستبانة:

لقد صممت الاستبانة وفق طريقة ليكريت Likart وذلك بوضع سلم تقدير(معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة) وتأخذ الدرجات(1، 2، 3، 4، 5). وتتراوح الدرجة الكلية للإستبانة بين(27 – 135) وبذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته على جميع بنود الاستبانة(27) وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته على جميع بنود الاستبانة(135) درجة .

14-2- استبانة الضغوط التنظيمية:

14-2-1- إعداد الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، تم تصميم استبانة الضغوط التنظيمية بالاعتماد على الدراسات والبحوث السابقة. تتكون الاستبانة من(25) بند موزعة على جميع بنود الاستبانة: كما تم تحديد بدائل الإجابة بـ(معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة). ولقد قامت الباحثة بإعادة إجراء الدراسة السيكومترية لهذه الاستبانة والتي تمثلت بالآتي:

14-2-2- صدق الاستبانة:

14-2-2- 1- صدق المحتوى: تم ذلك بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة كلية التربية في أقسام التقويم والقياس، وطرائق التدريس والإدارة التربوية في كلية التربية جامعة دمشق للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين حيث أشار المحكمون إلى تعديل بعض البنود من حيث الصياغة وأشار بعضهم البعض الآخر إلى ضرورة حذف بعض البنود، ولقد قامت الباحثة بتحري توصيات المحكمين والالتزام بها.

14-2-2- 2- الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(12)مدير ومديرة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية (الجدول-1)، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح بنود الاستبانة لدى مديري المدارس الثانوية،

وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل مديري المدارس الثانوية.

14-2-2- 3- الصدق البنيوي: تم سحب عينة من مديري المدارس الثانوية في محافظة دمشق وقد بلغت (40) مديرة ومديرة من مدراء المدارس الثانوية العامة والمهنية (الجدول–1) وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لاستبانة الضغوط التنظيمية بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للإستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول(6) يبين معاملات ارتباط بنود استبانة الضغوط التنظيمية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.50**	10	0.49**	19	0.61**
2	0.51**	11	0.49**	20	0.51**
3	0.43**	12	0.43**	21	0.46**
4	0.49**	13	0.55**	22	0.45**
5	0.48**	14	0.57**	23	0.48**
6	0.56**	15	0.67**	24	0.46**
7	0.65**	16	0.45**	25	0.66**
8	0.51**	17	0.61**		
9	0.52**	18	0.71**		
(**) دال عند القيمة الاحتمالية (0.01)					

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

ظهر من خلال الجدول (6) أن معاملات الارتباط كلها دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

14-2-2- ثبات الاستبانة:أُستُخرِج الثبات لاستبانة الضغوط التنظيمية بالطرائق التالية:

14-2-2- 1- الثبات بالإعادة: لحساب ثبات استبانة الضغوط التنظيمية بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (40) مديرة ومدير من مديري المدارس الثانوية الرسمية في مدينة دمشق من كليتي التربية والعلوم وبفاصل زمني مقداره (15) يوم بين التطبيقين وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني.

14-2-2- 2- ثبات التجزئة النصفية : كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

14-2-2- 3- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، يبين الجدول (7) نتائج معاملات الثبات.

جدول (7) يبين الثبات بطريقة الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

الدرجة الكلية للاستبانة	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0.89**	0.95	0.89

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر الى الجدول (7) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة بلغت (**0.89) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعاملات تعد جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي .

أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد بلغت (0.95) في الدرجة الكلية للإستبانة. وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد بلغت (0,85) في الدرجة الكلية للإستبانة وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي. ويتضح مما سبق أن استبانة الضغوط التنظيمية تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي

14-2-4- طريقة التصحيح استبانة الضغوط التنظيمية :

تتم الإجابة في عبارات الاستبانة بواحدة من الإجابات الخمسة التالية: (معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة). فالعبارات إيجابية الصيغة تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي (1-2-3-4-5)، وانطلاقاً من ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المدير على هذا الاستبانة بالنسبة لكامل عبارات الاستبانة هي (125) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المدير هي (25) درجة.

15- مناقشة نتائج فرضيات البحث:

15-1 - الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية ودرجاتهم على استبانة الضغوط التنظيمية .

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات مديري المدارس الثانوية أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التربوية واستبانة الضغوط التنظيمية، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول(8) يبين معامل الارتباط بيرسون بين درجات مديري المدارس الثانوية في استبانة القيادة التربوية والضغوط التنظيمية

القيادة التربوية* الضغوط التنظيمية	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	-0,50**	.000	دال عند (0.01)
العدد	68		

مناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (8) فإن قيمة (ر=**0,50**) وهو يعني ارتباط مرتفع سلبي أي أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية ودرجاتهم على استبانة الضغوط التنظيمية ، أي كلما ارتفعت درجة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الثانوية انخفضت درجة الضغوط التنظيمية لديهم، وتعلل الباحثة أسباب ذلك بممارسات الفعالة لمديري المدارس من خلال قدرتهم على القيادة التربوية وإدارة الإزمات والتحكم فيها والسيطرة عليها والقدرة على التأثير والإقناع والتواصل الايجابي والفعال لدى مديري المدارس كلما خفت الضغوط التنظيمية عليهم من خلال معرفة المدير بالقواعد والنظم معينة ، فالمدير الذي يمتلك قيادة تربوية يمتلك قدرة على التخيط الفعال والمرونة في المواقف داخل المدرسة وخارجها وقدرة على التأثير الايجابي الفعال في المعلمين والطلاب والإداريين داخل المدرسة وتحفيزهم على العمل والإبداع والانتاج بالتالي كل ذلك يسهم في تخفيف المشكلات والضغوط ولايتمسك بالمعايير ثابتة في المدرسة إنما يمتلك مرونة في المواقف والمشكلات التي تواجه

المدرسة، بالتوافق والفهم العميق والشامل للأمور الإدارية وخاصة منها ما يتعلق باتخاذ القرار وإدارة الأزمات المدرسية، وأيضاً قدرة مديري المدارس على تحمل المسؤولية، ونهجهم لمبدأ المشاركة في التخيط الفعال، كلما خفت الضغوط التنظيمية. وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه دراسة شاهين (2011) حيث بين أن امتلاك المدير لمهارات القيادة التربوية يسهم في تخفيف الضغوط التنظيمية لديهم في المدرسة ، نظراً لأن مدير المدرسة هو القائد في مدرسته، ومن هذه المهارات حسن التصرف، وسرعة البديهة، والرؤية الواضحة للأحداث، والقدرة على التعامل مع المتغيرات والمستجدات، وامتلاك الشجاعة على اتخاذ القرار .

15-2- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس الثانوية باختلاف سنوات الخبرة لديهم على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية. كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) يبيّن الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التربوية

الدرجة الكلية للاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من0–5 سنوات	21	89.66	17.13
	بين 5–10 سنوات	26	95.00	19.33
	10 سنوات فاكثر	21	100.71	33.87
	الكلي	68	95.11	24.26

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على استبانة القيادة التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة(من 0-5 سنوات، بين 5-10 سنوات، 10 سنوات فما فوق) تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم(10) يوضح ذلك.

الجدول(10) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على استبانة القيادة التربوية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للإستبانة	بين المجموعات	1282.106	2	641.053	1.092	0.04	0.05	دال
	ضمن المجموعات	38164.952	65	587.153				
	الكلي	39447.059	67					

مناقشة الفرضية: يلاحظ من الجدول (10) أن قيمة Sig (0.04) وهي أصغر من (0.05) كما أن قيمة(F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة (1.092) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة التروية ، تبعاً لمتغير الخبرة، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية . ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة"دونيت" Dunnett والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول(13) يبين نتائج اختبار المقارنات المتعدد "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات

Dependent Variable	(I)	(J) الخبرة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة	من 0 إلى 5 سنوات	بين 5 -10 سنوات	-75.64-*	6.22	.000	0.05	دال لصالح 5 - 10 سنوات
		10 سنوات فأكثر	-81.12-*	7.52	.000	0.05	دال لصالح 10 سنوات فأكثر

مناقشة الفرضية: يلاحظ من الجدول (11) أن قيمة Sig (0.04) وهي أصغر من (0.05) كما أن قيمة(F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التربوية (1.092) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة والفروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.

تفسر الباحثة سبب هذه النتيجة بأن خبرة المديرين لها دور في مستوى القيادة التربوية التي قد يتعرضون لها، و أن المديرين يتابعون وباستمرار أهم المتغيرات التربوية الجديدة، بالإضافة إلى اكتسابهم معرفة ودراية من خلال القدرة على إدارة العمل التربوي التي وقعت خلال الفترة القليلة الماضية وطرق التعامل معها والقدرة على اكتساب الخبرة من هذه المواقف التي مر فيها في السنوات الماضية أسهمت في امتلاكه قيادة تربوية فعالة. فالمديرين ذوي الخبرة القليلة يمرون بضغوط وظيفية ناتجة عن حداثة خبرتهم التعليمية، مما يؤثر في نظرتهم لممارسات سلطتهم الإدارية، فكلما زادت سنوات خبرة المدير في الإدارة، كلما استفاد من الأخطاء السابقة وتجنبها، وبالتالي قام باتخاذ قرارات صحيحة ونافعة للمدرسة، كما أن مديري المدارس الثانوية ذوي الخبرة الأعلى بحكم الخبرات التي اكتسبوها ومشاهدتهم لواقع اتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية كانوا أفضل في استجابتهم من ذوي الخبرة المنخفضة، نظراً لإدراكهم أن تفويض المدرسة بصلاحية اتخاذ القرارات يعمل على تسهيل وتيسير العمل الإداري وتتفق نتيجة أثر الخبرة في القيادة التربوية في البحث الحالي مع دراسة شاهين (2011) ، ودراسة الدجى (2011). حيث أشارت هذه الدراسات إلى أنه توجد فروق تعزى للخبرة في مجال القيادة التربوية والفروق لصالح سنوات الخبرة الاعلى، بينما تختلف مع دراسة (jakleen,olnd, 2015) التي أشارت بعدم وجود فروق بين المديرين في امتلاك القيادة التربوية تبعا لسنوات الخبرة.

15-3- الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس الثانوية باختلاف سنوات الخبرة لديهم على الدرجة الكلية لاستبانة الضغوط التنظيمية كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12) يبيّن الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة الضغوط التنظيمية

الدرجة الكلية للاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 0 –5 سنوات	21	145.66	11.41
	بين 5–10 سنوات	26	119.73	35.00
	10 سنوات فأكثر	21	54.28	37.34
	الكلي	68	107.52	48.11

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة(من 0-5 سنوات، بين 5-10 سنوات، 10 سنوات فما فوق) تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم(13) يوضح ذلك.

الجدول(13) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على استبانة الضغوط التنظيمية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للإستبانة	بين المجموعات	93946.873	2	46973.437	49.942	000.0	0.05	دال
	ضمن المجموعات	61136.068	65	940.555			0.05	
	الكلي	155082.941	67				0.05	

مناقشة الفرضية: يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة Sig (0.000) وهي أصغر من (0.05) كما أن قيمة(F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة (49.942) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط التنظيمية، تبعاً لمتغير الخبرة، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية .ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة "دونيت" Dunnett والجدول (14) يبين النتائج.

الجدول(14) يبين نتائج اختبار المقارنات المتعدد "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات

Dependent Variable	(II)	(J) الخبرة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة	من 0 إلى 5 سنوات	بين 5 -10 سنوات	-65.44-*	7.30	.000	0.05	دال لصالح 5 - 10 سنوات
		10 سنوات فأكثر	-91.38-*	8.52	.000	0.05	دال لصالح 10 سنوات فأكثر

من الجدول السابق تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة الضغوط التنظيمية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين المديرين ذوو خبرة من(0– 5) سنوات والمديرين ذوي خبرة من(5–10) سنوات لصالح المديرين ذوي خبرة من(5–10) سنوات، كما توجد فروق بين المديرين ذوو خبرة من(0– 5) سنوات والمديرين ذوي خبرة من10 سنوات فأكثر لصالح المديرين ذوي خبرة الأقل (0–5) سنة، وهذا ما يختلف مع دراسة العدواني (2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الضغوط التنظيمية ترجع إلى متغير سنوات الخبرة، بينما تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة مالون ونيلسون(Malone& Nelson,2014) التي أشارت إلى وجود فروق في الضغوط التنظيمية بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة الأقل، وتعزو الباحثة سبب هذه النتيجة إلى خبرة المديرة الطويلة تساعدهم على التواصل المستمر والفعال مع المعملين والطلاب وتمنحهم القدرة على إدارة الأزمات المدرسية بشكل فعال مما تظهر نتائج إيجابية لقراراتهم وتكسبهم ثقة مرؤوسيهم تتفق هذه النتيجة مع دراسة

15-4- الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامة الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة القيادة التربوية تعزى إلى متغير نوع المدرسة(ثانوية عامة، ثانوية مهنية) وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول(15) يبين نتائج اختبار(T-Test) للفروق بين درجات مديري المدارس الثانوية العامة والمهنية فيما يتعلق بالقيادة التربوية

	متغير نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
استبانة القيادة التربوية	ثانوية عامة	43	88.65	22.59	-3.056-	0.003	دال
	ثانوية مهنية	25	106.24	23.26			

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (15) نلاحظ أن قيمة Sig (0.003) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة توجد فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية لصالح مديري المدارس الثانوية المهنية وهذا ما يتفق مع ما اشارت إليه دراسة (wilyam,tomas, 2007) ، في أن مديري المدارس الثانوية المهنية كانوا أقدر على إدارة الأزمات من مديري المدارس الثانوية العامة ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مدراء المدارس الثانوية المهنية هم على الغالب مهندسين وبالتالي هم ذوي مستوى تعليمي أعلى من مدراء المدارس الثانوية العامة وبالتالي هذا الأمر يؤثر على خبرة مدير المدرسة ودرايته بالمستجدات الطارئة والأزمات التي قد تحدث في محيط مدرسته، ومن الناحية الأخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع دراسة العدواني (2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في القيادة التربوية تعود إلى متغير نوع المدرسة.

15-5- الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامة الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير نوع المدرسة(ثانوية عامة، ثانوية مهنية) وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول(16) يبين نتائج اختبار(T-Test) للفروق بين درجات مديري المدارس الثانوية العامة والمهنية فيما يتعلق بالضغوط التنظيمية

	متغير نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
استبانة الضغوط التنظمية	ثانوية عامة	43	107.41	49.07	-0.025-	0.98	غير دال
	ثانوية مهنية	25	107.72	47.40			

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة Sig (0.98) وهي أكبر من(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على استبانة الضغوط التنظيمية تعزى إلى متغير نوع المدرسة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (wilyam,tomas, 2007) في أنه لا توجد فروق في الضغوط التنظيمية لدى مديري عينة البحث تعزى لمتغير نوع المدرسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري المدارس الثانوية بنوعيها(العام والمنهي) يقومون بمواجهة ضغوط تنظيمية وتنفيذها بما يتناسب مع طبيعة ووضع المدرسة التي يشرف عليها، كما إن المسؤوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة سواء أكانت ثانوية عامة أو مهنية تكاد تكون واحدة، وبالتالي لا وجود لفروق في الضغوط التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

16- مقترحات البحث: استناداً إلى النتائج يمكن تقديم المقترحات التالية:

- وضع برامج تهدف إلى رفع مستوى القيادة التربوية لدى مديري المدارس الثانوية.
- تنظيم دورات تدريبية لمساعدة مديري المدارس الثانوية ومديراتها، لزيادة قدراتهم وتطويرها في اتخاذ قرارات فعالة موضوعية، بحيث تركز على تنمية ثقتهم بنفسهم في جميع المواقف التي يتعرضون لها وتتطلب اتخاذ قرار.
- إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الضغوط التنظيمية المختلفة.
- حث الموجهين التربويين في المراكز التربوية على زيارة المدارس وإعطائهم بعض التوجيهات للتخفيف من الضغوط التنظيمية
- عرض تجارب المديرين المتميزين في مواجهة الضغوط التنظيمية للاستفادة منها.

17- المراجع

17-1 - المراجع العربية.

- الحربي، نايف بن العبدي الحربي.(2020) . الانماط القيادية الإدارية في مدارس العليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد 29، العدد 3، ص 403-423.
- حسين ، سلامة عبد العظيم.(2004). **اتجاهات حديثة في الادارة المدرسية الفعالة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الدجنى، إياد علي. (2010). درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية 2011، المجلد 13، العدد(1)، ص 311-360
- شاهين، عبير مرشد محمد.(2011). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.
- شقاح، محمود. (2009). مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة اليرموك، أربد ، الأردن.
- العدواني، حنان نصر . (2013) . الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك فيص ، الإحساء، السعودية.
- العرفجي. نجاة . (2010). استراتيجيات غدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية الممارسة في المدارس الثانوية في مدينة الحساء من وجهة نظر مديري المدارس ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك فيصل، الأحساء.

- علي، عيسى. (2008). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديي المدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 24 ، العدد 1، ص ص 105 -135
- العميان، محمود سلمان. (2014). **السلوك التنظيمي في منظمتا أعمال** . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- المدهون، فادي عمر مصطفى المدهون. (2020). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير** ، غزة ، فلسطين.
- النبيه، إياد أحمد.(2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية غزة، غزة ، فلسطين.

2-17-المراجع الاجنبية :

- Jakleen,olnd.(2015). **Recent trend in planning the work of directors of school districts in the uk to impover the effectiveness** of their performance dis ,abs.int .vol47.no.7.
- Macneil , W. K. & Topping, K. J. (2007).**Crisis Management in Schools:Evidence-based Postvention** , Access date , October 12 , 2009 , from : http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Issue7.htm
- Wiersma,W (2004). **Research in Education**:An Introduction. University of teledo. sixth edition.
- Wilyam,tomas.(2007). indeed the actual performance of the director of the school district in the state of texas in the united states of America dis. ABS,Int.vol, 41.no 12**.**

الملحق (1)

استبانة القيادة التربوية إعداد الباحثة

السيد مدير المدرسة المحترم:

أرجو منكم الإجابة على الأسئلة الموجودة أمامكم باختيار الإجابة التي تنطبق عليكم.

- الخبرة: (من 0 إلى 5 سنوات) (بين 5– 10 سنوات) (10 سنوات فما فوق)
- المدرسة: (عامة.....) (مهنية.....).

	العبارة	معارض بقوة	معارض	محايد	موافق	موافق بقوة
	بعد التخطيط					
1	بتمتع بالمعرفة الكاملة بعمليات التخطيط					
2	يشرك المجتمع المحلي في عمليات التخطيط.					
3	أشجع البحث عن أفكار ورؤى متنوعة لحل المشكلات					
4	أشجع المعلمين والطلبة على الأبداع في المدرسة وخارجها					
5	أفوض جزء من صلاحياتي للمعلمين لضمان تحقيق الأهداف المرجوة					
6	أجد صعوبة في مواجهة الأزمة داخل المدرسة بسبب القصور في أداء العاملين.					
7	تمنعني الظروف المحيطة بي من مواجهة الأزمة.					
8	اهتم بالعمل أكثر من اهتمامي بالمعلمين					
	بعد صناعة القرارات					
9	أحرص على سرعة جمع المعلومات الكافية المتعلقة بالأزمة ليسهل مواجهتها.					
10	أعتمد على المشرفين التربويين عند تقويم المعلمين.					
11	اتقيد بحرفية التشريعات الإدارية					
12	أحرص على خفض التوتر واستعادة الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة؛ ليتمكنوا من مواجهة الأزمة.					
13	أعطي الحرية لمعلمين في اتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة					
14	أستعين بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والانترنت والخبرات الخارجية في المدرسة					

15	أتخذ قرارات سريعة وحاسمة ومناسبة للسيطرة على الموقف وتوجيهه الوجهة السليمة لمواجهة الأزمة.					
	بعد التوجيه والإشراف					
16	أقوم بتشكيل فروق لمواجهة الأزمات المدرسة.					
17	أشارك العاملين بالمدرسة في إعداد الخطط المدرسية والتربوية					
18	أستخدم أسلوب الإقناع مع فئات المجتمع المدرسي					
19	أستشير أهل الخبرة في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة.					
20	أنسق بين جهود العاملين داخل المدرسة والجهات والهيئات خارج المدرسة التي يمكن التعامل معها في السيطرة على الموقف.					
21	أشجع العاملين في المدرسة على التعاون في اختيار البدائل المناسبة.					
	بعد تقويم الأداء					
22	أتميز بالمثابرة في انجاز الأعمال المدرسية					
23	أقوم بتحريك الإمكانيات المادية والبشرية الضرورية بسرعة ودقة لاحتواء الأزمة.					
24	أحدد الجهات المسببة للأزمة في المدرسة.					
25	اسعى لتحقيق الإبداع في عملي					
26	استوعب الضغوط المولدة للأزمة من أجل إفقادها قوتها المؤثرة.					
27	أسعى لتنفيذ الخطة المدرسية بانتظام خلال العام الدراسي					

الملحق(2)

استبانة الضغوط التنظيمية إعداد الباحثة

السيد مدير المدرسة المحترم:

فيما يلي مجموعة من العبارات، المرجو منك قراءتها والإجابة بما تراه مناسباً بوضع إشارة في خانة الاختيار التي تعبر رأيك أو الحالة التي قد تكون موجودة في المدرسة، علماً بأن المعلومات التي سنتوصل إليها، سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

- الخبرة: (من 0 إلى 5 سنوات) (بين 5- 10 سنوات) (10 سنوات فما فوق)
- المدرسة: (عامة.....) (مهنية.....).

	العبارات	معارض بقوة	معارض	محايد	موافق	موافق بقوة
1	يضايقني عدم تعاون المعلمين معي					
2	سلوكيات الطلاب تزيد من الضغوط التنظيمية.					
3	أعاني من الانهاك الشديد بعد نهاية الدوام الرسمي.					
4	حجم العمل الذي أقوم به أكبر من اللازم.					
5	أعتقد أن راتبي لايتناسب مع احتياجاتي.					
6	يضاقني عدم دافعية الطلاب والمعلمين					
7	أشعر أن فرض التقدم بوظيفة المعلم أقل من الوظائف الأخرى.					
8	أفقد صبري عندما يعصي الطلاب تعليماتي.					
9	عدم الشعور بالأمان الوظيفي بهنة التعليم.					
10	أشعر بعدم مناسبة أماكن الاستراحة في المدرسة					
11	يعيق تصميم المدرسة عملي كمدير					
12	أشعر أن جو المدرسة يسوده التوتر.					
13	أعتقد أن عدم كفاءة المعلمين تزيد من أعبائي الوظيفية.					
14	أشعر أن عملي لايلقى التقدير من الإدارة .					
15	أعاني من التعب بسبب المشاكل المدرسية.					
16	أتضايق من كثرة مطالب وزارة التربية أو مديرية التربية					

17	أشعر أن الوقت المتاح لي أق من متطلبات العمل.					
18	أعاني من الأعمال المتناقضة المطلوبة مني.					
19	عدم منح المدير حرية كبيرة في صنع القرارات المتعلقة بالعمل					
20	إهمال المعلمين آرائي يسبب لي ضغوط.					
21	عدم قدرتي على معالجة المشكلات المدرسية تسبب لي ضغوط					
22	عدم التزام المعلمين وأولياء الأمور بالاجتماعات تسبب لي ضغوط.					
23	أهتم بعدم وجود تعارض القرار مع أنظمة وزارة التربية.					
24	أعاني من مساءلة المقصرين في تنفيذ القرار					
25	إهمال المعلمين للمهمات الموكلة إليهم يسبب لي ضغوط.					

تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد

نغم محمد عاصي : طالبة ماجستير –ئقسم تربية الطفل– كلية التربية جامعة طرطوس

أ. د: أنور حميدوش أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل جامعة طرطوس

د. فاطمة الزهراء شيخ خميس مدرس في قسم تربية الطفل جامعة طرطوس

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي من خلال دراسة تحليلية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير الناقد إضافة إلى معرفة الشكل الأكثر ورود لهذه المهارة في الكتاب (عبارة نصية – صورة – نشاط – سؤال) ومن خلال خطوات إجرائية ومراجعة الدراسات السابقة تم بناء قائمة بالمهارات الفرعية (مؤشرات أداء) الخاصة بمهارة التفكير الناقد والتي بلغ عددها 8 مؤشرات وتم تصميم استمارة تحليل المحتوى وأظهرت نتائج التحليل أن نسبة توافر مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسة الاجتماعية جاءت بنسبة 9.022 وهي نسبة ضعيفة وأن الشكل الأكثر وروداً لمهارات التفكير الناقد جاء على شكل نشاط وسؤال بنسبة وقدرها 41.666% وجاء عل شكل عبارة نصية بنسبة 16.666%بينما لم ترد أي مهارة من مهارات التفكير الناقد على شكل صورة .

Analysis of the content of the fourth grade social studies book in the light of critical thinking skills

Abstract:

The current research aims to know the degree to which critical thinking skills are included in the social studies book for the fourth grade through an analytical study using the content analysis method in the light of critical thinking skills, in addition to knowing the most common form of this skill in the book (text phrase - image - activity - question) and through procedural steps and review of previous studies, a list of sub-skills (performance indicators) for critical thinking skill was built, which numbered 8 indicators, and a content analysis form was designed. The results of the analysis showed that the percentage of critical thinking skill in The social study book came with a percentage of 9.022%, which is a weak percentage, and that the most common form of critical thinking skills came in the form of activity and question, with a percentage of 41.666%, and it came in the form of a text phrase with a percentage of 16.666%, while none of the critical thinking skills came in the form of a picture.

المقدمة :

يشهدُ عالمُ اليومِ تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً ومع هذا التطور المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالمية أخذت العلوم التربوية والنفسية بالتجدد و أصبحنا أمام مصطلحات جديدة مثل التعليم المتناوب، التربية المستمرة، التعلم الذاتي، التعلم عن بعد، والمهارات الحياتية ، كما ظهرت اتجاهات ومداخل جديدة كمدخل الكفايات في مجال التدريس أما في مجال التقويم ظهر الاتجاه الذي يؤكد على أهمية التقويم التربوي البديل الذي يعتمد على أداء المتعلم بدلاً من المعرفة والمعلومات كل هذا وضع الأنظمة التربوية عالمياً وعربياً ومحلياً أمام تجدد كبير وكان لازماً عليها أن تغير في مناهجها بما ينسجم مع التغيرات الجديدة

وبناءً على ذلك حرصت وزارة التربية على الاهتمام بجودة التعليم العام ما قبل الجامعي بغية تخريج متعلم لا يقل تكوينه المعرفي والمهاري عن تكوين غيره من المتعلمين في الدول المتقدمة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017، 53) فبزلت مجهود كبير بما يخص مراجعة الكتب المدرسية حيث قامت بخطوات إجرائية هدفت إلى تطوير محتوى هذه الكتب للمراحل الدراسية كافة، وقد شمل هذا التطوير تضمين المهارات الحياتية للمناهج الدراسية لما لهذه المهارات أهمية من إعداد التلاميذ للمستقبل وخلق تلميذ قادر على التعلم وفهم العالم من حوله مبتكر يقوم بتحليل نقدي للمعلومات يحل المشكلات في إطار من المحاكمة العقلية والأدلة المنطقية

كما أن المهارات الحياتية الاثنتي عشر التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية بالتعاون مع منظمة الألكسو تمكن الأفراد من تطوير كل من المواقف والسلوكيات وتعد مهارة التفكير الناقد واحدة من أهم المهارات الحياتية لما لهذه المهارة ارتباطات بعدد غير محدود من الأوضاع فالتفكير الناقد تفكير متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظريات المعرفة

وقد ظهر مصطلح التفكير الناقد مع بدايات القرن العشرين ، حيث قدم جون ديوي مفهوم التفكير التأملي في عمله (كيف نفكر) المُصَمم للمعلمين عام 1910 وقد اعترف ديوي بالفضل لمعاصريه في الفلسفة وليم جيمس وتشارلز أس بيرس وافترض ديوي أن التعليم

يتحسن إلى درجة أنه ينشأ عن عملية التأمل، وبمرور الوقت انتشر مصطلح التأمل منتجاً حشداً كبيراً من المفردات مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والأفكار المتقدمة (العلياني، 2006، ص23) و يمثل التفكير الناقد جزء مهم ومحوري من حياتنا اليومية وذلك لما له من أهمية في تحصين الفرد إزاء الزيادة الكبيرة في حجم المعارف وتطويرها والأحداث والوقائع التي يتعامل معها وبالطبع فمن المفترض أن يكون للإنسان رأي وحكم في كل ما يمر به ومن المفترض أن صواب حكمه على هذه الوقائع يتحكم في مدى نجاح الفرد في حياته العملية ، ولذا كان التفكير الناقد من أهم سمات المواطن الناقد الفاعل في مجتمعه وعملية التفكير الناقد هي عملية عقلية تعنى بتنظيم النشاط العقلي وترتيب المهارات العقلية لأجل الخروج بالاستنتاج الصحيح لكل موقف وواقعة والتفكير الناقد مهارة قابلة للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن الكثير من العمليات العقلية الأخرى (العتيبي، 2012، 19)

و يتفق معظم التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى المتعلمين منذ مراحل التعليم الأولى فإن متعلم اليوم وهم يعيش عصر العولمة وهذا الكم الهائل من المعلومات التي تصله من مختلف وسائل الاتصال أصبح من الضروري تزويده بهذا النوع من التفكير حتى يستطيع أن يميز الحقائق والمعلومات الصحيحة من الآراء المتطرفة وبالتالي يحمي نفسه ومجتمعه من الوقوع بالأخطاء ويتخذ قرارات قيمة وحلول صحيحة (القيسي. 2000، 31).

مشكلة البحث:

إنّ التطوير المستمرّ لمناهجنا الوطنيّة هو بلا شك ضرورة تقتضيها التحوّلات المجتمعيّة و العالميّة من جهة ، وضرورة يقتضيها الإخراج الجيّد والناصع لصورة سورية الوطن من جهة أخرى . وإنّ ما قامت به وزارة التربية السوريةّ ضمن إطار تطوير مناهجها إلى اعتماد أنشطة المهارات الحياتية جزء من طرائق التعلم الحديثة إنما هو خطوة متقدّمة على طريق الاستجابة لهذه الضرورة . و يمكننا أن نقول أنّ هذه المهارات الحياتية عملت على ضبط جودة المناهج و التعليم بما يكفل خلق الإنسان و المواطن الصالح ، فقد مكنت هذه المهارات للمتعلمين تطبيق المعرفة التي يكتسبونها في المدرسة لحل

مشاكل العالم الحقيقي ومواقفه وجسدت القدرة على التفكير المجرد والتعامل مع المشكلات من زوايا متعددة لإيجاد حلول عملية ويعد امتلاك المهارات الحياتية في بيئة دائمة التغيير جزءا أساسيا من القدرة على مواجهة تحديات الحياة اليومية

ومن بين المهارات الحياتية التي يتوجب الوقوف عندها والتركيز عليها هي مهارة التفكير الناقد لأنها مهارة شاملة متشعبة ضرورية ومرحلية بين باقي المهارات منطوية على مهارات متعددة حيث تشمل فصل الحقائق عن الآراء ورصد الافتراضات والتدقيق في صحة الأدلة وطرح الأسئلة والتحقق من المعلومات إضافة إلى مهارة الإصغاء والمراقبة وفهم مختلف وجهات النظر ومما لا شك فيه أن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أولت اهتماماً كبير بمادة الدراسات الاجتماعية وعملت على تطويرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة حول واقع المناهج التي أكدت إلى افتقار تلك المناهج إلى المهارات الحياتية وانطلاقاً من أهمية المهارات التي تنطوي عليها مهارة التفكير الناقد وأهمية تقويم المناهج التي تعتبر عمليّة مستمرّة ، فوضع المنهاج أو تطويره لا ينتهي بتنفيذه ، و إنما لا بدّ من متابعته لمعرفة نقاط قوّته و ضعفه بما يشكل في نهاية المطاف منطلقاً جديداً لعمليّة تطوير جديدة . و هكذا تأخذ عمليّة تطوير المنهاج شكلاً دائريّاً (بشارة و الياس ، 2006 ، ص 360-361).

وبما أن أي عمل إنساني محكوم بالقصور فلابد من محاولة تصحيح مساره لتحقيق أهدافه وذلك يفرض علينا القيام بعملية تقويم مستمرة لبيان قدرته على تحقيق الأهداف التي وضعت له واستخدام نتائج التقويم في تلافي أوجه القصور والضعف التي قد تظهر من خلال تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

بناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة تضمين مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

1- أهمية المهارات الحياتية عامة ومهارات التفكير الناقد خاصة التي تعد مطلبا تفرضه التحديات المعاصرة للتعليم من أجل رفع كفاءات مخرجات التعليم

2- أهمية المرحلة العمرية حيث تأخذ الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع منحى جديد يحاكي بداية مرحلة عمرية مختلفة عن الصفوف الثلاث السابقة

3- تقديم وصفاً لدرجة توافر مهارات التفكير الناقد مما يساعد على معرفة جوانب الضعف والقوة في محتوى الكتاب

4- يعد من الأبحاث القليلة (في حدود علم الباحثة) التي تناولت درجة تضمين مهارات التفكير الناقد لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع في سورية

5- تمثل الدراسة الحالية استجابة لما اقترحته الدراسات السابقة من إجراء المزيد من الدراسات حول واقع تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية

6- تفتح المجال أمام بحوث ودراسات جديدة.

أهداف البحث :

1- تعرف درجة تضمين مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء قائمة المهارات المُعَدة (مؤشرات الأداء)

2- تعرف درجة تضمين مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي حسب شكل ورودها (عبارة نصية – صورة – نشاط – سؤال)

أسئلة البحث:

1- ما درجة تضمين مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الاساسي في ضوء قائمة المهارات المعدة (مؤشرات الأداء) ؟

2- ما درجة تضمين مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي حسب شكل ورودها (عبارة نصية – صورة – نشاط – سؤال)؟

حدود البحث :

1- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد

2- **الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021-2022).

مصطلحات البحث :

1- **المهارة skill:** تعرف بأنها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذل (شحاته والنجار، 2003، ص302)

2- **التفكير thinking** : يعرفه باريل (barell) بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما عن طريق إحدى الحواس وهو بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف والخبرة (العتوم وآخرون، 2005، ص 231-232)

3- **مهارة التفكير الناقد Critical thinking:** فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الحقائق المتصلة بها والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الأحكام والحجج (علي و إبراهيم، 2002، ص 651)

التعريفات الإجرائية :

1- **مهارات التفكير الناقد : critical thinking skills**

عملية ذهنية مركبة وقابلة للتطبيق، تنطوي على مهارات متعددة تشمل فصل الحقائق عن الآراء ورصد الافتراضات والتدقيق في صحة الأدلة وطرح الأسئلة والتحقق من المعلومات ويشمل المهارات الفرعية التالية (القدرة على الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة – القدرة على تتبع الجزئيات للوصول إلى حكم كلي – التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنها تمثل حقيقة أو تمثل رأي شخصي – تحديد ما إذا كان للمصدر الذي جاءت منه المعلومة ذات علاقة بالقضية المطروحة –

تحديد ما إذا كانت المعلومة التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة – التمييز بين الحجة القوية والحجة الضعيفة – المقارنة بين شيئين أو أكثر – القدرة على تحديد العلاقة السببية بين بالحوادث المختلفة – قدرة الفرد على عدم التحيز واتباع النمطية الجامدة) وتقاس بدرجة توفرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

2- **درجة تضمين The degree of inclusion:**

درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمهارات الحياتية باستخدام بطاقة تحليل المحتوى

3- **كتاب الدراسات الاجتماعيةSocial Studies Textbook** : هو كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر من وزارة التربية والتعليم السورية للصف الرابع الأساسي بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي 2021- 2022

الإطار النظري :

مفهوم التفكير الناقد:

قام العديد من الباحثين بطرح تعريفات واضحة للتفكير الناقد، وعلى الرغم من ذلك يعد من المفاهيم التي يصعب تعريفها بشكل محدد

ينظر الفيلسوف جون ديوي **John Dewey** للتفكير الناقد بأنه تفكير تأملي**Thinking Reflective** (**Fisher،2001,2**)

حيث يمثل التفكير الناقد أحد مهارات التفكير العليا **Higher Order Thinking** التي تُعنى بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج **(Astleitner,2002,24)**

يشير جروان إلى أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي مركب هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة **(جروان، 2002، 426)**

أشكال مهارات التفكير الناقد :

التفسير : هو القدرة على فهم المواقف والتجارب والأحداث والمعايير والتعبير عن هذه الأوضاع وتشمل هذه المهارة القدرة على التصنيف وتحديد ما هو مهم ومحاولة توضيح المعنى

التحليل : هو تحديد العلاقات بين الجمل والأسئلة والمفاهيم والأحداث التي تهدف إلى التعبير عن مواقف أو آراء وخبرات أو أسباب والتحليل يشمل تفحص الأفكار والجدل

التقييم : هو فحص صدق العبارات والمواقف ومصداقية الأفراد ودقة الأحكام والمعتقدات للحكم على نوعيتها

الاستدلال: يقصد به تحديد العناصر اللازمة للتوصل إلى استنتاجات منطقية ومعقولة ولصياغة الفرضيات ، كذلك اعتبار المعلومات ذات العلاقة لاستنتاج النتائج ومن المهارات الفرعية لمهارة الاستدلال البحث عن الدليل ، واعتبار فرضيات مختلفة ، والتوصل إلى استنتاجات

الشرح : يقصد بهذه المهارة القدرة على تبرير الجدل من خلال توضيح الأدلة والمفاهيم والمعايير التي اعتمدت النتائج عليها ومن المهارات الفرعية لمهارة الشرح إدراج النتائج وتبرير الإجراءات التي اتبعت وعرض الجدل

تنظيم الذات : وتسمى هذه المهارة أحياناً المهارة الفوق معرفية وهي من أعقد المهارات وأعلاها في سلم التفكير الإنساني ويقصد بها مراقبة الفرد لتفكيره وللنشاط المعرفي الذي يؤديه والتأمل في النتائج والمعتقدات التي يتوصل إليها وذلك من خلال تطبيق مهارة التقييم والتحليل والتأكد والبحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري ومن المهارات الفرعية المتعلقة بها التأمل الذاتي وتصحيح التفكير (جبر، 2004، ص 56-57)

معايير التفكير الناقد :

الوضوح : وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ، وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

الصحة : يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة

الدقة : الدقة في التفكير تعنى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان

الربط : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة

العمق : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة الى العمق المطلوب الذي بتناسب مع تعقيدات المشكلة ، وألا يلجأ في حلها الى السطحية.

الاتساع : يقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

المنطق : من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقياً في تنظيم الأفكار وتسلسلها و ترابطها بطريقة تؤدى الى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة (جميل، 2012، ص203-204)

المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد :

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة، إذا افتقدت أحداها، لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات، وهذه المكونات هي

القاعدة المعرف Knowledge Bas : وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات، ومعتقدات، وقيم، ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

الأحداث الخارجية Eternal Event : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

النظرية الشخصية Personal Theory: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصي) .ثم أن النظرية

الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

الشعور بالتناقض أو التباعد Discrepancy : ويبدأ من نظرة قلقه ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة . وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيراً وسيطاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

حل التناقض Resolving the Discrepancy :وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التنا قض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد (السيد ،1995، ص 54-57)

الدراسات السابقة :

دراسات محلية:

دراسة رجب (2016) في سوريا بعنوان :

درجة توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي في الجمهورية العربية السورية

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تواف مهارات التفكير الناقد في محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي في الجمهورية العربية السورية ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى وقامت بتصميم قائمة لمهارات التفكير الناقد تضمنت أربعة مجالات رئيسية لمهارات التفكير الناقد تفرع عنها 16 مهارة فرعية وأظهرت نتائج التحليل توافر مهارات التفكير الناقد وفق الترتيب الآتي مهارة الاستنتاج: مهارة استخلاص استنتاج واحد أو أكثر من حدث أو مجموعة من الأحداث المشاهدة بنسبة (16.19%) مهارة استخلاص معلومة جديدة من تعميم موجود بنسبة (15.23%) مهارة تحديد الاستنتاجات الصحيحة من الاستنتاجات المطروحة بنسبة (12.38%) مهارة اختيار أدق الاستنتاجات المتاحة بنسبة (11.42%) مهارة التفسير: مهارتي "تفسير ظاهرة معينة ملاحظة" و "نسب الشيء إلى المجموعة التي ينتمي إليها" بنسبة (7.61%)، مهارتي "تحديد التفسيرات الصحيحة من التفسيرات المطروحة" و "اختيار أدق التفسيرات المتاحة" بنسبة (6.66%)مهارة تقويم الحجج:

مهارة طرح الحجج المنطقية التي تدعم الفكرة المطروحة بنسبة (3.80%)، مهارة تحديد الدليل الذي يدعم قبول أو رفض الفكرة المطروحة بنسبة (2.85%)، مهارتي "تحديد حجج تتعارض مع حجج أخرى" و "اختيار أقوى الحجج المتاحة" بنسبة (1.90.%) مهارة المقارنة: مهارتي "تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين أو فكرتين" و "تحديد أوجه التشابه بين شيئين أو فكرتين بنسبة (1.90%)، مهارتي "تعليل سبب التشابه بين فكرتين أو شيئين و "تعليل سبب الاختلاف بين فكرتين أو شيئين" بنسبة (0.95%)

دراسة معلا 2020 في سوريا بعنوان:

درجة توفر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي والوقوف على مدى توفر كل مجال من المجالات الرئيسية لمهارات التفكير الناقد ودرجة توزعها في الأنشطة وتوضيح درجة توفر كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسية للتفكير الناقد في هذه الأنشطة ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد وإعداد معيار التحليل في ضوئها الذي اشتمل على (19) مهارة فرعية وتُمثل مهارات التفكير الناقد الأساسية بمهارة تعرف الافتراضات، مهارة تقويم، الحجج، ومهارة الاستنتاج، مهارة المقارنة، مهارة الاستدلال، وقد تم تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى وأظهرت الدراسة أن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية راعى بدرجة متوسط مهارات التفكير الناقد بنسبة بلغت (35,29%) من إجمالي الأنشطة البالغ عددها 374 نشاطاً ولكنه أعطى بعض النشاطات درجة اهتمام أكثر من الأخرى فجاءت مهارة تعرف الافتراضات أولاً بنسبة بلغت (40,90%) ثم مهارة الاستنتاج بنسبة بلغت(25%) ثم مهارة تقويم الحجج بنسبة بلغت (17,42%) ثم مهارة المقارنة بنسبة بلغت(3,20%) ثم مهارة الاستدلال بنسبة بلغت (2,67%).

دراسات عربية:

دراسة بوقحوص،(2009) في مملكة البحرين بعنوان :

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

هدفت الدراسة إلى قياس درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم وتحديد مدى تضمينها لهذه المهارات ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وبناء استمارة لتحليل المحتوى تضمنت سبعة وثلاثين مهارة من التفكير الناقد وكشفت نتائج هذا التحليل أن كتب العلوم تضمنت خمسة عشر مهارة مما يتضح أن ورود مهارة التفكير الناقد في كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية جاء ضعيف جدا فلم ترد إلا خمسة عشر مهارة من أصل سبعة وثلاثون مهارة أي أقل من النصف

دراسة البري (2013) في الأردن، بعنوان

درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد (دراسة تحليلية)هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي وقام الباحث بتحليل الكتاب للكشف عن مهارات التفكير الناقد المتضمنة فيه وحساب تكرارها ونسبها المئوية وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب لغتنا العربية للصف الساس الأساسي اشتمل على 19 مهارة فرعية للتفكير الناقد تكررت 333 مرة ، موزعة على خمس مهارات رئيسية هي مهارة الاستنتاج ، التفسير، التقويم، التعرف على الافتراضات، التحليل ف وقد حصلت مهارة الاستنتاج على المرتبة الأولى بتكرار بلغ 191 مرة بنسبة (57,35%) من مجموع المهارات وجاءت مهارة التفسير بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ 82 مرة بنسبة (24,62%) من مجموع المهارات وجاءت مهارة التقويم بالمرتبة الثالثة بتكرار 24 مرة بنسية (7,20%)من مجموع المهارات وجاءت مهارة للتعرف على الافتراضات بالمرتبة الرابعة بتكرار بلغ 23 مرة بنسبة (6,90%) من مجموع المهارات وجاءت مهارة التحليل في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ 13 مرة بنسبة(3,90%)

دراسة الشقيرات (2020) في الأردن، بعنوان :

درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب تاريخ العرب والعالم للصف الحادي عشر في الأردن دراسة تحليلية لمادة تاريخ العرب والعالم

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الناقد الرئيسة والفرعية في كتاب تاريخ العرب والعالم للصف الحادي عشر في الأردن تكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع صفحات كتاب الطالب لمادة تاريخ العرب والعالم للصف الحادي عشر الفرع الأدبي . تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة وقد تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى لمهارات التفكير الناقد المتوافرة في كتاب تاريخ العرب والعالم وجاءت النتائج أن جميع المهارات الرئيسية والفرعية تم تضمينها وتوافرها باستثناء المهارة الفرعية التالية (عدم قبول الآراء التي تنادي بالحتمية التاريخية

دراسة الدغمي (2020) في السعودية ، بعنوان :

توافر مهارات التفكير النقدي في دورة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط: دراسة تحليلية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير النقدي لطلاب المدارس المتوسطة ، وكذلك توافر مهارات التفكير النقدي في دورة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط. استخدم الباحث الأسلوب التحليلي الوصفي ، حيث قام بتحليل محتوى دورة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط من خلال تصميم استمارة تحليل تضمنت مهارات رئيسية: التعرف على الافتراضات ، مهارة التفسير والاستنتاج والاستدلال. أظهرت النتائج التباين في نسب مهارات التفكير النقدي الأساسية والمهارات الفرعية في دورة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط. النتائج أيضا كشفت أن دورة اللغة الإنجليزية تفتقر إلى التوازن بين المهارات الأساسية في التفكير النقدي والمهارات الفرعية ، وخاصة المهارات الفرعية تكمل المهارات الأساسية وبشكل عام التفكير النقدي المطلوب يمكن تعلمه غير محقق.

دراسات الأجنبية :

دراسة KJETIL BØRHAUG (2014) في النروج، بعنوان:

Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies

هدفت الدراسة إلى معرفة إذا ما كان المنظورات النقدية يتم التعبير عنها على الإطلاق وتحديد ما يتم تشجيع الطلاب على انتقاداه وشمل مجتمع البحث كتب الدراسات الاجتماعية الثلاث للمرحلة الثانوية في النروج وكانت عينة الدراسة جميع كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واتباع المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت نتائج التحليل أنه يتم تشجيع التقييمات النقدي وإن كان يتم توجيهها في بعض الاتجاهات دون غيرها

دراسة Paweł Sobkowiak (2016) في بولندا، بعنوان:

التفكير النقدي في سياق متعدد الثقافات : التحقيق في كتب اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة كتب اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية مستخدمة في المدارس البولندية في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب قام الباحث بتحليل المحتوى الثقافي ل20 من الكتب المدرسية الأنكليزية أظهرت النتائج محدودية الكتب المدرسية وقدرتها الضئيلة في تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب

دراسة Yani & others (2021) في Padang بعنوان :

ANALYSIS INDICATOR OF CRITICAL THINKING SKILLS IN PHYSICS TEXTBOOKS FOR SENIOR HIGH SCHOOL GRADE X SEMESTER 1 IN PADANG

مؤشر تحليل مهارات التفكير النقدي في الكتب المدرسية الفيزيائية لكبار المدارس الثانوية الصف x الفصل الأول في بادانج

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر مؤشرات مهارات التفكير النقدي في كتب الفيزياء للصف X الفصل الدراسي الأول في فيزياء المدرسة الثانوية المستخدمة في بادانج. هذا البحث هو بحث وصفي ذو منهج نوعي. تمثل مجتمع الدراسة بالكتب المدرسية للفيزياء

للصف العاشر الفصل الدراسي الأول المستخدمة في المدارس الثانوية العليا في بادانج. عينة البحث هي كتب الفيزياء الدراسية الثلاثة الأكثر استخدامًا في المدارس الثانوية العليا في بادانج. تم أخذ البيانات في هذه الدراسة باستخدام أدوات تحليل مؤشر التفكير النقدي في كتب الفيزياء المدرسية للصف العاشر من المدرسة الثانوية مع تقنيات جمع البيانات من خلال دراسات التوثيق. بناءً على نتائج تحليل مؤشرات مهارات التفكير النقدي في كتاب الفيزياء للصف X الفصل الأول ، وجد أن كتاب الفيزياء الذي كتبه Marthen Kanginan والذي نشرته Erlangga يحتوي على أعلى مستوى من توافر مؤشرات مهارات التفكير النقدي بنسبة مئوية. 51.6٪ في الفئة المتوفرة. في المقابل كتب الفيزياء المدرسية التي كتبها Aris Prasetyo Nugroho et al. والتي نشرتها Mediatama لديها أقل مؤشرات، توافرت مهارات التفكير النقدي بنسبة 29.6٪

إجراءات البحث و منهجيته

تمهيد:

يتناول الفصل الآتي عرضاً للإجراءات والخطوات التي تمت في المجال العملي من البحث، وتتضمن توضيحاً للمنهج المستخدم والمجتمع الأصلي للبحث وعينته، والإجراءات المنهجية المتبعة للإجابة عن الأسئلة، من حيث كل أداة من الأدوات المستخدمة، والتحقق من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات تطبيقها، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج وفيما يأتي نعرض وصفاً لهذه لإجراءات.

4-1- منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته لذا قامت الباحثة بإجراءات متعددة تتمثل في تحديد المنهج إذ

اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى كأداة وأسلوب لتعرف محتوى الكتاب ومدى اشتماله على مهارة التفكير الناقد وفق استمارة تحليل تم بناؤها في ضوء قائمة محكمة

4-2- المجتمع الأصلي للبحث وعّينته

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من كتاب الدراسات الاجتماعية المطوّر للصف الرابع من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والذي أقرّته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (وفقاً للمعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي)، والتي طبقت للمرة الأولى في العام الدراسي 2018/2017 ويبلغ عددها كتاب واحد.

4-3- تحديد عينة التحليل

تمثلت عينة التحليل بكتاب الدراسات الاجتماعية المطور للصف الرابع الأساسي والموزع على الفصلين الدراسيين الأول والثاني، والجدول الآتي يبين توزع مادة التحليل في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي على الفصلين الدراسيين الأول والثاني

جدول (1) توزع مادة التحليل في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي على الفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد دروس الوحدة	أرقام الصفحات	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد دروس الوحدة	أرقام الصفحات
1	أنا	3	19-10	5	(بيئتي)	6	74- 103
2	أنا وأنت	2	29-22	6	وطني	5	106- 121
3	سلامتي	2	37-32				
4	مجتمعي	6	61 -40				
5	بيئتي	2	73 -64				

المصدر: من إعداد الباحثة

4-5 أداة الدراسة:

- وهي استمارة تحليل المحتوى من إعداد الباحثة للكشف عن مهارات التفكير الناقد المتوفرة في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية المطور.

وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من التحليل:

يهدف التحليل إلى الكشف عن مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

2- تحديد مجالات التحليل:

يتضمن المجال كتاب الدراسات الاجتماعية المطور للصف الرابع الأساسي الذي طبع للمرة الأولى للعام الدراسي 2017-2018 وقد اعتمدت الباحثة النسخة المطبوعة في العام 2020-2021

3- تحديد فئات التحليل:

بما أن مهارة التفكير الناقد مهارة متشعبة ومتضمنة عدد من المهارات الفرعية قامت الباحثة بصياغة مهارات فرعية (مؤشرات أداء) وفق رؤية المحكمين وتم اعتماد هذه المهارات الفرعية فئات فرعية لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

4- تحديد وحدات التحليل:

أ- وحدة التسجيل: وهي الوحدة التي تظهر إحدى فئات التحليل واستخدمت الباحثة وحدة الفكرة (الموضوع) وحدة للتحليل لأنها الأكثر ملاءمة لطبيعة الموضوع.

5- تحديد ضوابط التحليل:

- سيتم التحليل استناداً إلى التعريف الإجرائي للتفكير الناقد.
- شمل التحليل كلاً من المحتوى، والأنشطة، ومربعات التفكير (المربعات الإثرائية)، والأسئلة التكوينية والختامية والصور والخرائط والمشاريع.
- تم ترقيم وحدة التحليل على الكتاب حتى يتم ضبط عدد وحدات التحليل.
- كل فكرة هي وحدة تسجيل مستقلة وعندما تحتوي الفكرة أكثر من فئة تعد كل فئة وحدة تسجيل مستقلة
- كل ظهور جديد لفئة ما يعد تكراراً جديداً لها.
- في حال كانت الفكرة مرتبطة بما قبلها أو بما بعدها نعود إلى الفكرة المرتبطة بها وتعطى تكراراً واحداً.

- لم يشمل التحليل:

1- المقدمة
2- الصفحة التي تتضمن صور الأيقونات ومعناها
3- فهرس الكتاب
4- خطة توزيع المنهاج
5- الصفحات التي يوضع بها عنوان الوحدة وعناوين الدروس التي تشملها وماذا سيتعلم من خلالها التلميذ والصور المرفقة بها.

- **تصميم استمارة التحليل :**

قامت الباحثة بإعداد استمارة التحليل على النحو التالي :

- الحقل الأول : يذكر فيه مهارة التفكير الناقد
- الحقل الثاني : يذكر فيه مؤشرات الأداء والتي هي فئات للتحليل
- الحقل الثالث: شكل ورود المهارة في وحدة التسجيل ويشمل أربع حقول فرعية (عبارة نصية – صورة – نشاط – سؤال)
- الحقل الرابع : يذكر فيه مجموع التكرارات التي تحصل عليها المهارة وفق شكل ورودها
- الحقل الخامس: يذكر فيه النسبة المئوية للمهارة وفق شكل ورودها بالنسبة لمجموع التكرارات الكلي

والجدول التالي يوضح شكل بطاقة تحليل المحتوى بصيغتها النهائية

جدول (2) بطاقة تحليل المحتوى

المهارة الرئيسية	مؤشرات الأداء	شكل ورود المهارة				مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		نشاط	سؤال	عبارة نصية	صورة		
مهارة التفكير الناقد							

المصدر: من إعداد الباحثة

الخصائص السيكومترية لاستمارة تحليل المحتوى :

- **الصدق والثبات:**
  - **صدق بطاقة تحليل المحتوى:**

وتمّ التأكد من صدق بطاقة تحليل المحتوى عن طريق عمل التالي:

أ/ الصدق الظاهري: وتم عن طريق مطابقة الأداة بالإطار النظري والدراسات السابقة.

ب/ صدق المحكمين: وتم من خلال اتفاق السادة المحكمين على أن البطاقة تقيس ما وضعت لقياسه.

- **ثبات بطاقة تحليل المحتوى:**

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع عن طريق الآتي:

- حساب معامل الثبات عبر الزمن

ويقصد به وصول المحلل لنفس النتائج في حال تكرار التحليل في نفس الظروف مما يشير إلى ثبات الأداة (العساف، 2010م، ص187). وقد قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التحليل عبر الزمن حيث قامت الباحثة بتحليل (وحدة دراسية) من كتاب (الدراسات الاجتماعية) للصف الرابع الأساسي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، حيث تم اختيارها عشوائيا، هي:(الوحدة الرابعة بعنوان مجتمعي) ثم إعادة عملية التحليل بعد زمن وقدره /15/ يوماً.

- الثبات من خلال الباحثين: استعانت الباحثة بمحللين آخرين طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طرطوس، حيث قامتا بتحليل العينة المختارة نفسها بعد اطلاعهما على خطوات التحليل وقواعده التي تم اتباعها ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين تحليلها في المرتين من جهة وبين تحليلها الأول وكل من المحللين الآخرين من جهة أخرى وفق الآتي:

$$R = \frac{2(C12)}{C1+C2}$$

حيث:

R : معامل الثبات

C12: عدد وحدات التحليل التي اتفق عليها الباحثان

C1 : عدد الوحدات في التحليل الأول.

C2: عدد الوحدات في التحليل الثاني. (طعيمة، 2004، ص226)

وقد بلغ عدد وحدات التحليل (76) وحدة والجدول (2) يبين نتائج قيم معامل الثبات للعينة المحللة.

جدول(3) معاملات الثبات لوحدات التحليل

المحللون	التكرار		عدد وحدات التحليل المتفق عليها في التحليلين الأول والثاني	معامل الثبات
	التحليل الأول	التحليل الثاني		
الباحثة (1) و(2)	76	74	70	0.933
الباحثة (1) والمحلل(2)	76	68	65	0.903
الباحثة (1) والمحلل(1)	76	63	60	0.863
المحلل (1) والمحلل(2)	68	63	57	0.870

المصدر من إعداد الباحثة

من الجدول (3) نجد أن قيم معاملات الثبات مرتفعة بمعنى أن الأداة مناسبة وتفي بأغراض البحث

إجراءات عملية التحليل

تمت عملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

1- بدأت عملية التحليل في 2022/1/2 حيث عمدت الباحثة إلى استخلاص وحدات التحليل وترقيمها بشكل متسلسل حسب ورودها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع المقرر للتحليل.

2- قامت الباحثة بتصنيف وتبويب الوحدات الرئيسية والوحدات الفرعية ثم قامت بتصنيف الوحدات الفرعية المراد تحليلها إلى (عبارة نصية- صورة- نشاط- سؤال)

3- تم جمع تكرارات كل فكرة فرعية ثم حساب نسبتها المئوية من مجموع الأفكار الفرعية الخاصة بمهارة التفكير الناقد ونسبتها المئوية من المجموع الكلي للأفكار

العامة للكتاب وأعطي وصفاً لمدى توفرها (معدومة – ضعيفة– متوسطة– كبيرة– كبيرة جداً) بناء على مفتاح التصحيح الآتي:

- 0% معدومة
- أقل من 25 % ضعيفة.
- من 25% إلى أقل من 50% متوسطة
- من 50% إلى أقل من 75% كبيرة.
- من 75% إلى 100 % كبيرة جداً.

4- تم الانتهاء من عمليات التحليل بتاريخ 2022/2/14 بعد ذلك تم تفريغ النتائج وتفسيرها، حيث تمت ترجمة التكرارات والنسب المئوية التي تجري دراستها وتبنى في ضوء النتائج مجموعة من المقترحات والتوصيات.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

- معادلة هولستي للثبات.
- حساب التكرارات والنسب المئوية

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على : ما درجة توافر مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ؟

الجدول (4) توفر مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

المهارة الأساسية	المهارات الفرعية (مؤشرات الأداء)	رقم وحدة التحليل في الكتاب	شكل ورود المهارة في وحدة التسجيل				مج التكرارات	النسبة المئوية من مجموع المهارات في الكتاب	درجة التوفر
			عبارة فصيلة	صورة	نشاط	سؤال			
التفكير الناقد	القدرة على الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة						0	0	معدومة
	القدرة على تتبع الجزئيات للوصول إلى حكم كلي	116				×	2	0.752	ضعيفة
		140				×			
	التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنها تمثل حقيقة أو تمثل رأي شخصي	1			×		6	2.256	ضعيفة
		2	×						
		3			×				
		4			×				
		5				×			
		6				×			
	تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومة ذو علاقة بالقضية المطروحة						0	0	معدومة
	تحديد ما إذا كانت المعلومة التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة						0	0	معدومة
	التمييز بين الحجة القوية والحجة الضعيفة						0	0	معدومة
	المقارنة بين شيئين أو أكثر	126				×	5	1.880	ضعيفة
		101			×				

				×			102	
				×			136	
				×			160	
ضعيفة	4.135	11				×	20	القدرة على تحديد العلاقة السببية بين بالحوادث المختلفة
						×	22	
						×	24	
				×			42	
				×			125	
			×				134	
				×			137	
			×				138	
			×				162	
			×				193	
			×				255	
معدومة	0	0						قدرة الفرد على عدم التحيز واتباع النمطية الجامدة

المصدر: من إعداد الباحثة

من الجدول (4) يتبين أن مهارة التفكير الناقد متوافرة بنسبة ضعيفة حيث بلغ مجموع تكرارها /24/ فكرة مكررة من أصل 266 فكرة تضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع بنسبة مئوية 9.022% . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة رجب 2016 ونتيجة بوقحوص 2009 والتي أظهرت نتائجها تدني بمهارات التفكير الناقد على الرغم من أهميتها ويمكننا القول أن كتاب الدراسات الاجتماعية قصر في تناوله لمهارة التفكير الناقد وترى الباحثة أن التقصير الحاصل ليس في إهمال هذه المهارة بل بعدم تخصيص دروس خاصة لإكساب التلاميذ هذه المهارة بشكل مقصود لان الباحثة أثناء التحليل لاحظت ورود مهارة التفكير الناقد لكن ليس بشكل صريح إنما ضمن مجموعة من المهارات الأخرى ضمن النشاط الواحد مما جعل وجودها سطح وغير عميق

حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة تحديد العلاقة السببية بين الحوادث المختلفة بتكرار قدره/11/ تكرار بنسبة مئوية 45.833 % وتعتبر نسبة متوسطة ، تليها مهارة التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنها تمثل حقيقة أم تمثل رأي شخصي بتكرار قدره

/6/ تكرارات بنسبة مئوية 25% وتعتبر نسبة ضعيفة ، تليها مهارة المقارنة بين شيئين أو أكثر بتكرار قدره /5/ تكرارات بنسبة مئوية 20.388 % وتعتبر أيضا نسبة ضعيفة تليها مهارة القدرة على تتبع الجزئيات للوصول إلى حكم كلي بتكرار قدره /2/ تكرار بنسبة مئوية 8.333 % وتعتبر نسبة ضعيفةفي حين أن باقي المهارات توافرت بدرجة معدومة وهي :

1. مهارة القدرة على الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة
2. مهارة قدرة الفرد على عدم التحيز واتباع النمطية الجامدة
3. مهارة تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومة ذو علاقة بالقضية المطروحة
4. مهارة تحديد ما إذا كانت المعلومة التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة
5. مهارة التمييز بين الحجة القوية والحجة الضعيفة

4- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على :

ما درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي حسب شكل ورودها في وحدة التسجيل (عبارة نصية – صورة – نشاط – سؤال) ؟

والجدول الآتي يبين شكل ورود مهارة التفكير الناقد في وحدة التسجيل

الجدول (5) شكل ورود مهارة التفكير في وحدة التسجيل

	شكل ورود مهارة التفكير الناقد في وحدة التسجيل				مج التكرارات
	عبارة نصية	صورة	نشاط	سؤال	
التكرار	4	0	10	10	24
النسبة المئوية	16.666	0	41.666	41.666	100

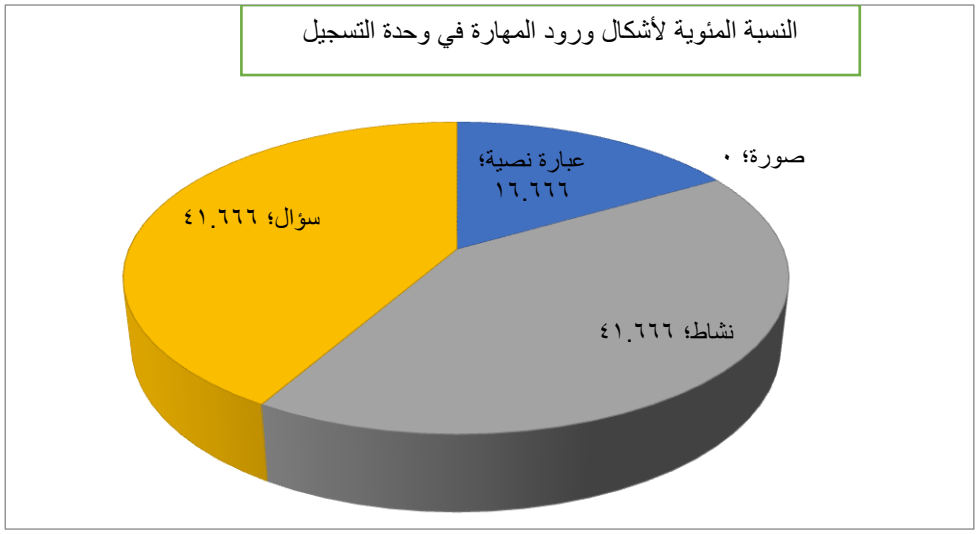
ومن الجدول السابق السابق يتبين أن 41.666 % من مهارة التفكير الناقد ورد في الكتاب على شكل نشاط وسؤال وهذا أمر منطقي فمن خلال النظر إلى أهداف مادة الدراسات الاجتماعية يلاحظ أن توجهاتها الرئيسة فهم المشكلات الاجتماعية وتوعية التلاميذ وتدريبهم على ممارسة العديد من المهارات الحياتية بالتالي هذه الممارسة تستدعي تبني التعلم الإيجابي النشط في الموقف التعليمي حيث أن الأنشطة تحقق التطبيق الوظيفي للمهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ وهذا الأنشطة ترفق بعدد من الأسئلة وهذا ما فسر تساوي الأنشطة والأسئلة

بينما أن 16.666 % من مهارات التفكير الناقد ورد في الكتاب على شكل عبارة نصية تعزى نسبتها إلى نمط عرض الدروس مثل دراسة حالة أو مشكلة معينة او موقف حياتياً أو نص معين

بينما 0% ورد على شكل صورة حيث أن التركيز على الصور يكون بالمراحل التعليمية الأول مثل رياض أطفال أو الصفوف الثلاثة الأولى بينما الصف الرابع قادر على التفاعل مع الكلمة المكتوبة بشكل جيد

ويمكن تمثيل ما سبق من خلال الشكل الآتي

شكل (1) النسبة المئوية لأشكال ورود المهارة في وحدة التسجيل



الفصل السادس

النتائج والتوصيات والمقترحات

خلاصة نتائج البحث:

أهم ما خلص إليه البحث الحالي من نتائج :

1- بلغ عدد الفكر الكلي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي 266 فكرة تشير 24 فكرة منها إلى المهارات الفرعية للتفكير الناقد التي تم إعدادها ضمن قائمة من قبل الباحثة بالتالي فإن نسبة الفكر التي تضمنت المهارات الفرعية للتفكير الناقد من الكتاب 9.022 % أي أن درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي جاءت ضعيفة .

2- جاء ترتيب المهارات الفرعية للتفكير الناقد (مؤشرات الأداء) حسب توافرها وفق الآتي:

- مهارة تحديد العلاقة السببية بين الحوادث المختلفة بتكرار قدره/11/ بنسبة مئوية 45.833 % وتعتبر نسبة متوسطة
- مهارة التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنها تمثل حقيقة أم تمثل رأي شخصي بتكرار قدره /6/ بنسبة مئوية 25% وتعتبر نسبة ضعيفة
- مهارة المقارنة بين شيئين أو أكثر بتكرار قدره /5/ بنسبة مئوية 20.388 % وتعتبر أيضا نسبة ضعيفة
- مهارة القدرة على تتبع الجزئيات للوصول إلى حكم كلي بتكرار قدره /2/ بنسبة مئوية 8.333 % وتعتبر نسبة ضعيفة

3- إهمال كتاب العينة بشكل تام ل/5/ مهارات فرعية من مهارات التفكير الناقد وهي مهارة القدرة على الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة ومهارة قدرة الفرد على عدم التحيز واتباع النمطية الجامدة و مهارة تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومة ذو علاقة بالقضية المطروحة و مهارة تحديد ما إذا كانت المعلومة التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع

المناقشة ومهارة التمييز بين الحجة القوية والحجة الضعيفة، إذ لم يسجل لهم أي تكرار

4- إن الشكل الأكثر تكراراً لورود مهارة التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي جاء على شكل سؤال ونشاط بنسبة مئوية 41.666% يليها ورود المهارة على شكل عبارة نصية بنسبة 16.666% بينما لم ترد أي مهارة من مهارات التفكير الناقد على شكل صورة

المقترحات في ضوء نتائج البحث :

- تضمين جميع مهارات التفكير الناقد في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، والاستفادة من القائمة المعدة في البحث الحالي.
- زيادة درجة الاهتمام بمهارة التفكير الناقد في منهاج الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع وإعادة تعديل المنهاج المذكور ليتضمن المهارات التي تسهم في تحقيق الأهداف.
- مراعاة مبادئ التدرج والتكامل في تضمين مهارات التفكير الناقد في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع.
- الاهتمام بالعناصر الأخرى التي تضمن تنفيذ منهاج الدراسات الاجتماعية بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منه في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ومن هذه العناصر (توفير البيئة الصفية المحفزة على التفكير، تدريب المعلم على طرائق تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وعلى استخدام أساليب التقويم المناسبة لذلك).
- ضرورة الاهتمام بتنمية وقياس مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ بصورة مستمرة خاصة في مراحل التعليم الأساسي لأهميتها في حل المشكلات الحياتية واليومية للمتعلم.

- تصميم مادة دراسية مستقلة بمسمى (المهارات الحياتية) تتناول المهارات الحياتية بشكل مفصل
- إجراء دراسة تحليلية لمنهاج مادة الدراسات الاجتماعية في صفوف أخرى (الحلقة الثانية– المرحلة الثانوية) في ضوء مهارات التفكير الناقد
- إجراء دراسات مقارنة بين منهاج الدراسات الاجتماعية في سورية والدول الأخرى سواء العربية أو الأجنبية من حيث كيفية تناولها للمهارات التفكير الناقد خاصة والمهارات الحياتية عام في إطار مسايرة الاتجاهات المعاصرة

المراجع :

1- المراجع العربية :

1. البري، قاسم نواف. (2013). درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد (دراسة تحليلية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(4)، 516-491
2. بشارة، جبرائيل و الياس، أسما. (2006). المناهج التربويّة. دمشق: مديريّة المطبوعات في جامعة دمشق.
3. بوقحوص، خالد. (2009). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،5(4)، 307-293
4. جبر، دعاء. (2004). تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال(ط1). فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان
5. جروان، فتحي. (2002). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي
6. جميل، زكريا. (2012). المنطق والتفكير الناقد(ط1). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع
7. الدغمي، مها عوف. (2020). توافر مهارات التفكير النقدي في دورة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط: دراسة تحليلية. مجلة البحوث في المناهج، 6(1)، 55-80
8. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم

9. رجب، رماء. (2016). درجة توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38(53)، 131-160

10. السيد، عزيزة. (1995). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. الاسكندرية: دار المعرفة.

11. شحاته، حسن و النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية

12. الشقيرات، غازي عبدالله سليمان. (2020). درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب تاريخ العرب والعالم للصف الحادي عشر في الأردن دراسة تحليلية لمادة تاريخ العرب والعالم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(23).92-106

14- العتوم، عدنان يوسف و علاونة، شفيق صلاح و الجراح، عبد الناصر ذياب و أبو نوال، معاوية محمود. (2005). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الميسرة

15- العتيبي، خالد. (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسن- جليسر للتفكير الناقد، دراسة على عينة من الطلاب والمعلمين في البيئة السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 24(4)، 1427- 1454

16- العلياني، صالح. (2006). الفكر التأملي: التفكير الناقد. تجارب ودراسات تربوية . ترجمة لأعمال تربوية معاصرة. مركز البحوث والدراسات التربوية، ع3، 91-96

17- القيسي، هند.(2012). دراسات حديثة حول التفكير الناقد. رسالة المعلم – الأردن ، 40(3، 79- 94

18- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.2016.ورشة موسعة لمناقشة معايير منهاج الدراسات الاجتماعية والاطلاع على نماذج درسية مقترحة، المنعقدة في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في 2016/8/4بي،

19- معلا، ريم سمير. (2020). درجة توفر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصق الخامس الأساسي. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية 42(38) من 89- 128

20- علي، وائل عبدالله و بلال، فاطمة إبراهيم. (2002) برنامج مقترح لاكتساب مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال. كتيب المؤتمرات العلمي السنوي الثاني – البحث في تربويات الرياضيات، 643- 693.

2- References:

22- Fisher, A. (2001). Critical Thinking: An Introduction. Cambridge University Press: United Kingdom

23- Astleitner, H. (2002).Teaching Critical Thinking. Journal of Instructional Psychology. 29 (2) PP:53-76

24-Yani, Intan Purnama ,Iranie, Rita, Ratnawulan1, Jonuarti, *, Riri, Rahim, , Fanny Rahmatina .(2021)**.** ANALYSIS INDICATOR OF CRITICAL THINKING SKILLS IN PHYSICS TEXTBOOKS FOR SENIOR HIGH SCHOOL GRADE X SEMESTER 1 IN PADANG. Pillar of Physics Education. Vol. 14(2)page.81-88

25-BØRHAUG, KJETIL. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education forcritical thinking in Norwegian social studies. Policy Futures in Education . vol 12 n3

26- Sobkowiak, Paweł. (2016 Critical thinking in the :intercultural context
Investigating EFL textbooks, vol 6 N (4). 697-716

درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج

طالبة دكتوراه: نوار محسن خضور

قسم تربية الطفل –كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: الأستاذ الدكتور: وليد حماده

الملخص

هدف البحث الحالي لتعرف درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لذا اتبع البحث المنهج الوصفي، من خلال إعداد مقياس عادات العقل المنتج الذي تضمن سبعة عادات عقلية مختارة من قائمة كوستا وكاليك (Costa & Calick,2009)، وتطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (401) طالبة معلمة موزعة على السنوات الدراسية الأربعة لتمثل هذه العينة 45% من مجتمع البحث الأصلي.

وكشفت نتائج البحث عن استخدام الطالبات المعلمات في السنة الأولى لعادات العقل المنتج بدرجة منخفضة قليلاً بمتوسط (2.0158) ونسبة (40.31%)، بينما كانت درجة استخدام طالبات السنة الثانية لعادات العقل المنتج متوسطة بمتوسط (2.696) ونسبة (53.92%)، وكذلك جاءت درجة استخدام طالبات السنة الثالثة لعادات العقل المنتج متوسطة بمتوسط (3.100) ونسبة (62%)، وأيضاً درجة استخدام طالبات السنة الرابعة متوسطة بمتوسط (3.328) ونسبة (66.56%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية، حيث جاءت قيمة ف (17.524) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من 0.05، وأظهر اختبار (LSD) اتجاه الفروق لصالح طالبات السنة الثانية ثم الثالثة فالرابعة

الكلمات المفتاحية: عادات العقل المنتج، طالبات رياض الأطفال.

The Degree of Female Students' Use of Some Habits of the Productive Mind in College of Education at Al-Baath University

Abstract

The aim of the current research is to know the degree to which the students of the Kindergarten Department in the College of Education at Al-Baath University use some habits of the productive mind, and to reveal the significance of the differences between the average responses of female students on the scale of productive mind habits according to the variable of the school year, so the research followed the descriptive approach, by preparing a scale of habits of mind. The Productive Mind, which included seven mental habits selected from Costa and Calick's list (Costa & Calick, 2009), and its application to a random sample of (401) female teachers distributed over the four school years, representing 45% of the original research community.

The results of the research revealed that female students in the first year used the habits of the productive mind at a slightly low degree with an average of (2.0158) and a percentage (40.31%), while the degree of use of the second year students of the habits of a productive mind was medium with an average of (2.696) and a percentage (53.92%), as well as the degree of The third year students' use of the habits of the productive mind is medium with an average of (3,100) and the percentage (62%), as well as the degree of use of the fourth year students with an average of (3.328) and the percentage (66.56%). The productive mind according to the variable of the school year, where the value of P (17,524) came with a probability value (0.000) less than 0.05, and the (LSD) test showed the direction of differences in favor of the second, third and fourth year students

Keywords: Productive – Mind Habits, Female Student Teachers.

مقدمة البحث:

تتركز أهداف التربية الحديثة اليوم على الوصول إلى نموذج المتعلم الذكي، لذا تسعى لتمكينه من المهارات والسلوكيات التي تنقله من جمود المعرفة وضعف الخبرة إلى اكتساب كل جديد وخوض التجارب وتحقيق أقصى أهداف التعلم الممكنة، ويندرج هذا الاتجاه ضمن سيطرة النزعة البراغماتية اليوم على مختلف مجالات وأنشطة الحياة بما فيها التربية والتعليم، في مواجهة الاتجاه التقليدي والمحافظ الذي حصر التعلم بين جدران الصف والقاعة الدراسية، ويتفق مع متطلبات العصر الحالي نتيجة التقدم التقني والمعرفي المتسارع، مع التخلي عن "الرؤية الكلاسيكية التي ترسم للعقل الإنساني حدوداً وخطوطاً حمراء لا يمكنه أن يتجاوزها...لأنها ترسخ مفهوماً محدداً حول إمكانية الذكاء والعقل تدفع بالإنسان إلى عتبة الإحساس بالقصور والتدني والهامشية (حجات، 2010، 18)، في ظل ظهور نظريات الذكاء المتعدد وتعقد أنشطة الحياة التي فرضت على البشر ممارسات ذكية تلقائية، إلا أن بعض هذه الممارسات التي أثبتت فعاليتها ونجاحها في مختلف المواقف والمشكلات والتي تم رصدها لدى عينة من الأشخاص الناجحين في العديد من أماكن العمل والدراسة والمنزل، مما جعلها محط اهتمام علماء النفس والسلوك، لتعرف لاحقاً بعادات العقل "Habits of Mind"، والتي "ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية وتبنتها رسمياً في تسعينات القرن الماضي تحت شعار(العقد العقلي) للتخطيط للتعليم ورفع سوية المواطنين الأمريكيين من خلال اكسابهم عادات العقل في مجالات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، كما في مشروع (AAAS Project 2061) الذي انطلق عام 1995" (حجات، 2010، 7)، وتمثل عادات العقل المنتج أنماط عقلية ذكية مكتسبة تبدو في السلوك التلقائي للمتعلم، وتقف خلفها مجموعة من العمليات المعرفية على مستوى عالي من الانتباه والتمثيل العقلي، ومن هنا تأتي فعالية عادات العقل المنتج للطلبة في رفع مستوى الأداء الأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية والنشاطات الحياتية اليومية خارجها، إذ تظهر هذه العادات كنتاج فكري يترتب عليه تقدم أو تراجع أدائها العام (عطا الله، 2022، 89).

ووفقاً لدراسة (Bergman, 2007) يلجأ المعلمون إلى أساليب المحاولة والخطأ في فصولهم الدراسية، بالاعتماد على احتمالية النجاح أم لا، في ظل استمرار مؤسسات إعداد المعلمين في إعداد هؤلاء المعلمين بطرق ووسائل مبسطة، في الوقت الذي يحتاج فيه التدريس إلى اتخاذ قرارات فورية ونشطة في سياق الفصل الدراسي، مما يجعل من استخدام عادات العقل

المنتج في مرحلتي قبل وأثناء الخدمة للمعلمين ممارسة ملحّة لتقليل نسبة تلك الأخطاء وتحقيق الانتقال المرن إلى الميدان ومواجهة مشكلاته بفعالية، حيث أشارت دراسة (Hazard,2013) إلى أهمية استخدام عادات العقل المنتج لدى الطلاب الجدد في الجامعات حتى يمكنوا من مواجهة التحديات الأكاديمية والفكرية والوجدانية والاجتماعية التي تواجههم مع بداية التحاقهم بالكلية، والتكيف مع المتطلبات الأكاديمية، ودفعهم لمواقف تيسر لهم الانتقال للتعلم الفعال.

مشكلة البحث:

يعايش المتعلم خلال مسيرته التعليمية خبرات ومواقف تتطلب منه الاستجابة لها باتخاذ القرار والمناسب لحلها وضمها لخبراته السابقة خلال تقدمه في اكتساب المعرفة، ويحصل تباطؤ في هذا التقدم لدى المتعلمين الذين يخفقون في إيجاد استراتيجية عقلية خاصة بهم يمكنهم الرجوع إليها في التعامل مع مشكلاتهم الأكاديمية، وهي قضية أثارتها عدد من الدراسات مثل: (Nelsn,2015;Altan et al,2017)، حول غياب اطار معياري يسمح بالكشف عن الممارسات الناجحة والقابلة للقياس والرصد لدى الطلاب المعلمين كسلوكيات ذكية وسمات ثابتة في أدائهم وشخصيتهم التعليمية وبالتالي الحاجة لإكسابهم عادات العقل وتطويرها لديهم أثناء اعدادهم قبل الخدمة، وهو ما ركزت عليه عدد من المؤتمرات في أهدافها وضمته أبحاثها؛ ونذكر منها مؤتمر التكوين والتواصل الجامعي (CCCC Convention) في دورتيه التاسعة والستين لعام 2018 والسبعين لعام 2019 في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي ناقش عادات العقل كأساس لحياة أكثر عملية وانتاجية.

لذا تبدو عادات العقل المنتج حلاً عملياً وأكثر مرونة في مواجهة نواتج التعلم السطحي الذي تكرسه أنظمة التعليم التقليدية لدى طلبتها، حيث كشفت بعض الدراسات عن وجود مشكلات أكاديمية دراسية لدى طلبة كلية التربية كما في بعض الدراسات العربية مثل: (الظفيري وبيان، 2014؛ البياتي، 2018؛ الضو، 2019) في ظل غياب دراسات مماثلة على المستوى المحلي – في حدود علم الباحثة مما يؤثر على الأداء الأكاديمي والعملي لطلبة كلية التربية، بما فيهم الطالبات المعلمات في رياض الأطفال، إذ تعاني الطالبات المعلمات من التجول العقلي بنسبة 55% والتسويف الأكاديمي بنسبة 67% حسب استطلاع لدراسة (عبد الفتاح وعبد الحليم، 2021، 277)، بينما اختبرت دراسات أخرى عادات العقل المنتج كحل للتقليل من هذه

المشكلات وحققت نتائج فعالة في ذلك؛ مثل دراسات (النواب وحسين، 2013؛ عبد الرحيم، 2018؛ ، الدوسري، 2020؛ عطا الله، 2022)، مما يطرح عادات العقل المنتج كنمط من الأداء العقلي الذكي الثابت نسبياً في التعامل مع المشكلات الأكاديمية؛ ككثافة المقررات والحاجة لترتيب أولويات الدراسة خلال العام الدراسي والعمل على إيجاد روابط خلاقة بين التعلم النظري والتطبيق العملي للمهارات التي تكتسبها في التدريب الميداني، إذ قد يتسبب العرض المنطقي للمقررات والفصل بين موضوعات المعرفة التربوية من معارف ومهارات إلى تشتت الأولويات وغموض الأهداف وتراجع المستوى الأكاديمي الذي سيؤدي لأداء مهني محدود وهش.

وبالتالي، كان لابد من استخدام طالبات رياض الأطفال لمجموعة عادات ذكية تمكنها من تحقيق أداء أكاديمي وحياتي متقدم بأقل جهد ووقت ممكنين، بغية تهيئتها لاستيعاب المزيد من السلوكيات الذكية عبر السنوات الدراسية، والتأسيس لقاعدة من الأنماط العقلية المرنة التي تمكنها من التعامل السريع والفعال مع مشكلات الميدان أثناء الخدمة بدلاً من تجنب مواجهتها أو الإخفاق في حلها، لذا بطريقة ما تمثل عادات العقل المنتج ركيزة معرفية تهيئ الطالبة لأداء أكاديمي آني ومهني مستقبلي يتمتع بالذكاء لحل المشكلات وتجاوز العقبات لتحقيق أهداف أكثر إنتاجية وفعالية، وعليه يسعى البحث الحالي للتحقق من درجة استخدام الطالبات في رياض الأطفال لبعض عادات العقل المنتج من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج؟

أهمية البحث:

- قد تفيد نتائج البحث القائمين على إعداد طالبات رياض الأطفال في مرحلة ما قبل الخدمة وتدريبهن بعدها؛ من مدرسين أكاديميين ومشرفي التدريب الميداني وكذلك الموجهين في مرحلة ما بعد الخدمة في تزويدهم بتصور حول تطور بعض أنماط السلوك الذكي المكتسب (عادات العقل المنتج) لدى الطالبات خلال السنوات الدراسية، وبالتالي تحديد الأساليب التربوية المناسبة لاستثمارها في تدريسهن وتدريبهن خلال مرحلة الإجازة وبعدها.

- كما قد يفيد البحث أيضاً الباحثين والأكاديميين التربويين من خلال تصميم مقياس عادات العقل المنتج الذي يقيس درجة استخدام طالبات رياض الأطفال بعض هذه العادات ويرصدها في ضوء التسلسل الدراسي الجامعي، وبالتالي يشكل إضافة للبحث التربوي في مجال عادات العقل المنتج لاسيما في ظل ندرة هذه الدراسات في هذه المرحلة (قبل الخدمة) لكونها تأسيسية للطالبة المعلمة في قسم رياض الأطفال تحديداً؛ على المستويات المعرفية والأدائية، مقارنةً بالدراسات التي رصدت عادات العقل لدى طلبة كليات التربية بشكل عام.

أهداف البحث:

1. تعرف درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج؟
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات اجابات طالبات رياض الأطفال على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

فرضية البحث: تم التحقق من صحة الفرضية عند مستوى الدلالة 0.05:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

عادات العقل المنتج – اصطلاحاً: مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التي يمتلكها الفرد، وتعني تفضيل نمطاً من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط، ولذا فهي تعني ضمنياً صنع اختيارات أو تفضيلات حول أي الأنماط ينبغي استخدامها في موقف معين ووقت معين دون غيره من الأنماط" (Costa & Kallick,2008,17).

عادات العقل المنتج – اجرائياً: قدرة الطالبة المعلمة على اختيار السلوك الأنسب لحل المشكلة بسرعة ودقة، اعتماداً على تلميحات السياق والمعطيات المتوفرة ضمن الموقف المشكل بما لا يحتمل العشوائية وتجارب المحاولة والخطأ؛ من خلال اعتمادها عادات المثابرة والتحكم في التهور والتعاطف على المستوى السلوكي الصريح؛ والتفكير بمرونة والتفكير ما وراء التفكير

والتساؤل والكفاح لأجل الدقة على المستوى المعرفي الضمني، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها على مقياس عادات العقل المنتج.

حدود البحث:

المكانية: جامعة البعث – كلية التربية.

الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2021–2022.

البشرية: طالبات رياض الأطفال.

الموضوعية: عادات العقل المنتج الآتية: المثابرة – التحكم في التهور – الإصغاء بتعاطف – التفكير بمرونة – التفكير ما وراء التفكير – التساؤل – الكفاح لأجل الدقة، وتعلل الباحثة اختيارها لهذه العادات العقلية بالاستناد للمعايير الأكاديمية الوطنية (NARS) في الجمهورية العربية السورية، بالإضافة إلى المعايير الاحترافية للتعليم العالي (Cas,2019) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تتقاطع هذه المعايير معاً في طرحها لعادات العقل المنتج ضمن الأهداف والمخرجات المتوقعة من طالبات رياض الأطفال في مرحلة الإجازة.

الدراسات السابقة:

1. دراسة النواب وحسين (2013):

عنوان الدراسة: عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية (العراق)

هدفت الدراسة لتعرف مستوى عادات العقل وتسلسلها ومستوى التفكير عالي الرتبة لدى طلبة كلية التربية وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لديهم، وتعرف الفرق في مستوى كل من عادات العقل والتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، والكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة من جهة وعادات العقل والفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وكذلك التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية، واعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس عادات العقل واختبار التفكير عالي الرتبة ومقياس الفاعلية الذاتية على عينة عشوائية مكونة من 400 طالب وطالبة من جامعة ديالى، وأظهرت النتائج امتلاك العينة لعادات العقل بمستوى أعلى من متوسط المجتمع الأصلي ولكن جاءت جميع عادات العقل المقاسة بمستويات ضعيفة نسبياً حسب التسلسل الآتي: المثابرة يليها الإصغاء بتعاطف ثم تطبيق التعلم السابق على أوضاع جديدة يليها التساؤل وطرح المشكلات ثم السعي

لأجل الدقة وبعدها التفكير ماوراء التفكير ثم التفكير بمرونة يليها التصور والإبداع ثم الاستجابة بدهشة وبعدها إيجاد الدعابة فالمخاطرة المحسوبة ثم التفكير التبادلي يليها التواصل والتفكير بوضوح ودقة، وجاء التفكير عالي الرتبة بدرجة قليلة نسبياً أيضاً، بينما كانت الفاعلية الذاتية أعلى من متوسط مجتمع البحث، وبما يتعلق بعادات العقل فإنها لا تتأثر بالجنس أو التخصص أو المرحلة الدراسية.

2. دراسة الحملان وآخرون (Alhamlan et al,2018):

عنوان الدراسة: A Systematic Review: Using Habits of Mind to Improve Student's thinking in Class (Saudi Arabia)

مراجعة منهجية: استخدام عادات العقل لتحسين تفكير الطلاب في الصف (السعودية)

هدفت الدراسة للتحقق من صحة العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير النقدي لتكوين إطار من عادات العقل بغية تحسين مستوى تفكير الطلاب في الصف، وذلك من خلال مراجعة منهجية تقوم على منهج التحليل التلوي (meta– analyze) لعينة من الدراسات في مجالات الأخلاق والتعليم وعلم النفس المعرفي والعلوم التطبيقية، حيث تم الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بعادات العقل في ضوء نظريات التعلم، ومراجعة 150 دراسة ليتم اختيار 103 منها وفق معايير البحث، وانقسمت هذه الدراسات حسب العينة إلى دراسات اهتمت بالمرحلة الثانوية وأخرى مستقبلية ركزت على ما بعد التعليم الثانوي (التعليم الجامعي) ليتم حصر العينة النهائية حسب مجموعة أكثر دقة من المعايير إلى 27 مفردة، وكشفت نتائج الدراسة بناء على نتائج وتوصيات عينة الدراسات المذكورة عن الحاجة لتنويع أساليب البحث المعرفي والمزج بينها للتحقق من فعالية عادات العقل في تحسين مهارات التفكير النقدي، إذ أوصت الدراسة بضرورة جمع الآراء غير المتحيزة من الخبراء في إدارة التعليم حول الاستراتيجيات المستقبلية اللازمة لنشر مفهوم عادات العقل في ممارسات النظام التعليمي بأكبر شفافية ممكنة.

3. دراسة الدوسري (2020):

عنوان الدراسة: عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة (السعودية)

هدفت الدراسة للكشف عن عادات العقل لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار وذلك في ضوء متغيرات (الفرقة الدراسية والمستوى التعليمي

للأسرة)، لذا اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياسي عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار على عينة عشوائية مكونة من 200 طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات، وتأثر كل من عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار بمتغير الفرقة الدراسية، حيث جاء الفروق في كل من عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار لطالبات الفرقة الرابعة مقارنة بطالبات الفرقة الأولى من حيث متغير الفرقة الدراسية، كما كانت الفروق لصالح الطالبات اللواتي ينتمين لأسر ذات مستوى تعليمي جامعي وما فوق مقارنة بالأسرة ذات مستوى التعليم الأقل من الجامعي.

4.دراسة القحطاني (2021):

عنوان الدراسة: درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل (السعودية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب في جامعة الملك خالد لعادات العقل، وتعرف الفروق في درجة الممارسة تبعاً لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس عادات العقل والمكون من سبعة عادات عقلية على عينة عشوائية مكونة من 130 طالبة، وكشفت النتائج عن درجة ممارسة عالية للعادات العقلية السبع لدى الطالبات، وأظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، بينما أظهرت فروق دالة احصائياً تبعاً لمستوى التحصيل المرتفع لدى الطالبات عدا عادات التفكير والتواصل بوضوح ودقة والتساؤل وطرح المشكلات التي لم تكن هناك فروق دالة احصائياً فيها.

5.دراسة أبو زيد (2022):

عنوان الدراسة: درجة توظيف طلبة كلية التربية في جامعة زاخو لعادات العقل في حياتهم الجامعية (العراق)

هدفت الدراسة لتعرف درجة توظيف طلبة كلية التربية في جامعة زاخو لعادات العقل في حياتهم الجامعية، وتعرف الفروق في درجة توظيفها تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تقيس 10 عادات عقلية لدى عينة عشوائية مكونة من 115 طالب وطالبة، وكشفت النتائج عن توظيف طلبة الجامعة لعادات العقل في حياتهم الجامعية بدرجة قليلة، وكانت العادات العقلية الأكثر استخداماً بالترتيب

هي: تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة والتفكير بمرونة، بينما جاءت عادات التصور والابتكار والتنظيم الذاتي والكفاح لأجل الدقة بدرجة قليلة جداً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس عادات العقل تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية.

6.دراسة عبد اللطيف وزكي (Abdellatif & Zaki,2021):

عنوان الدراسة: Problem-Solving Skills as A Mediator Variable in the Relationship between Habits of Mind and Psychological Hardiness of University Students(Egypt)

حل المشكلات كتغير وسيط في العلاقة بين عادات العقل والصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة(مصر)

هدفت الدراسة للتحقق من دور حل المشكلات كتغير وسيط بين عادات العقل والصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية في جامعة المنية، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام تحليل الانحدار من خلال تطبيق مقاييس حل المشكلات وعادات العقل والصلابة النفسية على عينة مكونة من 300 طالب (140) وطالبة (160) من السنة الثالثة من الكليات العلمية والأدبية في كلية التربية جامعة المنيا، وكشفت النتائج عن توسط مهارات حل المشكلات جزئياً للعلاقة بين عادات العقل والصلابة النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة على مقياس كل من عادات العقل ومهارات حل المشكلات والصلابة النفسية.

7.دراسة كاظم وفاضل (Kazem & Fadil,2022):

عنوان الدراسة: The Productive Habits of Mind Among the Students of The Kindergarten Department(Iraq)

عادات العقل المنتج لدى طلبة قسم رياض الأطفال(العراق)

هدفت الدراسة لتعرف مستوى عادات العقل المنتج لدى طلبة قسم رياض الأطفال في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والحالة الاجتماعية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لذلك من خلال إعداد مقياس لعادات العقل المنتج مكون من 16 وظيفة؛ وتطبيقه على عينة عشوائية مكونة من 400 طالبة؛ موزعة على المرحلة الأولى (116) والمرحلة الثانية (115) والمرحلة الثالثة (60)

والمرحلة الرابعة (106)، وكشفت النتائج عن متوسط أعلى لإجابات العينة مقارنة بالمتوسط الافتراضي، كما جاءت الفروق في مستوى عادات العقل تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأولى، بينما لم تكن هناك فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة، وكانت دراسات (النواب وحسين، 2013؛ والدوسري، 2020؛ وأبو زيد، 2022؛ وكاظم وفاضل (Kazem & Fadil,2022) أكثر تحديداً في العينة وهي طلبة كلية التربية، ولا سيما دراسة (Kazem & Fadil,2022) التي تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة؛ وهي الطالبات المعلمات في اختصاص رياض الأطفال، ويشير ذلك إلى أهمية عادات العقل في مرحلة التعليم الجامعي ولا سيما لطلبة كلية التربية، كما تنوعت الغاية من دراسة عادات العقل حسب الدراسات السابقة، فبعضها أجرى دراسة وصفية للتحقق من مستوى العادات العقلية مثل دراسة (أبو زيد، 2022؛ Kazem & Fadil,2022)، وأخرى ربطت عادات العقل بمتغيرات أخرى تقيس العمليات المعرفية العليا كالتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية كما لدى دراسة(النواب وحسين، 2013) والقدرة على اتخاذ القرار لدى دراسة (الدوسري، 2020)، أما دراستا القحطاني (2021) والتي اختارت دراسة عادات العقل في ضوء بعض المتغيرات على الرغم من أن عنوان البحث يوحي بالمنهج الارتباطي إلا أنها كانت دراسة وصفية، ودراسة عبد اللطيف وزكي (Abdellatif & Zaki,2021) التي تناولت عادات العقل كمتغير وسيط بين العمليات المعرفية (حل المشكلات) والنفسية (الصلابة النفسية)، أما دراسة الحملان وآخرون (Alhamlan et al,2018) جاءت كمراجعة منهجية للأدب النظري ونتائج الأبحاث المتعلقة بعادات العقل مما شكل إضافة غنية للبحث في الاستثمار المستقبلي لعادات العقل في التعليم العالي.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من درجة استخدام طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج، وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسات (القحطاني، 2021؛ أبو زيد، 2022) من حيث المنهج الوصفي، مع دراسة (Kazem & Fadil,2022) في كل من المنهج ونوعية العينة تحديداً، ولكن تتميز الدراسة الحالية عما سبق بتصميم مقياس لعادات العقل المنتج والذي يضم سبعة عادات عقلية، وتطبيقه على الطالبات

في اختصاص رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة البعث على مدى السنوات الدراسية الأربعة، في ظل عدم وجود أية دراسة سابقة تقيس هذا المتغير لديهن عبر السنوات الدراسية – في حدود علم الباحثة–.

الجانب النظري:

تمهيد: تعتبر العادة عموماً واحدة من آليات الدماغ في ترتيب أولوياته، إذ لا ينبغي للسلوكيات اليومية المعتادة أن تستحوذ على عمل الدماغ بشكل كامل وإلا تسبب ذلك في تعطل الأداء وتشويشه، والأمر نفسه يسري على عادات العقل المنتج لكونها تختصر جهد الدماغ في التفكير وتقلل من عبء المحاولة والخطأ أثناء التعلم في سبيل إنتاجية أكثر جودة وكفاءة.

1–تعريف عادات العقل المنتج: ينمي العقل عاداته الخاصة به ليخفف من انشغاله في الأمور الروتينية المتكررة، والأمر يمتد لمختلف نشاطات الإنسان فهو يختصر الجهد الفكري المتعلق بقيادة السيارة لتصبح روتيناً من الحركات التلقائية والأمر نفسه عند ممارسته مهارات القراءة والكتابة مثلاً، إلا أننا في هذه الدراسة نتناول عادات العقل المنتج ضمن مجال المعرفة والتعلم، وكان قد شبه المربي الأمريكي هورسمان (Horace Mann 1796–1859) نمو العادة العقلية بالحبل الذي ينسج في كل يوم خيطاً من خيوطه وفي النهاية يصبح متيناً لا يمكن قطعه، نقلاً عن (Costa & Kallick,2009,1).

ويعد مفهوم عادات العقل المنتج من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال التربية وعلم النفس، إذ بدأت الكتابات حوله في العقد الأخير من القرن العشرين إذ أشير إليها كاستراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته وتضبط سلوك الفرد وأفعاله (المطرفي، 2019، 21)، وقد تنوعت التعريفات والتصورات التي تصف ماهية عادات العقل المنتج؛ ولكنها اتفقت جميعها على أنها سلوك ذكي يؤدي للإنتاجية والابتكار، حيث عرفها مارزانو (Marzano,1988) بأنماط الأداء العقلي التي تتسم بالثبات والاستمرارية في العمل بهدف التوصل إلى القيام بفعل ذكي وعقلاني (Marzano,1988,4)، فهي أداءات ذهنية ثابتة ومستمرة، بينما يرى كوستا وكاليك أنها أنماط من السلوك الذكي التي تؤدي إلى أفعال منتجة، تظهر عند معايشة مشكلات واختبار معضلات تجعلنا في مواجهة شكوك معينة في ظل غياب الإجابات والحلول الجاهزة لها، مما يجعل البحث

عن حل لها استجابة أكثر فعالية لكونها تتطلب تفضيل أنماط معينة من السلوك الذكي لكونها تؤدي لنتائج أكثر جودة وأهمية في هذه الحالة(Costa & Kallick,2008,16).

وعادات العقل ليست سلوكاً مؤقتا، بل هي عملية تطورية وتتابعية تؤدي إلى انتاج الأفكار والابتكار، "تتضمن ميولاً واتجاهات وقيم لذا فهي تعوّد المتعلم على عدد من التفضيلات وتجعله انتقائياً في تصرفاته العقلية بناءً على ميوله واتجاهاته وقيمه" (Costa & Kallick,2007,128) نقلاً عن (القحطاني، 2017، 246)، بينما ذهب (الرابغي، 2015، 64) لوصفها بالاتجاه العقلي الذي يعطي سمة واضحة لنمط سلوكيات الفرد، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب"، وعليه يمكن أن نعرف عادات العقل المنتج بأنها تفضيل المتعلم لسلوكيات ذكية معينة بناء على تلميحات واشارات محددة، حيث تنتظم هذه السلوكيات في سمة مميزة لأسلوبه الثابت نسبياً لإنتاج حلول للمشكلات والمواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة له.

2-نشأة عادات العقل المنتج: ظهرت عادات العقل المنتج نتيجة الحاجة للخروج من نمطية التفكير ورتابة الحل في ظل تعقد المعرفة وظهور مشكلات وأزمات أثرت على حياتنا اليومية واستدعت منا التفكير بحلول وسلوكيات خلاقة وأكثر ذكاء بما يتناسب مع وتيرة تعقد هذه المشكلات وديمومتها، لذا "تزامن ظهور مصطلح عادات العقل مع الحديث عن مفهوم الذكاءات المتعددة ونظرية جارندر التي انتقدت فكرة جمود الذكاء وثباته، وفي عام 1980 ظهر مصطلح عادات العقل في الولايات المتحدة الأمريكية لوصف السلوكيات الذكية في القاعة الصفية والممارسات اليومية"(الرابغي، 2015، 66)، ونشطت الحكومات ومؤسسات التربية والتعليم في التوجه نحو اكساب المواطنين والمتعلمين السلوكيات الذكية وحثهم على توليدها، "فأطلقت الولايات المتحدة الأمريكية شعار (العقد العقلي) عام 1989 على فترة التسعينات وذلك بدافع التطور التكنولوجي الذي تسارعت وتيرته في الآونة الأخيرة، بعد أن تجاوزت التكنولوجيا بيئة العمل لتصبح اسلوب حياة، وتوسع الاهتمام من اللياقة البدينة إلى اللياقة العقلية"(ليفينتون، 2001، ج).

وفي قطاع التعليم والتربية توسعت دائرة الأبحاث والدراسات حول عادات العقل وتطورت في بدايتها على يد كل من مارزانو ورفاقه في كتابه "أبعاد التعلم، 1992"، وكوستا وكاليك في عام 2000 من خلال سلسلة تنموية لعادات العقل في أربعة أجزاء تتمحور حول قائمة مكونة من

16 عادة عقلية لتكون التصنيف الأكثر شمولاً في هذا الصدد، ووفقاً لـ (راشد، 2006، 31) فإن عادات العقل المنتج الحالية هي خلاصة مجموعة من الدراسات التي حللت خصائص عينة كبيرة من الأفراد الناجحين والفعالين في مجتمعهم سواء في المنزل أو التعليم أو العمل، لتصبح واحدة من الاهداف الأساسية للتعليم عبر اكساب المتعلمين عادات شخصية ذكية تمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة"، ولعل ما يميز عادات العقل المنتج أنها ليست محدودة ونهائية بل هي قابلة لتطوير ذاتها مع تغير الإشارات والتلميحات التي تثيرها في البيئة المحيطة، لذا يمكن أن نصف عادات العقل المنتج بسلوكيات ذكية قابلة للتطور تبعاً لتغيرات الموقف المشكل.

3-خصائص عادات العقل المنتج: لا تظهر عادات العقل المنتج فجأة بل هي استجابة على مستوى التفكير يواجه بها المتعلم المشكلات التي تعترضه والتي تفرض عليه إيجاد حلول لها لتتحول مع الوقت إلى روتين ذهني يعمل في خلفية النشاط الأساسي اليومي، و"وتتثبت هذه الاستجابات كعادات عقلية بفعل التدريب والتكرار حيث تحضر المهارات الذهنية المكونة لها عند مواجهة الموقف المشكل بسرعة ودقة لتمكينه من الخروج من هذا الموقف بحل مناسب" (حجات، 2010، 5).

لذا لا يمكن أن نطلق على النمط أو الأداء العقلي وصف "عادة عقلية" حتى يتمتع بجملة من الخصائص، وهي:

- القيمة: أي اختيار نمط السلوك الفكري المناسب والأكثر انتاجية وملائمة للموقف.
- الميل أو الرغبة: الشعور بالرغبة بتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة وتجريبها.
- الحساسية: أي إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة لنمط السلوك الفكري، واختيار الأوقات المناسبة لتطبيقه.
- امتلاك القدرة: امتلاك القدرات الأساسية واللازمة لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتعددة.
- الالتزام: الاستمرار في تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها.

- السياسية: اندماج الأنماط الفكرية في جميع القرارات الممارسات لدى المتعلم ورفع مستواها، لتكون سياسة متبعة في المؤسسة التعليمية وهدف لديها(حجات، 2010، 36).

4-تصنيف عادات العقل المنتج:

اعتمدت الدراسة الحالية تصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2009) باعتباره الأحدث والأكثر شمولاً في هذا المجال، حيث يضم ستة عشر عادة عقلية منتجة، واخترنا منها سبعة عادات يتراوح مجالها بين السلوك المباشر (المثابرة – التحكم في التهور – الاصغاء بتفهم وتعاطف)، والتفكير العميق (التفكير بمرونة – التفكير ما وراء التفكير – الكفاح من أجل الدقة – التساؤل وطرح المشكلات):

1. **المثابرة:** تكرار المحاولة وتنويع طرق الحل للوصول إلى الهدف.
2. **التحكم في التهور (ضبط النفس وعدم الاندفاع):** تحديد الغاية من المهمة ووضع أهدافها الفرعية واستراتيجيات تنفيذها والمدة الزمنية اللازمة مع وضع قواعد واضحة لإنجازها، ثم تقسيم المهمة إلى مراحل أو مهام صغيرة، والبدء بالخطوة الأولى.
3. **الاصغاء بتفهم وتعاطف:** من خلال الاستماع الفعال، أي الإصغاء لما يريد الطرف الآخر سماعه والاهتمام به، وتتمثل هذه العادة من خلال قدرتنا على إعادة صياغة ما قاله المتحدث، والإجابة على أسئلته، والتناوب بالحديث معه للبقاء على نفس الوتيرة، ومن المهم أن يعي المستمع أثناء للحديث بالعمليات ما وراء المعرفية التي يستخدمها لمراقبة وتعديل قدراته على الاستماع الهادف (Costa & Kallick,2009,42-43).
4. **التفكير بمرونة:** قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث، وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه (Costa & Kallick,2008, 45).
5. **التفكير ما وراء التفكير:** هو القدرة على بناء استراتيجية محددة للحصول على المعلومات المطلوبة وتحديد الخطوات والخطط المناسبة أثناء حله للمشكلات (الخفاف وتميمي، 2015، 53).

6. **الكفاح من أجل الدقة:** التحقق الذاتي من صحة العمل وجودته، وتتبع الأخطاء وتصحيحها استناداً لمعايير ومصادر تساعد المتعلم على ذلك، أي أن الدقة هنا هي مسؤولية المتعلم لا المعلم فقط (Costa & Kallick,2009,50).
7. **التساؤل (طرح المشكلات):** في أي مجال التعلم؛ من المفيد أن يولد المتعلم أسئلته الذاتية حول ما يتعلمه، من خلال طرحه لأسئلته قبل البدء بالمادة العلمية وأثناءها، ففي حالة القراءة تحفز الأسئلة الذاتية المتعلم للتنبؤ بالتالي، كما يمكن لمجموعات المتعلمين تبادل الأسئلة فيما بينهم حول الموضوع المطروح والإجابة عليها، ومن المهم أن تكون هذه الأسئلة بمستوى من الصعوبة يتحدى تفكيرهم وتحتاج للبحث والتدقيق للوصول إلى الإجابة (Costa & Kallick,2009,50).

إجراءات البحث الميدانية:

- **منهج البحث:** اتبع البحث المنهج الوصفي(المسحي) لتحقيق هدفه؛ ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي "الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر (أبو علام، 2004، 243)، وذلك من خلال تعرف درجة استخدام طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج، باستخدام مقياس لعادات العقل المنتج صمم لهذا الغرض.
- **مجتمع البحث وعينته:** تمثّل مجتمع البحث الأصلي بجميع الطالبات المعلمات في اختصاص رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة البعث للعام الدراسي 2021-2022 على مدى سنوات الإجازة الأربعة (أولى – ثانية – ثالثة – رابعة)، والبالغ عددهن (893)[1]، حيث تم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية وتوزيع مقياس عادات العقل المنتج الكترونياً باستخدام نماذج Google على الطالبات في السنوات الأربعة، وتوزعت العينة بالنسبة لمجتمع البحث حسب الردود المسجلة على الاستبيان الالكتروني الخاص بمقياس عادات العقل المنتج، كما يلي:

[1] احصائيات كلية التربية في جامعة البعث (تشمل فقط طالبات رياض الأطفال اللواتي حققن نسبة دوام فعلية في مواد العملي والتدريب الميداني)

جدول رقم (1): نسبة تمثيل العينة لمجتمع البحث الأصلي حسب ردود الإجابات على مقياس عادات العقل المنتج الكترونياً

السنة الدراسية	مجتمع البحث (عدد الطالبات في السنة الدراسية الواحدة)	عينة البحث (عدد إجابات الطالبات على المقياس الكترونياً)	نسبة تمثيل العينة بالنسبة لمجتمع البحث
الأولى	430	143	%33.2
الثانية	230	136	%59
الثالثة	122	92	%75.4
الرابعة	111	30	%27
الكلية	893	401	%45

أداة البحث (مقياس عادات العقل المنتج):

الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرف درجة استخدام طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج، وهي سبعة عادات: (المثابرة – التحكم في التهور – الاصغاء بتفهم وتعاطف – التفكير بمرونة – التفكير ما وراء التفكير – الكفاح لأجل الدقة – التساؤل وطرح المشكلات).

مصادر إعداد المقياس: بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية التي تناولت عادات العقل المنتج مثل (Marzano,1988;Costa& Kallick,2008; Costa & Kallick,2009؛ الخفاف وتميمي، 2015)، والدراسات السابقة (العياصرة، 2012؛ الرابغي، 2015؛ الخفاف، 2016؛ قوارف ، 2022؛ عطا الله، 2022)، قامت الباحثة بإعداد مقياس عادات العقل المنتج لطالبات معلمات رياض الأطفال، وتكون المقياس بصورته الأولية من (32) مؤشر موزعين على سبعة عادات للعقل المنتج.

صدق وثبات المقياس:

أ- صدق المقياس:

1. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المقياس، قامت الباحثة بعرضه على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث (الملحق رقم (2)) لإبداء آرائهم حول مدى انتماء المؤشرات للعادات العقلية المقاسة، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لها، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من بنود.

وبعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بحساب نسبة اتفاق المحكمين على كل عادة عقلية ومؤشراتها باستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (68% – 100%) واعتمدت الباحثة البنود التي حققت نسبة اتفاق 75% وما فوق مع إعادة صياغة لبعض المؤشرات واقتراح بعض التعديلات، حيث تم حذف مؤشرين من عادتي التحكم في التهور والتفكير ما وراء التفكير، واستبدل المؤشر (1) من عادة المثابرة من "أحاول حل المشكلة بأي طريقة ممكنة" إلى" أضع استراتيجية خاصة بي لحل المشكلة "، والمؤشر (17) من عادة التفكير بمرونة من "أتابع تحولات الموقف المشكل" إلى" أميز التبدلات الطارئة على المشكلة" وتم إعادة صياغة مؤشري (20–28).

2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (62) طالبة رياض أطفال، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس والتي جاءت مقبولة إلى جيدة، كما في الجدول رقم (3):

جدول رقم(2): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية للمقياس

المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط
1	0.38	11	0.34	21	0.62
2	0.44	12	0.41	22	0.30
3	0.40	13	0.30	23	0.37
4	0.88	14	0.52	24	0.51
5	0.58	15	0.54	25	0.42
6	0.61	16	0.71	26	0.62
7	0.32	17	0.30	27	0.57
8	0.67	18	0.80	28	0.70
9	0.44	19	0.32	29	0.41
10	0.32	20	0.71	30	0.40

وتراوحت معاملات الارتباط بين العادات السبعة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.44) و(0.74) وتشير بذلك إلى ارتباط جيد.

جدول رقم(3): قيم معاملات الارتباط بين كل عادة عقلية والدرجة الكلية للمقياس

عادات العقل المنتج	معامل ارتباط بيرسون
المثابرة	0.56
التحكم بالتهور	0.64
الاصغاء بتفهم وتعاطف	0.44
التفكير بمرونة	0.66
التفكير ما وراء التفكير	0.45
الكفاح لأجل الدقة	0.55
التساؤل (طرح المشكلات)	0.74

ب–ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية:

– **إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات رياض الأطفال في المرة الأولى ثم أعادت تطبيقه بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة في المرتين، وقد بلغ (0.816) ويعد هذا الارتباط قوياً.

– **ألفا كرونباخ:** وهي أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث كالاستبانات أو مقاييس الاتجاه (أبو علام، 2004، 440)، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ (0.895)، ويدل على ثبات قوي للمقياس.

الصورة النهائية لمقياس عادات العقل المنتج:

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وتعديلاتهم ونسبة الاتفاق على مؤشرات المقياس، والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ثباته بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، كما في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4): مواصفات الصورة النهائية للمقياس

عادة العقل المنتج	المؤشرات المتضمنة	عدد المؤشرات
المثابرة	1-2-3-4-5	5
التحكم بالتهور	6-7-8-9	4
الاصغاء بتفهم وتعاطف	10-11-12	3
التفكير بمرونة	13-14-15-16-17-18	6
التفكير ما وراء التفكير	19-20-21-22	4
الكفاح لأجل الدقة	23-24-25-26	4
التساؤل (طرح المشكلات)	27-28-29-30	4
عدد المؤشرات الكلي		30

وبذلك تكوّن مقياس عادات العقل المنتج من (30) مؤشر موزعين على سبعة عادات للعقل المنتج، حيث تمَّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- معارض بشدة) للإجابة على مؤشراته، فأعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات وموافق (4) درجات ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) ومعارض بشدة (1)، بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على المقياس (150) درجة، والدرجة الأدنى (30).

نتائج البحث: تم اعتماد معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات المقياس اعتماداً على القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}} = 0.8$$

$$\frac{1-5}{5} =$$

(درويش ورحمة،2012، 75)

وعليه تكون الدرجات وفق الجدول (5)، والذي يبين معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات المقياس:

جدول رقم (5): معيار الحكم على متوسطات العينة

المجال	درجة الاستخدام
من 1-1.80	منخفضة كثيراً
1.81-2.60	منخفضة قليلاً
2.61-3.40	متوسطة
3.41-4.20	مرتفعة قليلاً
4.21-5	مرتفعة كثيراً

وتم الاعتماد على برنامج Excel والبرنامج الاحصائي SPSS في حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لتعرف درجة استخدام عادات العقل المنتج لدى العينة، كما تم اعتماد الأساليب الإحصائية (اختبار التجانس (ليفين) – تحليل التباين الأحادي – اختبار LSD للمقارنات البعدية) للتحقق من صحة فرضية البحث والكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات:

أولاً: ما درجة استخدام طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث لبعض عادات العقل المنتج؟

السنة الأولى:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طالبات السنة الأولى رياض أطفال لبعض عادات العقل المنتج

عادات العقل المنتج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
المثابرة	2.047	1.920	%40.94	منخفضة قليلاً	1
التحكم في التهور	2.041	1.727	%40.82	منخفضة قليلاً	2
الاصغاء بتفهم وتعاطف	1.967	1.479	%39.34	منخفضة قليلاً	7
التفكير بمرونة	2.038	2.037	%40.76	منخفضة قليلاً	3
التفكير ما وراء التفكير	2.006	1.644	%40.12	منخفضة قليلاً	5
الكفاح من أجل الدقة	1.994	1.671	%39.88	منخفضة قليلاً	6
التساؤل (طرح المشكلات)	2.013	1.5509	%40.26	منخفضة قليلاً	4
الدرجة الكلية	2.0158	4.883	%40.31	منخفضة قليلاً	

يظهر الجدول رقم (6) درجة استخدام منخفضة قليلاً لعادات العقل المنتج لدى طالبات السنة الأولى في رياض الأطفال، حيث جاءت عادة المثابرة بمتوسط حسابي (2.047) وانحراف معياري (1.920) وبنسبة (40.94%)، تلتها عادة التحكم في التهور بمتوسط حسابي (2.041) وانحراف معياري (1.727) وبنسبة (40.82%)، ثم عادة التفكير بمرونة بمتوسط حسابي (2.038) وانحراف معياري (1.644) وبنسبة (40.12%)، يليها عادة التساؤل بمتوسط حسابي (2.013) وانحراف معياري (1.5509) وبنسبة (40.26%)، ثم عادة التفكير ما وراء التفكير بمتوسط حسابي (2.006) وانحراف معياري (1.644) بنسبة (40.12%)، ثم عادة الكفاح لأجل الدقة بمتوسط (1.994) وانحراف معياري (1.671) وبنسبة (39.88%)، وأخيراً عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف بمتوسط (1.967) وانحراف معياري (1.479) وبنسبة (39.34%)، وحققت اجابات الطالبات المعلمات في السنة الأولى على مقياس عادات العقل المنتج ككل درجة استخدام منخفضة قليلاً بمتوسط حسابي (2.0158) وانحراف معياري (4.883) وبنسبة (40.31%).

وتفسر الباحثة تدني درجة استخدام بعض عادات العقل المنتج لدى الطالبات المعلمات في السنة الأولى لجدة المرحلة الدراسية التي بدأن فيها، إذ تعاني طالبات رياض الأطفال كبقية طلبة الجامعة؛ من صعوبات في استيعاب متطلبات هذه المرحلة في البداية، من حيث نوعية وحجم المقررات الدراسية وكثافتها، وطبيعة الاختصاص وواجباته وضبط الوقت وتنظيمه هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعايش الطالبات المعلمات في السنة الأولى خبرات ومواقف جامعية جديدة مما قد يؤثر على القدرة على اتخاذ القرار لديهن في ظل بيئة جامعية غنية بالإشارات والتلميحات التي قد لا تتنبه إليها الطالبة المعلمة فوراً، وهو ما يؤثر على تكوينها لعادات العقل المنتج الخاصة بها، حيث تحتاج الطالبة المعلمة لبعض الوقت لاستيعاب هذه التلميحات والوصول للألفة مع محيطها الجديد ثم اتخاذ القرار في تكوين واختيار عادات العقل المناسبة، وتتعارض هذه النتائج مع دراسة كاظم وفاضل (Kazem & Fadil,2022) التي أظهرت فروق دالة احصائياً في عادات العقل المنتج لصالح طالبات السنة الأولى في رياض الأطفال، بينما اتفقت مع نتائج دراسة الدوسري (2020) التي كشفت عن فروق دالة احصائياً لصالح السنة

الرابعة مقارنة بالسنة الأولى من حيث عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار، كما كشفت عن علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات.

السنة الثانية:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طالبات السنة الثانية رياض أطفال لبعض عادات العقل المنتج

عادات العقل المنتج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
المثابرة	3.020	1.959	%60.4	متوسطة	1
التحكم في التهور	2.505	1.279	%50.1	منخفضة قليلاً	7
الاصغاء بتفهم وتعاطف	2.561	1.216	%51.22	منخفضة قليلاً	5
التفكير بمرونة	2.562	1.738	%51.24	منخفضة قليلاً	4
التفكير ما وراء التفكير	2.959	2.719	%59.18	متوسطة	2
الكفاح من أجل الدقة	2.707	1.603	%54.14	متوسطة	3
التساؤل (طرح المشكلات)	2.560	1.507	%51.2	منخفضة قليلاً	6
الدرجة الكلية	2.696	4.279	%53.92	متوسطة	

يظهر الجدول رقم (8) تفاوتاً في درجات استخدام عادات العقل المنتج السبعة لدى طالبات السنة الثانية في رياض الأطفال، حيث جاءت عادة المثابرة بمتوسط حسابي (3.020) وانحراف معياري (1.959) وبنسبة (60.4%) تلتها عادة التفكير ما وراء التفكير بمتوسط حسابي (2.959) وانحراف معياري (2.719) بنسبة (59.18%)، ثم عادة الكفاح لأجل الدقة بمتوسط حسابي (2.707) وانحراف معياري (1.603) وبنسبة (54.14%)، ثم عادة التفكير بمرونة بمتوسط حسابي (2.562) وانحراف معياري (1.738) وبنسبة (51.24%)، تلتها عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف بمتوسط (2.561) وانحراف معياري (1.216) وبنسبة (51.22%)، ثم عادة التساؤل بمتوسط حسابي (2.560) وانحراف معياري (1.507) وبنسبة (51.2%)، وأخيراً عادة التحكم في التهور بمتوسط حسابي (2.505) وانحراف معياري (1.279) وبنسبة (50.1%)، حيث جاءت جميع هذه العادات بدرجات متفاوتة، أما اجابات الطالبات المعلمات في السنة الثانية على مقياس عادات العقل المنتج ككل فحققت درجة استخدام متوسطة بمتوسط حسابي (2.696) وانحراف معياري (4.279) وبنسبة (53.92%).

وتفسر الباحثة تفاوت درجات استخدام عادات العقل المنتج لدى طالبات السنة الثانية واستخدامهن لها بدرجة متوسطة على مقياس عادات العقل المنتج ككل؛ إلى بدء استيعابهن لتلميحات البيئة الجامعية والتزاماتها، حيث تبدأ عادات العقل بالتشكل لديهن بما يتناسب مع متطلبات هذه المرحلة، ونجد عادات مثل المثابرة والتفكير ما وراء التفكير والكفاح لأجل الدقة حققت درجة متوسطة، وترجع الباحثة ذلك لكونها موجودة في البنية المعرفية لدى الطالبات المعلمات مسبقاً منذ المرحلة الثانوية باعتبارها محطة مكثفة للممارسات العقلية النشطة، لكن هذه الأنماط والعادات العقلية قد تكون عرضة للتثبيط مع انتهاء امتحانات تلك المرحلة والانتقال إلى وضع مختلف كلياً، فضلاً عن معايشة التوتر والارتباك المرافق للسنة الأولى مما تراجعها في السنة الأولى ولكن ظهورها بدرجة متفاوتة في السنة الثانية، لذا يمكن القول أن الطالبات المعلمات بدأن بتشكيل عادات العقل الخاصة بهن في هذه السنة على الرغم من أن معظم عادات العقل المنتج قد حققت درجة منخفضة كالتحكم في التهور والاصغاء بتعاطف والتفكير بمرونة والتساؤل ويرجع ذلك تبعاً لانتباه الطالبة المعلمة ودرجة استعدادها لتشكيل العادات العقلية.

السنة الثالثة:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طالبات السنة الثالثة رياض أطفال لبعض عادات العقل المنتج

عادات العقل المنتج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
المثابرة	3.173	3.245	%63.46	متوسطة	1
التحكم في التهور	2.978	2.638	%59.56	متوسطة	7
الاصغاء بتفهم وتعاطف	3.119	2.299	%62.38	متوسطة	3
التفكير بمرونة	3.065	3.377	%61.3	متوسطة	6
التفكير ما وراء التفكير	3.092	2.768	%61.84	متوسطة	5
الكفاح من أجل الدقة	3.114	2.779	%62.28	متوسطة	4
التساؤل (طرح المشكلات)	3.163	2.612	%63.26	متوسطة	2
الدرجة الكلية	3.100	6.895	%62	متوسطة	

يكشف الجدول رقم (9) عن درجة استخدام متوسطة لعادات العقل المنتج السبعة لدى طالبات السنة الثالثة في رياض الأطفال، حيث جاءت عادة المثابرة بمتوسط حسابي (3.173) وانحراف معياري (3.245) وبنسبة (63.46%)، تلتها عادة التساؤل بمتوسط حسابي (3.163) وانحراف معياري (2.612) وبنسبة (63.26%)، ثم عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف بمتوسط (3.119) وانحراف معياري (2.299) وبنسبة (62.38%)، تلتها عادة الكفاح لأجل الدقة بمتوسط (3.114) وانحراف معياري (2.779) وبنسبة (62.28%)، ثم عادة التفكير ما وراء التفكير بمتوسط حسابي (3.092) وانحراف معياري (2.768) بنسبة (61.84%)، ثم عادة التفكير بمرونة بمتوسط حسابي (3.065) وانحراف معياري (3.377) وبنسبة (61.3%) وأخيراً عادة التحكم في التهور بمتوسط حسابي (2.978) وانحراف معياري (2.638) وبنسبة (59.56%)، وأخيراً جاءت جميع هذه العادات بدرجة استخدام متوسطة لدى الطالبات المعلمات في السنة الثالثة حيث حققت اجاباتهن على مقياس عادات العقل المنتج ككل درجة استخدام متوسطة بمتوسط حسابي (3.100) وانحراف معياري (6.895) وبنسبة (62%).

وتفسر الباحثة ما سبق باستمرار التفاوت في تنامي وتشكل عادات العقل لدى السنة الثالثة رياض الأطفال، حيث لا زالت هذه العادات في طور التشكل وتستشهد هنا بمقولة المربي الأمريكي هورسمان (Horace Mann) أن "نمو العادة العقلية يشبه الحبل الذي ينسج في كل يوم خيطاً من خيوطه وفي النهاية يصبح متيناً لا يمكن قطعه" (Costa & Kallick,2009,1)، لذا يمكن أن نفهم استمرار التفاوت في نمو عادات العقل المنتج واستقرارها بشكل عام حول المتوسط في السنة الثالثة، فمع تجدد وتوسع خبرات ومواقف التعلم تحتاج الطالبات المعلمات لمزيد من السلوكيات الذكية التي تنضم إلى عادات العقل المنتج التي بدأن بها منذ السنة الأولى والتحقق منها في المواقف والمشكلات الجديدة؛ على سبيل المثال توظيفها في التدريب الميداني والمواد الأكثر تخصصاً، وهذا ما يفسر بدء ظهور بعض مؤشرات عادات العقل المنتج لديهن بدرجة مرتفعة قليلاً بينما جاءت بقية المؤشرات في أغلبها متوسطة، وبالتالي جاءت عادات العقل المنتج جميعها متوسطة، وتختلف هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة النواب وحسين (2013) التي أظهرت متوسط أعلى لعادات العقل المنتج من متوسط المجتمع الأصلي، ودراسة القحطاني (2021) التي كشفت عن درجة ممارسة عالية لعادات العقل لدى الطالبات المعلمات.

السنة الرابعة:

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طالبات السنة الرابعة رياض أطفال لبعض عادات العقل المنتج

عادات العقل المنتج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
المثابرة	3.533	2.820	%70.66	مرتفعة قليلاً	1
التحكم في التهور	3.091	2.834	%61.82	متوسطة	6
الاصغاء بتفهم وتعاطف	3.255	2.430	%65.1	متوسطة	5
التفكير بمرونة	3.422	2.80	%68.44	مرتفعة قليلاً	2
التفكير ما وراء التفكير	3.266	2.242	%65.32	متوسطة	4
الكفاح من أجل الدقة	3.325	3.088	%66.5	متوسطة	3
التساؤل (طرح المشكلات)	3.048	2.311	%60.96	متوسطة	7
الدرجة الكلية	3.328	6.271	%66.56	متوسطة	

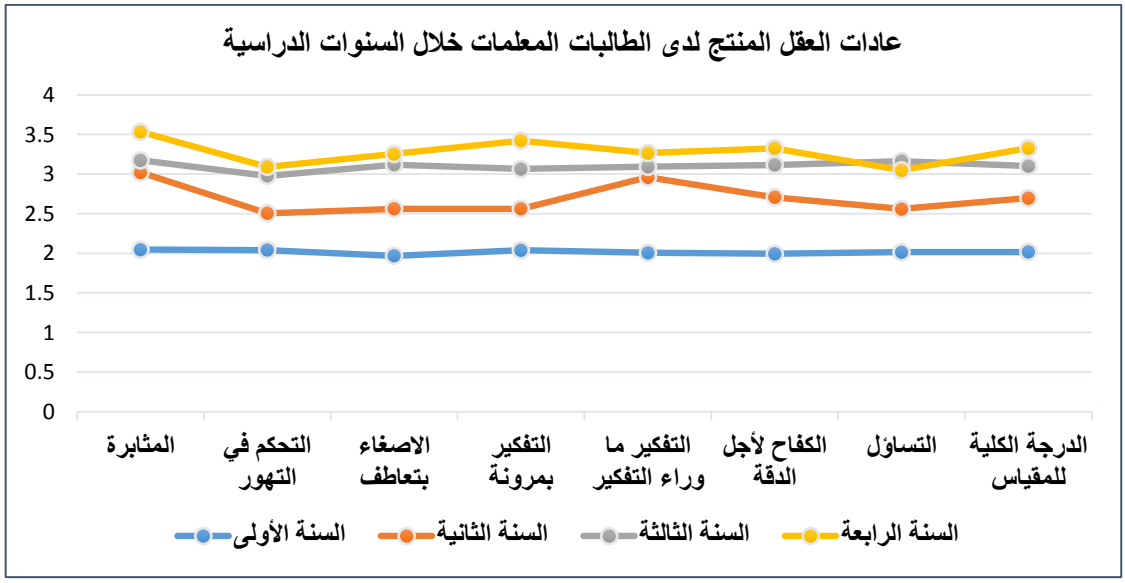
وفقاً للجدول رقم (10) حققت طالبات السنة الرابعة في رياض الأطفال درجة استخدام متوسطة لعادات العقل المنتج السبعة، حيث جاءت عادة المثابرة بدرجة مرتفعة قليلاً حيث حققت متوسط حسابي (3.533) بانحراف معياري (2.820) وبنسبة (70.66%)، ثم عادة التفكير بمرونة بمتوسط حسابي (3.422) وانحراف معياري (2.80) وبنسبة (68.44%)، تلتها عادة الكفاح لأجل الدقة بمتوسط حسابي (3.325) وانحراف معياري (3.088) وبنسبة (66.5%)، ثم عادة التفكير ما وراء التفكير بمتوسط حسابي (3.266) وانحراف معياري (2.242) وبنسبة (65.32%)، ثم عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف بمتوسط حسابي (3.255) وانحراف معياري (2.430) وبنسبة (65.1%)، تلتها عادة التحكم في 260بمتوسط (3.048) وانحراف معياري (2.311) وبنسبة (60.96%)، وجاءت جميع هذه العادات بدرجة استخدام متوسطة لدى الطالبات المعلمات في السنة الرابعة حيث جاءت اجاباتهن على مقياس عادات العقل المنتج ككل بمتوسط حسابي (3.328) وانحراف معياري (6.271) وبنسبة (66.56%).

وتفسر الباحثة ما سبق بتثبت عادات العقل المنتج في درجة استخدامها لدى الطالبات المعلمات في السنة الرابعة حول المتوسط، لكونها مستمرة في النمو والتقدم، حيث لا يرتبط تبلور

عادات العقل بشكل نهائي مع الوصول لنهاية الدراسة الجامعية، لكونها عادات عقلية مرتبطة بالمواقف العملية والخبرات الواقعية، وهو ما تبدأ السنة الرابعة بالتمهيد له، فكما هو معلوم في السنة الرابعة تبدأ الطالبة المعلمات بجلسات فردية في التدريب الميداني بعد أن كانت في مرحلة المشاهدة في السنة الثانية والتدريس الجماعي في السنة الثالثة، لذا تبدو الطالبة المعلمة هنا في مواجهة حقيقية مع مشكلات التقدم في الأداء، وكذلك على المستوى المعرفي في التعامل مع مشروع التخرج الذي يتطلب جهداً مركزاً منها في اختيار المشكلة وجمع مصادر التعلم والتحقق من دقة خطوات البحث وغيرها، لذا يمكن القول أن تزايد متطلبات الأداء في السنة الرابعة يستوجب من الطالبة المعلمة عادات عقل منتج بسوية أعلى مما سبق، إلا أن محدودية أساليب التدريس والكثافة النظرية مقابل قلة جلسات التدريب العملي، يتسبب في ضيق الوقت ومحدودية المجال لتطبيق عادات العقل في مواقف متنوعة، وبالتالي تراجع فرص اختبارهن لعاداتهن العقلية في مستوى أعلى وأكثر تعقيداً بما يتناسب مع أهداف الإنجاز الأكاديمي لديهن في هذه السنة الدراسية.

ويمكن أن نمثل درجة استخدام الطالبات المعلمات خلال السنوات الدراسية الأربعة لعادات العقل المنتج في البحث الحالي بالمخطط التمثيلي الآتي:

الشكل رقم (1): مخطط تمثيلي لتوزع عادات العقل المنتج لدى الطالبات المعلمات تبعاً للسنة الدراسية



يكشف المخطط التمثيلي رقم (1) عن درجة منخفضة قليلاً للسنة الأولى في استخدامها لعادات العقل المنتج مقارنة ببقية السنوات التي تتقارب في استخدامها لعادات العقل المنتج السبعة، وعلى المقياس ككل، على الرغم من التفاوتات الفرعية في درجة استخدام كل عادة بينها، وبهذا تكون قد تمت الإجابة على السؤال الأول من حيث تعرف درجة استخدام الطالبات المعلمات في رياض الأطفال لبعض عادات العقل المنتج.

ثانياً: التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية عند مستوى الدلالة 0.05:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية.**

بعد التحقق من تجانس المجموعات الأربعة حسب اختبار ليفن حيث قيمة P = (0.653) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فإن تباين درجات العينة متساوٍ لدى المجموعات الأربعة، وبالتالي يمكننا تطبيق تحليل التباين Anova للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية عند مستوى الدلالة 0.05:

جدول رقم (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) للفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	2694.218	3	898.073	17.524	0.000
داخل المجموعات	20345.827	397	51.249		
الإجمالي	23040.045	400			

يظهر الجدول رقم (14) قيمة ف = (17.524) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات الطالبات المعلمات على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (15): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين متوسطات الفروق بين إجابات العينة حسب متغير السنة الدراسية

	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
السنة الأولى			0.6047-	0.481	*2.0458-	0.033	*9.368-	0.000
السنة الثانية	0.60474	0.481			*2.6505-	0.006	*9.9730-	0.000
السنة الثالثة	*2.0458	0.033	*2.6505	0.006			*7.3224-	0.000
السنة الرابعة	*9.3683	0.000	*9.9730	0.000	*7.3224	0.000		

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات السنة الأولى والثانية حيث القيمة الاحتمالية (0.481) وهي أكبر من 0.05، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الأولى والثالثة حيث القيمة الاحتمالية (0.033) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وكذلك هناك فروق دالة احصائياً بين متوسطات اجابات السنة الأولى والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، كما توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات إجابات السنة الثانية والثالثة حيث القيمة الاحتمالية (0.006) وهي أصغر من 0.05، وكذلك فروق دالة بين متوسطات إجابات السنة الثانية والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الثالثة والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، لذا يمكن القول أن الفروق في إجابات العينة على مقياس عادات العقل المنتج تبعاً لمتغير السنة الدراسية تتجه إلى السنة الثانية ثم الثالثة فالرابعة، حيث تزداد هذه الفروق مع التقدم في السنوات الدراسية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات النواب وحسين (2013) والقحطاني (2021) وأبو زيد (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلبة كلية التربية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

وتعزو الباحثة ما سبق إلى أن خبرات الدراسة الجامعية على الرغم من تفاوتها بين خبرات نظرية وأخرى عملية، تسمح للطالبات المعلمات باختيار أنماط السلوك الذكي في هيئة عادات عقلية تمكنهن من تقليل أخطاء التطبيق مع الوقت، والتمكن من أهداف السنة الدراسية، والاستعداد لمواقف تعلم أكثر تعقيداً، لذا هي تستمر في النمو من السنة الثانية وحتى الرابعة مع

تنوع موضوعات المقررات الدراسية وتطور الجانب العملي فيها، وهذا ما يتطلب من القائمين على إعدادهن أخذ هذه العادات العقلية بعين الاعتبار في تصميم برامج الإعداد الطالبة المعلمة وتضمينها في أهداف المقررات الدراسية، لكونها تختصر الجهد وتقلل من نسبة الأخطاء وتفسح المجال لتعلم الطالبة المعلمة لخبرات جديدة في ضوء الخبرات السابقة.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسات مقارنة بين تخصصات كلية التربية من حيث مدى ممارسة عادات العقل المنتج لديهم.
2. إعادة النظر في خطة التدريب الميداني للسنوات الثانية والثالثة والرابعة في رياض الأطفال، في ضوء عادات العقل المنتج.
3. دراسة مدى توظيف وممارسة عادات العقل المنتج لدى أطراف العملية التعليمية في كلية التربية (مدرسين – مشرفين تربويين – طلاب دراسات عليا وإجازة).
4. إعداد برامج تدريبية لتنمية عادات العقل المنتج لدى الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في مرحلة ما قبل الخدمة.

المراجع العربية:

1. أبو زيد، أراس. (2022). درجة توظيف طلبة كلية التربية في جامعة زاخو لعادات العقل في حياتهم الجامعية. **مجلة نوميروس الأكاديمية**. المجلد 3. العدد 1. ص62-105.
2. أبو علام، رجاء. (2004). **مناهج البحث في العلوم التربوي والنفسية**. الطبعة الرابعة. دار النشر للجامعات.
3. البياتي، محاسن. (2018). المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة في جامعة الموصل. **مجلة الجامعة العراقية**. المجلد 2. العدد 42. ص389-405.
4. حجات، عبد الله. (2010). *عادات العقل والفعالية الذاتية*. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
5. الخفاف والتميمي، إيمان ونور. (2015).**عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال**. عمان: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.
6. الخفاف، إيمان. (2016). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. المجلد2. العدد1. ص 301-328.
7. درويش، رمضان ورحمة، عزيزة. (2012). **الإحصاء الوصفي**. منشورات جامعة دمشق.
8. الدوسري، فاطمة. (2020). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**. المجلد 4. العدد 9. ص45-71.
9. الرابغي، خالد. (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير. الأردن.
10. راشد، علي. (2006). **إثراء بيئة التعلم**. الطبعة الأولى. سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

11.الضو، محمد. (2019). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم. **المجلة الدولية لضمان الجودة**. المجلد 2. العدد 1. ص 14-25.

12.الظفيري، نواف وبيان، محمد. (2014). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. المجلد 12. العدد 1. ص70-90.

13.عبد الرحيم، طارق. (2018). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. **المجلة التربوية. كلية التربية- جامعة سوهاج**. العدد 52. ص 448-559.

14.عبد الفتاح، يسرا وعبد الحليم، رضا. (2021). فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**. العدد 51. ص269-329.

15.عطا الله، محمد. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض التجول العقلي غير الوظيفي وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة. **المجلة التربوية. كلية التربية – جامعة سوهاج**. الجزء 1. العدد 98. ص86-149.

16.العياصرة، محمد. (2012). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية إربد الجامعية. **مجلة العلوم التربوية**. العدد 3. ص34-65.

17.القحطاني، عائشة. (2021). درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل. **مجلة العلوم التربوية**. المجلد 7. العدد 1. ص145-180.

18.القحطاني، عبد الله. (2017). عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة شقراء. **مجلة الفتح**. العدد 72. ص 241-276.

19.قوارف، رانية. (2022). تأثير عادات العقل وأساليب التعلم على انتقاء التخصصات الدراسية. **أطروحة دكتوراه منشورة**. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باتنة1. الجزائر.

20.ليفينتون، ريتشارد. (2001). *بناء العقل*. الرياض: مكتبة جرير.

21.المطرفي، غازي. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. مجلد 10. العدد 2. ص15-100.

22.النواب، ناجي وحسين، محمد. (2013). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية. **مجلة العلوم الإنسانية**. العدد 19. ص149-172.

المراجع الأجنبية:

1. Abdellatif, M & Zaki, M.(2021). Problem-Solving Skills as A Mediator Variable in the Relationship between Habits of Mind and Psychological Hardiness of University Students. **International Journal of Higher Education**. Vol. 10, No. 3. Pp88-99.

2. Alhamlan, S; Aljasser,H; Almajed, A; Almansour, Haila; Haila, Nidhal.(2018). A Systematic Review: Using Habits of Mind to Improve Student's thinking in Class**. Higher Education Studies**. Vol. 8, No. 1. Pp 25-35.

3. Altan, Servet; Lane, Jennie F.; Dottin, Erskine (2017). Using Habits of Mind, Intelligent Behaviors, and Educational Theories to Create a Conceptual Framework for Developing Effective Teaching Dispositions. **Journal of Teacher Education**, (0), 002248711773602–. doi:10.1177/0022487117736024

4. Bergman, Daniel .(2007).The effects of two secondary science teacher education program structures on teachers' habits of mind and action . **published doctoral dissertation**. Iowa State University.

5. Costa & Kallic, Arthur & Bena .(2008**). learning and leading with habits of mind- 16 essential characteristics for success**. mixed sources.

6. Costa & Kallic, Arthur & Bena .(2009). **Habits of mind- Across the curriculum- practical and creative strategies for teachers**. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria. USA.

7. Hazard, L .(2013). Cultivating the habits of mind for student success and achievement. **Research & Teaching in Developmental Education**. Vol 29. no 2. p45-48.

8. Kazem, Sh & Fadil, A.(2022). The Productive Habits of Mind Among the Students of The Kindergarten Department**. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)**. Vol 13. Issue 1. Pp 1949-1968.

9. Marzano, R. J. (1988). **Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction**. The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.

10. Nelsen, P. J. (2015). Intelligent Dispositions: Dewey, Habits and Inquiry in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 66(1), 86–97. doi:10.1177/0022487114535267

المؤتمرات:

1. مؤتمر التكوين والتواصل الجامعي (CCCC Convention). الدورة 69 لعام 2018: CCCC2019FullProgram.pdf (ncte.org)
2. مؤتمر التكوين والتواصل الجامعي (CCCC Convention). الدورة 70 لعام 2019: program.pdf (ncte.org)

الوثائق:

1. الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه. (2011). **بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية– قطاع العلوم التربوية NARS**. وزارة التعليم العالي. الجمهورية العربية السورية.
2. Wells, J & Darwish, N.(2019). Cas_ Professional Standards for Higher Education. Tenth Edition. Council for The Advancement of Standards in Higher Education. Washington. USA: https://www.cas.edu/store_category.asp?id=14

الملاحق

مقياس عادات العقل المنتج

عزيزتي الطالبة، فيما يلي مقياس لبعض عادات العقل المنتج لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة البعث، يرجى منك التفضل بالإجابة على مؤشراته حسب خيارات الإجابة المتاحة، علماً أن نتائج هذا المقياس لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكِ

السنة الدراسية: أولى – ثانية – ثالثة – رابعة

المؤشرات	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	معارضة بشدة
اضع استراتيجية خاصة بي لحل المشكلة.					
أواجه أخطائي بروح رياضية وتقبل.					
استمر في حل المشكلة وإن تطلب ذلك وقتاً أكثر من المتوقع.					
اختبر عدة بدائل للتوصل إلى حل المشكلة.					
أكرر المحاولة عدة مرات للوصول إلى حل للمشكلة.					
اتفحص الموقف المشكل بهدوء وروية.					
ألخص معطيات المشكلة للانطلاق منها في الحل.					
أراجع حلي للمشكلة قبل الإفصاح عنه.					
أسيطر على انفعالي عند تعقد المشكلة.					
اهتم لما يقوله الآخرون خلال حديثهم.					
أحلل المعاني الواردة في حديث الآخرين.					
آخذ احتياجات الآخرين بعين الاعتبار أثناء عملي.					
أعبر عن المشكلة بطلاقة وثقة.					
أستطيع تفسير المشكلة بأكثر من طريقة.					
أقدم أفكار جديدة حول المشكلة المطروحة.					
اقترح أكثر من حل لنفس المشكلة.					
أميز التبدلات الطارئة على المشكلة.					
اقترح حلولاً في ضوء تبدلات الموقف المشكل.					
أحدد مراحل تقدمي في حل المشكلة.					
يمكنني تحديد العمليات المعرفية التي أستخدمها في الموقف (تصنيف-مقارنة-ترتيب..)					

يمكنني وصف طريقة تفكيري في حل المشكلة(تقليدية-منفتحة-معقدة-بسيطة..).					
أفكر بخلاصة تجربتي (في حل المشكلة) بعد الانتهاء منها.					
أضع معايير محددة للتحقق من صحة العمل.					
أتتبع مواطن الخلل (عدم الاتساق) أثناء انجاز المهمة.					
أعيد التجربة مرة أخرى للتأكد من صدق النتيجة.					
استند إلى عدة مصادر في وضع معاييري الخاصة بالعمل.					
ألخص المشكلة المطروحة في سؤال محدد ودقيق.					
أطرح أسئلة للاستعلام عن جوانب المشكلة مثل (ماذا حدث، لماذا حدث، كيف حدث..).					
أستمتع بطرح أسئلة تعبر عن أفكاري.					
أنوع في مصادر معلوماتي حول المشكلة.					

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين

	اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية
1	محمد موسى	تاريخ الفلسفة	أستاذ في جامعة البعث
2	منال مرسي	رياض أطفال وتعليم ابتدائي	أستاذ في جامعة البعث
3	وليد حماده	علم النفس التربوي	أستاذ في جامعة البعث
4	عتاب قندرية	إدارة تربوية	مدّرس في جامعة البعث
5	منذر الشيخ	علم النفس التربوي	مدّرس في جامعة طرطوس
6	وليم عباس	القياس والتقويم التربوي	مدّرس في جامعة دمشق

تم ترتيب أسماء المحكمين حسب المرتبة العلمية.

الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية – دراسة ميدانية

إعداد الباحثة: يولا الأحمد – كلية التربية – جامعة طرطوس

الملخص

هدفّ البحث تعرّف العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، باستخدام مقياسين، الأول (مقياس الرضا الوظيفي)، وتضمن (36) عبارة، والثاني (مقياس دافعية الإنجاز)، وتضمن (39) عبارة، واشتملت عينة البحث على (234) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص للعام الدراسي 2022/2021، واعتمدت المنهج الوصفي. وتوصل البحث إلى إن الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة جاءت بدرجة مرتفعة، ووجدت علاقة ارتباط إيجابية قوية بين الرضا الوظيفي ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين، كما أن الرضا الوظيفي يسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز، معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

Job Satisfaction and its Relationship to Achievement Motivation among Teachers of the First Cycle of Basic Education in Homs Official Schools - A Field Study

Abstract

The research aimed to identify relationship between job satisfaction and achievement motivation of teachers in the first cycle of basic education, using two scales: the first, (the job satisfaction scale), and it included (36) phrases, and the second, (the achievement motivation scale), which included (39) phrases, The research sample included (234) male and female teachers of the first cycle of basic education in the schools of the city of Homs for the academic year 2021/2022, and it adopted the descriptive approach. The research found that job satisfaction among the sample members came to a medium degree, and that the level of achievement motivation among the sample members came to a high degree, and a strong positive correlation was found between job satisfaction and the level of achievement motivation among teachers, and job satisfaction contributes significantly to predicting the level of achievement motivation of teachers.

Keywords: job satisfaction, achievement motivation, teachers of the first cycle of basic education

مقدمة البحث

يتوقف تقدم المجتمع وتطوره على نوعية المخرجات التعليمية التعلمية، والتي تعد أساساً لتقدمه وتطوره، وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية، فهي الركيزة الأساسية لتزويد التلاميذ بالمهارات والخبرات، ويعد المعلم هو الأداة الفعالة والوسيلة المؤثرة في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية التعلمية ونجاحها، فهو مطالب بأن يعطي دائماً الجديد والمفيد لتلاميذه ويعمل على تربيتهم وإعدادهم جسمياً ومعرفياً واجتماعياً وخلقياً، (بشيري، 2014، 66) وحتى يقوم بعمله على أكمل وجه من المفترض أن يكون راضياً عن عمله. فالرضا الوظيفي من الأمور المؤثرة في بيئة عمل المعلم فهي تساعده في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، وقد يؤثر في فاعلية المعلم وأداءه المهني وزيادة دافعيته وعطائه المهني، ويؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الطموح لديه، وزيادة نشاطه وحماسه للعمل ورغبته في الاستمرار بوظيفته وتحقيق أهدافه وأهداف العملية التعليمية التعلمية (رضوان، 2012، 96-98).

والرضا الوظيفي هو عبارة عن الاستجابات العاطفية التي تصدر عن الفرد تجاه جوانب عديدة في عمله وتشمل شعوره الإيجابي حيال وظيفته، وتمكن أهميته في خفض نسبة غياب الفرد عن دوامه، بالإضافة إلى جعله أكثر رضا عن وقت فراغه، وعن الحياة بصفة عامة، وأقل عرضة لحوادث العمل (العبيدي، 2013، 261). وقد يكون هناك عوامل تؤثر على رضا المعلم وحبه لعمله به ككفاءة الأداء، والولاء، ومعدل الغياب والالتزام المهني، كما قد يرتبط الرضا الوظيفي بدافعية للإنجاز، والسعادة النفسية، والرضا عن الحياة العامة (Thoo, 2015, 20)، الذي ينعكس بشكل تلقائي على تلاميذه وعلاقاته مع زملائه، ودافعية الإنجاز من العوامل التي قد تعمل على رفع أداء المعلم وتحسينه وزيادة عطائه في مختلف المهام والمسؤوليات التي يقوم بها (راشد، 2005، 169) وهي الرغبة أو الميل لعمل أشياء على نحو جيد قدر الإمكان، وتتمثل في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم وتخطيهم (الخولي، 2002، 207). ويتفق ذلك

مع توصيات المؤتمر العلمي التربوي بعنوان: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر بجامعة دمشق (2009) الذي أكد على تدعيم قدرة المعلمين بما يضمن لهم تحقيق أهداف التربية والتعليم بالصورة المرجوة، والمؤتمر العلمي السادس عشر المنعقد في القاهرة (2004) بعنوان: التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي وكان من أهم توصياته ضرورة الاهتمام بالمعلم وتحسين مكانته الاجتماعية وأوضاعه المهنية، وأن تحسين أدائه وتطوير قدراته يرفع روحه المعنوية وينمي مهاراته.

بناء على ما سبق يسعى البحث تعرّف العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مشكلة البحث

تعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي القاعدة الأساسية لبناء شخصية التلاميذ العلمية، والمعلم هو نقطة الارتكاز في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي ودوره أساسي في عملية التعلم، ويلقى على عاتقه مسؤوليات عديدة من خلال تنظيمه لبيئة تعليمية شائقة ومناسبة للتلاميذ، وتطبيق استراتيجيات تعليمية تعلمية محورها التلميذ، ومواكبة كل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم، وذلك استجابة لمتطلبات وثيقة المناهج المطورة التي فرضت أدوار جديدة على المعلم نتيجة للتغير الذي حدث في العملية التعليمية التعلمية والمرتبط بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ووسائل الاتصال، التي طرأت وتطرأ الآن على جوانب الحياة جميعها، فقد أصبح له مهام وأدوار متغيِّرة عن ذي قبل، فهو الآن المربِّي والمخطِّط والموجه والمشرف والمقيِّم، والمتعلم محور العملية والمفكر والمبدع (وزارة التربية السورية، 2016، 277). بالإضافة إلى أن المعلمين قد تواجههم مشكلات متعددة يتعرضون خلالها لحالات من الاضطرابات، وتولد لديهم ضغوط مختلفة، مما قد يوثر سلباً على حالتهم النفسية والصحية، وينعكس بدوره على مستويات أدائهم ورضاهم في العمل ودافعيتهم، حيث أن الرضا الوظيفي للمعلم يعد عنصراً مهماً لنجاح العملية التعليمية، إذ أنه يرتبط بعدة عوامل منها ما يتعلق بذاته مثل حبه وميله نحو مهنته ألا وهي التعليم، ومنها ما هو متعلق بالتنظيم وهو العامل الأهم مثل الراتب والتوجيه والترقية، بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي وظروف وطبيعة العمل.

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التعليمي فقد وجدت أن هناك الكثير من المسؤوليات والأعباء التي تقع على عاتق المعلم كالتحضير المستمر، وإعداد ملفات الانجاز، وتحليل محتوى، وأوراق عمل، ودفاتر التفقد، والمناوبة، وصعوبة تطبيق استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة بسبب الأعداد المتزايدة من التلاميذ، وعدم وجود الوقت الكافي لتطبيقها، وقلة الوسائل التعليمية التعلمية داخل المدرسة، وعدم وجود الحوافز والمكافآت التشجيعية، ونمط الإدارة السائد في المدرسة، والعلاقة مع الزملاء، ومما قد يؤدي ذلك إلى شعوره بعدم الرضا عن عمله، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة قعود، (2019)، في دمشق، سورية بأن معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي غير راضين عن عملهم، وكان للمناخ التنظيمي أثر في رضاهم عن عملهم، ودراسة عيسان وآخرون (2011)، في الأردن التي توصلت إلى أن أهم أسباب غياب المعلمين تتعلق بالرضا الوظيفي ثم تتبعها الكفاءة الداخلية للمدرسة والأنظمة والقوانين السائدة في المدرسة، وقد ينعكس ذلك على دافعيتهم وعطائهم في مختلف المهام والمسؤوليات التي يقومون بها، وأثر ذلك على العائد المنتظر من العملية التعليمية التعلمية، وانطلاقاً من توصيات ومقترحات دراسة قعود (2019)، ودراسة عيسان وآخرون (2011) بإجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مختلف المراحل الدراسية، من هنا فقد تولّد لدى الباحثة الإحساس بالمشكلة، و كما أَنَّ الاهتمام بواقع المعلم يمكن أن يحسن مستوى الرضا الوظيفي لديه، وضمن هذه المشكلة يمكن طرح السؤال الآتي: **ما العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية؟**

أهمية البحث:

تأتي أهميّةُ البحث الحالي من الآتيّ:

- أهمية دور المعلم الذي يعد جوهر العملية التعليمية، والاهتمام بتحسين مكانته الاجتماعية وأوضاعه المهنية، وذلك بالكشف عن مستوى رضاه عن عمله، لما له من مسؤولية كبيرة في تنشئة الأجيال، وبناء مجتمع متقدم.

- أهمية دراسة موضوع الرضا الوظيفي للكشف عن مدى استقرار المعلم واستمراره في وظيفته وتحسين أدائه وزيادة فعاليته داخل المدرسة، وأثر ذلك على العائد المنتظر من العملية التعليمية التعلمية.
- أهمية دراسة موضوع دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لما لها أثر في تحسين أدائهم وتطوير قدراتهم ورفع روحهم المعنوية وتنمية مهاراتهم.
- قد يفيد نتائج هذا البحث المعلمين من خلال تعرّف مستوى رضاهم عن عملهم، لتدعيم العوامل التي تؤدي إلى زيادة رضاهم ودافعيتهم عن عملهم.
- قد يفيد نتائج هذا البحث المؤسسات التربوية في توفير بيئة مادية ونفسية تحقق الشعور بالرضا لدى المعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني والوظيفي، وزيادة دافعيتهم نحو العمل بأقل ما يمكن من جهد.
- قد تفيد نتائج هذا البحث الموجهين التربويين والمرشدين النفسيين من خلال إقامة دورات تدريبية تتضمن محاضرات حول الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين لزيادة رضاهم ودافعيتهم نحو عملهم.
- يفتح مجالاً لبحوث تالية تتناول العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين على اختلاف المراحل الدراسية.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تعرف:

– العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية.

– مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية.

– مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية.

أسئلة البحث:

– ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية؟

– ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية؟

فرضيات البحث:

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز.

– يسهم الرضا الوظيفي إسهاماً دالاً في التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

- **الرضا الوظيفي Job satisfaction:** هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة، وهو إشباع حاجات الفرد، ويتحقق هذا الإشباع عن طريق عوامل متعددة، منها عوامل خارجية (كبيئة العمل)، وعوامل داخلية (العمل نفسه) الذي يقوم به الفرد، وتلك العوامل من شأنها أن تجعل الفرد راضياً عن عمله راغباً فيه ومقبلاً عليه دون تذمر، ومتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه. (المشعان، 1994، 34) **ويعرف إجرائياً بأنه** بأنه مجموعة مشاعر ناتجة عن العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي لدى معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي منها إحساس الفرد بالإنجاز وتحمل المسؤولية، وتوفر فرص الترقية والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، كما هناك عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات، وكفايات المعلمين، وعوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل، وعوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والمعلم والاندماج

مع الزملاء ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذا البحث.

- **دافعية الإنجاز Achievement Motivation: عرفها أتكنسون (Atkinson,1964):** أنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح يترتب عليه نوع من الرضا، وأنها محصلة الصراع بين هدفين معارضين عند الفرد هما الميل نحو النجاح والميل إلى تحاشي الفشل، **وتعرف إجرائياً** بأنها رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة وإصرار واستقلالية لتحقيق أهدافه ورغباته وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز.

الإطار النظري

ترتبط فاعلية أي مؤسسة بكفاءة الأفراد وقدرتهم على العمل ورغبتهم باعتبارهم العنصر المؤثر والفعال فيها، وتعد الدوافع والحوافز من المؤثرات الأساسية التي تلعب دوراً هاماً وحيوياً في سلوك الأفراد ومن خلالها يمكن خلق الرغبة لديهم في الأداء، وبالتالي أن قدرة المؤسسات التربوية على تحقيق أهدافها يتوقف إلى حد كبير على نجاحها في توفير القدر الكافي من الدافعية لدى الأفراد ووضع نظام فعال للحافز الذي يوجه لإثارة الدوافع التي تدفع العاملين للعمل وتحقق لهم الرضا عن العمل مما يرفع الروح المعنوية، زيادة دافعيتهم.

ويُعد الرضا الوظيفي للمعلم من أهم مؤشرات نجاح المؤسسة التربوية والتعليمية، إذْ يمثل الرضا الوظيفي مجموع المشاعر والاتجاهات الايجابية التي يبديها المعلم نحو العمل في المؤسسة التربوية لذلك فرفع مستوى الرضا الوظيفي يؤثر على أداء المؤسسة ككل، فالمؤسسة التي تراعي راحة مواردها البشرية تقوم بتوفير أكبر قدر من الرضا الوظيفي لهم. فالشعور بالرضا الوظيفي له أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للمعلم، وهو يسهم في تحسين أدائهم الوظيفي وزيادة دافعيتهم نحو العمل.

المحور الأول: الرضا الوظيفي:

أولاً: مفهوم الرضا الوظيفي: هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات في العمل نفسه وبيئة العمل، مع الولاء والثقة والانتماء للعمل والعوامل والمؤثرات البيئية الخارجية والداخلية ذات العلاقة (الطعاني، والكساسبة، 2005، 190). وهو مشاعر الفرد نحو العمل الذي يقوم به وتعبر هذه المشاعر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله، فكلما كان تصور الفرد لعمله أنه يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كانت مشاعره نحو هذا العمل ايجابية، وكان راضياً عن عمله وكلما كان تصور الفرد لعمله أنه لا يحقق الإشباع المناسب لحاجاته أو كلما تصور الفرد يحرمه من هذا الإشباع كانت مشاعره نحو عمله مع ما يصاحب ذلك من مشاعر الاستياء وانعكاس ذلك على سلوكه ببحثه عن عمل آخر أو محاولته الانتقال إلى وحدة تنظيمية أخرى وزيادة معدلات غيابه وتأخره. (Thoo, 2015, 21)

ثانياً: عوامل الرضا الوظيفي: يرتبط الرضا الوظيفي بعدة عوامل هي:

- **عوامل ذاتية:** تتعلق بالأفراد أنفسهم وقدراتهم مثل الجنس، العمر، المستوى التعليمي، ومدة الخدمة والعمل السابق، ومستوى الدافعية، وقدرات الفرد الذهنية والبدنية وغيرها من العوامل المرتبطة بذات الفرد والتي لها تأثير على رضاه وبتفاعل هذه العوامل يحصل الرضا الوظيفي.- **عوامل تنظيمية:** أي ترتبط بالتنظيم داخل المؤسسة مثل الوظيفة نفسها، وظروف العمل، والعلاقة بالرؤساء، ونظم وأساليب وإجراءات العمل الوظيفية، وما تنتجه من اشباعات وما تعكسه من تنوع ومسؤولية.- **عوامل بيئية:** تتعلق بجماعات العمل والبيئة التي نشأ فيها الفرد أو البيئة التي ينتمي إليها وكذلك تأثير ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وهذه العوامل قد تشتمل الانتماء الاجتماعي وقدرة العامل على التكيف مع عمله وتقدير المجتمع له (سلمان، 2011، 68).

المحور الثاني: دافعية الإنجاز:

أولاً: مفهوم دافعية الإنجاز: عرفها موراي (Murray,1938): هي رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية، وتتوفر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في

المقدمة أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفاً شخصياً لهم وينشأ دافع الإنجاز عن الحاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية والنجاح في المهام (عبد الله، 2010، 302). وهي دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعدّ معايير للامتياز، وتكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة (الداهري،2001، 143).

ثانياً: أنواع دافعية الإنجاز: لدافعية الإنجاز نوعين أساسيين هما: – **دافعية الإنجاز الداخلية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، إذ يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز الذي عني مكليلاند بدراسته. – **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد لأجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي للنجاح (منصور وآخرون، 2003، 137).

ثالثاً: العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز: يتأثر مستوى دافعية الإنجاز بعدة عوامل هي: – نوعية القيم السائدة في المجتمع، – الدور الاجتماعي للفرد، – العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، – التفاعل بين أفراد الجماعة، – أساليب تنشئة الأطفال (عبد الله، 2012، 60).

رابعاً: مكونات دافعية الإنجاز: يرى أوزبل (Ozbel,1969) بأن هناك ثلاث مكونات للدافعية للإنجاز وهي: **المكون المعرفي: أو** الحافز المعرفي الذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجته لأن يعرف ويفهم حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له، **المكون الوجداني:** أو توجيه الذات ويمثل رغبة الفرد في مزيد من السمعة الطيبة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي لشعوره بكفايته واحترامه لذاته، **المكون الاجتماعي:** دافع الانتماء بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق اشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في

تأكيد ثقته بنفسه ويقوم الوالدان بدور فعال بوصفه ما مصدراً أولياً لتحقيق واشباع حاجات الانتماء لدى أطفالهم (عبد الله، 2010، 309).

بناءً على ما سبق إن دافعية الإنجاز من مكونات الشخصية لدى الفرد فلها دور واضح في سلوكه من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات المهمة، فهي تعمل على رفع مستوى أدائه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، فالدافع للإنجاز هو السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز تحقيقاً لمستويات عالية باستمرار في العمل والنشاط، وتوجد عوامل أخرى تؤثر في أداء المعلم ومثابرته غير دافعية الإنجاز مثل الرضا الوظيفي الذي يعدّ مسألة مهمة للمعلم وللمؤسسة التعليمية وللمجتمع فهو مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته، ومن جماعة العمل التي يعمل معها ومن رؤسائه الذين يخضع لإشرافهم وكذلك من المؤسسة والبيئة التي يعمل فيها، فهو دليل على سعادة الإنسان وشعوره بالقناعة والارتياح لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه مع الولاء والانتماء لهذا العمل.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة طبشي (2007) بعنوان: الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية الإنجاز، الجزائر.** هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية الإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين ومعرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة ومستوى دافعيتهم للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة وعددهم (106)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة إيجابية ومستوى دافعيتهم للإنجاز كان مرتفع، ووجود علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ودافعية الإنجاز.

- **دراسة خليل، وشرير (2008) بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين، فلسطين،** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (306) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق

دالة في الرضا الوظيفي ككل لصالح الاناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وكذلك لم توجد فروق في الرضا عن المادة،، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه والعلاقة بالمسؤولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

- **دراسة عيسان وآخرون (2011) بعنوان: أسباب غياب المعلمين العمانين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، الأردن.** هدفت الدراسة إلى تعرّف أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت من (660) معلماً ومعلمة واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (15) سبباً، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب غياب المعلمين تتعلق بالرضا الوظيفي ثم تتبعها الكفاءة الداخلية للمدرسة والأنظمة والقوانين.

- **دراسة سمارة وآخرون (2012) بعنوان: درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للمدارس التابعة للمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، الأردن.** هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدينا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتكونت العينة من (150) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كانت مرتفعة، وكذلك لا توجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وهناك علاقة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.

- **دراسة الكندي (2014) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية، في سلطنة عمان.** هدفت الدراسة تعرّف الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مجال التنمية المهنية جاء في المرتبة الأولى بدرجة توافر كبيرة جداً، بينما جاء مجال الرواتب والحوافز

والترقيات في المرتبة الثانية، ثم مجال التفكير في المرتبة الثالثة، وتبعه مجال بيئة العمل ثم الاستقرار الوظيفي بدرجة توافر قليلة بين أفراد العينة.

- **دراسة أحمد (2016) بعنوان الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي مرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (القبس)، السودان.** هدفت الدراسة إلى تعرّف السمة العامة للرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص وعلاقته بدافعية الإنجاز، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلماً ومعلمة، وتمثلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأساسية ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس دافعية الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى أنه يتميز الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص بالارتفاع وتتميز دافعية الإنجاز بالانخفاض. وكشفت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز.

- **دراسة شواش، والعايب (2017) الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمدينة عين البيضاء أم البواقي، الجزائر.** هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمدينة عين البيضاء أم البواقي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبغرض جمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة تم استخدام مقياسين لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مستوى الأجر ودافعية الانجاز لدى عينة البحث، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الترقية ودافعية الانجاز لدى عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين بيئة العمل ودافعية الإنجاز.

ثانياً: الدراسات أجنبية:

- **دراسة جيسايند، وأديجومو (Gesinde & Adejumo،2012): بعنوان مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ارتل، نيجيريا. "Job satisfaction status of Primary school Teachers in Ota, Nigeria".** هدفت الدراسة تعرّف مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (238) معلماً، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس

الرضا الوظيفي كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين أكثر من النصف أي نسبة (9.52%) كانوا راضين جداً عن وظائفهم.

- دراسة يمان ودوندار وأيفار(Yaman & Dundar & Ayvas,2015) بعنوان: دافعية الإنجاز لمعلمي الرياضيات وفقاً لأساليبهم المعرفية والأساليب الدافعية. تركيا "Achievement Motivation of Primary Mathematics Education teachers according to their cognitive styles and Motivation styles". هدفت الدراسة تحديد الأساليب المعرفية وأساليب التحفيز لدى المعلمين ومعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وهذه الأساليب، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (114) معلماً من معلمي الرياضيات، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز، وثلاث أدوات لجمع البيانات وكشف أساليبهم المعرفية وأنماط الدافع وأساليب التحفيز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين دوافع الإنجاز للمعلم من حيث الجنس، والأساليب المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين دوافع الإنجاز للمعلم من حيث أساليب التحفيز والمستوى التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها: أجمعت الدّراسات السّابقة على أهميّة الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز في تحسين أداء المعلم، وبينت أن للرضا الوظيفي دور في استمرار المعلم في وظيفته وزيادة دافعيته، كدراسة كل من أحمد (2016)، وشواش والعايب (2017)، ومحاولة تعرّف دور الرضا الوظيفي في استمرار المعلم في وظيفته وزيادة دافعيته، كدراسة كل من عيسان وآخرون (2011)، وسمارة وآخرون (2012)، والكندي (2014)، أحمد (2016)، وشواش والعايب (2017)، ودراسة طبشي (2007)، و(Gesinde & Adejumo, 2012)، إضافة إلى التنوع في مناهج البحث المستخدمة (وصفي، المسحي المقارن)، كذلك تنوّع عينة البحث في الدراسات السابقة. **وقد اختلف البحث الحاليّ عن الدّراسات السّابقة بأنه** اهتم بالوقوف على العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في حين لم تعثر الباحثة على دراسة ركّزت على هذا الموضوع محلياً وعربياً. و اختلف عن بعض الدّراسات السّابقة من حيث عيّنة تطبيقها فقد طبّقت على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. كما أنه – لا توجد – في حدود علم الباحثة– أيّة

دراسة تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية في سوريّة، والتي تناولها البحث الحالي. وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في صوغ مشكلة بحثها، وفي بناء أدواتها والاطلاع على النّتائج التي توصلّ إليها.

حدود البحث:

- **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.
- **الحدود البشريّة:** اقتصر البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص.
- **الحدود الزّمانيّة:** تمّ تطبيق البحث في الفصل الأول العام الدراسي 2022/2021.
- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصر البحث على تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، الذي يعرف "بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة" (عطية، 2009، 138).

مجتمع وعينة البحث

اشتمل المجتمع البحث على جميع معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حمص، والبالغ عددهم وفق احصائيات مديرية تربية حمص (2137) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2021 –2022، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (15%)، وقد بلغت عند تطبيق أدوات البحث (234) معلماً ومعلمة.

أدوات البحث:

أولاً مقياس الرضا الوظيفي (إعداد الباحثة):

1 – إعداد الباحثة: صمِّمت الباحثة المقياس بعد الاطّلاع على الأدبيّات في مجال الرضا الوظيفي، تم الاستعانة بمقياس الرضا الوظيفي إعداد الدكتور كاشف زايد (2007)، وتكون المقياس من (43) بنداً. وتضمن أربعة أبعاد هي الرضا عن (طبيعة العمل وظروفه، مدى تحقيق الذات من خلال المهنة، العلاقة مع الزملاء، الراتب والحوافز المادية)، وقد تمَّ وضع خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert) بحيث توضع إجابة واحدة أمام كلّ عبارة، على النّحو الآتي: (موافق بشدة: الدّرجة 5، موافق: الدّرجة 4، محايد: الدّرجة 3، غير موافق: الدّرجة 2، غير موافق بشدة: الدّرجة 1). وتم اعتماد المعيار الآتي لتقدير الإجابة على بنود المقياس: الدرجة منخفضة من (1 – 2.3) وتقابل الأهمية النسبية (46.6%) فأقل)، والدرجة متوسطة من (2.34 – 3.67) وتقابل الأهمية النسبية (46.7%–73.4%)، والدرجة مرتفعة من (3.68 –5) وتقابل الأهمية النسبية (73.6%) فأكثر. ويشير الجدول (1) إلى المعيار المعتمد لقياس درجة الرضا الوظيفي لكل بُعد من أبعاد المقياس، وللدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1): المعيار المعتمد لقياس درجة الرضا الوظيفي حسب المتوسط الحسابي

أبعاد مقياس الرضا الوظيفي	عدد العبارات	درجة المتوسط الحسابي للبُعد		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	12	27-12	44 – 28	60 – 45
الرضا عن مدى تحقيق الذات من خلال المهنة	7	16 - 7	25 – 17	35 - 26
الرضا عن العلاقة مع الزملاء	7	16 - 7	25 – 17	35 - 26
الرضا عن الراتب والحوافز المادية	10	23 - 10	36 – 24	50 - 37
الدرجة الكلية للمقياس	36	83 - 36	132 - 84	180 - 133

2 – صدق المقياس: أ– **(صدق المحكِّمين):** عرض المقياس بصورته الأولية على (9) محكِّمين من ذوي الخبرة في هذا المجال من أعضاء هيئة التَّدريس في كلية التَّربية بجامعتي البعث وطرطوس، وقد تمّ الأخذ بآرائهم، تكوّن مقياس الرضا الوظيفي من (43) عبارة، وبعد تقديم الآراء والملاحظات تمّ حذف بعض العبارات وعدّلت بعضها الآخر إلى أن وصل المقياس إلى ما هو عليه بصورته النهائية، وقد أصبح مجموع عباراته (36) لمقياس الرضا الوظيفي. ويظهر الجدول (2) عبارات المقياس قبل التّعديل وبعدها.

جدول (2) العبارات التي تمّ تعديلها وإعادة صياغتها على مقياس الرضا الوظيفي

العبارة قبل التّعديل	العبارة بعد التّعديل
أعتقد أن نصابي التعليمي من الحصص الأسبوعية مناسب.	يوزع نصابي التعليمي كما هو محدد في القوانين والأنظمة.
توافر الإمكانات في مدرستي يشجعني على أداء عملي.	يشجعني وجود الإمكانات (إسقاط، وسائل تعليمية تعلمية) في مدرستي على النجاح.
أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل الصف.	أجد صعوبة في ضبط التلاميذ داخل الصف.
أحس بمتعة كبيرة في أثناء أداء عملي.	أشعر بمتعة كبيرة أثناء قيامي بتعليم التلاميذ.
ينتابني شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.	أشعر بالضيق والتوتر أثناء وجودي في المدرسة.
يضايقني كثيراً تأخر صرف الراتب في غير مواعيده المحددة، علاقتي مع الجهات الأخرى في المجتمع محددة	عبارة محذوفة
يتابع الموجه التربوي أداء المعلم باستمرار أشترك في اتخاذ القرارات التي تهم مسيرة المعلم	عبارة محذوفة

ب – الصدق البنيوي: تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية بلغت (26) معلّماً ومعلّمة في مدينة حمص، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الارتباط يبين كل بُعد والدَّرجة الكليَّة لمقياس الرضا الوظيفي

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الارتباط	**0.958	**0.867	**0.889	**0.945
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.001	0.000

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.01) وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.867)، و(0.958).

3 – ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس الرضا الوظيفي، وأبعاد الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، إذ تم حساب معامل الاتساق الداخلي كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) يوضح معامل ثبات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	12	0.911
البعد الثاني: الرضا عن مدى تحقيق الذات من خلال المهنة	7	0.82
البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع الزملاء	7	0.865
البعد الرابع: الرضا عن الراتب والحوافز المادية	10	0.907
الدَّرجة الكليَّة للمقياس	36	0.964

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.964). وتراوحت معاملات الثبات بين (0.82)، و(0.911). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز: (إعداد الباحثة):

1- إعداد المقياس: أعدت الباحثة المقياس بناءً على دراسة أحمد أبو سمرة، وأنعام حمارشة (2000) وتكون بصورته الأولية من (24) بنداً، وتم إعادة صياغة بعض فقراته ومن ثم التحقق من صدقه وثباته. وتضمن المقياس خمس أبعاد، هي مستوى (الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك الذات من خلال الوقت، التنافس). ووضعت خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert) بحيث توضع إجابة واحدة أمام كلّ عبارة، على النّحو الآتي: (موافق بشدة: الدّرجة 5، موافق: الدّرجة 4، محايد: الدّرجة 3، غير موافق: الدّرجة 2، غير موافق بشدة: الدّرجة 1). وتم اعتماد المعيار الآتي لتقدير الإجابة على بنود المقياس: الدرجة منخفضة من (1 – 2.3) وتقابل الأهمية النسبية (46.6%) فأقل)، والدرجة متوسطة من (2.34 – 3.67) وتقابل الأهمية النسبية (46.7%– 73.4%)، والدرجة مرتفعة من (3.68 –5) وتقابل الأهمية النسبية (73.6%) فأكثر. ويشير الجدول (5) إلى المعيار المعتمد لقياس درجة دافعية الإنجاز لكل بُعد من أبعاد المقياس، وللدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5): المعيار المعتمد لقياس درجة دافعية الإنجاز

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	عدد العبارات	درجة المتوسط الحسابي للبُعد		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
مستوى الطموح	6	6 – 13	14 – 22	23 - 30
مستوى المثابرة	8	8 – 18	9 - 29	30 - 40
مستوى الأداء	12	12- 27	28 – 44	45 - 60
مستوى إدراك الذات من خلال الوقت	6	6 - 13	14 – 22	23 - 30
مستوى التنافس	7	7 - 16	17 – 25	26 - 35
الدرجة الكلية للمقياس	39	39 - 90	91 - 143	144 - 195

2 – صدق المقياس: أ- صدق المحكّمين: عرض المقياس بصورتها الأولية على (9) محكّمين من ذوي الخبرة في هذا المجال من أعضاء هيئة التّدريس في كلية التّربية بجامعتي البعث وطرطوس، وقد تمّ الأخذ بآرائهم، تكوّن من (41) عبارة، وبعد تقديم الآراء والملاحظات تمّ حذف بعض العبارات وعدّلت بعضها الآخر إلى أن وصل

المقياس إلى ما هو عليه بصورته النهائية، وقد أصبح (39) عبارة الإنجاز. ويظهر الجدول (6) عبارات المقياس قبل التّعديل وبعدها.

جدول (6) العبارات التي تمّ تعديلها وإعادة صياغتها على مقياس دافعية الإنجاز

العبارة قبل التّعديل	العبارة بعد التّعديل
أحقق ذاتي من خلال عملي.	أحقق ذاتي من خلال ايماني بعملي.
أرضى بالقليل وأقتنع بأنه خير لي.	أقتنع بالقليل واعتبره خير لي.
أشعر بأهميتي في عملي.	أشعر بالأهمية الكبيرة للعمل الذي أقوم به.
أضع لنفسي أهدافاً مستقبلية كلما حققت هدفاً.	أضع لنفسي أهدافاً مستقبلية.
لدي خطط بديلة لتحقيق أهدافي.	أعمل على إيجاد خطط بديلة لتحقيق أهدافي.
أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في عملي لتحقيق ما أصبو إليه.	أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في عملي.

ب – الصدق البنيوي: تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية بلغت (26) معلّماً ومعلّمة في مدينة حمص، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول(7) معامل الارتباط يبين كل بُعد والدَّرجة الكليَّة لمقياس دافعية الإنجاز

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
معامل الارتباط	**0.927**	**0.936**	**0.976**	**0.894**	**0.944**
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.01) وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.894)، و(0.976).

3 – ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس وأبعاد الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، إذ تم حساب معامل الاتساق الداخلي كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8) يوضح معامل ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: مستوى الطموح	6	0.961
البعد الثاني: مستوى المثابرة	8	0.945
البعد الثالث: مستوى الأداء	12	0.859
البعد الرابع: مستوى إدراك الذات من خلال الوقت	6	0.899
البعد الخامس: مستوى التنافس	7	0.923
الدَّرجة الكليَّة للمقياس	39	0.985

يتضح من الجدول (8) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.985)، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.859)، و(0.961). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

النتائج والمناقشة:

أولاً – عرض نتائج أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية على مقياس الرضا الوظيفي، وأبعاده الفرعية، ويبيِّن الجدول (9) نتائج التحليل

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا الوظيفي

أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة البعد
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	36.36	4.48	متوسط
الرضا عن مدى تحقيق الذات من خلال المهنة	24.90	3.72	متوسط
الرضا عن العلاقة مع الزملاء	24.26	3.79	متوسط
الرضا عن الراتب والحوافز المادية	27.85	5.54	متوسط
الدَّرجة الكليَّة للمقياس	113.37	9.61	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى أن الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (113.37)، وانحراف معياري بلغ (9.61). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن شعور المعلمين بقلة الرضا الوظيفي عن عملهم كان يتمثل بالدرجة الأولى في بعد الرضا عن طبيعة العمل وظروفه وبالدرجة الثانية في بعد الرضا عن الراتب والحوافز المادية، وبالدرجة الثالثة الرضا عن الراتب والحوافز المادية، وبالدرجة الأخيرة بعد الرضا عن العلاقة مع الزملاء وقد يكون السبب في ذلك أن الرواتب التي يحصلون عليها لا تكفي لإشباع احتياجاتهم الأساسية ولا تتناسب مع تكاليف المعيشة، وكما أن كثرة متطلبات الحياة مع ثبات سلم الرواتب وعدم الزيادة الملائمة للراتب بما يتلاءم مع زيادة الأسعار والمتطلبات، بالإضافة إلى طبيعة مهنة التعليم وما يكتنفها من مشقة ومصاعب، وكذلك خوف المعلم من الفشل، والعجز عن مواكبة المستجدات والتطورات الحديثة في المناهج

المطورة، وكذلك ضعف الإمكانات المتاحة في المدرسة، وقلة الحوافز المادية والمعنوية وشكوة المعلمين من ساعات العمل الموزع توزيعاً غير عادل يقلل من رضا المعلم عن عمله، وعدم توافر البيئة المدرسية المجهزة بالوسائل والأدوات اللازمة للعملية التعليمية والتعليمية، وغيرها من العوامل التي تؤثر سلباً على مشاعر المعلم وأحاسيسه وبالتالي سينعكس ذلك على رضاه عن عمله، يجعل المعلم غير راضٍ عن وظيفته واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جيسايند وأديجومو (Gesinde & 2012 Adejumo, التي بينت أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية؟

يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مقياس دافعية الإنجاز، وأبعاده الفرعية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز

أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة البعد
مستوى الطموح	23.44	4	مرتفع
مستوى المثابرة	31.75	6.65	مرتفع
مستوى الأداء	45.62	8.54	مرتفع
مستوى إدراك الذات من خلال الوقت	16.35	3.03	متوسط
مستوى التنافس	24.01	4.69	متوسط
الدَّرجة الكليَّة للمقياس	141.17	18.62	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى أن الأبعاد الفرعية الآتية (مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء) لمقياس دافعية الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة، في حين حصل البُعدين الفرعيين (مستوى إدراك الذات من خلال الوقت، مستوى التنافس) جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (141.17)، وانحراف معياري بلغ (18.62). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم الذي يحب مهنته ويستمتع بأداء واجباته المهنية يكون لديه دافعية للإنجاز عالية، كما أن أغلب المعلمين يدركون أهمية رسالة التعليم التي يحملونها ولذلك فهم يشعرون بالارتياح والسعادة عندما يقومون بأداء مهامهم التعليمية التعلمية على أكمل وجه ويحققون انجازاً مع تلاميذهم، وعندما تفوض الإدارة جزء من صلاحياتها للمعلمين

وتسمح لهم بحرية التعبير عن الرأي وتتيح للمعلمين مناقشة مشكلاتهم، وعندما تكون هناك علاقات ودية بين المعلمين والإدارة، والمعلمين مع بعضهم البعض، والمعلمين وأولياء الأمور، وبالإضافة إلى أنه عندما تقوم وزارة التربية والتعليم برفع كفاءة ومهارات المعلمين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية من خلال الدورات التدريبية المكثفة، وشعور المعلم بأن الوزارة تسعى إلى الارتقاء بمستوى أداءه وتطوير كفاياتهم المهنية، كل هذا يؤثر على مشاعر وأحاسيس المعلمين نحو العمل ويجعلهم يمتلكون مشاعر إيجابية تؤثر على أدائهم ويؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل،وهناك عدة من العوامل التي تزيد من دافعية الإنجاز للمعلم مثل: إشادة الإدارة المدرسية بجهود المعلم، وتقديم المدح والثناء له، وحث المعلمين على العمل الجماعي، وتشجيعهم على حضور المؤتمرات العلمية، وتشجيع المعلمين على المنافسة، والعمل على توفير البيئة المناسبة داخل الغرفة الصفية التي تزيد من دافعية الإنجاز لدى المعلم، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة طبشي (2007)، ودراسة سمارة وآخرون (2012) التي بينت أن دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

ثانياً: عرض نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز. للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الدرجة الكلية لكل مقياس، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الرضا الوظيفي، ومقياس دافعية الإنجاز ومعامل الارتباط بيرسون بين درجات الإجابة على المقياسيين

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الرضا الوظيفي	113.37	9.61	0.613	0.000**	دال عند مستوى 0.01
دافعية الإنجاز	141.17	18.62			

من الجدول (11) يتبين أن معامل الارتباط بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز بلغت قيمته (0.613)، أي أن العلاقة طردية مقبولة، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي، وكذلك كل بعد من أبعاد دافعية الانجاز كما هو وارد في الجدول (12).

جدول (12): معامل الارتباط بيرسون بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز (ن = 234)

الرضا الوظيفي / دافعية الإنجاز	الرضا عن طبيعة العمل	الرضا عن مدى تحقيق الذات	الرضا عن العلاقة مع الزملاء	الرضا عن الراتب والحوافز المادية	المجموع الكلي
مستوى الطموح	0.109	0.196(**)	0.332(**)	0.172(**)	0.356(**)
مستوى المثابرة	0.236(**)	0.331(**)	0.303(**)	0.186(**)	0.465(**)
مستوى الأداء	0.239(**)	0.523(**)	0.366(**)	0.187(**)	0.566(**)
مستوى إدراك الذات	0.045	0.196(**)	0.126	-0.017	0.137(*)
مستوى التنافس	0.113	0.256(**)	0.226(**)	0.191(**)	0.351(**)
المجموع الكلي	0.253(**)	0.496(**)	0.425(**)	0.234(**)	0.613(**)

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) إلى وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أبعاد الرضا الوظيفي، وأبعاد دافعية الانجاز، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.137) و(0.566)، ولم توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد (الرضا عن طبيعة العمل وظروفه) من أبعاد الرضا الوظيفي، والأبعاد الآتية (مستوى الطموح، مستوى إدراك الذات من خلال الوقت، مستوى التنافس) من أبعاد دافعية الانجاز، وكذلك بين بعد (مستوى إدراك الذات من خلال الوقت) من أبعاد دافعية الانجاز وبعدي (الرضا عن العلاقة مع الزملاء، الرضا عن الراتب والحوافز المادية) من أبعاد الرضا الوظيفي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإنسان يندفع إلى عمله بحب، ويعمل بإتقان ويشعر بدافع قوي للقيام بالأعمال الموكلة إليه، إذ شعر بالرضا عن عمله الناتج عن إشباع حاجاته، فالرضا يزيد من طموح الفرد والذي بدوره يدفعه نحو مزيد من الإنجاز والإتقان لتحقيق طموحه، وكذلك يزيد من نشاطه وحيويته ويحسن أداءه، بالإضافة إلى أن المعلم يقضي فترة لا بأس فيها في المدرسة فعندما يكون راضٍ عن ظروف عمله سينعكس ذلك على دافعيته وأدائه، وزيادة حماسه وعزيمته للقيام بواجباته على أكمل وجه، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أحمد (2016)

التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، واختلفت مع دراسة شواش والعايب (2017) التي بينت عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

الفرضية الثانية: يسهم الرضا الوظيفي إسهاماً دالاً في التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. للتحقق من صحة الفرضية، تم حساب تحليل الانحدار الخطي المتعدد، كما هو موضح في الجدول (13):

جدول (13): تحليل تباين الانحدار الخطي لإسهام الرضا الوظيفي في التنبؤ بدافعية الإنجاز

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة R	معامل التحديد	قيمة (F)	الثابت	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	بيتا	معامل الانحدار
الرضا الوظيفي	الطموح	0.624	0.389	0.000	72.28	0.762	0.447	0.047	0.112
	المثابرة					3.681	0.000	0.226	0.327
	الأداء					5.664	0.000	0.372	0.418
	إدراك الذات					0.581	0.562	0.032	0.1
	التنافس					2.489	0.014	0.15	0.307

تشير النتائج الموضحة في الجدول (13) إلى وجود دلالة إحصائية لمعاملات انحدار الرضا الوظيفي، وكان معامل التحديد (0.624)، وبالتالي فإن الرضا الوظيفي يفسر (31.4%) من التباين في دافعية الانجاز لدى المعلمين. ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي: الرضا الوظيفي = 72.28 + 0.327 × (المثابرة) + 0.418 × (الأداء) + 0.307 × (التنافس)

وتعزى هذه النتيجة إلى أن رضا المعلم عن عمله يؤدي إلى زيادة دافعيته لإنجاز واجباته المهنية على أكمل وجه وبالتالي يقلل من فرص ترك العمل خارج المؤسسة التعليمية أو التغيب والتمارض والإهمال وما إلى ذلك، وبالإضافة إلى توافر الحوافز المناسبة للمعلمين ذوي الأداء المتميز وتوفير بيئة مناسبة للعمل، والاهتمام بظروف المعلمين الفردية أو المادية كل ذلك يعزز شعورهم النفسي بالرضا ويحفزهم لمزيد من العمل ويشجع التنافس الشريف بينهم، والمعلم يقضي فترة لا بآس فيها في المدرسة فعندما يكون راضٍ عن ظروف عمله سينعكس ذلك على دافعيته وأداءه، فالمعلم الذي يشعر بالرضا عن عمله يريد أن يؤكد هذا الشعور للآخرين من خلال أعماله وأقواله فيزيد ذلك من إنجازه ومن دافعيته للعمل وتطوير نفسه، وكما أن امتلاك الفرد لوظيفة

يشعره بالسعادة والارتياح لأن الوظيفة مصدر إشباع لحاجاته الأساسية وإشباع طموحه وحصوله على مكانة اجتماعية، وتعد المتنفس لخروجه من المنزل وإقامة علاقات مع الناس وذلك يزيد من مستوى دافعيته لأداء واجباته المهنية بالشكل الأمثل، وبالإضافة إلى أن المعلم الذي يرتفع رضاه عن العمل، يزداد إقبال عليه، وترتفع معنوياته واتجاهاته لوظيفته ومؤسسته التعليمية، فترتفع بذلك دافعيته لإنجاز عمله، والعكس صحيح.

مقترحات البحث

بناءً على هذه النَّتائج، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

1) العمل على رفع مستوى رضا المعلم عن وظيفته لكي يستمر في عطائه، ويحسّن أدائه في التدريس، سواء من قبل وزارة التربية والتعليم أو من قبل مديري المدارس وذلك من خلال أخذ رأيه وإشراكه في القرارات المدرسية مما يزيد شعوره بالانتماء، وتحفيزه على العمل والتعامل معه باحترام، لما في ذلك من أثار إيجابية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين وضرورة المحافظة على مستويات مرتفعة من الدافعية لديهم.
2) تخصيص وزارة التربية والتعليم حوافز مادية ومعنوية ومكافآت تشجيعيّة للمعلمين المتميزين والذين يلتزمون بالاطلاع على الأساليب التربوية الحديثة وتطبيقها في مدارسهم لزيادة مستوى رضاهم عن عملهم ودافعيتهم من أجل مخرجات تعليمية وتربوية جيدة ترضي كل من المعلم والمتعلم.
3) تحسين واقع المدارس وتوفير الظروف المناسبة للمعلم ودعم إمكانيات بيئة العمل المدرسي ليتمكن المعلم من أداء دوره التربوي بشكل جيد وسهولة ويشعر بالرضا عن عمله، وبالتالي ينعكس ذلك على العملية التعليمية ككل.
4) توفير مناخ تنظيمي مناسب للمعلمين لأداء أعمالهم المدرسية وحث المعلمين على العمل الجماعي، وتشجيعهم على حضور المؤتمرات العلمية، وتشجيع المعلمين على المنافسة، والعمل على توفير البيئة المناسبة داخل الغرفة الصفية وخارجها التي تزيد من دافعية الإنجاز لديهم.
5) القيام ببرامج تستهدف تنمية دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك من خلال الدورات التدريبية للمعلمين لما لها من آثر في رفع مستوى رضا المعلم عن عملهم وزيادة دافعيتهم نحو العمل.
6) تحسين أساليب الإشراف التربوي وتنوعها وعدم اقتصارها على الزيارات الصفية التي تسبب القلق والضيق للمعلمين وتضعف دافعيتهم وقابليتهم نحو العمل وتسبب النفور وعدم التعاون بين المعلمين والمشرفين التربويين وبالتالي يقلل من الرضا الوظيفي للمعلين نحو عملهم وتضعف دافعيتهم.

7) القيام ببرامج تستهدف تنمية دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك من خلال عقد مزيد من الدورات التدريبية للمعلمين لما لها من آثر في رفع مستوى رضا المعلم عن عملهم وزيادة دافعيتهم نحو العمل.

8) إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول متغير الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى فئات مختلفة من المعلمين وفي مجتمعات أخرى، وذلك لأهمية المتغيرين في تقدم المجتمع.

المراجع:

المراجع العربية:

– أحمد، أماني(2016). ***الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي مرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (القبس):*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان.

– أبو سمرة، محمود؛ حمارشة، أنعام(2012). ***العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين***: مجلة الأزهر (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (1).

– بشيري، قدرية(2014). ***أخلاقيات مهنة التعليم***: دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

– جامعة دمشق(2009). ***نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر***، المؤتمر العلمي التربوي النفسي: جامعة دمشق، سورية.

– جامعة القاهرة(2005). ***التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي***، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم: جامعة القاهرة، فرع الفيوم.

– خليل، جواد محمد، شرير، عزيزة(2008). ***الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين***، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (16)، العدد(1). ص ص683–711

– الخولي، هشام(2002). ***الأساليب المعرفية في علم النفس***: دار الكتاب الحديث، القاهرة.

– راشد، راشد(2005). ***علم النفس التربوي***: عالم الكتب، القاهرة.

– رضوان، محمود(2012). ***إدارة النزاعات والصراعات في العمل***: المجموعة العربية للتدريب، القاهرة.

– سمارة، هتوف؛ سمارة، علي؛ السلامات، محمد خير(2012). ***درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للمدارس التابعة للمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم***: مجلة جامعة النجاح، المجلد (26)، العدد (3)، ص ص 1–26.

– سلمان، منى(2011). ***الرضا الوظيفي لدى المشرفين الاختصاصيين وعلاقته بأدائهم الوظيفي، مجلة الدراسات التربوية***: العدد (15)، ص ص 59–78.

– شواش، صباح، العايب، نورة(2017). ***الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة عين البيضاء***: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي.

– الداهري، صالح(2011). ***أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم***: دار الحامد للنشر، عمان.

– طبشي، بلخير، حريزي، موسى(2007). ***الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته وبالدافعية للإنجاز***: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

– الطعاني، حسن؛ الكساسية، عبد الوهاب(2005). ***الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه: دراسة مقارنة***: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (1)، العدد(3)، ص ص 189–200.

– عبد الله، رويدا(2012). ***علم النفس التربوي***: دار البداية. عمان.

– عبد الله، مجدي(2010). ***علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق***: دار المعرفة الجامعية، مصر.

– العبيدي، بشرى(2013). ***دور بيئة العمل في تعزيز الرضا الوظيفي***: مجلة العلوم الاقتصادية، بغداد، المجلد (1)، العدد (36)، ص ص254–278.

– عيسان، صالحة؛ كاظم، علي؛ العاني، وجيهة، النبهاني، هلال؛ الهنائي، خالد؛ السكيتي، سالم(2011). ***أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية***: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، المجلد (7)، العدد (1)، ص ص1–20.

– عطية، محسن(2009). ***البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية***، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان

– قعود، إيمان (2019). ***المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق***: مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، المجلد(41)، العدد (131)، ص ص 43–88.

– الكندي، مصطفى(2014). ***الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان***: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

– منصوري، مصطفى (2017). ***الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي: مجلة علوم الانسان والمجتمع***، العدد (22). ص ص 227–250

– المشعان، عويد(1994). ***علم النفس الصناعي***: مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر، الكويت.

– وزارة التربية السورية(2016). ***وثيقة المناهج المطورة***: المركز الوطني لتطوير المناهج، سورية.

المراجع الأجنبية:

- Atkinson,J.W.(1964). **An Introduction**. Princeton: Van Nostrand.
- Gesinde, A& Adejumo, G.(2012). **Job satisfaction status of Primary school teachers in Ota, Nigeria**. *European Journal of Educational Studies*, 4(1), 11-18.
- Murray, H.A.(1938). ***Exploration in Personality***. New York: Oxford University Press.
- Santrouk, J.(2003**).** ***Psychology***. McGrow hill, Boston.
- Thoo, L. (2015). ***Job satisfaction among licensed tourist guide in Malaysia***. Master of rosiness administration, faculty of accountancy and management, Turku Abdurrahman University.
- Yaman, H, & Dundar, S & Ayvas, J.(2015). ***Achievement Motivation of Primary Mathematics Education teachers according to their cognitive styles and Motivation styles***, *International electronic journal of elementary Educational*, 7(2), 125.

ملحق أدوات البحث

أخي المعلّم/ أختي المعلّمة:

تقوم الباحثة بإجراء بحث حول الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية، ويقيناً في حسن تعاونكم، نضع هذه الاستبانة بين أيديكم، لذلك نرجو الإجابة عليها بدقّة وموضوعيّة، علماً أنّ إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلميّ فقط. مع فائق الشكر والتقدير

التعليمات:

-يرجى الإجابة على بنود الاستبانة بوضع إشارة (√) أمام خياركم.

-البيانات التي سيتمّ الحصول عليها ستبقى سريّة، ولن يتمّ استخدامها إلا لغايات البحث العلمي.

أولاً: مقياس الرضا الوظيفي

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه:						
1	يوزع نصابي التعليمي كما هو محدد في القوانين والأنظمة.					
2	يشجعني وجود الإمكانات (جهاز إسقاط، وسائل تعليمية تعلمية) في مدرستي على النجاح.					
3	أفكر في ترك مهنة التعليم.					
4	أجد صعوبة في ضبط التلاميذ داخل الصف.					
5	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي.					
6	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية.					
7	أشعر بمتعة كبيرة أثناء قيامي بتعليم التلاميذ.					
8	أعتقد بأن مهنة التعليم تحقق لي مكانة اجتماعية مقبولة.					
9	أشعر بالضيق والتوتر أثناء وجودي في المدرسة.					
10	أشعر بالملل والروتين في عملي					
11	أرى أن مهنة التعليم مسؤولية وتعب.					
21	أسعى لتغيير عملي في مجال التعليم إلى عمل أخر.					
البعد الثاني: الرضا عن مدى تحقيق الذات من خلال المهنة:						
13	أحقق ذاتي من خلال عملي في التعليم.					
14	يتفق عملي مع ميولي وقدراتي.					
15	أشعر أن مهنة التعليم تقيد مواهبي وامكاناتي.					
16	ينال المعلم تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.					
17	أتمتع بقدر من الحرية والاستقلال في أداء عملي.					
18	يتيح لي عملي فرصة للتجديد والابتكار.					
19	أشعر بالاستقرار النفسي والاطمئنان في عملي.					
البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع الزملاء:						
20	يتم تقدير المعلم وتشجيعه معنوياً من قبل الموجهين التربويين.					
21	تفيدني الملاحظات التي يبديها الموجه التربوي في تحسين أدائي.					
22	تتسم علاقتي مع الموجه التربوي بروح التعاون والاحترام.					
23	يعامل مدير المدرسة المعلمين بعدل وإنصاف.					
24	يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي.					
25	هناك علاقة احترام متبادلة بيني وبين مدير المدرسة.					
26	تربطني علاقات ودية بزملائي في العمل.					

	البعد الرابع: الرضا عن الراتب والحوافز المادية:					
27	أتلقى حوافز مادية عن أعمال أنجزتها.					
28	يكفيني ما أتقاضاه من راتب شهري لتلبية حاجات أسرتي.					
29	يتناسب راتبي الشهري مع ما أقوم به من مهام ومسؤوليات.					
30	الترفيع السنوي عادل لجميع المعلمين.					
31	المكافآت المادية الممنوحة للمعلم عند قيامه بالمهام الامتحانية غير متناسبة مع جهده المبذول.					
32	أشعر بأن جهدي وعملي غير مقدر من الآخرين.					
33	أطالب بزيادة الرواتب دوماً.					
34	أبحث عن عمل إضافي.					
35	أقوم بعملي دون أن أحصل على أتعابي.					
36	أشعر بالحرج أمام أسرتي لعدم قدرتي على تأمين الحاجات المنزلية.					

ثانياً: فقرات المقياس مقياس دافعية الإنجاز

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: مستوى الطموح:						
1	أحقق ذاتي من خلال ايماني بعملي.					
2	يزداد اصراري على انجاز عملي كلما وجدته صعباً.					
3	أقتنع بالقليل واعتبره خير لي.					
4	أشعر بأن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.					
5	أشعر بالأهمية الكبيرة للعمل الذي أقوم به.					
6	أضع لنفسي أهدافاً مستقبلية.					
البعد الثاني: مستوى المثابرة:						
7	أقبل على عملي بحماس وإخلاص.					
8	أقوم بعملي مهما تتطلب ذلك من جهد.					
9	أشعر بأنني مثابر في عملي.					
10	أجد حلولاً للمشاكل التي تعترض حياتي.					
11	أبذل كل ما بوسعي لتحقيق أهدافي.					
12	أعمل على إيجاد خطط بديلة لتحقيق أهدافي.					
13	يدفعني الشعور بالحاجة إلى النجاح في عملي إلى الجد والمثابرة.					
14	أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في عملي.					
البعد الثالث: مستوى الأداء:						
15	أؤدي عملي بجد واتقان					
16	أتابع كل ما يستجد في ميدان التربية والتعليم.					
17	أعمل على تطوير أدائي المهني ذاتياً.					
18	أقوم بواجبي على أكمل وجه ممكن.					
19	أحضر دروسي وفقاً لاستراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة.					
20	أسعى لتحقيق الأهداف التربوية التي تزود المتعلم بالمعارف.					
21	أنفّذ أساليب التقويم الحديثة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.					
22	أستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة ومتنوعة.					
23	أشجع تلاميذي على التقويم الذاتي.					
24	أختار النشاطات التعليمية التعلمية المناسبة لميول واهتمامات تلاميذي					
25	أنمي كفاياتي المهنية باستمرار.					

26	اتبع الدورات التدريبية لتحسين أدائي المهني.					
البعد الرابع: مستوى إدراك الذات من خلال الوقت:						
27	أنجز مسؤولياتي على أكمل وجه بصرف النظر عن الظروف المحيطية.					
28	أستثمر وقت فراغي لإنجاز مشاريع مع تلاميذي.					
29	أرى أن مستقبلي مرهون بقدراتي وامكانياتي.					
30	أتغيب عن الدوام المدرسي كلما رغبت بذلك					
31	أتأخر في إنجاز واجباتي المهنية					
32	أستغرق وقتاً طويلاً في حل مشاكل تلاميذي.					
البعد الخامس: مستوى التنافس:						
33	أحاول التفرد والتميز بجميع أعمالي المهنية.					
34	أقارن أدائي مع أداء زملائي.					
35	أتنافس مع زملائي لأتميز بمخرجاتي التعليمية.					
36	أتبادل الخبرات مع المعلمين لتطوير أدائي.					
37	أبذل كل ما بوسعي لأكون متفوقاً على زملائي في عملي.					
38	تشجع بيئة مدرستي على التنافس الإيجابي مع الزملاء.					
39	أساعد زملائي في حل المشكلات التي تعترضهم.					