مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

أساليب التفكير والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من معلمي مدارس مدينة المنيا

إعداد

د/ محمد عبدالعزيز نورالدين

مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية. جامعة المنيا.

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والرضا الوظيفي وبين القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية ومدى إسهام أبعاد أساليب التفكير طبقا لنظرية سترنبرج، وأبعاد الرضا الوظيفي في القدرة على اتخاذ القرار، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٠) معلمًا بالمرحلتين الابتدائية والثانوية، واستعان الباحث باستبيان أساليب التفكير المعلمين في التدريس التي أعدها (Grigorenko & Sternberg,1993) ، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، وقد حُلّتْ البيانات بشكل إحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، وهى: اختبار" ت" للعينة الواحدة، تحليل التباين أحادي المصدر، تحليل التباين الثنائي، تحليل الانحدار المتدرج، وقد كشفت نتائج هذا البحث عن:

- **عدم وجود أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في إستراتيجيات أساليب التفكير والرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار.**
- **عدم وجود أثر دال للفروق ترجع إلى المرحلة التعليمية (ابتدائي . ثانوي) في أساليب التفكير، وكذلك في بعض أبعاد الرضا الوظيفي: الرضا عن الحوافز والرواتب، وتقييم المعلم لمهنته.**
- **وجود أثر دال للفروق ترجع للمرحلة التعليمية في أبعاد الرضا الوظيفي: الرضا عن الإدارة، والرضا عن الإشراف والتوجيه، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرار.**
- **عدم وجود أثر دال للتفاعل بين المرحلة التعليمية والنوع في أساليب التفكير وأبعاد الرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار.**

. عدم وجود فروق دالة تبعًا لمستوى الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ فأقل من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة) في أي بُعد من أبعاد أساليب التفكير وكذلك أبعاد الرضا الوظيفي، وكذلك القدرة على اتخاذ القرار.

. يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال درجات المعلمين في أسلوب التفكير الحكمي، وأسلوب التفكير العالمي، والرضا عن الحوافز والرواتب، وأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير التشريعي

Abstract

Thinking styles and job satisfaction and their relation to decision taking ability for a sample of teachers in Minia City

Dr. Muhammad Abdel-Aziz Nour-Eldin

Lecturer of Educational Psychology, College of Education, Minia University

The present paper aimed at investigating the correlation relationship between thinking styles and job satisfaction and their relation to decision taking ability for a sample of primary and high school teachers in Minia City. It also attempted to detect the contribution percentage of thinking styles in light of Sternberg's theory and job satisfaction dimensions to the ability of decision taking. The main sample of the study consisted of (220) teachers. thinking styles questionnaire for teachers prepared by (Grigorenko & Sternberg,1993) was adopted besides the job satisfaction scale and decision taking ability scale were also prepared and administered. Two– way Analysis of variance, Step-wise Regression Analysis, One sample t-test, one-Way ANOVA were used to manipulate the given data.

- Results of the study indicated that no significant gender differences were found in thinking styles and job satisfaction and their relation to decision taking ability. No significant effect of type of educational stage (primary – high) and job satisfaction dimensions (incentives & teacher's assessment of his position).
- Significant effect of the educational stage was found in job satisfaction dimensions (satisfaction with management, satisfaction of supervision, satisfaction with social relations) and taking decision ability.

- No significant effect for the interaction of educational stage and gender on thinking styles and job satisfaction.
- No significant differences were found in thinking styles, job satisfaction and decision taking ability attributed to experience years range (less than 5 years, 10-20, and more than 20).
- It was possible to predict decision taking ability through the scores of judicial thinking style, global thinking styles, satisfaction with incentives and salary, executive thinking styles and legislative thinking style.

Key Words: Thinking styles, job satisfaction, decision taking ability, teachers

أولًا ــ مقدمة البحث:

كان موضوع السلوك البشري ولا يزال المحور الرئيسي الذي يدور حوله الاهتمام من مختلف العلوم وأنواعها على مر العصور، فمنذ القدم بدأ هذا الاهتمام يظهر بصيغة تأملات فلسفية ذات طابع ما في فهم السلوك البشري وتفسيره، وصولا للعصور الحديثة التي صنّفت وتخصصت فيها العلوم المختلفة وبدأت تسلط الضوء على السلوك الإنساني بطريقة استخدمت الأساليب العلمية التجريبية أداة لها وعونا لتفسيره والقدرة على تعديله والتنبؤ به، ويمكننا أن نعتبر أن من أهم العمليات التي تسيطر على السلوك الإنساني وتؤدي الدور الحاسم في توجيهه، هي عملية التفكير، تلك العملية العقلية المعرفية العليا التي كانت وراء تطور الحياة الإنسانية، والتي من خلالها أيضا استطاع الإنسان أن يسيطر على الكائنات الحية كافَّة، ويكتشف الحلول الفعالة للتغلب على مشكلاته، وبالتالي الحفاظ على بقاء نوعه، فضلا عن أن الأسلوب الذي يفكر فيه الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

وشهد الاتجاه المعرفي في علم النفس اهتمامًا متزايداً بسيكولوجية التفكير والعمليات المعرفية، كواحدة من مجالات الفروق الفردية، ويعد التفكير وأساليبه واحد من المجالات العقلية للفروق الفردية بين الأفراد، فالتفكير عملية عقلية معرفية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات. (زياد أمين بركات، ٢٠٠٥: ١١٢).

ويرى أبو المعاطي أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد

من العمليات العقلية والمعرفية كالانتباه والإدراك والتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب وغيرها. (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥ : ٣٧٨)

ويعد التفكير من أبرز القدرات التي تسمو بين البشر عن غيرهم، والتي لا تستقيم حياة الفرد من دونها ولا يتخلى عنها إلا في حال غياب الذهن، إذ إن الإنسان يحتاج التفكير في مراحل عمره جميعها لأجل تدبير حياته. (محمود طافش، ٢٠٠٤ : ٢).

ولكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد المعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين،إذ إن علم النفس المعرفي قائم على أساس أن سلوك الإنسان قائم على ما لدى الفرد من معرفة، وأنه نتاج لما يعرفه ويفكر فيه، بل إن التفكير يرتبط وجوداً ودعمًا بالمعرفة المشتقة من داخل البناء المعرفي للفرد، والتي تشكل أسلوبه في الحياة.(عدنان يوسف العتوم،٢٠٠٤ : ٢٠١).

ويرى بعض علماء النفس أن التفكير بوصفه عملية معرفية يعد عنصراً أساسيًا في البناء المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها، أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة، كما يؤثر ويتأثر بالأبعاد المختلفة للشخصية، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيًا وأشدها تعقيداً، وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والإحاطة بها ؛ مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة. (زياد بركات غانم،٢٠٠٥ :٩٠)

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية ؛ مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992: 68)

وتُعد أساليب التفكير من الموضوعات المعرفية التي أثارت اهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة والعمليات المعرفية بصفة خاصة، فقد ظهر اهتمام واضح لدى الدارسين في هذا

المجال بدراسة العمليات المعرفية من انتباه وتفكير وإدراك وتذكر(أنور محمد الشرقاوي،٢٠٠٣ : ٢٠٦).

وتوضح نتائج دراسة كل من : (Sternberg,1997)، (Zhang,2002)، (Zbang&Sternberg,2002)أن أساليب التفكير تعد سمات مميزة للفرد تنعكس في سلوكياته اليومية ومواجهته للمواقف والمشكلات التي تتطلب في كثير من الأحيان اتخاذ قرارات أو اقتراح حلول.

وهناك عوامل عديدة تؤثر في تكوين ونمو أساليب التفكير، حيث يوجد جزء ضئيل منها يرجع إلى الوراثة، إلا أن هذه الأساليب قد تبدو في كثير من الأحيان مكونات مكتسبة اجتماعيًا، ومن ثم يميل الفرد إلى عديد من أساليب التفاعل مع الآخرين ويسعى إلى التكيف مع مجتمعه، ربما من خلال اختياره نمطًا فكريًا يجده الاكثر ملاءمة، إلا أن اختلاف هذه الأنماط والأساليب ربما يؤدي إلى ظهور مشكلات متنوعة، تتعدد مظاهرها وأشكالها، والعوامل الكامنة وراء ظهورها والآثار المترتبة عليها (صمويل تامر بشري، منتصر صلاح عمر، ٢٠١٣ : ٤٩٣).

كما أن أساليب التفكير تعد من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية سواء فى التعليم الجامعى أو ما قبل الجامعى، ولم يحظ مفهوم أساليب التفكير بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره فى العملية التعليمية فقط، بل لأن له دوراً آخر لا يقل فى أهميته عن إسهاماته السابقة فى العملية التعليمية، كما يسهم مفهوم أساليب التفكير في تعلم الأفراد وبحياتهم العامة من خلال دوره في تحديد خياراتهم المختلفة وتفضيلاتهم بالمواقف المتباينة التعليمية والمهنية، وبشكل عام يحدد هذا المفهوم مجموعة الطرق التي يستخدمها الأفراد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها.(عصام علي الطيب،٢٠٠٦ : ٦٦).

واختيار أساليب التفكير الملائمة يُعد المفتاح الذي يحقق نجاح الأفراد في ذلك، فضلًا أن معرفتنا بأساليب التفكير جزء من المهارات التي نحتاجها للتعامل مع الثقافات المختلفة، والإرشاد التربوي هو عملية تربوية ومهنية متطورة أصبحت لها قيم ومفاهيم محدودة وأغراض واضحة وأساليب مقننة تستجيب جميعًا للحاجات الإرشادية المطلوبة.(سعيد جاسم الأسدي، إبراهيم مروان عبد المجيد، ٢٠٠٣ : ٣٠)

ومن جانب آخر؛ فإن موضوع الرضا الوظيفي نال اهتمام كثير من الباحثين في المجال التربوي؛ لما له من أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للمعلمين، وارتفاع مستوى إنتاجهم، واتخاذ قرارات سليمة، وانخفاض مستوى الضغوط النفسية المتعلقة ببيئة المدرسة، ومن تلك الدراسات:

(صلاح عبد الحميد مصطفى،٢٠٠١)، (موضي فهد النعيم، ٢٠٠٢)،(على محمد الوليدي، ٢٠٠٣).

ويعد الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعًا إلى زيادة الإنتاج، وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها، ويعد الرضا الوظيفي للمعلمين أيضا من أهم العوامل الإيجابية نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أداء المعلمين، وبالتالي تطوير العملية التعليمية. (عبد الصمد قائد محمد الأغبي، ٢٠٠٦ : ١٧٠).

ويتأثر الرضا الوظيفي بعوامل يعود بعضها إلى العمل ذاته، بينما يتعلق بعضها الآخر بمجموعة العمل وبيئة العمل المحيطة، ومن الخطأ الاعتقاد أنه إذا زاد رضا الفرد عن جانب معين في عمله، فإن ذلك يعني أنه راض بالضرورة عن بقية جوانب الوظيفة وأبعادها، حيث قد نجد أحدهم راضيًا عن العلاقة مع الزملاء وليس راضيًا عن الراتب أو ظروف العمل أو غيرها، والرضا الوظيفي مسألة نسبية وليست مطلقة، وهو حصيلة التفاعل بين ما يريد الفرد وبين ما يحصل عليه فعلًا في موقف معين.(رحمة محمد العيفان الغامدي،٢٠١٤ : ١٠٢).

ويتضمن الرضا الوظيفي اتجاهًا إيجابيًا للفرد نحو الوظيفة التي يقوم بها، حيث يشعر بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية، والاقتصادية والإدارية المتعلقة بوظيفه. (سليمان الهويش، ٢٠٠٦).

كما يمثل الرضا الوظيفي أهم عوامل نجاح المعلمين في العمل، وأهم مؤشرات نجاح المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية، ويتضمن جميع المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة، ويزداد شعور العاملين في أية مؤسسة بالكفاءة وتزداد دافعيتهم للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عن عملهم، ويزداد هذا الشعور عندما يكون مصدره العمل، وليس العائد المادي من وراء الوظيفة. (سوسن سالم الشيخ، ١٩٩٧ :٢٦٥).

ويعد الرضا الوظيفي من الموضوعات المهمة في المنظمات التعليمية، وذلك لارتباطه بموضوع الأداء والممارسة التعليمية من جهة، وكذلك ارتباطه بكثير من المتغيرات الداخلية والخارجية من جهة أخرى، والتي تجعل منه موضوعًا متغيراً لا يمكن التوصل إلى نتائجه إلا من خلال دراسات تطبيقية، وبصورة مستمرة للكشف عن طبيعة العاملين وتركيبتهم الوظيفية.(فوزي عبد الله العكش، أحمد مصطفى الحسين،٢٠٠٨ : ٢٣).

ومن جانب آخر، فإن موضوع اتخاذ القرار يندرج ضمن الموضوعات المهمة في علم النفس المعرفي، حيث تتوقف عليه أمور كثيرة لا تقف على مستوى الفرد فقط، بل تتعدى لتؤثر في مستويات أعلى وأعمق من ذلك، فهي تؤثر في سياسة الدولة واقتصادها، وفي تنميتها وانهيارها، وعلى هذا الأساس فإن هذا الموضوع مهم للغاية بحكم أن أغلب المشكلات التي يتعرض لها الأفراد وا لمجتمعات تكون بسبب اتخاذ قرارات خاطئة.

ويصنف بعض الباحثين القدرة على اتخاذ القرار ضمن العمليات العقلية التي تضم حل المشكلات وتكوين المفاهيم بالإضافة إلي القدرة على اتخاذ القرار، ويتعاملون مع كل منها بصورة مستقلة ؛ لأنها تتضمن خطوات وعمليات متمايزة بعضها عن بعض. (دي بونو، ادوارد، 210:2001)،(فتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠٠٧ : ١٠٥).

وتوصف القدرة على اتخاذ القرار عمومًا كمهمة يختار من خلالها الفرد بديلاً من بين عدة بدائل أو امكانيات في فترة زمنية معينة، وعلى الفرد عند اتخاذه للقرار أن يكون واعيًا بكل اختيار والنتائج التي تترتب عليه، وقادراً على تمييز خصائص وتفاصيل كل خيار من الخيارات، وأن يختار البديل الأكثر فائدة بالنسبة له. (Swartz,2008:28).

كما أن القدرة على اتخاذ القرار تنطوي على مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية تتطلب من متخذ القرار التنظيم والتحليل والتفكير في اختيار بديل من البدائل المتاحة، فالتفكير السطحي قد لا يمنح القرار قوة وصلابة حين لا يكون القرار قد خضع لمدة طويلة من الفحص والاختيار، وأن ما نجده من اختلافات في القرارات انما يعود لاختلاف القدرات الفكرية والذهنية لمتخذي القرار.(رندا رزق الله، ٢٠٠٢ :٣).

ويشير عبد المعطي سويد(٢٠٠٣ : ١١١) إلى أن اتخاذ القرار عملية عقلانية تتبلور في ثلاث عمليات فرعية، هي: البحث Search ،والمفاضلة أو المقارنة بين البدائل Comparison، والاختيار Selection.

كما إن امتلاك قدرة جيدة على اتخاذ القرار لدى المعلمين من شأنه أن يطور من الأداء الأكاديمي لديهم، ويحسن من خياراتهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة، وهذه كلها تعد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.(Jones, 2004: 4).

وتبرز أهمية اتخاذ القرار على مستوى حياة الأفراد عندما ندرك بشكل واضح أنه يعيش حياته

بقرارات يتخذها يوميًا قد تمسه وتمس أسرته أوعلاقاته بالآخرين وتحدد مسار مستقبلة، وهي قرارات كثيرة يصعب حصرها بسبب تعدد المواقف التي تواجهه، وهو في ذلك يحتاج إلى بحث ومعاناة، ويمر بمواقف تردد وإحجام أحيانا واطمئنان وإقدام أحيانا أخرى، وذلك تبعًا لدرجة أهمية الموقف وخطورته وتأثيره، أو المشكلة محل القرار، وتبعًا لدرجة أهمية القرار بالنسبة لمن يتخذه.(عماد عبد الرحيم الزغول،٢٠٠٣ :٣١٣).

وللقدرة على اتخاذ القرار أهمية قصوى في حياة الفرد، فهي تساعده على التفكير العميق قبل القيام باختيار مهمة في حياته، وأيضا تساعده على التريث والتأمل والتدبر وتحمل المسئولية والاستقلالية. (عبد الرحمن محمد السعدني، ٢٠٠٨ : ٨٧).

كما أن القرار الذي يُتخذ بصورة عقلانية ومنطقية ويراعى فيه ميول الفرد واهتماماته وقدراته وقيمه وسماته الشخصية وتفضيلاته المهنية سوف يعود على الفرد بالسعادة والرضا ؛ مما يسهم بنجاحه.(علي صكر جابر الخزاعي، ٢٠١٥ : ٦٦٠).

لهذا يؤكد التربويون على ضرورة تشجيع المعلمين في كافة المراحل التعليمية وتدريبهم على اتخاذ القرارات السليمة حتي يتمكنوا من مواجهة ما يقابلهم من مشكلات في مواقف حياتهم اليومية.

ثانيًا – مشكلة البحث:

ينظر للمعلم على أنه من الركائز الأساسية في العملية التربوية، كما يعد حجر الزاوية في البناء التعليمي،وأداة التعبير الحضاري في المجتمع، ولم يعد قاصراً في نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، بل ظهرت الحاجة لأدوار جديدة للمعلم مثل دوره كموجه لتلاميذه وموجه لثقافة مجتمعه، واعتباره إداريًا أو مسؤولًا عن اتخاذ القرار التعليمي. (محمد متولي غنيمة،١٩٩٦: ٦٤)، (نجاة سالم عبد الله زريق،٢٠١٢ : ٥٣٣). كما يؤدي المعلم دوراً رياديًا فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسلح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية، كما أن له تأثيراً كبيراً على طلابه، ومن أهم العوامل المؤثرة في التعليم المدرسي على المدى البعيد.(عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥ : ٩).

ويواجه المعلمون مواقف كثيرة في الحياة يتطلب منهم اتخاذ قرارات نحوها وتوجد مشكلة لدى كثير من المعلمين في القدرة على اتخاذ القرار سواء في بعض المواقف داخل المدرسة أو خارجها، فنجد أن بعض المعلمين لا يقومون باستعمال عملياتهم العقلية بصورة دقيقة وفاعلة عند مواجهتهم هذه المواقف، لأنهم يفقدون القدرة على جمع المعلومات وتحليلها بشكل دقيق، فضلا عن أخطائهم وتسرعهم في اختيار البدائل المطروحة، وصعوبة إيجاد الاستراتيجيات المناسبة لاتخاذ القرار، كما أنهم يستعملون أسلوب المحاولة والخطأ في حل المشكلات؛ مما يؤدي إلى فشلهم في اتخاذ القرارات في الوقت المناسب.(خالد أحمد جلال،٢٠١٠: ٧٩٦).

علما بأن القدرة على اتخاذ القرار أصبحت ضرورة ملحة من كل زوايا النشاط، مع ظهور عصر العولمة والمعلوماتية، وبروز كثير من المشكلات المعاصرة التي يمكن أن تواجهها المجتمعات في ظل هذا العصر الذي يشهد تغيرات دراماتيكية في مختلف جوانب الحياة، حيث نميل في معظم أوقاتنا سواء كنا أفراداً أم جماعات إلى صنع أو اتخاذ القرار، وفي كل ناحية من نواحي حياتنا تحكمها القرارات سواء عملنا كمدرسين أو مديرين أو أعضاء في مدرسة. (Swartz,2008:28).

كما أن القدرة على اتخاذ القرار تعد دالة لبعض الخصائص المعرفية لمتخذي وأن هناك تلازما بين أساليب التفكير وقدرة الفرد على اتخاذ القرار، كما أن بعض المعلمين يتباينون في قدرتهم على اتخاذ القرار تبعًا لأسلوب تفكيرهم الذي يتبنوه في الموقف محل اتخاذ القرار. Maggie & Keith, 2002:199).

وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة كل من: (Rojewski & Hill,1998)، (Mincemoyer& Perkins,2003) إلي ارتباط عديد من أساليب التفكير واتخاذ القرار؛ لذا تسعى الدراسات المعرفية المعاصرة نحو محاولة الفهم الجيد لديناميات القدرة على اتخاذ القرار والمتغيرات الأكثر ارتباطًا بها، ومن ثم يسعى الباحث للكشف عن مدى إسهام أبعاد أساليب التفكير طبقا لنظرية سترنبرج، في قدرة المعلم على اتخاذ القرار. مما سبق يتضح الجانب الأول من مشكلة البحث.

أما الجانب الثاني من مشكلة البحث، فيكمن وراء دراسة مدى إسهام أبعاد الرضا الوظيفي للمعلم في القدرة على اتخاذ القرار، حيث إن شعورالمعلم بالرضا الوظيفي يزيد من عطائه وإنتاجيته، ويؤثر على أداء جميع العاملين في أية مؤسسة، كما يؤثر على كفاءة الأداء، والولاء، ومعدل الغياب، والالتزام المهني، كما أنه يرتبط بالسعادة النفسية والقدرة على اتخاذ القرارات. (Steinhardt, et al, 2003:386)

ويشير محمد قاسم محمد المقابلة(٢٠١١ : ٢٧٩) إلى أن المعلمين الراضين عن عملهم كانوا أكثر توازنا، كما كانوا أكثر قدرة على أداء عملهم بكفاءة بالمقارنة بالمعلمين الأقل في مستوى الرضا الوظيفي.

كما أن الرضا الوظيفي للمعلم مسألة مهمة له ولمجتمعه، وهو من العوامل المؤثرة في مدى كفاءته في العمل، فجودة إنتاج المعلم وإخلاصه وولاؤه، وقيامه بواجباته والتزاماته المهنية بحق مجتمعه، وطلابه، وزملائه، تتوقف على مدى رضاه عن عمله. (حسن الطعاني،عبد الوهاب الكساسبة،٢٠٠٥ : ١٩١).

ويعد الرضا الوظيفي للمعلمين أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية، حيث تؤثر درجة الرضا الوظيفي عند المعلمين في مستوى دافعتيهم؛ الأمر الذي يؤثر في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، كما يعد الرضا الوظيفي عاملًا مهمًا من العوامل المؤثرة في زيادة كفاءة المعلم في عمله، وقيامه بواجباته نحو زملائه ومجتمعه.(حامد محمد دعوم،عبد اللطيف عبد الكريم مومني،٢٠١١ : ١٣).

كما يبرز جانب آخر من مشكلة البحث من خلال تباين نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اِهْتَمَتْ بدراسة الفروق التي ترجع إلى النوع والمرحلة التعليمية في متغيرات البحث، فقد تباينت، النتائج الفارقة في متغيرات أساليب تفكير، والرضا الوظيفي، واتخاذ القرار، والتي ترجع لنوع المعلم حيث تباينت نتائج عديد من الدراسات حول متغير جنس المعلم (معلمين ومعلمات)، ففي دراسة كل من: (مجدي عبد الكريم حبيب،١٩٩٦)، و(حسين طاحون،٢٠٠٣) وجد أن أساليب التفكير عند الأفراد تختلف باختلاف الجنس، إلا أنه في دراسة كل من: (عبد العال عجوة ،١٩٩٨) و (Zhang,2002) لم تظهر فروق في أساليب التفكير تعزى لهذا المتغير.

أما فيما يتعلق بمتغير النوع لمتغير الرضا الوظيفي أشارت معظم البحوث التي تناولت علاقة الجنس بالرضا الوظيفي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث مثل دراسة: (جواد محمد خليل، ٢٠٠٧)، (سناء أحمد عبد السلام ،٢٠٠٥)، في حين توصلت دراسة (أحمد عيسى سلمان، ٢٠٠٤) في دراسته عن الرضا الوظيفي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، في حين أشار كل من: (محمد إبراهيم الغزيوان ، ١٩٩٨) ،و(رقية محمد اليعقوبي ، ٢٠٠٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس وعلاقته بالرضا عن العمل؛ لهذا يهتم هذا البحث بهذا المتغير لبيان علاقته بأساليب التفكير، والرضا الوظيفي، واتخاذ القرار.

وتهتم كذلك بمتغير آخر هو المرحلة التعليمية (ابتدائية، ثانوية)؛ وذلك لاختلاف نتائج الدراسات التي أجريت على هذا المتغير، إذ أسفرت نتائج دراسة(مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦) عن اختلاف الأفراد في أساليب تفكيرهم تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، أما دراسة كل من: (عبد العال عجوة ،١٩٩٨) ، و(علي السبيعي ،٢٠٠٢)،و(حسين طاحون،٢٠٠٣) فلم تؤيد نتائجها ما توصلت إليه تلك الدراسات، لذا سيتم إلقاء الضوء على هذا المتغير.

كما يتمثل أحد جوانب مشكلةهذا البحث في الحاجة إلى تعرف مدى توافر أساليب التفكير لدى معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية في مدينة المنيا، حيث استحوذ موضوع أساليب التفكير لدى المعلمين على اهتمام عدد من الباحثين في الدول الأجنبية وفي البيئة العربية على حد سواء، غير أن النظرة الفاحصة للدراسات العربية التي تناولت أساليب التفكير تبين أن معظم هذه الدراسات قد اقتصرت على دراسة أساليب التفكير لدى طلاب كليات التربية (المعلمين تحت الاعداد) من تخصصات علمية وأدبية مثل دراسة كل من:(عبد العال عجوة، ١٩٩٨)، و(أمينة شلبي، ٢٠٠٢)،و(حسين طاحون، ٢٠٠٣) فيما عدا دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٥) التي استخدمت عينات من أساتذة الجامعة، ويسعي هذا البحث إلى الكشف عن مدى توافر أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، واتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بمدينة المنيا.

ورغم تناول الباحثين في البيئة العربية لأساليب التفكير وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية والوجدانية، إن المجال التربوي في البيئة العربية لا يزال في حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول أساليب التفكير والرضا الوظيفي لدى المعلمين وعلاقتهما بالقدرة على اتخاذ القرار في ظل التطورات المجتمعية، وإمكانية التنبؤ من خلالهما بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية وهذا ما تسعي إليه هذا البحث،

<u>وفي ضوء ما سبق عرضه، فإن مشكلة البحث تثير التساؤلات التالية:</u>

- ما مدى توافر أساليب التفكير، وأبعاد الرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بمدينة المنيا ؟

- ما الاختلافات في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار، والتي ترجع لنوع المعلم (ذكر، انثى)؟
- ما الاختلافات في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار بين معلمي المراحل التعليمية (ابتدائي، ثانوي) ؟
- ما الاختلافات في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمستويات خبرة التدريس؟
- هل يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية من خلال أساليب تفكيرهم وكذلك الرضا الوظيفي؟

ثالثا – أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرف:

١- مدى تتوافر أساليب تفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بمدينة المنيا.

٢- الاختلافات بين معلمي المرحلتين (الابتدائية، والثانوية) في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار.

٣- الاختلافات في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمستويات خبرة التدريس.

٤- الاختلافات في متغيرات أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار والتي ترجع لجنس المعلم.

٥- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٦- مدى إسهام أبعاد أساليب التفكير طبقا لنظرية سترنبرج، وأبعاد الرضا الوظيفي للمعلم في القدرة على اتخاذ القرار.

رابعا – أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي يتصدى له ، حيث إنه يسعى للكشف عن أبعاد أساليب التفكير طبقًا لنظرية سترنبرج، وأبعاد الرضا الوظيفي للمعلم في علاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار، وهذا ينطوي على أهمية كبيرة تتمثل فيما يلى :

١- يسهم هذا البحث في بناء شخصية المعلمين وغيرهم من عناصر المجتمع المدرسي، وبالتالي فهو يسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

٢- يساعد بعض المسئولين والمديرين عند اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي ؛ لأن الترقيات تعتمد على أسلوب الفرد في التفكير بصورة أكثر من كفاءته ، فأسلوب المعلم في التفكير يجب أن يُؤخذ في الاعتبار مثله مثل الذكاء والدافعية عند وضع المعلم في المكان المناسب.

٣- تعدد المهام والقضايا التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير وكذلك القدرة على اتخاذ القرار في تعلم الأفراد وفي حياتهم العامة من خلال دورهم في تحديد خياراتهم المختلفة وتفضيلاتهم بالمواقف المتباينة التعليمية والمهنية، وبشكل عام تحدد هذه المفاهيم مجموعة الطرق التي يستخدمها الأفراد للإحساس بالآخرين، والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها.

٤- يضيف هذا البحث للقياس النفسي والمكتبة السيكولوجية في مجال التفكير والرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار للمعلمين مقاييس جديدة تتناسب مع البيئة المصرية، وتساعد على إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال في ضوء التطور العلمي ومستحدثات الحياة.

٥- أهمية العينة، حيث تكونت عينة البحث من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وبصفة عامة فإن المعلم هو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه ، وهو يقود حركة الحياة المدرسية، ويؤدي دوراً حيوياً في العملية التعليمية،وهوالركن الأساس في إنجاحها.

خامسا- المفاهيم الاجرائية للبحث

١- **أساليب التفكير**- Thinking Styles : **يعرف** (Sternberg,1997:27) **أساليب التفكير بأنها :مجموعة من الطرق المفضلة التي يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء، ويقاس بدرجة المعلم على مقياس أساليب التفكير للمعلمين الذي تم استخدامه**

لأغراض هذا البحث، والأبعاد الفرعية للمقياس،هي:أسلوب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والمحافظ، والعالي، والمحلي.

٢- الرضا الوظيفي- Job Satisfaction :يقصد بالرضا الوظيفي: الشعور الذي يتكون لدى المعلم نحو عمله وحوافزه المادية والمعنوية والعلاقات التي يبنيها داخل المدرسة، ومدى ارتياحه وقناعته بما يقوم به من مهام وأعمال وما يمتلكه من صلاحيات (عبد العزيز أحمد محمد داود،٢٠١٥: ٢٠٤)، ويقاس بدرجة المعلم على مقياس القدرة على الرضا الوظيفي، والأبعاد الفرعية للمقياس، وهي: (الرضا عن الإدارة، والرضا عن الحوافز والرواتب، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والرضا عن الإشراف والتوجيه، وتقييم المعلم لمهنته)الذي تم تطويره لأغراض هذا البحث.

٣- القدرة على اتخاذ القرار- The Ability to decision making : يقصد بها: قدرة المعلم على تحديد الموقف والضّرورات، واكتشاف البدائل، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل بديل، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيارالحل المناسب وتبريره (Swartz,,2008:26)، وتقاس بدرجة المعلم على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الذي تم تطويره لأغراض هذا البحث، والتي تتضمن تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف،وتحديد الاختيارات أو بدائل الحل، وتقييم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها، واختيار أفضل البدائل.

سادسا- الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول- أساليب التفكير:

كان لظهور الاتجاه المعرفي وتطوره أثر بالغ في التغلب على ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني، تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته، وبات من المسلم به أن هناك تفاعلًا بين التنظيم العقلي ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة والتنظيم الوجداني ممثلاً في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي، هذا التفاعل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص.(أمينة شلبي ، ٢٠٠٢: ٨٧).

ويرى عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٤،٤٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة

بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

ولما كان المصطلح الرئيسي في هذا البحث هو أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج، فسوف يقتصر الإطار النظري على عرض هذه الأساليب، حيث حدد الباحثان (Grigorenko & Sternberg, 1995) سبعة أساليب من أساليب التفكير يستخدمها المعلمون في التدريس، وهي أسلوب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والمحافظ، والعالمي، والمحلي ويمكن توضيح خصائص المعلمين في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج كما عرضها كل من: (Grigorenko & Sternberg, 1995)، (أمينة شلبي ، ٢٠٠٢)، و(عبدالمنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٣)، و(يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥)، و(السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٨).

١- أسلوب التفكير التشريعي :المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يتيح لتلاميذه أن يؤدوا ما يُطلب منهم بطرقهم الخاصة، وأن يولدوا الأفكار الخاصة بموضوعاتهم الدراسية من خلال الواجبات التحريرية، ويركز المعلم في تدريسه على أهمية الإبداع من خلال أنشطة التعلم، كما أنه يفضل أن يقوم تلاميذه بتخطيط كيفية إجراء استقصاء حول الموضوعات التي يرونها مهمة، ويحاول تنمية أساليب تلاميذه الخاصة في حل المشكلات، وتنمية دافعية تلاميذه نحو الفصول الدراسية، ويستخدم مهام تعليمية تتطلب استراتيجيات ابتكارية، ويكلف تلاميذه بعمل مشروعات مستقلة،وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة.

٢- أسلوب التفكير التنفيذي:المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل أن ينفذ تلاميذه تعليماته، وتعليمات إدارة المدرسة، والتلميذ الجيد من وجهة نظره هو الذي يستمع جيداً لتعليمات المعلم، ويؤدي ما يطلب منه بدقة، ويفضل هذا المعلم استخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا لحل المشكلات، ويميل إلى تطبيق القوانين وتنفيذه، والتفكير في المحسوس، ويتميز بالواقعية والموضوعية في معالجته للمشكلات.

٣- أسلوب التفكير الحكمي:المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يقدم تغذية راجعة باستمرار عن أداء تلاميذه، كما أنه يلاحظ أداء زملائه ويقدم المقترحات، ويقدم ما يحتاجه تلاميذه ليصبحوا أكثر

نقداً وتقييمًا لما يقرأونه، ويرى أن يكون المعلم لديه تأمل ذاتي، ويميل إلى الحكم على الآخرين، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل الأشياء وتقييمها، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل.

٤- أسلوب التفكير المتحرر: المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل معرفة البرامج الحديثة، وكل ما هو جديد في العملية التعليمية، ويستخدم وسائل جديدة لتدريس مادته، ولديه القدرة على إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة، ومناقشة تلاميذه في المتناقضات والمتداخلات بينها، ويشجع التلاميذ الذين يظهرون أفكاراً قد تكون مخالفة لرأيه ما دامت هذه الأفكار صحيحة، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة.

٥- أسلوب التفكير المحافظ: المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب لا يفضل التغيير، ويستخدم أدوات تقويم وطرق تدريس ثبتت فعاليتها في الماضي، وتعد الكتب المدرسية من وجهة نظره أهم المصادر للحصول على المعلومات، ويفضل تدريس المادة نفسها طبقا لقواعد وإجراءات ثابتة ومحددة، ويكره الغموض، ويحب المألوف، ويرفض التغيير، وهذا الأسلوب هو عكس التفكير المتحرر.

٦- أسلوب التفكير العالي: المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يهتم بالمعني العام للمادة أكثر من التفاصيل، وأثناء شرح الدرس يقدم الفكرة العامة لموضوع الدرس تاركًا التفاصيل لتلاميذه، كما يفضل التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهل التفاصيل.

٧- أسلوب التفكير المحلي: المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب هو المعلم الذي يهتم بتفاصيل المادة أكثر من المعني العام لها، كما أنه يفضل استخدام أدوات تقويم تتضمن تفصيلات كثيرة، وأن يكتسب تلاميذه حقائق كثيرة مفصلة عن مادته، ويتبع في شرحه لمادته أسلوب الخطوة بخطوة كما يتجه نحو المواقف العملية ويستمتع بالتفاصيل، وهذا الأسلوب عكس الأسلوب العالي.

- دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار:

تناولت عديد من الدراسات أساليب التفكير وارتباطها باتخاذ القرار، ومنها: دراسة (علي

السبيعي،٢٠٠٢) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون باتخاذ القرار، وذلك على عينة بلغت (١٠٩) من مديري الإدارات الحكومية، واستخدمت الدراسة اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (١٩٨٠) ترجمة مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦)، ومقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين عبدون، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين أسلوب التفكير التركيبي واتخاذ القرار بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير واتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات العمر، والتخصص، والمستوي التعليمي، والخبرة.

كما هدفت دراسة (Maggir & Keith,2002) إلى الكشف عن العلاقة بين أداء الأفراد على مهام اتخاذ القرار وكل من التفكير الناقد وبعض أساليب التفكير والتنبؤ بأكثر الأساليب شيوعًا لدي الأفراد متخذي القرار، وذلك على عينة بلغت (١٢٥) من البالغين قدمت إليهم (٩) مهام لاتخاذ القرار واختباران أحدهما في التفكير الناقد والآخر لأساليب التفكير، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الأداء على مهام اتخاذ القرار والتفكير الناقد، كما أنه يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من خلال أداء الأفراد على مهام اتخاذ القرار.

كما هدفت دراسة (Gambetta, et al,2008) إلى إعداد وتقنين النسخة الإيطالية لمقياس أساليب اتخاذ القرار (المعتمد – العقلاني – الحدسي) وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث بلغت عينة التقنين لمقياس أساليب اتخاذ القرار (٢٠٣) طالبًا وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط أساليب التفكير(المعتمد – العقلاني – الحدسي) باتخاذ القرار.

- المحور الثاني- الرضا الوظيفي:

أصبح موضوع الرضا الوظيفي من الموضوعات التي تحظى باهتمام السلوكيين والإداريين، وتم التوصل إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الرضا واعتبار وجودها ضروريًا وأساسيًا لتحقيق الرضا المنشود للمعلم، وبالتالي ينعكس ذلك على أدائه في العمل وقيامه بواجباته على الوجه المطلوب. (يعقوب فريد الفرح،٢٠١٢: ٥٩)

ويرى البعض الآخر أن مفهوم الرضا الوظيفي يعبر عن مشاعر الفرد وأحاسيسه تجاه العمل، والتي يمكن اعتبارها انعكاسًا لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل والجماعات التي

تشاركه فيه ومن سلوك رئيسه معه ومن بيئة العمل الداخلية(التنظيم) والخارجية، ويعبر كذلك عن السعادة التي تتحقق عن طريق العمل، وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى مجموع المشاعر الوظيفية، أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله. (عبد المحسن محمد السميح،٢٠٠٨: ٣٦٤)، و(نجاة سالم عبد الله زريق،٢٠١٢: ٥٣٩).

وتشير سهيلة محمد عباس (٢٠٠٣: ١٧٥) إلى الرضا الوظيفي بأنه عبارة عن" مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة "إذ إن هذه المشاعر تعطي للوظيفة قيمة مهمة تتمثل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به، ولما كان الأفراد مختلفين في رغباتهم، فإن هناك تباينًا في اتجاهاتهم نحو القيم ذات الأهمية بالنسبة لهم، لذلك فإن الرضا الوظيفي هو عبارة عن مدركات الأفراد للموقف الحالي مقارنة بالقيمة التفصيلية، وهذا يعني أن الرضا يحدث لدى الفرد عندما يدرك أن الوظيفة التي يؤديها تحقق القيم المهمة بالنسبة له.

ويعد الرضا الوظيفي هو نتيجة للأداء، فالمعلم الذي يشعر بالرضا عن أداء عمله يتجه دومًا نحو المحافظة على مستوى أدائه، كما أن الرضا يتأثر بخصائص الشخصية كالعمر والجنس والمهارات المكتسبة من الفرد، ففي المجال التطبيقي يجب على المدير أن يكتشف القيم التي يرغب كل فرد في تعلمها من عمله ليستخدمها في تحسين أدائه. (محمود سليمان العميان،٢٠٠٥: ٢٨٢).

كما ينظر للرضا الوظيفي على أنه عبارة عن درجة إشباع حاجات الفرد، وهذا يجعل الفرد راضيًا عن عمله ومحققًا لطموحاته ورغباته، ومتناسبًا مع ما يريده من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه (محمد قاسم محمد المقابلة،٢٠١١: ٢٧٥).

ويرى عبد العزيز أحمد محمد داود(٢٠١٥: ٢٠٤) أن الرضا الوظيفي: عبارة عن الشعور الذي يتكون لدى المعلم نحو عمله وحوافزه المادية والمعنوية والعلاقات التي يبنيها داخل المدرسة، ومدى ارتياحه وقناعته بما يقوم به من مهام وأعمال وما يمتلكه من صلاحيات.

ويعبر عمر مصطفي محمد النعاس(٢٠١٧: ١٠٠) عن الرضا الوظيفي بأنه: شعور بالارتياح والقبول، التي يمكن الاستدلال عليها من خلال ردود الفعل الإيجابية التي تنشأ لدى الأفراد عند إشباع حاجات معينة سواء مادية أو معنوية، في حين تكون ردود الفعل السلبية (مثل: الانزعاج

والاستياء) كمؤشرات عن حالة عدم الرضا أو عدم التمكن من إشباع بعض الحاجات و الرغبات، و في الغالب ينسب الرضا إلى القيم محل التبادل أو أطراف التبادل، فيقال الرضا عن المنتج أو الوظيفة أو الرضا عن الانتماء إلى المنظمة.

- **العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:**

يعد الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعًا إلى زيادة الإنتاج، وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها. (عبد الصمد قائد الأغبري،٢٠٠٢ : ١٧٠).

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: (Billingsley & Cross,1992) (Lorie &Roger, 2002) في تناولها للرضا الوظيفي إلى وجود عوامل تؤدي إلى انخفاض رضا المعلمين عن عملهم، وهي: نقص فرص الترقي لمناصب أعلى بالمقارنة بالمهن الأخرى، وتولى الوضع الاجتماعي للمعلم، وبيئة العمل غير المرغوبة، ونقص الدعم سواء من الإدارة أو من الزملاء أو من أولياء الأمور، وسلوك الطلاب السي، وضغوط الوقت، وتهميش دور المعلم فيما يتعلق بتصميم أو تطوير المنهج، وحجم الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، وتقييد حرية المعلم في تقرير ما يراه مناسبا في تعليم الطلاب، وسوء توزيع الأدوار والمسؤوليات، وانخفاض قدرة المعلم على إقامة علاقات جيدة مع الطلاب.

كما أشارت دراسات أخرى إلى العوامل المؤثرة في مستوى الرضا للمعلمين، مثل دراسة كل من: (محمد إبراهيم الغزيوان ، ١٩٩٨)، و(أحمد عبد الله المعيلي، ٢٠٠٦)، و (Caprara, et al 2006)، في حين ركزت دراسة (Wetherell, 2002) على أسلوب القيادة الرئيسة والرضا الوظيفي للمعلم، وركزت دراسة(Dimantes, 2004)على ما يحفز المعلمين من جهة نظر المدراء وركزت دراسة (Sancar, 2009)على علاقة السلوك القيادي المديرين المدارس بالرضا الوظيفي، لذلك ظهر الاختلاف واضحًا بين الباحثين في مدى إتفاقهم في تناول الرضا الوظيفي.

- المحور الثالث - القدرة على إتخاذ القرار:

يعد القرار جوهر العملية الإدارية كونه يمثل الأداة التي من خلالها يتم الحكم على مدى نجاح المؤسسات أو فشلها، لا سيما أن عملية اتخاذ القرار ليست بالعملية اليسيرة كونها تتطلب الأخذ بنظرالاعتبار متغيرات البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، كما أن اتخاذ القرار مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد، كما أنها عملية ذات طبيعة تطورية متغيرة، ويتضح ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ على المشكلة أو المهمة التي تواجه الفرد، إذ إن هذه المشكلة تتغير بتغير مراحل اتخاذ القرار، وتختلف باختلاف المعلومات التي يتم التوصل إليها، وإن التقدم في مراحل اتخاذ القرار قد يتبعه تغير في إدراك الفرد للموقف الذي يتعامل معه.(علي صكر جابر الخزاعي، ٢٠٠٩ : ٢٩٥).

كما أن عملية اتخاذ القرار عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين اعتماداً على ما لدى الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته. (فتحي عبد الرحمن جروان ٢٠٠٧ : ١٠٥).

ويتضح مما سبق أن القدرة على اتخاذ القرار تهدف إلى اختيار البديل المناسب من بين عدد من البدائل، كما أنها مهارة متعلمة، وتنمو بالمران والتدريب، فالفرد يمكنه اكتساب هذه المهارة واستخدامها في حياته الشخصية بالمران والخبرة المكتسبة.

- <u>العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار:</u>

تتأثر عملية اتخاذ القرار بالعديد من العوامل أهمها : العوامل الشخصية لمتخذي القرار، العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لمتخذي القرار، توقيت اتخاذ القرار، العمل الفيزيقي في اتخاذ القرارات من العناصر المهمة في اتخاذ قرارات حكيمة.(صالح محمد أبو جادو، محمد أبوبكرنوفل ٢٠٠٧ : ٣٨٢).

- <u>خطوات اتخاذ القرار :</u>

اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة، ولإجراء هذه العملية يجب أن تكون هناك خطوات يقوم بها متخذ القرار حتي يصل الفرد إلى القرار السليم، وقد تعددت النماذج التي حاولت وصف عملية اتخاذ القرار، وهى تتفق على خمس مهام رئيسية ،هي :تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحديد بدائل الحل، وتقييم البدائل المقترحة، واختيار أفضل البدائل. (Mincemoyer,& Perkins,2003:4).

ويتفق كل من :(عبد المعطي سويد، ٢٠٠٣: ١٣٣)،(Swartz,2008:26-31)، (فتحي عبد

الرحمن جروان، ٢٠٠٧: ١٠٥)، (Baysal,2009:75-81)، (محمد أحمدعبد اللطيف، علي أحمد سيد، ٢٠١٠ : ٣٦)، (إيمان حسين محمد عصفور، ٢٠١٠: ١٢٠) أن خطوات القدرة على اتخاذ القرار تتمثل فيما يلي: تحديد المشكلة وتحليلها، جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف (المشكلة)، تحديد الاختيارات أو بدائل الحل، تقييم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها، اختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار)، وفيما يلي خطوات القدرة على اتخاذ القرار بشكل من التفصيل:

١- تحديد المشكلة وتحليلها: إذا كانت المشكلة تظهر في الفرق بين ما هو مراد وما هو محقق أو موجود، فإن الأمر يتطلب تحديد مدى حدة المشكلة وصعوبتها وتكرارها وأهميتها، ومداها الزمني، وأسبابها وتوفر المعلومات منها، وهذا التحديد يتطلب أيضا وصفًا للمشكلة على ضوء أبعاد الزمان والمكان والحجم والأهمية، وإمكان التعبير عن المشكلة تعبيراً كميًا، ويتطلب أيضا جوانب المشكلة وأجزاءها، ثم تحديد العوامل التي تقف وراءها سواء كانت عوامل داخلية أو خارجية، ذاتية أو موضوعية.

٢- جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف: إن فهم المشكلة فهمًا حقيقيًا، واقتراح بدائل مناسبة لحلها يتطلب جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة محل القرار، كما أن اتخاذ القرار الفعال يعتمد على قدرة الفرد في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيًا من مصادرها المختلفة؛ ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم القيام بتحليلها تحليلاً دقيقًا، ومقارنة الحقائق والأرقام للخروج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعده على الوصول إلى القرار المناسب.

٣- تحديد الاختيارات أو بدائل الحل: وتتطلب هذه المهارة التفكير الشامل والنظر إلى أبعاد المشكلة من زوايا متعددة، مع الأخذ في الاعتبار النظرة المستقبلية عند تحديد القرارات البديلة لحل المشكلة، وتتضمن هذه المهارة الرئيسة توليد قائمة من البدائل الممكنة والقابلة للتنفيذ، وتأييد القرار بالرجوع إلى المعرفة العلمية المتوافرة، وتبرير القرار المتخذ بحيث يصدر الطالب حكمًا أوليًا على ملاءمة كل قرار قبل اختياره للمفاضلة بين القرارات المتاحة ودلالتها، وصياغة كل قرار في جملة كاملة على قدر الإمكان.

٤- تقويم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها: في هذه المهارة يتم تفحص النتائج الإيجابية والسلبية لكل بديل من حيث: إمكانية التنفيذ، والآثار المترتبة على البديل وانعكاسه على المجتمع،

والأفراد ومدى مناسبة الوقت والظروف للأخذ بهذا البديل، وفي هذه المهارات يجب على الفرد أن يعد لكل قرار بديل قائمة بالنتائج المكنة، ويقارن نتائجه بنتائج الآخرين في المجموعات الصغيرة، وعلى متخذ القرار جمع المعلومات وتحكيم الخطة الموضوعية وتعديلها للوصول إلى أفضل القرارات التي يتم تحديدها سابقًا.

٥- <u>اختيار أفضل البدائل</u> : يتم في هذه المرحلة مقارنة النتائج المتوقعة مع الغايات المنشودة، واختيار القرار الذي يحقق أكبر قدر من الأهداف التي يتخذ من أجلها القرار، ويتم ذلك على ضوء بعض المعايير الموضوعية لاختيار أفضل البدائل، وهي: التكلفة، والموارد المتاحة، والتوقيت، وتحليلها، وجمع البيانات، ووضع معايير للحكم، ويتم تقويم البدائل المقترحة على ضوئها، والبحث عن بدائل لحل المشكلة. (أحمد اسماعيل حجي،٢٠٠٠ : ٢٩٩).

- <u>أهمية القدرة على اتخاذ القرار</u> :

يمر المعلم في حياته (بصفة عامة) بسلسلة متصلة من المواقف التي تتطلب منه اتخاذ قرارات، من هذه القرارات ما هو خطير ومهم، ومنها ما هو سهل لا يحتاج إلى تفكير عميق، وهكذا يحتاج كل معلم إلي تعلم عملية اتخاذ القرار، إذ إن هناك كثيراً من المعلمين يلاقون صعوبات، ويحتاجون إلى مساعدة في عملية اتخاذ القرارات، ومن هؤلاء من تنقصهم المعلومات التي يحتاجون إليها، ومنهم من يمتلكون المعلومات، لكنهم يعجزون عن استخدام المعلومات التي يحصلون عليها، ومنهم من يتسم سلوكه بالتردد عند الاختيار بين الاحتمالات المتعددة. (incemoyer& Perkins, 2003:3)

كما أن القدرة على اتخاذ القرار هي جزء أساس من حياة الفرد الشخصية والمهنية، فبعض القرارات تكون أساسية ومهمة ومعقدة، وبعضها تكون بسيطة، ولكن جميعها تتطلب إعمال الفكر ومعالجة المعلومات، ولكن بدرجات متفاوتة، ومن المنطقي أن يأخذ التفكير بالقرارات المهمة وقتًا أطول من التفكير بالقرارات البسيطة أو السطحية (سلامة كايد، ١٩٩٢ : ١٢) وبناءً على ذلك، عملية اتخاذ القرار تنطوي على مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، ومنها: أنها عملية فكرية تتطلب من متخذ القرار التنظيم والتحليل والتفكير في اختيار بديل من البدائل المتاحة، فالتفكير السطحي قد لا يمنح القرار قوة وصلابة حين لا يكون القرار قد خضع لمدة طويلة من الفحص والاختيار، وأن ما نجده من

اختلافات في القرارات إنما يعود لاختلاف القدرات الفكرية والذهنية لمتخذي القرار.(Mincemoyer& Perkins, 2003:4)

ونظرًا للتغيرات السريعة والمتلاحقة في المجتمع أصبح المعلمون بحاجة إلى اتخاذ قرارات حاسمة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم والمشكلات التي يواجهونها، والتي قد تكون شخصية أو تتطلب عملا جماعيًا، وإذا لم يكن هؤلاء مزودين بمهارات اتخاذ القرار فإنهم لن يكونوا قادرين على اتخاذ قرارات سليمة وحل المشكلات الاجتماعية والشخصية التي تعرضهم (محمد حمد الطيطي، ٢٠٠٤ : ١٨٦). وإذا كانت القدرة على اتخاذ القرار بهذه الأهمية في التنظيمات الحياتية، فإن أهميتها تزداد عمقًا واتساعًا في المؤسسات والتنظيمات التربوية، التي تتأثر فيها عملية اتخاذ القرارات بمستوى المشاركة في اتخاذها، وينظر إلي المشاركة على أنها تمثل نوعًا من نتائج هذه القرارات التي ستحملها أولياء الأمور.(Swartz,2008:29).

سابعا -منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي ويصفها ويشخصها ويكشف جوانبها، ويحدد العلاقات بين عناصرها، ولذا فإن المنهج الوصفي يصف بدقة مدى توافر أساليب التفكير ومستوى الرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المعلمين، وكذلك نسبة إسهام أساليب التفكير ومستوى الرضا الوظيفي في القدرة على اتخاذ القرار.

ثامنا- خطوات البحث-

اتبع الباحث الخطوات التالية :

١. تجميع الأطر النظرية، والبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار، والإفادة منها في صياغة الإطار النظري للبحث .

٢.إعداد أدوات البحث وتطبيقها على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.

٣- اختيار عينة البحث الأساسية من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمنيا.

٤. تطبيق مقياس أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار على معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٥- تصحيح مقياس أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار.

٦- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فروض البحث.

٧- استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٨- صيغت مجموعة من التوصيات التربوية في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

تاسعا-فروض البحث:

تمت صياغة فروض البحث وفقا لتوجهات الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

١- تتوافر أساليب تفكير، والرضا الوظيفي للمعلم، والقدرة على اتخاذ القرار للعينة الكلية ولعينة كل مرحلة تعليمية: المرحلة الابتدلائية، والثانوية كل على حدة.

٢- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع:(ذكور - إناث) والمرحلة التعليمية (ابتدائي، ثانوي) التفاعل بينهما في أساليب تفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمنيا.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متغيرات أساليب تفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار تبعا لمستوى الخبرة.

٤- تسهم أبعاد أساليب التفكير طبقا لنظرية سترنبرج، وأبعاد الرضا الوظيفي للمعلم بنسب إسهام مختلفة من التباين المشترك في القدرة على اتخاذ القرار.

- عينة التقنين:

تم اختيار عينة من معلمي ومعلمات مدينة المنيا، بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة (مقياس أساليب التفكير، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار)، وتعرُّف مدى وضوح تعليمات وعبارات المقاييس المستخدمة، وفهمها من قِبل المعلمين، وبلغ عددها (١٢٠) معلمًا ومعلمة.

عاشرا-أدوات البحث

تحقيق الشروط السيكومترية لأدوات البحث

١- **قائمة أساليب التفكير: استخدم الباحث استبيان أساليب التفكير المعلمين في التدريس** Thinking Styles Questionnaire For Teachers(TSQT) **والتي أعدها** (Grigorenko & Sternberg, 1993) **تعريب (عبدالمنعم أحمد الدردير،٢٠٠٣) وتقيس هذه الاستبانة سبعة أساليب من أساليب التفكير يستخدمها المعلمون في التدريس،هي أساليب:التفكير التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمتحرر، والمحافظ، والعالمي، والمحلي، وتتكون القائمة من (٤٩) مفردة بمعدل سبع مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهى من نوع التقرير الذاتي وقام الباحث بتعديل استجابة المفردات ليصبح المقياس خماسي الاستجابة: (لا تنطبق إطلاقًا، تنطبق نادرا، تنطبق أحيانا، تنطبق كثيرا، تنطبق دائما)، بدلا من سباعي الاستجابة وتعطى الدرجات(١،٢، ٣، ٤، ٥) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة ويوضح جدول (١) توزيع العبارات على أساليب التفكير.**

جدول (١)
توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	٤، ٦ ، ٨ ، ١٥ ، ١٨، ٣٤، ٤٩	المحلى	٢، ٩، ١٢، ١٣ ، ٢٣، ٣١، ٤٥
التنفيذي	٤ ، ١٩، ٨ ، ٣٣، ٣٦، ٤٢، ٤٨	المتحرر	٣ ،٧، ١٦، ٢٠ ، ٣٨، ٣٩، ٤٤
الحكمي	٠ ، ١٧، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٧، ٤١، ٤٣	المحافظ	٥، ٢١، ٢٢ ، ٢٧،٣٥،٤٠، ٤٧
العالمي	١، ١١ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٩، ٣٠، ٤٦		

- **التجانس الداخلى كمؤشر للصدق**

تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency **كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه تلك العبارة و يوضح جدول (٢) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليه.**

جدول (٢)
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه

الأساليب	البند	معامل الارتباط	الأساليب	البند	معامل الارتباط	الأساليب	البند	معامل الارتباط	الأساليب	البند	معامل الارتباط
التشريعي	٤	**٠.٥٠٨	الحلي	٢	**٠.٦٠٩	الحكمي	١٠	**٠.٤١٠	العالمي	١	**٠.٥٤٢
	٦	**٠.٤٧١		٩	**٠.٤٩٨		١٧	**٠.٣٥٦		١١	**٠.٥٦٤
	٨	**٠.٤٦٦		١٢	**٠.٦٤٥		٢٥	**٠.٣٦٣		٢٤	**٠.٤٩٤
	١٥	**٠.٥٨٢		١٣	**٠.٥٣٤		٣٢	**٠.٤٠٠		٢٦	**٠.٥٦٣
	١٨	**٠.٦١٠		٢٣	**٠.٤٩٤		٣٧	**٠.٣٧٩		٢٩	**٠.٤٢٧
	٣٤	**٠.٥١١		٣١	**٠.٥٥٥		٤١	**٠.٤٠٣		٣٠	**٠.٥٩٤
	٤٩	**٠.٥٠٤		٤٥	**٠.٥٠١		٤٣	**٠.٣٩٣		٤٦	**٠.٤٨٨
التنفيذي	١٤	**٠.٥٤٩	المتحرر	٣	**٠.٦٢٤	المحافظ	٥	**٠.٥٩٦			
	١٩	**٠.٦٤٢		٧	**٠.٥٢٠		٢١	**٠.٥١٥			
	٢٨	**٠.٥٢٨		١٦	**٠.٥٥٦		٢٢	**٠.٥٠٦			
	٣٣	**٠.٥٤٦		٢٠	**٠.٥٩٤		٢٧	**٠.٥٤٠			
	٣٦	**٠.٤٣٧		٣٨	**٠.٥١٦		٣٥	**٠.٤٦٧			
	٤٢	**٠.٥٥٨		٣٩	**٠.٥٦٦		٤٠	**٠.٥٣٣			
	٤٨	**٠.٥٣٨		٤٤	**٠.٥٧٠		٤٧	**٠.٥٢٢			

** دال عند (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود.

- **الصدق العاملي التوكيدي:**

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي • (CFA) Confirmatory Factor Analysis **؛وذلك للتحقق من الصدق البنائي لاستبانة أساليب التفكير المعلمين وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وقد اعتمد الباحث على مؤشرات حسن المطابقة التالية: نسبة كا٢/درجات الحرية، ومؤشرات** (GFI، AGFI، NFI، RFI، PNFI) **لأبعاد أساليب التفكير. ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لأبعاد أساليب التفكير**

جدول (٣)
مؤشرات حسن المطابقة لأبعاد أساليب التفكير

مؤشرات حسن المطابقة	أساليب التفكير							المدى المثالي للمؤشر
	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلى	المتحرر	المحافظ	
نسبة كا٢/درجات الحرية	٠.٨٦٧	٠.٨٥٤	١.٨٢٥	٠.٨١١	١.٨٧٨	١.٥٦٢	١.١٢٢	تنحصر بين (١ – ٥)
GFI	٠.٩٠٣	٠.٩٦١	٠.٩١٥	٠.٩٠٢	٠.٩٩٥	٠.٩٩١	٠.٩٩٣	تنحصر بين (٠ – ١)
AGFI	٠.٨٧٩	٠.٩٨٢	٠.٨٤٢	٠.٩٢١	٠.٩٨٥	٠.٩٧٣	٠.٩٨٠	تنحصر بين (٠ – ١)
NFI	٠.٨٢٥	٠.٩٤٢	٠.٨٣٠	٠.٨٣٥	٠.٩٦٨	٠.٨٨٥	٠.٨٥٢	تنحصر بين (٠ – ١)
RFI	٠.٧٦١	٠.٩١٤	٠.٩٠٥	٠.٧٤٥	٠.٩٣٦	٠.٧٧٠	٠.٧٠٥	تنحصر بين (٠ – ١)
PNFI	٠.٧١٩	٠.٦٢٨	٠.٦١٦	٠.٧٠٢	٠.٦٦٧	٠.٧٤٣	٠.٧٨٩	تنحصر بين (٠ – ١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار.

• تم استخدام برنامج Amos لإجراء التحليل العاملي التوكيدي في هذا البحث.

ـ ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التفكير.

جدول (٤)
معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التفكير.

م	الأساليب	معامل ثبات الفا	م	الأساليب	معامل ثبات الفا
١	التشريعي	٠.٥٩٥	٥	المحلى	٠.٤٨٣
٢	التنفيذي	٠.٥٠٩	٦	المتحرر	٠.٥٦٤
٣	الحكمي	٠.٤٣٣	٧	المحافظ	٠.٤٩٧
٤	العالمي	٠.٤٧٣			

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٤٣٣ : ٠.٥٩٥)، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

٢- مقياس الرضا الوظيفي: (إعداد وتقنين: الباحث)

أ- هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس الرضا الوظيفي للمعلم، ويعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس الرضا الوظيفي.

ب- خطوات إعداد المقياس: تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس الرضا الوظيفي، بهدف صياغة عبارات المقياس: ومن هذه المقاييس: مقياس الرضا الوظيفي (أحمد عبد الله المعيلي، ٢٠٠٦)، ومقياس الرضا الوظيفي (جواد محمد خليل، ٢٠٠٧) ، ومقياس الرضا الوظيفي (حامد محمد دعوم، وعبد اللطيف عبد الكريم مومني، ٢٠١١)، ومقياس الرضا الوظيفي (محمد قاسم محمد المقابلة، ٢٠١١)، ومقياس الرضا الوظيفي (نجاة سالم عبدالله، ٢٠١٢)، ومقياس الرضا الوظيفي (عبدالمحسن بن سعد الداود، ٢٠١٢)، ومقياس الرضا الوظيفي (سحر فاروق علام، ٢٠١٢)، ومقياس الرضا الوظيفي (عبد العزيز أحمد داود، ٢٠١٥)، ومقياس الرضا الوظيفي (عمر مصطفى محمد النعاس، ٢٠١٧) كما تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت تعريفات الرضا الوظيفي،

وتم إعداد مقياس الرضا الوظيفي في صورته المبدئية من (٣٦) عبارة.

ج- وصف المقياس : يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٦) عبارة تم تصنيفها تحت خمسة أبعاد، وهي: الرضا عن الإدارة، والرضا عن الحوافز والرواتب، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والرضا عن الإشراف والتوجيه، وتقييم المعلم لمهنته، وتتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيداً، ويضع علامة (√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة (تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للمعلم في المقياس.

- التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

. صدق التحليل العاملي:

بعد تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على عينة التقنين (١٢٠) معلمًا ومعلمة، وتصحيحه وفقًا لتقدير الدرجات السابق ذكرها، وتم حساب صدق التحليل العاملي لمصفوفة ارتباط درجات الطلاب على المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)، ولإعطاء معنى نفسي، وتفسير علمي مقبول، فقد تم تدويرها تدويراً مائلاً باستخدام طريقة البروماكسPromax ، ومن أجل استخراج عوامل تتسم بالاستقرار والنقاء اعتمد الباحث على المحكات التالية لتحديد هذه العوامل:

- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ ، - الإبقاء على العبارات ذات التشبع ≤ ٠.٣٠، - حذف العبارات المتشبعة على أكثر من عامل.

واعتماداً على المحكات السابقة، تمّ استخلاص خمسة عوامل رئيسة، وتم حذف العبارات (١٨، ٣١)؛ وذلك لعدم تشبعها على أي عامل، وكذلك حذف العبارات (٢٥ ،٢٦، ٢٧ ،٣٦)، وذلك لتشبعها على أكثر من عامل، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس(٣٠) عبارة بدلاً من (٣٦)، وللحصول على عوامل قوية نقية وعبارات متجانسة عامليًا؛ لم يأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى للعبارة، وذلك

بالنسبة للعبارات المشبّعة على أكثر من عامل، بل قام بحذف هذه العبارات، ثم أعاد التحليل العاملي مرة أخرى بعد إعادة ترتيب العبارات لاستجابات العينة على العبارات المتبقية، وتمّ الحصول على خمسة عوامل رئيسة بلغ تباينها(٣٧.٣١٪) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٥) مصفوفة العوامل لمفردات مقياس الرضا الوظيفي.

جدول (٥) مصفوفة العوامل لمفردات مقياس الرضا الوظيفي
بعد حذف التشبعات أقل من ٠.٣٠ ن (١٢٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		٠.٥٢٧				١٦	٠.٨٥٠				
٢		٠.٦٢٠				١٧	٠.٧٦٤				
٣		٠.٦١٤				١٨	٠.٣٨٨				
٤		٠.٦٢٧				١٩			٠.٦٣٢		
٥		٠.٦٠٦				٢٠			٠.٣٧٨		
٦		٠.٧٠٦				٢١			٠.٤٣١		
٧					٠.٥٠٦	٢٢			٠.٥٥٣		
٨					٠.٥٨٧	٢٣			٠.٧٠٨		
٩					٠.٤٠٩	٢٤			٠.٧٤٧		
١٠					٠.٦٩٠	٢٥				٠.٦٥٧	
١١					٠.٥١٦	٢٦				٠.٤٨٢	
١٢					٠.٣٦٧	٢٧				٠.٦٠١	
١٣	٠.٦٩٧					٢٨				٠.٦١٤	
١٤	٠.٨٣٦					٢٩				٠.٤٤٦	
١٥	٠.٧٤٦					٣٠				٠.٦٢١	
						الجزر الكامن	٣.١٩	٢.٣٤	٢.٠٦	١.٩٧	١.٦٤
						نسبة التباين	١٠.٦٣	٧.٨٠	٦.٨٦	٦.٥٦	٥.٤٦
						المتجمع الصاعد	١٠.٦٣	١٨.٤٣	٢٥.٢٩	٣١.٨٥	٣٧.٣١

يتضح من جدول (٥) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود خمسة عوامل هي نفسها التي تم بناء المقياس في ضوئها : العامل الأول من رقم (١٣ : ١٨) ويسمى الرضا عن الحوافز والرواتب، وتراوحت

تشبعات هذا العامل من(٠.٣٨٨ : ٠.٨٥٠)، والعامل الثاني من رقم (١ : ٦) ويسمى الرضا عن الإدارة، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٥٢٧ : ٠.٧٠٦)، والعامل الثالث من رقم (١٩ : ٢٤) ويسمى الرضا عن العلاقات الاجتماعية، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٣٧٨ : ٠.٧٤٧)، والعامل الرابع من (٢٥ : ٣٠) ويسمى تقييم المعلم لمهنته، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٤٤٦ : ٠.٦٥٧)، والعامل الخامس من رقم (٧ : ١٢) ويسمى الرضا عن الإشراف والتوجيه، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٣٦٧ : ٠.٦٩٠).

يتبين مما سبق أن مقياس الرضا الوظيفي صادق صدقًا عامليًا، فقد كانت كل عبارة متشبعة على عاملٍ واحدٍ فقط من العوامل الخمسة للمقياس وبدرجة عالية، حيث تراوحت قيم معامل الصدق العاملي ما بين(٠.٣٦٧ : ٠.٨٥٠)، وقد فسرت العوامل الخمسة (٣٧.٣١٪) من التباين الكلي.

.ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ على درجات طلاب عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة وللمقياس الكلي، ويوضح جدول (٦) معاملات ألفا .كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي للأبعاد الفرعية كل على حدة وللمقياس الكلي:

جدول (٦)
معاملات ألفا ـ كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي وللمقياس الكلي

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا	م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا
١	الرضا عن الحوافز والرواتب	٠.٧٩٠	٤	تقييم المعلم لمهنته	٠.٧٤٠
٢	الرضا عن الإدارة	٠.٨٤٨	٥	الرضا عن الإشراف والتوجيه	٠.٧٣٦
٣	الرضا عن العلاقات الاجتماعية	٠.٧٥٩		المقياس ككل	٠.٨٩٦

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس تعبر عن ثبات مقبول، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٧٣٦ : ٠.٨٤٨)، و(٠.٨٩٦) للمقياس الكلي وهي قيم مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

هـ. الصورة النهائية للمقياس :

تكون مقياس الرضا الوظيفي في صورته النهائية على (٣٠)عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: الرضا عن الإدارة، والرضا عن الحوافز والرواتب، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والرضا عن الإشراف التربوي، وتقييم المعلم لمهنته، ويتم التصحيح في ضوء الدرجات السابق ذكرها؛ ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠- ١٥٠).

٣- مقياس القدرة على اتخاذ القرار: (إعداد وتقنين: الباحث)

أ- هدف المقياس :

هدف هذا المقياس إلى قياس قدرة المعلم على اتخاذ القرار في ضوء الخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمعلمين، ويعبر عنها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس القدرة على اتخاذ القرار.

ب- خطوات إعداد المقياس:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس القدرة على اتخاذ القرار، بهدف صياغة عبارات المقياس، ومن هذه المقاييس: مقياس اتخاذ القرار Mincemoyer,& Perkins, (2003)، ومقياس مهارات تفكير صنع القرار من إعداد(سعد إبراهيم الخلف، ٢٠٠٥)، ومقياس اتخاذ القرار(ماهرالزيادات، زيد العدوان،٢٠٠٩)، ومقياس اتخاذ القرار(سمية المحتسب،رجاء سويدان،٢٠١٠)، ومقياس اتخاذ القرار(Eggert, et al.,2013). كما تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت تعريفات القدرة على اتخاذ القرار، وعرض المقياس في صورته المبدئية على السادة المحكمين .

ج- وصف المقياس : تكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٤) عبارة تم تصنيفها تحت خمسة أبعاد، وهي :(تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحديد بدائل الحل، وتقييم البدائل المقترحة، واختيار أفضل البدائل)، وتتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيداً، ويضع علامة (√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة (تنطبق دائمًا، وتنطبق كثيراً، وتنطبق أحيانًا، وتنطبق نادراً، ولا تنطبق على الإطلاق) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه

التصحيح، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للمعلم في المقياس ويوضح جدول (٧) توزيع بنود اختبار القدرة على اتخاذ القرار.

جدول (٧)
توزيع بنود اختبار القدرة على اتخاذ القرار

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
تحديد المشكلة وتحليلها	١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥	جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة	٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠
تحديد البدائل	١١،١٢،١٣،١٤، ١٥	تقييم البدائل المقترحة	١٦،١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
اختيار أفضل البدائل	٢١، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤		

- **التجانس الداخلي كمؤشر للصدق:**

تم حساب التجانس الداخلي كمؤشر للصدق بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة ويوضح جدول معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٨)
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه

المهارة	البنود	معامل الارتباط	المهارة	البند	معامل الارتباط	المهارة	البند	معامل الارتباط
تحديد المشكلة وتحليلها	١	**٠.٥٩٣	جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة	٦	**٠.٥١٩	تحديد البدائل	١١	**٠.٦٢٨
	٢	**٠.٤٢٣		٧	**٠.٦٤٦		١٢	**٠.٦٥٦
	٣	**٠.٦٠١		٨	**٠.٤٧٩		١٣	**٠.٦٠١
	٤	**٠.٦٤٨		٩	**٠.٦٩٢		١٤	**٠.٥٧٩
	٥	**٠.٥٨٩		١٠	**٠.٥٥٢		١٥	**٠.٦٤٩
تقييم البدائل المقترحة	١٦	**٠.٥٦٩	اختيار أفضل البدائل	٢١	**٠.٦٠٨			
	١٧	**٠.٥٨٣		٢٢	**٠.٥٨٧			
	١٨	** ٠.٦١٥		٢٣	**٠.٦١١			

المهارة	البنود	معامل الارتباط	المهارة	البند ود	معامل الارتباط	المهارة	البند ود	معامل الارتباط
	١٩	**٠.٥٧٦		٢٤	**٠.٥٢٢			
	٢٠	**٠.٥٦٥						

** دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود.

.ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة. ويوضح جدول (٩) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار.

جدول (٩)
معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار.

م	الأساليب	معامل ثبات الفا	م	الأساليب	معامل ثبات الفا
١	تحديد المشكلة وتحليلها	٠.٤٨٤	٢	جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة	٠.٥٦٤
٣	تحديد البدائل	٠.٦٠٤	٤	تقييم البدائل المقترحة	٠.٥٠٦
٥	اختيار أفضل البدائل	٠.٤٩١		المقياس الكلي	٠.٧٦٧

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هى معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٤٨٤ : ٠.٦٠١)، و(٠.٧٦٧) للمقياس الكلي وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

- عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٠) من معلمي ومعلمات مدينة المنيا، ورعي عند اختيار

العينة تمثيل نوع المعلم(ذكور، إناث)، وكذلك تمثيل المرحلة التعليمية (ابتدائي، ثانوي)، كما روعي مستويات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ فأقل من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة).

نتائج البحث وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه : "تتوافر أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمنيا كل على حدة والعينة الكلية".

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار" ت" للعينة الواحدة (One-sample T test)، باختيار قيمة اختبارية لكل متغير، وهي عادة تكون القيمة المحايدة أو الوسيطة (عدد العبارات للبُعد× الدرجة الوسيطة للعبارة)، وبهذا يمكن التأكد من توافر متغيرات البحث عندما تكون قيمة "ت" الناتجة موجبة ودالة، و توضح الجداول (١٠، ١١، ١٢) النتائج.

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لمتغيرات البحث (عينة كلية ن=٢٢٠)

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	التشريعي	٢١	٢٢.٥٦	٤.٠٩	٥.٦٧	٠.٠٠٠**
	التنفيذي	٢١	٢٣.٠٠	٣.٦٣	٨.١٦	٠.٠٠٠**
	الحكمي	٢١	٢٣.١١	٣.٦٤	٨.٦٠	٠.٠٠٠**
	العالمي	٢١	٢٢.٨٦	٣.٨٥	٧.١٧	٠.٠٠٠**
	المحلى	٢١	٢٢.٥٩	٣.٦٧	٦.٤٤	٠.٠٠٠**
	المتحرر	٢١	٢٣.١٠	٣.٨٦	٨.٠٦	٠.٠٠٠**
	المحافظ	٢١	٢٢.٤٦	٣.٩٩	٥.٤٣	٠.٠٠٠**
الرضا الوظيفي	الرضا عن الحوافز والرواتب.	١٨	١٩.٤٠	٤.٥٤	٤.٥٩	٠.٠٠٠**
	الرضا عن الإدارة .	١٨	٢٠.٩٦	٤.٤٩	٩.٧٨	٠.٠٠٠**

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الرضا عن العلاقات الاجتماعية.	١٨	١٩.٧٢	٤.٤٧	٥.٧١	**٠.٠٠٠
	تقييم المعلم لمهنته.	١٨	١٨.٨٨	٤.٦٩	٢.٨٠	**٠.٠٠٦
	الرضا عن الإشراف والتوجيه.	١٨	١٩.٧٥	٤.٥٨	٥.٦٥	**٠.٠٠٠
القدرة على اتخاذ القرار.		٧٢	٨٣.٧٩	١٠.٨٧	١٦.٠٨	**٠.٠٠٠

جدول (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لمتغيرات البحث (عينة المرحلة الابتدائية ن=١٠٠)

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	التشريعي	٢١	٢٢.٣٧	٣.٦١	٣.٧٩	**٠.٠٠٠
	التنفيذي	٢١	٢٣.٢٣	٣.٥٢	٦.٣٣	**٠.٠٠٠
	الحكمي	٢١	٢٢.٩٧	٣.٣١	٥.٩٤	**٠.٠٠٠
	العالمي	٢١	٢٢.٦٣	٣.٧٤	٤.٣٤	**٠.٠٠٠
	المحلى	٢١	٢٢.٦٨	٣.٨٤	٤.٣٦	**٠.٠٠٠
	المتحرر	٢١	٢٢.٩٥	٣.٦٥	٥.٣٣	**٠.٠٠٠
	المحافظ	٢١	٢٢.٥٢	٣.٦١	٤.٠٨	**٠.٠٠٠
الرضا الوظيفي	الرضا عن الحوافز والرواتب.	١٨	٢١.٨٨	٤.٢٥	٩.١١	**٠.٠٠٠
	الرضا عن الإدارة .	١٨	٢٠.١٤	٤.٨٣	٤.٤٣	**٠.٠٠٠
	الرضا عن العلاقات الاجتماعية.	١٨	٢٠.٣٩	٤.٥٠	٥.٣٠	**٠.٠٠٠

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	تقييم المعلم لمهنته.	١٨	٢٠.٥١	٣.٨٥	٦.٥١	**٠.٠٠٠
	الرضا عن الإشراف والتوجيه.	١٨	١٩.٥٦	٤.٤٦	٣.٤٩	**٠.٠٠١
القدرة على اتخاذ القرار.		٧٢	٨٥.٣٢	٩.٧٦	١٣.٦٣	**٠.٠٠٠

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لمتغيرات البحث (عينة المرحلة الثانوية =١٢٠)

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	التشريعي	٢١	٢٢.٧٣	٤.٤٦	٤.٢٥	**٠.٠٠٠
	التنفيذي	٢١	٢٢.٨٠	٣.٧٢	٥.٣١	**٠.٠٠١
	الحكمي	٢١	٢٣.٢٣	٣.٩٠	٦.٢٦	**٠.٠٠٠
	العالمي	٢١	٢٣.٠٦	٣.٩٥	٥.٧٢	**٠.٠٠٠
	المحلى	٢١	٢٢.٥٢	٣.٥٣	٤.٧٢	**٠.٠٠٠
	المتحرر	٢١	٢٣.٢٢	٤.٠٣	٦.٠٤	**٠.٠٠٠
	المحافظ	٢١	٢٢.٤١	٤.٢٢	٣.٦٦	**٠.٠٠٠
الرضا الوظيفي	الرضا عن الحوافز والرواتب.	١٨	١٨.٥٩	٤.٤٤	١.٤٥	٠.١٤٧
	الرضا عن الإدارة .	١٨	٢٠.٢٠	٤.٥٦	٥.٢٨	**٠.٠٠٠
	الرضا عن العلاقات الاجتماعية.	١٨	١٩.٠٦	٤.٨٤	٢.٤١	**٠.٠١٠
	تقييم المعلم لمهنته.	١٨	١٨.٣٢	٤.٨٢	٠.٧٣	٠.٤٦٢
	الرضا عن الإشراف والتوجيه.	١٨	١٩.٤٢	٤.٣٧	٣.٥٧	**٠.٠٠١
القدرة على اتخاذ القرار.		٧٢	٨٢.٥١	١١.٦٠	٩.٩٢	**٠.٠٠٠

توضح النتائج في الجداول (١٠، ١١، ١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات البحث وللعينات المختلفة (عينة كلية، مرحلة ابتدائية، مرحلة ثانوية)؛ مما يدل على توافر متغيرات البحث، عدا متغير الرضا عن الحوافز والرواتب، وتقييم المعلم لمهنته لعينة معلمي المرحلة الثانوية، حيث

كانت الفروق غير دالة إحصائيًا ؛ مما يعني عدم رضا معلمي المرحلة الثانوية عن الحوافز والرواتب، وأيضًا عدم رضا معلمي المرحلة الثانوية عن مهنة التدريس، وبهذا يتضح أن معلمي المرحلة الثانوية غير راضين عن المكافآت التي يحصلون عليها من المدرسة، في الوقت الذي لا تتوافر لهم فرص النمو المهني التي تمكنهم من مقابلة التطور الهائل في المعرفة التي يتضمنها محتوى المواد الدراسية ؛ مما يعني أن اتجاهاتهم سلبية نحو مهنة التدريس.

وتتفق هذه النتائج نسبيًا مع نتائج دراسة كل من : (Sutherland,1994:1-13)، (عبد الرحمن حسن الإبراهيم، محمد جلال الدين عبد الحميد، ١٩٩٥، ٥٩- ٩٨) بغض النظر عن أدوات القياس المستخدمة في كل منها، كما تتباين هذه النتائج إلى حد ما مع نتائج دراسة (Teodorescu & Stoicescu,1998:1-23)

- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه" لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع(ذكور -وإناث) والمرحلة التعليمية (ابتدائي، ثانوي) التفاعل بينهما في أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمنيا "

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي ٢×٢ (تبعا للمرحلة التعليمية والنوع) لبيان أثر متغيري المرحلة التعليمية والنوع والتفاعل بينهما في أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار كل على حدة. وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١٣)

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي لمتغيرات البحث تبعا للنوع والمرحلة التعليمية (ن=٢٢٠)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
اسلوب التفكير التشريعي	النوع (ذكور- إناث).	١٣.٥٤٩	١	١٣.٥٤٩	٠.٩٠٧	٠.٣٤٢	-
	المرحلة(ابتدائي- ثانوي).	٦.٩٦٥	١	٦.٩٦٥	٠.٤٦٦	٠.٤٩٦	-
	التفاعل بينهما.	١١.٥٨٥	١	١١.٥٨٥	٠.٧٧٥	٠.٣٨٠	-
	تباين الخطأ.	٣٢٢٤.٩٨٦	٢١٦	١٤.٩٤٤			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	التباين الكلي.	٣٢٦١.١٧٧	٢١٩				
اسلوب التفكير التنفيذي	النوع (ذكور- إناث).	١.٠٦٨	١	١.٠٦٨	٠.٠٨١	٠.٧٧٧	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	١٢.٦٨٣	١	١٢.٦٨٣	٠.٩٥٧	٠.٣٢٩	-
	التفاعل بينهما.	١٧.٥١٦	١	١٧.٥١٦	١.٣٢٢	٠.٢٥٢	-
	تباين الخطأ.	٢٨٦٢.٤٢٠	٢١٦	١٣.٢٥٢			
	التباين الكلي.	٢٨٩٠.٠٠٠	٢١٩				
اسلوب التفكير الحكمي	النوع (ذكور- إناث).	٦.٤٠٦	١	٦.٤٠٦	٠.٤٨٥	٠.٤٨٦	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	١.٢٨٧	١	١.٢٨٧	٠.٠٩٧	٠.٧٥٥	-
	التفاعل بينهما.	٤٣.٢٤٣	١	٤٣.٢٤٣	٣.٢٧٣	٠.٠٧٢	-
	تباين الخطأ.	٢٨٥٣.٦٦٦	٢١٦	١٣.٢١١			
	التباين الكلي.	٢٩٠٤.١٥٩	٢١٩				
اسلوب التفكير العالمي	النوع (ذكور- إناث).	٦٥.٣٥٣	١	٦٥.٣٥٣	٣.٩٥٤	٠.٠٥٨	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٢.٣٤٥	١	٢.٣٤٥	٠.١٤٢	٠.٧٠٧	-
	التفاعل بينهما.	٣٩.١٤٤	١	٣٩.١٤٤	٢.٣٦٨	٠.١٢٥	-
	تباين الخطأ.	٣٥٦٩.٩٨٢	٢١٦	١٦.٥٢٨			
	التباين الكلي.	٣٦٧٥.٩٧٧	٢١٩				
اسلوب التفكير المحلي	النوع (ذكور- إناث).	٧.١٤١	١	٧.١٤١	٠.٥٢٨	٠.٤٦٨	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٣.١٩٥	١	٣.١٩٥	٠.٢٣٦	٠.٦٢٧	-
	التفاعل بينهما.	٢٤.٨٤٢	١	٢٤.٨٤٢	١.٨٣٦	٠.١٧٧	-
	تباين الخطأ.	٢٩٢٢.١٣٧	٢١٦	١٣.٥٢٨			
	التباين الكلي.	٢٩٥٢.٩٩٥	٢١٩				
اسلوب التفكير المتحرر	النوع (ذكور- إناث).	٢١.٥٠١	١	٢١.٥٠١	١.٤٣٥	٠.٢٣٢	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٢.٤٢٤	١	٢.٤٢٤	٠.١٦٢	٠.٦٨٨	-

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	التفاعل بينهما.	٢.٩٣٥	١	٢.٩٣٥	٠.١٩٦	٠.٦٥٨	-
	تباين الخطأ.	٣٢٣٦.٦٣٣	٢١٦	١٤.٩٨٤			
	التباين الكلي.	٣٢٦٣.٨٠٠	٢١٩				
اسلوب التفكير المحافظ	النوع (ذكور- إناث).	١٥.٢٦٠	١	١٥.٢٦٠	٠.٨٥٣	٠.٣٣٠	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٢.٢٦٤	١	٢.٢٦٤	٠.١٤١	٠.٧٠٧	-
	التفاعل بينهما.	٢٦.٧٣٣	١	٢٦.٧٣٣	١.٦٦٩	٠.١٩٨	-
	تباين الخطأ.	٣٤٥٩.٨٩٥	٢١٦	١٦.٠١٨			
	التباين الكلي.	٣٤٩٨.٧٠٩	٢١٩				
الرضا الوظيفي الرضا عن الإدارة	النوع (ذكور- إناث).	٧.٩٠٢	١	٧.٩٠٢	٠.٤٠١	٠.٥٢٧	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	١٥٧.٣٥٤	١	١٥٧.٣٥٤	٧.٩٧٩	٠.٠٠٥	٠.٠٣٦
	التفاعل بينهما.	٠.٢٦٢	١	٠.٢٦٢	٠.٠١٣	٠.٩٠٨	-
	تباين الخطأ.	٤٢٥٩.٨٠٨	٢١٦	١٩.٧٢١			
	التباين الكلي.	٤٤٢١.٧٠٩	٢١٩				
الرضا عن الحوافز والرواتب	النوع (ذكور- إناث).	١٢.٣٥٣	١	١٢.٣٥٣	٠.٥٨٥	٠.٤٤٥	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٢٨.٤٤٦	١	٢٨.٤٤٦	١.٣٤٨	٠.٢٤٧	-
	التفاعل بينهما.	١٠.٥٦٢	١	١٠.٥٦٢	٠.٥٠١	٠.٤٨٠	-
	تباين الخطأ.	٤٥٥٧.٨٢١	٢١٦	٢١.١٠١			
	التباين الكلي.	٤٦١١.٢٥٠	٢١٩				
الرضا عن الإشراف والتوجيه	النوع (ذكور- إناث).	٩.٨٨٧	١	٩.٨٨٧	٠.٤٩٢	٠.٤٨٤	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	١٧٣.٢٢٦	١	١٧٣.٢٢٦	٨.٦١٧	٠.٠٠٤	٠.٠٣٨
	التفاعل بينهما.	٣.٠٧٥	١	٣.٠٧٥	٠.١٦٦	٠.٦٨٢	-
	تباين الخطأ.	٤٣٤٢.٢٢٠	٢١٦	٢٠.١٠٣			
	التباين الكلي.	٤٥٣٣.١٨٢	٢١٩				

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الرضا عن العلاقات الاجتماعية	النوع (ذكور- إناث).	٧.٢٩٣	١	٧.٢٩٣	٠.٣٧١	٠.٥٤٣	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	١١١.٠٣٨	١	١١١.٠٣٨	٥.٦٤٥	٠.٠١٨	٠.٠٢٥
	التفاعل بينهما.	٤.٩٥١	١	٤.٩٥١	٠.٢٥٢	٠.٦١٦	-
	تباين الخطأ.	٤٢٤٨.٨٢٧	٢١٦	١٩.٦٧٠			
	التباين الكلي.	٤٣٧٦.٠٨٦	٢١٩				
تقييم المعلم لمهنته	النوع (ذكور- إناث).	٥٠.٨١٠	١	٥٠.٨١٠	٢.٣٥٠	٠.١٢٧	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٨٣.٧٣٢	١	٨٣.٧٣٢	٣.٨٧٢	٠.٠٥١	-
	التفاعل بينهما.	١٣.٤٩٢	١	١٣.٤٩٢	٠.٦٢٤	٠.٤٣٠	-
	تباين الخطأ.	٤٦٧٠.٥٠٩	٢١٦	٢١.٦٢٣			
	التباين الكلي.	٤٨٢٤.١٥٩	٢١٩				
ثالثا: القدرة على اتخاذ القرار	النوع (ذكور- إناث).	١٢٤.٦٦٨	١	١٢٤.٦٦٨	١.٠٧٥	٠.٣٠١	-
	المرحلة (ابتدائي- ثانوي).	٥٣١.١٧٦	١	٥٣١.١٧٦	٤.٥٨٢	٠.٠٣٣	٠.٠٢١
	التفاعل بينهما.	٣٤٢.١٣٢	١	٣٤٢.١٣٢	٢.٩٥١	٠.٠٨٧	-
	تباين الخطأ.	٢٥٠٤٠.٩٨٩	٢١٦	١١٥.٩٣١			
	التباين الكلي.	٢٥٨٩٨.٣٨٢	٢١٩				

قيمة (ف) الجدولية = ٣.٨٤ ، ٦.٦٣ عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) على الترتيب

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

أ. بالنسبة للنوع:

١. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة تبعًا للنوع (ذكور- إناث) في أي بُعد من أبعاد أساليب التفكير، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أساليب التفكير، ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التفكير التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في التدريس، وتتضمن مجموعة الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات متشابهة في ضوء عبارات أبعاد

مقياس إستراتيجيات أساليب التفكير المستخدم في هذا البحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (عبد العال عجوة، ١٩٩٨) و(Zhang,2002) وتوصلت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كل من: (مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦) و(حسين طاحون، ٢٠٠٣) والتي توصلت نتائجها إلى أن أساليب التفكير عند الأفراد تختلف باختلاف الجنس.

٢. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الرضا الوظيفي، حيث يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في أبعاد الرضا الوظيفي؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الرضا الوظيفي، وتعني هذه النتيجة أن الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات نحو عملهم وحوافزهم المادية والمعنوية والعلاقات الموجودة داخل المدرسة، ومدى ارتياحهم وقناعتهم بما يقومون بها من مهام وأعمال وما يمتلكون من صلاحيات متشابهة في ضوء عبارات مقياس الرضا الوظيفي المستخدمة في هذا البحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من : (محمد إبراهيم الغزيوان، ١٩٩٨) (رقية محمد اليعقوبي، ٢٠٠٤) وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس (الذكور والإناث) في الرضا الوظيفي.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (جواد محمد خليل، ٢٠٠٧)، و(سناء أحمد عبد السلام، ٢٠٠٥)، حيث توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الإناث، في حين توصلت دراسة (سلمان الهويش، ٢٠٠٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة على اتخاذ القرار، حيث يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في اتخاذ القرار، وتعني هذه النتيجة تشابه كل من المعلمين والمعلمات في القدرة على اتخاذ القرار، والتي تتضمن اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتم الاختيار بناء على معلومات يحصل عليها

متخذ القرار من مصادر متعددة؛ مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج.

وقد تعزى نتيجة هذا الفرض إلى ما يلي: ما تنادي به الحكومات اليوم من المساواة بين المعلمين والمعلمات في الحقوق والواجبات، وأن المرأة نصف المجتمع، وكذلك الاهتمام الكبير الذي تلقته المرأة المصرية في الآونة الأخيرة، مثل: وجود المجلس القومي للمرأة، والمجلس القومي للطفولة والأمومة، وهذا انعكس بصورة إيجابية على رؤية المعلمات التي أصبحت تضاهي رؤية المعلمين في كل المجالات.

وكذلك أصبحت الفرص التعليمية والمهنية متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقى المعاملة الوالدية نفسها، والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس.

يُستخلص مما سبق الآتي:

- لا يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في أساليب التفكير وأبعاد الرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار.

ب. بالنسبة للمرحلة التعليمية:

- يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (المرحلة التعليمية) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في أساليب التفكير؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات معلمي المرحلة الثانوية ومعلمي المرحلة الابتدائية في أساليب التفكير، ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التفكير التي يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية في التدريس، والتي تمثل مجموعة الطرق المعرفية التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات متشابهة مع أساليب التفكير التي يستخدمها معلمو المرحلة الثانوية في التدريس في ضوء عبارات أبعاد مقياس إستراتيجيات أساليب التفكير المستخدم في هذا البحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (علي السبيعي، ٢٠٠٢)، و(حسين طاحون، ٢٠٠٣)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦) عن اختلاف الأفراد في أساليب تفكيرهم تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية.

- يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (المرحلة التعليمية) و(الخطأ) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في أبعاد الرضا الوظيفي؛ مما يشير إلى وجود فروق بين

متوسط درجات معلمي المرحلة الثانوية ومعلمي المرحلة الابتدائية في معظم أبعاد الرضا الوظيفي، وهي الرضا عن الإدارة، والرضا عن الإشراف والتوجيه، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، كما أن قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبحساب المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث ذات الأثر الدال تبعًا للمرحلة كما هي مبينة بجدول (١٤):

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث ذات الأثر الدال تبعًا للمرحلة

متغيرات البحث	المرحلة الابتدائية	الثانوية
الرضا عن الإدارة	٢١.٩١٦	٢٠.٢٠٥
الرضا عن الإشراف والتوجيه	٢٠.٣٧٦	١٨.٥٨٠
الرضا عن العلاقات الاجتماعية	٢٠.٥١٥	١٩.٠٧٨

يتضح من جدول (١٤) أن الفروق كانت في المتوسطات في جميع متغيرات البحث ذات الأثر الدال لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، وهذا يعني أن معلمي المرحلة الابتدائية أكثر رضا نحو عملهم وإدارتهم ونحو العلاقات الاجتماعية الموجودة داخل المدرسة، وكذلك نحو الإشراف والتوجيه. وبحساب مربع إيتا لمعرفة حجم التأثيرات للمتغيرات السابقة، كان حجم التأثير ضعيفًا بالنسبة لهذه المتغيرات (الرضا عن الإدارة، والرضا عن الإشراف والتوجيه، والرضا عن العلاقات الاجتماعية)؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا على التوالي (٠.٠٣٦)، (٠.٠٣٨)، (٠.٠٢٥) وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق.

- يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (المرحلة التعليمية) و(الخطأ) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في اتخاذ القرار؛ مما يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات معلمي المرحلة الثانوية ومعلمي المرحلة الابتدائية في القدرة على اتخاذ القرار لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، حيث بلغت قيم متوسطات المرحلتين الابتدائية والثانوية (٨٥.٦٤٤)، (٨٢.٥٠٠) على التوالي، وبحساب مربع إيتا لاختبار تحليل التباين؛ لمعرفة حجم التأثير كان حجم التأثير ضعيفًا؛ حيث بلغت قيمته (٠.٠٢١) وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق.

ج- بالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيري (المرحلة التعليمية والنوع):

- يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) والنوع(ذكور - إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في إستراتيجيات أساليب التفكير؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث المرحلة التعليمية (ابتدائي- ثانوي) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل لإستراتيجيات أساليب التفكير في كل أسلوب على حدة، ويعني أن إدراك المعلمين الذكور والإناث لأساليب التفكير التي يستخدمها في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات لا تختلف عن كونهم في معلمي المرحلة الثانوية أم المرحلة الابتدائية، بمعنى أن المعلمين في المرحلة التعليمية لا يختلفون عن الإناث في استخدام أساليب التفكير.
- يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) والنوع(ذكور - إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في أبعاد الرضا الوظيفي؛ مما يشير إلي عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث: المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل على الرضا الوظيفي، ويعني أن الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات نحو عملهم وحوافزهم المادية والمعنوية والعلاقات الموجودة داخل المدرسة، ومدى ارتياحهم وقناعتهم بما يقومون بها من مهام وأعمال وما يمتلكون من صلاحيات متشابهة، لا تختلف عن كونهم في المرحلة الثانوية أم المرحلة الابتدائية .
- يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين: المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) والنوع(ذكور- إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في اتخاذ القرار؛ مما يشير إلي عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث: المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل على اتخاذ القرار، ويعني أن القدرة على اتخاذ القرار، والتي تتضمن اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل لا تختلف عن كونهم في المرحلة الثانوية أم المرحلة الابتدائية .

<u>يتضح من استعراض نتائج الفرض الثاني ما يلي</u>

- لا يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في إستراتيجيات أساليب التفكير والرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار.

- لا يوجد أثر دال للفروق ترجع إلى المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) في أساليب التفكير، وكذلك في بعض أبعاد الرضا الوظيفي: الرضا عن الحوافز والرواتب، وتقييم المعلم لمهنته.

- يوجد أثر دال للفروق ترجع للمرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) في أبعاد الرضا الوظيفي: الرضا عن الإدارة، والرضا عن الإشراف والتوجيه، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرار.

- لا يوجد أثر دال للتفاعل بين المرحلة التعليمية (ابتدائي - ثانوي) والنوع (ذكور، إناث) في أساليب التفكير وأبعاد الرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار.

- **<u>الفرض الثالث</u>**

لا توجد فروق دالة إحصائيا في متغيرات: أساليب التفكير، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمستوى خبرة التدريس.

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي المصدر(one-Way Anova) لمتغيرات الدراسة في ضوء مستويات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ فأقل من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة) و يوضح جدول (١٥) نتائج تحليل التباين أحادي المصدر لمتغيرات البحث تبعًا لمستوى الخبرة.

جدول (١٥)
نتائج تحليل التباين أحادي المصدر لمتغيرات البحث تبعًا لمستوى الخبرة (ن=٢٢٠)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
اسلوب التفكير التشريعي	بين المجموعات	٤٣.٢٨٧	٢	٢١.٦٤٣	١.٢٩٣	٠.٢٧٧
	داخل المجموعات	٣٦٣٢.٦٩٠	٢١٧	١٦.٧٤١		
	التباين الكلي	٣٦٧٥.٩٧٧	٢١٩			
اسلوب التفكير التنفيذي	بين المجموعات	٣٢.٢١٣	٢	١٦.١٠٧	١.٢٢٣	٠.٢٩٦
	داخل المجموعات	٢٨٥٧.٧٨٧	٢١٧	١٣.١٧٠		
	التباين الكلي	٢٨٩٠.٠٠٠	٢١٩			
اسلوب التفكير الحكمي	بين المجموعات	٧.٢٣٤	٢	٣.٦١٧	٠.٢٧١	٠.٧٦٣
	داخل المجموعات	٢٨٩٦.٩٢٥	٢١٧	١٣.٣٥٠		

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
	التباين الكلي	٢٩٠٤.١٥٩	٢١٩			
اسلوب التفكير العالمي	بين المجموعات	١٢.٣٦٠	٢	٦.١٨٠	٠.٤١٣	٠.٦٦٢
	داخل المجموعات	٣٢٤٨.٨١٧	٢١٧	١٤.٩٧٢		
	التباين الكلي	٣٢٦١.١٧٧	٢١٩			
اسلوب التفكير المحلي	بين المجموعات	٠.٥٩٥	٢	٠.٢٩٧	٠.٠٢٢	٠.٩٧٨
	داخل المجموعات	٢٩٥٢.٤٠٠	٢١٧	١٣.٦٠٦		
	التباين الكلي	٢٩٥٢.٩٩٥	٢١٩			
اسلوب التفكير المتحرر	بين المجموعات	٢٤.١٦٢	٢	١٢.٠٨١	٠.٨٠٩	٠.٤٤٧
	داخل المجموعات	٣٢٣٩.٦٣٨	٢١٧	١٤.٩٢٩		
	التباين الكلي	٣٢٦٣.٨٠٠	٢١٩			
اسلوب التفكير المحافظ	بين المجموعات	٥٨.٢٢٠	٢	٢٩.١١٠	١.٨٣٦	٠.١٦٢
	داخل المجموعات	٣٤٤٠.٤٨٩	٢١٧	١٥.٨٥٥		
	التباين الكلي	٣٤٩٨.٧٠٩	٢١٩			
الرضا الوظيفي الرضا عن الإدارة	بين المجموعات	٢٤.٢٠٦	٢	١٢.١٠٣	٠.٥٩٧	٠.٥٥١
	داخل المجموعات	٤٣٩٧.٥٠٣	٢١٧	٢٠.٢٦٥		
	التباين الكلي	٤٤٢١.٧٠٩	٢١٩			
الرضا عن الحوافز والرواتب	بين المجموعات	١٢٣.٦١٨	٢	٦١.٨٠٩	٢.٩٨٩	٠.٠٥٥
	داخل المجموعات	٤٤٨٧.٦٣٢	٢١٧	٢٠.٦٨٠		
	التباين الكلي	٤٦١١.٢٥٠	٢١٩			
الرضا عن الإشراف والتوجيه	بين المجموعات	٩.٨٩١	٢	٤.٩٤٦	٠.٢٣٧	٠.٧٨٩
	داخل المجموعات	٤٥٢٣.٢٩٠	٢١٧	٢٠.٨٤٥		
	التباين الكلي	٤٥٣٣.١٨٢	٢١٩			
الرضا عن	بين المجموعات	٩٢.١٩٢	٢	٤٦.٠٩٦	٢.٣٣٥	٠.٠٩٩

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	داخل المجموعات	٤٢٨٣.٨٩٤	٢١٧	١٩.٧٤١		
	التباين الكلي	٤٣٧٦.٠٨٦	٢١٩			
تقييم المعلم لمهنته	بين المجموعات	٣٥.٢٤٢	٢	١٧.٦٢١	٠.٧٩٨	٠.٤٥١
	داخل المجموعات	٤٧٨٨.٩١٧	٢١٧	٢٢.٠٦٩		
	التباين الكلي	٤٨٢٤.١٥٩	٢١٩			
القدرة على اتخاذ القرار	بين المجموعات	٣٢.٢٠٢	٢	١٦.١٠١	٠.١٥٣	٠.٨٧٤
	داخل المجموعات	٢٥٨٦٦.١٨٠	٢١٧	١١٩.١٩٩		
	التباين الكلي	٢٥٨٩٨.٣٨٢	٢١٩			

. يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة تبعًا لمستوى الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ فأقل من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة) في أي بُعد من أبعاد أساليب التفكير وكذلك أبعاد الرضا الوظيفي، وكذلك القدرة على اتخاذ القرار بمعنى أن الخبرة في التدريس لا تميز بين المعلمين في متغيرات البحث؛ مما يوضح إمكانية الاعتماد على المعلمين سواء أكانوا من أصحاب الخبرة الطويلة أم القصيرة في أساليب التفكير وكذلك أبعاد الرضا الوظيفي والقدرة على اتخاذ القرار

٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه : "<u>تسهم أساليب التفكير وأبعاد الرضا الوظيفي بنسب إسهام مختلفة من التباين المشترك في القدرة على اتخاذ القرار لمعلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمنيا</u>".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Regression **في نموذج يتضمن اتخاذ القرار كمتغير تابع وأساليب التفكير والرضا الوظيفي كمتغيرات مستقلة، حيث تدخل المتغيرات واحدًة تلو الأخرى على أساس ارتباطها بالمتغير التابع من جانب والمتغيرات المستقلة الأخرى من جانب آخر، ففي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطا بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى (صلاح أحمد مراد، ٢٠١١: ١٢١- ١٣٩).**

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار المتدرج وأساليب التفكير والرضا الوظيفي كمتغيرات مستقلة على القدرة على اتخاذ القرار كمتغير تابع لمعلمي ومعلمات محافظة المنيا

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R د	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين المشترك	الوزن الانحداري العادي B	قيمة الثابت
أسلوب التفكير الحكمي	القدرة على اتخاذ القرار	٠.٤٧٥	٠.٢٢٥	٦٣.٤٢٩	٠.٠٠٠	٠.٢٢٥	١.٤١٨	٥١.٠٢٣
أسلوب التفكير الحكمي		٠.٥٣٤	٠.٢٨٥	٤٣.٢٩٩	٠.٠٠٠	٠.٠٦٠	٠.٩٤٢	٤٣.٢٠٤
أسلوب التفكير العالمي							٠.٨٢٣	
أسلوب التفكير الحكمي		٠.٥٦٨	٠.٣٢٣	٣٤.٢٩٧	٠.٠٠٠	٠.٠٣٧	٠.٨٥٦	٣٨.٠٢٩
أسلوب التفكير العالمي							٠.٦٧٨	
الرضا عن الحوافز والرواتب							٠.٤٩٩	
أسلوب التفكير الحكمي		٠.٥٩٦	٠.٣٥٥	٢٩.٥٥٢	٠.٠٠٠	٠.٠٣٢	٠.٦٠٦	٣٢.٨٠٨
أسلوب التفكير العالمي							٠.٤٢٨	

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R د	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين المشترك	الوزن الانحدار ي العادي B	قيمة الثابت
الرضا عن الحوافز والرواتب							٠.٥٣٦	
أسلوب التفكير التنفيذي							٠.٦٩٥	
أسلوب التفكير الحكمي		٠.٦١٣	٠.٣٧٥	٢٥.٧٠٨	٠.٠٠٠	٠.٠٢٠	٠.٤٥٩	٣٠.٨٠٣
أسلوب التفكير العالمي							٠.٢١٨	
الرضا عن الحوافز والرواتب							٠.٥٦٢	
أسلوب التفكير التنفيذي							٠.٦٢٢	
أسلوب التفكير التشريعي							٠.٥٠٠	
أسلوب التفكير الحكمي		٠.٦٢٢	٠.٣٨٦	٢١.٤٤٨	٠.٠٠٠	٠.٠١١	٠.٣١٢	٢٩.١٦٢
أسلوب التفكير العالمي							٠.٢٧٧	
الرضا عن الحوافز والرواتب							٠.٣٤٤	
أسلوب التفكير التنفيذي							٠.٤٣٢	

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين المشترك	الوزن الانحداري العادي B	قيمة الثابت
أسلوب التفكير التشريعي							٠.٣٥٠	
الرضا عن الإدارة							٠.٣٠٧	

يتضح من الجدول (١٦) أن أكثر المتغيرات المستقلة إسهامًا في تباين المتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار) لدى معلمي مدارس مدينة المنيا ، هو "متغير أسلوب التفكير الحكمي"، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٧٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وأحدث تباينًا مقداره (٠.٢٢٥) وذلك بنسبة (٢٢.٥٪) تقريبا من تباين المتغير التابع، وبهذا يمكن القول بأن أسلوب التفكير الحكمي يمكن أن يسهم في القدرة على اتخاذ القرار بنسبة (٢٢.٥) تقريبًا.

كما ظهر في الخطوة الثانية من تحليل الانحدار متدرج الخطوات أن متغير أسلوب التفكير العالمي مع متغير أسلوب التفكير الحكمي كأقوى المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وقد بلغت قيمة الارتباط بينهما (٠.٥٣٤) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أحدثا تباينًا مقداره (٠.٢٨٥) وذلك بنسبة (٢٨.٥٪) تقريبا، وحيث إن أسلوب التفكير الحكمي قد أسهم في القدرة على اتخاذ القرار بنسبة (٢٢.٥٪)، فإن أسلوب التفكير العالمي يمكن أن يسهم بنسبة ٦٪ تقريبًا.

أما في الخطوة الثالثة، فقد ظهر متغير الرضا عن الحوافز والرواتب – أحد أبعاد الرضا الوظيفي- مع المتغيرين السابقين في الإسهام في القدرة على اتخاذ القرار، فكانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الثلاثة المستقلة (٠.٥٦٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، محدثين تباينًا مقداره (٠.٣٢٣) بنسبة (٣٢.٣٪) تقريبا، وحيث إنه في الخطوة الثانية أسهم فيها المتغيران السابقان بنسبة (٢٨.٥٪)، فهذا يعني أن الرضا عن الحوافز والرواتب يسهم بنسبة (٣.٨٪) في القدرة على اتخاذ القرار.

أما في الخطوة الرابعة ، فقد ظهر متغير أسلوب التفكير التنفيذي مع المتغيرات السابقة في الإسهام في القدرة على اتخاذ القرار، فكانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الثلاثة

المستقلة (٠.٥٩٦) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، محدثين تباينًا مقداره (٠.٣٥٥) بنسبة (٣٥.٥٪) تقريبًا، وحيث إنه في الخطوة الثالثة أسهم فيها المتغيرات السابقة بنسبة (٣٢.٣٪) فهذا يعني أن أسلوب التفكير التنفيذي يسهم بنسبة (٣.٢٪) في القدرة على اتخاذ القرار.

أما في الخطوة الخامسة، فقد ظهر متغير أسلوب التفكير التشريعي مع المتغيرات السابقة في الإسهام في القدرة على اتخاذ القرار، فكانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات السابقة المستقلة (٠.٦١٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، محدثين تباينًا مقداره (٠.٣٧٥) بنسبة (٣٧.٥٪) تقريبًا، وحيث إنه في الخطوة الرابعة أسهم فيها المتغيرات السابقة بنسبة (٣٥.٥٪) فهذا يعني أن أسلوب التفكير التشريعي يسهم بنسبة (٢٪) في القدرة على اتخاذ القرار، وبهذا يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال درجات المعلمين في أسلوب التفكير الحكمي، وأسلوب التفكير العالمي، والرضا عن الحوافز والرواتب، وأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير التشريعي وبناء على ما سبق، يمكن أن تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي.

القدرة على اتخاذ القرار = ٥١.٠٢٣+ (١.٤١٨) أسلوب التفكير الحكمي. ناتج الخطوة الأولى

القدرة على اتخاذ القرار = ٤٣.٢٠٤ + (٠.٩٤٢) أسلوب التفكير الحكمي + (٠.٨٢٣) أسلوب التفكير العالمي. ناتج الخطوة الثانية.

القدرة على اتخاذ القرار = ٣٨.٠٢٩ + (٠.٨٥٦) أسلوب التفكير الحكمي + (٠.٦٧٨) أسلوب التفكير العالمي + (٠.٤٩٩) الرضا عن الحوافز والرواتب. ناتج الخطوة الثالثة.

القدرة على اتخاذ القرار = ٣٢.٨٠٨+ (٠.٦٠٦) أسلوب التفكير الحكمي + (٠.٤٢٨) أسلوب التفكير العالمي+ (٠.٥٣٦) الرضا عن الحوافز والرواتب+ (٠.٦٩٥) أسلوب التفكير التنفيذي. ناتج الخطوة الرابعة.

القدرة على اتخاذ القرار = ٣٠.٨٠٣ + (٠.٤٥٩) أسلوب التفكير الحكمي + (٠.٢١٨) أسلوب التفكير العالمي + (٠.٥٦٢) الرضا عن الحوافز والرواتب+ (٠.٦٢٢) أسلوب التفكير التنفيذي+ (٠.٥٠٠) أسلوب التفكير التشريعي. ناتج الخطوة الخامسة.

يتضح من المعادلات الخمس السابقة أن المتغيرات الخمسة المستقلة من المتغيرات المؤثرة إيجابيًا على المتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار)، وأقوى هذه المتغيرات أسلوب التفكير الحكمي، وتتفق هذه

النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Rojewski & Hall, 1998)، (Mincemoyer & Perkins , 2003)، (Gambetti, et at, 2008).

تعقيب:

أوضحت نتائج الفرض الرابع أن متغير أسلوب التفكير الحكمي أقوى المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد أن المعلم الذي يقدم تغذية راجعة باستمرار عن أداء تلاميذه، يلاحظ أداء زملائه ويقدم المقترحات، ويقدم ما يحتاجه تلاميذه ليصبحوا أكثر نقداً وتقييمًا لما يقرأونه، يكون لديه القدرة على اتباع مراحل اتخاذ القرار من جمع المعلومات، وتقييم البدائل للوصول إلى القرار الصحيح.

ويلي ذلك متغير أسلوب التفكير العالمي، حيث ظهر كثاني المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد أن المعلم الذي يهتم بالمعني العام، ويفضل التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهل التفاصيل، يكون لديه القدرة على اتباع مراحل اتخاذ القرار من جمع المعلومات وتقييم البدائل للوصول إلى القرار الصحيح.

ثم يلي ذلك متغير الرضا عن الحوافز والرواتب ظهر كثالث المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد أن المعلم الذي يشعر بالرضا عن الحوافز والرواتب كأحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري، تكون لديه القدرة على اتباع مراحل اتخاذ القرار من جمع المعلومات وتقييم البدائل للوصول إلى القرار الصحيح.

ثم يلي ذلك متغير أسلوب التفكير التنفيذي ظهر كرابع المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد أن المعلم الذي يفضل استخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا لحل المشكلات، ويميل إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوس، ويتميز بالواقعية والموضوعية في معالجته للمشكلات تكون لديه القدرة على اتباع مراحل اتخاذ القرار من جمع المعلومات وتقييم البدائل للوصول إلى القرار الصحيح

ثم يلي ذلك متغير أسلوب التفكير التشريعي ظهر كخامس المتغيرات إسهامًا في القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد أن المعلم الذي يحاول تنمية أساليب تلاميذه الخاصة في حل المشكلات، وتنمية دافعية تلاميذه نحو الفصول الدراسية، ويستخدم مهام تعليمية تتطلب استراتيجيات ابتكارية، ويكلف تلاميذه بعمل مشروعات مستقلة، يفضلون التخطيط لحل المشكلات، تكون لديه القدرة على اتباع مراحل اتخاذ

القرار من جمع المعلومات وتقييم البدائل للوصول إلى القرار الصحيح.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن صياغة التوصيات التالية للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية في المدارس الابتدائية والثانوية:

١. عقد دورات تدريبية وندوات من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين أو وحدة توكيد الجودة تتناول تنمية أساليب التفكير للمعلمين؛ لما لها من أثر في تحقيق النمو المهني للمعلمين، وتنمية مهاراتهم في اتخاذ القرار وتشجيعهم على توظيفها.

٢. العمل على إزالة الصعوبات التي تعوق التطور والنمو الشخصي والمهني للمعلمين من خلال عوامل متعددة، منها: رفع المكافآت المالية، ودعم أسس المشاركة والتعاون بين المشرفين والمعلمين والطلاب، وعقد المؤتمرات العلمية والزيارات الميدانية المتبادلة بين المدرسين والمدارس.

٣- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن درجة تأثير أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين على أنماط التفكير التي يفضلها الطلاب.

٤- الحرص على أن تكون خبرات المعلم متجددة وليست قاصرة على النقل الآلي من دفتر التحضير دون أي إضافة أو تطوير في أبعاد العملية التعليمية وهذا يقتضي على الجهات المسئولة الاهتمام بالمتابعة الواعية والتقييم الموضوعي لأداء المعلم مع تشجيع الجانب الإبداعي وخاصة فيما يختص بالتحضير وأساليب وطرق التدريس والامتحانات بما يواكب روح العصر.

المراجع

- المراجع العربية :

- أحمد اسماعيل حجي(٢٠٠٠).*إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية داخل الفصل والمدرسة* ،القاهرة:دار الفكر العربي.
- أحمد عبد الله المعيلي(٢٠٠٦). الرضى الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بالمملكة السعودية،*المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية* ، مجلد(٧)،عدد(١).
- أحمد عيسى سلمان (٢٠٠٤).تأثير الضغوط الوظيفية على الانتماء التنظيمي)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٨).الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، *مركز البحوث التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود*،عدد(٢٦٩):٤- ٧٦.
- أمينة شلبي(٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة "*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، مجلد (١٢)، عدد (٣٤) فبراير :٨٧- ١٤٢٠
- أنور محمد الشرقاوي(٢٠٠٣). *علم النفس المعرفى المعاصر*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- إيمان حسين محمد عصفور(٢٠١٠).استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة علم الاجتماع،*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ،عدد(٣٠).
- جواد محمد خليل (٢٠٠٧).الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين بجامعة غزة، *جامعة الدراسات الإنسانية بغزة*، مجلد(٦)، عدد(١)

- حامد محمد دعوم، عبد اللطيف عبد الكريم مومني(٢٠١١). الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في محافظتي عجلون وجرش في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مجلد (٩)،عدد (٤).
- حسن الطعاني، عبد الوهاب الكساسبة(٢٠٠٥). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه، دراسة مقارنة، *مجلة العلوم التربوية*، مجلد(١)، عدد(٣):١٨٩- ٢٠٠.
- حسين طاحون (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات " دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين " ، *مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق*، عدد(٤٣) يناير:٣٦- ٨٦ .
- خالد أحمد جلال(٢٠١٠). أساليب اتخاذ القرار و تقدير الذات لدى كل من مديري المدارس وطلاب الجامعة: دراسة مقارنة بين ثقافتين، *الأعمال الكاملة للمؤتمر الأقليمي الثاني لعلم النفس – مصر*،٧٩١- ٨٢٠.
- دي بونو، إدوارد(٢٠٠١). *قبعات التفكير الست(ترجمة خليل الجيوسي)* أبو ظبي :المجمع الثقافي.
- رحمة محمد العيفان الغامدي(٢٠١٤).الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية، *مجلة الإرشاد النفسي– مصر*،عدد(٣٧):٩٥- ١٤٤
- رقية محمد اليعقوبي (٢٠٠٤). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي الثانويات التخصصية في مدينة بني وليد، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب والعلوم بني وليد، جامعة المرقب ليبيا.
- رندا رزق الله (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- زياد أمين بركات (٢٠٠٥). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية، *مجلة الزرقاء للبحوث*

والدراسات، مجلد ٧، عدد(٢):١٠٩ – ١٣٨.

- زياد بركات غانم(٢٠٠٥).التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية، *مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر*، مجلد(٤)، عدد(٣):٨٥- ١٣٨.
- سحر فاروق علام(٢٠١٢).جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر*، مجلد(١١)، عدد(٢):٢٤٣- ٣٠٦.
- سعد إبراهيم الخلف(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض. *دراسة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سعيد جاسم الأسدي، إبراهيم مروان عبد المجيد (٢٠٠٣): *الارشادالتربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سلامة كايد(١٩٩٢).أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية،دراسة ميدانية، *مجلة أبحاث اليرموك،سلسلة العلوم النفسية الاجتماعية*.
- سليمان الهويش(٢٠٠٦). العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة الحديد سابك، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية –جامعة أم القرى.
- سمية المحتسب،رجاء سويدان(٢٠١٠). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، *مجلة جامعة النجاح للبحوث* مجلد(٢٤)،عدد(٨):٢٣١١- ٢٣٣٤.
- سناء أحمد عبد السلام (٢٠٠٥). العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي للأستاذ الجامعي، دراسة ميدانية على كليات التربية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة

عين شمس.

- سهيلة محمد عباس (٢٠٠٣). *إدارة الموارد البشرية :مدخل استراتيجي*، عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
- سوسن سالم الشيخ(١٩٩٧). دراسة النموذج الإسلامي للرضا الوظيفي" نموذج مقترح، *المجلة العربية بكلية التجارة فرع جامعة الأزهر للبنات*، عدد(١٣):٢٥٥- ٢٧٥.
- صالح محمد أبو جادو، محمد أبوبكر نوفل(٢٠٠٧). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صلاح أحمد مراد(٢٠١١): *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح عبد الحميد مصطفى(٢٠٠١). الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة، *مجلة التربية الجديدة*، مجلد١٦،عدد(٧) .
- صمويل تامر بشري، منتصر صلاح عمر(٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة : دراسة تنبؤية، *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، مجلد(٢٩) - عدد(١) -يناير :٤٨٧- ٥٣٩.
- عبد الرحمن محمد السعدني(٢٠٠٨).فاعية وحدة مصممة في صورة موديولات تعليمية معززة كمبيوتريا في اكساب الطلاب المعلمين بعض المفاهيم واجراءات الاسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار، *دراسة في المناهج وطرق التدريس*، الجزء الأول، عدد(١٣)، إبريل.
- عبد الرحمن حسن الإبراهيم، محمد جلال الدين عبد الحميد(١٩٩٥). محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية، وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجة المدرسي، *حولية كلية التربية، قطر*، السنة(١٢)، عدد(١٢):٥٩- ٩٨.
- عبد الصمد قائد محمد الأغبي(٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية :دراسة ميدانية، *مجلة*

دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت ، عدد(١٠٩):١٦٩- ١٩٧ .

- عبد العال عجوة (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية ، جامعة بنها* ، مجلد (٩)، عدد(٣٣):٣٦٣- ٤٢٥
- عبد العزيز أحمد محمد داود(٢٠١٥).الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لمعلمي مداس التعليم الأساسي في محافظة كفر الشيخ،*مجلة كلية التربية - عين شمس– مصر*، مجلد(١)، عدد(٣٩):١٩٧- ٢٧٤.
- عبدالمحسن سعد الداود(٢٠١٢).الرضا الوظيفي وعلاقته بضغوط العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر*، مجلد(٢)عدد(١٥٠):١١- ٥٧
- عبد المحسن محمد السميح(٢٠٠٨). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -"*مجلة قطاع الدراسات التربوية* -جامعة الأزهر -عدد (٢) -ديسمبر.
- عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٥) .المعلم الجامعي أدواره وأخلاقياته المهنية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، مجلد(١١)عدد(٢).
- عبد المعطي سويد(٢٠٠٣).*مهارات التفكير ومواجهة الحياة*،الامارات العربية المتحدة،العين :دارالكتاب الجامعي.
- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ، *مجلة دراسات عربية فى علم النفس*، مجلد (٢)، عدد (٤):٢٥ – ١٢٠ .
- عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). *دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى* ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة عالم الكتب .
- عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٤). *علم النفس المعرفى : النظرية والتطبيق*. عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عصام علي الطيب(٢٠٠٦).*أساليب التفكير" نظريات ودراسات وبحوث معاصرة* القاهرة:عالم الكتب.
- علي السبيعي(٢٠٠٢). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، مكة المكرمة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
- - علي صكر جابر الخزاعي(٢٠١٥).أساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية،*مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، عدد (١٩):٦٥٧- ٦٨٠.

علي محمد الوليدي(٢٠٠٣). الضغوط النفسية والرضا لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة أبها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية – جامعة أم القرى.

- عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣):*علم النفس المعرفي*، عمان: دارالشروق، الأردن.
- عمر مصطفي محمد النعاس(٢٠١٧).الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة، *مجلة كلية الآداب -جامعة مصراتة – ليبيا*، عدد(٨):٩٥- ١١٩.
- فتحي عبد الرحمن جروان(٢٠٠٧). *تعميم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط ٣،عمان :دارالفكر.
- فوزي عبد الله العكش، وأحمد مصطفى الحسين(٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن، دراسة مقارنة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية .*مجلة المنارة، جامعة آل البيت*، مجلد(١٤)، عدد(١):١١- ٤٤.
- ماهرالزيادات، زيد العدوان(٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية، *مجلة الجامعة الإسلامية*، مجلد(١٩)، عدد(٢):٤٦٥- ٤٩٠.
- مجدي عبد الكريم حبيب(١٩٩٥). *دراسات في أساليب التفكير*. القاهرة: النهضة المصرية.
- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦).*التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*، القاهرة: النهضة المصرية.

- محمد إبراهيم الغزيوان(١٩٩٨). العوامل المؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك من مهنهم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عدد(٣٤) ، الأردن.
- محمد أحمدعبداللطيف،علي أحمدالسيد(٢٠١٠).*مهارات التفكير*، الرياض:دارالمعرفة للتنمية البشرية.
- محمد حمد الطيطي(٢٠٠٤).*تنمية قدرات التفكيرالابداعي*،ط٢،عمان:دار المسيرة للنشر.
- محمد قاسم محمد المقابلة(٢٠١١).الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين*، مجلد(١٢)، عدد(٣):٢٦٩- ٢٩٦.
- محمد متولي غنيمة (١٩٩٦) . *القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي" دراسات وبحوث" : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية*،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمود سليمان العميان(٢٠٠٥) :*السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، ط٣، عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
- محمود طافش(٢٠٠٤). *تعليم التفكير، مفهومه، أساليبه، مهاراته*، عمان :جهينة للنشر والتوزيع.
- موضي فهد النعيم(٢٠٠٢). الرضا عن العمل بين المدرسات وعلاقته بمستوى الطموح، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية – جامعة الملك سعود
- نجاة سالم عبد الله زريق(٢٠١٢). الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة سوق الخميس / الخمس، *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية -الجامعة الأسمرية الإسلامية –ليبيا*، مجلد(٩)، عدد(١٦):٥٣٣- ٥٦٦.

- يعقوب فريد الفرح(٢٠١٢). الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن- *المجلة العلمية لكلية التربية -جامعة أسيوط-* مجلد(٢٨)، عدد(٢):٥٩- ٧٩.

- يوسف أبوالمعاطي(٢٠٠٥). *أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد(١٥)، عدد(٤٩): ٣٧٥- ٤٤٦

- المراجع الأجنبية :

- Bernardo, A., Zhang, L., &Callueng, C., (2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students,*The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2): 149-163.
- Billingsley, B., & cross, L., (1992): Predictors of commitment job satisfaction, and intent to stay in teaching: Acomparison of general and special, educators, *The journal of special Education*, 25 (5): 453-471.
- Cano, F.,& Hewitt , E., (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*,20(4): 413-431.
- Caprara, G., & Barbaranelli, C., & Steca, P., & Malone, P., (2006): Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students achirement: Astudy at the school, level, *journal of school psychology*, 44 (6): 473-490.
- Conon, F., & Hewitt, (2000), learning and thinking analysis of their interrelationship on influence on academic achievement. *Educational Psychology* 20(4): 413- 431.
- Dimantes, T, (2004) What principals think motivates teacher, *journal of Instructional psychological*, 12 (4): 33-35.
- Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M., & Bogeholz, S., (2013). Socioscientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of Embedded Metacognitive Instructions on Students' Learning Outcomes. *Education Research International*, 213 (1): 1- 12.
- Gambetta, E., Fabbri, M., Bensi, L., & Tonetti, L., (2008).

AContribution to the Italian Validation of the General Decision Making Style Inventory. *Personality and Individual Differences*, 44: 842-852.

- Grigorenko, E., &Sternberg, R.,(1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance**,** *Exceptional Children*, 63: 295-312.
- Huang , J., & Sisco , B., (1994) . Thinking Styles Of Chinese and American Adult Students in Higher Education : A Comparative Study, *Psychological Reports* ,74:475-480.
- Jones, F., (2004). Thinking Styles. Available at: **http://www.thinkingstyles.co.uk.**
- Lori, R. & Roger, C. (2002): Difference in job sat is faction between general education and special education teacher, *remedial special education*, 23 (5):258-268.
- Maggie, E., & Keith, E., (2002). The Domain Specificity and enerality of Disjunctive Reasoning: Searching For a Generalizable Critical Thinking Skill. *Journal of Educational Psychology*, 94(1):197-209.
- Mincemoyer, C.,& Perkins. D.,(2003). Assessing decision-making skills of youth.*The Forum for Family and Consumer Issues*, 8 (1), 1-9.
- Rojewski, J. & Hill, R. (1998). Influence of gender and academic risk behavior on career decision making and occupational choice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3 (3): 265–287.
- Sancar, m., (2009): Leader ship behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus, *procedia social and Behavioral scieences* ,(1): 2855-2864.
- Sutherland, F., (1994). Teachers' perceptions of school climate (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214). Retrieved from. *http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379214. pdf*

- Steinhardt, M,& Dolbier, C.,& Gottlieb, N.,& McCalister, K., (2003): The relationship between hardiness, supervisor support, group cohesion, and job stress as predictors of job satisfaction, *journal of Health promotion*, 17 (6):382-389.
- Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, *New York: Cambridge University press.*
- Sternberg , R ., (1994). Allowing for thinking styles, *Educational Leadership* , 52(3): 36-40 .
- - Sternberg, R., (1997), *Thinking Styles*, New York Cambridge University press.

Swartz, R., (2008). Energizing Learning. *Educational Leadership*, 65 (5): 26-31.

- Teodorescu, D., & Stoicescu, D., (1998). Organizational Culture, Organizational Climate and Permanently Failing Organizations: Useful Concepts for Describing the Roots of the Romanian Educational Crisis, *Paper presented at the 23rd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education held in Miami, Florida November 5-8.*
- Wetherell, k, (2002): principal leader ship style and teacher job satisfaction,*Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs) 1400.*
- Zhang, L., (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International journal of psychology*, 36 (2): 100-107.
- Zhang, L.,(2002) Thinking styles: the their relationship with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*,22(3):331-348.
- Zhang, L., & Sternberg, R. (2002), Thinking styles and teaghers, Characteristics, *International Journal Psychology*, 37:3-12.