

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس



# الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس  
تخصص: توجيه وإرشاد

إشراف الدكتور:

- سعيد بوجلال

إعداد الطالبات:

- آية بليزاك

- سعدية قسمية

- أميرة نور

الموسم الجامعي: 2018/2019م

شكر و عرفان :

"وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا ۖ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا ۖ وَحَمَلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا ۖ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي ۖ إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ"

نحمدك ربي حمد الشاكرين نحمدك ربي حمد الذاكرين نحمدك حمدا كثيرا مباركا فيه نحمدك على توفيقك لنا و مدنا بالقوة و العزم لانهاء هذا العمل المتواضع و الذي نتمنى ان تتقبله منا .

و اقتداء بقوله صلى الله عليه و سلم : "من لم يشكر الناس لم يشكر الله " صدق رسول الله

نتقدم بشكرنا الجزيل الى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب او من بعيد في انجاز هذا العمل المتواضع و اتمامه و لو بنصيحة و نخص بالذكر الاستاذ المشرف بوجلال سعيد لما قدمه لنا من توجيهات و نصائح .

و اعترافا منا بالجميل و تقدير الحسن الصنيع نتقدم بفائق الشكر و الامتنان الى كل من اساتذة قسم علم النفس و علوم التربية .

# شكر و عرفان

شكر و عرفان :

"وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ"

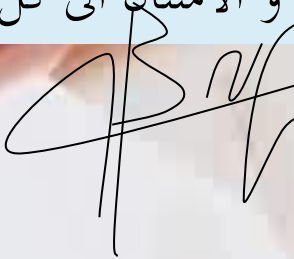
نحمدك ربى حمد الشاكرين نحمدك ربى حمد الذاكرين نحمدك حمدا كثير مباركا فيه  
نحمدك على توفيقك لنا و مدنا بالقوة و العزم لإنهاء هذا العمل المتواضع و الذي  
نتمنى أن تتقبله منا .

و اقتداء بقوله صلى الله عليه و سلم : "من لم يشكر الناس لم يشكر الله " صدق

رسول الله

نتقدم بشكرنا الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب او من بعيد في انجاز  
هذا العمل المتواضع و إتمامه و لو بنصيحة و نخلص بالذكر الاستاذ المشرف بوجلال  
سعيد لما قدمه لنا من توجيهات و نصائح .

و اعترافا منا بالجميل و تقدير الحسن الصنيع نتقدم بفائق الشكر و الامتنان الى كل  
من أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية



## الفهرس

| رقم الصفحة                      | العنوان                         |
|---------------------------------|---------------------------------|
|                                 | كلمة شكر                        |
|                                 | إهداء                           |
| أ                               | مقدمة                           |
| الفصل التمهيدي                  |                                 |
| 04                              | الإشكالية                       |
| 05                              | فرضيات البحث                    |
| 06                              | أهمية الدراسة                   |
| 06                              | أهداف الدراسة                   |
| 06                              | مفاهيم الدراسة                  |
| 07                              | الدراسات السابقة                |
| الفصل الثاني<br>الذكاء الوجداني |                                 |
| 12                              | تمهيد                           |
| 13                              | مفهوم الذكاء الوجداني           |
| 14                              | التطور التاريخي للمفهوم         |
| 15                              | أهمية الذكاء الوجداني           |
| 16                              | النماذج المفسرة للذكاء الوجداني |
| 22                              | خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني    |
| 23                              | قياس الذكاء الوجداني            |
| 25                              | خلاصة                           |
| الفصل الثالث<br>الرضا الوظيفي   |                                 |
| 27                              | تمهيد                           |

|                                                         |                                  |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------|
| 27                                                      | مفهوم الرضا الوظيفي              |
| 28                                                      | نظريات الرضا الوظيفي             |
| 30                                                      | أنواع الرضا الوظيفي              |
| 31                                                      | قياس الرضا الوظيفي               |
| 32                                                      | العوامل المحددة للرضا الوظيفي    |
| <b>الفصل الرابع</b><br><b>الجانب الميداني للدراسة</b>   |                                  |
| 35                                                      | تمهيد                            |
| 35                                                      | الدراسة الاستطلاعية              |
| 35                                                      | أدوات الدراسة                    |
| 35                                                      | الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة |
| 36                                                      | عينة الدراسة                     |
| 37                                                      | حدود الدراسة                     |
| 37                                                      | خلاصة                            |
| <b>الفصل الخامس</b><br><b>عرض ومناقشة نتائج الدراسة</b> |                                  |
| 39                                                      | عرض نتائج الدراسة                |
| 43                                                      | مناقشة وتفسير النتائج            |
| 46                                                      | خاتمة                            |
| 49                                                      | قائمة المصادر والمراجع           |
|                                                         | الملاحق                          |

تعد الحياة العلمية من أهم مجالات الحياة بالنسبة للفرد، ومؤشرا دالا على مدى نجاحه في عمله وانعكاس هذا النجاح على أوجه حياته الشخصية، فقدرة الفرد على التكيف الناجح مع متطلبات العمل، وقدرته على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وإن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا و وفقا لذلك فإن الأذكاء وجدانيا هم أكثر قدرة على التوافق مع المتغيرات التي تحدث في بيئاتهم وأكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية، كما أن الأذكاء وجدانيا أكثر وعيا بمشاعرهم الخاصة و مشاعر الآخرين، وأكثر انفتاحا على الجوانب الايجابية والسلبية لخيرتهم الداخلية، مما يؤدي إلى تنظيم فعال للوجدان في ذواتهم و لدى الآخرين. (الشهري 1430، ص 16) يلعب الذكاء الوجداني دورا جوهريا في العمل يفوق دور القدرات المعرفية و المهارات الفنية . لان امتلاك المهارات الفنية و المعرفية الخاصة بعمل تؤهل الفرد للقيام بهذا العمل، ولكن الوصول إلى التميز في الأداء و الوصول إلى درجة مقبولة من الرضا عن العمل تحتاج إلى قدرات الذكاء الوجداني. (القداح العساف، 2013، ص309).

ويعد الذكاء الوجداني مطلباً رئيساً لتحقيق النجاح في العمل، فقد أشار جولمان Goleman 1998 من خلال مراجعة الدراسات التي تم إجراؤها على 500 مؤسسة إلى أن الأشخاص الذين سجلوا درجات عالية على مقياس الذكاء الوجداني يمتلكون مهارات شخصية واجتماعية ، ولديهم ثقة بالنفس أكثر من زملائهم الذين حصلوا على درجات اقل. كما يرى أن الرؤساء أو القادة لديهم القدرة على دفع انفعالات العاملين في الاتجاه الايجابي لتحقيق أهداف المنظمة، و يجب أن يمتلكوا مهارات الذكاء الوجداني لأنهم يمثلون المؤسسة أمام المجتمع، ويتفاعلون مع اكبر عدد من الأشخاص داخل المؤسسة و خارجها، كما أنهم يصنعون البيئة العامة والجو الأخلاقي للمؤسسة التي يعملون بها. (جولمان، 2000، ص9 )

و تنبع أهمية دراسة الذكاء الوجداني من أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباطه بعدد من المتغيرات ذات الأهمية في شخصية الإنسان، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع لها أن تؤدي إلى علاقات شخصية واسعة، واهتمام كبير بشؤون الآخرين، بينما المهارات البين شخصية كالقدرة على إدارة الانفعالات وضبطها يتوقع أن ترتبط بمستوى عال من

الرضا عن الذات والوظيفة و انخفاض مستوى القلق والتوتر والضغطات لدى الأفراد. (جولمان, 2000, ص 10)

في حين يعد الرضا عن العمل من أهم مصادر الضغوط النفسية التي يمكن أن يواجهها الفرد في الحياة لأنه غالبا ما يؤدي إلى سيطرة المشاعر السلبية, وزيادتها عند الفرد, تلك المتمثلة بالشعور بالتوتر و العدوان والقلق والغضب والإحباط , وهذا بدوره سينعكس بشكل سلبي على العمل وبيئته من ناحية, وعلى قدرات الفرد المعرفية والفنية, ومهاراته المهنية المطلوبة لأداء العمل من ناحية أخرى .

ويلاحظ أن مفهوم الرضا الوظيفي يقترب بمفهوم الحاجة, فرضا الفرد عن عمله أو عن الآخرين أو حتى عن نفسه مرهون بدرجة تحقيقه لاحتياجاته المتنوعة وتلبية طموحاته التي يأمل بالوصول إليها من خلال قيامه بوظيفته, فهو حالة انفعالية سارة أو ايجابية تنجم عن إدراك الفرد بان عمله يتيح له تحقيق متطلباته ضمن إطار من القيم المرتبطة بذلك العمل, وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بامتلاك الفرد لمهارة التكيف الانفعالي مع متطلبات العمل الذي يشغله. ( العمري, 1992, ص 26 )

يأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى المعلمين , والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي وفق متغيري الجنس والخبرة المهنية .

## الإشكالية :

إن للعمل أهمية عظيمة الشأن في حياة الفرد , فهو يحدد النشاط الذي يقضي فيه معظم يومه , وهو يبذل أقصى مجهود لانجاز لذا يلزم أن يجد الفرد في هذا العمل وسيلة للتعبير عن ميوله و قدراته و مواهبه و كل ما يطمح لتحقيقه , و يكون فيه كفايته الاقتصادية كما أن العمل هو المجال الاجتماعي , الذي تتم فيه معظم علاقات الفرد , إضافة إلى أن العمل يؤثر تأثيرا كبيرا و ملحوظا في حياة الفرد النفسية , فحين يكون العمل مصدرا للسعادة و الراحة و الأمن و الاستقرار فان الفرد يكون سعيدا في عمله و راضيا عنه , وهذا ما سينعكس على حياته الشخصية و الاجتماعية و الانفعالية

ويعد الرضا الوظيفي أكثر المتغيرات النفسية استهدافا لدراسة لما لهذا المتغير من اثر على الرغبة في ترك العمل , أو على الالتزام بأهداف المنظمة و قوانينها , كما أن أهمية تبرز في أن شعور الأفراد بالرضا الوظيفي يشجع على زيادة حماسهم و إقبالهم نحو العمل (الزبون و اخرون , 2007, ص 404) , ومن أهم الأعمال و المهن التي تبرز فيها النواحي السابقة بشكل مكثف مهنة التعليم بالمدرسة و باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية التي تنطبق عليها مبادئ علم النفس (ابو حطب و صادق , 1994, ص 228) و المنظمة التي ينتمي إليها المعلم و التي يؤثر رضائه أو عدم رضائه عنها في أدائه الوظيفي , مما ينعكس بشكل مباشر على سير العملية التعليمية , من نجاح مهنة التعليم يتوقف على عدة عوامل أهمها المعلم الذي يعد إحدى دعائمه الإنسانية و لهذا الأهمية فقد انشغل عدد كبير من الباحثين بموضوع رضا المعلمين و عدم رضاهم على مهنتهم . إذ انه أساس التوافق النفسي و الاجتماعي للمعلم , لذا تعددت الدراسات التي تناولت هذا الجانب من بينها دراسة الزبون وآخرون 2008 التي وجدت مستوى مرتفع من الرضا و منها ما تناول العوامل الداخلية و الخارجية التي تحدد رضا المعلمين كدراسة "ناسيور" , "شانيان" Naceur et Chanyen 2001 و ليس ذلك فحسب إنما أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين الراضين عن مهنتهم أكثر أداء و إنتاجية من أقرانهم غير الراضين , مما يسهم في زيادة تحصيل الطلاب كدراسة مايون و لنكيوس Mayoon Linkous 1979 (آل ناجي المحبوب , 1993, ص 131) و غيرها الكثير من الدراسات التي كشفت عن عوامل أخرى تجتمع داخل المعلم , و في بيئة العمل و تؤثر على مشاعر الرضا و القبول

وهنا في دراستنا نريد أن نركز على جانب شخصي يرتبط بالعقل و الوجدان معا و ذو أهمية بالغة وهو الذكاء الوجداني فرغم حداثة المصطلح , و عدم إيضاحه , حيث تدور الفكرة الأساسية للذكاء الوجداني على أن النجاح في الحياة الاجتماعية و المهنية لا يعتمد فقط على قدرات الفرد العقلية , و لكن على ما يتمتع به أيضا من مهارات و قدرات و إمكانيات وجدانية أطلق عليها الذكاء الوجداني .



فهو يلعب دورا هاما في الحياة العامة ككل و الحياة العملية خاصة لاسيما مع شيوع فكرة انه يساعد في حل الكثير من الأزمات و المشكلات , ويساهم في سهولة التواصل مع الأفراد من خلال استعمال الشعور الوجداني , كما أن النجاح و الأداء الوظيفي الجيد يرتبط بقدرات وجدانية , و هذا ما تؤكد بعض الدراسات الحديثة ففي دراسة أجراها Hays على عينة من شركات التأمين الأمريكية للتعرف على أهم أسباب انخفاض المبيعات الأكثر استجابة لانفعالات العملاء , مستوى ذكائهم الوجداني مرتفع هم الأكثر مبيعا لوثائق التأمين على عكس المندوبين الأقل استجابة لمشاعر و أحاسيس العملاء الذين يحققون اقل معدلات بيع لوثائق التأمين , الأمر الذي دفع شركات التأمين إلى تصميم برنامجا تدريبيا لتنمية الجدارات الوجدانية لدى العاملين , وبعد مرور ست سنوات من تنفيذ البرنامج اتضح امن حوالي 90% من العاملين الذي التحقوا به ارتفع مستوى أدائهم بسبب هذا البرنامج , و يشير Goleman 1995 إلى أن الذكاء المعرفي يسهم على تقدير بنسبة 20% في النجاح في الحياة بينما تسهم العوامل الأخرى و أهمها الذكاء الوجداني بنسبة 80% و يتصف الأفراد ذو الذكاء الوجداني المرتفع غالبا بحسن التوافق المثابرة , التفاؤل , جميعها أمور هامة يحتاجها المعلم في العملية التعليمية .

من خلال هذا نطرح التساؤل التالي .

— هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي ؟

تساؤلات فرعية :

— هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) ؟

— هل توجد فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) ؟

— هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ؟

— هل توجد فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ؟

الفرضيات :

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي لدى المعلمين .

الفرضيات الفرعية :

توجد فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) .

توجد فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) .

توجد فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

توجد فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

### أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية احد المتغيرات التي تتعرض له وهو الذكاء الوجداني

— تقديم فهم نظري لمفهوم الذكاء الوجداني و ذلك لحدثة هذا المفهوم .

— توضيح دور الذكاء الوجداني و مدى تأثيرها على المعلمين و كذلك تأثيرها على الرضا الوظيفي .

— تكمن أيضا أهمية بحثنا في أهمية المتغيرات إذ يعد الذكاء الوجداني من أهم المواضيع التي تطرح نفسها بقوة خاصة في المجال التربوي.

و كذلك بالنسبة للرضا الوظيفي و الذي يعد من أهم أسباب النجاح في شتى مجالات الحياة .

— و كذلك أهمية الفئة المستهدفة وهي المعلمين نظرا لكونها فئة لم تنل القدر الكافي من الدراسة و البحث .

— إمكانية الاستفادة من نتائجها و إعداد برامج تدريسية و استراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي لدى فئات عمرية مختلفة في المدرسة و مؤسسات العمل .

### أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

— معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي لدى المعلمين .

— معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) .

— معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ( ذكر / أنثى ) .

— معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة .

— معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة .

### تحديد مفاهيم الدراسة :

#### الذكاء الوجداني :

اصطلاحا : هو قدرة الفرد على التعرف على مشاعره و مشاعر الآخرين و على تحفيز الذات و إدارة

الانفعالات و العلاقات الاجتماعية بشكل ايجابي و فعال و يتضمن ذلك ضبط النفس و الحماس و المثابرة .

(جولمان 1995 Goleman )

وعرف "ماير" و "سالوفي" Mayer et Salovey بأنه القدرة على التعرف على الانفعالات الشخصية للفرد و انفعالات الآخرين و ذلك لتحفيز الذات و تنظيمها للرفي بكل من الانفعال و التفكير. (عثمان , ورزق ,2001, ص )

إجرائيا : هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلمون على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

### الرضا الوظيفي :

اصطلاحا : لقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي أو ما يعرف أحيانا بالرضا عن العمل فقد عرفه العديلي 1981: الرضا الوظيفي بأنه الشعور النفسي بالقناعة و الارتياح و السعادة لإشباع الرغبات و الحاجات و التوقعات مع العمل نفسه و محتوى بيئة العمل و مع الثقة و الولاء و الانتماء للعمل ومع العوامل المؤشرات الأخرى ذات العلاقة .

إجرائيا : هو الدرجة التي يتحصل عليها المعلمين الذين يقيمون على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة .

### الدراسات السابقة :

— دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني و علاقته بمتغيرات أخرى :

#### 1— دراسة جودة (1999) :

هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني و معرفة العلاقة بين مركز التحكم ( داخلي , خارجي ) و الذكاء الوجداني لدى الجنسين ( ذكور , إناث ) بالأقسام الأدبية و العلمية , و تكونت عينة الدراسة من (410) طالب و طالبة من طلاب و طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بينها , و طبق على الأفراد العينة مقياس الذكاء الوجداني لجيرابك 1998 من ترجمة و تقنين الباحث , بالإضافة إلى مقياس مركز التحكم الذي أعده الباحث , و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التحكم الداخلي و ذوي التحكم الخارجي في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني و المجموع الكلي له و هذه الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح مركز التحكم الخارجي .

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني و لا في المجموع الكلي له.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي و الأدبي في بعد ( التعامل مع الآخرين و تفهم و حفز الذات ) و هذه الفروق دالة لصالح الطالب الأدبي , بينما لا توجد فروق بينهما في الأبعاد الستة الأخرى و كذلك في المجموع الكلي .

#### 2 — دراسة أبي سمرا (2000) :

تقوم بدراسة لمعرفة علاقة الذكاء الوجداني بالانجاز الأكاديمي ( التحصيل الدراسي ) شملت الدراسة عينة مكونة من (500) من الطلاب من الجنسين من الصف الحادي عشر من مدارس العامة و الخاصة , استخدمت الباحثة الأدوات التالية : قائمة بارون لقياس الذكاء الوجداني , استخدمت درجات التحصيل الدراسي نهاية العام كمحك للانجاز الأكاديمي , و قد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

— وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و مستوى التحصيل الدراسي حيث كان الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم مستوى عال من التحصيل الدراسي .

#### 3 — دراسة ليندلي (2001) :

هدفت الدراسة إلى دراسة الذكاء الوجداني و علاقته ببعض متغيرات الشخصية ( الانبساطية , العصابية , كفاءة الذات , تقدير الذات , التفاؤل , وجهة الضبط , التكيف ) , و تكونت عينة الدراسة من (316) طالبا و طالبة (105 طالب , 211 طالبة ) من طلاب الجامعة و التعليم العالي , و طبقت الدراسة قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية . و بعض مقاييس الشخصية .

و توصلت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط إلى :

— وجود علاقات موجبة بين دالة الذكاء الوجداني و بعض متغيرات الشخصية ( الانبساطية , كفاءة الذات , تقدير الذات , التفاؤل , وجهة الضبط الداخلية , التكيف ) بينما توجد علاقة سالبة مع سمة العصابية .

و توصلت الدراسة أيضا انه لا توجد فروق بين الطلبة و الطالبات في الذكاء الوجداني .

#### 4 — دراسة مرفت دهلوي (2006) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير و الذكاء الوجداني و معرفة الفروق في مستوى الذكاء الوجداني و أبعاده تبعا للصف و التخصص الدراسي و التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني السائد لدى الأفراد العينة , تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من مختلف الصفوف و التخصصات العلمية و الأدبية , استخدمت الباحثة مقياس قائمة أساليب التفكير إعداد

عجوة و أبو سريع (1999) و مقياس الذكاء الوجداني إعداد عثمان ورزق (2001) , و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

— وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير و الدرجة الكلية للذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية لدى طالبات المرحلة الثانوية .

— لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني و أبعاد بين طالبات المرحلة الثانوية تبعاً للصف الدراسي ( الأول , الثاني , الثالث ) .

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد ( المعرفة الانفعالية ) بين طالبات التخصص العلمي و الأدبي لصالح طالبات القسم الأدبي .

— أن أبعاد الذكاء الوجداني السائدة لدى عينة الدراسة هي : التعاطف , إدارة الانفعالات , تنظيم الانفعالات , المعرفة الانفعالية , التواصل الاجتماعي .

دراسات تناولت الرضا الوظيفي و علاقته ببعض المتغيرات :

#### 1 — دراسة "لياكو" و "شوماخر" : (1995) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة أو عدم الارتياح في العمل , و استخدم الباحث تقسيم هرزيرج في نظرية العاملين التي ركزت على تحليل العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي و عدم الرضا الوظيفي , و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل المسببة للرضا عن العمل أو ما يسمى بالعوامل الدافعة تمثلت في الشعور بالإنجاز و فرص النمو , و تقدير الآخرين , إن إشباع هذه الحاجات و ما تتطلبه من خدمات تقدمها المنظمة للعاملين فيها تؤدي إلى درجة عالية من الرضا عن العمل و تحسين الأداء .

أما العوامل التي يؤدي عدم وجودها إلى عدم الرضا ( العوامل الصحية ) فترتبط بالأجور و بسياسة المنظمة , و الإشراف الفني و العلاقات الشخصية , و ظروف العمل و العلاقة مع الرؤساء , و المركز الاجتماعي .

#### 2 — دراسة الشهري (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الرضا الوظيفي السائد و مستويات الرضا الوظيفي لدى مفتشي الجمارك بمحافظه الرياض , و العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي و للمتغيرات الشخصية و الوظيفية الآتية : (الجنس , سنوات الخدمة , المؤهل التعليمي , العمر , الراتب , الأمن الوظيفي , ظروف العمل , العلاقة بين

الرؤساء و المرؤوسين , الترقية و التقدم في العمل ), و تكونت عينة الدراسة من (233) مفتشا جمر كيا يمثلون جميع مفتشي الجمارك العاملين في منطقة الرياض , و توصلت إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي و مستوى الإنتاجية .
- الترقية لا ترتبط بالكفاءة و الإتقان مما يعمل على تقليل حالات الرضا .
- الراتب الذي يتقاضاه الموظفون غير مرضي حيث احتل المرتبة الأخيرة في توزيع العينة وفقا لقياس الرضا .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس حيث يزداد الرضا عند الإناث .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن فكلما تقدم العمر قل الرضا .

### 3 — دراسة جواد محمد الشيخ و عزيزة شرير (2008) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي و بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين ( الجنس , المؤهل العلمي , سنوات الخبرة , المرحلة الدراسية ) و قد تكونت عينة الدراسة من (360) معلما و معلمة , و أسفرت النتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث و حملة الدبلومات المتوسطة و المرحلة الأساسية الدنيا بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة و بالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث , حملة الدبلومات المتوسطة و المرحلة الأساسية الدنيا و بالنسبة لطبيعة العمل و ظروفه و العلاقة بالمسؤولين كانت الفروق لصالح الإناث حملة الدبلومات المتوسطة و المرحلة الأساسية الدنيا و لا توجد علاقة بين سنوات الخدمة و الرضا الوظيفي .

### 4 — دراسة مونيما ستي (2012) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في منطقة بوتسوانا في جنوب إفريقيا , و تكونت عينة الدراسة من (150) معلما و معلمة منهم 50 من المرحلة الابتدائية و 50 من المرحلة المتوسطة و 50 من المرحلة الثانوية , و استخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي العام , و أشارت النتائج الدراسة إلى أن المعلمين راضون عن وظائفهم بشكل عام .

تقديم :

حظي موضوع الانفعالات و العواطف باهتمام العلماء ,فقد حاولوا معرفة طبيعتها و كيفية حدوثها و مكوناتها و علاقتها بالعقل , و لقد شهدت بحوث الذكاء عدة تطورات منذ ظهورها , وقد لاحظ مؤرخا باحثون مثل:

" Mayer . D.Salovey ,J.Goleman ,P. Gardner ,D.H"

وغيرهم أن مفهوم الذكاء الذهني المتوصل إليه يتمحور حول مجموعة ضيقة من المهارات اللغوية و الرياضية التي تجعل من الاختبارات المحددة لعامل الذكاء مؤشرات عن النجاح في مجالات ضيقة من الحياة , كالنجاح الأكاديمي أو الالتحاق بوظيفة ما أو بتخصص معين , غير أنها لا تصلح دائما لتكون مؤشرا يهتدي به في مجالات الحياة المتشعبة و المختلفة , ذلك أن هذه الاختبارات أهملت جوانب و قدرات أساسية ضمن بنية الشخصية , مما دفع هؤلاء العلماء إلى محاولة إعادة اكتشاف مفهوم الذكاء , اخذين بعين الاعتبار إلى جانب النظام المعرفي , الأنظمة الأساسية الأخرى المكونة للشخصية و المتمثلة في النظام العاطفي الانفعالي , ونظام الدافعية , ونتيجة لذلك انبثق ما يسمى بالذكاء الوجداني .

#### — مفهوم الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني احد أهم المواضيع , حيث اهتم العلماء و الباحثون بدراسة ,فقدموا له توضيحات و تعريفات متعددة و كثيرة , لعل أبرزها ما يلي :

(Mayer et Salovey 1990)تعريف "ماير" و "سالوفي" :

قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال , ليساعده على التفكير و فهم و معرفة انفعالات الآخرين , بحيث تؤدي إلى تنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. (إسماعيل صالح الفراء, زهير عبد الحميد النواجحة, 2012, ص 05)

Golmane (1995) تعريف جولمان:

هو قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الخاصة و انفعالات الآخرين و معرفة ما يشعر به المرء و استخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جديدة , و يعرفه أيضا بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية و الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني و النجاح في الحياة . (طالب عبد السلام , سافرة سعدون احمد , 2012, ص 08)

(1996) Bar-On تعريف بار-اون:

مجموعة من القدرات غير المعرفية و الكفاءات و المهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح و التعايش مع المتطلبات و ضغوط الحياة. (عدنان محمد عبده القاضي, 2012, ص 38)

تعريف فاروق عثمان و محمد عبد السميع (1998):

القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها و صياغتها بوضوح و تنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية و اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي و المهني , و تعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة .

(فاروق عثمان و محمد عبد السميع, 1998, ص 10)

Gardner (1999): تعريف جاردنر

هو الإمكانية البايوسيكولوجية لمعالجة المعلومات التي يمكن تفعيلها في ظروف ثقافية لحل المشاكل.

(بدر الدين عامود , 2009, ص 136)

تعريف ياسر العيتي (2003):

يعبر عن قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه , بحيث يحقق أكثر قدر ممكن من السعادة لنفسه و لمن حوله .

(ياسر العيتي , 2003, ص 18)

و مما سبق , نستخلص أن الذكاء الوجداني مجموعة مركبة من القدرات و المهارات الشخصية , التي تسمح للفرد بفهم مشاعره و انفعالاته و السيطرة عليها , كما أنها تساعد الفرد على الأداء الجيد و الناجح و إقامة علاقات طيبة مع الآخرين و هذه المهارات , يمكن تعلمها و اكتسابها كما يمكن تنميتها .

التطور التاريخي للمفهوم:



قد تعد كتابات داروين في بداية القرن التاسع عشر (1809\_1882) هي التي أعطت المفكرين تصورا للطبيعة الإنسانية قائما على التطور , و الذي اعتبر الطبيعة الإنسانية فيها جزءا من الطبيعة الحيوانية مع الصورة الأرقى ... وقد أثارت الكتابات الأولى لداروين عن التعبيرات الانفعالية للبقاء و التوافق اهتماما بهذا المفهوم حتى تركت أثارا لدى نموذج "بار-اون" في الذكاء الوجداني , و الذي يرى فيه أن للضغوط أهمية في التعبيرات الانفعالية لدى الكائن الحي و في الذكاء الوجداني لديه عبر عمليات التوافق والتفكير.

وقد بدا النظر إلى الذكاء الوجداني بطريقة علمية على يد عالم النفس ثورنديك(Thorndike 1920) حيث يعود الفضل إليه في ظهور مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله في كتاباته المبكرة عن الذكاء , إلا أن فكرته لم تستمر طويلا لان جميع الاختبارات التي أعدت لقياس هذه القدرة ارتبطت ارتباطا عاليا بالقدرة الأكاديمية ... و قد سائر هذا الاهتمام مفهوما آخر مرتبطا به هو التقمص الوجداني أو التعاطف, كما اهتم علماء البحث الاجتماعي بعد ذلك بما يسمى بالإدراك الاجتماعي أو إدراك الأشخاص و هي مفاهيم مرتبطة و تتطلب قدرة على إدراك مدركات الآخرين و أفكارهم و مشاعرهم و اتجاهاتهم بل و سماتهم الشخصية ثم جاءت اقتراحات "جيلفورد Guilford في نمودجه المعدل حول بنية العقل إلى اقتراح نوع جديد من الذكاء سماه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات الذي يمكن قياسه و تقديره من خلال المحتوى السلوكي , و الذي يظهر من خلال تعبيرات الوجه و نبرات الصوت و أوضاع الجسم و الإيماءات. (فؤاد أبو حطب, 1991, ص91- 345 ) و بدا الاهتمام الفعلي بمفهوم الذكاء الوجداني عبر نظرية "جاردنر Gardener و التي أطلق عليها الذكاءات المتعددة و التي اشتق و ظهر من خلالها مفهوم الذكاء الوجداني , و اشتمل مفهوم الذكاء عنده على سبعة أشكال و هي (الذكاء اللغوي و المنطقي الرياضي و الموسيقي و المكاني و الجسمي و الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي ) و يعبر عن الذكاء الاجتماعي فهم الشخص لمشاعر الآخرين , أما الذكاء الشخصي فمن خلال قدرة الفرد على فهم مشاعره و دوافعه و حاجاته , و عبر التركيز على الذكاء الشخصي و الاجتماعي انطلق الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني .

و مع بداية التسعينيات من القرن الماضي بدا الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء بتنظير "سالوفي" و "ماير Salovey et Mayer للذكاء الوجداني باعتباره شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي و يتضمن استجابات منظمة عبر الأنظمة الفرعية الفسيولوجية للنسق الفسيولوجية و المعرفية و الدافعية و التجريبية و أن هذه الاستجابات سواء كانت سالبة أو موجبة تنمو عبر الأحداث الداخلية و الخارجية و هي تختلف بالتالي عن مفهوم المزاج , فالانفعالات اقصر و اعم في التأثير .

و يرجع الفضل إلى "جولمان" 1995 Goleman في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني عندما قدمه في كتابه الشهير عنه , و حيث بدأت النظرة الفعلية لهذا المفهوم كجانب تربوي نفسي ... فقد كان هناك تشكك و نظرة سالبة لما ينجم عن الانفعالات من رغبات كالغضب و الثورة , و أن العقل هو الذي يقف ليحاول السيطرة عليها و منها كتابات فرويد لدافعي (الحياة و الموت و الرغبة و الغضب ) و عملهما داخل اللاشعور و قد بدا يتوغل كمربي محترف للتعرف على الآليات المنحة التي تفسر العلاقة بين المخ المفكر و المخ الانفعالي و تأثير هذه الآليات على الاندفاعات الانفعالية و الحالات التي تنتابنا مثل : الغضب و القلق , وعلى الجانب الآخر مشاعر البهجة و السعادة و الرضا .(دانيال جولمان ,2000, ص 08 )

### أهمية الذكاء الوجداني :

تكمُن أهمية الذكاء الوجداني فيما يلي :

— يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطفل مع والديه و إخوته و أقرانه بيئته بحيث ينمو سويا مع الحياة , كما انه يؤدي الى تحسين و رفع كفاءة التحصيل الدراسي .

— يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة و سائر الأزمات بعد ذلك مثل : أزمة منتصف العمر بسلام .

— يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية فالتعبير الجيد عن المشاعر و تفهم مشاعر الطرف الآخر و رعايتها بشكل ناضج و كل ذلك يضمن توافقا زواجيا رائعا .

— الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل و الحياة فالأكثر ذكاء وجدانيا محبوبون و مثابرون و متألقون و قادرون على التواصل و القيادة و مصرون على النجاح .

و نظرا لتلك الأهمية البالغة للذكاء الوجداني فقد أوصى علماء النفس بتنميته من خلال دروس تعليمية و دورات تدريبية و ورش عمل بهدف الوصول إلى درجات عالية من الذكاء الوجداني . (محمد محمدالمهدي , 1992, ص 22)

### النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني :

هناك مجموعة من النماذج النظرية التي قامت بتفسير الذكاء الوجداني وفقا لدراسة العلماء المختلفة و هذه النماذج كالآتي :

— نماذج القدرات (الأداء) المفسرة للذكاء الوجداني :

— نموذج "ماير" و "سالوفي": Mayer et Salove 1997

أشار "ماير" و "سالوفي" Mayer et Salove إلى أهمية وضع نظرية تفترض نوعا جديدا من الذكاء بحيث يركز على الفروق الفردية في مجال المعلومات الانفعالية "العاطفية" و ذلك في مقالتها في مجال الذكاء العاطفي , إذ كانت هذه المقالة عبارة عن نتائج الدراسات في ميدان علم الجمال و أبحاث الدماغ و قياس الذكاء و الذكاء الاصطناعي و علم النفس الاكلينيكي و قد عرف في هذه المقالة الذكاء الوجداني "بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية و انفعالات الآخرين للتمييز بينها و استخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره و سلوكه"

و بناء على التعريف السابق فان الذكاء الوجداني يتكون من ثلاث أبعاد هي :

البعد الأول : و يعني بتقييم الفرد لانفعالاته و عواطفه و القدرة على التعبير عنها بكفاءة و كذلك إدراك عواطف الآخرين .

البعد الثاني : يتضمن القدرة على تنظيم الفرد لانفعالاته و انفعالات الآخرين .

البعد الثالث : يتضمن القدرة على استخدام الانفعالات بطريقة تكيفيه من خلال التخطيط المرن و النظر إلى الأمور من زاوية مختلفة .

و بناء على ذلك أصبح تصور الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يتكون من أربع قدرات رئيسية يتفرع من كل منهما قدرات فرعية , و هي مرتبة بشكل تصاعدي للعمليات النفسية البسيطة "إدراك الانفعالات" إلى المعقدة "تنظيم الانفعالات" كما أن القدرات الفرعية المرتبطة أيضا بشكل تصاعدي من القدرات البسيطة التي يمكن ملاحظتها بسهولة إلى العمليات النفسية الأكثر تعقيدا و الأقل وضوحا و فيما يلي وصف للقدرات الرئيسية و الفرعية للذكاء الانفعالي . (سالي علي حسين , 2004, ص 66 — 72)

#### — البعد الأول : إدراك و تقييم الانفعالات و التعبير عنها

هو القدرة على إدراك الانفعالات في الذات و في الآخرين بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء و اللغة و القصص و الموسيقى و المثيرات الأخرى و يعتبر هذا البعد هو أبسط الأبعاد الأربعة و يتضمن أربعة قدرات فرعية :

— القدرة على معرف الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية و الشاعر و الأفكار .

— القدرة على معرفة انفعالات الآخرين .

— القدرة على التعبير عن الانفعالات و المشاعر بدقة و بشكل صحيح و التعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر .

— القدرة على التمييز بين الانفعالات و المشاعر الصادقة و الكاذبة و الانفعالات الدقيقة و غير الدقيقة .

## — البعد الثاني : استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير

يتضمن هذا البعد القدرة على توليد و استخدام الانفعالات و الإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر و الأحاسيس و توظيفها في عمليات معرفية أخرى و يتضمن الوظائف الانفعالية . الفرعية التالية :

— التفكير في أولويات الانفعالات و ذلك بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة .

— توليد الانفعالات التي تساعد على التوازن و إصدار الأحكام و تنشيط ذاكرة المشاعر .

— التأرجح الانفعالي و الذي يشجع على تناول وجهات النظر المختلفة .

— تقلب الحالات الانفعالية و هو ما يشجع على مقارنة المشكلات مثل : الشعور بالسعادة فانه يشجع على التفكير و الاستنتاج و الاستقراء و الإبداع .

## البعد الثالث : فهم و تحليل الانفعالات و توظيف المعرفة الانفعالية

و يقصد به القدرة على فهم "المعلومات الانفعالية و كيفية ترابطها و تكاملها و تطورها من خلال العلاقات من اجل تقدير معاني تلك الانفعالات " , و يتضمن القدرات الفرعية التالية :

— القدرة على عنونة و تعريف و تصنيف الانفعالات و إدراك العلاقة بين هذه الانفعالات ذاتها .

— القدرة على تفسير و ترجمة المعاني التي تعبر عنها الانفعالات .

— القدرة على فهم الانفعالات المركبة أو المعقدة .

— القدرة على إدراك تتابع الانفعالات و تسلسلها المعرفي .

و يعتبر هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الانفعالي إذ انه يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من اجل تعزيز النمو الانفعالي و المعرفي للفرد , و يتضمن القدرات الفرعية :

— القدرة على الانفتاح على مشاعر السارة و الغير سارة .

— القدرة على تحديد الانفعالات بالتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها و تلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على فائدتها.

— القدرة على إدارة الانفعالات لدى الفرد أو الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية و تعزيز الانفعالات السارة دون مبالغة .

## البعد الرابع : التنظيم التأملي الواعي للانفعالات بتطوير النمو الانفعالي .

النماذج المختلطة ( السمات ) المفسرة للذكاء الوجداني :

— نموذج دانيال جولمان: 1995 Golman

اتسع مفهوم الذكاء العاطفي بشكل اكبر و أصبح أكثر تداولاً على يد "جولمان" Golman إذ يذكر أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "جارنر" Gardner في الذكاءات المتعددة و خاصة الذكاء الشخصي و الذكاء البيوشخصي , حيث ألف كتابين على الذكاء الوجداني فذكر في كتابه الأول أن معامل الذكاء IQ يسهم بنسبة 30% فقط في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة بينما تعود 70 % إلى عوامل أخرى غير عقلية و قد بينت دراسات عديدة استخدام مشاعر التعاطف عن الذكاء الأكاديمي منها دراسة أجريت على 1511 طفلاً أظهرت نتائجها أن الأطفال الأكثر ذكاءاً في قراءة المشاعر غير المنطوقة كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة و الأكثر استقراراً عاطفياً كما كان أداء هؤلاء الأطفال هو الأفضل بالرغم من مستوى معامل ذكائهم متوسط وهذا يدل على أن التفوق العاطفي مع الآخرين يسهل من التأثير و الفعالية في الفصول الدراسية ما يجعل المدرسين يحبون هؤلاء الأطفال أكثر من غيرهم . (عبد المنعم الدردير,

2004, ص 136 )

و قدم "جولمان" نموذجاً للذكاء الوجداني افترض فيه أن هناك خمسة مكونات رئيسية للذكاء الوجداني و هي :

— الوعي بالذات

— إدارة الانفعالات

— الدافعية

— التعاطف

— المهارات الاجتماعية

و أن هذه المكونات تشمل على 25 كفاءة , و يرى "جولمان" Golman أن أبعاد الوعي بالذات و إدارة الذات و الدافعية تصف كفاءات شخصية تتضمن معرفة و إدارة الانفعالات الشخص نفسه في حين أن بعد التعاطف و المهارات الاجتماعية تصف كفاءات تتعلق بمعرفة و إدارة الانفعالات لدى الآخرين . (سامية خليل خليل , 2010 , ص 05 )

و يرى أن الذكاء الانفعالي يتضمن خمس مكونات رئيسية هي :

معرف الانفعالات الذاتية و إدارة الانفعالات و تحفيز الذات و التعرف على الانفعالات الآخرين و التعامل مع الآخرين و في كتابه الثاني بعنوان العمل مع الذكاء الوجداني عام 1997 فقد عدل التقسيم السابق و أصبح الذكاء العاطفي يتكون من نوعين من الكفاءات منها الكفاءة الشخصية و الكفاءة الاجتماعية , و تنوزع على خمسة كفاءات رئيسية تنفرع منها كفاءات أخرى فرعية و فيما يلي توضيح لهذه الكفاءات :

### الكفاءة الأولى : الكفاءات الشخصية

— **الوعي الذاتي :** و يتألف بوجه عام من الوعي الانفعالي , و التقييم الدقيق للذات و الثقة بالنفس حيث تتضمن معرفة و اكتشاف الفرد لانفعالاته و قدرته على التعبير عنها و معرفة أسبابها و معانيها , و قدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة و الضعف فيها

— **التنظيم الذاتي :** و يتضمن حفظ الذات و الشعور بالجدارة و الثقة و الضميرية و التكيف حيث يتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته و التحكم فيها و قدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف و قدرته على تنظيم انفعالاته و توليد أفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد و قدرته على التكيف مع الأحداث الجارية و قدرته على الاتزان و الهدوء حتى في الظروف الصعبة و قدرته على أن يكون جديرا بالثقة .

— **الدافعية :** و تتألف بوجه عام من دافع الانجاز و الالتزام و المبادأة و التفاؤل حيث تتضمن دافعية الفرد للانجاز أو التحصيل و المثابرة و تحمل الضغوط و الإحباط في سبيل انجاز الأعمال و التفاؤل و التحدي و المخاطرة و العمل المتواصل دون ملل أو إجهاد و التزامه بالوعود مع الآخرين و تركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة .

### — الكفاءة الثانية : الكفاءة الاجتماعية

— **التعاطف :** و يتألف بوجه عام من فهم الآخرين و التوجه لخدمتهم و الوعي السياسي و التقرب من المسؤولين حيث تتضمن حساسية الفرد في اكتشاف و معرفة و فهم انفعالاتهم الظاهرة و الدفينة و الاتحاد معهم و مساعدتهم و الفاعلية في حل مشاكلهم و متابعة أخبارهم كذلك مدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع .  
(خيرى المغازى عجاج , 2004 , ص 76)

— **المهارات الاجتماعية :** و تتألف بوجه عام من التأثير في الآخرين و التواصل معهم و إدارة الخلافات و القيادة و بناء الروابط و التعاون و العمل الجماعي , حيث تتضمن مهارات الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين و الاتصال و التعاون معهم و التأثير فيهم و الفاعلية في حل الخلافات التي تنشأ بينهم و التعامل بحكمة معهم , و قدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح و الكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية و العمل بصورة فاعلة مع فريق عمل مميز , و قد أشار "جولمان" إلى أهمية الذكاء العاطفي في التنبؤ بنجاح الفرد في بيئته و مدرسته و عمله , إذ انه يساعد الناس على العمل الجماعي , و على التعاون و التعلم الجماعي بشكل

أكثر فعالية , كما انه يساهم في أي مجال من مجالات الحياة. (فؤاد البهي السيد ,2000, ص 80

(

### نموذج "بار—اون" Bar.On للذكاء الوجداني :

يعد "بار—اون" Bar.On من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني و يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه "وكسلر" من بداية الأربعينيات و الذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من انه كان أكثر اهتماما بالجوانب المعرفية , و هدفت نظرية "بار—اون" Bar.On إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون ؟

و لهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم , و حدد خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح , و الذكاء الوجداني لدى "بار—اون" Bar.On هو منظومة من القدرات غير المعرفية و الكفاءات و المهارات الشخصية و الوجدانية و الاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات و الضغوط البيئية

و لقد توصل "بار—اون" Bar.On إلى واحدة من أهم و أول المقاييس المستخدمة لتقييم الذكاء الوجداني معتمدا على مفهوم نسبة الذكاء و يتصل ذلك النموذج بقياس قدرات و إمكانات الأداء الوظيفي و النجاح المهني للفرد و هو من مقاييس التقرير الذاتي حيث الدرجة تعكس إجابات الفرد على أسئلة المقياس و يعتبر ذلك المقياس باعثا و محفزا للوصول إلى النتائج الجيدة و ليس فقط مجرد إحصاء النتائج التي يتوصل إليها الأفراد حيث يركز على مجموعة من القدرات و لكفاءات في إدراك المشاعر الخاصة به و فهمها و محاولة التعبير عنها و قدرته على إدراك المشاعر المتصلة بالآخرين , و فهمها و محاولة التعبير عنها و القدرة على التعامل مع المواقف الوجدانية و الانفعالية الصعبة و القدرة على إحداث و تطبيق التغيرات السلوكية و حل المشكلات الفردية و الاجتماعية على حد سواء حيث يتناول ذلك , النموذج خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني و هي : أن الذكاء الوجداني عند "بار—اون" Bar.On يتكون من خمس عشرة مكونا تم ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية

— **الذكاء الشخصي**: الذي يمثل القدرات و الكفاءات و المهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد .

— **الذكاء بين الشخصي** : و يمثل القدرات و المهارات بين شخصية و محاولة تطبيقها على ارض الواقع و الاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد العلاقات مع الآخرين .

— القدرة على التكيف : و يوضح كيفية نجاح الفرد من مواكبة الظروف و المتطلبات البيئية و التكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في مرونة التعامل مع الآخرين و حل المشكلات بمنطقية و مهارة .  
(سلامة عبد العظيم طه حسين , 2006, ص 47 )

— إدارة التوتر : وهي مجموعة الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط و مقارنة الاندفاع و ضبط الذات و تشمل على تحمل التوتر و الضغط النفسي و ضبط الاندفاع .

— المزاج العام : وهو مجموعة الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية و تغييرها , و تشمل على التفاؤل و السعادة . (سعاد جبر سعيد , 2000 , ص 14 )

أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و النماذج المختلطة :

الجدول رقم 01 : يوضح أهم أوجه المقارنة بين النماذج القدرات و النماذج المختلطة

ج

| النماذج المختلطة (السمات )                                                                                | نماذج الأداء (القدرات )                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفصيلات شخصية أو ميولات فردية لا تخضع للصحة و الخطأ المطلق | مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة و تناسب المسألة المعروضة |
| يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز                                                                      | يستخدم لقياسه اختبارات الأداء الأقصى                                     |
| هناك عدد كبير من أدوات القياس , بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج                                               | هناك عدد قليل من أدوات القياس , تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد           |
| تتعلق بالشخصية                                                                                            | لا تتعلق بالشخصية                                                        |
| لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي                                                                        | تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي                                          |
| ثبات عالي في الثقة                                                                                        | ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع                                     |

المصدر: (عدنان محمد عبد القاضي , 2012 , ص 40 — 41 )



### خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني :

لقد تم تحديد مجموعة من خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني من خلال عدة دراسات التي وردت في التراث السيكولوجي وهي :

— يكون على وعي بانفعالاته و أكثر قدرة على قراءة المشاعر الآخرين و انفعالاتهم , والاستجابة المناسبة لهذه الانفعالات .

— مدفوع لتحقيق و تتبع أهدافه و يطور نموذجاً دقيقاً لذاته ,

— يجد المدخل أو المخرج للتعبير عن مشاعره و معتقداته إذ يعيش وفق نظام قيمى أخلاقى .

— يعمل باستقلالية و شغوف بأسئلة كثيرة ترتبط بالحياة , مثل: المعنى , الغاية و الارتباط .

— لديه دوافع داخلية و يتدبر البحث عن خبراته و يعمل استبصارات حول النفس و خصائصها المعقدة و الظروف الإنسانية .

— أكثر ثقة في نفسه و مستقل عن الآخرين و مصدر طاقة و حيوية لهم .

— لديه القدرة على تحديد ما يفكر فيه و ما يشعر به بدقة و يكافح من أجل تحقيق الذات و يتمتع بدرجة عالية من توجيهها .

— يجيد المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة و أكثر تعاوناً مع زملائه , علاقاته حنونة و حميمية و راض عن علاقته بالآخرين و يتمتع بالقدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة .

— حياته العاطفية تتميز بالثراء , و راض عن نفسه و عن الآخرين و عن المجتمع و يتمتع بدرجة عالية من الرضا و السعادة الزوجية.

— يتجنب الانفعالات السالبة و لديه القدرة على التمييز بين التعبيرات الانفعالية الحقيقية و الزائفة كما يتمتع بدرجة منخفضة من الاكتئاب و القلق و إدراك الضغوط .

— أكثر حساسية لاستقرار الحالات المزاجية للآخرين و لديه القدرة على إعادة ترميز التعبيرات الوجهية لهم .

— يتمتع بدرجة عالية من التحكم , و التقييم الذاتي و أكثر حساسية للمثيرات الانفعالية و كذلك ملتزم و متفائل , متعاطف و متعاون .

— يظهر إحساس بالاستقلال أو إرادة قوية و لديه إحساس واقعي بنواحي قوته و نواحي ضعفه .

— لديه ميل أو اهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيرا و كذلك قادرا على التعلم من إخفاقاته و نجاحاته في الحياة . (يوسف بن سطات العتري , 2010 , ص 32— 33 )

### قياس الذكاء الوجداني :

رغم أن الذكاء الوجداني أصبح يحظى باهتمام الباحثين و المهنيين على السواء , إلا أن قياسه لا يزال في مهده و يمكن تمييز مدخلين لقياس الذكاء الانفعالي هما : قياسه كقدرة عقلية , و كسمة شخصية و حاليا كلا المدخلين لا يزالان قابلين للبحث و التحميم حيث لا تزال المقاييس المصممة بعيدة عن الثبات و الصدق الذين يتطلبهما العلم (عبد الحليم محمود السيد و آخرون , 2003 , ص 377 ) و صنف "ماير", "كاروزو" و "سالوفي" D.R.CarusoJ.D.Mayer. P.Salovey مقاييس للذكاء الوجداني إلى ثلاثة أنواع هي :

— مقياس القدرة .

— مقياس التقرير الذاتي .

— مقياس تقدير الملاحظ .

سعى "ماير" و "سالوفي" للتأكد من صلاحية نموذجهما و لإرساء مصداقية له من خلال تصميم و استعمال مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل و هو عبارة عن اختبار يقوم فيه المستجيب بانجاز سلسلة من المهام التي صممت لتقييم قدراته على إدراك فهم , و التعامل مع الانفعال , وقد سجلت عدة نقائص في هذا المقياس لاسيما في طوله 402 سؤال و كذا تقييمه لبعد الفهم الانفعالي .

كما صمم "ماير" و "سالوفي" و "كاروزو" Mayer et Salovey et Caruso مقياس للذكاء الوجداني و هو مقياس مصمم انطلاقا من عينة تقدر ب5000 فرد من كلى الجنسين موزعين على 50 ميدان بحث مختلف عبر أنحاء العالم و يحتوي على 141 سؤالا , و يهدف إلى مقياس القدرات الرئيسية الأربعة المكونة للذكاء الانفعالي المبنية في نموذج "سالوفي" و "ماير" , و يتضمن هذا المقياس مجموعة من المواقف , حيث بعد إقحام الأفراد فيها , يطلب التعرف على محتواها الانفعالي , تحليله , إدارة انفعالاتهم لحل بعض المشاكل أو اتخاذ قرارات , فمثلا لقياس قدرة إدراك الانفعال يطلب من الأفراد تحديد نوع الانفعال و مدى قوته التي تعبر عنه و من اجل قياس مدى تيسير الانفعالات للتفكير يطلب من الأفراد تحديد ما يقابل كل انفعال من أفكار أو من محسوسات فيزيقية مثل : الألوان , درجة الحرارة , الضوء , و من اجل قياس القدرة على فهم انفعالات يتم دعوة الأفراد إلى شرح كيف يتم الانتقال من انفعال إلى آخر , مثلا الغضب إلى الهيجان , أما من اجل قياس التحكم في الانفعالات أو إدارتها يطلب من الأفراد اختيار تقنيات فعالة من اجل إدارة الذات أو إدارة الغير.

(بشير معمرية , 2002 , ص 150 )

وفي نفس المدخل طور "شوت" N.Schutte و آخرون مقياس للذكاء الوجداني يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الوجداني بطريقة التقرير الذاتي على تدرج خماسي . أما بمدخل السمات الشخصية اعد "بار — اون" Bar.On أداة لقياس الذكاء الانفعالي و هي عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكون من مجموعة من مفردات اختبار الشخصية سميت جرد النسبة الوجدانية , و تم تصميمه انطلاقا من عينة قدرها 4000 فرد من الولايات المتحدة الأمريكية و كندا من كلى الجنسين .(جابر عبد الحميد جابر , 2003 , ص 66 )

و هو يعتبر أداة لقياس كفاءة السلوك من الناحية الوجدانية و الاجتماعية , فجرد النسبة الوجدانية يهدف إلى قياس قدرة الفرد على مواجهة متطلبات و ضغوط الوسط .

و يتكون من 133 عبارة تستخدم في تحديد النسبة الوجدانية فيتم قياس الذكاء الوجداني بواسطة مفردات اختبار QE و كذلك قياس الأبعاد الخمسة المشار إليها بنموذج "بار — اون" Bar.On , حيث تتمثل النتائج في النسبة الانفعالية الداخلية , النسبة الانفعالية الاجتماعية , النسبة الانفعالية التكيفية , النسبة الانفعالية في إدارة الضغوط , و النسبة الانفعالية في المزاج العام , و ترتب الإجابات على سلم يتكون من خمس درجات .

كما صممت عدة أدوات أخرى لقياس الذكاء الوجداني و المهارات الوجدانية التي يشمله اعتمادا على نظرية "جولمان" Golman , و منها مقياس جرد المهارات الانفعالية الذي قام بتصميمه "جولمان" على عينة قدرها 6000 فرد من شمال الولايات المتحدة الأمريكية و بريطانيا اغلبهم ذكور يحتلون مناصب من متوسطة إلى عليا في الإدارة , وتم توجيه هذا المقياس لقياس المهارات الانفعالية لدى المسيرين الإطارات , و المديرين , و يقيس 20 مهارة وجدانية تتدرج ضمن الأبعاد الرئيسية لنموذج "جولمان" حيث يطلب من الفرد أن يقوم بالوصف الذاتي أو وصف الغير و إدراج تقييمه على سلم يحتوي على سبع درجات . (قيس محمد علي , وليد سالم حموك, 2014 , ص 133 )

### خلاصة:

تنوعت النماذج النظرية في تعريفها و تفسيرها للذكاء الوجداني و خصائصها , سواء تعلق الأمر بمجموعة من القدرات العقلية أو الكفاءات أو المهارات أو حتى السمات فهي تتفق على دورة في النجاح في الحياة العلمية و التعليمية للأفراد , ولعل ما يؤكد هذا الطرح أكثر هو توصل الدراسات الحديثة إلى تحديد المراكز العصبية المسؤولة عن إدارة الحياة الوجدانية ما يعطي انطلاقة جديدة للمزيد من الدراسات للمتغيرات الرضا الوظيفي و هو ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

تمهيد :

حظي موضوع الرضا الوظيفي منذ بداية الثلاثينيات منذ القرن الماضي باهتمام من قبل الباحثين في مجالات الادارة والسلوك التنظيمي وعلم النفس الصناعي وذلك لما له من اثر كبير على العمل والعاملين وقد غطت دراسات عديدة جوانب الرضا وعلاقته بمختلف المتغيرات والعوامل الموجودة في بيئة العمل.

حيث ان رضا الفرد عن عمله ما هو إلا تعبير عن مجموعة من مشاعر واحاسيس ومعتقدات وافعال وردود افعال وينطوي تحت ذلك مجموعة متغيرات يجب اخذها بالحسبان عند اجراء اجاث حول موضوع الرضا الوظيفي وفي ما يلي توضيح لمفهوم الرضا الوظيفي .

### 1 مفهوم الرضا الوظيفي:

لان موضوع الرضا الوظيفي يعتبر من اهم واصعب المواضيع في مجال السلوك التنظيمي ، فقد تعددت التعاريف والمفاهيم التي اعطيت له بتعدد الدراسات التي حظي بها ومن اهم هذه التعاريف نذكر :

**تعريف ناصر محمد الغديلي(1998م):**هو شعور نفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه ، وبيئة العمل مع الثقة والولاء ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية (الغديلي 1998، ص189 . )

**تعريف احمد صقر عاشور (1979):**الرضا الوظيفي هو مستوى الانطباع الذي هو نتيجة لمختلف عناصر العمل والذي ينتج درجة معينة لمشاعر الوجدانية لدى الفرد يمكن ان يعبر عنها بدرجة رضاه الكلي او العام وقد درجة الرضا عن نوع ومحتوى العمل .(عاشور 1979 ص52)

**تعريف دانيال "daniel"(1997):**من المفيد التمييز بين مفهوم الرضا عن العمل ومفهوم الرضا في العمل فقد يكون العاملون راضيين في العمل ولكن ليس بالعمل نفسه اي ان مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس خصائص العمل نفسه .(طلعت 1997 ص134)

نظريات الرضا الوظيفي :

### نظرية ماسلو: "Maslo"

رتب ماسلو حاجات الفرد حسب اهميتها في تحفيزه للعمل بغية اشباعها فاعطى للحاجات المستوى الادنى ,الاولوية والاهمية قبل غيره كونها حسب رايه تتحكم بسلوكه اكثر من غيرها واذا ما اشبعت هذه الحاجة يتوجه الانسان نحو اشباع المستوى الاخر وهكذا قسم ماسلو هذه الحاجات الى الفسيولوجية في قاعدة الهرم من ثم الحاجة الى للامن والحب والاحترام وتنتهي بالحاجة الى تحقيق الذات في القمة .

### نظرية العوامل الوقائية الدافعية لـ "Herzberg":

نبح هرزبرج للتوصل الى ان من العوامل التي تخلق لدى الفرد شعور بالرضا العالي عن الوظيفة وهي الاعتراف والتقدير والانجاز والترقية وادراك الفرد لقيمته وتحكم الشخص في وظيفته وامكانية التقدم واتاحة فرصة النمو اذ يؤدي اشباع هذه الحاجات الى درجة عالية من الرضا عن العمل وزيادة الانتاج . .(الدليمي وكريم2009ص124).

### نظرية العدالة والمساواة لادمز1963:

تقوم هذه النظرية التي وضعها ادمز على العدالة والمساواة في معاملة الفرد في عمله الوظيفي حيث يعتقد ان المحدد الرئيس لجهود العمل وادائه والرضا عنه هو درجة العدالة والمساواة او عدم العدالة والمساواة التي يدركها الفرد في وظيفته وتتنضح تلك النظرية في الرضا الوظيفي عندما يشعر الموظفون ان مكافآت المنظمة كالراتب والتقدير موزعة بإنصاف بينهم وفقا لجدارتهم ويشير ادمز الى ان هناك اربعة عناصر اساسية تقوم عليها هذه النظرية هي :

. الفرد الموظف الذي يشعر بعدم وجود العدالة والمساواة

. مجموعة المقارنة للتأكد من وجود المساواة وانعدامها

. المدخلات المتمثلة في خصائص الفرد وما يقدمه للمنظمة والمستوى التعليمي والخبرات والمهارات والمجهود الجسمي والفكري والوقت

. المخرجات او العوائد التي يحصل عليها الشخص من عمله كفرص الترقية والتقدم الروظيفي والدخل المادي والمعنوي والمسؤوليات .(الحيدر وبن طالب2005ص120,121).

### نظرية التوقع لفروم "Vroom196"

تتلخص هذه النظرية ان دافعية الفرد للقيام بسلوك معين تتحدد باعتقاد الفرد بان لديه القدرة على القيام بذلك السلوك وانا القيام بهذا السلوك سيؤدي الى نتيجة معينة وانا هذه النتيجة للسلوك ذات اهمية او قيمة عالية بالنسبة للفرد

وبناء على هذه النظرية فان الافراد يختارون طريقة ما للعمل لانهم يتوقعون نتائج او عوائد معينة منه ويسعون جاهدين لتحقيق هذه التوقعات فاذا اتاح العمل للفرد تحقيق توقعاته بدرجة كافية فسوف يشعر بالرضا اذا لم يتح له تحقيق توقعاته فسوف يشعر بعدم الرضا .

### نظرية الانجاز لماكليالاند "McLelland"1967

يرى صاحب هذه النظرية ان الدوافع و الحاجات التي تحرك الافراد في جميع الظروف هي ثلاثة حاجات بخلاف نظرية ماسلو الهرمية و هذه الحاجات هي :

الحاجة للإنجاز: ويميل الافراد الذين لديهم حاجة قوية للإنجاز لان يكونوا طموحين ولديهم رغبة دة لتحقيق النجاح ويحبون التحدي ويضعون لأنفسهم اهداف طموحة وكبيرة من الممكن تحقيقها كما انهم يرغبون بتلقي تغذية راجعة حول مستوى انجازهم .

الحاجة للقوة: ويميل الافراد الذين لديهم حاجة قوية للقوة الى الرغبة في التأثير على الاخرين وممارسة النفوذ والرقابة عليهم والتأثير على سلوكهم لخدمة اهداف المنظمة كما يسعون للوصول الى مراكز قيادية .

الحاجة للانتماء: ويميل الافراد الذين لديهم حاجة قوية الى الانتماء الى الرغبة الشديدة بالعمل والتواجد مع الغير والتفاعل الاجتماعي ومساعدة الاخرين والاهتمام بمساعدتهم على التقدم ويشعر بالبهجة والسرور عندما يكون محبوبا من قبل الاخرين .

### نظرية القيمة للوك "Lock1968"

النظرية التي وضعها لوك في الرضا الوظيفي بين الاحتياجات والقيم والرضا الوظيفي فهو يعرف الرضا الوظيفي بانه حالة عاطفية سارة ناتجة عن ادراك الموظف بان وظيفته تسمح له بتحقيق قيم العمل الوظيفي الهامة في تصوره . شرط ان تكون هذه القيم منسجمة مع احتياجات هذا الفرد .

## الفصل الثاني: ----- الرضا الوظيفي

وتفترض هذه النظرية ان للرضا الوظيفي عناصر متعددة وكل عنصر منها يشكل قيمة معينة لدى الموظف وتترج أهمية هذه العناصر لدى كل موظف بشكل خاص فعناصر الرضا التي تشكل قيما اولية لدى موظف ما قد تشكل قيما ثانوية لدى غيره من الموظفين ومن ثم يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للموظف من خلال اوزان عناصر الرضا الوظيفي وفقا لأهمية كل عنصر منها كما يحددها الموظف نفسه (حزيم حسين 2009، ص 130 . 132 )

### أنواع الرضا الوظيفي:

بما ان الرضا الوظيفي يمثل محصلة الشعور الذي يشعر به الموظف من خلال عمله بالمنظمة و الذي يتاثر بعوامل متعددة تؤدي لاختلاف درجة الرضا الوظيفي لدى الفرد يمكننا ان نقسم الرضا الوظيفي الى عدة اقسام وفق اعتبارات معينة كالتالي :

أ. الرضا الوظيفي باعتبار شموليته :

1الرضا الوظيفي الداخلي :ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف والتي يستهم في صنعها الاعتراف والتقدير ,التمكن,القبول والانجاز

2الرضا الوظيفي الخارجي : ويتعلق بالجوانب البيئية للموظف ف محيط العمل والمطلوب منه ان يتكيف معه مثل المدير زملاء العمل ونمط العمل .

3 الرضا الوظيفي العام : وهو يحمل الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الابعاد الداخلية والخارجية معا

ب الرضا الوظيفي باعتبار زمنه :

1 . الرضا الوظيفي المتوقع : ويشعر الموظف بهذا النوع خلال عملية الاداء الوظيفي اذا كان متوقعا ان مايبدله من جهد يتناسب مع هدف المهمة .

2. الرضا الوظيفي الفعلي : ويشعر الموظف بهذا النوع بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع , عندما يحقق الهدف فعليا .(مرزوق 1420هـ ص200).

قياس الرضا الوظيفي :



## الفصل الثاني: ----- الرضا الوظيفي

هناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا الوظيفي لدى العامل حيث تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من دقة والشمول بالنسبة للبيانات وهما نوعان :

ألمقاييس الموضوعية :يركز هذا النوع على قياس الرضا من خلال الاثار السلوكية للفرد وتستخدم فيه وحدات قياس موضوعية كمعدل الغياب ومعدل دوران العمل ومعدل الامن والسلامة المهنية .

\_\_معدل الغياب عن العمل :التغيب عن العمل هو عدم دخول العامل لمكان العمل لوفقا لبرنامج العمل . والتغيب سلوك ينتهجه العامل بعدم مزاولة مهامه الموكلة اليه دون سبب ويعرف على انه تخلف العامل عن الحضور للعمل في ظروف كان بإمكانه التحكم فيها ويرتبط الغياب بالرضا عندما يلجأ العمال الى الغياب كتعبير عن الرغبة في الانتقام فهم يلجؤون للتغيب بُغية التعبير عن الاستياء وحالة عدم الرضا وهذا الاخير ينتج عنه عدم الرغبة في العمل .

ويمكن النظر للعلاقة بين الرضا والتغيب الى ان الرضا عن العمل يعبر عن التكيف في العمل اذ نجد العمال ذوي المعدلات المرتفعة في الغياب يكونون غير متكيفين انفعاليا واجتماعيا وهناك دراسات اكدت ان سبب الغياب في العمل راجع لمهارة الافراد بحيث تم تأكيد بانه يقل حجم غيابه بارتفاع مهاراته وهذا يعكس لنا شعور الفرد بعدم كفاءته ومن ثم عدم رضاه , كما هنالك دراسات اوضحت العلاقة العكسية بين الرضا ومعدل الغياب فمعدل الغياب يعتبر مؤشرا للتعرف على مدى رضا العامل .

\_\_معدل الامن والسلامة المهنية : تزايد الاهتمام بهذا الجانب بغية التخفيض من حوادث العمل وتحسين الامن والسلامة في مواقع العمل وتحسب عدد الاصابات والامراض المهنية التي تسببها ظروف العمل للوقوف على مدى حسن الظروف ومدى رضا العاملين عليها فارتفاعها يعني حالة عدم الرضا لدى الافراد وانخفاضها يعني حسن ظروف العمل ومن ثم رضا الافراد عليها .

وهاته الانواع من المقاييس تغلب عليها الطابع الموضوعي حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لقياس الرضا والتعبير عنه بصفة عامة الا انها تقتصر على التنبيه بوجود مشكلات دون ان تحدد سببها وبالتالي وسائل علاجها .

المقاييس الذاتية : الاساس في المقاييس الذاتية هو الاستبيان الذي يضم اسئلة متباينة توجه للأفراد العاملين بالمنظمة والغاية منها هو الحصول على تقدير من جانب الفرد عن درجة رضاه عن العمل, وتعرف بالطريقة المباشرة

## الفصل الثاني: ----- الرضا الوظيفي

لاعتمادها على المقابلة كوسيلة لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي .وتحديد مستوى الاسئلة التي تتضمنها قوائم الاستقصاء خاضعة لطريقتين هما :

1\_تقسيم الحاجات :تتبع قائمة الاسئلة التي يتم تصميمها تقسيما عاما للحاجات الانسانية كالحاجات الاجتماعية مثلا حاجة الاحترام والتقدير حاجات تحقيق الذات . الغاية منها الحصول على معلومات من الفرد عن مدى ما يتيحها العمل من اشباع لمختلف الحاجات المطلوبة فكل نوع من الحاجات تخصص له عينة من الاسئلة .

2\_ تقسيم الحوافز:تتبع قائمة الاسئلة في هاته الطريقة تقسيما للحوافز التي يتيحها العمل والتي تمثل احد العوامل المؤثرة في الرضا لمحتوى العمل وفرص الترقى والاجر والاشراف

معدل دوران العمل ترك الخدمة:يطلق هذا المصطلح على الحركة الناتجة عن ترك بعض العاملين الخدمة داخل المنظمة وإحلال جدد محلهم , فهو يشير الى الحركة القوة العاملة داخل المنظمة دخولا وخروجا منها نتيجة لحالة من عدم الرضا .

ولمعدل دوران العمل دور هام في قياس مستويات الافراد العاملين ويستخدم مصطلح ترك العمل للإشارة الى معدل الأفراد الذين يتكون المنظمة خلال مدة زمنية معينة . ويتم دراسة هذا المتغير في ظل علاقته بطبيعة الاشراف وبصورة عامة بالرضا عن العمل , فترك العمل يعد الحل الاخير الذي يلجأ العامل للتعبير عن عدم رضاه ويسبب ذلك خسارة للمنظمة كونها انفقت الكثير لجلبهم واختيارهم وتعيينهم وتدريبهم . ويعتبر ترك العمل الذي يتم بمبادرة الموظف مؤشرا لعدم رضاه وتعتبر البيانات لترك العمل ذات اهمية في تقييم فاعلية مختلف برامج العمل من حيث تأثيرها على الرضا. (صياف، 2007، ص83، 84).

### العوامل المحددة للرضا الوظيفي:

أجملت معظم الدراسات على ان العوامل المحددة للرضا هي العناصر التالية :

أ\_الرضا عن الوظيفة ويتضمن البنود التالية :

\_ اتفاق الوظيفة مع التأهيل العلمي للفرد وقدراته واستعداداته الشخصية .

\_اتاحة الوظيفة للموظف فرصة لاستخدام مهاراته ومواهبه .

\_توفير نظام الاشراف العام وليس الاشراف المباشر .

\_\_المكانة الاجتماعية للوظيفة داخل المنظمة وخارجها .

ب\_\_الرضا عن الاجر ويتضمن ماييلي :

\_\_يتناسب الاجر مع العمل بالنسبة لظروف العمل .

\_\_يتناسب الاجر مع تكاليف المعيشة .

ج\_\_الرضا عن النمو والارتقاء الوظيفي ويتضمن ماييلي :

\_\_تحديد سياسة واضحة لتخطيط المستقبل الوظيفي .

\_\_نمو الوظيفة التي يشغلها الموظف الاعلى وارتباطها بمعد نمو.

\_\_تأهيل العاملين بالمنظمة لشغل الوظائف الاعلى .

د\_\_الرضا عن مجموعة العمل ويتضمن ماييلي :

\_\_الانسجام الشخصي بين اعضاء المجموعة .

\_\_تقارب درجات الثقافة والناحية العلمية والفكرية .

\_\_وجود انتماءات مهنية واحدة.

و\_\_الرضا الوظيفي عن النواحي الاجتماعية ويتضمن ماييلي :

\_\_بحث المشكلات الاجتماعية للموظف والمساعدة في حلها

\_\_توظيف الخدمات للموظف

\_\_مساعدة الموظف عند مواجهة الكوارث تسخير ضمان اجتماعي له .

\_\_ وجود أنشطة ترفيهية .(عطية أمينة 2012ص48 - 51).

## الفصل الثالث

### الإجراءات الميدانية للدراسة

#### تمهيد

4-1- منهج الدراسة

4-2- مجتمع الدراسة

4-3- عينة الدراسة

4-3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية

4-3-2- عينة الدراسة الأساسية

4-4- مجال الدراسة (المكاني، الزمني، البشري)

4-5- أداة الدراسة

4-6- الخصائص السيكومترية للأداة

4-7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

## تمهيد:

يشكل هذا الفصل مدخلا للدراسة الميدانية، ويتضمن تحديد المنهج المستخدم الذي اتبعه الباحث في هذه الدراسة، ووصف مجتمعه، وعينتها وكيفية اختيار هذه الأخيرة، وحدودها البشرية والزمنية والمكانية، وكذلك إجراءات إعداد أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، والتحقق من مدى ملاءمتها، وخصائصها السيكمترية، والمتمثلة في الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

### 4-1- منهج الدراسة:

إن المنهج مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه. وبالاستناد إلى اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد أولاً على طبيعة المشكلة، وأبعادها وأهدافها، واستجابة لطبيعة موضوع الدراسة باعتبارها من المواضيع النفسية والتربوية، لقد استخدم المنهج الوصفي المقارن الذي تتم من خلاله المقارنة بين متغيرات الدراسة.

فطبيعة الموضوع تستلزم الوصف والمقارنة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي ، وبين الذكور والإناث، وبين سنوات الخبرة .

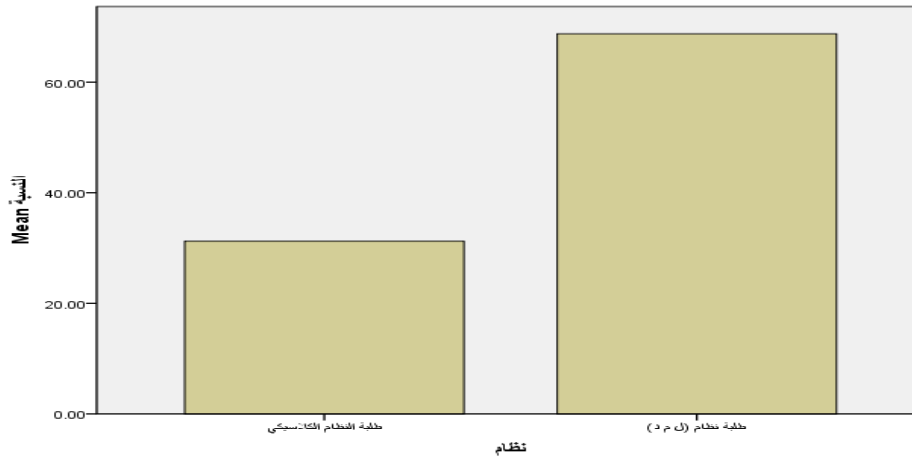
### 4-2- مجتمع الدراسة:

يعني مجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة، فتحديد مجتمع الدراسة، ووضعه في ذهن الباحث قبل بدء دراسته أمر بالغ الأهمية حتى لا تخرج الاستنتاجات والاقتراحات عن حدودها، لأن الباحث سيعمم في النهاية نتائج الدراسة عليه. ويتمثل مجتمع الدراسة في المعلمين للسنة الجامعية (2018/2019)، والجدول رقم (01) يوضح ذلك.

جدول رقم (01) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم

| النسبة المئوية % | عدد الطلبة في المجتمع |                       |
|------------------|-----------------------|-----------------------|
| 31.24            | 2090                  | طلبة النظام الكلاسيكي |
| 68.76            | 4599                  | طلبة نظام (ل م د)     |
| 100              | 6689                  | المجموع               |

يشير الجدول رقم (01) أن عدد طلبة النظام الكلاسيكي يقدر بـ (2090) وبنسبة (31.25 %) من المجتمع الكلي للدراسة. مقارنة بطلبة نظام (ل م د) الذين يبلغ عددهم 4599، وبنسبة (68.76 %) في مجتمع الدراسة. والرسم البياني رقم (07) يظهر ذلك.



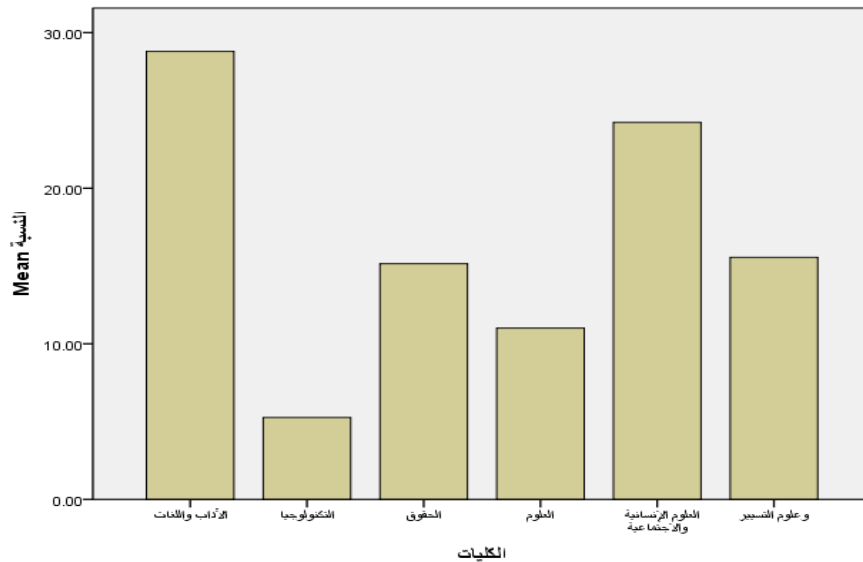
رسم بياني رقم (07) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم  
مواصفات مجتمع الدراسة حسب الكليات:

جدول رقم (02) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات

| النسبة المئوية % | العدد | التخصص                          |
|------------------|-------|---------------------------------|
| 28.79            | 1923  | الآداب واللغات                  |
| 24.23            | 1621  | العلوم الإنسانية والاجتماعية    |
| 11.01            | 737   | العلوم                          |
| 5.27             | 353   | التكنولوجيا                     |
| 15.56            | 1041  | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير |
| 15.15            | 1014  | الحقوق                          |
| 100              | 6689  | المجموع                         |

يشير الجدول رقم (02) أن عدد طلبة كلية الآداب واللغات يقدر بـ (1923) وبنسبة (28.79 %) من المجتمع الكلي للدراسة. مقارنة عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الذين يبلغ عددهم 1621، وبنسبة (24.23%) في مجتمع الدراسة. في حين بلغ عدد طلبة كلية العلوم 737 وبنسبة (11.01%) بلغ عدد طلبة كلية التكنولوجيا 353 وبنسبة (5.27%) أما عدد طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير 1041 وبنسبة (15.56%) طلبة كلية الحقوق 1014 وبنسبة (15.15%) والرسم البياني رقم (08) يظهر ذلك بوضوح.



رسم بياني رقم (08) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات

#### 4-3- عينة الدراسة:

##### 4-3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية قام الباحث بخطوة ضرورية في أية دراسة علمية ألا وهي القيام بدراسة استطلاعية على عدد معين من أفراد المجتمع، وهذا لغرض معرفة مختلف الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وكذا الصعوبات التي قد تواجهه أثناء إجراء الدراسة، وتحديد مدى استجابة المبحوثين، كما توفر الفرصة لتقويم مدى صلاحية الأداة المعدة لجمع البيانات، وحساب الخصائص السيكومترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات.

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (20) معلم و معلمة . حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، والتي تعرف بأنها "العينة التي تؤخذ من خلال تقسيم وحدات المجتمع إلى طبقات متجانسة واختيار عينة عشوائية بسيطة أو منتظمة من كل منها". وهذا لضمان تمثيل هذه العينة لمجتمعها الأصلي، فالمجتمع لا يضم أفراد متجانسين، بل يضم طبقات أو فئات متعددة ومتباينة حيث نلاحظ الفئات التالية فمن حيث نظام التعليم هناك (طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام "ل م د")، ومن حيث الجنس (الذكور والإناث)، ومن حيث المعدل التحصيلي هناك ثلاث فئات (معدل مقبول، وقريب من الحسن، وجيد)، أما من حيث متغير الكليات نميز الكليات التالية (الآداب واللغات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم، التكنولوجيا، العلوم الاقتصادية والتسيير، الحقوق).

كيفية اختيار العينة العشوائية الطبقية: نحدد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي (الطبقات)، ثم يحدد عدد الطلاب في كل فئة، (بنفس النسبة الموجودة في المجتمع)، ثم اختيار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها، مع مراعاة نسبة ثابتة من كل فئة بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد، متناسبا مع حجم هذه الفئة. (عبد المنعم الدردير، 2006) تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المجتمع منقسما إلى طبقات، وتكون لدينا الرغبة في تمثيل جميع هذه الطبقات في العينة.



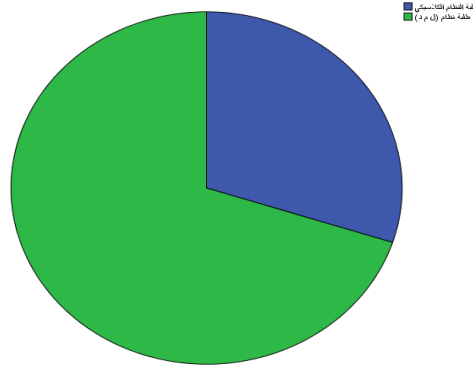
مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم:

والجدول رقم (03) يوضح ذلك:

جدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم

| نظام التعليم     | العدد | النسبة المئوية % |
|------------------|-------|------------------|
| النظام الكلاسيكي | 18    | 33               |
| نظام (ل م د)     | 42    | 67               |
| المجموع          | 60    | 100              |

يتضح من الجدول رقم (03) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيراتها فبالنسبة لمتغير نظام التعليم، حيث نلاحظ أن طلبة نظام (ل م د) يشكلون أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة، حيث شكلوا ما نسبته (67%) في حين أن طلبة النظام الكلاسيكي شكلوا نسبة (33 %) فقط. وهذا نظرا لكثرة عدد طلبة نظام (ل م د) في مجتمع الدراسة، مقارنة بطلبة النظام الكلاسيكي كما سبق وأن رأينا في الجدول رقم (03). والرسم البياني رقم (09) يظهر ذلك بوضوح



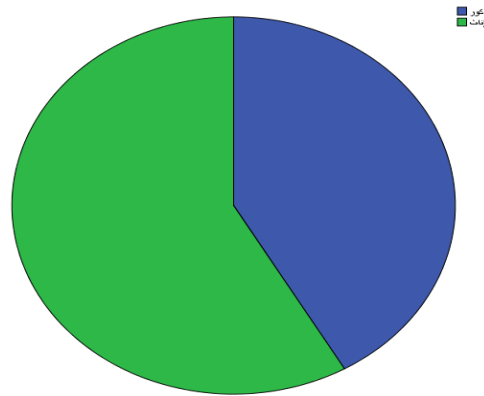
رسم بياني رقم (09) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم

مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

جدول رقم (04) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

| الجنس   | العدد | النسبة المئوية % |
|---------|-------|------------------|
| ذكور    | 25    | 41.66            |
| إناث    | 35    | 58.34            |
| المجموع | 60    | 100              |

يتضح من الجدول رقم (04) بالنسبة لمتغير الجنس أن نسبة الذكور تقدر بـ (41.66%) من عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الإناث (58.34%) نظرا لكثرة عددهن في المجتمع الأصلي. والرسم البياني رقم (10) يظهر ذلك بوضوح.



رسم بياني رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

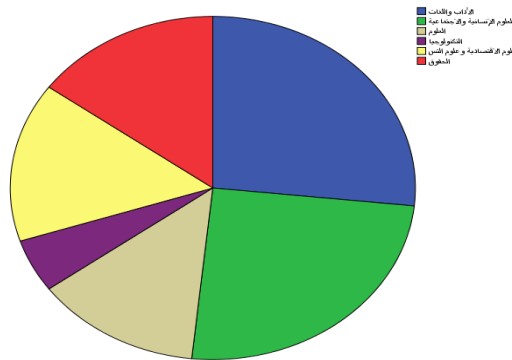
مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات:

جدول رقم (05) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات

| التخصص                       | العدد | النسبة المئوية% |
|------------------------------|-------|-----------------|
| الآداب واللغات               | 16    | 26.66           |
| العلوم الانسانية والاجتماعية | 15    | 25.00           |
| العلوم                       | 8     | 13.33           |
| تكنولوجيا                    | 3     | 5.00            |
| العلوم الاقتصادية والتسيير   | 9     | 15.00           |
| الحقوق                       | 9     | 15.00           |
| المجموع                      | 60    | 100             |

يتضح من الجدول رقم (05) بالنسبة لمتغير الكليات، فقد بلغت نسبة طلبة كلية الآداب واللغات (26.66%)، وهي أكبر نسبة نظرا لكثرة عدد الطلبة في المجتمع، يليها طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغت بنسبتهم (25.00%)، أما نسبة طلبة كلية

العلوم الاقتصادية والتسيير، وكلية الحقوق فهو متساو وتقدر بـ (15%)، أما طلبة كلية العلوم فإن بنسبتهم (13.33%). في حين بلغت نسبة طلبة كلية التكنولوجيا (05.00%)، وهي أقل نسبة نظرا لقلّة عدد الطلبة في المجتمع. والرسم البياني رقم (11) يظهر ذلك بوضوح.



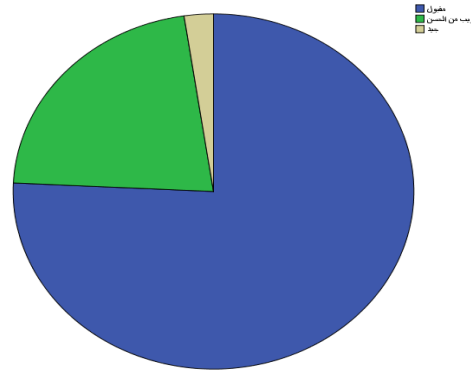
رسم بياني رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات

مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي:

جدول رقم (06) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| النسبة المئوية % | العدد | المعدل التحصيلي التراكمي |
|------------------|-------|--------------------------|
| 75.00            | 45    | مقبول                    |
| 21.66            | 13    | قريب من الحسن            |
| 2.33             | 2     | جيد                      |
| 100              | 60    | المجموع                  |

يتضح من الجدول رقم (06) بالنسبة لمتغير المعدل التحصيلي التراكمي يتضح من الجدول رقم (05) أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة من ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول حيث بلغت نسبتهم (75.00%)، في حين أن نسبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن (21.66%)، بينما تظهر أقل نسبة لطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (2.33%). والرسم البياني رقم (12) يوضح ذلك.



رسم بياني رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

#### 4-3-2- عينة الدراسة الأساسية:

سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية بالتعرف على ميدان الدراسة، واختبار أدواتها بالتقريب أكثر من عينة الدراسة الأساسية.

تتكون عينة الدراسة الأساسية من (685) طالب وطالبة تم اختيارهم بنفس الطريقة التي تم بها اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية. وفيما يلي عرض لمختلف خصائص العينة الأساسية.

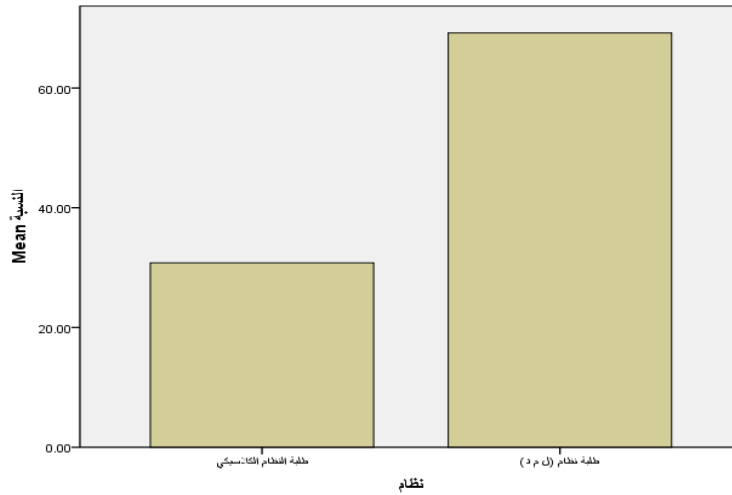
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نظام التعليم:

جدول رقم (07) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم.

| النسبة المئوية % | العدد |                       |
|------------------|-------|-----------------------|
| 30.80            | 211   | طلبة النظام الكلاسيكي |
| 69.20            | 474   | طلبة نظام (ل م د)     |
| 100              | 685   | المجموع               |

بإلقاء نظرة على الجدول رقم (07) الذي يوضح توزيع الطلبة حسب متغير نظام التعليم نجد أن طلبة نظام (ل م د) يشكلون أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة، حيث شكلوا ما نسبته (69.20%) في حين أن طلبة النظام الكلاسيكي شكلوا نسبة (30.80%) فقط. وهذا نظرا لكثرة عدد طلبة نظام (ل م د) في مجتمع الدراسة، مقارنة بطلبة النظام الكلاسيكي كما سبق وأن رأينا في الجدول رقم (01).

يمثل أفراد العينة طلبة السنة الثالثة نظام (ل م د) والسنة الرابعة من النظام الكلاسيكي، بلغ قوامها (685) طالب وطالبة، منهم (474) من نظام (ل م د)، و(211) من النظام الكلاسيكي للسنة الجامعية (2013/2012). والرسم البياني رقم (13) يظهر ذلك بوضوح



رسم بياني رقم (13) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم.

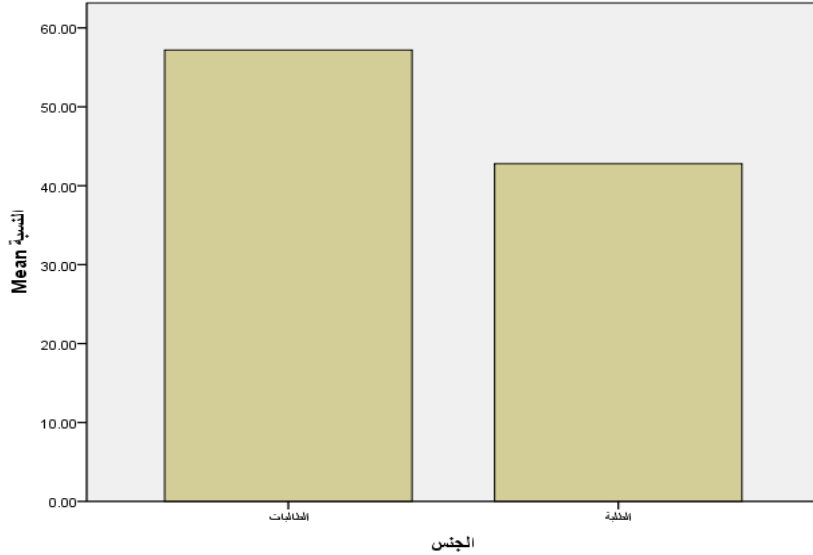
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

جدول رقم (08) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

| النسبة المئوية % | العدد | الجنس    |
|------------------|-------|----------|
|                  |       | البيانات |
| 42.8             | 293   | الطلبة   |
| 57.2             | 392   | الطالبات |
| 100              | 685   | المجموع  |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) الذي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس أن التعداد الكلي لعينة الدراسة يقدر بـ (685)، وقد بلغ تعداد الطلبة الذكور بـ (293)، أي ما بنسبة (42.80%) من العينة الكلية للدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات (392) أي

بنسبة (57.20%) نظرا لكثرة عددهن في المجتمع الأصلي. والرسم البياني رقم (14) يظهر ذلك بوضوح



رسم بياني رقم (14) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

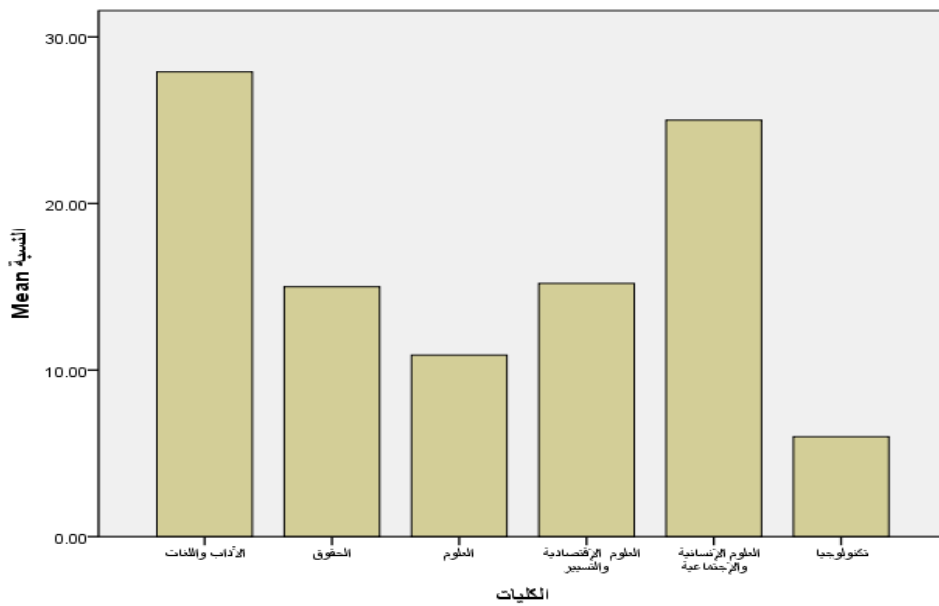
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات:

جدول رقم (09) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات

| البيانات                     | الكليات | العدد | النسبة المئوية % |
|------------------------------|---------|-------|------------------|
| الآداب واللغات               | 191     | 27.9  |                  |
| العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171     | 25.0  |                  |
| العلوم                       | 75      | 10.9  |                  |
| تكنولوجيا                    | 41      | 06.0  |                  |
| العلوم الاقتصادية والتسيير   | 105     | 15.2  |                  |
| الحقوق                       | 103     | 15.0  |                  |
| المجموع                      | 685     | 100   |                  |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الكليات، وقد بلغ تعداد طلبة كلية الآداب واللغات بـ (191)، أي ما يعادل نسبة (27.90%)، وهي أكبر نسبة من العينة الكلية. نظرا لكثرة عدد الطلبة في المجتمع، يليها

طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغ عددهم (171) ونسبة (25.00%)، أما عدد طلبة كليتي العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق فيكاد يكون متساو وهما على الترتيب (105) و(103)، ونسبة (15.2) و(15.0)، وما قبل الأخير فطلبة كلية العلوم وعددهم (75) طالب وطالبة ونسبة (10.90%). في حين بلغ عدد طلبة كلية التكنولوجيا (41) ونسبة (6.00%)، وهي أقل نسبة نظرا لقلّة عدد الطلبة في المجتمع. والرسم البياني رقم (15) يظهر ذلك بوضوح.



رسم بياني رقم (15) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات

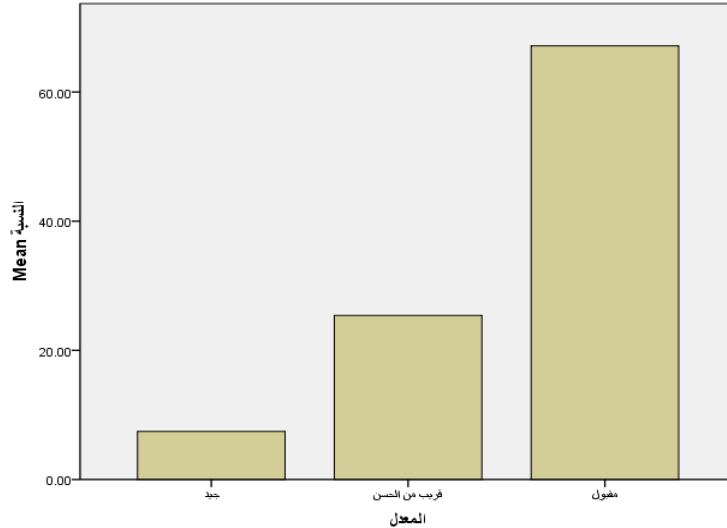
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي:

جدول رقم (10) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| النسبة المئوية % | العدد | المعدل / البيانات |
|------------------|-------|-------------------|
| 67.15            | 460   | مقبول             |
| 25.40            | 174   | قريب من الحسن     |
| 7.44             | 51    | جيد               |
| 100              | 685   | المجموع           |

بالنظر للجدول رقم (10) نجد أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة من ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول حيث يبلغ عددهم (460) طالب، أي بنسبة (67.15%)، بينما

تظهر أقل نسبة لطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (7.44 %). والرسم البياني رقم (16) يظهر ذلك بوضوح



رسم بياني رقم (16) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

#### 4-4- مجال الدراسة (المكاني، الزمني، البشري):

أجريت الدراسة الميدانية بجامعة المسيلة، وشملت طلبة السنة الرابعة نظام كلاسيكي، والسنة الثالثة نظام (ل م د) من ستة كليات التي بها نظامي التعليم وهي: (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والتكنولوجيا، والاقتصاد والتجارة والتسيير، والحقوق).

قام الباحث بالإشراف المباشر على توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، حيث تم توزيع أزيد من (750) استمارة لمقياس المهارات الحياتية، ويتضمن مجموعة من البيانات مسجلة بالملحق رقم (2) في نهاية السداسي الثاني للسنة الجامعية (2013/2012)، وذلك في الفترة من 20 مارس 2013 إلى 20 أبريل 2013.

ثم جمع أداة الدراسة من أفراد العينة، وتم استبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط، وبلغ عدد الاستمارات التي استوفت الشروط (685) استمارة.



#### 4-5- أداة الدراسة:

وصف الأداة وخطوات بنائها:

لبناء مقياس المهارات الحياتية، اتبع الباحث مجموعة الخطوات وهي على النحو التالي:

تم الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع، وذلك لغرض التعرف على ماهية المهارات، والنتائج التي تم التوصل إليها. ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة جمال عبد الفتاح وأيمن سليمان (2010)، ورأفت محمد (2010)، وسليمان عبد الواحد (2010)، وصادق خالد (2010)، ومحمد ضرار (2010)، ومحمد نزار (2009)، وأحمد بهجت (2009)، وحسن عمر (2008)، وسامي محسن (2007)، ومحمد عزت وفليب أسكاروس (2007)، ومحمود عبد الرزاق (2005)، ومريم السيد (2007)، وفهيم مصطفى (2005)، وتغريد عمران ورجاء الشناوي وعفاف صبحي (2001).  
تكوين الأداة:

تكونت الأداة من جزئين الأول خاص بالمعلومات المتعلقة بعينة الدراسة والمتضمن متغير نظام التعليم، والجنس، والكلية، والمعدل التحصيلي التراكمي. والجزء الثاني للمقياس الذي يتكون من (78) بنداً موزعة على ستة أبعاد، كل بعد يتكون من 13 بنداً، والجدول رقم (03) يوضح هذه الأبعاد وأرقام كل بند:

جدول رقم (11) أبعاد مقياس المهارات الحياتية وأرقام البنود التي تنتمي إليها

| الأبعاد              | البنود                                             | أرقام البنود | عدد البنود |
|----------------------|----------------------------------------------------|--------------|------------|
| مهارة مواجهة الضغوط  | 1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55، 61، 67، 73.  |              | 13         |
| مهارة حل المشكلات    | 2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 56، 62، 68، 74.  |              | 13         |
| المهارات الاجتماعية  | 3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57، 63، 69، 75.  |              | 13         |
| مهارة اتخاذ القرارات | 4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58، 64، 70، 76. |              | 13         |
| مهارات الاتصال       | 5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59، 65، 71، 77. |              | 13         |
| مهارة القيادة        | 6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60، 66، 72، 78. |              | 13         |

### الإجابة على المقياس:

يتطلب من المستجيب أن يقرأ كل بند من بنود المقياس ثم يضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيه باختيار أحد البدائل الخمسة وهي: (دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ أبداً).

### تصحيح المقياس:

يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية البند أو سلبيته، والجدول رقم (08) يوضح ذلك:

جدول رقم (12) طريقة تنقيط مقياس المهارات الحياتية

| الاستجابة                | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|--------------------------|--------|--------|---------|--------|-------|
| الدرجة في البنود الموجبة | 5      | 4      | 3       | 2      | 1     |
| الدرجة في البنود السالبة | 1      | 2      | 3       | 4      | 5     |

والجدول التالي يمثل توزيع العبارات السلبية وأرقامها في كل بعد.

جدول رقم (13) البنود السلبية في كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية

| الأبعاد        | مهارة مواجهة الضغوط | مهارة حل المشكلات | مهارة اتخاذ القرار | المهارات الاجتماعية | مهارات الاتصال | مهارة القيادة |
|----------------|---------------------|-------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------------|
| البنود السالبة | 73-67-49-31         | 62                | لا توجد            | 76-64               | 65-53          | 30-12         |

الدرجة الكلية القصوى للمقياس:  $78 \times 5 = 390$  درجة.

أما الدرجة الدنيا للمقياس هي:  $1 \times 78 = 78$  نقطة.

في حين أن الدرجة القصوى للبعد:  $5 \times 13 = 65$  أما الدرجة الدنيا للبعد:  $1 \times 13 = 13$  نقطة.

### 4-6- الخصائص السيكمترية للأداة:

من المستلزمات الأساسية لجودة المقياس، وقدرته على قياس ما أعد لقياسه، التثبت من الخصائص السيكمترية له، والتي من أهمها الصدق والثبات.

### قياس صدق الأداة:

ويعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، ويقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه. (نبيل جمعة، 2010)

وقد تم التأكيد من صدق مقياس المهارات الحياتية من خلال القيام بالإجراءات التالية:

### صدق المحكمين:

تم التأكيد من صدق مقياس المهارات الحياتية عن طريق استخدام صدق المحكمين، وذلك من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في جامعة الجزائر والمسييلة والأغواط، ومن أصحاب الخبرة والاختصاص، حيث بلغ عددهم (9) محكمين، والملحق رقم (1) يوضح ذلك. لإبداء الرأي حول مدى كفاية البيانات الخاصة بأفراد العينة، ومدى ملائمة بنود المقياس، ووضوحها من حيث المضمون، والصياغة، واللغة، ومدى مناسبة البند للمهارة التي تندرج تحتها، وإضافة أو حذف أي بنود، أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ردود الأساتذة المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة. حيث بلغ عدد بنود المقياس (78) بندا موزعة على ستة أبعاد، بواقع ثلاثة عشر بندا لكل بعد من أبعاد المقياس.

وبعد استعادة الاستثمارات وتفرغ تقديرات الأساتذة المحكمين لبنود المقياس تم تحويلها إلى نسب مئوية والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14) نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند في مقياس المهارات الحياتية من

قبل المحكمين

| رقم<br>البند | النسبة المئوية<br>لقبول البند | النسبة المئوية<br>لتعديل صياغة البند | المجموع | رقم<br>البند | النسبة المئوية<br>لقبول البند | النسبة المئوية<br>لتعديل صياغة البند | المجموع |
|--------------|-------------------------------|--------------------------------------|---------|--------------|-------------------------------|--------------------------------------|---------|
| 1            | 100                           | 00                                   | 100     | 21           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 2            | 100                           | 00                                   | 100     | 22           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 3            | 100                           | 00                                   | 100     | 23           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 4            | 88.99                         | 11.11                                | 100     | 24           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 5            | 100                           | 00                                   | 100     | 25           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 6            | 100                           | 00                                   | 100     | 26           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 7            | 100                           | 00                                   | 100     | 27           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 8            | 100                           | 00                                   | 100     | 28           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 9            | 100                           | 00                                   | 100     | 29           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 10           | 100                           | 00                                   | 100     | 30           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 11           | 100                           | 00                                   | 100     | 31           | 80                            | 20                                   | 100     |
| 12           | 88.99                         | 11.11                                | 100     | 21           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 13           | 88.99                         | 11.11                                | 100     | 33           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 14           | 100                           | 00                                   | 100     | 34           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 15           | 88.99                         | 11.11                                | 100     | 35           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |
| 16           | 100                           | 00                                   | 100     | 36           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 17           | 100                           | 00                                   | 100     | 37           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 18           | 100                           | 00                                   | 100     | 38           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 19           | 100                           | 00                                   | 100     | 39           | 100                           | 00                                   | 100     |
| 20           | 100                           | 00                                   | 100     | 40           | 88.99                         | 11.11                                | 100     |

تابع للجدول رقم (14) نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين

| رقم<br>البند | قبول<br>البند | تعديل صياغة<br>البند | المجموع | رقم البند | قبول<br>البند | تعديل صياغة<br>البند | المجموع |
|--------------|---------------|----------------------|---------|-----------|---------------|----------------------|---------|
| 41           | 100           | 00                   | 100     | 60        | 100           | 00                   | 100     |
| 42           | 88.99         | 11.11                | 100     | 61        | 100           | 00                   | 100     |
| 43           | 88.99         | 11.11                | 100     | 62        | 100           | 00                   | 100     |
| 44           | 88.99         | 11.11                | 100     | 63        | 100           | 00                   | 100     |
| 45           | 100           | 00                   | 100     | 64        | 100           | 00                   | 100     |
| 46           | 100           | 00                   | 100     | 65        | 100           | 00                   | 100     |
| 47           | 100           | 00                   | 100     | 66        | 100           | 00                   | 100     |
| 48           | 100           | 00                   | 100     | 67        | 100           | 00                   | 100     |
| 49           | 100           | 00                   | 100     | 68        | 100           | 00                   | 100     |
| 50           | 100           | 00                   | 100     | 69        | 100           | 00                   | 100     |
| 51           | 100           | 00                   | 100     | 70        | 100           | 00                   | 100     |
| 52           | 100           | 00                   | 100     | 71        | 100           | 00                   | 100     |
| 53           | 100           | 00                   | 100     | 72        | 100           | 00                   | 100     |
| 54           | 100           | 00                   | 100     | 73        | 100           | 00                   | 100     |
| 55           | 100           | 00                   | 100     | 74        | 100           | 00                   | 100     |
| 56           | 100           | 00                   | 100     | 75        | 100           | 00                   | 100     |
| 57           | 100           | 00                   | 100     | 76        | 100           | 00                   | 100     |
| 58           | 100           | 00                   | 100     | 77        | 100           | 00                   | 100     |
| 59           | 100           | 00                   | 100     | 78        | 100           | 00                   | 100     |

يتضح من الجدول رقم (14) أن عدد العبارات التي نسبة الموافقة عليها 100% بلغت 63 بنداً، بينما عدد البنود التي فاقت نسبة الموافقة عليها 80 % بلغت 15 بنداً في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين، وهذا يدل على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر الأساتذة المحكمين.

ولم يكتف الباحث بحساب محتوى صدق مقياس المهارات الحياتية بواسطة الأساتذة المحكمين بل تم حسابه بطرائق أخرى.

#### صدق الاتساق الداخلي:

قد لا يكشف التحليل الظاهري للبنود عن صدقها ودقة تمييزها بين الأفراد الذين يمتازون بمستوى عال من المهارة المقاسة والآخرين الذين يمتلكون مستوى أدنى منها. ولأن من مؤشرات صدق البنود معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الأفراد في الاختبار ككل، فضلاً عن هذا يعد مؤشراً من مؤشرات القدرة التمييزية للبند. إذ يشير الارتباط الدال بين درجة البند ودرجة الاختبار الكلية إلى قدرة البند على قياس ما يقيسه الاختبار ككل. (Annastasi, 1988)

لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين البند والمجموع الكلي للمقياس للتحقق من تجانسها، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويشير الجدول رقم (15)

جدول رقم (15) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي له

| رقم البند | معاملات الارتباط | رقم البند | معاملات الارتباط | رقم البند | معاملات الارتباط |
|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|
| 1         | **0.59           | 27        | **0.73           | 53        | **0.77           |
| 2         | 0.20             | 28        | **0.63           | 54        | 0.24             |
| 3         | *0.30            | 29        | **0.66           | 55        | **0.60           |
| 4         | *0.27            | 30        | **0.64           | 56        | 0.00             |
| 5         | *0.29            | 31        | **0.67           | 57        | **0.62           |
| 6         | **0.39           | 21        | **0.61           | 58        | **0.44           |
| 7         | **0.68           | 33        | **0.59           | 59        | **0.79           |
| 8         | **0.60           | 34        | **0.55           | 60        | **0.75           |
| 9         | **0.61           | 35        | **0.34           | 61        | 0.24             |

|        |    |        |    |        |    |
|--------|----|--------|----|--------|----|
| **0.79 | 62 | **0.47 | 36 | **0.57 | 10 |
| **0.64 | 63 | **0.61 | 37 | **0.47 | 11 |
| **0.62 | 64 | **0.44 | 38 | **0.77 | 12 |
| **0.54 | 65 | **0.79 | 39 | **0.59 | 13 |
| **0.39 | 66 | **0.69 | 40 | **0.46 | 14 |
| **0.68 | 67 | **0.75 | 41 | **0.33 | 15 |
| **0.79 | 68 | **0.64 | 42 | **0.59 | 16 |
| **0.56 | 69 | **0.47 | 43 | **0.57 | 17 |
| **0.63 | 70 | **0.70 | 44 | **0.63 | 18 |
| **0.39 | 71 | **0.77 | 45 | **0.56 | 19 |
| **0.75 | 72 | **0.67 | 46 | **0.63 | 20 |
| **0.79 | 73 | **0.66 | 47 | **0.37 | 21 |
| **0.63 | 74 | **0.53 | 48 | **0.59 | 22 |
| **0.77 | 75 | 0.11   | 49 | **0.37 | 23 |
| **0.62 | 76 | 0.23   | 50 | **0.46 | 24 |
| **0.75 | 77 | **0.79 | 51 | **0.62 | 25 |
| **0.79 | 78 | 0.00   | 52 | **0.54 | 26 |

\*\* دالة عند 0.01

\* دالة عند 0.05

يبرز من خلال الجدول رقم (15) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس، وبينها وبين المجموع الكلي للمقياس، (68) بندا دالة عند 0.01 أي بنسبة (87.17 %). و(03) عبارات دالة عند (0.05) أي بنسبة (3.84 %)، (07) عبارات غير دالة أي بنسبة (8.97 %) مما يدل على اتساق المقياس.

**صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية:**

باستعمال الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للمقياس. وتم حساب معاملات الاتساقات البينية لأبعاد المقياس الستة كما هو موضح في الجدول رقم (16)

جدول رقم (16): معاملات ارتباط أبعاد مقياس المهارات الحياتية الستة والمجموع الكلي للمقياس

| المجموع الكلي | مهارة مواجهة الضغوط | مهارة حل المشكلات | مهارة اتخاذ القرار | المهارات الاجتماعية | مهارة الاتصال | مهارة القيادة |                     |
|---------------|---------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------|---------------|---------------------|
| **0.85        | **0.78              | **0.65            | **0.77             | **0.78              | **0.70        | 1             | مهارة القيادة       |
| **0.82        | **0.77              | **0.65            | **0.71             | **0.73              | 1             |               | مهارة الاتصال       |
| **0.92        | **0.87              | **0.80            | **0.84             | 1                   |               |               | المهارات الاجتماعية |
| **0.92        | **0.83              | **0.83            | 1                  |                     |               |               | مهارة اتخاذ القرار  |
| **0.89        | **0.82              | 1                 |                    |                     |               |               | مهارة حل المشكلات   |
| **0.64        | 1                   |                   |                    |                     |               |               | مهارة مواجهة الضغوط |
| 1             |                     |                   |                    |                     |               |               | المجموع الكلي       |

\*\*دالة عند 0.01

يبرز من خلال الجدول رقم (16) أن جميع معاملات الارتباط بيرسونيين كل بعدين من أبعاد المقياس، وبينها وبين المجموع الكلي للمقياس، تراوحت بين (0.64 و 0.92)، وأن جميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من (0.01).

**الصدق التمييزي للبند:**

تم التأكد من صدق بنود مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على الصدق التمييزي أو المقارنة الطرفية، وذلك بعد ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية من أعلى درجة إلى أدناها، والتي ضمت (60) طالب من كلا الجنسين، ومن كلا النظامين، ومن مختلف الكليات، حيث تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، وتمثل نسبة (27%) من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، و(27%) من الأفراد الذين حصلوا على أدنى الدرجات، فكان حجم كل مجموعة لكلا الطرفين (16) طالب، فاستخرجت لهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم حسبت قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا بالاعتماد على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).



جدول رقم (17): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس المهارات الحياتية

| العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|
| ن=16  | 310.06          | 24.42             | 36.26    | 30          | 0.00          |
| ن=16  | 171.38          | 18.94             |          |             |               |

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا بلغ (310.06) وبانحراف معياري (24.42) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات الدنيا (171.38) وبانحراف معياري (18.94)، أما الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا فنجد أن قيمة "ت" بلغت (36.26) عند درجة حرية (30)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.01 \geq \alpha$ )، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعة العليا ونتائج المجموعة الدنيا، وبالتالي فللمقياس قدرة على التمييز بين أطرافه، ومنه نستنتج بأنه مقياس صادق.

#### قياس ثبات الأداة:

يقصد بثبات المقياس إعطاء نتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة في نفس الظروف. ويعني الثبات أن المقياس موثوق به، ويعتمد عليه (1973) Kerning، ويعرف الثبات بأنه الاتساق في نتائج المقياس (1972) Marshall ويتم التأكد من ثبات المقياس بعدة طرائق منها استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا.

#### طريقة التجزئة النصفية:

تم تجزئة المقياس إلى صورتين متكافئتين، وأفضل أساس للتقسيم أن أحدهما يحتوي العبارات الفردية (1، 3، 5...) والثاني العبارات الزوجية (2، 4، 6...) (رجاء أبو علام،

2007) وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (العبارات الفردية والزوجية) 0.78 وهي دالة عند 0.01 ومنه فإن معامل الثبات  $0.87 = 0.78 + 1/0.78 * 2$  طريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية وكذا المجموع الكلي له، والجدول رقم (18) يوضح ذلك:

جدول رقم (18) معاملات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أبعاد المقياس الستة والمجموع الكلي

| المعامل الثبات ألفا | البعد               |
|---------------------|---------------------|
| 0.50                | مهارة مواجهة الضغوط |
| 0.47                | مهارة حل المشكلات   |
| 0.48                | مهارة اتخاذ القرار  |
| 0.47                | المهارات الاجتماعية |
| 0.49                | مهارة الاتصال       |
| 0.49                | مهارة القيادة       |
| 0.82                | المجموع الكلي       |

مما سبق تبين أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.47) و(0.50) بالنسبة للأبعاد، أما المجموع الكلي فبلغت قيمته (0.82) وهو على درجة مقبولة من الثبات، مما يحملنا إلى استخدامه على عينة الدراسة الأساسية.

#### 4-7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

إن تحديد الأساليب الإحصائية في تحليل وتفسير النتائج يعتبر خطوة هامة في الجانب الميداني، وبالرجوع إلى فرضيات الدراسة، وإلى خصائص العينة فقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاء الوصفي: النسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وهو من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استخداماً، وهو يبين مدى تباثر درجات الأفراد حول متوسطها الحسابي، لأن معرفة قيمة المتوسط الحسابي بحد ذاتها لا تعني الكثير، بعكس ما إذا تمت مقارنتها بقيمة أخرى توضح مدى تباعدها أو تقاربها ببعضها البعض.

**اختبار T:** للقيام بدراسة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس المهارات الحياتية، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د)، والكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث).

**اختبار ليفين:** لفحص تجانس التباين لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له تبعا لمتغير الكليات. والمعدل التحصيلي التراكمي.

**تحليل التباين:** وذلك لتعرف على مدى دلالة الفروق بين مختلف المجموعات بالنسبة لمتغيرات الدراسة الأساسية والمتمثلة في متغير الكليات (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم، التكنولوجيا، والاقتصاد والتجارة والتسيير، الحقوق)، ومتغير المعدل التحصيلي (مقبول، قريب من الحسن، جيد).

**اختبار أقل الفروق الدالة: (LSD)** وهو من أكثر وأقدم اختبارات (المتابعة للمقارنات المتعددة بين المتوسطات) الذي اقترحه Fisher (1948).

**اختبار كروسكال واليس:** يستخدم الباحث اختبار كروسكال واليس عندما يتعذر عليه استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه البارامترية، أي عندما لا تتحقق شروط استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (الاعتدالية، تجانس تباين العينات مع المجتمعات المسحوبة منها، كما يستخدم اختبار كروسكال واليس في المقارنة بين عدة عينات مستقلة بحيث تكون البيانات رتبية، أو يمكن تحويلها إلى رتب. (عبد المنعم الدردير، 2006)

## الفصل الرابع

### عرض وتحليل البيانات ومناقشتها

#### تمهيد

5-1- عرض النتائج والمعطيات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة

5-2- مناقشة نتائج الدراسة

5-3- الخاتمة

## تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة، وبعد تطبيق المقياس وجمع البيانات وتصنيفها وترتيبها، سيحاول الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتحليلها ثم مناقشتها على ضوء الفرضيات، والوصول إلى النتيجة العامة، والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في إكمال النقائص المسجلة في هذه الدراسة.

## عرض النتائج والمعطيات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة:

### 5-1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي ، ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المعلمين ، والتي تظهر في الجدول رقم (19)

جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات الذكاء الوجداني و الرضا

الوظيفي لدى المعلمين .

| البيانات أبعاد<br>المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>ف | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>ت | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|--------------|--------|--------------------|----------------------|-----------|------------------|-----------|----------------|------------------|
| مهارة مواجهة<br>الضغوط    | كلاسيك       | 211    | 46.80              | 6.00                 | 0.2       | 0.61             | -         | 683            | 0.63             |
|                           | (ل م د)      | 474    | 47.04              | 6.13                 | 4         |                  | 0.4<br>7  |                |                  |

يتبين من خلال الجدول رقم (19) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، ولهذا نختار قيمة "ت" ومستوى دلالتها بناء على قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات "ف"، والذي بلغت قيمته (0.24)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، وهذا يعني أن هناك تجانس بين التباينات، وعليه سنختار قيمة "ت" في حالة افتراض تساوي التباينات، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول.

كما يتضح من الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط إذ بلغت قيمة "ت" (-0.47) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ )، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط.

## 5-2- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (لمد) في مهارة حل المشكلات. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (20) جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| مهارة حل<br>المشكلات      | كلاسيك          | 211    | 46.31              | 7.28                 | 1.70        | 0.19             | -           | 683            | 0.40             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 46.82              | 7.50                 |             |                  | 0.82        |                |                  |

يتضح من الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) في مهارة حل المشكلات إذ بلغت قيمة "ت" (-0.82) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ )، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) في مهارة حل المشكلات.

### 5-3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (لمد) في مهارة اتخاذ القرار. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (21) جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة

نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| مهارة اتخاذ<br>القرار     | كلاسيك          | 211    | 45.98              | 7.57                 | 0.63        | 0.42             | -3.07       | 683            | 0.06             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 47.09              | 7.29                 |             |                  |             |                |                  |

يتضح من الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة حل المشكلات إذ بلغت قيمة "ت" (-3.07) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$ ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة اتخاذ القرار.

### 5-4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (لمد) في المهارات الاجتماعية. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارات، والتي تظهر في الجدول رقم (22) جدول رقم (22) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة

نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| المهارات<br>الاجتماعية    | كلاسيك          | 211    | 45.11              | 5.878                | 9.20        | 0.00             | -3.07       | 473.26         | 0.00             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 46.70              | 6.97                 |             |                  |             |                |                  |

يتضح من الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الاجتماعية، ولصالح طلبة نظام (ل م د). إذ بلغت قيمة "ت" (-3.07) وبدرجة حرية (473.26)، وهي دالة إحصائية على مستوى دلالة  $\alpha = 0.05$ ، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (45.11)، وبانحراف معياري (5.87)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (46.70) وبانحراف معياري (6.97)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (1.59) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الاجتماعية.

## 5-5- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (لمد) في مهارة الاتصال. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (23)

جدول رقم (23) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة

نظام (ل م د) في مهارة الاتصال

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| مهارة الاتصال             | كلاسيك          | 211    | 45.37              | 6.01                 | 2.9         | 0.08             | -           | 683            | 0.07             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 46.34              | 6.67                 | 1           |                  | 1.80        |                |                  |
|                           |                 |        |                    |                      |             |                  |             |                |                  |

يتضح من الجدول رقم (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة الاتصال إذ بلغت قيمة "ت" (-1.80) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائية على مستوى دلالة  $\alpha = 0.05$ ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة الاتصال.



## 5-6- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (لمد) في مهارة الاتصال. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (24)

جدول رقم (24) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة

نظام (ل م د) في مهارة القيادة

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| مهارة القيادة             | كلاسيك          | 211    | 45.29              | 5.82                 | 1.80        | 0.17             | 2.42-       | 683            | 0.01             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 46.50              | 6.08                 |             |                  |             |                |                  |

يتضح من الجدول رقم (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في بعد مهارة القيادة ولصالح طلبة نظام (ل م د). إذ بلغت قيمة "ت" (-2.42) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند  $\alpha = 0.05$ ، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (45.29) وانحراف معياري (5.82)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (46.50) وانحراف معياري (6.08)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (1.21) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة القيادة

جدول رقم (25) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة

نظام (ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية

| البيانات<br>أبعاد المقياس | نظام<br>التعليم | العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | قيمة<br>"ف" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ت" | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|-----------------|--------|--------------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------------------|
| المجموع<br>الكلي          | كلاسيك          | 211    | 274.66             | 28.04                | 1.3         | 0.25             | 2.33-       | 683            | 0.02             |
|                           | (ل م د)         | 474    | 280.48             | 29.49                | 0           |                  |             |                |                  |

أما فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمهارات الحياتية فنلاحظ من خلال الجدول رقم (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) ولصالح طلبة نظام (ل مد) إذ بلغت قيمة "ت" (-2.33) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha=0.05)$ ، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (274.66) وبانحراف معياري (28.04)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (280.48) وبانحراف معياري (29.49)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (5.62) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية.

#### 5-7- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية. وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين الطلبة والطالبات على أبعاد المقياس، وعلى المقياس بصورته الكلية، والتي تظهر في الجدول رقم (26)

جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات

وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية والمجموع الكلي له

| مستوى<br>الدلالة | درجة<br>الحرية | قيمة<br>"ت" | مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>"ف" | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | العدد | الجنس    |                        |
|------------------|----------------|-------------|------------------|-------------|----------------------|--------------------|-------|----------|------------------------|
| 0.00             | 683            | 3.78        | 0.37             | 0.79        | 5.86                 | 47.97              | 293   | الطلبة   | مهارة مواجهة<br>الضغوط |
|                  |                |             |                  |             | 6.15                 | 46.21              | 392   | الطالبات |                        |
| 0.01             | 683            | 2.42        | 0.27             | 1.20        | 7.02                 | 47.45              | 293   | الطلبة   | مهارة حل<br>المشكلات   |
|                  |                |             |                  |             | 7.68                 | 46.07              | 392   | الطالبات |                        |
| 0.01             | 683            | 2.37        | 0.64             | 0.20        | 7.06                 | 47.52              | 293   | الطلبة   | مهارة اتخاذ<br>القرار  |
|                  |                |             |                  |             | 7.58                 | 46.17              | 392   | الطالبات |                        |

|      |     |      |      |      |       |        |     |          |                     |
|------|-----|------|------|------|-------|--------|-----|----------|---------------------|
| 0.81 | 683 | 0.23 | 0.74 | 0.10 | 6.514 | 46.28  | 293 | الطلبة   | المهارات الاجتماعية |
|      |     |      |      |      | 6.83  | 46.16  | 392 | الطالبات |                     |
| 0.26 | 683 | 1.12 | 0.55 | 0.35 | 6.57  | 46.37  | 293 | الطلبة   | مهارة الاتصال       |
|      |     |      |      |      | 6.61  | 45.80  | 392 | الطالبات |                     |
| 0.12 | 683 | 1.53 | 0.46 | 0.54 | 6.21  | 46.54  | 293 | الطلبة   | مهارة القيادة       |
|      |     |      |      |      | 5.86  | 45.82  | 392 | الطالبات |                     |
| 0.00 | 683 | 2.63 | 0.60 | 0.26 | 29.27 | 282.13 | 293 | الطلبة   | المجموع الكلي       |
|      |     |      |      |      | 28.83 | 276.22 | 392 | الطالبات |                     |

من خلال الجدول رقم (26) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين ولهذا نختار قيمة "ت" ومستوى دلالتها بناء على قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات "ف" والذي بلغت قيمته بالنسبة لجميع أبعاد المقياس الستة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاجتماعية، والاتصال، والقيادة) وللدرجة الكلية له على التوالي (0.79)، (1.20)، (0.20)، (0.10)، (0.35)، (0.54)، (0.26)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، وهذا يعني أن هناك تجانس بين التباينات، وعليه سنختار قيمة "ت" في حالة افتراض تساوي التباينات، وبالتالي سنعمد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول.

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط، ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (3.78) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ )، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.97) وبانحراف معياري (5.86)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.21) وبانحراف معياري (6.15)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي الطلبة كان أكبر بـ (1.76) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط.

## بالنسبة لبعد مهارة حل المشكلات:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (2.42) وبدرجة حرية (683) وهي ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.05)$ ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.45) وبانحراف معياري (7.02)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.07)، وبانحراف معياري (7.68)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للطلبة كان أكبر بـ (1.38) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات.

## بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (2.37) وبدرجة حرية (683) وهي ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.05)$ ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.52) وبانحراف معياري (7.06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.17) وبانحراف معياري (7.58)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للطلبة كان أكبر بـ (1.35) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار.

## بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

يبين الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية إذ بلغت قيمة "ت" (0.23) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية.

بالنسبة لبعد مهارة الاتصال:

يتضح من الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال إذ بلغت قيمة "ت" (1.12) وبدرجة حرية (683)، وهي دالة إحصائية على مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال.

بالنسبة لبعد مهارة القيادة:

يبين الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة إذ بلغت قيمة "ت" (1.53) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائية على مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة.

أما فيما يخص المجموع الكلي للمهارات الحياتية فنلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (2.63) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.05)$ ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (282.13) وبانحراف معياري (29.27)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (276.22) وبانحراف معياري (28.83)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للطلبة كان أكبر ب (5.91) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية.

#### 5-8- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه لا توجد فروق بين طلبة الكليات الستة على كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (27)

جدول رقم (27) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس والمجموع

الكلية له وفقاً للكلية

| الترتيب | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد |                              |                      |
|---------|-------------------|-----------------|-------|------------------------------|----------------------|
| 5       | 6.43              | 46.03           | 191   | الآداب واللغات               | مهارات مواجهة الضغوط |
| 3       | 5.84              | 47.54           | 171   | العلوم الإنسانية والاجتماعية |                      |
| 2       | 5.18              | 47.56           | 75    | العلوم                       |                      |
| 1       | 5.06              | 50.17           | 41    | التكنولوجيا                  |                      |
| 6       | 6.24              | 45.83           | 105   | العلوم الاقتصادية والتسيير   |                      |
| 4       | 6.13              | 47.17           | 103   | الحقوق                       |                      |
|         | 6.09              | 46.96           | 685   | المجموع                      |                      |
| 6       | 7.79              | 45.83           | 191   | الآداب واللغات               | مهارات حل المشكلات   |
| 2       | 7.27              | 47.20           | 171   | العلوم الإنسانية والاجتماعية |                      |
| 3       | 5.55              | 47.16           | 75    | العلوم                       |                      |
| 1       | 7.33              | 50.44           | 41    | التكنولوجيا                  |                      |
| 4       | 7.27              | 46.22           | 105   | العلوم الاقتصادية والتسيير   |                      |
| 5       | 7.98              | 45.88           | 103   | الحقوق                       |                      |
|         | 7.43              | 46.66           | 685   | المجموع                      |                      |
| 5       | 7.72              | 45.88           | 191   | الآداب واللغات               | مهارات اتخاذ القرار  |
| 2       | 7.70              | 47.53           | 171   | العلوم الإنسانية والاجتماعية |                      |
| 6       | 6.58              | 45.80           | 75    | العلوم                       |                      |
| 1       | 7.09              | 50.68           | 41    | التكنولوجيا                  |                      |
| 4       | 6.32              | 45.95           | 105   | العلوم الاقتصادية والتسيير   |                      |
| 3       | 7.40              | 46.97           | 103   | الحقوق                       |                      |
|         | 7.39              | 46.75           | 685   | المجموع                      |                      |
| 2       | 6.38              | 46.80           | 191   | الآداب واللغات               | المهارات الاجتماعية  |
| 3       | 7.55              | 46.36           | 171   | العلوم الإنسانية والاجتماعية |                      |
| 6       | 5.68              | 45.09           | 75    | العلوم                       |                      |
| 1       | 6.42              | 49.34           | 41    | التكنولوجيا                  |                      |

|   |       |        |     |                              |               |
|---|-------|--------|-----|------------------------------|---------------|
| 5 | 6.98  | 45.28  | 105 | العلوم الاقتصادية والتسيير   |               |
| 4 | 5.77  | 45.41  | 103 | الحقوق                       |               |
|   | 6.69  | 46.21  | 685 | المجموع                      |               |
| 2 | 6.24  | 46.53  | 191 | الآداب واللغات               | مهاره الاتصال |
| 4 | 6.97  | 45.89  | 171 | العلوم الإنسانية والاجتماعية |               |
| 6 | 5.32  | 45.12  | 75  | العلوم                       |               |
| 1 | 5.57  | 47.95  | 41  | التكنولوجيا                  |               |
| 3 | 6.57  | 46.04  | 105 | العلوم الاقتصادية والتسيير   |               |
| 5 | 7.00  | 45.31  | 103 | الحقوق                       |               |
|   | 6.48  | 46.04  | 685 | المجموع                      |               |
| 6 | 5.70  | 46.27  | 191 | الآداب واللغات               | مهاره القيادة |
| 4 | 6.36  | 45.82  | 171 | العلوم الإنسانية والاجتماعية |               |
| 2 | 6.74  | 46.19  | 75  | العلوم                       |               |
| 1 | 4.707 | 48.56  | 41  | التكنولوجيا                  |               |
| 5 | 6.32  | 45.54  | 105 | العلوم الاقتصادية والتسيير   |               |
| 3 | 5.49  | 45.95  | 103 | الحقوق                       |               |
|   | 6.02  | 46.13  | 685 | المجموع                      |               |
| 3 | 28.20 | 277.34 | 191 | الآداب واللغات               | المجموع الكلي |
| 2 | 31.28 | 280.34 | 171 | العلوم الإنسانية والاجتماعية |               |
| 4 | 26.41 | 276.92 | 75  | العلوم                       |               |
| 1 | 25.67 | 297.14 | 41  | التكنولوجيا                  |               |
| 6 | 30.21 | 274.85 | 105 | العلوم الاقتصادية والتسيير   |               |
| 5 | 27.07 | 276.68 | 103 | الحقوق                       |               |
|   | 29.15 | 278.75 | 685 | المجموع                      |               |

يتضح من الجدول رقم (27) الإحصاءات الوصفية وهي بالتحديد عدد الطلبة في كل كلية. فعدد الطلبة في كليتي الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية وعلى الترتيب (191)، (171)، يليهم طلبة كليتي العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق وعلى الترتيب

(105)، (103)، وأخيرا كليتي العلوم، والتكنولوجيا وعلى الترتيب (75)، (41) والمجموع الكلي (685).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أو لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس المهارات الحياتية حسب الكليات، لكن قبل ذلك ينبغي التأكد من تجانس المجموعات والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

جدول رقم (28) نتائج اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي حسب

#### الكليات

| الأبعاد             | احصائية ليفين | درجة الحرية ح 1 | درجة الحرية ح 2 | مستوى الدلالة |
|---------------------|---------------|-----------------|-----------------|---------------|
| مهارة مواجهة الضغوط | 1.41          | 5               | 679             | 0.21          |
| مهارة حل المشكلات   | 3.11          | 5               | 679             | 0.00          |
| مهارة اتخاذ القرار  | 1.44          | 5               | 679             | 0.20          |
| المهارات الاجتماعية | 2.45          | 5               | 679             | 0.03          |
| مهارة الاتصال       | 2.09          | 5               | 679             | 0.06          |
| مهارة القيادة       | 1.57          | 5               | 679             | 0.16          |
| المجموع الكلي       | 2.23          | 5               | 679             | 0.04          |

يبين الجدول رقم (28) قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات، حيث بلغت قيمة "ف" في مهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي وعلى التوالي (3.11)، (2.45)، (2.23)، وبواقع مستوى دلالة (0.00)، (0.03)، (0.04)، وهي دالة إحصائياً مما يعني أن هناك عدم تجانس التباينات. مما لا يسمح باستخدام الاختبار المعلمي لتحليل التباينات بالنسبة لهذه المهارات.

أما في مهارة مواجهة الضغوط، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة الاتصال، ومهارة القيادة فقد بلغت قيمة "ف" على التوالي (1.41)، (1.44)، (2.09)، (1.57)، وبواقع مستوى دلالة



(0.21)، (0.20)، (0.06)، (0.16)، وهي غير دالة إحصائياً مما يعني أن هناك تجانس في التباين. مما يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في هذه الأبعاد.

جدول رقم (29) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

حول مقياس المهارات الحياتية حسب الكليات

| الأبعاد             | مصدر التباين           | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---------------------|------------------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| مهارة مواجهة الضغوط | التباين بين المجموعات  | 810.49         | 5            | 162.09         | 4.48     | 0.00          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 24559.59       | 679          | 36.17          |          |               |
|                     | المجموع                | 25370.08       | 684          |                |          |               |
| مهارة اتخاذ القرار  | التباين بين المجموعات  | 1020.71        | 5            | 204.14         | 3.81     | 0.00          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 36362.58       | 679          | 53.55          |          |               |
|                     | المجموع                | 37383.30       | 684          |                |          |               |
| مهارة الاتصال       | التباين بين المجموعات  | 318.54         | 5            | 63.70          | 1.52     | 0.18          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 28462.14       | 679          | 41.91          |          |               |
|                     | المجموع                | 28780.68       | 684          |                |          |               |
| مهارة القيادة       | التباين بين المجموعات  | 301.74         | 5            | 60.34          | 1.67     | 0.13          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 24530.20       | 679          | 36.12          |          |               |
|                     | المجموع                | 24831.95       | 684          |                |          |               |

يتضح من الجدول رقم (29) ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، حيث بلغت قيمة "ف" (4.48)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط.

2. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين طلبة الكليات في مهارة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة "ف" (3.81)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة اتخاذ القرار.

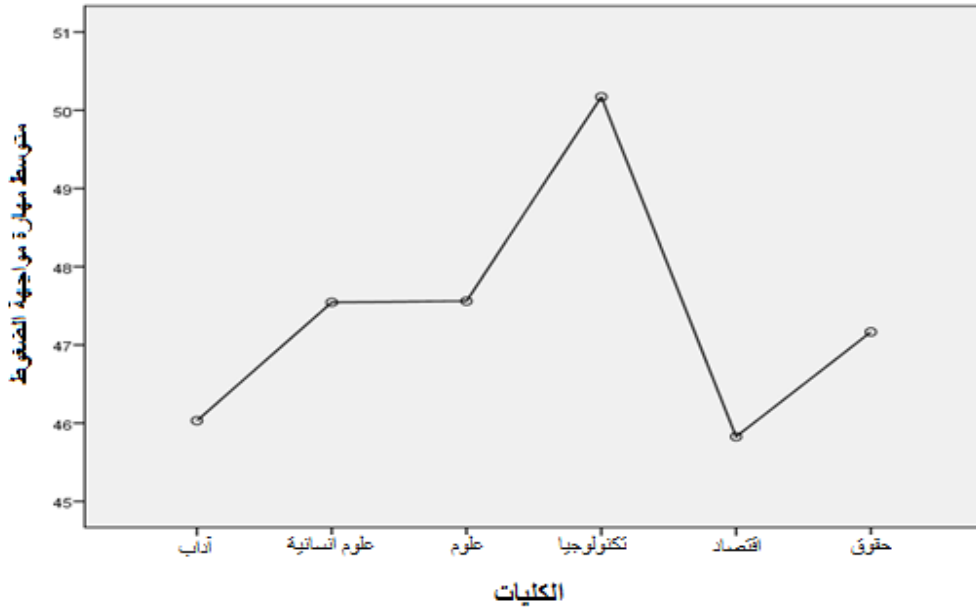
3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة الاتصال، حيث بلغت قيمة "ف" (1.52)، وبمستوى دلالة (0.18)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة الاتصال.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة والقيادة، حيث بلغت قيمة "ف" (1.52) وبمستوى دلالة (0.13)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات في مهارة لقيادة. أما المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كانت على النحو التالي:

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.17)، وبانحراف معياري (5.06)، يليهم طلبة الكليات التالية (العلوم، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والحقوق) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم

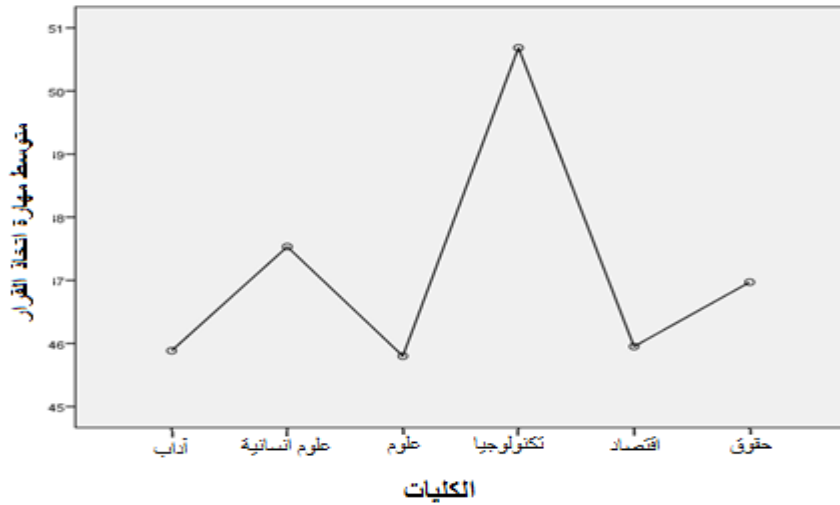
وعلى الترتيب (47.56)، (47.54)، (47.17) وبانحراف معياري (5.18)، (5.84)، (6.13)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة كليتي الآداب واللغات، والاقتصاد والتسيير. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (46.03)، (45.83) وبانحراف معياري (6.43)، (6.24) والمنحنى البياني (17) يوضح ذلك.



شكل رقم (17) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مواجهة الضغوط حسب الكليات. يتضح من الشكل رقم (17) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات أن متوسطات طلبة كلية التكنولوجيا في هذه المهارة مرتفع مقارنة بطلبة كلية الآداب واللغات وكلية العلوم الاقتصادية والتسيير. بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة اتخاذ القرار حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.68) وبانحراف معياري (7.09)، يليهم طلبة كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية، والحقوق إذ بلغ المتوسط الحسابي لهما وعلى الترتيب (47.53)، (46.97) وبانحراف معياري (7.70)، (7.40)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (الاقتصاد والتسيير، والآداب واللغات، والعلوم) وعلى الترتيب التنازلي

(45.95)، (45.88)، (45.80) وبانحراف معياري (6.32)، (7.72)، (6.58)، والمنحنى البياني (18) يوضح ذلك.



شكل رقم (18) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات.

يتضح من الشكل رقم (18) والتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث يظهر متوسط طلبة كلية التكنولوجيا مرتفع (50.68) مقارنة بطلبة كلية الآداب واللغات وكلية الاقتصاد وكلية العلوم.

ولأن تحليل التباين يوضح فقط ما إذا كانت توجد أو لا توجد فروق بين المجموعات، وفي حالة وجود فروق جوهرية بين المجموعات ينبغي أن نوضح أي المجموعات التي تسبب وجود هذه الفروق (أي الكليات حققت مستوى أفضل)، وذلك بمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة أكثر من مجموعتين، فيجب أن يستخدم الباحث اختبارات (المتابعة للمقارنات المتعددة بين المتوسطات)، ومن هذه الاختبارات اختبار أدنى فرق دال (LSD) الذي اقترحه Fisher (1948) وهو من أول الطرائق الإحصائية لاختبار الفروق بين المقارنات الثنائية بعد إجراء تحليل التباين، وحساب النسبة الفائية "ف" الدالة إحصائياً، ولتحديد المقارنات الدالة بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات.

تم إجراء اختبار أدنى الفروق الدالة (LSD)، والنتائج التي حصلنا عليها مدونة في

الجدول رقم (30)

جدول (30) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات.

| المتغير<br>المقاس         | الكليات<br>(J)METHOD     | الفروق<br>المتوسطين             | الخطأ<br>المعياري | مستوى<br>الدلالة |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|-------------------|------------------|
| مهارة<br>مواجهة<br>الضغوط | الآداب<br>واللغات        | العلوم الإنسانية<br>والاجتماعية | 0.63              | 0.01             |
|                           | العلوم                   | العلوم                          | 0.82              | 0.06             |
|                           |                          | التكنولوجيا                     | 1.03              | 0.00             |
|                           |                          | الاقتصاد والتسيير               | 0.73              | 0.78             |
|                           |                          | حقوق                            | 0.73              | 0.12             |
|                           |                          | العلوم                          | 0.83              | 0.98             |
|                           | الإنسانية<br>والاجتماعية | التكنولوجيا                     | 1.04              | 0.01             |
|                           |                          | الاقتصاد والتسيير               | 0.74              | 0.02             |
|                           |                          | الحقوق                          | 0.75              | 0.61             |
|                           |                          | العلوم                          | 1.16              | 0.02             |
|                           | العلوم                   | الاقتصاد والتسيير               | 0.91              | 0.05             |
|                           |                          | الحقوق                          | 0.91              | 0.66             |
|                           |                          | التكنولوجيا                     | 1.10              | 0.00             |
|                           | الاقتصاد<br>والتسيير     | الحقوق                          | 1.11              | 0.00             |
|                           |                          | الحقوق                          | 0.83              | 0.11             |

\* تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )

يعرض الجدول رقم (30) نتائج اختبار أقل الفروق الدالة (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات بعدمهارة مواجهة الضغوط، حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا بين كلية التكنولوجيا وبقية الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) حيث بلغ متوسط الفرق

وعلى الترتيب  $(-4.13^*)$ ،  $(-2.62^*)$ ،  $(-2.61^*)$ ،  $(4.34^*)$ ،  $(3.00^*)$  ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ .

كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وطلبة كلية كلا من (الآداب واللغات، الاقتصاد والتسيير) ولصالح كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب  $(-1.51^*)$ ،  $(1.71^*)$ ، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، أما بقية الفروق فهي غير دالة إحصائية فمستوى الخطأ أكبر من  $(0.05)$ .

جدول رقم (31) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات

الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات.

| المتغير المقاس     | الكليات                      | الفرق بين المتوسطين             | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|--------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------|---------------|
| مهارة اتخاذ القرار | الآداب واللغات               | العلوم الإنسانية والاجتماعية    | $-1.64^*$      | 0.77          |
|                    |                              | العلوم                          | 0.08           | 0.93          |
|                    |                              | التكنولوجيا                     | $-4.79^*$      | 1.26          |
|                    |                              | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | $-0.06$        | 0.89          |
|                    |                              | الحقوق                          | $-1.06$        | 0.89          |
|                    | العلوم الإنسانية والاجتماعية | العلوم                          | 1.73           | 1.01          |
|                    |                              | التكنولوجيا                     | $-3.15^*$      | 1.27          |
|                    |                              | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 1.58           | 0.91          |
|                    |                              | الحقوق                          | 0.56           | 0.91          |
|                    | العلوم                       | التكنولوجيا                     | $-4.88^*$      | 1.42          |
|                    |                              | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | $-0.15$        | 1.10          |
|                    |                              | الحقوق                          | $-1.17$        | 1.11          |
|                    | التكنولوجيا                  | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | $-4.73^*$      | 1.34          |
|                    |                              | الحقوق                          | $-3.71^*$      | 1.35          |
|                    | العلوم الاقتصادية            | الحقوق                          | $-1.01$        | 1.01          |

\* تعني أن القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$

يعرض الجدول رقم (31) نتائج اختبار أقل الفروق الدالة (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات بعد مهارة اتخاذ القرار، أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$  كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب  $(-4.79^*)$ ،  $(-3.15^*)$ ،  $(-4.88^*)$ ،  $(-4.73^*)$ ،  $(-3.71^*)$  ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا.

كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية على مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث بلغ متوسط الفرق  $(-1.64^*)$ ، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة الذي افترضه الباحث  $(\alpha = 0.05)$ ، أما بقية الفروق فهي غير دالة إحصائياً حيث أن مستوى الخطأ أكبر من  $(0.05)$ .

ونظراً لعدم تجانس التباينات في مهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي كما يتضح من الجدول رقم (28) لجأ الباحث لتطبيق اختبار لا معلمي (البارميتري) وهو اختبار كروسكال واليس لتحليل التباين باتجاه واحد، وهو بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية، كما أنه يقوم على تحويل القيم إلى رتب. (صلاح الدين محمود، 2005). يتكون الناتج من جدولين الأول خاص بوصف نتائج العينات، والثاني يحسب قيمة اختبار كروسكال واليس، وقد أدمجهم الباحث في جدول واحد.

جدول رقم (32) يبين نتائج تحليل التباين لـ اختبار كروسكال واليس بين مختلف طلبة الكليات في

المهارات المدونة في الجدول

| المهارات               | الكليات                      | ن   | متوسط<br>الرتب | ك <sup>2</sup> | درجة<br>الحرية | مستوى<br>الدالة |
|------------------------|------------------------------|-----|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| مهارات حل<br>المشكلات  | الآداب واللغات               | 191 | 326.64         | 14.19          | 5              | 0.01            |
|                        | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 354.51         |                |                |                 |
|                        | العلوم                       | 75  | 350.87         |                |                |                 |
|                        | التكنولوجيا                  | 41  | 449.35         |                |                |                 |
|                        | العلوم الاقتصادية والتسيير   | 104 | 329.36         |                |                |                 |
|                        | الحقوق                       | 103 | 322.33         |                |                |                 |
|                        | المجموع                      | 685 |                |                |                |                 |
| المهارات<br>الاجتماعية | الآداب واللغات               | 191 | 359.10         | 16.72          | 5              | 0.00            |
|                        | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 348.12         |                |                |                 |
|                        | العلوم                       | 75  | 311.45         |                |                |                 |
|                        | التكنولوجيا                  | 41  | 438.99         |                |                |                 |
|                        | العلوم الاقتصادية والتسيير   | 104 | 316.88         |                |                |                 |
|                        | الحقوق                       | 103 | 315.78         |                |                |                 |
|                        | المجموع                      | 685 |                |                |                |                 |
| المجموع الكلي          | الآداب واللغات               | 191 | 332.31         | 21.81          | 5              | 0.00            |
|                        | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 353.41         |                |                |                 |
|                        | العلوم                       | 75  | 330.95         |                |                |                 |
|                        | تكنولوجيا                    | 41  | 473.79         |                |                |                 |
|                        | العلوم الاقتصادية والتسيير   | 104 | 313.84         |                |                |                 |
|                        | الحقوق                       | 103 | 331.70         |                |                |                 |

يبين الجدول رقم (32) حجم العينات، ومتوسط رتب كل عينة، حيث يبين أن حجم

عينة كلية التكنولوجيا هو 41 ومتوسط رتب درجاتهم (449.35)، أما حجم عينة كلية (171)

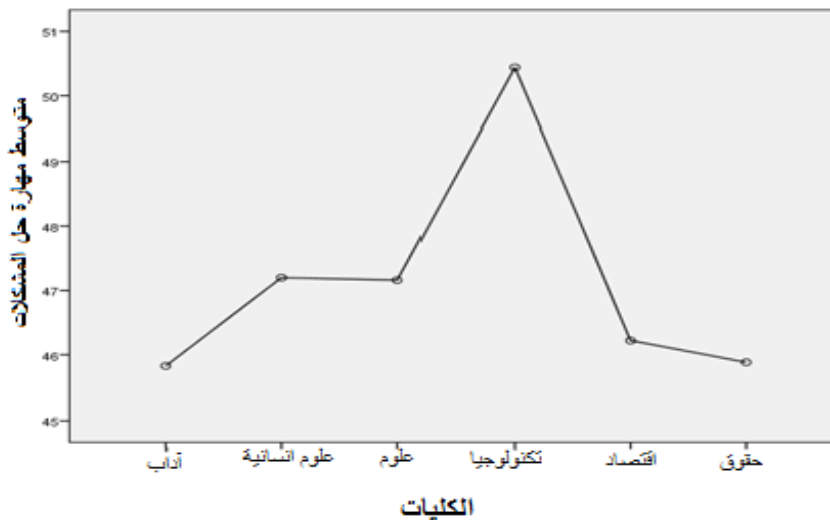
العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومتوسط رتب درجاتهم (354.51)



كما يبين الجدول وجود فروق دالة بين الطلبة في هذه المهارات (حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي) حسب المعدل التحصيلي التراكمي، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس وعلى التوالي (14.19)، (16.72)، (21.81) وبدرجة حرية 5 (عدد الكليات - 1)، وأن قيمة مستوى الدلالة كان وعلى الترتيب (0.01)، (0.00)، (0.00)، وهو أقل من المستوى  $(\alpha=0.05)$ ، وبالتالي توجد فروق بين طلبة الكليات في هذه المهارات. أما المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية فقد كانت على النحو التالي:

بالنسبة لمهارة حل المشكلات:

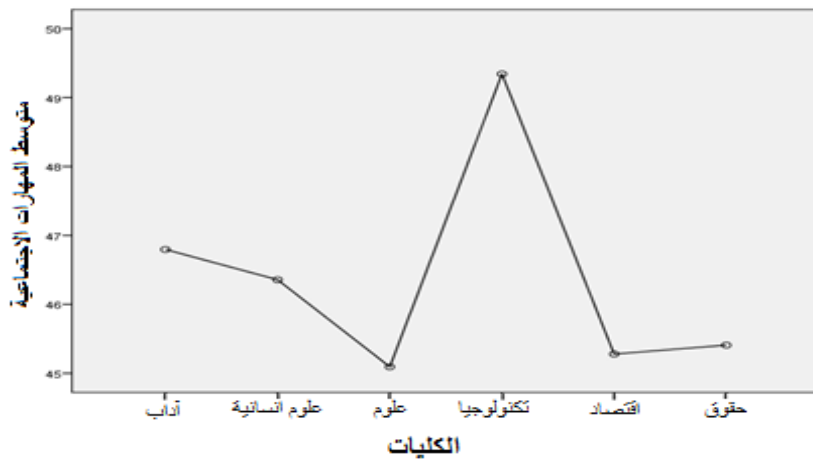
يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة حل المشكلات حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.44) وبانحراف معياري (7.33)، يليهم طلبة كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم إذ بلغ المتوسط الحسابي لهما وعلى الترتيب (47.20)، (47.16) وبانحراف معياري (7.27)، (5.55) في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق، والآداب واللغات) (46.22)، (45.88)، (45.83) وبانحراف معياري (7.27)، (7.98)، (7.79)، والمنحنى البياني (19) يوضح ذلك.



شكل رقم (19) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب الكليات

يتضح من الشكل رقم (19) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حلالمشكلات حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا تليها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية العلوم، وكلية الآداب واللغات، في حين سجل أدنى متوسط لطلبة كليات، (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق). بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

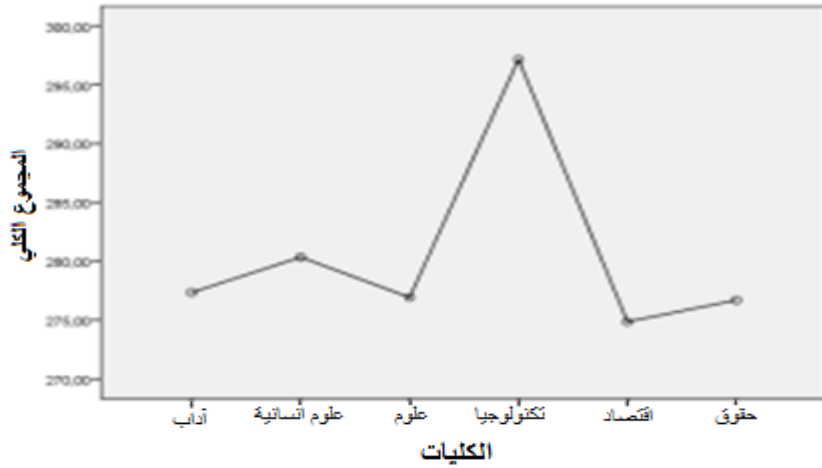
يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية حسب الكليات، فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.34) وانحراف معياري (6.42)، يليهم طلبة كليتي الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهما وعلى الترتيب (46.80)، (46.36) وانحراف معياري (6.38) (7.55)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (الحقوق، والاقتصاد والتسيير، والعلوم) وعلى الترتيب التنازلي (45.41)، (45.28)، (45.09) وانحراف معياري (5.77)، (6.98)، (5.68) والمنحنى البياني (20) يوضح ذلك.



شكل رقم (20) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب الكليات.

يتضح من الشكل رقم (20) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا تليها في المرتبة طلبة كلية الآداب واللغات، ثم طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، في حين نسجل أدنى متوسط لطلبة كليات (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق).

أما بالنسبة للمجموع الكلي فإن الجدول رقم (27) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمهارات الحياتية حسب الكليات، فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (297.14)، وانحراف معياري (25.67)، يليهم طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بمتوسط الحسابي (280.34) وانحراف معياري (31.28)، ثم الآداب واللغات إذ بلغ المتوسط الحسابي (277.34) وانحراف معياري (28.20)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (العلوم، والحقوق، والاقتصاد والتسيير) وعلى الترتيب التنازلي (276.92)، (276.68)، (274.85) وانحراف معياري (26.41)، (27.07)، (30.21)، والمنحنى البياني (21) يوضح ذلك.



شكل رقم (21) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكليات.

يتضح من الشكل رقم (21) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا، تليها في المرتبة الثانية طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ثم طلبة كلية الآداب واللغات، في حين سجل أدنى متوسط لطلبة كليات (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق).

#### 5-9- عرض النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية. وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (33).

جدول رقم (33) يبين الإحصاءات الوصفية للمهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| الأبعاد             | العدد         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------------------|---------------|-----------------|-------------------|
| مهارة مواجهة الضغوط | مقبول         | 45.96           | 6.29              |
|                     | قريب من الحسن | 49.17           | 5.17              |
|                     | جيد           | 48.51           | 4.80              |
|                     | المجموع       | 45.96           | 6.09              |
| مهارة حل المشكلات   | مقبول         | 45.61           | 7.27              |
|                     | قريب من الحسن | 48.56           | 7.28              |
|                     | جيد           | 49.65           | 7.38              |
|                     | المجموع       | 46.66           | 7.43              |
| مهارة اتخاذ القرار  | مقبول         | 45.73           | 7.44              |
|                     | قريب من الحسن | 48.48           | 6.25              |
|                     | جيد           | 50.02           | 8.54              |
|                     | المجموع       | 46.75           | 7.39              |
| المهارات الاجتماعية | مقبول         | 45.17           | 6.54              |
|                     | قريب من الحسن | 47.94           | 6.42              |
|                     | جيد           | 49.73           | 6.66              |
|                     | المجموع       | 46.21           | 6.69              |

|               |     |        |       |
|---------------|-----|--------|-------|
| مقبول         | 460 | 45.29  | 6.19  |
| قريب من الحسن | 174 | 47.30  | 6.54  |
| جيد           | 51  | 48.59  | 7.62  |
| المجموع       | 685 | 46.04  | 6.48  |
| مقبول         | 460 | 45.49  | 6.10  |
| قريب من الحسن | 174 | 46.90  | 5.45  |
| جيد           | 51  | 49.27  | 5.97  |
| المجموع       | 685 | 46.13  | 6.02  |
| مقبول         | 460 | 273.24 | 28.56 |
| قريب من الحسن | 174 | 288.33 | 25.06 |
| جيد           | 51  | 295.76 | 32.62 |
| المجموع       | 685 | 278.75 | 29.15 |

يوضح الجدول رقم (33) الإحصاءات الوصفية وهي بالتحديد كما يلي عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي المقبول (460) طالب، أما عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن (174) طالب، في حين أن عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (51) طالب والمجموع الكلي والمقدر بـ (685) طالب. بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي تختلف باختلاف كل فئة من الفئات السالفة الذكر.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أو لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس المهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي، لكن قبل ذلك ينبغي التأكد من تجانس المجموعات والجدول رقم (34) يوضح ذلك.

جدول رقم (34) نتائج اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

| الأبعاد             | احصائية ليفين | درجة الحرية 1 | درجة الحرية 2 | مستوى الدلالة |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| مهارة مواجهة الضغوط | 6.24          | 2             | 682           | 0.00          |
| مهارة حل المشكلات   | 0.19          | 2             | 682           | 0.82          |
| مهارة اتخاذ القرار  | 6.28          | 2             | 682           | 0.00          |
| المهارات الاجتماعية | 0.17          | 2             | 682           | 0.83          |
| مهارة الاتصال       | 3.76          | 2             | 682           | 0.02          |
| مهارة القيادة       | 0.94          | 2             | 682           | 0.38          |
| المجموع الكلي       | 4.22          | 2             | 682           | 0.01          |

يبين الجدول رقم (34) قيمة اختبار ليفين لتجانس التباينات، حيث بلغت قيمة "ف" في مهارة مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، ومهارة الاتصال والمجموع الكلي وعلى التوالي (6.24)، (6.28)، (3.76)، (4.22) وبواقع مستوى دلالة (0.00)، (0.00)، (0.02)، (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) مما يعني أن هناك عدم تجانس التباينات في هذه المهارات. مما لا يسمح باستخدام الاختبار المعلمي لتحليل التباينات بالنسبة لهذه المهارات.

يبين الجدول رقم (34) أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباينات "ف" في مهارات (حل المشكلات، والاجتماعية، والقيادة)، بلغت وعلى التوالي (0.19)، (0.17)، (0.94)، وبواقع مستوى دلالة (0.82)، (0.83)، (0.38)، وهي غير دالة إحصائياً مما يعني أن المجموعات متجانسة. مما يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في هذه المهارات.

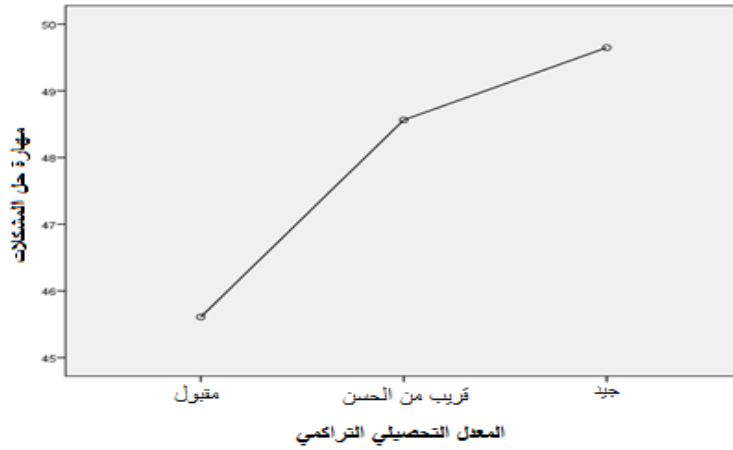
جدول رقم (35) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

| المهارة             | مصدر التباين           | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---------------------|------------------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| مهارة حل المشكلات   | التباين بين المجموعات  | 1593.72        | 2           | 796.86         | 15.00  | 0.00          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 36210.01       | 682         | 53.09          |        |               |
|                     | المجموع                | 37803.74       | 684         |                |        |               |
| المهارات الاجتماعية | التباين بين المجموعات  | 1644.98        | 2           | 822.49         | 19.34  | 0.00          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 28993.89       | 682         | 42.51          |        |               |
|                     | المجموع                | 30638.88       | 684         |                |        |               |
| مهارة القيادة       | التباين بين المجموعات  | 796.73         | 2           | 398.36         | 11.30  | 0.00          |
|                     | التباين داخل المجموعات | 24035.21       | 682         | 36.24          |        |               |
|                     | المجموع                | 24831.95       | 684         |                |        |               |

يتضح من الجدول رقم (35) أن هناك أثر للمعدل التحصيلي التراكمي للطالب في متوسط أبعاد مقياس المهارات الحياتية التالية (حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والقيادة)، حيث بلغت قيمة "ف" وعلى الترتيب (15.00)، (19.34)، (11.30)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة على أبعاد مقياس المهارات الحياتية السالفة الذكر حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

بالنسبة لبعد مهارة حل المشكلات:

يبين الجدول رقم (33) الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد فقد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.65)، وانحراف معياري (7.38)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن، وبمتوسط حسابي (48.56) وانحراف معياري (7.28)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول بمتوسط حسابي (45.61) وانحراف معياري (7.27)، والمنحنى البياني رقم (22) يوضح ذلك.

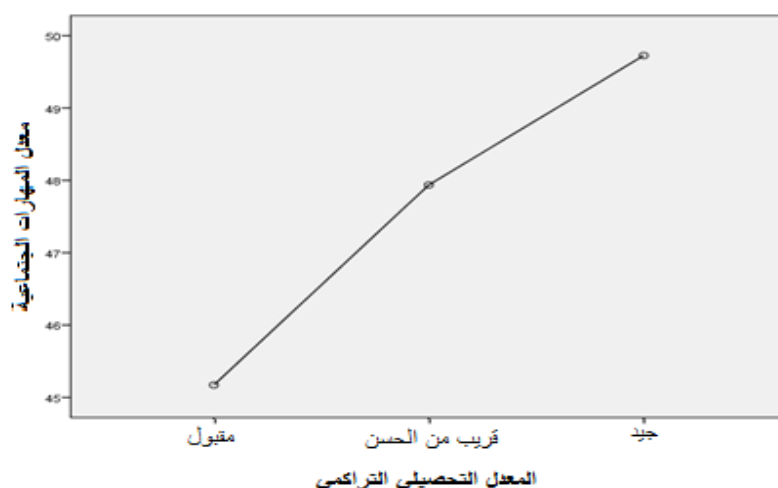


شكل رقم (22) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.73) وانحراف معياري (6.66)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (47.94)، وانحراف معياري (6.42)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.17) وانحراف معياري (6.54)، والمنحنى البياني رقم (23) يوضح ذلك.

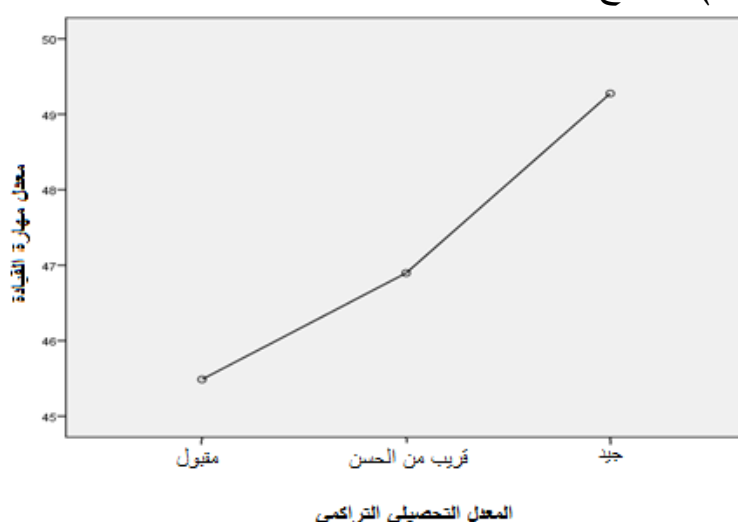




شكل رقم (23) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التراكمي.

بالنسبة لبعد لمهارة القيادة:

يبين الجدول رقم (33) أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) قد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي قدر بـ (49.27) وبانحراف معياري (5.97)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (46.90)، وانحراف معياري (5.45)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.49) وبانحراف معياري (6.10). والمنحنى البياني رقم (24) يوضح ذلك.



شكل رقم (24) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة القيادة حسب المعدل التراكمي.

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم استخدام اختبار أدنى فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والنتائج التي تم التوصل إليها مدونة في الجدول رقم (36).

جدول رقم (36) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| البعد             | المعدل التراكمي | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|-------------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|
| مهارة حل المشكلات | مقبول           | قريب من الحسن  | 0.64           | 0.00          |
|                   |                 | جيد            | 1.07           | 0.00          |
|                   | قريب من الحسن   | مقبول          | 0.64           | 0.00          |
|                   |                 | جيد            | 1.16           | 0.35          |
|                   | جيد             | مقبول          | 1.07           | 0.00          |
|                   |                 | قريب من الحسن  | 1.16           | 0.35          |

\* تعني أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) نتائج اختبار أدنى فرق دال (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات بعد مهارة حل المشكلات، حيث ظهر أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) كان بين متوسط استجابات الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب ( $-2.99*$ )، ( $-4.03*$ ) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ). أما الفرق بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائياً حيث أن مستوى الخطأ أكبر من ( $0.05$ ).

جدول رقم (37) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| البعد               | المعدل التراكمي | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---------------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|
| المهارات الاجتماعية | مقبول           | قريب من الحسن  | 0.58           | 0.00          |
|                     |                 | جيد            | 0.96           | 0.00          |
|                     | قريب من الحسن   | مقبول          | 0.58           | 0.00          |
|                     |                 | جيد            | 1.03           | 0.08          |
|                     | جيد             | مقبول          | 0.96           | 0.00          |
|                     |                 | قريب من الحسن  | 1.03           | 0.08          |

\* تعني أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) وجود فروق دالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و (قريب من الحسن) في المهارات الاجتماعية، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب ( $-2.76^*$ )، ( $-4.55^*$ ) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و (قريب من الحسن)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ). أما الفرق بين الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و (قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائياً، حيث أن مستوى الخطأ أكبر من ( $0.05$ ).

جدول رقم (38) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي

| البعد         | المعدل التراكمي | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|
| مهارة القيادة | مقبول           | قريب من الحسن  | 0.52           | 0.00          |
|               |                 | جيد            | 0.87           | 0.00          |
|               | قريب من الحسن   | مقبول          | 0.52           | 0.00          |
|               |                 | جيد            | 0.94           | 0.01          |
|               | جيد             | مقبول          | 0.87           | 0.00          |
|               |                 | قريب من الحسن  | 0.94           | 0.01          |

\* تعني أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $\alpha$  (0.05) بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) في مهارة القيادة، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (-1.41\*)، (-3.78\*) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $\alpha$  (0.05) بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) ولصالح طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة  $\alpha$  (0.05).

ونظراً لعدم تجانس التباينات في أبعاد المهارات التالية (مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، والاتصال) والمجموع الكلي كما يتضح من الجدول رقم (34) لجأ الباحث لتطبيق اختبار كروسكال واليس لتحليل التباين، وهو بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية، بالإضافة إلى أنه يقوم على تحويل القيم إلى رتب. (صلاح الدين محمود، 2005)

جدول رقم (39) يبين نتائج اختبار تحليل التباين كروسكال واليس بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي

#### التراكمي

| المهارات            | المعدل التحصيلي التراكمي | حجم العينة | متوسط الترتيب | كا <sup>2</sup> | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---------------------|--------------------------|------------|---------------|-----------------|-------------|---------------|
| مهارة مواجهة الضغوط | مقبول                    | 460        | 310.83        | 2               | 37.49       | 0.00          |
|                     | قريب من الحسن            | 174        | 413.13        |                 |             |               |
|                     | جيد                      | 51         | 393.91        |                 |             |               |
|                     | المجموع                  | 685        |               |                 |             |               |
| مهارة اتخاذ القرار  | مقبول                    | 460        | 314.99        | 2               | 29.27       | 0.00          |
|                     | قريب من الحسن            | 174        | 392.61        |                 |             |               |
|                     | جيد                      | 51         | 426.42        |                 |             |               |
|                     | المجموع                  | 685        |               |                 |             |               |
| مهارة الاتصال       | مقبول                    | 460        | 319.80        | 2               | 20.91       | 0.00          |
|                     | قريب من الحسن            | 174        | 381.34        |                 |             |               |
|                     | جيد                      | 51         | 421.43        |                 |             |               |
|                     | المجموع                  | 685        |               |                 |             |               |
| المجموع الكلي       | مقبول                    | 460        | 335.25        | 2               | 6.82        | 0.03          |
|                     | قريب من الحسن            | 174        | 343.40        |                 |             |               |
|                     | جيد                      | 51         | 411.52        |                 |             |               |
|                     | المجموع                  | 685        |               |                 |             |               |

يبين الجدول الأول رقم (39) حجم العينات ومتوسط رتب كل عينة حيث يبين أن حجم عينة طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول (460) طالب، وأما حجم عينة طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن (174) طالب في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (51) طالب. والمجموع الكلي لأفراد العينة هو (685) طالب.

بالنسبة لبعدهمارة مواجهة الضغوط:

يبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة مواجهة الضغوط (310.83). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) متوسط رتبهم (413.13)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (393.91).

بالنسبة لبعدهمارة اتخاذ القرار:

ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة اتخاذ القرار بلغ (314.99). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فمتوسط رتبهم (392.61)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (426.42).

بالنسبة لبعدهمارة الاتصال:

ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة الاتصال بلغ (319.80). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فكان متوسط رتبهم (381.34)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) كان متوسط رتبهم (421.43).

بالنسبة للمجموع الكلي للمهارات الحياتية:

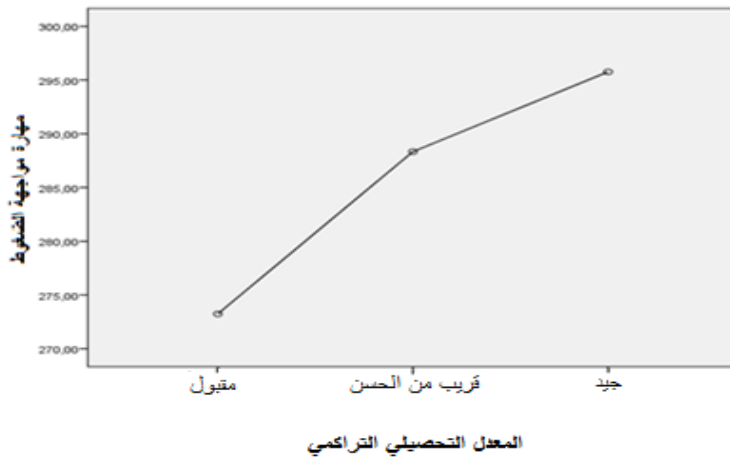
ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية بلغ (335.25). أما طلبة ذوي المعدل

التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فكان متوسط رتبهم (343.40)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (411.52).

كما يبين الجدول رقم (39) والمعنون باختبار كروسكال واليس وجود فروق بين الطلبة في أبعاد المهارات التالية (مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، والاتصال)، والمجموع الكلي للمهارات الحياتية، حسب المعدل التحصيلي التراكمي، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس وعلى التوالي (37.49)، (29.27)، (20.90)، (6.82)، وأن مستوى الدلالة كان وعلى الترتيب (0.00)، (0.00)، (0.00)، (0.03) وعند درجة الحرية 2 وهو أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

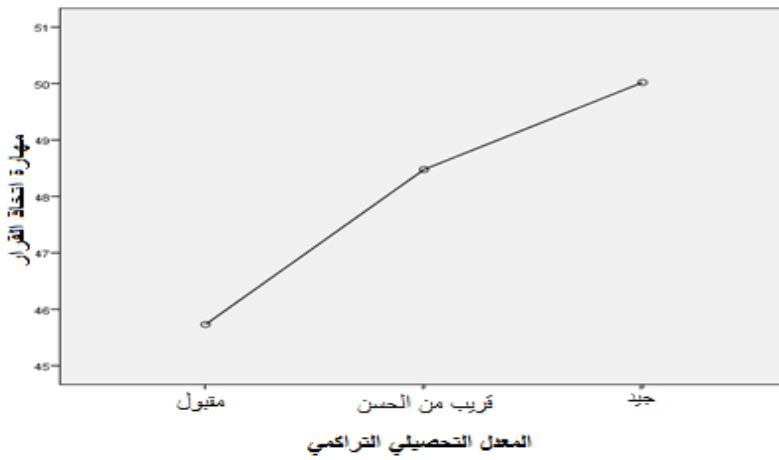
يبين الجدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي، فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.17) وانحراف معياري (5.17)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) وبمتوسط حسابي (48.51) وانحراف معياري (4.80)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.96) وانحراف معياري (6.29)، والمنحنى البياني رقم (25) يوضح ذلك.



شكل رقم (25) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

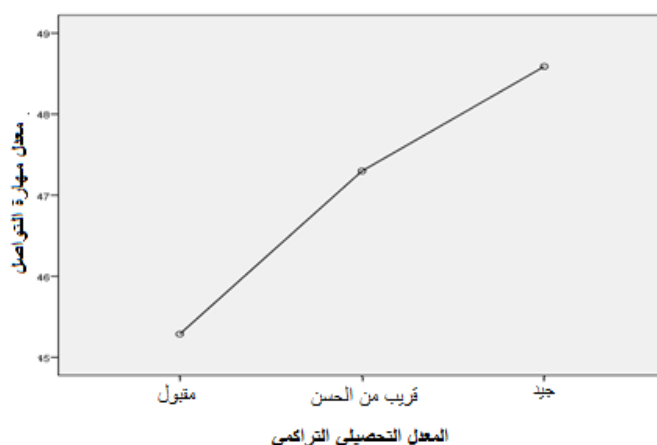
يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.02) وبانحراف معياري (8.54)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (48.48)، وانحراف معياري (6.25)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.73) وبانحراف معياري (7.44)، والمنحنى البياني رقم (26) يوضح ذلك.



شكل رقم (26) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

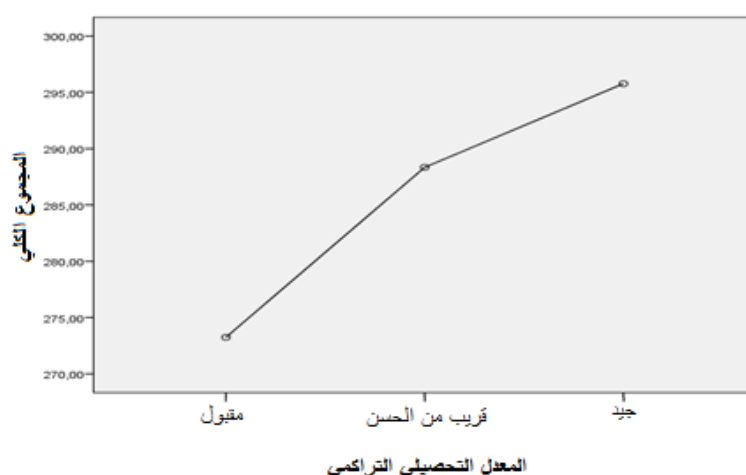
بالنسبة لبعد لمهارة الاتصال:

يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (48.59)، وبانحراف معياري (7.62)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن وبمتوسط حسابي (47.30)، وانحراف معياري (6.54)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول)، بمتوسط حسابي (45.29) وبانحراف معياري (6.19)، والمنحنى البياني رقم (27) يوضح ذلك.



شكل رقم (27) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة الاتصال حسب المعدل التراكمي.

أما بالنسبة للمجموع الكلي للمهارات الحياتية فإن الجدول رقم (33) يبين أن طلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) قد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (295.76)، وبانحراف معياري (32.62)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (288.33) وانحراف معياري (25.06)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول)، بمتوسط حسابي (273.24) وبانحراف معياري (28.56). والمنحنى البياني رقم (28) يوضح ذلك.



شكل رقم (28) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب المعدل التراكمي.



## مناقشة نتائج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في بعض المهارات الحياتية وفق متغيرات الدراسة، والمتمثلة إضافة إلى نظام التعليم (كلاسيك/ل م د) في الجنس (ذكور/إناث)، والكليات (الآداب واللغات/ العلوم الإنسانية والاجتماعية/ العلوم/ التكنولوجيا/ العلوم الاقتصادية والتسيير/ الحقوق)، والمعدل التحصيلي التراكمي (مقبول/ قريب من الحسن/ جيد)

وقد تم تحديد مستوى المهارات الحياتية بالمجموع بالكلّي الذي يتحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد المقياس الستة وهي (مهارة مواجهة الضغوط، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار المهارات الاجتماعية، مهارة الاتصال، مهارة القيادة) ومن أجل تحقيق ما تهدف إليه الدراسة، تم بناء أداة تقيس المهارات الحياتية. وبغية التحقيق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قدرت بستين (60) طالب وطالبة. كما تكونت عينة بحثنا الأساسية من (685) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من ستة كليات من جامعة المسيلة. انطلقت هذه الدراسة من تسعة (09) فرضيات.

وبعد تعرضنا في الفصل السابق إلى عرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات، سنحاول في هذا الفصل تفسيرها ومناقشة نتائجها، وذلك بالاستناد على الإطار النظري والدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاقها أو تعارضها معها، وطرح بعض التفسيرات لها في هذا المجال، وبناء على أهداف الدراسة، وذلك بتناول كل فرضية على حده. وفيما يلي مناقشة النتائج وفق تسلسل فرضيات الدراسة.

## 1 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى في الجدول رقم (19) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط. تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، حيث جاءت

عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية. وهذا يتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015) ويرجع ذلك إلى تشابه الصفات التي يتسم بها الطلبة، والظروف التي يعيشونها، والخبرة التي يمرون بها، واحتكاك الطلبة مع بعضهم البعض. بالإضافة إلى تشابه الإطار المرجعي لهما، والسياق الذي تتم فيه هذه المواجهة. ودراسة اليزيدنديرة (2015) التي هدفت إلى معرفة صعوبات تطبيق نظام (ل م د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية.

## 2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية في الجدول رقم (20) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية. ويرجع سبب ذلك إلى أن أساتذة طلبة النظام الكلاسيكي هم نفس أساتذة طلبة نظام (ل م د)، وأن طرائق التدريس نفسها، إذ أن من العوامل المساعدة على تنمية مهارة حل المشكلات صياغة المواد الدراسية على شكل مشكلات متحديّة للطلبة، وتزويدهم بالألغاز والمسائل الإضافية، وبالمواقف الاجتماعية التي تتطلب حلولاً، وإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على الاستجابة لمثل هذه المواقف من خلال استخدام أساليب التعزيز المختلفة، وذلك بتوفير الجو الصفي الذي يمتاز بالتقبل، ويشجع الاستقصاء والبحث، والعمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة، واستخدام أسلوب لعب الدور في عملية التدريس، والحوار والنقاش، والتعبير الحر لديهم كأسلوب تعليمي، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتدريبهم على تحديد المشكلة والعناصر المرتبطة بها، وعلى وضع الفرضيات المناسبة، وطرائق جمع البيانات لاختبارها، واختيار البديل المناسب ومن ثم تنفيذه. وإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة هذه المهارة بين طلبة النظامين تكون متشابهة. وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة فؤاد إسماعيل؛ وهدي بسام (2010)، وأحمد عودة (2008)، وحسين محمد؛ ويوسف قطيط (2008) وفتيحة صبحي (2005).

ويؤكد (2000) et al Trowbridge بأن مهارة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل في الاستماع إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم من خلالها بالبحث عن أكبر قدر من المعلومات عن المشكل أو الموقف الضاغط الذي يتعرض له، مستعينا بخبرات الآخرين. والتوصل إليها بنفسه، مما يسهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه. (عن محمد أحمد، 2013)

ولا شك أن هذا ما يهدف إليه نظام (ل م د) حيث ويرى (2002) White أن المناهج القائمة على حل المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وتوفر طرائق مختلفة للتفكير، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة، وتتفق مع مواقف البحث والتقصي من جهة أخرى. وفي دراسة (1996) Belchrir حول قيمة التعليم للطلبة الجامعيين، ودور الجامعة في تنمية هذه القيمة، كانت المهارات التي احتلت المراكز الثلاثة الأولى في هذا البحث من ضمن ما يجب على الجامعة أن تكسبه للطلبة، والحاجة لها في تنمية أنفسهم وقدرتهم على النجاح في أعمالهم. وقد ركزت الإصلاحات التعليمية الحديثة، وبشكل متزايد على مهارة حل المشكلات خاصة في ظل التوجه نحو العولمة الاقتصادية، وعولمة أسواق العمل التي تتطلب قدرات ومهارات خاصة لدى من يبحث عن فرصة أو مكان له في السوق الجديد المتجدد والمتغيرات باستمرار في متطلباته واحتياجاته. حيث أن الطلبة الخريجين هم نتاج أي نظام تعليمي بإصلاحاته وتطوراته، فإن قدرات هؤلاء الطلبة في حل المشكلات ستكون مفيدة كمؤشرات على نجاح أي إصلاحات أو تطوير لأي قطاع تعليم عال في بلد ما في مجال المناهج وطرائق التدريس حتى النظام التعليمي بشكل عام، وبالتالي فإن المهارة على حل المشكلات ستكون من أهم المهارات المتوقعة لدى الخريجين في كل البرامج الجامعية والأكاديمية. (محمد أحمد، 2013)، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015)

### 3 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية في الجدول رقم (21) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار. جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

ويرجع ذلك إلى تشابه العوامل البيئية الخارجية المؤثرة في اتخاذ القرار، وتتمثل في العوامل البيئية الطبيعية، والاقتصادية (الدوافع التنافسية، والتضارب مع الآخرين)، والسياسية (القوانين والتشريعات)، والعوامل التنظيمية، والتكنولوجية، والأطر الاجتماعية والثقافية، وطبيعة عمليات التفاعل الاجتماعي، وتشابه الإطار المرجعي للطلبة، وتشابه السياق الذي يتم فيه الاتصال بين طلبة النظامين كما سبق وأن ذكرنا. بالإضافة إلى تشابه الظروف التي يعيشونها، والتي عادة ما تعتبر عاملاً مساعداً في عملية اتخاذ قرار. كما ذكر فهميم مصطفى (2005)، وتشابه الخبرة التي يمرون بها، واستفادتهم من بعضهم البعض في اختبار وتجريب القرار قبل اتخاذه، وهذه تعتبر صفة هامة للتأكد من صحة القرار وإمكانية تطبيقه، وتشابه القدرة في البحث والتحليل.

ومهارة اتخاذ القرار لا تكتسب بالتعلم وإنما تكتسب كثيراً بالممارسة والتجربة، فدراسة لحكيم عبد الحميد (2008) تحت عنوان أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى، توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بين طلبة السنة الأولى والرابعة، أي أن هذه المهارة لا تتطور مع التقدم في الدراسة الجامعية، مما يشكك في قدرة المناهج حتى الجامعية منها على تطوير هذا النوع من المهارات. ويرى موفق الحمداني (1982) في دراسته التي كان الهدف منها التعرف على توجيه المناهج وطرائق التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مهارة اتخاذ القرار. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، أن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفاً مرغوباً من أهداف النظام التربوي وغيره من الأنظمة، وأن تلك الأنظمة مطالبة بإعداد أفراد قادرين على

اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك، ضمن حدود معينة وعلى مستويات تناسب المواقع التي يحتلونها في العمل والحياة وباستقلال نسبي عن الآخرين.

ويرى فتحيجراون (2010) أن التربية التقليدية لا يمكن أن تنمي هذه المهارة، ويقترح توفير الفرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ القرارات وفق خطوات مدروسة، وفي ضوء المعلومات والمعطيات المتاحة. وعدم قدرة المناهج الكلاسيكية القائمة على الحشو، وكذلك استراتيجيات التدريس المتبعة على تلبية احتياجات واهتمامات الطلبة، وبالتالي تدني قدراتهم الذهنية، وضعف دافعتهم للتعلم وانخفاض تحصيلهم. (عن أحمد يحيى الزق؛ وصالح خليل الحاحجة، 2014)

جاء في دراسة (etalFox 2012) التي هدفت إلى معرفة الفروق في مهارة اتخاذ القرار بين المراهقين في المرحلة المتوسطة والمبكرة في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين طلبة في مهارة اتخاذ القرار. (راميمحمود، 2013)

#### 4 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة في الجدول رقم (22) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية، أي تحققت الفرضية. وبمراجعة التعريفات السابقة من جهة، وبالعودة إلى دراسة أحمد علي (2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني العاطفي وبرنامج لتطوير المهارات الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية والحكم الخلفي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. وأشار سليمان عبد الواحد (2010)، وعبد المنعم الدريد (2004)، وعبد الحليم وآخرون (2003)، وطريف شوقي (1989) أن المناهج الحديثة قد أولت أهمية كبيرة للمهارات الاجتماعية، فهي تساعد الطالب على التفاعل الفعال مع الآخرين، وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة معهم، والحفاظ عليها، ومشاركتهم في أعمالهم، وهي بذلك تعد عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي، كما تجنبه نشوء

الصراعات والتغلب على المشكلات التي قد تعترضه، ومواجهة المواقف المحرجة، والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك (اكتساب الثقة بالنفس).

ويؤكد (JacksonDorgo(2002)، وصادق الحايك(2004)، ووائل الأسيوطي (2007) أن العملية التعليمية لا تطور المعارف فقط، وإنما تتيح فرصة نادرة لتطوير العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين. وقد أشاروا أن أساليب التدريس الحديثة تساهم في تنمية السلوك التعاوني بين الطلبة، ويتصل بشكل مباشر بالمجال الاجتماعي. (عن جمالفواز، 2013). كما أن من مميزات نظام (ل م د) التحلي بالمسؤولية، والالتزام في الحياة الاجتماعية، والقدرة على التكيف. (AliKouadria, 2006)

ويرجع سبب قصور الطالب في النظام الكلاسيكي للمهارات الاجتماعية إلى خضوعه لضغوط الأقران نتيجة كثرة ملازمته لهم، والذي يعد أحد أوجه القصور في المهارات الاجتماعية، والذي قد يعوق الاندماج مع جماعة الأقران في الفصل، أو نقص في فرص تعلم هذه المهارات، أو نقص التعليمات لدى طلبة النظام الكلاسيكي، أو بسبب الصعوبات الانفعالية والنفسية نتيجة خوف الطلبة من مستقبل هذا النظام الآتلي إلى الزوال. أو بسبب الفشل المتكرر أو التسرب الدراسي الذي يطبع النظام الكلاسيكي. أو عدم إتاحة الفرصة أمامهم للتعرف على الآخرين بسبب كثافة الدروس، أو عدم إشراكهم في الأنشطة الاجتماعية اللاصفية الملائمة مثل الرحلات المدرسية وغيرها. كما أشار إلى ذلك طريف شوقي(2002)

وكما ذكر سابقا في الجانب النظري فإن من خصائص المهارات الاجتماعية أنها متعلمة، حيث تتعدى كونها عادات تؤدي آليا، وإنما يتم تعلمها عن طريق التدريب والمران، إضافة إلى أن من خصائصها أنها نمائية، فالطلبة يتعلمونها مع مرور الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة المعززة والموجهة، كما أشار إليه جابر عبد الحميد (1998) (السيد محمد، 2004) غير أن هذه النتيجة تختلف من نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

## 5 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال من خلال عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضية في الجدول رقم (23) فقد جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

وذلك نتيجة تشابه السياق الذي يتم فيه الاتصال بين طلبة النظامين كما أشار إلى ذلك جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان (2010)، وصالح الدين عبد الباقي (2005)، وجودت بني جابر (2004) ومحمد محمد (1989). وتشابه الإطار المرجعي للطلبة، ولتشابه المصادقية والجاذبية، والتي تتحقق حين يكون الأساتذة قريبين من الطلبة في النواحي النفسية والاجتماعية. كما أشار إلى ذلك عمر محمود (2009)، وحسين حريم (2006)، وحسن عماد (2005)، وعلي عسكر (2005). وتشابه الظروف التي يعيشها الطلبة، والخبرة التي يمرون بها، واستفادتهم من بعضهم البعض، وتشابه القدرة في البحث والتحليل كما سبق وأن ذكرنا.

## 6 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة، ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضية في الجدول رقم (24) أي تحققت الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015) كما يتفق مع دراسة علي شريقي (2012) والتي هدفت إلى معرفة مدياكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين من (النظام الكلاسيكي والنظام الجديد) في جامعة مستغانم. وتوصلت إلى تفوق الطلبة المتكويين في نظام (ل م د) على الطلبة المتكويين في النظام الكلاسيكي في السمات الشخصية والمتمثلة في ضبط النفس والالتزام والالتزان والهدوء ومهارة التخطيط. وإدارة الفريق. ويرجع الباحث ذلك إلى أن نظام المراقبة والمتابعة المستمرة أعطى نظام (ل م د) أكثر ضبطاً وحزماً.

وهذه نتيجة منطقية وقد رأينا فيما سبق أن هناك فروق بين طلبة النظامين في المهارات الاجتماعية، ولصالح طلبة نظام (ل م د)، ونظرا لارتباط نوع الجماعة بالقيادة وجدنا اختلاف بين النظامين في مهارة القيادة. ولقد أدركت الجماعات والأهم حاجتها إلى القادة، ومن ثم دأبت إلى إعداد البرامج التدريبية أهمها الطرائق غير الرسمية، وتتمثل في طريقة التعلم عن طريق الملاحظة والمطالعة، وذلك بدراسة حالات القيادة الناجحة وغير الناجحة (التعلم بالاستقراء). والتحدث والمناقشة مع الآخرين، أما الطرائق الرسمية فتتمثل في طريقة المناقشات والحلقات الدراسية (طريقة المحاضرات، والندوات...)، واستخدام بعض الوسائل السمعية والبصرية الإرشادية. في مثل هذه البرامج التدريبية تزيد من فرص الاستفادة منها، والرحلات الميدانية، والمساعدة المباشرة من جانب القادة الرسميين الآخرين. وطريقة التنشئة القيادية كما أشار إلى ذلك جودت بني جابر (2004)، وكامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984).

وقد برزت الحاجة في الآونة الأخيرة إلى دراسة القيادة، والتعرف على وظائفها، وعلى كيفية نشأتها، وعلى السمات التي تصنع القائد الممتاز. ويشير الواقع التربوي أن النظام الكلاسيكي يفرض قيودا على تعلم على تعلم الكثير من المهارات الحياتية المهمة ومنها المهارات القيادية، ولذلك ظهرت في بعض المجتمعات محاولات لإعداد مناهج وأساليب تدريس جديدة تهدف إلى تطوير مهارات الطلبة القيادية. الخطيب والحديدي (1997)، ودراسة (2002) et alMundry, Kaser وهذا وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية إلى ضرورة تنمية المهارات القيادية للطلبة كدراسة (2007) GibsonandPason، ودراسة (2003) Chan (عن عائشة حسن؛ وفاطمة أحمد؛ وموسى محمد، 2015)

أما فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمهارات الحياتية فمن خلال عرض النتائج في الجدول رقم (25) فقد تم التوصل إلى وجود فروق بين طلبة النظامين ولصالح طلبة نظام (ل م د)، حيث جاءت حسب ما توقعناه أي تحققت الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)



كما تتفق مع دراسة (Alwelland Coob (2009) (عن رانيا صاصيلا، 2011) والتي قدمت مراجعة عامة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية خلال العقدين الماضيين، وقد بينت الدراسة أن أكثر من (80 %) من الدراسات أكدت أن اتباع الأساليب التقليدية في التدريس غير كافية في تكوين المهارات الحياتية.

وكما جاء في دراسة يوسف أبركان وزين الدين باروش (2006) بعنوان إصلاح التعليم العالي (نظام ل م د) بين الأمل والتشكيك تجربة جامعات الشرق الجزائري (عن اليزيدنديرة، 2015). وتوصلت دراسة آمنة سعدون (2005) التي هدفت إلى التعرف دور التعليم العالي في تنمية قدرات الطالب الجامعي. إلى أن 81 % من عينة الدراسة أكدت أن التكوين يخضع لمقاييس عددية رقمية أكثر منها نوعية كيفية، ونسبة 65.06 % من العينة أكدت عدم تمكنهم من اكتساب أي مهارات، 73.45 % أفادت أن سياسة التعليم العالي بعيدة عن إعداد وبناء الطالب، لذلك وجب إعداد مخطط بديل لتلك السياسة، يراعى فيها التأقلم مع الأوضاع المتغيرة.

ويرجع سبب وجود فروق بين الطلبة النظامين في مستوى المهارات الحياتية إلى عدم مواكبة النظام الكلاسيكي لحاجات ومتطلبات السوق، وتضمنين نظام (ل م د) للتوجهات الحديثة التي تركز على المهارات الحياتية، والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وخاصة الأنترنت، بالإضافة إلى استفادة طلبة نظام (ل م د) من نظام الوصاية والمتابعة، ووضع خطة بيداغوجية لتوجيههم في اختيار تخصصهم، كما أن استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها هو محور العملية التعليمية، إضافة إلى الأدوات والمختبرات والأندية الطلابية الموجودة قد أثرت بصورة ايجابية في إكساب الطلبة المهارات الحياتية، بما يتناسب مع متطلبات القرن الجديد.

وقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث العلمية التي دأبت عليها جامعاتنا العربية بأنظمتها الكلاسيكية المختلفة في أكثر من مناسبة عقمها وعجزها على مواكبة التحولات

السريعة التي بات يعيشها عالمنا المعاصر. (بخضر قمونيس، 2012) نظام (لمد) وإمكانياتها المعرفية ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا.

وقام صادق الحايك؛ وأحمد البطاينة (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في إعداد الطالب المواكب لمتطلبات القرن الجديد من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي. وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أن مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية غير فعالة في إعداد الطالب المواكب لمتطلبات القرن الجديد. (أحمد بهجت، 2009)

وذكر سليمان عبد الواحد (2010) إلى أن من أسباب ضعف الطالب في المهارات الحياتية ضآلة دوره في المشاركة في تصميم الأنشطة وتنفيذها، وعدم تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق المهارات الحياتية، وتكدس حجات الدراسة، وندرة الكتب والمراجع والدراسات المتخصصة في المهارات الحياتية، بالإضافة إلى عدم إيلاء وسائل الإعلام الأهمية لدورها وأثرها على المتعلمين، وبخاصة المراهقين منهم. وهذا ما ينطبق على الفترة التي طبق فيها النظام الكلاسيكي. وقد خلصت دراسة (Murad 2005) التي أجراها في الأردن والتي هدفت إلى قياس الفجوة بين مخرجات التعليم الأكاديمي الجامعي باعتباره جانب العرض، واحتياجات سوق العمل باعتباره جانب الطلب. إلى وجود فجوة بين مهارات الطلبة الخريجين والمهارات التي يتطلبها سوق العمل.

وفي أمريكا أجرى (McCray 2007) دراسة في ولاية ميتشغن أثبتت من خلالها أهمية تنمية مهارات الطلبة في تحسين إنجازاتهم الأكاديمية والاجتماعية. ووجدت الدراسة أن معظم المشاركين مقتنعون بجدوى تحسين المهارات لدى الطلبة، كما أجمعوا أن دور المعلم يتمثل في تسهيل عملية التعلم من خلال وضع الطلبة في تجارب واقعية جديدة. وفي دراسة أجراها (Hart 2008) في أمريكا حول انطباع أرباب العمل عن موظفيهم الجدد من خريجي الجامعات، خلصت الدراسة إلى أنه من بين كل خمسة مديرون يعتقد اثنان فقط بأن نسبة

الموظفين من الخريجين الحديثين يمتلكون المهارات الأساسية لاحتياجات سوق العمل تتراوح بين 6% إلى 34%، أما 57% من أفراد العينة يعتقدون أن 27% فقط من الموظفين يمتلكون هذه المهارات. (عن أسامة محمد؛ وسائدة تيسير، 2010)، وتوصل محمدودوح (2012) في دراسته التي هدفت إلى معرفة واقعة تطبيق نظام (المدة) من وجهة نظر الطلبة دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب جامعة البليدة، إلى أن 71.3% من الطلبة غير مقتنعين بتكوينهم الجامعي بسبب كثرة المقاييس والبرامج.

وفي الصين أجرى Shippers (2008) دراسة هدفت إلى البحث في قضية دعم احتياجات طلبة الإنجليزية في الجامعة، وقد وجدت الدراسة أن 50% من الطلبة يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي والعاطفي، و58% من الطلبة يرون أن مساقات الجامعة الأكاديمية غير مفيدة. كذلك استخلصت نفس الدراسة أن الطلبة يعانون من نقص في مهارات العمل الجماعي والمهارات التكنولوجية، ومهارات إدارة الوقت، والتخطيط المنظم للحياة، وأوصت الدراسة بتطبيق مساق خاص لدعم الطلبة بحيث يهتم بتدريس المهارات والتدريب عليها. (عن أسامة محمد؛ وسائدة تيسير، 2010)

## 7 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة في الجدول رقم (26)، فقد تم التوصل إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية، ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع دراسة عمر عمور وصادق الحايك (2011) التي كان الهدف منها التعرف على مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتربية الرياضية في الجزائر والأردن بحسب آراء الطلبة، ومن الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية دراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) والتي هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. (عن ضيماء إبراهيم، 2014) (عن جمال فوز، 2013)، ودراسة محمد الذيابات (2010) التي هدفت إلى تعرف دور مساقات طرق وأساليب التدريس على

اكتساب بعض المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ودراسة هديبسام (2007)، ودراسة صادق الحايك وأحمد البطاينة (2007) والموسومة بالمهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية توجد فروق لصالح الذكور. (هدى بسام، 2007) فاعلية تصور مقترح لتضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، ودراسة هديبسام (2007) التي هدفت إلى معرفة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. (ضيضاء إبراهيم، 2014) ومن الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية دراسة (Adigwe 1992) وكلها أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية ولصالح الذكور. (عن محمد أحمد، 2013)

وهذا يشير إلى أن لمتغير الجنس أثر فعال على اكتساب نوعية معينة من المهارات الحياتية. بالإضافة إلى تباين صفات الأفراد والخبرة السابقة لهم، ومدى تكرار الأحداث الخاصة بالضغط، والقدرة على التحكم في الظروف البيئية. كما قد يعزى هذا التقدم الذي أحرزه الطلبة إلى انعقاد العديد من الأنشطة والدورات التدريبية في أوقات قد لا تناسب الطالبات من جهة، وقد لا تروق لذويهم من جهة أخرى. أو إلى الفروق الجوهرية بين الجنسين في فرص التفاعل مع البيئة المحيطة خاصة خارج الحرم الجامعي. وطبيعة الأدوار الاجتماعية لكل من الذكر والأنثى. واختلاف المواقف الحياتية التي يتعرض لها الذكور والإناث.

فالأنثى لا تخرج إلا إلى الدراسة أو لبعض الأمور الخاصة جداً، وهذا بغرض توفير الحماية لها، في حين نجد الذكور يتمتعون بقدر كبير من الحرية من طرف أسرهم. كما أن الذكر يتلقى خبرات يومية علمية وعملية متنوعة من خلال علاقاته بالأصدقاء وجماعات اللعب. تزيد من قدرتهم على تعلم المهارات. هذا بالإضافة إلى الأعراف والقيود الاجتماعية

والثقافية المفروضة والتي تضع ضوابط للإناث أكثر صرامة من الذكور، ففي مجتمعنا العربي تختلف تنشئة الذكور عن الإناث.

ويمكن أن توضع الإناث تحت تأثير ضغوط اجتماعية كثيرة (مثلا عدم الانفتاح في تكوين صداقات) كما أشار إلى ذلك حسن سعد (2012) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الذكاء الروحي وفاعلية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التكوين النفسي للإناث.

غير أن هناك من الدراسات التي بينت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في المهارات الحياتية، والتي منها دراسة صادق الحايك؛ وغادة خصاونة؛ وزياد زاهي (2008) (عن عمر عمور؛ وصادق الحايك، 2011)، ودراسة مريم السيد (2007) وقد هدفت دراستها إلى التعرف إلى حاجات طلبة الجامعة إلى المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس والكلية، ودراسة ماهر الدرايع والسفاسفة (2004) (عن مريم السيد، 2007)، ودراسة Brenda (1981) التي هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية وعلاقة تلك المهارات بالجنس والوضع الاجتماعي والوظيفي والإقامة ومستوى الطالب. (عن رانيا صاصيلا، 2011)، كل هذه الدراسات بينت نتائجها تفوق الطالبات الإناث على الطلبة الذكور خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية.

لكن هناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الحياتية منها دراسة ضيماء إبراهيم (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الحياتية وكلا من السيادة الدماغية والقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة، كما تتفق مع نتائج دراسة لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم (2014) والتي هدفت إلى معرفة المهارات الحياتية لطلبة الجامعة، كما تتفق مع نتائج دراسة قام بها الباحث (2015) وما توصل إليه (2012) FarahadyandNajafi في دراستهما التي هدفت إلى الوقوف على أثر التدريب على مهارات الحياة في الرضا عن الحياة. (محمد أحمد، 2013)، كما تتفق مع دراسة رانيا صاصيلا (2011) التي هدفت إلى معرفة دور كلية التربية في جامعة دمشق

في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ودراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) المشار إليها سابقاً. (عن ضيماء إبراهيم، 2014)، ودراسة صادق الحايك (2009) التي هدفت إلى التعرف إلى المهارات الحياتية المعاصرة المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية الأربعة في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة. (عمر عمور؛ وصادق الحايك، 2011: 224)، ودراسة (Alwelland Coob 2009) والتي قدمت مراجعة عامة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية والمهارات الاجتماعية خلال العقدين الماضيين، وقد بينت الدراسة أن أكثر من (60%) من الدراسات لم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية في المهارات الحياتية حسب الجنس. (عن رانيا صاصيلا، 2011)، ودراسة مريم السيد (2007) التي هدفت إلى معرفة حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية. ويمكن تفسير ذلك أن تعلم هذه المهارات ليس له علاقة بجنس الطالب.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط. وهذا يتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015) كما يتفق مع دراسة الظالمي (2012) التي هدفت إلى معرفة مستوى قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة والإسناد الاجتماعي وعلاقتها بالأحداث الضاغطة. (نور فاضل، 2014)، ودراسة الزبيد (2011) والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات (عن أماني محمد، 2012)، وفيهما تم التوصل إلى وجود فروق في مهارة مواجهة الضغوط النفسية حسب الجنس. وهي نفس النتيجة التي توصلت لها دراسة آمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، ودراسة عزة الرفاعي (2003) التي هدفت إلى

التعرف على الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها. (فتيحة العربي، 2014)

كما أن من الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات مواجهة الضغوط دراسة أمل الأحمد ورجاء محمود (2009) والتي هدفت إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي بدمشق، وتحديد ما إذا كان هناك فروق في الأساليب حسب الجنس، ودراسة (Reatz (2002 (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة (MossBilling (1984 (عن مريم بن سكيريفة؛ ومنصور بن زاهي، 2015).

وترجع أسباب الاختلافات والفروقات بين الجنسين في مهارة مواجهة الضغوط، إلى الكيفية التي يدركون بها هذه الضغوطات، وإلى الكيفية التي يقدرّون بواسطتها الحوادث المتوترة، والكيفية التي يقومون بها مصادر قدراتهم على التعامل مع تلك الحوادث.

غير أن هناك الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في مهارة مواجهة الضغوط. منها دراسة نور فاضل (2014) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة غني (2010) التي هدفت إلى قياس قدرة الذات على المواجهة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالشعور باليأس والحاجة للتجاوز وتعرف دلالة الفروق على المواجهة حسب الجنس. (نور فاضل، 2014)، ودراسة رشاد مصطفى (2010) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بمهارة مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. ودراسة أحمد عبد الحليم؛ وعمر محمد (2007) والتي هدفت إلى تعرف الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون واستراتيجية التعامل معها. ودراسة أمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الأقصى.

كما توصلت دراسة جمال السيد وعبد المنعم عبد الله (2002) التي هدفت إلى التعرف على التزام الشخص كعامل يساعد على التحقيق من هذه الضغوط النفسية وعلاقته ببعض

المتغيرات، إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا حسب الجنس في مهارة مواجهة الضغط. (رشاد مصطفى، 2010)، ومايسة النيال؛ وعبد الله (1997) في دراستهما التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة طلاب وطالبات جامعة قطر، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب الجنس. (عن أماني محمد، 2012) وهي نفس النتيجة التي توصلت دراسة شعبان رجب (1995) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة. ومن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام أسلوب إعادة تعريف الموقف والتقبل دراسة (Stone 1984) (عن عبد الله الضريبي، 2010)

وقد تفسر هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين، وأن استمرار تعرض الطلبة ذكورا كانوا أم إناث للظروف الصعبة جعلهم يكسبون مهارة مواجهة الضغوط، وكذلك لتعرض الطلبة لنفس الظروف البيئية مما جعلهم متساوين في هذه المهارة. مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات لصالح الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة جقيقة محالي (2011) الموسومة بـ "علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي". ودراسة مصعب محمد (2009) التي كان الهدف منها معرفة تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة. وهي نفس النتيجة التي توصل لها العدل عادل وآخر (2003) والتي هدفت للتعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة المتفوقين والعاديين. ودراسة (Adigwe 1992) (عن محمد أحمد، 2013)، ونتائج دراسات (Mead 1958)، (Dodge 1966)، (Block 1976)، (Bayley 1967) (عن أديب محمد، 2008)



ومن الدراسات التي دلت نتائجها أن الإناث أكثر مهارة من الذكور في حل المشكلات دراسة (2008) Theodosion Mantis Papaionnou (عن عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، 2011)، ودراسة (2007) CaliskanandErolSelcuk، ودراسة (2002) Iring andBerthelsnWalker (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)

وترجع أسباب الفروقات بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ولصالح الطلبة. حيث يتسم الإناث بالإثارة الانفعالية والتركيز على ردود أفعالهن تجاه الموقف، وهذا يعيق أداءهن، كما أنهن يحصرن انتباههن في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة. والميل للتسويق، ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوء، وشعورهن بأنهن ضحايا دائما. بينما يتسم الذكور بالشعور بالكفاءة الذاتية، وبالموضوعية في تقييم كفاءتهم، وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. كما أن لديهم القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات. وقد يعود سبب تفوق الذكور على الإناث في مهارة حل المشكلات إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وطرائق التفاعل بين الآباء والأبناء، حيث أن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور تدعم استقلالهم، وتشجعهم على الاستكشاف وتفرض القيود على الإناث مما يجعلهن أقل قدرة على تجريب الحلول، واتخاذ القرار.

غير أن هناك من الدراسات التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة حل المشكلات منها دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة (2011) Turkum التي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الدراسية. (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)، ودراسة محمد منصور (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين. (ياسمين علي، 2012) وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلات حسب الجنس. ودراسة حنان العناني (2008) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض

المتغيرات، ودراسة هدى بسام (2007)، ودراسة مجدي حبيب (2005) (عن جقيقة محالي، 2011) المذكورة آنفاً. ودراسة مليحة نبيل (2003) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة (قصيرة - طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة. (عن لمياء ياسين، 2013)، ودراسة (1998) DZurillaNezuOlivares (عن محمد أحمد، 2013) ويمكن تفسير ذلك بالتشابه الكبير في المواقف والظروف الدراسية التي يعيشها الطلبة والطالبات، والخبرات المعرفية التي يمررن بها، بالإضافة إلى الاستفادة الجنسية من بعضهما البعض.

### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار، وهذا يتفق مع دراسة سميحة توفيق؛ وعبد الرحمن سليمان (1995) والتي كان الهدف منها التعرف على مصدر الضبط (داخلي - خارجي) لدى الطلبة وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. (عن خالد أحمد، 2008)

وقد تعود أسباب الاختلافات والفروقات بين الجنسين (الطلبة والطالبات) في مهارة اتخاذ القرار إلى العوامل الشخصية، التي منها الإدراك والعاطفة والشعور والانفعال، وصعوبة التوافق بين الحاجات الخاصة والعامة. ولا شك أن هذه العوامل تختلف بين الجنسين. بالإضافة إلى تدخل أولياء أمور الطالبات في اتخاذ القرارات، وأهمية العلاقات غير الرسمية في اتخاذها.

لكن هناك دراسات أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في مهارة اتخاذ القرار منها دراسة شريفة قويدر (2007) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في الأحداث الجارية في التحصيل، واكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن في مبحث التربية الوطنية والمدنية. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك أسباب وعوامل بيئية عدة تؤثر في اتخاذ القرار منها الدوافع التنافسية، وهي بين الإناث أكثر منه بين الذكور. كما أشار إلى ذلك كلا من سامح عبد المطلب وعلاء محمد (2010)، Clarence ترجمة محمد الحاج وطه الحاج (Clarence, 2010/1993)

غير أن هناك دراسات توصلت إلى عدم جود فروق في مهارة اتخاذ القرار حسب الجنس منها دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة محمد حمدان (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار. (عن سعاد حرب، 2011)، ودراسة ميسر عودات (2006) التي كان الهدف منها معرفة أثر العصف الذهني والقبعات الست المحاضرة المفتعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، كما تتفق مع دراسة الجغبير عبد الإله (2003) والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات. (عن خالد أحمد، 2008). وقد تفسر هذه النتيجة بأن طبيعة القضايا والمشكلات المطروحة تثير عامل الاهتمام والتحدي لدى الطلبة من الجنسين كونها قضايا عامة. كما يمكن تفسيرها أيضا بتوظيف شبكة العلاقات الإنسانية في المناقشة وتبادل الرأي، وطلب النصيحة ممن يحظون بالثقة، واستخدام النماذج المثالية من الشخصيات المفضلة للتحفيز. ولا شك أن هذا متاح للطلبة والطالبات معا.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنها لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية منها دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة أحمد يحيى (2009) التي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. (عن راميمحمود، 2013)، ودراسة محمد جوارنة (2007) والتي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم ووفقا للجنس والمستوى الدراسي. (عن رانيا صاصيلا، 2011)، ودراسة حسيب عبد المنعم (2001) بعنوان المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا (عن راميمحمود، 2013)

ويمكن تفسير ذلك بأن الجنس لم يعد عاملاً مهماً حيث أن التغيرات الحضارية التي حدثت في المجتمعات من تغيرات في الاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية تعمل على إذابة الفوارق بين الجنسين بدلاً من ترسيخ الفوارق بينهما، ولتعرضهم لنفس الخبرات اليومية. بالإضافة إلى النظرة الحديثة لتفعيل دور الأسرة، وكذلك دخول المرأة في كافة المجالات التي كانت بعيدة عنها، وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي لا تفرق بين الجنسين في عصرنا الحالي. فقد أصبح المجتمع يتعامل معهما بشكل واحد في المدرسة والجامعة والعمل. كل هذا وغيره يمكن أن يكون من أسباب عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في المهارات الحياتية. كما يمكن تفسير ذلك إلى تغير الكثير من المفاهيم المرتبطة بالجنس مقارنة بالمفاهيم القديمة التي كانت تنتظر للأنثى باعتبارها كائن اجتماعي له دور محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه. (عبد اللطيف محمد، 2000)، إضافة إلى التشابه الكبير في الظروف الدراسية التي يعيشها الطلبة والطالبات. والخبرة التي يمرون بها، بالإضافة إلى استفادة الجنسين من بعضهم البعض. كما أن الفرص التعليمية متاحة لكلا الجنسين في كافة المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أن القدرة على ربط علاقات اجتماعية حاجة نفسية وفطرية في أي إنسان مهما كان جنسه. ولأن المهارات معظمها متعلمة، وتتعدى كونها عادات تؤدي آلياً، ونظراً لتشابه ظروف التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية بين الجنسين. وذكرنا أن معظم المهارات متعلمة، فالطلبة يتعلمونها مع مرور الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة المعززة والموجهة. المعرفة وحدها لا تضمن إتقان الفرد للمهارة، وإنما يتم تعلمها عن طريق التدريب والمران.

غير أن هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية والتي منها دراسة راميمحمود (2013)، والتي كان الهدف منها دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. كما تتفق مع دراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) (عن ضيماء إبراهيم، 2014). ودراسة مريم السيد (2007)، ودراسة فتيحة صبحي؛ وعوض سليمان (2006) التي

هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة. ودراسة (Segrin 1994)، ودراسة (Burge 1994)، ودراسة (Adams 1983)، و (Keile 1982) ودراسة (Zuckerman 1981)، ودراسة (Brenda 1981)، ودراسة (1980) Hall، ودراسة (1979) et al Rosenthal (عن فريدة طايبي، 2008)، وكلها كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في أبعاد المهارات الاجتماعية. ويمكن تفسير ذلك إلى الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة لكل من الذكور والإناث. ونظرا لحساسية هذه الفئة العمرية في التكيف مع متغيرات المرحلة الجامعية.

وهناك دراسات أشارت إلى أن آثار القصور في المهارات الاجتماعية لدى الذكور قد تكون أقل منها لدى الإناث كما أشار إندالك (Swanson 1992) Malone (1996) Lyon (عن قيس المقداد؛ وأسامة بطاينة؛ وعبد الناصر، 2011) بسبب التوقعات الاجتماعية والحساسية الانفعالية المرتفعة لدى الإناث، وقد يعود ذلك إلى التباين في فرص التعلم نتيجة وجود صعوبات نفسية انفعالية. وعدم إتاحة الفرصة أمامهن للتعرف على الآخرين، وعدم إشراكهن في الأنشطة الاجتماعية الملائمة مثل التزاور والرحلات المدرسية وغيرها.

ومن الدراسات التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية ولصالح الطالبات دراسة محمد جعفر (1993) (عن أماني محمد، 2012). وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر حاجة من الذكور للانسجام والتكيف ضمن العائلة، أو مجموعة تشعرها بالأمن والأمان. وإلى أن التعاون بينهما أعلى.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015) غير أنه هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال منها دراسة et al (1980) Friedman، ودراسة (1979) et al Rosenthal والتي توصلت إلى أن هناك فروقا بين الجنسين في مهارات الاتصال. فالإناث أكثر تركيزا على

المؤشرات الوجيهة، (Riggio(1986، كما أن لديهم القدرة على إرسال وفهم الانفعالات من خلال المؤشرات والتعبيرات الوجيهة. دراسة (Hall(1980. (عن فريدة طايبي، 2008)

ومن الدراسات التي توصلت التي تفوق الإناث في مهارة الاتصال دراسة عبد القوي سالم وعلي مهدي (2015) والتي هدفت إلى معرفة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من الخامسة إلى العاشرة في سلطنة عمان. بينما يتحصل الذكور على درجات أعلى في بعض جوانب الضبط الانفعالي (Riggio (1986 (عن فريدة طايبي، 2008). وترجع أسباب وجود الفروقات بين الجنسين والتي كانت وما زالت محل اهتمام الكثير من الباحثين وفي مقدمتهم علماء الاجتماع وعلماء النفس، كما تقول هدى محمود (2000)، وقدمت العديد من التفسيرات لظاهرة الفروق الفردية في القدرات بين الذكور والإناث، وأرجح هذه التفسيرات تلك التي تعزو الفروق بين الجنسين إلى الثقافة والقيم المجتمعية التي تشجع أحد الجنسين دون الآخر على تنمية مهارات واهتمامات معينة.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنها لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في مهارة القيادة منها دراسة قام بها الباحث (2015) ودراسة الطاهر أحمد (2012) التي كان الهدف منها معرفة أثر الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث في جامعة السودان. ودراسة المناعي شمسان (2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الابداعية. (عائشة حسن؛ وفاطمة أحمد؛ وموسى محمد، 2015)، ودراسة سارة المنقاش (2000) التي كان الهدف منها معرفة القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض ودراسة السيد إسماعيل؛ وحسين محمد (1991) الموسومة بـ أنماط القيادة الإدارية والإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية والمتحدة". والتي أوضحت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من حيث أنماط القيادة ما

عدا النمط المعبر عن الأمومة عند الإناث (أو الأبوة عند الذكور). ودراسة يوسف نبراي؛ ويحيى علي (1988) التي هدفت إلى معرفة أثر عامل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة لدى مديري ومديرات المدارس على القدرة في القيادة التربوية.

وترجع أسباب عدم وجود الفروقات بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة تتطلب سمات مميزة يمكن تطويرها بما في ذلك الدافع والطاقة وقيادة الأفراد وإدارتهم، وإدراك الإمكانيات للقيام بدور القيادة. (عمر محمود، 2009). وهذا متاح لكلا الجنسين، ومن جهة أخرى، وكما يعتقد (Fiedler 1967/2002) أننا لا نستطيع أن نقول أن هناك قائدا ماهرا أو فعالا وقائدا غير ماهر أو غير فعال، فكل ما نستطيع قوله هو أن هناك قائدا يميل لأن يكون فعالا في موقف معين، وإلى أن يكون غير فعال في موقف آخر. (عن روبرت مكلفين؛ تشارد غروس، 2002)

ومن الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق في السلوك القيادي بين الذكور والإناث دراسة أحمد البستاني (1999)، والتي كان الهدف منها التعرف على وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي عن مدى التباين في السلوك القيادي للإدارات المدرسية في مراحل التعليم العام. (عن أميرة مزهر، 2008)، ويرجع ذلك إلى أن من الطرائق غير الرسمية لصناعة القائد طريقة التعلم عن طريق الملاحظة والمطالعة، وذلك بدراسة حالات القيادة الناجحة وغير الناجحة (التعلم بالاستقراء)، والتحدث والمناقشة مع الآخرين كما أشار إلى ذلك كامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984) وهذا متوفر لكلا الجنسين. كما أن الأنثى قد تنتهج طريقة الذكر في القيادة لمنافسته على المناصب القيادية (1998) Brunner and Schumaker (عن سارة المنقاش، 2000)

غير أن هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة، منها دراسة أحمد محمد (2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث. وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث



في ممارستهم لنمطي القيادة الفردية والجماعية. ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة (2006) et alShakeshaft، ودراسة Andrews (2005) (عن أحمد محمد، 2012)

ومن الدراسات التي أثبتت تفوق الذكور في مهارة القيادة دراسة غيلان محمد خضر (2005) التي هدفت إلى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. (عن أميرة مزهر، 2008) ويرجع ذلك إلى أن فرص استفادة الذكور من الطرائق الرسمية لصناعة القائد أكثر من الإناث، وتتمثل هذه الطرائق في البرامج التدريبية، والرحلات الميدانية، والمساعدة المباشرة من جانب القادة الرسميين الآخرين. كما أشار إلى ذلك كامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984).

ومن الدراسات التي توصلت التي تفوق الإناث في مهارة القيادة دراسة عبد القوي سالم وعلي مهدي (2015). كما حددت بعض الدراسات نمطا قياديا للذكور ونمطا قياديا للإناث، فوصفت الإناث بأنهن أكثر ممارسة للقيادة الجماعية (التعاون والعمل الجماعي)، بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة الفردية (التحكم والسيطرة) منها دراسة (1998) BrunnerandSchumaker، ودراسة Gold (1997)، ودراسة Brunner (1995)، ودراسة Ruddick (1989)، ودراسة Miller (1993) أي أن نوع الجنس له تأثير كبير على النمط القيادي الممارس. فالذكور أكثر اهتماماً بالنظام والقوانين، بينما الإناث أكثر اهتماماً بالعلاقات الإنسانية.

وقد تنتهج الأنثى طريقة الذكر في القيادة لمنافسته على المناصب القيادية كما جاء في دراسة (1998) SchumakerandBrunner (عن الطاهر أحمد، 2012) وقد يعزى ذلك إلى المنافسة بين الإناث للوصول إلى المناصب أو المراكز القيادية المحدودة، ظنا منها أن الوصول إلى هذه المراكز يتطلب منها أن تمارس الصفات الخاصة بالذكور. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة فوق الجماعة (التحكم والسيطرة الاجتماعية) والقيادة مع الجماعة، فالإناث أكثر ممارسة للقيادة مع الجماعة، وتميل إلى المشاركة في الإصلاح والتقويم، وتعتبر صفة التعاطف مع الآخرين من الصفات التي



تمتلكها الأنثى في القيادة، فهي تقدر احتياجات زميلاتها وظروفهن، مما يعينها على بناء علاقات حقيقية تجعل أتباعها يحبونها ويتحركون معها نحو الأهداف المشتركة برغبتهم. بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة فوق الجماعة.

## 8 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة

تبين نتائج اختبار كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائية بين طلبة الكليات الستة على المجموع الكلي للمهارات الحياتية. ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ديراني (1997) (عن عبد الحميد سعيد؛ وهلال بن زاهر، 2002)، والدردير (2002) (عن مصعب محمد، 2009) وكلاهما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية ولصالح طلبة الكليات العلمية.

ويرجع الباحث وجود فروقات بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية في تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق المهارات الحياتية من كلية لأخرى، وذلك لكون طلبة الكليات العلمية يحتاجون لاستخدام التكنولوجيا أكثر من الكليات الأدبية، كما أن الطلبة قد تعودوا أثناء دراستهم على المقررات التي تبتعد على الجانب النظري، وتؤكد على الجانب التطبيقي، كما أن طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية يوظفون العمليات العقلية بطريقة أفضل مما قد تتميزها طلبة الكليات الأدبية والإنسانية الذين يدرسون مواد تعتمد غالباً على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى تاريخ إنشاء هذه الكليات، وإلى تباين عدد الطلبة في حجرة الدراسة حسب الكلية، حيث نلاحظ تكدر حجرات الدراسة في كليات الآداب مقارنة بالكليات العلمية والتكنولوجية. بالإضافة إلى أن طبيعة دراستهم تساعدهم على بناء علاقات حميمة مع أساتذتهم أثناء الدراسة العملية، والعوامل التي يتضمنها الموقف، واختلاف البيئة الفيزيائية - العلوم والتكنولوجيا البناء جديد. مقارنة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية- دون أن ننسى دور المناهج، وطبيعة المقررات، والخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطلبة في هذه

المرحلة، بالإضافة إلى تأثير عوامل أخرى كتكوين الأساتذة، والمستوى العلمي للطلبة الموجهين لهذه التخصصات، إذ أن أغلب المتفوقين منهم يوجهون للكليات العلمية والتكنولوجية.

أما في دراسة رانيا صاصيلا (2011)، ودراسة الزيود (2011) (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة مريم (2007) فكلها أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولعل السبب في ارتفاع متوسط طلبة الكليات الإنسانية مقارنة بطلبة الكليات العلمية يعزى إلى طبيعة التخصص، إذ أن مقررات الكليات الإنسانية تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتعزز الثقة بالنفس، وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من الكليات العلمية. بالإضافة إلى ذلك تتطلب الكليات الإنسانية التواصل الاجتماعي، وتعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين، ومراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، في حين أن الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات والقوانين بشكل عام.

لكن أن هناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية. منها دراسة ضيماء إبراهيم (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الحياتية وكلا من السيادة الدماغية والقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة، ودراسة السيد (2007)، ودراسة لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم (2014) التي كان الهدف منها معرفة المهارات الحياتية لطلبة الجامعة. ودراسة Julian (2005) (عن مريم السيد، 2007)، وكلها توصلت إلى عدم وجود فروق في المهارات الحياتية حسب الكليات. ويمكن تفسير ذلك إلى أن المهارات الحياتية مكتسبة مسبقاً تراكمية، وأن للبيت والمدرسة دوراً في إكسابها وتنميتها.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المدونة في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكلية إلى أنه توجد

فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة في مهارة مواجهة الضغوط ولصالح طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية.

ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الظالمي (2012) (عن نور فاضل، 2014)، ودراسة تنهيد عادل (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي ومصادره لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية. ودراسة فهمي حسان، ودراسة خليل شحادة (2008) والتي كان الهدف منها التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات. (عن رشاد مصطفى، 2010) وكلها توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في مواجهة الضغوط النفسية حسب التخصص ولصالح طلبة الكليات العلمية.

ومن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في مهارة مواجهة الضغوط النفسية حسب الكلية لكنها لم تشر لصالح من هذه الفروق دراسة الزبيد (2011) (أمني محمد، 2012) ودراسة أمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الأقصى، ودراسة عبد الله الضريبي (2004) والتي كان الهدف منها التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة دمار في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات. (أمل الأحمد، ورجاء محمود، 2009)

ويمكن تفسير الفروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، إلى المناهج الدراسية التي تركز على تدريس النظريات المعرفية والإرشادية التي ترى أن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يتبناها الفرد والتي تؤدي بدورها إلى الشعور بالضغط النفسية يمكن تعديلها، وتبني أفكار أكثر ايجابية من خلال إعادة البناء المعرفي، كما أنه يجري التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وتأكيد أهمية المساندة الاجتماعية في الصحة النفسية والجسمية للفرد وفي الوقاية من أثر الضغوط النفسية.

لكن هناك دراسات أخرى أشارت إلى أن هذه الفروق كانت لصالح طلبة الكليات الإنسانية. منها دراسة نور فاضل (2014) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. دراسة أمل الأحمد ورجاء محمود (2009) والتي كان الهدف منها تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي بدمشق، وتحديد ما إذا كان هناك فروق في أساليب مواجهة الضغوط حسب التخصص، ودراسة مريم السيد (2007)، ودراسة ماهر الدرايع، والسفاسفة (2004) والتي هدفت إلى معرفة مشكلات طلبة جامعة مؤتة وحاجياتهم الإرشادية. (عن مريم السيد، 2007)، وكلها توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مهارة مواجهة الضغوط لصالح طلبة كليات العلوم الإنسانية. ويمكن تفسير ذلك لفهم طلبة الكليات الإنسانية للطبيعة الإنسانية، وأن لديهم مرونة مما يجعلهم يستخدمون مهارة المواجهة بفاعلية، ومعرفة كيفية التعامل معها. بالإضافة إلى بعض المقررات يتوجب تدريسها من خلال المناقشة، ولا يمكن أن تتم عن طريق الإلقاء. كما أن الكليات العلمية التطبيقية لا تترك فرصة للتفاعل الاجتماعي. وإقامة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والتي لها دور في الوقاية من أثر الضغوط النفسية.

ومن العوامل التي تسهم في وجود فروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، تفاوت الطلبة في تعاملهم وطرائق مواجهتهم لهذه الضغوط من خلال الأساليب التي يتبعونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، والكيفية التي يدركون بها هذه الضغوط. فطبيعة الدراسات العلمية تحتاج إلى درجة عالية من التطبيق والتحليل المنطقي وربط العلاقات العلمية وهذا مما يترتب عليه إكساب طلبة الكليات العلمية التحليل المنطقي للموقف الضاغط بغية فهمه والتهيؤ الذهني له ولمرتباته. وهذا يعد من المهارات الإيجابية التي يوظفها الطلبة في مواجهة الضغوط وتجاوز آثارها، والبحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط والمساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطهما بالموقف الضاغط. واستخدام أسلوب حل المشكلة لمواجهة الضغوط بصورة مباشرة.

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجد فروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط دراسة التيجاني بن الطاهر (2010) والتي كان الهدف منها معرفة مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين، وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط، ودراسة نظمي والسميري (2007)، وأنور البنا (2005) والتي تهدف إلى تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا. (التيجاني بن الطاهر، 2010)، ودراسة عبدالودود (2002) الموسومة باستراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لطلبة الجامعة والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب التخصص. (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة مایسة النیال؛ وعبدالله (1997) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر. وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب التخصص. (عن مريم رجاء، 2007)، ودراسة أماني محمد (2012) والتي كان الهدف منها التعرف على دور المساندة الأكاديمية وأثرها على الضغوط النفسية لدى طالبات جامعة طيبة.

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (21) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكلية تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. ويمكن تفسير ذلك أن التحاق طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية غالباً ما يتطلب التزاماً في حضور المحاضرات، وبالتالي لا يتوفر الوقت الكافي لديهم للاشتراك في أنشطة بديلة في محاولة التخفيف من الضغوط الواقعة عليهم. كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية كلاً من (الآداب واللغات، الاقتصاد والتسيير) ولصالح كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة حل المشكلات تحسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة الكليات الستة في مهارة حل المشكلات ولصالح طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية، وهذا يتفق مع دراسة الدردير (2002) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية وعلاقتها بأساليب التعلم. (مصعب محمد، 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة في مهارة حل المشكلات لصالح طلبة الكليات العلمية.

ويعتبر الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن طبيعة المواد التي يدرسها طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية عملية أدائية تطبيقية، وهذا عكس طلبة الكليات الإنسانية التي تميل موادهم إلى الجانب النظري أكثر من الجانب العملي. وهذا ما أكدته (etalValle (2003) (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)، بالإضافة إلى أن المواد العلمية تدرس بطريقة البحث والاستقصاء وليس بطريقة المحاضرة كما في المواد الأدبية والإنسانية. ومن العوامل التي تسهم في وجود فروق بين طلبة الكليات في مهارة حل المشكلات بصورة خاصة طبيعة المشكلة نفسها، والتركيب البنائي لها، والعوامل التي يتضمنها الموقف. حيث يتلقى الأفراد وفقاً لهذا التخصص مجموعة من المواد الدراسية، والتي من شأنها أن تكسبهم معلومات وخبرات عن الأسس النظرية لحل المشكلات، فضلاً عما يتلقونه من تدريبات عملية على حل مثل هذه النوعية من المشكلات كما جاء في دراسة أيمن محمد (2002) والتي كان الهدف منها معرفة أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات.

فالمشكلات العلمية تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، وتشجع في كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات وفق خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها، كما يصعب فصل العوامل التي

تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها، ومدى الدور الذي لعبته الأسرة، وتلعبه في التنشئة الاجتماعية في المساعدة على سيادة استراتيجية ما، وذلك بإعطاء الفرد الحرية والاستقلالية في حله لمشاكله على انفراد. (جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان، 2010)

غير أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات حسب التخصص منها دراسة سليمان شاهر ومحمد الصمادي (2008) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية حسب التخصص والمستوى الدراسي، ودراسة حنان العناني (2008) والتي كان الهدف منها معرفة المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ومن الدراسات التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية القدرة على حل المشكلات حسب التخصصات الأكاديمية، دراسة محمد منصور (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين. (عن ياسمين علي، 2012)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مقررات الكليات وتعاملها مع الجوانب الشخصية والنفسية للطلبة بنفس المستوى، وانعكاس ذلك على مهارتهم في حل المشكلات. فحل المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسية للألفية الثالثة. وأجمع العديد من المربين على أن الهدف الرئيس للتعلم هو العمل على تطوير قدرات الطلبة الذين يتميزون بالقدرة على الفهم وحل المشكلات بصورة فعالة بطرائق تتفق وروح العصر (Benoit, 2004).

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة الكليات الستة في مهارة اتخاذ القرار، وهذا يتفق مع دراسة مهنا إبراهيم (2006) والتي كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. وتوصلت إلى وجود فروق في مهارة اتخاذ القرارات بين الكليات الإنسانية والعلمية لصالح الكليات العلمية. (عن سعاد حرب، 2011)

وقد ذكر حريم (1997)، والعقيلي (1997) عدداً من المؤثرات في اتخاذ القرار وهي اتجاهات الفرد ومدرّكاته. ولا شك أن لطبيعة التخصص، وطريقة التدريس المتبعة أثر في ذلك. (عن معن محمود؛ ومرون محمد، 2008)

وكشفت نتائج دراسة قامت بها شريفة قويدر (2007) هدفت إلى تقصي ثلاث طرائق تدريس (الاستقصائية، والتعلم التعاوني، والمحاكاة) توظف الأحداث الجارية في تحصيل الطلبة، وكسبهم مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. عن وجود فروق في مهارة اتخاذ القرار تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الطريقة الاستقصائية. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، واختلاف الكوادر القيادية، وعدم اهتمامها بمهارة اتخاذ القرار، واعتمادها على الخبرة والاستشارة. كما أشار إلى ذلك معن محمود؛ ومرون محمد (2008).

غير أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرارات حسب التخصص الأكاديمي منها دراسة محمد حمدان (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار، ودراسة ميسون السقا (2009) (عن سعاد حرب، 2011)، ودراسة مسكي زامل (2004) والتي هدفت إلى



التعرف على بعض سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة. (عن خالد أحمد، 2008)

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (22) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكلية تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$ . كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$ . بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة هذه الأخيرة.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في المهارات الاجتماعية حسب الكلية إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات الستة في هذه المهارات، وهذا يتفق مع دراسة أحمد يحيى (2009) (عن راميمحمود، 2013) والتي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. ودراسة سليمان شاهر ومحمد الصمادي (2008) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. ودراسة موسى الجمعة (1996) (عن هدى عبدالرحمن، 2009) والتي هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود في ضوء كل من التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

ومن الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ولصالح طلبة الكليات الأدبية والإنسانية دراسة أحمد يحيى (2009) (عن راميمحمود، 2013) والتي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى

طالبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد جعفر (1993) (عن أماني محمد، 2006)، ودراسة حمدي حسانين (1990) (عن هدى عبدالرحمن، 2009) أن هناك فروقاً دالة احصائيين التخصصات العلمية والأدبية في المهارات الاجتماعية لصالح طلاب التخصص الأدبي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة مدحت عبد الحميد (1984) (عن أماني محمد، 2006)

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة الاتصال حسب الكلية إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين طلبة الكليات في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مريم السيد (2007)، ودراسة فتحة صبحي؛ وعوض سليمان (2006)، واللذان توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارة الاتصال حسب الكليات.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة القيادة حسب الكليات إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين طلبة الكليات في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أحمد محمد (2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث. ودراسة سارة المنقاش (2000) والتي أسفرت إلى أنه لا توجد فروق في نمط القيادة تعزى لاختلاف التخصص. ويفسر ذلك كون المهارات لا ترتبط بمحتوى المناهج والمقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة، ولكنها ترتبط بما يواجهونه من مشكلات يومية.

### 9 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المجموع الكلي للمهارات الحياتية

حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجوهرة محمد (2009) والتي هدفت إلى معرفة فعالية مواقف تعليم وتعلم في تنمية المهارات الحياتية المتضمنة بمناهج الاقتصاد المنزلي والتحصيل واتجاهات طالبات المرحلة الثانوية. والتي توصلت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، دراسة حسني علي (2000) (عن الجوهرة محمد، 2009)، كما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مها درويش (1993) والتي كان الهدف منها التعرف على استراتيجيات التوافق المستخدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان. والتي أشارت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع يستخدمون استراتيجيات التمرينات الجسمية والتحول عن الموقف وتجنبه، والعدوان اللفظي والجسدي. (عن أحمد عبد الحليم؛ وعمر محمد، 2007)

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الطلبة في هذه المهارة. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الزيد (2011) والتي توصلت إلى جود فروق في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي (عن أماني محمد، 2012)، كما تتفق مع دراسة خليل شحادة (2008) والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد توصلت إلى وجود فروق دالة احصائياً حسب التحصيل الدراسي بين الطلبة المتفوقين والطلبة المتأخرين دراسياً في مهارة مواجهة الضغوط، لصالح الطلبة المتفوقين. (عن رشاد مصطفى، 2010) كما تتفق مع ودراسة بريك سام (2004) والتي كان الهدف منها التعرف على مهارات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم. (عن أمل الأحمد؛ ورجاء محمود، 2009)، ودراسة جمال السيد وعبد

المنعم عبد الله (2002)، وقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارة مواجهة الضغوط. (عن رشاد مصطفى، 2010)

ويعود سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة مواجهة الضغوط ولصالح المتفوقين إذ أنمن الخصائص الاجتماعية للطلاب المتفوق أنه يقاوم الضغوط الاجتماعية، وتدخل الآخرين في شؤونه، كما أشار إلى ذلك (2009) Chan في دراسته (عن خولة أحمد؛ وسهيله محمود، 2012)، والتي توصلت إلى وجود ارتباطاً بين التفوق وبين القدرة على التكيف مع الضغوطات. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماجدة السيد (2000)، ودراسة (Rabson 1960) (عن ناهد رمزي، 1999) فالتفوق يتطلب دائماً قدرة على مواجهة الضغوط.

ذلك إن للضغوط أثر على الجوانب المعرفية للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة، وتظهر آثار ذلك كما أشار طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم (2006)، وأحمد فاضلي (2009)، في ضعف قوة الملاحظة، ونقص الانتباه، وصعوبة التركيز، واضطراب التفكير، وإحلال التفكير النمطي الجامد المتصلب، واللجوء إلى أنواع من التفكير الدفاعي، والشعور المرتفع باليقظة والحذر والوعي، ونقص الموضوعية، واضطرابات القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف، وتدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف، وتزداد الأخطاء، وتضطرب قوى التنظيم والتخطيط، وتضعف قدرة الفرد على إدراك البدائل، واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

هذا ويتوقع الأهل من أبنائهم المتفوقين أداء متميزاً، وسلوكيات ذات مستوى عال من الدقة، وقد ينسى الأهل أن أبنائهم في مستوى عمري معين لهم حاجاتهم ومتطلباتهم، وأن هؤلاء الأبناء لهم شخصياتهم المستقلة، وظروفهم الخاصة وقد يجد الأبناء أنفسهم في وضع لم يختاروه، بل فرض عليهم، يتصف بنوع من القسوة أو السلطة التي يجد الأبناء أنفسهم معها غير قادرين على التصويب، أو ارجاع الأمور إلى نصابها، وأنهم ملزمون من الأهل

على اتخاذ أو اتباع أسلوب معين بغض النظر عن درجة قناعاتهم، أو رضاهم به، وأن هؤلاء الأبناء الذين يتمتعون بقدر من التفوق يجعلهم محط آمال وتوقعات عالية من الأهل، الأمر الذي يكون لديهم نوعا من الضغوط النفسية التي إذا لم يحسن الأهل التعامل معها يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية.

وقد كشفت نتائج دراسة (2007)Vialle Heaven Ciarrochi والتي كان الهدف منها الكشف عن الخصائص الاجتماعية للطلبة المتفوقين مقارنة مع الطلبة العاديين، أن الطلبة المتفوقين كانوا أقل رضا عن الدعم الاجتماعي المقدم لهم مقارنة بالطلبة العاديين. كما أشارت السرور (2010) إلى وجود العديد من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالب المتفوق منها المشكلات داخل الأسرة، حيث أن ضغط الأهل على الأبناء المتفوقين في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية قد يولد ضغوطات ومشكلات تؤدي في النهاية إلى عناد وسلوك عدواني لدى الطالب المتفوق. كما التوقعات غير الواقعية من الطالب المتفوق من قبل الآخرين قد تسبب خيبات أمل متكررة نتيجة عدم قدرته على مجازاة هذه التوقعات كما أشار إلى ذلك (1996) NashMcCalland. لذا فهم في حاجة إلى الاندماج الاجتماعي الذي يوفر لهم الأصدقاء المناسبين، والتعاون معهم حتى لا يشعروا بالغيرة بسبب تفوقهم أو موقف الآخرين منهم، وهذا يحتاج إلى وضع برامج اجتماعية خاصة، يتم من خلال الرحلات والنشاطات الجماعية الأخرى. (عن أحمد محمد الزعبي، 2011). وقد بين (1986) Whitmere أن بعض الطلبة المتفوقين تنخفض دافعتهم للتحصيل بسبب عدم التوافق بين خصائصهم والفرص المتاحة لتلبية حاجاتهم. (عن أسامة محمد، 2007)

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في مهارته حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Chan (2009) والتي أشارت إلى وجود ارتباطا بين التفوق وبين القدرة على التكيف مع المشكلات. كما تتفق مع ما توصلت إليه

دراسة (DubowPreussand(2003) (عن خولة أحمد؛ وسهيله محمود، 2012) والتي بينت أن المتفوقين يستخدمون استراتيجيات حل المشكلة بدرجة أكبر من الطلبة العاديين. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماجدة السيد (2000) حيث ذكرت أن من خصائص المتفوق المبادرة إلى اقتراح حلول للمواقف المشكلة. (ماجدة السيد، 2000)

وأشارت نتائج (Lehmann(1989 إلى وجود فروق دالة إحصائية في معالجة المعلومات بين الموهوبين ذوي الإنجاز المنخفض والموهوبين ذوي الإنجاز المرتفع في حل المشكلات لصالح ذوي الإنجاز المرتفع، وأظهرت دراسة (Kennedy et al(1988 وجود ارتباط بين مهارة حل المشكلات وبين النجاح الأكاديمي. (عن نسيم داود، 2000)

إن القدرة على حل المشكلات يمكن أن تنشأ بالنواتج الأكاديمية فقد ظهرت الدراسات وجود ارتباط بين مهارة حل المشكلات وبين النجاح الأكاديمي. (Kennedyetal (1988 (عن جمعة ليث، 2012)

ويرجع الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أن الطلبة المتفوقين لديهم قدرة على حل المشكلات التي تواجههم، لأنهم يملكون قدرات تذكيرية نشطة وفعالة. وأنهم يتمتعون بنشاط عقلي لحل المشكلات يقوم على التحدي أو المنافسة، لأنهم في هذا الموقف يكون استيعابهم للمشكلة أيسر بسبب مهاراتهم. كما أن للمتفوق القدرة على مقاومة الإحباط والفشل، والاستفادة من الخبرات السابقة، وعلى نقد وتقويم الذات بما يؤدي ذلك إلى وضع حلول للمشكلة التي تواجهه.

(أدي محمد، 2008)، وذكر الحوراني (1999) أن التعامل المستمر والتواصل المباشر مع المحيط الخارجي ومتطلباته المختلفة قد يوفر تغييرا في مهارة حل المشكلات، وفي درجة الاستعداد لذلك لدى المتفوقين. (عن توفيق عبد المنعم، 2004)

تتعدد وتختلف مشكلات الطالب المتفوق داخل المدرسة حيث إنها تبدأ عندما تحاول المدرسة وضعه في قالب تقليدي دون أن تضع في الاعتبار اختلافه عن الآخرين، ولا تقدر المدرسة هذا الاختلاف، حيث أن الطالب المتفوق من الممكن أن ينهي واجباته المدرسية

بسهولة وسرعة، كما أنه يستوعب المواد الدراسية بسرعة مما يؤدي إلى إحساسه بالملل والضجر داخل الفصل، ويولد داخله نوعاً من النفور والكراهية للمدرسة. كما يؤدي عدم قدرة المدرس على فهم حاجات الطالب المتفوق فهما جيداً، وتقديره، وتقبله، ومطالبته بالقيام بنشاط أقل من مستواه. وهناك مشكلات أخرى يعاني منها الطالب المتفوق داخل المدرسة مثل صعوبة التكيف سواء مع المدرسين أو مع الزملاء داخل الفصل. (موسى نجيب، 2003)

فمن خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (29) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$  كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. كما نلاحظ أن مصدر الفروق دالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة هذه الأخيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عون عطا ونوال عبد الرؤوف، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي ولصالح الطلبة المتفوقين. ويفسر الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة اتخاذ القرار إلى أن المتفوق في الغالب يتصف سلوكه بالتريث في اتخاذ القرار.



## مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Whitted (2011) حول مساهمة المهارات الاجتماعية في النجاح المدرسي. (عن فوزية غماري، 2012)، ودراسة حسيب عبد المنعم (2001) والتي سعت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، وكذلك الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية. (عن راميمحمود، 2013)

كما تتفق مع دراسة Massao (1972)، ودراسة et al Rosenber (1962)، ودراسة محمد نسيم (1961) ودراسة Lewis (1941) فقد أجرى دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين من حيث التحصيل الدراسي وصل عددهم (1078) طالبا، والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وقد بلغ عددهم (756) طالبا، وأسفرت نتائج دراسته عن تفوق أفراد المجموعة الأولى، حيث أظهرت الدراسة أنهم أكثر تكيفا من الوجهتين الانفعالية والاجتماعية، وأفضل توافقا مع النظام المدرسي، من الطلبة ذو المستوى التحصيلي المنخفض، وأشار الباحث إلى أن معظم المتفوقين يتمتعون بمستوى اجتماعي مرتفع بالنسبة إلى أفراد المجموعة الثانية (عن أديب محمد، 2008)

كما أظهرت دراسة et al (2000 Androojna) أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وتوصلت دراسة BendtandNunan (1999) إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية، والتدريب عليها أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة Echellbarger et al (1999)، ودراسة TaylorandNixon (1996) (عبد المنعم الدردير، 2005). وأظهرت دراسة Moisan (1998) أن 75% تقريبا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية. كما أنه توجد علاقة سالبة بين



المهارات الاجتماعية وتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

وتوصل MalekiandElliott(2002) أن المهارات الاجتماعية تعد منبأ جيداً للمستوى الأكاديمي (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

وأظهرت نتائج دراسة عبد المنعم عبد الله حسين (2001) أن طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً يتميزون بمهارات اجتماعية مرتفعة مقارنة بالطلبة العاديين والمتأخرين دراسياً. (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

بعنوان التنشئة التربوية دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. (عن توفيق عبد المنعم، 2004) وهي نفس النتيجة التي توصل إليها Androojna(2000) وزملائه أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً سلبياً في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وفي علاقاتهم مع الأقران. وتوصل Bramiltetal (2000) إلى نفس النتيجة التي توصل إليها MalekiandElliott(2002) (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

وتوصلت دراسة BendtandNunan (1999) إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية أدى إلى زيادة السلوك الاجتماعي لدى الطلبة، وتناقص السلوك غير الاجتماعي، وزيادة التحصيل الأكاديمي. (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

فالتفوق الدراسي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط، بل هو حصيلة تفاعل عدد غير قليل من العوامل الداخلية منها والخارجية. والعوامل الداخلية هي قدرات الشخص المختلفة وسماته المميزة من ذكاء وما إليه. أما العوامل الخارجية فهي البيئة التي يعيش فيها الشخص، وما تحويه من مواقف، وما تتضمنه من أوضاع. (مولاي بودخيلي، 2004)

وأكدوا فيها أن المتفوق يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، وأنه يخضع رغباته لحاجات الجماعة، ويتقبل أحكامها برضى، كما أنه يشارك في نشاطاتها، ويعمل على تحقيق أهدافها. كما يتفق مع مجموعة الدراسات التي تناولت التوافق كجانب من جوانب الشخصية

في علاقته بالتحصيل المدرسي والتي من بينها، دراسة (Bonssolandstivel 1955) ودراسة Sexena (1978) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. (عن أمانى محمد، 2006)، ودراسة (Arnold 1965)، ودراسة سيد خير الله (1972)، ودراسة محمد على (1970). وخلاصتها أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً يتميزون عن أقرانهم العاديين بالتوافق الاجتماعي، كما أوضحت وجود ارتباط موجب ودال بين المعدل التحصيلي والتوافق الاجتماعي. (عن محمد برو، 2009)، ودراسة (Lum 1960) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي من جهة، والتكيف الاجتماعي والاتجاهات السلوكية للطلبة نحو المدرسة من جهة أخرى. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتباط التحصيل الدراسي المرتفع مع الاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو المدرسة والتكيف الحسن، في حين ارتبط التحصيل الدراسي المنخفض مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيء. وتوصل (Gallager 1959) في دراسته أن المتفوقين هم أكثر ثباتاً من الناحية الانفعالية، وأحسن توافقاً من الناحية الاجتماعية من غيرهم العاديين. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسات وأبحاث أخرى قام به المشتغلون في ميدان التفوق، إذ توصلوا في دراساتهم إلى نتائج تفيد بوجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين التفوق والتوافق الاجتماعي. ولعل هذا ما دفع "جورج هيربرت ميد" إلى القول: "لا يغدو الطفل اجتماعياً بالتعلم، بل ينبغي أن يكون اجتماعياً كي يتعلم" (إبراهيم يحيى، 1998)

سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي في المهارات الاجتماعية. ويرجع ذلك إلى أن المتفوقين ذوو علاقات جامعية ممتازة، فهم يتبعون النظام الجامعي، ويلتزمون بمحدداته وضوابطه، ويمتلكون اتجاهات موجبة نحو العمل، ويشعرون بتقدير مدرسيهم لهم، ويتمتعون بعلاقات طيبة مع أقرانهم، ويجدون أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجهم وميولهم ودافعيتهم، نحو رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، فيتصرف سلوكهم بالمشابرة، والتحضير، وأنهم يجدون ومتابعون لواجباتهم والتزاماتهم المدرسية. (أديب

محمد، 2008)، كما أنهم أكثر انفتاحاً وأكثر استقراراً (عن محمد عصام، 2009)، وأنهم يتمتعون بمستويات عالية من الثقة بالنفس، والمثابرة، وقوة العزيمة، والتفاؤل، وأكثر انزاناً من الناحية الانفعالية، وأكثر تعاوناً وطاعة، ورغبة في تقبل الاقتراحات، (1925) Terman، (1942-1929) Hollingworth، (1957) Lewis، (1958) Gallagher، أديب محمد (1972) (عن نبيه إبراهيم، 2006).

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (29) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha = 0.05)$  كانت بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، أما الفرق بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائياً، حيث أن مستوى الخطأ أكبر من  $(0.05)$ .

#### مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في جدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي. ويفسر الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي في مهارة الاتصال إلى أن استخدام الطلبة ذوي المعدلات التحصيلية التراكمية بدرجة جيد لمهارات الاتصال اللفظية أفضل من استخدامها بواسطة الطلبة ذوي المعدل التحصيلي بدرجة قريب من الحسن أو مقبول، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعدل التحصيلي التراكمي يعتمد أساساً على مقدرة الطلبة عن التعبير عن معلوماتهم في الامتحانات، وعليه كان لابد أن ينعكس هذا على أداء الطالب. (عن أحمد يوسف؛ ومحمود مزعل، 2003)

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة معاجيني وآخر (1995) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة المتوسطة بدولة البحرين. (عبد القوي سالم؛ علي مهدي، 2015)، كما تتفق مع الدراسة التي قام بها (Massao 1972) السالفة الذكر. (عن أديب محمد، 2008)

سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة القيادة. ويرجع ذلك إلى ما يمتلكه المتفوق من طاقة وإمكانات معرفية تؤهله لاعتلاء المراكز القيادية. حتى أن العديد من المشتغلين في دراسة التفوق، أكدوا أن من بين المحكات المتعددة لتحديد التفوق هو محك القدرة على القيادة الاجتماعية. وتفيدنا الدراسات التي أجريت بهدف تحليل شخصية المتفوق، بأنه يرغب أن يكون مسؤولاً عن أقرانه أو زملائه، ويكون في موقع السلطة، وأن يمثل مركزاً قيادياً في محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، وأنه ينحو إلى أن يكون له مركز قوة بالنسبة للآخرين، لأنه يشعر بإمكانية نجاحه في ذلك. فهو يميل في أغلب الأحيان إلى تبوؤ مركز الريادة والتأثير في مجتمعه، كأن يشغل منصبا أو وظيفة هامة، أو يكون مسؤولاً عن نشاط فعال. والمتفوق يسره بأن يكون هناك من يعمل تحت إشرافه، وأنه يشعر بكفاءة في توجيه الآخرين في أعمالهم. فهو غالبا ما يطمح أن يتم اختياره لمركز قيادي. (أديب محمد، 2008)، ويملك القدرة على قيادة الآخرين، ولديه رغبة قوية في التفوق عليهم، ويتمتع بالحب والشعبية العالية من أقرانه. (عن عبد المنصف حسن، 2006)

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (30) في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي مصدر الفروق الدالة إحصائية على مستوى  $\alpha = 0.05$ . كانت بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و (قريب من الحسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل

التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً على مستوى  $(\alpha=0.05)$ . بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد).

## خاتمة الدراسة واقتراحاتها:

بعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية وتماشيا مع فرضياتها، والمتعلقة أساسا بالكشف عن الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الحياتية نستخلص جملة من النتائج أهمها:

- وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(لمد) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي بعد المهارات الاجتماعية، والقيادة. ولصالح طلبة نظام (لمد)، في حين سجل عدم وجود فروق دالة بين طلبة النظامين في بقية الأبعاد الأخرى لمقياس المهارات الحياتية (مواجهة الضغط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاتصال).
- وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي بعد مهارة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) ولصالح الطلبة الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي مهارة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من حسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن). وفي النهاية نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

وفي هذا السياق ينبغي أن نشير بأن صعوبات واجهت الباحث، وأبرزها قلة الدراسات التي تناولت نظام (لم د)، وعليه نقدم مجموعة من الاقتراحات التي تعد امتداد للبحث العلمي، وذلك في ضوء ما تم طرحه نظريا، وما خلصت له الدراسة ميدانيا، هذه الاقتراحات التي من خلالها نحاول فتح المجال للبحث في هذا الموضوع أمام الطلبة الباحثين في مجال الدراسات النفسية والتربوية، وذلك بالإشارة إلى بعض المتغيرات التي لم تدرج في هذه الدراسة

ليتم المساهمة في إثرائها في دراسات لاحقة، ولا يمكن لهذه الاقتراحات أن تتم بدون أن تبنى أساساً على أسلوب علمي.

- إدراج تعليم المهارات الحياتية كجزء من المناهج الدراسية، حتى يتم تعليمها تعليمًا مباشرًا للطلبة في المدارس، من خلال تعليمهم المقررات الأكاديمية، وإيلاء وسائل الإعلام أهمية لها.

- توسيع عينة الدراسة للتمكن من تعميم نتائجها، وتطوير أساليب التقويم لتمس أبعاد أخرى. وإجراء المزيد من الدراسات حول نظام (ل م د) والمهارات الحياتية.

- إجراء دراسة لمدى ممارسة الأساتذة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة.

- إجراء دراسة لمدى ممارسة الطلبة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الأساتذة.

- إجراء دراسة لمدى تضمين نظام (ل م د) للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة.

- إجراء دراسة لمدى تضمين نظام (ل م د) للمهارات الحياتية من وجهة نظر الأساتذة.

- عقد ملتقيات وطنية ودولية وتنظيم ندوات علمية لصالح الأساتذة لإيضاح جوانب هذا

النظام وإشكالاته لتقديم المعطيات المتنوعة الخاصة به ماهيته خصائصه، كيفية

تطبيقه، حتى يمكن للأساتذة من فهمه والمساهمة بفعالية في تطويره وإنجاحه.

- إن مواكبة هذا العصر السريع التغير الدائم التطور ضرورة لا بد منها، في استحداث

أنواع جديدة من المناهج التعليمية التي تعد الموجه الرئيسي للمتعلم وتوفير مواصفات

لا تقل عن مواصفات نظرائه في أي مكان في العالم، وحسب المعايير العالمية التي

تقرها المنظمات الدولية، والهيئات التعليمية المشهود لها بالتقدم والرقى، لكي يستطيع

المتعلم مواجهة تلك التحديات.

- أن الأهم في كل إصلاح هو استخلاص الدروس من التجارب السابقة والموازنة،

وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية والتجهيزات الضرورية.

ونستطيع القول في ختام هذه الدراسة أنها توصلت إلى تحقيق بعض الأهداف التي سعت إليها والمتمثلة في المقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(لمد) في المهارات الحياتية، وفي ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التحصيلي التراكمي). ولعل من أسباب فشل الإصلاحات السابقة هو اصطدامها بالقوانين والأنظمة القائمة، أو لصدورها من الأعلى وليس من القاعدة، ومن ثمة فلا تلقى قبولاً واسعاً، أو نتيجة لارتباطها بأشخاص وليس بمؤسسة تتابع هذه الإصلاحات، أو دخولها في صراع غير متكافئ مع الهياكل والبرامج القائمة، أو اقتصرها على تطوير شكلي أو جزئي كعدد ساعات المقرر أو نقله من شعبة إلى أخرى، وغير ذلك من الأسباب. فهل سيحقق نظام (ل م د) الأهداف التي تم تبنيه من أجلها والمتمثلة في تحقيق التنمية البشرية، أم سوف يكون كغيره من الإصلاحات السابقة.



المعرفة العلمية تستوجب استخدام المنهج العلمي في الدراسة الذي يعتبر أمر واضحاً لا اختلاف فيه وفي بحثنا هذا حاولنا تطبيق هذه الفكرة قدر الإمكان ذلك من خلال الإحاطة بالعديد من الإجراءات والأدوات المنهجية التي ساعدتنا على الوصول إلى دراسة وقياس متغيرات البحث وإبراز حقيقة وجود علاقة بينهما ثم استخلاص الاستنتاجات العامة للدراسة وتوصيات البحث.

المراجع العربية :

كتب :

- 1/ أبو حطب فؤاد صادق أمال (1994) : علم النفس التربوي, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.
- 2/ آل ناجي محمد عبد الله و المحبوب , عبد الرحمان ابراهيم (1993) : متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي و معلمات التعليم العام بمنطقة الاحساء بالمملكة العربية السعودية , الكويت , المجلة التربوية , المجلد 8, العدد 29 .
- 3/ بدر الدين عامود (2009) : علم النفس التربوي ,وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب , سوريا .
- 4/ بشير معمريه (2000) : بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس المكتبة العصرية للنشر و التوزيع, الجزء الثالث, مصر.
- 5/ بوخمم عبد الفتاح(2002).تحليل وتقييم الاداء في المنشأة الصناعية ,رسالة دكتوراه في علوم التسيير. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير .جامعة منتوري قسنطينة .
- 6/ جابر عبد الحميد جابر (2003) : الذكاءات المتعددة و الفهم , القاهرة , دار الفكر العربي , مصر .
- 7/ حزم حسين (2009).السلوك التنظيمي (سلوك الافراد والجماعات في منظمات العمل)ط3, دار الحامد للنشر والتوزيع ,عمان.
- 8/ الحيدر عبد المحسن وبن طالب ابراهيم(2005).الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض , معهد الادارات العامة . السعودية .
- 9/ خيرى المغازي عجاج (2004) :الذكاء الوجداني الأسس النظرية و التطبيقات, زهراء الشرق الإسكندرية, ط1, مصر .
- 10/ الديلمي احمد وكرم منصور (2009).علم النفس الاداري وتطبيقاته في العمل ,ط1,دائر الاوائل للنشر .عمان الاردن.
- 11/ سالي علي حسين (2007) : الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال ,دار المعرفة الجامعية , الإسكندرية , ط1 , مصر .
- 12/ سامية خليل خليل (2010) : مقياس الذكاء الوجداني ,دار الكتاب الحديث , عمان , الأردن .

- 13/ سعاد جبر سعيد (2000) : الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة, عالم الكتب الحديثة وجدار للكتب العالمي, ط1, الأردن .
- 14/ سلامة عبد العظيم حسين, طه عبد العظيم حسين (2006) : الذكاء الوجداني للقيادة التربوية , دار الفكر ناشرون و موزعون , ط1, مصر .
- 15/ طلعت ابراهيم لطفي (1997). علم الاجتماع والتنظيم , ط1, الدار الجامعية . الاسكندرية.
- 16/ عاشور احمد صقر (1979). ادارة القوى العاملة , ط2, دار النهضة العربية , بيروت .
- 17/ عبد الحليم محمود السيد و آخرون (2000) : علم النفس الاجتماعي المعاصر , استراك للنشر و التوزيع , ط1, مصر .
- 18/ عبد المنعم الدردير (2004) : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي , عالم الكتب , الجزء الأول , ط1, الأردن .
- 19/ العديلي ناصر محمد (1998). السلوك الانشائي والتنظيم , ط1, معهد الادارة العامة . السعودية .
- 20/ فؤاد البهي السيد (2000) : الذكاء , دار الفكر العربي , القاهرة , ط5, مصر .
- 21/ ياسر العبيتي , تقديم جودت سعيد (2003) : الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء و العاطفة , دار الفكر , دمشق , سوريا .
- المجلات :**
- 1/ إسماعيل صالح الفرا , زهير عبد الحميد النواحة (2012) : الذكاء الوجداني و علاقته بجودة الحياة و التحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية , مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية , المجلد 14 , العدد 2 , مصر .
- 2/ دانيال جولمان (2000) : الذكاء العاطفي , ترجمة ليلي الجبالي , مراجعة محمد يونس , العدد 262 , سلسلة عالم المعرفة , المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب , الكويت .
- 3/ الزبون محمد سليم و الزبون , سليم عودة و الزبون , محمد صابل و الخوالدة تيسير (2007) : الرضا الوظيفي لدى معلمي الرحلة الثانوية في الاردن وعلاقته بالاستمرار بالمهنة و علاقة ذلك ببعض المتغيرات (النوع, المؤهل العلمي, الخبرة العلمية, و العبء الدراسي) جامعة عين شمس , مجلة كلية التربية , الجزء الاول, العدد 21 .
- 4/ صياف زين الدين (2007). السلوك الاشرافي وعلاقته بالرضا في التنظيم الصناعي , مجلة العلوم الانسانية , العدد 27, جامعة المسيلة الجزائر.

- 5/ طالب عبد السالم , سافرة سعدون احمد (2012): الذكاء العاطفي و علاقته بالحنجمل لى طلبة جامعة بغداد , مجلة البحوث التربوية و النفسية , العدد 34 , العراق .
- 6/ عثمان فاروق السيد ,رزق محمد عبد السميع (2001) : الذكاء الانفعالي مفهومه و قياسه ,مجلة علم النفس , العدد 58 , القاهرة , الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 7/ عدنان محمد القاضي (2012) : الذكاء و الوجداني و علاقته بالاندماج الجامعي لى طلبة كلية التربية جامعة تعز , المجلة العربية لتطوير التفوق , العدد 4 , الأردن .
- 8/ العديلي, ناصر محمد (1982): الدوافع و الحوافز و الرضا الوظيفي في الاجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية , الرياض , مجلة الادارة العامة , معهد الادارة العامة
- 9/ العمري خالد (1992): مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في محافظة العاطنة , وعلاقتها ببعض خصائصهم الشخصية و الوظيفية مؤته للبحوث و الدراسات ,مجلد 7 , العدد 3 , الاردن .
- 10/ فاروق عثمان , محمد عبد السميع (1998) : الذكاء الانفعالي مفهومه و قياسه و مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة , العدد 38 , مصر .
- 11/ فؤاد أبو حطب (1991) : الذكاء الشخصي النموذج و برنامج البحث المؤتمر السابع لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية , القاهرة .
- 12/ القداح محمد العساف جمال (2013): الرضا الوظيفي و علاقته بالذكاء الانفعالي لى معلمى الصفوف الاولى بمحافظة العاصمة , مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية و النفسية ,مجلد 21 ,العدد 3 .
- 13/ مرزوق مها الصبحي (1420هـ).الرضا الوظيفي والقلق العام لى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة (دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والاهلية بمدينة مكة المكرمة)رسالة ماجستير ,جامعة ام القرى , كلية التربية علم النفس .
- الرسائل الجامعية :**
- 1/ الشهري سعد (2009): الذكاء الوجداني و علاقته بإتخاذ القرار لى عينة من موظفي القطاع العام و القطاع الخاص بمحافظة الطائف , متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص الارشاد النفسي , جامعة ام القرى , المملكة العربية السعودية .
- 2/ حليلة أمزال(2017) :الذكاء الوجداني و علاقته بالدافعية للانجاز و الرضا الوظيفي لى معلمي التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو ,مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي , كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ,قسم علم النفس ,جامعة مولود معمري , تيزي وزو .

3/ عطية امينة (2012) المدارس الابتدائية , اشراك المعلمين في اتخاذ القرارات والرضا الوظيفي لديهم دراسة ميدانية بمدينة عين مليلة , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر كلية الآداب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية , جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي .

4/ يوسف بن سطاتم العنزي (2010) : الذكاء الانفعالي و السمات الشخصية لدى المنتكسين و غير المنتكسين على المخدرات , أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة , قسم العلوم الاجتماعية , الرياض , السعودية .  
المراجع الاجنبية :

Golman .D.(1995) : Emotionnel intelligence : why It Can matter more than I .Q ,london , Bnlooms bury .