مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (33) العدد (4)2011
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (33) No. (4) 2011

الإحساس بالمسؤولية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى العاملين في الحقل التربوي في مدينة دمشق

الدكتور محمد عماد سعدا*

محمد سمير النحاس **

(تاريخ الإيداع 9 / 3 / 2011. قبل للنشر في 30 / 10 / 2011)

□ ملخّص □

اهتمت الدارسة الحالية بالتعرف إلى مفهوم الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس مدينة دمشق وأساليبهم في التفكير، والتعرف إلى علاقة الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد عينة البحث وبعض المتغيرات: الجنس، نوع العمل (إداري / مدرس)، الخبرة، المؤهل العلمي.

وقد أُجريت الدراسة الحالية على /ثمانية وتسعين/ فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية (باستثناء المدراء) لعينة منتقاة من مدارس التعليم الأساسي / الحلقة الأولى في مدينة دمشق وقد بلغ عدد المدارس /ست/ مدارس اختيرت من كافة مناطق المدينة لتراعي التوزع الجغرافي لتلك المدارس وبمعدل (7.79%) من مجموع مدارس الحلقة الأولى الـ /77/، وقد تم تطبيق الدراسة بدءاً من تاريخ 24 / 10 / 2010م وانتهى بتاريخ 11 / 11 / 2010م.

وقد أُستخدم في الدراسة الحالية مقياس تحمل المسؤولية وهو من إعداد الباحث، وقائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج". وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين وأساليب التفكير التي يستخدمونها، كما أنه لم يكن هناك أي فروق إحصائية لتحمل المسؤولية عند الأفراد تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع العمل (إداري / مدرس)، الخبرة، المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الإحساس بالمسؤولية ، أساليب التفكير ، مدرسون وإداريون ، مدارس الحلقة الأولى.

* **مدرس– قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق – دمشق – سورية.**

** **طالب دراسات عليا – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق – دمشق – سورية.**

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (33) العدد (4)2011
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (33) No. (4) 2011

The Sense of Responsibility of Workers in the Educational Sector in Damascus and its Relationship with Thinking Mechanisms

Dr. Mohamed Emad Saada *
Mohamed Sameer ALnahss**

(Received 9 / 3 / 2011. Accepted 30 / 10 / 2011)

□ ABSTRACT □

This study identifies the sense of responsibility concept of workers in Damascus city schools and their ways of thinking and the sense of responsibility of individuals and some variables such as gender, types of work (administrator, teacher), experience, and qualifications. This research is conducted on 98 individuals representing members of administrative and teaching institutions (excluding principals), a sample selected from basic education schools in Damascus. Six schools, at a rate of nine percent of the total number of schools in basic education /77/, are chosen from all areas of the city taking into account the geographical distribution of these schools. The measures used in this study involve the responsibility scale prepared by the researcher and a list of thinking methods by Sternberg. The findings of this study indicate that there is neither statistical relation between the sense of responsibility and thinking methods nor any statistical difference in individuals taking responsibility in accordance with gender, type of work (administrator, teacher), experience, and qualifications.

Keywords: Sense of Responsibility, Ways of Thinking, Teachers and Administrators, Primary Schools

* **Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.**
** **Postgraduate Student, Department of Psychology, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.**

مقدمة:

يتفاوت اهتمام الناس بإنهاء الأعباء المفروض عليهم أداؤها، فالبعض يهتم بذلك العبء إلى حد التوتر، فيحمل همه ويتوقع نتائجه المتباينة، مما يدفعه إلى الحرص والتفاني في أدائه بشكل كبير خوفاً من حدوث ما يعيق إنجازه على الوجه الأكمل، هذه فئة من الناس يُعتمد عليها، ونثق بقدرتها ونطمئن إلى مصير المهمة الموكلة إليها. والبعض الآخر من الناس يحمل العبء أيضاً لكنهم يتعاملون مع الأعباء بهدوء وروية، حتى إذا ما ضاق بهم الوقت أسرعوا محاولين تجاوز ما فاتهم بالضغط على وقتهم لإنجاز المطلوب، وبالطبع هنا قد يحدث بعض القصور لأن المهمة لم تأخذ القدر الكافي من الوقت، وهذه الفئة قد نعتمد عليها، لكن علينا متابعة انجازها حتى نطمئن إلى انتهاء مهمتها. هناك أيضاً فئة ثالثة لا تُعطي وزناً لأية مسؤولية، تتساوى عندها الأشياء كلها

وتلك الأمثلة السابقة قد ترتبط أيضاً برابط أو آخر بأسلوب التفكير الذي يستخدمه كل شخص بحسب المواقف المذكورة سابقاً، فلكل فرد اتجاه أو أسلوب في التفكير يستخدمه ويمثله سلوكياً حيال المواقف التي يواجهها أو أية مشكلة يتعرض لها. ومن بين تلك المؤسسات "المدرسة" وهي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في تربية الإنسان وفي تكوين جميع جوانب شخصيته النفسية والاجتماعية، ولتؤدي المدرسة وظيفتها هذه فإنها تحتاج لقوى بشرية مؤهلة وإلى حفز تلك القوى وتوظيفها بصورة موجهة لتحقيق أهدافها المنشودة {محمد وعامر، 2008، 39}.

مشكلة البحث:

يقول الدكتور "وائل أبو هندي" في مقالة نُشرت له بعنوان "سمات الموسوسين فرط الشعور بالمسؤولية والذنب": ((لعل أحد ما يميز طريقةَ تفكير مرضى الوسواس القهري إحساسهم المتضخم بالمسؤولية Inflated Sense of Responsibility)) ويتابع (أن مثل هذا التفكير يتطورُ بعد ذلك إلى الرغبة في التحكم في الأفكار والرغبة في قمعها لتجنب التفسيرات والمعاني المؤلمة التي تنتجُ عنها) {أبو هندي، 2004، عن الإنترنيت} موافقاً بذلك دراسة "سالكونسكس Salkovskis" بأن تضخم الإحساس بالمسؤولية يفترض أن يكون سمة أساسية من سمات الوسواس القهري {Salkovskis, 1985}. وبقراءة تحليلية لتلك المقالة نتوقف عند فكرة أن ما يميز التفكير الوسواسي هو الإحساس بتضخم المسؤولية، ومن المعلوم أن هناك مميزات ترتبط بطريقة التفكير عند الأشخاص، ومن جملة تلك المميزات هو مدى الإحساس بحجم المسؤوليات الملقاة على عاتق هؤلاء الأشخاص. بمعنى أنه باختلاف طريقة وأسلوب الفرد يتحدد عنده درجة إحساسه بالمسؤولية وتحمل تبعاتها.

أيضاً هناك توجه آخر بأن تمتع الفرد بدرجة ما من الإحساس بالمسؤولية يؤثر تأثيراً هاماً في تحديد أسلوبه في التفكير يعتمده منهجاً عاماً له، ويتحدد هذا أكثر في مجالات عمل معينة كميدان العمل التربوي مثلاً.

لم يجد الباحث دراسة علمية أو مرجعية نظرية تؤكد أو تنفي العلاقة بين الإحساس بالمسؤولية واستخدام أساليب التفكير. وطبيعة تلك العلاقة، فمثلاً لم يُعرف أكان "التفكير" هو الوصلة التي ينتقل من خلالها الإحساس بالمسؤولية من منطقة الشعور إلى ساحة السلوك العملي، أو أن أسلوب التفكير بحد ذاته هو المعبر والممثل فعلياً لتلك الأحاسيس في مواجهة المواقف والمشكلات. فضلاً عن أن الدراسات التي تناولت المسؤولية هي قليلة بحد ذاتها.

وإن كان هذا هو الحال من الغموض الذي يلف علاقة الإحساس بالمسؤولية بأساليب التفكير عند جميع الأفراد عموماً، إذاً فكيف هو الواقع البحثي لتلك العلاقة عند القائمين على العملية التعليمية وفي ميدان العمل التربوي كما هو الحال عند المعلمين والمرشدين وغيرهم من الإداريين في المدارس. فمن الأكيد أن لكل من هؤلاء التربويين أسلوباً

مختلفاً في التفكير تنعكس بشكل أو بآخر على إحساسهم بالمسؤولية، والتي يستخدمونها في إكمال واجباتهم التربوية، ومجابهة التحديات المهنية والتعليمة في مدارسهم، والعكس صحيح. ومن تلك المسوغات السابقة الذكر حول نوعية العلاقة بين الإحساس بالمسؤولية وأساليب التفكير المتبعة، وعدم وجود دراسات سابقة للموضوع (بحدود علم الباحث) وقلة الأبحاث التي تناولت المسؤولية عموماً في القطاع التربوي خصوصاً، يمكننا أن نصوغ سؤال البحث بما يلي:

ما طبيعة العلاقة بين ظاهرة الإحساس بالمسؤولية عند العاملين في مدارس التعليم الأساسي – الحلقة الأولى (المدرسين والإداريين) وأساليب التفكير (بأبعادها المختلفة) التي يستخدمونها ؟

أهمية البحث وأهدافه:

تنبع أهمية البحث من أهمية وحجم استخدام متغيري البحث الإحساس بالمسؤولية وأساليب التفكير، فكما يشرح "عدس" إن أهم عوامل نجاح الفرد في حياته الواقعية والتكيف مع ظروفها، هو الإحساس بالمسؤولية، وقدرته على القيام بأعبائها، وهو أمر لا يتسنى لكل فرد بنفس الدرجة والمقدار {عدس، 2001، 11}. وكذلك الأمر مع أسلوب التفكير باعتبار أن له أبعاداً مهمة داخل المجال المعرفي للفرد وهو مكون هام لشخصيته.

وتزداد تلك الأهمية في قطاع التربية والتعليم، وعند رجالات ذلك القطاع من مدرسين وإداريين في النهوض بتلك العملية القائمة أساساً على المسؤولية الاجتماعية لأبناء المجتمع بأكمله.

ومن ناحية أخرى تتأتى الأهمية من قلة الدراسات التي تناولت الإحساس بالمسؤولية وتبعاتها عموماً فضلاً عن علاقتها بأساليب التفكير. لذا تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على سمة "الإحساس بالمسؤولية" في إطارها العام من حيث نموها وخصائصها وعلائمها، وكذلك الأمر بطّرق العلاقة بين الإحساس بالمسؤولية عند العاملين في مدارس الحلقة الأولى واستخدامهم لأساليب التفكير، وإن كان ذلك من الناحية الإحصائية فقط.

ومما سبق يمكن تحديد الهدف الرئيسي للبحث بدراسة ورصد **تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية عند العاملين في مدارس مدينة دمشق وعلاقة ذلك التحقق باستخدامهم لأساليب التفكير على مقياس ستيربنرخ.**

ويمكن تفصيل هذا الهدف إلى أهداف فرعية، وهي: 1- التعرف إلى مفهوم المسؤولية لدى الفرد.

2- دراسة أنواع ومراحل تطور الإحساس بالمسؤولية عند الأفراد[1].

3- التحقق من وجود علاقة بين الإحساس بالمسؤولية عند العاملين في مدارس عينة البحث وأساليبهم في التفكير.

4- التعرف إلى الفروق في الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغيرات: الجنس ، العمر المهني (الخبرة) ، المؤهل العلمي.

5- التعرف إلى الفروق في أساليب التفكير لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لنوع العمل (إداري / مدرس).

منهج البحث: لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة وتحليل وتوضيح العلاقات بين المتغيرات {حمصي، 2005، 122}.

مجتمع البحث: من حيثيات البحث وهدفه، يتحدد لنا المجتمع الأصلي لعينة البحث للعاملين كافة من الهيئة التدريسية والإدارية في مدارس التعليم الأساسي / الحلقة الأولى وعددهم /ألف وأربعة أفراد/ فرداً، حيث تشمل فئة الإداريين كل من معاوني المدراء وأمناء السر وأمناء المكاتب والمخابر وغيرهم إن وجدوا.

[1] يُتحقق من الهدف الأول والثاني من خلال الدراسة النظرية للبحث.

عينة البحث: تم تطبيق أداتي البحث على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية كافة لعينة من مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق، حيث سحبت تلك العينة بشكل مقصود وعددها /ست/ مدارس وبنسبة (7.79%) من مجموع مدارس الحلقة الأولى الـ /77/، بحيث روعي فيها التوزيع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى لكي تُغطي كافة المناطق التعليمية لمدينة دمشق. واستثني من تطبيق أداتي البحث من العاملين – المدرسين والإداريين – من كان مدة تعينه أقل من عامين، وذلك لعدم إمكانية استشفاف درجة تحقق إحساسهم بالمسؤولية تجاه عملهم مقارنةً مع ذوي الخدمة الأطول، وبذلك بلغ عدد من طُبّق عليهم أداتا البحث بـ (ثمانية وتسعين) عاملاً.

حدود البحث: مدارس التعليم الأساسي – الحلقة الأولى لمدينة دمشق، وقد عمد الباحث في اختيار العينة على التباعد فيما بين المدارس وتمثيلها للمناطق التعليمية، وفي الجدول التالي بيان للمواقع الجغرافية لتلك المدارس:

الجدول رقم (1) يبين فيه أسماء المدارس التي طُبق بها البحث وموقعها الجغرافي

أسم المدرسة	مصطفى جويد	عمار بن ياسر	الملكة بلقيس	محمود يوسف عيسى	باسل الأسد	بنت الشاطئ
الموقع الجغرافي	الميدان	القدم	البرامكة	مساكن برزة	طريق دوما	ركن الدين

طُبّق كل من استبيان الإحساس بالمسؤولية وقائمة أساليب التفكير لـ "ستيربنرج" بأبعاده الثلاثة عشر، المخصصين للدراسة في حدود فترة زمنية تمتد لأسبوعين، بدءاً من تاريخ 10/24/ 2010م وانتهاءً بـ 11/ 11 / 2010م.

أدوات البحث: تمثلت أدوات الدراسة بأداتين لمعرفة درجة تحقق ظاهرة الإحساس بالمسؤولية في العمل المدرسي لدى عاملي مدارس التعليم الأساسي/الحلقة الأولى وعلاقتها بأساليب التفكير عندهم.

أولاً – **مقياس الإحساس بالمسؤولية:** تم إعداد استبانة لقياس مدى تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين (مدرسين وإداريين) في مدارس الحلقة الأولى. وذلك من خلال الدراسة النظرية والرجوع إلى بعض الاختبارات، وأهمها: مقياس مستوى الطموح (بعد تحمل المسؤولية) لـ كاميليا عبدالفتاح، مقياس المسؤولية الاجتماعية لـ سيد عثمان، مقياس الرضا الوظيفي، مقياس الانتماء.

ويتألف مقياس المسؤولية من /ستة وعشرين/ بنداً تُمثل استجابة الأفراد لمدى إحساسهم بالمسؤولية اتجاه العمل التربوي في مدارسهم. وأُستخدمت طريقة "ليكرت" في التصحيح.

وتجب الإشارة إلى أن المقياس يتضمن بعض البنود التي تعطي مدلولاً سالباً، وعددها (تسعة) بنود، وهي تمثل البنود ذوات الأرقام التالية (1 ، 10 ، 13 ، 18 ، 19 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24) {ملحق رقم 1}.

الخصائص السيكومترية للمقياس: طُبق مقياس الإحساس بالمسؤولية على عينة استطلاعية مكونة من (أربعة عشر) عاملاً (مدرس وإداري) في مدرسة الملكة بلقيس لأجل التحقق من صِدق وثبات المقياس، فكانت النتائج كما يلي:

أولاً– الصدق المقياس: حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ– صدق الظاهري للمقياس: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة محكمين من المتخصصين في مجال علوم النفس والتربية للتأكد من صدق فقرات المقياس، وتم إجراء التعديلات اللازمة لبنوده طبقاً لآرائهم.

ب- الاتساق الداخليّ (أو صدق الارتباطات الداخلية): حيث قام البَاحِث بحساب الاتساق الداخليّ لمقياس الإحساس بالمسؤولية مِن خلال تحديد مقدار الترابط فيما بين بنوده، وذلك بتطبيق قانون "بيرسون" للارتباطات (Pearson Correlation) وبين بنود المقياس. والجداول التالية توضُح صدق تلك الارتباطات:

الجدول رقم (2) الترابط بينّ بنود مقياس الإحساس بالمسؤولية مع بعضها البعض

رقم البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ترابط بيرسون	.503**	.287*	.229*	.381**	.234*	.258*	.490**	.344**	.481**	.471**	.407**	.440**	.415**
مستوى الدلالة	.000	.013	.048	.001	.044	.026	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000
رقم البند	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
ترابط بيرسون	.164	.461**	.397**	.242*	.310**	.460**	.453**	.424**	.290*	.147	.234*	.316**	.258*
مستوى الدلالة	.160	.000	.000	.041	.007	.000	.000	.000	.012	.209	.044	.006	.026

من الجدول السابق ومِن قيم ارتباطات بيرسون نجد أنّ ارتباطات الاتساق الداخليّ (أو صدق الارتباطات الداخلية) لغالبية بنود مقياس المسؤولية دالّة ويمكن الوثوق بها، إلا بعض الاستثناءات من حيث وجود بندان غير مترابطين، وهما البند رقم 14 و 23 من بنود مقياس الإحساس بالمسؤولية (ملحق رقم 1).

جـ- الصدق الذاتيّ: قام البَاحِث بحساب الصدق الذاتيّ لمقياس الإحساس المسؤولية مِن خلال حساب الجذر التربيعيّ لمعامل ثبات الإعادة للمقياس {السيد، 1978، 402}، وقد بلغ الناتج (0.91) بالنسبة للعَيِّنَة ككل. وهذا يدل على أنّ الاختبار يتمتع بدرجة عاليّة مِن الصدق.

ثانياً- ثبات المقياس: أ- الثبات بالاتساق الداخليّ: وقد تم حساب معامل هذا الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha) حيث بلغ (0.840**) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها في تطبيق الاستبانة على العاملين في مدارس البحث.

ب- الثبات بالتنصيف (التجزئة النصفيّة): تم حساب الثبات بالتنصيف لمقياس الإحساس بالمسؤولية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، حيث بلغ ارتباط سبيرمان- براون (0.755)، وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة ثبات المقياس بالتنصيف.

جـ- حساب الثبات بطريقة الإعادة للعينة ذاتها من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني للمقياس، حيث بلغ الارتباط (0.840**) عند مستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة وموثوقة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إنّ مقياس المسؤولية يتمتع بالصدق والثبات المناسبينّ مما يجعله صالحاً للاستخدام.

ثانياً – **مقياس أساليب التفكير**: أو قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) لـ "ستيرنبرج" "وواجنر" ترجمة وتقنين " عبد المنعم أحمد الدردير _ عمار علي الطيب" / 2004 / ويحتوي على خمس وستين عبارة تمثل ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير إذ أن كل أسلوب يُعبر عنه بخمس عبارات فقط.

الخصائص السيكومترية للمقياس: ويكون التحقق من الخصائص السيكومترية من خلال التأكد من صدقه وثباته.

أولاً- صدق المقياس: حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الأساليب	معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس					
التشريعي	0.724**	0.602**	0.221*	0.588**	0.639**	*دال عند(0.05) ، و ** دال عند (0.01)
التنفيذي	0.721**	0.732**	0.399**	0.689**	0.628**	
الحكمي	0.604**	0.732**	0.548**	0.709**	0.675**	
الملكي	0.527**	0.572**	0.416**	0.631**	0.560**	
الهرمي	0.747**	0.631**	0.406**	0.723**	0.581**	
الأقلي	0.522**	0.685**	0.460**	0.707**	0.645**	
الفوضوي	0.456**	0.548**	0.514**	0.597**	0.550**	
العالمي	0.468**	0.677**	0.464**	0.594**	0.542**	
المحلي	0.672**	0.659**	0.460**	0.609**	0.652**	
الداخلي	0.615**	0.518**	0.533**	0.644**	0.504**	
الخارجي	0.573**	0.445**	0.647**	0.553**	0.388**	
المحافظ	0.710**	0.559**	0.501**	0.709**	0.660**	
المتحرر	0.525**	0.476**	0.670**	0.572**	0.515**	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالّة إحصائياً، أي أن بنود المقياس تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي (صدق الارتباطات الداخلية).

ثانياً- ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباك وطريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة مؤلفة من أحد عشر فرداً حيث تم إعادة التطبيق عليهم بفاصل زمني قدره 12 يوم، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بالطريقتين المشار إليهما.

جدول (4) معامل ثبات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق

الأسلوب	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	العالمي	المحلي	الداخلي	الخارجي	المحافظ	المتحرر
ألفا كرونباك	0.85	0.86	0.89	0.86	0.89	0.83	0.84	0.88	0.87	0.88	0.87	0.90	0.89
الثبات بالإعادة	0.83	0.87	0.90	0.88	0.88	0.85	0.86	0.89	0.88	0.90	0.89	0.91	0.86

يتضح من الجدول السابق تراوح قيم معاملات الثبات بالنسبة لطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق تبعاً لدرجات المقاييس وكذا بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس في المدى ما بين (0.83) إلى (0.91) وهى جميعاً قيم تعطي مؤشراً مقبولاً للثبات، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الوثوق به.

فرضيات البحث: سوف تسعى الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس مدينة دمشق وأساليب التفكير التي يستخدمونها على مقياس ستيرنبرج.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير العمر المهني (الخبرة).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير عند العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير نوع العمل (إداري / مدرس).

التعريفات الإجرائية: - **المسؤولية:** تتمثل المسؤولية من وجهة نظر الباحث بمجموعة من القيم والأحاسيس الداخلية والتي تدفع العامل (المدرس أو الإداري) للالتزام بأداء واجباته ومهامه على أكمل وجه، والتصدي لمسؤوليات الصالح العام في مجتمعه ومدرسته التي ينتمي إليها دون أن تكون هناك قوة خارجية أو إلزام قانوني يدفعه إلى ذلك.

إجرائياً: هي مقدار الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الإحساس بالمسؤولية المعد لهذا الغرض.

- **أساليب التفكير:** هي مجموعة عمليات النشاط العقلي التي تحدد مجموعة الطرق والإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجه من مشكلات أو مواقف، وتترجم بأشكال من السلوكيات المتنوعة في الحياة.

إجرائياً: هي مقدار الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اختبار ستيرنبرج لأساليب التفكير وبأبعاده الثلاثة عشر.

دراسات سابقة: لم يستطع الباحث أن يحصل على أية دراسة مشابهة للبحث الحالي من حيث العلاقة بين متغيري البحث، وما استطاع الباحث الحصول عليه هو مجرد دراسات عامة حول موضوع المسؤولية الشخصية والاجتماعية:

***- دراسة محمد عبد الحميد زيدان (1979): الخصائص الشخصية للمعلم الناجح...**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص الشخصية للمعلم الناجح التي تكمن وراء سلوكه المهني وعلاقتها ببعض المتغيرات وذلك من وجهتي نظر معلمي وطلبة معاهد المعلمين في الأردن. واستخدم الباحث قائمة لخصائص الشخصية وهي من إعداد الباحث. وقد طُبق البحث على عينتين، الأولى مكونة من ثمانين معلماً من معلمي معاهد إعداد المعلمين في الأردن، والعينة الثانية من طلبة تلك المعاهد وعددها 192 طالباً وطالبة.

ومن النتائج التي توصل إليها البحث: أن المعلم الناجح في المعاهد الأردنية يتميز بخصائص شخصية عالية التقدير منها "الإحساس بالمسؤولية" فوق الوسط فيما يخص كل خاصية من خصائص الشخصية، وذلك وفق تقديرات الطلبة والمعلمين على حد سواء، وذلك وفق تغيرات سنوات الخبرة والمستوى التعليمي والحالة الزواجية {زيدان، 1979}.

***- دراسة** H.M. Startup & G.C.L. Davey (2002)**: المسؤولية المتضخمة واستخدام قواعد إيقاف المِحن المثيرة للقلق...**

Inflated responsibility and the use of stop rules for catastrophic worrying.

هدفت الدراسة للتحقق من أن ذوي القلق المرتفع يتمتعون بإحساس عالي بالمسؤولية تجاه القضايا الملحة، وأن المبالغة بالمسؤولية لها تأثير سلبي على الاجتهاد في العمل. حيث أُعدت تجربة للتنبؤ بأن القلقين سيشعرون بزيادة المسؤولية نحو الاطلاع بقضايا تثير فيهم التوتر، وقد قُسّم المشاركون عشوائياً (78 من الجامعين وطلبة الدراسات

العليا بجامعة ساسكس البريطانية) إلى مجموعتين، عُرضت إحداهما لمستويات من الضغط، واسُتخدم لذلك مقياس "بنسلفانيا للقلق" واستبيان المسؤولية من إعداد الباحثين. وجاءت النتائج بتمتع ذوي القلق المرتفع بمستويات عالية من المسؤولية، حيث كان للقلق أثرٌ في رفع مستوى المسؤولية. وكان للمستوى المرتفع للمسؤولية عند الأفراد الذين يتمتعون بحالة مزاجية سيئة أثر سلبيٌّ على اجتهادهم في العمل {Startup, at all, 2002, p495–503}.

***- دراسة S. Karakaya (2004) : تصورات المدرسين البريطانيين والأتراك لمسؤوليتهم المهنية...**

English and Turkish Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibility.

هدف الدراسة استكشاف تصور المدرسين لمسؤولياتهم المهنية لكلّ من النظام التعليمي التركي المركزي التقليدي، والنظام التعليمي البريطاني اللامركزي. وقد اعتمدت الدراسة على استبيانات ومقابلات، حيث تم إجراء برنامج للمقابلات إضافة إلى الملاحظات الصفية على عينة تكونت من مائتين وأربعين مدرساً بريطانياً وتركياً في المدارس الابتدائية من مناطق الريف ووسط المدينة والضواحي الثرية في كل من لايكسترشاير (Leicestershire) البريطانية وارزورم (Erzurum) التركية. وجاءت النتائج لتوضح بأن المدرسين البريطانيين يضعون أهدافاً لأنفسهم ليس بإمكانهم تحقيقها مع محاولة مواجهة المطالب المتضاربة للنظام التعليمي. بينما يرى المدرس التركي أن دوره هو القيام بمنح المهارات والمواقف الضرورية التي تتيح للطلاب توجيه تعلمهم الذاتي {S. Karakaya, 2004, p195-216}.

***- دراسة Tim Cotter (2007): بحث تمهيدي في التنبؤ النفسي والموقفي للسلوك المتوقع...**

A preliminary investigation into psychological and attitudinal predictors of sustainable behavior.

هدفت الدراسة للكشف عن الدور والتحليل النفسي لما هو وراء استمرار السلوك، واختبار نموذج التبوء النفسي عن محددات الاستمرار بسلوكيات معينة، واستخدمت الدراسة مسحاً استطلاعياً على الإنترنيت على عينة بلغت فعلياً 35 شخصاً (25 من أستراليا و 10 من نيوزلندا & 14 من الذكور و21 من الإناث). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من نتائج، أهمها: - الأهمية التي يضطلع بها الإحساس بالمسؤولية عند الأشخاص في التنبؤ بسلوكهم ومواقفهم، كما وجدت علاقة قوية استمرار وثبات السلوك عند الأفراد ومجموعة من عوامل منها الشعور بالمسؤولية، وأدوات السيطرة عند الأشخاص، والمعرفة {Cotter, 2007} عن الإنترنيت

أولاً- مفهوم تحمل المسؤولية (Responsibility) **وأهميتها:** المسؤولية في اللغة (المعجم الوسيط) هي حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته، وتطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً. ويتمثل إحساس المسؤولية في قدرة الفرد على إدراك وأداء ما عليه من أعمال متعلقة بشخصه أو مجتمعه، دون إلحاح من الآخرين {أبو جادو، 1998، 304}. وتعني أيضاً "بأن يثابر على أداء العمل حتى نهايته" {عبد الرحمن، 1967، 198}. وهي "التزام الفرد بالقيام بالواجبات المحددة كونه عضواً في التنظيم" {أحمد، 3003، 37}. والفرد المسؤول هو الذي ينجز المهام التي التزم بها وقد يكون هذا الفرد إما مديراً أو أي عامل أخر يؤدي واجباته بشكل ملائم {الجيوسي، 2001، 121}. فيما يكون مركز اهتمام الشخص غير المسؤول في الغالب متوجهاً حول نفسه {فوستر، 1963، 14}.

وفي مجال العمل تُعرف المسؤولية بأنها التعهد والالتزام، أي التعهد للقيام بواجبات وأعمال ومهام محددة. ويربط "حجي" تحققها لدى العامل بتحقيقه لأهداف مؤسسته {حجي، 2000، 80}. ويحدد "زيدان" المسؤولية بالنسبة للمعلم بأنها من الخصائص التي يتصف بها المعلم الناجح، وبأنها السلوك الملتزم القائم على أساس من إدراكه لقيمة العمل والخلقية والاستعداد لتحمل نتائج عمله، والإخلاص للواجب {زيدان، 1979، 38}.

الأساس النفسي لتحمل المسؤولية: يولد الشخص ومعه دافع فطري للإحساس بالمسؤولية الذي يتقوى وينمو بالتربية، ويساند هذا الرأي نظرية تكوين الضمير الخلقي والتي تتأثر بتوجهات الآباء نحو طرائق تربية أبنائهم {دويدار، 1995، 120}. ويتبين للبعض أن الالتزام هو أساس الإحساس بالمسؤولية، لأن الالتزام يعني القيام بالمهمات والواجبات المختلفة للعمل {الجيوسي وجاد الله، 2001، 121}. ويرى آخرون أن سمة الإحساس بالمسؤولية هي من ضمن المكونات الخمس الأساسية لدافعية الإنجاز {يخلف، بلا، 72}. فالأفراد الذين يتميزون بالحاجة العالية للإنجاز يفضلون مواقف العمل التي تتميز بالمسؤولية {العطية، 2003، ص12}. وأنها تظهر في الاستقلال والرغبة في اتخاذ القرارات، والتي تُكّون بمجموعها جزءاً من الشعور بالمسؤولية {فوستر، 1963، 38}. وقد تم وصف الأنا الأعلى على أنها جانب الشعور والجانب الخلقي للشخصية بما يبلور المسؤولية {العطية، 2003، 64}، إلا أن "ريشارد" وزملاءه (Richard, at all) ضّعفوا العلاقة بين الأنا العليا والإحساس بالمسؤولية {Moulding, at, all, 2006, p1695}. و يشير آخرون إلى أن تحمل المسؤولية هي إحدى النزعات الوجدانية الإنسانية، مثل: المثابرة، والاستقلالية {علام، 2004، 45}، فهناك علاقة متوازية بين مقدار تحمل المسؤولية ومقدار الحرية والتخلص من العوائق والعقبات {تريسي، 1992، 12}، لا بل الأفراد الذين لديهم أعلى الرغبة في السيطرة على المواقف يتمتعون بوجود مستويات أعلى من المسؤولية {Moulding, at, all, 2006, p1695}.

مراحل نمو الإحساس بالمسؤولية: يمتلك الطفل منذ الولادة استعداداً فطرياً لاكتساب وتعلم المسؤولية، ومن ثم يبدأ بتنميتها حالما توافرت الظروف المناسبة لها. وتفيد بحوث علماء السلوك أن الاستعداد لتحمل المسؤولية يزداد في بعض السنين، ففي **سن الثانية:** يكون الطفل أكثر تقبلاً للمسؤولية {القائمي، 1995، 298}، وينفذ الأوامر، ومن المناسب إعطاؤه بعض المسؤوليات.

السن الثالثة: تترسخ فيه روح تقبل المسؤولية والنزعة للاستقلالية، وهو ميال لانجاز الأعمال بشكل كامل.

والسن السادسة: هو عمر التكامل، إذ يصبح الطفل مستعداً فيه لكل عمل، يميل للنشاط الاجتماعي والرغبة في العمل {القائمي، 1995، 299}، وفي تجربة لـ"Slawiaas أجراها على توجيه سلوك الطفل المبتدئ في التعلم، لكي يلبي الواجبات المدرسية ويدرك المسؤولية عن طريق تنمية الدوافع الإيجابية، فجاءت نتيجة التجارب بتقدم ملحوظ لمعظم التلاميذ، إنهم يتعلمون السلوك وإدراك المسؤولية عندما تكون الواجبات بقدر إمكانياتهم {اولياخ، 1985، 236}.

سن السابعة: وهي سن الثقة، والاستقلال، ويؤدي المسؤولية بإتقان نسبياً، فيما لو أنيطت به، ويرى "خوري" أن الطفل يستطيع تحمل المسؤولية من خلال انتقاله وتذبذبه بين مرحلة التبعية ومرحلة الاستقلال {خوري، 1996، 96}.

العوامل المؤثرة في تكوين المسؤولية: هنالك عدة عوامل تتدخل في إيجاب وإحلال روح المسؤولية لدى الشخصية الإنسانية، وهي: أولاً – **الأساليب التربوية:** بمجرد ولادة الطفل تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، وهنا يتعرض الطفل لأنماط متباينة من التنشئة الأسرية، والتي ستؤثر على درجة تحمله للمسؤولية، منها:

*– النمط الأول: الإسراف في تدليل الطفل والإذعان لمطالبه مهما كانت، مما ينتج عنه نمو نزعات الأنانية وحب التملك وعندها سينسحب على حياته العملية مستقبلاً انعدام المسؤولية والفشل في العمل {العيسوي، 1985، 229}.

*– النمط الثاني: الإسراف في القسوة والصرامة مع الطفل، وصده وزجره كلما أراد أن يعبر عن نفسه، وتحميله مهام ومسؤوليات فوق طاقاته. ومن أضراره: الانطواء، الشعور بالنقص {عبيد، 2005، 70}. ومن المؤكد أن هذه المعاملة سينتج عنها إنساناً يتصف بعدم المسؤولية وعدم قدرته على مواجهة ضغوطات العمل.

*- النمط الثالث: وهو نمط التذبذب في معاملة الطفل بين اللين والشدة، وتأرجح بين الثواب والعقاب {عبيد، 2005، 71}. ويترتب على هذا النمط شخصية متقلبة. ويلزم لتلك الصفات أن تولد شخصية معوقة للعمل والإنجاز.

*- النمط الرابع: فرض الحماية الزائدة على الطفل. والتي قد تجعل الطفل مستقبلاً يعاني صعوبةً في تحمله للمسؤولية {أبو جادو، 1998، 248}. أو قد يكون لها تأثير عكسي متطرف ففي دراسة "كولس" (Coles, at all) وجدت ارتباطات لبنود مقياس المعتقدات المتضخمة للمسؤولية "PIRBS" مع أسلوب الرقابة الأبوية المفرطة والحماية المفرطة {Coles, at all, 2008, p327}.

وفي المقابل هناك أنماط أُخرى جيدة تساعد على زرع المسؤولية، ومن بينها أسلوبا الحنان والمساواة، ففي دراسات "سوركين" أثبتت أن التربية التي تتم في أحضان والدين يتسمان بالرحمة هي أهم وسيلة لإيجاد روح المسؤولية. وأن أكثر الأشخاص شعوراً بالمسؤولية هم الذين نشؤوا في عوائل تغمرها السعادة والتآلف {القائمي، 1995، 312}.

ثانياً – **نوع الجنس:** يختلف أسلوب التنشئة الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على الذكر عن الأنثى، إذ يجعل من الذكر أكثر جرأة وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وهذا ما أكدته دراسة "فيشر" وآخرون (Fischer et al, 1998) التي أكدت أن معايير الذكر التقليدية تتطلب من الرجل أن يكون قوياً وجريئاً {Hail et, 2000, p265}، في حين تنشئة الأنثى تجعل منها عرضة للاعتقاد بأنها الأضعف بسبب أنها لا تمتلك القدرة اللازمة على تحمل المسؤولية.

ثالثاً – **الحالة الاجتماعية:** تبين أن آباء الطبقة الوسطى يركزون اهتمامهم نحو النمو الداخلي للطفل ونمو الإحساس بالمسؤولية وتحملها، وعلى الضبط الذاتي للطفل وعلى دافع التحصيل والإنجاز {العيسوي، 1985، 211}.

رابعاً – **القيادة في الجماعات:** القائد القدوة يتصرف بإيجابية في المواقف التي تتطلب الحل دون التهرب من المسؤولية، كما أنه يفوض إلى مرؤوسيه بعض سلطاته، وهو ما يؤدي إلى تنمية سمة تحمل المسؤولية والقدرة على التصرف في غياب تعليماته {شفيق، 1999، 112}، كما وجدت بعض الدراسات أن كلما ارتفعت ثقة المرؤوسين بقائدهم زاد ذلك من احتمال تعزيز إحساسهم بالمسؤولية تجاه مهامهم {Tamara, at all, 2009, p939}.

الشخص المسؤول : هناك علائم يمكن أن تتجلى في السلوك الخارجي لهذه الشخصية، ومنها رغبته في تحمل نصيبه من العمل، وإنجازه لالتزاماته ومعرفته لقدره ويتحمل مسؤولية آرائه وشعوره وتصرفاته {نور، 1979،13}.

وفي مجال **العمل التربوي**، يتصف المعلم المسؤول بتحمله للمصاعب وايلائه اهتماماً لمتطلبات العمل، وحرصه على تمكنه من مادته، وتحقيقه للأهداف المقررة. مع محافظته على نموه المهني {زيدان،1979، 39}. ويستخدم "لي"و"سميث" (Lee, Smith) محكات دالة على تمتع المعلمين بالمسؤولية، منها رغبتهم في تعديل ممارسات التدريس بما يتلاءم مع حاجات الطلاب، وإحساسهم بفاعلية ممارساتهم التعليمية {Diamdond, et al, 2004, p78}.

وفي المقابل لا يرغب الأشخاص غير المسؤولين في تحمل نصيبهم من العمل ولا يحترمون حقوق الغير، ولا يأبهون لشيء سوى لرغباتهم ويركزون اهتمامهم حول أنفسهم {فوستر، 1963، ص15} {نور، 1979، 14}، وهم تنقصهم الإرادة القوية ويضعفون أمام الصعوبات ويحاولون دائماً أن يكونوا بالظل {كورتوا، 1999، 78}.

وفي المقابل هناك مظاهر تدل على انعدام المسؤولية عند الفرد، ومنها 1- التهاون: وهنا الشخصية لا يشدها رابط يلمها، ولا تستجيب لباعث يُنشطها، ولا تستشرف مثالاً يُنهضها. لذا تفتر فيها همة العمل وإرادته. 2- اللامبالاة: وهي قرينة التهاون. 3- العزلة: وهي العزلة النفسية وكما هي عزلة الفرد عن جماعته {عثمان، 1996، 81 – 82}.

الإحساس بالمسؤولية في العمل التربوي: الشخصية هي ما نجد آثارها في مجالات الحياة كلها، وما البيئة المدرسية إلا تجسيد لعمل وأثر صفات تلك الشخصية. ولتؤدي المدرسة وظيفتها هذه خير أداء فإنها تحتاج إلى قوى

بشرية مؤهلة وإلى إدارة تتولى حفز وتعبئة هذه القوى وتوظيفها {محمد وعامر، 2008، 39}، ولأن المدير مهما كانت أهليته فلا يستطيع أن يتحرى كل شيء، ومهما كانت الجدية بعمقها لدى مرؤوسيه، فإنها لا تصبح كفوءة ومنتجة إلا في إطار إحساسهم بالمسؤولية اتجاه العمل الواجب انجازه {كوارتوا، 1999، 11}. لذلك يعد إحساس المسؤولية الجماعي للمعلمين اتجاه تعلم الطلاب هو مؤشر تنظيمي لتوقعات النجاح في المدارس، وفي المدارس التي تمتلك درجة مرتفعة من المسؤولية الجماعية لمربيها يحقق الطلاب محصلات أعلى بكثير {Lee & Smith, 2001, p89} {Diamdond, at all, 2004, p78}.

ثانياً– التفكير : وهو قدرة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعبه، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال حواسه الخمس، ويتضمن التفكير البحث عن معنى.

يعد التفكير أعقد أنواع وأشكال السلوك المعرفي لدى الإنسان كونه في ذروة مستويات النشاط العقلي المعرفي وهذا التعقيد أدى إلى تعدد التعريفات التي تناولت هذا المفهوم، فقد ذكر كل من "هاريسون وبرامسون" أن التفكير هو مجموعة الطرق والإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجه {هاريسون وبرامسون، 1996، 13}. وأنه "عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد للوصول إلى حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي {مصطفى، 2005، 27}.

ويقدم "فروم" تعريفاً لأساليب التفكير بأنها طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته. إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة. كما يعرفها "ستيرنبرج" بأنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء {الطيب، 2006، ص45}.

نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ روبرت ستيرنبرج: وتضمن ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، هي:

1– الأسلوب التشريعي: يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يتمتعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم مستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة.

2– الأسلوب التنفيذي: الأفراد هنا يتميزون بالميل إلى اتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقاً.

3– الأسلوب الحكمي: أفراده يتصفون بالالتزام بالقواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء.

4– الأسلوب الملكي: يندفع أفراده دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون بأن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، وهم حاسمون ومتسامحون ومرنون {الطيب، 2006، 63}.

5– الأسلوب الهرمي: أفراده مندفعون من خلال هرم الأهداف، ويدركون الحاجة إلى تحديد الأولويات، ومنظمون جداً، ويدركون الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة.

6– الأسلوب الأقلي: أفراده مُدفعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالباً متناقضة، وهم متوترون، وإن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد وهم متسامحون وحاسمون.

7– الأسلوب الفوضوي: يتصف أفراده بأنهم مُدفعون بمقتطفات من الحاجات والأهداف التي يمكن أن تكون صعبة بالنسبة لهم، وهم يتخذون ما يبدو مدخلاً عشوائياً إلى المشكلات {ستيرنبرج، 2004، 41}.

8– الأسلوب العالمي: أفراده يفضلون التعامل مع مشكلات مجردة وكبيرة نسبياً ويميلون إلى التجريد.

9- الأسلوب المحلي: يميل أصحابه إلى المشكلات العيانية التي تتطلب العمل مع التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل {الطيب، 2006، 65}.

10- الأسلوب الداخلي: أفراده يتوجهون إلى الداخل، فهم يميلون إلى أن يكونوا انطوائيين نحو المهمة، وهم منعزلون، ويحبون العمل منفردين، وشغلهم الشاغل هو تطبيق ذكائهم على الأشياء.

11- الأسلوب الخارجي: أصحابه انبساطيون يتوجهون نحو الآخرين وهم ذوو حساسية اجتماعية.

12- الأسلوب المحافظ: يهتم أفراده بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة، ويقللون من التغيير ويتجنبون المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل.

13- الأسلوب المتحرر: يميل أفراده إلى ما وراء القواعد الموجودة ويفضلون التجديد {ستيرنبرج، 2004، 45}.

النتائج والمناقشة:

تم استخدام برنامج **Spss** لاختبار فروض الدراسة، وطبق لذلك كل من قانون بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الارتباطات، وقانوني (ت) ستودينت (T-test) وأنوفا (Anova) لحساب الفروق تبعاً لمتغيرات البحث. وفيما يلي مناقشة الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث وأساليب التفكير التي يستخدمونها.

ويتفرع عن هذه الفرضية ثلاث عشرة فرضية تقارب الأساليب الثلاثة عشر لمقياس ستيرنبرخ: (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي).

وللتأكد من صحة هذه الفرضية بتفرعاتها أُستخدم قانون "بيرسون" للارتباط، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يبين فيه معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة بين الإحساس بالمسؤولية المسؤولية وأساليب التفكير التي يستخدمونها

معامل بيرسون		التفكير
المسؤولية	ارتباطات بيرسون	0.003
	مستوى الدلالة	0.977
	القرار	غير دالة

جدول رقم (6) يبين فيه معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة بين الإحساس بالمسؤولية والأبعاد الثلاثة عشر لأساليب التفكير التي يستخدمونها

معامل بيرسون	البعد	أساليب التفكير	المحافظ	المتحرر	المحلي	العالمي	الحكمي	تنفيذي
الإحساس بالمسؤولية	ارتباط بيرسون	0.003	0.118	0.147	-0.036-	-0.174-	-0.025-	0.112
	مستوى الدلالة	0.977	0.246	0.148	0.723	0.086	0.806	0.272

	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
	البعد	تشريعي	الخارجي	الداخلي	الفوضوي	الأقلي	الملكي	الهرمي
	ارتباط بيرسون	-0.041-	0.029	0.019	0.019	0.064	-0.066-	-0.085-
	مستوى الدلالة	0.687	0.776	0.849	0.850	0.530	0.519	0.406
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

نلاحظ من الجدول (السابق) أن الارتباطات ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين الإحساس بالمسؤولية وكل من الأساليب الثلاثة عشر للتفكير وبناء عليه نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحقق الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث وأساليب التفكير التي يستخدمونها على مقياس ستيرنبرج، وبذلك نقبل كل الفرضيات الفرعية الصفرية المتفرعة عن الفرضية الرئيسية.

ويمكن إيضاح النتائج على أنها عكسية أو طردية ولكنها تبقى غير ذات دلالة، ففي التدقيق بنتائج الإحصاء (وإن كانت غير دالة) وجد أن بعض العلاقات كانت عكسية بين درجة تحمل المسؤولية وكل من أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، العالمي، المحلي، الهرمي، الملكي). والبعض الآخر وجدت علاقات طردية نوعاً ما بين درجة تحمل المسؤولية وباقي أساليب التفكير.

وهذه النتيجة غير منطقية علمياً، وإن لم يستطع الباحث تأكيد أو نفي الفرضية من دراسات سابقة أو حتى من كتابات نظرية لعدم توافرها على حد علم الباحث.

ولتفسير هذه النتيجة، يبدو أن الأساس شبه الموحد لأساليب التربية في مجتمعاتنا تضفي طابعاً شبه متماثل للشخصية من حيث تحمل المسؤولية وأساليب تفكيرها، وليست فقط خصائص التربية بل كذلك إدارة المدرسة والتي قد تعطي طابعاً موحداً في أسلوب قيادة المرؤوسين، وهذان العاملان يدفعان نحو قولبة التصرفات والتفكير. إذ يُلاحظ أن أساليبنا التربوية والتعليمة تتصف بصفتين رئيستين هما الإقلال من الإقناع والمكافأة والزيادة في العقاب والتركيز على التلقين الأمر الذي يعمل على تعزيز السلطة وتشجيع البصم واستبعاد التساؤل.

ولذا فإنه سرعان ما يتعلم العزوف عن نشاطات المستقبل منتظراً من الآخرين القيام بأعماله المترتبة عليه، والالتجاء إليهم عند مواجهة أية مشكلة لأنه لم يكتسب صفة الاعتماد على النفس والتفكير السليم القائم على البحث والمناقشة، لذلك نراه كثيراً ما يلقي التبعَة والمسؤوليَة عن كاهله إلى غيره {خوري، 1996،ص173}. فعالم النفس الاجتماعي علي زيعور في تحليله للعائلة الأبوية العربية يتناول المسألة من وجهة إنتاج الشخصية: ((فالكثير من وسائلنا التربوية التقليدية لا تُعَد الشخص لأن يناقش بقدر ما تنمي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الكبير، وما يهمنا أن يكون الولد مطيعاً ومؤدباً، متفوقاً على الأقران، مما يقتل فيه الطاقات والتفتح، ويدفع إلى السلبيَة وسوء تقييم الذات {شرابي، 1993، 60-61}. وفي المقابل هناك علاقة متوازية بين مقدار تحمل المسؤولية ومقدار الحرية والتخلص من العوائق والعقبات، فإذا وافقنا على حمل المسؤولية فعندئذ نمتلك الضبط والتوجيَه واالتحكم في حياتنا.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (7) نتائج اختبار (T) ستيودنت لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العينة في تحقق تحمل المسؤولية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى	القرار

				المعياري				
الإحساس بالمسؤولية	ذكر	29	350.38	27.461	-0.487-	96	0.627	غير دالة
	أنثى	69	353.32	27.195				

نلاحظ من الجدول (السابق) أن قيمة مؤشر الاختبار **T** المحسوبة (-0.487-) ودرجات الحرية (96)، ومستوى الدلالة هو (0. 627) أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير الجنس.

من أكثر الأفكار النمطية شيوعاً أن تُدرك المرأة في معظم المجتمعات على أنها أقل من الرجل في كثير من الصفات ومنها، الابتكار والمنطقية، وأنها أكثر اتكاليةً وخضوعاً وسلبية {دويدار، 1995، 79}، وأن الذكور يتفوقون في بعض خصائص الشخصية كالنشاط، العدوان، الشغف بالموضوعات غير الاجتماعية، السيطرة والاندفاع. بينما تتفوق الإناث بكل من الإذعان، الشغف بالأمور الاجتماعية، الاعتمادية، التعاطف، الاستجابة الاجتماعية {دافيدوف، 2000، 117}. وبالرغم من الصحة المشروطة لتلك الأفكار السابقة فيها قد عارضت نتيجة فرضية موضوع البحث. وهذا قد يكون غير منطقي علمياً تبعاً للفروق الجنسية والاختلافات الحاصلة في أساليب التنشئة الأسرية للجنسين وطرق تربيتهم، ففي دراسة فيشر وآخرون (Fischer et all 1998) الذين أكدوا بأن معايير الذكر التقليدية تتطلب من الرجل أن يكون قوياً ومسؤولاً، في حين تنشئة الأنثى تجعل منها عرضة للخبرات الاجتماعية للاعتقاد بأنها أضعف، وأنها لا تمتلك القدرة اللازمة على تحمل المسؤولية. كما تؤكد ذلك دراسة "توما وليفون" (Tuma & Livson) التي وجدت بأن البنات يملن إلى قبول السلطة (في المنزل والمدرسة) بدرجة أكبر من البنين، وكذلك هي النتيجة في دراسة "سافيل ومامسر" والتي أكدت بأن الإناث أكثر هدوءاً وخضوعاً وليونة من الذكور {البقاعي، 2002، 166–167}. لكن في الحقيقة لكل من الجنسين صفات وإن اختصت لجنس دون غيره فصفاتهما متكاملة وتصب في سياق الإحساس الجماعي بالمسؤولية فالإناث أكثر ميلاً للتَركيز على الإبْلاغ عن الأسبابِ وراء كل مهمّة، ويقدمن التفاؤل والحماسة بخصوص تحقيق الأهداف، وينصحن أعضاء مجموعتِهم أيضاً ويُروّجن للأفكارِ الجديدةِ بحرية. بينما الذكور أكثر إجرائياً، فهم يتبعون أسلوب المكافأة والنَتائِج الإيجابية ويركزون على أخطاءِ جماعتهم { Bordens & Horowitz, 2008, p301 }.

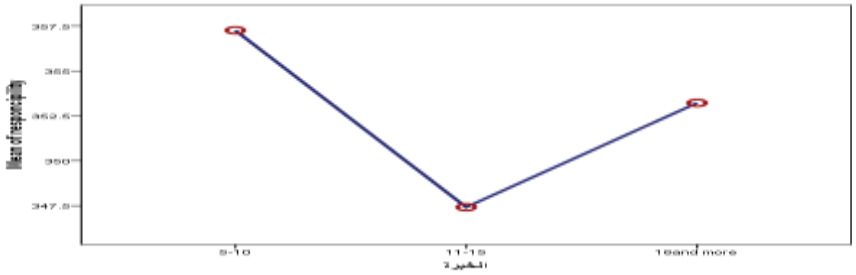
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير العمر المهني (الخبرة).

من أجل التحقق من هذه الفرضية قسم الباحث أفراد عينة البحث إلى ثلاث فئات عمرية مهنية وهي فئة (3–10 سنة) وعددهم (23)، وفئة الخبرة (11–15 سنة) وعددهم (29) وفئة (16 سنة وما فوق) وعدد أفرادها (46).

جدول رقم (8)يُبين فيه نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العينة في الإحساس بالمسؤولية تبعاً لمتغير العمر المهني

	المجال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مستوى الدلالة	ف	القرار
العمر المهني	بين المجموعات	1294.950	647.475	2	0.420	0.875	غير دالة
	داخل المجموعات	70287.295	739.866	95			
	المجموع	71582.245		97			

نلاحظ من الجدول (السابق) أن قيمة (ف=0. 875) ودرجات الحرية (2) بين المجموعات ودرجات الحرية (95) داخل المجموعات، ومستوى الدلالة هو (0. 420) أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير العمر المهني.



مخطط رقم (1) يُبين فيه شكل الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة في تحقق سمة تحمل المسؤولية تبعاً لمتغير العمر المهني

وبملاحظة المخطط السابق أنه بالرغم من عدم وجود فروق بين المتوسطات، فإن أصحاب الخبرة الأقل (3–10 سنة) هم أكثر تحملاً للمسؤولية، ومن ثم تتحدر درجات تحمل المسؤولية عند متوسطي العمر المهني (11–15) لتعاود فترتفع عند أصحاب الخبرة العالية (16 وما فوق) ولكن دون مستوى "قليلي الخبرة"، ولعل التفسير في ذلك بأن قليلي الخبرة هم مستجدون وبالتالي قد يكونون مندفعين للعمل وتحمل للمسؤوليات، ثم ما يلبث أن يأخذ الروتين وإشكاليات العمل منهم مكاناً، وعند التقدم بالعمر المهني يستقر هؤلاء ويتأقلمون مع ظروف العمل، ويصبحون أكثر وعياً ورشداً لصالح العمل.

ويمكن أن يُرد السبب إلى اشتراك جميع العاملين ذوي الخبرات المتفاوتة في الافتقار إلى الحاجات نفسها المطلوبة للعامل، مما لا يجعل للخبرة علاقة ذات دلالة مع الإحساس بالمسؤولية ففي دراسة لـ "ديامدون" وآخرون (Diamdond, at all) وجد الباحثون أنه في المدارس الأمريكية ذات الدخل المنخفض (مدارس الأفارقة) كانت الممارسات واتجاهات المدرسين بشكل عام اتجاه توقعات إنجاز طلبتهم منخفضة يتبعها إحساس متناقص من الإحساس بالمسؤولية اتجاه الطلاب {Diamdond, at all, 2004, p76}. وفي ذلك يقول "سيد عثمان": الجماعة هي التي يجد فيها الفرد إشباعاً مناسباً لحاجاته النفسية _ الاجتماعية، مثل حاجته إلى الانتماء، والتقدير، واحترام الذات، وحق المشاركة، وإحلال العدل في توزيع الأعباء والتبعات، والعدل في المحاسبة والمساءلة وغير ذلك، فذلك يقود إلى نمو المسؤولية عند أعضائه، أيّاً كان حجم أو شكل أو تعقيد تلك الجماعة {عثمان، 1996، 176–178}.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (حملة شهادات المعاهد ، حملة الإجازة الجامعية والدراسات العليا).

جدول رقم (9)يُبين فيه نتائج اختبار (T) ستيودنت لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العينة في الإحساس بالمسؤولية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	معهد	59	352.15	26.222	-0.132-	96	0.895	غير دالة
	إجازة	39	352.90	28.877				

ومن الجدول السابق نجد أن قيمة **T** المحسوبة (-0.132-) ودرجات الحرية (96)، ومستوى الدلالة هو (0.895) أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق سمة الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(معهد / إجازة).

قد لا يكون هناك تأثير كبير لمستوى المؤهل العلمي في تميز الأفراد من حيث الإحساس بالواجبات وتحمل المسؤوليات، فهناك عوامل قد تكون أكثر تأثيراً، ومنها ما يكون موجوداً في تصميم الوظيفة ذاتها، وما يتعلق بها، ومنها ما يتعلق بالقدرة على الإنجاز، والإحساس بقيمة العمل الذي يؤديه، وببيئة العمل، وكذلك العلاقات السائدة مع الرؤساء والزملاء {عساف، 1999، 74}، وهي عوامل بمجملها تؤثر تأثيراً بارزاً في التوجه نحو العمل والواجبات.

ومن جهة أخرى قد يأتي عامل المؤهل العلمي بتأثير سلبي، فتطلعات ذوي المستوى الأعلى تأهيلاً تكون أكبر مما هي في الواقع وما يعتقدون أنه يلزم أن يكون لهم، وذلك من الناحية الاجتماعية والمادية، ففي نتيجة لدراسة أجراها كل من "كلين" و"ماهر" (Maher & Kliek) خرجا منه بأن المديرين الجامعيين كانوا أقل رضا وقناعة بما يتلقونه من رواتب مقارنة بزملائهم المديرين ممن لم يحملوا إجازات جامعية {محمد، 1996، 53}.

وقد يكون للخصائص الديمغرافية للعينة أثرٌ في تلك النتيجة، فما يلاحظ من بيانات العينة أنها تكونت من مستويين من المؤهلات العلمية، وهما التعليم الجامعي ومعهد إعداد المعلمين، وافتقار العينة لمستوى تعليمي أقل (الثانوية)، وبالتالي تقلص الفروق الإحصائية بشكل واضح بين مستوي المؤهل العلمي للعينة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير عند العاملين في مدارس البحث تبعاً لمتغير نوع العمل (إداري / مدرس).

جدول رقم (10) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات العاملين لدى مدارس البحث في أساليب التفكير تبعاً لمتغير نوع العمل

النمط	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
التشريعي	مدرس	79	25.59	4.887	1.370	28.32	.181	غير دالة
	إداري	19	23.95	4.660				
التنفيذي	مدرس	79	24.47	3.892	-.005-	24.49	.996	غير دالة
	إداري	19	24.47	4.623				
الحكمي	مدرس	79	23.86	5.198	1.229	22.11	.232	غير دالة
	إداري	19	21.58	7.683				
الملكي	مدرس	79	25.75	5.047	-.884-	28.38	.384	غير دالة
	إداري	19	26.84	4.799				
الهرمي	مدرس	79	23.57	5.163	-.127-	27.37	.900	غير دالة
	إداري	19	23.74	5.152				
الأقلي	مدرس	79	25.24	4.575	-1.121-	44.82	.268	غير دالة
	إداري	19	26.16	2.774				
الفوضوي	مدرس	79	25.61	5.939	-.209-	30.23	.836	غير دالة
	إداري	19	25.89	5.227				
العالمي	مدرس	79	24.87	5.669	1.383	27.00	.178	غير دالة

	إداري	19	22.84	5.766				
المحلي	مدرس	79	26.13	4.874	-.254-	29.24	.802	غير دالة
	إداري	19	26.42	4.464				
الداخلي	مدرس	79	25.20	5.011	-.466-	25.78	.645	غير دالة
	إداري	19	25.84	5.460				
الخارجي	مدرس	79	25.39	5.009	.261	32.22	.795	غير دالة
	إداري	19	25.11	4.108				
المحافظ	مدرس	79	25.39	5.052	2.246	31.24	.032	دالة
	إداري	19	22.84	4.285				
المتحرر	مدرس	79	24.59	5.083	-.762-	28.98	.452	غير دالة
	إداري	19	25.53	4.707				

نلاحظ من الجدول (السابق) أن الفروق غير دالة إحصائياً في أساليب التفكير بأبعاده الاثنا عشر تبعاً لمتغير نوع العمل (إداري / مدرس)، فيما هناك فرق دال إحصائياً في أسلوب التفكير المحافظ ولصالح المدرسين (أي إنهم أكثر استخداماً لأسلوب التفكير المحافظ)، وبناء عليه نقبل الفرضية الصفرية عموماً بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة الأساليب التفكير (باستثناء الأسلوب المحافظ) المستخدمة من قبل العاملين في مدارس البحث.

وفي التفسير يرى الباحث أن السبب قد يعود إلى أن العاملين بغض النظر عن نوع وظائفهم التي يمارسونها (مدرسين وإداريين)، حيث يخضعون لنفس الظروف الإدارية والقيادية التي تؤثر بشكل عام على سياق العمل ومساره، إما إيجاباً أو سلباً والذي بطبيعة الحال يطبع العامل بأسلوب تفكير معين، كما أن تشكل أسلوب التفكير عند أحدهم هو خاضع لشروط عديدة تبدأ بطبيعة نشأته ولا تنتهي بخبراته الحياتية. وبالتالي قد لا يكون لمتغير نوع الوظيفة عند العاملين في مدارس عينة البحث دور في تحديد أسلوب أو طريقة التفكير عندهم.

وفي المقابل هناك فروق دالة في أسلوب التفكير المحافظ لصالح المدرسين في العملية التعليمية وهو أسلوب يهتم أفراده بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة، ويقللون من التغيير ويتجنبون المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في العمل، وفي التفسير يبدو أن العمل التدريسي الذي يتم في إطار مناهج واضحة الحدود والقواعد وضمن الحدود المكانية التي يحتويها جدران الصف يضفي على المدرس أو المعلم بعض الصرامة في اتباع القواعد المنهجية والتقليدية في أساليب تلقين العلوم، وبالتالي قد ينسحب ذلك عموماً على منهاج تفكيره وسلوكه. في حين أن الإداريين الممثلين بالمرشدين والموجهين هم بالعموم غير مقيدين بمناهج محددة أو بوسائل مقيدة، وهم بالأعراف المتبعة مسؤولون عن سير العملية التعليمية، وبالتالي يجب أن ينطلق تفكيرهم نحو أُفق أوسع بشكل يتحرر من التقليدية، ويسعى إلى إحداث التغيرات المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية.

الاستنتاجات والتوصيات:

يرى الباحث أن الشعور بالمسؤولية يجب أن يدفع المعلم لاستنفار طاقاته وقدراته كلها، واستغلال موقعه للإسهام في تربية الجيل، وهو بشخصيته وسلوكه يجب أن يكون قدوة طيبة لتلاميذه، فإذا ظهر عليه الالتزام وحسن الخلق والسلوك، وطيب التعامل والاحترام، فإن ذلك يغرس في نفوسهم هذه المواصفات، ويدفعهم إلى تقمصها بأيدي المحاكاة والاقتراب {الصفار، 2003، 155–156}. ويضيف "اولياخ" في كتابه "علم النفس المدرسي" بأن مسؤولية المدرس أن

يوقظ الدوافع الاجتماعية ذات القيم عند التلاميذ، وأن ينمي الخواص الخلقية لديهم لتتمشى مع الأهداف التربوية {اولياخ، 1985، 104}.

وقد رأينا أنه يمكن الافتراض بأن المسؤولية الشخصية مرتبطة بالنمو الأخلاقي والثقة بالنفس والوعي الاجتماعي والإحساس بالهوية الاجتماعية وأنها مرتبطة كذلك بالتعليم والوعي وإدراك هدف الإنسان من الحياة، لهذا يدعو الباحث بنهاية البحث إلى مضاعفة الاهتمام بسمة الإحساس بالمسؤولية، وذلك من حيث الدراسة والبحث في جذور هذه الصفة، وطرق رعايتها وتنميتها سلوكياً عند النشء، وإعداد اختبارات مقننة تقيس هذه السمة لمختلف المراحل العمرية للشخصية الإنسانية (أطفالاً ويافعين وراشدين)، وخاصة في مجال العمل. وكذلك تصميم برامج وطنية علمية لدعم وترقية دوافع العمل عند الفرد الإنساني، حيث توجه أولاً للذين على تماس مباشر في تربية وإعداد الأجيال والناشئين، من إعدادهم ككوادر متشبعة بإحساس المسؤولية نحو مهامهم وواجباتهم ومجتمعهم.

المراجع:

1- أبو هندي ، وائل. / 2004 / : نطاق الوسواس القهري، 7 / 5 / 2010.
http://www.maganin.com/ocds/articlesview.asp?key=38

2- اولياخ .ي ايهلعيلد & تسهز. *علم النفس للمعلم والمربي*، ترجمة طاهر مزروع، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985، 247 صفحة.

3- البقاعي ، هيفاء. اختبار العوامل الستة عشر للشخصية، رسالة ماجستير، إشراف إيمان عز، كلية التربية، جامعة دمشق، 2002، 199 صفحة.

4- دافيدوف ، لندا. السلوك الاجتماعي: الوراثة – البيئة – الروابط الاجتماعية، ترجمة نجيب خزام وسيد الطواب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2000، 147 صفحة.

5- زيدان ، محمد عبد الحميد. الخصائص الشخصية للمعلم الناجح، دراسة ميدانية لمعلمي معاهد المعلمين في الأردن، ماجستير، جامعة دمشق، 1979، 254 صفحة.

6- الجيوسي ، محمد رسلان ؛ جاد الله ، جميلة. الإدارة علم وتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2001، 214 صفحة.

7- الحارثي ، زايد بن عجير. واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، (1422 هـ – 2001م)، 122 صفحة.

8- خوري ، توما جورج. الشخصية: مفهومها–سلوكها، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 1996، 192 صفحة.

9- ستيربنرج ، روبرب. أساليب التفكير، ترجمة عادل خضر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2004، 318 صفحة.

10- السيد، فؤاد البهي. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1978 صفحة.

11- شفيق ، محمد. *العلوم السلوكية* – المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية، 1999، 350 صفحة.

12- شرابي ، هشام. النظام الأبوي (إشكالية تخلف المجتمع العربي)، ط2، ترجمة محمود شريح، مركز دراسات الوحدة العربية، 1993، 276 صفحة.

13- الصفار ، حسن. بناء الشخصية ومواجهة التحديات، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2003، 160 صفحة.

14- الطيب ، عصام. أساليب التفكير – نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2006، 304 صفحة.

15- عبيد ، ماجد بهاء الدين. *الضغط النفسي وأثره على الصحة النفسية*، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، 444 صفحة.

16- عثمان ، سيد. *التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، 191 صفحة.

17- عدس ، محمد عبد الرحيم. *الإحساس بالمسؤولية وتحمل تبعاتها*، ط1، دار الفكر، عمان، 2001، 236 صفحة.

18- عساف ، محمد عبد المعطي. *السلوك الإداري في المنظمات المعاصرة*، دار زهران، عمان، 1999، 376 صفحة.

19- العيسوي ، عبد الرحمن. *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*، دار الفكر الجامعي، 1985، 244 صفحة.

20- فوستر ، كونستالس. *تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال*، ترجمة خليل كامل إبراهيم، مؤسسة فرانكلين للطباعة – مكتبة النهضة المصرية، نيورك –القاهرة، 1963، 110 صفحة.

21- القائمي ، علي. تربية الطفل دينياً وأخلاقياً، ترجمة البيان للترجمة، مكتبة فخراوي، البحرين، ،286 صفحة.

22- العطية ، ماجدة. سلوك المنظمة – سلوك الفرد والجماعة، دار الشروق، 2003، 348 صفحة.

23- علام ، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، 407 صفحة.

24- كورتوا – ج. *الطريق إلى القيادة وتنمية الشخصية*، ترجمة سالم العيسى، ط1، منشورات دار علاء الدين، دمشق، 1999، 95 صفحة.

25- محمد ، ربيع ؛ عامر ، طارق عبد الرؤوف. *الديمقراطية المدرسية*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، 167 صفحة.

26- مصطفى ، رياض بدري. *صعوبات التعلم*، دار الصفاء للنشر، عمان، 2005، 348 صفحة.

27- معجم الوسيط ، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، 614 صفحة، ص411.

28- نور ، محمد عبد المنعم. *العلاقات الإنسانية*، دار المعرفة، القاهرة، 1978، 176 صفحة.

29- هاريسون ، برامسون . *دليل اختبار أساليب التفكير*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1996 صفحة.

29- ALTIN, Mu¨jgan ؛ KARANCI, A. Nuray. *How does locus of control and inflated sense of responsibility relate to obsessive-compulsive symptoms in Turkish adolescents*, Middle East Technical University, Turkey, Journal of Anxiety Disorders 22 (2008) 1303–1315.

30- BORDENS, Kenneth S ؛ HOROWITZ, Irwin A. *Social Psychology*, Third Edition, Freeload Press, United States of America, 2008, (215).

31- COLES, Meredith E ؛ SCHOFIELD, Casey A. *Assessing the Development of Inflated Responsibility Beliefs*: *The Pathways to Inflated Responsibility Beliefs Scale*, Binghamton University, Behavior Therapy 39 (2008) p322–335

32- COTTER, Tim. *A preliminary investigation into psychological and attitudinal predictors of sustainable behavior*, 2007,
http://www.awake.com.au/sustainability_survey_report.pdf

33- DIAMDOND, John B ؛ RNNDOLPH, Antonia ؛ SPILANE, James. *Teachers" Expectations And Senes Of Responsibility For Student Learning*: The Importance Rece – Class - And Organiztional Habitus, University of Wisconsin – Milwaukee, Education Quarterly 35: (2004) p75 – 98.

34- LEE, Valerie, ؛ JULIA B. Smith / 2001/: *High School Restructuring and Student Achievement*. New York, Teachers College Press, 1996.
http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED376565.pdf

35- MOULDING, Richard ؛ KYRIOS, Michael ؛ DORON, Guy. *Obsessive-compulsive behaviours in specific situations:The relative influence of appraisals of control, responsibility and threat*, University of Melbourne, Parkville, Australia, Behaviour Research and Therapy 45 (2007) p1693–1702.

36- SALKOVSKIS, P. M., ؛ FREESTON, M. H. *Obsessions, compulsions, motivation, and responsibility for harm*. Australian Journal of Psychology, 53, (2001) p1–6.

37- SALKOVSKIS, P. M. *Obsessional compulsive problems: Acognitive-behavioural analysis*. Behaviour Research and Therapy, 23, (1985) p571–583

38- S. Karakaya. *A comparative study: English and Turkish teachers' conceptions of their professional responsibility*, University of Atatu¨ rk, Erzurum, Turkey, Educational Studies, Vol. 30, No. 3, September, (2004) p195-216

39- STARTUP, H.M ؛ DAVEY. G.C.L. *Inflated responsibility and the use of stop rules for catastrophic worrying*, University of Sussex, Brighton, Behaviour Research and Therapy 41 (2003) p495–503

40- Tamara L. Friedrich ؛ Vessey, WILLIAM B. ؛ Schuelke , Matthew J. ؛ Ruark , Gregory A. ؛ Mumford, Michael D. *A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks,*The Leadership Quarterly 20 (2009) 933–958.