مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٤) – أبريل ٢٠٢١م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

دور التفكير المنظومي وتحمل الغموض في التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة

. د / إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي كلية
التربية – جامعة المنصورة

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٠٢٠/١٢/٢٩
تاريـــخ قبول البحـث : ٢٠٢١/١/٢٢م
البريد الالكتروني للباحث : ibrahim.esmaiel@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2012-1098

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكل من التفكير المنظومي وتحمل الغموض، والكشف عن دور التفكير المنظومي وتحمل الغموض في التأثير على التوجه نحو المستقبل، بالإضافة إلى دراسة الاختلاف في التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وذلك على عينة قوامها (٢٠٢) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم اختبار التفكير المنظومي، ومقياس تحمل الغموض، ومقياس التوجه نحو المستقبل، وهم من اعداد الباحث الحالي، وباستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الارتباط الجزئي، وأسلوب تحليل المسار، توصلت الدراسة إلى:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية راجعة لتأثير الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما.

٢- وجود علاقات معظمها موجبة دالة احصائياً بين درجات الطلاب فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية ودرجاتهم فى مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية.

٣- وجود علاقات جميعها موجبة دالة احصائياً بين درجات الطلاب فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد تحمل الغموض ودرجته الكلية.

٤- وجود تأثير موجب مباشر لتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل، في حين يوجد تأثير موجب غير مباشر للتفكير المنظومي على التوجه نحو المستقبل من خلال تحمل الغموض.

الكلمات مفتاحية: التفكير المنظومي، تحمل الغموض، التوجه نحو المستقبل، طلاب الجامعة.

ABSTRACT

The present study aimed at detecting the relationship between future orientation and both systemic thinking and tolerance of ambiguity. Also, it uncovers the role of systemic thinking and tolerance of ambiguity in influencing the future orientation. In addition to, it determining the difference in future orientation among university students with different sex, specialization and interaction between them. The study sample included (202) Male and female student in the fourth year of the Faculty of Education. The three questionnaires systemic thinking, tolerance of ambiguity and future orientation (prepared by the current researcher) were applied on the current sample. Using two-way analysis of variance, Person correlation coefficient, partial correlation coefficient and path analysis method, the study reached:

1) **There are no significant differences in the average dimensions of future orientation and its overall degree due to the influence of sex, specialization and interaction between them.**
2) **There are relationships most of them are positive statistically significant between the dimensions of future orientation and its overall degree and between the dimensions of systemic thinking and its overall degree.**
3) **There are relationships all of them are positive statistically significant between the dimensions of future orientation and its overall degree and between the dimensions of tolerance of ambiguity and its overall degree.**
4) **There is a direct positive effect of tolerance of ambiguity on the future orientation, while there is a positive indirect effect of systemic thinking on the future orientation through tolerance of ambiguity.**

KEY WORDS: systemic thinking, tolerance of ambiguity, future orientation, university students.

مقدمة الدراسة :

ينشغل الأفراد بالمرحلة الجامعية بالتفكير فى المستقبل وما يحمله من مفاجآت وتغيرات، حيث يبدأ الفرد فى وضع الأهداف المستقبلية المتعلقة بمجالات حياته المتعددة، ويتأثر أداء الفرد وسلوكياته فى ضوء تقييمه لمدى قابلية تلك الأهداف للتحقق فى المستقبل والوقت اللازم لتحقيقها.

ويختلف كل فرد عن الآخر فى سعيه لتحقيق أهدافه المستقبلية، فهناك أفراد يسعون للوصول إلى ما يسعون إليه سواء نجاح فى مرحلة تعليمية أو الوصول الى درجة علمية أو إلى منصب قيادي، ولا يأتي ذلك إلا عن طريق التخطيط ووضوح الهدف لدى الفرد وبذل المزيد من الجهد، وهؤلاء الأفراد يوصفون بأنهم لديهم منظور مستقبلي، على العكس فهناك بعض الأفراد لا يحددون أهدافهم المستقبلية ولا يخططون لها، وبناءً على ذلك لا يسعون لتحقيقها، وهؤلاء الأفراد يوصفون بأنهم ليس لديهم منظور مستقبلي (صلاح شريف عبد الوهاب، ٢٠١١، ٣٠).

وقد يفعل الفرد كثيراً من الأشياء ليس لقيمتها الذاتية أو لمتعتها الحالية، وإنما يفعلها لدلالتها المستقبلية، فالأفراد الذين يعيشون وفقاً لمبدأ اللذة والمتعة الوقتية، ويتجنبون المخاطر فى المستقبل، فيمكن وصفهم بأنهم موجهون نحو الحاضر، أما أولئك الذين يؤجلون متعتهم ويضعون قائمة بالأشياء التى سيعملونها فيما بعد، فيمكن وصفهم بأنهم موجهون نحو المستقبل (De Charms & Muir, 1998, 91) .

ويقترح ماركوس ونيريس (Markus & Nurius) فى ضوء نظرية الأنفس المحتملة Possible Selves Theory أن معظم الأفراد وخاصة المراهقين يقومون بعمليات معرفية لتوقع مستقبلهم والتنبؤ به من خلال وضع تصورات لأنفسهم فى المستقبل، وتتجسد تلك التصورات فى ثلاثة أنواع من الأنفس المحتملة: الصورة التى يأمل أن يكون عليها فى المستقبل (النفس المأمولة The Hoped Selves والتى تشير إلى تصور الذات المثالي فى المستقبل بناءً على رغبات الأفراد وأحلامهم غير المقيدة) ، والصورة التى يتوقع أن يكون عليها فى المستقبل (النفس المتوقعة The Expected Selves والتى تعنى تصور الذات الواقعي فى المستقبل بناءً على قدرات الفرد المدركة والقيود المحيطة به الاجتماعية وغيرها)، والصورة التى يخاف أن يكون عليها فى المستقبل (النفس المخيفة The Feared Selves والتى تعنى تصور الذات التى يخشى أن يصبح عليها الفرد)، وتظهر الأنفس الثلاثة فى المجال التعليمي فى الذات المأمولة التى يكون لديها تطلعات عالية مثل دراسة الطب أو الحصول على الدراسات العليا، والذات المتوقعة التى تترقب الحصول على شهادة جامعية، والذات المخيفة التى تظهر بمشاعر قوية من أن تصبح من المتسربين من التعليم أو ضحايا الجرائم (In : Romero, 2012, 3).

وقد حظى البعد المستقبلي فى حياة الطالب الجامعي – والذى يمثله مفهوم التوجه نحو المستقبل – باهتمام الباحثين، نظرًا لارتباط هذا المفهوم بواحدة من أهم سمات الشخصية، وهو الشخصية المنجزة ذات الطموح والتحمل والمثابرة (جولتان حسن حجازي، ٢٠٠٨، ١٠١٥).

حيث يتضمن التوجه نحو المستقبل تصور الأفراد لما يتعلق بمستقبلهم وادراك البعد المستقبلي ادراكاً موجباً من حيث انفتاح المستقبل على فرص حقيقية وكافية للإشباع على الرغم مما ينطوي عليه الحاضر من صعوبات وحرمان ويقوم هذا الادراك الموجب على تحديد الفرد لأهداف مستقبلية تتناسب مع امكاناته وقدراته كما تنسجم مع قيمه الشخصية ومستوى طموحه (ابراهيم محمود بدر، ٢٠٠٣، ٤٥).

وتؤثر توجهات الفرد نحو المستقبل على تعامل الفرد مع الحاضر، حيث أن الفرد الذى لا يمتلك استعداداً تجاه المستقبل لا يعرف بصورة صحيحة كيف يتعامل مع الحاضر، وفهم الحاضر يتطلب فهم المستقبل، وكثير من الناس يخفقون فى حياتهم العملية؛ لأنهم لا يمتلكون وعياً بالمستقبل ويتعاملون مع الحاضر بعقلية الماضي ويتجاهلون أبسط معالم المستقبل، كما أن التمسك بخبرات الماضي تجعل المستقبل يتضاءل ويختفى تأثيره على الفرد (نبيل نوفل، ١٩٩٧، ١٥). فالفرد الذى يمتلك منظوراً مستقبلياً ايجابياً تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة ويكون قادراً على انجاز المهام التى تتميز بالصعوبة، وأيضاً يكون قادراً على الاستمرارية فى انجاز تلك المهام (Peetsma, 2000, 177) .

ويذكر روميرو (Romero, 2012, 1-2) أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن النتائج الأكاديمية ترتبط ارتباطاً قوياً بتطلعات وتوقعات الطلاب، حيث أنه عندما يُكون الطلاب توجهات ايجابية عن المستقبل يميلون إلى العمل بجدية أكبر فى المهام المرتبطة بالمستقبل، حيث تعد الصور التى تتكون لدى الأفراد عن أنفسهم فى المستقبل عاملاً أساسياً فى دفع سلوكهم نحو جعل هذه الصور حقيقية، وأن التفاؤل بشأن المستقبل على الرغم من الظروف التعليمية الصعبة يجعل لديهم رؤى محددة حول أهدافهم التعليمية وأكثر من ذلك لديهم ثقة على استكشاف أنفسهم فى المستقبل، حيث يساعد تكوين الطلاب لطموحات وتوقعات تعليمية على تطوير أنفسهم فى هذا المجال فى المستقبل وحمايتهم من الظروف المعرضة للخطر التى يمكن أن تمنعهم من تحقيق الأهداف التعليمية.

وقد توصلت عدة دراسات إلى وجود علاقة طردية بين التوجه نحو المستقبل ومجموعة متنوعة من السلوكيات الايجابية، مثل : التحصيل الدراسي والمثابرة لإتمام التعليم العالي والمشاركة فى الأعمال الجامعية (Louise & Craig, 2007) ، وقدرات حل المشكلات (Schacter, etal., 2008)، والدافعية للإنجاز(ميمي السيد أحمد، ٢٠١٥) ، واتخاذ القرار المهني (Atanasio, Paixao & Desilva, 2012) . كما توصلت عدة دراسات إلى وجود علاقة عكسية بين التوجه نحو المستقبل ومجموعة متنوعة من السلوكيات السلبية، مثل : السلوك العنيف (Bolland, etal., 2001) ، والاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية (ابراهيم محمود بدر، ٢٠٠٣)، والانخراط فى سلوكيات محفوفة

بالمخاطر مثل الاندفاع السلوكي (Robbins & Bryan, 2004) ، وارجاء إنجاز المهام (Chen & Kruger, 2017) .

يتضح مما سبق أن التوجه المستقبلي المتفائل يعزز الدافعية للإنجاز والأداء الناجح، بينما يؤدى التوجه المستقبلي المتشائم إلى نقص الدافعية للإنجاز وبالتالي نقص الانجازات وغياب الاستقرار النفسي، حيث يرتبط التوجه نحو المستقبل بشكل إيجابي بالشعور العام بالكفاءة وتقدير الذات وتحسين العلاقات الشخصية والثقة فى حل المشكلات، كما يرتبط بشكل سلبى بالسلوكيات المنحرفة والاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية.

ونظرًا لأهمية التوجه نحو المستقبل حاول الباحثين معرفة العوامل التى تؤثر فيه، فيذكر شين وكروجر (Chen & Kruger, 2017, 123) أن توجهات الفرد نحو المستقبل تتأثر بفئتين من العوامل، الأولى : العوامل الداخلية الخاصة بالفرد مثل صورة الذات ومستوى الطموح وغيرها، والثانية : العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة المحيطة مثل البيئة الأسرية والتعليمية والاجتماعية وغيرها.

ويرى الباحث أن مهارات التفكير لها دوراً مهماً فى وضع الأهداف المستقبلية، وتقييم الفرد لمدى قابلية تلك الأهداف للتحقق فى المستقبل، بالإضافة إلى تحديد المشكلات المستقبلية، والطرق الملائمة للتعامل معها، وخاصة التفكير المنظومي Systemic Thinking الذى يركز على رؤية النماذج والأنظمة كوحدة واحدة متكاملة لها معنى ودلالة، حيث يدور التفكير المنظومي حول كيفية ادارة المواقف الصعبة (Espejo, 1994, 210) ، والكشف عن شبكة العلاقات المعقدة بين الأجزاء (Collin, 2006, 300)، فهو عملية لمعالجة المشكلات المعاصرة من خلال النظرة الكلية للنظام بكافة مكوناته وتحليل مشكلاته فى ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات (سناء محمد حجازي، ٢٠١٤، ٨٩٤).

وعن أهمية التفكير المنظومي تذكر ريحاب أحمد نصر (٢٠٠٩، ٢٧٧) أنه وسيلة تساعدنا على توسيع آفاق التفكير لدينا ورؤية العالم حولنا بشكل أشمل، وتحديد وفهم المسببات الحقيقية للأحداث التى تقع من حولنا والتعامل معها بطريقة فعالة. كما يشير هشام ابراهيم النرش (٢٠١٧، ٩٠٩) إلى أن التزايد المتسارع فى المعرفة والتعقد فى ديناميكية الحصول عليها وتلخيص مكوناتها من خلال أنظمة الاتصال وتكنولوجيا المعلومات جعل الاهتمام بالمكونات الأساسية أمراً حتمياً لمواكبة تطور العلوم المختلفة، ويمكن أن يمثل التفكير المنظومي الحل الأمثل؛ اذ يتناول هذا النوع من التفكير النماذج والأنظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول فى التفصيلات والمكونات الجزئية التى قد تعيق مواكبة التطور فى مجال تجهيز المعلومات وتناولها.

ويرى ستيرلنج (Sterling, 2004, 90) أن مهارات التفكير المنظومي مطلوبة الآن أكثر من أى وقت مضى؛ لأنها تساعد الأفراد على فهم ومعالجة المشكلات المعقدة التى تهيمن بصورة متزايدة على

حياتنا، كما أنها تساعدنا على التوقع الأفضل لنتائج أفعالنا، وعلى السعي إلى ممارسات أكثر ايجابية عبر مدخل متكامل.

ويواجه الفرد فى حياته اليومية والمستقبلية مواقف غامضة تتمثل فى مواقف جديدة جميع دلالاتها غير مألوفة، ومواقف معقدة تحتوى على عدد كبير من الدلالات، ومواقف متناقضة تتضمن عناصر ودلالات مختلفة، ويظهر الغموض فى المواقف نتيجة غياب المعلومات التى تكون مطلوبة لفهم الوضع أو الموقف الذى يمر به الفرد(Mclain, 2009, 97) .

وتذكر رانيا محمد خليل (٢٠١٥، ٣٢٢) أن تحمل الغموض يعد من مؤشرات الصحة النفسية للفرد؛ لأنه يجعل الفرد قادراً على مواجهة التحدي المعرفي الذى يمر به في أي موقف، وتقبل ادراكات أو أفكار متباينة عن الخبرات التقليدية، واتخاذ القرارات فى بيئة غامضة تتسم بنقص المعلومات.

ويفسر دنكر Dnkar الاخفاق فى تحمل الغموض بميل الفرد للتمسك بالاستعمالات المألوفة للأشياء، فعندما تضعف الحساسية للإثارة أو قلة التحدي فإن الفرد يصبح أكثر ميلاً للبقاء فى دائرة ردود الأفعال لما يدور حوله ويتخلى عن المبادأة فى استشراق أبعاد المشكلة، والانشغال فى ايجاد حلول لها، ومن المشكلات المقترنة لهذه الصفة عدم احتمال المواقف المعقدة أو الغامضة والتهرب من مواجهتها؛ لأن الرغبة الجامحة فى الحفاظ على شروط الأمن والنظام الشخصي تُضعف القدرة على تحمل المواقف الغامضة، حيث أن الأفراد الذين يتحملون الغموض يجدون تسلية ومتعة فى البحث عن المواقف الغامضة (فى : فتحي جروان، ٢٠٠٢، ١٩١).

يتضح مما سبق أن التفكير المنظومي وتحمل الغموض له تأثير فعال فى التوافق مع العالم الخارجي دائم التغيير، حيث يجعل الفرد يستطيع معالجة المشكلات من خلال النظرة الكلية فى ضوء العلاقات المتداخلة بين مكوناتها، ويميل الى ادراك المواقف الصعبة أو الجديدة أو الضاغطة على أنها مرغوبة أو مصادر للتحدي وليست مصادر للتهديد، وبالتالي يكون لدى الفرد القدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التى يمر بها الفرد دون الشعور بالتوتر أو القلق.

مشكلة الدراسة :

يلاحظ الباحث فى الفترة الحالية شعور طلاب الجامعة بوجود صعوبات كثيرة تعوق تحقيقهم لأهدافهم المستقبلية بمجالات حياتهم المتعددة والتى منها المهنية والأسرية، بالإضافة إلى توقعهم لمشكلات كثيرة فى المستقبل، ونقص ثقتهم فى التغلب على تلك الصعوبات والمشكلات، وهذا كله يؤثر على توجههم نحو المستقبل.

وايماناً بالدور الرئيسي لمقومات شخصية الفرد فى فى التعامل مع تلك التحديات المستقبلية والتغلب على الظروف السلبية المحيطة، تحاول الدراسة الحالة الكشف عن دور التفكير المنظومي فى التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة، حيث يذكر سعيد جابر المنوفى (٢٠٠٢، ٤٧٦) أن التفكير المنظومي يجعل الفرد قادر على الرؤية المستقبلية الشاملة لأى موضوع دون أن

يفقد هذا الموضوع جزئياته. كما يذكر مايكل وجيري (Michael & Jerry, 2001, 3) أن التفكير المنظومي يعنى تخطى الحدود التقليدية واستنتاج المشترك بين الأشياء والقدرة على رؤية الأجزاء والكل معاً، وهذا التفكير يتطلب القدرة على اتخاذ وجهات النظر المتعددة وتطبيق المعرفة المتكاملة لاختيار وايجاد حلول للمشكلات. كما ترى دينا أحمد اسماعيل (٢٠١٢، ٣٨) أن التفكير المنظومي يعد منظورًا جديدًا له لغة متخصصة ومجموعة من الأدوات التى يمكن استخدامها لمعالجة أكثر المشكلات تعقيداً فى الحياة اليومية والمهنية.

كما تحاول الدراسة الحالة الكشف عن دور تحمل الغموض فى التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة، حيث يؤدى عدم تحمل الغموض إلى التوتر والقلق والاحباط فى المواقف المشكلة، كما يقلل من الامكانات المعرفية والوجدانية اللازمة لحل المشكلة، وتلك المشاعر السلبية مثل القلق تؤثر فى القدرة على حل المشكلات(Harper, 2008, 52) . كما يذكر نبيل السيد حسن (٢٠١٤، ١١٤) أن تحمل الغموض يتضمن مواجهة المعلومات والمواقف الغامضة وتفسيرها وايجاد الحلول المناسبة لها، والتعامل مع نقص المعلومات فى الموقف، والمرونة فى التعامل مع المواقف المتناقضة أو غير المتسقة أو المبهمة الغامضة، وتقبل الأفكار الجديدة، وادراك أماكن الغموض على أنها أماكن مرغوب فيها.

وقد تباينت نتائج الدراسات حول الفرق بين الجنسين فى التوجه نحو المستقبل فقد أشارت دراسة (Peetsma, 2000) ، ودراسة جولتان حسن حجازي (٢٠٠٨)، ودراسة ميمي السيد أحمد (٢٠١٥)، ودراسة عباس رمضان الجبوري وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧) إلى أنه لا يوجد فرق دال بين الذكور والاناث فى التوجه نحو المستقبل، بينما توصلت دراسة (Tsuzukin, 2004) إلى وجود فرق دال لصالح الذكور.

كما تباينت نتائج الدراسات حول الفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي فى التوجه نحو المستقبل فقد أشارت نتائج دراسة عباس رمضان الجبوري وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧) إلى أنه لا يوجد فرق دال بين طلاب التخصصين فى التوجه نحو المستقبل، بينما توصلت دراسة ميمي السيد أحمد (٢٠١٥) إلى وجود فرق دال لصالح طلاب التخصص العلمي.

ونظرًا لتأثير التوجه نحو المستقبل فى سلوكيات الأفراد فى الحاضر والمستقبل، أصبح من الضروري إجراء دراسات للكشف عن العوامل التى يمكنها أن تؤثر فى التوجه نحو المستقبل، حتى يمكن ضبطها والتحكم فيها؛ لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى الكشف عن دور التفكير المنظومي وتحمل الغموض فى التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل يختلف أثر الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على التوجه نحو المستقبل؟

٢- ما نمط ودلالة العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية وأبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية؟

٣- ما نمط ودلالة العلاقة بين أبعاد تحمل الغموض ودرجته الكلية وأبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية؟

٤- هل يوجد تأثير للتفكير المنظومي وتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

١- وصف أثر الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية.

٢- الكشف عن نوعية العلاقات بين مهارات التفكير المنظومي وأبعاد التوجه نحو المستقبل، والكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية لكل منهما فى حالة عزل أثر تحمل الغموض وبدون عزل أثره.

٣- الكشف عن نوعية العلاقات بين أبعاد تحمل الغموض وأبعاد التوجه نحو المستقبل، والكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية لكل منهما فى حالة عزل أثر التفكير المنظومي وبدون عزل أثره.

٤- التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة : التفكير المنظومي، وتحمل الغموض، والتوجه نحو المستقبل.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في :

١- الأهمية النظرية : تناولها لمتغير التوجه نحو المستقبل الذى له تأثير كبير فى سلوكيات الأفراد الحالية والمستقبلية، وتوجيه النظر للتفكير المنظومي ومكوناته وأهميته، بالإضافة إلى توضيح دور تحمل الغموض لدى طلاب الجامعة.

٢- الأهمية التطبيقية : قد يستفاد من نتائج الدراسة في تحديد دور التفكير المنظومي وتحمل الغموض فى التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة؛ حتى يعطيها المختصين والباحثين الاهتمام من خلال إعداد دورات وبرامج تدريبية وارشادية قائمة على نتائج الدراسة لطلاب الجامعة الذين لديهم انخفاض فى التوجه نحو المستقبل أو اتجاه سلبى نحو المستقبل.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : التفكير المنظومي Systemic Thinking

يعرفه الباحث بأنه الرؤية الكلية للمنظومة (الموقف أو الحدث أو الموضوع ...) من خلال تحديد الأجزاء المكونة لها، وادراك العلاقات بينها، والحكم عليها، واعادة بنائها، وتحديد علاقتها بالمنظومات الأخرى.

ثانياً : تحمل الغموض Tolerance of Ambiguity

يعرفه الباحث بأنه الاقبال على التعامل مع المواقف المبهمة التى تتضمن عناصر غير مألوفة أو عناصر متداخلة ومتشابكة أو عناصر متضادة ومتباينة أو عناصر كثيرة متعددة.

ثالثاً : التوجه نحو المستقبلي Future Orientation

يعرفه الباحث بأنه أفكار الفرد ومعتقداته حول ما يمكن تحقيقه فى المستقبل من خلال ما يمتلكه من تطلعات ومسارات محددة وقوى دافعة.

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً : التفكير المنظومي

يعد التفكير المنظومي طريقة للنظر إلى العالم على أنه مجموعة من الأجزاء المترابطة التى تشكل الكل المدرك، مع التركيز على العلاقات المتبادلة أكثر من الأجزاء المنفصلة (Espejo, 1994, 202).

ويشير التفكير المنظومي إلى القدرة على التعامل مع المفاهيم أو المكونات لبنية معرفية من خلال منظومات تتضح فيها كافة العلاقات الأفقية والرأسية والدائرية والتى تربط المكونات بعضها ببعض فى علاقات تبادلية، كما تربط بين كل المكونات بالإطار الكلى للبنية المعرفية نفسها (وليم عبيد وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ٦٦).

ويرى حسنين محمد الكامل (٢٠٠٣، ٢١) أن التفكير المنظومي يعنى صناعة نماذج للعالم المحيط من خلال احتواء جميع العمليات والمجموعات التوافقية والظروف والظواهر لنظام معين مع اظهار الكثير من العلاقات السببية بين عناصر النظام.

ويعرف عزو عفانة وتيسير نشوان (٢٠٠٤، ٢١٩) التفكير المنظومي بأنه شكل من أشكال المستويات العليا فى التفكير، الذى من خلاله يكون الفرد قادراً على الرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته، أي انتقال الفرد من التفكير الجزئي إلى التفكير الشامل الذى يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة، فيراها مشتركة فى العديد من الجوانب.

وترى دينا أحمد اسماعيل (٢٠١٢، ٣٨) أن التفكير المنظومي يعنى رؤية الكليات والعلاقات المتبادلة التى تشكل سلوك المنظومة، وبناء تلك العلاقات بطرق أكثر فاعلية من أجل فهم البنية الأساسية للمنظومة والمسئولة عن توليد أنماط سلوكها.

وتعرف أمل سعيد القحطاني (٢٠١٣، ١٠١) التفكير المنظومي بأنه قدرة الفرد على تحليل الموقف أو المنظومات إلى منظومات فرعية، واعادة تركيب المنظومات من مكوناتها، وادراك العلاقات داخل المنظومة وبين المنظومات الأخرى، والرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته.

وتعرف سناء محمد حجازي (٢٠١٤، ٨٩٤) التفكير المنظومي بأنه قدرة الفرد على تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة إلى التفكير الشامل الذى يساعده على رؤية الأشياء بمنظور متطور.

وتعرف هالة الشحات يوسف (٢٠١٥) التفكير المنظومي بأنه القدرة على بناء منظومات وادراك العلاقات بين المنظومات الرئيسية والفرعية وتحليل وتقويم صحة المنظومات.

ويعرف هشام ابراهيم النرش (٢٠١٧، ٩١٢) التفكير المنظومي بأنه قدرة الفرد على ادراك وتحليل وتركيب الموقف بمرونة مع تعدد طرق اعادة التركيب المستخدمة من أجل الوصول إلى الحل الصحيح.

وتنظر جميلة عبدالله الوهابة (٢٠١٩، ٦٣) الى التفكير المنظومي بأنه قدرة الفرد على تحليل المنظومات الكلية الى منظومات فرعية، واعادة تركيب المنظومات من مكوناتها، وادراك العلاقات داخل المنظومة وبين المنظومات الأخرى، والرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته .

فى ضوء ما سبق يتضح أن التفكير المنظومي يشير إلى الرؤية الكلية للمنظومة (الحدث/ القضية/ الموقف/ الموضوع/ المشكلة/...) من خلال قدرة الفرد على ادراك العلاقات بين الأجزاء المكونة للمنظومة والحكم عليها واعادة بنائها وادراك علاقتها بالمنظومات الأخرى.

ويذكر أوسيميتز (Ossimitz, 2000, 8-9) أن محددات التفكير المنظومي تتمثل فى: التفكير فى النماذج Thinking in Models : ويشير ذلك إلى القدرة على بناء النماذج وتطويرها والتحقق من صحتها، والتفكير التبادلي Interrelated Thinking : ويعنى ذلك معرفة الأسباب والنتائج المباشرة وغير المباشرة، وتطوير هذه الانظمة عبر الزمن، والتفكير الديناميكى Dynamic Thinking : والذى يظهر فى أن الأشياء تتطور مع مرور الوقت، حيث يعد وسيلة لتوقع النمو المستقبلي، وتوجيه المنظومات Steering Systems : وذلك من خلال إدارة المنظومات وتوجيه حركة عناصر النظام.

ويذكر سعيد جابر المنوفى (٢٠٠٢، ٤٧٦) أن التفكير المنظومي يتضمن : تحليل المنظومات إلى منظومات فرعية أى القدرة على تجزئة المادة المتعلمة وادراك العلاقات بين هذه الأجزاء، واعادة تركيب المنظومات من مكوناتها أى القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى فى بنية موحدة تجمع هذه الاجزاء، وادراك العلاقات داخل المنظومة وبين المنظومة والمنظومات الأخرى، والرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته.

ويذكر وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٢، ٦٨) أن التفكير المنظومي يتضمن : تحديد الموضوع الشامل والنظر إليه كوحدة متكاملة، وتحليل المنظومات غير الخطية إلى أجزاء مترابطة، وتحديد العلاقات التبادلية بين المكونات الأساسية، وتحديد تأثير كل مكون من المكونات المتداخلة وتحديد اتجاه تأثيره، وايجاد علاقات ابداعية لتكوين منظومات متكاملة ذات معنى.

ويحدد الصراف وأوريون (Assaraf & Orion, 2005, 219) مهارات التفكير المنظومي فى القدرة على تحديد مكونات منظومة ما والعمليات داخل هذه المنظومة، والعلاقات بين مكونات المنظومة، والقدرة على تنظيم مكونات وعمليات المنظومة داخل اطار من العلاقات، والقدرة على وضع التعميمات، والقدرة على فهم الطبيعة الدائرية للمنظومات، والقدرة على ادراك المنظومة داخل البعد الزمنى وبالتحديد القدرة على التنبؤ والنظر إلى الخلف فى تاريخ المنظومة.

ويذكر اتواير وبيتمان (Atwater & Pittman, 2006, 274) أنه توجد ثلاثة أنماط للتفكير تُشكل التفكير المنظومي، وهى : التفكير التركيبي Synthetic thinking : الذى يركز على فهم آلية منظومة ما وعناصرها، والتفكير الديناميكي Dynamic thinking : الذى يركز على معرفة تصرف المنظومة وأجزائها بمرور الزمن، وتفكير الحلقة المغلقة Closed loop thinking : والذى يركز على فحص كيفية تفاعل أجزاء المنظومة مع بعضها البعض ومع العوامل الخارجية، أو كيف تؤثر أجزاء المنظومة فى بعضها البعض وفى المحيط الخارجي.

وتلخص أمل سعيد القحطاني (٢٠١٣، ١١٠-١١١) مكونات التفكير المنظومي فى ست مهارات، هى : مهارة التناول الديناميكي للمشكلة : وتتمثل فى رؤية واستنتاج أنماط أو تعليمات للسلوك أو للمؤسسة أو للمجتمعات أكثر من رؤية أحداث جزئية، ومهارة تحليل المنظومات الرئيسية إلى منظومات فرعية: وتعنى القدرة على تجزئة المادة المتعلمة وادراك العلاقات بين هذه الأجزاء، ومهارة النظرة الشمولية للموقف أو المشكلة أو الموضوع أو للشخص أو للمجتمع، ومهارة اعادة تركيب المنظومات من مكوناتها: وتشير إلى القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة فى بنية موحدة تجمع هذه الاجزاء، ومهارة ادراك العلاقات داخل المنظومة الواحدة وبين المنظومة والمنظومات الأخرى، ومهارة تحديد كيفية تأثير العناصر كل منها على الآخر: وتلك المهارة تتمثل فى معرفة الخطوات الاجرائية لحل المشكلة قبل الاقدام على حلها.

وترى رعد مهدى رزوقى، وسهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٥، ٣٨٧) أن التفكير المنظومي يتضمن جملة من المكونات تبدأ بتحليل منظومات العلاقات الى منظومات فرعية، مع اعادة تركيب وترتيب هذه المنظومات ضمن اطار مكوناتها، ثم ربط المنظومات الفرعية لتشكيل الصورة النهائية للموقف مع الاحتفاظ بأجزاء الموضوع نفسه.

ويحدد شعبان عبدالعظيم أحمد (٢٠١٥، ٤٢-٤٣) مكونات التفكير المنظومي فى تحليل المنظومة الرئيسة إلى منظومات فرعية، وسد الفجوات داخل المنظومة، وادراك العلاقات داخلها، واعادة تكوين المنظومات.

وأوضحت الأدبيات التربوية العربية والأجنبية أن هناك أربع مهارات رئيسة للتفكير المنظومي، هى (فى : هشام ابراهيم النرش، ٢٠١٧، ٩٢١-٩٢٢) : مهارة ادراك العلاقات المنظومية : وتتضمن ادراك العلاقات بين أجزاء المنظومة، وادراك العلاقات بين منظومة ومنظومة أخرى، وادراك العلاقات بين

الكل والجزء، ومهارة تحليل المنظومات : وتتضمن اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسة، واستنباط استنتاجات من المنظومة، واكتشاف الأجزاء الخطأ فى المنظومة، ومهارة تركيب المنظومات : وتتضمن بناء منظومة من عدة مفاهيم، واشتقاق تعميمات من منظومة، وكتابة تقرير حول المنظومة، ومهارة تقويم المنظومات : وتتضمن الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة، وتطوير المنظومات، واتخاذ قرار بناء على المنظومة.

وتلخص ايناس أحمد ابراهيم (٢٠١٩: ٧٤٦-٧٤٨) مهارات التفكير المنظومي ، فى : مهارة ادراك العلاقات : وتشمل ادراك العلاقات بين أجزاء منظومة فرعية، وادراك العلاقة بين منظومة ومنظومة أخرى، وادراك العلاقات بين الكل والجزء، ومهارة تحليل المنظومات : وتشمل اشتقاق منظومة فرعية من المنظومة الرئيسة، واكتشاف الأجزاء الخطأ فى المنظومة، واستنباط استنتاجات من المنظومة، ومهارة تركيب المنظومات : وتشمل بناء منظومة من عدة مفاهيم، واشتقاق تعميمات من المنظومة، وكتابة تقرير عن المنظومة، ومهارة تقويم المنظومات : وتشمل الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة، وتطوير المنظومات من خلال تقديم طرق بديلة لبناء المنظومة، والرؤية الشاملة لموقف من خلال منظومة، ومهارة تعرف الوظائف والأسباب فى المنظومة: وتشمل توضيح السببية أو العلية، والنمذجة، وتوضيح الغائية أو الهدفية، ومهارة التمييز بين المنظومات: وتشمل رسم الحدود بين المنظومة والبيئة المحلية، والتمييز بين أنواع المنظومات، والتمييز بين أنواع التفاعلات، وتمييز ثقافة المنظومات، ومهارة التصنيف المنظومي : وتتضمن ترتيب مفاهيم فى المنظومة، والتمييز بين الحقائق والمعلومات فى المنظومات، وتحديد الموضوع الشامل والنظر إليه كوحدة متكاملة، وتحليل المنظومات غير الخطية إلى أجزاء مترابطة، وتحديد العلاقات التبادلية بين المكونات الاساسية، وتحديد تأثير كل مكون من المكونات المتداخلة وتحديد اتجاه تأثيره، وايجاد علاقات ابداعية تُكون منظومات متكاملة ذات معنى، ومهارة قراءة الشكل المنظومي : ويقصد به القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المنظومي، ومهارة تحليل الشكل وادراك العلاقات : أي القدرة على رؤية العلاقات فى الشكل، وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها، ومهارة تكملة العلاقات فى الشكل : أي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات فى الشكل، وايجاد التوافقات بينها والمغالطات والنواقص فيها، ومهارة رسم الشكل المنظومي : وتعنى رسم الشكل بصورته النهائية بجميع أجزائه وعناصره وتفرعاته.

وتحدد جميلة عبدالله الوهابة (٢٠١٩، ٧٠) مهارات التفكير المنظومي فى : مهارة التحليل المنظومي : وتشير إلى القدرة على تجزئة المادة وتحليلها إلى مكوناتها عن طريق تحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وادراك الأسس التنظيمية المتبعة فى تكوينها، ومهارة التركيب المنظومي : ويقصد بها القدرة على تجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الرئيسي فى شيء جديد يختلف عن الأشياء السابقة، ومهارة ادراك العلاقات المنظومية : وهى عملية تفكير تهدف إلى تحليل العلاقات الداخلية بين الأشياء، وهذه العلاقات يمكن أن تكون سببية أو لفظية أو رياضية وغير ذلك،

ومهارة الرؤية الشاملة : وتعنى القدرة على ادراك الصورة الكلية للأشياء من خلال ربط المكونات المختلفة فى منظومة متكاملة، ورؤية الروابط والعلاقات والتأثيرات عند المشاركة فى حل المشكلات.

فى ضوء ما سبق يمكن تلخيص المهارات الأساسية للتفكير المنظومي فى أربع مهارات، المهارة الأولى : مهارة ادراك العلاقات المنظومية : والتى تتمثل فى ادراك العلاقات بين عناصر المنظومة الواحدة وادراك العلاقة بين منظومة ومنظومات أخرى وادراك العلاقة بين الجزء والكل، والمهارة الثانية : مهارة تحليل المنظومات: وتتضمن اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسة والوصول إلى استنتاجات من منظومة ما، والمهارة الثالثة : مهارة تركيب المنظومات: وتعنى بناء منظومة من عدة عناصر أو أجزاء، والمهارة الرابعة : مهارة تقويم المنظومات: وتتمثل فى الرؤية الشاملة للمنظومة والحكم على صحة العلاقات بين أجزائها واقتراح تعديلات عليها.

ونظراً لأهمية التفكير المنظومي سعت العديد من الدراسات لتنمية مهاراته لدى الأفراد، ومنها دراسة عزو عفانة وتيسير نشوان (٢٠٠٤) باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة (Hung, 2008) باستخدام النمذجة المنظومية، ودراسة شيماء محمد حسن (٢٠١٣) باستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية، ودراسة شعبان أحمد (٢٠١٥) باستخدام استراتيجية قائمة على تشغيل جانبي الدماغ، ودراسة على محمد سليمان (٢٠١٧) من خلال التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية، ودراسة محمود محمد محمد (٢٠١٩) باستخدام نموذج التعلم البنائي فى التدريس، ودراسة جميلة عبدالله الوهابة (٢٠١٩) من خلال استراتيجية قائمة على نظرية المخططات العقلية.

ثانياً : تحمل الغموض

يعد الموقف غامضاً إذا كان من صفاته الجدة Novelty حيث لم يصادف الفرد معلومات الموقف من قبل، أو التعقيد Complexity حيث يتضمن الموقف الكثير من المعلومات، أو يتصف الموقف بأنه غير قابل للحل Insolubility حيث يحتوى الموقف على معلومات متضاربة وتوجد اشارات ودلائل توحى بأبنية مختلفة(Arquero & Tejero, 2009, 98-99) .

وينتج عن الغموض فى المواقف التى يواجهها الفرد شعور عام بعدم الراحة والاستقرار، حيث يجد الفرد نفسه عاجزاً عن التكهن بالنتائج المحتملة، ومن ثم تساوره مشاعر عميقة بالقلق والتوجس، وهى مشاعر سلبية تعمق الاحساس بالعجز لدى الفرد وتتركه فى حيرة وارتباك، مما يجعل الفرد ميالاً إلى الانسحاب والهروب، وبدلاً من محاولة بذل الجهد من جانب الفرد سعياً للفهم وكشف الغموض، فإنه يتوقع من الأخرين أن يقدموا له تفسيراً أو مساعدة لكشف الغموض أو تبسيطاً لتعقيده، ويلاحظ أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة كبيرة من الصحة النفسية لديهم قدرات أكثر على تحمل الغموض والتوتر الناتج عنه (فرج عبدالقادر طه، ٢٠٠٩، ٩١٣-٩١٤).

حيث يتعلق تحمل الغموض بطريقة الفرد فى التعامل مع المواقف المبهمة التى تتضمن عناصر غير مألوفة أو معقدة، حيث يرى الفرد تلك المواقف على أنها شيء مرغوب فيه ويثير اهتمامه (Furnham, 1993, 403).

ويعرف أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٢٩) تحمل الغموض بأنه قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من متناقضات وما يتعرض له من مواقف ومثيرات غامضة أو معقدة أو غير مألوفة.

ويعرف براون (Brown, 2005, 351) تحمل الغموض بأنه ارادة الفرد المعرفية لتحمل أفكار وموضوعات تتعارض مع بنيته المعرفية أو منظومة معتقداته.

ويذكر شابلى Chapelle أن تحمل الغموض يظهر فى المتعة فى البحث عن المواقف الغامضة، والتى قد تتمثل فى : المواقف الجديدة التى تفتقر إلى الأسباب المعتادة، والمواقف المعقدة التى تتداخل فيها عوامل متعددة، والمواقف التى يصعب حلها والتى تتطلب ايجاد تركيبات جديدة، والمواقف غير المرتبة التى يصعب تفسيرها (فى : أحمد محمد نينوى، ٢٠٠٧، ١٠٠-١٠١).

ويعرف ماجد مصطفى العلى (٢٠٠٨، ٥٢٢) تحمل الغموض بأنه امكانية استخدام الفرد تجاربه وقدراته العقلية لإدراك وتحليل المعلومات والمثيرات الغامضة وما يحيط بها من تناقضات أو أفكار غير واقعية وغير مألوفة، ومن ثم تفسيرها بصورة واضحة وبسيطة لإدراكها، وفهم عناصرها المتناقضة والغامضة.

ويشير تحمل الغموض إلى الدرجة التى يكون فيها الفرد على استعداد معرفي لتحمل الأفكار والمقترحات التى تتعارض مع نظام المعتقدات الخاص به أو بنيته المعرفية (Basoz, 2015, 53) .

ويعرف بندر Bunder تحمل الغموض بأنه طريقة الفرد فى الادراك والاستجابة للمواقف أو المثيرات التى تتصف بوجود دلائل غير مألوفة أو معقدة أو غير متسقة (In : Xu & Tracey, 2014, 18) ، أو هو القدرة على ادارة المواقف الجديدة والمعقدة والتى تحتوى مشكلات دون حلول واضحة ، أو هو الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مرغوب فيها، وتتصف المواقف بالغامضة اذا كانت تتصف بالجدة أو التعقيد أو عدم القابلية للحل (In : Rosiers & Eyckmans, 2017, 54, 55).

يتضح مما سبق أن تحمل الغموض يظهر فى اقبال الفرد برغبة على التعامل مع المواقف الجديدة التى تحتوى على مكونات غير مألوفة، أو التعامل مع المواقف الصعبة التى تشتمل على عناصر متضادة، أو التعامل مع مواقف معقدة تتضمن كثير من العناصر المتداخلة والمتشابكة.

ويحدد الباحثون أربعة مواقف يبدو أنها تتسبب فى ازعاج الفرد، وهى : المواقف الجديدة التى لا يوجد بها قدر كاف من المؤشرات، والمواقف المعقدة التى يوجد بها الكثير من المؤشرات بحيث يصعب على الفرد تناولها جميعها عند معالجة تلك المواقف، والمواقف التى لا حل لها وهى التى تدل مؤشراتها

على أبنية مختلفة، والمواقف غير المنظمة وهى التى لا يمكن فهم مؤشراتها (فى : عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، ١٩٩٦، ٢١٥).

وتوصل نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢، ٣٦-٤١) باستخدام التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل لتحمل الغموض، العامل الأول : امكانية التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة : والذى يشير إلى امكانية التعايش مع المواقف الأكاديمية المعقدة أو الغامضة، والمخاطرة فى سبيل حلها وعدم تجنبها، والميل إلى التفسيرات الدلالية والرموز أو المعاني الخفية، والتعامل مع النظم غير محددة الأهداف أو غير المستقرة، وعمل خطوط مفاهيمية صريحة ومجدولة عند الحاجة إليها، والعامل الثاني : المرونة وعدم الصلابة : ويشير إلى طرح الاحتمالات أو وجهات النظر والاجابات المختلفة، وتحمل التناقضات والاختلافات، والحرص على تحقيق التوازن المثالي ومواجهة المواقف الدراسية غير المتوقعة والخطرة، والعامل الثالث : الميل إلى الجدة : ويشير إلى القدرة على استيعاب المواقف الجديدة والتوافق معها والعمل على التحديث أو القناعة باستخدام طرق وتكنولوجيات ونظريات جديدة تجعل الفرد أفضل فى التعايش مع التعديلات الفجائية أو الأسئلة الاستنتاجية والاجابات ذات وجهات النظر المختلفة، ودراسة الأفكار الجديدة، وتفضيل المهام الاستكشافية، وتبنى المناقشات الحرة وطرق التعلم النشط، والعامل الرابع : السيطرة على نقص المعلومات : ويشير إلى التمكن والسيطرة فى المواقف الأكاديمية والاجتماعية التى تعانى من نقص المعلومات الكافية، مثل التمكن من الإجابة عن الأسئلة واتخاذ القرارات المناسبة.

ويحدد بودز عنصرين أساسيين لتحمل الغموض : العنصر الأول : طبيعة المواقف الغامضة، حيث تعد المواقف غامضة عندما لا يستطيع الفرد أن يفصلها أو يضعها فى فئة بسبب عدم وجود دلالات كافية، وتظهر المواقف الغامضة فى موقف جديد تماماً ودلالاته كلها غير مألوفة، أو موقف معقد يحتوى على عدد كبير من الدلالات، أو موقف متناقض حيث توحى العناصر المختلفة أو الدلالات ببناءات مختلفة، العنصر الثاني : طبيعة الادراك كمصادر تهديد ، حيث يحدث ذلك على المستوى الظاهري والمستوى الإجرائي العملي (فى : رشدي على الجاف وحيدر كريم سكر، ٢٠١٣، ١٦٠).

ويقترح بوشان وأمل (Bhushan & Amal) وجود ثلاثة مظاهر لردود الفعل المميزة لعدم تحمل الغموض، هى : ردود الفعل المعرفية التى تظهر فى ادراك حالة الغموض بشكل صارم يأخذ صورة أبيض أو أسود، وردود فعل عاطفية تظهر فى مشاعر عدم الارتياح والغضب والقلق لوجود موقف غامض، وردود فعل سلوكية تظهر فى استجابات رفض أو تجنب الموقف الغامض (فى: رانيا محمد خليل، ٢٠١٥، ٣٢١-٣٢٢).

وتلخص آمال جمعة محمد (٢٠١٨، ١٣٧) مكونات تحمل الغموض فى أربعة أبعاد، البعد الأول : التكيف مع المواقف الغامضة : ويعنى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف والمشكلات المعقدة التى يصعب التنبؤ بها، والبعد الثاني : المرونة : وتعنى قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب فى المواقف

الغامضة والقدرة على التوافق مع الأحداث المفاجئة، والبعد الثالث : الميل إلى الجدة والأصالة : ويعنى قدرة الفرد على المبادرة بالأفكار غير المألوفة والمشاركة فى مواقف التحدي والمخاطرة، والبعد الرابع : التغلب على نقص المعلومات : ويعنى قدرة الطالب على البحث عن المعلومات الجديدة والالمام بكل جوانب المشكلة.

فى ضوء ما سبق يمكن تلخيص المكونات الأساسية لتحمل الغموض فى أربعة مكونات، المكون الأول: التعايش مع المواقف الغامضة: ويعنى السعي لاستيعاب المعلومات الصعبة وادراك الأحداث المعقدة، وتحمل المصاعب من أجل تحقيق الأهداف، والتكيف مع الاختلافات والصعوبات المحيطة، وقبول التعامل مع الأحداث الغامضة، والمكون الثاني : الميل إلى الجدة : ويتمثل فى السعي للبحث عن المعلومات والاكتشافات الجديدة، والاستمتاع بالعمل فى المواقف الجديدة، والسعي لاستخدام طرق جديدة عند انجاز المهام والتفكير فى استخدامات جديدة للأشياء المعتادة، والمكون الثالث : المرونة: وتعنى التكيف مع المواقف والأحداث غير المتوقعة المفاجئة، مع الاستمتاع بالقضايا والمهام التى يستطيع التفكير فيها من خلال مسارات متعددة، مع تفضيل المهام التى تتيح للفرد وضع قواعد خاصة به لإنجازها، وسهولة استيعاب وجهات النظر المختلفة وتقبل النقد والاستفادة منه، والمكون الرابع : السيطرة على نقص المعلومات: ويظهر فى السعي للتعامل مع المواقف والقضايا التى بها معلومات غير كافية، بالإضافة إلى امكانية اتخاذ القرارات المناسبة فى ظل غياب بعض المعلومات المتعلقة بالموقف أو المشكلة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن أهمية تحمل الغموض، حيث توصلت إلى وجود علاقة طردية بين تحمل الغموض وكل من : التفكير الابتكارى (Tegano, 1990)، والتفكير الناقد (Facione, etal., 1994) ، وقبول المخاطرة (Lauriola & Levin, 2001) ، والرضا عن العمل (wittenberg & Norcross, 2001) ، والقيادة الفعالة (Lane & Klenke, 2004) ، وانخفاض القلق (Buhr & Dugas, 2006) ، التفاوض واتخاذ القرارات (Yurtserer, 2006) ، والفعالية الذاتية (Harper, 2008) ، وفعالية الذات فى القرارات الصعبة (Endres, Chowdhury & Milner, 2009)، والاتزان الانفعالي (سهام خليفة، ٢٠٠٩)، ومهارات اتخاذ القرار (على جمعة على، ٢٠٠٩)، والرضا الوظيفي (Nicolaidis & Katsaros, 2011) ، وانخفاض بعض المتغيرات المرضية مثل القلق والاكتئاب والوسواس القهري (Gentes & Ruscio, 2011) ، وجودة صنع القرار فى الظروف الغامضة (Ng, 2013) ، وانخفاض التردد فى صنع القرار الوظيفي (Xu & Tracey, 2014) ، والمثابرة الأكاديمية (سحر منصور القطاوي ونجوى حسن على، ٢٠١٦).

ثالثاً : التوجه نحو المستقبل

يهتم التوجه نحو المستقبل باستكشاف المسارات المستقبلية المحتملة والسعي ورائها (Seginer & Schlesinger, 1998, 153) ، حيث يهتم بقدرة الفرد على التفكير في المستقبل والتخطيط له(Shobe & Page-Adams, 2001, 111) .

ويعرف نورمي (Nurmi, 2005, 32) التوجه نحو المستقبل بأنه أفكار الناس وأفعالهم المتعلقة بالمستقبل.

ويرى (Seginer & Noyman, 2005, 18) أن التوجه نحو المستقبل يقصد به البناء الذاتي لمستقبل الفرد من خلال وضح الأهداف وصنع الخطط واستكشاف الخيارات واتخاذ الالتزامات التى تسعى لتطور الفرد، حيث يعد التوجه المستقبلى بناء متعدد الأبعاد يتضمن عادة عوامل دافعية ومخرجات سلوكية مرتبطة بالمخططات المعرفية حول المستقبل.

ويعرف بارنيت (Barnett, 2014, 746) التوجه نحو المستقبل بأنه التفكير الموجه بالأهداف التي يعتقد الفرد أنه يمكن اتباع مسارات لتحقيق تلك الأهداف، مع توافر الدافع لاستخدام تلك المسارات.

ويرى واترز (Waters, 2016, 17) أن التوجه نحو المستقبل يعنى تطور الفرد من خلال الأهداف المرتبطة بالمستقبل والمسارات اللازمة لتحقيق تلك الاهداف.

ويرى سيجنر (Seginer, 2008, 272) أن التوجه نحو المستقبل يمثل الصورة التى يكونها الأفراد عن مستقبلهم كدالة للتمثيل الواعى والتقارير الذاتية.

ويرى هنري (Henrie, 2010, 11) أن منظور زمن المستقبل يشير إلى ميل محدد لتوقع التطورات المستقبلية وتقييمها، ويتم ذلك فى ضوء الزمان والمكان من خلال تنظيم المعارف والتقييمات والسلوكيات المتعلقة بالمستقبل.

ويرى صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١، ٢٤) أن المنظور المستقبلي يعد نزعة لدى الفرد تسهم فى اهتمامه بالأهداف المستقبلية وتحقيقها بدافعية من خلال التخطيط والتنظيم والاستفادة من الخبرات السابقة على المدى المستقبلي البعيد.

ويذكر جاكمان (Jackman, 2012, 9) أن التوجه نحو المستقبل يعد مفهوم معرفي وجداني دافعي يتفاعل مع عوامل السياق ويهتم بتصورات الفرد حول المستقبل.

ويذكر شياو وزملاؤه (Xiao, etal., 2018, 86) أن التوجه نحو المستقبل يعنى الاتجاه والرؤية الايجابية نحو المستقبل التى تعمل على تشجيع السلوكيات الايجابية للأفراد، كما تعمل كحاجز ضد السلوكيات التى تعرض الشباب للمخاطر مثل الانحراف السلوكي.

يتضح مما سبق أن التوجه نحو المستقبل يشير إلى أفكار الفرد ومعتقداته حول ما يمكن تحقيقه فى المستقبل من خلال وجود تطلعات ومسارات واضحة وقوى دافعة مناسبة لتحقيقها.

ويرى نورمي (Nurmi, 1995, 255) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن ثلاث عمليات، هى : الدافعية التى تتمثل فى اهتمام الفرد بأهدافه فى المستقبل، وعملية التخطيط التى تتمثل فى الآلية التى يضعها الفرد لتحقيق أهدافه فى المستقبل، وعملية التقييم التى تشير إلى المدى الذى يعبر عن تحقق الأهداف.

ويذكر السيد عبدالدايم عبدالسلام (١٩٩٥، ٦٤٣) أن منظور زمن المستقبل يتضمن جانبين، الأول : الجانب المعرفي الذى يتمثل فى القيمة الأدائية للهدف، والتى تعرف على أنها الفرق بين الاحتمال الموضوعي للوصول إلى الهدف بالعمل، والاحتمال الموضوعي للوصول إلى الهدف بدون عمل، والجانب الثاني : الجانب الدافعي الذى يتمثل فى عزو الأهمية العالية للهدف المستقبلي.

ويذكر سيجنر (Seginer, 2003) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن ثلاثة مكونات، المكون الأول : دافعي Motivational ويتضمن أربعة أبعاد، هى : التأثير Affect ويظهر فى التفاؤل العام والأمل والتأثير الإيجابي، والقيمة Value وتظهر فى الاهتمام بشيء معين فى المستقبل، والتوقع Expectance الذى يتمثل فى الاحتمال الشخصي لشيء معين يصبح واقع فى المستقبل أى توقع تحقيق الآمال، والتحكم Control ويظهر فى وجهة الضبط الداخلية التى تتمثل فى الاعتقاد بتأثير القدرة والجهد على تحقيق الأهداف، والمكون الثاني : معرفي Cognitive يشتمل على ثلاثة أبعاد، هى : الامتداد Extension ويعنى الامتداد الزمنى إلى المستقبل، والواقعية Realism ويعنى التخطيط للمستقبل، والاتساق Coherence ويعنى بناء تقرير عن التوجه المستقبلي، والمكون الثالث : سلوكي Behavioral يشتمل على بعدين : الاستكشاف Exploration ويعنى استكشاف الخيارات المستقبلية، والالتزام Commitment ويعنى الالتزام بتحقيق مستقبل معين (In :Sagawa, 2007, 4).

ويذكر نورمى (Nurmi, 2005, 35) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن ثلاثة أبعاد، هى : البعد المعرفي Cognitive الذى يتضمن اكتساب المعرفة حول المستقبل والتخطيط واستكشاف واتخاذ القرارات بشأن الفرص المستقبلية، والبعد الدافعي Motivational الذى يتضمن الأهداف والاهتمامات والطموحات المتعلقة بالمستقبل، والبعد الوجداني Affective الذى يشمل تقييم المشاعر والاتجاهات مثل مشاعر التفاؤل والتشاؤم والخوف والقلق حول المستقبل .

وتحدد جولتان حسن حجازي (٢٠٠٨، ١٠٢٨) التوجه نحو المستقبل فى ستة أبعاد، هى : النظرة التفاؤلية، والنظرة التشاؤمية، والثقة بالنفس، والادراك والوعى، والآمال والتطلعات، والتخطيط للمستقبل.

ويذكر شتاينبرج وزملاؤه (Steinberg, etal., 2009, 34) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن ثلاثة مكونات، هى : المنظور الزمنى Time Perspective حيث يفضل بعض الناس السعادة فى الوقت الحالي على أخذ الفرص لما قد يحدث فى المستقبل ولكن الآخرين يقلعون عن السعادة فى الوقت الحالي للحصول على ما يريدون فى المستقبل، وتوقع أحداث المستقبل Anticipation of

Future Consequences حيث يحب بعض الناس التفكير فى كل الاحتمالات الجيدة والسيئة التى يمكن أن تحدث قبل اتخاذ القرار، والتخطيط للمستقبل Planning Ahead حيث يعتقد بعض الناس أن الأمور تتم بشكل أفضل إذا تم التخطيط لها مسبقاً، فى حين يظن البعض أن التخطيط فى وقت مبكر هو مضيعة للوقت.

ويرى صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١، ٣٠-٣١) أن منظور زمن المستقبل Future Time Perspective يتضمن جانبين، الأول : دافعي يتعلق بالقيمة الموضوعية التى يعطيها الفرد للهدف الذى يسعى لتحقيقه مستقبلاً، والجانب الثاني : معرفي يتعلق بالوسيلة التى ينهجها الفرد للوصول الى الهدف المتوقع تحقيقه فى المستقبل

ويذكر جاكمان (Jackman, 2012, 9) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن العمليات التى تستلزم التفكير فى الاهتمامات وأهداف المستقبل (الدافع Motivation)، ورسم طرق لتنفيذ هذه الاهتمامات والأهداف (التخطيط Planning)، وتقييم الاطار الزمنى الواقعي لتنفيذ هذه الاهتمامات والأهداف (التقويم Evaluation).

ويذكر دى فولدر ولينز (De Volder & Lens) أن منظور زمن المستقبل يتضمن جانبين، الأول : معرفي يتمثل فى القيم الأدائية للهدف التي تسهم فى امكانية التنبؤ بتحقيق الأهداف بعيدة المدى مستقبلاً، والجانب الثاني : دافعي يشير إلى كفاءة الأهداف العالية وأهميتها، والتي على ضوئها تتحدد الأهداف المستقبلية للفرد، ولا يمكن تحقيق تلك الأهداف إلا عن طريق بذل الجهد والمثابرة (في : ميمي السيد أحمد، ٢٠١٥، ١٣١).

ويرى بارنيت (Barnett, 2014, 746) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن مكونين، الأول: التفاؤل الذى يشير إلى توقعات واسعة فيما يتعلق بالنتائج والأحداث المستقبلية، والمكون الثاني : الأمل الذى يركز على تحقيق أهداف محددة .

ويذكر جينفرا وزملاؤه (Ginevra, etal., 2016, 104-105) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن مكونين، الأول : الرؤى حول المستقبل ويتضمن ثلاثة أبعاد، هى : التفاؤل ، والأمل ، والتشاؤم ، والمكون الثاني : تصميم المستقبل ويتضمن بعدين هما : تقييم المستقبل ، والمرونة.

ويحدد عباس رمضان الجبوري وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧ ، ٢٠٩-٢١٠) ثلاثة أبعاد للتوجه نحو المستقبل، البعد الأول : التنبؤ بالمستقبل : الذى يتضمن العمليات التى يقوم بها الشخص والتى توجهه نفسياً نحو الطرائق التى يتوقع بها الأحداث مستقبلاً، والبعد الثاني: التخطيط للمستقبل : الذى يتمثل فى وضع الخطط من خلال السعي للوصول إلى نقطة محددة الملامح، وتحديد الهدف للوصول إلى النجاح الذى يطمح الفرد إلى تحقيقه، ويعتمد ذلك على الجهود والترتيب المسبق لكل خطوة يقوم بها، والبعد الثالث: الارادة الحرة : وتشير إلى حرية الفرد فى تحديد المصير واتخاذ القرارات وعدم التقيد بخبرات الطفولة أو المراهقة أو أى مرحلة عمرية معينة.

ويذكر شياو وزملاؤه (Xiao, etal., 2018, 85) أن التوجه نحو المستقبل يتكون من أربعة مكونات، هى : المكون العاطفي : الذى يظهر فى مشاعر التفاؤل أو التشاؤم تجاه المستقبل، والمكون المعرفي : الذى يتمثل فى ادراك الفرد للحياة فى وقت لاحق، والحكم على الأسباب الداخلية والخارجية للأحداث المستقبلية، والمكون الدافعي : الذى يتحدد فى القيمة المدركة، والسيطرة الداخلية على خطط المستقبل، والمكون السلوكي : الذى يتحدد فى استكشاف الخيارات المستقبلية أو الالتزام بخيار واحد محدد.

ويلخص ونج وزملاؤه (Wong, etal., 2019, 150-151) التوجه نحو المستقبل فى أنه مصطلح يشمل مجموعة متنوعة من المكونات الأساسية لتصور النتائج المستقبلية، والتى من أمثلتها : التوقعات Expectations التى تشير إلى مدى احتمال حدوث حدث معين فى المستقبل، والطموحات Aspirations التى تعكس ما يود الفرد تحقيقه فى المستقبل، والتخطيط Planning الذى يشير إلى القدرة على تحديد الأهداف أو تعديل السلوكيات الحالية لتحقيق أهداف المستقبل، وتوقع الأحداث المستقبلية Anticipation of Future Consequences الذى يدل على القدرة على رسم رابط بين الأفكار والسلوكيات الحالية والنتائج المستقبلية، والمنظور الزمنى Time Perspective الذى يعكس درجة تفكير الفرد فى المستقبل.

فى ضوء ما سبق يمكن تلخيص المكونات الأساسية للتوجه نحو المستقبل فى أربعة مكونات، المكون الأول : التنبؤ المستقبلي: ويشير إلى انشغال الفرد بتوقع ما يمكن أن يحدث فى المستقبل من أحداث ومشكلات، ووضع تصورات للتعامل معها، بالإضافة إلى تخمين وسائل تمكنه من النجاح فى تحقيق طموحاته، والمكون الثاني : التخطيط للمستقبل : ويتمثل فى وضع الفرد لخطة يسعى لتحقيقها فى المستقبل، بحيث تتضمن قائمة بالأعمال التى سيسعى لإنجازها والزمن اللازم لذلك، مع تحديد جوانب القصور لديه والعمل على تحسينها، والمكون الثالث : النظرة التفاؤلية للمستقبل: وتعنى الشعور بالطمأنينة عند التفكير فى المستقبل وما سوف يحدث فيه، والاعتقاد بوجود فرص كثيرة ايجابية فى المستقبل، والمكون الرابع : الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل : وتظهر فى شعور الفرد بأن ما يمتلكه من مهارات ومؤهلات ستمكنه من تجاوز مشكلات المستقبل وتحدياته.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن أهمية التوجه نحو المستقبل، حيث توصلت إلى وجود علاقة طردية بين التوجه نحو المستقبل وكل من : التحصيل الدراسي (Peetsma, 2000 ; Honora, 2002 ; Snyder, etal., 2002 ; Louise & Craig, 2007 ; Hejazi, etal., 2011 ; Keyser, 2013 ; Tabar & Zebradast, 2015)، وانخفاض اضطرابات المعدة مثل عسر الهضم (Chang & De Simone, 2001) ، وانخفاض السلوك العنيف (Bolland, etal., 2001) ، وانخفاض كل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية (ابراهيم محمود بدر، ٢٠٠٣)، وانخفاض الانخراط فى سلوكيات محفوفة بالمخاطر مثل الاندفاع السلوكي (Robbins & Bryan, 2004) ، والقدرة على الانتقال من تحقيق أهداف ذات مستوى منخفضة إلى تحقيق أهداف ذات

مستوى مرتفع (Tsuzukin, 2004) ، والمثابرة لإتمام التعليم العالي والمشاركة فى الاعمال الجامعية (Louise & Craig, 2007)، وانخفاض الاغتراب النفسي (جولتان حسن حجازي، ٢٠٠٨) ، وقدرات حل المشكلات (Schacter, etal., 2008)، والوعى بالنتائج السلبية لبعض القرارات والاجراءات (Luyckx, etal., 2010)، واتخاذ القرار المهني (Atanasio, Paixao & Desilva, 2012) ، وتقدير الذات وادراك المخاطر (Jackman, 2012) ، والتعلم المنظم ذاتياً (فيصل الربيع وعبدالناصر الجراح ومحمد ملحم، ٢٠١٩ ; Keyser, 2013)، وعمليات اتخاذ القرارات الخاصة بالمراهقين وتجنب السلوك المشكل (Chen & Vazsonyi, 2013) ، والصحة البدنية والعقلية لكبار السن (Barnett, 2014) ، والدافعية للإنجاز(ميمي السيد أحمد، ٢٠١٥) ، وانخفاض الارجاء الأكاديمي والارجاء لإنجاز المهام (عبد الهادي بن يحيى العمرى، ٢٠١٩ ,Chen & Kruger, 2017;).

تصور نظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة :

يهدف التفكير المنظومي إلى ادراك الصورة الكلية من خلال بط المكونات المختلفة فى منظومة متكاملة، والقدرة على رؤية العلاقات المكونة للصورة الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزيئاته، وتحليل الموضوعات العلمية والثقافية والاجتماعية إلى مكوناتها الفرعية لربطها مع بعضها البعض سواء كانت علاقات تفاعلية أو استدلالية، وتركيب العناصر والمكونات مع بعضها البعض، فضلاً عن ربط عدة منظومات جزئية مع بعضها البعض لإعطاء فكرة أكثر اتساعاً وشمولاً، وكل ذلك يساعد على وضع حلول جديدة للمشكلات يذكر وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٣، ٦٧-٦٨) أن.

ويحدد عبدالواحد حميد الكبيسى (٢٠١٠، ٨٧-٨٩) أهمية التفكير المنظومي بالنسبة للأفراد فى أنه يبسط المشكلات حيث النظرة بشكل أوسع لها، ورؤية خواص النظام من خلال تفاعل الأجزاء مع بعضها البعض، وتقدير وجهات نظر الآخرين، واتخاذ القرار، والرؤية المستقبلية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته.

كما يساعد التفكير المنظومي الفرد على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع، والرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته، ويساعد على فهم العالم المعقد، ورؤية العلاقات بين الأشياء مما يؤدى إلى تحسين الرؤية العميقة للأمور، كما تساعد على وضع الخطط وتحليل الأنظمة (Bartlett, 2011, 2).

وبذلك سيفيد التفكير المنظومي الفرد عند وضع الخطط وتحليل الأنظمة، ويساعد على حل المشكلات المعقدة، وذلك قد يؤثر فى التوجه نحو المستقبل من خلال وضع تصور مناسب لتحقيق الأهداف المستقبلية والتعامل الفعال مع تحديات وصعوبات تحقيق تلك الأهداف. ويدعم ذلك ما ذكرته منال محمود مصطفى (٢٠٠٩، ٥٩) من أن التفكير المنظومي يساعد الفرد على تكوين صورة أكثر دقة للواقع، وتصميم حلول ذكية للمشكلات، ويشجع على التفكير فى حل المشكلات على المدى

الطويل. حيث يساعد التفكير المنظومي الفرد على تكوين نظرة شمولية للمشكلات من خلال رؤية العلاقات بين الأشياء والتحليل والتركيب للعناصر المكونة للمشكلات، مما يسمح بالتوصل إلى الحلول المثالية والابداعية لهذه المشكلات، وبالتالي التعامل الإيجابي مع النظم البيئية العلمية والاجتماعية والثقافية وغيرها التى يعيش فيها، والتى تتصف بالتغيير والتعقد مع التطورات التى يعيشها الانسان، وكل ذلك يساعد الفرد على التعامل بكفاءة مع المستقبل من خلال التخطيط له والتعامل مع مشكلاته ووضع سيناريهات بديلة تساعده على أن يكون مستعداً لأحداث المستقبل غير المتوقعة.

كما يتصف الفرد القادر على تحمل الغموض بأنه قادر على التعامل مع مواقف التشكيك والتعقيد والتشابك وحالات الجمود أو الازدواج أو عدم التحديد، ومؤهل لمواجهة مواقف اتخاذ القرار بصبر وعدم اندفاعية، مع التركيز على التعلم من الأخطاء دون رفض المخاطرة أو مقاومة الجديد، كما أنه أفضل من الناحية الانفعالية وأكثر تميزاً فى معالجة المواقف المختلفة، وهو بعيد عن التصلب والاستجابة المتطرفة ولديه القدرة على التسامح مع حالات الغموض أو التشويش أو التشكك (فى : صفاء إسماعيل مرسى، ٢٠١٤، ٢٩٨).

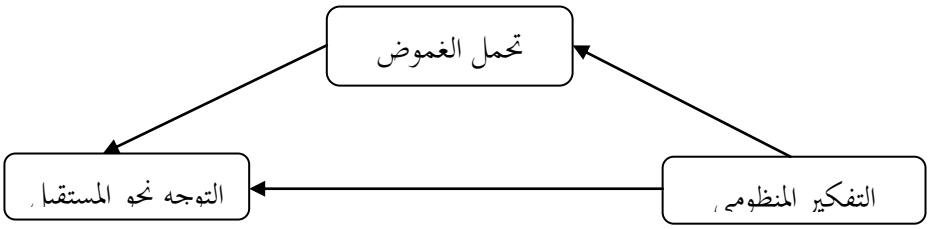
ويذكر ألين (Allen, 2000, 428) عدة خصائص للفرد ذوى القدرة المرتفعة على تحمل الغموض، وهى أنه يميل إلى ادراك المواقف الغامضة على أنها مرغوبة، والمرونة فى التفكير، والتفكير البنائي، والقدرة على مواجهة المواقف المتصارعة، والقدرة على حل المشكلات، والشعور بالارتياح عند مواجهة القضايا الاجتماعية المعقدة، والسرعة الادراكية، والبحث عن المعرفة، والثقة بالنفس، والاحساس بالأمان وعدم التعصب. فى حين يذكر أليسون (Alyson, 2008, 148) أن عدم تحمل الغموض يعنى الشعور بالضيق وعدم الارتياح عند مواجهة المواقف الصعبة أو المعقدة أو المفاجئة التى يصعب على الفرد فهمها مع عدم الرغبة فى البحث عنها لفهمها بشكل صحيح، ويترتب على عدم تحمل الغموض عدم القدرة على الاتزان الانفعالي وصعوبة مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية الغامضة مما يشعر الفرد بالإحباط والقلق.

وأشارت الدراسات السابقة أن من صفات الأفراد الأكثر مقدرة على تحمل الغموض بأنهم أكثر سعادة، وأكثر دافعية للتعلم، وأكثر فاعلية ذاتية، ويميلون إلى الاندماج فى الخبرات عبر الثقافية، وعلى العكس من ذلك يتصف الأفراد الأقل مقدرة على تحمل الغموض بأنهم أكثر قلقاً، واكتئاباً (Jach & Smillie, 2019, 67).

وبذلك سيفيد تحمل الغموض الفرد فى ادراك المشكلات، والاحساس بالثقة فى قدرته على التغلب عليها، وذلك قد يؤثر فى النظرة المستقبلية التى تكون تفاؤلية تتضمن توقعات أحداث ايجابية فى المستقبل. ويدعم ذلك ما ذكره جونسون Jonson من أن الغموض يشير إلى عدم اليقين بشأن المستقبل (In : Basoz, 2015, 54) ، وما توصلت إليه دراسة أحمد وعد الله الطريا وسهلة حسين قلندر (٢٠٠٩) من وجود علاقة عكسية دالة بين تحمل الغموض وفقدان الأمل لدى طلاب الجامعة.

حيث يساعد تحمل الغموض الفرد على أن يكون أكثر توافقاً وتعاملاً مع التحديات، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات فى ظل المعلومات المتاحة، ولديه الاستعداد لتعديل استراتيجيته والعمل بطرق ووسائل تتناسب مع متغيرات البيئة (Grenier & Barrette, 2005).

فى ضوء ما سبق من أطر نظرية ودراسات سابقة يمكن تصور العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة (التفكير المنظومي وتحمل الغموض والتوجه نحو المستقبل)، كما بالشكل التالي :



شكل (١) يوضح العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما.

٢- توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية .

٣- توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في أبعاد تحمل الغموض ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية.

٤- توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الكلية في متغيرات الدراسة : التفكير المنظومي، وتحمل الغموض، والتوجه نحو المستقبل.

٥- يوجد تأثير إيجابي دال احصائيًا لكل من التفكير المنظومي وتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٢٠٢) طالبًا وطالبة (٤٨ طالبًا[١]، ١٥٤ طالبة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة (٩١ بالتخصص العلمي "٢٣ طالبًا، ٦٨ طالبة" ، ١١١

[١] عدد الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة المنصورة مقارنة بعدد الطالبات الإناث صغير.

بالتخصص الأدبي"٢٥ طالبًا، ٨٦ طالبة")، تمتد أعمارهم بين (٢١-٢٢) عامًا، وتم التطبيق خلال الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- اختبار التفكير المنظومي إعداد (الباحث الحالي)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير المنظومي، والاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت لقياس التفكير المنظومي، والتي منها اختبار مهارات التفكير المنظومي لأطفال الروضة اعداد سناء محمد حجازي (٢٠١٤) ، واختبار مهارات التفكير المنظومي فى مادة الرياضيات اعداد أحمد محمد عبد الزبيدى (٢٠١١)، قام الباحث بتحديد أربعة أبعاد أساسية للتفكير المنظومي تناولتها معظم الدراسات السابقة، وهى : ادراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات، وتقويم المنظومات، وقد استعان الباحث فى بناء الاختبار ببعض أسئلة الذكاء التى ذكرها (Carter & Russell, 2007) ، وبعض أسئلة اختبار المكونات Components ببطارية فلانجان (Flanagan, 1996) .

وصف الاختبار :

قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير المنظومي يتألف من (٤٠) مشكلة قائمة على الأشكال الهندسية مقسمة إلى أربع مجموعات تقيس كل مجموعة بعدًا من أبعاد التفكير المنظومي. حيث تحتوى المجموعة الأولى الخاصة بقياس بعد ادراك العلاقات المنظومية على (١٠) مشكلات، خمس مشكلات تقيس ادراك العلاقات داخل المنظومة الواحدة حيث تتكون المشكلة من شكل أساسي يحتوى على تصميم هندسي تنقصه جزء وعلى المفحوص أن يختار الجزء المتمم للشكل الأساسي من بين خمسة بدائل، وخمس مشكلات أخرى تقيس ادراك العلاقات بين المنظومات حيث تتكون المشكلة من ثلاثة أشكال هندسية حيث توجد علاقة بين الشكل الأول والثاني وعلى المفحوص اكتشافها ثم اختيار شكل مناسب للشكل الثالث فى ضوء تلك العلاقة من بين خمسة بدائل. وتحتوى المجموعة الثانية الخاصة بقياس بعد تحليل المنظومات **على (١٠) مشكلات، حيث تتكون كل مشكلة من شكل هندسي معقد يتبعه خمسة بدائل عبارة عن أشكال بسيطة وعلى المفحوص أن يختار الشكل البسيط الذى يكون بنفس حجمه واتجاهه جزءًا من الشكل المعقد. وتحتوى المجموعة الثالثة الخاصة بقياس بعد** تركيب المنظومات **على (١٠) مشكلات، حيث تتكون كل مشكلة من مجموعة أشكال هندسية بسيطة يتبعها أربعة بدائل عبارة عن أشكال معقدة وعلى المفحوص أن يختار الشكل المعقد الذى يمكن تكوينه من مجموعة الأشكال البسيطة. وتحتوى المجموعة الرابعة الخاصة بقياس بعد** تقويم المنظومات **على (١٠) مشكلات، حيث تتكون كل مشكلة من مجموعة أشكال هندسية بينها علاقة عدا شكلاً واحداً يشذ عن هذه العلاقة وعلى المفحوص تحديد الشكل الذى يشذ عن العلاقة ثم اختيار مكانه شكلاً مناسبًا للعلاقة من بين خمسة بدائل. ودرجة المفحوص على هذا**

الاختبار هى المجموع الكلى للإجابات الصحيحة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلى زيادة التفكير المنظومي.

وللتحقق من اتساق الاختبار وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للاختبار :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد **الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١٤٢) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٢ إلى ٠.٧٦ للبعد الأول (ادراك العلاقات المنظومية)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٥٢ إلى ٠.٧١ للبعد الثاني (تحليل المنظومات)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٧ إلى ٠.٧٧ للبعد الثالث (تركيب المنظومات)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٣ إلى ٠.٦٨ للبعد الرابع (تقويم المنظومات)، وجميع القيم أعلى من ٠.٤٠، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات الاختبار (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨)، وبذلك أسفر الاتساق الداخلي للاختبار عن عدم حذف أي مفردات، وبذلك ظل عدد مفردات الاختبار (٤٠) مشكلة.**

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، **وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الاختبار : ادراك العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات وبين الدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠.٥٨ ، ٠.٧٦، ٠.٦٨، ٠.٦٠.**

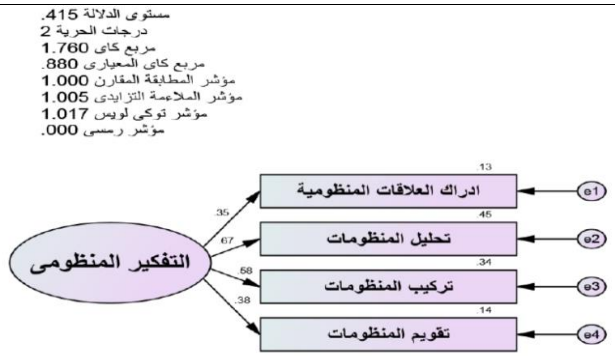
صدق الاختبار :

قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين :

الصدق العاملي التوكيدي: **قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للاختبار من خلال ملاءمة نموذج رباعي العوامل لبيانات عينة مكونة من (١٤٢) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ويعرض جدول (١) تشبعات العوامل الأربعة على عامل كامن واحد ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات، حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية[١]، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات العوامل الأربعة عند مستوى (٠.٠١).**

١ المؤشرات القياسية للملاءمة : قيم (**CFI , IFI**) أكبر من ٠.٩٥ ، وقيمة **(RMSEA)** أقل من ٠.٠٥ ، وقيمة **Chi-Square** غير دالة (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦).

جدول (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار التفكير المنظومى وتشبعات العوامل ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	المسار	التشبع
		
	F <--	
	1 -	
	F <--	
	1 -	
	F <--	
	1 -	
	F <-- ST4	
	1 -	
* * دالة		
Model Fit : Chi-square = 1.760 & Degrees of freedom = 2 & Probability level = .415 & CMIN= 1.760 & CMIN\DF= 0.880 & CFI=1.000 & IFI =1.005 & TLI=1.017 & & RMSEA=.000		

صدق التكوين الفرضي : **من خلال معرفة دلالة الارتباط بين الاختبار الحالي واختبار الذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي لرافن) تعريب وتقنين فؤاد أبو حطب (١٩٧٧)، وذلك على عينة مكونة من (٤٦) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد التفكير المنظومي: ادراك العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات والدرجة الكلية للاختبار الحالي وبين الدرجة الكلية للاختبار المحك، وكانت قيم معامل الارتباط على التوالي : ٠.٧٣ ، ٠.٦٩ ، ٠.٦٧ ، ٠.٧١ ، ٠.٧٨.**

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقتين :

طريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاختبار على حده وللاختبار ككل، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٤٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢).

طريقة إعادة التطبيق : **حيث قام الباحث بإعادة إجراء الاختبار على عينة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، بفاصل زمني أربعة أسابيع بين التطبيقين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :**

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات اختبار التفكير المنظومي

التفكير المنظومي	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
ادراك العلاقات المنظومية	١٠	٠.٧٢	٠.٦٨**
تحليل المنظومات	١٠	٠.٨٣	٠.٨٥**
تركيب المنظومات	١٠	٠.٨١	٠.٧٧**
تقويم المنظومات	١٠	٠.٧٥	٠.٧٢**
الدرجة الكلية	٤٠	٠.٨٨	٠.٧٦**

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٧٢ إلى ٠.٨٨ ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق من ٠.٦٨ إلى ٠.٨٥ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضاً اذا كان أقل من ٠.٦ (صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان، ٢٠٠٥، ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن اختبار التفكير المنظومي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٤٠) مشكلة.

٢- مقياس تحمل الغموض إعداد (الباحث الحالي)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بتحمل الغموض، والاطلاع على بعض المقاييس التى أعدت لقياس تحمل الغموض (نورتن ترجمة عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، ١٩٩٦؛ McLain, 2009؛ نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٢؛ رشدي على الجاف وحيدر كريم سكر، ٢٠١٣) ، قام الباحث بتحديد أربعة أبعاد أساسية لتحمل الغموض، وهى : التعايش مع المواقف الغامضة، والميل إلى الجدة، والمرونة، والسيطرة على نقص المعلومات، وفى ضوء خصائص تلك الأبعاد والتى تناولتها الأدبيات النظرية قام الباحث الحالي بوضع (٤٠) موقفًا حيث يتبع كل موقف ثلاثة اختيارات (أ ، ب ، ج)، وتتراوح الدرجة لكل موقف بين ثلاث درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة تحمل الغموض.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١٣٨) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٨ إلى ٠.٦٦ للبعد الأول (التعايش مع المواقف الغامضة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٥ إلى ٠.٧٣ للبعد الثاني (الميل على الجدة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٦ إلى ٠.٧١ للبعد الثالث (المرونة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٣٢ إلى ٠.٧٠ للبعد الرابع (السيطرة على نقص

المعلومات)، وجميعها القيم أعلى من ٠.٤٠ عدا مفردة واحدة بالبعد الرابع تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٣٩) موقفًا.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : التعايش مع المواقف الغامضة، الميل إلى الجدة، المرونة، والسيطرة على نقص المعلومات وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠.٨٢ ، ٠.٨٦، ٠.٨٥، ٠.٨٠

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

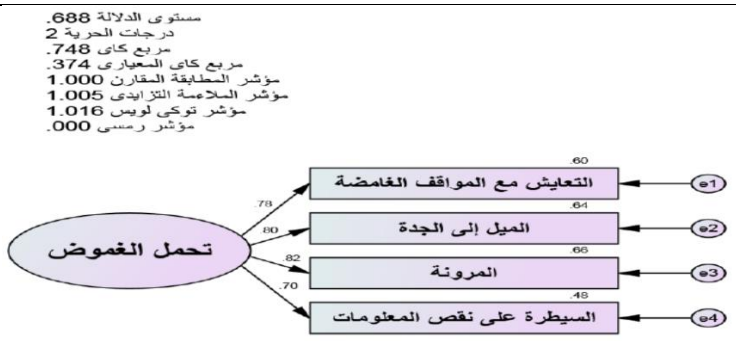
الصدق العاملي التوكيدي: **قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج رباعى العوامل لبيانات عينة مكونة من (١٣٨) طالباً بالفرقة الرابعة، ويعرض جدول (٣) تشبعات العوامل الأربعة على عامل كامن واحد ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات، حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات العوامل الأربعة عند مستوى (٠.٠١).**

جدول (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تحمل الغموض وتشبعات العوامل ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار

	Estimate
AT1 <--- F1	.777**
AT2 <--- F1	.803**
AT3 <--- F1	.815**
AT4 <--- F1	.696**

* * دالة عند مستوى ٠.٠١



Model Fit : Chi-square = 0.748 & Degrees of freedom = 2 & Probability level = .688 & CMIN= 0.748 & CMIN\DF= 0.374 & CFI= 1.000 & IFI =1.005 & TLI=1.016 & & RMSEA=.000

الصدق التلازمي : من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس تحمل الغموض إعداد نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢)، وذلك على عينة مكونة من (٤٣) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد تحمل الغموض : التعايش مع المواقف الغامضة، الميل إلى الجدة، المرونة، السيطرة على نقص المعلومات والدرجة الكلية للمقياس الحالي وبين الدرجة الكلية للمقياس المحك، وكانت قيم معامل الارتباط على التوالي : ٠.٦٣ ، ٠.٦٧، ٠.٦٦ ، ٠.٦٨ ، ٠.٧٤

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين :

طريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده وللمقياس ككل، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٣٨) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤).

طريقة إعادة التطبيق : **حيث قام الباحث بإعادة إجراء المقياس على عينة تكونت من (٤٤) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، بفاصل زمني أربعة أسابيع بين التطبيقين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :**

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات مقياس تحمل الغموض

تحمل الغموض	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التعايش مع المواقف الغامضة	١٠	٠.٧٤	٠.٨٨**
الميل إلى الجدة	١٠	٠.٨٢	٠.٧٩**
المرونة	١٠	٠.٧٥	٠.٨٣**
السيطرة على نقص المعلومات	٩	٠.٦٧	٠.٨٠**
الدرجة الكلية	٣٩	٠.٨٨	٠.٩١**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٦٧ إلى ٠.٨٨، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق من ٠.٧٩ إلى ٠.٩١ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضاً اذا كان أقل من ٠.٦ (صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان، ٢٠٠٥، ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس تحمل الغموض يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٣٩) موقفًا.

٣- مقياس التوجه نحو المستقبل **إعداد (الباحث الحالي)**

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالتوجه نحو المستقبل، والاطلاع على بعض المقاييس التى أعدت لقياس منظور زمن المستقبل (صلاح شريف عبدالوهاب، ٢٠١١ ؛ ميمي السيد أحمد، ٢٠١٥)، والاطلاع على بعض المقاييس التى أعدت لقياس التوجه نحو المستقبل (جولتان حسن حجازي، ٢٠٠٨ ؛ Steinberg, etal., (2009 ، قام الباحث بتحديد أربعة أبعاد أساسية للتوجه نحو المستقبل، وهى : التنبؤ المستقبلي، والتخطيط للمستقبل، والنظرة التفاؤلية للمستقبل، والثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل، وفى ضوء خصائص تلك الأبعاد والتى تناولتها الأدبيات النظرية قام الباحث الحالي بوضع (٤٨) مفردة لقياس أبعاد التوجه نحو المستقبل، من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة

متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وللتقليل من ميل المستجيب لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض المفردات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة التوجه نحو المستقبل أو التوجه الإيجابي نحو المستقبل.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للاختبار :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١٤٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٤ إلى ٠.٧٦ للبعد الأول (التنبؤ المستقبلي)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤٩ إلى ٠.٨١ للبعد الثاني (التخطيط للمستقبل)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٦٤ إلى ٠.٧٧ للبعد الثالث (النظرة التفاؤلية للمستقبل)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٥٤ إلى ٠.٨٠ للبعد الرابع (الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل)، وجميع القيم أعلى من ٠.٤٠، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨)، وبذلك أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن عدم حذف أي مفردات، وبذلك ظل عدد مفردات الاختبار (٤٨) مفردة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : التنبؤ المستقبلي، التخطيط للمستقبل، النظرة التفاؤلية للمستقبل، والثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠.٧٩ ، ٠.٨٢، ٠.٨٦، ٠.٩٣.

صدق الاختبار :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

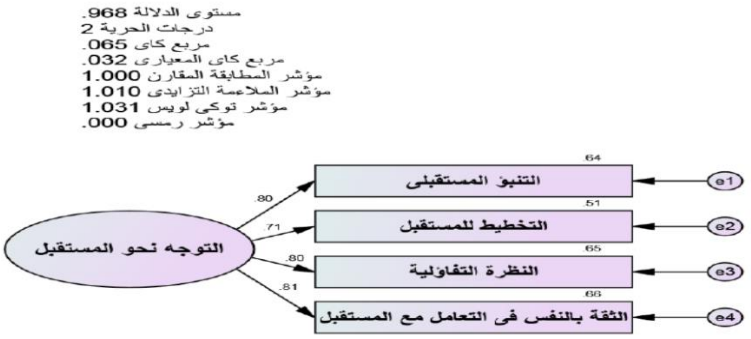
الصدق العاملي التوكيدي: **قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج رباعي العوامل لبيانات عينة مكونة من (١٤٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، ويعرض جدول (٥) تشبعات العوامل الأربعة على عامل كامن واحد ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات العوامل الأربعة عند مستوى (٠.٠١).**

جدول (٥) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه نحو المستقبل وتشبعات العوامل ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار

	Estimate
FO1 <--- F1	.799**
F02 <--- F1	.712**
F03 <--- F1	.804**
FO4 <--- F1	.811**

* * دالة عند مستوى ٠.٠١



Model Fit : Chi-square = 0.065 & Degrees of freedom = 2 & Probability level = .968 & CMIN= 0.065 & CMIN\DF= 0.032 & CFI=1.000 & IFI =1.010 & TLI=1.031 & & RMSEA=.000

الصدق التلازمي : **من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس منظور زمن المستقبل إعداد صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١)، وذلك على عينة مكونة من (٤٣) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد التوجه نحو المستقبل : التنبؤ المستقبلي، التخطيط للمستقبل، النظرة التفاؤلية للمستقبل، الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل والدرجة الكلية للمقياس الحالي وبين الدرجة الكلية للمقياس المحك، وكانت قيم معامل الارتباط على التوالي : ٠.٦٩ ، ٠.٦٨، ٠.٦٣ ، ٠.٦٥ ، ٠.٧٠..**

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقتين :

طريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده وللمقياس ككل، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٤٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

طريقة إعادة التطبيق : حيث قام الباحث بإعادة إجراء المقياس على عينة تكونت من (٤٤) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، بفاصل زمني أربعة أسابيع بين التطبيقين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٦)

قيم معاملات ثبات مقياس التوجه نحو المستقبل

التوجه نحو المستقبل	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التنبؤ المستقبلى	١٢	٠.٧٦	٠.٨٩**
التخطيط للمستقبل	١٢	٠.٨٥	٠.٨٣**

النظرة التفاؤلية للمستقبل	١٢	٠.٨٨	٠.٧٨**
الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	١٢	٠.٨٧	٠.٧٩**
الدرجة الكلية	٤٨	٠.٩٤	٠.٨٦**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٧٦ إلى ٠.٩٤ ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق من ٠.٧٨ إلى ٠.٨٩ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضاً اذا كان أقل من ٠.٦ (صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان، ٢٠٠٥، ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس التوجه نحو المستقبل يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٤٨) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من هذه الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات التصميم العاملي (٢×٢) لتفاعل (الجنس × التخصص) للتوجه نحو المستقبل(الأبعاد والدرجة الكلية)، وتم تطبيق اختبار ليفين Levene's Test لاختبار تجانس التباين، حيث جاء لأبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية غير دالة إحصائياً، حيث تراوحت الدلالة من ٠.٠٠٨ إلى ٠.٩٣ ، مما يوضح تجانس التباين بين مجموعات الدراسة بالفرض، وبالتالي مناسبة استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لاختبار هذا الفرض والوثوق فى نتائجه. كما جاءت جميع قيم الاختبارات القبلية (بيلاى Pillai's Trace / ويلكس Wilks' Lambda / هوتلنج Hotelling's Trace / روى Roy's Largest Root) لإجراء تحليل التباين المتعدد غير دالة إحصائياً فى حالة تأثير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وهذا يشير مقدما إلى عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة فى متوسط درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية.

ويوضح جدول (٧) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية وفقاً للجنس والتخصص:

جدول (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للتوجه نحو المستقبل وفقاً للجنس والتخصص

التوجه نحو المستقبل	الجنس				التخصص			
	إناث (ن=١٥٤)		ذكور (ن=٤٨)		أدبي (ن=١١١)		علمي (ن=٩١)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التنبؤ المستقبلي	٤١.٤٦	٦.٤٤	٤٢.١٧	٧.١٨	٤١.٢٣	٧.٠١	٤٢.١٢	٦.٠٨
التخطيط للمستقبل	٤١.٤٣	٨.٦٢	٤٢.٠٠	٨.٤٩	٤٠.٧٩	٨.٣١	٤٢.٥١	٨.٨٣
النظرة التفاؤلية للمستقبل	٣٩.٤٦	٨.٧٠	٣٨.٨٣	٨.٧٨	٣٩.١٤	٨.٤١	٣٩.٥٢	٩.٠٩
الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	٤٢.٣٥	٨.١٢	٤٢.٤٤	٨.٤٤	٤١.٨١	٨.١٣	٤٣.٠٥	٨.٢٣
الدرجة الكلية	١٦٤.٧٠	٢٨.٢٦	١٦٥.٤٤	٢٩.٤٨	١٦٢.٩٧	٢٧.٨٠	١٦٧.٢٠	٢٩.٢٨

ويوضح جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد (الجنس × التخصص) في متوسط درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية لدى طلاب الجامعة :

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد (الجنس × التخصص) لأبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	التنبؤ المستقبلي	١٧.٢٣٨	١	١٧.٢٣٨	٠.٣٩١	غير دال
	التخطيط للمستقبل	٨.٩٨٢	١	٨.٩٨٢	٠.١٢٢	غير دال
	النظرة التفاؤلية للمستقبل	١٨.٣٩٨	١	١٨.٣٩٨	٠.٢٤٠	غير دال
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	٠.١٩٤	١	٠.١٩٤	٠.٠٠٣	غير دال
	الدرجة الكلية	١٠.٨٩٢	١	١٠.٨٩٢	٠.٠١٣	غير دال
التخصص	التنبؤ المستقبلي	٣٧.١٧٨	١	٣٧.١٧٨	٠.٨٤٣	غير دال
	التخطيط للمستقبل	٩٣.٦٠٤	١	٩٣.٦٠٤	١.٢٦٨	غير دال
	النظرة التفاؤلية للمستقبل	١.٥٣٧	١	١.٥٣٧	٠.٠٢٠	غير دال
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	٨٥.٢٨٠	١	٨٥.٢٨٠	١.٢٦٢	غير دال
	الدرجة الكلية	٥٦٤.٨٨٨	١	٥٦٤.٨٨٨	٠.٦٨٩	غير دال
الجنس × التخصص	التنبؤ المستقبلي	٢.٣٨٤	١	٢.٣٨٤	٠.٠٥٤	غير دال
	التخطيط للمستقبل	١.٢٣٢	١	١.٢٣٢	٠.٠١٧	غير دال
	النظرة التفاؤلية	٤٧.٦٨٦	١	٤٧.٦٨٦	٠.٦٢٣	غير دال

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	للمستقبل					
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	١١.٠٨٥	١	١١.٠٨٥	٠.١٦٤	غير دال
	الدرجة الكلية	٩.٨٧٣	١	٩.٨٧٣	٠.٠١٢	غير دال
الخطأ	التنبؤ المستقبلي	٨٧٣٦.١١٦	١٩٨	٤٤.١٢٢		
	التخطيط للمستقبل	١٤٦٢٠.٣٣٣	١٩٨	٧٣.٨٤٠		
	النظرة التفاؤلية للمستقبل	١٥١٦٣.٦٤٨	١٩٨	٧٦.٥٨٤		
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	١٣٣٧٦.٦٠٩	١٩٨	٦٧.٥٥٩		
	الدرجة الكلية	١٦٢٢١٧.٢٧٧	١٩٨	٨١٩.٢٧٩		
الكلي	التنبؤ المستقبلي	٣٥٨٨٥١	٢٠٢			
	التخطيط للمستقبل	٣٦٣٧٥٢	٢٠٢			
	النظرة التفاؤلية للمستقبل	٣٢٧٤٠٩	٢٠٢			
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	٣٧٦١٢١	٢٠٢			
	الدرجة الكلية	٥٦٥٤٣٣٥	٢٠٢			
الكلي المصحح	التنبؤ المستقبلي	٨٧٩٥.١٥٣	٢٠١			
	التخطيط للمستقبل	١٤٧٧٧.٦٦٣	٢٠١			
	النظرة التفاؤلية للمستقبل	١٥٢٣٣.٣٥١	٢٠١			
	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	١٣٤٦٥.١٥٣	٢٠١			
	الدرجة الكلية	١٦٣١٣١.٩٠٦	٢٠١			

يتضح من جدول (٨) ما يأتي :

١- بالنسبة لمتغير الجنس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية. ويعنى ذلك أن التوجه نحو المستقبل لا يتأثر بجنس المتعلم بالمرحلة الجامعية.

٢- بالنسبة لمتغير التخصص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي في أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية. ويعنى ذلك أن التوجه نحو المستقبل لا يتأثر بالتخصص الدراسي للمتعلم بالمرحلة الجامعية.

٣- بالنسبة لأثر تفاعل (الجنس » التخصص) :

لا يوجد أثر دال لتفاعل (الجنس × التخصص) في متوسط درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية. ويعنى ذلك أن التوجه نحو المستقبل لا يختلف لدى الذكور والاناث بالتخصصين العلمي والأدبي بالمرحلة الجامعية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Peetsma, 2000) ، ودراسة جولتان حسن حجازي (٢٠٠٨)، ودراسة ميمي السيد أحمد (٢٠١٥) ، ودراسة عباس رمضان الجبوري وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧) التى أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق دالة بين الذكور والاناث فى التوجه نحو المستقبل. بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Tsuzukin, 2004) التى أشارت نتائجها إلى وجود فرق دال بين الذكور والاناث فى المنظور المستقبلي لصالح الذكور، حيث كان التوجه نحو المستقبل إيجابي لدى الذكور أكثر من الاناث.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة عباس رمضان الجبوري وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧) التى أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق دالة فى التوجه نحو المستقبل يعزى لمتغير التخصص (العلمي/الإنساني). بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة ميمي السيد أحمد (٢٠١٥) التى أشارت نتائجها إلى أنه يوجد فرق دال لصالح طلاب التخصصات العلمية مقارنة بالأدبية فى منظور زمن المستقبل.

ويعزى الباحث عدم وجود فروق دالة فى التوجه نحو المستقبل ترجع إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما إلى أن الذكور والاناث على اختلاف تخصصاتهم الدراسية لديهم مستوى متقارب فى التنبؤ بالمستقبل والتخطيط له والنظرة التفاؤلية للمستقبل والثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل؛ وذلك لأن طلاب الجامعة من خلفيات ثقافية واقتصادية واجتماعية مختلفة يفكرون ويحلمون حول مستقبلهم فى مجالات الحياة المتعددة التعليمية والأسرية والمهنية وغيرها، وتتأثر تلك الأفكار والأحلام بنوعية التحديات المستقبلية وما ينطوي عليه الحاضر من صعوبات ومشكلات، وبالوعى بالنتائج المستقبلية للسلوكيات الحالية، كما تتأثر تلك التطلعات بالظروف المحيطة فى المجتمع وما يدركه الأفراد من فرص متاحة فى المستقبل ومدى كفايتها لإشباع تطلعاتهم، وكل ذلك يؤثر على ادركهم للمستقبل وتوجههم نحوه.

وفى ضوء نتائج الفرض الأول التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوجه نحو المستقبل راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص

الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؛ لذلك سوف يتناول الباحث الفروض التالية بالنسبة للعينة الكلية فقط.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٩)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية

متغيرات الدراسة	التنبؤ المستقبلي	التخطيط للمستقبل	النظرة التفاؤلية للمستقبل	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل
ادراك العلاقات المنظومية	٠.١٤*	٠.١٥*	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.٠٣
تحليل المنظومات	٠.١٦*	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.٠٦
تركيب المنظومات	٠.١٨*	٠.٢٠*	٠.٠٣	٠.١٤*	٠.١٥*
تقويم المنظومات	٠.١٧*	٠.١٤*	٠.١٦*	٠.١٥*	٠.١٧*
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	٠.٢٠**	٠.٢١**	٠.٠٨	٠.١٤*	٠.١٧*

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٩) ما يأتي :

١- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥، ٠.٠١) بين بعد التنبؤ المستقبلي وجميع مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يستطيع ممارسة مهارات التفكير المنظومي الخاصة بادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومات وتركيبها وتقويمها يكون أكثر مقدرة على التنبؤ بالمستقبل.

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥، ٠.٠١) بين بعد التخطيط للمستقبل وجميع مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية عدا مهارة تحليل المنظومات جاء الارتباط غير دال إحصائيًا. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يستطيع ممارسة مهارات التفكير المنظومي الخاصة بادراك للعلاقات وتركيب المنظومات وتقويمها يكون أكثر مقدرة على التخطيط للمستقبل، وأن الفرد الذى يتصف بالتخطيط للمستقبل ليس بالضرورة أن يكون لديه المقدرة على ممارسة مهارة تحليل المنظومات.

٣- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) بين النظرة التفاؤلية للمستقبل ومهارة تقويم المنظومات فقط، فى حين لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين النظرة التفاؤلية للمستقبل وباقي مهارات التفكير المنظومي ودرجته الكلية. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يستطيع ممارسة مهارة تقويم المنظومات يكون أكثر اتصافاً بالنظرة التفاؤلية للمستقبل، وأن الفرد الذى يتصف بالنظرة التفاؤلية للمستقبل ليس بالضرورة أن يكون لديه المقدرة على ممارسة مهارات التفكير المنظومي الخاصة بادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومات وتركيبها.

٤- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) بين بعد الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل ومهاراتي تركيب المنظومات وتقويم المنظومات والدرجة الكلية للتفكير المنظومي، فى حين لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين بعد الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل ومهاراتي ادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومة. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يستطيع ممارسة مهاراتي التفكير المنظومي الخاصة بتركيب المنظومات وتقويمها يكون أكثر اتصافاً بالثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل، وأن الفرد الذى يتصف بالثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل ليس بالضرورة أن يكون لديه المقدرة على ممارسة مهاراتي التفكير المنظومي الخاصة بادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومات.

٥- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل ومهاراتي تركيب المنظومات وتقويم المنظومات والدرجة الكلية للتفكير المنظومي، فى حين لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل ومهاراتي ادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومة. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يستطيع ممارسة مهاراتي التفكير المنظومي الخاصة بتركيب المنظومات وتقويمها يكون أكثر اتصافاً بالتوجه نحو المستقبل، وأن الفرد الذى يتصف بالتوجه نحو المستقبل ليس بالضرورة أن يكون لديه المقدرة على ممارسة مهاراتي التفكير المنظومي الخاصة بادراك العلاقات المنظومية وتحليل المنظومات.

ويعزى الباحث وجود علاقات موجبة دالة بين مكونات التوجه نحو المستقبل (التنبؤ المستقبلي، التخطيط للمستقبل، الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل، ودرجته الكلية) ومهاراتي التفكير المنظومي (تركيب المنظومات، وتقويم المنظومات، ودرجته الكلية) إلى أن الفرد يستطيع توقع ما يمكن أن يحدث فى المستقبل من أحداث ومشكلات، وتخمين وسائل تمكنه من النجاح فى تحقيق طموحاته، ووضع خطة ذات مسارات محددة تتضمن قائمة بالأعمال التى سيسعى لإنجازها والزمن اللازم لذلك، إلى جانب ثقته فى ما يمتلكه من مهارات ومؤهلات، كل ذلك يتحقق إذا كان الفرد يستطيع القيام بتكوين صورة كلية وبناء نظرة شاملة للموقف أو الحدث من خلال تجميع العناصر أو الأجزاء المنفصلة فى كل له معنى، بالإضافة إلى قدرته على تقييم صحة العلاقات بين تلك الأجزاء واقتراح تعديلات عليها لتكون مناسبة لتحقيق تطلعات الفرد المستقبلية.

كما يعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين مكون التوجه نحو المستقبل (التنبؤ المستقبلي) ومهارتي التفكير المنظومي (ادراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات) إلى أن الفرد يستطيع توقع مدى احتمال حدوث شيء معين فى المستقبل، وتحديد ما يود تحقيقه من آمال وتطلعات، إذا كان يستطيع تحديد العناصر المكونة للأحداث، وادراك العلاقات بينها للحدث الواحد، وادراك العلاقات بين تلك الأحداث المختلفة، ومن ثم تكوين رؤى متكاملة لها وبناء تطلعات مناسبة عليها.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين مكون التوجه نحو المستقبل (التخطيط للمستقبل) ومهارة التفكير المنظومي (ادراك العلاقات المنظومية) إلى أن الفرد الذى يستطيع ادراك العلاقات بين العناصر المتعددة للأحداث يمكنه وضع تطلعاته فى خطة عمل قابلة للتنفيذ، بالإضافة إلى تعديل السلوكيات الحالية لتحقيق أهداف المستقبل.

أما نتيجة عدم وجود علاقة دالة بين الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل ومهارتي التفكير المنظومي (ادراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات) فكانت غير متوقعة خاصة أن وضع التطلعات والآمال التى يسعى الفرد لتحقيقها فى المستقبل تتطلب المقدرة على تحليل الأحداث وادراك ما بينها من علاقات، ولكن قد تعزى تلك النتيجة إلى اعتماد الأفراد فى تكوين النظرة التفاؤلية والثقة بالنفس فى التعامل مع تحديات المستقبل أكثر على تقييم الأحداث الحالية من خلال نتائجها الملحوظة الفعلية التى يدركها الفرد أكثر من اعتماده على معرفة مكوناتها ودور تلك المكونات فى النتائج.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في أبعاد تحمل الغموض ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى أبعاد تحمل الغموض ودرجته الكلية ودرجاتهم فى أبعاد التوجه نحو المستقبل ودرجته الكلية

متغيرات الدراسة	التنبؤ المستقبلي	التخطيط للمستقبل	النظرة التفاؤلية للمستقبل	الثقة بالنفس فى التعامل مع المستقبل	الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل
التعايش مع المواقف الغامضة	٠.٤٧**	٠.٤٩**	٠.٣١**	٠.٥٣**	٠.٥٠**
الميل إلى الجدة	٠.٤٦**	٠.٥١**	٠.٣٤**	٠.٤٨**	٠.٥١**
المرونة	٠.٤٧**	٠.٤٢**	٠.٣٠**	٠.٤٩**	٠.٤٦**
السيطرة على نقص المعلومات	٠.٣٩**	٠.٤٣**	٠.٣١**	٠.٤٠**	٠.٤٢**
الدرجة الكلية لتحمل الغموض	٠.٥٤**	٠.٥٥**	٠.٣٧**	٠.٥٦**	٠.٥٦**

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٠) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين جميع أبعاد تحمل الغموض وجميع أبعاد التوجه نحو المستقبل، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين الدرجة الكلية لتحمل الغموض والدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل. ويعنى ذلك أن الفرد الذى يتصف بالمقدرة على تحمل الغموض من خلال التعايش مع المواقف الغامضة والميل إلى الجدة والمرونة والسيطرة على نقص المعلومات يكون أكثر توجهاً نحو المستقبل من خلال التنبؤ بالمستقبل والتخطيط له والنظرة التفاؤلية للمستقبل والثقة فى القدرة على التعامل مع أحداث المستقبل وتحدياته أي يكون لديه توجه إيجابي نحو المستقبل.

ويعزى الباحث وجود علاقات موجبة دالة بين مكونات تحمل الغموض ومكونات التوجه نحو المستقبل إلى أن الفرد الذى يمكنه استيعاب المعلومات الصعبة، والتكيف مع الاختلافات والصعوبات المحيطة، والتعامل مع المعلومات والأعمال التى تتصف بالجدة، واستخدام طرق جديدة عند انجاز المهام، والتكيف مع المواقف والأحداث غير المتوقعة المفاجئة، والتعامل مع المواقف والقضايا التى بها معلومات غير كافية، بالإضافة إلى امكانية اتخاذ القرارات المناسبة فى ظل غياب بعض المعلومات المتعلقة بالموقف أو المشكلة، كل ذلك يساعد الفرد على التوجه الإيجابي نحو المستقبل من خلال المقدرة على تحليل الحاضر وتوقع ما يمكن أن يحدث فى المستقبل من أحداث، ووضع تصورات للتعامل معها، بالإضافة إلى وضع خطة اجرائية يسعى بها الفرد لتحقيق آماله وطموحاته، والشعور بالطمأنينة عند التفكير فى المستقبل وما سوف يحدث فيه، بالإضافة إلى ثقته فى أنه يمكنه تجاوز مشكلات المستقبل وتحدياته وبالتالي تحقيق أهدافه وتطلعاته.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة أحمد وعد الله الطريا وسهلة حسين قلندر (٢٠٠٩) من وجود علاقة عكسية دالة بين تحمل الغموض وفقدان الأمل لدى طلاب الجامعة. كما يدعم نتيجة هذا الفرض دراسة (Tegano, 1990) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض والتفكير الابتكاري، ودراسة (Facione, etal., 1994) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض والتفكير الناقد ، ودراسة (Yurtserer, 2006) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض وكل من التفاوض واتخاذ القرارات ، ودراسة (Endres, Chowdhury & Milner, 2009) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض وفعالية الذات فى القرارات الصعبة، ودراسة (على جمعة على، ٢٠٠٩) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض ومهارات اتخاذ القرار، ودراسة (Ng, 2013) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض وجودة صنع القرار فى الظروف الغامضة.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الكلية في متغيرات الدراسة (التفكير المنظومي، وتحمل الغموض، والتوجه نحو المستقبل) ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١)

دلالة معاملات الارتباط البسيط والجزئي بين درجات الطلاب فى متغيرات الدراسة (ن= ٢٠٢)

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط
الارتباط البسيط بين التفكير المنظومي والتوجه نحو المستقبل بدون عزل أثر تحمل الغموض	٠.١٧*
الارتباط الجزئي بين التفكير المنظومي والتوجه نحو المستقبل عند عزل أثر تحمل الغموض	٠.٠٢
الارتباط البسيط بين التفكير المنظومي وتحمل الغموض بدون عزل أثر التوجه نحو المستقبل	٠.٢٧**
الارتباط الجزئي بين التفكير المنظومي وتحمل الغموض عند عزل أثر التوجه نحو المستقبل	٠.٢٢**
الارتباط البسيط بين تحول الغموض والتوجه نحو المستقبل بدون عزل أثر التفكير المنظومي	٠.٥٦**
الارتباط الجزئي بين تحول الغموض والتوجه نحو المستقبل عند عزل أثر التفكير المنظومي	٠.٥٤**

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) بين التفكير المنظومي التوجه نحو المستقبل بدون عزل أثر تحمل الغموض، فى حين لا يوجد ارتباط دال بينهما عند عزل أثر تحمل الغموض. ويعنى ذلك أن الطالب الذى يتصف بالمقدرة على التفكير المنظومي يكون أكثر توجهاً نحو المستقبل فى حالة اتصاف الفرد بالمقدرة على تحمل الغموض أيضاً، وليس من الضروري أن يتحقق ذلك فى حالة عدم تحمل الغموض.

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين التفكير المنظومي وتحمل الغموض فى حالة عزل أو بدون عزل أثر التوجه نحو المستقبل. ويعنى ذلك أن الطالب الذى يتصف بالمقدرة على التفكير المنظومي يكون أكثر تحملاً للغموض بغض النظر عن تأثير أو عدم تأثير التوجه نحو المستقبل.

٣- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين تحمل الغموض والتوجه نحو المستقبل فى حالة عزل أو بدون عزل أثر التفكير المنظومي. ويعنى ذلك أن الطالب الذى يمكنه تحمل الغموض يكون أكثر توجهًا نحو المستقبل بغض النظر عن تأثير أو عدم تأثير التفكير المنظومي.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير المنظومي والتوجه نحو المستقبل مع وجود أثر تحمل الغموض، ووجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض والتوجه نحو المستقبل فى حالة عزل أو بدون عزل أثر التفكير المنظومي إلى أن الطالب الذى يمكنه تحليل عناصر الموقف، وادراك العلاقات بين عناصر الموقف، والرؤية الشاملة للموقف، والمقدرة على بناء منظومة من عناصر

الموقف، والحكم على صحة العلاقات بين أجزاء الموقف، بالإضافة إلى قدرته على التكيف مع الاختلافات والصعوبات والمواقف الغامضة والمفاجئة والسعي للتعامل مع المواقف والأحداث الجديدة، والمقدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة واستخدام مسارات متعددة للتعامل مع القضايا، مع امكانية التعامل مع المواقف التى بها نقص معلومات، كل ذلك يساعد الفرد على توقع أحداث المستقبل والتخطيط لها والاعتقاد بإيجابيتها والثقة فى قدرته على التعامل مع تحديات المستقبل وصعوباته ومشكلاته.

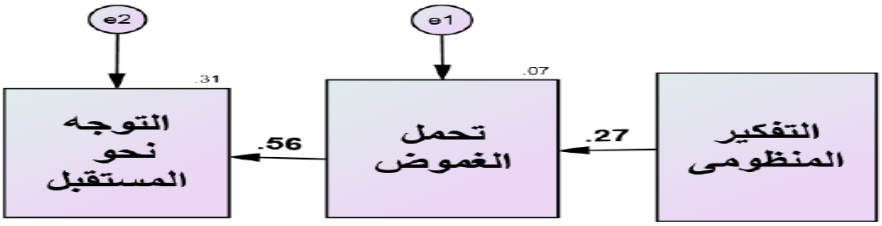
ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير المنظومي وتحمل الغموض فى حالة عزل أو بدون عزل أثر التوجه نحو المستقبل إلى أن الطالب الذى يستطيع رؤية الكليات والعلاقات المتبادلة بين العناصر المكونة للحدث، والمقدرة على اكتشاف الأخطاء فى المنظومة، وايجاد علاقات ابداعية تجعل الأحداث ذات معنى، كل ذلك يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع المواقف الغامضة التى تتصف بالجدة أو التعقيد أو نقص المعلومات من خلال تحليلها ثم اعادة تركيبها فى كل له معنى من خلال استيعاب الأجزاء والعلاقات التبادلية بينها.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : " يوجد تأثير إيجابي دال احصائيًا لكل من التفكير المنظومي وتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار Path Analysis عن طريق برنامج Amos (5) (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦)، وقد تم التحقق من اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفرطح بين ± ١ ، وفى ضوء التصور النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة وضع الباحث نموذج مقترح لمسار التأثيرات بين التفكير المنظومي، وتحمل الغموض، والتوجه نحو المستقبل، حيث يقترح الباحث نموذج تجريبي أولى يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات الدراسة، وإذا كان النموذج الأولى لا يطابق بيانات العينة يتم اجراء تعديلات عليه ثم اعادة اختباره باستخدام نفس البيانات حتى الوصول إلى نموذج له مؤشرات ملاءمة مناسبة، ويوضح الشكل (٢) أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة يطابق بيانات العينة الكلية:

مستوى الدلالة .777
درجات الحرية 1
مربع كاى .080
مربع كاى المعيارى .080
مؤشر المطابقة المقارن 1.000
مؤشر الملاءمة التزايدى 1.010
مؤشر توكى لويس 1.031
مؤشر رمسى .000



شكل (٢) نموذج تحليل المسار بين التفكير المنظومي وتحمل الغموض والتوجه نحو المستقبل

وجاءت نتائج تحليل المسار لمتغيرات النموذج للعينة الكلية كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٢)

قيم معاملات المسار المعيارية واتجاهها ودلالتها للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات نموذج العينة الكلية

التأثيرات المباشرة			
التفكير المنظومي	**<---**	**تحمل الغموض**	**.272****
تحمل الغموض	**<---**	**التوجه نحو المستقبل**	**.560****
التأثيرات غير المباشرة			
التفكير المنظومي	**<---**	**تحمل الغموض ---> التوجه نحو المستقبل**	**.152****
** دالة عند مستوى (٠.٠١)		* دالة عند مستوى (٠.٠٥)	

وقد أظهرت مؤشرات* ملاءمة النموذج أنها ملائمة بدرجة كافية، حيث جاءت قيم (IFI , NFI , CFI , GFI) أكبر من ٠.٩٥ ، وقيمة (RMSEA) أقل من ٠.٠٥ ، وقيمة Chi-Square غير دالة (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦؛ Akpur, 2017, 228) ، وذلك كما في الجدول الآتي :

* IFI مؤشر الملاءمة التزايدى، NFI مؤشر الملاءمة المعياري، CFI مؤشر الملاءمة المقارن
GFI مؤشر حسن المطابقة، TLI مؤشر توكى لويس، RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي .

جدول (١٣)

مؤشرات ملاءمة النموذج لبيانات عينة الدراسة

Chi-Square	RMSEA	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI
٠.٠٨ (غير دالة)	٠.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٩٩٩	١.٠٣١	١.٠١٠

من الشكل (٢) والجدول (١٢) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية للعينة الكلية في الصور التالية:

التوجه نحو المستقبل = ٠.٥٦٠ (تحمل الغموض).

تحمل الغموض = ٠.٢٧٢ (التفكير المنظومي).

يتضح من الشكل (٢) والجدول (١٢) ما يلى:

١- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل. أي أنه كلما ارتفعت درجات تحمل الغموض ارتفعت درجات الأفراد في التوجه نحو المستقبل.

٢- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للتفكير المنظومي على تحمل الغموض. أي أنه كلما ارتفعت درجات التفكير المنظومي ارتفعت درجات الأفراد في تحمل الغموض.

٣- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للتفكير المنظومي على التوجه نحو المستقبل. وهذا التأثير غير المباشر عن طريق تأثير التفكير المنظومي على تحمل الغموض الذى يؤثر بدوره على التوجه نحو المستقبل.

ومن إجمالي نتائج الفرض الخامس يتضح أنه يوجد نموذج سببي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة (التفكير المنظومي، وتحمل الغموض، والتوجه نحو المستقبل)، ويعزى الباحث وجود تأثير موجب مباشر لتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل إلى أن الفرد الذى يشعر بالارتياح فى المواقف الصعبة أو المعقدة أو المفاجئة يمكنه التفكير بمنطقية واتخاذ القرار المناسب للتعامل معها، وبالتالي يشعر بالثقة فى النفس على مواجهة تحديات المستقبل والسعي بإصرار لتحقيق أهدافه وتطلعاته.

كما يعزى الباحث وجود تأثير موجب غير مباشر للتفكير المنظومي على التوجه نحو المستقبل من خلال تحمل الغموض إلى أن الفرد الذى ينظر بشكل أوسع للأحداث من خلال تحليل عناصرها والعلاقات بينها، وتقييم تلك العلاقات، واعادة بنائها، كل ذلك يساعد على فهم العالم المعقد، والرؤية العميقة للأمور، وذلك بدوره يساعد الفرد على وضع أهداف مستقبلية منطقية قابلة للتحقيق من خلال خطة اجرائية، مع شعوره بالتفاؤل والثقة فى قدرته على مواجهة صعوبات تحقيق تلك الأهداف.

توصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يلى :

١. **توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى التأثير المباشر الموجب لتحمل الغموض على التوجه نحو المستقبل، والتأثير المباشر الموجب للتفكير المنظومي على تحمل الغموض، والتأثير غير المباشر الموجب للتفكير المنظومي على التوجه نحو المستقبل من خلال تحمل الغموض.**

٢. **نظرًا لكون تحمل الغموض من العوامل التى يمكنها التأثير فى التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة كما أن تأثيره فى نموذج تحليل المسار جاء مباشراً، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة اعداد البرامج الأكاديمية والمهنية والدورات التدريبية التى تزيد من تحمل الغموض لدى طلاب الجامعة.**

٣. **نظرًا لكون التفكير المنظومي جاء من العوامل ذات التأثير الموجب غير المباشر على التوجه نحو المستقبل فى نموذج تحليل المسار، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة تغيير مستوى التوجه نحو المستقبل من خلال تنمية مهارات التفكير المنظومي التى تؤثر على تحمل الغموض والذى بدوره يؤثر على التوجه نحو المستقبل، ويمكن أن يتم ذلك من خلال برامج الاعداد الأكاديمي والمهني والدورات والبرامج التدريبية التى من شأنها رفع مهارات التفكير المنظومي.**

٤. **إجراء دراسات للكشف عن العوامل المؤثرة فى التفكير المنظومي وتحمل الغموض لدى طلاب الجامعة.**

٥. **إعداد برامج لتنمية مستوى التفكير المنظومي وتحمل الغموض لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.**

٦. **إجراء دراسات للكشف عن العوامل المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فى التوجه نحو المستقبل.**

المراجع

ابراهيم محمود بدر (٢٠٠٣). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي (دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية). *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣(٤٠)، ٣٤-٨٢.*

أحمد بن يحيى الجبيلي (٢٠١٧). مستوى التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٣)، ٢٢٤-٢٤٢.*

أحمد محمد عبد الزبيدى (٢٠١١). بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط فى مادة الرياضيات. *مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية، ١٠(٣/٤)، ١٤٩- ١٧٦.*

أحمد محمد نينوى (٢٠٠٧). تحمل الغموض المعرفي لدى الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات فى مركز محافظة نينوى. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية،* ***جامعة الموصل، ٥(٢)، ٩٨-١١٥.***

أحمد وعد الله الطريا وسهلة حسين قلندر (٢٠٠٩). فقدان الأمل وعلاقته بتحمل الغموض لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*، **١٦(١)، ٣٧٣- ٤٠٩.**

السيد عبد الدايم عبدالسلام (١٩٩٥). منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي- معرفي وعلاقته بكل من الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية – جامعة الزقازيق. *مجلة دراسات نفسية*، **٥(٤)، ٦٤٣-٦٧٦.**

آمال جمعة محمد (٢٠١٨). برنامج مقترح فى قضايا علم الاجتماع الجنائي لتنمية القدرة على تحمل الاحباط والغموض والوعى بهذه القضايا لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، **كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٠٣، ١٢٣-١٧٣.**

أمل سعيد القحطاني (٢٠١٣). أثر المدخل المنظومي فى تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الاكاديمية فى الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، **جامعة الكويت، ٢٧(١٠٨)، ٩٧-١٤٦.**

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي المعاصر* **(ط٢). القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.**

ايناس أحمد ابراهيم (٢٠١٩). أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس النيل المصرية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية*، **جامعة بورسعيد، ٢٥، ٧٣٣-٧٦٨.**

جميلة عبدالله الوهابة (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية فى التحصيل وتنمية التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، **١٠٥، ٥٥-٩٨.**

جولتان حسن حجازي (٢٠٠٨). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني. *مجلة كلية الآداب*، **جامعة طنطا، ٣(٢١)، ٩٩٢-١٠٨٣.**

حسن حسين زيتون (٢٠٠١). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. **القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع.**

حسنين محمد الكامل (٢٠٠٣). تعليم التفكير المنظومي. *المجلة التربوية*، **كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٨، ٢١-٢٨.**

حمدي على الفرماوى (١٩٩٤). *الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث*. **القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.**

دينا أحمد اسماعيل (٢٠١٢). *سيكولوجية التفكير المنظومي*. **القاهرة : دار الفكر العربي.**

رانيا محمد خليل (٢٠١٥). اسهام التعليم الجامعي فى تنمية تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، **كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١(١)، ٣١١-٣٥٢.**

رشدي على الجاف وحيدر كريم سكر (٢٠١٣). تحمل- عدم تحمل الغموض وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، **١٠٠، ١٥٤-١٩٠.**

رعد مهدى رزوقى، وسهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٥). *التفكير وأنماطه* **(الاستدلالى-الابداعى-المنظومى-البصرى). عمان : دار المسيرة.**

ريحاب أحمد نصر (٢٠٠٩). فاعلية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *المؤتمر العلمي الثالث عشر* **"التربية العلمية للمعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعيلية، اغسطس، ص ص ٢٥٣-٣٠٦.**

سحر منصور القطاوي ونجوى حسن على (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية : دراسة مقارنة عبر ثقافية. *مجلة الارشاد النفسي*، **مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٨، ٥٣-٩٠.**

سعيد جابر المنوفى (٢٠٠٢). فعالية المدخل المنظومي فى تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المؤتمر العلمي الرابع عشر* **مناهج التعليم فى**

ضوء مفهوم الاداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، يوليو، مجلد٢، ص ص ٤٦١- ٤٩٦.

سناء محمد حجازي (٢٠١٤). فعالية استراتيجية القبعات الست فى التدريب على مهارات التفكير المنظومي لدى أطفال الروضة. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، **كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥، ٨٨٩-٩٤٩.**

سهام خليفة (٢٠٠٩). العلاقة بين تحمل الغموض والاتزان الانفعالي لدى طالبات الجامعة. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، **كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٤(١٠)، ١٣١-١٥٧.**

شعبان عبدالعظيم أحمد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تشغيل جانبي الدماغ لتدريس علم النفس فى تنمية مهارات التفكير المنظومي وبعض المهارات الحياتية واختزال القلق لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، **٦٠، ١٥-٦٩.**

شيماء محمد حسن (٢٠١٣). فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية فى تنمية التفكير المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، **١٦(٢)، ٣١-٨٤.**

صفاء اسماعيل مرسى (٢٠١٤). عدم تحمل الغموض والكمالية كمنبئين بأعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، **٢(٣)، ٢٩١-٣٢٧.**

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. **القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.**

صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان (٢٠٠٥). *الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية* **: خطوات اعدادها وخصائصها (ط٢). القاهرة : دار الكتاب الحديث.**

صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، **جامعة المنصورة، ٢٠، ٢١-٧٥.**

عباس رمضان الجبوري ، وزينب كريم الأسدي (٢٠١٧). التوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة القادسية. *مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية*، **١٧(٢)، ٢٠١-٢٢٦.**

عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، **١٤(٤٥)، ١٠٦-١٣١.**

عبد الهادي بن يحيى العمرى (٢٠١٩). الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية فى العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلاً من المسؤولية التحصيلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة البوحة. *المجلة التربوية*، **كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٧، ٩١-١٢٨.**

عبد الواحد حميد الكبيسي (٢٠١٠). *التفكير المنظومي*. **عمان، الأردن : دار ديبونو للطباعة والنشر.**

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان (١٩٩٦). العلاقة بين تحمل الغموض ومهارة القراءة باللغة الانجليزية لدى طلاب السنة الثالثة بقسم اللغة الانجليزية فى جامعة الملك سعود. *مجلة التربية المعاصرة*، **١٣ (٤٣)، ٢١٣-٢٥٣.**

عبير نصر الدين فودة (٢٠١٤). العلاقة بين التفكير المنظومي والسلوك الأخلاقي لدى طالبات الجامعة. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، **كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥، ٤٠٧-٤٣٠.**

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي* **: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18 . القاهرة : دار الفكر العربي.**

عزو عفانة ، وتيسير نشوان (٢٠٠٤). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة. مجلة التربية العلمية، *المؤتمر العلمي الثامن* **"الابعاد الغائبة فى مناهج العلوم فى الوطن العربي"، الاسماعيلية، ص ص٢١٣-٢٣٩.**

على جمعة على (٢٠٠٩). تحمل الغموض كمنبئ لمهارات اتخاذ القرار لدى عينة من الشباب الجامعي. *رسالة ماجستير*، **كلية التربية، جامعة المنيا.**

على محمد سليمان (٢٠١٧). فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية فى تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، **٩٢، ١٨٣-٢٤٢.**

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). *الابداع* **(مفهومه-معاييره-نظرياته-قياسه-تدريبه-مراحل العملية الابداعية). عمان، الاردن : دار الفكر للطباعة والنشر.**

فرج عبدالقادر طه (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. **القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.**

فيصل خليل الربيع ، وعبدالناصر ذياب الجراح ، ومحمد أمين ملحم (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، **جامعة السلطان قابوس، ١٣(٣)، ٤٤١-٤٥٧.**

ماجد مصفى العلى (٢٠٠٨). دراسة علاقة التفكير الابتكاري بكل من : التفكير النقدي والاستقلال الاعتماد على المجال الإدراكي وعدم تحمل / تحمل الغموض لدى طلاب المعهد التجاري بدولة الكويت. *مجلة كلية الآداب*، **جامعة طنطا، ٢١، ٥٠١-٥٧٤.**

محمود محمد محمد (٢٠١٩). استخدام نموذج التعلم البنائي فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير المنظومي والمرونة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، **كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٠٩، ١-٤٣.**

منال محمود مصطفى (٢٠٠٩). فعالية برنامج لتنمية التفكير المنظومي فى كل من التحصيل والقيادة والتفكير المنظومي النقدي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، **جامعة الأزهر، ١٤٣، ٤٣-١٣٥.**

ميمي السيد أحمد (٢٠١٥). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الانجاز فى ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، ٨٨، **١٢١-١٦٥.**

نبيل السيد حسن (٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن- غير المتزامن والاسلوب المعرفي تحمل- عدم تحمل الغموض فى تنمية مهارات التعامل مع الفصول الافتراضية لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٤(٣)، ٨٥-١٦٧.**

نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الاكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيلياً بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية*، **جامعة المنصورة، ٧٩، ١-٦٦.**

نبيل نوفل (١٩٩٧). رؤى المستقبل، المجتمع والتعليم فى الحادي والعشرين، *المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، **تونس.**

هالة الشحات يوسف (٢٠١٥). فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية فى تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، **٧١ ، ٢٢٠-٢٧٣.**

هشام ابراهيم النرش (٢٠١٧). نمذجة العلاقات بين مهارات التفكير المنظومي وعادات العقل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، **كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٣(١)، ٩٠٥-٩٥٥.**

وليم عبيد، وعزو عفانة (٢٠٠٣). *التفكير والمنهاج المدرسي*. **الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.**

يس عبدالرحمن قنديل (٢٠٠١). نحو نموذج معاصر للمنهج المدرسي فى ضوء مفهوم تكنولوجيا التعليم ومعطيات المعلوماتية وثورة الكمبيوتر. *مجلة مستقبل التربية العربية*، **٢٠، ٢٥٣-٣٠٦.**

Allen (2000). ***Personality Theories*** **(th3) . Boston, Allyn, Bacon.**

Alyson, E. (2008). A Quantitative study of internal and external locus of control and counseling self-efficacy among counseling trainees. *The Doctor Degree Dissertation*, International University, San Diego.

Arquero, L. & Tejero, C. (2009). Ambiguity tolerance levels in Spanish Accounting Students: A comparative study. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 12(1), 95-116.

Atanasio, P.; Paixao, M. & De Silva, J.(2012). The influence of future time perspective in career decision-making: The mediating role of work hope. *International Studies in Time Perspective*, University of Coimbra, Portugal: University press.

Atwater, J. & Pittman, P. (2006). Facilitating systemic thinking in business classes decision sciences. *Journal of Innovative Education*, 4(2), 274-278.

Barnett, M. (2014). Future Orientation and Health Among Older Adults: The Importance of Hope. *Educational Gerontology*, 40, 745–755.

Bartlett, G.(2001). Systemic thinking a simple thinking technique for gaining systemic focus. Paper presented at *The Ninth international conference* on Thinking. Auckland, New Zealand, PP. 14-19.

Basoz, T. (2015). Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 53-66.

Bolland, M. (2003). Hopelessness and risk behavior among adolescents living in high-poverty inner-city neighborhoods. *Journal of Adolescence*, 26, 145-158.

Bolland, M.; McCallum, M.; Lian, B.; Bailey, J. & Rowan, P. (2001). Hopelessness and violence among inner-city youths. *Maternal and Child Health Journal*, 5(4), 237-243.

Brown, W. & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible ? The role of values, mindfulness, and life style. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.

Buhr, K. & Dugas, J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 222–236.

Carter, P. & Russell, K. (2007). *The Ultimate IQ Test Book*. London & Philadelphia : Kogan Page.

Chang, C. & DeSimone, L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 117-129.

Chen, B. & Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 108 , 128–132.

Chen, P. & Vazsonyi, T. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 67–81.

Collin, A. (2006). Conceptualising the family-friendly career: The contribution of career theories and a systems approach. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 295–307.

De Charms, R. & Muir, S.(1998). Motivation: Social approaches. *Annual Review of Psychology*, 29 (1) , 91-113.

Endres, L. ; Chowdhury, S. & Milner, M. (2009). Ambiguity tolerance and accurate assessment of self-efficacy in a complex decision task. *Journal of Management & Organization*, 15, 31–46.

Espejo, R. (1994). What is systemic thinking?. *System Dynamics Review*, 10, 199–212.

Facione, C.; Facione, A. & Sanchez, A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement: The development of the California Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33, 345–350.

Furnham, A. (1993). A Content correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personnel and Individual Differences*, 16(3), 403-410.

Gentes, E. & Ruscio, A. (2011). A meta-Analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 31, 923-933.

Ginevra, M.; Pallini, S.; Vecchio, G.; Nota, L. & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102–110.

Grenier, S. & Barrette, A. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity : Similarities and Differences. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 593 – 600.

Harper, E. (2008). A Quantitative Study of Internal and External Locus of Control and Tolerance of Ambiguity on Perceived Counseling Self-Efficacy Among Counseling Trainees. *The Doctor Degree Dissertation*, At Alliant International University, San Diego.

Hejazi, E.; Moghadam, A.;Naghsh, Z.& Tarkhan, R. (2011).The Future Orientation of Iranian Adolescents Girl Students and their academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,15, 2441–2444.

Henrie, A.(2010). Religiousness, future time perspective, and death anxiety among adults. *The Doctor Degree Dissertation*, Morgantown,Virginia.

Honora, T. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, 37, 301-316.

Hung, W. (2008). Enhancing systems thinking skills with modeling . *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1099-1120.

Jach, H. & Smillie, L. (2019). To fear or fly to the unknown: Tolerance for ambiguity and Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 79, 67–78 .

Jackman, D. (2012). Self-esteem and future orientation predict risk engagement among adolescents. *The Master Degree Dissertation*, Colorado State University, United States.

Keyser, J. (2013). Self-regulated learning and time perspective as predictors of academic performance in undergraduate economics studies. *The Doctor Degree Dissertation*, University of the free state, south Africa.

Lane, S. & Klenke, K. (2004). The ambiguity tolerance interface: A modified social cognitive model for leading under uncertainty. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(3), 69–81.

Lauriola, M. & Levin, P. (2001). Relating individual differences in attitude toward ambiguity to risky choices. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14, 107–122.

Louise, H. & Craig, Z.(2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 703-718.

Luyckx, K.; Lens, W.; Smits, I. & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 238–247

McLain, D. (2009). Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II). *Psychological Reports*, 105(3), 975-988.

Michael, E. & Jerry, K. (2001). Systemic thinking or a quick fix : A managerial dilemma. *Supervision*, 62(7), 3-4.

Nicolaidis, S. & Katsaros, K. (2011). Tolerance of ambiguity and emotional attitudes in a changing business environment: A case of Greek IT CEOs. *Journal of Strategy and Management*, 4(1), 44–61.

Nurmi, J. (1995). Tracks and Transitions : A Comparison of Adolescent Future-oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(3), 355–375.

Nurmi, E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding Behavior in the Context of Time*: Theory, Research and Application. (31-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ossimitz, G. (2000). Teaching system dynamics and system thinking in Austria and Germany. Paper presented at *the system dynamics Conference* in Bergen, Norway, August.

Peetsma, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 177-191.

Robbins, R. & Bryan, A. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 428-445.

Romero, A. (2012). Education future orientation of middle school Latino students. *The Doctor Degree Dissertation*, The College of Education, Georgia State University.

Rosiers, A. & Eyckmans, J. (2017). Investigating tolerance of ambiguity in novice and expert translators and interpreters: An exploratory study. *Translation & Interpreting*, 9(2), 53-67.

Sagawa, J. (2007). Future orientation in pro-social and delinquent youth: The impact of context and behavior. *The Doctor Degree Dissertation*, Faculty of the Graduate School of Psychology.

Schacter, L.; Addis, R. & Buckner, L. (2008). Episodic simulation of future events. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 39–60.

Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 272-282.

Seginer, R. & Schlesinger, R. (1998). Adolescents future orientation in time and place: The case of the Israeli kibbutz. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 151-167.

Seginer, R. & Noyman, S. (2005). Future orientation, identity, and intimacy: Their relations in emerging adulthood. *European Journal of Developmental Psychology*, 2(1), 17–37.

Shobe, M. & Page-Adams, D. (2001). Assets, future orientation, and well-being: Exploring and extending Sherraden's framework. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 28, 109-127.

Skorikov, V. & Vondracek, W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 30, 131-146.

Snyder, R.; Hoza, B.; Pelham, E.; Rapoff, M.; Ware, L. & Danovsky, M. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.

Snyder, R.; Shorey, S.; Cheavens, J.; Pulvers, M.; Adams, H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.

Steinberg, L.; Graham, S.; O'Brien, L.; Woolard, J.; Cauffman, E. & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80 (1), 28–44.

Sterling,S.(2004). Systemic thinking. In D. Tilbury & D. Wortman (Eds.), ***Engaging people in sustainability, commission on education and communication*** **(pp.78-93). IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.**

Tabar, M. & Zebradast, A. (2015). Predicting academic achievement based on dimensions of time perspective among university students. ***Biological Forum –An International Journal*****, 7(2) 1-6.**

Tegano, W. (1990). Relationship of tolerance for ambiguity and playfulness to creativity. ***Psychological Reports*****, 66, 1047–1056.**

Tsuzukin, M. (2004). Longitudinal analysis of future time perspective during transition from junior high school to high school. ***Journal of Educational Psychology*****, 18 (2), 65-74.**

Waters, L. (2016). Expressions of hope and future orientation among court-involved African American young adults with histories of adverse childhood experiences: A grounded theory approach. ***The Doctor Degree Dissertation*****, Wheaton College.**

Welsh, R. & Mark, S. (2012). Systemic thinking in couple and family psychology research and practice. ***Couple and Family Psychology : Research and Practice*****, 1(1) , 14 – 30.**

Wittenberg, K. & Norcross, J. (2001). Practioner perfectionism relationships to ambiguity tolerance and work satisfaction. ***Journal of Clinical Psychology*****, 57(12), 1543-1550.**

Wong, T.; Parent, A. & Konishi, C. (2019). Feeling connected : The roles of student-teacher relationships and sense of school belonging on future orientation. ***International Journal of Educational Research*****, 94, 150–157.**

Xiao, Y.; Bowen, N. & Lindsey, M. (2018). Racial/ethnic measurement invariance of the School Success Profile (SSP)'s future orientation scale. ***Journal of School Psychology*****, 71, 85–107.**

Xu, H. & Tracey, T. (2014). The role of ambiguity tolerance in career decision making. ***Journal of Vocational Behavior*****, 85, 18–26.**

Yurtserer, G. (2006). Tolerance of ambiguity information and negotiation. ***Psychological Reports*****, 89(5), 57-62.**