وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعــة بابــل
كليــة التربيــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

إدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية

اطروحة دكتوراه قدمت إلى
مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي

من قبل الطالبة
سجى اياد علوان الجبوري

إشراف
أ.م.د. صادق كاظم جريو الشمري

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٣ م

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
college of Education for Human Sciences
Department of Educational
And Psychological Sciences

Motivational Conflict Management and its Relationship to the Quality of Occupational Life and Organizational Trust Among Primary School Teachers

A thesis Submitted to:
the Council of The College of Education for Human Sciences, University of Babylon in a Partial Fulfillment of the Requirements for Degree The Doctor of Philosophy Education In Educational Psychology

By

Saja Eyad Alwan Aljobory

Supervised by:

Asst. Prof. Dr. Sadiq Kadhum Al- Shammary

1444 A.H **2023 A.D**

Abstract

The current research aimed to identify:

1- Motivational conflict management among primary school teachers.

2- The quality of occupational life among primary school teachers.

3- Organizational trust among primary school teachers.

4- Statistically significant differences in managing motivational conflict among primary school teachers according to the variables of gender (male - female) and length of service (less than 10 years - more than 10 years).

5- Statistically significant differences in the quality of occupational life among primary school teachers according to the variables of sex (male - female) and length of service (less than 10 years - more than 10 years).

6- Statistically significant differences in the organizational trust of primary school teachers according to the variables of sex (male - female) and length of service (less than 10 years - more than 10 years).

7-The statistically significant correlation between motivational conflict management and the quality of occupational life among primary school teachers.

8- The correlation between motivational conflict management and organizational trust among primary school teachers.

To achieve the objectives of the research, the researcher built tools to measure motivational conflict management according to the theory (Hofer, et.al, 2007), and it consisted of (27) items, and the quality of occupational life according to the model (Sirgy et.al, 2001) and it consisted of (35) Paragraph, and organizational trust according to the theory (Culbert & McDonough, 1986) and it consisted of (29) paragraphs, and all the measures were with five alternatives (It always applies to it, often applies to it, sometimes applies to it, rarely applies to it, and never applies to it), and the researcher applied the three standards on the statistical analysis sample of (350) male and female teachers, and it was From the validity of the research tools using the methods of apparent validity and constructive validity, and I verified its stability by using Cronbach's alpha and re-testing methods.

And after completing the preparation of building the research tools, they were applied to the basic research sample of (375) male and female teachers. They were chosen using the random method distributed according to the variables of gender and length of service (less than 10 years - more than 10 years), and with a number commensurate with the percentage of representation of the two variables in the original community, with the aim of analyzing Results of the research The researcher used the appropriate statistical methods, which are: Chi-square, the t-test for one sample, the second test for two independent samples, Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha coefficient (binary analysis of variance).

The results showed the following:

Primary school teachers have a high level of motivational conflict management at the level of significance (0.05).

2- There are no statistically significant differences at the level (0.05) in managing motivational conflict among primary school teachers according to the gender variable (male - female).

3- There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the management of motivational conflict among primary school teachers according to the variable of length of service (less than 10 years - more than 10 years).

4- Primary school teachers have a high level of quality of professional life at the level of significance (0.05).

5- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the quality of professional life among primary school teachers according to the gender variable (male - female) and in favor of females.

6- There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the quality of professional life for primary school teachers according to the variable of service duration (less than 10 years - more than 10 years).

7- Primary school teachers have a high level of organizational confidence at the level of significance (0.05).

8- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the organizational confidence of primary school teachers according to the gender variable (male - female) and in favor of females.

9- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the organizational confidence of primary school teachers according to the variable of length of service (less than 10 years - more than 10 years), and in favor of ten years or more.

10- There is a statistically significant correlation at the level (0.05) between motivational conflict management and the quality of professional life among primary school teachers.

11- There is no statistically significant correlation at (0.05) level between motivational conflict management and organizational confidence among primary school teachers.

Based on these results, the researcher presented a number of conclusions and recommendations and appropriate proposals.

بسم الله الرحمن الرحيم

وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ
وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ
الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ»

(التوبة - ١٠٥)

اقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ" **أدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية**" التي قدمتها الطالبة (سجى اياد علوان الجبوري) جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي.

التوقيع

أ. م.د. صادق كاظم جريو الشمري

(المشرف)

التاريخ / /٢٠٢٣

بناء على التعليمات والتوصيات المقررة نرشح هذه الأطروحة للمناقشة

أ.م. د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل

التاريخ / /٢٠٢٣

إقرار المقوم اللغوي

إني ..... المقوم اللغوي لأطروحة طالبة الدكتوراه "سجى اياد علوان الجبوري الموسومة بـ: " **أدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية**" ، أقر وأؤيد سلامتها اللغوية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها متطلبات هذا الجانب كافة .

التوقيع

إقرار المقوم العلمي

إني ..... المقوم العلمي لأطروحة طالبة الدكتوراه "سجى اياد علوان الجبوري الموسومة بـ " **أدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية**" ، أقر وأؤيد سلامتها العلمية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها متطلبات هذا الجانب كافة .

التوقيع

إقرار المقوم العلمي

إني ..... المقوم العلمي لأطروحة طالبة الدكتوراه "سجى اياد علوان الجبوري الموسومة بـ " **أدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية**" ، أقر وأؤيد سلامتها العلمية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها متطلبات هذا الجانب كافة .

التوقيع

الاهداء

الى ...

أجود مخلوق في وجودي ... أنبل كائن في كوني ... أسمى نسمة في حياتي

من أبلى الدهر وراءه كي يراني أرتدي ثياب العزة والرفعة

وطني وملاذي ، حبيبي الاول والدائم ... **أبي**

من رآني قلبها قبل عينها ... واحتضنتني أحشاؤها قبل يديها ... الشمس **أمي**

سندي وذخري لأيام الصعاب ... من رفعت رأسي عالياً افتخاراً بهم ... **أخوتي**

اجمل الاقدار، من خفق قلبه حبا لي ، نصفي الثاني ، من استمد منه قوتي وعطائي .. **زوجي**

من اضافتا لحياتي حياة ، شمس دربي ، الكوكبين **بنتيَّ (حلا ، سيلا)**

عسى ان اكون لهما مثال تقتديان به

كل من أخذ بيدي نحو سبل العلم وأرشدني وعلمني

كل الذين رفعوا أيديهم بالدعاء لي

الشهيد القائد أبو مهدي المهندس **(رحمه الله)**

كل من سطروا بدمائهم الزكية اروع حكايات المجد والعزة ... كل من مات كي تحيا أرضه

اليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وإمتنان

الحمد لله الذي لا يبلغ مدحه القائلون ولا يحصي نعماءه العادون ولا يؤدي حقه المجتهدون حمداً كثيراً لا ينقطع والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد بن عبدالله (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

يطيب لي وأنا أكتب الأسطر الأخيرة من هذا البحث وقبل أن أسدل الستار عليه أن أقدم الشكر الجزيل والإمتنان إلى كل من مد يد العون وساندني في إتمام هذا البحث المتواضع، ويأتي في مقدمتهم استاذي الفاضل الاستاذ المساعد الدكتور صادق كاظم جريو الشمري الذي تفضل بعلمه الوافر وجهده المتواصل ووقته الثمين بالإشراف على هذا البحث وتقديم التوجيهات الرشيدة والآراء السديدة فنعم ما ترك من بصمات مشرقه وبارك الله في علمه وفي كرم أخلاقه وسدد الله خطاه .

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتذتي في قسم العلوم التربوية والنفسية وفي مقدمتهم رئيس القسم الاستاذ المساعد الدكتور مدين نوري الشمري لمواقفه المشرفة ، والاستاذ الدكتور علي محمود الجبوري و الاستاذ الدكتور حسين ربيع والاستاذ الدكتور علي المعموري والاستاذ الدكتور كريم فخري والاستاذ المساعد الدكتورة رقية هادي .

وأخيراً الشكر والاعتزاز مقدم للقارئ الكريم مقروناً باعتذار عن أي خطا أو سهو غير متعمد يلحظه في البحث، مستشهدة بقول العماد الأصبهاني حين قال "اني رأيت أن لا يكتب أحد كتاباً في يومه إلا قال في غده، لو غيرت هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل" حقاً لو عرض كتاباً سبعين مرة لوجد فيه خطأ ... فقد أبى الله ان يكون كتاباً صحيحاً غير كتابه.

الباحثة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعــة بابــل
كليــة التربيــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أدارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية

مستخلص اطروحة تقدمت إلى
مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

من
سجى اياد علوان الجبوري

إشراف
الاستاذ المساعد الدكتور
ا.م.د. صادق كاظم جريو الشمري

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٣ م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف:

١- ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٢- جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٣- الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٤-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٦- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٧-العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٨- العلاقة الارتباطية بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء ادوات لقياس ادارة الصراع التحفيزي على وفق نظرية(هوفر وآخرون، ٢٠٠٧) ، وتكون من (٢٧) فقرة، وجودة الحياة المهنية على وفق نموذج (سرجي وآخرون، ٢٠٠١) وتكون من (٣٥) فقرة، والثقة التنظيمية على وفق نظرية (كولبرت ومكدونا، ١٩٨٦) وتكون من (٢٩) فقرة، وكانت جميع المقاييس بخمسة بدائل (تنطبق علية دائما، تنطبق علية غالبا، تنطبق علية احيانا، تنطبق علية نادرا، ولا تنطبق علية ابدا)، وطبقت الباحثة المقاييس الثلاثة على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٥٠)

معلما ومعلمة، وتحققت من صدق ادوات البحث بطريقتي الصدق الظاهري وصدق البناء، وتحققت من ثباتها بطريقتي الفا كرونباخ واعادة الاختبار.

وبعد استكمال اعداد بناء ادوات البحث تم تطبيقهما على عينة البحث الاساسية البالغة (٣٧٥) معلما ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية موزعة على وفق متغيرات الجنس ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) وبعدد يتناسب ونسبة تمثيل المتغيرين في المجتمع الاصلي وبهدف تحليل نتائج البحث استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة وهي: (مربع كاي، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ وتحليل التباين الثنائي)، واظهرت النتائج ما يأتي:

١- يمتلك معلمي المرحلة الابتدائية ادارة الصراع التحفيزي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث).

٣-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٤-يمتلك معلمي المرحلة الابتدائية جودة الحياة المهنية.

٥-توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح الاناث.

٦-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٧-يمتلك معلمي المرحلة الابتدائية ثقة التنظيمية.

٨-توجد فروق ذات دلالة احصائية في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح الاناث.

٩-توجد فروق ذات دلالة احصائية في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)، ولصالح عشر سنوات فاكثر.

١٠- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

١١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية

وبناءً على هذه النتائج، قدمت الباحثة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المناسبة.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية	ب
الاهداء	ت
شكر وامتنان	ث
اقرار المشرف	ج
اقرار الخبير اللغوي	ح
اقرار الخبير العلمي	خ
اقرار الخبير العلمي	د
اقرار لجنة المناقشة	ذ
مستخلص البحث	ر – س
ثبت المحتويات والجداول والاشكال والملاحق	ش–غ
الفصل الاول: تعريف البحث	**١ – ١٦**
مشكلة البحث	٢ – ٦
اهمية البحث	٦ – ١٣
اهداف البحث	١٣ – ١٤
حدود البحث	١٤
مصطلحات البحث	١٤ – ١٦
الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة	**١٧ – ٧٠**
اولاً: ادارة الصراع التحفيزي	١٨ – ٣٠
مقدمة	١٨
مفهوم ادارة الصراع التحفيزي	١٩ – ٢١
تعدد الاهداف وادارة الصراع التحفيزي	٢١ – ٢٤
نظرية ادارة الصراع التحفيزي	٢٤ – ٢٧
تأثير القيم الشخصية على ادارة الصراع التحفيزي	٢٨ – ٣٠

ثانياً: جودة الحياة المهنية	٣١ – ٤٥
مقدمة	٣١ – ٣٢
مفهوم جودة الحياة المهنية	٣٢ – ٣٣
جودة الحياة المهنية في المدرسة	٣٤
اهمية جودة الحياة المهنية	٣٤ – ٣٥
اهداف جودة الحياة المهنية	٣٥ – ٣٦
معوقات تحقيق جودة الحياة المهنية	٣٦
جودة الحياة المهنية في المدرسة	٣٧
انموذج جودة الحياة المهنية	٣٨
ابعاد جودة الحياة المهنية	٣٨ – ٤٥
الثقة التنظيمية	٤٥ – ٧٠
نبذة تأريخيه عن الثقة التنظيمية	٤٥ – ٤٦
مفهوم الثقة التنظيمية	٤٧ – ٤٨
انواع الثقة التنظيمية	٤٨ – ٥١
خصائص الثقة التنظيمية	٥١ – ٥٢
نظرية الثقة التنظيمية	٥٢ – ٥٩
دراسات سابقة	٦٠ – ٧٠
الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته	**٧١ – ١٣٠**
منهج البحث	٧٢
مجتمع البحث	٧٢
عينة البحث	٧٣ – ٧٤
ادوات البحث	٧٥ – ١٢٩
الوسائل الاحصائية	١٣٠
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	**١٣١ – ١٤٦**
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشته	١٣٢ – ١٤٤
الاستنتاجات	١٤٥
التوصيات	١٤٥ – ١٤٦

المقترحات	١٤٦
المصادر	**١٤٧ – ١٦٣**
العربية المصادر	١٤٨ – ١٥٤
المصادر الاجنبية	١٥٥ – ١٦٣
الملاحق	**١٦٤ – ١٩٢**
مستخلص البحث باللغة الانكليزية	**b – d**
عنوان البحث باللغة الانكليزية	**a**

ثبت الجداول

ت	العنوان	الصفحة
١	مجتمع البحث	٧٣
٢	عينة البحث	٧٤
٣	اراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات ادارة الصراع التحفيزي	٧٧
٤	عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب المديريات والجنس	٨٠
٥	القوى التميزية لفقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٨٢
٦	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي	٨٣
٧	الخطأ المعياري لمقياس ادارة الصراع التحفيزي	٨٨
٨	المؤشرات الاحصائية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي	٨٨
٩	اراء السادة المحكمين حول صلاحية مقياس جودة الحياة المهنية	٩٢
١٠	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٥
١١	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (حاجات الصحة والامان) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٧
١٢	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاقتصادية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٧
١٣	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاجتماعية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٨
١٤	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (تقدير الذات) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٩
١٥	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (تحقيق الذات) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٩٩
١٦	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات المعرفية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١٠٠

١٧	القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجة الى الابداع) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١٠١
١٨	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية	١٠٢
١٩	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (حاجات الصحة والامان)	١٠٣
٢٠	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاقتصادية)	١٠٣
٢١	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاجتماعية)	١٠٣
٢٢	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (تقدير الذات)	١٠٤
٢٣	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (تحقيق الذات)	١٠٤
٢٤	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات المعرفية)	١٠٥
٢٥	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجة الى الابداع)	١٠٥
٢٦	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي الية لمقياس جودة الحياة المهنية	١٠٦
٢٧	معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس	١٠٧
٢٨	الخطأ المعياري للقياس	١١٠
٢٩	المؤشرات الاحصائية لمقياس جودة الحياة المهنية	١١٠
٣٠	اراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات الثقة التنظيمية	١١٤
٣١	القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١١٧
٣٢	القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بإدارة العمل) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١١٩

٣٣	القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١٢٠
٣٤	القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بالمشرف) بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١٢١
٣٥	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الثقة التنظيمية	١٢٢
٣٦	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمجالات مقياس الثقة التنظيمية	١٢٣
٣٧	علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الثقة لتنظيمية	١٢٤
٣٨	الخطأ المعياري للقياس	١٢٧
٣٩	المؤشرات الاحصائية لمقياس الثقة التنظيمية	١٢٧
٤٠	الاختبار التائي لمقياس ادارة الصراع التحفيزي	١٣٢
٤١	الاختبار التائي لمقياس جودة الحياة المهنية	١٣٤
٤٢	الاختبار التائي لمقياس الثقة التنظيمية	١٣٥
٤٣	نتائج تحليل التباين لثاني لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في ادارة الصراع التحفيزي على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)	١٣٧
٤٤	نتائج تحليل التباين لثاني لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في جودة الحياة المهنية على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدرة الخدمة (اقل ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)	١٣٨
٤٥	نتائج تحليل التباين لثاني لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في الثقة التنظيمية على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)	١٤٠
٤٦	معامل الارتباط بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية	١٤٣
٤٧	معامل الارتباط بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية	١٤٤

ثبت الاشكال

ت	العنوان	الصفحة
١	الشكل البياني لمقياس ادارة الصراع التحفيزي	٨٩
٢	الشكل البياني لمقياس جودة الحياة المهنية	١١١
٣	الشكل البياني لمقياس الثقة لتنظيمية المهنية	١٢٨

ثبت الملاحق

ت	العنوان	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة الصادر من مديرية تربية بابل الى ادارات المدارس الابتدائية	١٦٥
٢	اسماء المحكمين الذين عرضت عليهم مقاييس البحث لإجراء الصدق الظاهري	١٦٦ – ١٦٨
٣	مقياس ادارة الصراع التحفيزي بصيغته الاولية	١٦٩ – ١٧١
٤	مقياس ادارة الصراع التحفيزي بصيغته النهائية	١٧٢ – ١٧٥
٥	مقياس جودة الحياة المهنية بصورته الاولية	١٧٦ – ١٧٩
٦	مقياس جودة الحياة المهنية بصورته لنهائية	١٨٠ – ١٨٤
٧	مقياس الثقة التنظيمية بصيغته الاولية	١٨٥ – ١٨٨
٨	مقياس الثقة التنظيمية بصيغته النهائية	١٨٩ – ١٩٢

أولاً – مشكلة البحث (The Research Problem):

ان ادارة الصراع التحفيزي هو جزء لا يتجزأ من حياة المعلم بصورة عامة وحياته المهنية بصورة خاصة، فغالبًا ما يحمل المعلمون أهدافًا متعددة ومتساوية القوة تتنافس على الموارد النفسية والمادية لهم، ويحدث هذا النوع من الصراع عندما يعيق السعي وراء هدف واحد قدرة المعلم على السعي وراء هدف اخر محبب لديه ايضا، اذ ينجذب المعلم للكثير من المغريات ويجب عليه الاختيار بين مهامه التربوية او تلك المغريات خارج العمل اذ يواجه صراعا مع اقدامه على الاختيار بين احدهما، وكلما كان هذا الانجذاب متساويا، زاد مستوى الصراع، بالإضافة الى انه لا يستطيع التوفيق بين الأهداف المتساوية في الأهمية بالنسبة له في الوقت نفسه.

يقضي الموظفون والمديرون الكثير من الوقت في التعامل مع الصراعات أو ما بعدها، حيث يشير هذا إلى مقدار الموارد التي يتم إهدارها عن طريق الإدارة الخاطئة للصراع، اذ يتم إبعاد قدر هائل من القوى العاملة في المؤسسة عن الأعمال اليومية والعمل المنتج، ولذا فان التحدي يتمثل في تحديد حالات الصراع في مراحلها الأولى وإدارتها بشكل بناء لاكتشاف فرص جديدة وتحويل الصراع إلى تجربة تعليمية او مهنية منتجة.
(Bjornebek & Gjesme,2009:2).

وتعتقد الباحثة ان وجود ادوات الترفيه بوفره في الوقت الحاضر مثل السينما، السفرات الترفيهية، النوادي الرياضية والبرامج التلفزيونية بالإضافة الى الالتزامات العائلية والاجتماعية، كل ذلك محبب بالنسبة للمعلم ولكن لا يستطيع الاستمتاع بها جميعا مع وجود متطلبات تربوية وهو ايضا يرغب فيها وعليه اداؤها وهنا ينشا الصراع التحفيزي وعلى المعلم ادارة هذا الصراع.

وعلى الرغم من أن هذا النوع من الصراع غالبا ما يُقال إنه مفيد، إلا أن اغلب توصيات الدراسات التي اجريت في هذا الخصوص لا تزال تقع ضمن نطاق الحد من

الصراع أو حله أو تقليله، اذ يرتبط سلبا بأداء المعلم في المدرسة ويرتبط ايضا بمستويات منخفضة من الرضا عن حياته، فقد توصلت دراسة اجراها (Axel,et.al,2016) الى ان الصراع التحفيزي يسبب الارهاق العاطفي للمعلم ومن ثم اجهاده. (Axel,et.al,2016:43)

ان اختيار المعلم للترفيه وترك اكمال المهمات التربوية التي هي قيد الانجاز هو مثال على ادارة الصراع التحفيزي، فإذا كان كلا من الاجراءين (اي المهمات الواجب اتمامها والقيام بالترفيه) يقدمان حوافز إيجابية له (الذي يرغب في اتمام واكمال العمل ولكن أيضًا الحصول على المتعة والترفيه في الوقت نفسه)، فمن الممكن أن يواجه هذا المعلم صراعًا تحفيزيا، فإذا قرر اكمال العمل، فسيكون أقل اهتماما به ويزيد الاحتمال من سهولة تشتت انتباهه، وسينخفض حافزه للعمل، وستقل قدرته بناءً على الحوافز الايجابية للمتعة والترفيه، ومن ناحية أخرى، إذا قرر ترك اكمال العمل، فسوف يتشتت انتباهه ويشعر بالذنب بسبب الأهمية التي يوليها لهذا العمل والنتائج التي يريد تحقيقها منه، فمن بين هذين الاجراءين اللذين يحدثان في وقت واحد قد يتعارض احد هذين البديلين والجوانب التحفيزية له مع الخيارات المرغوبة ويمنع القيام بالإجراء الاخر (Dweck,2017:501).

ومن الصعب على المعلم ان يختار بين قيمتين (الإنجاز والرفاهية) في نفس الوقت، فهو يتصرف بناءً على الأهمية النسبية لكل نوع على حدة، فعندما يأخذ بنظر الاعتبار الإنجاز العالي والتوجه نحو الرفاهية العالية القيمة معا، فانه قد يشعر بالشك حول ما إذا كان القرار صحيحًا، وقد تكون هناك صراعات بعد اتخاذ هذا القرار لأنه سيظل دائما في شك بين الاستمرار في اكمال العمل وبين تركه والتوجه للاستمتاع او الراحة وقد يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية من حيث مستوى أداء عمل المعلم وانجازه. (Schmid, et. al, 2005: 245)

وفي سياق متصل، قد يؤثر ادارة الصراع التحفيزي على المدى الذي يركز فيه المعلم على مهماته التربوية، كذلك يتأثر مدى التزامه بالأهداف التربوية والتعليمية، اذ ان المدى الذي يوجه فيه المعلم الأنشطة نحو الأهداف لا يعتمد فقط على فهمها، ولكن إلى أي مدى يتبنى المعلم هذه الأهداف ويتشربها ويلتزم بها. (Brassler ,et. Al, 2016:34)

ترى الباحثة ان هذا الصراع التحفيزي الذي يتعرض له المعلم وضعف قدرته على ادارته بما يتناسب وموارده المادية والنفسية لا يمكن فصله عن مدى جودة حياته المهنية، فأنه يتأثر بشكل مباشر بتزايد ضغوط العمل مع عدم توفير التامين الصحي وتدني المستوى المعيشي للمعلم وضعف العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وقلة مشاركتهم في اتخاذ القرارات وعدم تقدير جهودهم وبالتالي ضعف تقدير الذات لديهم وتحقيقها، كذلك قلة الاهتمام بالجوانب المعرفية للمعلم وعدم تشجيعه على الأبداع والابتكار في اداء مهماته التربوية، وذلك كان له الاثر السلبي على نظرة المعلمين وايمانهم بفلسفة ورسالة التربية والاهداف التعليمية والتربوية مما اثر على رغبتهم في تتبني هذه الرسالة والأهداف وتحقيقها بالمستوى المطلوب.

كما ان الاثار السلبية لقلة الاهتمام بجودة الحياة المهنية للمعلمين داخل المدرسة لها انعكاساتها الكبيرة ليس على أداء المعلمين فقط بل الطلبة ايضا، حيث إنهم يعملون من منظومة واحدة، وعلى المعلم العمل على نشر الأجواء المعنوية في الصف والمدرسة، وتوفير جو من الاطمئنان لتحسين سير العمل الدراسي، فهذا يعمل على شعور المعلمين والطلبة في المدارس بالرضا عن الحياة والتوافق مع المجتمع، وعلية اذا لم يتمتع المعلم بجودة حياة مهنية فهو لا يؤثر عليه فقط بل على العملية التربوية بصورة عامة.

لاحظت الباحثة ان في ظل ما شهده العالم بصورة عامة والعراق بصورة خاصة من تحديات في السنوات الاخيرة بسبب جائحة كورونا من جهة، وتدهور الاوضاع السياسية من جهة اخرى، اذ كان له الاثر المباشر على التعليم وخاصة في المدارس الابتدائية لأنها مرحلة اساسية بالإضافة الى ضعف قدرتهم على مواكبة التعليم الالكتروني، هذا كله جعل المعلم امام تحديات كبيرة اثرت على قدرته ورغبته في تحقيق مهماته التربوية، تلك التحديات كان من الصعب التغلب عليها بسبب تدني جودة الحياة المهنية للمعلم من جهة، ومن جهة اخرى ضعف الثقة التنظيمية بين المعلمين والمدير والمشرف، وهذا بدوره يؤدي الى عدم تكاتف الجهود وبالتالي ضعف احتمالية تحقيق التغيير الايجابي المنشود.

كما تعتقد ان قلة وفاء المدرسة او مديرية التربية بوعودها للمعلمين اثر بشكل سلبي على انتمائهم وأيمانهم وولائهم وتبنيهم للأهداف التربوية، وكذلك أدى ضعف الثقة بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين المدير والمشرف الى قلة تبادل الافكار والمعلومات والملاحظات والاهم من ذلك عدم تقبل النقد البناء مما اثر على مستوى المدرسة والواقع التربوي الذي بات يعاني الكثير من المشكلات.

وترى ايضا ان المدرسة اصبحت مكان للعمل فقط وضعف فيها تجسيد المسؤولية الاخلاقية تجاه الموارد البشرية مما ادى الى تدهور العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وتصلب المواقف الانسانية في المدرسة، مما ادى الى ضعف الثقة داخل البناء التنظيمي في المدرسة، وهذا بدوره اثر على علاقة المعلمين ببعضهم وتسبب في قلة التعاون واعاقة الاتصالات بينهم وبذلك قل الالتزام في العمل مما يترتب عليه فشل المدرسة في تحقيق اهدافها وأثر في انتاجها وتطورها نحو الافضل.

لقد أكدت دراسة(Cranston , 2011) والتي أُجريت على مجموعة من المعلمين والمدرسين في المؤسسات التربوية من مرحلة رياض الاطفال إلى المرحلة الإعدادية بوجود ضعف الاتصال والعلاقات والثقة المتبادلة بين المعلمين والمدرسين والإدارة، وبين المعلمين والمدرسين أنفسهم، ولقد نسب (Cranston, 2011) سبب ضعف الثقة التنظيمية داخل المؤسسات التربوية إلى اختلاف المعتقدات والأفكار التي ينتمي إليها أعضاء الهيئة التدريسية، فضلا عن توافر التكتلات والاختلافات الطبقية، وكذلك مستوى الإنتاج الإبداعي والابتكاري الذي يمتلكه بعض المعلمينّ والمدرسينّ عن غيرهم، وهذا التباين يؤدي إلى ضعف الثقة التنظيمية بينهم (الساعدي، ٢٠٢٠،٩).

كذلك اثر ضعف تبني المؤسسة التربوية لمفهوم الثقة التنظيمية كأساس للنهوض بالواقع التربوي على التزام المعلمين بأداء مهماتهم التربوية، اذ اكدت دراسة اجراها (Cevat & Ozge ,2012) وجود علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية والتزام المعلمين بمهماتهم التربوية.(Cevat & Ozge ,2012:44)

ان ضعف شعور المعلمين بمدى وضوح وموضوعية السياسات التربوية وضعف شعورهم بالأمان والاستقرار النفسي، هذا الأمر الذي يؤدي إلى عدم رسوخِ صورة مشرقة للمؤسسة التربوية في أذهان معلميها، والبحث عن أجواء تنظيمية آمنة ومستقرة ترتفع معها ثقة المعلمين ببعضهم وبالمدير والمشرف مما ينعكس على الأداءِ والإنتاجية، وسيجعل المعلمين يفضلون مصلحتهم على مصالح المدرسة، ومن ثم انخفاض التزامهم وولائهم لها، وهذا بدوره سينعكس على كفاءة وفاعلية المدرسة واخفاقها في تحقق أهدافها التربوية والتعليمية.

ونظرا للأثار المتمخضة عن هذه المفاهيم التي تنعكس على الميادين التربوية والنفسية والاجتماعية، ترى الباحثة ان من الضروري دراسة هذه المتغيرات والبحث عن العلاقة بينهما عن طريق طرح التساؤل التالي:

ما العلاقة الارتباطية بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية؟

ثانياً – اهمية البحث (The importance of the research):

ان الاهتمام بالمعلم وتنميته وتأهيله ما هو إلا انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، فالمعلم هو من أهم الاركان الذي لا غني عنه في العملية التعليمية التعلمية ومهنة التعليم لها أهمية خاصة لأن المعلمين عن طريقها يجددون ويبتكرون وينيرون عقول تلامذتهم ويربطون الماضي بالحاضر، كما أنهم يسهمون في توحيد أفكار أبناء أمتهم وتشكيل مستقبل مجتمعاتهم عن طريق تشكيلهم لشخصيات الشباب منذ بداية أعمارهم، كما أنها ليست مجرد أداء آلي يقوم به أي فرد، اذ انها مهنة لها أصولها ومقوماتها وخصائصها.

لذا تعتقد الباحثة ان جودة الحياة المهنية للمعلم تعد مصدر قوة في الوقت الحاضر اذ انها تساهم بشكل مباشر في رفع اداء المعلمين وبالتالي اعداد قوة عمل تكون قادرة على التصدي للتحديات التي يواجها الواقع التربوي وعلى درجة عالية من الانتماء والايمان

بالرسالة التربوية، ومهنة التعليم تتطلب من المعلم مواصفات خاصة مثل الكفاءة والرغبة، والميل، والاستعداد لمهنة التعليم، وتوافر هذه النواحي تتطلب الاهتمام بجودة الحياة المهنية للمعلم وبالتالي تجعل المعلمين والمعلمات قادرين على الأداء الجيد داخل المدرسة.

ففي دراسة اجراها (الدحدوح، ٢٠١٥) اشارت الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى جودة الحياة المهنية ومستوى اداء المعلمين، اذ أكد على اهمية جودة الحياة المهنية من اجل زيادة إنتاجية العملية التعليمية، ويكون محفزا للعمل والمشاركة الفعالة بالأنشطة المدرسية.

(الدحدوح، ٢٠١٥: ٤)

ان جودة الحياة المهنية بالنسبة للمعلم هي مدى شعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه لعمله، واشباع حاجاته النفسية بطرق فعالة مسؤولة وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية والقدرة على اتخاذ القرارات، وذلك نتيجة لتفاعل المعلم مع البيئة المدرسية الجيدة، التي يشعر فيها بالأمن النفسي وامكانية النجاح وعلاقات تتسم بالثقة، ومساندة الإدارة والزملاء (علام، ٢٠١٢: ٢٤٤).

وذلك سينعكس على انتماء المعلم لمهنته فأهمية ذلك تكمن في أنه يجعل المعلم يتوحد مع المدرسة ورسالتها وأهدافها ورغبته بالمحافظة على استمرار تطورها، وعلى هذا الأساس فإن القدرة على الإنجاز والإبداع تكون نتيجة ضرورية وحتمية لما سبق، ففي دراسة اجراها (البرديول، ٢٠١٨) توصلت الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى "جودة الحياة المدرسية" وبين مستوى "الانتماء الوظيفي للمعلمين.

اذ توفر جودة الحياة المهنية للمعلم إمكانية الترقي والتقدم المهني والمعرفي مع أجور كافية تغطي متطلبات الحياة وكذلك توفر ظروف عمل صحية وأمنه وتحقق رفاهية المعلمين وذلك يسهم في زيادة معتقدات الكفاءة التدريسية وهذا ما توصلت اليه دراسة اجراها

(الظفيري، والبلوشي،٢٠١٩) اذ اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات الكفاءة التدريسية وجودة الحياة المهنية للمعلم (الظفيري والبلوشي، ٢٠١٩: ٩).

ترى الباحثة ان تمتع المعلم بجودة حياة مهنية سيجعله أكثر عطاء وأكثر قدرة على التأثير في التلامذة وكذلك المحيطين به من زملائه المعلمين والمدير، اذ لا يمكن النهوض بالواقع التربوي من غير الاهتمام بالمعلم مهما تطورت الوسائل والتقنيات التعليمية فهو المؤثر الاول الركن الاساسي التي يقوم عليها الإصلاح والتطور التربوي، حيث يتوقف نجاحها على أداء المعلم ومدى ايمانه بالرسالة التربوية، وعلى هذ الاساس فإن كثيرا من دول العالم تُولي عملية الارتقاء بجودة الحياة المهنية للمعلم أهمية فائقة إدراكا منها بأن زيادة فاعلية المعلم وارتقاء أدائه ينعكس على فاعلية العملية التعليمية وابرز مثال هو تجربة اليابان عندما ارادت ان تبني دولة قوية بدأت من التعليم وبصورة خاصة من المعلم.

وتعتقد ان هذ التطور والارتقاء بالواقع التربوي يتطلب تظافر الجهود بين المعلمين والمدير والمشرف وبناء ثقة تنظيمية بينهم، فالمدرسة كمؤسسة تربوية تعتبر الثقة التنظيمية ركيزة اساسية تساعد بشكل مباشر على تحقيق الاهداف التربوية لأنها تخلق روح التعاون بين المعلمين وتبادل الافكار والمعلومات وتقبل النقد البناء وبالتالي هذه الثقة تنعكس اثارها الايجابية على المعلم نفسه وعلى المدرسة والطلبة.

يرتبط تقدم المجتمعات ارتباطا كبيرا بتقدم المؤسسات التربوية وفي تعديل سلوك المتعلمين وتنشئتهم وأعدادهم وإكسابهم القيم المناسبة والملائمة للمجتمع الذي ينتمون إليه، وتعد المدرسة مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لجعل تلاميذها أعضاء صالحين فيها، فالمدرسة لا تعد مكانا لإكساب التلاميذ المعرفة والمعلومات فقط، بل هي ذلك المكان الذي يتم فيه تدريب وتأهيل التلاميذ وتزويدهم بالخبرات الحياتية المختلفة ليتمكنوا من مواجهة الحياة ومشكلاتها بشكل إيجابي، لذا يجب أن تكون المدرسة مكانا محببا للتلاميذ لا مكانا ينتظر التلميذ فرصة للهروب منه، إذ أن المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية وتعليمية يعول عليها المجتمع كثيرا كونها مؤتمنة للحفاظ على أعز وأثمن ما يملكه المجتمع، ألا وهو

التلميذ، وعليه يجب أن تسعى لتحسينها وتطورها لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، ولا يمكن تحقيق ذلك دون رفع مستوى الثقة التنظيمية بين أفرادها (بارود، ٢٠٠٢: ٢١).

وترى الباحثة ان العمل التربوي هو بمثابة مجهود فكري يتطلب مقدر عالي من الصفاء العقلي والتركيز الذهني، فضلا عن توفر الهدوء والاطمئنان والاستقرار المعنوي والنفسي لدى المعلمين، وهذا بالتأكيد يتطلب توفر جودة حياة مهنية وكذلك ثقة تنظيمية بين كادر العملية التربوية وهذ بدوره يوفر مناخ مدرسي يسوده الثقة المتبادلة والعلاقات الاجتماعية التي تقوم على اساس الاحترام والعمل الجماعي.

الثقة التنظيمية تعمل على تعزيز التبادلات الشعورية النفسية – الاجتماعية، وتحفز أعضاء المؤسسة على القيام بإعمال إضافية تطوعية مع بذل الجهود من أجل تطوير علاقات قوية ومتماسكة مع الآخرين (Yang ,2005 ,12)، وهذا يعني أن الثقة التنظيمية تساعد على تحسين الأداء المهني لأعضاء المؤسسة، فالرؤية واللغة المشتركة والتي تمثل مستوى في الخبرة في مجال العمل تزيد من الاتصال والمشاركة بين العاملين وتوسع من نطاق الفهم المتبادل فيما بينهم وتقلل من السلوك الأناني وتعزز من التبادل الاجتماعي والذي ينعكس بالنتيجة على مستوى أدائهم المهني (Arenius, 2002:52).

إن بناء الثقة التنظيمية في راي مؤسسي نظرية الثقة التنظيمية (Culbert & Mcdonough , 1986) له بالغ الأثر في مخرجات العمل داخل المؤسسة، إذ اثبتا وجود علاقة موجبة بين الثقة وكل من أداء وأبداع وابتكار العامل ونزاهته في العمل، لذا تعد الثقة التنظيمية من المسلمات الأساس لضمان التفاعل والتبادل المشترك في العلاقات بين جميع أعضاء المؤسسة، والتي تعمل بالحرص سويا من أجل الإسهام في تعزيز سمعتها والقيام بتطورها ونموها، إذ بدونها لا يمكن أن تستمر في عملها كفريق ومن ثم لا تستطيع تحقيق الأهداف المستقبلية المرجوة منها كمؤسسة متكاملة.

(Culbert & Mcdonough, 1986:180)

وتعد الثقة التنظيمية أحد الركائز الأساسية التي تدعم المنظمات وتدفعها باتجاه بلوغ لأهداف المنشودة، والتي توجه أفرادها نحو التعاون والمشاركة، كما تشجعهم على الإفصاح عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم ولها الأثر البالغ في التصدي للمشكلات المهنية، لذا كان لابد من دراسة الثقة التنظيمية كونها أصبحت ركنا رئيساً في كفاءة وفعالية الأفراد العاملين في المنظمات، فهي أساس نجاح العلاقات الفردية والجماعية داخل المنظمة وصولاً لأهدافها بكفاءة. (زايد، ٢٠١٨: ٥)

يرى (جاد الرب،٢٠١٠) أن الوصول إلى مستويات عالية من الثقة التنظيمية كهدف في الحياة المهنية يحقق مزايا عديدة للمنظمة، ومنها زيادة الاعتماد على التقييم والانضباط الذاتي، وهذا يقلل من التدخلات الحكومية من خلال القوانين والقواعد والتشريعات، كذلك تؤدي الثقة التنظيمية إلى مزيدٍ من (الاستقلال، تخفيض التدخلات الخارجية، بناء أساس مهني قوي، وبناء منظمات اجتماعية واقتصادية متعاونة قائمة على الثقة)، وايضا عند تشجيع الثقة في المنظمة المهنية تزداد الروابط بين المهنيين متانة وقوة وفاعلية، مما يقوي الثقافة الأخلاقية والتي تتطلبها ثقافة الثقة، ويفيد المهنة والمنظمة وكذلك المجتمع. (جاد الرب، ٢٠١٠ :٨)

فالثقة التنظيمية في المؤسسات التربوية تعكس التزاماً نفسياً لا يخضع لقوانين تنظيمية، إذ ان ايمان الادارة والمعلمين بقدرات وكفايات احدهم بالآخر يسمح بزيادة فرص تبادل الخبرات والأفكار والآراء بين جميع أعضاء المدرسة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم وخبراتهم وجنسهم، كما وترتبط الثقة بالإنتاجية العالية لهم (الساعدي، ٢٠٢٠: ٨).

واتجهت وزارة التربية في اغلب دول العالم إلى إجراء دراسات وأبحاث في مجالات العلوم الانسانية والاجتماعية والإدارية، أبرزها مفهوم الثقة التنظيمية بكونها عنصر أساسا لإنجاح المؤسسة التربوية والحصول على أفضل ما لدى المعلمين من مهارات وقدرت تسهم في رفع كفاءة أدائهم، ومن ثم زيادة فاعلية التعلم لدى التلاميذ (السليماني، ٢٠٠٧: ٤٢).

وترى الباحثة ان هذا النجاح الذي تسعى اليه المؤسسة التربوية وتعمل جاهدة الى تحقيقه والاهتمام بجودة الحياة المهنية للمعلم وتوفير بيئة مدرسية تسودها الثقة التنظيمية له اثارا ايجابية تنعكس على اداء المعلم لمهماته التربوية، اذ يكون توجه الانجاز التربوي عاليا لديه، ويفضل العمل على الترفيه وادارة الصراع التحفيزي الذي يتعرض له بما يتناسب مع اهدف المدرسة، اذ يتأثر الأداء ونتائج المعلمين التي يحققونها في العمل بشكل مباشر بمستوى تحفيزهم، ونظرا للتنوع السريع في مكان او بيئة العمل، فمن الضروري فهم المشكلات المحتملة التي يمكن أن تحدث عندما يسعى المعلم إلى اداء هدفين او اكثر وبنفس القيمة بالنسبة له ويسعى الى تعزيز أدوار العمل المتعلقة بالأهداف التربوية وتلك الموجودة خارج مكان العمل ايضا، ولكي يعمل المعلمون على النحو الأمثل داخل المؤسسة التربوية، مع مستويات تحفيز مثلى، فانه من الضروري للمدرسة و مديرية التربية تنفيذ السياسات والإجراءات التي تساعد على إدارة كل من الأدوار المتعلقة بالعمل والأدوار غير متعلقة بالعمل على حد سواء.

حقيقة أن التنافس او التضارب في حالة وجود اهداف او أنشطة مختلفة متنوعة منتشرا بين المعلمين والافراد بشكل عام، وأن البحث في هذا الموضوع لم يكن كافيا، وقد ذكر كل من تراوتين وكولر (Trautwein & Koller ,2003) أن هناك حاجة لدراسات نظرية في هذا الموضوع لكي يتم إظهار أن التوجهات القيمية للأفراد ترتبط بالضعف في التنظيم الذاتي بعد المرور في حالة ادارة الصراع التحفيزي بين المهام التربوية من جهة وبين الأنشطة الترفيهية من جهة اخرى، وأن التنظيم الذاتي بدوره يمكن ان يرتبط بالوقت الذي يتم تخصيصه للعمل.

.(Hofer ,2007:52)

وبالرغم من أهمية هذه المفاهيم الا ان كثيرا من المؤسسات التربوية لا توليها العناية الكافية نتيجة ضعف إدراك متخذي القرارات لأهميتهما وانعكاساتهما على سلوكيات واتجاهات المعلمين، وبالتالي بات من الضروري التعرف إلى العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة

التنظيمية وجودة الحياة المهنية في المؤسسات التربوية لإثراء الجوانب المعرفية والتطبيقية في هذا المجال داخل المؤسسات التربوية.

وتبرز أهمية البحث الحالي والحاجة اليه على الصعيدين النظري والتطبيقي من أهمية كل متغير من هذه المتغيرات من جهة، وعلاقة بعضها بالبعض الآخر من جهة أخرى والتي يمكن اجمالها على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- يلقي البحث الحالي الضوء على مفاهيم حيوية لها ارتباط كبير بالحياة المهنية للمعلمين والمؤسسة التربوية، اذ ان مفهوم ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لها أثر كبير في رفع مستوى هذه المؤسسة.
٢- اهمية دراسة شريحة معلمي المدارس الابتدائية، هذه المرحلة التي تعد الاساس في بناء التلامذة فكريا واجتماعيا ونفسيا، وان التقدم في هذه المؤسسة لا يمكن ان يحدث دون العناية بتطوير ملاكاتها البشرية، فالمعلم هو العنصر الفعال في المدرسة.
٣- يعد هذا البحث اضافة علمية جديدة ترفد بها المكتبة العراقية بمثل هذه الموضوعات المهمة.
٤- اهمية ادارة المعلم للصراع التحفيزي التي تجعله أكثر حصانة في مواجهة الضغوط وكثرة اهدافه وتعددها والتي تقف حائلاً للوصول الى الإنجاز وتحقيق اهدافهم في المواقف التربوية في المدرسة.
٥- تناول البحث الثقة التنظيمية كونه أحد المتغيرات الاكثر اهمية بين المعلمين، والذي يؤثر على دورهم وأدائهم في الواقع التربوي كله ومستقبله واهدافه.
٦- أهمية جودة الحياة المهنية باعتبارها من اهم الاركان الأساسية التي تؤدي الى رفع الأداء والتميز في البيئة الصفية، والقدرة على مواجهة الضغوط والصعوبات في المدرسة.

الأهمية التطبيقية:

١- تزويد مديرية التربية بمعرفة عن ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية من اجل العناية بهذه المفاهيم لما لها من تأثير على المؤسسة التربوية.

٢- يوفر البحث الحالي مقاييس مناسبة لإدارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة للبيئة العراقية يمكن الإفادة منها مستقبلاً.

٣- يساعد البحث الحالي العاملين في مديريات التربية لتقديم برامج ارشادية وتدريبية تساعد على ادارة المعلم للصراع التحفيزي والاهتمام بجودة حياته المهنية وتنمية الثقة التنظيمية بين المعلم والمدير والمشرف.

٤- يقدم البحث الحالي توصيات يمكن لوزارة التربية والمؤسسات ذات العلاقة الإفادة منها.

٥- ممكن الرجوع إلى ما تم التوصل إليه في البحث من نتائج للإفادة منها في تحديد المشكلات الإدارية والمهنية في المجال التربوي، اذ ان تحديد المشكلة هي اولى خطوات حلها.

ثالثاً – اهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي تعرف:

١- ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٢- جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٣- الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٦- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

٧- العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٨- العلاقة الارتباطية بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

رابعاً – حدود البحث (Research limitations)

يتحدد البحث الحالي بدراسة ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في محافظة بابل ولكلا الجنسين (ذكور – اناث) للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

خامساً – مصطلحات البحث (Search terms):

١) ادارة الصراع التحفيزي (Motivational Conflict Management):

عرفها هوفر واخرون (Hofer,et. al, 2007):

ان ادارة الصراع التحفيزي استراتيجية فكرية ونفسية وعملية مخططة يستعملها الفرد للاختيار بين رغبتين او هدفين ايجابيين بالنسبة له ويمثلان ذات الاهمية ولكن طاقته المادية والنفسية لا تسمح بتنفيذ الاثنين معا في الوقت نفسه لذا عليه اختيار بديل واحد

(Hofer,et.al, 2007:18)

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Hofer,et. al , 2007) لكونها اعتمدت نظريتهم في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث من اجابتهم على فقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي الذي سيبنى لأغراض البحث الحالي.

٢) جودة الحياة المهنية (Quality of Work Life):

عرفها سرجي واخرون (Sirgy, et.al , 2001):

رضا الموظفين عن مجموعة متنوعة من الاحتياجات من خلال الموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل. (Sirgy, et.al , 2001:242)

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Sirgy, et.al , 2001) لكونها اعتمدت أنموذجهم في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث من اجابتهم على فقرات مقياس جودة الحياة المهنية.

٣) الثقة التنظيمية (Organizational Trust):

عرفها كولبرت وماكدونو (Culbert & McDonough , 1986):

هي التوقعات أو المعتقدات الإيجابية التي يحملها العاملون لإدارة المنظمة، ومنها توقع العاملين بانَّ نظام اتخاذ القرار من قبل القيادات الإدارية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة لهم ومن ثم للمنظمة ككل، كما تحقق الثقة بناء علاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين رؤسائهم , Culbert & McDonough (1986:182).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف(Culbert & Mcdonough , 1986) لكونها اعتمدت نظريتهم في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث من اجابتهم على فقرات مقياس الثقة التنظيمية.

إطار نظري

أولاً – ادارة الصراع التحفيزي

مقدمة:

ان الحياة مليئة بالصراعات، وأينما وجدت هذه الصراعات هناك احتمالية لحدوث خلافات، ويمكن أن تؤدي هذه الخلافات عند التعامل معها بشكل صحيح إلى حلول وتفاعل أكثر ثراء وفعالية وإبداعا، لكن من الصعب تحويل الخلافات إلى فرص دائما، اذ يمكن أن تؤدي الخلافات التي تتم إدارتها بشكل غير مناسب إلى مسافة نفسية داخل الفرد من جهة وبين الأفراد من جهة اخرى بناءً على الاثار السلبية لها، وعلى هذا الاساس، فان الصراع أمر لا مفر منه في الحياة بشكل عام والحياة المهنية بشكل خاص، لكن بدون صراع سوف يكون النمو المهني محدودا، وفي الوقت نفسه، يمكن أن يكون الصراع الذي لم يتم ادارته بشكل سليم ضارًا للحياة المهنية للفرد، فالصراعات التي لا يتم التعامل معها أو التي يتم التعامل معها بطريقة غير مناسبة يمكن أن تصبح مكلفة بالنسبة للمؤسسة او المنظمة.

وتواجه كل مؤسسة او منظمة صراعات بشكل يومي لا يمكن تجنبها، لكن من الممكن إدارتها بطريقة ما حين يتم التعرف عليها في الوقت المناسب، اذ انه من الضروري المتابعة المستمرة للعلامات التي تشير إلى وجود صراع، فإذا لم يتم التصرف على النحو الواجب والصحيح فقد يؤدي ذلك إلى موقف يقود إلى اندلاع الصراع عند الفرد نفسه وكذلك بالمنظمة او المؤسسة.(Wang, et. al,2019:505)

كذلك يحدث الصراع حينما تتعارض أهداف أو اهتمامات أو قيم الأفراد أو المجموعات المختلفة، وقد يؤدي الى عرقلة جهود الافراد لتحقيق الأهداف ويحد من كفاءة أداء العمل وانخفاض التواصل بين الموظفين وانخفاض الحافز وعدم رضا الموظفين، حيث ان هذه المظاهر هي ليست سوى بعضا من العواقب السلبية الكثيرة للصراع، لكن الصراع نفسه لا يجب أن يكون سلبيا، اذ يمكن أن تكون غالبية الصراعات في الواقع أرضية ممتازة

لتحقيق نتائج مهنية أفضل واندفاعًا للتغييرات ونمو المنظمة ذاتها. (Cavallo, et. al ,2010:3)

ويمكن أن يؤدي الاعتراف بوجود الصراع والإدارة الملائمة له إلى سلسلة من الآثار الإيجابية مثل تحفيز الإبداع والابتكار عند الفرد والمؤسسة او المنظمة وتحفيز التغيير الايجابي لتحسين جودة العمل والاداء وتقليل التوترات الحاصلة وما إلى ذلك، علاوة على ذلك، فانه في حالة تسبب الصراع بتغييرات ايجابية بناءة فانه يجب تشجيع الموظفين على اقامة علاقة جيدة بين بعضهم البعض على أساس الاحترام المتبادل، ففي بعض الأحيان، ينبغي النظر إلى الصراعات على أنها مورد يمكّننا من التعلم المستمر الجديد والمعرفة الجديدة والنمو المحتمل والتطور التنظيمي والمهني، فغالبًا ما لا يتمتع الموظفون المتورطون بشكل مباشر في الصراع بالفرصة للتعامل مع الموقف برمته أو تأثير جميع العناصر في الموقف المحدد، ويرجع ذلك في الغالب إلى القدرة المحدودة على اتخاذ القرار بالنسبة لهم. (Hofer& Fries,2016:231)

اما في حالة ادارة الصراع التحفيزي الذي ينتج عن وسيلتين أو أكثر من الوسائل السلوكية التي ترتبط بأهداف مترابطة بين بعضها بشكل سلبي ويتم افتراض أن الافراد في الوقت الحاضر بشكل خاص، إذا كان لديهم صراع في تقرير او اختيار وقت العمل وأوقات فراغهم، فإنهم يواجهون صراع تحفيزي في هذه الحالة بشكل خاص عليهم ادارته والاختيار بين المهمات التربوية والترفيهية (Kerstin , et.al,2020:22).

مفهوم ادارة الصراع التحفيزي:

تعد ادارة الصراع التحفيزي موقفا يفرض على الفرد اتخاذ قرار او تفضيل انشطة معينة بناءً على أهداف جذابة في ان واحد، وهذا الصراع التحفيزي يشكل أساسا لتحفيز الأفراد على التصرف واتخاذ قرارات معينة، فانه من الضروري ادارة الصراع التحفيزي الذي يتعرض له الفرد، اذ يشير حل الصراع إلى القدرة على المقاومة أو حل التداخل من

المشتتات غير ذات الصلة بالمهمة من أجل التركيز على الهدف. Grund & Fries (,2014:252)

وفضلا عن ذلك، تتأثر ادارة الصراع التحفيزي بقيم الفرد اذ تعكس القيم رغبات الأفراد وميولهم وخياراتهم وتتعلق بأهدافهم وأنماط السلوك المطلوبة للوصول إلى هذه الأهداف، كما تعمل القيم أيضا بوصفها آليات تشكل مواقف الفرد تجاه العالم الخارجي، اي إنها تمكن الافراد من تكوين افتراضات حول كيفية تأثير فكرة أو حالة أو فرد عليهم إيجابا أو سلبا، فعلى سبيل المثال، إذا كان الفرد يهتم بالحرية فلا يمكن لهذا الفرد أن يقدر الاستبداد على نفس المستوى من اهتمامه بالحرية، فإذا كانت القيم نشطة معرفيًا ولها جودة فإنها تنظم وتحفز السلوك المتوافق مع موضوع أو موقف معين اي يختار الموقف الذي يتوافق مع قيمه.

(Sandra, 2012:435)

ونظرًا لأن السلوكيات يتم الحكم عليها بناءً على الامتثال أو عدم الامتثال لنظام القيم الشخصية للفرد، فإن القيم تمكن الفرد من تحديد ما يجب عليه الاختيار وما يجب تجنبه، فمن حيث قيم الإنجاز يجب على الفرد بذل المزيد من الجهد لمستوى افضل في العمل، ومن حيث قيم الرفاهية قد تؤدي أنشطة وقت الفراغ دورًا في إعاقة اداء العمل او المهمات المناطة بالفرد، ففي الحياة اليومية يمتلك الأفراد خيارات بين مجموعة واسعة من السلوكيات التي ستؤثر على ما إذا كانوا سيصلون إلى أهدافهم ويحققونها أم لا، فعندما يواجه الأفراد صراعا في عملية صنع القرار في البيئة المهنية، تعمل القيم عموما بوصفها موجها، ومع ذلك، فعندما يواجه الفرد تعارضًا او صراعا بين نتيجتين مرغوبتين فمن الممكن أيضا حدوث صراع بين الإنجاز وتوجه القيمة المتعلق بالرفاهية (Fries, et. al,2005:262.)

كما يعد الدافع القوة الموجهة للفرد الى العمل والوصول إلى شيء أو حدث معين، اذ يعني ادارة الصراع التحفيزي بأنه تعارض بين خيارين أو أكثر من خيارات العمل مع

المغريات او الأنشطة الخارجية الإيجابية، اذ يمكن أن يواجه الأفراد صراعات العمل التحفيزي أثناء عملية اتخاذ القرار مثلا نتيجة تفاعل بعض العوامل المحيطة بالفرد وبيئته. (Schmid،et. al,2005:244)

ويمكن ان يحدث الصراع التحفيزي بسبب مسارين أو أكثر من المسارات السلوكية المتعلقة بأهداف مترابطة بشكل متبادل، وعلى الرغم من أن الافراد هم أحرار في تحديد المدة التي سيعملون فيها ومتى سيكون لديهم وقت فراغ، فلا يزال بإمكانهم المرور بإدارة الصراع التحفيزي، وهذا يحدث بشكل خاص عند اتخاذ القرارات بين القيام بالعمل وأوقات الفراغ او اختيار الترفيه (Hofer،et. al,2007:23) .

تعدد الاهداف وادارة الصراع التحفيزي:

أن الافراد يتابعون الكثير من الأهداف في الوقت نفسه مما يجعلهم عرضة للصراع التحفيزي خاصة بين الأهداف الأكاديمية وغير الأكاديمية والأهداف العامة تعني أنها تمثيلات لأهداف سلوكية مرغوبة محددة، ويُنظر إلى الأهداف على أنها مرتبطة معرفيا بوسائل تحقيقها المقابلة او المناسبة لها، فالوسائل هي الإجراءات التي يتم اختيارها لتحقيق أهداف محددة، ومن جهة اخرى، فانه يمكن أن يؤدي السعي وراء أهداف متعددة إلى حدوث مواقف صراع تتعارض فيها الأهداف المختلفة مع بعضها البعض، ففي بعض المواقف التي يتم فيها تنشيط هدفين متنافسين أو أكثر في نفس الوقت، يتعين على الفرد تحديد الهدف الذي يجب متابعته الآن وفورا لأن السعي لتحقيق أي هدف يحتاج إلى استثمار الوقت والجهد، ولأن الموارد محدودة، فانه يجب على الشخص الملتزم بهدف واحد أن يركز الوقت والجهد والموارد بعيدا عن الأنشطة المتعلقة بأهداف منافسة أخرى (Jan,et.al,2021:46).

كما تؤثر التوجهات القيمية الفردية للأفراد على القرار الذي يتم التوصل إليه في حالة الصراع التحفيزي بين المهمات التربوية وأهداف الترفيه او اهداف وقت الفراغ، فالأهداف تشير إلى الحالات او الامور التي يحاول الفرد تحقيقها، وهذه الحالات التي يحاول الفرد

تحقيقها لا تكون عادةً جزءا من القيمة، وعلى العكس من ذلك، تسمح القيم للأشخاص بتحديد الأهداف التي يجب تفضيلها أو تجنبها، لأنه يمكن الحكم على السلوكيات والأحداث والأشياء على أساس تطابقها أو عدم تطابقها فيما يتعلق بنظام قيم الفرد الشخصي حيث تمثل القيم بنية نفسية لها القدرة على إحداث التكافؤ او التوازن بين الأهداف ومن ثم، فإن للقيم قوة تحفيزية او دافعية وتعكس الأهداف القيم الكامنة وراء هذه القوة التحفيزية.(Kerstin et.al,2020:43)

أن الاختلافات او الفروق في توجهات قيمة الإنجاز لدى المعلم تختلف بشكل منهجي مع قرارات العمل في حالة الصراع التحفيزي، فمن المتوقع أن يؤدي التقدير العالي لقيم الرفاهية إلى اتخاذ قرارات لصالح أهداف أوقات الفراغ في حالة ادارة الصراع التحفيزي لأنها تعالج او تهتم في المقام الأول بالأنشطة الترفيهية وتتداخل مع العمل المهني، فعلى سبيل المثال في موقف يتعارض فيه مهمة تربوية معينة او الخروج مع العائلة للترفيه، يُتوقع من المعلمين ذوي التوجهات ذات القيمة الإنجازية العالية اختيار البديل التربوي، في حين يُتوقع من المعلمين ذوي التوجهات ذات القيمة العالية للرفاهية اختيار بديل الرفاهية (اي الخروج مع العائلة).

(Grund,et.al,2014:87)

وقد أظهرت الأبحاث أن إمكانية الوصول إلى الأهداف البديلة تؤثر على الالتزام بتنفيذ الهدف الاساس عن طريق التأثير على الموارد المخصصة له واستنفادها، ونتيجة لذلك، فإن الالتزام والتقدم في تحقيق الاهداف والاستجابات المرتبطة بجهودهم الجادة وتنفيذ الاستراتيجيات الفعالة للوصول الى اهدافهم تكون ضعيفة Shah & Kruglanski (,2002:54).

فعندما يتغلب المعلمون على الإغراء ويؤدون مهامهم التربوية، سيكون التنظيم الذاتي ضروريا لحل الصراع الداخلي ويتم الالتزام بالهدف المختار او الاساس ومن ثم يتم ادارة الصراع التحفيزي، وعندما يقوم الفرد بتوجيه قيمة الإنجاز وتوظيفها في انشطة التعلم، فان

ذلك يوفر امكانية ادارة هذا الصراع التحفيزي، وفي المقابل فان الافراد الذين لا يقومون بتوجيه قيمة الانجاز وتوظيفها في العمل فان ذلك يؤدي الى وقوعهم في حالة من التداخل او الصراع التحفيزي ويظهرون توجهاً عالياً نحو الرفاهية ويفضلونها، مع حصول حالة تنافس بين أهداف الرفاهية واهداف الإنجاز على الموارد الشخصية للفرد، فالمعلمون الذين يركزون على الرفاهية فقط دون اهداف العمل ويولونها الاهمية، فأنهم يواجهون مشاكل في الوصول الى او تحقيق ذواتهم المهنية، وتشير أبحاث التسويف او المماطلة أيضًا إلى أن الأفراد الذين يؤخرون نشاطا او مهمة غير مرغوبة يواجهون صعوبات في التركيز عندما يؤدون مهمات العمل هذه في اخر الامر. (Grund & Senker ,2018:76)

ومن جانب اخر، فانه يمكن التحقق من نجاح التنظيم الذاتي وفعاليته في الحفاظ على تنفيذ الفرد لأهداف العمل وعدم التخلي عنها، خاصة بعد مرور الفرد بحالة الصراع التحفيزي وذلك عبر استعمال عدة مؤشرات يؤدي ضعف التنظيم الذاتي إلى انخفاض المثابرة في تنفيذ المهام، ومن ثم يقود الى الافتقار للمثابرة اساسا، ومع المزيد من قيام الفرد بالتنقل من نشاط الى اخر ومن هدف الى اخر وعدم القيام بتنفيذها بشكل كامل والتسويف في انجازها، فان ذلك يعد مؤشرا على القمع غير الفعال وغير المجدي للأهداف والأنشطة المتنافسة المتداخلة لدى الفرد، وفي حالة وجود ضعف في التنظيم الذاتي لدى الفرد، فان ذلك يقود الى أن يتطور هذا التأثير السلبي، وفي العموم فان الافراد الذين يتمتعون بقيم رفاهية عالية، فأن ادارة الصراع التحفيزي بين الأنشطة المتعلقة بالعمل والأنشطة الترفيهية يمكن ان يؤدي إلى تدهور الأداء التربوي لهم، والذي يتم التعبير عنه من خلال التشتت الذهني العالي وانخفاض عمق المعالجة المعرفية للمعلومات وانخفاض المثابرة والمزيد من الانتقال او التبديل بين الاهداف والانشطة وسوء الحالة المزاجية، وهذه الامور كلها يمكن ان تقود بمرور الوقت الى ضعف الاستثمار الكلي لوقت الفراغ في المهام التربوية. (Nina ,et.al ,2015:13)

ومن جهة اخرى، يميل الافراد في ادارة الصراع التحفيزي إلى اختيار النشاط الذي يتماشى بشكل أكبر مع توجههم القيمي السائد، فالأفراد ذوو التوجهات ذات القيمة الإنجازية العالية يميلون إلى اتخاذ قرار في كثير من الأحيان لصالح الاهداف المرتبطة بالمهمات

التربوية، في حين يفضل الافراد الذين يتمتعون بتوجهات ذات القيمة العالية للرفاهية الاهداف المرتبطة بالرفاهية، وفضلا عن ذلك، فأن التوجهات القيمية في حالة الصراع التحفيزي ترتبط بشكل منهجي او طبيعي بالخبرة والأداء في العمل، فقد أفاد الافراد ذوي التوجه العالي لقيمة الرفاهية أن هناك ضعفًا في أدائهم التربوي بعد أن يقاوموا الخيار الترفيهي ويتخذون الخيار التربوي وعلى النقيض من ذلك، فإن الافراد الذين يتمتعون بتوجهات قيمة الإنجاز فانهم أبلغوا عن أن هناك ضعفًا في أدائهم التربوي بعد أن يقاوموا خيار مهماتهم التربوية ويتخذون الخيار الترفيهي، ومن ثم، فإن التوجهات القيمية في الصراع التحفيزي يمكن ان تتنبأ بمقدار التداخل الناجم عن نشاط غير مختار أثناء أداء النشاط المختار (Axel,et.al,2015:52).

كما ان توجهات قيمة الإنجاز والتنظيم الذاتي يمكنهما توقع مقدار الوقت الذي يخصصه الفرد في العمل، ومن ناحية أخرى، فانه يبدو أن توجهات قيمة الرفاهية يمكن ان تؤثر سلبا على مقدار الوقت الذي يخصصه الفرد في العمل بشكل كبير عبر الحد او التقليل من التنظيم الذاتي الناجح والمناسب. (Fries , et.al,2007:80)

نظرية ادارة الصراع التحفيزي (Theory of Motivational conflict management)

جاء بهذه النظرية هوفر واخرون (Hofer et. al, 2007)، اذ يرى المنظرون ان الافراد يسعون وراء اكثر من هدف واحد في الوقت نفسه وهذا يجعلهم عرضة للصراع التحفيزي، خاصة الأهداف التربوية وغير التربوية، اذ يحدث الصراع التحفيزي إذا ارتبط إجراءان أو أكثر من الاجراءات او السلوكيات التي يقوم بها الفرد بأهداف مترابطة بين بعضها البعض بشكل سلبي، ففي مثل هذه الحالة، تفترض هذه النظرية انه يجب على الفرد أن يكون قادر على ادارة هذا الصراح ويقرر الهدف الذي يجب أن يسعى إليه الآن ويحققه، لأن السعي لتحقيق أي هدف يتطلب استثمار للوقت والجهد، ولأن الموارد محدودة فإن الفرد الملتزم بهدف واحد يأخذ بعين الاعتبار الوقت والموارد المادية والنفسية بالنسبة لذلك الهدف دون الأهداف المنافسة الأخرى. (Fries,et. al,2005:261)

وقد ينشأ ادارة الصراع التحفيزي عندما يتعين على الفرد أن يقرر بين إجراءين ذوي قيمة او اهمية متساوية بالنسبة له، أو قد يحدث ادارة الصراع التحفيزي عندما يقوم الفرد بالفعل بنشاط ما وتأتي فرصة أخرى لتركه والقيام بنشاط اخر، فعلى سبيل المثال، هنالك طالب غير متأكد مما إذا كان عليه أن يبدأ في أداء واجباته المدرسية أو مشاهدة التلفزيون، قد يحدث هنا مثل هذا الصراع بين المهام التربوية والأنشطة الترفيهية عندما تكون الموارد الزمنية محدودة، حيث تفترض النظرية ان القيام بسلوك اخر خارج المهمة المطلوب انجازها انما هو دال على التحول في الأنشطة والذي يمكن ان يحدث عندما يكون البديل جذابًا بدرجة كافية ليتم تفضيله على السلوك الحالي او المهمة الحالية المطلوب انجازها، فمثلا يرغب الطلبة في اجتياز المواد الدراسية والنجاح فيها لكنهم في الوقت نفسه يرغبون أيضًا بالاختلاط بالآخرين وقضاء وقت ممتع معهم.(Ratelle, et. al,2005:1803)

ونتيجة لذلك، فهم يستعملون استراتيجيات للإدارة الصراع التحفيزي وتقليل القيام بأنشطة التعلم، حيث تتداخل الأهداف والمشاعر والرغبات الشخصية مع الاهداف التربوية وضرورة انجازها وتخلق صراع تحفيزي، فإذا كانت الحوافز في الموقف مغرية وكانت توجهات الرفاهية لدى الافراد أعلى او اكبر من توجهات الانجاز لديهم، فمن المحتمل حينئذ أن يستسلموا لرفاهيتهم ومن ثم فإن التحول او التغير الحاصل في النشاط هو لا يعد نتيجة قرار يتخذه الفرد بعد مروره بحالة صراع تحفيزي، وانما هو استجابة لالهاءات وإغراءات الموقف الحالي.(Wolters & Rosenthal ,2000:31)

ومع ذلك، فان لإدارة الصراع التحفيزي كما يرى هوفر (Hofer ,2007) فائدة محتملة، ففي أثناء عملية التعلم، وعندما تشير الدلائل إلى أن الفرد بدأ يشعر بالضجر في العمل او التعلم وعدم الرفاهية، فانه يمكن ان تظهر تأثيرات سلبية عليه تتطلب إعادة توجيه الموارد لديه، فمثلا ينظر الى الضجر او الملل على أنه عاطفة تؤدي إلى التغيير، حيث يمكن أن ينشأ الضجر او الملل لأسباب مختلفة، مثل ما إذا كان الطالب يرى أن الموضوع الدراسي غير ذي صلة أو عديم الفائدة أو إذا كان ينظر إلى المادة الدراسية على أنها صعبة

للغاية، هنا يمكن أن ينشأ الضجر او الملل بسبب عدم تلبية الاحتياجات المتنافسة الاخرى (مثل الترفيه عن النفس والانتماء الاجتماعي للآخرين وقضاء بعض الوقت معهم)، لذلك، يمكن النظر إلى السلوك الاخر (الذي هو غير المتعلق بأداء المهام الاكاديمية) مثل سلوك القيام بأنشطة ترفيهية على أنه استراتيجية للتعامل مع الضجر او الملل الذي يحدث أثناء عملية التعلم من أجل تلبية الاحتياجات الضرورية الملحة التي تم اهمالها نتيجة الانشغال بأداء المهمة الاكاديمية المطلوبة، فهذا كله إشارات تدل على ان الضجر او الملل الاكاديمي اصبح مرتفعا ولابد من قضاء بعض الوقت للترفيه عن النفس. (Hofer&peetsma,2005:208)

كما تقترح هذه النظرية ان تقدير الذات يعد مفيدا وهو يعكس استجابات الفرد المنظمة ذاتيا تجاه المخاطرة وهذه الاستجابات المنظمة ذاتيا يمكن لها ان تتشكل عن طريق تقدير الذات وتوافر الموارد التنفيذية، ويرى بأن تقدير الذات يفيد بوصفه أساس لنظام تنظيمي يعتمد على الموارد ويعمل على ادارة الصراع التحفيزي في المواقف التي تتيح الفرصة لمتابعة أهداف متعارضة او متعاكسة في وقت واحد، وعندما يكون لدى الأشخاص موارد تنفيذية كافية، فإنهم يحلون التضارب في الأهداف الظرفية او الحالية بطرق تتوافق مع أجنداتهم التحفيزية السابقة.

(Riediger & Freunel ,2018:32)

وأن الاشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يستجيبون للصراع التحفيزي بطريقة موجهة نسبيًا عبر سعيهم وراء المكافأة عند مواجهة المخاطر، وأن الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض يصبحون أكثر انتباهاً للمخاطرة وأقل رغبة في السعي لتحقيق نتائج إيجابية. ومع ذلك، فعندما يتم إعاقة الموارد التنفيذية لأسباب معينة، فانه لا يتم حل الصراع التحفيزي ضمن المواقف الخاصة بمتابعة تنفيذ الأهداف المتعارضة او المتعاكسة وعلى العكس، فعندما يكون لدى الأشخاص موارد تنفيذية كافية، فإنهم يحلون التضارب او التعاكس في الأهداف الظرفية او الآنية بطرق تتوافق مع أجنداتهم التحفيزية السابقة. (Vohs et al., 2008:21)

ويشير (Justin ,et.al,2012) بهذا الخصوص الى ان وجود صراع تحفيزي بين احساس الفرد بالانتماء والارتباط بالأخرين وبين حماية الذات يكون أكثر حدة عندما يواجه ذلك الفرد مخاطر شخصية، وفي العلاقات الاجتماعية تتيح المواقف التي يمر بها الأشخاص فرصة السعي للتواصل مع الاخرين مما يؤدي إلى قمع او تثبيط تهديد الرفض الاجتماعي وتعزيز جودة العلاقة نتيجة لذلك، ومع ذلك، فهذه المواقف تتيح للأفراد أيضًا فرصة حماية أنفسهم من الرفض الاجتماعي عن طريق إبعاد أنفسهم نفسياً (شعوريا) أو سلوكيًا عن الاخرين، ومن ثم عدم التعرض للرفض الاجتماعي الوشيك وتجنبه، اذ توفر المواقف الخطرة دليلًا غير واضح للتنظيم الذاتي لدى الفرد، فعندما تكون المواقف الظرفية او الانية متساوية تقريبًا في مستوى الدافع او الباعث وفي اهميتها، فانه يتعين على الفرد إعطاء الأولوية لهدف واحد فقط من بين بقية الاهداف الاخرى إذا أراد تفعيل استجابة معرفية وسلوكية متماسكة او مناسبة في ذلك الموقف الراهن. (Justin ,et.al,2012:80)

وعندما يحاول الفرد ادارة الصراع التحفيزي عن طريق انخراطه واندماجه في تنفيذ هدف واحد دون اخر، فمن المرجح أن يستخدم في ذلك عمليات معرفية تعتمد على الموارد التنفيذية للقيام بذلك وبالتحديد عندما يعاني الفرد من عدم الاتساق بين المواقف غير الواعي فيها والمواقف المدروسة او التي يعيها جيدا، فإنه غالبا ما يحل عدم الاتساق عبر استعماله للتفكير الافتراضي، الأمر الذي يتطلب منه سيطرة او تحكم تنفيذي، ومع ذلك، تشير الدلائل المتزايدة إلى أن هذه الموارد التنفيذية قد تكون محدودة كما أن إثقال كاهل هذه الموارد أو استنفادها يقلل من تأثيرها على التنظيم الذاتي للفرد، وعلى هذا النحو، فانه غالبا ما يكون ضعف هذه الموارد ضارًا بقدرة الأشخاص على تفعيل سلوك أو هدف مفضل وبالتالي، فإن الموارد التنفيذية لها اهمية في عزم وقوة ارادة الناس في متابعتهم لهدف ظرفي اني دون آخر، وفضلا عن ذلك، فإن إضعاف هذه الموارد يمكن ان يقيد من قدرة الفرد على تحديد الأولويات الخاصة بأهدافه التي تعد أمرا ضروريا وهاما في حل الصراع التحفيزي او التعامل معه.

(Matthew ,2020:54)

تأثير القيم الشخصية على ادارة الصراع التحفيزي:

كثيرا ما يتشتت الافراد بين العمل والترويح عن النفس، وعادة يواجه الباحثون السؤال حول ما إذا كانت القيم الشخصية للأفراد يمكنها التأثير على اختيار البدائل الممكنة، وتنفيذ البدائل المختارة، والنتيجة من جراء هذا التنفيذ للبديل، وفي الواقع اشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن قيم الافراد يمكنها التأثير على قراراتهم بشأن البديل في مثل هذه الصراعات والتجارب أثناء أداء النشاط المختار. (Hofer, 2007:29)

ومع ذلك، فإن الاتجاه العكسي لتأثير ادارة الصراع التحفيزي ممكن أيضا، اذ ان هناك تأثير متبادل بمرور الوقت للقيم والتجارب في أثناء الصراع بين العمل من جهة وبين الترفيه من جهة اخرى، وعلى هذا الاساس، فانه يتم تصور القيم بوصفها عواقب للعمليات التحفيزية، حيث ان هناك سبب لافتراض أنه إذا وجه الأفراد انتباههم نحو ردود أفعالهم في اثناء المواقف المتضاربة او المتصارعة، فإن القيم التي يحملونها يمكن أن تتغير بناءً على تجارب او خبرات الصراع نفسه (Gray et al.,2017:501).

وبشكل مستقل حدد شوارتز (Schwartz, 2001) مجموعة شاملة من بنى او هيكلية القيم على سبيل المثال، القوة، التحفيز، الشمولية، التقاليد، والامتثال واشار الى ان أفضل وصف للعلاقات بين هذه القيم المختلفة هو وصفها في بنية دائرية، اي كلما اقتربت أي قيمتين من بعضهما البعض في الدائرة زاد توافقهما، وعلى العكس من ذلك، كلما زاد بُعدهما عن بعضهما زاد الصراع بينهما. (Schwartz, et. Al, 2001: 215)

وعلى هذا الاساس، فأن الأفراد يستطيعون ملاحظة سلوكهم ومشاعرهم وردود أفعالهم الداخلية ضمن مواقف الصراع الناتجة بين الأفعال والسلوكيات المختلفة والمرتبطة بقيم متنوعة، وبناءً على هذه الملاحظات، يمكن للأفراد استنتاج مدى الأهمية التي يعلقونها على تلك القيم، فما نوع الحالة الداخلية التي من المفترض أن يركز عليها الافراد؟ فمثلا هنالك فرد ما يتعين عليه أداء اعماله أثناء عرض برنامجه المفضل على التلفاز، ففي أثناء محاولته أداء واجباته او اعماله برغم قوة الاغراء لتأجيلها ومشاهدة البرنامج المفضل، قد يكون هذا

الفرد في حالة مزاجية سيئة، ولديه تركيز ضعيف، ومن ثم فانه يعاني من ضعف المثابرة في أداء الواجبات او الاعمال، حينئذ يشار الى مثل هذه الحالة الداخلية على أنها ادارة صراع تحفيزي، فالحوافز التي تنبع وتتولد من بديل جذاب لم يتم اختياره من قبل الفرد يمكنها ان تضعف من أداء العمل المختار او المطلوب (Fries, et.al, 2008:120).

فإذا ما واجه الفرد صراعا وتداخلا تحفيزيا عاليا أثناء محاولته العمل في مهمة ما، فيمكن لهذا الفرد أن يستنتج أن القيم التي يعلقها على مثل هذا العمل هي ليست مهمة جدا بالنسبة له، وبالمثل، يستنتج هذا الفرد أيضا أنه يتم وضع قدر كبير من التركيز الداخلي على القيم المتعلقة بالاستمتاع بشيء ما لأن هذا الفرد ينجذب كثيرا إلى مشاهدة برنامجه المفضل في التلفاز مثلا، ومن ناحية أخرى، إذا كانت ملاحظات الفرد الذاتية تركز على الواجبات او الاعمال ولا يشتت انتباهه التلفزيون، فقد يتم الاستنتاج أنه يتم إيلاء الكثير من الأهمية لقيم العمل وليس لقيم الاستمتاع او الترويح عن النفس، ومن ثم يمكن توقع وجود استدلالات خاصة بالقيم المرتبطة بالمهمة الرئيسية واستدلالات خاصة بالقيم المرتبطة بالمهمة البديلة، وهنا يحصل اختلاف في درجة التشويق او الاستمتاع ومن ثم اختلاف في درجة الصراع والتداخل التحفيزي الناجم عن حوافز البديل الجذاب للفرد (Grund, et.al, 2015: 523)

ومن جانب اخر، ففي نظام القيم الخاص بالفرد، يتم ترتيب القيم حسب الأولوية أو الأهمية بالنسبة لبعضها البعض، اذ ان القيم الشخصية تؤدي دورا ضئيلا في حياة الافراد باستثناء حالات الصراع عندما يكون للسلوك عواقب تعزز من قيمة ما ولكنها تتعارض مع قيم أخرى، لذلك يجب أن تكون القيم قابلة للتطبيق بشكل خاص في حالات الصراع التي يتعين على الافراد فيها الاختيار من بين بدائل العمل المختلفة التي تقدم حوافز لقيم مختلفة. (Grund & Fries, 2012:260)

وبنظرة تحليلية ترى الباحثة ان ادارة الصراع التحفيزي يأخذ حيز كبير من حياتنا بصورة عامة وحياة المعلم بصورة خاصة، فالمعلم مثل اي فرد لديه عمل ومهمات تربوية

ولكن ايضا لديه رغبات واهداف خارج العمل يحاول تلبيتها مثل الاستمتاع مع عائلته او القيام بمشروع عمل خاص او اكمال واجباته الاجتماعية وعليه ادارة وترتيب هذه الاهداف بما يسمح به وقته وطاقاته.

ان ادارة الصراع التحفيزي تعتمد بقدر كبير على قيم الفرد ورغباته واهدافه وميوله ونضجه، كذلك تتأثر بالخبرة عن طريق المرور بمواقف ادارة الصراع التحفيزي، اذ تتكون لديه معرفة تسهل من الاختيار بين الاهداف، ولكن ليس في جميع المواقف، فالفرد متغير حيث تتغير قناعاته وقيمه ورغباته وبذلك تتغير اختياراته وتفضيلاته وكذلك يتأثر ادارة الفرد للصراع التحفيزي بالمرحلة العمرية.

وقد تبنت الباحثة نظرية (Hofer, et. al, 2007)، اذ انها لم تجد غير هذه النظرية تفسر ادارة الصراع التحفيزي بشكل واضح، كما تمتاز بقوة تنسيقها وطرحها للأفكار، وكذلك قامت الباحثة ببناء اداة لقياس ادارة الصراع التحفيزي على وفق التعريف النظري الذي وضعه (Hofer, et. al, 2007).

ثانياً: جودة الحياة المهنية:

مقدمة

تعود جذور دراسة جودة الحياة المهنية إلى الفلسفة الإنسانية والتي انطلقت مع تيار مدرسة العلاقات الانسانية لمايو (Mayo,1933)، وهناك خمس محاور تعالجها جودة الحياة في العمل وهي: فلسفة الإدارة، الوسائل والطرق المستعملة لتغير الوسط المهني، المظاهر البيئية التي يراد تغيرها، المظاهر البيئية المراد إنشاءها، والأهداف المنتظرة عن طريق تطبيق الفلسفة الإنسانية بمعناها الحقيقي عن طريق إدراج نماذج المشاركة التي تهدف إلى تعديل احد أو مجموعة من الأبعاد المتعلقة بالوسط المهني لغاية خلق بيئة جديدة أكثر إرضاء لدى العاملين في المؤسسة (Ghassabkar & Mirjafari , 2018:33).

وتم تداول جودة الحياة المهنية لأول مرة كمفهوم في المؤتمر الدولي لعلاقات العمال في نيويورك عام (1972)، بهدف تبادل المعرفة والتوجه نحو بناء نظرية حول كيفية تهيئة ظروف لحياة عمل إنسانية، ومنذ ذلك الوقت اكتسب مفهوم جودة الحياة المهنية اهتماماً كبيراً بين الباحثين (Horst, et.al,2014:88) .

ومنذ تلك الحقبة (السبعينات) بدأ تداول مفهوم جودة الحياة المهنية (QWL) في مجال الأبحاث بالولايات المتحدة الأمريكية، اذ تتبع ذلك التوسع في نطاق المبادرات المرتبطة بهذا المفهوم لتشمل حقوق العمال وتوفير مزيد من فرص العمل مع المطالبة بتكافؤ هذه الفرص، وخاصة أن بيئة العمل كانت تعاني من نقص الفرص والتطور، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالتخطيط للحياة المهنية، عن طريق الاهتمام بجودة الحياة المهنية.
(Guest & Grote,2017:15).

وفي الثمانينيات من القرن العشرين بدأ مفهوم جودة الحياة المهنية يشتمل على عدة ابعاد، تؤثر على الرضا الوظيفي والإنتاجية وهذه الأبعاد تتمثل في: نظام المكافآت، بيئة العمل المادية، الاستغراق الوظيفي، وحاجات تحقيق الذات (البرديول،٢٠١٨:١٧).

ومع بداية عام (١٩٨١) بدأ التعامل مع مفهوم جودة الحياة المهنية كمذهب أو طريقة،

حيث ركز الباحثين على الاعتقاد بأن جودة الحياة المهنية لها علاقة بنمو الشعور بالانتماء والعمل في الظروف الجيدة والانخفاض في نسبة التغيب وليس بمستوى الإنتاجية فقط، ومنذ منتصف الثمانينات وحتى منتصف التسعينيات تجدد الاهتمام بموضوع جودة الحياة المهنية في السنوات الأخيرة و مطلع الألفية الثالثة على وجه التحديد من قبل الباحثين والأكاديميين وذلك بوصفهم إليه بأنه أهم مصادر الرضا للعاملين والعنصر المميز لبيئة عمل منظمة ما عن غيرها، وهنا برزت اهمية المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية لتحسين نوعية الحياة المهنية للعاملين في تلك المنظمات والسعي من قبلها لتطبيق كل النشاطات الخاصة بها لغرض إشباع حاجاتهم ورغباتهم في بيئة العمل ويتمثل نجاح المنظمات المعاصرة بقدرتها على تحقيق أهدافها وأهداف العاملين بها في آن واحد (معوض،٢٠١٧: ٢٥٣).

مفهوم جودة الحياة المهنية

تعددت المفاهيم الخاصة بجودة الحياة المهنية وإن كان مضمونها جميعا ينصب على تحسين بيئة العمل والرضا الوظيفي وتحقيق التوزان بين الحياة المهنية والشخصية للعاملين بالمؤسسة لتخفيف حدة الإجهاد المهني لهم وزيادة شعورهم بالأمان الوظيفي، فقد ركز بعض الباحثين على أن جودة الحياة المهنية تشير إلى إدراكات العاملين بالمؤسسة لمستوى البيئة المادية والمعنوية التي يعملون فيها، حيث تشتمل هذه البيئة على مجموعة من العوامل والتي تشير إلى أنظمة التحفيز والمكافآت والأمن الوظيفي والمشاركة في صنع القرارات والرضا الوظيفي (خضر، العنزي،٢٠٠٧: ٣٣٧).

ويرى (جاد الرب، ٢٠٠٨) بأنها مجموعة من العمليات المتكاملة والمخططة والمستمرة التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب المؤثرة على الحياة الشخصية والمهنية للعاملين والتي بدورها تساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها.
(جاد الرب،٢٠٠٨: ٩)

ويرى (الدحدوح، ٢٠١٥) بأنها: المدى الذي يكون فيه أعضاء المؤسسة قادرين على شباع حاجاتهم الشخصية عن طريق خبراتهم في المؤسسة وهي تغطي مشاعر الشخص حول كل جانب من جوانب العمل من حيث المكافآت الاقتصادية والفوائد والأمان والعدالة الداخلية والخارجية وشروط العمل والعلاقات التنظيمية والشخصية الداخلية والتي لها أهمية كبيرة في حياة الأشخاص (الدحدوح، ٢٠١٥: ٧).

وتنظر (البياري، ٢٠١٨) الى أن جودة الحياة الوظيفية بانها: عملية مستمرة مخطط لها تهدف إلى تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة المهنية والشخصية للموظفين، من خلال التغيير للأفضل نحو الفاعلية والعدالة التنظيمية وتحقيق الأمن الوظيفي والعدالة في نظم الأجور والحوافز والترقيات المبنية على أساس الكفاية المهنية والتكامل الاجتماعي في عمل المنظمة وتأمين ظروف عمل مناسبة وآمنة لهم من أجل رفع مستوى معيشتهم وتوفير البيئة التنظيمية الملائمة عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات، مما ينعكس ذلك إيجاباً على الموظف فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة المؤسسة لنقلها لمزيد من التطور والنجاح والعمل بطريقة تؤمن قدرتها على تحقيق استراتيجيتها وكذلك تقدم أدائها التنافسي. (البياري، ٢٠١٨: ١٣)

كذلك يشير مفهوم (QWL) إلى تغيير وتحسين مناخ العمل بحيث تجعل العلاقات الشخصية والتكنولوجية والتنظيمية داخل المؤسسة أكثر فاعلية وهو ما يعمل على زيادة الرضا الوظيفي للعاملين بها وتحسين الصحة البدنية والنفسية لهم مما يخلق مشاعر إيجابية نحو العمل ويعزز التعلم في مكان العمل وهو ما يساعد على تحسين إنتاجيتهم وجعل بيئة العمل أكثر جاذبية (نصر، ٢٠١٩: ٢٥).

ويرى (Davis & Werther,2002) أن جودة الحياة المهنية تُعنى بتوفير ظروف عمل جيدة واشراف جيد ومرتبات ومكافآت مادية ومعنوية، وتتحقق جودة الحياة الوظيفية عن طريق فلسفة علاقات العاملين التي تشجع استعمال جهود جودة الحياة الوظيفية لإعطاء العاملين فرص أكبر للتأثير على وظائفهم والمساهمة الفاعلة على مستوى المنظمة ككل.
(Martins & Pineiro, 2013:502)

جودة الحياة المهنية في المدرسة

يغطي مفهوم جودة الحياة المهنية في المدرسية عددا من العناصر وهي:

١-جودة المباني وتجهيزاتها بما تشمله من المقتنيات المادية، مثل الغرف الصفية والإضاءة والمقاعد والصوت، وغيرها كالوسائل التعليمية الإيضاحية، وما لها من تأثير على العملية التعليمية وتطورها.

٢-جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح، فأن للقائد التربوي الأثر الكبير على العملية التعليمية بأبعادها كافة، ومن ضمنها التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التعليمية إضافة إلى ما يجب أن تتسم به التشريعات واللوائح من مرونة ووضوح ومواكبة التطورات التربوية.

٣-جودة الكتاب التعليمي، وتعنى بجودة محتوياته ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية.

٤-جودة الإنفاق التعليمي، فيجب توفير الموارد المالية اللازمة لنجاح النظام التعليمي باعتبارها أقصر السبل لحل مشكلات أي نظام (أبو عبده، ٢٠١١: ١٥).

اهمية جودة الحياة المهنية

تتجلى أهمية جودة الحياة المهنية بما يأتي:

١-توفر ظروف عمل أكثر إنسانية.

٢- بيئة العمل الملائمة توفر القناعة الشخصية لدى العاملين، فضلاً عن إشباع الجانب الاقتصادي لديهم (Sirgy, et. al, 2018: 113).

٣- تطوير القدرات البشرية.

٤-تساعد العاملين على تحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والحياة المهنية.

(Saha & Kumar, 2016:28)

٥- تهيئة أفضل بيئة تنظيمية تحفز العاملين وتحسن صحتهم العقلية وتشجعهم على التعاون في اتخاذ القرارات وزيادة الإبداع.

٦- تحقيق الإنتاجية العالية (Lee & Sirgy, 2007: 41).

٧- قدرة المؤسسة على استقطاب الكفاءات والاحتفاظ بها واستثمار قدراتها لتحقيق أهدافها.

٨-القدرة على ربط الأهداف الشخصية للعاملين بأهداف المؤسسة لتحقيق التوازن بينهم.

٩- توفير بيئة عمل وسياسات واجراءات مناسبة للعاملين لزيادة الإنتاجية والرغبة بالبقاء بالمؤسسة، مما يؤدي إلى جودة الإنتاج والخدمات المقدمة لزيادة رضا العاملين ويؤدي إلى تقليل معدلات حوادث العمل والإصابات والغياب، وتحسين أداء العاملين وزيادة ولاؤهم للمؤسسة.

(السراج، ٢٠١٥: ١٤)، (السالم، ٢٠٠٩: ٢٣٥)، (جاد الرب، ٢٠٠٨: ١٠)

ويرى (البلبيسي، ٢٠١٢) أن برامج جودة الحياة المهنية تعود بالنفع على العاملين والمؤسسة حيث أنها تساعد على:

١-إتاحة فرص الترقي والتقدم المهني أمام الجميع.

٢-زيادة الفاعلية التنظيمية.

٣-تحقيق القدرة التنافسية للمؤسسة.

٤-توفير قوة عمل أكثر مرونة وولاء ودافعية. (البلبيسي، ٢٠١٢: ٥٠).

اهداف جودة الحياة المهنية

تسعى برامج جودة الحياة المهنية نحو تحقيق مجموعة من الأهداف، حيث أنها تعود بالنفع على المؤسسة وبيئة العمل، ويمكن إجمال هذه الأهداف في النقاط التالية:

١-زيادة الإنتاجية الفردية وتحقيق الالتزام.

٢-تحسين العمل الجماعي وعملية التواصل بين الموظفين.

٣-تحسين الحالة النفسية والمعنوية للعاملين.

٤-الحد من الإجهاد المهني.

٥-توفير ظروف عمل صحية وآمنه للعاملين.

٦-تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين.

٧-تعزيز التعلم داخل بيئة العمل.

٨-توفير برامج لتنمية الموارد البشرية (Srivastava & Kanpur,2014:56).

معوقات تحقيق جودة الحياة المهنية

يواجه تطبيق جودة الحياة المهنية بعض المعوقات التي يجب التغلب عليها والتخفيف من حدتها، وتتمثل بما يأتي:

١-سيادة القيم الثقافية التقليدية، وضعف العمل الجماعي (روح الفريق) وجمود قوانين العمل وتضاربها، يحد من فعالية العمل مما يؤدي إلى نشوب صراعات واللامبالاة والإهمال.

٢-استعمال القوة بشكل تعسفي من طرف قادة المؤسسات، وممارسة الصلاحيات لتعزيز المكانة الشخصية على حساب المؤسسة وباقي فئات المجتمع المحلي، بالإضافة إلى التحيز في تطبيق القواعد واللوائح التنظيمية نتيجة إيديولوجية إدارية خاصة تتميز بسلوكيات سلبية فالعاملين في المؤسسات يتأثرون بقرارات الإدارة من حيث مستوى العدالة والحياد والموضوعية في معاملة العاملين، أي عدم توفر الموضوعية في تطبيق القواعد واللوائح التنظيمية، وقلة تجنب الاعتبارات الشخصية على أعضاء المؤسسة.

٣-يعد عدم تزويد المؤسسات بإدارات ذات شهادات عليا متخصصة معوقاً تنظيمياً يحد من فعالية إدارة جودة الحياة المهنية مما ينعكس سلبا على وظيفة العاملين.

٤-عدم اشتراك الإدارة المحلية في وضع برامج تدريبية يستفيد منها عامليها يعد عائقاً وظيفيا يؤثر على الاحتياجات المهنية للجماعة المحلية. (صليحة، وتسعيدت،٢٠١٥:٥٣-٥٧).

جودة الحياة المهنية في المدرسة

حدد (الدحدوح،٢٠١٥) بعض ملامح جودة الحياة المهنية في المدارس على النحو التالي:

١-الاهتمام برفع مستوى جودة الحياة المهنية في المدارس عن طريق الانتظام في صرف الرواتب وتوفير الأمان والاستقرار المهني.
٢-الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة عن طريق تفعيل الأنشطة الاجتماعية التي تنمي روح الجماعة والعمل التعاوني بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين الإدارة.
٣-إتاحة الفرصة أمام المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار مما يزيد الثقة في قدراتهم ومهاراتهم والتي تؤهلهم لأداء دورهم في العملية التربوية على أكمل وجه.
٤-العمل على تحسين بيئة المدرسة المادية والصحية السوية للمعلمين والتي تنعكس على الاداء الوظيفي.
٥-الإشراف الدوري على المعلمين وزيارتهم في الفصول والاطلاع على أنشطتهم المختلفة لمتابعة أدائهم.
٦-تشجيع المعلمين على الأداء الجيد عن طريق ربط الإنجاز المتحقق بالمكافآت والترقيات.
٧-الاهتمام بالدورات التدريبية لرفع مستوى أداء المعلمين. (الدحدوح،٢٠١٥: ٩٤)

انموذج سرجي واخرون (Sirgy, et. al, 2001) في تفسير جودة الحياة المهنية

قدم (سرجي واخرون،٢٠٠١) انموذجا لتفسير جودة الحياة المهنية وابعادها، اذ يروا ان جدودة الحياة المهنية تعني رضا الموظفين عن مجموعة متنوعة من الاحتياجات مثل حاجات الصحة والأمان المتمثلة بالحماية من سوء الحالة الصحية والإصابة في العمل وخارج العمل، وتعزيز الصحة الجيدة والحاجات الاقتصادية والعائلية المتمثلة ب

(الأجور، والأمن الوظيفي، وحاجات عائلية أخرى)، والحاجات الاجتماعية (الجماعية في العمل ووقت الفراغ من العمل)، وحاجات تقدير الذات(الاعتراف والتقدير للعمل داخل المنظمة وخارج المنظمة وحاجات تحقيق الذات(تحقيق إمكانات الفرد داخل المنظمة وبقدر كبير من الكفاءة والحاجات المعرفية (التعلم لتعزيز المهارات الوظيفية والمهنية)، والحاجة الى الابداع(الإبداع في العمل وكذلك الإبداع الشخص ي والجمالية العامة (من خلال الموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل. (Sirgy, et.al,2001:242)

أبعاد جودة الحياة المهنية

اولاً- حاجات الصحة والأمان:

تعتبر حاجات الصحة والأمان مسؤولية كل فرد في موقع العمل ومرتبطة بعلاقة متعدية مع من حوله من الأشخاص والآلات والأدوات والمواد وطرق التشغيل وغيرها، فالسلامة المهنية لا تقل أهمية عن الإنتاج وجودته والتكاليف المتعلقة به، وتهدف خدمات السلامة المهنية إلى حماية العاملين في مواقع العمل المختلفة من الأخطار المهنية المتمثلة في حوادث وإصابات العمل ذات الصلة بالمهنة، مع السعي لتوفير علاقة إيجابية بين الفرد العامل وبيئة العمل المحيطة به.

وتهدف المنظمات عن طريق توفير حاجات الصحة والسلامة الى:

١- تقليل تكلفة العمل: إن الإدارة السليمة لبيئة العمل تجنب المنظمة الكثير من المشكلات المتمثلة في حوادث العمل والأمراض الصحية والتي بدورها تكلف المنظمة الكثير من التكاليف المادية المتضمنة التعويضات المدفوعة للعاملين.

٢. توفير بيئة عمل صحية وقليلة المخاطر: إن الإدارة المسؤولة عن توفير المكان المناسب والخالي من المخاطر المؤدية إلى أضرار بالعاملين أثناء عملهم، إن هذه المسؤولية أصبحت متزايدة في ظل التطور التكنولوجي.

٣- توفير نظام عمل مناسب: عن طريق توفير الأجهزة والمعدات الواقية واستخدام السجلات النظامية حول أية إصابة أو حوادث أو مرض.

٤- التقليل من الآثار النفسية الناجمة عن الحوادث والأمراض المهنية: إذ أن الحوادث لا يقتصر تأثيرها على الجوانب المادية.

٥- تدعيم العلاقة الإنسانية بين الإدارة والعاملين :إن توفير الحماية للعاملين والاهتمام بهم من قبل الإدارة، يشعرهم بأهميتهم ويبني جسور التعاون بينهم وبين إدارتهم وتخلق الإدارة الجيدة السلامة للمنظمة تجاه المنافسين وبالتالي ينتج عن ذلك استقطاب الأفراد الأكفاء والاحتفاظ بهم. (بوجمعه، ٢٠١٩: ٢٠-٢١)

ثانياً- الحاجات الاقتصادية (الاجور والحوافر):

إن شعور الفرد بعدالة ما يتلقاه من أجر يعتبر حافزا في زيادة الالتزام بمهام العمل المكلف بها، ويظهر ذلك عن طريق المواظبة على الحضور في وقت الدوام المحدد وعدم التأخر، والحرص على إنجاز العمل دون تأخير، بخلاف شعور الفرد بعدم كفاية أو إشباع الأجر أو الحافز لاحتياجاته الأساسية، مما يترتب عليه قلة الالتزام بوقت الدوام، واهمال العمل واللامبالاة بإنجازه في الوقت المحدد. (ناصر،٢٠٠٤: ٢٠)

إن أنظمة الأجور والمكافآت من أهم الأنظمة وأكثرها تأثيرا في استقرار الفرد واندماجه في عمله وتحقيق الرضا الوظيفي لديه، مما ينعكس على السلوك العام للأداء في المنظمة مثل الاستقرار بالعمل وتقليل الغيابات والانتظام بالعمل، حيث إن الأجر يعتبر وسيلة لإشباع حاجات الفرد المختلفة سواء كانت حاجات أساسية لحياته وبقائه، أو لشعوره بالأمان

والاندماج في المجتمع، كما أن الكثير من نواحي سلوك الفرد يمكن التأثير عليها عن طريق الحوافز المادية (جرينبرج وبارون،٢٠١٤: ٢٠٨).

كما تشير الإحصائيات إلى أن الكثير من خلافات الموظفين مع الإدارة سببها الأجر، وتنفرد المكافآت الوظيفية بأهمية خاصة كأداة من أدوات التحفيز التي تستخدمها منظمات الأعمال في تحسين الأداء وتعتبر عامل هام في دفع العاملين للتميز وتوفير البيئة التنافسية التي تدفع العاملين لبذل أقصى جهود لنيل المكافآت بأشكالها المختلفة المادية أو المعنوية (الكلالدة،٢٠١٣: ١٣١-١٣٦).

ثالثاً – الحاجات الاجتماعية:

تنشأ العلاقات الاجتماعية نتيجة أسباب عدة كالأسباب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأسرية والتربوية، وهذه الأسباب تدفع الأفراد للدخول في إطارها والامتثال لشروطها ومستلزماتها، والمؤسسات هي إحدى تلك الأسباب التي تنتج عنها علاقات اجتماعية وعلاقات عمل محددة بأطر وقواعد تنظيمية تتحكم وتضبط نوعية العلاقات بين الأفراد فيما بينهم وبين المؤسسة كالهيكل التنظيمي للسلطة ومهمات وصلاحيات كل عضو وأنماط الاتصال الرسمي ومنظومة القيم واللوائح والقوانين، وغير ذلك من الأطر التنظيمية، وإن دوافع العمل ليست فقط مادية، كما إن زيادة الإنتاجية تعتمد ايضا على العوامل النفسية والاجتماعية، فالعلاقات السائدة داخل المؤسسة تؤدي دوار مهما جدا في الحياة المهنية للفرد، فهذه العلاقات تُتيح للأفراد إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لهم، كحاجة الأمن والطمأنينة والتقدير الاجتماعي والاحترام والصداقة وغيرها (واليبي، ٢٠٠٨: ٨١).

إن العلاقات الاجتماعية في مكان العمل لا تؤدي إلى زيادة الإنتاجية فحسب، بل تقود إلى أداء أفضل ومتعة والتزام ورضا من قبل العاملين عن عملهم، وبالتالي فإن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين أفراد فريق العمل في المدرسة يعد عاملاً مهماً في توفير المناخ الإيجابي الداعم للإنتاجية والإبداع، وان مسئولية توفير هذا المناخ تقع بالدرجة الأولى على

مدير المدرسة الذي يعمل عن طريق قراراته الموضوعية وطريقة تعامله الإيجابي في تعزيز العلاقات بين الأفراد لدفعهم لبذل المزيد من الجهود ورفع مستويات الأداء.

(البربري، ٢٠١٦: ٢٢)

رابعاً- تقدير الذات:

تعتبر إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات من العوامل المهمة التي تؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم وتقدير ذواتهم وتعزيز انتمائهم للمؤسسة عن طريق شعورهم بأنهم شركاء حقيقيون في صنع القرار مما يجعلهم يبذلون كل ما في وسعهم لتطوير العمل والارتقاء بالمؤسسة إلى أفضل مستوى ممكن، كما تؤدي المشاركة في اتخاذ القرارات إلى تقليص الصراع داخل المؤسسة، والذي ينشأ نتيجة تضارب القرارات والمركزية في اتخاذها.

(Ogungbanila & Olasenia , 2019:234)

إن ابتعاد الموظف عن اتخاذ القرار يؤدي إلى شعوره بأنه مهمش ومشاركته غير هامة ولا قيمة لرأيه في المسائل والأحداث التي ترتبط بوظيفته، مما يجعله يشعر بالاغتراب والصراع الداخلي لعدم الاقتناع بالقرارات المتخذة، مما ينعكس سلباً على ردود أفعاله واهماله وعدم اهتمامه بالقرارات المتخذة وقلة تحمسه لتنفيذها ورفضه للتعاون مع الإدارة، لذلك يجب على المديرين والرؤساء أن يحرصوا على تفعيل نظم المشاركة في اتخاذ القرارات عن طريق اللجان وبرامج الشكاوى وبرامج المشاركة وتفويض جزء من سلطاتهم لمرؤوسيهم فذلك يشعر المرؤوسين بقيمتهم وأهميتهم (الزهراني،٢٠١٣: ٣٢).

خامساً- تحقيق الذات:

يحقق العامل ذاته عن طريق الفرص المتوفرة له للترقي والتقدم المهني ويقصد بالترقية هي: إعادة تعيين الفرد في وظيفة ذات رتبة أعلى من وظيفته الحالية، وبالتالي يستلزم إعادة تحديد واجبات ومسئوليات الفرد، وتعتبر الترقية نوع من الحوافز المادية والمعنوية في آن واحد لما يترتب على ذلك زيادة راتب الفرد بسبب شغله للوظيفة الجديدة (المرنخ، ٢٠٠٤: ٤٩).

وتهدف المؤسسة عن طريق برامج الترقية إلى ما يلي:

١-خلق حافز لدى الأفراد لبذل أقصى جهد في عملهم، وكذلك إشعارا لهم بالاستقرار والطمأنينة نتيجة التقدم المستمر في مستوى المعيشة.
٢-إشباع حاجات الأفراد من الأمن الوظيفي واثبات الذات والتقدم والتقدير بإتاحة فرص التطور.
٣-تلبية احتياجات المؤسسة من الأفراد العاملين من حيث العدد والنوع.
٤-ضمان بقاء أصحاب الكفاءات والخبرات في خدمة المؤسسة لشغل أعلى الوظائف.

(حليمة وهيبة، ٢٠١١: ١٠٢-١٠٤)

سادساً - الحاجات المعرفية:

لتلبية الحاجات المعرفية دورا كبيرا في تطوير قدرات الهيئة التدريسية.، والتي تعد استثمارا ناجحا في تحقيق اهداف المنظمة، حيث أن الفاعلية والكفاءة لن تتحقق لديهم إلا عن طريق اعتماد برامج التدريب نهج لتطوير قدراتهم ومهاراتهم، والتي تولد لديهم الثقة بأنفسهم في إنجاز أعمالهم على النحو المميز، وهو ما يشعرهم دوما بالرضا الوظيفي والاستقرار النفسي وينعكس بشكل إيجابي على أدائهم. (Swamy, et. al, 2015:285)

ولا يقتصر التدريب وحده على إكساب وتطوير المهارات المرغوبة لدى الهيئة التدريسية، حيث أن اختيار فرص التعلم المختلفة تمكنهم من حسن توظيف واكتساب المهارات المطلوبة والتي يكون لها تأثيرا إيجابيا على الرضا الوظيفي لديهم وتقليل إجهاد العمل مما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة المهنية، اذ ترتبط فرص استعمال وتوظيف المهارات بآليات التعلم الممنوحة لديهم، بالإضافة إلى أن العمل الجماعي كذلك يعطي فرصة كبيرة لتعزيز النمو المعرفي عن طريق تبادل المعارف والخبرات، إلى جانب أن بيئة العمل الجيدة تساعد على توسيع قاعدة المعرفة وتساعد على ربط العمل الذي يقومون به بالممارسات التنظيمية الأخرى والقدرة على حل المشكلات (Abdallah,2013:137).

كما أن تطوير القدرات البشرية للعاملين في المؤسسة يزيد من فرص النجاح في حياتهم المهنية ويقلل من السلوك السلبي ويحسن من جودة أدائهم في المؤسسة، حيث أن برامج التنمية المهنية التي تعدها المؤسسة تتطلب تقييم العاملين والمؤسسة سويا للوقوف على الاحتياجات التنظيمية واحتياجات العاملين، وأن التطوير يتم عن طريق ثلاث طرق، وهي: توفير المعلومات والتوجيه الوظيفي وإعداد برامج التطوير المهني والتي ترتكز بشكل كبير على التدريب، مع توفير التغذية الراجعة للعاملين وبناء بيئة عمل متماسكة تعزز من قدراتهم على توظيف المهارات التي اكتسبوها من هذه البرامج، وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على تطوير قدراتهم المهنية (Amin,2013:39).

سابعاً – الحاجة الى الابداع:

الابداع المهني هو مزيج من القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج فكرة جديدة ومميزة وقابلة للتطبيق تهدف الى حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو طريقة عملية لتنفيذ أعمال المنظمة بطريقة تضمن تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية حيث يتعلق مباشرة بالهيكل التنظيمي والعملية الإدارية في المنظمة وبشكل غير مباشر بنشاطات المنظمة الأساسية، وينظر إلى الإبداع المهني على أنه منظومة متكاملة تشترك فيها الإدارة وأفراد التنظيم من مدراء وموظفين وكذلك بيئة المنظمة، وبالنظر إلى عناصر العملية الإبداعية

يعتبر الموظف هو العنصر الأساسي في العملية الإبداعية الذي منه وبه تنطلق المنظمة نحو الإبداع واستعمال الموظف لمهاراته الشخصية الإبداعية في استنباط أساليب إدارية جديدة أو توصله الى حلول ابتكارية لمشكلة تواجه مصلحة المنظمة أو تصورات جديدة لمعالجة تلك المشكلة بالاعتماد على التحليل المنطقي والاختبار والتجريب والتقويم. (ماضي وبورديمه، ٢٠٢١: ١٠٦)

وبنظرة تحليلية ترى الباحثة ان مع تطور الحياة وتنوع المهن التي يؤديها الفرد بدا اصحاب الفلسفة الانسانية والمذهب الانسان وجمعيات ومنظمات حقوق الانسان الاهتمام بالفرد في مكان عمله، هذا الاهتمام ليس فقط لتحقيق اداف المنظمة او المؤسسة وزيادة الانتاجية بل لأن اعامل انسان ويجب حمايته في مكان عمله الذي يقضي فيه جزء كبير من يومه ويتعرض لمواقف ومشكلات مادية ومعنويه.

وهذا الاهتمام يتجسد بجودة الحياة المهنية، فهي تعني قدرة المؤسسة على اشباع حاجات العاملين فيها مثل الحاجات المادية وتتمثل في الرواتب والمكافآت والمباني والتأمين الصحي وتوفير ظروف عمل مناسبة وامنة لهم، والحاجات المعنوية وتتمثل في الامن النفسي والثقة المتبادلة بين العاملين والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية للعامل واتاحة الفرصة لهم للتقدم والترقي واشراكهم في اتخاذ القرارات وبالتالي يحققون ذواتهم ويكونون ذو تقدير عالي امام أنفسهم والآخرين، توفر بيئة عمل تتسم بالجودة عن طريق الاهتمام بالجانب الصحي وتلبية رغباتهم واهدافهم واحترام مبادئهم وقيمهم وتقدير ذواتهم وتحقيقها عن طريق اثراء الجانب المعرفي لديهم وتنمية مهاراتهم وتطورها، كذلك الاهتمام ببناية المؤسسة من حيث موقعها وحسن مظهرها وتوفير التهوية المناسبة وتقليل الضوضاء وتوفير الوسائل التي تساعده على تحقيق اهدافه داخل المؤسسة ورفع مستوى معيشتهم والتوازن بين المهام المهنية ومتطلبات حياته وعدم مصادرة جهوده وتوفير الفرصة له للمشاركة في اتخاذ القرارات بحيث يكون العامل فاعل في المؤسسة.

ذلك ما يخص العاملين بشكل عام، اما المعلم فهو يتأثر بشكل أكبر بجودة حيته المهنية، اذ ان مهنة التعليم عملية تفاعلية بين المعلم والتلميذ، فالاهتمام بجودة الحياة المهنية للمعلم يعود بالنفع على التلميذ ايضا، فمتى تمتع المعلم ببيئة عمل صحية وامنه ويتلقى الراتب الكافي لسد احتياجاته المادية وايضا يوجد تواز بين مهامه التربوية ومتطلبات حياته استطاع المعلم ان يكون في حالة استقرار نفسي وبالتالي يعود اثرة الايجابي على تحقيق الاهداف لتعليمية والتربوية.

وقد تبنت الباحثة انموذج (Sirgy, et. al , 2001)، اذ انها لم تجد غير هذه الانموذج يفسر جودة الحياة المهنية بشكل واضح، كما يمتاز بقوة تنسيقه وطرحه للأفكار، وكذلك قامت الباحثة ببناء اداة لقياس جودة الحياة المهنية على وفق التعريف النظري الذي وضعه.

(Sirgy, et. al , 2001)

ثالثاً – الثقة التنظيمية

نبذة تأريخيه عن الثقة التنظيمية:

يعود تأريخ الثقة التنظيمية لعصور ما قبل الإسلام، إذ كان الناس يتعاملون فيما بينهم في البيع والشراء على أساس الثقة في عملية تبادل السلع عندما لم يكتشف حينها المال، أما في العصر الجاهلي فقد ظهر مفهوم الثقة بين العرب كدليل على ثقتهم بمرؤوسيهم وقياداتهم في الجيش عند الحرب، وأيضا ثقتهم بزملائهم عند الإغارة معا ضد عدوهم، كما وتوضح مفهوم الثقة بشكل كبير عند ظهور الإسلام، وذلك عندما أخذ رسولنا النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) بنشر الدعوة الإسلامية ومن ثم اخذ الناس باتباعه والتصديق به وهم الذين وثقوا بنبوءته ورسالته السماوية (الفقي، ٢٠٠٩: ٢٣).

ثم انتقلت هذه الثقة لتكون ثقة إدارية عندما تأسست الدولة الإسلامية وبدأ الخلفاء بتعيين مجموعة من الموظفين لحماية بيت المال او لرئاسة الجيوش أو في تدوين المصاحف والكتب الإسلامية والعلمية أو الحفاظ على امن الدولة (الساعدي، ٢٠٢٠: ١٨).

ولقد طغت الثقة في التعامل مع الآخرين لدى العرب المسلمين على الشعوب الأخرى، وبعد ذلك تبنتها البلدان الاوربية في تجاراتها وحروبها، ومن أبرزها قانون الثقة الذي وضعه الانجليز في وقت الحروب الصليبية خلال القرنينّ الثاني عشر والثالث عشر في ذلك الوقت، اذ كانت ملكية الأراضي في إنجلترا تستند إلى النظام الإقطاعي عندما غادر مالك الأرض إنجلترا للقتال في الحروب الصليبية كان بحاجة إلى شخص ما لإدارة ممتلكاته في غيابه لدفع واستلام المستحقات الإقطاعية ولتحقيق ذلك كان ينقل ملكية أراضيه إلى صديق على أساس أن الملكية ستنتقل عند عودته أو إذا لم يعد، فيتم تمرير الأرض إلى الصليبي المتوفى.

(Abrams , 2003: 65)

وهذا يعني أن الثقة بالآخرين هي مدى إيمان الإنسان بقدرات وإمكانات وأهداف وقرارات الشخص الاخر الذي يتعامل او يعمل معه، كما وأنّ الثقة بالأخرين تتطلب إحساس الشخص بالثقة بنفسه اولا والتي تعد العمود الفقري لشخصيته لأنه بدونها سوف يفقد الإنسان احترامه لذاته ويكون عرضة لانتقاد واستغلال الاخرين من حوله، ومن ثم سيعيش حياة بائسة. (كارول، ٢٠٠٩: ٣٥)

ومن ثم انتقلت الثقة التنظيمية الى مجال التعليم، اذ أكد المختصون في المجال التربوي أن أول ظهور للثقة التنظيمية في التعليم كان في اثناء الستينيات من القرن السادس العشر والذي سمي بعصر النهضة الثقافية، اذ كان للثقة التنظيمية في التعليم تأثير على اكتساب ونشر المعرفة وايضا تأثير كبير على تبادل المعرفة بين الموظفين، كما وأوصى التربويين المعلمون حينذاك بضرورة الاعتقاد بأن زملاء العمل جديرين بالثقة.

(Colquitt , 2007:911)

مفهوم الثقة التنظيمية

يعد مفهوم الثقة التنظيمية من المفاهيم ذات الصلة بالسلوك الانساني في المؤسسات التعليمية كافة، كما انها تكون على علاقة مرتبطة بحاجات المعلمين والتي تتوقف ثقتهم بالمؤسسة بدرجة الاولى على مدى اشباعها لحاجاتهم (الساعدي،٢٠٢٠: ٢٠).

اذ عرفها (تايلر،٢٠٠٣) بانها العلاقة بين المدير ومعلميه وقدرة المدير على توفير محيط آمن لدى المعلمين (البلوي،٢٠٠٨: ١١٢).

ويرى إرول وبروس (Errol& Bruce, 2005) أن الثقة التنظيمية هي نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة التي تؤدي للوصول إلى حد من المعقولية في الوعود يمكن الاعتماد عليها. (Errol& Bruce,2005:233)

ويعرف (البلوي،٢٠٠٨) الثقة التنظيمية بانها توقعات الأفراد أو الجماعات بان نظام اتخاذ القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة دون ممارسة أي تأثير على هذا النظام (البلوي،٢٠٠٨: ١٣٨).

اما (الحردان، ٢٠١٧) فيعرفها بأنها اعتزاز الفرد بأهداف المنظمة وسياساتها التي يعمل فهذا وتؤدي إلى زيادة حبه وولائه وانتمائه لها وللعاملين معه في المنظمة.
(الحردان،٢٠١٧: ١٦)

ويعرفها (المعشر والطراونة،٢٠١٢) بانها مجموعة من التوقعات المشتركة التي تحدث بين المعلمين مع بعضهم البعض ومع مرؤوسيهم، إذ ينظر إلى الاتفاق الذي يحدث بينهما على أنه عقد نفسي وأيماني غير مكتوب من اجل الالتزام بينهم سلوكيا وعقائديا وينتج عن هذا الاتفاق في ظل العقد النفسي ثقة متبادلة واتصالات مستمرة، تحكم العلاقة بين الطرفين رغم كونه غير مكتوب وغير ملزم قانونيا، إلا انه يعد الأساس والمعيار الوحيد الذي يتوقف عليه تقويم نوعية وطبيعة العلاقة بين المعلمين وبين المعلمين ورؤسائهم.
(المعشر والطراونة، ٢٠١٢: ٦٣٠)

ويرى (صديق،٢٠٠٥) هي مدى إدراك العامل لما يلقاه من دعم ورعاية وإشباع الحاجات من قبل المؤسسة وفي المقابل إدراك المنظمة لقيام العامل بمسؤولياته وواجباته تجاه تحقيق الأهداف التنظيمية، مع سيادة الشعور بأن السياسات والإجراءات والقرارات التنظيمية كافة تحمي حقوق العامل وتعمل في تحقيق مصالحه (صديق، ٢٠٠٥: ٢١).

ويرى مورجان وهانت (Morgan & Hunt,1994) بأن هناك خمسة عوامل تدعم وتعكس مفهوم الثقة التنظيمية وهي:

١-الإحسان: شعور طرف ما بأن الطرف الأخر يمده بالعطف والاحسان.
٢-الاعتمادية: الى اي مدى يمكن الاعتماد على شخص او مجموعة من الاشخاص.
٣-الكفاءة: الى اي مدى يمتلك فيه الطرف المؤتمن المهارة والمعرفة والخبرة.
٤-الاستقامة: شخصية وسلامة ونزاهة ومصداقية الطرف المؤتمن.
٥-الانفتاح: الى أي مدى لا يكون هناك اي حجب للمعلومات من الاخرين.
(الساعدي، ٢٠٢٠: ٢٠)

أنواع الثقة التنظيمية

1-الثقة التعاقدية:

تعني الاتفاق بين طرفين وذلك عن طريق استجابة الأفراد لمتطلبات المنظمة، وبالمقابل وفاء المنظمة لهذا الاتفاق، ويتم تطوير هذا النوع من الثقة عن طريق التعاون بين الأفراد العاملين في المنظمة.

وقد أشار (Sally&Butcher,2003) الى ان الأفراد يقومون عن طريق تفاعلهم اليومي في مجال العمل بتحديد أدوار كل منهم في المجموعة التي ينتمون إليها، وقد يؤدي هذا التحديد إلى إيجاد علاقات تبادل منخفضة بين أفراد المجموعة، اذ يشعر الفرد باندماجه مع بقية أفرادها وبالتالي فإن علاقات الثقة والاحترام والتعاون الموجود بينهم تكون ضعيفة، أو

قد يؤدي هذا التحديد إلى وجود علاقات تبادل مرتفعة بين أفراد المجموعة التي تتميز بالثقة المتبادلة والمحبة والاحترام والتعاون بين الفرد وزملائه في بيئة العمل التي يعملون فيها، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الأفراد وزيادة فرصة تبادل الأدوار والأفكار والملاحظات والمعلومات وردود الأفعال، وهذا النوع من الثقة بمجموعات العمل يطلق عليه المسؤولين كما وصفه جلاسر (Glasser) بأنه الاستعداد لتنفيذ الاتفاق، ويتم تطوير هذا النوع من الثقة عن طريق التعاون بين الأفراد والانسجام في السلوك والعلاقات وعن طريق عقد السلوك الاجتماعي أو العقد النفسي للمعاملات اليومية الذي أشرنا إليه عند تحديد مفهوم الثقة (البلوي،٢٠٠٨: ١٣٨).

2-الثقة المكشوفة:

تعني ثقة الفرد بأن المعلومات التي يقوم بكشفها لن تعود عليه بالضرر بل بزيادة الاحترام والتقدير، فالاختيار الذي يواجه كل منا في كل لحظة هو هل نسمح للآخرين بمعرفتنا كما نحن أو أن نبقى أشخاصاً غامضين ولا نود أن يرونا على حقيقتنا ولما كانت الثقة هي المتطلب الأساسي في ظل التحول من الاعتماد على السيطرة والرقابة إلى الاعتماد على المعلومات والمعرفة من اجل مواكبة التطور في المجتمع ومواجهة التحديات والمتطلبات الجديدة، فإن الثقة تحتاج إلى قواعد لا بد مراعاتها لبناء مناخ من الثقة ليس من السهل تحطيمه أو زعزعته (زايد، ٢٠١٨: ١٦).

وقد أشار (Handy,1995) الى مجموعة من هذه القواعد وهي:

١- عدم الإفراط في الثقة بالآخرين: ليس من الحكمة أن يثق شخص بأناس لا يعرفهم جيداً، أناس لم يلاحظهم في سلوكياتهم على مدى الأيام ولا يشتركون معه في نفس الأهداف.

٢- الثقة التي تتطلب التحديد في المنظمات: والتي تعنى الثقة في قدرة العاملين والتزامهم بتحقيق الأهداف مما يتطلب من المنظمات أن تعيد تصميم عملها بما يتناسب مع أجواء الثقة المتبادلة.

٣- الثقة تتطلب القدرة على التعلم والتكيف: إذا كان البناء التنظيمي يحدد مدى استقلالية وثبات الجماعات، فإن الظروف الضرورية تمثل قدرة على التغيير أيضاً، وعليه فإذا كانت إحدى الجماعات غير قادرة على التكيف مع التغيير عندما تتطلب الظروف ذلك فعليها الخروج نهائياً من التنظيم.

٤- الثقة تتطلب الحزم: إذا ما أخفقت الإدارة في اختيار موظفين لديهم القدرة على التكيف وتجديد الذات وثبت أن الثقة غير موجودة ليس لأن العاملين مخادعون، ولكن لضعف قدرتهم على التعايش مع التوقعات أو لعدم إمكانية الاعتماد عليهم في إنجاز المطلوب، فإن مصلحة الجميع تقتضي أن يخرج هؤلاء من التنظيم، لأن الثقة هنا لا تنسجم مع أي وعد بأن العمل مدى الحياة ويتطلب الأمر من الإدارة التخلي عن خدماتهم.

٥- حاجة الثقة للتكامل التنظيمي: إن الوحدات المستقلة المسؤولة عن تحقيق نتائج محدده هي ضوابط البناء الضرورية للتنظيم المعتمد على الثقة ولكن الجماعات الموثوق بها لفترة طويلة يمكن أن توجد مشاكلها الخاصة، وهذه الوحدات هي تنظيمات داخل المنظمات، ومن أجل أن يعمل الجميع فيجب أن تلتقي أهداف التنظيمات الصغيرة مع أهداف التنظيمات الكبيرة.

٦- حاجة الثقة للاتصال: يتطلب الالتزام والوفاء المشترك اتصالاً شخصياً حتى يكون حقيقياً، فالتقنية ذات المستوى العالي لا بد أن تكون متوازنة مع مستوى عالٍ من الاتصال من اجل بناء تنظيمات ذات ثقة عالية، ولذلك فإن المنظمات بحاجة إلى عقد المزيد من اللقاءات الشخصية التي لا تشكل فرصاً للتعارف ومقابلة القادة فقط، ولكنها أيضاً لتعزيز أهداف التنظيم ولإعادة النظر بالاستراتيجيات التنظيمية.

٧- الثقة تتطلب تعددية في القادة: إن من الصعوبة بالإمكان إدارة الوحدات المستقلة في المنظمات المعتمدة على الثقة حتى في أحسن أحوالها، ولذلك فهي بحاجة إلى تعددية في القادة، خير مثال على ذلك ادارة السفينة أو قيادتها من قبل مجموعة من الملاحين، ففي حالة الابحار يكون هناك شخص يقود السفينة بالاتجاه المطلوب وشخص ثاني يختار الفريق، وشخص ثالث يدرب الفريق وهو يعتبر المؤثر الرئيسي في عمل الفريق.

٨- تناقض الثقة التنظيمية: تتضمن هذه القاعدة بأنه من السهل تحطيم الثقة إذا ما ذهبنا إليها بطرق غير متوقعة، وفي الوقت نفسه من السهل بناؤها والمحافظة عليها إذا لم نقع ضحايا للتفكير السطحي الضيق (البلوي، ٢٠٠٨: ١٤١-١٤٢).

خصائص الثقة التنظيمية (Organizational Trust characteristics):

تتضمن الثقة التنظيمية سبع خصائص والتي يرى الباحثون في المجال التربوي بأنّ توافرها يعد نجاحا لأي مؤسسة تعليمية وهي:

١-ان تكون المؤسسة متعددة المستويات: وهذا يعني أنَّ الثقة التنظيمية يمكن ان تكون نتاج التفاعلات الموجودة بين زملاء العمل أو فرق العمل التنظيمية أو الإدارة العليا للمؤسسات أو بين المؤسسات بعضها لبعض.

٢- ان يكون ذات جذور ثقافية: بمعنى أنَّ الثقة ترتبط بشكل وثيق بالثقافة التنظيمية التي تعني القواعد والقيم والمعتقدات السائدة داخل التنظيم الإداري التربوي بين المعلمين.

٣- ان تعتمد على الاتصال: وهذا يعني أنَّ الثقة هي نتائج لسلوكيات الاتصال الاداري مثل توافر المعلومات الدقيقة واتاحتها للجميع واعطاء تفسيرات للقرارات واظهار

الصدق والشفافية في التعامل بين المعلمين والتي تسمح بحرية وتبادل الآراء والافكار.

٤- ان تسمح بالديناميكية: فالثقة في تغيير مستمر فهي تمر بعدة مراحل ذات سمات مختلفة، ثم تستقر كالبناء وأخيرا تذوب بين المعلمين داخل المدرسة.

٥- ان تكونن متعددة الابعاد: وهذا يعني أنَّ الثقة تتكون من عوامل متعددة مثل المعارف والمستويات العاطفية والسلوكية، الشيء الذي يؤثر في إدراك المعلمين درجة الثقة السائدة.

٦-ان تسمح بعنصر المخاطرة: تعد هذه الخاصية للثقة أكثر ارتباطا بها، فالثقة في اساسها تعتمد على مجموعة من التنبؤات وتوقعات غير يقينية مرتبطة بسلوك الاخرين، ومن ثم فهي تحتمل الشك في هذا السلوك إذا ما كان ايجابيا أو سلبيا، ومن ثم قد يتعرض أحد الاطراف للمخاطرة الناتجة عن سلوكيات الآخرين وافعالهم، فقد تكون المخرجات والنتائج الفعلية اسوء من المتوقعة، وقد تكون وخيمة العواقب اوقد تكون ايجابية.

٧-التراكمية: تشير خاصية التراكمية الى ان الثقة التنظيمية نتاج عدة من المواقف والخبرات المتكررة بين الطرفين، ولا يمكن ان تنشا من أول مواجهة بينهما، انما تحتاج لمدة طويلة من الوقت لتتكرر فيها اللقاءات والاتصالات بينهما للتأكد من صحة التوقعات المرتبطة بسلوكيات أحد الطرفين. (الحسيني وزغلول، ٢٠٠٥: ٣٣-٣٤)

نظرية الثقة التنظيمية (Organizational trust theory, 1986)

يعد المنظر الأمريكي ساموبل آي كولبرت (Samuel a. Culbert, 1938) والبرفسور والمنظر الأمريكي جون جاي ماكدونو (John J. Mcdonough, 1940) من المنظرين التربويون الذين حاولوا تفسير مفهوم الثقة التنظيمية، ولقد أهتم المنظران بنوع التوقعات والمعتقدات الإيجابية والسلبية لدى الأفراد نحو بعضهم البعض، لانهما اعتقدا بان

تلك التوقعات والمعتقدات التي يحملها الأفراد هي التي يتوقف عليها قرار منحهم الثقة أو عدم الثقة، وتبعا لذلك يشير المنظران بأنَّ العاملين الذين يمنحون ثقتهم لمنظمتهم يمتلكون توقعات إيجابية نحو أهداف وكفاءة ونزاهة وقيم تلك المنظمة، والعكس صحيح.

(Culbert & Mcdonough, 1986: 177)

كما افترضا أيضا بأنَّ الكثير من سوء الفهم والارتباك فيما يتعلق بأهمية ومحورية الثقة كمحدد للفعالية التنظيمية تكمن حقيقته في أنَّ قلة من المدراء يعترفون بمدى اعتمادهم على نظام العمل السلس والذي يستند الى توقعات أو معتقدات العاملين بعضهم البعض، لكونها مقيدة ومحددة سابقا بمجموعة من الأهداف والقيم والافتراضات، وهذا يعتمد على مدة التزام العاملين بالنظام السائد داخل المنظمة، لذلك يمكن تحقيق المساواة بين الحاجة إلى التزام العاملين بالسياق التنظيمي للمنظمة مع توقعات ومعتقدان العاملين انفسهم نحو الواقع السائد للنظام داخل المنظمة نفسها (Paliszkiewicz , 2011:34).

وأكدا على ان عملية التوقع أو الاعتقاد الإيجابي ضرورية لنجاح عمل المنظمة، وهو ما يحقق التمكين الإداري الداخلي الذي يساعد العاملين على العمل بشكل تلقائي وحاسم لدعم أي نظام دون الحاجة إلى التوقف ومناقشة مدى صحة ومصداقية كل عمل تقوم به المنظمة مهما كانت قراراتها وإجراءاتها معقدة.(Dedreu, 2001: 321)

أيضا ترتبط المستويات العليا للثقة التنظيمية بتحسين ولاء العاملين للمنظمة وعلى زيادة الرضا الوظيفي لديهم، ومن ثم تزيد من نقل المعرفة عبر الحدود التنظيمية، إذ يصبح العاملين على استعداد لتبادل المعرفة في المواقف التي يمكن أن يثقوا فيها بمستلم هذه المعرفة، لذا فاذا كان العاملون ينظرون إلى زملائهم في العمل أو مدراءهم أو منظمتهم ككل على أنها جديرة بالثقة، فسيكونون أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات المخاطرة مثل تبادل المعرفة أو الخبرة.

(الساعدي، ٢٠٢٠: ٣٦)

ويؤكد شتوبكا (Sztompka, 1999) على أن العلاقة بين الثقة على مستوى النظام والثقة الشخصية داخل العمل المؤسسي هي علاقة ينبغي أن تمتاز بالقوة ولا يمكن فصلها بسهولة، كما وأشار بان هناك أهداف رئيسة عدة للثقة التنظيمية، وان الهدف الأساس لها هم الأفراد أو العاملين ومدى تفاعلهم مع بعضهم البعض، وعرف الثقة التي نمنحها للآخرين على أنها " الثقة الشخصية " وتتضمن جميع أنواع الاتصالات التي تحدث داخل المنظمة وجها لوجه بين أفرادها(Shockley et al,2010:36) .

كما قسم المنظران (كولبرت وماكدونو) الثقة التنظيمية التي تحدث داخل المنظمة إلى ثلاث أبعاد أساسية، وقد حظيت قبولا واسعا لدى الكثير من الباحثين، كما تم اعتمادها في العديد من الدراسات والبحوث، وهذا التقسيم يطلق عليه بمدخل بؤرة الثقة (Trust Focus) ويقوم على أساس مصدر الثقة داخل المنظمة، والذي أما يكون ضمن المستوى الأفقي للمنظمة (علاقة الثقة بين العامل وزملائه الأخرين)، أو ضمن المستوى العمودي (علاقة الثقة بين العامل والمدير المباشر، أو أحد أفراد الإدارة العليا).
(Culbert & Mcdonough, 1986: 178).

وهذه الأبعاد الثلاثة يمكن إيجازها بما يأتي:

اولاً – الثقة بزملاء العمل (Trust Co–Worker):

وتعني تلك الثقة التي تبنى على أساس العلاقات التعاونية المتبادلة وميل العاملين إلى الموقف الإيجابي فيما بينهم، ويتم ذلك عن طريق الاعتماد والمشاركة المتبادلة في الأفكار والمعلومات والاتصالات المتنوعة المفتوحة بين العاملين أنفسهم، كما تعتمد الثقة بين زملاء العمل بشكل كبير على فرق العمل التعاونية، ولكن ليس مقصودها تلك التكتلات الحزبية في العمل داخل المنظمة، وعادة ما يتصف العاملين الذين يمتلكون مهارات أكثر من زملائهم بأنهم أكثر التزاما وتعاونا لغرض الوصول إلى هدف مشترك.
(Sherwyn&Shocklay,2014:17)

ثانياً – الثقة بإدارة المنظمة (Trust in Organization Management):

وتعني تلك العلاقة التي تبنى أساساً في ثقة العاملين بإدارة المنظمة عن طريق العمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم، وتوافر الدعم المادي والمعنوي لهم، لذا ينبغي على إدارة المنظمة أن تكون واعية بأنَّ انعدام ثقة العاملين لها سوف يكون عاملا أساسياً لمواجهة كوارث حقيقية، إذ أن التقنية وحدها لا يمكنها أن تدير أمور المنظمة، لأنه سيبقي العاملين المصدر الأكبر في تحقيق مجهودات الأداء والتطوير والابتكار، وهذا ما تسعى اليه المنظمات للنجاح في تحقيق أهدافها وأدارتها بكفاءة عالية. (David , at.al,2007:349)

ثالثاً – الثقة بالمشرفين (trust Supervisors):

ويقصد بها تلك التوقعات والمعتقدات الإيجابية للعاملين تجاه مشرفهم داخل المنظمة، وتتوقف تلك الثقة على مستوى العلاقات المتبادلة بين الطرفين، فالثقة هنا مهمة وصفة أساس لكونها ترتبط بشكل كبير بالقيادة، إذ أنَّ الأمانة والاستقامة لدى المشرفين تجعل العاملون تحت طوع أوامر المشرف لأنه على ثقة عالية بانه لن يساء إلى حقوقهم ومصالحهم، إذ انه من غير المعقول أن يتبع العاملون من يرونه غير أمينا أو من يعمل على استغلالهم.

(الساعدي، ٢٠٢٠: ٣٧)

وأشار " شوكلاي زلاباك" (Shockley–Zalabak, 2000)، الى انه يجب أن تتوفر خمسة عناصر في كل بعد من الأبعاد الثلاثة التي حددها (كولبرت وماكدونو، ١٩٨٦)، وهذه العناصر تعد مهمة جدا لبناء الثقة التنظيمية بين أفراد المنظمة، ويمكن إيجاز تلك العناصر بالاتي:

أ– الكفائة (Competence):

ويشير هذا العنصر إلى مدى ثقة العاملين في كفاءة قياداتهم الإدارية، ويشمل ذلك القيادة الإدارية في مستوياتها العليا، وزملاء العمل، ويفترض هذا العنصر بان الكفاءة لا

تقتصر على القادة فقط، ولكنها ترتبط أيضا بمدى معرفة العاملين بفاعلية المنظمة وبقدرتها في تحقيق رغبات واحتياجات عامليها والمستفيدين، ويشمل هذا العنصر أيضا القيم التنظيمية السائدة داخل المنظمة والتي من أهمها مدى احترام الإدارة لموظفيها والتعاون بين الأفراد العاملين في التنظيم وكفاية الرؤساء والعدالة في التعامل مع الأخرين والشفافية في مواجهة المشاكل والقدرة على حلها بأسرع ما يمكن (المعشر والطراونة، ٢٠١٢: ٦٧١).

ب- الانفتاح والأمانة (Openness and Honesty):

والمقصود بهذا العنصر هو مدى انفتاح المنظمة تجاه العاملين بما توفر لهم من معلومات ووسائل الإيصال الجيدة والمساهمة مع العاملين في معالجة المشكلات وعملية اتخاذ القرارات الحاسمة والخاصة بالمنظمة وما تمنحه من مبادئ الصدق والأمانة في حفظ أسرار العاملين، وهذا بدوره يؤدي إلى منح العاملين أمانتهم وصدقهم لإدارة المنظمة، إذ كلما تميز مدير المنظمة بالانفتاح والصدق والأمانة أدى ذلك إلى زيادة ثقة العاملين به، ويشمل هذا العنصر أيضا مبدأ " السياسات الإدارية " والذي يتضمن مشاركة إدارة المنظمة في صنع القرار، والسماح للعاملين في اخذ القرار معها وسياسة تحفيز العاملين وعملية التقويم النزيه لأداء العاملين وأساليب التعامل التي تتبناها الإدارة مع العاملين (الساعدي، ٢٠٢٠: ٣٧).

ج- الثبات أو المصداقية (Reliability):

هي مجموعة من التوقعات التي يمنحها العاملين للسلوك المتوافق من قبل إدارة المنظمة وأفرادها، بمعنى مدى التطابق والتشابه بين الأقوال والأفعال، وهذا من شانه أن يرفع المصداقية بين الطرفين، مما يؤدي إلى بناء الثقة، والعكس صحيح، ويشمل هذا العنصر أيضا مبدأ " النزاهة " والذي عن طريقها يكون العاملون يؤمنون بأن رؤسائهم أو زملائهم يلتزمون بمجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تعد مقبولة وإيجابية بالنسبة لهم ويتصرفون بطريقة تتفق مع هذه القيم، وتتمثل هذه القيم بمدى تطابق أقوالهم مع أفعالهم ومصداقيتهم وامتلاكهم إحساسا قويا بالكفاءة (Shockley , 2000:65).

د- الاهتمام بالعاملين (Concern for Employees):

هو مدى إدراك العاملين بأن إدارة منظمتهم تهتم بهم، ويحدث ذلك عن طريق الاهتمام والرعاية التي تتبناها قيادة المنظمة نحوهم، ويتضح ذلك عن طريق اهتمام المنظمة بما اطلق عليه (زلاباك) بمبدأ "فرص الأبداع وتحقيق الذات" (Opportunities for creativity and self-realization)، والذي يشمل تشجيع ودعم أفكار العاملين وحثهم على التجديد في العمل وتبادل الخبرات والمهارات بين العاملين وتفويض السلطات ومنح الصلاحيات وثقة الإدارة بقدرات العاملين وتقديرها لمجهوداتهم وتنمية الأبداع والابتكار لدى العاملين.

(Sherwyn&Shocklay,2014: 21)

هـ- التطابق أو التماثل (Identification):

ويقصد بها درجة ارتباط العاملين بأهداف المنظمة وقيمها، وتزداد ثقة العاملين عند وجود تماثل بين قيم العاملين وقيم المنظمة، فاذا حدث التماثل بين العاملين مع بعضهم البعض، وكذلك مع قيادات المنظمة، فقد يتحقق عنها مستويات عالية من الثقة والفعالية التنظيمية.

(الشكرجي، ٢٠٠٨: ٢٨)

ويؤكد هذا العنصر بان الثقة التنظيمية تحدث نتيجة لسلوكيات عمليات الاتصال والتفسير والتي أطلق عليها (زلاباك) بمبدأ "دقة معلومات الاتصال وتوافرها" (The accuracy and availability of contact information)، فعن طريق شعور أعضاء المنظمة بالانتماء للهوية والتشاركية مع المنظمة فان القادة والأعضاء يكونون اكثر اتصالا بمزيد من الثقة، وخاصة فيما اذا كان ذلك الاتصال يتسم بالمصداقية في معلوماته، مع إمكانية تحقيقه في الوقت المناسب والتي تؤدي في النهاية إلى الرضا المهني.

(الساعدي، ٢٠٢٠: ٣٩)

وبنظرة تحليلية ترى الباحثة ان الثقة التنظيمية وجدت منذ وجود البشرية، ولكن بشكل مختلف من زمن لأخر حسب متطلبات العصر، اذ تطورت الثقة التنظيمية شيئا فشيئا مع تعقد وتطور الحياة الى ان اصبحت بشكل منظم ومقنن ودخلت جميع المؤسسات واهمها المؤسسة التربوية.

والثقة التنظيمية هي مدى توقع المعلمين من المؤسسة التربوية (المدرسة او مديرية التربية) اتخاذ القرارات الصائبة وتطبيق القوانين بشكل موضوعي واحترام رغبات واهداف المعلمين وتحقيق ذواتهم ويتم ذلك عن طريق التعامل اليومي ومواجهة المشكلات وهذا بدوره يؤدي الى تحقيق الانتماء للمدرسة والعمل على اعلائها وتطورها وتحقيق رسالتها واهدافها، فأحدى مؤشرات تطور المؤسسة التربوية هي ان يكون المعلمون لديهم انتماء وولاء لمؤسستهم ويشتركون في اهدافهم التربوية.

ولكي يكون هناك ثقة تنظيمية في المدرسة يجب ان يتحلى المعلم منذ يومه الاول بالمشاعر والتوقعات الايجابية مما يخلق قبول من قبل زملائه ومبادلته بالثقة، ولكن هذا لا يعني ان الثقة التنظيمية تبنى من اول يوم بل تحتاج الى مدة من الزمن ووفاء بالعقود وكذلك تبنى عن طريق مواقف التعامل بينهم لان هذه الثقة منظمة ومقننة وليست ثقة غير مدروسة، والثقة التنظيمية تتوافر في المدرسة عندما يتوافر العمل المشترك الجماعي مع حرية تبادل المعلومات بين المعلمين والمدير والمشرف.

وكذلك لكي تبنى الثقة التنظيمية يتطلب من المعلم ان يكون لديه استعداد لكي يثق بزملائه ويشاركهم بمعلوماته ومعارفه ومهاراته والاهم من ذلك يتقبل النقد البناء والنصيحة، وتتأثر الثقة التنظيمية كثيرا بقيم ومعتقدات المعلم وثقافته وتنشئته، ولكن هذا لا يعني ان الثقة التنظيمية تقع على عاتق المعلم فقط وانما للمدرسة والمشرف ولمديرية التربية دور اساسي في زرع هذه الثقة عن طريق الايفاء بالوعود والثقة بالمعلم واحترام رغباته وتوفير اجواء ثقة متبادلة، فلا شك ان الثقة التنظيمية هي اتفاق بين المدرسة او مديرية التربية والمعلمين ولذلك مسؤوليتها تقع على عاتق الطرفين.

وقد تبنت الباحثة نظرية (Culbert & Mcdonough, 1986)، اذ انها لم تجد غير هذه النظرية تفسر الثقة التنظيمية بشكل واضح، كما تمتاز بقوة تنسيقها وطرحها للأفكار، وكذلك قامت الباحثة ببناء اداة لقياس الثقة التنظيمية على وفق التعريف النظري الذي وضعه.

(Culbert & Mcdonough, 1986)

دراسات سابقة

يعد الاطلاع على الدراسات السابقة من المتطلبات الاساسية لأي بحث، اذ يعطي رؤية وضحة عن الدراسات التي اجريت في مجال بحثها وقد تستعين بها في تفسير ومناقشة نتائج بحثها، وبعد الاطلاع على الادبيات المتعلقة بموضوع البحث وجدت الباحثة دراسات تناولت متغيرات البحث وقد اطلعت الباحثة على الاساليب المنهجية التي اتبعتها تلك الدراسات وما توصلت اليه من نتائج، وقد صنفت الباحثة الدراسات السابقة على وفق ثلاثة محاور وعلى النحو التالي:

أولاً – دراسات تناولت ادارة الصراع التحفيزي:

١– دراسة اكسل واخرون (Axel ,et.al , 2016)

(العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واجهاد المعلم والارهاق العاطفي)

(The long arm of work: A motivational conflict perspective on teacher strain)

أُجريت هذه الدراسة في امريكا، جامعة اريزونا، وهدفت الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واجهاد المعلم والارهاق العاطفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) معلما، واستعمل الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتحليل الانحدار في معالجة البيانات وتوصلت الدراسة الى ان المعلمين لديهم مستوى جيد من ادارة الصراع التحفيزي وكذلك وجود علاقة ذي دلالة احصائية بين ادارة الصراع التحفيزي واجهاد المعلم، والعمل لوقت طويل يسبب له الارهاق العاطفي ويؤثر على ادارته للصراع التحفيزي. (Axel ,et.al , 2016)

٢- دراسة كرستن واخرون (Kerstin ,et.al.2020)

(العلاقة بين ادارة الصراعات التحفيزية واليقظة)

(Mindfulness in everyday life: between- and within-person relationships to motivational conflicts)

أُجريت هذه الدراسة في المانيا، جامعة بيليفد، وهدفت الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واليقظة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا وطالبة جامعيين، واستعمل الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة الى ان الطلبة لديهم مستوى جيد من ادارة الصراع التحفيزي وكذلك وجود علاقة ذي دلالة احصائية بين ادارة الصراع التحفيزي واليقظة، اذ كلما ازداد مقدار يقظة الفرد ازداد قدرته على ادارة الصراع التحفيزي (Kerstin ,et.al.2020).

٣- دراسة جان واخرون (Jan , et.al,2021)

(العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واقتراب الاختبارات)

(Multiple action options in the context of time: When exams approach ,students study more and experience fewer motivational conflicts)

أُجريت هذه الدراسة في المانيا، جامعة مونستر، وهدفت الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واقتراب الاختبارات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالبا وطالبة جامعيين تم اختيارها بالطريقة القصدية وقد استعمل الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ذي دلالة احصائية بين ادارة الصراع التحفيزي واقتراب الاختبارات، اذ كلما اقتربت الاختبارات ازداد قدرته على ادارة الصراع التحفيزي لأنه سيكون في حالة استعداد وتركيز على الاختبارات وليس الترفيه (Jan , et.al,2021).

ثانياً – دراسات تناولت جودة الحياة المهنية:

١- دراسة (الدحدوح،٢٠١٥): (جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم)

اجريت هذه الدراسة في فلسطين، غزة، وهدفت الى تعرف العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ومستوى اداء المعلمين، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٥) معلما ومعلمة و (١٤٠) مدير ومديرة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وتوصلت الدراسة الى وجود مستوى متوسط لجودة الحياة الوظيفية لدى العينة، كذلك توجد علاقة ذي دلالة احصائية بين مستوى جودة الحياة الوظيفية ومستوى اداء المعلمين، وكذلك وجود فروق ذي دلالة احصائية في جودة الحياة المهنية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث، بينما لا توجد فروق دالة تعزى المتغيرات وسنوات الخدمة (الدحدوح،٢٠١٥).

٢- دراسة (البردويل،٢٠١٨): (جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة)

اجريت هذه الدراسة في فلسطين، غزة، وهدفت الى تعرف مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة المدرسية وبين الانتماء الوظيفي لديهم، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، واستعمل الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتوصلت الدراسة الى ان مستوى جودة الحياة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية كان مستوى متوسطا في حين كان مستوى الانتماء الوظيفي مرتفعا لديهم، وكذلك لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية بين مستوى جودة الحياة المدرسية لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق ذي دلالة احصائية تبعا لسنوات الخدمة

ولصالح القدامى، وايضا لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الحياة المدرسية وبين مستوى الانتماء.

(البردويل،٢٠١٨)

٣- دراسة (البلوشي والظفيري، ٢٠١٩): (جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان)

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية عن طريق جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين، كما قامت الدراسة بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وابعاد جودة الحياة الوظيفية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣٣) معلما ومعلمة، وتوصلت الدارسة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين معتقدات الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة المهنية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث (البلوشي والظفيري، ٢٠١٩).

٤- دراسة (Kitratporn & Puncreobutr, 2016) :

" جودة الحياة المهنية والمناخ التنظيمي في المدارس الحدودية التايلاندية- الكمبودية"

(Quality of Work Life and Organizational Climate of Schools Located along the Thai-Cambodian Borders)

اجريت هذه الدراسة في تايلاند، وهدفت الى قياس جودة الحياة المهنية والمناخ التنظيمي للمدارس الواقعة في المنطقة الحدودية الكمبودية بتايلاند، ومعرفة العلاقة بين جودة الحياة المهنية والمناخ التنظيمي واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) معلما، وقد توصلت الدراسة الى ان المعلمين يتمتعون بدرجة عالية من جودة الحياة المهنية، بالإضافة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة المهنية والمناخ التنظيمي (Kitratporn & Puncreobutr, 2016).

٥- دراسة (Akar ,2018):

(العلاقات بين جودة الحياة المهنية والإرهاق ولاغتراب المدرسي والالتزام العاطفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية)

(The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and rganizational Citizenship:A Study on Teachers)

اجريت هذه الدراسة في تركيا، كيليس، وهدفت الى دراسة العلاقات بين جودة الحياة المهنية والإرهاق والاغتراب المدرسي والالتزام العاطفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية، واستعمل الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٣١٤) معلما، وتوصلت الدراسة الى ان تصورات المعلمين لجودة الحياة المهنية لها تأثير سلبي على الارهاق الاغتراب المدرسي في حين ان لديهم نظرة ايجابية التأثير على الالتزام العاطفي، كما ان تصورات المعلمين للاحتراق الوظيفي والاغتراب المدرسي لعبا دورا متوسط التأثير على تصوراتهم لجودة الحياة المهنية وعلى الالتزام العاطفي (Akar ,2018).

ثالثاً – دراسات تناولت الثقة التنظيمية:

١- دراسة (البلوي،٢٠٠٨): (علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك التعليمية)

اجريت هذه الدراسة في الاردن، جامعة موتة، تبوك، وهدفت إلى الكشف عن علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في منطقة تبوك التعليمية دال احصائيا، ولا توجد فروق ذي دلالة احصائية في مستوى الثقة التنظيمية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة العلمية، كما أن هناك علاقة ذي دلالة إحصائية بين النمط الإداري ومستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في منطقة تبوك التعليمية (البلوي،٢٠٠٨).

٢- دراسة (الحويطي،٢٠١٨): (الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك)

أُجريت هذه الدراسة في الأردن، تبوك، وهدفت الى تعرف مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلما ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق اهداف البحث، قام الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة الى أنَّ مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية في مدينة تبوك لدى المعلمين كان دال احصائيا، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مستوى الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين ابعاد الرضا الوظيفي مع كل بعد من ابعاد الثقة التنظيمية (الحويطي،٢٠١٨).

٣- دراسة (الحردان،٢٠١٧): (درجة الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم في العاصمة عمان)

اجريت هذه الدراسة في الاردن، عمان، جامعة الشرق الاوسط، وهدفت الى تعرف درجة الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، و تم تحديد عينة اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية تتألف من (٢٦٠) معلما ومعلمة منهم (٩٧) معلم و(١٦٣) معلمة وقد اعدت الباحثة إستبانتين لغرض جمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ودرجة الثقة التنظيمية لهم من وجهة نظر المعلمين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث، وتبعا لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الاطول (الحردان،٢٠١٧).

٤- دراسة (زايد،٢٠١٨): (الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين وعلاقتها بالانتماء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم)

أُجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت الى تعرف مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين وعلاقتها بالانتماء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتم استعمال المنهج الوصفي الارتباطي منهجا للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتوصلت الدراسة الى انَّ مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ولا توجد فروق ذي دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ومدة الخدمة، وكذلك توصلت الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين الثقة التنظيمية والانتماء التنظيمي للمعلمين (زايد،٢٠١٨).

٥- دراسة يلماز واليتنكورت (Yilmaz & altinkurt, 2012)

(العلاقة بين سلوك القيادة والعدالة التنظيمية والثقة التنظيمية)

(Relationship between the leadership behavior organizational justice and organizational trust)

أُجريت هذه الدراسة في تركيا، كوتاهيا، وهدفت الى تعرف العلاقة بين سلوك القيادة المدرسية وتصورات المعلمين للثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧١) معلما ومعلمة، وتم تطبيق ثلاث ادوات لجمع البيانات، وقد استعمل الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الى ان تصورات المعلمين تجاه سلوك القيادة والعدالة التنظيمية والثقة التنظيمية كانت دالة احصائيا، بالإضافة الى أنَّ هناك علاقة قوية بين سلوك القيادة الداعم للمعلمين وتصورات المعلمين للثقة والعدالة التنظيمية، كما وجدت علاقة ارتباطية ايجابية بين سلوك القيادة الداعم للمعلمين وتصورات المعلمين للعدالة التنظيمية والثقة بالزملاء، كما اشارت النتائج ان العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية تعد من العوامل المنبئة لتصورات المعلمين حول الثقة التنظيمية (Yilmaz & altinkurt, 2012).

٦- دراسة سيفات يلمازرك (Cevat&Yilmazturk, 2012)

(العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المتصور والتزام المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية)

(The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations)

اجريت هذه الدراسة في تركيا، جولجوك كوجالي، وهدفت الى تعرف العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المتصور والتزام المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية، وبلغت عينة البحث (٣١٥) معلما ومعلمة من (١٨) مدرسة ابتدائية حكومية، وقد استعمل الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي واستعملا تحليل الانحدار في معالجة البيانات، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المتصور والتزام المعلمين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث (Cevat & Yilmazturk, 2012).

ثالثاً – الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

بعد ان تم عرض الدراسات السابقة ستتم موازنة هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من الجوانب التالية:

١. الاهداف:

تباينت الاهداف في المجموعة الاولى من الدراسات التي تخص ادارة الصراع التحفيزي فقد هدفت دراسة (Axel, et.al ,2016) الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واجهاد المعلم والارهاق العاطفي، اما دراسة (Kerstin, et. al,2020) الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واليقظة، اما دراسة (Jan, et. al,2021) الى تعرف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي واقتراب الاختبارات، اما المجموعة الثانية من الدراسات التي تخص جودة الحياة المهنية فقد هدفت دراسة (الدحدوح، ٢٠١٥) الى تعرف مستوى

جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الاساسية، اما دراسة (البردويل، ٢٠١٨) هدفت الى تعرف مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، اما دراسة (الظفيري والبلوشي، ٢٠١٩) فقد هدفت إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية عن طريق جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين، وهدفت دراسة (Kitratporn & Puncreobutr, 2016) الى قياس جودة الحياة المهنية والمناخ التنظيمي للمدارس الواقعة في المنطقة الحدودية الكمبودية بتايلاند، ودراسة (Akar , 2018) وهدفت الى دراسة العلاقات بين جودة الحياة المهنية والإرهاق والاغتراب المدرسي والالتزام العاطفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية، اما المجموعة الثالثة من الدراسات التي تخص الثقة التنظيمية فقد هدفت دراسة (البلوي، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك التعليمية، اما دراسة (الحويطي، ٢٠١٨) هدفت الى تعرف مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وهدفت دراسة (الحردان، ٢٠١٧) الى تعرف درجة الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، اما دراسة (زايد، ٢٠١٨) وهدفت الى تعرف مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين وعلاقتها بالانتماء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، ودراسة (Yilmaz & altinkurt, 2012) هدفت الى تعرف العلاقة بين سلوك القيادة المدرسية وتصورات المعلمين للثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية، اما دراسة (Cevat , Yilmazturk,2012) هدفت الى تعرف العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المتصور والتزام المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية، وتختلف اهداف الدراسة الحالية عن اهداف الدراسات التي تم عرضها اذ تهدف الى معرفة العلاقة الارتباطية بينن ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٢. العينة:

لم تتباين كثيرا الدراسات السابقة من ناحية العينات التي اجريت عليه فجميعها اجريت على عينة من معلمي المدارس الابتدائية باستثناء دراسة (Kerstin ,et.al.2020) ودراسة (Jan , et.al,2021) فقد كانت العينة طلبة جامعيين، والدراسة الحالية تألفت من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة بابل.

٣. الادوات:

تبين من الدراسات السابقة تعدد الادوات واختلافها باختلاف الاهداف، منها ما قام الباحثون بتصميمها وهناك من تبنى ادوات صممها باحثون اخرون، وفي البحث الحالي قامت الباحثة ببناء مقياس لإدارة الصراع التحفيزي على وفق نظرية (Hofer, et.al, 2007)، ومقياس جودة الحياة المهنية على وفق انموذج (Sirgy, et.al, 2001)، ومقياس الثقة التنظيمية على وفق نظرية. (Culbert & McDonough, 1986)

٤. الوسائل الاحصائية:

اما بالنسبة للوسائل الاحصائية التي اتبعت في تحليل البيانات ومعالجتها فأنها ايضا اختلفت تبعا لطبيعة اهداف البحث، ولكن اغلب الدراسات السابقة اعتمدت الوسائل الاحصائية التالية: (الاختبار التائي لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، اختبار شيفيه وتحليل التباين المتعدد)، اما بالنسبة للبحث الحالي فقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية: (مربع كاي، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ وتحليل التباين الثنائي).

رابعاً – جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

١-ساعدت الباحثة على فهم متغيرات بحثها.

٢-ساعدت في تحديد وصياغة اهداف البحث.

٣-ساهمت في اتباع الخطوات العلمية والمعطيات السيكومترية المناسبة في بناء ادوات البحث.

٤-ساعدت على اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة ودواعي استعمالها.

٥-ساعدت على تفسير النتائج ومناقشتها.

منهجية البحث وإجراءاته

(The Research Method and Procedures)

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف البحث، بدءاً من وصف منهج البحث وتحديد المجتمع وأسلوب اختيار العينة وخطوات إعداد ادوات البحث وإجراءات التحقق من صدق وثبات المقاييس والوسائل الإحصائية المستعملة في البحث.

أولاً – منهج البحث (The Research Method)

بما أن البحث الحالي يهدف إلى دراسة العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي (الدراسة الارتباطية)، إذ يعتني هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح لنا خصائصها. (عبيدات وآخرون،٢٠١٢: ٢٨٩)

ثانياً – مجتمع البحث (The Research Population)

يقصد بالمجتمع هو المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى البحث إلى تعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة عليها، ويتكون من مجموعة من العناصر ذات الصفات المشتركة قابلة للملاحظة والقياس. (داود وانور، ١٩٩٠:٦٦)

يتألف مجتمع البحث الحالي من معلمي المدارس الابتدائية الحكومية الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية لمحافظة بابل والبالغ عددهم (١٥٧٥٦) معلما ومعلمة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، بواقع (٥٠٨٨) معلما بنسبة مقدارها (٣٣%) و(١٠٦٦٨) معلمة بنسبة مقدارها (٦٧%)، يتوزعون على اربعة مديريات وهي مديرية تربية الحلة بواقع (١٤١٨) معلما بنسبة مقدارها (٩%) و(٥٢٧٨) معلمة بنسبة مقدارها (٣٣%)، ومديرية تربية المحاول بواقع (١١٠٠) معلما بنسبة مقدارها (٧%) و(١٥٩٧) معلمة بنسبة مقدارها (١٠%)، ومديرية تربية الهاشمية بواقع (١٦٨٧) معلما بنسبة مقدارها (١١%) و(٢٠٢٥) معلمة

بنسبة مقدارها (١٣%)، ومديرية تربية المسيب بواقع (٨٨٣) معلما بنسبة مقدارها (٥%) و(١٧٦٨) معلمة بنسبة مقدارها (١٢%)، وجدول (١) يبين ذلك.[١]

جدول (١) مجتمع البحث

ت	اسم المديرية	ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
١	مديرية تربية الحلة	١٤١٨	٩	٥٢٧٨	٣٣	٦٦٩٦	٤٢
٢	مديرية تربية المحاويل	١١٠٠	٧	١٥٩٧	١٠	٢٦٩٧	١٧
٣	مديرية تربية الهاشمية	١٦٨٧	١١	٢٠٢٥	١٣	٣٧١٢	٢٤
٤	مديرية تربية المسيب	٨٨٣	٦	١٧٦٨	١١	٢٦٥١	١٧
المجموع		٥٠٨٨	%٣٣	١٠٦٦٨	%٦٧	١٥٧٥٦	%١٠٠

ثالثاً – عينة البحث (The Research Sample)

هي مجموعة من الأفراد تمثل جزءاً من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، أو هي الجزء الذي يستعمل في الحكم على الكل، ومن أجل أن تكون العينة ممثلة لمجتمعها يجب اعتماد الطرائق والوسائل الصحيحة في اختيار العينة، كما إن الصفات العديدة التي يحتويها مجتمع ما لابد أن تمثل العينة التي يتم اختيارها من ذلك المجتمع (ملحم،٢٠١٢: ٢٥١).

لذا تعد العينة العشوائية ذات الاسلوب المتناسب خير وسيلة يمكن استعمالها في مثل هذا النوع من المجتمعات، إذ تألفت عينة البحث من (٣٧٥) معلما ومعلما حسب معادلة ستيفن[٢] (ملحم،٢٠١٢:٢٧٤) بواقع (١٢٠) معلما وبنسبة (٣٢%) و(٢٥٥) معلمة وبنسبة (٦٨%)، وحسب النسب الواردة في مجتمع البحث، وكما مبين في جدول (٢).

---

(١) حصلت الباحثة على هذه البيانات من قسم الإعداد والتدريب/ شعبة البحوث/ المديرية العامة للتربية في محافظة بابل في الكتاب المرقم (١٢٨/٤/٣/٤١) بتاريخ (٢٠٢٣/١/١٦) ملحق (١) بموجب كتاب وحدة الدراسات العليا/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل ذي العدد ٦٥١٠ بتاريخ ٢٠٢٢/٧/٣.

(٢) معادلة ستيفن ثامبسون

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)}$$

جدول (٢)

عينة البحث موزعين حسب المديريات والجنس (ذكور – اناث)

ت	اسم المديرية	اسم المدرسة	ذكور	اناث
١	مديرية تربية الحلة	فاس	١٠	٢٠
		الاقدام	٩	١٧
		عدن	٩	١٢
		الشاطئ	٥	١٨
		عمر بن عبد العزيز		١٩
		زهرة المدائن		٢٠
		مصطفى الجواد		١٨
المجموع		٧	٣٤	١٢٤
٢	مديرية تربية المحاويل	صفين	١٢	١٤
		المغرب	١٤	١٣
		العقيدة		١١
المجموع		٣	٢٦	٣٨
٣	مديرية تربية الهاشمية	الضياء	١١	١٣
		ابن الاثير	٨	١٥
		البشير	١٣	١٨
		طارق بن زياد	٨	٣
المجموع		٤	٤١	٤٩
٤	مديرية تربية المسيب	السبطين	٦	٢١
		سومر	٥	١١
		تبارك	١٠	١٣
المجموع		٣	٢٠	٤٥
المجموع الكلي			١٢١	٢٥٤

رابعاً – ادوات البحث

لتحقيق اهداف البحث الحالي في قياس متغيراته لا بد من توافر ادوات لقياس ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية، وفيما يأتي وصف للأدوات وكيفية بنائها:

اولاً – مقياس ادارة الصراع التحفيزي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت ادارة الصراع التحفيزي، لم تجد الباحثة مقياساً لإدارة الصراع التحفيزي مناسبة للبيئة العرقية بصورة عامة وعينة البحث بصورة خاصة، لذا كان لابد للباحثة من بناء مقياس لإدارة الصراع التحفيزي، وذلك بتحديد المنطلقات النظرية والاحتياجات الاساسية التي تستند اليها الباحثة في بناء المقياس، أذ يشير كرونباخ (Cronbach) الى ضرورة بدء الباحث بتحديد المفاهيم البنائية التي تستند اليها أو تنطلق منها إجراءات بناء المقاييس النفسية قبل البدء بإجراءات البناء.

(الكبيسي، ٢٠١٠:٢٦٣)

وعن طريق ما عرض في الإطار النظري للبحث الحالي، تم تحديد المنطلقات النظرية التي يعتمد عليها في بناء المقياس لأنها تعطي رؤية واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من اجراءات بناء المقياس، وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية الاتية:

١–تحديد مفهوم ادارة الصراع التحفيزي اذ عرفه (Hofer, et.al, 2007) (حالة فكرية وسلوكية يتم المرور بها نتيجة للأثار السلبية للبدائل الجذابة عندما يكون الفرد في موقف يجب عليه الاختيار بين هدفين جذابين وذات القيمة نفسها بالنسبة له)، اعتمادا على النظرية المتبناة التي وضعها (Hofer, et.al, 2007).

٢–قامت الباحثة بصياغة (٢٧) فقرة بصيغتها الأولية اعتمادا على التعريف النظري والنظرية المتبناة ووضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق علية دائما، تنطبق

علية غالبا، تنطبق علية احيانا، تنطبق علية نادرا، لا تنطبق علية ابدا)، أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، وروعي أن تكون هذه الفقرات مناسبة للبيئة العراقية وعينة البحث الحالي وكذلك روعي في صياغتها النقاط التالية:

١. أن تكون كل فقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة لأكثر من تفسير واحد.
٢. استبعاد صيغة نفي النفي لكيلا تربك المفحوص.
٣. تجنب صياغة الفقرات بلغة الماضي.
٤. تجنب الفقرات غير المناسبة لما يهدف المقياس لقياسه.
٥. ان تكون الفقرة قصيرة ولا يزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة.

(أبو علام، ٢٠٠٥: ١٣٤)

٦. أن يكون مستوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً (الزوبعي واخرون، ١٩٨١: ٦٩).
٧. ألا تكون صياغة الفقرة توحي أو تساعد أو تشجع على اختيار فقرة معينة تؤدي إلى نتائج مظللة وغير دقيقة (الكبيسي، ٢٠١٠: ١١٢).

التحليل المنطقي للفقرات (Items Validity)

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقاييس النفسية لاسيما في بداية إعدادها خطوة ضرورية لغرض فحص الفقرات عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى صحتها لقياس ما وضعت لأجله، إذ إن الفقرات التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة ومحتواها تزداد قدرتها على التمييز بين المفحوصين (علام، ٢٠٠٠: ٢٦٧)، وبعد بناء فقرات المقياس البالغة (٢٧) فقرة ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (٢) لتحديد مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه ومدى ملائمتها لأفراد مجتمع البحث ومدى ملائمة بدائل الإجابة، وكما مبين في جدول (٣).

جدول (٣)

اراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات ادارة الصراع التحفيزي

ت	عدد المحكمين الموافقون	عدد المحكمين المعارضون	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
1 , 13 , 4 , 8, 10 , 22	30	0	30	3,84	دالة
15 , 19 , 2 , 14 , 9 , 11	29	1	26,13	3,84	دالة
27 , 12 , 3 , 25 , 6 , 17	28	2	22.53	3,84	دالة
16 , 18 , 21 , 23 , 24 , 5	27	3	19.20	3,84	دالة
7	13	17	0,53	3,84	غير دالة
20	10	20	3,33	3,84	غير دالة
26	11	19	2,13	3,84	غير دالة

يظهر من جدول (٣) ان قيمة مربع (كا٢) كانت دالة احصائيا لجميع فقرات المقياس إذ أنَّ قيمة (كا)٢ المحسوبة اعلى من قيمة (كا٢) الجدولية باستثناء الفقرات التي تحمل التسلسل (٧، ٢٠، ٢٦) تم رفضها لكون قيمة مربع كاي (كا٢) المحسوبة كانت (٠,٢/ ١,٦/ ١,٦٦) على التوالي وهي أصغر من قيمة كا الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١).

إعداد تعليمات المقياس (Scale Instruction Preparation)

تعد تعليمات المقياس احد الجوانب المهمة في المقياس لأنها تساعد المستجيب كثيراً على الإجابة بدقة، فأعدت الباحثة تعليمات المقياس وحرصت على أن تكون واضحة ومناسبة وتضمنت التعليمات هدف المقياس بصورة ضمنية وطريقة الإجابة عن المقياس، كما بينت الباحثة إنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإن الإجابة الصحيحة هي التي تعتقد إنها تنطبق عليك أكثر من غيرها، ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم، وشملت التعليمات كذلك وجوب كتابة البيانات الخاصة بالمعلومات الشخصية

لكل مستجيب هي: الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اكثر من ١٠ سنوات – اقل من ١٠ سنوات).

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (Scale Pilot Application)

لغرض تعرف مدى وضوح فقرات المقياس، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة بابل، وكانت إجابات أفراد العينة بحضور الباحثة كي تجيب عما يطرح من استفسارات حول المقياس، وقد تبين إن فقرات المقياس وتعليماته وبدائله كانت واضحة، وتراوح الوقت المستغرق للإجابة عن مقياس ادارة الصراع التحفيزي بين (٨-١٤) دقيقة بمتوسط مقداراه (١١) دقائق.

التحليل الإحصائي للفقرات (Analysis Of The Items)

تعد عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من الخطوات المهمة في بناء المقاييس، وأن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً، وعندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما اعد لأجله (الدوري، ٢٠٠٤: ٦٧).

إن انتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمة النفسية قياساً دقيقاً عن طريق بعض الشروط التي تتحقق بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء إجراء ضروري في إعداد المقاييس النفسية، إلا إنه مهما بلغت دقة هذه الأساليب، فإنها لا تغني عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل فقراته باستعمال الأساليب الإحصائية. (علام، ٢٠٠٠: ٢٦٧)

وتعد هذه العملية خطوة أساسية في إعداد أي مقياس للكشف عن الخصائص السايكومترية للفقرات لاختيار الفقرات الملائمة واستبعاد غير الملائم منها، وهذا الأمر بدوره يؤدي إلى التحقق من صدق المقياس وثباته (Anastasia , 1982:149)، وإن هذا الإجراء

ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة التي تعني قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الصفة التي يقيسها المقياس والأفراد الذين يمتلكون درجات منخفضة من تلك الصفة، إذ لا بد من استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الفئتين من الأفراد والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم. (Eble, 1972:392)

عينة التحليل الإحصائي:

تشير نانلي (Nunnaly, 1978) إلى أن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من (٥–١٠) أمثال عدد الفقرات للحد من اثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnaly,١٩٧٨:٢٦٢) وبما أن عدد فقرات مقياس ادارة الصرع التحفيزي (٢٤) فقرة، فقد اختارت الباحثة (٣٥٠) معلما ومعلمة (وهي عشرة أمثال عدد الفقرات) كعينة للتحليل الإحصائي من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية موزعين على وفق متغيري والجنس (ذكور–أناث)، بواقع (١١٢) معلما وبنسبة (٣٢%) و(٢٣٨) معلمة وبنسبة (٦٨%)، وحسب النسب الواردة في مجتمع البحث وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب المديريات والجنس (ذكور – ناث)

ت	اسم المديرية	اسم المدرسة	ذكور	اناث
١	مديرية تربية الحلة	الوائلي	٤	١٨
		صفي الدين	٥	٢٢
		الزهاوي	٥	٢٧
		يثرب	٨	١٨
		احد	٨	١٣
		الرارنجية	١	١٦
المجموع		٦	٣١	١١٥
٢	مديرية تربية المحاويل	الاسكندرونة	١٢	١١
		الانتصار	٥	١٣
		الجنائن	٨	١١
المجموع		٣	٢٥	٣٥
٣	مديرية تربية الهاشمية	نينوى	8	١٦
		النهوض	١٠	٩
		ثروة الامة	١٢	١٢
		الجوادية	٨	١١
المجموع		٤	٣٨	٤٨
٤	مديرية تربية المسيب	يافا	٦	١٥
		المواهب	٤	١٨
		نصر الفيصل	٨	٧
المجموع		٣	١٨	٤٠
المجموع			١١٢	٢٣٨
المجموع الكلي للعينه			٣٥٠	

القوة التميزية لفقرات مقياس ادارة الصرع التحفيزي:

إن الهدف الأساس من حساب القوى التميزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين أداء المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel&Frisbie,٢٠٠٩:٢٩٤) وقد استخرجت الباحثة القوى التميزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين وكما يأتي:

اولاً – القوة التميزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين:

تقوم هذه الطريقة في حساب مؤشر تمييز المفردة على الفرق في الأداء بين المجموعتين من الافراد، وقد توصل كيلي (Kelley،1939) إلى أفضل نسبة مئوية من الأفراد ينبغي أن تشتمل عليها كلا المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة، وهي (٢٧%) من الأفراد في كل مجموعة (علام، ٢٠٠٠، ٢٨٤)، ولغرض أيجاد القوى التميزية لفقرات المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- تحديد الدرجة الكلية للمقياس بعد تصحيحه.

٢- ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت من أعلى درجة الى اقل درجة.

١-اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (١٩٠) استمارة.

٢-تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، كما مبين في جدول (٥).

جدول (٥)

القوى التميزية لفقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.82	.483	4.11	.869	7.018	دالة
2	4.68	.688	3.33	.928	11.458	دالة
3	4.48	.650	3.36	.978	9.351	دالة
4	4.52	.874	3.24	1.049	9.094	دالة
5	4.57	.679	3.47	.944	9.180	دالة
6	4.44	.872	2.85	.838	12.816	دالة
7	4.59	.536	2.95	.830	16.202	دالة
8	4.57	.613	2.91	.864	15.305	دالة
9	4.59	.495	3.25	1.021	11.488	دالة
10	4.60	.626	3.13	.688	15.446	دالة
11	4.60	.492	2.68	.926	17.810	دالة
12	4.60	.572	2.75	.934	16.489	دالة
13	4.69	.463	2.89	.844	18.226	دالة
14	4.62	.549	3.05	1.161	11.901	دالة
15	4.57	.539	3.03	1.005	13.137	دالة
16	4.68	.467	3.29	.898	13.382	دالة
17	4.60	.706	2.87	1.003	13.725	دالة
18	4.37	1.001	2.82	.978	10.778	دالة
19	4.64	.524	3.24	1.049	11.636	دالة
20	4.60	.572	3.27	1.005	11.180	دالة
21	4.63	.527	3.03	.950	14.350	دالة
22	4.71	.481	3.26	1.044	12.230	دالة
23	4.64	.524	2.88	.797	17.959	دالة
24	4.41	.765	2.82	.989	12.391	دالة

تبين من جدول (٥) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨) ولجميع الفقرات، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

ثانياً – طريقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تتميز هذه الطريقة بأسلوب تقديمها فقرات متجانسة، لذلك فان أي فقرة من فقرات المقياس المتجانسة التي تم أعدادها تقيس ما وضعت لأجله (Anastasia, 2010:184).

واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.496	13	.690
2	.635	14	.651
3	.457	15	.689
4	.573	16	.654
5	.587	17	.678
6	.637	18	.603
7	.653	19	.682
8	.685	29	.621
9	.652	21	.678
10	.649	22	.636
11	.741	23	.707
12	.690	24	.634

تبين من جدول (٦) أن قيمة معامل الارتباط لجميع الفقرات كانت اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي:

يؤكد المختصون بالقياس على ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في اعداد المقاييس مهما كان الغرض من استعمالها (علام، ٢٠٠٠:٢٠٩)، فالصدق والثبات من اهم الخصائص السيكومترية، إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية، فالمقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها، أما المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار.
(Anastasia 1976: 139)

أولاً – الصدق (Validity)

يعد الصدق من العوامل المهمة التي يجب أن تتوافر في الاختبارات والمقاييس النفسية، ويقصد به أن يقيس المقياس فعلاً ما وضع لأجله (Anastasia, 2010:133)، وتحققت الباحثة من صدق مقياس ادارة الصراع التحفيزي بالطرق التالية:

١- الصدق الظاهري (Face Validity)

يستعمل تعبير الصدق الظاهري للإشارة إلى ما يقيسه الاختبار، أي ان الاختبار يتضمن بنوداً يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يُقاس وأن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه، وهو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات، وكذلك يشمل تعليمات الاختبار ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ودقة تحديد الزمن المناسب وانه يدل على ما يبدو أن الاختبار يقيسه ظاهرياً وليس ما يقيسه بالفعل (مجيد، ٢٠١٠: ٤٧).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٣٠) محكما ملحق (٢) الذين استعانت الباحثة بآرائهم في تحديد مدى صلاحية الفقرات وقد حذفت ثلاثة فقرات هي الفقرات (٧، ٢٠، ٢٦) لأن قيمة مربع (كا) المحسوبة كانت أقل من قيمة مربع (كا)٢(الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٢٤) فقرة.

٢- صدق البناء (Construct Validity)

يعني السمات النفسية التي تنعكس أو تظهر في علامات اختبار أو مقياس ما، وأنه يمثل سمة سيكولوجية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم، ٢٠٠٥: ٢٧٣).

وتعد القوى التمييزية للفقرات إحدى مؤشرات صدق البناء للاختبارات والمقاييس النفسية فضلاً عن تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه عن طريق ارتباطها بالدرجة الكلية التي تعد مؤشراً على صدق البناء (فرج، ١٩٨٠: ٣١٣).

وقامت الباحثة باستخراج هذا النوع من الصدق عن طريق تحليل فقرات المقياس إحصائيا بطريقة المجموعتين الطرفيتين وطريقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ولم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس، حيث كانت جميعها داله احصائيا.

ثانياً – الثبات (Reliability)

يقصد بالثبات في علم القياس النفسي والتربوي دقة الاختبار أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، كما يعني الثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً اذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد بعد مدة لا تقل عن اسبوعين (النور، ٢٠٠٧:١٧٣).

اذ يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي ويمثل مع مفهوم الصدق أهم الأسس التي يجب توافرها في المقياس لكي يكون صالحاً للاستعمال، وكلما زاد ثبات درجات الاختبار زادت الثقة في أن الدرجات المستمدة من الاختبار هي الدرجات نفسها التي سوف نحصل عليها إذا أعيد تطبيق الاختبار على المفحوصين أنفسهم في وقت آخر، ويخبرنا الثبات عن اتساق الدرجات الناتجة عن تطبيق الاختبار، والصدق يخبرنا عن ملائمة الاختبار، وكلاهما مهم للحكم على ملائمة أداة القياس (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٧٨).

وتوجد أساليب مختلفة للتحقق من ثبات المقاييس النفسية منها معامل الاستقرار، ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي، وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس ادارة الصراع التحفيزي بالطرق التالية:

١- معادلة الفا كرونباخ (Test Retest Method)

تشير هذه الطريقة إلى الاتساق الداخلي في الأداء للإشارة إلى قوة الارتباط بين الفقرات في الاختبار، إذ أن هذه الطريقة من الأساليب التي تقيس أتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وتشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في الاختبار (عودة، ٢٠٠٤: ١٩١)، وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٣٥٠) معلما ومعلمة إذ بلغت معامل الثبات لإدارة الصراع التحفيزي (٠,٩٣) وتشير القيم التي توصلنا إليها عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ إنها قيم ثبات مقبولة وجيدة في قياس الثبات بهذه المعادلة وقد أكد (Foran ,1972) أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن (٠.٧٠).

(الكبيسي، ٢٠١٠: ٥١)

٢- طريقة اعادة الاختبار

تعد من أهم أساليب حساب الثبات ويتلخص هذا الاسلوب في اختبار عينة من الأفراد في اختبار معين ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى بالاختبار نفسه في ظروف مشابهة للظروف

التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب معامل الارتباط بين أدائهم في المرتين ويفسر معامل الارتباط بين التطبيقين بأنه معامل الاستقرار أي استقرار نتائج الاختبار في اثناء المدة بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار. (الإمام والعجيلي، ١٩٩٠: ١٤٨)

ولغرض حساب الثبات لمقياس ادارة الصراع التحفيزي بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تم اختيارها من مجتمع البحث تألفت من (٤٠) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة بابل بتاريخ (٢٠٢٢/١١/٦) ثم أعادت الباحثة تطبيق المقياس على الأفراد نفسهم بعد مرور مدة زمنية أمدها (١٤) يوم على التطبيق الأول استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين الاول والثاني، اذ بلغت قيمته (0,94) وهي معاملات ثبات جيدة اذ يشير (Foran, 1969) الى ان قيمة الثبات اذا كانت اكبر من (٠,٧٠) فان ذلك يعد معامل ثبت جيد. (الكبيسي، ٢٠١٠: ٥١)

الخطأ المعياري للقياس:

الخطأ المعياري هو الانحراف المعياري لمتوسطات العينات عن متوسطها العام والذي هو المتوسط المأخوذة منه هذه العينات، ويُعرف نانلي (Nunnally,1981) الخطأ المعياري بأنه انحراف متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (كاظم، ٢٠٠١: ١٢٤)، ولغرض أيجاد الخطأ المعياري للقياس طبقت الباحثة معادلة الخطأ المعياري على درجات افراد عينة الثبات وهي (١٤) معلم ومعلمة، اذ بلغ الخطأ المعياري للثبات بطريقة اعادة الاختبار (٣,٥٩) عندما بلغ الثبات (٠,٩٤)، وأيضاً طبقت الباحثة معادلة الخطأ المعياري على درجات أفراد عينة التحليل الاحصائي وهي (٣٥٠) معلم ومعلمة، وبلغ (٣,٧٣) بطريقة الفا كرونباخ عندما بلغ الثبات (٠,٩٣)، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ منخفضة كلما كانت الفروق بين الدرجة الحقيقية والدرجة الظاهرية منخفضة، (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢١١) وهذا يدل على دقة المقياس وأن العينة هي ممثلة لمجتمع البحث، وان القيم متجانسة ومتقاربة الى حد كبير، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج وتعميمها، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

الخطأ المعياري لمقياس ادارة الصراع التحفيزي

الثبات بطريقة الفا كرونباخ	الخطأ المعياري لثبات الفا كرونباخ	الثبات بطريقة اعادة الاختبار	الخطأ المعياري لثبات اعادة الاختبار
0,93	3,73	0,94	3,59

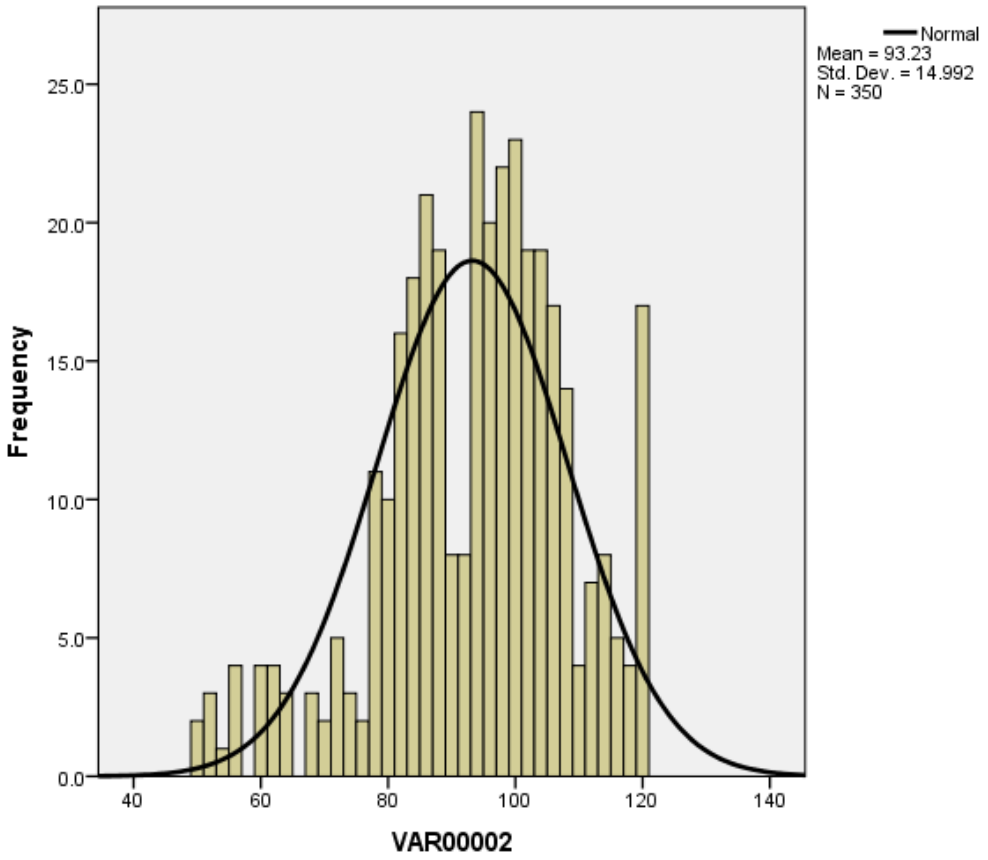
المؤشرات الاحصائية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي هي: (الوسط الحسابي، الوسط الفرضي، المنوال الوسيط، الانحراف المعياري، التباين المدى، أعلى درجة أقل درجة، الالتواء، التفرطح) عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

المؤشرات الاحصائية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي

المؤشر الاحصائي	مقياس ادارة الصراع التحفيزي
الوسط الحسابي	93.23
الوسيط	95.00
المنوال	94
الانحراف المعياري	14.99
التباين	224.751
الالتواء	-.548
التفرطح	.311
اقل درجة	42
اعلى درجة	93
الوسط الفرضي	٧٢
عدد الفقرات	24



شكل (١)

الشكل البياني لمقياس ادارة الصراع التحفيزي

الصيغة النهائية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي:

بعد استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس ادارة الصراع التحفيزي من صدق وثبات، أصبح المقياس يتكون من (٢٤) فقرة، وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا)، أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي كما مبين في ملحق (٤)، وبذلك تكون اقل درجة للمقياس هي (٢٤) واعلى درجة (١٢٠) وبوسط فرضي مقداره (٧٢).

ثانياً – مقياس جودة الحياة المهنية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت مفهوم جودة الحياة المهنية لم تجد الباحثة مقياساً تم بنائه على اساس نظري ويتناسب مع عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا كان لابد للباحثة من بناء مقياس لجودة الحياة المهنية، وذلك بتحديد المنطلقات النظرية والاحتياجات الاساسية التي تستند اليها الباحثة في بناء المقياس.

عن طريق ما عرض في الإطار النظري للبحث الحالي، تم تحديد المنطلقات النظرية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء المقياس، لأنها تعطي رؤية واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من اجراءات بناء المقياس، وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية التالية:

أولاً: تحديد مفهوم جودة الحياة المهنية اذ عرفه (Sirgy, et.al, 2001) بانها: (رضا الموظفين عن مجموعة متنوعة من الاحتياجات من خلال الموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل)، اعتماد على الانموذج المتبنى الذي وضعه.

وهي تتكون من سبع مجالات حسب انموذج (سرجي واخرون،٢٠٠١):

١-**المجال الاول- حاجات الصحة والامان (Health and safety needs)**: وهي الحماية من سوء الحالة الصحية والاصابة في العمل وتعزيز متطلبات الصحة الجيدة والامان الجسدي والنفسي داخل المؤسسة.
٢-**المجال الثاني- الحاجات الاقتصادية (economic needs)**: تلبية حاجات الموظف المادية وتأمين الاجور والحوافز الكافية له ولعائلته.
٣-**المجال الثالث – الحاجات الاجتماعية (social needs)**: جودة العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المؤسسة من خلال الصلة الوثيقة فيما بينهم والثقة السائدة داخل المؤسسة.
٤-**المجال الرابع – تقدير الذات (Self-esteem)**: الاعتراف بقدرات الموظف وتقدير عمله داخل المؤسسة واتاحة الفرصة له للمشاركة في اتخاذ القرارات.

٥-**المجال الخامس – تحقيق الذات (self-realization)**: تعني تحقيق امكانات الفرد داخل المنظمة وبقدر كبير من الكفاءة من خلال الترقية والتقدم المهني.

٦-**المجال السادس – الحاجات المعرفية (Cognitive needs)**: زيادة تعلم الموظف لتعزيز المهارات الوظيفية لدية.

٧-**المجال السابع – الحاجة الى الابداع (The need for creativity)**: وتتضمن الابداع داخل المؤسسة وحل المشكلات بطرق جديدة وتحقيق اهداف المنظمة بكفاءة.

(Sirgy, et.al , 2001:242)

ثانياً: قامت الباحثة بصياغة (35) فقرة بصيغتها الأولية اعتمادا على التعريف النظري والنظرية المتبناة، وقد تكون المقياس من سبعة مجالات وكل مجال بخمسة فقرات (حاجات الصحة والامان، الحاجات الاقتصادية، الحاجات الاجتماعية، تقدير الذات، تحقيق الذات، الحاجات المعرفية، والحاجة الى الابداع)، وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا)، أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، وروعي أن تكون هذه الفقرات مناسبة للبيئة العراقية وعينة البحث الحالي.

التحليل المنطقي للفقرات:

قامت الباحثة بعرض مقياس جودة الحياة المهنية المكون من (٣٥) فقرة بسبعة مجالات ملحق (٥) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (٢) بهدف التعرف على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضعت لأجله، وملائمة بدائله وقدمت الباحثة التعريف النظري لجودة الحياة المهنية الذي اعتمدته، فضلاً عن تعريف كل مجال من مجلات المقياس بحسب وجهة نظر (Sirgy et.al,2001)، واستعملت الباحثة الأسلوب الإحصائي مربع (كا2) لإيجاد معنوية الفرق بين المحكمين الموافقين والمحكمين الغير موافقين على فقرات المقياس، وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

اراء السادة المحكمين حول صلاحية مقياس جودة الحياة المهنية

المجالات	ت	عدد المحكمين		قيمة مربع كأي		الدلالة عند مستوى (0.05)
		الموافقون	المعارضون	المحسوبة	الجدولية	
حاجات الصحة والامان	1, 4	30	0	30	3,84	**دالة**
	2,4,5	28	2	22.53	3,84	**دالة**
الحاجات الاقتصادية	2,5	30	0	30	3,84	**دالة**
	1,3,4	29	1	26,13	3,84	**دالة**
الحاجات الاجتماعية	3,5	28	3	22.53	3,84	**دالة**
	1,2,4	30	0	30	3,84	**دالة**
تقدير الذات	2,3	29	1	26,13	3,84	**دالة**
	1,4,5	28	2	22.53	3,84	**دالة**
تحقيق الذات	1,4	27	3	19.20	3,84	**دالة**
	2,3,5	29	1	26,13	3,84	**دالة**
الحاجات المعرفية	2,5	30	0	30	3,84	**دالة**
	1,3,4	29	1	26,13	3,84	**دالة**
الحاجة الى الابداع	2,3,5	28	2	22.53	3,84	**دالة**
	1,4	30	0	30	3,84	**دالة**

يظهر من الجدول (٩) أن قيمة مربع (كا٢) كانت دالة احصائيا لجميع فقرات المقياس إذ أنَّ قيمة (كا٢) المحسوبة اعلى من قيمة (كا٢) الجدولية لجميع الفقرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١).

إعداد تعليمات المقياس (Scale Instruction Preparation)

تعد تعليمات المقياس أحد الجوانب المهمة في المقياس لأنها تساعد المستجيب كثيراً على الإجابة بدقة، وقد حرصت الباحثة على أن تكون واضحة ومناسبة وتضمنت التعليمات طريقة الإجابة عن المقياس واوضحت الباحثة انه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

وإن الإجابة الصحيحة هي التي تعتقد إنها تنطبق عليك أكثر من غيرها وإن الإجابات لا تستعمل ألا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم، وشملت التعليمات كذلك ملء البيانات الخاصة بالمعلومات الشخصية لكل مستجيب وهي: الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اكثر من ١٠ سنوات – اقل من ١٠ سنوت).

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (Scale Pilot Application)

طبقت الباحثة المقياس على (٤٠) معلما ومعلمة، وهي نفس العينة التي عرض عليها مقياس ادارة الصرع التحفيزي، وتبين ان التعليمات والفقرات واضحة جميعها وتراوح الوقت بين (٩–١٦) دقيقة وبمتوسط قدره (١٢) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (Analysis Of The Items):

أولاً– القوى التميزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين:

يهدف هذا الاجراء الى تحليل الفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة عن طريق حساب القوى التميزية لكل فقرة بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية والمستجيبين من ذوي الدرجات المنخفضة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة، أما إذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس وقد تمت هذه الإجراءات على وفق ما يأتي:

لغرض أيجاد القوى التميزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١– تحديد الدرجة الكلية لكل مجال بعد تصحيحه.

٢– ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت من أعلى درجة الى اقل درجة.

٣- اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (١٩٠) استمارة.

٤- تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس عن طريق مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية، وكما مبين في جدول (١٠).

جدول (١٠)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.66	.475	3.80	.723	9.720	دالة
2	4.38	.814	3.04	.978	10.240	دالة
3	4.57	.558	2.92	.821	16.226	دالة
4	4.46	.712	3.27	.764	11.102	دالة
5	4.29	.810	3.13	.959	9.069	دالة
6	4.44	.680	3.17	.919	10.864	دالة
7	4.51	.698	2.80	.918	14.416	دالة
8	4.62	.587	2.95	.749	17.145	دالة
9	4.41	.737	2.78	.889	13.771	دالة
10	4.54	.681	2.78	.889	15.294	دالة
11	4.60	.690	3.34	.870	11.082	دالة
12	4.61	.607	3.21	.811	13.476	دالة
13	4.66	.538	3.00	.887	15.622	دالة
14	4.69	.463	3.11	.691	18.617	دالة
15	4.75	.437	3.37	.957	12.775	دالة
16	4.76	.431	3.73	.831	10.745	دالة
17	4.67	.471	3.36	.713	15.000	دالة
18	4.74	.488	3.44	.908	12.244	دالة
19	4.71	.481	3.37	.968	12.053	دالة
20	4.64	.544	2.98	.635	19.377	دالة
21	4.67	.471	3.62	.827	10.774	دالة
22	4.63	.653	3.09	.637	16.417	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
23	4.52	.599	3.12	.797	13.685	دالة
24	4.71	.481	3.46	.885	12.019	دالة
25	4.65	.500	3.29	.886	13.010	دالة
26	4.47	.770	3.09	1.082	10.119	دالة
27	4.59	.610	3.16	.926	12.581	دالة
28	4.58	.538	2.99	.805	15.998	دالة
29	4.42	.708	3.06	.885	11.676	دالة
30	4.58	.517	2.96	.933	14.810	دالة
31	4.62	.530	3.54	.727	11.754	دالة
32	4.51	.503	3.37	.715	12.674	دالة
33	4.60	.492	3.24	.859	13.361	دالة
34	4.48	.713	3.33	.818	10.404	دالة
35	4.48	.562	2.86	.974	14.046	دالة

تبين من جدول (١٠) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (١١)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (حاجات الصحة والامان) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0,05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.76	.477	3.83	.808	9.624	دالة
2	4.62	.549	2.43	1.038	18.170	دالة
3	4.73	.493	2.97	.994	15.438	دالة
4	4.72	.577	3.01	.722	17.981	دالة
5	4.52	.599	2.67	.831	17.530	دالة

تبين من جدول (١١) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (١٢)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاقتصادية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.68	.467	2.89	.973	16.162	دالة
2	4.56	.614	2.23	.764	23.129	دالة
3	4.67	.554	2.81	.842	18.019	دالة
4	4.53	.633	2.39	.842	19.775	دالة
5	4.67	.471	2.25	.699	27.988	دالة

تبين من جدول (١٢) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (١٣)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاجتماعية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.82	.437	3.27	.881	15.342	دالة
2	4.87	.334	3.09	.759	20.911	دالة
3	4.85	.356	2.86	.846	21.131	دالة
4	4.86	.346	3.08	.679	22.762	دالة
5	4.95	.224	3.24	.919	17.565	دالة

تبين من جدول (١٣) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (١٤)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (تقدير الذات) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.91	.294	3.54	.727	17.014	دالة
2	4.84	.367	3.22	.605	22.347	دالة
3	4.96	.202	3.15	.699	24.252	دالة
4	4.95	.224	3.03	.643	27.404	دالة
5	4.76	.520	3.06	.697	18.999	دالة

تبين من جدول (١٤) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (١٥)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (تحقيق الذات) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.88	.322	3.53	.727	16.648	دالة
2	4.52	.756	3.15	.618	13.656	دالة
3	4.64	.563	3.01	.722	17.367	دالة
4	4.94	.245	3.22	.671	23.408	دالة
5	4.80	.402	3.19	.842	16.828	دالة

تبين من جدول (١٥) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس..

جدول (١٦)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات المعرفية) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.69	.527	2.75	1.010	16.655	دالة
2	4.66	.594	2.88	.921	15.818	دالة
3	4.64	.524	2.99	.869	15.871	دالة
4	4.56	.578	2.99	.940	13.856	دالة
5	4.63	.527	2.89	1.106	13.820	دالة

تبين من جدول (١٦) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (١٧)

القوى التميزية لفقرات مقياس جودة الحياة المهنية (الحاجة الى الابداع) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.75	.483	3.42	.645	16.035	دالة
2	4.64	.482	3.35	.740	14.284	دالة
3	4.82	.385	3.11	.751	19.823	دالة
4	4.66	.497	3.29	.810	14.029	دالة
5	4.59	.555	2.75	.825	18.058	دالة

تبين من جدول (١٧) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

ثانياً – علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة المهنية بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.493	19	.599
2	.516	20	.739
3	.664	21	.594
4	.618	22	.717
5	.509	23	٤.67
6	.544	24	.584
7	.626	25	.615
8	.695	26	.550
9	.619	27	.611
10	.641	28	.703
11	.571	29	.567
12	.626	30	.634
13	.681	31	.613
14	.688	32	.636
15	.598	33	.659
16	.579	34	.565
17	.694	35	.672
18	.617		

تبين من جدول (١٨) أن قيمة معامل الارتباط كان أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨) ولجميع فقرات المقياس، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (١٩)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (حاجات الصحة والامان)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.787	4	.830
2	.849	5	.875
3	.809		

تبين من جدول (١٩) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٢٠)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاقتصادية)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.787	4	.830
2	.849	5	.875
3	.809		

تبين من جدول (٢٠) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (٢١)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات الاجتماعية)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.720	4	.809
2	.803	5	.738
3	.820		

تبين من جدول (٢١) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (٢٢)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (تقدير الذات)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.773	4	.843
2	.844	5	.761
3	.831		

تبين من جدول (٢٢) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (٢٣)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (تحقيق الذات)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه
1	.772	4	.757
2	.669	5	.767
3	.808		

تبين من جدول (٢٣) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (٢٤)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجات المعرفية)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.725	4	.712
2	.723	5	.749
3	.800		

تبين من جدول (٢٤) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

جدول (٢٥)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المهنية (الحاجة الى الابداع)

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.768	4	.704
2	.752	5	.759
3	.811		

تبين من جدول (٢٥) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرت المقياس.

ثالثاً – علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون عن طريق مقارنة قيم معاملات الارتباط المستخرجة مع القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وجدول (٢٦) يبين ذلك.

جدول (٢٦)

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي الية لمقياس جودة الحياة المهنية

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	.493	19	.599
2	.516	20	.739
3	.664	21	.594
4	.618	22	.717
5	.509	23	.674
6	.544	24	.584
7	.626	25	.615
8	.695	26	.550
9	.619	27	.611
10	.641	28	.703
11	.571	29	.567
12	.626	30	.634
13	.681	31	.613
14	.688	32	.636
15	.598	33	.659
16	.579	34	.565
17	.694	35	.672
18	.617		

تبين من جدول (٢٦) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

رابعاً – ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨) وجدول (٢٧) يبين ذلك.

جدول (٢٧)

معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

ت	المجال	قيمة الارتباط
1	الصحة والامان	.782
2	الاقتصادية	.752
3	الاجتماعية	.814
4	تقدير الذات	.798
5	تحقيق الذات	.846
6	الحاجات المعرفية	.824
7	الحاجة الى الابداع	.832

الخصائص السايكومترية لمقياس جودة الحياة المهنية

تم التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس جودة الحياة المهنية، عن طريق المؤشرات التالية:

اولاً- الصدق:

تم التحقق من الصدق بالأساليب الآتية:

١-**الصدق الظاهري:** تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٣٠) محكما ملحق (٢) الذين استعانت الباحثة بآرائهم في تحديد مدى صلاحية، وكانت قيمة مربع (كا2) المحسوبة كانت أكبر من قيمة مربع (كا٢) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) لجميع الفقرات، وبذلك لم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس.

٢- **صدق البناء:** تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس جودة الحياة المهنية عندما قامت الباحثة باستخراجه عن طريق تحليل فقرات المقياس إحصائيا بطريقة المجموعتين الطرفين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس كما مر ذكره أنفاً في التحليل الإحصائي الفقرات.

ثانياً – الثبات (Reliability)

تحققت الباحثة من ثبات مقياس جودة الحياة المهنية كما يأتي:

١- معادلة الفا كرونباخ

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٣٥٠) معلما ومعلمة، إذ بلغت معامل الثبات (0,95) وتشير القيم التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ إنها قيم ثبات مقبولة وجيدة في قياس الثبات بهذه المعادلة وقد أكد (Foran,1972) أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن (٠,٧٠).
(هاشم،٢٠١٧:١٠٠)

٢- طريقة اعادة الاختبار (Test Retest Method)

لإيجاد معامل ثبات المقياس جودة الحياة المهنية بطريقة إعادة الاختبار طبقت الباحثة المقياس على عينة الثبات نفسها لمقياس ادارة الصراع التحفيزي البالغ عددها (٤٠) معلما ومعلمة بعد مرور (١٤) يوماً طبق المقياس على العينة ذاتها مرة أخرى وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين الأول والثاني ظهر ان معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة المهنية بلغت (٠,٩٦) وهي تعد معاملات ثبات جيدة، إذ يشير (Foran,1972) إلى أن قيمة معامل الارتباط اذا كانت أكثر من (٧٠) فان ذلك بعد معامل ثبات جيد (الكبيسي، ٢٠١٠:٥١)، وهذا يعني ان المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاستقرار عبر الزمن.

الخطأ المعياري للقياس:

بلغ الخطأ المعياري للثبات بطريقة اعادة الاختبار (٣,٩٠) عندما بلغ الثبات (٠,٩٦)، كما بلغ (٣,٣٤) بطريقة الفا كرونباخ عندما بلغ الثبات (٠,٩٥)، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ منخفضة كلما كانت الفروق بين الدرجة الحقيقية والدرجة الملاحظة منخفضة.
(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢١١)

وجدول (٢٨) يبين ذلك:

جدول (٢٨)

الخطأ المعياري للقياس

الثبات بطريقة الفا كرونباخ	الخطأ المعياري لثبات الفا كرونباخ	الثبات بطريقة اعادة الاختبار	الخطأ المعياري لثبات اعادة الاختبار
0,95	3,34	0,96	3,90

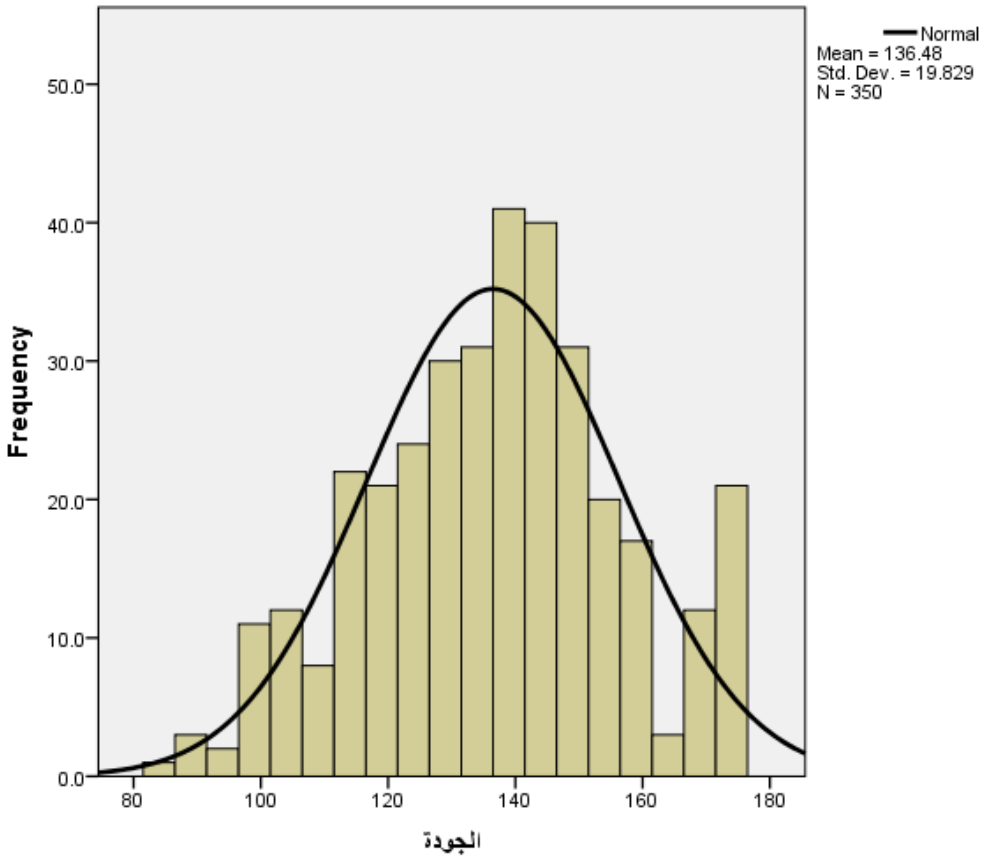
المؤشرات الاحصائية لمقياس جودة الحياة المهنية:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس جودة الحياة المهنية هي: (الوسط الحسابي الوسط الفرضي، المنوال الوسيط، الانحراف المعياري، التباين، المدى، أعلى درجة، أقل درجة، الالتواء، والتفرطح) عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجدول (٢٩) يبين ذلك.

جدول (٢٩)

المؤشرات الاحصائية لمقياس جودة الحياة المهنية

المؤشر الاحصائي	مقياس جودة الحياة المهنية
الوسط الحسابي	136.48
الوسيط	139.00
المنوال	139[a]
الانحراف المعياري	19.829
التباين	393.196
الالتواء	-.116
التفرطح	-.317
اقل درجة	72
اعلى درجة	150
الوسط الفرضي	105
عدد الفقرات	35



شكل (٢)

الشكل البياني لمقياس جودة الحياة المهنية

الصيغة النهائية لمقياس جودة الحياة المهنية:

بعد استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس جودة الحياة المهنية من صدق وثبات، أصبح المقياس يتكون من (٣٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (حاجات الصحة والامان، الحاجات الاقتصادية، الحاجات الاجتماعية، تقدير الذات، تحقيق الذات، الحاجات المعرفية، والحاجة الى الابداع) لكل مجال (٥) فقرات، وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا) أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي كما مبين في ملحق (٦) وبذلك تكون اقل درجة للمقياس هي (٣٥) واعلى درجة (١٧٥) وبوسط فرضي مقداره (١٠٥).

ثانيا – مقياس الثقة التنظيمية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت مفهوم الثقة التنظيمية، لم تجد الباحثة مقياساً اعد على اساس نظري ويتناسب مع عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا كان لابد للباحثة من بناء مقياس للثقة التنظيمية، وذلك بتحديد المنطلقات النظرية والاحتياجات الاساسية التي تستند اليها الباحثة في بناء المقياس.

عن طريق ما عرض في الإطار النظري للبحث الحالي، تم تحديد المنطلقات النظرية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء المقياس لأنها تعطي رؤية واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من اجراءات بناء المقياس، وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية التالية:

أولاً: تحديد مفهوم الثقة التنظيمية اذ عرفها كل من (Culbert & McDonough, 1986) بانها التوقعات أو المعتقدات الإيجابية التي يحملها العاملون لإدارة المنظمة، ومنها توقع العاملين بان نظام اتخاذ القرار من قبل القيادات الإدارية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة لهم ومن ثم للمنظمة ككل، كما تحقق الثقة بناء علاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين رؤسائهم، اعتمادا على النظرية المتبناة التي وضعها.

وهي تتكون من ثلاثة مجالات حسب نظرية كولبرت وماكدونو:

أ. **الثقة بزملاء العمل (Trust Co-Worker)**: تلك الثقة التي تبنى على أساس العلاقات التعاونية المتبادلة وميل العاملين إلى الموقف الإيجابي فيما بينهم ويتم ذلك من خلال الاعتماد والمشاركة المتبادلة في الأفكار والمعلومات والاتصالات المتنوعة المفتوحة بين العاملين أنفسهم، كما تعتمد الثقة بين زملاء العمل بشكل كبير على فرق العمل التعاونية، ولكن لا نقصد بها تلك التكتلات الحزبية في العمل داخل المنظمة، وعادة ما يتصف العاملينّ الذين يمتلكون مهارات أكثر من زملائهم بأنهم أكثر التزاما وتعاونا لغرض الوصول إلى هدف مشترك.

ب. **الثقة بإدارة العمل (Trust in Organization Management)**: تلك العلاقة التي تبنى أساسا على ثقة العاملين بإدارة المنظمة، من خلال العمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم، لذا ينبغي على إدارة المنظمة أن تكون واعية بان انعدام ثقة العاملين لها سوف يكون عاملا أساسيا لمواجهة كوارث حقيقية، إذ أنّ التقنية وحدها لا يمكنها أن تُدير أمور المنظمة، لأنه العاملين يعتبرون المصدر الأكبر في تحقيق الأداء والتطوير والابتكار، وهذا ما تسعى إليه المنظمات للنجاح في تحقيق أهدافها وإدارتها بكفاءة عالية.

ت. **الثقة بالمشرفين (Trust supervisors)**: تلك التوقعات والمعتقدات الإيجابية للعاملين تجاه مشرفهم داخل المنظمة، وتتوقف تلك الثقة على مستوى العلاقات المتبادلة بين الطرفينّ، فالثقة هنا مهمة وصفة أساسية لكونها ترتبط بشكل كبير بالقيادة، إذ أنَّ الأمانة والاستقامة لدى المشرفينَّ تجعل العاملين تحت طوع أوامر المشرف لأنّه على ثقة عالية بانه لن يساء إلى حقوقهم ومصالحهم، إذ انّه من غير المعقول أن يتبع العاملون من يرونه غير أمينا أو من يعمل على استغلالهم.

ثانياً: قامت الباحثة بصياغة (٣١) فقرة بصيغتها الأولية، وقد تكون المقياس من ثلاث مجالات (مجال الثقة بإدارة العمل) وعدد فقراته (١٢) فقرة، ومجال (الثقة بزملاء العمل) وعدد فقراته (٩) فقرات، ومجال (الثقة بالمشرف) وعدد فقراته (١٠) فقرات، وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق علية دائما، تنطبق علية غالبا، تنطبق علية احيانا، تنطبق علية نادرا، ولا تنطبق علية ابدا)، أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التتالي، وروعي أن تكون هذه الفقرات مناسبة للبيئة العراقية وعينة البحث الحالي.

التحليل المنطقي للفقرات:

قامت الباحثة بعرض مقياس الثقة التنظيمية المكون من (٣١) فقرة بثلاثة مجالات ملحق (٧) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (٢) بهدف التعرف على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضعت لأجله، وقدمت الباحثة التعريف النظري للثقة التنظيمية الذي اعتمدته، فضلاً عن تعريف كل مجال من مجلات المقياس، واستعملت الباحثة الأسلوب الإحصائي مربع (كا^{٢}) لإيجاد معنوية الفرق بين المحكمين الموافقين والمحكمين الغير موافقين على فقرات المقياس لأجل الحكم على صلاحيتها وجدول (٣٠) يبين ذلك.

جدول (٣٠)

اراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات الثقة التنظيمية

المجالات	ت	عدد المحكمين		قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة (0.05)
		الموافقون	المعارضون	المحسوبة	الجدولية	
الثقة بإدارة العمل	7,11,1,4	30	0	30	3,84	دالة
	2,3,9	29	1	26,13	3,84	دالة
	12,6,8,10	28	2	22.53	3,84	دالة
	5	١٣	١٧	٠,٢	3,84	غير دالة
الثقة بزملاء العمل	2,3,6,8	29	1	26,13	3,84	دالة
	1,9,5	28	3	22.53	3,84	دالة
	4,7	27	3	19.20	3,84	دالة
الثقة بالمشرف	1,5,6,7	30	0	30	3,84	دالة
	9,2,8	29	1	26,13	3,84	دالة
	4,10	28	2	22.53	3,84	دالة
	3	٩	٢١	٤,٢(*)	3,84	غير دالة

(*) قيمة مربع كاي المحسوبة (٤,٢) كانت دالة لصالح الغير موافقين .

يظهر من جدول (٣٠) ان قيمة مربع (كا)^{٢} كانت دالة احصائيا لجميع فقرات المقياس، إذ أن قيمة (كا)^{٢} المحسوبة اعلى من قيمة (كا)^{٢} الجدولية باستثناء الفقرات التي تحمل تسلسل (٥) من المجال الاول و(٣) من المجال الثالث تم رفضها لكون قيمة مربع كاي (كا^{٢}) المحسوبة كانت اصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١).

إعداد تعليمات المقياس (Scale Instruction Preparation)

تعد تعليمات المقياس أحد الجوانب المهمة في المقياس لأنها تساعد المستجيب كثيراً على الإجابة بدقة، وقد حرصت الباحثة على أن تكون واضحة ومناسبة وتضمنت التعليمات طريقة الإجابة عن المقياس واوضحت الباحثة انه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإن الإجابة الصحيحة هي التي تعتقد إنها تنطبق عليك أكثر من غيرها وإن الإجابات لا تستعمل ألا لأغراض البحث العلمي مع عدم الحاجة لذكر الاسم، وشملت التعليمات كذلك ملئ البيانات الخاصة بالمعلومات الشخصية لكل مستجيب الجنس (ذكور – اناث، مدة الخدمة (اكثر من ١٠ سنوات – اقل من ١٠ سنوات).

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (Scale Pilot Application)

طبقت الباحثة المقياس على (٤٠) معلما ومعلمة، وهي نفس العينة التي عرض عليها مقياسي ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية، وتبين ان التعليمات والفقرات واضحة جميعها، علما ان الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس تراوح بين (٩–١٧) دقيقة وبمتوسط قدره (١٣) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (Analysist Of The Items)

أولاً- القوى التميزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين:

الهدف من هذه الإجراءات في تحليل الفقرات الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة، عن طريق حساب القوى التميزية لكل فقرة بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية، فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية والمستجيبين من ذوي الدرجات المنخفضة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة، أما إذا كانت الفقرة لا تمييز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس وقد تمت هذه الإجراءات على وفق ما يأتي:

لغرض أيجاد القوى التميزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- تحديد الدرجة الكلية لكل مجال بعد تصحيحه.
٢- ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت من أعلى درجة الى اقل درجة.
٣- اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (٩٥) استمارة أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (١٩٠) استمارة.
٤-تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية، كما مبين في جدول (٣١).

جدول (٣١)

القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.75	.435	3.53	.739	13.920	دالة
2	4.75	.435	3.13	.837	16.882	دالة
3	4.79	.408	3.14	.829	17.567	دالة
4	4.75	.435	3.13	.729	18.750	دالة
5	4.77	.423	3.01	.703	21.023	دالة
6	4.73	.447	3.02	.781	18.602	دالة
7	4.82	.384	3.13	.785	19.045	دالة
8	4.70	.583	2.93	.861	16.685	دالة
9	4.83	.375	3.01	.761	21.061	دالة
10	4.72	.496	2.76	.778	20.793	دالة
11	4.81	.392	3.00	.894	18.182	دالة
12	4.82	.384	3.61	.863	12.536	دالة
13	4.76	.429	3.13	.637	20.872	دالة
14	4.70	.462	3.13	.837	16.129	دالة
15	4.74	.441	3.05	.716	19.655	دالة
16	4.71	.541	3.11	.869	15.253	دالة
17	4.78	.416	3.06	.818	18.348	دالة
18	4.74	.441	3.32	.747	16.002	دالة
19	4.64	.526	3.00	.781	17.016	دالة
20	4.66	.477	3.21	.767	15.708	دالة
21	4.57	.611	3.44	.892	10.286	دالة
22	4.69	.549	3.20	.705	16.332	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
23	4.59	.535	3.08	.816	15.163	دالة
24	4.61	.605	2.95	.813	16.121	دالة
25	4.58	.592	2.96	.832	15.584	دالة
26	4.56	.629	2.93	.798	15.767	دالة
27	4.61	.605	2.94	.880	15.385	دالة
28	4.53	.680	2.99	.900	13.390	دالة
29	4.60	.589	2.92	.763	17.151	دالة

تبين من جدول (٣١) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ولجميع فقرات المقياس عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٣٢)

القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بإدارة العمل) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.75	.483	3.51	.727	13.863	دالة
2	4.80	.402	3.05	.804	18.949	دالة
3	4.83	.376	3.09	.839	18.413	دالة
4	4.83	.376	3.02	.699	22.225	دالة
5	4.81	.394	2.95	.690	22.859	دالة
6	4.78	.417	2.99	.765	20.020	دالة
7	4.88	.322	3.06	.769	21.288	دالة
8	4.77	.555	2.86	.846	18.364	دالة
9	4.86	.346	2.95	.763	22.292	دالة
10	4.75	.483	2.77	.831	20.068	دالة
11	4.84	.367	2.92	.859	20.107	دالة

تبين من جدول (٣٢) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٣٣)

القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.81	.394	3.58	.833	13.033	دالة
2	4.80	.402	3.08	.647	21.958	دالة
3	4.69	.507	3.08	.821	16.273	دالة
4	4.82	.385	2.94	.665	23.884	دالة
5	4.80	.452	3.04	.898	17.041	دالة
6	4.82	.385	3.12	.886	17.209	دالة
7	4.83	.376	3.11	.660	22.148	دالة
8	4.65	.561	2.97	.792	16.924	دالة
9	4.75	.437	3.06	.755	18.815	دالة

تبين من جدول (٣٣) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٣٤)

القوى التميزية لفقرات مقياس الثقة التنظيمية (الثقة بالمشرف) بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.65	.521	3.29	.824	13.580	دالة
2	4.77	.424	3.26	.761	16.843	دالة
3	4.69	.507	2.96	.824	17.498	دالة
4	4.81	.394	2.84	.719	23.394	دالة
5	4.79	.410	2.86	.833	20.225	دالة
6	4.77	.424	2.82	.772	21.559	دالة
7	4.80	.402	2.81	.803	21.595	دالة
8	4.84	.367	2.92	.834	20.617	دالة
9	4.81	.394	2.81	.719	23.778	دالة

تبين من جدول (٣٤) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

ثانياً – ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات مقياس الثقة التنظيمية بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وجدول (٣٥) يبين ذلك.

جدول (٣٥)

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الثقة التنظيمية

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	.688	16	.691
2	.758	17	.760
3	.726	18	.705
4	.748	19	.729
5	.800	20	.716
6	.815	21	.665
7	.772	22	.742
8	.755	23	.718
9	.768	24	.747
10	.815	25	.751
11	.794	26	.747
12	.676	27	.743
13	.764	28	.684
14	.696	29	.753
15	.744		

تبين من جدول (٣٥) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

ثالثاً – ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات مقياس الثقة التنظيمية بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وجدول (٣٦) يبين ذلك.

جدول (٣٦)

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمجالات مقياس الثقة التنظيمية

ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال (الثقة بإدارة العمل)	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال (الثقة بزملاء العمل)	ت	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال (الثقة بالمشرف)
1	.716	1	.726	1	.751
2	.829	2	.809	2	.749
3	.783	3	.749	3	.794
4	.824	4	.839	4	.827
5	.829	5	.775	5	.826
6	.846	6	.810	6	.831
7	.827	7	.822	7	.854
8	.811	8	.762	8	.805
9	.838	9	.771	9	.849
10	.843				
11	.817				

تبين من جدول (٣٦) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، وبذلك لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات المقياس.

رابعاً – علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨) وجدول (٣٧) يبين ذلك.

جدول (٣٧)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الثقة لتنظيمية

ت	المجال	قيمة الارتباط
1	الثقة بإدارة العمل	.941
2	الثقة بزملاء العمل	.918
3	الثقة بالمشرف	.898

الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة التنظيمية:

تم التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة التنظيمية، عن طريق المؤشرات التالية:

اولا- الصدق: تم التحقق من الصدق بالأساليب الآتية:

١- الصدق الظاهري:

تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس عندما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٣٠) محكما ملحق (٢) وقد حذفت فقرتين واحدة من المجال الاول وفقرة واحدة من المجال الثالث لأن قيمة مربع (كا) المحسوبة كانت اصغر من قيمة مربع (كا)^{٢} (الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٢٩) فقرة.

٢ - صدق البناء:

تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الثقة التنظيمية عندما قامت الباحثة باستخراجه عن طريق تحليل فقرات المقياس إحصائيا بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس كما مر ذكره أنفاً في التحليل الإحصائي للفقرات.

ثانياً – الثبات (Reliability)

تحققت الباحثة من ثبات مقياس الثقة التنظيمية كما يأتي:

١- معادلة الفا كرونباخ

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٥٠) معلما ومعلمة إذ بلغت معامل الثبات (٠,٩٠) وتشير القيم التي توصلت إليها الباحثة من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ إنها قيم ثبات جيدة في قياس الثبات بهذه المعادلة.

٢- طريقة اعادة الاختبار (Test Retest Method)

لإيجاد معامل ثبات مقياس الثقة التنظيمية بطريقة إعادة الاختبار طبقت الباحثة المقياس على عينة الثبات نفسها لمقياسي ادارة الصراع التحفيزي وجودة لحياة المهنية البالغ عددها (٤٠) معلما ومعلمة وبعد مرور (١٤) يوماً طبق المقياس على العينة ذاتها مرة أخرى وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، وظهر ان معاملات الثبات لمقياس الثقة التنظيمية بلغت (٠,٩٧) وهي تعد معاملات ثبات جيدة، إذ أن قيمة معامل الارتباط اذا كانت أكثر من (٠.٧٠) فان ذلك يعد معامل ثبات جيد (الكبيسي، ٢٠١٠: ٥١) وهذا يعني ان المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاستقرار عبر الزمن.

الخطأ المعياري للقياس:

بلغ الخطأ المعياري للثبات بطريقة اعادة الاختبار (٢,٧٧) عندما بلغ الثبات (٠,٩٧)، كما بلغ (٣,٣٠) بطريقة الفا كرونباخ عندما بلغ الثبات (٠,٩٠)، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ منخفضة كلما كانت الفروق بين الدرجة الحقيقية والدرجة الملاحظة منخفضة، وجدول (٣٨) يبين ذلك.

جدول (٣٨)

الخطأ المعياري للقياس

الثبات بطريقة اعادة الاختبار	الخطأ المعياري الثبات اعادة الاختبار	الثبات بطريقة الفا كرو نباخ	الخطأ المعياري لثبات الفا كرونباخ
0,97	2,77	0,90	3,30

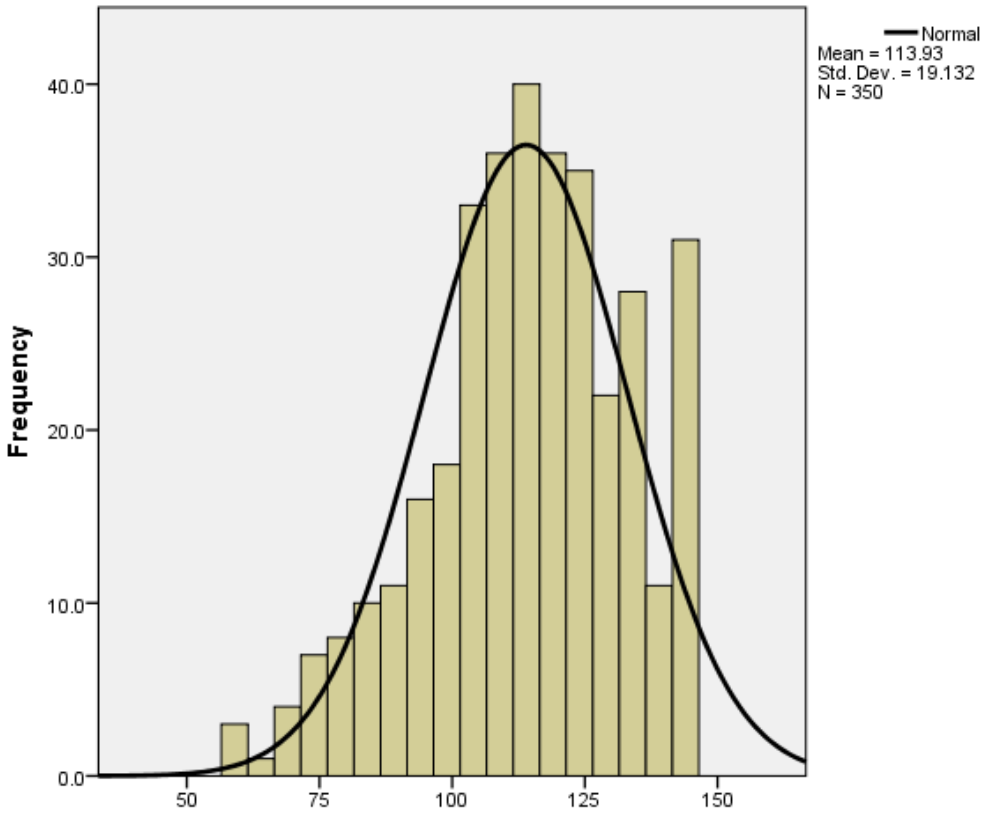
المؤشرات الاحصائية لمقياس الثقة التنظيمية:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس الثقة التنظيمية هي (الوسط الحسابي، الوسط الفرضي، المنوال، الوسيط، الانحراف المعياري، التباين، المدى، أعلى درجة، أقل درجة، الالتواء، التفرطح) عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وجدول (٣٩) يبين ذلك.

جدول (٣٩)

المؤشرات الاحصائية لمقياس الثقة التنظيمية

المؤشر الاحصائي	مقياس الثقة التنظيمية
الوسط الحسابي	113.93
الوسيط	115.00
المنوال	113
الانحراف المعياري	19.132
الالتواء	366.040
التفرطح	-.441
الالتواء	-.148
اقل درجة	58
اعلى درجة	132
الوسط الفرضي	87
عدد الفقرات	29



شكل (٣)

الشكل البياني لمقياس الثقة التنظيمية

الصيغة النهائية لمقياس الثقة التنظيمية:

بعد استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة التنظيمية من صدق وثبات، أصبح المقياس يتكون من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي (الثقة بإدارة العمل، الثقة بزملاء العمل، والثقة بالمشرف) وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا، تنطبق عليّ نادرا، ولا تنطبق عليّ ابدا) أعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي ملحق (٨)، وبذلك تكون اقل درجة للمقياس هي (٢٩) واعلى درجة (١٤٥) وبوسط فرضي مقداره (٨٧).

التطبيق النهائي: بعد أن أكملت الباحثة إجراءات إعداد مقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية طبقت الباحثة المقاييس الثلاثة معاً على عينة البحث الاساسية التي تكونت من (٣٧٥) معلما ومعلمة في المدارس الابتدائية في محافظة بابل في الفترة الزمنية (١٨-٢٠٢٣/١/٣١) وقد تم استبعاد ثلاث استمارات لعدم استيفائها متطلبات المقياس وبهذا بلغت عينة البحث النهائية (٣٧٢).

خامساً – الوسائل الاحصائية:

استعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لمعالجة البيانات وعلى النحو التالي:

١-مربع كاي: لتعرف اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوى التمييزية لفقرات مقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية.

٣- معامل ارتباط بيرسون: لاستخراج علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه وعلاقة المجالات بالمقياس ككل واستخراج الثبات لمقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية.

٤- الفا كرونباخ: استخراج الثبات لمقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية.

٥- الخطأ المعياري للقياس: لاستخراج الخطأ المعياري لمقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية (تم ايجاده يدويا).

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة: لتعرف ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية.

٧- تحليل التباين الثنائي: لفحص تأثير متغيري الجنس ومدة الخدمة لمقياس ادارة الصراع التحفيزي ومقياس جودة الحياة المهنية ومقياس الثقة التنظيمية.

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها على وفق اهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها عن طريق الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع وعينة البحث الحالي، وكذلك يتضمن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الأول: تعرف ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية

لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل إجابات عينة البحث على مقياس ادارة الصراع التحفيزي البالغة (٣٧٢) من معلمي المدارس الابتدائية، واتضح أن المتوسط الحسابي لعينة البحث هو (96.28) بانحراف معياري مقداره (14.402)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٧٢)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (T–test) لعينة واحدة ظهر أن هناك فرق بين المتوسطين وباتجاه متوسط العينة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (32.524) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٣٧١)، وهذا مؤشر على أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم ادارة الصراع التحفيزي، وجدول (٤٠) يبين ذلك.

جدول (٤٠)

الاختبار التائي لمقياس ادارة الصراع التحفيزي

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية 0.05
ادارة الصراع التحفيزي	372	96.28	14.402	72	32.524	1.96	371	دالة

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ لدى المعلم العراقي مستوى جيد من النضج الذي يساعده على ترتيب اهدافه، فيأخذ بنظر الاعتبار الوقت والموارد المادية والنفسية المتوفرة لديه وعلى اساسها يرتب اولوياته.

وان تمتعهم بإدارة الصراع التحفيزي يعني ان لديهم تقدير لذواتهم اذ انه يعكس استجابات منظمة ذاتيا وهو مفيد في ادارة الصراع التحفيزي، ولذا هم قادرين على مواجهة هذا الصراع ويقومون بمهامهم التربوية مما يجعلهم قادرين على تحقيق الاهداف المهنية.

والمعلمين لديهم نظام قيم شخصي يمتثلون له، وهذا النظام يمكنهم من الاختيار بين الاهداف المتساوية الاهمية وتعمل موجها تساعد المعلم على حل الصراع وصنع القرار في البيئة المهنية، وكما تساعدهم في تحديد الاهداف التي يجب تفضيلها، فتساعد هذه القيم على تحقيق التكافؤ او التوازن بين الاهداف، وهذا يجعلهم قادرين على تحديد الهدف الذي يجب متابعته ويستثمرون الوقت والجهد عن طريق التركيز على هدف واحد ومن ثم الانتقال الى الهدف الاخر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Axel ,et.al ,2016) ودراسة (Kerstin ,et.al.2020), ودراسة (Jan , et.al,2021).

الهدف الثاني: تعرف جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية

لغرض التحقق من الهدف الثاني تم تحليل إجابات عينة البحث على مقياس جودة الحياة المهنية البالغة (٣٧٢) من معلمي المدارس الابتدائية، واتضح أن المتوسط الحسابي لعينة البحث بلغ (138.03) بانحراف معياري مقداره (18.697)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (105)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (T–Test) لعينة واحدة ظهر أن هناك فرق بين المتوسطين وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (34.070) وهي أكبر من

القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٣٧١)، وهذا مؤشر على أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم جودة حياة مهنية، وجدول (٤١) يبين ذلك.

جدول (٤١)

الاختبار التائي لمقياس جودة الحياة المهنية

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية 0.05
جودة الحياة المهنية	372	138.03	18.697	105	34.070	1.96	371	دالة

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ رغم الظروف المعيشية والاجتماعية والسياسية التي يمر بها العراق، الا ان المعلم العراقي يشعر بجودة حياته المهنية وهذا يعني انه يؤمن برسالته التربوية ولا يلقي الحجج على الظروف محاولا تحقيق اهدافه التربوية.

فالمعلم العراقي لديه رضا عن مهنته وما توفره له من مردود مادي ونفسي واجتماعي، ولعل التغيرات التي احدثتها وزارة التربية على سلم رواتب المعلمين في السنوات الاخيرة كان لها دور في تحسين جودة بيئة العمل للمعلم، فأصبحت مهنة المعلم توفر له الاستقرار المادي والنفسي ويشعر بانه ذو تقدير عالي في مدرسته بصورة خاصة وفي المجتمع بصورة عامة.

كما ان الازمة السياسية والاقتصادية التي يمر بها العراق الان أمسي المعلمون يرون ان الوظيفة حاليا توفر لهم الامان والاستقرار النفسي والمادي.

وكذلك يحصل المعلمون على دورات تدريبية تلبي حاجاتهم المعرفية من قبل مديرية الاعداد والتدريب في محافظة بابل، ولاحظت الباحثة اهتمام كبير من قبل المديرية بهذا الجانب ويتولى هذا الامر متخصصون في كل مجال، ولا ننسى انه في الآونة الاخيرة عدد ليس بقليل من المعلمين أكملوا دراساتهم العليا، ذلك كان له الاثر الكبير في تحسين جودة الحياة المهنية للمعلم العراقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدحدوح، ٢٠١٥) ودراسة (البلوشي والظفيري، ٢٠١٩) وتتعارض مع دراسة (البردويل، ٢٠١٨) ودراسة (Kitratporn & Puncreobutr, 2016).

الهدف الثالث: تعرف الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية

لغرض التحقق من الهدف الثالث تم تحليل إجابات عينة البحث على مقياس الثقة التنظيمية البالغة (٣٧٢) من معلمي المدارس الابتدائية، واتضح أن المتوسط الحسابي لعينة البحث بلغ (112.90) بانحراف معياري مقداره (18.921)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٨٧) وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (T–Test) لعينة واحدة ظهر أن هناك فرق بين المتوسطين وباتجاه متوسط العينة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26.399)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (371)، وهذا مؤشر على أن لدى معلمي المدارس الابتدائية ثقة التنظيمية، وجدول (٤٢) يبين ذلك.

جدول (٤٢)

الاختبار التائي لمقياس الثقة التنظيمية

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية 0.05
الثقة التنظيمية	372	112.90	18.921	87	26.399	1.96	371	دالة

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ سياسة الدولة في الاهتمام بقطاع التعليم ادت الى تغيير نظرة المعلمين الى مهنة التعليم أي اصبحت لديه رغبته ذاتية تجاه مهنته وهذه الرغبة

انعكست على الثقة التنظيمية لدى المعلمين، فأصبح المعلم العراقي لديه ايمان بقدرات وامكانات واهداف وقرارات المدرسة ومديرية التربية، ونلاحظ ان هناك مساع حقيقية يتشارك فيها المعلم والمشرف والمدير من اجل اصلاح العملية التربوية في العراق ويؤمنوا بان للثقة التنظيمية دور هام في تحقيق الانجازات والتغيير الحقيقي على ارض الواقع.

فالمدير يوفر محيط امن للمعلمين ويعمل على اشباع حاجاتهم ورغباتهم ويسمح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرار ويستمع لآرائهم بسعة صدر ويحرص على احترام المعلمين ومنحهم الثقة بأهمية دورهم التربوي، كذلك توفر جو تعاوني وروح الفريق بين المعلمين ولديهم التزام وتعاون لتحقيق اهداف مشتركة، وتربط بين المعلمين علاقات تعاونية تبادلية ومشاركة الافكار والمعلومات فيما بينهم، ويتجنبون الاساءة لزملائهم، ولا سيما ان المعلمين يتعرضون تقريبا الى مشكلات مشابه مما يجعلهم يتبادلون الراي بشان الحلول اللازمة لمعالجتها، وهذه العلاقة الايجابية ايضا توجد بين المعلم والمشرف، فالمعلم يثق بالمشرف وفي تقييمه ويثق بإيصال متطلباته ومشاكله الى مديرية التربية، هذه الجوانب كان لها الاثر في ترسيخ الثقة التنظيمية داخل المؤسسة التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زايد،٢٠١٨) ودراسة (البلوي، ٢٠٠٨) ودراسة (الحردان،٢٠١٧) ودراسة (الحويطي، ٢٠١٨)، ودراسة (Yilmaz&Altincurt ,2012) ودراسة (Cevat & Yilmazturk, 2012).

الهدف الرابع – تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – اكثر من ١٠ سنوات)

لمعرفة دلالة الفروق في ادارة الصراع التحفيزي لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي، وجدول (٤٣) يبين ذلك.

جدول (٤٣)

نتائج تحليل التباين لثاني لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في ادارة الصراع التحفيزي على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، اكثر من ١٠ سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
الجنس	743.094	1	743.094	3.61	غير دال
سنوات الخدمة	299.659	1	299.659	1.45	غير دال
التفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة	47.334	1	47.334	0,23	غير دال
الخطأ	75670.291	368	205.626		
الكلي	76947.796	371			

يتضح من جدول (٤٣) ما يأتي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في ادارة الصراع التحفيزي على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3.61) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,68) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-368).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في ادارة الصراع التحفيزي على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.45) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-368).

٣-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في ادارة الصراع التحفيزي تعزى الى تأثير التفاعل بين متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,23) وهي

اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) عند مستوى دلالة ودرجتي حرية (1-٣٦٨)، وهذه النتيجة تدل على ان مستويات المتغير الاول ليس لها تأثير على مستويات المتغير الثاني.

الهدف الخامس – الفروق ذات الدلالة الاحصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)

لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق المتغيرات لمذكورة اعلاه، استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي، وجدول (٤٤) يبين ذلك.

جدول (٤٤)

نتائج تحليل التباين لثاني لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في جودة الحياة المهنية على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل ١٠ سنوات، اكثر من ١٠ سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
الجنس	1577.306	1	1577.306	4.40	دال
سنوات الخدمة	42.299	1	42.299	0,11	غير دال
التفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة	.076	1	.076	0,02	غير دال
الخطأ	131639.989	368	357.717		
الكلي	133274.570	371			

يتضح من جدول (٤٤) ما يأتي:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في جودة الحياة المهنية على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.40) وهي

أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) ولصالح الاناث لان الوسط الحسابي للإناث والبالغ (139.03) هو اعلى من الوسط الحسابي للذكور والبالغ (134.59)، عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-386).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الاناث في المجتمع العراقي يرغبن لمهنة التعليم أكثر من بقية المهن وهذه الرغبة كان لها الاثر في شعورهن بجودة الحياة المهنية، كذلك دائما ما تسعى الاناث الى اثبات ذواتهن وتكوين شخصية مستقله بهن وفي وقتنا الحاضر المهنة هي نقطة قوة للإناث ونقطة انطلاق لتحقيق ذواتهن ولذلك لديها شعور بجودة حياته المهنية أكثر من الذكور.

كما ان غريزة الامومة لدى الاناث تجعلها أكثر مرونة وصبرا وتحمل مسؤولية التلاميذ وهذا ينعكس على ثقتهن بأنفسهن وبقدرتهن على التعامل معهم، كذلك ان المعلمات لديهن عطلة ربيعية وكذلك عطلة طويلة لمدة ثلاثة أشهر وهذا الامر يعطيها الوقت الكافي للتفرغ لعائلتها فلا ننسى انها ايضا ام وربة بيت ونظام التعليم مناسبا لها ولاهتماماتها، ومهام الاناث في البيت تكاد تكون أكثر من مهام الذكور ولذلك هي تستثمر هذه الاستراحة للأجل القيام بمهامها تجاه اسرتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدحدوح، ٢٠١٥) ودراسة (البلوشي والظفيري، ٢٠١٩) وتتعارض مع دراسة (البردويل، ٢٠١٨).

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في جودة الحياة المهنية على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.11) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٦) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-368)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدحدوح، ٢٠١٥) وتتعارض مع دراسة (البردويل، ٢٠١٨).

٣-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افرد درجات العينة في جودة الحياة المهنية تعزى الى تأثير التفاعل بين متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل من

١٠ سنوات، اكثر من ١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.02) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) عند مستوى دلالة ودرجتي حرية (1-368)، وهذه النتيجة تدل على ان مستويات المتغير الاول ليس لها تأثير على مستويات المتغير الثاني.

الهدف السادس – الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)

لمعرفة دلالة الفروق في الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية على وفق المتغيرات لمذكورة اعلاه، استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي، وجدول (٤٥) يبين ذلك.

جدول (٤٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات معلمي المدارس الابتدائية في الثقة التنظيمية على وفق متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
الجنس	1320.046	1	1320.046	3.90	دال
سنوات الخدمة	5551.507	1	5551.507	16.40	دال
التفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة	70.518	1	70.518	.20	غير دال
الخطأ	124531.679	368	338.401		
الكلي	132822.118	371			

يتضح من جدول (٤٥) ما يأتي:

١-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة في الثقة التنظيمية على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3.90) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٦) ولصالح الاناث لان الوسط الحسابي للإناث والبالغ (113.752) هو اعلى من الوسط الحسابي للذكور والبالغ (109.719) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-386).

تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الاناث يخضعن لعوامل ادراكية تؤثر بهن اكثر من الذكور، كما ان الاناث اجتماعيات اكثر من الذكور، فالمعلمة تميل الى تكوين علاقات اجتماعية، والاناث تنظر الى المهنة ليست فقط عمل وانما تعتبر متنفس لهن، ومن خلالها تطلع على المجتمع الخارجي وتكون علاقاتهن تتسم بالثقة ويتبادلن الزيارات العائلية في المناسبات الاجتماعية المختلفة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحردان،٢٠١٨) وتتعارض مع دراسة (زايد،٢٠١٨) ودراسة (البلوي،٢٠٠٨) ودراسة (Cevat&Ozge,2012).

٢-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افرد العينة في الثقة التنظيمية على وفق متغير مدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لصالح المدة أكثر من (١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (16.40) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) كذلك الوسط الحسابي للمعلمين والمعلمات ممن لديهم خدمة اكثر من 10 سنوات والبالغ (115.90) هو اعلى من الوسط الحسابي للمعلمين والمعلمات ممن لديهم خدمة اقل من عشر سنوات والبالغ (107.56) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-386).

تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الاكثر قد مروا بالكثير من المواقف فيما بينهم فتكونت بينهم علاقات وثيقة تتسم بالثقة خاصة انهم يقضون الكثير من الوقت في المدرسة ولا بد من تكوين علاقات اجتماعية تتسم بالمساعدة المتبادلة والافادة من معلومات بعضهم. كما ان الثقة تحتاج الى وقت لكي تبنى ولا تتم بأيام او شهور قليلة.

كذلك المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الاكثر أصبح لديهم وعي مهني وتقدير لمستويات الثقة أكبر، ولديهم خبرة في التعامل مع المدير او زملائهم او المشرف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحردان، ٢٠١٧) ودراسة (البلوي، ٢٠٠٨) وتتعارض مع دراسة (زايد، ٢٠١٨)

٣-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط افراد درجات العينة في الثقة التنظيمية تعزى الى تأثير التفاعل بين متغيري الجنس (ذكور، اناث) ومدة الخدمة (اقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,20) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,86) عند مستوى دلالة ودرجتي حرية (1-386)، وهذه النتيجة تدل على ان مستويات المتغير الاول ليس لها تأثير على مستويات المتغير الثاني.

الهدف السابع - العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية

بهدف تعرّف طبيعة العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث البالغة (372) معلما ومعلمة على مقياسي ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية، فبلغ معامل الارتباط (٠.59) وهذه القيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (370) لأنها أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0,098)، وجدول (٤٦) يبين ذلك.

جدول (٤٦)

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط	القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط	مستوى دلالة ٠,٠٥
ادارة الصراع التحفيزي جودة الحياة المهنية	372	٠.59	٠.٠٩٨	دالة

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ تمتع المعلم العراقي بجودة حياته المهنية كالرضا عن الراتب الشهري والدورات التدريبية المقدمة له وشعورهم بالأمان والاستقرار الوظيفي وتمتعهم بنظام الاجازات ومشاركتهم في اتخاذ القرارات والعلاقات الاجتماعية الايجابية والتعاون المتبادل بينهم، كل ذلك كان له دور ايجابي على ادارة المعلم للصراع التحفيزي، بحيث اذ واجه موقف يحتم عليه الاختيار بين هدفين محببين له ويريد ان يحقق الاثنين في الوقت نفسه، فهو في هذه الحالة يسهل عليه ادارة هذا الصراع وترتيب اولوياته ويزيد من دافعيته لتحقيق اهدافه لتربوية، فمثلا تمتع المعلم بنظام الاجازات المرضي بالنسبة له يعطيه الدافع لتحقيق الاهداف التربوية وبعد ذلك الاهداف غير التربوية في وقت اجازته.

وفي النهاية هذا ينعكس على رفع اداء المعلم ويخلق توازن بين الاهداف التربوية والاهداف غير التربوية لدى المعلم ويساعده على تنظيم هذه الاهداف.

الهدف الثامن – العلاقة الارتباطية بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية

بهدف تعرّف طبيعة العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث البالغة (372) معلما ومعلمة على مقياسي ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية فبلغ معامل الارتباط (082.–) وهذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (370) لأنها أصغر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0,098) مما

يشير الى عدم وجود علاقة بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية، وجدول (٤٧) يبين ذلك.

جدول (٤٧)

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط	القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0,05)
ادارة الصراع التحفيزي	372	-.082	0,098	غير دالة
الثقة التنظيمية				

وهذا يعني ان المتغيرين غير متلازمين من حيث القوة والاتجاه، اي ان جزءا من المنظومة الشخصية تعمل باتجاه مختلف عن جزء اخر من المنظومة العقلية، ويرجع ذلك الى طبيعة المرحلة العمرية لمعلمي المدارس الابتدائية، اذ تتميز هذه المرحلة بالثبات النسبي من الناحية لفسيولوجية والنفسية والاجتماعية الامر الذي ادى الى ان المعلمين والمعلمات عند ترتيب اولوياتهم وتفضيلاتهم يفصلون حياتهم الشخصية ومهامهم التربوية عن طبيعة العلاقة التي تربطهم بالمدير و زملائهم (اي بغض النظر اذ كانت بينهم ثقة تنظيمية ام لا)، وهذا يعني ان لديهم تحكم عالي يجعلهم قادرين على التعامل مع كل جانب على حدة، الامر الذي ادى الى ضعف العلاقة بين ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية لديهم.

ثانياً – الاستنتاجات:

١-طبيعة المرحلة العمرية لعينة البحث التي تتسم بالثبات النسبي كان لها الاثر الايجابي في ادارتهم للصراع التحفيزي.

٢-قلة الوظائف في العراق كان لها أثر في رضا المعلم عن جودة الحياة المهنية رغم بساطة الحقوق المقدمة له.

٣-ان المجتمع العراقي هو مجتمع اجتماعي بطبيعته وهذا انعكس على البيئة التربوية فنلاحظ تكون علاقات اجتماعية وثقة تنظيمية بين المعلمين.

٤-تمتع المعلمين بجودة الحياة المهنية كان لها الاثر الايجابي في ادارتهم للصراع التحفيزي.

٥-لا يمكن للثقة التنظيمية ان تبنى في مدة قصيرة فهي تحتاج للمرور بالخبرات والموقف المشتركة داخل المدرسة ولذلك المعلمين ذوي الخدمة الاقل من (١٠ سنوات) ليس لديهم ثقة تنظيمية.

٦-رغبة الاناث لمهنة التعليم أكثر من الذكور ولذلك لديهن مستوى من جودة الحياة المهنية بمستوى اعلى من الذكور.

٧-جميع المعلمين سواء ممن لديهم خدمة اقل من عشرة سنوات او أكثر يتطلعون الى التمتع بجودة حياة مهنية.

ثالثاً – التوصيات:

١-اتاحة الفرصة للمعلم لتبادل الخبرات مع المؤسسات التعليمية الاخرى.

٢-الافادة من مقياس ادارة الصراع التحفيزي في المجال التربوي كأدوات موضوعية لمعرفة خصائص المعلمين.

٣-اعداد الدورات والبرامج والنشاطات والندوات والمؤتمرات العلمية من قبل وزارة التربية والتي بدورها تطور وتنمي ادارة الصراع التحفيزي والثقة التنظيمية وجودة الحياة المهنية لدى المعلمين.

٤-الاستعانة بالخبراء والمتخصصين بمجال الجودة لزيادة وعي المعلم بأهمية جودة الحياة المهنية وكيفية تنميتها ومدى تأثيرها على ادائهم داخل المدرسة.

٥-الاهتمام بنظام المكافئات وتقدير المعلمين وتخفيف اعباء العمل وتلبية احتياجات المعلمين ورغباتهم مما يسهم في زيادة جودة الحياة المهنية وبالتالي يؤثر في رفع كفاءة العملية التربوية.

٦-بناء فرق عمل من المعلمين والمدير والمشرف لدراسة المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها مما يسهم في زيادة الثقة التنظيمية بينهم.

٧-تعزيز مبادئ الاخاء والتعاون بين المعلمين وتوزيع الواجبات بعدالة بينهم وتخصيص حوافز مادية ومعنوية لأصحاب الاداء المتميز مما يسهم في رفع مستوى جودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية بينهم، وبالتالي يمكنهم من ادارة الصراع التحفيزي بالشكل المناسب.

٨-تقديم دورات تدريبية للمعلين الذين خدمتهم المهنية اقل من (١٠ سنوت) حول اهمية الثقة التنظيمية بينهم من اجل انجاح المؤسسة التربوية.

رابعاً – المقترحات:

١-دراسة ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بأنماط لشخصية وانماط التفكير لدى المعلمين.

٢-اجراء بحث تتبعي لإدارة الصراع التحفيزي عبر المراحل الدراسية من الابتدائية الى الجامعية.

٣-دراسة جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى المعلمين.

٤-اجراء بحث عن ادارة الصراع التحفيزي لدى عينات اخرى خارج نطاق وزارة التربية كالسياسيين ورجال الدين والفنانين والادباء والرياضيين وغيرهم من شرائح المجتمع المختلفة.

٥-اجراء دراسة مقارنة بين ادارة الصراع التحفيزي وجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية بين القطاع الحكومي والقطاع الاهلي.

٦-اجراء دراسة بين جودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية والابداع المهني لدى المعلمين.

المصادر العربية

- **القران الكريم**

١- أبو عبده، فاطمة عيسى (٢٠١١): **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

٢- ..... (٢٠٠٥): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٣- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٥): **البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٤- الإمام، مصطفى محمود، والعجيلي، صباح حسين (١٩٩٠): **التقويم والقياس النفسي**، دار الحكمة بغداد.

٥- بارود، محمد (٢٠٠٢): **المشكلات الإدارية والفنية لرياض الأطفال التابع للجمعية الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٦- البربري، مروان حسن (٢٠١٦): دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، **مجلة الادارة التربوية**، العدد ٢٦.

٧- البرديول، مروان محمود محمد (٢٠١٨): **جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

٨- البلبيسي، أسامة زياد يوسف (٢٠١٢): **جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.

٩- البلوشي، مريم، الظفري، سعيد (٢٠١٩): جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (١٥) عدد (٣).

١٠- البلوي، منصور مفلح منصور القويعاني (٢٠٠٨): **علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الاردن.

١١- بوجمهة، احمد (٢٠١٩): **أثر جودة حياة العمل في التقليل من حوادث العمل**، دراسة حالة مؤسسة مطاحن سوفيا- الوادي، جامعة محمد خيضر- بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم العلوم الاقتصادية.

١٢- البياتي عبد الجبار توفيق، زكريا زكي، اثناسيوس (١٩٧٧): **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة الجامعة المستنصرية، بغداد.

١٣- البياري، سمر سعيد (٢٠١٨): **جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين.

١٤- جاد الرب، سيد محمد (٢٠١٠): **الأخلاقيات التنظيمية والمسئولية الاجتماعية في منظمات الأعمال العصرية**، كلية التجارة بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

١٥- جاد الرب، سيد محمد (٢٠١٠): **جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية**، الإسماعيلية، مطبعة العشري، جامعة اليرموك اربد الاردن.

١٦- جرينبرج، بارون (٢٠١٤): **ادارة السلوك في المنظمات** ترجمة: رفاعي رفاعي وإسماعيل بسيوني، دار المريخ، الرياض.

١٧- الحردان، نسيم فلاح رفيفان (٢٠١٧): **درجة الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم في العاصمة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

١٨- الحسيني، عزة احمد، زغلول، ايمان راغب (٢٠٠٥): الثقة التنظيمية وفعالية الاداء المدرسي بجمهورية مصر العربية، **مجلة التربية**، المجلد (٨٦)، العدد (١٧)، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٩- حليمة، بوسالية، هيبة، بوزرزور (٢٠١١): **أثر إدارة بيئة العمل على الرضا الوظيفي**، دراسة حالة بمركب هنكل- شلغوم العيد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسطنطينة، الجزائر.

٢٠- الحويطي، احمد بن عودة بن سليم (٢٠١٨): الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك، **المجلة التربوية**، عدد ٥١.

٢١- داود، عزيز، عبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، بغداد.

٢٢- الدحدوح، حسني فؤاد (٢٠١٥): **جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٣- زايد، اسماء زهري عبدالله (٢٠١٨): **الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين وعلاقتها بالانتماء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

٢٤- الزهراني، محمد عبد الله (٢٠١٣): **البيئة الداخلية وعلاقتها بضغوط العمل بإدارات شؤون الموظفين في هيئة التحقيق والادعاء العام بمنطقة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

٢٥- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، بكر، محمد الياس، الكناني، ابراهيم عبد الحسن (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب، الموصل.

٢٦- سارة، ماضي، سعيد، بورديمة (٢٠٢١): جودة حياة العمل كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين والإبداع الإداري، **مجلة نماء للاقتصاد والتجارة**، العدد (١).

٢٧- الساعدي، بشائر حميد زغير (٢٠٢٠): **الثقة التنظيمية لدى معلمات رياض الاطفال الحكومية والاهلية** (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

٢٨- السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٩): **إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي تكاملي**، دار إثراء، عمان، الأردن.

٢٩- السراج، آلاء عبدالله رجب (٢٠١٧): **القيادة الاستراتيجية وأثرها في تحسين جودة الحياة الوظيفية**، دراسة ميدانية على المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

٣٠- السليماني، حنان عبد الرحمن (٢٠٠٧): **رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الاستراتيجية في إدارات رياض الأطفال**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣١- الشكرجي، أسماء طه نوري (٢٠٠٨): **إثر العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية في الاحتراق النفسي للعاملين: دراسة تطبيقية لآراء عينة من العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث** العلمي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

٣٢- صديق، محمد جلال سليمان (٢٠٠٥): إثر الثقة التنظيمية على إدراك العاملين لإدارة العلاقة في البنوك التجارية، **مجلة الأزهر**، المجلد (١)، العدد (١)، جامعة الأزهر، كلية الإدارة والاقتصاد، القاهرة، مصر.

٣٣- صليحة، العلواني، تسعيدت، كبابي (٢٠١٥): **معوقات إدارة الموارد البشرية وتأثيرها على فعالية المؤسسة الجزائرية** - دراسة ميدانية ببلدية منصور، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أبو الحاج، الجزائر، البويرة.

٣٤- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن عبد الخالق، كايد (٢٠١٢): **البحث العلمي مفهومه وادواته وأساليبه**، ط ١٤، دار الفكر، عمان، الأردن.

٣٥- العجيلي، صباح حسين، الطريحي، فاهم حسين، حمادي، حسين ربيع (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتب الدباغ للطباعة، بغداد.

٣٦- علام، سحر فاروق (٢٠١٢): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، العدد (٢)، القاهرة.

٣٧- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

٣٨- العنزي، سعد، الفضل، سما (٢٠٠٧): فلسفة نوعية حياة العمل في الألفية الثالثة، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، مجلد (١)، العدد (٤٥).

٣٩- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٤): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ، دار الأمل، إربد.

٤٠- فرج، صفوت (١٩٨٠): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤١- الفقي، إبراهيم (٢٠٠٩): **حياة بلا توتر**، إبداع للإعلام والنشر، القاهرة.

٤٢- كارول، أرنولد (٢٠٠٩): **قوة الثقة بالنفس**، ترجمة: إيهاب كمال، مكتبة الهلال، القاهرة.

٤٣- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١): **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**، دار الكندي، عمان، الأردن.

٤٤- الكبيسي، كامل ثامر (٢٠١٠): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، **مجلة الاستاذ**، المجلد (١٩) العدد (١) كلية التربية ابن رشد.

٤٥- الكلالدة، طاهر محمود (٢٠١٣): **إدارة الموارد البشرية**، دار البداية، عمان، الأردن.

٤٦- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠): **الاختبارات النفسية**، دار صفاء، عمان الأردن.

٤٧- المرنخ، ميرفت (٢٠٠٤): **تقييم مدى تأثير بيئة العمل على الرضا الوظيفي للعاملين وأدائهم لأعمالهم في منشآت القطاع الصناعي في قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤٨- المعشر، زياد يوسف، والطراونة، مجدولين عصري (٢٠١٢): أثر موضوعية نظام تقييم الأداء في الثِّقة التنظيمية، دراسة تطبيقية على المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (٨)، العدد (٤)، الجامعة الأردنية، كلية الإدارة والاقتصاد، عمان، الأردن.

٤٩- معوض، فاطمة عبد المنعم محمد (٢٠١٧): التحول نحو الادارة الالكترونية بالمدرسة الثانوية كمدخل لتحقيق جودة حياة العمل، كلية التربية بجامعة القصيم، **مجلة الادارة التربوية**، العدد (١٦).

٥٠- ملحم، سامي محمد (٢٠١٢): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٥١- ناصر، سومر أديب (٢٠٠٤): **أنظمة الأجور وأثرها على أداء العاملين في شركات ومؤسسات القطاع العام الصناعي في سوريا**، (دراسة ميدانية على شركات الغزل والنسيج في الساحل السوري)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.

٥٢- نصر، عزة جلال مصطفى (٢٠١٩): تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام: اليات مقترحة بمصر، شعبة بحوث التخطيط التربوي - قسم الإدارة التربوية، **مجلة الادارة التربوية**، العدد (٢٦).

٥٣- النور، احمد يعقوب (٢٠٠٧): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الجنادرية، عمان، الأردن.

٥٤- واليبي، عبد القادر أحمد (٢٠٠٨): **اختبار أثر الخصائص التنظيمية والفردية في تشكيل ضغط العمل**، (دراسة ميدانية في الجامعات السورية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة حلب، سوريا.

المصادر الاجنبية:

1- Abdallah, A. B. (2013): The Influence of “Soft” and “Hard” Total Quality Management (TQM) Practices on Total Productive Maintenance (TPM) in Jordanian Manufacturing Companies, **International Journal of Business and Management**, 8(21), 1-13.
2- Abrams, L. C. (2003): Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks. **Academy of Management Executive**, 17(4), 64-77.
3- Akar, Huseyin (2018): the Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers, **European Journal of Educational Research**, 7(2), p.170.
4- Amin, Zulkarnain (2013): Quality of Work Life in Indonesian Public Service Organizations: The Role of Career Development and Personal Factors, **International Journal of Applied Psychology**, 3(3), p.39.
5- Anastasia, A. (2010): **Psychological Testing** seventh edition New York, Macmillan Publishing.
6- Anastasia, A. (1982): **Psychological Testing** (5th Edition) New York Mac-Milan, U.S.A.
7- Anastasia. A. (1976): **Psychological Testing**, New York. Mac-Milan.
8- Arenius, P. (2002): **Creation of firm-level social capital, its exploitation, and the process of early internationalization, Doctoral** dissertation, Helsinki University of Technology Institute of Strategy and International Business.
9- Axel. G, Nina. K. B, Stefan. F, (2016): **The long arm of work: A motivational conflict perspective on teacher** strain Author links open overlay panel.

10- Axel G., Carola G.l, Dominik B., Stefan F. (2015): **Torn between want and should: An experience-sampling study on motivational conflict**, well-being, self-control, and mindfulness, Motivation and Emotion volume 39, pages 506–520.

11- Bjornebekk, G., & Gjesme, T. (2009**): Motivation and temporal distance: Effect on cognitive and affective manifestations**.

12- Brassler, N. K., Grund, A., Hilckmann, K., & Fries, S. (2016): **Impairments in learning due to motivational conflict**: Situation really matters, **Educational Psychology**, 36(7), 1323–1336.

13- Cavallo, J. V., Fitzsimons, G. M., & Holmes, J. G. (2010): When self-protection overreaches: Relationship-specific threat activates domain general avoidance motivation, **Journal of Experimental Social Psychology**, 46, 1–8. doi: 10.1016/j. jesp. 2009. 07. 007.

14- Cevat Celep a, Ozge Eler Yilmazturk (2012): The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations a Kocaeli University Faculty of Education, Unuttered Campus, 41380, Kocaeli, Turkey.

15- Colquitt, J. a (2007): Trust, trustworthiness, and trust propensity: a meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance.

16- Culbert, S., McDonough, J. (1986): The politics of trust and organization empowerment, **Public Administration Quarterly, 10(2), 171-188.**

17- De Dreu, C. K (2001): Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. **Journal of Organizational Behavior, 22(3), 309-328.**

18- Dweck, C. S. (2017): From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development, **Psychological Review**, 124(6), 689–719.

19- Ebel, Robert. L. (1972): **Essentials of educational measurement,** New Jerssey Englowood Cliffs, Prentice-Hal.

20- Ebel, Robert. L & Frisbie, david. A (2009): **Essentials of educational measurement** 5th ed, PHI Learning private Limited, New Delhi.

21- Errol E. Joseph, Bruce E. Winston (2005): A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust, **Leadership & Organization Development Journal,** Volume: 26 Issue: 1 Page: 6 – 22.

22- F. David Schoorman & James H. david, Roger c. mayer (2007): an integrative model of Organizational Trust: past, **Academy of Management Review**, Vol. 32, No. 2, 344–354.

23- Fries, S., Dietz, F., & Schmid, S. (2008): Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation, **Contemporary Educational Psychology**,33(2),119–133.

24- Fries, S., Schmid, S., & Hofer, M. (2007): On the relationship between value orientation, values, and academic achievement, **European Journal of Psychology of Education**.

25- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F., & Hofer, M. (2005): Conflicting values and their impact on learning, **European Journal of Psychology of Education**, 20(3), 259–273.

26- Ghassabkar, G. & Mirjafari, S. A. (2018): Investigating the relationship between self-efficacy and quality of work life with creativity among employed male and female teachers in the education of Deylam and the countryside, Indian Journal of Positive Psychology, 9(2), p.275.

27- Gray, J. S., Ozer, D. J., & Rosenthal, R. (2017): Goal conflict and psychological well-being: A meta-analysis, **Journal of Research in Personality**, 66, 27–37. ttps://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.12.003.

28- Grund, A., & Fries, S. (2012): Motivational interference in study-leisure conflicts: How opportunity costs affect the self-regulation of university students, **Educational Psychology**, 1-24.

29- Grund, A., & Fries, S. (2014): Study and leisure interferences mediators between students' self-control capacities and their domain-specific **functioning and general well-being. Learning and Instruction**, 31, 23–32. uc.2013.12.005.

30- Grund, A., & Senker, K. (2018): Motivational foundations of self-control and mindfulness and their role in study-leisure conflicts, **Learning and Individual Differences**, 68, 72–84.

31- Grund, A., Brassler, N. K., & Fries, S. (2014): Torn between study and leisure: How motivational conflicts relate to students' academic and social adaptation, **Journal of Educational Psychology**, 106(1), 242–257.

32- Grund, A., Grunschel, C., Bruhn, D., & Fries, S. (2015): **Torn between want and should: An experience-sampling study on motivational conflict**, well-being, self-control, and mindfulness. Motivation and Emotion, 39(4), 506–520.

33- Gupta, Barkha and Anukool Manish (jan-mar (2016): Factors Affecting Quality of Work Life among Academicians, **Avesha journal of management**, 9 (1), p.8.

34- Hofer, M., & Fries, S. (2016): A multiple goals perspective on academic motivation, **In Handbook of motivation at school** (2nd ed., pp. 452–470). Rutledge.

35- Hofer, M., & Peetsma, T. (2005): Social values and school motivation. Students' goals in different life domains, Editorial, **European Journal of Psychology of Education**.

36- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., & Reinders, H.(2007): Individual values, motivational conflicts, and learning for school, **Learning and Instruction**, 17, 17–28.

37- Hofer. M (2007): Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behavior in the classroom, **Educational Research Review**, 2, 28–38.

38- Horst, Diogo José et al, June (2014): Quality of Working Life and Productivity: An Overview of the Conceptual Framework, **International Journal of Managerial Studies and Research.**

39- Jan D. C, Carola G, Olga B, Miriam. K, Stefan. F (2021): **Multiple action options in the context of time: When exams approach, students study more and experience fewer motivational conflicts**, University of Germany.

40- Jorge Sinval1,2 & M. Joseph Sirgy 3 & Dong- Jin Lee 4 & João Marôco (2019): The Quality of Work Life Scale: Validity Evidence from Brazil and Portugal **The International Society for Quality-of-Life Studies (ISQOLS) and Springer Nature**.

41- Justin V. Cavallo, John G. Holmes, Gráinne M. Fitzsimons, Sandra L. Murray, Joanne V. Wood (2012): journal of Personality and Social Psychology Managing Motivational Conflict: How Self-Esteem and Executive Resources Influence Self-Regulatory Responses to Risk, **Online First Publication**.

42- Kerstin. S, & Stefan F.,Axel G. (2020): **Mindfulness in everyday life: between- and within-person relationships to motivational conflicts.**

43- Kitratporn, P. & Puncreobutr, V. (2016): Quality of Work Life and Organizational Climate of Schools Located along the Thai-

Cambodian Borders, **Journal of Education and Practice**. 7(11), 134- 138.

44- Lee, D. J., Singhapakdi, A., & Sirgy, M. J. (2007): Further Validation of a Need-based Quality-of-work-life (QWL) Measure: Evidence from Marketing Practitioners, **Applied Research quality Life**, 2(4), 273-287.

45- Martins, J. C, Pereira, M. G., & Pinheiro, A. G. (2013): The Contemporary Acceleration as Demarcation of Styles and Quality of Working Life among Healthcare Professionals, **Lusophone Journal of Cultural Studies**, 1(2).

46- Matthew C..g (2020): **Continence, temperance, and motivational conflict: Why traditional neo-Aristotelian accounts are psychologically unrealistic**.

47- Nina K. B ,Axel. G, Kristina. H, Stefan. F, (2015): Impairments in learning due to motivational conflict: situation really matters, Educational Psychology ,**An International Journal of Experimental Educational Psychology**.

48- Nunnally, J.C.(1978): **Psychometric theory**, 2nd edition, McGraw Hill Co, New York Ogungbamila, A. & Olasenia, J. T. (2019) :Gender as a Moderator of the Relationship Between Job Demand and Quality of Work-Life of Police Personnel in Lagos, **Nigeria, Psychological Thought**, 12(1),p.63-64.

49- Paliszkiewicz, Joanna. (2011): Inter-organizational trust: Conceptualization and measurement. International Journal of Performance Measurement, 1, 15-28.

50- Ratelle, C. F., Senecal, C., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2005): The relationship between school–leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis, **Journal of Applied Social Psychology** (35). Article, 9, 1800–1822.

51- Riediger, M., & Freund, A. M. (2008): Me against myself: Motivational conflicts and emotional development in adulthood **Psychology and Aging**, 23(3), 479–494.

52- Saha, S., & Kumar, S. P. (2016): Empirical validation of dimensionality of quality of work life in India, **International Journal of Applied Business and Economic Research**, 14(6), 4253–4266.

53- Sandra S. S. (2012): **self- regulation, motivational conflict and values a dissertation** Presented to the Educational Leadership Program of the College of Saint lizabeth in partial fulfillment.

54- Schmid, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H., & Fries, S. (2005): Value orientations and everyday action conflicts: an interview study, **European Journal of Psychology of Education**, 20, 243e258.

55- Schwartz, SH, Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001): Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32, 519e542.

56- Shah, JY, & Kruglanski, AW (2002): Priming against your will: how accessible alternatives affect goal pursuit. **Journal of Experimental Social Psychology**, 38, 368e383.

57- Sherwyn P. Morreale & Pamela S. Shockley-Zalabak (2014): **A Qualitative Study of Organizational Trust: Leaders' Perceptions in Organizations in Poland and Russia**, University of Colorado, Colorado Springs, USA.

58- Shockley-Zalabak, P (2000): Organizational trust: What it means, why it matters. **Organization Development Journal, 18(4), 35-48.**

59- Shockley-Zalabak, Pamela; Morreale, Sherwyn & Hackman, Michael. (2010): trust organization: Strategies for supporting five key dimensions of trust. San Francisco, CA: Jossey-Bass Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D. J. (2001): A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories, **Social Indicators Research**, 55(3), 241-302.

60- Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D.-J. (2001). A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. Social Indicators Research, 55(3), 241–302. https://doi.org/10.1023/A:1010986923468

61- Srivastava, Shefali & Kanpur, Rooma (2014): A Study on Quality of Work Life: Key Elements &It's Implications, IOSR, **Journal of Business and Management**, (16)3, pp.54-57.

62- Swamy, Devappa Renuka et al (2015): Quality of Work Life: Scale Development and Validation, **International Journal of Caring Sciences**, 8(2), p.285.

63- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (2008): Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative, **Journal of Personality and Social Psychology**, 94, 883–898.

64- Wang, L., Zhang, Q., Maxwell, S. E., & Bergeman, C. S. (2019): On standardizing within-person effects: Potential problems of global standardization, **Multivariate Behavioral Research**, 54(3), 382–403.

65- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000): The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies, **International Journal of Educational Research,**33(7–8), 801–820.

66- Yang, J. (2005): **The role of trust in organizations: do foci and bases matter? Doctoral dissertation, Faculty of the Louisiana State** University, Agricultural, and Mechanical College.

67- Yilmaz, K. altinkurt, Y, (2012): "relationship between the leadership behavior organizational justice and organizational trust", **University faculty of education journal,** 41(1), pp12-24.

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة الصادر من مديرية تربية بابل الى ادارات المدارس الابتدائية

جمهورية العـــراق
وزارة التـربيـــة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤١/٣/٤/ ١٠٨
التاريخ : ١٦/ ١/ ٢٠٢٣

الى/ ادارات المدارس الابتدائية (بنين – بنات) في محافظة بابل

م/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ...

اشارة الى كتاب جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية المرقم (٦٥١٠) في ٢٠٢٢/٧/٣ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا/ الدكتوراه(سجى اياد علوان جدوع) قسم العلوم التربوية والنفسية لغرض اكمال متطلبات بحثها الموسوم (ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية)، وابداء تعاونكم معها عند زيارته مدارسكم على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي.

..مـــع التقـــدير

عباس كاظم حامد
مدير قسم الاعداد والتدريب
١٦ /١/ ٢٠٢٣

نسخه منه الى:

- جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير.
- مكتب السيد المدير العام .. مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي/ الاحصاء/ لنفس الغرض اعلاه .. مع التقدير.
- الطالبة (سجى اياد علوان جدوع) ..مع التقدير .
- الاعداد والتدريب/ شعبة البحوث/ تسهيل المهمة مع الاوليات/ الملف الدوار

E.mail:babylon41training@gmail.com

ملحق (٢)

اسماء المحكمين الذين عرضت عليهم مقاييس البحث لإجراء الصدق الظاهري

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١.	أ.د. بتول بناي زبيري	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة البصرة
٢.	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
٣.	أ.د. رجاء ياسين	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
٤.	أ.د. سعدي جاسم عطية	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
٥.	أ.د. صافي عمال صالح	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الانبار
٦.	أ.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد
٧.	أ.د. عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل
٨.	أ.د. عبد الكريم عبيد لكبيسي	علم النفس العام	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الانبار
٩.	أ.د. علي حسين المعموري	علم النفس المعرفي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
١٠.	أ.د. علي عودة محمد الحلفي	علم النفس التربوي	مركز البحوث النفسية
١١.	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
١٢.	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل
١٣.	أ.د. فؤاد محمد فريح	علم النفس	كلية التربية للعلوم الانسانية/

		السريري	جامعة الانبار
١٤.	أ.د. قبيل كودي حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
١٥.	أ.د. كاظم جبر جخيم	علم النفس السريري	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة القادسية
١٦.	أ.د. كامل علوان الزبيدي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية الاداب
١٧.	أ.د. كريم فخري هلال	ادارة تربوية	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
١٨.	أ.د. لطيف غازي مكي	علم النفس التربوي	مركز البحوث النفسية
١٩.	أ.د. ناجح المعموري	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
٢٠.	أ.م .د. رقية هادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
٢١.	أ.م.د. الطاف ياسين خضر	علم النفس العام	كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد
٢٢.	أ.م.د. حوراء عباس كرماش	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل
٢٣.	أ.م.د. حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل
٢٤.	أ.م.د. سناء حسين خلف	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى
٢٥.	أ.م.د. عدنان طلفاح محمد	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة سامراء
٢٦.	أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس الخواص	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
٢٧.	أ.م.د. نظير سلمان	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/ جامعة كركوك

٢٨.	أ.م.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
٢٩.	أ.م.د. نورس كريم عبيد الزبيدي	علم النفس التربوي	مركز التعليم المستمر/ جامعة القاسم الخضراء
٣٠.	أ.م.د. هناء مزعل	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد

ملحق (٣)

مقياس ادارة الصراع التحفيزي بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

استبانة اراء السادة المحكمين حول صلاحية مقياس ادارة الصراع التحفيزي

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم ب (**ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**) ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء اداة لقياس ادارة الصراع التحفيزي على وفق نظرية (Hofer, et. al , 2007) اذ عرفو ادارة الصراع التحفيزي (بانها حالة فكرية وسلوكية يتم المرور بها نتيجة للأثار السلبية للبدائل الجذابة عندما يكون الفرد في موقف يجب علية الاختيار بين هدفين جذابين وذات القيمة نفسها بالنسبة له)، ونظرا لما تتمتعون به من خبره ودراية علمية في هذ المجال، تأمل الباحثة تفضلكم بالاطلاع على فقرات المقياس والحكم على صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله، واقتراح التعديلات المناسبة لأي فقره تحتاج الى تعديل، علما ان بدائل الاجابة نحو مضمون كل فقرة من فقرات المقياس هي (تنطبق عليه دائما، تنطبق عليه غالبا، تنطبق عليه احيانا، تنطبق عليه نادرا، ولا تنطبق عليه ابدا).

مع فائق الاحترام

المشرف	الباحثة
أ.م.د. صادق كاظم الشمري	سجى اياد علوان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	ارغب بالقيام بمهامي الاكاديمية ومهامي الاسرية على اكمل وجه بنفس الوقت			
٢	يرهقني التفكير في اختيار بديل من بين بديلين محببين بالنسبة لي			

٣	اشعر بالتوتر ازاء الاختيار بين متطلبات العمل والعناية بصحتي			
٤	اتطلع الى تحقيق اهداف كثيرة داخل المدرسة وكذلك مراعاة رغبة اسرتي في البقاء داخل المنزل			
٥	اضع خططا لتحقيق اهداف متعددة في نفس الوقت			
٦	اجد صعوبة في الاختيار بين تدريس الطلاب درسا اضافيا او اعطائهم وقتا للاستراحة			
٧	اشعر بالتوتر لعدم توفر الوقت الكافي لتحقيق اهداف اضافية داخل المدرسة			
٨	اجد صعوبة في الاختيار بين اكمال جميع المهام بكفاءة اقل او اكمال مهمه واحدة بكفاءة عالية			
٩	اشعر بعدم الاستقرار عندما اضطر الى ان اختار بين اكمال مهام العمل و الخروج في رحلة خارج البلد			
١٠	اتطلع الى اداء مهامي الاكاديمية والبدء في مشروعي الخاص في الوقت نفسه			
١١	اشعر بالتوتر عندما لا يمكنني الاختيار بين الانجاز والرفاهية			
١٢	عندما اختار بديلا من بين بديلين محببين بالنسبة لي فاني ادخل في شك بين الاستمرار فيه او التوجه نحو البديل الاخر			
١٣	اشعر بعدم الارتياح عندما اضطر الى الاختيار بين مجاملة زملائي وبين تطبيق القوانين بصرامة			
١٤	ارغب في الاستمرار في عملي وبنفس الوقت ارغب في عمل ذو مردود مالي كبير			
١٥	احب العمل في وظيفتي كونها مستمرة وثابتة مع اني ارغب العمل الحر			
١٦	ارغب في اداء متطلبات العمل بكفاءة عالية وكذلك			

	الحصول على منصب اداري وان كان بكفاءة اقل			
١٧	اريد ان اعمل وفق قناعاتي ولكن ايضا يجب ان اراعي قوانين المدرسة			
١٨	ارغب بتسلم منصب اداري واقوم بتعليم التلاميذ في الوقت نفسه			
١٩	اتطلع الى دراسة تخصص اخر إضافة الى تخصصي وان كان يؤثر في عملي			
٢٠	اشعر بالشك فيما اذا كان القرار صحيح حول الاختيار بين هدفين			
٢١	اذا حصل لي حدث طارئ احاول قدر الامكان مواجهته واداء واجبي داخل المدرسة في الوقت نفسه			
٢٢	ارغب في اداء واجباتي داخل المدرسة كما ارغب في الحصول على اجازه للترفيه			
٢٣	ارغب في اعطاء درس اضافي للتلاميذ مع رغبتي مشاركة زملائي للتمتع بأوقات الراحة			
٢٤	ارغب في بذل اقصى جهد في الدرس كما اريد ان اراعي صحتي			
٢٥	اواجه صراعا بين الالتزام بالتعليمات او تطبيق مبادئي الخاصة			
٢٦	ارغب في بالعمل داخل المدرسة وفي مديرية التربية ايضا			
٢٧	اواجه صراعا بين اتمام مهامي التربوية في المنزل او مشاهدة البرامج المفضلة لدي			

ملحق (٤)

مقياس ادارة الصراع التحفيزي بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

عزيزي المعلم... عزيزتي المعلمة...

تحية طيبة...

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس بعض الخصائص النفسية، يرجى قراءتها بتمعن والاجابة عنها بدقة وصراحة، واختيار بديل واحد من بين البدائل الموضوعة امام كل فقرة وذلك بوضع علامة (√) على البديل الذي ينطبق عليك.

علما انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بانه يعبر عن رأيك ولن يطلع على اجابتك سوى الباحثة، ولا دعي لذكر الاسم، وان اجابتك لا تستعمل الا لأغراض البحث العلمي.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب وكما موضح في المثال التالي:

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	ارغب بالقيام بمهامي التعليمية ومهامي الاسرية على اكمل وجه بنفس الوقت					

ملاحظة: يرجى الاجابة عن البيانات التالية بوضع () في المربع المناسب

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

مدة الخدمة: اقل من (١٠) سنوات ☐ اكثر من (١٠) سنوات ☐

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم العلمي

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	أخطط بالقيام بمهامي التربوية ومهامي الاسرية على اكمل وجه بنفس الوقت					
٢	أتطلع الى التفكير في اختيار بديل من بين بديلين محببين بالنسبة لي					
٣	التوتر ازاء الاختيار بين متطلبات العمل والعناية بصحتي، فإني أميل بالعناية بصحتي .					
٤	اتطلع الى تحقيق اهداف اضافية داخل المدرسة وكذلك مراعاة رغبة اسرتي في البقاء داخل المنزل					
٥	اضع خططا لتحقيق اكثر من هدف واحد في نفس الوقت					
٦	عندما اجد صعوبة في الاختيار بين تدريس الطلاب درسا اضافيا او اعطائهم وقتا للاستراحة، فإني أعطيهم درساً إضافياً وفي المرة القادمة أو اللاحقة أعطيهم وقتاً للإستراحة.					
٧	عندما اجد صعوبة في الاختيار بين اكمال جميع المهام بكفاءة اقل او اكمال مهمه واحدة بكفاءة عالية					
٨	اشعر بعدم الاستقرار عندما اضطر الى ان اختار بين اكمال مهام العمل والخروج في رحلة خارج البلد، فإني أفضل إكمال مهمة واحدة بكفاءة					

	عالية، وهذا يجعلني تأجيل الرحلة الى وقت العطلة.					
٩	اتطلع الى اداء مهامي التربوية والبدء في مشروعي الخاص في الوقت نفسه					
١٠	أضع خططاً لأداء مهامي التربوية وأيضاً أحصل على قدر من الرفاهية في الوقت نفسه.					
١١	عندما اختار بديلا من بين بديلين محببين بالنسبة لي فاني ادخل في شك بين الاستمرار فيه او التوجه نحو البديل الاخر					
١٢	اشعر بعدم الارتياح عندما اضطر الى الاختيار بين مجاملة زملائي وبين الالتزام بالتعليمات، ولذا أختار الالتزام بالتعليمات.					
١٣	أخطط إلى الاستمرار في عملي وبنفس الوقت ارغب في عمل ذي مردود مالي اكبر.					
١٤	أفضل العمل في وظيفتي كونها مستمرة وثابتة رغم إني أرغب العمل الحر أيضاً.					
١٥	أتطلع في اداء متطلبات العمل بكفاءة عالية وكذلك الحصول على منصب اداري وان كان بكفاءة اقل.					
١٦	اعمل وفق قناعاتي رغم اني ارغب في مراعاة قواعد المدرسة أيضاً.					
١٧	ارغب بتسلم منصب اداري واقوم بتعليم					

	التلامذة في الوقت نفسه ولكن مسؤولية المنصب تجعلني اختار التعليم.					
١٨	أهدف الى دراسة تخصص اخر إضافة الى تخصصي ولكن عدم توفر الوقت يحول دون ذلك.					
١٩	اذا حصل لي حدث طارئ احاول قدر الامكان مواجهته واداء واجبي داخل المدرسة في الوقت نفسه.					
٢٠	عندما ارغب في اداء واجباتي داخل المدرسة وأيضاً ارغب في الحصول على اجازه للترفيه فإني أفضل الترفيه.					
٢١	عندما ارغب في اعطاء درس اضافي للتلامذة مع رغبتي مشاركة زملائي للتمتع بأوقات الراحة فإني أختار مصلحة تعليم التلامذة.					
٢٢	ارغب في بذل اقصى جهد في الدرس كما اريد ان اراعي صحتي، لهذا يجعلني أفضل صحتي.					
٢٣	حين اواجه صراعا بين الالتزام بالتعليمات او تطبيق مبادئي الخاصة فإني أميل الى الالتزام بالتعليمات.					
٢٤	عندما اواجه صراعا بين اتمام مهامي التربوية في المنزل او مشاهدة البرامج المفضلة لدي، فإني أفضل القيام بمهامي المهنية.					

ملحق (٥)

مقياس جودة الحياة المهنية بصورته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

استبانة اراء السادة المحكمين حول صلاحية مقياس جودة الحياة المهنية

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم ب (**ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**) ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء اداة لقياس جودة الحياة المهنية على ضوء انموذج (Sirgy et.al , 2001) اذ عرفا جودة الحياة المهنية بانها (رضا الموظفين عن مجموعة متنوعة من الاحتياجات من خلال الموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل)، ونظرا لما تتمتعون به من خبره ودراية علمية في هذ المجال، تأمل الباحثة تفضلكم بالاطلاع على فقرات المقياس والحكم على صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله، واقتراح التعديلات المناسبة لأي فقره تحتاج الى تعديل، علما ان بدائل الاجابة نحو مضمون كل فقرة من فقرات المقياس هي (تنطبق عليه دائما، تنطبق عليه غالبا، تنطبق عليه احيانا، تنطبق عليه نادرا، لا تنطبق عليه ابدا).

مع فائق الاحترام

المشرف	**الباحثة**
ا.م.د صادق كاظم الشمري	**سجى اياد علوان**

المجال الاول- حاجات الصحة والامان: وهي الحماية من سوء الحالة الصحية والاصابة في العمل وتعزيز متطلبات الصحة الجيدة والامان الجسدي والنفسي داخل المنظمة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	متطلبات العمل تتوافق مع قدراتي الجسدية			
٢	لدى المعلمين تامين صحي			
٣	تتناسب عدد الايام المخصصة للإجازات المرضية مع طبيعة عمل المعلمين			
٤	تستنزف مسؤولياتي كمعلم كل طاقتي الجسدية			
٥	اعباء العمل داخل المدرسة تسبب لي ضغوط جسدية ونفسية			

المجال الثاني- الحاجات الاقتصادية: تلبية حاجات الموظف المادية وتأمين الاجور والحوافز الكافية له ولعائلته.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	احصل على مرتب كاف لسد متطلبات الحياة			
٢	احصل على حوافز سنوية			
٣	يتناسب مرتبي الذي اتقاضاه مع مهامي الوظيفية			
٤	احصل على اجر عادل مقارنة بالعاملين في الوزارات الاخرى			
٥	تقدم مديرية التربية مكافئات مالية الى المعلمين المتميزين في عملهم			

المجال الثالث – الحاجات الاجتماعية: جودة العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المؤسسة من خلال الصلة الوثيقة فيما بينهم والثقة المتبادلة داخل المنظمة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	يتبادل المعلمون فيما بينهم الزيارات في المناسبات الاجتماعية المختلفة			
٢	اناقش زملائي المعلمون في قضايا مختلفة بحرية تامة			
٣	اعمل في مناخ يسوده الثقة المتبادلة			
٤	توجد صداقات وثيقة بين المعلمين داخل المدرسة			
٥	يتسم التعامل بيني وبين زملائي المعلمين بالمودة والاحترام			

المجال الرابع – تقدير الذات: الاعتراف بقدرات الموظف وتقدير عمله داخل المؤسسة واتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	اشعر بالتقدير من زملائي داخل المدرسة			
٢	يعتبرونني زملائي بأني خبير في تخصصي			
٣	اشعر اني محترم في المجتمع			
٤	مهنتي كمعلم تعطيني ثقة عالية بنفسي			
٥	اشارك في اتخاذ معظم القرارات في المدرسة			

المجال الخامس – تحقيق الذات: تعني تحقيق امكانات الفرد داخل المنظمة وبقدر كبير من الكفاءة من خلال الترقية والتقدم المهني.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	وظيفتي كمعلم تساعدني على ادراك امكاناتي			
٢	يحصل معظم المعلمين على ترقية في مهنتهم			
٣	وظيفتي كمعلم تلبي جميع رغباتي			
٤	اقوم بتدريس مادة تتناسب مع امكاناتي وقدراتي			
٥	اشعر انني متمكن من تخصصي			

المجال السادس – الحاجات المعرفية: زيادة تعلم الموظف لتعزيز المهارات الوظيفية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تتوفر مكتبة في مدرستي تغنيني بالمعلومات			
٢	اجري بحثا في تخصصي سنويا			
٣	تحرص ادارة المدرسة على حضور المعلمين الندوات العلمية			
٤	تقدم مديرية التربية دورات تدريبية للمعلمين			
٥	تشجع مديرية التربية على اكمال المعلمين دراساتهم العليا			

المجال السابع – الحاجة الى الابداع: وتتضمن الابداع داخل المنظمة وحل المشكلات بطرق جديدة وتحقيق اهداف المنظمة بكفاءة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	اطور عملي باستمرار من خلال الاطلاع على الادبيات الحديثة			
٢	استطيع ان اجد حلولا جديدة للمشكلات داخل المدرسة			
٣	احقق اهداف المدرسة بكفاءة عالية.			
٤	وظيفتي كمعلم تساعدني على شحذ افكاري			
٥	تتوفر في المدرسة الوسائل التعليمية التي تساعدني على تحقيق اهدافي التعليمية			

ملحق (٦)

مقياس جودة الحياة المهنية بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

عزيزي المعلم... عزيزتي المعلمة...

تحية طيبة...

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس بعض الخصائص النفسية، يرجى قراءتها بتمعن والاجابة عنها بدقة وصراحة، واختيار بديل واحد من بين البدائل الموضوعة امام كل فقرة وذلك بوضع علامة (√) على البديل الذي ينطبق عليك.

علما انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بانه يعبر عن رأيك ولن يطلع على اجابتك سوى الباحثة، ولا دعي لذكر الاسم، وان اجابتك لا تستعمل الا لأغراض البحث العلمي.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب وكما موضح في المثال التالي:

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	متطلبات العمل تتوافق وقدراتي الجسدية					

ملاحظة: يرجى الاجابة عن البيانات التالية بوضع () في المربع المناسب

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

مدة الخدمة: اقل من (١٠) سنوات ☐ أكثر من (١٠) سنوات ☐

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم العلمي

الباحثة

المجال الاول-

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	متطلبات العمل تتوافق وقدراتي الجسدية					
٢	لدي تامين صحي					
٣	تتناسب عدد الايام المخصصة للإجازات المرضية مع طبيعة عملي					
٤	تستنزف مسؤولياتي كمعلم كل طاقتي الجسدية					
٥	اعباء العمل داخل المدرسة تسبب لي ضغوط نفسية					

المجال الثاني-

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	احصل على راتب كاف لسد متطلبات الحياة الاساسية					
٢	احصل على حوافز سنوية					
٣	يتناسب راتبي الذي اتقاضاه مع مهامي التربوية					
٤	احصل على اجر عادل مقارنة بالعاملين في الوزارات الاخرى					
٥	تقدم مديرية التربية مكافئات مالية الى المعلمين المتميزين في عملهم					

المجال الثالث –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اتبادل مع زملائي الزيارات في المناسبات الاجتماعية المختلفة					
٢	اناقش زملائي المعلمين في قضايا مختلفة بحرية تامة					
٣	اعمل في مناخ مهني يسوده الثقة المتبادلة					
٤	توجد صداقات وثيقة بين المعلمين داخل المدرسة					
٥	يتسم التعامل بيني وبين زملائي المعلمين بالمودة والاحترام					

المجال الرابع –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اشعر بالتقدير من قبل المعلمين داخل المدرسة					
٢	يعتبرونني زملائي بأني خبير في تخصصي					
٣	اشعر اني محترم في المجتمع كمعلم					
٤	مهنتي كمعلم تعطيني ثقة عالية بنفسي					
٥	اشارك في اتخاذ القرارات في المدرسة					

المجال الخامس –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	وظيفتي كمعلم تساعدني على ادراك امكاناتي العلمية والمهنية					
٢	يحصل معظم المعلمين على ترقية في مهنتهم					
٣	وظيفتي كمعلم تلبي رغباتي واحتياجاتي					
٤	اقوم بتدريس مادة تتناسب مع امكاناتي وقدراتي					
٥	اشعر انني متمكن من تخصصي					

المجال السادس –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	تتوفر مكتبة في مدرستي تغنيني بالمعلومات					
٢	اجري بحثا في تخصصي سنويا					
٣	تحرص ادارة المدرسة على حضور المعلمين الندوات العلمية					
٤	تقدم مديرية التربية دورات تدريبية للمعلمين					
٥	تشجع مديرية التربية على اكمال المعلمين دراساتهم العليا					

المجال السابع –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اطور عملي باستمرار من خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات الحديثة					
٢	استطيع ان اجد حلولا جديدة للمشكلات داخل المدرسة					
٣	احقق اهداف المدرسة بكفاءة عالية					
٤	وظيفتي كمعلم تساعدني على شحذ افكاري					
٥	تتوفر في المدرسة الوسائل التعليمية التي تساعدني على تحقيق اهدافي التعليمية					

ملحق (٧)

مقياس الثقة التنظيمية بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

استبانة اراء السادة المحكمين حول صلاحية مقياس الثقة التنظيمية

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم ب **(ادارة الصراع التحفيزي وعلاقته بجودة الحياة المهنية والثقة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية)** ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء اداة لقياس الثقة التنظيمية على وفق نظرية (Culbert & McDonough , 1986) اذ عرفا الثقة التنظيمية (بانها التوقعات او المعتقدات الايجابية التي يحملها العاملون لإدارة المنظمة ومنها توقع العاملين بأن نظام اتخاذ القرار من قبل القيادات الادارية يمكن الاعتماد علية في تحقيق نتائج مرغوبة لهم ومن ثم للمنظمة ككل، كما تحقق الثقة بناء علاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين رؤسائهم) ونظرا لما تتمتعون به من خبره ودراية علمية في هذ المجال، تأمل الباحثة تفضلكم بالاطلاع على فقرات المقياس والحكم على صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله واقتراح التعديلات المناسبة لأي فقره تحتاج الى تعديل، علما ان بدائل الاجابة نحو مضمون كل فقرة من فقرات المقياس هي (تنطبق علية دائما، تنطبق علية غالبا، تنطبق علية احيانا، تنطبق علية نادرا، و لا تنطبق علية ابدا).

مع فائق الاحترام

المشرف	**الباحثة**
ا.م.د صادق كاظم الشمري	**سجى اياد علوان**

المجال الاول: الثقة بإدارة العمل: تعني تلك العلاقة التي تبنى على اساس ثقة العاملين بإدارة المنظمة من خلال اشباع رغباتهم وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	اشعر ان معلمو المدرسة يثقون بالأعمال التي يؤديها المدير			
٢	يعمل المدير على اشباع حاجات ورغبات المعلمين داخل المدرسة			
٣	يعد مدير المدرسة كفوء في عمله			
٤	يقدر المدير جهود المعلمين داخل المدرسة			
٥	يعمل مدير المدرسة لما فيه مصلحة المدرسة			
٦	يفوض المدير بعض صلاحياته للمعلمين			
٧	يعمل مدير المدرسة لما فيه مصلحة المعلمين			
٨	يدعم مدير المدرسة كل ما يؤدي الى تحسين مستوى المدرسة			
٩	يتخذ مدير المدرسة القرارات بحيادية وموضوعية			
١٠	يشجع مدير المدرسة الافكار الابداعية للمعلمين			
١١	يوفر المدير الدعم المعنوي للمعلمين			
١٢	يقدم المدير حلولا واقعية للمشكلات داخل المدرسة			

المجال الثاني: الثقة بزملاء العمل: وتعني تلك الثقة التي تبنى على اساس العلاقات التعاونية التبادلية وميل العاملين الى الموقف الايجابي فيما بينهم ويتم ذلك من خلال الاعتماد والمشاركة المتبادلة في الافكار والمعلومات والاتصالات المتنوعة المفتوحة بين العاملين أنفسهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	يستطيع المعلمون الاعتماد على بعضهم البعض في حل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة			
٢	لدى معلمي المدرسة ثقة تامة بزملائهم			
٣	يقوم المعلمون ببعض الواجبات نيابة عني عند اجازتي مثل ادارة الصف			
٤	يشكل المعلمون فرق تعاونية من اجل تحقيق هدف مشترك داخل المدرسة			
٥	اتواصل مع زملائي المعلمين باستمرار داخل وخارج المدرسة			
٦	يتبادل المعلمون الافكار والمعلومات فيما بينهم			
٧	يقدم المعلمون النصيحة والدعم الى بعضهم البعض			
٨	اصدق ما يقوله المعلمون داخل المدرسة			
٩	يؤدي المعلمون واجباتهم جيدا			

المجال الثالث: الثقة في المشرف: ويقصد بها تلك التوقعات والمعتقدات الايجابية للعاملين تجاه مشرفهم داخل المنظمة وتتوقف تلك الثقة على مستوى العلاقات المتبادلة بين الطرفين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	يثق معلمو المدرسة بنزاهة المشرف			
٢	يشجع المشرف على الابداع ويقدره			
٣	تربط بين المشرف والمعلمين علاقات اجتماعية وثيقة			
٤	يقيم المشرف اداء المعلمين بشكل حيادي			
٥	يقوم المشرف بإيصال مطالب المعلمين الى مديرية التربية			
٦	يثمن المشرف جهود المعلمين بكتب شكر وتقدير			
٧	يلتزم المشرف بأوقات الاشراف سواء الشهرية او السنوية			
٨	يتعاطف المشرف مع المعلمين عند مواجهتهم مشكلة ما			
٩	يوفر المشرف عند زيارته الي المناخ المعنوي			
١٠	يخلق المشرف اثناء زيارته مناخ معنوي ويقدم لهم الدعم			

ملحق (٨)

مقياس الثقة التنظيمية بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

عزيزي المعلم... عزيزتي المعلمة...

تحية طيبة...

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس بعض الخصائص النفسية، يرجى قراءتها بتمعن والاجابة عنها بدقة وصراحة، واختيار بديل واحد من بين البدائل الموضوعة امام كل فقرة وذلك بوضع علامة (√) على البديل الذي ينطبق عليك.

علما انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة، فأفضل جواب هو ما تشعر بانه يعبر عن رأيك ولن يطلع على اجابتك سوى الباحثة، ولا دعي لذكر الاسم، وان اجابتك لا تستعمل الا لأغراض البحث العلمي.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب وكما موضح في المثال التالي:

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اثق بالأعمال التي يؤديها المدير					

ملاحظة : يرجى الاجابة عن البيانات التالية بوضع (√) في المربع المناسب

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

مدة الخدمة : اقل من (١٠) سنوات ☐ اكثر من (١٠) سنوات ☐

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم العلمي

الباحثة

المجال الاول –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اثق بالأعمال التي يؤديها المدير					
٢	يعمل المدير على اشباع حاجاتي ورغباتي داخل المدرسة					
٣	يعد مدير المدرسة كفوء في عمله					
٤	يقدر المدير جهودي داخل المدرسة					
٥	يفوض المدير بعض صلاحياته الي					
٦	يعمل مدير المدرسة لما فيه مصلحة المدرسة العامة					
٧	يدعم مدير المدرسة كل ما يؤدي الى تحسين مستوى المدرسة					
٨	يتخذ مدير المدرسة القرارات بحيادية وموضوعية					
٩	يشجع مدير المدرسة افكاري الابداعية					
١٠	يوفر المدير الدعم المعنوي الي					
١١	يقدم المدير حلولا واقعية للمشكلات داخل المدرسة					

المجال الثاني –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	يستطيع المعلمون الاعتماد على بعضهم البعض في حل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة					
٢	لدي ثقة تامة بزملائي داخل المدرسة					
٣	يقوم المعلمون ببعض الواجبات نيابة عني عند اجازتي مثل ادارة الصف					
٤	يشكل المعلمون فرق تعاونية من اجل تحقيق هدف مشترك داخل المدرسة					
٥	اتواصل مع زملائي المعلمين باستمرار داخل وخارج المدرسة					
٦	اتبادل الافكار والمعلومات مع زملائي المعلمون					
٧	يقدم المعلمون النصيحة والدعم الي					
٨	اصدق ما يقوله المعلمون داخل المدرسة					
٩	يؤدي المعلمون واجباتهم بشكل جيد					

المجال الثالث –

ت	الفقرات	تنطبق عليه دائما	تنطبق عليه غالبا	تنطبق عليه احيانا	تنطبق عليه نادرا	لا تنطبق عليه ابدا
١	اثق بنزاهة المشرف					
٢	يشجع المشرف على الابداع ويقدره					
٣	يقيم المشرف ادائي بشكل حيادي وموضوعي					
٤	يقوم المشرف بإيصال مطالبي الى مديرية التربية					
٥	يثمن المشرف جهودي بكتب شكر وتقدير					
٦	يلتزم المشرف بأوقات الاشراف سواء الشهرية او السنوية					
٧	يتعاطف المشرف معي عند مواجهتي مشكلة ما					
٨	يوفر المشرف عند زيارته لي المناخ المعنوي					
٩	يقدم المشرف اثناء زيارته الي الدعم					