



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته بالتسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية

Academic Decision-Making and Its Relationship to Tolerance among Secondary School
Teachers

سالم, رفل كاظم

إشراف: أ.م.د . ضرغام رضا عبد السيد المكصوبي

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/208>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-52>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

Downloaded from the Wasit University Repository — repository.uowasit.edu.iq



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا / الماجستير

قسم العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي

اتخاذ القرار الأكاديمي و علاقته بالتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية

رسالة مقدمة الى

مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة واسط و هي جزء من متطلبات

نيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي)

من

رفل كاظم سالم

إشراف

أ.م.د . ضرغام رضا عبد السيد المخصوصي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ)

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

سورة آل عمران الآية (١٨)

م/ تعهد انجاز الطالبة عملها البحثي

اتعهد بأن انجاز هذه الرسالة الموسومة بـ **(اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية)** قد قدم بجهدى وإدراكاً منى للمسؤولية القانونية،
أصرح بموجب هذا أنني كتبت هذه الرسالة بنفسى وأن جميع محتويات الرسالة قد تم الحصول عليها
بالوسائل المشروعة.

التوقيع :

اسم الطالبة : رفل كاظم سالم

عنوان الرسالة: اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس
الثانوية

مجال الرسالة:

التاريخ:

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (انتخاب القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء

الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية) التي قدمتها الطالبة (رفل كاظم سالم) قد جرت تحت

إشرافي في جامعة واسط ، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية، وقد استوفت
خطتها استيفاء تاماً يؤهلها للمناقشة .

التوقيع:

المشرف : أ.م.د. ضرغام عبد الرضا سيد

التاريخ: ٢٠٢٦ / ٧ / ١

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية :

بناءً على التوصيات المتوفرة أرشّح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

الاسم: أ.د. عدنان مارد جبر

التاريخ: ٢٠٢٦ / ٧ / ١

إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء

الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية) التي قدمتها الطالبة (رفل كاظم سالم) إلى كلية التربية

للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي وقد وجدتھا صالحة من الناحية اللغوية ومؤهلة للمناقشة ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. بدريّة ناصر عبد

المرتبة: أستاذ مساعد

التاريخ: ١٣ / ٧ / ٢٠٢٦

اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة بأننا أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية) التي قدمتها الطالبة (رغل كاظم سالم) ، وقد تمت مناقشتها في محتوياتها وماله علاقة بها، فوجدناها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي بتقدير (جيد جداً).

عضواً
التوقيع :

الاسم : أ.م.د. علي عناد زامل

التاريخ: / / ٢٠٢٦

رئيساً
التوقيع :

الاسم : أ.د. عدنان مارد جبر

التاريخ: / / ٢٠١٦

عضواً ومشرفاً
التوقيع :

الاسم : أ.م.د. ضرغام رضا عبد السيد

التاريخ: / / ٢٠٢٦

عضواً
التوقيع :

الاسم : أ.م.د. محمد سليم عويد

التاريخ: / / ٢٠٢٦

صدقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

التوقيع : أ.م.د. محمود حمود عراك

الاسم : أ.د. محمود حمود عراك

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: / / ٢٠٢٦

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية)** التي قدمتها الطالبة (رفل كاظم سالم) إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، وقد وجدتھا صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم: أ.د. محمد عباس محمد حمود

التاريخ: / / ٢٠٢٦

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى

اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية) التي قدمتها الطالبة (رفل كاظم سالم) إلى مجلس

كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم

النفس التربوي ، وقد وجدتھا صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. سلوى فائق عبد سلمان

التاريخ: / / ٢٠٢٦

الإهداء

إلى...

والذي العزهر السراج الذي أنار طريقي، حبيبي الاول والذي لا أنفي أعلم أنه تتاج الخطوات التي اتخذتها لنا يا أبي، تتاج العمر الذي قدمته لكي ترانا الأفضل دائماً . . تتاج كل طريق صعب مشيته أمامنا لتمهده، أهدي رسالتي الى فخري واعتزاني أبي.

والدتي الحبيبة صديقتي واخوتي امي، التي كانت تصفق لي بحماس في كل مرة كنتُ على وشك الاستسلام، ملهمتي ومعلمتي الاولى الى من كان حلمها الماجستير أهدي رسالتي الى جنتي وبهجة مروحي أمي.

نروحي شريك درربي الذي اكمل مسيرة أهلي وكان خير معين في الايام الشداد، الى من شاركني لحظات التعب كانت يدك في يدي وأنا اعبر آخر تعب، نجحت لأنك كنت هنا، فهذا النصر يحمل اسمي واسمك.

صديقتي من مراهنت بنجاحي وذكرتي بمدى قوتي واستطاعتي، رفيقة الافراح والاحزان صديقة السنين، اخوتي "سجى شاكر".

وختاماً من جعل الحمد خاتمة النعم، جعلها الله فاتحة المزيد، الحمد لله ثم الحمد لله حمداً يليق بجلاله.



الشكر والامتنان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(رَبِّ أَوْزِرْ عَنِّي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ)

صدق الله العلي العظيم

سورة النمل، الآية (١٩).

الحمد لله أولاً الذي بنعمته تتم الصالحات والذي أنار درب العلم و البصيرة، و أعانني على إتمام هذه الرسالة بعد توفيقه و فضله.

أتقدم بخالص الشكر و عظيم الامتنان إلى مشرفي (أ.م.د. ضرغام رضا عبد السيد المكصوصي) لما قدمه لي من دعم علمي و توجيهات قيمة و متابعة مستمرة كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة. كما أتوجه بالشكر و التقدير إلى اعضاء الهيئة التدريسية في قسم العلوم التربوية و النفسية/ الدراسات العليا في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة واسط لما قدموه لي من علم و معرفة طوال مدة الدراسة.

كما أتوجه بالشكر الى اعضاء لجنة الحلقة النقاشية (السمنار) و الى جميع الأساتذة المحكمين الذين زودوني بالمعارف لإنجاز هذه الرسالة بنجاح.

واتوجه بالشكر الى المديرية العامة لتربية محافظة واسط لتزويدي بالمعلومات اللازمة لأتمام رسالتي.

أخيراً اشكر كل من ساعدني و شجعني على إتمام رسالتي.

لكم جميعاً خالص امتناني و تقديري.

رفل



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا / ماجستير

قسم العلوم التربوية والنفسية علم النفس التربوي

اتخاذ القرار الأكاديمي و علاقته بالتسامح لدى اعضاء

الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية

مستخلص رسالة ماجستير مقدمة الى

مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة واسط و هي جزء من

متطلبات نيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي)

من

رفل كاظم سالم

إشراف

أ.م. د . ضرغام رضا عبد السيد المكصوسي

مستخلص البحث

تناول البحث الحالي المفاهيم (اتخاذ القرار الاكاديمي، و التسامح) حيث إن اتخاذ القرار الأكاديمي يتطلب تفكيراً منظماً واعياً ينتهي باختيار أحد الخيارات المتاحة لحل مشكلة معينة أو لتحقيق هدف محدد، وتعتمد على خبرة الفرد والرؤية الذاتية، بينما يتطلب الأسلوب العلمي لاتخاذ القرار اتباع مجموعة من الخطوات، مثل تحديد المشكلة والهدف، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها و تحديد العوامل المؤثرة في المشكلة، ثم صياغة مجموعة من البدائل المناسبة، مما يسهل اختيار البديل الأمثل، وبعد ذلك يتم تقييم النتائج لمعرفة مدى فعالية القرار في حل المشكلة أو تحقيق الهدف الذي تم اتخاذ القرار من أجله، اما (التسامح) فهو علامة حقيقية على تماسك البنى الاجتماعية و الثقافية من خلال قبول وجهات النظر المختلفة، كذلك يعد التعايش السلمي و التقارب الاجتماعي بين الشعوب من الامور الاساسية حيث تؤدي المؤسسات التعليمية والتربوية دوراً مهماً في تعزيز مفهوم التسامح و يتم ذلك من خلال تدريس مواد تتعلق بالأخلاق وحقوق الانسان و الديمقراطية و الحريات الانسانية المستمدة من التشريعات الاسلامية و المواثيق الدولية.

في ضوء ذلك سعت الباحثة الى تعريف العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح لدى

اعضاء الهيئة التدريسية من خلال الاهداف الأتية:

- ١- اتخاذ القرار الاكاديمي لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.
- ٢- التسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.
- ٣- العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

٤- دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

و لتحقيق اهداف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية، اذ اختير حجم عينة البحث الحالي باستعمال الأسلوب الطبقي العشوائي ذا التوزيع المتناسب فقد بلغ حجم عينة البحث الحالي (٤٠٠) مدرس و مدرسة في المدارس الثانوية.

اعتمدت الباحثة ادوات لقياس متغيرات البحث، اذ قامت ببناء مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي على وفق نظرية (Ajzen,1991) بواقع (٢٤) فقرة، و قامت بتبني و ترجمة مقياس (هارتلاند للتسامح) بواقع (١٨) فقرة، (Thompson et al. 2005)، وبعد التحقق من صلاحية فقرات المقاييس تم تطبيقها على العينة المستهدفة باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين و تحليل فقراتها احصائياً.

وقد توصلت للنتائج الآتية:

١- يمتلك المدرسون درجة عالية من اتخاذ القرار الاكاديمي، ويُعزى ذلك إلى طبيعة عملهم التربوي الذي يتطلب منهم مواجهة مواقف تعليمية متنوعة واتخاذ قرارات مستمرة تتعلق بالتخطيط للدروس وإدارة الصف وتقييم الطلبة، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرتهم على تحليل البدائل واختيار أنسبها بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢- يمتلك المدرسون درجة عالية من التسامح، ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة التعليمية تفرض على المدرس التعامل اليومي مع أنماط مختلفة من الشخصيات والسلوكيات والخلفيات الاجتماعية، مما يعزز لديه قيم التفهم وتقبل الآخرين والتغاضي عن الأخطاء بما يضمن استمرار العلاقات المهنية الإيجابية داخل المؤسسة التربوية.

٣- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار الأكاديمي و التسامح، وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى التسامح يسهم في تعزيز قدرة المدرس على اتخاذ قرارات أكاديمية أكثر موضوعية واتزاناً، إذ يساعده التسامح على تقبل وجهات النظر المختلفة والابتعاد عن التحيز والانفعالات السلبية عند معالجة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين يقظة اتخاذ القرار الأكاديمي و التسامح وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وتدل هذه النتيجة على أن طبيعة العمل التربوي والخبرات المهنية والمهام الأكاديمية التي يؤديها المدرسون والمدرسات متشابهة إلى حد كبير، مما يؤدي إلى تقارب مستوياتهم في اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح، وعدم تأثر العلاقة بين المتغيرين باختلاف الجنس.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية.
ت	م/ تعهد انجاز الطالبة عملها البحثي
ث	إقرار المشرف.
ج	إقرار المقوم اللغوي.
ح	إقرار المقوم العلمي الاول.
خ	إقرار المقوم العلمي الثاني.
د	إقرار لجنة المناقشة.
ذ	الإهداء.
ر	شكر و امتنان.
ر-ش	المستخلص باللغة العربية.
ش-ظ	ثبت المحتويات.
ظ-غ	ثبت الجداول.
غ	ثبت الاشكال.
ف	ثبت الملاحق.
١٤-١	الفصل الاول التعرف بالبحث
٦-٢	أولاً: مشكلة البحث

١٢-٦	ثانياً: أهمية البحث
١٣-١٢	ثالثاً : أهداف البحث
١٣	رابعاً : حدود البحث
١٤-١٣	خامساً : تحديد المصطلحات
٦٢-١٥	الفصل الثاني :إطار نظري ودراسات سابقة
٥٦-١٦	- المحور الأول : اطار نظري
١٨-١٦	- مفهوم اتخاذ القرار الاكاديمي
٢٢-١٨	- مراحل اتخاذ القرار الاكاديمي
٢٣-٢٢	- مصادر جمع المعلومات
٢٤-٢٣	- خصائص المعلومات
٢٧-٢٤	- مراحل المعلومات
٢٨-٢٧	- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الاكاديمي
٢٨	- معايير اتخاذ القرار الاكاديمي

٢٩-٢٨	- معوقات اتخاذ القرار الاكاديمي
٣٠-٢٩	- انواع القرارات الاكاديمية
٣١	- اساليب اتخاذ القرار الاكاديمي
٤٠-٣١	- النظريات المفسرة لاتخاذ القرار الاكاديمي
٤٢-٤٠	- مفهوم التسامح
٤٣-٤٢	- اهداف التسامح
٤٤-٤٣	- خصائص التسامح
٤٦-٤٥	- انواع التسامح لدى المدرسين
٤٧-٤٦	- العوامل المؤثرة في التسامح
٤٨-٤٧	- دور المدرس في تعزيز التسامح
٤٩	- مراحل التسامح
٥٠-٤٩	- سمات المدرسون المتسامحون

٥٦-٥٠	- النظريات المفسرة للتسامح
٦٢-٥٧	- الدراسات السابقة
٦٢-٥٧	- الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار الاكاديمي
٦٢-٥٩	- الدراسات التي تناولت التسامح
٦٢	- جوانب الافادة من الدراسات السابقة
١٠٥-٦٣	الفصل الثالث منهج البحث واجراءاته
٦٤	اولاً: منهج البحث
٦٥-٦٤	ثانياً: مجتمع البحث
٦٦-٦٥	ثالثاً: عينة البحث
١٠٤-٦٧	رابعاً: أدوات البحث
١٠٥-١٠٤	سادساً: الوسائل الإحصائية
١١٤-١٠٦	الفصل الرابع ... عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١١٢-١٠٧	عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١١٣	الاستنتاجات
١١٤	التوصيات
١١٤	المقترحات
١٣٢-١١٥	المصادر العربية والاجنبية
١٥٣-١٣٣	الملاحق

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٦٥	اعداد مجتمع البحث موزعة وفق متغير النوع (الذكور - الإناث)	١.
٦٦	اعداد افراد عينة البحث بحسب متغير الجنس والمدارس	٢.
٦٩	اراء المحكمين في صلاحية فقرات اتخاذ القرار الاكاديمي	٣.
٧٠	الفقرات التي تم تعديلها	٤.
٧١	عينة وضوح التعليمات و الفقرات	٥.
٧٤-٧٣	القوة التمييزية لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	٦.
٧٦	صدق فقرات مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي باستعمال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	٧.
٧٩	قيم تشبعات الفقرات على عواملها و قيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	٨.
٨٠	مؤشرات جودة التطابق لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	٩.

٨٣	عينة الثبات موزعة بحسب متغير الجنس	١٠.
٨٣	ثبات الفا كرونباغ لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	١١.
٨٥-٨٤	الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	١٢.
٨٨	اراء المحكمين في صلاحية فقرات التسامح	١٣.
٨٨	الفقرات التي تم تعديلها	١٤.
٩٠	عينة وضوح التعليمات و الفقرات	١٥.
٩٣-٩٢	القوة التمييزية لمقياس التسامح باستعمال المجموعتين الطرفيتين	١٦.
٩٥-٩٤	صدق فقرات مقياس التسامح باستعمال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	١٧.
٩٧	قيم تشبعات الفقرات على عواملها و قيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس التسامح	١٨.
٩٨	مؤشرات جودة التطابق لمقياس التسامح	١٩.
١٠١	عينة الثبات موزعة حسب متغير الجنس	٢٠.
١٠١	ثبات الفا كرونباغ لمقياس التسامح	٢١.
١٠٢	الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس التسامح	٢٢.

١٠٧	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة و المتوسط الفرضي لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	٢٣.
١٠٩	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة و المتوسط الفرضي لمقياس التسامح	٢٤.
١١٠	العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح	٢٥.
١١٢	نتائج الاختبار الزائي للفرق في العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح تبعاً لمتغير الجنس	٢٦.

ثبت الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٧٨	مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	١.
٨٥	التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد عينة التحليل الاحصائي على مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي	٢.
٩٦	مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسامح	٣.
١٠٣	التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد عينة التحليل الاحصائي على مقياس التسامح	٤.

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١.	كتاب تسهيل مهمة الطالب	١٣٤
٢.	الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة	١٣٥
٣.	اسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة على مقاييس البحث	١٣٦
٤.	مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي المقدم الى المحكمين	١٣٧-١٤١
٥.	مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي بصيغته النهائية	١٤٢-١٤٥
٦.	مقياس هارتلاند للتسامح باللغة الانكليزية	١٤٦
٧.	مقياس التسامح المقدم الى المحكمين	١٤٧-١٥٠
٨.	مقياس التسامح بصيغته النهائية	١٥١-١٥٣

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : تحديد المصطلحات

أولاً : مشكلة البحث :

يتعرض المدرسون الى العديد من الازمات والضغوط والتغيرات الحياتية التي تواجههم من مواقف تتطلب اتخاذ قرارات بشأنها إلا أن بعضهم لا يستخدمون قدراتهم العقلية بشكل دقيق وفَعَال عند مواجهة هذه المواقف مما يؤدي إلى ضعف القدرة على جمع المعلومات وتحليلها بدقة، بالإضافة إلى أخطائهم وسرعتهم في اختيار البدائل المتاحة، حيث يواجهون صعوبة في إيجاد الاستراتيجيات الملائمة لاتخاذ القرارات الأكاديمية، كما أنهم يعتمدون على أسلوب التجربة في معالجة المشكلات، مما يؤدي إلى التسرع في اتخاذ قرارات أكاديمية في الوقت المناسب، (عبد الرزاق و آخرون، ٢٠١٤: ٢٧).

وإن وجود مشكلة معينة يستدعي تنوع واختلاف الآراء حولها، لأنه إذا كان هناك حلاً واحداً فقط فلن تكون هناك حاجة لاتخاذ قرار حيث سيكون الشخص المعني مضطراً لقبول الحل المتاح له فإذا كان تشخيص المشكلة يعتمد على التفكير المنطقي الذي يقوم على التحليل والمقارنة فإن إيجاد الحلول البديلة يتطلب التفكير الابتكاري الذي يعتمد على التصور والتنبؤ وابتكار الأفكار، (الحامدي، ٢٠١٢: ١٣).

إن اتخاذ القرار الأكاديمي يتطلب تفكير منظم واعي ينتهي باختيار أحد الخيارات المتاحة لحل مشكلة معينة أو لتحقيق هدف محدد، ويعتمد على خبرة الفرد والرؤية الذاتية، بينما يتطلب الأسلوب العلمي لاتخاذ القرار اتباع مجموعة من الخطوات، مثل تحديد المشكلة والهدف، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها و تحديد العوامل المؤثرة في المشكلة، ثم صياغة مجموعة من البدائل المناسبة، مما يسهل اختيار البديل الأمثل، وبعد ذلك يتم تقييم النتائج لمعرفة مدى فعالية القرار في حل المشكلة أو تحقيق الهدف الذي تم اتخاذ القرار من أجله، (فرحان، ١٩٨٥: ٦٦).

ويعد اتخاذ القرار الاكاديمي من التحديات التي تواجه المدرسين والتي بدورها قد تؤدي إلى تراجع في تقديره لذاته المهنية ووعيه بها مما يشكل عائقاً أمام تحقيق أهداف العملية التعليمية، تتناسب مع التحديات الجديدة في المجال التربوي والاعتماد على حلول تقليدية ونمطية مما يشكل مشكلة حقيقية تؤثر على نتائج التعلم، (قدال، ٢٠٢١ : ٢١١).

و أن أبرز العقبات التي تعترض عملية اتخاذ القرار الاكاديمي تتضمن قلة الوقت وقلة المعلومات الكافية لتحديد الخيارات المتاحة، وصعوبة تقييم الخيارات تنفيذ، (رزه ، ٢٠١٨ : ٣).

ان اتخاذ القرار الاكاديمي يتجاوز كونه مجرد عملية اختيار ما يجب القيام به اذ يتطلب التزاماً منطقياً و عاطفياً حتى وان كان هذا الالتزام بسيطاً، علاوة على ذلك فانه غالباً ما يتضمن تقديم التزام نيابة عن الآخرين خاصة في مجالات العمل أو الاسرة بالاضافة الى الالتزام يتطلب اتخاذ القرار الاكاديمي أيضاً اتخاذ اجراءات عديدة وهذا يتضمن معالجة المشكلات، و في الواقع قد تكون الخطوة الاولى في اتخاذ القرار الاكاديمي هي توضيح المشكلة التي تحتاج الى حل، وهناك أنواع متعددة من هذه المشكلات والقرارات، مثل الفنية، والادارية، والشخصية، والمالية، (سلمان ، ١٩٩٨ : ٢٠).

كما يواجه المدرس أثناء عمله مع الطلبة العديد من الضغوط والمشكلات والأحداث التي تحدث في بيئة التعلم سواء كانت ناتجة عن الطلبة أنفسهم أو عن المناخ المدرسي العام الذي يعمل فيه، لذا يتعين على المدرس أن يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تساعد على أداء دوره بكفاءة وفعالية وتساعد على تنظيم مشاعره بشكل جيد والتعامل مع الانفعالات السلبية، (المنشاوي، ٢٠١٥ : ٥٩).

وان المدرسين في المدارس يقع على عاتقهم العمل الارشادي و الانساني اذ بعد انفتاح المجتمع على التغيير و دخول التكنولوجيا مثل الاجهزة الذكية وكثرة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في

بعض الاحيان هذا التغيير يجعل من الطالب غير مستقر نفسياً و قيمياً و بالخصوص انخراط الطلبة بالامور السلبية هذا الامر يتطلب وجود المدرسون ذوي الشخصية القوية و المؤثرة في المدارس، (كطان و آخرون، ٢٠٢٥ : ٢٢).

اذ تعد المرحلة الثانوية من المراحل الحيوية، حيث يؤدي التعليم فيها دوراً أساسياً في تشكيل شخصية الطالب بسبب إنها مرحلة تقع ضمن فترة الشباب وإذا تم استغلالها بشكل جيد فإنها تمثل أساساً قوياً في بناء المجتمع وعلى النقيض إذا لم يتم استغلالها بشكل جيد فقد تتحول إلى عبء عليه وعلى المدرسة وعلى الطالب نفسه، (غريز، ٢٠٢٣ : ٣٩٨).

كما أن عدم القدرة على التسامح يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية على الصحة النفسية، مثل الاكتئاب والقلق حيث يعيش الإنسان في حالة من التوتر والقلق في الوقت الراهن بسبب غياب مفهوم التسامح وهذا ما اشارت اليه دراسة بيرري وورثجتون (٢٠٠١) أن عدم القدرة على التسامح يرتبط بتدهور الصحة النفسية، (ابراهيم، ٢٠١٩ : ٣٧٠).

والمدرس الذي يواجه الضغوط يشعر بمشاعر سلبية تجاه نفسه فعندما يواجه عقبات ومواقف صعبة وضاعطة، فمن المحتمل أن يكون لديه مستوى منخفض من تقدير الذات ونتيجة لذلك يميل المدرس إلى الانجراف نحو السلبية التي يسببها الموقف ويسمح لمشاعره بالتعبير عن نفسها من خلال الغضب والعزلة وعدم التسامح، (Adams&Leary,2007: 411).

إن البناء التربوي يتطلب توافر تنمية تربوية ونفسية واجتماعية وفكرية، فعندما يستند المدرسون في سلوكهم إلى أسس صحيحة فإن المجتمع يسير على الطريق السليم، ويؤدي ذلك الى خلق بيئة صافية متسامحة، (امين واخرون، ٢٠٢٤ : ١٩٤).

إن رغبة المدرس في التسامح لا تتأثر بالعوامل الشخصية بل أيضاً بالعوامل الموقفية، حيث تختلف هذه الرغبة من مدرس لآخر حيث يصبح التسامح تحدياً أكبر في المواقف الأكثر حدة لأنه يتطلب تحويل ردود الأفعال السلبية إلى إيجابية، مما قد يؤدي إلى حدوث تشوهات واختلالات واضحة في علاقة المدرس مع الآخرين و بالتالي تؤدي هذه العوامل إلى تعزيز سلوكيات سلبية، مما يدفع المدرس إلى الانعزال والانسحاب، (Adams&Leary,2007: 120).

ومن خلال تجربة الباحثة في الواقع التعليمي في المدارس وتفاعلها مع مختلف فئات المجتمع المدرسي من طلبة وأعضاء هيئة تدريس، تبلور لدى الباحثة احساس بوجود حاجة الى دراسة ميدانية علمية تكشف العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح.

و أن دراسة العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح في المجتمع العراقي يعد من الدراسات الحديثة على حد علم الباحثة و تفصيلها فلم تجد دراسة محلية تناولت العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح بالوقت الحاضر.

و تعزيزاً بإحساس الباحثة تم إجراء دراسة استطلاعية بتوجيه سؤال استطلاعي الى عينة من أعضاء هيئة التدريس (كونك مدرساً ما الخطوات التي تتبعها لاتخاذ القرار الاكاديمي و تعزيز التسامح في التعامل مع الطلبة و الكادر التدريسي، بما يسهم في مواجهة التحديات التربوية و تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة) ملحق (٢) ونظراً للظروف التي يمر بها المدرسون وجد بعض المشكلات الآتية:

- ١- يعاني بعض المدرسين من تدخل الإدارات بقرارتهم الاكاديمية مما يؤدي الى صعوبة التصرف بحرية.
- ٢- قلة الامكانيات داخل المؤسسات التعليمية مما يؤدي الى الحد من القدرة على اتخاذ القرار الاكاديمي.

٣- يعاني بعض المدرسين من صعوبة في الفصل بين الامور او المعتقدات الشخصية وواجباتهم المهنية.

٤- الالتزام بالإجراءات الروتينية الرتبية في التعامل مع الطلاب دون الأخذ بنظر الاعتبار التغييرات التي تطرأ على واقع العملية التربوية.

وبعد ان تكونت لدى الباحثة قناعة أن هناك مشكلة تحتاج الى حل او تساؤل يحتاج الى اجابة، و هذا ما دفعها الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح، و تتبلور مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي: ما قوة و اتجاه العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية؟

ثانيا : أهمية البحث

تعد المؤسسة التعليمية من اهم الميادين التي تمد المجتمع بالطاقات البشرية كونها احدى الدعامات الرئيسة التي يركز عليها تقدم المجتمع وتطوره، والتي تعمل على تطوير الموارد البشرية وتعزيز قيم التسامح والتعاون، وتزود المؤسسات الاخرى بالملاكات البشرية وبمختلف التخصصات اللازمة التي يطلبها المجتمع، (عبد الصاحب، ٢٠١١: ٣).

ان نجاح أي مؤسسة تربوية وتعليمية في تحقيق أهدافها يرتبط بمدى قدرة إدارتها على توجيه سلوك المدرسون فيها وتنسيق جهودهم نحو الهدف المنشود، كذلك المدرسة تتميز عن أي مؤسسة تعليمية أخرى نظراً لأنها تتولى أهم جوانب العملية التعليمية، وهو التعامل مع الطلبة، بما يتضمنه ذلك من مواقف مقصودة وغير مقصودة لذا فإن العمل داخل المدرسة يتطلب أن يتمتع جميع المدرسين بالحرية والمرونة في التعامل مع المواقف التربوية المختلفة، (الحبايبة، ٢٠٢٢: ٥٧).

و أن أعضاء هيئة التدريس الناجحين يجب أن يتمتعوا بصفات معينة، تشمل: قوة الشخصية، والقدرة الجسدية، والقدرة العقلية، والذكاء، والقدرة على التكيف، ومهارات الخطابة، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والمشاركة، والقدرة على مواجهة التحديات وحل المشكلات. ومن الضروري، بالإضافة إلى الصفات التي يتحلى بها المدرس أن يمتلك الأسلوب والطريقة التي يستخدمها في التأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف في سياق معين، (العميريين، ٢٠١٧: ٣٢).

كما يعد أعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية فئة حيوية في المجتمع، حيث ان القرارات التي يتخذونها من مواقعهم لا تؤثر عليهم فقط بل تمتد آثارها الى فئات مهمة أخرى مثل الطلبة الذين يمثلون أمل الأمة و قادة المستقبل لذا يجب التفكير جيداً في هذه القرارات قبل اتخاذها و عدم التردد أو التباطؤ في ذلك، (مسلم ، ٢٠١٣ : ٢٢٩).

وإن العمليات المختلفة التي يقوم بها المدرس وما يرتبط بها من أنشطة علمية هي في الحقيقة سلسلة من القرارات تهدف إلى توجيه سلوك الطلبة، وكل وظيفة من وظائف المدرس مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة، تتضمن عملية اتخاذ قرارات أكاديمية. ومن هنا أصبحت عملية اتخاذ القرار الأكاديمي محور العملية التعليمية وأصبح نجاح أي مؤسسة تعليمية يعتمد بشكل كبير على قدرة وكفاءة مدرسيها في اتخاذ القرارات الأكاديمية المناسبة، (النبية ، ٢٠١١: ٢).

كما حظيت القدرة على اتخاذ القرار الأكاديمي باهتمام كبير من قبل العديد من مجالات التربية وعلم النفس التربوي وعلماء النفس السياسي، حيث إن اتخاذ القرار الأكاديمي يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع فكلما كانت القرارات سليمة زادت فرص الفرد والمجتمع في تحقيق حياة متقدمة ونجاح الأهداف المرجوة، و تعد عملية اتخاذ القرار الأكاديمي نشاطاً ضرورياً ومهماً لكل فرد وكل مؤسسة. وقد عبّر (تروبلاد) عن ذلك بقوله: "إن أعظم العلوم هو علم القرار"، ومن المحتمل أنه لا توجد وظيفة

إنسانية تتطلب مستوى من الطاقة الفكرية والثبات الانفعالي كما يتطلبه اتخاذ قرار أكاديمي، خاصة عندما يكون القرار المراد اتخاذه له تأثير طويل الأمد على مستقبل الفرد، (معارج، ٢٠١٥: ٥٨٦).

و نظراً لأهمية اتخاذ القرار الأكاديمي في جميع المؤسسات والمنظمات أصبح هذا المجال موضوعاً جذاباً للباحثين والكتاب، وقد أظهرت دراسة (جيبى وهوجان، ١٩٧٩) التي استهدفت استكشاف العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وبعض سمات الشخصية أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من قوة الأنا قادرون على اتخاذ قرارات جيدة، كما أن عملية اتخاذ القرار تؤدي دوراً مهماً وأساسياً في أي عمل تنظيمي أو مؤسسي حيث تُعد محوراً رئيسياً من نشاطات القائد الإداري و تؤدي القرارات دوراً حيوياً في الحياة العملية للفرد حيث تتشكل نتيجة العديد من الخيارات التي تبدأ وتنتهي بقرار واحد، (التكريتي، ٢٠٠٤: ٤٤٧).

و بغض النظر عن الظروف فإن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي ليست مجرد امتلاك الخبرة والمعلومات بل هي عملية منظمة تهدف إلى تحقيق أهداف معينة حيث يتخذ كل فرد سلسلة من القرارات خلال حياته، بعضها روتيني للغاية وبعضها الآخر مهم جداً، وهناك قرارات تمثل نقاط تحول مصيرية. كما يجب أن تسهم جميع هذه القرارات في حل مشكلة ما، وكل منها يتطلب وقتاً وجهوداً من الأشخاص الذين يتخذونها و بناءً على ذلك فإن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي تشمل مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية فهي عملية فكرية تتطلب من متخذ القرار التنظيم والتحليل والتفكير لاختيار البديل المناسب من الخيارات المتاحة، حيث إن التفكير الاندفاعي قد لا يمنح القرار القوة والصلابة اللازمة حين لا يخضع القرار لفترة طويلة من الفحص والاختبار، فإن الاختلافات التي نلاحظها في القرارات تعود إلى تباين القدرات الفكرية والذهنية لدى متخذ القرار، (معارج، ٢٠١٥: ٥٨٨).

وفي دراسة أجراها عبد الله حمود عام ٢٠١٦ على عينة من مديري المدارس الثانوية، توصل إلى أن لديهم تقديرات مرتفعة للضغوط الاجتماعية التي يواجهونها أثناء عملية اتخاذ القرار الأكاديمي، وذلك من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرسين، كما اشارت دراسة تم إجرائها على عينة من مديري المدارس المتوسطة في الكويت إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى اتخاذ القرار الأخلاقي لديهم ومستوى الولاء التنظيمي، بالإضافة إلى العلاقة بين اتخاذ القرار والمرونة النفسية لدى رؤساء الاقسام الأكاديمية، (مقلد، ٢٠١٩: ١١٨).

فإذا كانت عملية اتخاذ القرار ذات أهمية كبيرة في مختلف جوانب الحياة فإن هذه الأهمية تتعاظم وتزداد عمقاً في المؤسسات والتنظيمات التعليمية، حيث تمثل المرحلة الثانوية القاعدة الأساسية لها، (Mitchell, 1982: 670).

كما تُعد عملية اتخاذ القرار الأكاديمي جزءاً أساسياً من حياة المدرسون الشخصية والمهنية فبعض القرارات تكون جوهرية ومعقدة، بينما تكون أخرى بسيطة، ومع ذلك تتطلب جميعها التفكير ومعالجة المعلومات وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة ومن المنطقي أن يستغرق التفكير في القرارات المهمة وقتاً أطول مقارنةً بالقرارات البسيطة أو السطحية، لذا فإن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي تتضمن مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية فهي عملية فكرية تتطلب من الشخص الذي يتخذ القرار تنظيم المعلومات وتحليلها والتفكير في اختيار أفضل بديل من الخيارات المتاحة، فالتفكير السطحي قد لا يمنح القرار القوة والصلابة خاصة إذا لم يخضع لفترة كافية من الفحص والاختيار كما أن الاختلافات في القرارات تعود إلى تفاوت القدرات الفكرية والذهنية لدى متخذي القرار، (عبد الرزاق و آخرون، ٢٠١٤: ٢٥).

تزايد الاهتمام بالتسامح ووسائل قياسه وتفسيره ونموه بالإضافة إلى علاقته بالرفاهية النفسية والشخصية، و تعزيز التسامح لدى المدرسون و دليل على ذلك هو الزيادة الملحوظة في الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع التسامح، بالإضافة إلى تنظيم العديد من المؤتمرات الدولية حوله وصدور العديد من المؤلفات المتعلقة به،(McCullough&Witvillet,2000).

بعد ذلك أصبحت القيم والمبادئ التي يمثلها التسامح مطلباً إنسانياً عالمياً، وقد تجلى ذلك في إعلان المبادئ حول التسامح الذي اعتمدته المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين في باريس بتاريخ ١٦ نوفمبر ١٩٩٥، حيث ورد في المادة الأولى منه:

" أن التسامح يعني الاحترام والقبول و التقدير للتنوع الثري لثقافات عالمنا و لاشكال التعبير و للصفات الانسانية لدينا و يتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح و الاتصال وحرية الفكر و الضمير و المعتقد .. وانه من الوثام في سياق الاختلاف وهو ليس واجباً اخلاقياً فحسب و انما هو واجب سياسي و قانوني ايضاً و التسامح هو الفضيلة التي تيسير قيام السلام و يسهم في احلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب.. ولا تتعارض ممارسة التسامح مع احترام حقوق الانسان لذلك فهي لا تعني تقبل الظلم الاجتماعي او تخلي المرء عن معتقداته او التهاون بشأنها ، بل تعني ان المرء حر في التمسك بمعتقداته وانه يقبل ان يتمسك الاخرين بمعتقداتهم و التسامح يعني الاقرار بأن البشر مختلفين بطبعهم في مظهرهم و اوضاعهم ولغاتهم و سلوكهم وقيماتهم ،لهم الحق في العيش بسلام و في ان يطابق مظهرهم مخبرهم ،هي تعني ايضاً ان اراء الفرد لا ينبغي ان تفرض على الغير"،(اعلان مبادئ بشأن التسامح ،١٩٩٥).

اذ يعد و أن التسامح من الأسس الأساسية للعملية التعليمية حيث يُعد تعليم التسامح وتعلمه من أبرز أهداف التربية ووظائفها. لذا يلعب النظام التعليمي في أي مجتمع دوراً حيوياً في تعزيز القيم

الإيجابية والتخلص من الممارسات السلبية بين أفراد المجتمع من خلال استخدام وسائل وأساليب متنوعة، (العبدل، ٢٠٢١: ١).

وتمثل البيئة المدرسية الخالية من النزاعات والتي تسودها روح التسامح و الألفة نموذجاً مهماً يتشكل من خلال اسلوب التفاعل والتواصل بين المدرسين والطلبة ولها تأثير كبير على قدرة المدرسون على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وانشطتهم، حيث تشير الدراسات التي اجرتها الجمعية الامريكية للإرشاد المدرسي الى ان النزاعات التي تحدث داخل المدرسة تجعل الطلبة يشعرون بعدم الامان تجاه بيئتهم المدرسية، مما يخلق لديهم شعوراً بالتهديد، (الحري، ٢٠١٨: ٣).

ويعد التسامح علامة حقيقية على تماسك البنى الاجتماعية و الثقافية من خلال قبول وجهات النظر المختلفة كذلك يعد التعايش السلمي و التقارب الاجتماعي بين الشعوب من الامور الاساسية حيث تؤدي المؤسسات التعليمية والتربوية دوراً مهماً في تعزيز مفهوم التسامح و يتم ذلك من خلال تدريس مواد تتعلق بالأخلاق وحقوق الانسان و الديمقراطية و الحريات الانسانية المستمدة من التشريعات الاسلامية و المواثيق الدولية، (طلال، ٢٠٢٤: ١٤٢).

ويمثل التسامح خطوة أساسية لإعادة بناء العلاقات المتضررة وتعزيز الثقة المتبادلة كما يساهم في حل العديد من المشكلات الحالية وبقي من حدوث مشكلات مستقبلية، بالإضافة إلى ذلك يعزز التسامح من بناء الثقة والتعاون والانتماء وهي عناصر مهمة لإقامة علاقات اجتماعية مرضية وهادفة، (العمر، ٢٠٢٠: ٢).

ويمكن اجمال اهمية البحث الحالي بجانبين نظري و تطبيقي على وفق النقاط التالية:

اولاً: الاهمية النظرية

- ١- يعد البحث الحالي اضافة معرفية للمكتبة المحلية و العلمية فيما يتعلق بمتغيرات البحث.
- ٢- تعد متغيرات البحث الحالي اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح الاولى محليا و عربيا بحسب علم الباحثة اذ لم تشر الدراسات و الادبيات تناول المتغيرات بهذه الولىفة.
- ٣- يمكن ان يساعد البحث الحالي في ان يكون قاعدة ينطلق منها الباحثون للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بالمجال التربوي.

ثانياً: الاهمية التطبيقية

- ١- يوفر البحث الحالي مقياسين معدات من قبل الباحثة و مطبقة على البيئة العراقية متمثلة باتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح للافادة منها في اعداد البحوث العلمية من قبل طلبة الجامعة و الباحثين مستقبلاً.
- ٢- يمكن ان يكون البحث الحالي نواة فاتحة لأعداد الخطط و النشاطات اللازمة مما يسهم في رفع المستوى العلمي و تطوير العملية التعليمية.
- ٣- تتضح اهمية البحث الحالي في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية .

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

- ١- اتخاذ القرار الاكاديمي لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.
- ٢- التسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

٣- العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

٤- دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ اناث) لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

رابعاً : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بأعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية في محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦م.

خامساً : تحديد المصطلحات:

أولاً: اتخاذ القرار الأكاديمي (Academic decision-making) عرفه كل من:

١. ويبستر (Webster, 1971): هو اتخاذ القرار النهائي في مسألة ما عن طريق الحسم بتصميم ثابت و صياغته علمياً و ادخاله الى حيز التنفيذ، (Webster, 1971:585).

٢. أجزون (Ajzen, 1991): بأنه سلوك هادف يصدر عن نية الفرد في اختيار فعل اكاديمي معين، تعكس هذه النية استعدادة و دافعيته لبذل الجهد اللازم لتنفيذ القرار، و تتحدد من خلال اتجاهه نحو القرار و المعايير الذاتية المحيطة به ، ومدى ادراكه لقدرته على تنفيذ ذلك القرار، (Ajzen, 1991:189).

٣. التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف (Ajzen, 1991) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي كونها قد اعتمدت النظرية اطاراً نظرياً للبحث.

٤. **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها اعضاء الهيئة التدريسية في الثانوية عن

طريق اجاباتهم الاجرائية على فقرات مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي المبني من قبل الباحثة.

ثانياً: التسامح Forgiveness عرفه كل من:

١- **إيفرت وورثينجتون (Everett L. Worthington, 1998):** هو استبدال المشاعر السلبية

غير المتسامحة تجاه الشخص المسيء بمشاعر إيجابية موجهة نحوه، مثل التعاطف او الرحمة او المحبة.

٢- **سنايدر و ثامسون (Thomson, L.Y., Sander, 2005):** عملية معرفية انفعالية تتمثل في

اعادة تأطير التعدي بحيث تتحول استجابات الفرد تجاهه من سلبية الى ايجابية او محايدة، دون

ان يتضمن ذلك تبرير الاساءة او التصالح مع المسيء (Thomson, L.Y., Sander, 2005).

٣- **كراندال (Crandell, 2008:11):** بأنه تعديل ادراكات الفرد السلبية المتعلقة بفعل الاساءة و

اعادة صياغتها بحيث تتحول الادراكات السلبية الى ايجابية، حيث تتضمن تلك الادراكات السلبية

استجابة المساء اليه تجاه فعل الاساءة ذاته و العواقب المترتبة على هذا الفعل حيث قد ينظر

المساء اليه لفعل الاساءة على انه حدث قذري، او كارثة طبيعية او ابتلاء (Crandell, 2008: 11).

٤- **التعريف النظري:** اعتمدت الباحثة تعريف (Everett L. Worthington, 1998) تعريفاً

نظرياً للبحث الحالي كونها قد اعتمدت النظرية أطاراً نظرياً للبحث.

٥- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها اعضاء الهيئة التدريسية عن طريق

اجاباتهم الاجرائية على فقرات مقياس التسامح المستخدم لأغراض هذا البحث.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: إطار نظري :

Academic decision making اتخاذ القرار الأكاديمي

ثانياً: ثانياً : التسامح Forgiveness

المحور الثاني: دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار الأكاديمي Academic decision making

ثانياً: الدراسات التي تناولت ثانياً : التسامح Forgiveness

المحور الأول: إطار نظري

أولاً: اتخاذ القرار الأكاديمي Academic decision making

❖ مفهوم اتخاذ القرار الأكاديمي:

يعد مفهوم اتخاذ القرار الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبياً، وسعى بعض علماء النفس للاستفادة من نتائج الأبحاث الاقتصادية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار، محاولين التوافق بين منطق الاقتصاد وعلم النفس، وفي هذا السياق قدم ليفين (Levin, 1960) نظرية مستوى الطموح التي عكست نموذجاً واقعياً عن المنفعة الذاتية المتوقعة في اتخاذ القرارات الأكاديمية، (الطائي، ٢٠٠١: ٦٤).

وتهدف القرارات الأكاديمية إلى معالجة مشكلة معينة وتكون واضحة لذا فإن اتخاذ القرارات الأكاديمية في المؤسسات التعليمية يعد أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد فهذه القرارات تؤدي دوراً أساسياً في تحقيق التغيير والتطور نحو الأفضل تحقيق إرادة التغيير، (باركر، ١٩٩٨: ٣٥).

ويؤدي اتخاذ القرارات الأكاديمية دوراً حيوياً في حياة المدرسين، فمعظم المهن تتطلب اتخاذ قرارات مبنية على التفكير السليم والحاسم حيث إن ذلك يعد أساسياً للتطور والإنجاز خاصة في مجالات مثل الطب والهندسة والمهن التعليمية والأكاديمية، كما إن الخوف من الفشل أو عدم الرغبة في تحمل المسؤولية يمكن أن يؤدي إلى حالة من الركود، (رزه، ٢٠١٨: ١٩٤).

كما يمثل اتخاذ القرار الأكاديمي الاختيار الواعي بين الخيارات المتاحة في موقف معين، أو هي عملية تقييم ومقارنة بين حلول بديلة للتعامل مع مشكلة معينة واختيار الحل الأنسب، (الهواري، ١٩٩٤: ١١٧).

اذ يقوم المدرس بمقارنة الخيارات المتاحة باستخدام منهج علمي، بهدف اختيار الأفضل بينها والأكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف، (الحري، ٢٠٠٨: ٣٤٤).

ويجد متخذ القرار نفسه مضطراً لاختيار أحد البدائل التي يُتوقع أن تحقق أفضل النتائج بأقل تكلفة وأعلى عائد، وتشير هذه المرحلة إلى بدء الحل الفعلي وتقييم فعالية القرار الأكاديمي المتخذ و في هذه المرحلة يتم وضع خطة لتنفيذ الحل الذي اختاره متخذ القرار و يتم أيضاً تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الحل ومراحله بالإضافة إلى تحديد الأفراد المعنيين بتنفيذه وتوزيع المسؤوليات بينهم، كما يتم وضع خطة لكيفية تطبيق الحل والوسائل التي يمكن استخدامها لمراقبة التنفيذ، والمعايير التي ستستخدم لقياس مدى نجاحه، بالإضافة إلى أخذ ما قد يطرأ من مشكلات أثناء عملية الحل بعين الاعتبار كما يجب وضع خطة ملائمة للتعامل معها ومعالجتها وكذلك تحديد البديل الذي قد يتطلبه الوضع لاستخدامه بجانب الحل المختار، (العتيبي، ٢٠٠٤: ٤٦).

كما لا تكتمل عملية اتخاذ القرار الأكاديمي بمجرد اختيار الحل الأفضل للمشكلة، بل تتبعها مرحلة التنفيذ التي يقوم بها المدرسون المعنيون في المدرسة. و يعتمد نجاح التنفيذ على قدرة المدرس في توضيح القرار المتخذ وأهدافه، بالإضافة إلى فعالية نظام الاتصال داخل المدرسة. كما أن رغبة الآخرين في التنفيذ ترتبط بمدى اقتناعهم بهذا القرار. و بعد بدء تنفيذ القرار يجب على المدرس متابعة عملية التنفيذ بشكل مستمر للتعرف على المشاكل والصعوبات التي قد تعيق هذه العملية، والعمل على التغلب عليها وتفاديها، و للاطلاع على متطلبات تنفيذ القرار والنتائج المحققة و يتم بناءً على ذلك الاستمرار في تنفيذ القرار أو إعادة تقييمه أو تعديله، (خليل ٢٠٠٩: ٢٣٥).

ان النظام التعليمي يعتمد على مجموعة من عمليات اتخاذ القرارات التعليمية والإدارية والفنية، حيث تختلف مسؤوليات متخذ القرار الأكاديمي بين المدرسين العاملين داخل المؤسسة التعليمية، و أن

وزارة التربية تجمع جميع المستويات الإدارية حيث تمثل الإدارة التربوية المركزية للنظام التعليمي بدءاً من وضع السياسات التربوية وصولاً إلى التنفيذ في المدارس، وتتميز هذه الإدارات بالديمقراطية حيث تسعى إلى إشراك جميع الهيئة التعليمية في اتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال الحوار والمنافسة والإبداع وتبادل الأفكار و بهذا يمكن الوصول إلى قرار حكيم، فإذا اتخذ مدير المدرسة قراراً بشأن مشكلة معينة فهذا يعني أنه هو وفريقه قد توصلوا إلى رأي وفكرة ملائمة لحل تلك المشكلة، (الزعيري، ٢٠١٧: ٥٧).

و تصنف عملية اتخاذ القرار الأكاديمي بناءً على نوع المشكلات حيث تنقسم إلى قرارات تقليدية تتعلق بالإجراءات اليومية، وقرارات غير تقليدية تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي، وتحديد سياسات العمل داخل المؤسسة التعليمية، كما أن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي تتأثر بالعديد من العوامل بما في ذلك حجم المعلومات المتاحة، بالإضافة إلى خبراته ومهاراته التدريسي، (درة، ١٩٨٧: ١٩٥).

❖ مراحل اتخاذ القرار الأكاديمي

- **تحديد المشكلة:** يتطلب الأمر الغوص في دراسة المشكلة لفهم جوهرها، وليس الاكتفاء بالأعراض الظاهرة التي قد توهي لكادر المدرسة بأنها هي المشكلة الأساسية التي يواجهونها.
- **تحليل المشكلة:** يتضمن ذلك تحديد طبيعة المشكلة وحجمها ومدى تعقيدها، بالإضافة إلى إيجاد الطريقة المناسبة لحلها من خلال تحديد البيانات والمعلومات الضرورية وتحليلها.
- **البحث عن البدائل:** اختيار مجموعة من الخيارات كحل بديل للحل الرئيسي، وعدم الاكتفاء بخيار واحد فقط لمواجهة المشكلة.

- **تقييم البدائل:** تُعد عملية تقييم البدائل واحدة من أصعب المراحل في اتخاذ القرار الأكاديمي، حيث تكمن الصعوبة في أن مزايا وعيوب هذه البدائل لا تتضح بشكل جلي أثناء وضعها واختيارها ودراستها، بل تظهر في المستقبل.
 - **اختيار الحل الأنسب والمناسب:** يتضمن ذلك اختيار البديل الملائم للمشكلة، حيث يسعى متخذ القرار إلى تحقيق الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية بأقل جهد ممكن، مع الأخذ في الاعتبار سرعة تحقيق الأهداف ومدى استجابة المرؤوسين لهذا الحل، (العنزي وآخرون، ٢٠١٤: ٢٧٥).
- و اتفق الباحثون على أن هذه العملية تمر بخطوات وهي:

الخطوة الأولى: تحديد المشكلة وتشخيصها:

تبدأ عملية حل المشكلات واتخاذ القرارات الأكاديمية بالاعتراف بوجود مشكلة و تُعرف المشكلة في سياق اتخاذ القرارات بأنها انحراف (Deviation) عن الهدف المحدد مسبقاً، أو هي حالة من عدم التوازن بين الوضع الحالي وما ينبغي أن يكون عليه. و يمكن كذلك تعريف المشكلة بأنها: "الفارق بين الوضع الحالي الذي نعيشه والوضع الذي نرغب في تحقيقه أو الوصول إليه"، بعبارة أخرى تكمن المشكلة في "الفجوة بين موقعنا الحالي وما نطمح إلى الوصول إليه". (حمادات، ٢٠٠٧: ٢١٠).

أن معرفة المشكلة هي فكرة أو قوة أو هدف يتعارض مع فكرة أو قوة أو هدف آخر، كما أن المواقف المتعارضة المتوازنة هي تلك التي تخلق ضغطاً وحيرة حيث يسهم التوازن في استمرار المشكلة، وإذا تمكن أحد الطرفين من التغلب على الآخر والفوز في الصراع فإن المشكلة تختفي، و يؤدي التشخيص الخاطئ إلى اتخاذ قرارات غير صحيحة حيث إن القرار لا يظهر من فراغ بل غالباً

ما يسبقه وجود فجوة بين الأهداف أو النتائج المرغوبة ومستوى الإنجاز أو الأداء الفعلي، وذلك عندما يدرك الأكاديميون ضرورة معالجة المشكلة، (حريم و آخرون، ١٩٩٨: ١٤٩).

و تشخيص الوضع في المدارس يتطلب التعرف على المشكلات الحالية والمحتملة، وتحديد أبعادها بدقة للكشف عن جوانبها الاستراتيجية، فالقرارات الأكاديمية التي تعالج أعراض المشكلة فقط لن تحلها ما لم يتم معالجة أسبابها الأساسية، حيث إن الجهد والمال المبذولين في معالجة الأعراض يضيعان سدى و يؤدي الى بقاء المشكلة كما هي مما يعطل سير المدرسة ويعيق تقدمها، و هناك العديد من الأسباب التي تبرر أهمية تشخيص المشكلة، ومنها:

١. يمكن أن تشير ظهور مشكلة ما إلى احتمال ظهور مشكلات أخرى لم تتضح بعد، والتي قد تكون مرتبطة بها أو ناتجة عن الأسباب الكامنة وراءها لذا، من الضروري استكشاف أبعاد المشكلة والجوانب المرتبطة بها.

٢. إن مظاهر المشكلة وأعراضها قد تخفي وراءها عوامل أساسية، لذا من الضروري إجراء تحليل دقيق للمشكلة.

٣. إن ظهور آثار المشكلة في جانب معين من العمل لا يعني أن تأثيراتها تقتصر على هذا الجانب فقط، بل قد تمتد لتشمل جوانب أخرى من العمل.

٤. إن التركيز على المشكلة يساعد في تصنيفها ضمن فئة معينة، سواء كانت مشكلة مؤقتة أو طارئة أو متكررة، خاصة كانت أم عامة. ويكتسب هذا التصنيف أهمية كبيرة في توجيه المعنيين بالمشكلة نحو مصادر البيانات والمعلومات الضرورية لدراسة المشكلة بشكل دقيق.

(Bhushan&Ria,2004: 68).

الخطوة الثانية: جمع المعلومات والبيانات

لاشك أن المعلومات تؤدي دوراً أساسياً ورئيسياً في اتخاذ القرارات الأكاديمية خاصة في المدارس، فكل عملية من عمليات اتخاذ القرار الأكاديمي تحتاج إلى نوع وكمية معينة من المعلومات تختلف عن غيرها، و يتطلب اقتراح البدائل المناسبة لحل المشكلة جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها ففعالية اتخاذ القرار الأكاديمي تعتمد على قدرة متخذ القرار على الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنياً من مصادر متنوعة، ثم يتم تحديد أفضل الطرق للحصول عليها، ومن البيانات والمعلومات التي يعتمد عليها متخذ القرار ما يلي:

١- البيانات والمعلومات الأساسية والثانوية: تشير البيانات و المعلومات الأساسية (الأولية) الى البيانات التي يتم جمعها مباشرة من مصدرها الاصلي، أما البيانات و المعلومات الثانوية فهي البيانات التي سبق جمعها او نشرها في وقت سابق.

٢- البيانات والمعلومات الرقمية: هي البيانات التي يمكن التعبير عنها بالأرقام و القيم العددية، وتخضع للقياس و التحليل الاحصائي مثل: العمر، وعدد سنوات الخدمة، والدرجات، والنسب المئوية وتمتاز بإمكانية معالجتها احصائياً و استخلاص النتائج منها بصورة دقيقة.

٣- البيانات والمعلومات النوعية: هي بيانات وصفية تعبر عن الخصائص و السمات و الاتجاهات و الآراء و المشاعر التي يصعب قياسها رقمياً، وتجمع غالباً من خلال المقابلات او الملاحظات او الاسئلة المفتوحة، وتهدف إلى فهم الظواهر الإنسانية و تفسيرها بعمق.

٤- الأمور والحقائق: يقصد بها المعلومات المؤكدة و الثابتة التي تعكس واقعاً معيناً و يمكن التحقق من صحتها بالرجوع الى مصادر المعلومة الاصلية و الموثوقة، وتعد اساساً مهماً في بناء المعرفة العلمية واتخاذ القرارات الاكاديمية وتفسير الظواهر المختلفة، (طيش، ٢٠٠٨: ٧٤).

❖ مصادر جمع المعلومات

هناك نوعين من مصادر المعلومات هما:

أولاً المصادر الأولية: تُعد هذه المصادر ذات قيمة أكبر بالنسبة لمستخدميها نظراً لاختلاف التنظيم والمجالات الوظيفية. والمصادر الأولية للمعلومات تشمل:

١. الملاحظة (Observation): تعد الملاحظة من اهم وسائل جمع المعلومات، اذ تعتمد على

متابعة الظواهر او السلوكيات بصورة منظمة ومباشرة بهدف الحصول على بيانات واقعية ودقيقة عن موضوع الدراسة او الظاهرة دون الاعتماد على تقارير الافراد او ارائهم.

٢. البحوث الميدانية (Field Research): يقصد بها جمع البيانات من خلال النزول الى

الميدان و التعامل المباشر مع الطلبة للحصول على معلومات واقعية وشاملة.

٣. التجارب (Experiments): تعتمد التجارب على اخضاع الظاهرة المدروسة لظروف محددة

ومضبوطة من اجل الكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات و التحقق من الفروض العلمية بصورة دقيقة.

٤. التقدير الشخصي (Personal Judgment): يتمثل في اعتماد متخذ القرار الاكاديمي على

خبراته ومعارفه السابقة وقدرته على تحليل المواقف و استخلاص المعلومات اللازمة لاتخاذ

القرارات الاكاديمية او تفسير الظواهر المختلفة، (عباس و آخرون، ٢٠١٤: ١٨٤).

ثانياً المصادر الثانوية:

١. معلومات حول المدارس و الفصول الدراسية: تشمل السجلات و الإحصاءات و التقارير الرسمية المتعلقة بالمدارس و الفصول الدراسية، والتي توفر بيانات جاهزة يمكن الاستفادة منها.
٢. الكتب والمطبوعات: تعد الكتب و المطبوعات من اهم المصادر الثانوية للمعلومات، إذ تتضمن معارف وحقائق ونتائج تسهم في اتخاذ القرارات الاكاديمية بدقة.
٣. المصادر الخارجية: وهي المعلومات التي يتم الحصول عليها من المؤسسات والهيئات والمنظمات المختلفة خارج المؤسسة التعليمية، وتستخدم لدعم البيانات وتوسيع نطاق المعرفة.
٤. المراجع التربوية: تشمل المؤلفات و الدوريات والبحوث المتخصصة في المجال التربوي، وتستخدم للحصول على معلومات علمية موثوقة، (الهزايمة، ٢٠٠٩: ٣٩٤).

❖ خصائص المعلومات:

- ١- **الملاءمة:** تكون المعلومات مناسبة لغرض المشكلة المتعلقة بالقرار وفي الوقت الذي تحتاج فيه إليها فقط.
- ٢- **الشمولية:** المعلومات الشاملة هي التي تقدم للمستفيدين كل ما يحتاجون إلى معرفته حول حالة معينة.
- ٣- **التوقيت المناسب:** هي المعلومات التي تكون ملائمة زمنياً وتكون متاحة عند الحاجة إليها.
- ٤- **الوضوح:** ينبغي أن تكون المعلومات واضحة وغير مبهمة.
- ٥- **الدقة:** يجب أن تكون المعلومات خالية من أخطاء الجمع والتسجيل.

٦- المرونة: تشير إلى القدرة على تعديل المعلومات وتبسيطها لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمستخدمين.

٧- إمكانية القياس: القدرة على قياس المعلومات بشكل كمي من النظام الرسمي للمعلومات. (بوناصرية، ٢٠٠٤: ٣٨) .

❖ مراحل المعلومات:

١- جمع المعلومات: يتطلب جمع المعلومات الحصول عليها من داخل المدرسة وخارجها، و يمكن للمدرسة الحصول على هذه المعلومات من مصادر أولية مثل المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس، أو من خلال الملاحظات، أو الاستبانات الموزعة. كما يمكنها أيضاً الاعتماد على مصادر ثانوية مثل الإحصاءات، أو التقارير، أو مصادر أخرى.

٢- توجيه المعلومات: يجب التأكد من أن المعلومات قد تم توجيهها إلى الشخص أو الجهة المناسبة، أما بالنسبة للمعلومات الأكاديمية فينبغي أن تصل إلى أعضاء هيئة التدريس المعنيين باتخاذ القرارات الأكاديمية.

٣- التحليل: ينبغي على المدرسة وضع توجيهات للأشخاص الذين يقومون بتحليل المعلومات، ومن النقاط الأساسية في هذا التحليل هو تجنب التحيز الذي قد يكون متعمداً أو غير متعمد وذلك في أي وقت يتم فيه تحليل المعلومات.

٤- استلام المعلومات: لا جدوى من المعلومات إذا لم تصل إلى الأفراد المستهدفين، فمن الضروري متابعة استلام هذه المعلومات مثل إجراء اتصال هاتفي من قبل متخذ القرار.

٥- التخزين: يمكن استخدام المعلومات بشكل مباشر أو تخزينها والعوامل التي يجب مراعاتها عند التخزين تشمل التكلفة، ومدة الحاجة إلى المعلومات، وسهولة الوصول إليها.

٦- استرجاع المعلومات: ساهم استخدام الحاسوب في تسهيل عملية استرجاع المعلومات، مما جعل الوصول إليها أكثر سهولة، و في الحقيقة يتم اتخاذ قرار استرجاع المعلومات أثناء عملية تخزينها حيث يُؤخذ في الاعتبار سهولة الاسترجاع ومدة الوقت اللازمة لذلك، و من الضروري عدم تخزين المعلومات في أماكن بعيدة عن متخذ القرار ولا شك أن استخدام الحاسوب قد سهل هذه العملية بشكل كبير.

٧- استخدام المعلومات: يجب تحديد الاستخدام المتوقع للمعلومات بوضوح قبل بدء عملية جمعها، وإذا تم جمع المعلومات بناءً على ذلك فإنها تُعد معلومات مُعدة وفقاً لقاعدة استخدام المعلومات، لأن مستخدمي المعلومات يلعبون دوراً هاماً في تحديد نوع المعلومات التي ينبغي جمعها بالإضافة إلى كيفية توجيهها وتوزيعها، وكذلك تحديد جودتها وأهدافها، (الهزيمة، ٢٠٠٩: ٣٩٠).

الخطوة الثالثة : تحديد البدائل المتاحة

يشترط أن يكون هناك بديلان على الأقل حيث إن اختيار بديل واحد فقط لا يعتبر قراراً حقيقياً، و يمكن تسهيل عملية تقديم البدائل من خلال استخدام أسلوب يشجع على طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار الجيدة ويعتمد هذا الأسلوب على العناصر التالية:

١- حرية تقديم أفكار بديلة: يقصد بها إتاحة الفرصة للأفراد أو أعضاء الهيئة التدريسية لطرح مختلف الأفكار والبدائل دون قيود أو ضغوط، مما يساعد على توليد حلول متنوعة للمشكلة ويزيد من احتمالية الوصول إلى قرار أكاديمي مناسب وفعال.

٢- تقديم مجموعة واسعة من البدائل: تعني عدم الاكتفاء بعدد محدود من البدائل، بل السعي إلى اقتراح

أكبر عدد ممكن من الخيارات المتاحة، لأن تعدد البدائل يمنح متخذ القرار فرصة أكبر للمقارنة و

الاختيار بين الحلول المختلفة.

٣- عدم نقد الأفكار المطروحة للبدائل: ويقصد به تأجيل تقييم أو انتقاد الأفكار خلال مرحلة توليد

البدائل، وذلك لتشجيع المشاركين في اتخاذ القرارات الأكاديمية على التعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم

دون خوف من الرفض أو الانتقاد، مما يسهم في زيادة الإبداع و الابتكار.

٤- دمج الأفكار المطروحة وتطويرها: تعني الاستفادة من الأفكار المختلفة من خلال الجمع بين العناصر

الإيجابية فيها أو تعديلها وتحسينها، بهدف الوصول إلى بدائل أكثر جودة وملاءمة للمشكلة أو الموقف

الذي يتطلب اتخاذ قرار أكاديمي بشأنه، (طعمة، ٢٠١٠: ٣٠).

الخطوة الرابعة : تقييم البدائل المتاحة:

عند الانتهاء من تقديم البدائل تأتي مرحلة تقييمها لاختيار الخيار الأنسب، وذلك لأن كل حل من

هذه الحلول يحمل مجموعة من العيوب والمزايا وتستند عملية المفاضلة بين البدائل إلى عدة معايير،

منها:

١- إمكانية تنفيذ البديل ومدى توفر الموارد المالية والبشرية المطلوبة.

٢- التكاليف والموارد الناتجة عن تنفيذ البديل.

٣- تتباين آثار تنفيذ البديل على المنظمات (مثل الإدارات، والوظائف، والأداء) بناءً على طبيعة المشكلة

وأهميتها، بالإضافة إلى ما إذا كان القرار يتعلق بالوظائف اليومية أو بالاستراتيجيات العامة.

٤- وقت وظروف اتخاذ البديل: قد لا تتيح الظروف الطارئة إجراء الدراسات المتعمقة والضرورية للبحث عن الحلول البديلة.

٥- استجابة الرؤساء وقبولهم للخيار البديل: هنا تظهر أهمية مشاركتهم في النقاش والتقييم وإبداء آرائهم، مما يوفر لمتخذ القرار رؤية واضحة حول كيفية تأثير الحلول المستقبلية على المدرسين.

٦- المدة الزمنية المطلوبة لتنفيذ الخيار البديل. (المصري، ٢٠٠٠: ٣٢٩)

❖ العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الأكاديمي

لضمان سلامة عملية اتخاذ القرار الأكاديمي، يجب مراعاة عدة عوامل، وهي:

١. يجب أن يحقق كل قرار نتيجة معينة تساهم في الوصول إلى الهدف المطلوب.
٢. إن معظم القرارات لا يمكن أن تتوافق وتُرضي جميع أفراد المؤسسة التعليمية، حيث إن بعضهم يهتم بالقرار بناءً على ما يعود عليه من مصلحة.
٣. إن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي تتضمن مفاهيم وأفكار ذهنية، لذا ينبغي الانتقال من التفكير النظري إلى التنفيذ العملي.
٤. تتطلب عملية اتخاذ القرار الأكاديمي وقتاً كافياً لضمان التفكير الجيد والتقييم المناسب للمشكلة المطروحة قبل اتخاذ القرار النهائي.
٥. يجب على متخذ القرار ألا يخاف من التغييرات التي قد تترتب على قراراته.
٦. من المتوقع أن تتخذ بعض القرارات الخاطئة، لذا ينبغي عدم التمسك بها، لأن الشخص الذي لا يرتكب الأخطاء لن يحقق أي تقدم.

٧. كل قرار يُتخذ يرتبط بمجموعة من الأعمال التي تترتب عليه، (عامر، ٢٠٠٨: ٣٣).

❖ معايير اتخاذ القرار الأكاديمي

توجد عدة معايير موضوعية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار الأكاديمي، وتحدد هذه المعايير من خلال:

١. تحديد المشكلة بشكل منطقي وبدون التأثر بالعواطف.
٢. مقارنة الخيارات المتاحة من خلال تحديد المميزات والعيوب لكل خيار.
٣. التفكير في النتائج وتصور العواقب المحتملة استناداً إلى هذا القرار.
٤. إعادة الضبط الذهني تعني مساعدة العقل على التفكير بشكل أفضل لاتخاذ قرارات صحيحة، خاصة بعد الشعور بالإرهاق نتيجة التفكير المفرط. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحويل انتباه العقل وتركيزه إلى شيء آخر، مثل اللعب على الهاتف أو التحدث مع أحد الأصدقاء.
٥. اتخاذ القرارات الأكاديمية بثقة ودون تردد.
٦. يمكن اتخاذ القرارات الأكاديمية بشكل صحيح وأفضل من خلال تحديد البدائل المتاحة بدقة وتقييمها بشكل شامل، (المومني، ٢٠٢٢: ٦٣).

❖ معوقات اتخاذ القرار الأكاديمي:

توجد العديد من العوائق التي تعترض عملية اتخاذ القرار الأكاديمي، ومنها:

١. قصر النظر الذهني: يعني عدم قدرة الشخص على رؤية المستقبل، حيث لا يستطيع التنبؤ إلا بالأمور القريبة.

٢. **المبالغة في التبسيط:** كثيراً ما يتعامل متخذ القرار مع الأعراض الظاهرة للمشكلات بدلاً من معالجة الأسباب الجذرية.

٣. **الاعتماد على التجارب الشخصية:** كثيراً ما نلاحظ في بعض المؤسسات وجود أفراد ذوي خبرة طويلة، يقومون بفرض آرائهم واقتراحاتهم، والتي قد تكون غير صحيحة، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة.

٤. **التردد في اتخاذ القرار الأكاديمي:** كثيراً ما نلاحظ أن بعض الأشخاص يشعرون بالخوف والقلق عند تقديم اقتراح ما. إن الشعور بالراحة يعد عاملاً مهماً عند اتخاذ قرار معين.

٥. **ندرة أو عدم توفر البيانات والمعلومات:** قد يكون من الصعب الحصول على المعلومات والوثائق المحددة، سواء بسبب سريتها أو عدم إمكانية الوصول إليها، أو لعدم وجود تصريح للحصول عليها، (عقلة، ٢٠١١: ١٤٦).

❖ أنواع القرارات الأكاديمية

إن فهم نوعية القرارات ومصادرها يساهم في تحسين عملية اتخاذ القرارات الأكاديمية وتتنوع هذه القرارات وفقاً للأهداف المرجوة منها، كما تختلف نوعية القرار بناءً على المركز الأكاديمي الذي يشغله المدرس والصلاحيات التي يمتلكها، بالإضافة إلى البيئة التي يعمل فيها وتأثيراتها. تُصنف القرارات الأكاديمية إلى الأنواع التالية: (الفضل، ٢٠٠٨: ٢٧)

١- القرارات الشخصية و التنظيمية:

يمكن أن تُتخذ قرارات المنظمة على المستويين الشخصي والتنظيمي. فالقرارات الشخصية فهي تلك التي يتخذها الأكاديمي بشكل فردي، وتكون خارج نطاق سلطته وصلاحياته وتُعرف هذه القرارات

بالقرارات الشخصية أو الفردية، ويتحمل الفرد بمفرده مسؤولية نتائجها، أما القرارات التنظيمية فهي تلك التي يتخذها الأكاديمي بناءً على مهاراته الوظيفية، وتكون ضمن نطاق السلطة الممنوحة له هذه القرارات تتعلق بتنفيذ الخطط السنوية والشهرية التي تنظم سير العمل والفرق بين القرارات التنظيمية والقرارات الشخصية يكمن في الدرجة وليس في النوع، حيث تظهر شخصية الأكاديمي في معظم القرارات التي يتخذها، (الفضل، ٢٠٠٨: ٢٧).

٢- القرارات الأكاديمية الاستراتيجية:

تشمل هذه القرارات تحديد الأهداف والاستراتيجيات والسياسات الأساسية للمدرسة، بالإضافة إلى مراقبة الأداء العام لها. وتتميز هذه القرارات بقدر كبير من عدم اليقين، حيث تتعلق بمستقبل بعيد مثل الخطط طويلة الأمد، و من الواضح أن معظم القرارات الاستراتيجية تعتبر أيضاً قرارات استثنائية وغير قابلة للبرمجة، على عكس القرارات التشغيلية الروتينية التي تتكرر غالباً ويمكن برمجتها إلى حد كبير، (الفضل، ٢٠٠٨: ٢٨).

٣- القرارات الأكاديمية التنفيذية:

تتعلق هذه القرارات بتنفيذ المهام المحددة على مستوى القرارات العليا، وتضمن تنفيذ الإجراءات بكفاءة وفعالية، وتعد هذه القرارات روتينية حيث تعتمد على خبرة متخذ القرار، وتكون مشاركة أعضاء هيئة التدريس فيها محدودة. و يمكن أن تكون هذه القرارات ذات طابع روتيني وتقني، مثل القرارات المتعلقة بالمشكلات والقضايا الفنية في مختلف مستويات التدريس ومراحلها، ومجالها يشمل المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، وطرق التدريس، وأنظمة تقييم الطلاب، وتحديد مواعيد الامتحانات، (كنعان، ٢٠٠٧: ٢٥٣).

أساليب اتخاذ القرار الأكاديمي

يمكن تصنيف أساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى الأفراد إلى ثلاثة أساليب مختلفة وهي:

١. **أسلوب التروي:** يُعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب اتخاذ القرار الأكاديمي فعالية، حيث يميل متخذو القرار الذين يتبعون هذا النهج إلى استخدام استراتيجيات منطقية عند اتخاذ قراراتهم، كما يتحملون مسؤولية شخصية عن القرارات التي يتخذونها.

٢. **الأسلوب المتسرع:** يُعد هذا الأسلوب الأقل فعالية، حيث يميل متخذو القرار المتسرعون إلى استخدام استراتيجيات حدسية أو عفوية وأكثر اندفاعًا، وغالبًا ما تعتمد قراراتهم على العواطف والتخيلات والمشاعر، وتبدو صحيحة في اللحظة الراهنة دون أن يوضحوا كيفية اتخاذهم لهذا القرار. ومع ذلك فإنهم يظهرون مسؤولية تجاه القرار الذي اتخذه.

٣. **الأسلوب المتردد:** يتسم هذا الأسلوب بوجود مستوى عالٍ من التفكير ومستوى منخفض من الالتزام. في هذه الحالة يظهر الفرد وكأنه مشغول بشكل جاد في تحليل أسباب المشكلة والحلول الممكنة لكنه يفتقر إلى القدرة على اتخاذ قرار حاسم وثابت بشأن المشكلة والحلول المتاحة، إلا أنه لديه القدرة على اتخاذ قرار ثابت ومستقر بشأن المشكلة الحالية حيث يمكنه قضاء وقت طويل في التفكير في المشكلة والحلول المحتملة ثم يتخذ قرارًا معينًا، ومع ذلك قد يغير هذا القرار عدة مرات أو قد لا يتخذ أي قرار على الإطلاق، (زغير، ٢٠٢٣: ١٨).

النظريات المفسرة لاتخاذ القرار الأكاديمي :

أولاً: النظرية السلوكية Behavioral theory:

يعد السلوك من منظور المدرسة السلوكية نتاجًا للتعلم دون أن يكون للوراثة أي تأثير في ذلك. حيث تعتمد النظرية السلوكية على أسس نظريات التعلم بشكل عام والتعلم الشرطي بشكل خاص، وهي

مستندة إلى الأطر التي وضعها جون واطسون في مجال التعلم الشرطي الكلاسيكي، (زهران، ١٩٩٨: ٣٦٤).

حيث ان كل سلوك " استجابة " له مثير، وإذا كانت العلاقة بين المثير و الاستجابة سليمة كان السلوك سوياً و الامر على ما يرام، اما اذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي، و الشخصية حسب النظرية السلوكية هي التنظيمات او الاساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبياً التي تميز الفرد عن غيره من الاشخاص، (العبيدي، ١٩٨٧: ٢٦).

وبهذا فإن عملية اتخاذ القرار من منظور سلوكي سلوكاً يعتمد على عمليات التعلم البشري، حيث يهدف هذا التعلم إلى فهم العلاقات بين الخيارات التي يتخذها الفرد في مواقف متنوعة وتأثير تلك المواقف في تشكيل أنماط مؤقتة من الاستجابات، ومع ذلك تتكرر نفس الخيارات عدة مرات، ويكتسب الشخص من خلال الخبرة معلومات إحصائية حول الأحداث مما يؤدي إلى استقرار استجاباته على نمط سلوكي يختار من خلاله ما يجده مفيداً في المواقف المتكررة، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على آليات الاختيار، حيث تتغير احتمالات الاختيار مع تكرار التجربة. فعندما يقوم الشخص باستجابة ما ويحصل على مكافأة، فإن احتمال تكرار تلك الاستجابة يزداد قليلاً. وبالتالي، يُعتبر اتخاذ القرار من منظور سلوكي غير عقلاني، لأنه يعتمد أساساً على الخبرات السابقة والعادات المكتسبة، (العبيدي، ١٩٨٧: ٢٨).

❖ العناصر الأساسية التي تقوم عليها النظرية السلوكية

١- السلوك في الغالب متعلم: اي ان السلوك الانساني في انماطه متعلم الايجابي منه او السلبي على حد سواء، و بهذا فمن الممكن إكساب الطالب السلوك الإيجابي، و تعديل السلوك السلبي او إلغاؤه و استبداله بسلوك إيجابي.

٢- **الدافعية:** هي المسؤولة عن تحرير مخزون الطاقة لدى الفرد بتوجيه سلوكه ليشبع حاجاته و طالما أن السلوك متعلم فلا يحدث التعلم بدون دافعية.

٣- **المثير و الاستجابة،** كل سلوك الفرد عبارة عن ردة فعل او استجابة لمثير قد تعرض له.

٤- **التعزيز و الممارسة:** ان تعزيز الاستجابة الايجابية للمثير اي السلوك الايجابي يقوي هذا السلوك ويثبتته وهذا يؤدي الى تطبيقه وممارسته في المستقبل عند مواجهة مثير مشابه، (ابو غزال، ٢٠٠٧: ٨٧).

ثانياً: النظرية المعرفية Cognitive theory

إن هذا الاتجاه في علم النفس لا يعتمد على الروابط العصبية بين المثير والاستجابة كما هو الحال عند السلوكيين، ولا يستند إلى الشعور واللاشعور كما في التحليل النفسي، بل يركز على خاصية الفهم وإدراك العلاقات ضمن إطار النظرية الشاملة التي تتناول عناصر الموقف، و من أبرز العلماء الذين درسوا اتخاذ القرار في إطار هذه النظرية هو العالم الأمريكي ليون فسنجر (Leoin Festinger). وتبدأ النظرية باقتراح منطقي مفاده أننا، كبشر، نكره التناقض وبشكل خاص نحن لا نحب أن يكون هناك تناقض بين توجهاتنا وسلوكنا وعندما تحدث مثل هذه الظروف نشعر بحالة من عدم الارتياح نُعرف بالتنافر. وعندما نحاول مواجهة هذه المشاعر وتقليلها غالباً ما يؤدي ذلك إلى تغيير في التوجه،(عبد الرزاق وآخرون، ٢٠١٤: ٢٨).

ان دراسة ظاهرة التنافر المعرفي تكاد تكون ضرورية لمعرفة دوافع الفرد المعرفية بالذات، اذ ان الفرد المتنافر المعرفي يكون في حالة دافعية اي انه يبقى مدفوعاً في سلوكه للتعبير عن اتجاهاته تجاه الشيء الذي يواجهه او يفكر به، وحالة الدافعية هذه تبقى مشغولاً معرفياً وذهنياً، حتى ولو كان لا يبدو على هذه الحالة لكنه في الواقع مستثار ولا يهدأ ولا تستوي الامور لديه حتى تتحقق خلاص

الحالة، وهذه يعني ان الفرد يريد ان يطابق بين سلوكه و عملياته الذهنية المعرفية وان يمثل سلوكه الذي يظهره تجاه الموقف يتوافق مع عمليات التفكير التي سبقته حتى وصلت الى حالة اتجاه، سواء أكان تجاه الحب و التفضيل أو تجاه الكراهية و التجنب، (الزغول و عبد الحميد، ٢٠١٩: ٢١٨).

ويتوقف قدر التنافر على العوامل التالية:

١. أهمية الموضوع: فقدّر التنافر الذي يسببه عدم الاتفاق حول موضوع هام مثل: الشعور الوطني سيكون اكبر من التنافر الذي يسببه الاختلاف على نوع النادي الرياضي الذي نشجعه.
٢. عدد الاشخاص: الذين يتفقون او يختلفون معنا في الرأي فكلما زاد عدد المناصرين كلما قل التنافر.

مكانة الاشخاص الذين نتفق او نختلف معهم في الرأي: فالاختلاف مع الاشخاص الذين نقدرهم سيخلق تنافراً أكثر من الاختلاف مع الذين لا نهتم بهم، (الزغول و عبد الحميد، ٢٠١٩: ٢٢٥).

❖ وتوجد اربع مواقف لحالة التنافر المعرفي:

- ١- موقف اتخاذ القرار: يرى الباحث ليون فستنجر ان التنافر ينشأ نتيجة لاتخاذ القرار على سبيل المثال: عندما نختار سيارة من سيارتين سيحدث التنافر لأننا نبحث عن الخصائص الجذابة في السيارة التي لم نختارها ونشعر بالأسف بسبب الجوانب السلبية في السيارة التي اخترناها ويتأثر التنافر الذي يتولد نتيجة لاتخاذ القرار بثلاث عوامل:

أولاً: أهمية القرار فكلما زادت أهمية القرار زاد التنافر.

ثانياً : كلما زادت جاذبية البديل الذي لم يقع اختيارنا عليه يزداد التنافر.

ثالثاً: يحدث التنافر كلما كانت عناصر المعرفة متماثلة، فاتخاذ قرار الشراء بين سيارتين يؤدي الى تنافر اقل من الاختيار بين شراء سيارة او شقة سكنية، وتشير الابحاث العلمية الى أننا نبحث عن المعلومات التي تؤيد قرارنا و نتبعد عن المعلومات التي لا تؤيده، وقد يضطر الفرد للقيام بسلوك معين قد لا يفعله بإرادته او مختاراً و لضمان قيام الفرد بهذا السلوك يتعرض عادة للضغط،(الزغول وعبد الحميد، ٢٠١٩: ٢٢٠).

❖ العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي:

- ١- المعلومات المتنافرة في الموضوع: كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجماً أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر وتصبح مفهومة بدلاً من ان تكون غير مقصودة او غير مفهومة.
- ٢- ثقافة الفرد ومستوى تعليمه: كلما زادت ثقافة الفرد وتعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي لأن لديه مخزوناً يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا إما القبول او الرفض او المهانة، وهذا يجعله امام بدائل وهناك حاجة ملحة لاختبار البدائل للقبول او الرفض.
- ٣- حدة التنافر وقوته: كلما كان الصراع الذي يواجهه الفرد قوياً، فإنه يدفعه الى تحليل العناصر، واستبعاد بعضها و المناقشة الطويلة مع نفسه او الآخرين للوصول الى قرار.
- ٤- تاريخ الفرد واسلوبه: في التعامل مع المواقف فإن لكل فرد اسلوب او منهج معين في التعامل مه هذه المواقف، وان هذا الاسلوب يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة.
- ٥- الدافعية: إذا كان الدافع بناءً وحضارياً فإنه يوصل إلى افكار ابداعية، اما اذا كان تدميراً فإنه يوصل الى الرفض و العناد،(حسين، ٢٠٢٥: ٦).

ثالثاً : نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behaviour)(Ajzen,1991)

شهدت دراسة المواقف تجاه بعض الأحداث والقضايا في سبعينيات القرن الماضي توسعاً كبيراً ورغم ذلك لم تكن هناك دراسات تبرز العلاقة بين الموقف والسلوك حتى قام كل من أجزن وفيشباين بتطوير إطار نظري يربط بينهما، مما أتاح لنا القدرة على التنبؤ بالسلوك وتغييره.

لذا تُعد نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behaviour) لأيزك أجزن (Icek Ajzen) واحدة من أبرز النظريات السلوكية حيث يرى أنها يمكن تعميمها على السلوك البشري لدراسة مجموعة متنوعة من الأفعال والسلوكيات الفردية للأشخاص وقد توصل أجزن لنظريته الحالية بعد أن قام بتقحيح نظرية الفعل المعقول من أجل زيادة القدرة التنبؤية للسلوك؛ ففي مقالته الشهيرة بعنوان: "من النوايا إلى الأفعال"، حيث تشمل المواقف والمعايير الذاتية كعوامل رئيسية تؤثر في النوايا تجاه السلوك أو الفعل الذي يتم بشكل واعٍ وبعقلانية كاملة، حيث تم إدخال مفهوم التحكم في السلوك بواسطة أجزن في نظرية السلوك المخطط، وذلك لقياس الظروف التي يمكن أن يمتلك فيها الأفراد السيطرة الكاملة على سلوكياتهم، (Ajzen, 1991).

و تتجلى أهمية النظرية في كونها تتبنى نهجاً علمياً للتنبؤ بالسلوك البشري، كما تقدم اضافة مهمة لفهم عملية التغيير في قرارات الافراد وتستخدم في المجال التربوي للتنبؤ بقيام المدرسين بتطبيق استراتيجيات تربوية حديثة أو قيامهم باتخاذ قرارات اكاديمية معينة.

❖ فرضيات النظرية

١- ان النية هي المحدد الرئيس للشروع في السلوك التي هي نتيجة موقف الفرد تجاه السلوك، و معايير الشخصية المتعلقة به.

٢- ان البشر بطبيعتهم عقلانيون حيث يستخدمون المعلومات المقدمة اليهم في تنفيذ السلوك و اتخاذ القرار، حيث ان سلوكهم غير مدفوع بعوامل لاشعورية بل هو قرار واع عقلائي، و بهذا فإن الافراد يثمنون سلوكهم قبل اتخاذ القرارات بالقيام به.

بناءً على ذلك، توفر نظرية السلوك المخطط إطاراً شاملاً لفهم عملية اتخاذ القرار، حيث تشرح كيفية تحول المعتقدات والاتجاهات والضغط الاجتماعي إلى قرارات وسلوكيات ملموسة، (Ajzen,1991).

❖ ابعاد النظرية :

الاتجاه نحو السلوك: يُعبر عنه بأنه التقييم العام للفرد نحو السلوك و يتشكل من المعتقدات السلوكية التي تربط السلوك بنتائجه بحيث يميل الفرد للسلوك الذي يعتقد ان نتائجه مرغوبة و يتجنب السلوك الذي يراه غير مرغوب، و وفقاً لنظرية السلوك المخطط إذا كان الاتجاه إيجابياً فهذا يدل على وجود نية للقيام بهذا السلوك في المستقبل.

المعيار الذاتي: ادراك الفرد للضغوط الاجتماعية او توقعات الافراد المهمين (كالأسرة - الاصدقاء - زملاء العمل) فيما اذا كانوا يوافقون او لا يوافقون على قيامه بالسلوك، فهذه التوقعات ذات اهمية بالنسبة للفرد حيث تحدد الضغوط الاجتماعية المعايير الشخصية للقيام بالسلوك.

السيطرة السلوكية المدركة: هي ادراك الفرد لمدى سهولة أو صعوبة تنفيذ السلوك اعتماداً على توفر الموارد و الفرص و وجود العوائق، و هذه العوامل يمكن أن تحد أو تسمح بتنفيذ السلوك حيث تشمل الضوابط الداخلية المتعلقة بقدرة الشخص على القيام بالسلوك المرغوب (الكفاءة الذاتية)، بينما يشير التحكم الخارجي إلى توفر الموارد الخارجية الضرورية لأداء هذا السلوك (شروط التسهيل)، و تقوم هذه العوامل التي تصنفها النظرية إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية، على مفهوم السيطرة السلوكية

المدركة. وتفتتح نظرية السلوك المخطط أنه في بعض الأحيان قد يرغب الأفراد في القيام بسلوك معين، لكنهم يفتقرون إلى الموارد الضرورية لتحقيق ذلك. وبالتالي، يُقترح أنه يجب افتراض أن التحكم السلوكي يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على السلوك، بالإضافة إلى تأثيره غير المباشر من خلال النية، (محمد و اخرون، ٢٠٢٢: ٢١٧).

تبنت الباحثة **نظرية السلوك المخطط** لاستخدامها للبحث الحالية حيث فسرت عملية اتخاذ القرار الأكاديمي باعتبارها عملية تعتمد على النية السلوكية الناتجة عن تفاعل العوامل الشخصية والاجتماعية والمعرفية.

❖ مناقشة النظريات المفسرة لاتخاذ القرار الأكاديمي

- ١- في النظرية السلوكية يتشكل السلوك بما في ذلك اتخاذ القرارات الأكاديمية، تدريجياً نتيجة لعمليات التعلم التراكمي وتجارب الحياة اليومية.
- ٢- كذلك يميل الفرد تلقائياً إلى تبني واتخاذ القرارات الأكاديمية التي أدت في الماضي إلى نتائج إيجابية أو مكافآت (تعزيز إيجابي).
- ٣- وتفسر النظرية السلوكية اتخاذ القرار الأكاديمي على أنه رد فعل محكوم بالبيئة، فالفرد ليس حراً تماماً في اتخاذ قراره بل يختار المسار الذي يضمن له أكبر قدر من المكاسب أو يتجنب به العقاب بناءً على تجاربه السابقة.

- ٤- وتختلف النظرية السلوكية عن نظرية المخطط السلوكي في تفسير اتخاذ القرار الأكاديمي في أن النظرية السلوكية تقوم على مبدأ المكافأة و التعزيز الخارجي وأن طبيعة السلوك البشري سلوك انفعالي ناتج عن تجارب سابقة وتكرار للمكافآت حيث يختار الفرد القرار الأكاديمي الذي رأى الآخرين قاموا

بأختياره ونجحوا فيه وحصلوا على مكافآت، في حين نظرية السلوك المخطط تقوم على اساس النية و التحكم المدرك الذي يقرر خلاله الفرد بناء على تخطيط مسبق وقناعه بقدرته على السيطرة على القرار الاكاديمي.

٥- أما النظرية المعرفية يسعى الفرد دائماً لإيجاد حالة من الانسجام و الاتساق التام بين قناعاته الفكرية و سلوكياته العملية.

٦- يحدث التنافر المعرفي (الفجوة) عندما يضطر الفرد لاتخاذ قرار يتعارض مع معتقداته، أو عندما يواجه فكرتين متناقضتين في آن واحد.

٧- يولد هذا التناقض توتراً نفسياً وحالة من عدم الارتياح، مما يدفع الشخص فوراً لاتخاذ قرارات او تعديل سلوكه لتقليل هذا التوتر واستعادة التوازن النفسي.

٨- وتفسر نظرية التنافر المعرفي اتخاذ القرار الاكاديمي على انه آلية دفاعية لحل الصراعات الداخلية، فالفرد يتخذ قرار اكاديمي معين لانهاء حالة القلق او التوتر الناتجة عن تعارض رغباته مع واقعه او معتقداته.

٩- وواجه الاختلاف بين نظرية التنافر المعرفي ونظرية المخطط السلوكي، بأنها تفسر السلوك بأنه سلوك اندفاعي برغبة التخلص من الانزعاج و القلق النفسي، اما نظرية المخطط السلوكي في تفسر السلوك بأنه سلوك عقلاني ومخطط حيث يدرس الفرد الموقف و المعايير الاجتماعية قبل التنفيذ.

١٠. تتميز نظرية السلوك المخطط بأنها تقدم نموذجاً اكثر تكاملاً وشمولية مقارنة بالنظريات الاخرى التي ركزت على جوانب احادية إما بيئية بحتة او نفسية بحتة.

١١. تزداد احتمالية تنفيذ القرار الأكاديمي بنجاح كلما كانت النية السلوكية قوية، بالإضافة إلى القدرة العالية على التحكم و السيطرة السلوكية المدركة في الظروف المحيطة.

١٢. و تفسر اتخاذ القرار الأكاديمي على أنه عملية عقلانية واعية ومقصودة فالقرار لا يحدث صدفة إنما يتأثر بالنية التي بدورها تتأثر بالمواقف، والمعايير الاجتماعية، والسيطرة السلوكية المدركة، وبالتالي يتحول إلى سلوك فعلي.

ثانياً : التسامح Forgiveness

❖ مفهوم التسامح :

ازداد اهتمام الباحثين بدراسة التسامح منذ عام ١٩٩٣، حيث تم تناول موضوع التسامح في سياق العلاقات الأسرية و مجال العمل الاجتماعي وذلك نظراً لدوره الهام في العلاقات الزوجية و البيانات العلمية و الدراسية، حيث يسهم في تعزيز التعاون و الثقة و الانتماء، (تمار، ٢٠٢٢: ١٦٤).

اذ يؤدي التسامح دوراً أساسياً في معالجة قضايا المجتمع المتعدد الثقافات و ينتوع معنى هذا المصطلح حيث يعده البعض حالة مرغوبة من الاحترام والتفاهم المتبادل، و تستند قيمة التسامح إلى مجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تركز على عدم انتهاك الجانب الإنساني للآخرين ويمكن أن يحدث ذلك عندما تُبذل جهود لفرض وجهة نظر مختلفة أو يُطلب من الشخص التصرف بطريقة تتعارض مع معتقداته الشخصية أو معتقدات الآخرين في الوقت نفسه، حيث تتطلب الطبيعة الأخلاقية للتسامح من الفرد عدم التنازل عن إيمانه أو معتقداته بل تتطلب منه بدلاً من ذلك احترام اعتقادات الآخرين بشكل مطلق، حتى وإن لم تكن هناك مبادئ مشتركة بينه وبينهم وهذا هو جوهر التسامح الحقيقي، (رجب و اخرون، ٢٠٢٤: ١٩٠).

كذلك يرتبط مفهوم التسامح ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع و طرائق التربية ، حيث تعد المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي تحتضن الفرد في معظم وتعد الأساس الرئيسي في تشكيل شخصيته، وكذلك تؤدي دوراً هاماً في تعزيز مفهوم التسامح سواء بشكل مباشر من خلال التعليم و التوجيه ، أو بشكل غير مباشر من خلال ملاحظة الطلاب لأقوال و افعال المعلمين و تعد التربية و التعليم من انجح الوسائل لنشر القيم الإنسانية و الاخلاقية،(طلال ، ٢٠٢٤: ١٤٢).

كما يعد التسامح حاجة أساسية لا يمكن للحياة أن تستمر بدونها وذلك بسبب تنوع الطبائع والمواهب والميول والطموحات، بالإضافة إلى تعدد الممارسات العقائدية واختلاف الطقوس والشعائر وتباين الأفكار وهذا التنوع يعد إيجابياً، حيث يثري الحياة ويعزز جودتها مما يتيح للإنسان المزيد من الخيارات و يستدعي ذلك تحقيق المساواة بين جميع الناس في الحقوق الثقافية والإنسانية، حيث يُعد التسامح الأساس المناسب لبناء المجتمع المدني وترسيخ مبادئ التعددية وقبول الاختلاف في الآراء والأفكار. و يعد التسامح من المفاهيم الإنسانية الإيجابية التي تركت أثرها في تاريخ البشرية فهو مفهوم جدلي شهد تنوعاً واختلافاً في الآراء والاتجاهات حوله،(بدرانه و اخرون ، ٢٠١٧: ٢٢٤).

كما أن التسامح في المجال التربوي بشكل عام و في المدارس بشكل خاص مزيج بين مجموعة من المبادئ و الضوابط و الموجهات التربوية و القيم و المعايير و التي تعكس آثارها على تحقيق بيئة تعليمية آمنة و مستقرة نفسياً للعاملين في المدارس من أعضاء هيئة تدريس، (المقحم، ٢٠١٩: ٦٧).

و يعد التسامح موضوعاً بالغ الأهمية يجب التركيز عليه من اعضاء الهيئة التدريسية حيث يتبنى التسامح منظوراً إيجابياً لمستقبل المؤسسة التعليمية، و يتيح التسامح للمدرسين فرصة إعادة بناء العلاقات و التعامل مع المشاعر و الافكار السلبية الناجمة عن الاضرار الشخصية فعندما يواجه المدرسين سلوكاً مسيئاً او اخطاء في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها، قد تلحق هذه الافعال اضراراً

جسيمة بالحفاظ على العلاقات داخل المؤسسة التعليمية، حيث يوفر التسامح مخرجاً هاماً للتعامل مع هذه النتائج السلبية، (Bajwa,2015:138).

ويتطلب السلوك الحضاري قبل كل شيء احترام التنوع والاعتراف بنسبية القيم حيث لا توجد قيم أفضل أو أصدق من غيرها لذا يجب علينا ألا نفضل قيمنا على قيم الآخرين، بل ينبغي أن نعامل جميع الناس على قدم المساواة والتسامح مع الآخرين يؤثر بشكل إيجابي على حياة الإنسان حيث يمنحه شعوراً بالسعادة والمحبة مما يسهم في تحقيق الانسجام الداخلي بدلاً من مشاعر الاستياء أو الرفض. فالأشخاص السعداء هم أولئك الذين يتميزون بالتسامح والعطاء للآخرين من خلال المشاركة والتواصل معهم، أما أولئك الذين يعيشون من أجل أنفسهم فقط ولا يهتمون بمن حولهم فهم الأقل تسامحاً وبالتالي أقل سعادة، (صافي، ٢٠٠٧ : ٦٤).

❖ اهداف التسامح:

انطلاقاً من الوظيفة الجوهرية والغاية الحقيقية للتربية في بناء الروح الانسانية السليمة المتسامحة و الرافضة لكافة اشكال التسلط، وسعياً الى توفير الانطلاق الحضاري والانساني للمجتمع، وتفسير التربية في الوقت الحالي باتجاه بناء ثقافة السلام و التسامح، وقد اصبحت التربية على قيم التسامح والسلام تمثل اولوية إنسانية واجتماعية وحضارية قصوى وان من اهم اهداف التسامح:

- ١- نشر الأمن في المجتمع بشكل عام، والمدارس بشكل خاص انطلاقاً من انه يعمل على تقليل الاختلافات، ومما لاشك فيه ان الامن هو اهم احتياجات الفرد سواء في الاسرة او المدرسة او المجتمع بشكل عام، وكذلك تهدف التربية على التسامح الى زيادة الثقة بين الافراد من خلال تعزيز الشعور بالاحترام مما يتوافق مع الفهم الصحيح لكيونة الفرد بأنه عرضة للخطأ والزلل، إضافة الى ذلك فإنها تعزز مهارات الاختيار الصحيح لدى الافراد وتخليص الافراد من الضغط النفسي الذي

يسيطر عليهم نتيجة التفكير بالسلوك العقابي تجاه المسيء، وتعميق الشعور بالمحبة وتخفيف مشاعر الكراهية.

٢- تحقيق فرص احترام ثقافة الآخر والتساوي معه، مع ضرورة التمسك بحق الاختلاف وضرورته لأن الاختلاف يؤدي الى الجديد والتميز والإضافة النوعية، وكذلك تنمية صور التقارب الاجتماعي بين الافراد، وتلبية حاجات انسانية متعددة بالإضافة الى نشر احترام ثقافة الهوية والخصوصية الثقافية في المؤسسات التعليمية، (خليل، ٢٠١٧: ٨٥).

❖ خصائص التسامح

يمكن تقسيم خصائص التسامح الى ثلاثة ابعاد اساسية (معرفية، وجدانية، وسلوكية)

١- الخصائص المعرفية (العقلية والفكرية)

- **المرونة المعرفية:** القدرة على تغيير زوايا النظر للمواقف، وتقبل فكرة أن الخطأ جزء من الطبيعة البشرية، مما يمنع الفرد من التصلب الفكري.
- **الموضوعية وعم التحيز:** الترفع عن الاحكام المطبوعة مسبقاً، وتجنب تعميم الاحكام السلبية على الآخرين بسبب موقف واحد.
- **التفكير العقلاني الواعي:** تغليب المنطق والتحليل للأحداث بدلاً من الاندفاع العاطفي و الانفعالي لحظة حدوث الاساءة او الخلاف.
- **التخلي عن اجترار الافكار السلبية:** القدرة على التوقف عن إغراق العقل في تفاصيل الإساءة الماضية

٢- الخصائص الوجدانية (العاطفية والنفسية)

- **التعاطف:** القدرة على فهم دوافع ومشاعر الطرف الآخر (المسيء) ورؤية الموقف من منظوره، وهو المحرك الاساسي للتسامح الحقيقي.
- **الاستقرار و الاتزان الانفعالي:** القدرة العالية على ضبط النفس وامتصاص الغضب.
- **السلام الداخلي و التصالح مع الذات:** يدرك المتسامح ان التسامح هو هدية لنفسه أولاً لتحريرها من قيود الحقد، وليس تنازلاً للمسيء.
- **الصلابة النفسية:** تحويل مشاعر الألم الى خبرات ناضجة تزيد من قوة الشخصية بدلاً من الانكسار والعدائية.

٣- الخصائص السلوكية والاجتماعية

- **الميل نحو الحوار و الحل السلمي:** اعتماد النقاش البناء والتواصل الفعال كوسيلة لفض النزاعات بدلاً من الهجوم والقطيعة.
- **القدرة على بناء علاقات إيجابية ومستدامة:** امتلاك مرونة اجتماعية تتيح ترميم العلاقات الانسانية والمهنية من خلال التسامح مع الآخرين، والحفاظ على تماسكها.
- **تبني أسلوب مبادر:** عدم انتظار الطرف الآخر ليعتذر، بل المبادرة النفسية بالعتذار لتقليل الفجوة واستعادة التوازن الاجتماعي، (الرشيدي، ٢٠٢٣: ١١٢).

❖ أنواع التسامح لدى المدرسين:

١- التسامح مع الطلاب:

يسامح المدرسون الطلاب الذين اعتذروا بعد سلوكياتهم المؤذية، وبعد مسامحة الطلاب يشعر المدرسين بالارتياح و الرضا مما ينعكس ايجاباً على سير العملية التربوية و تعود العلاقة الى طبيعتها مع الطلاب، كما أن التغييرات الايجابية التي تطرأ على سلوك الطلاب كان لها دوراً هاماً في تسامح المدرسين و ان انخفاض حدة غضب المدرس مع مرور الوقت يكون له أثر ايجابي في خلق مناخ تعليمي متسامح، و يكون لتسامح المدرسين مع الطلاب أثر ايجابي على كل من المدرس و الطالب و سير العملية التعليمية.

٢- التسامح مع أولياء امور الطلاب:

يعد التسامح مع اولياء الامور من الجوانب المهمة في البيئة المدرسية، إذ يتعرض المدرسون أحياناً الى مواقف تتضمن النقد أو سوء الفهم او بعض السلوكيات السلبية من قبل اولياء الامور، مما يتطلب لديهم القدرة على ضبط الانفعالات و تجاوز المشاعر السلبية للحفاظ على العلاقة التربوية بين المدرس و ولي الامر، وأشارت دراسة (Burgaz,2015) أن المدرسين يمارسون التسامح في تعاملهم مع اولياء الامور إذ بينت نتائج الدراسة ان بعض المدرسين يواجهون رسائل او مواقف تتسم بالسلبية أو العدوانية غير المباشرة من قبل اولياء الامور، الامر الذي يجعل التسامح مهارة ضرورية للحفاظ على العلاقات التربوية الايجابية و عدم أنتقال المشاعر السلبية الى تعاملهم مع الطلبة.

٣- التسامح مع المدرسين الآخرين:

أن التسامح بين المدرسين من العوامل المهمة في تعزيز العلاقات المهنية داخل البيئة المدرسية، إذ يواجه المدرسون مواقف متعددة قد تتضمن الخلافات المهنية أو سوء الفهم او الاساليب غير اللائقة

في التواصل بين الزملاء، حيث ان ممارسة التسامح ضرورية لاستمرار العلاقات المهنية و أداء المهام التربوية بصورة فعالة مما يعكس اهمية التسامح في تحقيق التوافق المهني و تحسين المناخ الدراسي، (Burgaz,2015,13).

❖ العوامل المؤثرة في التسامح

١- العوامل الشخصية و النفسية (Personality & Psychological Factors)

- سمات الشخصية الخمس الكبرى: تشير الدراسات الى ان الافراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المقبولية و الاستقرار الانفعالي هم اكثر ميلاً للتسامح في حين ان الشخصيات التي تعاني من العصابية العالية تجد صعوبة في التسامح بسبب ميلها لاجترار الافكار السلبية.
- الذكاء العاطفي و التعاطف: القدرة على ضبط الانفعالات وفهم مشاعر ودوافع الطرف الآخر (التعاطف).
- المنظومة القيمية: يمثل التسامح قيمة اخلاقية عليا في اغلب الثقافات، مما يدفع الافراد لتبنيه كواجب اخلاقي.

٢- العوامل الموقفية والمرتبطة بالاساءة (Situational Factors)

- حجم الاساءة وشدتها: كلما كان الضرر الناتج عن الاساءة كبيراً، زادت صعوبة التسامح وتطلب الامر وقتاً اطول لمعالجة المشاعر.
- التعمد او القصدية: إذا ادرك الشخص المتضرر ان الاساءة كانت متعمدة ومقصودة، يزداد لديه الشعور بالظلم، بينما يسهل التسامح اذا تبين ان الخطأ كان غير مقصود.

٣- العوامل الاجتماعية (Social Factors)

- **طبيعة وعمق العلاقة:** يميل الأفراد إلى التسامح بشكل أسرع وأعمق مع الأشخاص المقربين (كأفراد العائلة، الأصدقاء، أو شريك الحياة) حرصاً على استمرار العلاقة ومستقبلها، مقارنة بالغرباء.
- **الدعم الاجتماعي والمحيط:** تلعب الثقافة السائدة في المحيط الاجتماعي (الأسرة، العمل، المجتمع) دوراً مهماً؛ فالمجتمعات التي تشجع على الصلح والحوار تدفع أفرادها نحو التسامح.

٤- العوامل الديموغرافية والمعرفية (Demographic & Cognitive Factors)

- **العمر والنضج:** تشير الأدبيات النفسية إلى أن التسامح يزداد إيجابياً مع التقدم في العمر، نظراً لزيادة النضج المعرفي، وتراكم الخبرات الحياتية، وتغير الأولويات نحو البحث عن السلام النفسي والاستقرار.
- **المرونة المعرفية:** القدرة العقلية على إعادة تفسير المواقف (Reframing) وتحليلها بموضوعية بعيداً عن شخصنة الأمور، (الجبوري، ٢٠٢٤: ٨٨).

❖ دور المدرس في تعزيز التسامح:

عند التفكير في مفهوم التسامح يتبادر إلى الذهن صورة لصف دراسي يضم مجموعة من الطلاب غير المتجانسين، حيث إنه المكان الذي تتداخل فيه ثقافات المجتمع المختلفة ويتطلب من المدرسين التركيز على قضايا توجيه الطلاب نحو احترام وقبول التنوع و يمكن للمدرس تعزيز قيم التسامح من خلال المنهج الخفي، وذلك بتحويل التسامح إلى ممارسة عملية في المواقف التعليمية وشرح تطبيقاته في حياة الفرد والمجتمع لذا تم التركيز على دراسة الذكاء الأخلاقي وتنميته لدى المدرسين، نظراً لأهمية دورهم في بناء أجيال جديدة، (Miller&Session, 2005: 3).

و هناك ضرورة لتزويد المدرسين بأفضل أساليب التدريس التي تساعد في التعامل مع قضايا عدم التسامح، بالإضافة إلى تقديم دورات لتحديث أفكارهم وتنمية اتجاهاتهم في هذا المجال، فتعليم التسامح يلعب دوراً كبيراً في تغيير نظرة المدرسين للعالم بشكل إيجابي لذا من المهم أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين الإدارات والمدرسين لدعم بعضهم البعض، (Camball, 2011:27).

كما أن تنوع الآليات والمتغيرات المرتبطة بتنمية التسامح والتي يمكن أن تعزز من وعي المدرس في هذا المجال، ومن بين هذه الآليات:

- ١- تنظيم الفصول الدراسية كمجتمعات متسامحة تحتضن مختلف الثقافات.
- ٢- ان يكون المدرس نموذجاً للتسامح من خلال التعرف على الخلفيات الثقافية للطلاب وزملاء العمل، لفهم قيمهم وأفكارهم ومبادئهم العليا، وأن يتحلى بالانفتاح والتقبل قدر الإمكان، (مسلم، ٢٠٠٦: ٥٣١)
- إن المدرسين يتأثرون بفروق متنوعة تتعلق بتصوراتهم الذهنية وخبراتهم وطرق تعاملهم مع المواقف المختلفة مما ينعكس على أسلوبهم في التعامل مع الطلاب، وهذا بدوره يؤثر عليهم بشكل تلقائي فمهما كان المحتوى التعليمي غنياً بقيم التسامح فإن سلوك المدرس الذي يتبعه في تعامله مع الطلاب إذا لم يكن متوافقاً مع هذه القيم سيؤدي إلى ترسيخ مبادئ متناقضة بين ما يتعلمه الطلاب وما يشاهدونه مما يضعف قيمة التسامح، (الكندري، ٢٠١٥: ١٨).

ومن ناحية أخرى تعد المقررات الدراسية ثابتة و لا تلبي الاحتياجات النفسية للمدرسين، لذا يجب ألا يقتصر دور المدرس على إتمام دروسه فحسب، بل ينبغي ان يكون نشطاً في مختلف مجالات الحياة، (مركز رام الله ٢٠١٢: ٥١).

❖ مراحل التسامح:

هناك خمس مراحل للتسامح وهي: (منصور، ٢٠٠٩: ٩٥)

المرحلة الأولى: الإنكار Denial، وتحدث عندما تحدث الإساءة للمرة الأولى، في هذه المرحلة يتمكن الفرد مؤقتاً من تجنب الألم والمشاعر السلبية.

المرحلة الثانية: الغضب Anger، وتتميز هذه المرحلة بالإحباط والتوتر حيث قد يبدأ الفرد في إلقاء اللوم على الآخرين.

المرحلة الثالثة: المساومة Bargaining، حيث تحدث عملية المساومة وتظهر بأشكال متنوعة مثل إلقاء اللوم على المنتهك والرغبة في التغيير، و قد يمتنع الشخص المُساء إليه عن منح العفو ما لم يُظهر المسيء بعض السلوكيات التي تُرضيه.

المرحلة الرابعة: القبول Acceptance، في هذه المرحلة النهائية، يتقبل الشخص المُساء إليه جميع الأخطاء والنواقص التي ارتكبها المسيء، ويعترف بالتجربة الصعبة التي عاشها.

❖ سمات المدرسون المتسامحون

يتميز المدرسون المتسامحون عن أولئك الأقل تسامحاً بعدد من السمات والخصائص الشخصية المختلفة:

١- الأشخاص المتسامحون يشعرون بمشاعر سلبية أقل، مثل القلق والاكتئاب والعداونية.

٢- الأشخاص المتسامحون يميلون إلى تقليل التفكير في الأمور السلبية.

٣- أقل انغماساً في الذات.

٤- أقل استغلالاً وأكثر تعاطفاً.

٥- يميلون إلى دعم الاتجاهات الاجتماعية المتعارف عليها والسلوكيات المرغوبة، (مسلم، ٢٠٠٦: ٤٣).

❖ النظريات المفسرة للتسامح

١. نظرية ثيدور لبس Theodor Lipps Theory

تعد هذه النظرية واحدة من النظريات المعرفية حيث ترى أن التعاطف هو نتيجة لاستجابة تقليدية، ويتجلى ذلك في المواقف المختلفة التي يمر بها الإنسان وقدرته على فهم مشاعر الآخرين، (العبيدي، ٢٠١١: ١٣٩).

ويحدث التسامح في نظرية ثيدور لبس من خلال:

- الاستجابة التقديمية او التعاطفية: عندما يلاحظ الفرد ان شخصاً اخر واقع تحت تأثير موقف و شعور معين فإنه يقوم بتقليده لا شعورياً مع تغير بسيط في وضعه او تعبيرات وجهه مما يسهم في فهم مشاعر الآخر.
- التقييم الذهني: لا يعتمد التسامح على العاطفة العمياء فحسب، بل يتطلب تقييماً ذهنياً و اقتراباً من مشاعر الآخر وحالته النفسية.
- الادراك و الانفتاح: بمجرد حدوث هذه الفهم و التقمص الوجداني، تقل حدة الانفعالات السلبية والدفاعية، مما يخلق مساحة لقبول الآخر والتعايش معه برحابة صدر رغم اختلافه، (العبيدي، ٢٠١١: ١٤٠).
- مفاهيم النظرية:
- المعرفة بالذات: قدرة الفرد على إدراك ذاته وإمكانياته ومصدرها الإدراك الداخلي.

- **المعرفة بالآخرين:** قدرة الفرد على فهم مشاعر الافراد الآخرين ومواقفهم، وهذه المحور تحديداً هو الذي يمثل جوهر التعاطف.
- **المعرفة بالاشياء:** فهم المواقف المختلفة التي يمر بها الانسان، ويكون مصدرها التفاعل مع البيئة المحيطة، (الكندري، ٢٠١٥: ٦٣).

٢. نموذج بامستر (Baumeistr's Model):

يعد نموذج عالم النفس روي بامستر (Roy Baumeister, 1998) وزملائه من ابرز النماذج المعرفية- الاجتماعية التي تفسر ظاهرة التسامح، حيث ينطلق النموذج من فرضية اساسية مفادها ان التسامح ليس مجرد قرار داخلي مجرد، بل هو عملية دافعية معقدة تتأثر بطبيعة العلاقة بين الضحية (المساء إليه) والجاني (المسيء)، ويرى بامستر ان التسامح يهدف بالدرجة الاولى إلى احداث تحول دافعي، حيث يتخلى الفرد عمداً عن مشاعر الانتقام و النفور ويستبدلها باستجابات إيجابية او محايدة تجاه المعتدي، (العمر، ٢٠٢٠: ٣٣).

❖ الأبعاد الثنائية للتسامح لدى بامستر

١- **البعد النفسي الداخلي Intrapyschic Psychological Dimension:** يشير الى التغيرات الوجدانية و المعرفية التي تحدث داخل عقل المساء إليه، ويتضمن هذا البعد التخلص من المشاعر السلبية (مثل الغضب، الحقد، الرغبة في الانتقام) وإحلال مشاعر التقبل او الهدوء النفسي مكانها، بهدف تحقيق السلام الداخلي وحماية الصحة النفسية.

٢- **البعد الاجتماعي السلوكي Interpersonal Social Dimension:** يشير الى السلوكيات الظاهرة وطبيعة التعامل المباشر بين المساء إليه و المسيء، و يتجلى ذلك في التعبير اللفظي عن التسامح

وإعادة بناء جسور الثقة أو استئناف العلاقة و الروابط الاجتماعية، وذلك بهدف إصلاح النظام الاجتماعي المتضرر واستعادة التوازن في العلاقات الاجتماعية، (العمرو، ٢٠٢٠: ٣٤).

وهناك اربع انواع للتسامح بناء على نموذج بامستر:

نتيجة للتفاعل بين البعدين (النفسي الداخلي، والاجتماعي السلوكي) حدد بامستر اربعة مسارات فرعية يتخذها الافراد عند تعرضهم للإساءة:

- **التسامح الكامل Full Forgiveness**: يحدث عندما يتخلص الفرد تماماً من مشاعره السلبية داخلياً (بعد نفسي)، ويقوم في الوقت نفسه بإعلان العفو و إصلاح العلاقة سلوكياً (بعد اجتماعي).
- **التسامح الأجوف/ الظاهري Hollow Forgiveness**: يظهر فيه الشخص التسامح علناً امام المجتمع او الجاني للحفاظ على العلاقة، لكنه يحتفظ بالغضب و الضغينة داخله.
- **التسامح الصامت Silent Forgiveness**: يتخلص الفرد من مشاعر الغضب و الانتقاد داخلياً ويصل الى السلام النفسي، لكنه يرفض سلوكياً إعادة العلاقة مع الجاني او اخباره بالعفو.
- **عدم التسامح/ الحقد Grudge/Non-forgiveness**: غياب التسامح في البعدين، حيث تستمر المشاعر السلبية داخلياً، مع استمرار القطيعة او السلوكيات العدائية و النفور اجتماعياً، (Baumeister, 1998: 100).

❖ العوائد و الموانع التكيفية للتسامح (نظرية الضغينة)

ادخل بامستر مفهوم "نظرية الضغينة Grudge Theory" لتوضيح ان الضحية او المساء إليه قد يجد فوائد وظيفية ونفسية في عدم التسامح:

- **الحفاظ على القوة:** احتفاظ المساء إليه بالضغينة يمنحها شعوراً بالتفوق الاخلاقي و السيطرة على المسيء.

- **الحماية الذاتية:** يرى بامستر ان الامتناع عن التسامح يعمل احياناً كآلية دفاعية لحماية الذات من التعرض لإساءة جديدة من نفس الشخص، (Baumeister,1998: 102).

٣. نموذج "ورثينجتون" الهرمي للتسامح (REACH)

يعد نموذج إيفريت وورثينجتون ١٩٩٨ (Everett Worthington) من أهم النماذج الحديثة في فهم عملية التسامح حيث قدم ما يُعرف بالنموذج الهرمي للتسامح (نموذج REACH)، و ينظر هذا النموذج إلى التسامح كعملية نفسية متعددة الأبعاد تشمل جوانب معرفية، انفعالية وسلوكية، و يركز النموذج على التمييز بين نوعين من التسامح:

التسامح القرارى Decisional Forgiveness : يُقصد به اتخاذ الفرد قراراً واعياً بالتخلي عن السلوكيات الانتقامية أو الرغبة في إلحاق الأذى بالطرف المسيء، مع الالتزام بالتعامل معه بطريقة لا تتسم بالعدائية.

التسامح العاطفي Emotional Forgiveness : يشير إلى حدوث تغير في الاستجابات الانفعالية للفرد تجاه الإساءة، بحيث تتراجع المشاعر السلبية مثل الغضب والخوف والاستياء، وتحل محلها مشاعر أكثر إيجابية أو حيادية كالتعاطف والتقبل والرحمة، ويُعد هذا النوع من التسامح محورياً أساسياً في النموذج الهرمي للتسامح، (Worthington,1998:282).

• خطوات النموذج الخمس (REACH):

صيغ النموذج على شكل هرم يتطلب صعوده المرور بخمس خطوات متسلسلة:

١. استدعاء الألم وتذكر الإساءة (Recall the Hurt – R): يقصد بهذه المرحلة مواجهة الفرد للخبرة المؤلمة واستحضار تفاصيل الإساءة بصورة واقعية وموضوعية، مع تجنب إنكار الحدث أو المبالغة في تفسيره، بما يساعد على الاعتراف بالأذى الذي وقع تمهيداً للتعامل معه بصورة بناءة.

٢. التعاطف مع المسيء (Empathize – E) : تتمثل هذه المرحلة في سعي الفرد إلى فهم الظروف والعوامل التي قد تكون أسهمت في صدور السلوك المسيء، من خلال النظر إلى الموقف من منظور الطرف الآخر، دون أن يعني ذلك تبرير الإساءة أو التقليل من آثارها السلبية.

٣. تقديم التسامح كعطاء إيثاري (Altruistic Gift – A): تشير هذه الخطوة إلى تبني الفرد للتسامح بوصفه سلوكاً إرادياً نابعاً من قيم إنسانية وأخلاقية، إذ يقدم العفو للمسيء دون اشتراط استحقاقه له، مستحضراً خبراته السابقة التي تلقى فيها التسامح من الآخرين عند ارتكابه للأخطاء.

٤. الالتزام بالتسامح (Commit – C): تعبر هذه المرحلة عن تحويل قرار التسامح من مجرد توجه داخلي إلى التزام واضح ومحدد، من خلال التعبير عنه بصورة لفظية أو كتابية، الأمر الذي يعزز ثبات القرار ويزيد من احتمالية الاستمرار فيه.

٥. التمسك بالتسامح والمحافظة عليه (Hold on to Forgiveness – H): تتضمن هذه المرحلة المحافظة على قرار التسامح عند ظهور الذكريات المؤلمة أو المشاعر السلبية المرتبطة بالإساءة، وذلك من خلال استحضار الالتزام السابق بالتسامح والتأكيد على استمراره رغم عودة بعض الانفعالات السلبية المصاحبة للحدث، (Worthington, 1998: 284).

❖ ابعاد النموذج:

التسامح مع الذات: هو امكانية الفرد اعادة تأطير الاخطاء الشخصية و تخفيف المشاعر السلبية تجاه ذاته مثل اللوم، الذنب، او الاحتقار، وصولاً الى حالة اكثر قبولاً و هدوء دون انكار الخطأ. وهذا يسهم في تعزيز تقدير الفرد لذاته ورضاه عن حياته وشعوره بالسعادة. بينما يرتبط عدم التسامح مع الذات بمستويات مرتفعة من العصائية والاكتئاب والقلق، بالإضافة إلى تقدير سلبي للذات.

التسامح مع الاخر: امكانية الفرد تنظيم مشاعره و اتجاهاته نحو الشخص الذي سبب له الازى بحيث ينتقل من الغضب و العدا و البغض الى مشاعر اكثر هدوء و حيادية، واستبدال مشاعر الغضب والأفكار السلبية تجاهه بمشاعر إيجابية، رغم وجود الخلاف بينهما.

التسامح مع الموقف: هو تقبل الفرد للظروف المؤذية او المؤلمة التي لا يتحكم بها، و تغيير مشاعره السلبية نحو تلك الاحداث مثل الغضب، الاحباط، او الشعور بالظلم الى حالة من التقبل النفسي و الهدوء، (Thompson,Snyder,2005).

و قامت الباحثة بتبني هذا النموذج في الدراسة الحالية حيث يعد هذا النموذج من أكثر النماذج شيوعاً في تفسير عملية التسامح من منظور نفسي، كما يوضح كيفية تحول الفرد من المشاعر السلبية إلى المشاعر الإيجابية، ويبرز دور التسامح كاستراتيجية تكيفية للتعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن الإساءات.

❖ مناقشة النظريات المفسرة للتسامح

- ١- فسرت نظرية لبس التسامح بأنه سلوك اخلاقي يستند إلى القيم و المبادئ الشخصية التي تدفع الفرد الى التسامح مع الآخرين.
- ٢- و ترى أن القدرة على التسامح مرتبطة بالنضج النفسي و التحكم في الانفعالات السلبية.
- ٣- وتختلف نظرية لبس عن نموذج ورثجتون في تركيزها على البعد الاخلاقي في حين يركز ورثجتون على التغير الانفعالي المصاحب لعملية التسامح.
- ٤- أما نموذج بامستر فسر التسامح من خلال تأثير العلاقات الاجتماعية و السياق الاجتماعي في تشجيع الفرد على التسامح و المحافظة على الروابط الاجتماعية.
- ٥- ويرى بامستر ضرورة تبني موقف ايجابي نحو الجاني وإعادة تكوين اتجاهات ومشاعر ايجابية تجاه الشخص المسيء.
- ٦- ويختلف نموذج بامستر عن نموذج ورثجتون في تركيزه على العوامل الاجتماعية الخارجية بينما يركز ورثجتون على العمليات النفسية الداخلية.
- ٧- فسر نموذج ورثجتون التسامح بأنه عملية تحويل المشاعر السلبية المرتبطة بالاساءة الى مشاعر اكثر ايجابية مثل التعاطف والتفهم، مع تقليل الرغبة في الانتقام ويتميز عن النظريات الاخرى بتحديد مراحل واضحة ومحددة للوصول الى التسامح.
- ٨- ينظر الى التسامح كعملية تكيفية آلية تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط الناتجة عن الاساءة والتخفيف من آثارها النفسية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات التي تناولت التسامح و اتخاذ القرار الاكاديمي، و اكتفت الباحثة بتناول هذه الدراسات على الرغم من اختلاف بعضها فيما يتعلق بعينة البحث، و سوف تستعرض الباحثة هذه الدراسات ابتداء من الدراسات المحلية و العربية ثم الاجنبية متناولة هذه الدراسات من الأقدم الى الاحدث كما في الشكل الاتي:

دراسات سابقة تناولت اتخاذ القرار الاكاديمي

أولاً : دراسات عربية

١. دراسة (مسلم، ٢٠١٣) اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته ببعض الاساليب المزاجية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة اتخاذ القرار الاكاديمي لدى اعضاء هيئة التدريس و علاقته ببعض الاساليب المزاجية لديهم، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيري البحث، و تكونت الدراسة من مجموعة من التدريسين البالغ عددهم (١٠٠) تدريسي و تدريسية بهدف تحليل سلوكهم في اتخاذ القرارات الاكاديمية، و اظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و بعض الاساليب المزاجية خاصة: اسلوب التفكير، و اسلوب اصدار الاحكام،(مسلم، ٢٠١٣).

٢. دراسة (درويش ٢٠١٨) درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية في محافظة الخرج السعودية للقيادة التشاركية و علاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات الاكاديمية من وجهة نظر المدرسات.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي و تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية ، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة

للدراسة وقد كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية و مستوى فاعلية اتخاذ القرار الاكاديمي.

ثانياً: الدراسات الاجنبية

١. دراسة (Line2014) تأثير ممارسات الادارة المدرسية و المدرسين على المشاركة في اتخاذ

القرارات

واستخدمت الدراسة شبه التجريبية و حددت الدراسة القرارات في المجالات التي توفر لمديري المدارس اتخاذ خطوات عملية لاشراك المدرسين في اتخاذ القرارات على نحو فعال و تكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) مدرسا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (٢٠) مدرسة في هونغ كونغ و اظهرت النتائج وجود آثار للمتغيرات المهنية و الاستقلالية في درجة اشراك المدرسين في اتخاذ القرارات.

❖ موازنة الدراسات السابقة لاتخاذ القرار الاكاديمي

١- **الاهداف:** تعددت اهداف الدراسات السابقة في التعرف على اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته ببعض المتغيرات كإدارة المعرفة و الاساليب المزاجية ، أما في البحث الحالي فقد بينت الباحثة الاهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الاول.

٢- **العينة:** تباينت العينات في الدراسة السابقة فقد بلغت بين (١٠٠_٣٠٠) في الدراسات السابقة، بينما كانت عينة التحليل الاحصائي للبحث الحالي (٤٠٠) من اعضاء هيئة التدريس، و عينة التطبيق النهائي (٤٠٠) من اعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية.

٣- **ادوات البحث:** تبنت بعض الدراسات السابقة مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي، في حين قامت بعض الدراسات ببناء مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي، كما قامت الباحثة ببناء مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي.

٤- الوسائل الاحصائية: تباينت الدراسات السابقة من حيث استعمالها للوسائل الاحصائية فمنهم من استخدم برنامج (Spss) و تحليل التباين الثنائي و المتوسطات الحسابية، أما الوسائل التي استعملت في البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الثالث بشكل أوسع.

٥- النتائج: اظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة ان هناك علاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و بعض المتغيرات كالاساليب المزاجية و ادارة المعرفة، أما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل أوسع.

دراسات سابقة تناولت التسامح

أولاً: دراسات عربية

١. دراسة (يوسف و المستكاوي، ٢٠٢١) التسامح و علاقته بالهناء النفسي لدى معاوني اعضاء

هيئة التدريس بجامعة اسيوط في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة التسامح و الهناء النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة و ذلك على عينة قوامها ٣١٠ طبق عليهم مقياس هارتلاند للتسامح و مقياس الهناء النفسي، و اظهرت نتائج الدراسة ارتباط الدرجة الكلية للتسامح و ابعاده بالدرجة الكلية للهناء النفسي و ابعاده ارتباطاً موجباً و دالاً لدى اعضاء هيئة التدريس فيما عدا بعد التسامح مع الذات فلم يرتبد ارتباطاً دالاً ببعده (الاستقلالية) كما لم يرتبط بعد التسامح مع الآخر ارتباطاً دالاً بأبعاده (الاستقلالية، و العلاقات الايجابية، و تقبل الذات) من الهناء النفسي، وانه لا يختلف التسامح و ابعاده لدى اعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيري النوع (ذكر - انثى) و نوع الدراسة (نظري - عملي) و لا بالتفاعل بين المتغيرين حيث يكون التسامح مرتفع لدى اعضاء الهيئة التدريسية، (يوسف و المستكاوي، ٢٠٢١).

٢. دراسة (احمد و مصطفى ٢٠٢١) نموذج بنائي للعلاقة بين كل من التواضع الفكري و التسامح و العمر لدى المعلمين بأسويوط

هدفت الدراسة الى التوصل الى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المباشرة بين كل من التواضع الفكري و التسامح و العمر لدى معلمي مدارس إدارة اسويوط التعليمية، و التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية التي تعزى لسنوات الخبرة في مقياسي التواضع الفكري و التسامح، و تكونت عينة الدراسة من ٣١٥ معلماً و معلمة بالمراحل التعليمية (الابتدائية - الاعدادية - الثانوي العام) و تم الحصول على العينة من ٢٥ مدرسة و تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي و تمثلت ادوات الدراسة في مقياس التواضع الفكري اعداد الباحثان و مقياس التسامح (مقياس هارتلاند للتسامح)، و توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٥ في مقياس التواضع الفكري تعزى لسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٥ في مقياس التسامح تعزى لسنوات الخبرة، (احمد و اخرون، ٢٠٢١).

ثانياً: دراسات أجنبية

١. دراسة Mager (2011): تعزيز احساس المعلمين بالتسامح قبل الخدمة بفعاليتهم و سلوكهم

اتجاه التنوع المدرسي

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية و سعت للكشف عن كفاءة المعلمين قبل الخدمة و سلوكهم اتجاه التنوع الثقافي في المدارس، من خلال الدورات التدريبية، و شارك في البرنامج ٢١٦ معلماً قبل الخدمة، و كشفت النتائج ان سلوك المشاركين كان ايجابياً ازاء المعتقدات حول التنوع الاجتماعي و الثقافي، لكن بصورة عامة تشير الدراسة الى فعالية البرنامج لتثقيف المعلمين قبل الخدمة للتعامل مع التعددية و التنوع في المدارس، (Mager, 2011).

٢. دراسة أوزليم تشيفيك (Cevik,2022): العلاقة بين تعاطف المعلمين مع انفسهم (التسامح و المرونة النفسية):

اجريت هذه الدراسة في تركيا و تهدف الى بحث العلاقة بين التعاطف مع الذات و التسامح و المرونة لدى المعلمين، حيث تم التواصل مع (٤١٠) معلمين متطوعين (٢٢٢) منهم من النساء و (٨٨١) من الرجال، يعملون في مدارس تابعة لوزارة التربية الوطنية، و طبقت هذه الدراسة على المعلمين استبيان المعلومات الشخصية، ومقياس التعاطف مع الذات، و مقياس التسامح ومقياس المرونة النفسية، و استخدم تحليل معامل ارتباط بيرسون و الاختبار التائي للعينات المستقلة وتحليل البيانات احادي الاتجاه، و اظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعاطف مع الذات و التسامح و المرونة لدى المعلمين، بالإضافة إلى ذلك وجد ان درجات التعاطف مع الذات و التسامح تختلف اختلافاً كبيراً تبعاً لمتغير الجنس، (Cevik,2022).

❖ موازنة الدراسات السابقة للتسامح

١- الأهداف: تعددت اهداف الدراسات السابقة في التعرف على التسامح و علاقته ببعض المتغيرات كالهناء النفسي و التواضع الفكري و غيرها، أما في البحث الحالي فقد بينت الباحثة الأهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الاول.

٢- العينة: تباينت العينات في الدراسات السابقة فقد بلغت العينات بين (٢١٦ - ٤٩٩) في الدراسات السابقة، بينما كانت عينة التحليل الاحصائي للبحث الحالي (٤٠٠) من اعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية وعينة التطبيق النهائي (٤٠٠).

٣- ادوات البحث: تبنت بعض الدراسات السابقة مقياس التسامح في حين قامت دراسات اخرى ببناء مقياس التسامح، كما قامت الباحثة بتبني مقياس التسامح.

- ٤- الوسائل الاحصائية: تباينت الدراسات السابقة من حيث استعمالها للوسائل الاحصائية فمنهم من قام باستخدام معامل ارتباط بيرسون و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، أما الوسائل التي استعملت في البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الثالث بشكل أوسع.
- ٥- النتائج: اظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين التسامح و بعض المتغيرات كالهناء النفسي والتواضع الفكري، أما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها بشكل أوسع في الفصل الرابع.

❖ جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- ١- الاسترشاد بالدراسات السابقة عن المصادر التي ترفد البحث بالمعلومات اللازمة.
- ٢- الاطلاع على المنهجية المتبعة في الدراسات السابقة و الافادة منها في البحث الحالي.
- ٣- الاطلاع على الوسائل الاحصائية المستعملة في الدراسات السابقة و كيفية اختيار المناسب منها.
- ٤- التعرف على العينة المستعملة في الدراسات السابقة و اتباع الاجراءات الصحيحة في اختيارها.
- ٥- الاطلاع على الادوات المستعملة في هذه الدراسات لتحديد الادوات التي يحتاج اليها البحث الحالي.
- ٦- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة و مقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً : عينة البحث

رابعاً : أدوات البحث

خامساً : الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته (Approach of the Researcher)

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات المتبعة في البحث الحالي لتحقيق أهدافه من حيث تحديد منهج البحث و مجتمعه، و عينته و طريقة اختيارها و الخطوات التي أتبع في أعداد أدوات البحث الحالي، مروراً بإجراءات التعرف على مؤشرات الصدق و الثبات.

أولاً: منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي) لدراسة العلاقة بين متغيري البحث اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح لدى أعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية. ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه أي استقصاء يركز على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي موجودة بالواقع و تهدف إلى تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. و لا يقتصر البحث الوصفي على مجرد وصف الظاهرة التي يتم دراستها، بل يتجاوز ذلك ليقوم بتحليلها وتفسيرها ومقارنتها وتقييمها، على أمل الوصول إلى تعميمات ذات دلالة تعزز من معرفتنا حول تلك الظاهرة وفي جميع الأحوال تُعد الموضوعية في التشخيص من أبرز خصائص البحث الوصفي، (الزوبعي، ١٩٨١ : ٥٣).

ثانياً: مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث الحالي بأعضاء الهيئة التدريسية (المدرسين، والمدرسات) في المديرية العامة لتربية واسط للعام الدراسي (٢٠٢٥ - ٢٠٢٦)، للمدارس الثانوية إذ بلغ حجم مجتمع البحث (٣٢٦٦) مدرساً و مدرسة في التعليم الحكومي، وموزعين بواقع (٨٨٣) من الذكور بنسبة (٢٧%) و(٢٣٨٣) من الاناث بنسبة (٧٣%) و كما هو موضح في الجدول (١) :

جدول (١)

مجتمع البحث لأعضاء الهيئة التدريسية في المديريات التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة واسط حسب الجنس

مديريات التربية	عدد المدارس	الجنس		المجموع
		ذكور	انثى	
الكوت	٣٢	١٦٣	٩٧٦	١١٣٩
شيخ سعد	٤	٤٠	٤٠	٨٠
الحي	١٩	١٦٣	٢٨٠	٤٤٣
النعمانية	١٢	١٢٩	١٥٧	٢٨٦
بدرة	٦	٥٦	٧٤	١٣٠
العزيزية	١٩	١٥٢	٣٥٣	٥٠٥
الصويرة	١٨	١٠٥	٤٤١	٥٤٦
الزبيدية	٧	٧٥	٦٢	١٣٧
المجموع		٨٨٣	٢٣٨٣	٣٢٦٦

ثالثاً: عينة البحث:

العينة وهي جزءاً من المجتمع الذي يتم إجراء البحث عليه، حيث يختارها الباحث وفق قواعد

محددة لتكون ممثلة للمجتمع بشكل دقيق. (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١).

إذ استعملت الباحثة "الاسلوب الطبقي العشوائي ذا التوزيع المتناسب"، لأن المجتمع غير

متجانس في خصائصه (ذكور وإناث)، و يجب أن تعكس العينة هذه المستويات بحيث تمثل كل فئة

بحسب نسبتها في المجتمع وقد تم اختيار مجموعة تمثل كل مستوى من هذه المستويات بطريقة

عشوائية ضمن حجم عينة البحث الحالي، (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٧).

إذ بلغ حجم عينة البحث (٤٠٠) مدرساً و مدرسة من مجتمع المدرسين في المديرية العامة لتربية محافظة واسط، ، بواقع (١٠٧) من الذكور، و(٢٩٣) من الإناث، و بلغت نسبة الذكور (٢٧%) و نسبة عدد الإناث (٧٣%) من عينة البحث، و قد شملت العينة مدرسي و مدرسات المدارس الثانوية للبنين و للبنات للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) و الجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغير الجنس والمدرسة

المجموع	الجنس		المدرسة	ت
	الذكور	الإناث		
٦٠	١٥	٤٥	ثانوية القحطانية المختلطة	١
٦٥	٢٠	٤٥	ثانوية الدجيلية المختلطة	٢
٧٢	٢٢	٥٠	ثانوية الامام العكار المختلطة	٣
٨٠	٢٥	٥٥	ثانوية الفتوة المختلطة	٤
٦٠	١٢	٤٨	ثانوية الرحمانية المختلطة	٥
٦٣	١٣	٥٠	ثانوية البهجة المختلطة	٦
٤٠٠	١٠٧	٢٩٣	المجموع	

رابعاً : اداتا البحث:

لما كان البحث الحالي يستهدف التعرف على اتخاذ القرار الأكاديمي لدى اعضاء هيئة التدريس في تربية واسط و التعرف على التسامح لديهم، و من ثم أيجاد العلاقة بين هذين المتغيرين، وجب بناء على ذلك توافر مقياسين يتمتعان بخصائص سيكومترية جيدة، و فيما يلي إجراءات بناء مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي، وإجراءات اعتماد مقياس التسامح.

الأداة الاولى: اتخاذ القرار الأكاديمي Academic decision-making

اتخذت الباحثة إجراءات لبناء مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي Academic decision-making على وفق نظرية المخطط السلوكي لأجزون (١٩٩١)، حيث أن الباحثة تبنت تعريف أجزون (١٩٩١) بوصفه تعريفاً نظرياً لاتخاذ القرار الأكاديمي في البحث الحالي ، و التي سبقت الإشارة إليه في الفصل الاول (ص ١٤).

مبررات بناء المقياس:

تم بناء المقياس من قبل الباحثة لأسباب عدة منها:

- تم بناء المقياس ليلائم عينة البحث الحالي في المدارس الثانوية.
- إن اغلب الدراسات السابقة طبقت على فئات عمرية أقل سناً.

اعتمدت الباحثة على نظرية و تعريف المخطط السلوكي لأجزون (١٩٩١)

(اذ عرفه بأنه سلوك هادف يصدر عن نية الفرد في اختيار فعل اكاديمي معين حيث تعكس هذه النية استعداداه و دافعيته لبذل الجهد اللازم لتنفيذ القرار و تتحدد من خلال اتجاهه نحو القرار و المعايير الذاتية المحيطة به، ومدى ادراكه لقدرته على تنفيذ ذلك القرار)،(Ajzen,1991).

١. تحديد أبعاد المقياس

البعد الأول: الاتجاه نحو السلوك (Attitude toward the Behavior).

البعد الثاني: المعيار الذاتي (Norms Subjective).

البعد الثالث: السيطرة السلوكية المدركة (Perceived behavioral control).

٢. صياغة فقرات مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي:

لأجل بناء مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي قامت الباحثة بصياغة الفقرات بالاعتماد على نظرية المخطط السلوكي و الاطلاع على الادبيات السابقة ذات العلاقة بمفهوم اتخاذ القرار الأكاديمي و من الأفكار الموجودة فيها كدراسة (مسلم، ٢٠١٣) و (رزه، ٢٠١٨) و في ضوء ذلك جرى صياغة فقرات مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية ملحق (٥)، و قد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات ارتباطها ارتباطاً مباشراً بالسمة أو الظاهرة التي تقيسها و ان تكون الفقرة مفهومة و مختصرة و غير قابلة للتأويل من قبل عينة البحث الحالي، (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٠٩)، و في ضوء ذلك صيغت (٢٤) فقرة للمقياس بصيغته الأولية موزعة على (٣) أبعاد بواقع (٨) فقرات لكل بعد وان الاهمية النسبية لكل بعد لا تختلف عن الاخر بحسب رأي المحكمين، ببدائل اجابة وفق تدرج خماسي و هي (ينطبق علي دائماً، ينطبق علي غالباً، ينطبق علي احياناً، ينطبق علي قليلاً، لا ينطبق علي اطلاقاً) تقابلها أوزان بدائل الاجابة هي (١،٢،٣،٤،٥) في حالة الفقرة باتجاه السمة و تعكس (١،٢،٣،٤،٥) في حالة الفقرة عكس اتجاه السمة.

٣. اعداد تعليمات المقياس:

أن التعليمات هي الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجابته على الفقرات لكل مقياس و يجب أن تكون تعليمات المقياس سهلة و مفهومة، كما تم التأكيد فيها على المستجيب ضرورة

اختيار البديل المناسب الذي يعبر عن رأيه، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام البديل المناسب، و أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و أن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحثة، و أن لا يترك المدرس أي فقرة بدون إجابة و عدم وضع أكثر من علامة أمام الفقرة الواحدة و إن يقوم بملء البيانات الخاصة بالمعلومات الشخصية مثل (الجنس)، وسوف تستعمل لأغراض البحث العلمي.

٤. صلاحية فقرات المقياس:

للتحقق من صلاحية فقرات المقياس قامت الباحثة بعرض مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي بصيغته الأولى الملحق (٤) المكون من (٢٤) فقرة على مجموعة من المحكمين الملحق (٣) المتخصصين في علم النفس التربوي و القياس و التقويم و البالغ عددهم (١٥) محكماً لغرض أبداء آرائهم في صلاحية الفقرات و ملائمة البدائل للهدف الذي وضعت من أجل، و تعديل ما يرونه مناسباً و حذف ما هو غير مناسب، اذ اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) كمعيار القبول للفقرة في المقياس و بناء على ذلك تبين أن الفقرات جميعها صالحة، وكما في الجدول (٣)

جدول (٣)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات اتخاذ القرار الأكاديمي

النسبة المئوية	غير موافقون	الموافقون	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
١٠٠%	صفر	١٠٠%	١٥	٢٢ ١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨,٩,١٠,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٨ ٢١,٢٢,٢٣,٢٤,١٩,٢٠
١٣%	٢	٨٧%	١٣	٢ ١١,١٧

جدول (٤)

الفقرات التي تم تعديلها

رقم الفقرة ضمن البعد	قبل التعديل	رقم الفقرة في المقياس	بعد التعديل
٣	غالباً ما اميز بين قراراتي الاكاديمية و قرارات الاخرين	١١	بعض قرارات الاخرين تؤثر على قراراتي.
١	اعتقد ان التدريب التربوي الذي احصل عليه يساعدني في اتخاذ القرار.	١٧	الانشطة التربوية تساعدني في اتخاذ قراراتي.

٥. تجربة وضوح التعليمات و فقرات المقياس

بعد انتهاء الباحثة من بناء مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي فمن الضروري بعدها التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم، فضلاً عن الكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها، و حساب الوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس على عينة بلغت (٣٠) مدرس ومدرسة من مديرية تربية واسط، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي، و الجدول (٥) يوضح ذلك، و بعد مراجعة إجابات المدرسين على فقرات المقياس أتضح أن الفقرات جميعها واضحة وسهلة الإجابة و مفهومة، إما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تتراوح بـ (٨) دقائق.

جدول (٥)

عينة وضوح التعليمات و الفقرات

ت	اسم المدرسة	النوع (الجنس)	العدد
١	ثانوية الرباب للمتفوقات	إناث	١٥
٢	ثانوية عمار بن ياسر	ذكور	١٥
	المجموع		٣٠

٦. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

يهدف تحليل الفقرات إلى تحديد القوة التمييزية لكل فقرة، بحيث يتم الاحتفاظ بالفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات التي لا تتمتع بهذه الميزة، (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٨٥)، و تشير القوة التمييزية للفقرات إلى مدى قدرة الفقرة على التفريق بين الأفراد ذوي المستويات العليا والأفراد ذوي المستويات الدنيا فيما يتعلق بالسمة التي تقيسها هذه الفقرة، (Shaw، 1967: 450) وكما يعد تمييز الفقرات جانباً أساسياً في التحليل الإحصائي لفقرات المقياس حيث يساعدنا على التأكد من فعالية فقرات المقاييس النفسية، فهو يعكس قدرة هذه الفقرات على تحديد الفروق الفردية بين الأفراد، (Ebel، 1972: 399) وكذلك ضرورة الحفاظ على الفقرات ذات القوة التمييزية في النسخة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها أو إعادة تجربتها، (Chiselli&et,al، 1981: 434).

و تعد أساليب الفرق بين المجموعتين وأسلوب العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)، وعلاقة كل مكون بالدرجة الكلية، وعلاقة درجة كل مكون بالمكونات الأخرى من الأساليب

الفعالة في عملية التحليل الإحصائي للفقرات، حيث تكشف هذه الأساليب عن مدى ارتباط الفقرات بالسمة التي تم إعدادها لقياسها، (الكبيسي، ١٩٨٧: ٨٦).

وتم اختيار عينة عشوائية تضم ٤٠٠ مدرس ومدرسة من مديرية تربية واسط بهدف إجراء التحليل الإحصائي للفقرات و تحديد قوتها التمييزية و استبعاد الفقرات غير المميزة.

القوة التمييزية لفقرات المقياس :

بعد ان تم حصر مجتمع المدرسين و المدرسات في المديرية العامة لتربية واسط للبحث الحالي و المنظوين تحت المديرية العامة لتربية محافظة واسط من المدارس الثانوية (١١٧)، تم الاختيار بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذا التوزيع المتناسب للعينة ذاتها التي تم اختيارها لعينة البحث الأساسية، اختيرت ستة مدارس عشوائية واشتملت العينة على (٤٠٠) مدرس ومدرسة موزعين بحسب متغير الجنس الى (١٠٧) مدرس و(٢٩٣) مدرسة، من اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

كما تشير استاذي الى ان عينة التحليل الإحصائي لا تقل عن (١٠٠) مفحوص لكل مجموعة محكية في حال اخذت نسبة (٢٧%)، ويمثل حساب القوة التمييزية للفقرات الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الافراد، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاجابات لأنها تكشف قوة فقرات المقياس على اظهار الفروق الفردية بين الافراد المفحوصين في السمة او الخاصية، كذلك التمييز بين الافراد الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة، (دوران، ١٩٨٥: ١٢٥).

لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي ملحق (٥) على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ عددهم (٤٠٠) تدريسي وفق الاجراءات الآتية:

١- تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .

١- ترتيب الدرجات التي حصل عليها الافراد تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).

٢- إختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين ، أذ تم إختيار نسبة الـ (٢٧%) من الاستثمارات التي حصلت على أعلى الدرجات ونسبة الـ (٢٧%) من الاستثمارات التي حصلت على أدنى الدرجات، (Mehrens & Lehman, 1984, P.192) وفي ضوء هذه النسبة (٢٧%) بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استمارة ، أي إن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل بلغ (٢١٦) استمارة.

٣- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي ، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ، والبالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) ، وبهذا فان فقرات مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي جميعها مميزة والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

القوة التمييزية لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة ضمن المقياس	المجموعتين العليا والدنيا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
١	عليا	٤,٤٢	١,٠٢	٣,١٦	دالة
	دنيا	٣,٩٣	١,٢٥		
٢	عليا	٤,٧٥	٠,٥٣	٥,١٢	دالة
	دنيا	٤,٢	٠,٩٧		
٣	عليا	٤,٧٣	٠,٥٦	٩,٣٠	دالة
	دنيا	٣,٦٨	١,٠٤		
٤	عليا	٤,٨٢	٠,٤٥	٦,٩١	دالة
	دنيا	٣,٩٦	١,٢١		
٥	عليا	٤,٧٤	٠,٥٤	٦,٨٠	دالة
	دنيا	٣,٩٤	١,٠٩		
٦	عليا	٤,٦١	٠,٧٢	٤,٧٩	دالة

		١,١٦	٣,٩٨	دنيا	
دالة	٦,٦٧	٠,٦٢	٤,٧٢	عليا	٧
		١,٠٤	٣,٩٤	دنيا	
دالة	٨,٢٢	٠,٥٥	٤,٧٨	عليا	٨
		١,١	٣,٨١	دنيا	
دالة	٥,٣٥	٠,٩٨	٤,٣٨	عليا	٩
		١,١٩	٣,٥٨	دنيا	
دالة	٦,٧٥	١,٠٤	٤,١٢	عليا	١٠
		١,٤٣	٢,٩٧	دنيا	
دالة	٥,٠٤	٠,٨٢	٤,٤٤	عليا	١١
		١,٣٣	٣,٦٨	دنيا	
دالة	٨,٢٢	٠,٨	٤,٤١	عليا	١٢
		١,٣٥	٣,١٧	دنيا	
دالة	٧,٥١	٠,٦	٤,٧٥	عليا	١٣
		١,٣	٣,٧١	دنيا	
دالة	٥,١٩	٠,٩١	٤,٣١	عليا	١٤
		١,٢٩	٣,٥٣	دنيا	
دالة	٥,٧٦	١,١	٤,١٤	عليا	١٥
		١,٣٩	٣,١٦	دنيا	
دالة	٦,٥٠	١,٠١	٤,٣٤	عليا	١٦
		١,٣٩	٣,٢٧	دنيا	
دالة	٨,٩٣	٠,٦	٤,٦٤	عليا	١٧
		١,١٨	٣,٥	دنيا	
دالة	٩,٣١	٠,٦	٤,٦٧	عليا	١٨
		١,٢٦	٣,٤٢	دنيا	
دالة	٥,٤٨	٠,٥٥	٤,٧٥	عليا	١٩
		١,٠٨	٤,١١	دنيا	
دالة	٧,٨٤	٠,٦٣	٤,٦٤	عليا	٢٠
		١,١٤	٣,٦٦	دنيا	
دالة	٥,٧٦	٠,٩٤	٤,٤٣	عليا	٢١
		١,٣٢	٣,٥٣	دنيا	
دالة	٨,٠٩	٠,٩٥	٤,٤١	عليا	٢٢
		١,٢٧	٣,١٨	دنيا	
دالة	٧,٥٨	٠,٦٤	٤,٦٣	عليا	٢٣
		١,١٤	٣,٦٨	دنيا	
دالة	٥,٦٣	٠,٧٤	٤,٥٧	عليا	٢٤
		١,٠٩	٣,٨٦	دنيا	

ب- أسلوب الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

الاتساق الداخلي هو الأسلوب الذي يُعد المؤشر الثاني للصدق البنائي للمقياس، حيث يعتمد على العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذاته بالإضافة إلى ذلك فإنه يضيف للمقياس مجموعة من المميزات، منها:

- ١- يقوم (الاتساق الداخلي) بالكشف عن العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح مدى ترابط الفقرات الخاصة بالمقياس مع بعضها البعض، (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٨٤).
- ٢- يمكن أن يجعل المقياس متسقاً في قدرته إذا تم استخدام هذا الإجراء، حيث إن كل فقرة من فقراته تقيس نفس السمة التي يسعى لقياسها، (Nie&Others, 1975: 16).

وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي (صدق الفقرة Item Validity)

يقصد به حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي ترتبط به لكل فرد من أفراد العينة، والهدف من هذا الاجراء هو معرفة فيما اذا كانت الاجابات بالنسبة للفقرات بعينها متسقة بطريقة معقولة مع اتجاه السلوك الذي تفترضه الدرجة، وبذلك تستعمل الدرجة الكلية للفرد على المقياس بوصفها محك داخلي في هذا التحليل، فتكون الفقرة صادقة اذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية دال معنوياً، وهذا يشير الى وجود علاقة حقيقية بين درجة كل فقرة بالمقياس والدرجة الكلية، (Ghiselli, 1981.p.436).

لتحقيق ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية

بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي والدرجة الكلية ل (٤٠٠) استمارة أي

العينة ككل ، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) أتضح أن الارتباطات جميعها دالة إحصائياً والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

صدق فقرات مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
١	٠,١٩	دالة	٩	٠,٣٢	دالة	١٧	٠,٤٨	دالة
٢	٠,٤٠	دالة	١٠	٠,٣٢	دالة	١٨	٠,٤٦	دالة
٣	٠,٤٥	دالة	١١	٠,٢٩	دالة	١٩	٠,٣٢	دالة
٤	٠,٣٨	دالة	١٢	٠,٣٤	دالة	٢٠	٠,٣٦	دالة
٥	٠,٣٥	دالة	١٣	٠,٤٠	دالة	٢١	٠,٣٧	دالة
٦	٠,٣٠	دالة	١٤	٠,٢٨	دالة	٢٢	٠,٤١	دالة
٧	٠,٣٦	دالة	١٥	٠,٢٨	دالة	٢٣	٠,٣٩	دالة
٨	٠,٤٢	دالة	١٦	٠,٣٩	دالة	٢٤	٠,٣٤	دالة

❖ التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي:

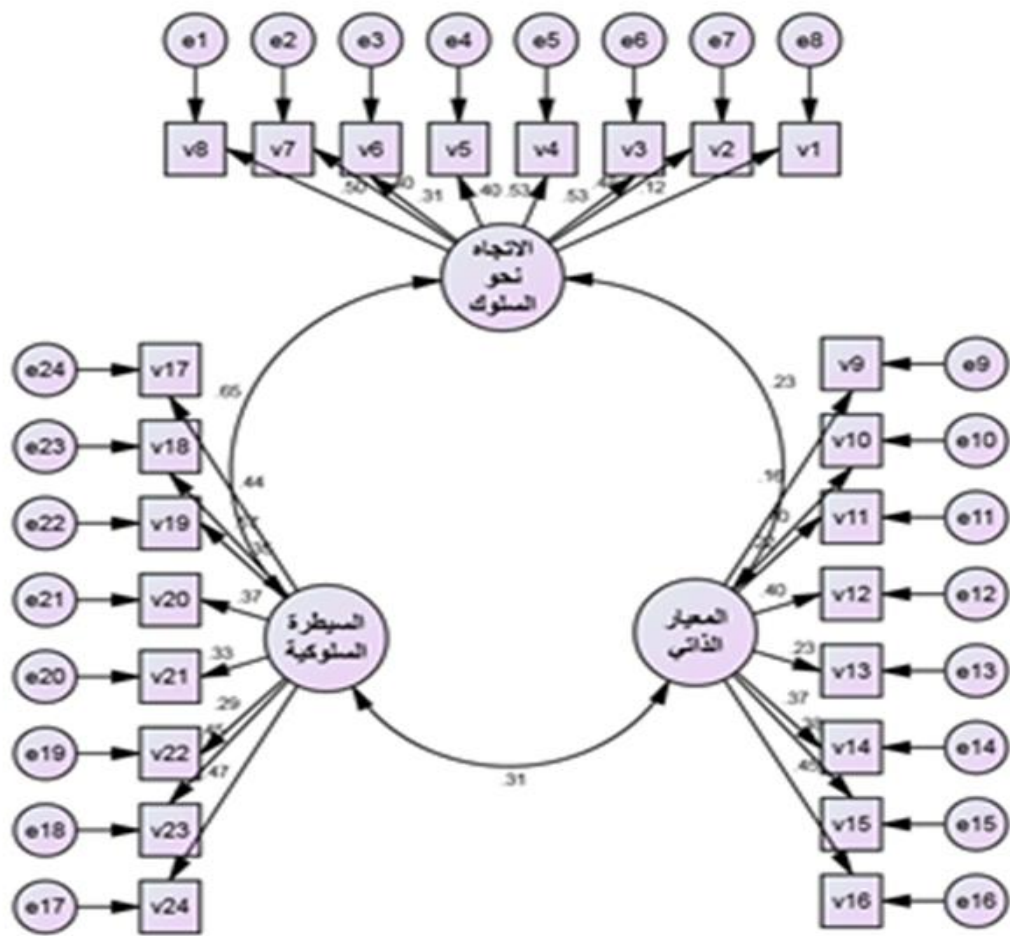
يُعد التحليل العاملي التوكيدي أحد الأساليب الإحصائية المتقدمة المستخدمة للتحقق من مدى مطابقة البيانات للنموذج النظري المفترض للمقياس، إذ يفترض الباحث مسبقاً عدد العوامل والفقرات المرتبطة بكل عامل، ثم يتم اختبار مدى توافق البيانات الفعلية مع هذا النموذج. ويُستخدم التحليل

العامل التوكيدي للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتقدير جودة المطابقة بين النموذج النظري والبيانات الميدانية من خلال مجموعة من مؤشرات المطابقة الإحصائي، (Kline,2016: 265)

وبناءً على ما جاء أعلاه فإن الباحثة تحققت من صدق البنية العاملية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي كما يأتي :

❖ التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي :

بعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي كما في الشكل (١) والجدول (٨) اتضح ان جميع الفقرات تشبعها على المقياس دالة احصائية ، وذلك لان قيم الاوزان الانحدارية المعيارية جميعها ذات دلالة احصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) .



شكل (١)

مخطط التحليل العائلي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

جدول (٨)

قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

ت	تسلسل الفقرة بالمقياس	المجال	التشبعات Estimate	النسب الحرجة C.R.	الدلالة ٠,٠٥
١	V٨	الاتجاه نحو السلوك	٠,٥٠	٧,١١	دالة
٢	V٧	الاتجاه نحو السلوك	٠,٤٠	٥,٨٢	دالة
٣	V٦	الاتجاه نحو السلوك	٠,٣١	٤,٥٤	دالة
٤	V٥	الاتجاه نحو السلوك	٠,٤٠	٥,٣٠	دالة
٥	V٤	الاتجاه نحو السلوك	٠,٥٣	٦,٦٠	دالة
٦	V٣	الاتجاه نحو السلوك	٠,٥٣	٦,٤٤	دالة
٧	V٢	الاتجاه نحو السلوك	٠,٤٨	٥,٩٢	دالة
٨	V١	الاتجاه نحو السلوك	٠,١٢	١,٩٨	دالة
٩	V٩	المعيار الذاتي	٠,١٦	٢,٥٥	دالة
١٠	V١٠	المعيار الذاتي	٠,٤٠	٤,٩٨	دالة
١١	V١١	المعيار الذاتي	٠,٢٢	٣,٦٧	دالة
١٢	V١٢	المعيار الذاتي	٠,٤٠	٥,١٣	دالة
١٣	V١٣	المعيار الذاتي	٠,٢٤	٣,٩٨	دالة
١٤	V١٤	المعيار الذاتي	٠,٣٧	١,٩٩	دالة
١٥	V١٥	المعيار الذاتي	٠,٣٨	٤,٢٧	دالة
١٦	V١٦	المعيار الذاتي	٠,٤٥	٢,١١	دالة
١٧	V٢٤	السيطرة السلوكية	٠,٤٧	٥,٦٦	دالة
١٨	V٢٣	السيطرة السلوكية	٠,٤٥	٦,١٩	دالة
١٩	V٢٢	السيطرة السلوكية	٠,٢٩	٤,١٥	دالة
٢٠	V٢١	السيطرة السلوكية	٠,٣٣	٤,٤٥	دالة
٢١	V٢٠	السيطرة السلوكية	٠,٣٧	٤,٩٩	دالة
٢٢	V١٩	السيطرة السلوكية	٠,٣٥	٤,٦٧	دالة
٢٣	V١٨	السيطرة السلوكية	٠,٥٧	٦,٥٠	دالة
٢٤	V١٧	السيطرة السلوكية	٠,٤٤	٥,٢٨	دالة

فضلا عن ان الباحثة حصلت على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة ، التي تبين مدى مطابقة الانموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة ، فهو يشير الى أي مدى استطاع النموذج النظري من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا،(تيغزة،٢٢٩،٢٠١٢-٢٣٩).

جدول (٩)

مؤشرات جودة التطابق مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي

ت	المؤشر	قيمة المؤشر	القطع
١	النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df	٢,٣٥	اقل من (٥)
٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٦	بين ٠,٠٥-٠,٠٨
٣	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٨	بين ٠ - ١
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٩	بين ٠ - ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠,٨٧	بين ٠ - ١
٦	مؤشر براشيو Pratio	٠,٩٠	بين ٠ - ١

ومن خلال (٩) يتضح ان مؤشرات جودة التطابق مطابقة لمؤشرات جودة التطابق الحرجة ،

وبهذا عد مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي صادقا بنائيا

٨. الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

يرى المختصون في القياس النفسي أنه من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية في الأعداد التي يتم إنشاؤها أو اعتمادها، بغض النظر عن الهدف من استخدامها، مثل الصدق والثبات (علام، ٢٠٠٣: ٢٠٩)، حيث تتيح هذه الخصائص شروط الدقة والموثوقية التي يحتاجها المقياس لفهم ما يهتم بقياسه (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٩)، وأن المقياس الدقيق هو الذي يقيس ما تم تصميمه لقياسه ويحقق الهدف الذي أُعد من أجله، بينما المقياس الثابت هو الذي يوفر قياسات بدقة مقبولة، (عودة، ٢٠١١: ٣٣٥).

أولاً: الصدق Validity

يشير صدق المقياس إلى قدرته على قياس ما تم تصميمه من أجله أو قياس السمة التي يُراد قياسها، (خليل، ٢٠١١: ٢٠)، وقد قامت الباحثة بحساب مؤشرات الصدق على النحو الآتي:

١- الصدق الظاهري Face Validity:

ولتحقيق الصدق الظاهري لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين و المتخصصين في مجال العلوم التربوية و النفسية بلغ عددهم (١٥) محكماً ملحق (٣) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الأداة و مدى ملائمتها لعينة البحث.

٢- صدق البناء Construct validity:

يعبر عنه المدى الذي بموجبه نقرر ان المقياس او الاختبار يقيس خاصية أو سمة عد من اجلها و ليس شيئاً اخر (Anastasi,1988:114)، إذ قامت الباحثة باستخراج الصدق البنائي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي بإجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية و ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (اتساق داخلي) و أسلوب التحليل العاملي التوكيدي.

ثانياً: الثبات Reliability:

تشير الأدبيات المتعلقة بالقياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرق، حيث يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم من خلال مجموعة من القياسات، ومن بينها الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، الذي يتحقق عندما تقيس فقرات المقياس نفس المفهوم، و الاتساق الخارجي (External Consistency) يتحقق عندما يظل المقياس يقدم نفس النتائج عند إعادة تطبيقه على مدى فترة زمنية، (Holt&Irving, 1971:60).

و يبدو أن الفارق بين طريقتي الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) يكمن في أن معامل الثبات في الطريقة الأولى يدل على تجانس الفقرات، حيث يعني التجانس أن الفقرات تقيس مفهوماً واحداً. بينما معامل الثبات في طريقة إعادة الاختبار يشير إلى مدى استقرار الأفراد في إجاباتهم على المقياس على مدار فترة زمنية معينة، (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٣).

وعليه قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بتلك الطريقتين وكما يأتي:

أ- طريقة الاختبار و إعادة الاختبار:

تتضمن هذه الطريقة استخدام المقياس على عينة تمثل الأفراد ثم إعادة استخدامه بعد فترة زمنية مناسبة، وللتأكد من ثبات المقياس، يجب أن تتم إعادة تطبيقه بعد مرور فترة لا تقل عن أسبوعين،

(Adams1964:58)

و لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة، تم إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) مدرس و مدرسة من مديرية تربية واسط، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الاول و التطبيق الثاني (١٥) يوم،

حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٨٥)، و لقد عدت هذه القيمة مؤشراً على استقرار استجابات الافراد على مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي، و الجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)

عينة الثبات موزعة بحسب الجنس

المجموع	الجنس	
	إناث	ذكور
٤٠	٢٠	٢٠

ب- تحليل التباين/طريقة معادلة ألفا كرونباغ Coefficient Crobach- Alpha

تشير قيمة الثبات المستخلصة بهذه الطريقة إلى العلاقة الداخلية بين عناصر المقياس،(فركسون، ١٩٩١: ٥٣٠)، كما يعتمد هذا الأسلوب على تماسك أداء الشخص من فقرة إلى أخرى،(ثورندايك و هيجن، ١٩٨٩: ٧٩).

ولحساب الثبات تم استعمال معادلة ألفا كرونباغ للمقياس و بلغ ثبات مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي وفق طريقة ألفا كرونباغ (٠,٧٧)وهي قيمة مقبولة و جيدة تشير الى تجانس المقياس وجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١)

ثبات ألفا كرونباغ لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي

المقياس	قيمة الثبات
اتخاذ القرار الاكاديمي	٠,٧٧

٩. الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي :

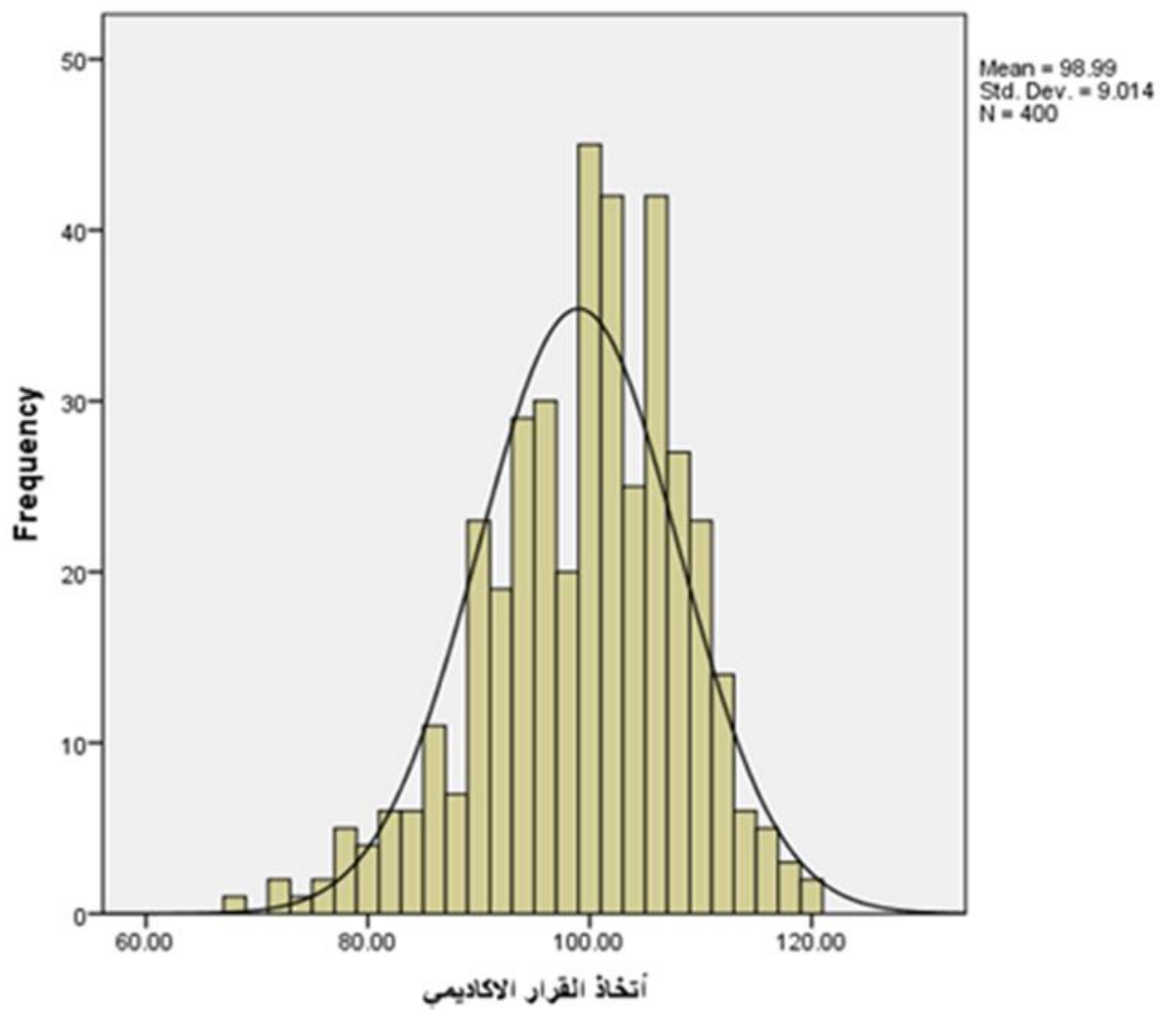
بعد تطبيق مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي على أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغ عددهم (٤٠٠) تدريسي حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (١٢) ، ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (١-٢) إذا كانت قيم الألتواء والتفرطح ضمن مدى قياسي (± 1.96) ، (Cleophas,2017,p.107) ، لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها إحصائياً .

جدول (١٢)

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

أخذ القرار الأكاديمي	المقياس
	المؤشر
٩٨,٩٩	المتوسط Mean
١٠٠	الوسيط Median
٩٩	المنوال Mode
٩,٠١	الانحراف المعياري Std.Dev
-٠,٣٤	الالتواء Skewness

٠,٢٩	التفرطح Kurtosis
٦٨	أقل درجة Minimum
١٢٠	أعلى درجة Maximum



شكل (٢)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد عينة التحليل الاحصائي على مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي

١٠. وصف مقياس اتخاذ القرار الأكاديمي بالشكل النهائي:

بعد اكمال اجراءات الخصائص السيكمترية لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي و الذي تكون بصورته النهائية مكون من (٢٤) فقرة تتوزع على (٣) أبعاد، وتضمن البعد الاول الاتجاه نحو السلوك (٨) فقرات و البعد الثاني المعيار الذاتي (٨) فقرات و البعد الثالث السيطرة السلوكية المدركة (٨) فقرات، ببدائل إجابة لكل فقرة هي (تتطبق علي دائماً، تتطبق علي غالباً، تتطبق علي احياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي ابداً) و تدرج درجات الإجابة (١,٢,٣,٤,٥) و بذلك تكون اعلى درجة محتملة للمقياس (١٢٠) درجة، و اقل درجة محتملة للمقياس (٢٤) درجة، و الوسط الفرضي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي (٧٢)، و الملحق (٥) يوضح ذلك.

الأداة الثانية: مقياس التسامح:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي و بعد الاطلاع على الادبيات السابقة تبنت الباحثة مقياس هارتلاند للتسامح الذي وضعته ثامسون و سنايدر (Thompson&Snyder,2005) والذي يعتمد على نموذج ورثيينجتون حيث يعد اطار نظري له و قامت الباحثة بترجمته و الذي يتكون من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد بواقع (٦) للبعد الاول التسامح مع الذات و (٦) للبعد الثاني التسامح مع الاخرين و (٦) للبعد الثالث التسامح مع المواقف، و لكل فقرة تحتوي على خمسة بدائل للإجابة، و تدرج الاجابة على التوالي (١,٢,٣,٤,٥) بالنسبة لل فقرات الايجابية و (٥,٤,٣,٢,١) بالنسبة لل فقرات السلبية، و اما المبرر الذي دعا الباحثة الى استعمال مقياس هارتلاند للتسامح فهو يتلاءم مع عينة البحث، وعرف التسامح بأنه " هو استبدال المشاعر السلبية غير المتسامحة تجاه الشخص المسيء بمشاعر إيجابية موجهة نحوه، مثل التعاطف او الرحمة او المحبة، (Thompson&Snyder,2005)

١. صدق الترجمة لمقياس التسامح:

للتحقق من صدق الترجمة قامت الباحثة بإجراء الخطوات ملحق رقم (٢) حسب الخطوات الآتية :

١- ترجمة المقياس بالاستعانة بثلاثة من الاساتذة المتخصصين(*) في اللغة الانكليزية ممن يمتلكون خبرة في مجال الترجمة في اللغة الانكليزية كلا على حدى تم توحيد الترجمات في ترجمة واحدة.

٢- قامت الباحثة بإعطاء النسخة الموحدة المترجمة الى ثلاث من المتخصصين(**) في اللغة الانكليزية لم يطلعوا على المقياس سابقا لترجمة المقياس من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية (ترجمة عكسية) وتم توحيدها في ترجمة واحدة.

٣- قامت الباحثة بإعطاء النسختين النسخة الاصلية للمقياس والنسخة المترجمة من العربية الى الانكليزية الى مختصين باللغة الانكليزية ممن لديهم خبرات عالية بمجال اللغة الانكليزية والترجمة للتحقق من مدى الاتفاق في الترجمة بين النسختين(***) فأشارت الباحثة الى ان الاتفاق عالي بين نسختي المقياس من حيث المضمون والمحتوى النفسي.

٤- تم التحقق من صدق الترجمة وسلامتها باستعمال معادلة كوبر(Cooper) وقد اسفرت ان مستوى تطابق عالي بين النسختين اذ كانت الدرجة (٠.٨٧) اذ حدد كوبر معياراً لدرجة التطابق ان يكون (٠.٨٥) فأعلى تشير الى نسبة تطابق مرتفعة، (cooper,1974:39).

٥- عرضت النسخة العربية على متخصص**** باللغة العربية للتأكد من صلاحية صياغة الفقرات.

٢. صلاحية فقرات مقياس التسامح:

(*) أ.د. هاشم عليوي محمد ، أ.د. ايناس ناجي كاظم ، أ.د. فارس كاظم طعيمة العتابي.

(**) أ.د. فداء المولى، أ.د. مازن الحلو، أ.د. اخلاص محمد ناتي.

(***) أ.د. فارس كاظم طعيمة العتابي، أ.د. باسم كاظم خلف. (****) أ.م.د. رياض حلف خزي

للتحقق من صلاحية فقرات المقياس قامت الباحثة بعرض مقياس التسامح بصيغته الأولية الملحق (٧) المكون من (١٨) فقرة على مجموعة من المحكمين الملحق (٣) المتخصصين في علم النفس التربوي و القياس و التقويم و البالغ عددهم (١٥) محكماً لغرض أبداء آرائهم في صلاحية الفقرات و ملاءمة البدائل للهدف الذي وضعت من أجل، و تعديل ما يروونه مناسباً و حذف ما هو غير مناسب، اذ اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) كمعيار القبول للفقرة في المقياس و بناء على ذلك تبين أن الفقرات جميعها صالحة.

جدول (١٣)

اراء المحكمين في صلاحية فقرات التسامح

النسبة المئوية	غير موافقون	الموافقون	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
١٠٠%	صفر	١٠٠%	١٥	٨,٩,١٠,١١,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨
١٣%	٢	٨٧%	١٣	٥,٧

جدول (١٤)

الفقرات التي تم تعديلها

رقم الفقرة ضمن البعد	قبل التعديل	رقم الفقرة في المقياس	بعد التعديل
٥	لا استطيع التوقف عن لوم نفسي على الامور السلبية التي شعرت بها أو فكرت فيها أو قتلها أو فعلتها.	٥	الوم نفسي على الامور السلبية التي شعرت بها أو قتلها أو فعلتها.
١	اواصل معاقبة الشخص الذي قام بفعل اعتقد أنه غير صحيح.	٧	أواصل معاقبة الآخرين الذين قد اذوني.

٣. اعداد تعليمات المقياس:

ان التعليمات هي الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجابته على الفقرات لكل مقياس و يجب ان تكون تعليمات المقياس سهلة و مفهومة، كما تم التأكيد فيها على المستجيب ضرورة اختيار البديل المناسب الذي يعبر عن رأيه، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام البديل المناسب، و أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و أن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحثة، و أن لا يترك المدرس أي فقرة بدون إجابة و عدم وضع أكثر من علامة أمام الفقرة الواحدة و إن يقوم بملء البيانات الخاصة بالمعلومات الشخصية مثل (الجنس)، وسوف تستعمل لأغراض البحث العلمي.

٤. عينة وضوح التعليمات وفقرات المقياس

بعد انتهاء الباحثة من تجهيز مقياس التسامح فمن الضروري بعدها التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم، فضلاً عن الكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها، و حساب الوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس على عينة بلغت (٣٠) مدرس ومدرسة من مديرية تربية واسط، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب، و الجدول (١٥) يوضح ذلك، و بعد مراجعة إجابات المدرسين على فقرات المقياس أتضح أن الفقرات جميعها واضحة وسهلة الإجابة و مفهومة، إما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس بمدى (٦) دقائق.

جدول (١٥)

عينة وضوح التعليمات و الفقرات

ت	اسم المدرسة	النوع (الجنس)	العدد
١	ثانوية الرباب للمتفوقات	إناث	١٥
٢	ثانوية عمار بن ياسر	ذكور	١٥
	المجموع		٣٠

٥. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التسامح:

يهدف تحليل الفقرات إلى تحديد القوة التمييزية لكل فقرة، بحيث يتم الاحتفاظ بالفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات التي لا تتمتع بهذه الميزة (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٨٥)، و تشير القوة التمييزية للفقرات إلى مدى قدرة الفقرة على التفريق بين الأفراد ذوي المستويات العليا والأفراد ذوي المستويات الدنيا فيما يتعلق بالسمة التي تقيسها هذه الفقرة (Shaw، 1961:450)، وكما يعد تمييز الفقرات جانباً أساسياً في التحليل الإحصائي لفقرات المقياس حيث يساعدنا على التأكد من فعالية فقرات المقاييس النفسية، فهو يعكس قدرة هذه الفقرات على تحديد

الفروق الفردية بين الأفراد (Ebel، 1972 : 399)، وكذلك ضرورة الحفاظ على الفقرات ذات القوة التمييزية في النسخة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها أو إعادة تجربتها، (Chiselli&et,al، 1981:334).

و تعد أساليب الفرق بين المجموعتين وأسلوب العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)، وعلاقة كل مكون بالدرجة الكلية، وعلاقة درجة كل مكون بالمكونات الأخرى من الأساليب الفعالة في

عملية التحليل الإحصائي للفقرات، حيث تكشف هذه الأساليب عن مدى ارتباط الفقرات بالسمة التي تم إعدادها لقياسها، (الكبيسي، ١٩٨٧: ٨٦).

وتم اختيار عينة عشوائية تضم ٤٠٠ مدرس ومدرسة من مديرية تربية واسط بهدف إجراء التحليل الإحصائي للفقرات و تحديد قوتها التمييزية و استبعاد الفقرات غير المميزة، و يعد هذا الحجم مناسباً لبناء المقاييس النفسية، وهي ذات العينة المستخدمة في التحليل الإحصائي لمقياس اتخاذ القرار الأكاديمي.

أ- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

بعد ان تم حصر مجتمع المدرسين و المدرسات في المديرية العامة لتربية واسط للبحث الحالي و المنظورين تحت المديرية العامة لتربية محافظة واسط من المدارس الثانوية (١١٧) مدرسة ثانوية تم الاختيار بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتناسب للعينة ذاتها التي تم اختيارها لعينة البحث الأساسية، اختيرت ستة مدارس عشوائية واشتملت العينة على (٤٠٠) مدرس ومدرسة موزعين بحسب متغير الجنس الى (١٠٧) مدرس و(٢٩٣) مدرسة، من اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية.

كما تشير استاذي الى ان عينة التحليل الإحصائي لا تقل عن (١٠٠) مفحوص لكل مجموعة محكية في حال اخذت نسبة (٢٧%)، ويمثل حساب القوة التمييزية للفقرات الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الافراد، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاجابات لأنها تكشف قوة فقرات المقياس على اظهار الفروق الفردية بين الافراد المفحوصين في السمة او الخاصية، كذلك التمييز بين الافراد الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة، (دوران، ١٩٨٥: ١٢٥).

لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسامح ملحق(٨) على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ عددهم (٤٠٠) تدريسي و كالأتي:

١- تصحيح كل استثمار وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .

٢- ترتيب الدرجات التي حصل عليها الافراد تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).

٣- إختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين ، أذ تم إختيار نسبة الـ (٢٧%) من استثمارات المجموعتين العليا والدنيا (Mehrens & Lehman, 1984,:192).

وفي ضوء هذه النسبة (٢٧%) بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استثمار ، أي إن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل بلغ (٢١٦) استثمار .

٤- قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس التسامح ، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ، والبالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) ، وبهذا فان فقرات مقياس التسامح جميعها مميزة والجدول (١٦) يوضح ذلك .

جدول (١٦)

القوة التمييزية لمقياس التسامح باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة ضمن المقياس	المجموعتين العليا والدنيا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
١	عليا	٤,٤٦	٠,٧٣	٦,٤٨	دالة
	دنيا	٣,٦٦	١,٤		
٢	عليا	٤,٤٣	٠,٧١	٨,٩٨	دالة
	دنيا	٣,١٦	١,٢٨		
٣	عليا	٤,٥٣	٠,٧٤	٤,١٨	دالة
	دنيا	٤,٠١	١,٠٥		
٤	عليا	٤,٣٩	٠,٧٤	١١,٠٣	دالة
	دنيا	٢,٧٣	١,٣٨		
٥	عليا	٤,٤٨	٠,٧	٨,٣١	دالة
	دنيا	٣,١٩	١,٤٦		

دالة	٤,٢٧	٠,٧٨	٤,٤٧	عليا	٦
		١,٢٤	٣,٨٧	دنيا	
دالة	١٠,٢١	١,٢٢	٣,٦٣	عليا	٧
		١,٢٨	١,٨٩	دنيا	
دالة	٢,٩٨	٠,٨٧	٤,٣٧	عليا	٨
		١,٠٨	٣,٩٧	دنيا	
دالة	٧,٢٤	٠,٩٥	٤,١٤	عليا	٩
		١,٤٣	٢,٩٤	دنيا	
دالة	٦,٨٠	١,١٥	٤,٠١	عليا	١٠
		١,٤٤	٢,٨١	دنيا	
دالة	١٠,٢٥	٠,٩٤	٤,١٦	عليا	١١
		١,٣٧	٢,٥٢	دنيا	
دالة	٣,٨٣	١	٤,١٦	عليا	١٢
		١,٤٢	٣,٥٢	دنيا	
دالة	١٠,٩٨	٠,٨٤	٤,١٤	عليا	١٣
		١,٢٩	٢,٥٢	دنيا	
دالة	٣,٣٣	٠,٨٤	٤,٤١	عليا	١٤
		١,١٧	٣,٩٤	دنيا	
دالة	١١,٥٤	١	٤,١٥	عليا	١٥
		١,٢٧	٢,٣٥	دنيا	
دالة	٥,١٥	٠,٩٦	٤,١٩	عليا	١٦
		١,٣٦	٣,٣٧	دنيا	
دالة	٨,٠٦	٠,٧٢	٤,٤٦	عليا	١٧
		١,٤٢	٣,٢٣	دنيا	
دالة	٥,٤٩	٠,٨٣	٤,٤٣	عليا	١٨
		١,٣٦	٣,٥٨	دنيا	

ب- أسلوب الاتساق الداخلي لمقياس التسامح:

الاتساق الداخلي هو الأسلوب الذي يُعد المؤشر الثاني للصدق البنائي للمقياس، حيث يعتمد

على العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذاته،)

(Nie&Others,1975:16).

وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال:

ث. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity)

يقصد به حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي ترتبط به لكل فرد من أفراد العينة ، والهدف من هذا الاجراء هو معرفة فيما اذا كانت الاجابات بالنسبة لل فقرات بعينها متسقة بطريقة معقولة مع اتجاه السلوك الذي تفترضه الدرجة ، وبذلك تستعمل الدرجة الكلية للفرد على المقياس بوصفها محك داخلي في هذا التحليل ، فتكون الفقرة صادقة اذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية دال معنويا ، وهذا يشير الى وجود علاقة حقيقية بين درجة كل فقرة بالمقياس والدرجة الكلية ، (Ghiselli,1981:436).

لتحقيق ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس التسامح والدرجة الكلية ل (٤٠٠) استمارة أي العينة ككل ، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) أتضح أن الارتباطات جميعها دالة إحصائيا والجدول (١٧) يوضح ذلك

جدول (١٧)

صدق فقرات مقياس التسامح باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
١	٠,٣٧	دالة	٧	٠,٤٧	دالة	١٣	٠,٥٠	دالة
٢	٠,٤٧	دالة	٨	٠,١٦	دالة	١٤	٠,٢٠	دالة
٣	٠,٢٧	دالة	٩	٠,٣٥	دالة	١٥	٠,٤٩	دالة
٤	٠,٤٩	دالة	١٠	٠,٣٥	دالة	١٦	٠,٣٠	دالة

دالة	٠,٣٨	١٧	دالة	٠,٤٨	١١	دالة	٠,٤١	٥
دالة	٠,٢٨	١٨	دالة	٠,٢٥	١٢	دالة	٠,٢٢	٦

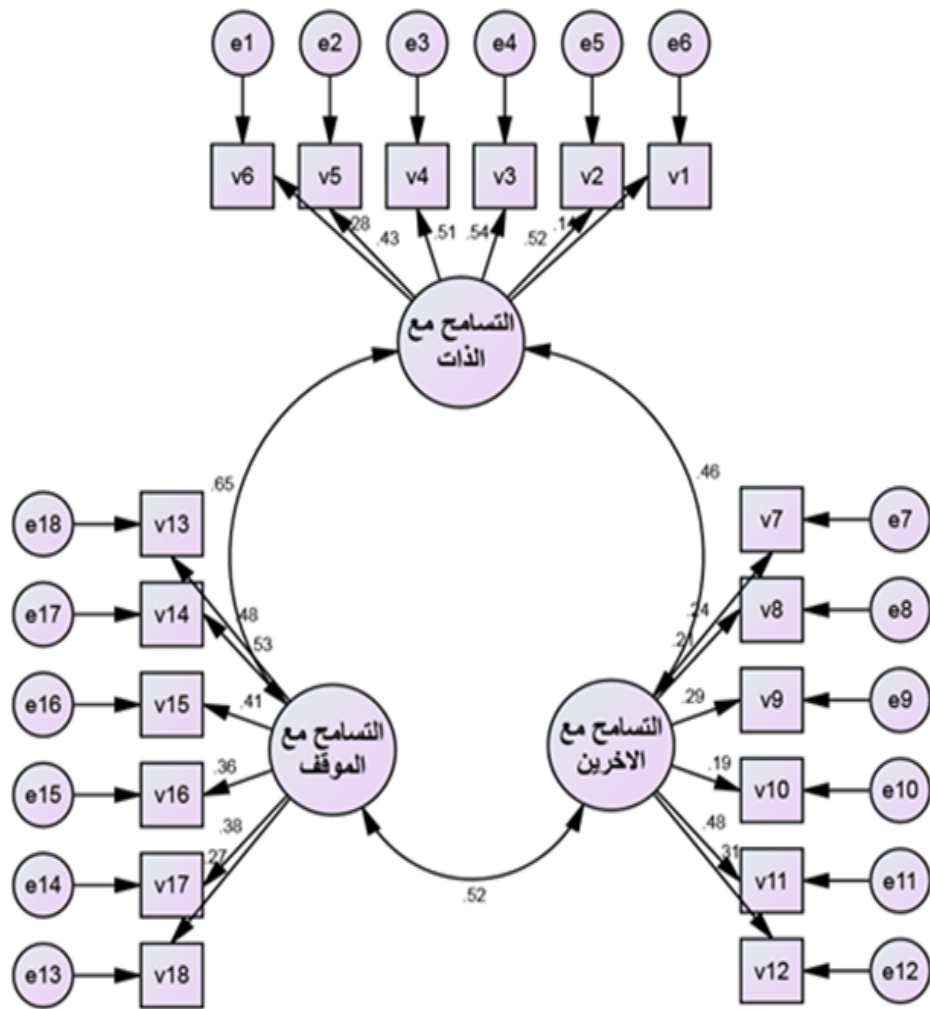
ت-التحليل العاملي التوكيدي.

يُعد التحليل العاملي التوكيدي أحد الأساليب الإحصائية المتقدمة المستخدمة للتحقق من مدى مطابقة البيانات للنموذج النظري المفترض للمقياس، إذ يفترض الباحث مسبقاً عدد العوامل والفقرات المرتبطة بكل عامل، ثم يتم اختبار مدى توافق البيانات الفعلية مع هذا النموذج. ويُستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتقدير جودة المطابقة بين النموذج النظري والبيانات الميدانية من خلال مجموعة من مؤشرات المطابقة الإحصائية،(Kline,2016:265).

وتحققت الباحثة من صدق البنية العاملية لمقياس التسامح من خلال:

أولاً: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسامح :

وبعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسامح كما في الشكل (٣) والجدول (١٨) اتضح ان جميع الفقرات تشبعها على المقياس دالة احصائيا ، وذلك لان قيم الاوزان الانحدارية المعيارية جميعها ذات دلالة احصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (١,٩٦) عند مستوى(٠,٠٥)



شكل (٣)

مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسامح

فضلا عن ان الباحثة حصلت على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة ، التي تبين مدى مطابقة الانموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة ، فهو يشير الى أي مدى استطاع النموذج النظري من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا، (تيغزة، ٢٠١٢: ٢٢٩).

جدول (١٨)

قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس التسامح

ت	تسلسل الفقرة بالمقياس	المجال	التشبعات Estimate	النسب الحرجة C.R.	الدلالة ٠,٠٥
١	V٦	التسامح مع الذات	٠,٢٨	٢,٢٧	دالة
٢	V٥		٠,٤٣	٣,٨٤	دالة
٣	V٤		٠,٥١	٤,٠٢	دالة
٤	V٣		٠,٥٤	٣,٩٥	دالة
٥	V٢		٠,٥٢	٤,١٩	دالة
٦	V١		٠,١٤	١,٩٧	دالة
٧	V٧	التسامح مع الآخرين	٠,٢٤	٢,٠٥	دالة
٨	V٨		٠,٢١	٢,٧٧	دالة
٩	V٩		٠,٢٩	٢,٣١	دالة
١٠	V١٠		٠,١٩	٢,٤٥	دالة
١١	V١١		٠,٤٨	٢,٣٨	دالة
١٢	V١٢		٠,٣١	٢,١٧	دالة
١٣	V١٨	التسامح مع الموقف	٠,٢٧	٢,٨٧	دالة
١٤	V١٧		٠,٣٨	٣,٥٤	دالة
١٥	V١٦		٠,٣٦	٣,٤٤	دالة
١٦	V١٥		٠,٤١	٣,٣٨	دالة
١٧	V١٤		٠,٥٣	٣,٧٥	دالة
١٨	V١٣		٠,٤٨	٣,٦٥	دالة

فضلا من ان الباحثة حصلت على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة ، التي تبين مدى

مطابقة الانموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة ، فهو يشير الى أي مدى

استطاع النموذج النظري من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا، (تيعزة ٢٠١٢: ٢٢٩).

جدول (١٩)

مؤشرات جودة التطابق لمقياس التسامح

ت	المؤشر	قيمة المؤشر	القطع
١	النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية df	٢,٥١	اقل من (٥)
٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٦	بين ٠,٠٥ - ٠,٠٨
٣	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٧	بين ٠ - ١
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢	بين ٠ - ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠,٨٩	بين ٠ - ١
٦	مؤشر براشيو Pratio	٠,٨٦	بين ٠ - ١

ومن خلال (١٩) يتضح ان مؤشرات جودة التطابق مطابقة لمؤشرات جودة التطابق الحرجة ، وبهذا عد مقياس التسامح صادقاً بنائياً.

٦. الخصائص السيكمترية لمقياس التسامح:

يرى المختصون في القياس النفسي أنه من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية في الأعداد التي يتم إنشاؤها أو اعتمادها، بغض النظر عن الهدف من استخدامها، مثل الصدق والثبات (علام، ١٩٨٦ : ٢٠٩)، حيث تتيح هذه الخصائص شروط الدقة والموثوقية التي يحتاجها المقياس لفهم ما يهتم بقياسه (عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٥٩)، وأن المقياس الدقيق هو الذي يقيس ما تم تصميمه لقياسه

ويحقق الهدف الذي أُعد من أجله، بينما المقياس الثابت هو الذي يوفر قياسات بدقة مقبولة، (عودة، ٢٠١١: ٣٣٥).

أولاً: الصدق Validity:

يشير صدق المقياس إلى قدرته على قياس ما تم تصميمه من أجله أو قياس السمة التي يُراد قياسها، (خليل، ٢٠١١: ٢٠)، وقد قامت الباحثة بحساب مؤشرات الصدق على النحو الآتي:

١- الصدق الظاهري Face Validity:

يتحقق الصدق الظاهري لمقياس لتسامح من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين و المتخصصين في مجال العلوم التربوية و النفسية بلغ عددهم (١٥) محكماً ملحق (٣) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الأداة و مدى ملاءمتها لعينة البحث، حيث تم تعديل بعض الفقرات كما موضح في جدول (١٤، ١٣).

٢- صدق البناء Construct validity:

يعبر عنه المدى الذي بموجبه نقرر ان المقياس او الاختبار يقيس خاصية أو سمة عد من اجلها و ليس شيئاً اخر (Anastasi,1988:114)، إذ قامت الباحثة باستخراج الصدق البنائي لمقياس التسامح بإجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية و ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (اتساق داخلي) و أسلوب التحليل العامل التوكيدي.

ثانياً: الثبات Reliability:

تشير الأدبيات المتعلقة بالمقياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرق، حيث يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم من خلال مجموعة من القياسات، ومن بينها الاتساق الداخلي (Internal

(Consistency)، الذي يتحقق عندما تقيس فقرات المقياس نفس المفهوم، و الاتساق الخارجي (External Consistency) يتحقق عندما يظل المقياس يقدم نفس النتائج عند إعادة تطبيقه على مدى فترة زمنية، (Holt&Irving, 1971:60).

و يبدو أن الفارق بين طريقتي الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) يكمن في أن معامل الثبات في الطريقة الأولى يدل على تجانس الفقرات، حيث يعني التجانس أن الفقرات تقيس مفهوماً واحداً. بينما معامل الثبات في طريقة إعادة الاختبار يشير إلى مدى استقرار الأفراد في إجاباتهم على المقياس على مدار فترة زمنية معينة، (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٣).

وعليه قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بتلك الطريقتين وكما يأتي:

أ- طريقة الاختبار و إعادة الاختبار:

تتضمن هذه الطريقة استخدام المقياس على عينة تمثل الأفراد ثم إعادة استخدامه بعد فترة زمنية مناسبة، وللتأكد من ثبات المقياس، يجب أن تتم إعادة تطبيقه بعد مرور فترة لا تقل عن أسبوعين (Adams, 1964:58).

و لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة، تم إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) مدرس و مدرسة من مديرية تربية واسط، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني (١٥) يوم، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٩٢)، و لقد عدت هذه القيمة مؤشراً على استقرار استجابات الافراد على مقياس التسامح، و الجدول (٢٠) يوضح ذلك

جدول (٢٠)

عينة الثبات موزعة بحسب الجنس

المجموع	الجنس	
	إناث	ذكور
٤٠	٢٠	٢٠

ب- تحليل التباين/طريقة معادلة ألفا كرونباغ Coefficient Crobach- Alpha:

تشير قيمة الثبات المستخلصة بهذه الطريقة إلى العلاقة الداخلية بين عناصر المقياس، (فيركسون، ١٩٩١ : ٥٣٠).

ولحساب الثبات تم استعمال معادلة ألفا كرونباغ للمقياس و بلغ ثبات مقياس التسامح وفق طريقة ألفا كرونباغ (٠,٧٢) وهي قيمة مقبولة وجيدة تشير الى تجانس المقياس وجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)

ثبات ألفا كرونباغ لمقياس التسامح

المقياس	قيمة الثبات
التسامح	٠,٧٢

٧. الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس التسامح::

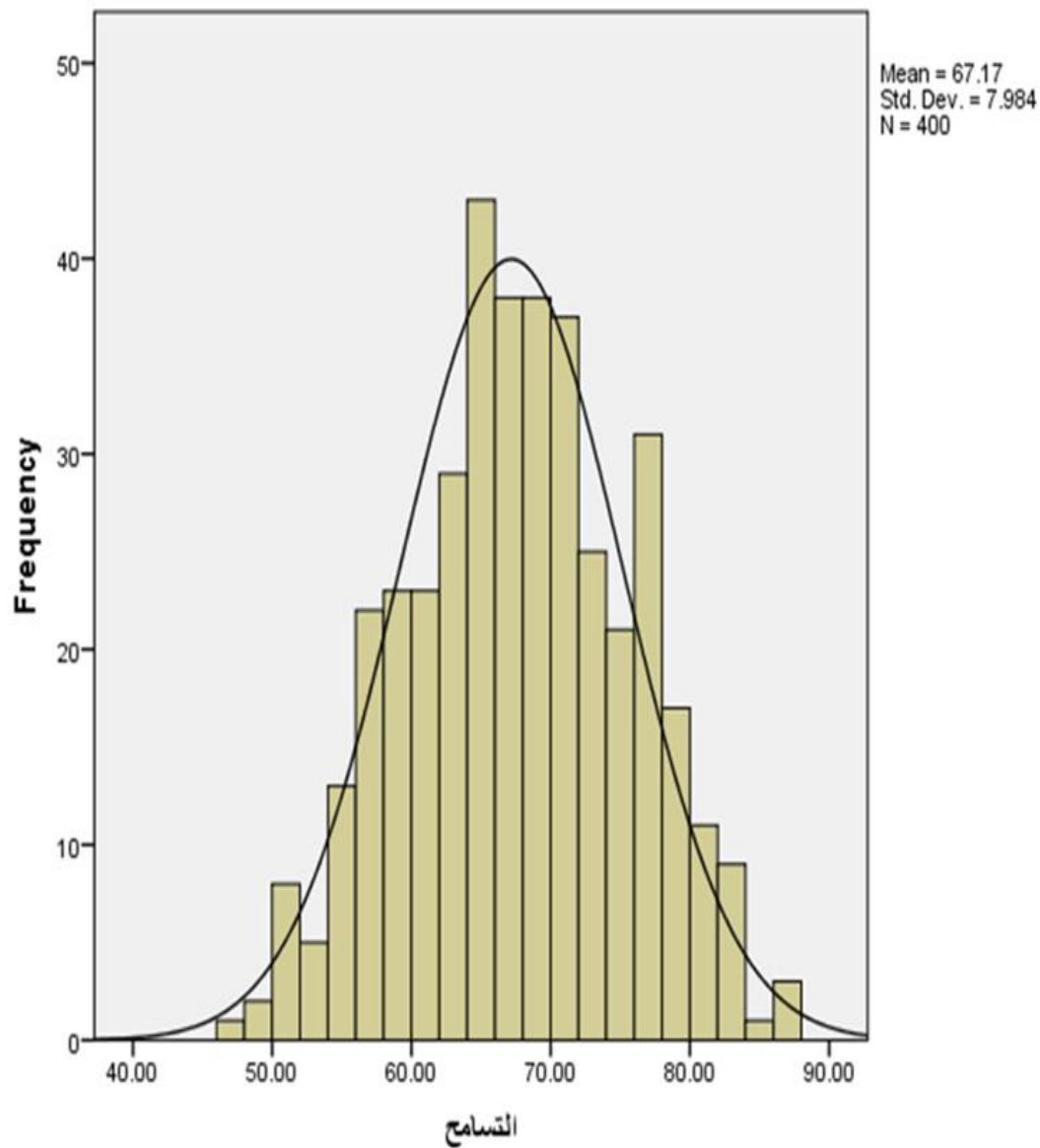
بعد تطبيق مقياس التسامح على أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغ عددهم (٤٠٠) تدريسي حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (٢٢) ، ولما كان توزيع درجات

أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (٢-١) إذا كانت قيم الألتواء والتفرطح ضمن مدى قياسي (± 1.96) (Cleophas,2017,p.107) ، لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً.

جدول (٢٢)

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس التسامح

التسامح	المقياس المؤشر
٦٧,١٧	المتوسط Mean
٦٧	الوسيط Median
٦٤	المنوال Mode
٧,٩٨	الانحراف المعياري Std.Dev
٠,٠٦	الالتواء Skewness
-٠,٥٠	التفرطح Kurtosis
٤٧	أقل درجة Minimum
٨٧	أعلى درجة Maximum



شكل (٤)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد عينة التحليل الاحصائي على مقياس التسامح

٨. وصف مقياس التسامح بالشكل النهائي:

بعد الانتهاء من الخصائص السيكومترية لمقياس التسامح و الذي تكون بصورته النهائية مكون من (١٨) فقرة تتوزع على (٣) أبعاد، وتضمن البعد الاول التسامح مع الذات (٦) فقرات و البعد الثاني التسامح مع الآخرين (٦) فقرات و البعد الثالث التسامح مع المواقف (٦) فقرات، ببدائل إجابة لكل فقرة هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابدأ) و تدرج درجات الإجابة (١,٢,٣,٤,٥) و بذلك تكون اعلى درجة محتملة للمقياس (٩٠) درجة، و اقل درجة محتملة للمقياس (١٨) درجة، و الوسط الفرضي لمقياس التسامح (٥٤)، و الملحق (٨) يوضح ذلك.

• التطبيق النهائي للمقياسين:

بعد إجراء عملية التحليل الاحصائي و الخصائص السيكومترية على كل من مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح، طبقت الباحثة الاداتين على عينة البحث البالغة (٤٠٠) مدرس و مدرسة من المديرية العامة لتربية محافظة واسط للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) موزعين وفق الجنس (ذكور - اناث)، وقد اجري التطبيق من (٢٠٢٦/٢/٢٢) الى (٢٠٢٦/٣/١١).

خامساً : الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث ، أو في استخراج النتائج ، وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتي ذكرها :

١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين : أستخدم لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين

الطرفيتين في حساب القوة التمييزية لمقياسي اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح .

٢- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient : وقد أستخدم في تحقيق الآتي

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياسي اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح .

- إيجاد العلاقة الارتباطية بين مقياسي اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح .

٣- معادلة ألفا للاتساق الداخلي **Alfa Coefficient For Internal Consistency** : استعملت

لاستخراج الثبات بطريقة ألفا للاتساق الداخلي لمقياسي اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح.

٤- التحليل العاملي التوكيدي : استعمل للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياسي اتخاذ القرار الأكاديمي

والتسامح .

٥- الاختبار التائي (**t-test**) لعينة واحدة : استعمل لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط

الفرضي لمقياسي اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح .

٦- الاختبار الزائي لمعامل الارتباط : استعمل للتعرف على دلالة الفرق في العلاقة بين اتخاذ القرار

الأكاديمي والتسامح حسب متغير الجنس.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها

ثانياً : الاستنتاجات

ثالثاً : التوصيات

رابعاً : المقترحات

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة في هذا البحث وتفسيرها ومناقشتها على وفق أهدافها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، ثم تقديم مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل اليها من خلال النتائج .

عرض النتائج وتفسيرها**الهدف الاول: التعرف على اتخاذ القرار الاكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية**

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) تدريسي ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٩٨.٩٩) درجة وبنحرف معياري مقداره (٩.٠١) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٧٢) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٢٣) يوضح ذلك .

جدول (٢٣)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس اتخاذ القرار الاكاديمي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٩٨.٩٩	٩.٠١	٧٢	٥٩.٨٨	١,٩٦	٣٩٩	دال

و يتضح من الجدول (٢٣) ان المدرسين لديهم اتخاذ القرار الاكاديمي بشكل جيد، و يمكن

تفسير في ضوء نظرية السلوك المخطط لأجزون (Ajzen 1991) حيث ان السلوك الانساني لا

يحدث بصورة عشوائية وانما ينتج عن نية سلوكية، فبما يتعلق بالاتجاه نحو السلوك يمتلك اعضاء الهيئة التدريسية اتجاهات ايجابية نحو اتخاذ القرار الاكاديمي، حيث ينظرون اليه بوصفه جزءاً اساسياً من نجاح العملية التعليمية و تحقيق الاهداف التربوية، أما المعايير الذاتية فتتمثل في تأثير القيم المعنية و توقعات الادارة و الزملاء التي تشجع التدريسي على ان يكون قادراً على اتخاذ قرارات دقيقة، اما فيما يخص السيطرة السلوكية المدركة فيمكن تفسيرها الى شعور التدريسي بامتلاكه القدرة و الكفاءة و الخبرة اللازمة لاتخاذ القرار الاكاديمي، وكلما ازداد ادراك الفرد لقدرته على التحكم بالمواقف و اتخاذ القرار الاكاديمي المناسب ارتفع درجة ممارسته لهذا السلوك، لذا فان ارتفاع المتوسط الحسابي لعينة البحث مقارنة بالمتوسط الفرضي يعكس امتلاك افراد العينة نية سلوكية ايجابية و قدرة ادراكية عالية نحو اتخاذ القرار الاكاديمي.

و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مسلم، ٢٠١٣) التي دلت على امتلاك اعضاء هيئة التدريس اتخاذ القرار الاكاديمي.

الهدف الثاني: التعرف على التسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية:

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس التسامح على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) تدريسي ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٦٧.١٧) درجة و بانحراف معياري مقداره (٧.٩٨) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٥٤) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التسامح

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٦٧.١٧	٧.٩٨	٥٤	٣٢.٩٩	١,٩٦	٣٩٩	دال

تشير نتيجة الجدول (٢٤) الى ان عينة البحث لديهم التسامح بمستوى جيد. تفسر النتيجة في اطار نموذج إيفريت وورثينجتون (Everett Worthington, 1998) بأن المدرسين يمرون بعمليات معرفية و انفعالية تساعدهم على الوصول الى التسامح، اذ يؤكد النموذج ان التسامح يتضمن استبدال المشاعر السلبية تجاه المواقف و الاشخاص و تجاه الذات بمشاعر اكثر ايجابية وهدوء، اذ ان طبيعة العمل التربوي تجعل المدرسين اكثر تعرضاً للمواقف الضاغطة و التفاعلات اليومية مع الطلبة و الزملاء و الادارة، وهذا يسهم تدريجياً في تنمية قدرتهم على ضبط الانفعالات و التغاضي عن الاساءة، كما ان التسامح يسهم في خفض التوتر النفسي و تحقيق التوافق الانفعالي و الاجتماعي، وهذا ينسجم مع طبيعة العمل التعليمي الذي يتطلب قدراً كبيراً من الصبر و المرونة للحفاظ على استقرار البيئة المدرسية، لذلك فإن ارتفاع درجة التسامح لدى المدرسين يعكس قدرتهم على التكيف مع الضغوط المهنية و المحافظة على علاقات ايجابية داخل المدرسة وهذا ادى الى ارتفاع درجاتهم على مقياس التسامح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يوسف و المستكاوي، ٢٠٢١) و دراسة (Mager, 2011).

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح ، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب (٠,٣٤) وهي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والجدول يوضح ذلك (٢٥) .

الجدول (٢٥)

العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح

القيم	المؤشر	المتغيرين
٠.٣٤	معامل الارتباط المحسوب	أخذ القرار الاكاديمي التسامح
٠.٠٩٨	قيمة الارتباط الجدولية	
٣٩٨	درجة الحرية	

يمكن تفسير العلاقة الطردية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح بأن التدريسي المتسامح يكون اكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة و الزملاء و الإدارة، وهذا يوفر له بيئة نفسية و اجتماعية مستقرة تساعده على التفكير الموضوعي عند اتخاذ القرار الاكاديمي. فالتسامح يقلل من التوتر و الصراعات و الانفعالات السلبية، مما يجعل الفرد أكثر هدوءاً و مرونة في تحليل المواقف و اختيار البدائل المناسبة.

كما أن العلاقة الطردية تعني أن ارتفاع درجة التسامح يرافقه ارتفاع في كفاءة اتخاذ القرار الأكاديمي، لأن الشخص المتسامح يميل إلى تقبل وجهات النظر المختلفة و عدم التسرع في إصدار الأحكام و بالتالي يكون أكثر قدرة على جمع المعلومات و تقييمها قبل اتخاذ القرار الأكاديمي، وهذا ينسجم مع طبيعة العمل التربوي الذي يتطلب الحكمة و التروي و القدرة على معالجة المشكلات بصورة عقلانية.

و يتوافق ذلك مع نظرية المخطط السلوكي (Ajzen,1991) التي تؤكد أن السلوك الانساني يتأثر بالاتجاهات المعرفية و الانفعالية للفرد إضافة إلى قدرته على ضبط سلوكه و التحكم به، فالفرد المتسامح غالباً ما يمتلك اتجاهات ايجابية نحو الآخرين و قدرة اكبر على ضبط الانفعالات و التفكير العقلاني، مما يساعده على دراسة البدائل و اتخاذ قرارات أكاديمية أكثر موضوعية بعيداً عن التحيز و الانفعال، و كذلك بالنسبة إلى نموذج ورثجتون (Everett Worthington, 1998) الذي يرى أن التسامح عملية نفسية تتضمن خفض المشاعر السلبية كالغضب و الاستياء و استبدالها بمشاعر أكثر ايجابية و مرونة وهذا الانخفاض في التوتر الانفعالي يساعد عضو الهيئة التدريسية على التفكير بصورة أكثر هدوءاً و اتزاناً عند مواجهة المواقف الأكاديمية او المشكلات التربوية و بالتالي يصبح أكثر قدرة على اتخاذ القرار الأكاديمي المناسب.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح لدى أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور والإناث)

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح للذكور والإناث كلا على حدة ومن ثم قامت الباحثة

بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط ، والجدول (٢٦) يوضح ذلك .

جدول (٢٦)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة بين المتغيرين	الجنس	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائفة المحسوبة	القيمة الزائفة الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
اتخاذ القرار الاكاديمي / التسامح	ذكور	١٠٧	٠,٣٨	٠,٤٠	١,٥٠	١,٩٦	غير دال
	أناث	٢٩٣	٠,٣٣	٠,٣٤٣			

تشير نتيجة الجدول اعلاه الى انه ليس هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اتخاذ القرار الاكاديمي والتسامح تبعاً لمتغير الجنس ، وذلك لان القيمة الزائفة المحسوبة أقل من الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥). و يتبين لدى الباحثة لا توجد فروق في العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - أناث) حيث يرجع ذلك الى أن البيئة الاكاديمية و المهام المهنية التي يؤديها اعضاء الهيئة التدريسية تفرض متطلبات متشابهة على الجنسين الامر الذي يسهم في تكوين اتجاهات و سلوكيات متقاربة في التسامح و اتخاذ القرار الاكاديمي، وكذلك ان التسامح عملية نفسية و انفعالية يمكن ان تتوافر لدى الذكور و الاناث بدرجات متقاربة عندما يعيشون ظروفًا مهنية متشابهة، لذلك ظهرت العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح متقاربة لدى الجنسين و بدون فروق دالة احصائياً.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة مع دراسة (يوسف و المستكاوي، ٢٠١١) و دراسة (مسلم، ٢٠١٣).

ثانيا : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

١- يمتلك المدرسون درجة عالية من اتخاذ القرار الاكاديمي، ويُعزى ذلك إلى طبيعة عملهم التربوي الذي يتطلب منهم مواجهة مواقف تعليمية متنوعة واتخاذ قرارات مستمرة تتعلق بالتخطيط للدروس وإدارة الصف وتقويم الطلبة، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرتهم على تحليل البدائل واختيار أنسبها بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢- يمتلك المدرسون درجة عالية من التسامح، ذلك بأن البيئة التعليمية تفرض على المدرس التعامل اليومي مع أنماط مختلفة من الشخصيات والسلوكيات والخلفيات الاجتماعية، مما يعزز لديه قيم التفهم وتقبل الآخرين والتغاضي عن الأخطاء بما يضمن استمرار العلاقات المهنية الإيجابية داخل المؤسسة التربوية.

٣- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح، وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع درجة التسامح يسهم في تعزيز قدرة المدرس على اتخاذ قرارات أكاديمية أكثر موضوعية واتزاناً، إذ يساعده التسامح على تقبل وجهات النظر المختلفة والابتعاد عن التحيز والانفعالات السلبية عند معالجة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التسامح وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وتدل هذه النتيجة على أن طبيعة العمل التربوي والخبرات المهنية والمهام الأكاديمية التي يؤديها المدرسون والمدرسات متشابهة إلى حد كبير، مما يؤدي إلى تقارب مستوياتهم في اتخاذ القرار الأكاديمي والتسامح، وعدم تأثر العلاقة بين المتغيرين باختلاف الجنس

ثالثا : التوصيات :

في ضوء الاستنتاجات ومناقشتها توصي الباحثة عدد من التوصيات :

- ١- العمل على تعزيز مبادئ و قيم التسامح و اهتمام ادارة المدارس بالجوانب القيمية و الأخلاقية و توفير أنشطة و برامج تعزز من الوعي الثقافي بالآخر و التسامح معه مما يقرب المسافات بين الاشخاص.
- ٢- تعزيز تنمية الخصائص الشخصية للمدرسين و توفير المعلومات و الأدوات المبتكرة من اجل التعرف على المشاكل التنظيمية و التربوية و تنمية بدائل الحلول لهذه المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة.
- ٣- العمل على الحد من تعارض الأدوار الوظيفية التي من شأنها اعاقه تنفيذ القرارات الاكاديمية والعمل على بث التعاون و الافكار التي تعزز الشراكة في اتخاذ القرارات وتقبل الآخرين.
- ٤- تنظيم الدورات وورش العمل للمدرسين للتعرف على التطبيقات المتنوعة في عملية اتخاذ القرار الاكاديمي و أهمية النظريات الحديثة و الاساليب الحديثة في اتخاذ القرارات بهدف تزويدهم بالمهارات اللازمة لعملية اتخاذ القرار الاكاديمي.

رابعا: المقترحات :

تقدم الباحثة في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الآتية:

- ١- إجراء دراسة ارتباطية بين اتخاذ القرار الاكاديمي و التفكير العقلاني لدى الهيئة التدريسية.
- ٢- إجراء دراسة ارتباطية بين التسامح والتحكم المعرفي لدى اعضاء الهيئة التدريسية.
- ٣- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين التسامح و تقدير الذات و الرفاهية النفسية و القلق لعينات مختلفة.
- ٤- إجراء دراسة بين اتخاذ القرار الاكاديمي و الرضا الوظيفي.

المصادر

أولاً : المصادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً: المصادر العربية:

القرآن الكريم

- إبراهيم، رشا عادل عبد العزيز (٢٠١٩): الإسهام النسبي لكل من الامتتان و التسامح في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة ، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس في مصر .

- ابو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٧): التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً.

- أرنوط، بشرى اسماعيل احمد، (٢٠١٢): التسامح و السعادة دراسة عبر حضارية على طلبة الجامعة في كل من مصر و العراق، مجلة المنظومة، مج ٢٢، العدد (٧٦)، مصر .

- اعلان مبادئ بشأن التسامح اعتمده المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة و العشرين باريس ١٦ تشرين الثاني ١٩٩٥ .

- امين، نريمان محسن، حامد، ازهار طلال، (٢٠٢٤): توظيف التدريس المتمايز في تنمية قيم التسامح لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة التربية للعلوم الانسانية، جامعة الموصل، المجلد السادس العدد (٢١) .

- باركر، ألن، ترجمة سامي سلمان، (١٩٩٨): كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار، كوجان بيدج، لندن .

- بدرانه، مهدي و المومني، حازم و لبابنه، أحمد و العقيل، ساميا، (٢٠١٧): قيم التسامح لدى طالبات اربد الجامعية و علاقتها بالدرجة العلمية و التقدير الاكاديمي، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد الرابع و الاربعون، العدد (٤).
- بكر، سحر إبراهيم، (٢٠١٢): آليات اتخاذ القرار في إدارة الأزمات في مؤسسات ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير منشورة، مجلة الطفولة و التربية، العدد (١٢) ، كلية التربية، جامعة دمياط.
- بوناصرية، إسماعيل، (٢٠٠٤): دور نظام المعلومات الادارية في الرفع من فعالية عملية اتخاذ القرارات الادارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- تلعب، سيد صابر، (٢٠١١): نظم و دعم اتخاذ القرارات الادارية ط١، دار الفكر للنشر و التوزيع.
- التكريتي، سعد غالب، (٢٠٠٤): نظم مساندة القرارات، دار المنهاج، عمان، الاردن.
- تمار، ربيعة، (٢٠٢٢): التربية على التسامح و تجسيد ثقافة العيش المشترك من التسامح الى التعايش، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و السياسية و الاقتصادية، المانيا.
- تيغرة، محمد بوزيان، (٢٠١٢): التحليل العملي الاستكشافي و التوكيدي مفاهيمهما و منهجيتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- ثورندايك، روبرت ل ، و هيجن، إليزابيت، (١٩٨٩): القياس و التقويم في علم النفس و التربية، ترجمة، عبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان.

- الجبوري، مروان، (٢٠٢٤): العوامل النفسية والموقفية المؤثرة في التسامح الاجتماعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١٦)، عدد (٣).
- جلال، خالد احمد، (٢٠١٠): الفروق بين الخبراء في اتخاذ القرار و تقدير الذات، قسم علم النفس، دراسات عربية في علم النفس، المجلد التاسع، العدد (٤).
- الحامدي، علي، (٢٠١٢): ثلاثون طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية ، دار ابن حزم للنشر.
- الحبايبة، مروه مروان، (٢٠٢٢): درجة التسامح الاجتماعي لدى رؤساء الاقسام في الجامعة الهاشمية و علاقته بمستوى الانفتاح على التغيير لدى اعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية، الاردن.
- الحربي، عثمان دبي، (٢٠١٨): درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لأساليب حل النزاعات بالطرق السلمية و علاقتها بقيم التسامح لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير منشورة، الكويت.
- الحريري، رافده، (٢٠٠٨): مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الادارية، دار المناهج للنشر و التوزيع.
- حريم، حسين و آخرون، (١٩٩٨): أساسيات الإدارة، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- حسين، انوار احمد، (٢٠٢٥): نظرية التناظر المعرفي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
- حمادات، محمد حسن، (٢٠٠٧): وظائف و قضايا معاصرة في الادارة التربوية ط١، دار الحامد للنشر، عمان، الاردن.

- الحناوي، محمد صالح، (٢٠٠١): **بحوث في التخطيط و مراقبة الانتاج**، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- الخضيرى، حسن أحمد، (٢٠٠٣): **إدارة الأزمات**، منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي و الوحدة الاقتصادية، مكتبة مديولي، القاهرة.
- خليل، محمد عبد المجيد، (٢٠١٧): **دور جامعة الازهر في نشر ثقافة التسامح**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر.
- خليل، منى عطية، (٢٠٠٩): **الادارة و اتخاذ القرار في عصر المعلوماتية من منظور الخدمة الاجتماعية**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.
- خليل، نبيل جمعة، (٢٠١١): **أدوات القياس التربوي و النفسي : بناءها و تطويرها**، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع، مصر.
- درة، عبد الباري، (١٩٨٧): **اتخاذ القرارات أفكار أساسية**، دائرة التعليم المستمر، جامعة اليرموك، الاردن.
- درويش، زينب عواد مفلح، (٢٠١٨): **درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية و علاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات**، جامعة الامير سطان بن عبد العزيز، السعودية، **مجلة العلوم التربوية، التربية بالخرج**، ٢٧(٥).
- دوران، رودثي، (١٩٨٥): **اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة محمد سعيد صابرين وآخرون، دار الامل، جامعة اليرموك، عمان.

- رجب، ايمان جمادي و محمد، ريم ايوب، (٢٠٢٤): التسامح بين افراد المجتمع العراقي و انعكاساته على الوحدة الوطنية دراسة تحليلية اجتماعية، مجلة كلية الاداب، جامعة
- رزه، محمد محسن، (٢٠١٨): تطوير عملية اتخاذ القرار الاكاديمي في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية ، جامعة صنعاء.
- الرشيدى، خالد، (٢٠٢٣): التسامح وأثره في تنمية المهارات الحياتية وجودة الحياة النفسية، دار الفكر العربي للطباعة و النشر، القاهرة.
- الزعبي، إبراهيم، (٢٠١٧): الجديد في الإدارة التربوية و التخطيط، مكتبة الرشد.
- زغير، صلاح حسن عليوي، (٢٠٢٣): الحماية الذاتية و علاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، كلية التربية، جامعة بابل.
- زهران، عبد السلام حامد، (١٩٩٨): الصحة النفسية و العلاج النفسي ط ٣ ، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.
- الزويبي، عبد الجليل، وبكر، محمد ألياس، و الكنانى، أبراهيم، (١٩٨١): الاختبارات و المقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة و النشر، جامعة الموصل، العراق.
- سلمان، سامي تيسير، (١٩٩٨): كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار، بيت الافكار الدولية للنشر و التوزيع.
- شاكتر، هيلين، (٢٠١٩): الشخصية المتكاملة، ترجمة عادل فتح الله، الجيزة، وكالة الصحافة العربية، دار الكتب المصرية.

- الشريقي، سلامة بشير، (٢٠٢٥): درجة فاعلية ممارسة العمليات الإدارية (التخطيط - التقويم - اتخاذ القرار) لدى مديري مدارس التعليم الاساسي، **مجلة القرطاس**، العدد (٢٦)، كلية الآداب، جامعة صبراتة.
- صافي، يوسف، (٢٠٠٧): **حملة تعزيز ثقافة التسامح**، مركز هدف لحقوق الإنسان، ندوة حول مناصرة حقوق الشباب الفلسطيني، ١١ نوفمبر ٢٠٠٧م، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.
- الطائي، إيمان عبد الكريم، (٢٠٠١): سمات الشخصية و علاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية التربية/ ابن رشد.
- طبش، مصعب إسماعيل، (٢٠٠٨): دور نظم و تقنيات الاتصال الاداري في خدمة القرارات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- طعمة، حسن ياسين، (٢٠١٠): **نظرية اتخاذ القرارات**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- طلال، صبا علي، (٢٠٢٤): التسامح لدى طلبة الاعدادية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، **مجلة جامعة سومر للعلوم الانسانية** ، العدد (٢٢).
- عامر، ربيع عبد الرؤوف، (٢٠٠٨): نماذج اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية و العوامل المؤثرة و كيفية التغلب على معوقاتها، **مكتبة عين الجامعة**.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى، (٢٠١٤): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- عبد الرحمن، سعد، (١٩٩٨): **القياس و التقويم**، الكويت، مكتبة الفلاح.

- عبد الرزاق، هيثم قاسم، و حمد، ليث كريم، (٢٠١٤): بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى.
- عبد الصاحب، منتهى مطشر، (٢٠١١): انماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام و القيم و الذكاء الاجتماعي، ط١، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان الاردن.
- العبكل، ابتسام عبد الرحيم، (٢٠٢١): درجة تضمين قيم التسامح المتضمنة في كتب التربية الوطنية و المدنية للمرحلة الاساسية العليا، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت ، الاردن.
- العبيدي، سعد خضير، (١٩٨٧): دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار، رسالة ماجستير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- العبيدي، عفراء ابراهيم خليل، (٢٠١١): طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف و السلوك العدوانى، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية، مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٢٧).
- العتيبي، فيحان محيا علوش، (٢٠٠٤): دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات الادارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف، كلية الدراسات العليا، السعودية.
- العجمي، عمار احمد، و العنزي، مدالله سويدان، و العجمي، معدي سعود، (٢٠١٤): قيم التسامح لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة الثقافة و التنمية، (٧٧)، دولة الكويت.
- العزاوي، رحيم يونس كرو، (٢٠٠٨): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجلة، عمان.
- عقلة، محمد يوسف، (٢٠١١): ادارة الافراد ط١، دار البداية للنشر و التوزيع.

- علام، صلاح الدين، (٢٠٠٣): تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العمرو، نادية هائل، (٢٠٢٠): فاعلية برنامج ارشادي وجودي في زيادة التسامح و خفض الطلاق العاطفي لدى النساء في مرحلة اليأس، اطروحة دكتوراه منشورة ، كلية الدراسات العليا، الاردن.
- العمرو، نادية هائل، (٢٠٢٠): فاعلية برنامج ارشادي وجودي في زيادة التسامح و تخفيض الطلاق العاطفي لدى النساء في مرحلة اليأس، اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.
- العميريين، مهنا خلف، (٢٠١٧): التسامح وأثره على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.
- العنزي، ماجد، (٢٠١٤): الادارة التربوية و الادارة العسكرية، دار الشبل للنشر و التوزيع.
- عودة، احمد سلمان، (٢٠١١): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم اختبارات و مقاييس، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- عيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٥): القياس و التجريب في علم النفس و التربية، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
- غريب ، ساجدة احمد،(٢٠٢٣): فاعلية برنامج ارشادي يستند الى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية الوعي الذاتي و التسامح و التعاطف لدى المتمتمرين من طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد الواحد و الثلاثون العدد(٣).

- فرحان، علي ناصر، (١٩٨٥): علاقة اتخاذ القرار ببعض سمات الشخصية لمديرات المدارس، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الفضل، مؤيد عبد الحسين، (٢٠٠٤): نظريات اتخاذ القرار مدخل كمي ط١، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- فيركسون، جورج أ، (١٩٩١): التحليل الاحصائي في التربية و علم النفس، ترجمة، عبد الله زيد الكيلاني، مركز الكتب الاردني، عمان.
- قдал، ابو ليلة، (٢٠٢١): مستوى كفاءة المشرفين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين لآداب و الدراسات التربوية و النفسية، المجلد الاول العدد(١).
- القطاوي، سحر منصور احمد، و علي، نجوى حسن، (٢٠١٦): المثابرة الاكاديمية و علاقتها بالصلابة النفسية و تحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية و السعودية، دراسة مقارنة عبر ثقافية، مجلة الارشاد النفسي، العدد(٤٨).
- الكبيسي، كامل ثامر، (١٩٨٧): بناء و تعيين مقياس لسمات الشخصية ذات الالوية للقبول في الكلية العسكرية لدى طلاب الصف السادس الاعدادي في العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، ابن رشد، جامعة بغداد.
- الكندري، وفاء حسن، (٢٠١٥): مستوى التسامح عند طلبة كلية التربية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الكويت.

- كنعان، نواف، (٢٠٠٧): اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية و التطبيق ط٢، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- محمد، ثناء هاشم، طلبة، ناصر شعبان، (٢٠٢٢): معتقدات معلمي التعليم الثانوي الفني نحو دمج جداريات ريادة الاعمال بالمناهج الدراسية في ضوء نظرية المخطط السلوكي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، العدد (٤٦).
- مركز رام الله لدراسات حقوق الانسان، (٢٠١٢): قيم التسامح في المناهج الدراسية العربية، توصيات و آليات عمل، الشبكة العربية للتسامح، رام الله، فلسطين.
- مسلم، حسن علي حسن، (٢٠٠٦): تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية و الاخلاقية للمعلم من اجل تكوين نفسي افضل للمتعلم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، رقم المؤتمر (١٣).
- مسلم، زهرة ماهود، (٢٠١٣): اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته ببعض الأساليب المزاجية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية و النفسية، العدد (١٠٢).
- المصري، أحمد محمد، (٢٠٠٠): الادارة الحديثة (الاتصالات، و المعلومات، و القرارات)، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الاسكندرية، مصر.
- معارج ، رحيم هملي، (٢٠١٥): اتخاذ القرار و علاقته بالشخصية الناضجة لدى طلبة الجامعة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، مجلة كلية التربية الاساسية، المجلد الواحد و العشرون العدد (٨٩).

- المقحم، ابراهيم، (٢٠١٩): درجة توافر معايير قيم التسامح و التعايش مع الآخر في مقرر الدراسات الاجتماعية و الوطنية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الانسانية و الادارية، العدد (١٨).
- مقلد، هالة كمال الدين، (٢٠١٩): اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته بمفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة المينا، مصر، مجلة البحث في التربية و علم النفس، المجلد الخامس و الثلاثون العدد (١).
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠): القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر و الطباعة، عمان.
- المنشاوي، عادل محمود، (٢٠١٥): نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح و استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد الخامس و العشرين العدد (٤).
- منصور، السيد كمال، (٢٠٠٩): العفو و علاقته بكل من الرضا عن الحياة و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و الغضب، مجلة دراسات عربية في التربية و علم الذات بمصر، ٣(٢)، مصر.
- المومني، بلسم، (٢٠٢٢): استراتيجيات اتخاذ القرار، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، السعودية.

- النبيه، اياد احمد حسن، (٢٠١١): فاعلية اتخاذ القرار و علاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية، غزة.
- الهزايمة، أحمد صالح، (٢٠٠٩): دور نظام المعلومات في اتخاذ القرارات في المؤسسات الحكومية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد (٢٥)، دمشق، سوريا.
- الهواري، سيد محمد، (١٩٩٤): الإدارة- الأصول و الأسس العلمية ط ١٠، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
- هيبة، حسام إبراهيم، (٢٠٠٥): دراسة لبعض القيم الخلقية السائدة لدى طلاب كلية التربية، قدم الى المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بعنوان : الإرشاد النفسي من اجل التنمية في عصر المعلومات، جامعة عين شمس، مصر، مج ١. واسط، المجلد السادس عشر، العدد(٤).
- يوسف، هاجر جمال، و المستكاوي، طه احمد، (٢٠٢١): التسامح و علاقته بالهناء النفسي لدى معاوني اعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، المجلد (١٨)، العدد ١١٠.

ثانيا : المصادر الأجنبية:

- Adams, C.E.,& Leary,M.R(2007). **Promoting self- compassionate attitudes toward eating among and Clinical Psychology,26,114-120.**

- Adams, g.s. (1964): **Measurement and evaluation Education Psychology and Guidanse**, Hol– New York.
- Ajzen,l. (1991). **The theory of planned behavior**. Organizational Behavior and Human Decision processes,50(2),179–211.
- Anastasi, A. (1988): **Psychological Testing**, 6th ed. New York, Macmillan Pulishing Co. Inc.
- Bajwa, M.& Khalid, R. (2015). Impact of personality on vengeance and forgiveness in young adults.**Journal of psychology and clinical psychiatry**.2.
- Bhushan, N, and Ria, K. (2004), **Strategic Decision Making**, the Analytic Hierarchy Procees.
- Brown,R.P.,&Phillips,A.(2005).Letting bygones be bygones: **Further evidence for the validity of the tendency to forgive Scale**.personality and Individual erences,38,627–638
- Burgaz, B. & Bakan, S. (2015). **The possible consequences of teacher`s types of forgivenrss on school organization**. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 2(2).
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/91/110>.

- Campbell, A. (2011). **A Creative Arts– Based Approach to Using Children`s School Level. A thesis in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of education.** Faculty of Education, Univrsity.
- Chieselli, E.E(and others).(1981):**Measurement theory for behavioural sciences**, sanfrancisco. W.H, Free man and company.
- Cleophas,T.J.&Zwinderman,A.H.,(2017):**Understanding linical data – analysis learning statistical principle from published clinical research** . Springer International Publishing , Switzerland.
- Crandell, J.S.(2008). **Theoretical perspectives on forgiveness.** The psychology of forgiveness. Nova Science Publishers.
- Eble, R.(1972): **Essentials of Educational Measurement**, New Jersey.
- Gault BA, Sabini J. **The roles of empathy, anger, and gender in predicting attitudes toward punitive, reparative, and preventative public policies.** Cognition and Emotion:(2009),14.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981): **Measurement Theory for the Behavioral Sciences.** W. H. Freeman and Company.

- Holt, R.R. Irving, J.L, (1971): **Assessing Personality**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lazarous, Richard.s. (1963): **Personlity and adjustment**, prentice, Hall, New Jersey.
- Line,Keung, C. C.(2014). **The impact of school administration and teachers' participation in decision making**. Hong Kong secondary schools study.
- Macaskill, A., Maltby, J.,& Day,L. (2002). **Forgiveness and Emotional Empathy** ,The Journal of Social Psychology,142.
- Mager, G. (2011). **Enhancing preservice teacher`s sense of efficacy and attitudes towards school diversity through preparation: A case study of one U.S inclusive teacher education program** .International Journal of special Education ,26(2),92–107.
- McCullough, M. E.,& Witvliet, C.V.O. (2000).**The psychology of forgiveness**. In C.R.Snyder& S.J.Lopez, Handbook of positive. NewYork: Oxford.

- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1984). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology** (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1984): **Measurement and Evaluation in Education and Psychology** (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Miller, K.J.,& Sessions, M.M. (2005,3 January). Infusing tolerance,diversity, and social personal curriculum into inclusive social studies classes using family portraits and contextual teaching and learning. **Teaching exceptional children plus.1,(3).**
- Mitchell.T,(1982): **people in orgainizations**.Ed,mc,Graw–Hill.Book co,NewYork.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., & Bent, D. H. (1975): **SPSS: Statistical Package for the Social Sciences** (2nd ed.). McGraw–Hill.
- Scannell, D. P. (1975): **Testing and Measurement in the Classroom**. Houghton Mifflin.

- Shaw, M.E.(1967): **Scales for Measurement of Attitude**, New York, McGraw– Hill.
- Thompson,L.Y.,& Snyder,C.R.(2005).**Dispositional forgiveness of self, others,and situations**. Journal of Personality,73(2), 313–359.
- Webster,N.(1971). Webster`s Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged.G.&C. Marriam Company.
- Worthington, E. L. Jr. (1998). **An empathy–humility–commitment model of forgiveness applied within family dyads**. Journal of Family Therapy, 20(1), 59–76.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة

جمهورية العراق
وزارة التربية

بسمه تعالى

المديرية العامة لتربية واسط
قسم الاعداد والتدريب
الشعبة/البحوث والدراسات

العدد: (٤/٣/٤٦) ٦٢
التاريخ: ٢٠٢٦/ ٢ / ٢

إلى / مدارس مركز الكوت المتوسطة والاعدادية والثانوية
م/ تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحايا.

اشارة الى كتاب جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الانسانية ذي العدد ١٣٧ في ٢٠٢٦/٢/١. يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا /الماجستير (رفل كاظم سالم) في قسم العلوم التربوية والنفسية /تخصص تربية /علم نفس من اجل الحصول على بعض البيانات التي تخص موضوع بحثها (اتخاذ القرار الاكاديمي وعلاقته بالتسامح لدى اعضاء الهيئة التدريسية .

مع التقدير..

أ.م.د نزار ياسر خير الله
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢٦/٢/ ٣

نسخه منه الى :
"مكتب معاون الفني / للتفضل بالاطلاع ..مع التقدير
"قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات ..مع التقدير

Email : wassiteducation@yahoo.co.uk

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /ماجستير علم النفس التربوي

الاستبيان الاستطلاعي المفتوح

عزيزي المدرس/ة.....

يمثل البحث العلمي واحد من اهم المجالات التي تساعد الأمم و الشعوب على الرقي و التقدم، أذ تروم الباحثة بالخطوات الاولى لإجراء بحثها في مرحلة الماجستير، لذلك تضع بين أيديكم التساؤل و المطلوب إجابتكم بكل دقة وصراحة علماً أن الاجابة غير مقيدة بذكر الاسم مع جزيل الشكر و التقدير.

س/ كونك مدرساً في المرحلة الثانوية، ما الخطوات التي تتبعها لتنمية قدرتك على اتخاذ القرار الأكاديمي وتعزيز سلوك التسامح في التعامل مع الطلبة والكادر التدريسي، بما يسهم في مواجهة التحديات التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة؟

.....

.....

الباحثة رفل كاظم سالم

المشرف: أ.م.د. ضرغام رضا عبد السيد

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	الجامعة
١	أ.د.	صالح نهير الزامل	فلسفة تربوية	جامعة واسط
٢	أ.د.	حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية
٣	أ.د.	اسماعيل ابراهيم علي	علم النفس التربوي	جامعة الكرخ للعلوم
٤	أ.د.	اسيل عبد الكريم	علم النفس التربوي	جامعة واسط
٥	أ.د.	فاضل جبار عودة	علم النفس التربوي	جامعة ابن رشد
٦	أ.د.	عدنان مارد جبر	علم النفس التربوي	جامعة واسط
٧	أ.د.	شيماء نصيف	علم نفس النمو	جامعة واسط
٨	أ.د.	رشيد ناصر خليفة	علم النفس التربوي	جامعة واسط
٩	أ.م.د.	عبد العباس غضيب شاطي	صحة نفسية	جامعة ذي قار
١٠	أ.م.د.	علي عناد زامل	علم النفس التربوي	جامعة واسط
١١	أ.م.د.	اثير عداي سلمان	القياس و التقويم	الجامعة المستنصرية
١٢	أ.م.د.	حسين موسى عبد الجبوري	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء
١٣	أ.م.د.	سوسن عبد علي السلطاني	علم النفس التربوي	جامعة بغداد
١٤	أ.م.د.	محمد سليم القرشي	علم النفس التربوي	جامعة واسط
١٥	أ.م.د.	حازم عبد الكاظم حسين	علم النفس التربوي	جامعة واسط

ملحق (٤)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /ماجستير علم النفس التربوي

مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي المقدم الى المحكمين

الاستاذ الفاضل الدكتور/.....المحترم.

الجامعة..... الكلية..... القسم.....

تحية طيبة:

تروم الباحثة لأجراء بحثها الموسوم (اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته بالتسامح لدى اعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية) و لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس أتخاذ القرار الاكاديمي بالاعتماد على نظرية وتعريف (Ajzen,1991)) اذ عرفه بأنه سلوك هادف يصدر عن نية الفرد في اختيار فعل اكاديمي معين، تعكس هذه النية استعداده و دافعيته لبذل الجهد اللازم لتنفيذ القرار، و تتحدد من خلال اتجاهه نحو القرار و المعايير الذاتية المحيطة به، ومدى إدراكه لقدرته على تنفيذ ذلك القرار. (Ajzen,1991)، والمكون من ثلاث ابعاد (الاتجاه نحو السلوك، المعيار الذاتي، السيطرة السلوكية المدركة)، ولكل بعد (٨) فقرات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية و دراية عالية في هذا المجال ترحو الباحثة من سيادتكم قراءة الفقرات، لمعرفة أراءكم العلمية السديدة عليها، فأن كانت الفقرة مطابقة للبعد فيرجى وضع علامة (✓) تحت حقل المطابقة ،ووضع العلامة نفسها (✓) تحت حقل غير مطابقة للبعد، أما اذا لديكم الرغبة في اجراء تعديلات على الفقرة فنرجو وضع التعديل المناسب تحت حقل التعديل المناسب للفقرة. علماً أن بدائل الاجابة على فقرات المقياس وهي (ينطبق عليّ بدرجة كبيرة، ينطبق عليّ بدرجة متوسطة، ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ غالباً، ينطبق عليّ قليلاً، لا ينطبق عليّ اطلاقاً) تقابلها اوزان بدائل الاجابة هي (١,٢,٣,٤,٥,٦,٧) في حالة الفقرة باتجاه السمة و تعكس(١,٢,٣,٤,٥,٦,٧) في حالة الفقرة عكس اتجاه السمة.

مع فائق الشكر و الاحترام

الباحثة رفل كاظم سالم

المشرف أ.م.دضرغام رضاعبد السيد

البعد الاول: الاتجاه نحو السلوك (Attitude Toward the Behavior):

التقييم العام للفرد نحو السلوك و يتشكل من المعتقدات السلوكية التي تربط السلوك بنتائجه بحيث يميل

الفرد للسلوك الذي يعتقد أن نتائجه مرغوبة و يتجنب السلوك الذي يراه غير مرغوب.

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات للبعد		مدى ملائمة الفقرات للبعد		التعديلات المقترحة		
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي	تعديل	حذف	اضافة
١	اختار البديل الافضل للقرار الاكاديمي.							
٢	اراعي الجوانب الانسانية في اتخاذ القرار الاكاديمي.							
٣	اتبع خطوات محددة جيداً لأتخاذ القرار الاكاديمي.							
٤	اشعر بالرضا عندما اختار قراراتي الاكاديمية.							
٥	التفكير بهدوء يجنبني الاخطاء قبل اتخاذ القرار الاكاديمي.							

							٦	اشعر بعدم الارتياح عندما يفرض علي قرار اكايمي لا اقتنع به.
							٧	اعتقد ان التخطيط المسبق لقراراتي الاكاديمية تساعدني في انجاز عملي.
							٨	ارى ان اتخاذ القرار الاكاديمي يعود بنتائج ايجابية على سلوك الطلبة.

البعد الثاني : المعيار الذاتي (Subjective Norm) ادراك الفرد للضغوط الاجتماعية أو توقعات

الاشخاص المهمين (كالاسرة ، الاصدقاء) فيما اذا كانوا يوافقون او لا يوافقون على قيامه بالسلوك.

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات للبعد		مدى ملائمة الفقرات للبعد		التعديلات المقترحة		
		صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي	حذف	اضافة	تعديل
١	اعتقد أن الوسط التربوي يؤيد المدرس الذي يتخذ قرارات اكايمية مدروسة.							
٢	بعض قرارات الاخرين تؤثر على قراراتي.							
٣	اميز بين قراراتي وقرارات الاخرين.							

							٤	أرى أن توقعات الآخرين تدفعه إلى اتخاذ القرار الأكاديمي المناسب.
							٥	أشعر أن خبرتي في التدريس لها أثر واضح على قراراتي الأكاديمية.
							٦	أرى أن بيئة المدرسة تفرض علي نمطاً معيناً من القرارات الأكاديمية
							٧	أشعر بالضغط عندما تختلف قراراتي عن قرارات زملائي.
							٨	استشير زملاء العمل قبل اتخاذ القرار الأكاديمي.

البعد الثالث: السيطرة السلوكية المدركة (Behavioral Control Perceived)

ادراك الفرد لمدى سهولة أو صعوبة تنفيذ السلوك، اعتماداً على توفر الموارد و الفرص ووجود العوائق.

التعديلات المقترحة			مدى ملائمة الفقرات للبعد		مدى صلاحية الفقرات للبعد		الفقرات	ت
تعديل	إضافة	حذف	لا تنتمي	تنتمي	غير صالحة	صالحة		

							١	الانشطة التربوية تساعدني في اتخاذ قراراتتي.
							٢	اشعر بأنني قادر على اتخاذ القرار الاكاديمي حتى في الظروف الصعبة.
							٣	اميل الى تنظيم محاضراتي قبل البدء بإلقائها على الطلبة.
							٤	الدعم الاداري يسهل عليّ اتخاذ القرارات الاكاديمية.
							٥	توفر الوسائل التعليمية يسهل عليّ اتخاذ قراراً مناسباً.
							٦	ارى ان قلة الامكانيات داخل المدرسة تؤثر على قراراته.
							٧	انتبأ بنتائج قراراتتي لأضع خطأً بديلة.
							٨	اكتشف الازياء و احاول تصحيحها عند تنفيذ القرار.

ملحق (٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /ماجستير علم النفس التربوي
مقياس اتخاذ القرار الاكاديمي بصيغته النهائية

عزيزي المدرس.....عزيزتي المدرسة.....

تحية طيبة:يرجى التعاون معنا في الإجابة عن فقرات هذا المقياس بكل صراحة و دقة و موضوعية،
كما عهدناه فيك، وذلك من خلال وضع (✓) على إحدى البدائل الخمسة (ينطبق عليّ دائماً، ينطبق
عليّ غالباً، ينطبق عليّ احياناً، ينطبق عليّ قليلاً، لا ينطبق عليّ إطلاقاً) أمام كل فقرة و عدم ترك
أي فقرة دون إجابة، علماً أن اجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحث و لن تستخدم إلا لأغراض
البحث العلمي.

ملاحظة: يرجى تدوين البيانات الاتية

الجنس : ذكر :

انثى

شكراً لتعاونكم

الباحثة

رفل كاظم سالم

المشرف

أ.م.ضرغام رضا عبد السيد

ت	الفقرات	ينطبق عليّ دائماً	ينطبق عليّ غالباً	ينطبق عليّ أحياناً	ينطبق عليّ قليلاً	لا ينطبق عليّ أطلاقاً
١	اختار البديل الافضل للقرار الاكاديمي.					
٢	اراعي الجوانب الانسانية في اتخاذ القرار الاكاديمي.					
٣	اتبع خطوات محددة جيداً لأتخاذ القرار الاكاديمي.					
٤	اشعر بالرضا عندما اختار قرارتي الاكاديمية.					
٥	التفكير بهدوء يجنبني الاخطاء قبل اتخاذي القرار الاكاديمي.					
٦	اشعر بعدم الارتياح عندما يفرض عليّ قرار اكاديمي لا اقتنع به.					
٧	أرى أن التخطيط المسبق لقراراتي الاكاديمية تساعدني في انجاز عملي.					
٨	أرى أن اتخاذ القرار الاكاديمي يعود بنتائج ايجابية على سلوك الطلبة.					

					٩ اعتقد ان الوسط التربوي يؤيد المدرس الذي يتخذ قرارات اكااديمية مدروسة.
					١٠ بعض قرارات الاخرين تؤثر على قراراتي.
					١١ اميز بين قراراتي و قرارات الاخرين.
					١٢ ارى ان توقعات الاخرين تدفعني الى اتخاذ القرار الاكاديمي المناسب.
					١٣ اشعر ان خبرتي في التدريس لها أثر واضح على قراراتي الاكاديمية.
					١٤ أرى أن بيئة المدرسة تفرض عليّ نمطاً معيناً من القرارات الاكاديمية.
					١٥ اشعر بالضغط عندما تختلف قراراتي عن قرارات زملائي.
					١٦ استشير زملاء العمل قبل اتخاذ القرار الاكاديمي.
					١٧ الانشطة التربوية تساعدني في اتخاذ قراراتي.
					١٨ اشعر بأنني قادر على اتخاذ القرار الاكاديمي حتى في الظروف الصعبة.

					١٩	اميل الى تنظيم محاضراتي قبل البدء بإلقائها على الطلبة.
					٢٠	الدعم الاداري يسهل عليّ اتخاذ القرارات الاكاديمية.
					٢١	توفر الوسائل التعليمية يسهل عليّ اتخاذ قراراً مناسباً.
					٢٢	ارى أن قلة الامكانيات داخل المدرسة تؤثر على قراراتي.
					٢٣	انتبأ بنتائج قراراتي لأضع خططاً بديلة.
					٢٤	اكتشف الازخطاء و احاول تصحيحها عند تنفيذ القرار.

ملحق (٦)

مقياس هارتلاند للتسامح باللغة الانكليزية

Heartland Forgiveness Scale

In the course of our lives negative things may occur because of our own actions, the actions of others, or circumstances beyond our control. For some time after these events, we may have negative thoughts or feelings about ourselves, others, or the situation. Think about how you typically respond to such negative events. Next to each of the following items write the number (from the 7-point scale below) that best describes how you typically respond to the type of negative situation described. There are no right or wrong answers. Please be as open as possible in your answers.

1	2	3	4	5	6	7
Almost Always False of Me		More Often False of Me		More Often True of Me		Almost Always True of Me

- ___ 1. Although I feel badly at first when I mess up, over time I can give myself some slack.
- ___ 2. I hold grudges against myself for negative things I've done.
- ___ 3. Learning from bad things that I've done helps me get over them.
- ___ 4. It is really hard for me to accept myself once I've messed up.
- ___ 5. With time I am understanding of myself for mistakes I've made.
- ___ 6. I don't stop criticizing myself for negative things I've felt, thought, said, or done.
- ___ 7. I continue to punish a person who has done something that I think is wrong.
- ___ 8. With time I am understanding of others for the mistakes they've made.
- ___ 9. I continue to be hard on others who have hurt me.
- ___ 10. Although others have hurt me in the past, I have eventually been able to see them as good people.
- ___ 11. If others mistreat me, I continue to think badly of them.
- ___ 12. When someone disappoints me, I can eventually move past it.
- ___ 13. When things go wrong for reasons that can't be controlled, I get stuck in negative thoughts about it.
- ___ 14. With time I can be understanding of bad circumstances in my life.
- ___ 15. If I am disappointed by uncontrollable circumstances in my life, I continue to think negatively about them.
- ___ 16. I eventually make peace with bad situations in my life.
- ___ 17. It's really hard for me to accept negative situations that aren't anybody's fault.
- ___ 18. Eventually I let go of negative thoughts about bad circumstances that are beyond anyone's control.

ملحق (٧)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /ماجستير علم النفس التربوي

مقياس مقياس التسامح المقدم الى المحكمين المقدم الى المحكمين

الدكتور/ة.....المحترم.

الجامعة.....الكلية.....القسم.....

تحية طيبة:

تروم الباحثة لأجراء بحثها المرسوم (اتخاذ القرار الاكاديمي و علاقته بالتسامح لدى اعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية) و لتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس التسامح ل(Thompon,L,Y,Snder,2005) المترجم من قبل الباحثة ،اذ عرف التسامح بأنه : هو استبدال المشاعر السلبية غير المتسامحة تجاه الشخص المسيء بمشاعر إيجابية موجهة نحوه، مثل التعاطف او الرحمة او المحبة. ولقد حدد (٣) ابعاد للتسامح (التسامح مع الذات ، التسامح مع الاخرين ، التسامح مع الموقف) ولكل بعد (٦) فقرات وفقاً ل(Thompon,L,Y,Snder,2005). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية و دراية عالية في هذا المجال ترجو الباحثة من سيادتكم قراءة الفقرات، لمعرفة أراءكم العلمية السديدة عليها، فإن كانت الفقرة مطابقة للبعد فيرجى وضع علامة (✓) تحت حقل المطابقة، ووضع العلامة نفسها (✓) تحت حقل غير مطابقة للبعد، أما اذا لديكم الرغبة في اجراء تعديلات على الفقرة فنرجو وضع التعديل المناسب تحت حقل التعديل المناسب للفقرة. علماً ان بدائل الاجابة على فقرات المقياس وهي(ينطبق علي دائماً، ينطبق علي غالباً، ينطبق علي احياناً، ينطبق علي قليلاً ، لا ينطبق علي اطلاقاً)، تقابلها أوزان بدائل الاجابة هي (١,٢,٣,٤,٥) في حالة الفقرة باتجاه السمة و تعكس (١,٢,٣,٤,٥) في حالة الفقرة عكس اتجاه السمة.

الباحثة

رفل كاظم سالم

المشرف

أ.م.د. ضرغام رضا عبد السيد

البعد الاول : التسامح مع الذات Self-forgiveness

امكان الفرد على اعادة تأطير الاخطاء الشخصية وتخفيف المشاعر السلبية تجاه ذاته مثل اللوم، الذنب، أو الاحتقار، وصولاً الى حالة أكثر قبولاً وهدوء دون انكار الخطأ.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	على الرغم من أنني أشعر بالأسف في البداية عندما أرتكب خطأ، إلا أنني مع مرور الوقت أتمكن من مسامحة نفسي.			
٢	أشعر بالاستياء تجاه نفسي بسبب بعض التصرفات السلبية التي قمت بها.			
٣	التعلم من الأخطاء التي ارتكبتها يساعدني على التغلب عليها.			
٤	من الصعب جداً أن أتقبل نفسي عندما أرتكب خطأ.			
٥	لا أستطيع التوقف عن لوم نفسي على الأمور السلبية التي شعرت بها أو فكرت فيها أو قللتها أو فعلتها.			
٦	مع مرور الزمن، أصبحت أكثر إدراكاً لنفسي وللاخطاء التي ارتكبتها.			

البعد الثاني : التسامح مع الآخرين (Forgiveness of Others)

امكانية الفرد تنظيم مشاعره و اتجاهاته نحو الشخص الذي سبب له الالذى بحيث ينتقل من الغضب و العداء و البغض الى مشاعر اكثر هدوء و حيادية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أواصل معاقبة الشخص الذي قام بفعل اعتقد أنه غير صحيح.			
٢	مع مرور الزمن، أصبحت أكثر قدرة على فهم الآخرين وأخطائهم.			
٣	استمر في أن أكون صارماً تجاه الآخرين الذين آذوني.			
٤	على الرغم من أن الآخرين قد تسببوا لي بالأذى في الماضي، إلا أنني استطعت في النهاية أن أراهم كأشخاص طيبين.			
٥	إذا أساء إليّ الآخرون، أظل أفكر فيهم بطريقة سلبية.			
٦	عندما يخيب أحدهم أمني، أستطيع في النهاية أن أتجاوز ذلك.			

البعد الثالث: التسامح مع الموقف (Forgiveness of Situations)

تقبل الفرد للظروف المؤذية أو المؤلمة التي لا يتحكم بها ، و تغيير مشاعره السلبية نحو تلك

الاحداث مثل الغضب، الاحباط ، أو الشعور بالظلم الى حالة من التقبل النفسي و الهدوء.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	عندما تسوء الأمور لأسباب خارجة عن إرادتي، أجد نفسي محاصراً بأفكار سلبية حولها.			
٢	مع مرور الزمن، بدأت أفهم الظروف الصعبة التي مررت بها في حياتي.			
٣	إذا شعرت بخيبة أمل نتيجة ظروف لا أستطيع التحكم فيها في حياتي، فإنني أستمر في التفكير فيها بطريقة سلبية.			
٤	في النهاية أتصالح مع المواقف السلبية في حياتي.			
٥	من الصعب جداً بالنسبة لي قبول المواقف السلبية التي لا يتحمل أحد فيها المسؤولية.			
٦	في النهاية، اتخلص من الأفكار السلبية المتعلقة بالظروف السيئة التي لا يمكن لأحد التحكم فيها.			

ملحق (٨)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /ماجستير علم النفس التربوي
مقياس التسامح (بصيغته النهائية)

عزيزي المدرس.....عزيزتي المدرسة.....

تحية طيبة:

يرجى التعاون معنا في الإجابة عن فقرات هذا المقياس بكل صراحة و دقة و موضوعية، كما عهدناه
فيك، وذلك من خلال وضع (✓) على إحدى البدائل الخمسة (ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ غالباً،
ينطبق عليّ أحياناً، ينطبق عليّ قليلاً، لا ينطبق عليّ إطلاقاً) أمام كل فقرة و عدم ترك أي فقرة دون
إجابة، علماً أن اجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحث و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: يرجى تدوين البيانات الآتية :

الجنس : ذكر :

انثى :

شكراً لتعاونكم

الباحثة رفل كاظم سالم

المشرف أ.م. د. ضرغام رضا عبد السيد

ت	الفقرات	ينطبق عليّ دائماً	ينطبق عليّ غالباً	ينطبق عليّ أحياناً	ينطبق عليّ قليلاً	لا ينطبق عليّ أطلاقاً
١	على الرغم من أنني اشعر بالسوء في البداية عندما أرتكب خطأ، إلا أنني مع مرور الوقت أتمكن من مسامحة نفسي.					
٢	أشعر بالاستياء تجاه نفسي بسبب بعض التصرفات السلبية التي قمت بها.					
٣	التعلم من الأخطاء التي ارتكبتها يساعدني في التغلب عليها.					
٤	من الصعب جداً أن اتقبل نفسي عندما ارتكب خطأ.					
٥	الوم نفسي على الأمور السلبية التي شعرت بها أو فكرت بها أو قلتها أو فعلتها.					
٦	مع مرور الزمن، أصبحت أكثر إدراكاً لنفسي و للأخطاء التي ارتكبتها.					
٧	أواصل معاقبة الآخرين الذين قد آذوني.					
٨	مع مرور الزمن، أصبحت أكثر قدرة على فهم الآخرين و أخطائهم.					
٩	استمر في أن أكون صارماً تجاه الآخرين الذين آذوني.					

					١٠	على الرغم من أن الآخرين قد تسببوا لي بالأذى في الماضي، إلا أنني استطعت أن أراهم كاشخاص طيبين.
					١١	إذا أساء إلي الآخرون استمر بالتفكير فيهم بطريقة سلبية.
					١٢	عندما يخيب أحدهم أمني، أستطيع في النهاية أن أتجاوز ذلك.
					١٣	عندما تسوء الأمور لأسباب خارجة عن إرادتي، أجد نفسي محاصراً بأفكار سلبية حولها.
					١٤	مع مرور الزمن، بدأت أفهم الظروف الصعبة التي مررت بها في حياتي.
					١٥	إذا شعرت بخيبة أمل نتيجة ظروف لا أستطيع التحكم فيها في حياتي، فإنني استمر في التفكير فيها بطريقة سلبية.
					١٦	في النهاية أتصالح مع المواقف السيئة في حياتي.
					١٧	من الصعب جداً بالنسبة لي قبول المواقف السلبية التي لا يتحمل أحد فيها المسؤولية.
					١٨	في النهاية، أتخلص من الأفكار السلبية المتعلقة بالظروف السيئة التي لا يمكن لأحد التحكم فيها.

Abstract

– .Conducting similar studies on other segments of society, such as secondary school students and gifted students

Abstract

.There was a statistically significant positive correlation between academic decision-making and tolerance.

.No statistically significant differences were found in the relationship between academic decision-making and tolerance according to gender.

Based on these findings, the researcher proposed several recommendations and suggestions, including:

Recommendationssaja: 1. Promoting the principles and values of tolerance, encouraging school administrations to focus on moral and ethical aspects, and providing activities and programs that enhance cultural awareness, acceptance of others, and tolerance among individuals.

.Supporting the development of teachers' personal characteristics and providing innovative information and tools to identify organizational and educational problems, as well as developing alternative solutions to the challenges they encounter within the school environment.

Suggestions

–Conducting experimental studies aimed at developing programs to enhance tolerance among teachers

Abstract

To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive correlational approach. The study sample consisted of (400) male and female teachers selected from secondary schools using a stratified random sampling method with proportional allocation.

The researcher employed two instruments to measure the study variables. The Academic Decision-Making Scale was developed based on the Theory of Planned Behavior proposed by Ajzen (1991). In addition, the Heartland Forgiveness Scale developed by Thompson et al. (2005) was translated and adapted to measure tolerance. After verifying the validity of the scale items, the instruments were administered to the target sample, and their psychometric properties were established through statistical item analysis.

For data analysis, the researcher utilized a set of statistical procedures and analyzed the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The findings of the study revealed the following:

Secondary school teachers demonstrated a high level of academic decision-making.

.Secondary school teachers demonstrated a high level of toleranc

Abstract

Tolerance, on the other hand, is considered a true indicator of the cohesion of social and cultural structures through the acceptance of diverse viewpoints. It also promotes peaceful coexistence and social harmony among individuals and communities. Educational institutions play a significant role in fostering tolerance through the teaching of ethics, human rights, democracy, and fundamental freedoms derived from Islamic legislation and international conventions.

In light of these considerations, the researcher sought to identify the relationship between academic decision-making and tolerance among secondary school teachers through the following objectives:

- . Identifying the level of tolerance among secondary school teachers.
- .Identifying the level of academic decision-making among secondary school teachers.
- .Determining the correlational relationship between academic decision-making and tolerance among secondary school teachers.
- .Examining the statistical significance of differences in the correlational relationship between academic decision-making and tolerance according to gender (male and female)

Abstract

The current study addressed the concepts of Academic Decision-Making and Tolerance. Academic decision-making involves a conscious and systematic thinking process that culminates in selecting one of the available alternatives to solve a particular problem or achieve a specific goal. It relies on an individual's experience and personal perspective. Scientifically, decision-making requires following a sequence of steps, including identifying the problem and objective, gathering relevant information, determining the factors influencing the problem, formulating appropriate alternatives, selecting the most suitable option, and subsequently evaluating the outcomes to determine the effectiveness of the decision in solving the problem or achieving the intended objective.

Academic decision-making represents one of the challenges faced by teachers, which may negatively affect their professional self-esteem and professional awareness, thereby hindering the achievement of educational goals. Moreover, reliance on traditional and routine solutions that are inconsistent with contemporary educational challenges constitutes a genuine problem that may adversely influence learning outcomes.

Ministry of Higher Education and Scientific Research



Wasit University – College of Education for Humanities

Department of Educational and Psychological Sciences

Academic Decision–Making and Its Relationship to Tolerance among Secondary School Teachers

A Master's Thesis Abstract

**Submitted to the Council of the College of Education for Human Sciences,
University of Wasit, as Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master of Arts in Educational Psychology**

By

Rafal Kadhim Salem

Supervised by

Dr. Dirgham Ridha Abdul–Sayyid Al–Maksousi