دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	العوامل الخمسة الكبري للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدي المعلمين
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	جريش، إيمان عطية حسين منصور
المجلد/العدد:	مج28, ع99
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	أبريل
الصفحات:	163 - 223
رقم MD:	1011186
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	نموذج الخمس الكبار، السمات الشخصية، المعلمون، الصحة النفسية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011186

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدى المعلمين

د/ إيمان عطيه حسين منصور جريش

مدرس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية- جامعة قناة السويس

ملخص البحث :

هدف البحث إلى الكشف عن عوامل الشخصية لدى المعلمين وعلاقتها بإدارة الصراع وتوجهات الأهداف لديهم، والكشف عن طبيعة الفروق بين المعلمين في متغيرات الدراسة التي ترجع إلى (نوع الجنس " ذكر أو أنثى " -طبيعة المرحلة التعليمية التي يتعامل معها المعلم) ، ولقد أجريت الدراسة على (١٩٢) معلمًا منهم (١٢٥ معلمة و٦٧ معلم)، (٩٩ معلمًا للمرحلة الإبتدائية -٩٣ معلمًا للمرحلة الإعدادية) ، بمتوسط عمر (٣٧.٥٧ سنة) وانحراف معياري (٦.٧)، و سنوات خبرة تراوحت بين (٤ : ٣٧ سنة) بتموسط (١٧.٧٦) سنة خبرة، ولقد استجابوا لأدوات الدراسة المتمثلة في قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا ومكوري وترجمة بدر الأنصاري، ومقياس توجهات الأهداف إعداد بوتن ومائيو وزاجاك , Button) (Mathieu & Zajac , 1996 وتعريب الباحثة ،ومقياس التعامل مع الصراع إعداد فان دي فيرت (Van De Vliert , 1997) وتعريب الباحثة، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

-أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين سنوات خبرة المعلم للعمل بالتدريس وبين كلٍ من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء ، كما لاتوجد فروق دالة إحصائياً في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف ترجع لنوع الجنس ،أولطبيعة المرحلة التعليمية التي يعمل معها المعلم ،أو للتفاعل بينهما.

- كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين كلٍ من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأدء وبين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل العصابية الذي يرتبط بتوجهات أهداف الإتقان بعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً في حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينه وبين توجهات أهداف الأداء .

- كما أثبتت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط الاستيعاب كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عوامل الشخصية " الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير "، كما أن نمط المساومة ارتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بعوامل الشخصية باستثناء عامل العصابية ، بينما ارتبط نمط التنافس بعامل الانبساطية إرتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا ، في حين أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين نمط التعاون وعامل العصابية ،كما توجد علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائيًا بين نمط التعاون وعوامل الشخصية" الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة" ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التجنب وأي من عوامل الشخصية .

- أن متغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات أهداف الأداء وأنماط إدارة الصراع) تكون فيما بينها نموذجًا يوضح العلاقة السببية بينها .

الكلمات المفتاحية : العوامل الخمسة الكبرى للشخصية - إدارة الصراع - توجهات الأهداف

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدى المعلمين

د/ إيمان عطيه حسين منصور جريش

مدرس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية- جامعة قناة السويس

مقدمة :

لا يقتصر دور المعلم على نقل العلم والمعرفة لتلاميذه؛ بل يمتد دوره ليكون قدوة ومثلاً أعلى لهم، ويتم ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود ، فكثيرًا من التلاميذ يتأثرون بمعلميهم؛ بل منهم من يتقمص شخصية معلميه فيكتسب طرق وأساليب التعامل مع المواقف المختلفة في الحياة والتفاعل مع الآخرين، لذا كان يجب الاهتمام بدراسة شخصية المعلم وانعكاساتها على توجهات أهدافه وأنماط تعامله مع الصراع بين الأفراد أثناء العمل بالمدرسة، لما لها من انعكاسات على شخصية التلميذ وأهدافه ونظرته للحاضر وتخطيطه للمستقبل .

ولكون المدرسة تمثل مكان لإشباع حاجات المعلمين في تحقيق أعلى مستوى للأداء الوظيفي، والإشباع المستمر لحاجاتهم للمعرفة، وتعزيز مهاراتهم المهنية، ويتحقق فيها توجهات أهداف المعلمين بإلتزامهم بأهدافهم وتقييمهم لإنجاز هذه الأهداف (Nitsche, Dickhauser, Fasching & Dresel, 2011) . لذا فلقد ظهر مصطلح توجهات الأهداف المهنية للمعلمين في ضوء النهج الحديث للتعلُم مدى الحياة والتحسين المستمر للمهارات المهنية بين المعلمين في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة(Borko, 2004). وتصف توجهات الأهداف " لماذا وكيف " ينجز الناس أهدافهم المختلفة، مما يوفر إطارًا واسعًا لحفز الهمم والتوجهات التي تساهم في تحقيق التوافق للأشخاص (Kaplan & Maehr, 2007).

وإن توجهات أهداف المعلم لها تأثير واضح على العملية التعليمية، إذ تعزز الشعور بالنجاح والكفاءة الذاتية لدى المعلم، كما تساعد المعلم على اكتساب وتطوير مهارات جديدة (McKinney,2003; Ucar & Bozkaya, 2016)، وتسهم في التنبؤ بالرضا الوظيفي والتوافق المهني للمعلم ، والمشاركة الفعالة بالعمل ، والانسجام مع أهدافه (Tolentino et al., 2014 ; Skaalvik & Skalvik , 2013)، ولذلك انعكاساته على أداء تلاميذه في تشجيع المهارات الإبداعية لديهم(Hong, Hartzell & Greene, 2009)، وتدعيم الانتماء الإيجابي للمدرسة لدى التلاميذ ، وكذلك تنمية توجهات أهداف الإتقان لديهم (Steven, Hamman & Olivarez, 2007 ; Dewi & Mangusong, 2012 ; Dresl, et al.,2013).

وتنبثق أهمية توجهات الأهداف من أهميتها لوصف التعلُم والأداء (Zweig & Webster 2004,) ، كما أن لتوجهات الأهداف دور في فهم السلوك اللاحق ، حيث أن جوهر توجهات أهداف الإتقان هو توجه الفرد لتقييم التقدم الذي يحرزه بدلا من مقارنة قدرته بقدرة الآخرين(Zarankin, 2008) ، ؛ فباختصار هو نمط لتحفيز الأفراد على التكيف (Tolentino et al.,2014)، فلا تقتصر توجهات الأهداف على عمليات التعلُم والتفكير في حالات الإنجاز فحسب؛ بل تمتد لتشمل التوافق مع الحياة وتشجيع السلوك الاجتماعي اللائق والشعور الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين (Kaplan & Maehr, 2007)، لذا ومن هذا المنطلق تظهر ضرورة التأكيد على أهمية تنمية توجهات الأهداف لدى المعلم Nitsche, Dickhauser, Fasching, & Desel, (2013), وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى لشخصية المعلم.

وبتحليل توجهات الأهداف وانعكاساتها على حالات الصراع في المجال التنظيمي أشار كاتز وكارين وزاركين (Katz & Caryn ,2000 ; Zarankin, 2008) إلى أن توجهات الأهداف لها آثار واضحة على سلوك الأشخاص داخل مواقف الصراع ، فأصحاب توجهات أهداف " الإتقان " يسعون إلى إيجاد أفضل استراتيجيات لحل الصراع، وينظرون لمواقف الصراع بكونها مفيدة تساعد على استثمار المزيد من الجهد لاتخاذ القرار، فلديهم قدرة على تحمل المخاطر وتقديم بوادر حُسن النية .

ولكون الصراع يمثل جزءً لايتجزأ من الحياة اليومية، سواء داخل العمل أو خارجه ، كما أن للصراع انعكاساته على العلاقات المستقبلية بين الأطراف (Zarankin, 2008) . ولأن دور المعلم هو توفير علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه من أجل نموهم نمو سوي إيجابي، فعليه أن يسعي لتوفير مناخ نفسي وتربوي داخل البيئة التعليمية يهدف لتمكين التلاميذ (Sava, 2002) بالعمل على إدارة هذه الصراعات بشكل إيجابي وفعال(Ucar & Bozkaya, 2016)، ليكون لديه تصورات إيجابية نحو السعي لمساعدة طلابه على الاستقلالية(Butler, 2007).

وتنشأ الصراعات في نطاق المدرسة لعدة أسباب من بينها " الاختلافات في الأفكار أو الآراء أو الأهداف أو التصورات أو القيم أو متطلبات الدور أو الاحتياجات ، أو تضارب المصالح الشخصية (Abdul-Ghaffar,2005). وينعكس نمط إدارة المعلم للصراع على الروح المعنوية لتلاميذه وطبيعة التواصل بينه وبينهم و ثقتهم نحوه (Madalina, 2016)، كما لها دور في تحقيق نتائج فعالة لصُنع القرارات، وجعل الأفراد يسعون لتقارب وجهات النظر (Van De Vliert, Janssen & Veenstra, 1999)، وتنمية المعارف والمهارات اللازمة للمشاركة المسئولة (Miller & Austin ,2016)، واستشعار الاشخاص في بيئة العمل بجودة الحياة (سحر عرنسة،

٢٠١٥). ومن ثم كان ينبغي دراسة أنماط إدارة الصراع لدى المعلم وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية ،حيث يمثل نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نموذجاً ذا جدوى لتقييم الشخصية والتنبؤ بها، كما أنه يسهم في تفسير العديد من الظواهر النفسية (عبد الله المناحي ، ٢٠١٣). كما أن العوامل الخمسة للشخصية تنبىء بمهارات التدريس Biermann, Karbach, Spinath & (Brunken, 2015)، ورضا المعلم عن عمله و نظرته الإيجابية للعمل والاستغراق فيه (Colomeischi, Colomeischi & Clipa ,2014).

مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث في تناولها لفئة مهنية مهمة جدًا بالمجتمع، وهي فئة المعلمين الذين هم دعائم بناء الأطفال والشباب بالمجتمع، لما لهم من دور مباشر بالغ الأهمية في تربية النشء وغرس العلم والقيم فيهم، لذا كانت ضرورة دراسة العوامل الخمسة الكبرى لشخصية المعلم وعلاقتها بتوجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لديه، لما لها من انعكاسات على المعلم ذاته وعلى تلاميذه وعلى العملية التربوية ككل. كما يتبلور الإحساس بالمشكلة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة حيث اتضح التالي :-

-اقتصرت الدراسات العربية لتوجهات الأهداف على دراستها فيما يخص الطلاب فقط ، فلم يتم التوصل إلى دراسة عربية درست توجهات أهداف لدى المعلم " في حدود علم الباحثة "، في حين أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تطرقت لدراسة توجهات أهداف المعلم.

- ندرة الدراسات العربية التي درست أنماط إدارة المعلم لمواقف الصراع داخل نطاق عمله بمجال التدريس.

- تناقض نتائج الدراسات السابقة ففي حين أكدت العديد منها العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط إدارة الصراع (Ome , 2013; Selvarajan, Singh& Cloninger,2016) (Antonioni, 1998 Aliakbari & Amiri ,2016; Whitworth , 2008) أثبتت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط إدارة الصراع.

- لم تكن هناك دراسة عربية تجمع بين المتغيرات الثلاثة لهذه الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط إدارة الصراع وتوجهات أهداف المعلم) لدراسة العلاقات السببية بينهم.

- أن الدراسات التي تطرقت لدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف أقتصرت على تلاميذ المدارس وطلاب الجامعة (Heimpel, Klein & Lee, 2006 Vermunt, ;Zweig & Webster, ,2004; Waston ,2012; Elliot & Wood, 2006 ;

(Steinmayr, Bipp & Spinath, ,2011 ;2001) ولم تتطرق لدراسة تلك العلاقة لدى المعلمين .

وتثير مشكلة البحث الأسئلة التالية :-

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكلٍ من توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم ؟

٢- هل تكون متغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم) نموذجاً يوضح العلاقات السببية بينها ،وهذا السؤال يتفرع للأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة على أنماط إدارة الصراع لدى المعلم؟

ب. هل للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة على توجهات أهداف المعلم؟

ت. هل لتوجهات أهداف المعلم تأثيرات سببية مباشرة موجبة على أنماط إدارة المعلم للصراع ؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وبين كلٍ من توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم ؟

٤- هل توجد فروق في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف تعزى لتأثير "النوع "الجنس والمرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم؟

أهداف البحث :

هدف البحث إلى :-

١- دراسة علاقة سنوات الخبرة للعمل بالتدريس بكلٍ من توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم.

٢- دراسة الفروق في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف التي قد تُعزى لتأثير الجنس والمرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم.

٣- دراسة العوامل الخمسة الكبرى لشخصية المعلم وعلاقتها بكلٍ من توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لديه.

٤- التحقق من النموذج السببي المقترح الذي يوضح العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات أهداف المعلم وانماط إدارة الصراع لديه .

أهمية البحث :

- أهمية نظرية :

١- يمكن أن يسهم البحث في إعطاء نتائج ذات قيمة عن متغيرات الدراسة " العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، توجهات أهداف المعلم ، أنماط إدارة المعلم للصراع ".

٢- ألقاء الضوء على أهمية البحث في توجهات الأهداف لدى المعلمين القائمين على رأس العمل.

٣- كما قد تضيف نتائج الدراسة الحالية إطاراً تنظيرياً يُضاف إلى الدراسات التي تبحث في مجالات عوامل الشخصية وتوجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع.

- أهمية تطبيقية :

١- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في اختيار المعلمين وطلاب كلية التربية الذين يصلحون للعمل بمهنة التدريس ولديهم القدرة على إدارة الصراع بإيجابية .

٢- قد يسهم البحث الحالي في إمداد القائمين على صنع القرار التربوي بمعلومات عن ضرورة حث المعلمين وتدريبهم على توجهات أهداف الإتقان .

٣- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في إعداد البرامج الإرشادية والتربوية للمعلمين على رأس العمل لمساعدتهم على الإدارة الناجحة للصراع.

محددات البحث :

يتحدد هذا البحث بكونه بحثاً وصفياً يهدف لدراسة العلاقة الارتباطية والسببية بين متغيرات الدراسة المتمثلة في (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط إدارة الصراع وتوجهات أهداف معلمي المرحلة الابتدائية والاعدادية بمحافظة الإسماعيلية، وتم تطبيق أدوات البحث في الإجازة الصيفية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) والمتمثلة في قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا ومكوري وترجمة بدر الأنصاري، ومقياس توجهات الأهداف إعداد بوتن وماثيو وزاجاك (Button, Mathieu & Zajac, 1996)وتعريب الباحثة ،ومقياس أنماط إدارة الصراع إعداد فان دي فيرت (Van De Vliert , 1997) وتعريب الباحثة.

مفاهيم البحث :

-توجهات أهداف المعلم Teacher's Goal Orientations:

هي معتقدات المعلم حول أفكاره وقدراته وأداءاته وكفاءته الذاتية في تعليم التلاميذ، وتوقعاته نحو إنجاز الأهداف التعليمية(Nitsche,et al.,2011) وتتبني الدراسة الحالية النموذج الثنائي

لتصنيف توجهات الأهداف، حيث يتمثل في:

(أ)**توجهات أهداف الإتقان** Mastery Goal Orientations : هي سمة تعزز قدرة الفرد على التوافق المهني وتحقيق الكفاءات المهنية المتمثلة في البحث، والتخطيط، والسعي نحو تحقيق الهدف وتطوير الشخصية بالرغبة في الانخراط في الأنشطة الصعبة، والحرص على تحسين الذات، والحفاظ على الكفاءة حتى في ظل الظروف الصعبة.

(ب)**توجهات أهداف الأداء** Performance Goal Orientations: هي سمة موقفية أو ظرفية يعتمد فيها الفرد على المعايير الخارجية والآخرين لتقييم أدائه ومهاراته، والرغبة في تجنب الأحكام السلبية (Button, Mathieu & Zajac, 1996).

وتُعرف توجهات أهداف المعلم إجرائياً في هذا البحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس توجهات الأهداف إعداد بوتن وماثيو وزاجاك (Button , Mathieu & Zajac , 1996)

- الصراع : Conflict

يمكن تعريفه في البحث الحالي بأنه "أختلاف في الفكر أو الرأي أو الاحتياجات أو المصالح أو القيم أو الاتجاهات أو الأهداف، ونشأ عن هذا الاختلاف خلاف بين شخصين أو أكثر داخل نطاق العمل المدرسي ".

- أنماط إدارة الصراع : Styles of Conflict Management

هي أنماط سلوكية يقوم بها الأشخاص عندما يواجهون صراعاً ما، عندما يدركون التعارض بين القيم والأفكار والآراء الخاصة والمصالح الذاتية أثناء التفاعل مع الآخرين ، ويُصاحب هذا التعارض الشعور بالتهديد" (Zarankin, 2008).

ويمكن تعريف أنماط إدارة الصراع في البحث الحالي بأنها "الأساليب التي يتخذها المعلم في التعامل مع مواقف الخلاف بين الأطراف المتنازعة أو المتصارعة داخل نطاق العمل المدرسي ، وتتحدد هذه الأساليب في ضوء ما يظهره المعلم من توكيد الذات والتعاون في موقف الصراع ،وتتمثل في خمسة أنماط هي(التعاون – الاستيعاب – التنافس – التجنب – المساومة)".

أما التعريف الإجرائي لأنماط إدارة الصراع فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس فان دي فيرت (Van De Vliert , 1997) للتعامل مع الصراع .

-الشخصية : Personality

يعرفها أحمد عبد الخالق (١٩٩٦، ٦٤) بأنها "نمط سلوكي مميز للشخص عن غيره يتسم بالثبات والدوام إلى درجة كبيرة ، ويتكون من تفاعل تنظيم فريد لمجموعة القدرات العقلية

والانفعالات والإرادة والوظائف الفسيولوجية والتركيبية للجسم التي تحدد الأسلوب الخاص بالشخص في الاستجابة ،وأسلوبه المتفرد للتوافق ".

وتُعَرَّف إجرئياً في هذا البحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم على قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا ومكوري .

-العوامل الخمسة الكبرى للشخصية : The Big Five Factors of Personality

نموذج شامل للشخصية يتمثل في خمسة عوامل ثنائية القطب هي :(الانبساط مقابل الانطواء، المقبولية مقابل العداء، يقظة الضمير مقابل الضمير غير المنضبط، الانفتاح على الخبرة مقابل التقارب، العصابية مقابل الاستقرار الانفعالي) (Costa & McCrae, 1992) ".

الإطار النظري:

توجهات الأهداف Goal Orientations:

ظهر مصطلح توجهات الأهداف المهنية للمعلمين في ضوء النهج الحديث للتعلُم مدى الحياة والتحسين المستمر للمهارات المهنية بين المعلمين في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة Borko, (2004). وتصف توجهات الأهداف " لماذا وكيف " ينجز الناس أهدافهم المختلفة ، مما يوفر إطاراً واسعاً لحفز الهمم والتوجهات التي تساهم في تحقيق التوافق للأشخاص (Kaplan & Maehr, 2007)، ويرى البعض أنها نظرة كيفية للدافعية، حيث لم يعُد البحث في الفروق الفردية بين الأفراد في ضوء هذا الاتجاه يهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع – متوسط – منخفض) أو مكونات الدافعية مثل (مستوى الطموح والحماسة) وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن التركيز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ١١٨-١١٩).

وتتمثل توجهات الأهداف في المخططات المعرفية "Cognitive Schema" التي تفسر الاستجابات لحالات الإنجاز (Zarankin, 2008) ،وإن توجهات أهداف المعلم لها تأثير واضح على العملية التعليمية ، إذ تساعد المعلم على اكتساب وتطوير مهارات جديدة ، فتوجهات أهداف المعلم تتضمن (حافز – قدرة – جهد) (Ucar & Bozkaya, 2016).

ولقد أكد باتلر (Butler, 2007) في تصوره النظري حول توجهات أهداف المعلم أن تلك التوجهات تجعل المعلم لديه تصورات إيجابية نحو السعي لمساعدة طلابه على الاستقلالية ، كما أنها تقوم بدورها في تجنيب المعلم الأفكار السلبية مثل أفكار تجنب العمل أو تجنب المساعدة .

ويذكر ربيع رشوان (٢٠٠٦ ، ١١٨) أن الباحثين في الفترة الأخيرة بدأوا يعتمدوا على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية، وإن توجهات أهداف

الإنجاز تختلف عن الدافعية الداخلية والخارجية في أن مفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية مبنية أساسًا على مفهوم الحاجة؛ بينما توجهات أهداف الإنجاز تعتمد أساسًا على المعايير التي يقارن الفرد في ضوئها نتائج أداءه – الأداء الذاتي أو متطلبات المهام أو أداء الآخرين .

ولقد مر تطور البحث في مجال توجهات الأهداف بعدة مراحل بدايّة من التصنيف الثنائي لتوجهات الأهداف، ثم التصنيف الثلاثي ،وأخيراً التصنيف الرباعي .

وممن صنف توجهات أهداف الإنجاز تبعاً للتصنيف الثنائي بوتن وماثيو ؛وزاجاك وإمس (Button, Mathieu & Zajac, 1996) Ames , 1992) حيث أشاروا إلى أن توجهات الأهداف تتمثل في :

(أ) -توجهات أهداف الإتقانMastery Goal Orientation :

أو كما يسميها البعض أحياناً "توجهات أهداف التعلُم " ، وتتمثل في السعي للحفاظ على الحكم الإيجابي للقدرة على الأداء بالسعي لتحسين القدرة والمعرفة وإتقان مهارات جديدة (Zarankin, 2008). وتفسر توجهات أهداف الإتقان الاختلافات في الأنماط التحفيزية ذات الصلة بالقدرة على التوافق المهني ، فهي سمة مستقرة نسبياً تفسر السعي لتطوير الكفاءة والمثابرة الفعالة في مواجهة العقبات ، وتعلُم الفرد أساليب المواجهة المركزة نحو الهدف ، وتصور الكفاءة والمرونة ، كما أنها تتوقف على الجهد المبذول (Tolentino et al,.2014)

(ب)-توجهات أهداف الأداء Performance Goal Orientation:

تتمثل في الميل لتقييم القدرة على أداء المهام المختلفة بالنسبة للآخرين ، وبالتالي فإن تحقيق أهداف الأداء يعني قدرة الفرد على الأداء بشكل أفضل من غيره ، وترتبط توجهات أهداف الأداء بالمشاعر السلبية نحو المهام الصعبة " الخوف من الفشل "، والسلوكيات غير الفعالة تجاه هذه المهام (Zarankin, 2008) .

وكان من بين الذين تبنوا **النموذج الثلاثي** في تفسير توجهات الأهداف إليوت وتراش ونيتش وآخرون (Elliot & Thrash ,2002 ; Nitsche et al., 2011) حيث ذكروا أن توجهات الأهداف تتمثل في ثلاثة أنواع هي:-

(أ)توجهات أهداف الإتقان: التركيز على تطوير الكفاءة وإتقان العمل. بحفز الهمم لتنظيم الذات نحو إنجاز المهام والأداءات في سياق المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية ، والسعي لتوجيه القدرات لتحقيق الأهداف، والسعي لإظهار الكفاءات والقدرات المميزة، فيسعى المعلم للتطوير المهني ويتحقق لديه الشعور بالمسئولية تجاه ذاته وأداءاته وتجاه طلابه وزملاؤه في العمل ؛ فيعمل على توسيع نطاق المعرفة بالمهارات التربوية والمحتوى العلمي كما يقوم باستمرار بتقييم ذاته.

وكل ذلك مدفوع برغبة المعلم في تبسيط المعلومات لتعزيز التقدم الأكاديمي للمتعلمين.

(ب)توجهات أهداف الأداء: وهي التركيز على تحقيق الكفاءة بالنسبة للآخرين ،وفي ضوء المعايير الخارجية للكفاءة.

(ج)توجهات أهداف تجنب الأداء : بالتركيز على تجنب عدم الكفاءة بالنسبة للآخرين وتتمثل في تجنب عدم الرضا عن العروض السيئة بإثبات الكفاءة في الأداء نحو الذات ونحو الآخرين ذوي الصلة (المدير – الطلاب – زملاء العمل – المعلم نفسه) ، ويتضمن ذلك جوانب تقييم الذات وتقديم الذات.

ثم قدم إليوت ومكجريجور (Elliot & McGregor , 2001) **النموذج الرباعي** لتوجهات الأهداف ،وفي ضوء هذا النموذج قام نيتش وأخرون (Nitsche et al., 2013) بتبني **النموذج الرباعي** في تفسير توجهات أهداف المعلم، حيث ذكروا أن توجهات أهداف المعلم تمثل مدى دوافع المعلم وقدراته على تفسير الأنشطة المهنية للتعلُم والتوجه لإنجازها، وصنفوا توجهات أهداف المعلم في **أربعة أبعاد** هي:-

(أ)توجهات أهداف التعلُم : تتمثل في رغبة المعلم في تنمية كفاءاته الخاصة بالتدريس.

(ب)توجهات أهداف الأداء : تتمثل في رغبة المعلم في إظهار كفاءات أعلى من المعلمين الآخرين .

(ج)توجهات تجنب أداء الأهداف : تتمثل في رغبة المعلم في إخفاء الكفاءات الأقل من المعلمين الآخرين.

(د)توجهات تجنب العمل : تتمثل في رغبة المعلم في تقليل حجم العمل الذي يقوم به قدر الإمكان (Nitsche ,et al., 2013) .

وفي هذا البحث تم تبني النموذج الثنائي ؛ وذلك في ضوء ما أكده كل من (عبد الناصر عامر، ٢٠١٤)؛ (Finney, et al.,2004 ; Muis & Winn, 2012) بأنه توجد معاملات ارتباط قوية بين مفردات بُعدي توجهات أهداف الإتقان، وكذلك بين مفردات بُعدي توجهات أهداف الأداء مما لا يدعم الطبيعة الاستقلالية بين بعدي كل منهما.

وحيث أن جوهر توجهات أهداف الإتقان هو توجه الفرد لتقييم التقدم الذي يحرزه بدلا من مقارنة قدرته بقدرة الأخرين ، بمعنى أن توجهات أهداف الإتقان تتحق بتحقق التقدم والانخراط في المهام الصعبة، والحفاظ على الاستمرار في الأداء ، وزيادة الجهد المبذول في أداء المهام ، لتحقيق إنجاز أعلى على المدى الطويل (Zarankin, 2008). لذا فنتيجة لتوجهات أهداف الإتقان يميل الأشخاص للانخراط في السلوكيات التوافقية لتعزيز الكفاءات: مثل تحديد المستويات العُليا من

الأهداف والسعي لتحقيقها، والترحيب بالاستجابة لظروف الحياة الصعبة (كالتحولات في مجال العمل) ، والعمل الموجه نحو الهدف، والتعامل مع زملاء العمل كعوامل مهنية مساعدة بدلاً من كونهم عراقيل أو عوائق. فهذا الاتجاه يثري نمو الشخصية وتطورها، ويدفع الأفراد لتطوير قدراتهم على التوافق مع التحديات المتعلقة بالمهنة ؛ فباختصار هو نمط لتحفيز الأفراد على التكيف(Tolentino et al,.2014) .

وتنشأ توجهات أهداف الفرد في ضوء "مخططات الإنجاز والوعي بالذات والحاجات النفسية والقيم الشخصية وعمليات بناء المعنى ،إلى جانب البني المعرفية والانفعالية لديه" (Kaplan & Maehr, 2007).

ومن هذا المنطلق تظهر ضرورة التأكيد على أهمية تنمية توجهات الأهداف لدى المعلم ، وذلك من خلال التدريب على توجهات الأهداف لأهميتها في التنمية المهنية للمعلمين وانعكاساتها على الإرتقاء بالأداء المهني والكفاءة الذاتية بما يثري من قدرات المعلم على حل المشكلات المتعلقة بالعمل وتنمية الضبط الذاتي ، إلى جانب تحسين الجانب المعرفي والمهاري لديه وينعكس ذلك على جودة الحياة النفسية للمعلم وإنخفاض معدلات الأجازات، كما يكون المعلم أقل تعرضاً للضغوط المهنية وينخفض حدة العبء المهني لديه، ويساعد ذلك على حفز اتجاهات إيجابية نحو المزيد من التدريب لتنمية الكفاءات المهنية (Button et al., 1996 ; Nitsche et al. 2013)

- أنماط إدارة الصراع:Styles of Conflict Management

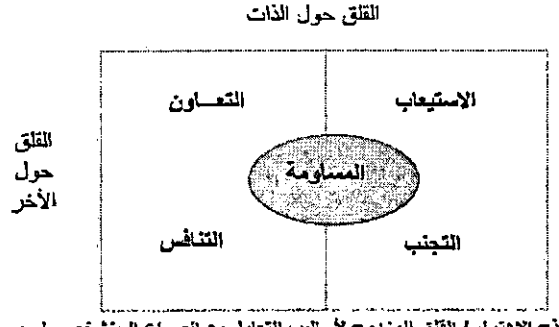
في عصر العولمة زاد التركيز على دراسة التنوع والاختلاف وتأثيراته على الممارسات الشخصية والاجتماعية والتنظيمية ، ولا يؤثر ذلك فقط على طبيعة عملية الصراع نفسها فحسب بل يمتد ليؤثر على أنماط إدارة الصراع (Kaushal & Kwantes ,2006) لذا فلقد تم دراسة أنماط إدارة الصراع على نطاق واسع من الدراسات والأبحاث في مجالات متنوعة من بينها (التفاوض – الاتصالات –علم النفس –علم الإدارة –علم الاقتصاد....) (Zarankin, 2008).

كما أختلفت الرؤى في الدراسات التي تناولت مفهوم الصراع ، فهناك من نظر للصراع بكونه صراعاً داخلياً يحدث داخل ذات الفرد نفسه ، وهناك من تناول الصراع بين المجموعات، وهناك فريق ثالث ركز في دراسته للصراع على الصراع الناشيء عن التفاعل بين الأشخاص (Madalina, 2016 ؛ Northouse,2015)،وتتفق الدراسة الحالية في تناولها لمفهوم الصراع مع الفريق الثالث إذ تم الاقتصار في البحث الحالي على إدارة المعلم للصراع بين الأطراف المختلفة (المعلمين ، التلاميذ، المرؤسين ،مديري المدارس) داخل نطاق عمله بالمدرسة.

ولكون الصراعات جزءً لا يتجزأ من الحياة الوظيفية ، وقد يترتب عنه آثار سلبية في مكان

العمل ، فإدارة الصراع يكون الهدف منها حل المشكلات والتغلب عليها (Ahmed et al.,2010).

ولقد تم تحديد أنماط إدارة الصراع بين الأشخاص في ضوء "**نظرية إدارة الصراع التنظيمي Theory of Management Organizational Conflict** " التي وضعها راهيم (Rahim,2002) على أساس بعدين هما (تأكيد الذات والتعاون)، **تأكيد الذات** وهو قلق وإهتمام الفرد بالدفاع عن النفس ، أما **التعاون** فهو القلق والاهتمام بالآخرين. فالأفراد الذين لديهم قلق شديد على النفس يظهرون قلقاً شديداً لتلبية احتياجاتهم الخاصة ، في حين أن الأفراد الذين يظهرون قلقاً شديداً على الآخرين فيبرهن على ذلك وجود مستوى مرتفع لديهم من الاهتمام بتلبية احتياجات الطرف الآخر، وإن تفاعل هذان البعدان يُنتج خمسة أنماط مستقلة للتعامل مع موقف الصراع، وهي كما عبر عنها راهيم (Rahim,2002) في نظرية إدارة الصراع في المجال التنظيمي كما يوضحها الشكل التالي (١):-



شكل (١) نموذج الاهتمام / القلق المزدوج لأساليب التعامل مع الصراع البينشخصي لرحيم (Rahim, 2002) .

ولقد لخص فوكي وسونتور (Voki & Sontor ,2010) الخصائص المميزة لأنماط إدارة الصراع كما بجدول(١)

جدول (١)

تلخيص فوكي وسونتور (Voki & Sontor ,2010) للخصائص المميزة لأنماط إدارة الصراع.

نمط إدارة الصراع	الخصـــــــــائص
التجنب Avoiding	• قلق منخفض للدفاع عن النفس ، وقلق منخفض على الآخرين. • شخص غير مؤكد لذاته وغير متعاون . • النتيجة (خاسر – خاسر) لعدم توصل الطرفين لتلبية احتياجاتهم . • سلوك إنسحابي وتأجيل أو الأنفصال عن الصراع إلا أن الصراع مازال قائماً . • الانسحاب من حالة التهديد.
التنافس Competing	• القلق مرتفع للدفاع عن النفس وقلق منخفض للآخرين . • شخص توكيدي وغير متعاون. • النتيجة (رابح –خاسر) لأن أحد الطرفين في الصراع عدواني ولديه محاولات توكيدية لذا يستوفي احتياجاته فقط . • لديه رغبة في تلبية مصالحه الخاصة بغض النظر عن تأثير ذلك على الطرف الآخر في الصراع . • أسلوبه يتجه للقوة ، فيستخدم ماليه من قوة ليكسب الموقف بما في ذلك المكانة والقدرة على المجادلة
الاستيعاب Accommodating	• قلق منخفض للدفاع عن النفس ، وقلق شديد على الآخرين . • شخص توكيدي متعاون . • النتيجة (خاسر –رابح) . • نمط التضحية بالنفس (التضحية بالمصالح الشخصية لتلبية احتياجات الآخرين) باستيعاب الخصم وتقبله سعيًا للقبول الشخصي والاستحسان من الآخرين . • قد يأخذ شكل الكرم ونكران الذات والإحسان ،وإن كان أحياناً يُظهر الرضوخ لوجهة نظر الآخر .
المساومة Compromising	• قلق متوسط لكل من الذات والآخر . • شخص متوسط توكيد الذات ومتوسط التعاون . • يساعد على الأخذ والعطاء المتبادلين ويبحث عن حل وسط على أرض الواقع.. • النتيجة (لافائز – لاخاسر)، حيث أن كلا الطرفين يقدم تنازلات من أجل الوصول لحل وسط مقبول جزئياً من الطرفين ، ويمنعهم من تلبية جميع احتياجاتهم . • تبادل وتقاسم التنازلات والحصول على حل للموقف يتسم بالوسطية والسرعة.
التعاون Collaborating	• قلق شديد للدفاع عن النفس وعن الآخر وتعاون بين الطرفين . • شخص توكيدي متعاون. • النتيجة (فائز–فائز) بتلبية احتياجات واهتمامات جميع الأطراف المعنية. • محاولة الفرد لإيجاد الحلول التي ترضي احتياجات كل الأشخاص. • التوصل إلى حل مقبول للطرفين ، ومحاولة إيجاد حل مبتكر للمشكلة، للتعامل مع الآخرين واهتماماتهم والحفاظ على العلاقة الاجتماعية بينهما بشكل طويل الأمد. • قد يأخذ حل الصراع شكل استكشاف الاختلافات ليعلم وليفهم كلا الطرفين رؤى الآخر .

ورغم أنه يبدو أن أسلوب التعاون هو أكثر الأساليب المرغوب فيها ، إلا أنه ليس من مصلحة كلا الطرفين استخدام هذا الأسلوب في كل موقف صراع ، كما أنه لا يصلح عندما تكون الأطراف المعنية لاتمتلك مهارات حل المشكلات ، وكذلك لا يصلح في حالة ضرورة اتخاذ قرارات فورية

للقيام بتنفيذها (Antonioni, 1998)؛ (Rahim,2002).

ولكن ما الذي يحدد أي هذه الأنماط الأفضل ليستخدمها الفرد ؟؟ لقد اختلف العلماء والباحثون في آرائهم حول ما إذا كانت أساليب إدارة الصراع أنماط مستقرة نسبياً أم أنها إختيارية تظهر كنتيجة للعمليات المعرفية والتقييم المعرفي لأكثر الأساليب فعالية في التعامل مع الصراع (Zarankin, 2008)، أم أنها تعتمد في الأساس على طبيعة العوامل الظرفية مثل موقف الصراع وهوية الأطراف المتصارعة، فليس بينها الأفضل في كل وقت، فلكل حالة صراع الأسلوب الأنسب للتعامل معها(Rahim,2002)، وفي ضوء ذلك فهناك تأكيد على أنها قابلة للتدريب والتغيير (Zarankin, 2008) .

و يمثل الصراع مشكلة عندما يعوق الإنتاج أويخفض المعنويات(Abdul- Ghaffar,2005 ؛ Sava,2002 ؛ أحمد الخالدي ، ٢٠٠٨)، ومن السلبيات المترتبة على وجود الصراع لدى المعلمين ارتفاع ضغوط العمل والشعور بحمل العمل الزائد لديهم (Karabay et al , 2016) ، كما تُصاحب الصراعات بانفعالات سلبية مثل " الحزن ، والغضب ، والوحدة " (Madalina, 2016 ؛ Northouse,2015).

إلا أن البعض يذكر أن للصراع دوره في جعل الأفراد يسعون لتقارب وجهات النظر لتقييم إسهامات متنوعة سعياً لحل الصراع، بينما عدم وجود قضايا للصراع "قضايا خلافية " يؤدي إلى الخمول والتجنب وإهمال المعلومات الجديدة، وانخفاض المشاركة في الأداء على نحو أنه لايوجد أي معنى للاستعجال ولاضرورة للتصرف بشكل استباقي ، وإن إدارة الصراع بطريقة بناءة تؤدي إلى نتائج فعالة لصنع القرارات (Van De Vliert,1999) ، كما أن من إيجابيات المشاركة في حل الصراع أنها تساعد على تنمية المعرفة والمهارات والمواقف اللازمة للمشاركة المسئولة ، فيكون الفرد مبدعاً منفتحاً على أفراد المجتمع وخبراتهم (Miller & Austin ,2016) . وكذلك فهناك تأثير إيجابي لأنماط إدارة الصراع التعاونية (التعاون – المساومة – الاستيعاب) المستخدمة من قبل المديرين على جودة الحياة الوظيفية للعاملين ، في حين أن هناك تأثير سلبي لأنماط إدارة الصراع غير التعاونية (التجنب – الإجبار) المستخدمة من قبل المديرين على جودة الحياة الوظيفية للعاملين (سحر عرنسة ،٢٠١٥).

لذا يجب توفير بيئة تنظيمية تعاونية يسود بها روح الفريق الذي يسعى لتحقيق أهداف مشتركة تختفي معها الصراعات وتتوحد بها الاتجاهات ، قائمة على الاستماع للآخر وتقبله Madalina, (2016).

- **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**: The Big Five Factors of Personality

توصل كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) إلى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء إطار نظري للعديد من النظريات القائمة للشخصية من بينها (آراء كاتل وجيلفورد وجولدبرج) ، ولقد عبرا عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال قائمة بها خمسة عوامل ثنائية القطب ، ووصفاها على أنها تمثل نموذجاً شاملاً للشخصية وتشمل(الانبساط مقابل الانطواء ، المقبولية مقابل العداء ، يقظة الضمير مقابل الضمير غير المنضبط ، الانفتاح على الخبرة مقابل التقارب ، العصابية مقابل الاستقرار الانفعالي)، وتتمثل في:

(١)العصابية Neuroticism:

تتمثل في التوتر وعدم الأمان وسرعة الانفعال و ضعف الاستقرار الانفعالي، والميل للحالة الانفعالية السلبية كالغضب والحزن (Ome , 2013)، والاندفاع والعداء والقلق والاكتئاب (Costa & McCrae, 1992) ؛ (McCrae & Costa, 1987) , وضعف الوعي بالذات (De Fruyt et al.2004)، وحدة رد الفعل الانفعالي (هشام الحسيني ، ٢٠١٢).

أما الثبات الانفعاليEmotional Stability : فيظهر في الهدوء والثقة بالنفس ,Antonioni (1998) ،(بدر الانصاري،٢٠٠٢)

(٢)الانبساطية Extraversion:

تتمثل في الدفء، والحزم، السعي للاستثارة، وسيطرة الانفعالات الإيجابية، والنشاط، والبحث عن الإثارة، والميل للهيمنة , (Costa & McCrae, 1992 ؛ McCrae & Costa, 1987) ، وارتفاع المهارات الاجتماعية ،والرغبة في العمل مع الآخرين ، وتأكيد الذات والنشاط والتنافسية والصراحة (Waston ,2012) ،والإيجابية وارتفاع مستوى الدافعية (أحمد هلال ،٢٠١٣)،والانخراط في الأعمال والتفاعلات الاجتماعية ، والقدرة على التأثير في البيئه الاجتماعية (Ome , 2013).

بينما يتسم الشخص الانطوائي Introversive بالتحفظ والخجل والهدوء (Waston ,2012)، والتردد والتأمل والميل للتخطيط مقدماً ويخضع مشاعره للضبط الدقيق ولا يحب الإثارة (هشام الحسيني ، ٢٠١٢).

(٣)الانفتاح على الخبرة Openness to experience:

وتشير إلى الأصالة ، والبعد عن التقليدية ، وتفضيل التنوع ، والسعي لتطبيق الأفكار الجديدة ، وتقدير المسائل الفكرية , (Costa & McCrae, 1992 ؛ McCrae & Costa, 1987) ، والمرح والإبداع العلمي والفني والتفكير التباعدي ، والانفتاح على الانفعالات والأفكار الجديدة

ومرونة الفكر والخيال(De Fruyt et al.2004 ؛Antonioni, 1998 ؛ Digman, 1990) . وسعة الأفق ،وتجنب الرتابة في الحياة، وتطوير الحلول الإبداعية وتفعيلها للتعامل مع المواقف الصعبة (Selvarajan et al.2016).

وعكس الانفتاح على الخبرة هو "التقارب " ويظهر في كون الشخص محافظاً في عرض وجهات نظره ووضع الأطر العملية ، وتفضيل الروتين والحياة التقليدية المألوفة (Selvarajan et al.2016) .

(٤)المقبولية Agreeableness:

أوضح كوستا وأخرون (Costa, et al.,1991) أن المقبولية توضح العلاقات الشخصية وصورة الذات وتشكل المواقف الاجتماعية وفلسفة الحياة متمثلة في (الثقة: أي نية الخير نحو الآخرين، والاستقامة: بالصراحة في التعامل مع الآخرين، والإيثار: بالاهتمام بالآخرين ونكران الذات، والامتثال: بالتوافق مع الآخرين في مواقف الصراع منعاً لتصعيد الموقف وذلك بإظهار التعاون والود، والعطاء) , (McCrae & Costa, 1987 ؛ Costa&McCrae,1992) ، والتفاهم والتعاطف مع الآخرين والمرونة (Antonioni, 1998). والحنو والرعاية والمساندة الانفعالية (Digman, 1990) ؛ (Vermetten et al , 2001) ، والتواضع (Waston ,2012) ،والتسامح (Ome , 2013) ، والسعي لفهم مشترك و الحفاظ على العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Selvarajan et al.2016).

ويقابل المقبولية العداء أو "العدوانية والمشاكسة "(Costa et al.,1991) التي تتمثل في كون الشخص قاسياً غير صادق وغير متعاطف (Antonioni, 1998). لديه لامبالاة تجاه الآخرين ، يتسم بالتمركز حول الذات والحقد والغيرة (Digman, 1990)، والميل للشك وتأكيد الذات (Selvarajan,et al.,2016؛ Ome ,2013).

(٥)يقظة الضمير Conscientiousness:

تتمثل في الكفاءة، والنظام، والطاعة، والسعي للإنجاز، والانضباط الذاتي، والتصرف بشكل أخلاقي، والمثابرة، ومستوى الطموح المرتفع، والمسئولية , (McCrae & Costa, 1987 ؛ Costa & McCrae, 1992) ، والميل للعمل الدؤوب، لتتمثل في شخص يُعتمد عليه (Antonioni, 1998)، فالشخص مرتفع يقظة الضمير لديه هدف، ويتبع المنهجية، ويعمل بدقة، لذا فهو لديه القدرة على إدارة الوقت بفعالية (Selvarajan et al.216)، كما يتمتع بالعزم والإصرار والإلتزام بالهدف(Klein & Lee, 2006) ،والنضال في سبيل الإنجاز، وضبط الذات والتأني والروية (أحمد هلال ، ٢٠١٣)، وقوة الإرادة والمبادرة، والتوجه نحو المهمة والقدرة على

الاستمرار فيها، والنشاط من خلال الكفاءة والقدرة ، والإخلاص والالتزام بالعمل، والسيطرة على الانفعالات، وحسُن التخطيط (Ome , 2013) .

أما الضمير غير المنضبط فيتمثل في المماطلة وسرعة الشعور بالإحباط Costa et al.,1991)، والكسل، ليصبح الشخص ليس محل ثقة للآخرين، لعدم تمتعه بالنظام وكونه شخص غير حاسم (Antonioni, 1998).

ويمثل نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نموذجاً ذا جدوى لتقييم الشخصية والتنبؤ بها كما أنه يسهم في تفسير العديد من الظواهر النفسية (عبد الله المناحي ، ٢٠١٣) .

وتسهم العوامل الخمسة للشخصية تسهم في التنبؤ بمهارات التدريس حيث يتنبأ الضمير والانبساطية بالمهارة في التدريس، في حين أن العصابية تنبىء بانخفاض مستوى المهارة في التدريس، بينما المقبولية تسهم في التنبؤ بالقدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ وكذلك بالقدرة على التخطيط(Biermann, et al.,2015)، كما أن العوامل الخمسة للشخصية المتمثلة في " الانبساطية ، والانفتاح على الخبرة " تنبىء بكفاءة المعلم في إدارة الصف Aliakbari & Darabi,2013)؛بالإضافة إلى أن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الانبساطية والمقبولية والوعي والاتزان الانفعالي أقل عرضة لخبرة الاحتراق النفسي من غيرهم من المعلمين (Colomeischi, 2015)، وكذلك فإن المعلمين الذين لديهم مستويات مرتفعة من " الانبساطية ،والوعي ،والاتزان الانفعالي " لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن عملهم مما ينعكس على نظرتهم الإيجابية للعمل والاستغراق فيه باعتبارة حالة وجودية ، كما ترتبط سمات الشخصية"الانبساطية، المقبولية، والاتزان الانفعالي، والضمير، والانفتاح على الخبرة" بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Colomeischi et al.,2014 ؛ Djigić,et al.,2014 ؛ناقر بقيعي ،٢٠١٥).

دراسات سابقة :

-دراسات تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف

قام فيرمونت وآخرون (Vermunt, et al.,2001) بدراسة بعض عوامل الشخصية وعلاقتها بتوجهات الأهداف في ضوء دراسة لتطوير نظرية متكاملة للفروق الفردية في التعليم من خلال المعادلة البنائية، ولقد تمت هذه الدراسة على (٣١٠) طالب جامعي (٢٣٢ منهم إناث) بمتوسط عمر (٢١.٥سنة)، وجاءت نتائج الدراسة تشير إلى أن توجهات الأهداف تتوسط العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء من جهة وبين استراتيجيات التعلُم من جهة أخرى، كما أن توجهات أهداف الإتقان تتأثر بالمقبولية ويقظة الضمير.

كما أجرى إليوت وتراش (Elliot & Thrash ,2002) ست دراسات على طلاب وطالبات الجامعة ، وكان الهدف هو التوصل لطبيعة العلاقة الارتباطية بين عوامل الشخصية (الانبساطية والانطوائية) وتوجهات الأهداف والمزاج ، واستخلص أن الإناث أعلى لتبني توجهات أهداف الإتقان من الذكور، في حين أن الذكور أعلى في تبني توجهات أهداف الأداء من الإناث، والأنبساطية تتبىء بتوجهات أهداف الإتقان ، والعصابية تتبىء بتوجهات أهداف الأداء وبتوجهات أهداف تجنب الأداء بينما لا ترتبط بتوجهات أهداف الإتقان ،أما الانبساطية لا تتبىء بتوجهات أهداف الأداء .

وتوصل زويج وويبستر (Zweig & Webster ,2004) إلى نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين توجهات الأهداف، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٢٦) طالباً جامعياً ممن يدرسون علم النفس منهم (٤٥٠إناثاً)، بمتوسط عمر (١٩.٤٢)، وأظهرت النتائج أن هناك مسارات سببية دالة بين معظم عوامل الشخصية وبين توجهات الأهداف " النموذج الثلاثي"، كما أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تسهم في التنبؤ بتوجهات الأهداف، كما اتضح أن جميع العلاقات المفترضة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد توجهات الأهداف مقبولة باستثناء المسار بين " المقبولية وتوجهات أهداف الأداء"، كما أن توجهات الأهداف تمثل متغيرات وسيطة تتوسط العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الأداء لدى طلاب الجامعة.

كما أجرى هيمبل وأخرون (Heimpel et al., 2006) ثلاث دراسات على ثلاث مجموعات قوامها (٢١٠ ،١٦١، ١٥٠) طالباً جامعياً ، وكان من أهم نتائج هذه الدراسات أن الإناث لديهن توجهات أهداف تجنب الأداء أكثر من الذكور، وأن الانبساطية لم ترتبط بتوجهات أهداف تجنب الأداء ، وأن تقدير الذات يمثل متغير وسيط بين العصابية وتوجهات أهداف تجنب الأداء.

و أثبت كلين ولي (Klein & Lee, 2006) في دراستهما التي أجرياها على (١٥٧طالباً جامعيا ٨٥ منهم ذكور) ، والتي كان الهدف منها دراسة أثر الضمير والانفتاح على الخبرة وتوجهات أهداف الاتقان على الالتزام بأهداف التعلُم ، وأثبتت النتائج أن توجهات أهداف الإتقان ترتبط إيجابياً بالضمير والانفتاح على الخبرة ، كما أن الإلتزام بالهدف يتوسط العلاقة بين الضمير والتعلُم .

وكذلك قام وانج وإردهيم (Wang & Erdheim , 2007) بداسة طبيعة العلاقة بين توجهات الأهداف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لدى عينة مكونة من (١٨٣موظفاً) (١٦٠ موظفاً) ، و (٢٣ موظفة) ، بمتوسط عمر ٣٧.١٩ سنة، ممن تلقوا التعليم الثانوي والجامعي ،

وبإجراء تحليل الانحدار الهرمي أثبتت النتائج أن توجهات أهداف الإتقان يمكن التنبؤ بها من خلال الانبساطية ويقظة الضمير ، بينما عامل الانفتاح على الخبرة لم يكن دال في التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان ، كما أن الانبساطية ترتبط بقوة بكل من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء ،والعصابية ترتبط إيجابياً بتوجهات تجنب الأداء وهامشياً بتوجهات أهداف الأداء ، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العصابية وتوجهات تجنب الأداء. بينما لم يرتبط الضمير بتوجهات أهداف الإتقان أوتوجهات أهداف تجنب الأداء.

كما أجرى ستينماير وآخرون (Steinmayr et al , 2011) دراسة توجهات الأهداف ودورها كمتغيرات وسيطة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و التحصيل الأكاديمي ،بهدف التحقق من التأثير المشترك لسمات الشخصية وتوجهات الأهداف على التحصيل الدراسي، ولقد أجريت هذه الدراسة على (٥٢٠) طالباً بالصف الثاني عشر (٣٠٣)منهم إناث بمتوسط عمر (١٦.٩٤) سنة ، وجاءت النتائج تؤكد أن الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير وتوجهات أهداف الإتقان تتبأ بالتحصيل الأكاديمي ، وأن توجهات أهداف الإتقان تتوسط جزئياً العلاقة بين الانفتاح على الخبرة والضمير من جهة وبين التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وكذلك لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير نوع الجنس على متغيرات الدراسة ، في حين أظهرت نتائج الدراسة نموذجاً تلازمياً واضحاً بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف: فالانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير يرتبطان إيجابياً بتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وترتبطان سلبياً بتوجهات أهداف تجنب الأداء.

واتفق معهم واستون (Waston ,2012) في دراسته التي أجراها على (٣٠٨) طالباً جامعياً ، تمثل الطالبات منهم (٢٦٢) بمتوسط عمر (٢١.٧) سنة، وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية وتوجهات الأهداف والنرجسية، وأثبتت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين توجهات الأهداف والمقبولية ، وكذلك علاقة ارتباطية عكسية بين توجهات أهداف تجنب الإتقان والانبساطية ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين (الانبساط والمقبولية) وبين توجهات أهداف الأداء وتوجهات أهداف تجنب الأداء ، كما أن المقبولية تفسر ٧.٥% من تباين توجهات أهداف الإتقان .

كما قام ماك كاب وأخرون (McCabe et al.,2013) بدراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز (٢×٢) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، ولقد أجريت تلك الدراسة علي (٢٧٦طالب جامعي بالولايات المتحدة إستجاب منهم ٨٣% لأدوات الدراسة ، منهم ١٥٣ إناث) و (٢٧٦ من عملاء الصحة الوطنية الهولندية ؛ ١٥٥ منهم إناث) ، وجاءت النتائج تثبت أن

الضمير والمقبولية يرتبطان إيجابياً بتوجهات أهداف الإتقان ، كما ترتبط المقبولية سلبياً بتوجهات أهداف الأداء ، في حين أن العصابية ترتبط إيجابياً بتوجهات أهداف الأداء وتوجهات أهداف تجنب الأداء.

- دراسات تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واستراتيجيات إدارة الصراع :

توصل انتونيون (Antonioni, 1998) من خلال دراسته التي أجراها على (٣٥١) طالباً و(١١٠)مديراً، والتي كانت بهدف دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط إدارة الصراع ، إلى نتائج الدراسة من بينها: أن الانبساط والضمير والمقبولية والانفتاح على الخبرة ترتبط إيجابياً بأسلوب التعاون، والانبساط يرتبط إيجابياً بالتنافس ، والمقبولية والعصابية يرتبطان ارتباطاً سلبياً بالتنافس، والانبساط والانفتاح والضمير يرتبطون سلبياً مع التجنب ، في حين أن المقبولية والعصابية يرتبطان بالتجنب بعلاقة ارتباطية موجبة .

ولقد اختلف معه وايتورث (Whitworth, 2008) في دراسته التي أجريت على (٩٧ممرضة) بأعمار بين (٢٠-٦٠ سنة) بالرعاية الصحية بجنوب ولاية مسيسيبي ، إذ أتضح من خلال النتائج أنه لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط التعامل مع الصراع لدي تلك الممرضات .

إلا أن أحمد وآخرون (Ahmed et al.,2010) قاموا بدراسة العلاقة بين بعض العوامل الخمسة للشخصية وأنماط إدارة الصراع ، ولقد تمت هذه الدراسة على (٣٠٠) من طلاب السنة النهائية بالجامعة، وجاءت النتائج تؤكد أن الشخص المنبسط يميل إلى استخدام أسلوب المساومة لإدارة الصراع ، كما أن الشخص المتسم بيقظة الضمير يميل إلى إستخدام أسلوب المساومة في التعامل مع الصراع "بالحرص على الفوز والإبقاء على التواد في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والحفاظ عليها" ،كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة ، كما أن الاشخاص المنبسطين لايستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع .

واتفق معهم خودبخشي وآخرون (Khodabakhshi et al.,2011) من خل دراستهم التي أجريت على (١٠٠معلماً) بهدف التعرف على العلاقة بين سمات شخصية المعلم وبين الصراع الوظيفي والأسري، وجاءت النتائج تثبت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين (الانبساطية، و المقبولية، والضمير، والانفتاح على الخبرة) وبين الصراع الوظيفي والمهني لدى المعلم، وكانت العصابية والمقبولية تفسران (٧٦%) من تباين الصراع الوظيفي والمهني.

وكذلك توصل هاشم وآخرون (Hashim et al, 2012) من خلال دراستهم التي أجروها

على (٩٠) معلمة متزوجة بماليزيا ، كانت بهدف دراسة العلاقة بين الصراعات الأسرية وصراعات العمل وعلاقتها بسمات الشخصية والرضا الوظيفي ، ومن خلال التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام "نموذج راش" توصلوا إلى أن كلاً من سمات الشخصية والصراع الوظيفي والأسري يؤثرا على الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

كما أثبت أوم (Ome , 2013) من خلال دراسته التي أجراها على (٢٨٢طالباً جامعياً بجامعة نيجيريا) (١٣١ منهم إناث) ، بأعمار تراوحت بين (١٨: ٣٨سنة)ومتوسط عمر (٢٢.٦٨) أن ارتفاع الانفتاح على الخبرة يرتبط باستخدام أسلوب التعامل مع الصراع القائم على تفعيل "الوسطية ، والحكمة ، والتحكم " في اتخاذ القرار ،كما أن يقظة الضمير والمقبولية ترتبط إيجابياً بأسلوب التعامل مع الصراع القائم على تفعيل "التفاوض" في اتخاذ القرار ،كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين المقبولية والتهديد وبين العصابية والتفاوض، وكذلك توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعامل مع الصراع ؛فالذكور أكثر "تفاوض ،ووسطية ،وتحكم"، كما أن التفاوض أكثر فعالية في حل الصراعات عندما تتمتع الشخصية بسمات "يقظة الضمير والمقبولية ".

واتفق معه سيلفرجان وآخرون (Selvarajan et al.2016) من خلال دراستهم التي أجريت على (١١٣٠ موظفاً بالولايات المتحدة) ، حيث أكدت نتائجها أن عاملي " الضمير والمقبولية " يتوسطان العلاقة بين مساندة زملاء العمل وبين الصراع المهني والأسري ، وأن مرتفعي الضمير والمقبولية لديهم القدرة على التعامل مع الصراع بشكل أفضل من غيرهم في بيئتي العمل والأسرة.

كما اتضح من خلال الدراسة التي أجراها أليكبر وأميري (Aliakbari & Amiri , 2016) التي أجريت على (٢١٨ طالب جامعي بجامعة إيلام بإيران) منهم (١٣٢ إناث) باعمار تراوحت بين (١٨: ٢٢ سنة)، أن التجنب لم يرتبط بأي من عوامل الشخصية ، وأن نمط التنافس ارتبط إيجابياً بالعصابية والانبساطية ويقظة الضمير والمقبولية وسلبياً بالانفتاح على الخبرة، أما أسلوب المساومة فارتبط إيجابياً بالمقبولية والانفتاح على الخبرة. في حين ارتبط أسلوب التعاون ارتباطا إيجابياً بالانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والمقبولية وسلبياً بالعصابية، كما ثبت أن طلاب الجامعة يستخدمون أسلوب التجنب في مواقف الصراع الرسمية ، بينما للعصابية والانفتاح على الخبرة دور في خفض أسلوب تجنب الصراع في المواقف الرسمية ، كما أن هناك تأثير سلبي للمقبولية على المنافسة في الحالات غير الرسمية ، بينما الضمير يزيد من منافسة الطلاب في الحالات غير الرسمية .

- **دراسات تناولت العلاقة بين توجهات الأهداف و الصراع :**

لقد قام كاتز وبلوك (Katz & Block ,2000) بتحليل توجهات الأهداف وانعكاساتها على حالات الصراع في المجال التنظيمي ، فأشارا إلى أن توجهات الأهداف لها آثار كبيرة على سلوك الأشخاص داخل مواقف الصراع، فأصحاب توجهات أهداف " الإتقان " يسعون إلى إيجاد أفضل استراتيجيات لحل الصراع ، وينظرون لمواقف الصراع بكونها مفيدة تساعد على استثمار المزيد من الجهد لاتخاذ القرار، فلديهم قدرة على تحمل المخاطر وتقديم بوادر حسن النية ، مما يسمح بفرصة لتحسين استراتيجيات التفاوض. أما أصحاب توجهات أهداف الأداء " فإنهم سيىء التكيف مع مواقف الصراع ، يميلون إلى تجنب التحديات والمخاطر ، والتركيز على المنفعة الخاصة بغض النظر عن الطرف الآخر ومصالحه .لذا فإنهم يظهرون ردود فعل سلبية تجاه المفاوضين ، كما أن لديهم استجابات سلبية تهدد ثقتهم بأنفسم.

كما قام دارنون وبترا (Darnon & Butera, 2007) بدارسة تنظيم الصراع وعلاقته بتوجهات الأهداف وتوجهات الإتقان ، وأجريت هذه الدراسة على (٥٤) طالبًا جامعيًا بفرنسا ممن يدرسون علم النفس (٤٩) منهم إناث بمتوسط عمر (١٩.٦) سنة،و تم توزيعهم على ثلاث مجموعات ، مجموعة التركيز على توجهات أهداف الإتقان وكان عددهم ١٦ طالباً ، و مجموعة التركيز على توجهات أهداف الأداء وكان عددهم ٢٠ طالباً ، مجموعة ضابطة عددهم ١٨ طالباً ، وجاءت النتائج تؤكد على أن مجموعة توجهات أهداف الإتقان كان لديهم تنظيم معرفي للصراع بالتركيز على فهم المهمة ، بينما مجموعة توجهات أهداف الأداء فكان لديهم تنظيم لصراعات العلاقات بالتركيز على الكفاءة .

ثم قدم زارنكين (Zarankin, 2008) نموذجاً نظرياً في مجال علم النفس الاجتماعي يوضح من خلاله أسباب وتبعات أساليب إدارة الصراع، وقام بالتركيز في هذا النموذج على دور توجهات أهداف الإنجاز كمسببات لأساليب إدارة الصراع وفي ضوء هذا النموذج يمكن التنبؤ بأساليب إدارة الصراع من توجهات الأهداف، حيث أظهر النموذج أن أساليب إدارة الصراع قابلة للتغيير والتدريب، وأن الأشخاص الذين لديهم توجهات أهداف الإتقان يميلون إلى تبني أساليب إدارة صراع تتمثل في التعاون والاستيعاب للطرف الآخر، بينما الأشخاص مرتفعي توجهات أهداف الأداء فإنهم يتبنون أسلوب الإجبار في إدارة الصراع.

تعقيب على الدراسات السابقة :

- أغلب الدراسات التي تطرقت لدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية وتوجهات الأهداف تمت على طلاب جامعة Zweig & Webster ؛ Vermunt, et al., 2001

Wang باستثناء دراسة (Klein & Lee, 2006؛ (Heimpel,et al.,2006 ؛2004 (& Erdheim , 2007) فكان من بين أفراد العينة مكونة من (١٨٣موظفاً)، وداسة(Steinmayr, et al , 2011) التي تمثلت فيها العينة من(٥٢٠) طالبا بالصف الثاني عشر .

- هناك من الدراسات كان الهدف من دراسة العلاقة بين توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع (Katz & Caryn ,2000)؛(Darnon & Butera, 2007) ؛ (Zarankin, 2008) .
- هناك من بين هذه الدراسات ما كان الهدف منها هو دراسة العلاقة السببية بين توجهات الأهداف والعوامل الخمسة للشخصية (Vermunt, et al , 2001) ؛ (Steinmayr et al , 2011) (Zweig & Webster ,2004) .
- بينما تطرقت بعض الدرسات لدراسة توجهات الأهداف باعتبارها متغيرات وسيطة بين العوامل الخمسة الكبرى ومتغيرات أخرى
- ظهر تناقض بين نتائج بعض الدراسات في طبيعة العلاقة الارتباطية بين المقبولية وتوجهات أهداف الأداء (Costa & McCrae, 1992 ؛ Antonioni, 1998).وتختلف هذه النتيجة مع (Zweig & Webster ,2004) .
- أغلب الدراسات التي جمعت بين أنماط إدارة الصراع والعوامل الخمسة للشخصية كانت عيناتها بين المديرين(Antonioni, 1998) والممرضين(Whitworth , 2008) وطلاب جامعة (Antonioni, 1998 ؛Aliakbari & Amiri, 2016؛ Ome , 2013)، كما كان منها ما كان العينة من المعلمين (Khodabakhshi,et al.,2011 ؛ (Hashim et al, 2012 .
- تناقض نتائج الدراسات التي كان الهدف منها دراسة العلاقة بين أنماط إدارة الصراع والعوامل الخمسة للشخصية (Antonioni, 1998 ؛Ahmed,et al.,2010؛ Ome, 2013 ؛ Selvarajan, etal.,2016؛ Aliakbari & Amiri, 2016)، فإن نتائج دراسة (Whitworth, 2008) أثبتت أنه لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط التعامل مع الصراع.

مما يُظهر فجوة عن طبيعة العلاقة الارتباطية والسببية بين متغيرات البحث مما يستوجب إجراء البحث الحالي كمحاولة لسد هذه الفجوة وحسم التناقض بين نتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

فروض البحث :

(١) لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات عينة البحث من المعلمين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياسي توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع.

(٢) تكون متغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم) فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقات السببية بينها ،وهذا الفرض يتفرع للفروض الفرعية التالية:

-للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على أنماط إدارة الصراع لدى المعلم .

-للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالةإحصائياً على توجهات أهداف المعلم.

-لتوجهات أهداف المعلم تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على أنماط إدارة الصراع لدى المعلم.

(٣) لا يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وبين درجات عينة البحث من المعلمين على مقياسي توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع .

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف راجعة لتأثير الجنس والمرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم.

الطريقة والإجراءات :

١- **منهج البحث** :استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي لتوضيح العلاقة السببية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات أهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم ، والمنهج الوصفي المقارن لدراسة الفروق في توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع التي ترجع لنوع جنس المعلم ولطبيعة المرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم .

٢- **عينة البحث** : لقد أجري البحث على (١٩٢) معلم منهم (١٢٥ معلمة و٦٧ معلم) ، (٩٩ معلم للمرحلة الإبتدائية ، و ٩٣ معلم للمرحلة اللإعدادية)، تتراوح أعمارهم بين (٢٤: ٥٧ سنة) بمتوسط عمر (٣٧.٥٧ سنة) وانحراف معياري (٦.٧)، ومتوسط سنوات خبرة (١٧.٧٦ سنة) وانحراف معياري (٦,٦١)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة .والجدول التالي يوضح توزيعهم :

جدول (٢) توزيع عينة البحث

العينة	معلمين	معلمات	العدد الكلي للعينة
المرحلة الابتدائية	٣٨	٦١	٩٩
المرحلة الإعدادية	٢٩	٦٤	٩٣
العدد الكلي للعينة	٦٧	١٢٥	١٩٢

٣- أدوات البحث :

(أ) قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO-FFI-S , 1992) :

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد كوستا وماكري (Costa& McCrae, 1992)، حيث تمثل أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على حد قول مُعديها ، وتكونت من (٦٠) بنداً متضمنة خمسة مقاييس فرعية (العصابية ، الأنبساط ، الانفتاح على الخبرة، المقبولية ، يقظة الضمير) ، يتمثل كل منها في(١٢) مفردة يُجاب عن كل منها باختيار بديل من خمسة بدائل، تم التوصل إليها عن طريق التحليل العاملي للعديد من مقاييس الشخصية ، وتطورت عن صورة سابقة أعدها كوستا وماكري عام ١٩٨٩ كانت عبارة عن ١٨٠ مفردة (بدر الأنصاري ، ٢٠٠٢).

أما عن الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية فتم التحقق من الاتساق الداخلي للأبعاد فتراوحت قيمته بين (٠.٦٨ إلى ٠.٨٦) (Costa& McCrae, 2004)، كما تم حساب الثبات بطريقتين هما : طريقة إعادة التطبيق، فكان معامل الثبات (٠.٧٩ للعصابية ، ٠.٧٩ الانبساط ، ٠.٨٠ الانفتاح على الخبرة ، ٠.٧٥المقبولية، ٠.٨٣ يقظة الضمير)، وطريقة ألفا كرونباخ، فكان معامل الثبات ألفا (٠.٩٠ للعصابية ، ٠.٨٩ الانبساط، ٠.٨٧ الانفتاح على الخبرة ، المقبولية ، ٠.٩٠ يقظة الضمير).

ثم قام بتعريب وتقنين هذه القائمة في البيئة العربية العديد من الباحثين منهم بدر الأنصاري (٢٠٠٢)، وقام بالتحقق من الخصائص السيكومترية لها على ثلاث عينات : الأولى (٢٠٠ طالبًا جامعيًا ، ٥٠ منهم ذكور و١٥٠ إناث) ، والثانية (١٠٠٥ طالبًا جامعيًا ، ٤٥٤ ذكور و ٥٥١ إناث) ، والثالثة (٢٥٨٤ من الراشدين ، ١١٣٣ ذكور و ١٤٥١ إناث) ، بأعمار تتراوح بين (١٧ – ٣٨ سنة) ، ولقد تم حساب الصدق (التكويني بتحليل البنود، و الصدق العاملي، والصدق التقاربي والتباعدي)، كما قد تم حساب الاتساق الداخلي ، ومعامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وأكد بدر الأنصاري (٢٠٠٢ ، ٧٣٩) بأنه تشير نتائج العديد من البحوث إلى أن هذه القائمة تتصف بمعاملات ثبات وصدق مقبولة على الرغم من اختلاف الحضارات .

وتوزعت البنود على المقاييس الفرعية كالتالي :

العصابية : (٦ – ١١– ٢١ – ٢٦ – ٣٦ – ٤١ – ٥١– ٥٦) ، والبنود المعكوسة (١ – ١٦ – ٣١ –٤٦).

الانبساطية :(٢– ٧ – ١٧ – ٢٢ – ٣٢ – ٣٧ – ٤٧ – ٥٢) ،والبنود المعكوسة (١٢– ٢٧ – ٤٢ – ٥٧).

الانفتاح على الخبرة: (١٣ – ٢٨ – ٤٣ – ٥٣ – ٥٨)، والبنود المعكوسة (٣ – ٨ – ١٨ – ٢٣ – ٣٣ – ٣٨ – ٤٨).

المقبولية :(٤– ١٩ – ٣٤ – ٤٩ ، والبنود المعكوسة (٩ – ١٤ – ٢٤ – ٢٩ – ٣٩ – ٤٤ – ٥٤ – ٥٩).

يقظة الضمير :(٥ – ١٠ – ٢٠ – ٢٥ – ٣٥ – ٤٠ – ٥٠ – ٦٠)، والبنود المعكوسة (١٥ – ٣٠ – ٤٥ – ٥٥) (بدر الأنصاري ، ٢٠٠٢ ، ٧٠٩ – ٧٥٢) .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كالتالي :-

الاتساق الداخلي :حيث تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ، كما هو واضح بجدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ارتباط المفردة بالعامل بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العصابية	ر	الانبساطية	ر	الانفتاح على الخبرة	ر	المقبولية	ر	يقظة الضمير	ر
١	**٠.٤٢٦	٢	**٠.٤٨٣	٣	**٠.٣٤٧	٤	**٠.٣٩٧	٥	**٠.٥٠٧
٦	**٠.٣٨٨	٧	**٠.٣٧٦	٨	**٠.٢٨٧	٩	*٠.١٥٣	١٠	**٠.٥١٨
١١	**٠.٤٨٢	١٢	**٠.٣٥١	١٣	**٠.٤٧٥	١٤	**٠.٤٨٢	١٥	**٠.٥١٦
١٦	**٠.٣٢٦	١٧	**٠.٦٢٥	١٨	**٠.٢٥٤	١٩	**٠.٣٨٥	٢٠	**٠.٥٧٥
٢١	**٠.٥٤٤	٢٢	**٠.٥٣٢	٢٣	**٠.٤٣٩	٢٤	**٠.٤٩٦	٢٥	**٠.٥٢٦
٢٦	**٠.٤٧٩	٢٧	٠.١٣٥	٢٨	**٠.٣٨٧	٢٩	**٠.٢١٩	٣٠	**٠.٤٦٦
٣١	**٠.٣٣٩	٣٢	**٠.٥٢٤	٣٣	**٠.٢٩٥	٣٤	**٠.٢٩١	٣٥	**٠.٦١٠
٣٦	**٠.٤٨٨	٣٧	**٠.٦٠٩	٣٨	*٠.١٤٩	٣٩	**٠.٣٩٩	٤٠	**٠.٥٨٣
٤١	**٠.٥٧٤	٤٢	**٠.٤٧٧	٤٣	**٠.٤٩٣	٤٤	**٠.٤٣٦	٤٥	**٠.٥٤٥
٤٦	**٠.٤٢٤	٤٧	**٠.٢٣٩	٤٨	**٠.٥٠٤	٤٩	**٠.٤٤١	٥٠	**٠.٥٥٣
٥١	**٠.٤٢٦	٥٢	**٠.٥٠٠	٥٣	**٠.٣٧٩	٥٤	**٠.٣٠٨	٥٥	**٠.٣٧٩
٥٦	**٠.٤٤٨	٥٧	*٠.١٥٠	٥٨	**٠.٤٤٤	٥٩	**٠.٤٨٩	٦٠	**٠.٥٦٩

*دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

ومن الجدول (٣) فلقد تم حذف المفردة رقم (٢٧) من بُعد الانبساطية، وذلك لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للبُعد، في حين تبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد دالة إحصائياً.

ثبات قائمة االعوامل الخمسة الكبرى للشخصية : لقد تم في هذا البحث حساب معاملات الثبات للمقياس ككل وللمقاييس الفرعية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة ألفا كرونباخ ، فكانت كما بالجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة ألفا كرونباخ

العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
٠.٦٢٨	٠.٦٠٩	٠.٥٣٩	٠.٥٥٤	٠.٧٥٣
ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية = ٠.٧٠٨				

ولقد تم حذف المفردة المفردات رقم (٣ ، ١٨ ، ٣٨) من بُعد الانفتاح على الخبرة ، والمفردات رقم (٩ ، ٢٩، ٥٤) من بُعد المقبولية وذلك لأن هذه المفردات كانت تمثل عبء على المقياس وكان لهم تأثير في خفض ثبات المقاييس الفرعية ، وبعد حذف هذه العبارات فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٧٠٨) ، وللأبعاد كالتالي (العصابية = ٠.٦٢٨، والانبساطية =٠.٦٠، والانفتاح على الخبرة =٠.٥٣٩، والمقبولية =٠.٥٥٤ ، ويقظة الضمير =٠.٧٥٣).

مما يشير إلى أن قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتصف بدرجة مقبولة من الثبات والاتساق الداخلي ، أي أنها تتميز بخصائص سيكومترية جيدة .

(ب)- مقياس توجهات الأهداف إعداد بوتن وماثيو وزاجاك (Button , Mathieu & Zajac , 1996) وتعريب الباحثة:-

تطرق بوتن وماثيو وزاجاك (Button , Mathieu & Zajac , 1996) لدراسة توجهات الأهداف في المجال التنظيمي والمؤسسي ، وميزوا بين نوعين من توجهات الأهداف هما (توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء) ، وقاموا بإعداد مقياس توجهات الأهداف الذي تكون في صورته الأولية من(٢٠) مفردة، حيث تمثلت توجهات أهداف الإتقان في عشرة مفردات و توجهات أهداف الأداء في عشرة مفردات، يُجاب عن كل عبارة من خلال " تدريج ليكارت السباعي " ، إلا أنهم قاموا بعدة دراسات على عينات متنوعة شملت طلاب جامعة وعينات تنظيمية أكثر تنوعاً ، خلصوا من خلالها إلى الصورة النهائية للمقياس والتي تم الاعتماد عليها بالدراسة الحالية ، والتي تتمثل في (١٦) مفردة منهم (٨) مفردات لتوجهات أهداف الإتقان و(٨) مفردات لتوجهات أهداف الإداء ، يُجاب عنها من خلال تدريج ليكارت الخماسي . وكانت معاملات الثبات لبُعد توجهات أهداف الإتقان بطريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ (٠.٧٦) ، و معاملات الثبات لبُعد توجهات أهداف الأداء بطريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ (٠.٧٩) .

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بتعريب مقياس توجهات الأهداف باتباع الخطوات التالية :

- تمت ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية على يد باحثة متخصصة بمجال دراسة اللغة الانجليزية ، ثم تم عرض الترجمة على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس للأخذ باقتراحاتهم نحو الصياغة اللغوية لعبارات المقياس بعد ترجمته للغة العربية ، وأخذت هذه المقترحات بعين الاعتبار ،ثم تمت الترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى "فيما يسمى بالترجمة العكسية" فلم يكن هناك خلل من حيث المعنى أو المضمون .

-ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على المعلمين الممثلين لعينة الدراسة

وعددهم (١٩٢معلم) من خلال الخطوات التالية :-

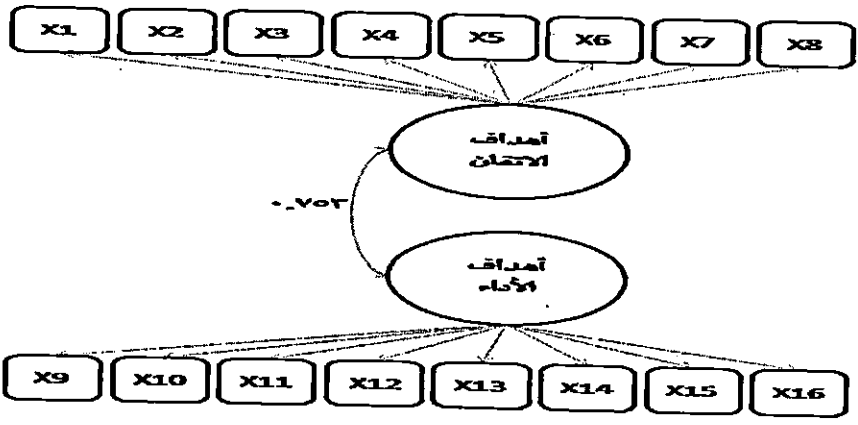
- الصدق البنائي لمقياس توجهات الأهداف:

تم استخدم التحليل العاملي التوكيدي بطريقة اقصى احتمال Maximum Likelihood (ML) وذلك لدراسة مدى تشبع مفردات مقياس توجهات الأهداف على بعدي المقياس، وفيما يلي مؤشرات المطابقة للنموذج:

جدول (٥) مؤشرات المطابقة للنموذج لمقياس توجهات الأهداف

المؤشر	X^2	RMSEA	AIC	NNFI	CFI	GFI	SRMR
القيمة	١٩٢.٩ P= 0.000	٠.٠٦٨	٢٥٨.٦	٠.٩٠٣	٠.٩١٧	٠.٨٨٨	٠.٠٦٥

وقد أسفرت النتائج عن نموذج حسن المطابقة في ضوء مؤشرات النموذج إلا أنه لوحظ عدم دلالة مؤشر X^2 وانخفاض مؤشر GFI < 0.9، وفيما يلي رسم تخطيطي لمفردات النموذج على عامليه من الرتبة الاولى:



وفيما يلي تشبعات المفردات والخطأ المعياري وقيمة اختبار ت المناظر لكل مفردة من مفردات المقياس:

جدول (٦) تشبعات المفردات والخطأ المعياري وقيمة اختبار ت المناظر لكل مفردة بمقياس توجهات الأهداف

البعد	م	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
توجهات أهداف الاتقان	١	٠.٦٢٧	٠.٠٦٨	٩.٢٠
	٢	٠.٧٥٨	٠.٠٦٤	١١.٨٥
	٣	٠.٧٧٤	٠.٠٦٣	١٢.٢١
	٤	٠.٨٣٤	٠.٠٦١	١٣.٦٣
	٥	٠.٦٢٣	٠.٠٦٨	٩.١٣
	٦	٠.٦٠٦	٠.٠٦٨	٨.٨٣
	٧	٠.٥٢٠	٠.٠٧١	٧.٣٤
	٨	٠.٠٥١	٠.٠٧٧	٠.٦٧
توجهات أهداف الاداء	٩	٠.٥٦٦	٠.٠٧١	٨.٠٣
	١٠	٠.٤٢٦	٠.٠٧٤	٥.٧٩
	١١	٠.٦٤١	٠.٠٦٨	٩.٣٦
	١٢	٠.٤٤٩	٠.٠٧٣	٦.١٤
	١٣	٠.٥٧٧	٠.٠٧٠	٩.٦٨
	١٤	٠.٦٥٨	٠.٠٧٠	٨.٢٢
	١٥	٠.٨٥٠	٠.٠٦٢	١٣.٨٠
	١٦	٠.٥٦٦	٠.٠٧١	٨.٠٣

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن استبعاد المفردة رقم (٨) من بعد توجهات أهداف الاتقان وذلك لعدم دلالة اختبار ت لتشبعها.

الاتساق الداخلي :

تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ،وكذلك تم تقدير معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل فكانت كما هو واضح بجدول (٧) وجدول (٨) .

جدول (٧) معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبُعد بمقياس توجهات الأهداف

بُعد توجهات أهداف الإتقان		بُعد توجهات أهداف الأداء	
المفردة	ر	المفردة	ر
١	٠.٦٧٠**	٩	٠.٧٩٣**
٢	٠.٧٦٥**	١٠	٠.٨٠٢**
٣	٠.٧٧٤**	١١	٠.٧٨١**
٤	٠.٨٠٠**	١٢	٠.٧٩٨**
٥	٠.٦٧٩**	١٣	٠.٧٧٨**
٦	٠.٦٨٠**	١٤	٠.٧٧١**
٧	٠.٥٩٧**	١٥	٠.٧٥٨**
		١٦	٠.٧٨٤**

*دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

جدول (٨) معامل ارتباط البعُد بالدرجة الكلية للمقياس توجهات الأهداف

	بُعد توجهات أهداف الأداء	الدرجة الكلية للمقياس
بُعد توجهات أهداف الإتقان	**٠.٦٤٩	**٠.٩٠٥
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٩١١	

** دالة عند ٠.٠١

ومن جدول (٧) ، جدول (٨) يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد دالة إحصائياً، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات الأهداف دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثبات مقياس توجهات الأهداف:

تم حساب ثبات مقياس توجهات الأهداف بحساب قيمة معامل الفا لكرونباخ للمقياس ككل فكانت (ألفا= ٠.٨٧٤). وكذلك تم حساب ثبات الأبعاد كالتالي :

بعد توجهات أهداف الاتقان: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد وذلك بعد استبعاد المفردة ٨ القيمة ٠.٨٥٦ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٨١٧ إلى ٠.٨٥٦ بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح بين ٠.٤٧٤ إلى ٠.٧٤١ ولم تستبعد أياً من مفردات البعد.

بعد توجهات أهداف الأداء: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد القيمة ٠.٨٠٥ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٧٥٨ إلى ٠.٨٠٢ بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح بين ٠.٣٩٩ إلى ٠.٧٢٤ ولم تستبعد أياً من مفردات البعد.

(ج) مقياس أنماط إدارة الصراع إعداد دي فليرت (Van De Vliert , 1997) ،وتعريب الباحثة:-

قام بإعداد المقياس فان دي فليرت (Van De Vliert , 1997)، وكانت النسخة الأولى باللغة الهولندية ، وتكونت من (٢٠) مفردة ، يُجاب عليها من خلال تدريج ليكارت الخماسي ، ، ثم قام معد المقياس بتعديله(عام ٢٠٠١) بإضافة ثلاثة بنود أخرى للمقياس في ضوء مقياس راهيم للصراع التنظيمي الذي تحقق منه سيكومترياً (Rahim &Magner,1995) وكان يشوبه انخفاض في تحقق الخصائص السيكومترية المثلى من صدق وثبات.، وتم بناء هذا المقياس بهدف تجنب أوجه القصور في مقياس راهيم (ROCI-2) حيث أشتق منه عناصر جديدة وقام فيها بتنقيح البنود (لتصبح ٢٠ بنداً بدلاً من ٢٨ بنداً) ويقيس المقياس خمسة أساليب لإدارة الصراع تتمثل

في (التجنب – التعاون – المساومة – الهيمنة "التنافس"– الاستيعاب) وهي توضح كيف يتعامل الشخص مع مواقف الصراع في بيئة العمل ، ويتميز هذا المقياس بتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة تتفق إلى حدٍ كبير عبر الثقافات (De Dreu ,et al., 2001).

في هذا البحث قامت الباحثة بتعريب النسخة الإنجليزية لمقياس التعامل مع الصراع باتباع الخطوات التالية :

– تمت ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية على يد باحثة متخصصة بمجال دراسة اللغة الانجليزية ، ثم تم عرض الترجمة على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس للأخذ باقتراحاتهم نحو الصياغة اللغوية لعبارات المقياس بعد ترجمته للغة العربية ، وأخذت هذه المقترحات بعين الاعتبار ، ثم تمت الترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الأنجليزية مرة أخرى "فيما يسمى بالترجمة العكسية" فلم يكن هناك خلل من حيث المعنى أو المضمون .

–ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط إدارة الصراع بإجراءه على المعلمين الممثلين لعينة الدراسة وعددهم (١٩٢معلم) من خلال الخطوات التالية :–

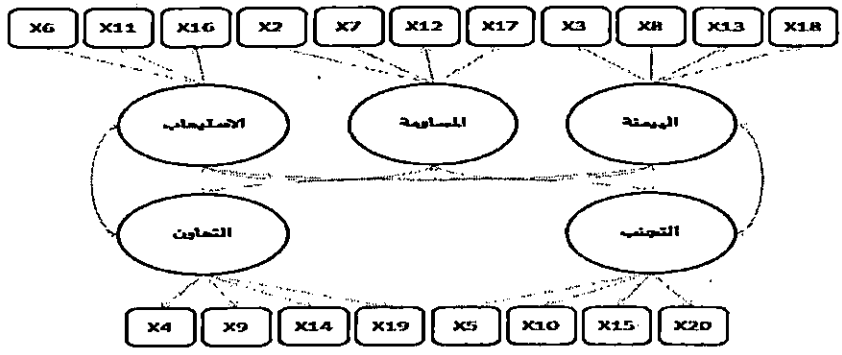
– **الصدق البنائي لمقياس أنماط إدارة الصراع:**

استخدم التحليل العاملي التوكيدي بطريقة اقصى احتمال Maximum Likelihood (ML) وذلك لدراسة مدى تشبع مفردات مقياس انماط إدارة الصراع على أبعاد المقياس، وفيما يلي مؤشرات المطابقة للنموذج كما بجدول (٩):

جدول (٩) مؤشرات المطابقة للنموذج لمقياس انماط التعامل مع الصراع

المؤشر	X^2	RMSEA	AIC	NNFI	CFI	GFI	SRMR
القيمة	٥٦٥.٥ P= 0.000	٠.٠٩٣	٤٢٠	٠.٩٥٠	٠.٩٠٦	٠.٩٣٦	٠.٠٩٠

وقد أسفرت النتائج عن نموذج حسن المطابقة في ضوء مؤشرات النموذج إلا أنه لوحظ عدم دلالة مؤشر X^2، وفيما يلي رسم تخطيطي لمفردات النموذج على عوامله الخمسة من الرتبة الاولى:



وفيما يلي تشبعات المفردات والخطأ المعياري وقيمة اختبار ت المناظر لكل مفردة من مفردات المقياس كما بجدول (١٠) :

جدول (١٠) تشبعات المفردات والخطأ المعياري وقيمة اختبار ت المناظر لكل مفردة بمقياس أنماط إدارة الصراع

البعد	م	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
الاستيعاب	١	٠.٠٧٦	٠.٠٦٤	١.١٨
	٦	٠.٣٧٨	٠.٠٦٢	٦.٠٩
	١١	٠.٧٩٤	٠.٠٥٩	١٣.٥٣
	١٦	٠.٥٢١	٠.٠٦٠	٨.٦٩
المساومة	٢	٠.١٢٨	٠.٠٦٥	١.٩٧
	٧	٠.١٤٩	٠.٠٦٥	٢.٣٠
	١٢	٠.٧٨٣	٠.٠٥٦	١٣.٩٦
	١٧	٠.٦٨٥	٠.٠٥٧	١١.٩٥
الهيمنة التنافس	٣	١.٦٧	٠.٠٦٥	٢.٥٧
	٨	٠.٤٦١	٠.٠٦٥	٧.١٣
	١٣	٠.٨٧٥	٠.٠٧٣	١١.٨٧
	١٨	٠.٦٠٤	٠.٠٦٧	٩.٠٤
التعاون	٤	٠.١٥٥	٠.٠٦٤	٢.٤٢
	٩	٠.٥٥٩	٠.٠٥٩	٩.٣٦
	١٤	٠.٦٩٣	٠.٠٥٧	١١.٩٧
	١٩	٠.٥٨٧	٠.٠٥٩	٩.٩٢
التجنب	٥	٠.٧٣٥	٠.٠٦٥	١١.٣٠
	١٠	٠.٤٦٠	٠.٠٦٦	٧.٠٣
	١٥	٠.٦٣١	٠.٠٧٠	٨.٩٨
	٢٠	٠.١٦٨	٠.٠٦٤	٢.٥٩

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن استبعاد المفردة رقم (١) من بعد الاستيعاب وذلك لعدم دلالة اختبار ت لتشبعها.

الاتساق الداخلي :

تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ،وكذلك تم تقدير معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل فكانت كما هو واضح بجدول (١١) وجدول (١٢) .

جدول (١١) معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبُعد بمقياس انماط إدارة الصراع

الاستيعاب		المساومة		الهيمنة "التنافس"		التعاون		التجنب	
المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر
٦	٠.٦١٤**	٢	٠.٦٩١**	٣	٠.٧٧٠**	٤	٠.٣٠٣**	٥	٠.٦٦٧**
١١	٠.٦٤٩**	٧	٠.٥٩٧**	٨	٠.٥٢٤**	٩	٠.٦٥٥**	١٠	٠.٦١١**
١٦	٠.٧٤٨**	١٢	٠.٧٣٠**	١٣	٠.٥٦٩**	١٤	٠.٧٤٨**	١٥	٠.٥٣٧**
		١٧	٠.٧٤٩**	١٨	٠,٥٧٦**	١٩	٠.٦٤٣**	٢٠	٠.٦٩٠**

**دالة عند ٠.٠١

جدول (١٢) معاملات ارتباط البُعد بالدرجة الكلية لمقياس انماط إدارة الصراع

البُعد	الاستيعاب	المساومة	الهيمنة"التنافس"	التعاون	التجنب
ر	٠.٦٣٠**	٠.٦٣٤**	٠.٦٧٧**	٠.٦٠٩**	٠.٦٣٥**

**دالة عند ٠.٠١

ومن جدول (١١) ، وجدول (١٢) يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد دالة إحصائياً، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس أنماط إدارة الصراع دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

-ثبات مقياس أنماط إدارة الصراع:

تم حساب ثبات مقياس انماط التعامل مع الصراع بحساب قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل فكانت (ألفا= ٠.٧٨١). وكذلك تم حساب ثبات الأبعاد كالتالي :

الاستيعاب: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد وذلك بعد استبعاد المفردة ١ القيمة ٠.٥٨٠ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٣٨٩ إلى ٠.٥٧٦

المساومة: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد القيمة ٠.٥٧٦ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٣٩١ إلى ٠.٧٠٦

الهيمنة"التنافس": حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد القيمة

٠.٦٣٢ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٠٧٢ إلى ٠.٥٩٤

التعاون: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد القيمة ٠.٦٩٣ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.١٥٠ إلى ٠.٧٤٦

التجنب: حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ قيمته للبعد القيمة ٠.٦٩٨ وقد تراوحت قيم معامل الثبات ألفا للمفردات بين ٠.٣٤٧ إلى ٠.٦٨٧

٤- الأساليب الإحصائية :

تبعاً لطبيعة الدراسة ، والمتغيرات المستخدمة وحجم العينة فقد تم استخدام الأساليب الأحصائية التالية :

- معاملات الارتباط لبيرسون .
- تحليل التباين المتعدد المتدرج .

-ونموذج تحليل المسار " كأسلوب إحصائي ارتباطي يعتمد على تحليل الانحدار والارتباط المتعدد ، ويستخدم لوضع احتمال العلاقة السببية بين المتغيرات ، فهو يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناءً على البحوث السابقة والنظريات المتعلقة،ويقدم وسيلة لتلخيص نتائج البحوث التجريبية لظاهرة معينة ووضعها في نموذج مترابط لتفسير العلاقات بين متغيرات الظاهرة ، ويتضمن مجموعة من المتغيرات هي :

- المتغيرات المستقلة : ويطلق عليها أيضاً المتغيرات الداخلية .
- المتغيرات التابعة أو المتغيرات المتأثرة .
- المتغيرات التي لا يتضمنها النموذج والتي تسمى بمتغيرات البواقي (عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٨، ١٨٣-١٨٥).

٥- نتائج البحث:

- مؤشرات الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

تم حسابات مؤشرات الاحصاء الوصفي كالمتوسط والانحراف المعياري والالتواء والتفرطح لمتغيرات الدراسة، وفيما يلي قيم هذا المؤشرات:

جدول (١٣) حساب مؤشرات الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
أهداف الاتقان	٢٧.٨٩	٤.٦٢	-٠.٤٧١	٠.٥٨٤
أهداف الأداء	٣١.٩٩	٤.٩٤	-٠.٥٠٢	٠.٢٩٢
الاستيعاب	١٠.٥١	٢.١١	-٠.٠٦١	٠.٠٦٩
المساومة	١٤.٤٩	٢.٥١	-٠.١٤٠	٠.٢٧٩
الهيمنة"التنافس"	١٣.١٩	٤.٣٩	٤.٤٢٠	٤.٢٠٣
التعاون	١٤.١٤	٢.٣٢	-٠.٢٣١	٠.٣٤٢
التجنب	١٣.٣٢	٢.٦٩	-٠.٠٠٥	٠.٠٨٤
العصابية	٣٤.٥٧	٦.٧٢	٠.٣٢٢	٠.٠٨١
الانبساطية	٤٨.٧٦	٦.٥٣	-٠.٧٦١	٠.٩٣٨
الانفتاحية	٣٩.٥٧	٥.٥٥	-٠.٣٣٤	٠.٠٥٤
المقبولية	٢٨.٠٢	٤.٧٤	-٠.١١٥	٠.٢٢٦
يقظة الضمير	٣٦.٢١	٤.٥٨	-٠.٦٢٣	٠.٦٦١

يتضح من الجدول (١٣) أعتدالية توزيع العينة بالنسبة لمتغيرات الدراسة باستثناء " بُعد التنافس " كأحد أنماط إدارة الصراع ، وهذا مؤشر يفيد أنخفاض معدلات المعلمين الذين يستعملون نمط التنافس في التعامل مع طلابهم ، وتلك نتيجة منطقية في ضوء طبيعة مهنة التدريس ومتطلباتها وطبيعة دور المعلم كقدوة لطلابه ، والذي يتنافي مع استخدام هذا النمط في التعامل .

التحقق من الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات عينة البحث من المعلمين على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياسي توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين كلٍ من " العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، و توجهات أهداف المعلم ، و أنماط إدارة المعلم للصراع "، كما هو مبين بالجداول (١٤) و(١٥).

جدول (١٤) معاملات ارتباط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بتوجهات الأهداف

	توجهات أهداف الإتقان	توجهات أهداف الأداء	الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف
العصابية	-٠.٢٣٣**	-٠.١١٩	-٠.١٨٧**
الانبساطية	٠.٣٦٢**	٠.٣٠١**	٠.٣٦٥**
الانفتاح على الخبرة	٠.٢٤٧**	٠.١٥٤*	٠.٢٢٠**
المقبولية	٠.٢٧٩**	٠.٣١٥**	٠.٣٢٨**
يقظة الضمير	٠.٣٧٥**	٠.٣٧٧**	٠.٤٣٠**

*دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠١

ومن الجدول (١٤) يتضح التالي :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً(عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين توجهات أهداف الإتقان وعوامل الشخصية (الانبساطية وقيمتها ٠.٣٦٢ ، الانفتاح على الخبرة وقيمتها ٠.٢٤٧ ، المقبولية وقيمتها ٠.٢٧٩ ، يقظة الضمير وقيمتها ٠.٣٧٥) ، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين توجهات أهداف الإتقان وعامل العصابية وقيمتها (-٠.٢٣٣) وهي دالة أيضاً عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن :

الشخص المنبسط نشط متفائل بشأن المستقبل ، أقل تأثراً بالمنافسة ، يتميز بالطموح ، ويسعي للإتقان والمثابرة، وتلك هي الخصائص الأساسية لذوي **توجهات أهداف الإتقان** ، كما ذكر (Elliot & Thrash , 2002) ؛ (Zweig & Webster ,2004)؛ (Elliot & Thrash ,2002) ؛ (Wang & Erdheim, 2007).

ويشترك مرتفعي **توجهات أهداف الإتقان** ومرتفعي **عامل الانفتاح على الخبرة** أن كليهما لديه الرغبة والاهتمام بتعلم المعلومات الجديدة، ويتسمون بالقدرة على استيعاب الأفكار الجديدة ، ويأخذون مواقف أكثر إيجابية تجاه خبرات التعلُم ،و يعتقدون أنه مازالت هناك الفرصة لتوسيع مدى قدراتهم ، ويستمتعون بممارسة الجهد في السعي لإتقان المهمة (Zweig & Webster ,2004) ؛ (Wang & Erdheim, 2007) ؛ (Klein & Lee, 2006) ؛ (Steinmayr, et al., 2011).

كما أن **يقظة الضمير** سمة تميز الدافعية في مجال العمل وتكون مصاحبة بوضع مستويات مرتفعة للأداء والاعتقاد بأن الفرد يستطيع تحقيقها مع بذل الجهد، ويتسمون بالمسئولية والانضباط الذاتي والدقة والعمل بجد والمثابرة على المهام الصعبة والإنجاز والاتجاه نحو التعلُم والدافع لتحقيق النجاح، و التفاؤل والرغبة في العمل الجاد، فالأهداف المرتفعة للتعلُم والسعي لتحقيقها من خلال العمل الجاد واستثمار المزيد من الجهد لتعلم المهارات تعبر عن **توجهات أهداف الإتقان** (Vermetten, et al., 2001) ؛ (Zweig & Webster ,2004) ؛ (Klein & Lee, 2006) ؛ (Steinmayr, et al., 2011)؛ (McCabe ,et al .,2013) ، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما اثبته (Wang & Erdheim, 2007).

كما أن **المقبولية** ترتبط إيجابياً **بتوجهات أهداف الإتقان** (Zweig & Webster ,2004) ؛ (Waston ,2012)؛ (McCabe ,et al .,2013).

كما أن الأفراد مرتفعي **توجهات أهداف الإتقان** يكون لديهم مستويات مرتفعة من **الاتزان الانفعالي** ، فلديهم حماس ولايظهرون اعتقادات بكونهم فاشلين ، ومحافظين على التفاؤل (Zweig & Webster ,2004)، وتلك الخصائص عكس العصابية .

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً(عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين توجهات أهداف الأداء وعوامل الشخصية (الانبساطية وقيمتها ٠.٣٠١ ، ، المقبولية وقيمتها ٠.٣١٥ ، يقظة الضمير وقيمتها ٠.٣٧٧)، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف الأداء وعامل الانفتاح على الخبرة وقيمتها (٠.١٥٤) وهي دالة أيضاً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عوامل الشخصية تساعد على الاقتراب من الأحكام المواتية المتمثلة في توجهات أهداف الأداء (Wang & Erdheim , 2007) ؛ (Murayama & Elliot , 2009) .

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين **الانبساطية وتوجهات أهداف الأداء** بأن الفرد ذو الشخصية المنبسطة يركز على إظهار نقاط القوة بشخصيته وإنجازاته الماضية، ولديه القدرة على تقديم ذاته في مجالات العمل بما يخدم أغراض إدارة الانطباع ، ويتفق ذلك مع ارتفاع توجهات أهداف الأداء بالتركيز على إظهار الكفاءة الشخصية بالنسبة للآخرين (Zweig & Webster ,2004) ؛ (Wang & Erdheim , 2007)، وتختلف تلك النتيجة مع (Waston ,2012).

كما أن مرتفعي **يقظة الضمير** يعملون في ضوء المعايير القياسية للأداء وبذلك يتشابهون مع مرتفعي **توجهات أهداف الأداء** (Zweig & Webster ,2004)؛ (Steinmayr, et al., 2011).

كما أن يتفق مرتفعي **المقبولية** مع من لديهم **توجهات أهداف الأداء** مرتفعة لأن كليهما في سعي دائم للامتثال للآخرين والاهتمام برأيهم والتوافق معهم بالتعاون والود والسعي لفهم مشترك،و هذه النتيجة عكس مع ما أثبته (Zweig & Webster ,2004)؛ (McCabe ,et al .,2013)بالعلاقة الارتباطية السالبة بين المقبولية وتوجهات أهداف الأداء ،وكذلك تختلف مع (Waston ,2012) الذي أثبت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين المقبولية وتوجهات أهداف الأداء .

وكون الشخص يسعي لتحقيق معايير مرتفعة للاداء **بتوجهات أهداف الأداء** فإن ذلك يستلزم منه **الانفتاح على الخبرة** ، وهذه النتيجة تتفق مع (Steinmayr, et al., 2011).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً(عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف وبين عوامل الشخصية (الانبساطية وقيمتها ٠.٣٦٥ ، الانفتاح على الخبرة وقيمتها ٠.٢٢٠ ، المقبولية وقيمتها ٠.٣٢٨ ، يقظة الضمير وقيمتها ٠.٤٣٠) ،

بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف وعامل العصابية وقيمتها (-٠.١٨٧) وهي دالة أيضاً عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عوامل الشخصية (الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير) يرتبط ارتفاع مستواها لدى الفرد بارتفاع إقباله على تحسين كفاءاته ومهاراته وأداءاته ،في حين أن ذوي الشخصية التي تتسم بالعصابية لا يسعون إلى تحسين ذاتهم أو أداءاتهم . وتتفق تلك النتيجة مع (Wang & Erdheim , 2007) ؛ (Waston ,2012).

جدول (١٥) معاملات ارتباط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنماط إدارة الصراع

	الإستيعاب	المساومة	البيمنة "التنافس"	التعاون	التجنب
العصابية	-٠.١٢٤	-٠.١٠٣	-٠.٠٣٠	*-٠.١٧٤	٠.٠٦٦
الإنبساط	**٠.٢٣٤	**٠.٢٠٤	*٠.١٤٩	**٠.٣٦٦	٠.١٢٦
الإنفتاح عل الخبرة	٠.١٠٢	**٠.٢٦١	٠.١٠٣	*٠.١٥٦	٠.١٣٥
المقبولية	**٠.٢٠٧	**٠.٣٢٣	-٠.٠٧٣	**٠.٣٦٧	٠.٠٦٠
يقظة الضمير	**٠.٣٢٨	**٠.٣٣٨	٠.١٠١	**٠.٤٣٨	٠.١٢٥

*دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

ومن الجدول (١٥) يتضح التالي :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط **الاستيعاب** كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عوامل الشخصية (الانبساط وقيمتها ٠.٢٣٤ ، و المقبولية وقيمتها ٠.٢٠٧ ، ويقظة الضمير وقيمتها ٠.٣٢٨) وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي يستخدم نمط الاستيعاب في إدارة الصراع يتسم بالتعاون والتضحية ونكران الذات لتلبية احتياجات الآخرين، حتى وإن كان ذلك على حساب احتياجاته الخاصة راضخاً وممتثلا للأخرين ، وهو بذلك يتسم **بالمقبولية** التي تتضمن الامتثال وهو التوافق مع الآخرين في مواقف الصراع منعاً لتصعيد الموقف وإظهار التعاون والود (Costa, et al.,1991 ;Costa & McCrae, 1992).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط **المساومة** كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عوامل الشخصية (الانبساط وقيمتها ٠.٢٠٤ ، الانفتاح على الخبرة وقيمتها ٠.٢٦١، ، و المقبولية وقيمتها ٠.٣٢٣ ، ويقظة الضمير وقيمتها ٠.٣٣٨) وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن:

الشخص المنبسط يميل إلى استخدام أسلوب **المساومة** لإدارة الصراع وذلك لتمتعه بتوكيد الذات (Ahmed, et al.,2010).

كما أن ارتفاع **الانفتاح على الخبرة** يرتبط بزيادة أستخدام أسلوب التعامل مع الصراع القائم على تفعيل المساومة(Ome , 2013) ؛(Aliakbari & Amiri , 2016)

وكذلك فإن المقبولية ترتبط إيجابياً بأسلوب التعامل مع الصراع القائم على تفعيل المساومة (Ome , 2013)؛ (Aliakbari & Amiri , 2016)

كما أن المعلم المتسم **بيقظة الضمير** يميل إلى إستخدام أسلوب **المساومة** في التعامل مع الصراع " بالحرص على الفوز والإبقاء على التواد في العلاقات الاجتماعية مع الأخرين والحفاظ عليه (Ome, 2013)؛(Ahmed, et al.,2010)

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط **الهيمنة" التنافس"** كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عامل الانبساطية قيمتها (٠.١٤٩) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الانبساطية هي مرادف لتأكيد الذات والميل للحصول على المكافأت لذا فإنها ترتبط بأساليب التنافس (Aliakbari & Amiri , 2016)، كما أن الانبساطية تتضمن الميل للهيمنة(Costa & McCrae, 1992). وتختلف هذه النتيجة مع Sandy,et al.,2006)؛ومع (Aliakbari & Amiri , 2016) التي أثبتت علاقة ارتباطية موجبة بين التنافس والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية وسلبية بالانفتاح على الخبرة.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين **نمط التعاون** كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عامل العصابية قيمتها (-٠.١٧٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بين نمط التعاون كأحد أنماط إدارة الصراع وبين عوامل الشخصية (الانبساطية قيمتها ٠.٣٦٦، و المقبولية قيمتها ٠.٣٦٧،والانفتاح على الخبرة وقيمتها ٠.١٥٦ ، ويقظة الضمير قيمتها ٠.٤٣٨) وهي جميعاً دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ باستثناء العلاقة بين التعاون والانفتاح على الخبرة فدالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن:

المعلم الذي يتسم **بالانبساطية** يكون لديه تأكيد للذات ورغبة في النشاط الاجتماعي والإصرار على أن تظل العلاقات الاجتماعية آمنة ، وذلك يصف نمط **التعاون** في إدارة الصراع Aliakbari & Amiri , 2016) ؛(Sandy,et al.,2006).

والمعلم الذي يتمتع **بالمقبولية** يتسم بالتعاطف والاهتمام بالآخرين ، والسعي لفهم مشترك و الحفاظ على العلاقات الاجتماعية مع الأخرين ،ويميل **للتعاون** مع الآخرين في مواقف الصراع Sandy,et

(al.,2006)؛ (Aliakbari & Amiri , 2016)؛ (Selvarajan et al.2016).

كما أن المعلم الذي يتسم **بالانفتاح على الخبرة** فيميل إلى التقبل والتنوع والأصالة ،ويرتبط ذلك **بالتعاون** كأحد أنماط إدارة الصراع(Sandy,et al.,2006 ؛ Aliakbari & Amiri, 2016) ؛ (Ome, 2013).

كما أن المعلم الذي يتسم بيقظة الضمير لديه القدرة على حُسن التخطيط والمبادرة والمثابرة لإيجاد الحلول ، كما أنه لديه القدرة على إدارة المواقف الصعبة لذا يتبع أسلوب التعاون في إدارة الصراع ، فكما يذكر (Virga, et al.,2014) أن **يقظة الضمير** لها دور في التخفيف من الأثار الضارة للصراع بين الأفراد لما تتضمنه يقظة الضمير من القدرة على السيطرة المعرفية وإعادة الهيكلة المعرفية للموقف.

كما أن **منخفضي العصابية** يكونوا أقل عرضة لتفسير الموقف من حيث التشويه الانفعالي مما يساعدهم على استخدام **استراتيجيات بناءة لإدارة الصراع** (Sandy,et al.,2006)، فالتعاون في إدارة الصراع يتناقض مع الشخصية العصابية (Aliakbari & Amiri, 2016).

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التجنب كأحد أنماط إدارة الصراع وبين أي من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

وتتفق هذه النتيجة مع (Aliakbari & Amiri , 2016)بأن التجنب لم يرتبط بأي من عوامل الشخصية.

التحقق من الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه :

تكون متغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع لدى المعلم) فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقات السببية بينها ، وهذا الفرض يتفرع للفروض الفرعية التالية :

(أ)للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على أنماط إدارة الصراع لدى المعلم .

(ب)للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالةإحصائياً على توجهات أهداف المعلم.

(ج)لتوجهات أهداف المعلم تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على أنماط إدارة المعلم للصراع.

ولقد تم التحقق من مصداقية نموذجين سببين مقترحين في ضوء الدراسات السابقة وهما:

١.النموذج السببي للعلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمتغيرات مستقلة

وأهداف الاتقان وانماط إدارة الصراع كمتغيرات تابعة.

٢. النموذج السببي للعلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمتغيرات مستقلة وتوجهات الأهداف كمتغيرات وسيطة ومتغيرات وانماط إدارة الصراع كمتغيرات تابعة.

وقد تم استخدام برنامج SPSS لحساب مصفوفة ارتباط بيرسون للعلاقات بين أبعاد متغيرات الدراسة، وقد استخدمت هذه المصفوفة كمدخلات لبرنامج الليزرل LISREL8.51 واختبر مطابقة النموذجين السببين وكانت مؤشرات المطابقة كما يلي بجدول (١٦):

جدول(١٦) مؤشرات المطابقة للنموذجين المقترحين

المؤشر	X^2	RMSEA	AIC	NNFI	GFI	SRMR
النموذج الأول	٤١٠.٤ P= 0.000	٠.٢٨٣	١٥٦	٠.٩٨٣	٠.٩٧٧	٠.١٢٧
النموذج الثاني	٣٠٢.٩ P= 0.000	٠.٣١٦	١٥٦	٠.٦٧٦	٠.٨٤٣	٠.١٠٦

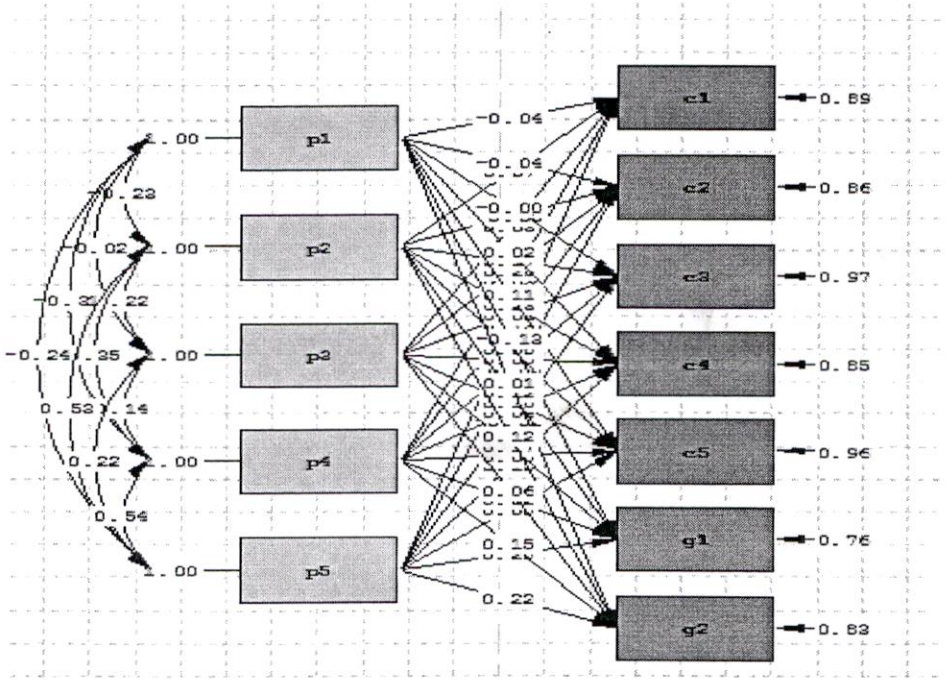
وأسفرت نتائج التحليل عن تفوق النموذج السببي الأول في مطابقته، وفيما يلي التأثيرات السببية المباشرة من المتغيرات المستقلة إلى المتغيرات التابعة وقيم الخطأ المعياري وقيمة ت لكل مساركما بجدول (١٧):

جدول (١٧)التأثيرات السببية المباشرة من المتغيرات المستقلة إلى المتغيرات التابعة وقيم الخطأ المعياري وقيمة ت لكل مسار

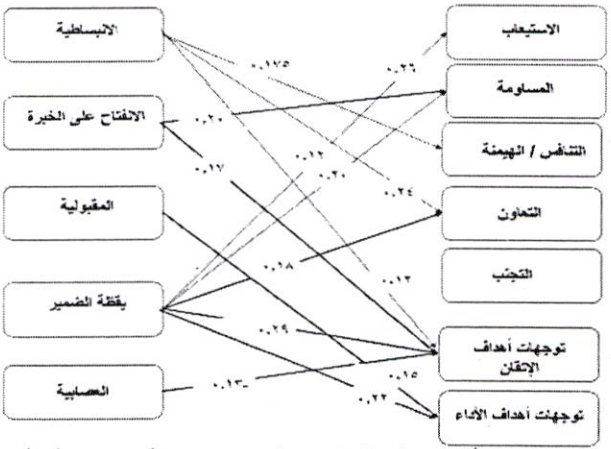
المتغير المستقل	المتغير التابع	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
العصابية	الاستيعاب	-.٠٤٠	.٠٥٩	-.٦٠٦
الانبساطية		.٠٠٧	.٠٦٧	.١٠٧
الانفتاحية		.٠٠٣	.٠٥٨	.٤٤٠
المقبولية		-.٠٠٣	.٠٦٨	-.٣٧٠
يقظة الضمير		.٠٢٦	.٠٧٤	*٣.٥٤٠
العصابية	المساومة	-.٠٤٠	.٠٥٨	-.٦٣٠
الانبساطية		-.٠٣٠	.٠٦٦	-.٥١٨
الانفتاحية		.٠٢٠	.٠٥٧	*٣.٤٧٦
المقبولية		.٠١٣	.٠٦٧	١.٩٤٢
يقظة الضمير		.٠٢٠	.٠٧٣	*٢.٧٢٥
العصابية	الهيمنة	-.٠٠٤	.٠٠٣	-.٠٦٥
الانبساطية		.٠١٧٥	.٠٧٠	*٢.٤٨٦
الانفتاحية		.٠٠١	.٠٦٠	.١٤٩
المقبولية		-.٠٨٠	.٠٧١	-١.١٢٣
يقظة الضمير		-.٠٢٠	.٠٧٨	-.٢٦٩
العصابية	التعاون	.٠٠٢	.٠٥٨	.٤٢٨
الانبساطية		.٠٢٤	.٠٦٥	*٣.٥٨٥
الانفتاحية		.٠٠٥	.٠٥٦	.٩٠٨
المقبولية		.٠٠٤	.٠٦٦	.٦١١
يقظة الضمير		.٠١٨	.٠٧٢	*٢.٤٤٠
العصابية	التجنب	.٠١١	.٠٦٢	١.٧٥٩
الانبساطية		.٠٠٨	.٠٧٠	١.١٨٩
الانفتاحية		.٠١٠	.٠٦٠	١.٦٧٦
المقبولية		-.٠٠٤	.٠٧١	-.٠٦٩
يقظة الضمير		.٠٠٨	.٠٧٧	١.٠٧٥
العصابية	أهداف الاتقان	-.١٣٠	.٠٥٥	*٢.٣٤١-
الانبساطية		.٠١٢	.٠٦٢	*١.٩٨٠
الانفتاحية		.٠١٧	.٠٥٣	*٣.١٦٥
المقبولية		.٠٠٢	.٠٦٣	.٢٩٥
يقظة الضمير		.٠٢٩	.٠٦٨	*٤.١٦٩
العصابية	أهداف الأداء	-.٠١٠	.٠٥٧	-.١٥١
الانبساطية		.٠١٢	.٠٦٤	١.٨٤٠
الانفتاحية		.٠٠٦	.٠٥٦	١.٠٥٢
المقبولية		.٠١٥	.٠٦٦	*٢.٢٢٣
يقظة الضمير		.٠٢٢	.٠٧١	*٢.١٣٦

(*) دالة عند مستوى دلالة احصائية ٠.٠٥

وفيما يلي رسم تخطيطي للنموذج السببي الاول:



شكل (٢) رسم تخطيطي للنموذج السببي الاول



شكل (٣) نموذج يوضح التأثيرات المباشرة بين العوامل الخمسة للشخصية وأنماط إدارة الصراع وتوجهات أهداف المعلم

حيث تم تبسيط هذا النموذج السببي بالشكل (٣).

ومما سبق يتضح التالي :

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عامل يقظة الضمير ونمط الاستيعاب كأحد أنماط التعامل مع الصراع . حيث أن معامل المسار B=(٠.٢٦) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي يتمتع بيقظة الضمير يتسم بالتأني والروية ويميل لاحتواء تلاميذه ليستشعروا بأنهم خرجوا من موقف الصراع وهم حائزون على الفوز، وتتفق هذه النتيجة مع (Virga, et al.,2014) بأن **يقظة الضمير** لها دور في التخفيف من الأثار الضارة للصراع بين الأفراد لما تتضمنه يقظة الضمير من القدرة على السيطرة المعرفية وإعادة الهيكلة المعرفية للموقف.

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عاملي الانفتاح على الخبرة و يقظة الضمير وبين نمط المساومة كأحد أنماط التعامل مع الصراع . حيث أن معامل المسار B=(٠.٢٠) ، (٠.٢٠) لكليهما .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي يتسم **بالانفتاح على الخبرة** لديه سعة أفق في التعامل مع الصراع ويميل للتعامل مع الصراع والمواقف أحيانا بتفعيل **المساومة**(Ome , 2013) ؛ (Aliakbari & Amiri , 2016)

كما أن المعلم المتسم **بيقظة الضمير** لديه قوة إرادة ،وهو أكثر قدرة على إدارة موقف الصراع لذا قد يلجأ لاستخدام أسلوب **المساومة** في التعامل مع الصراع (Ahmed, et al.,2010) ؛ (Ome, 2013).

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عامل الانبساطية ونمط الهيمنة كأحد أنماط التعامل مع الصراع . حيث أن معامل المسار B=(٠.١٧٥) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي يتسم **بالانبساطية** لديه مستوى مرتفع من تأكيد الذات لذا يميل للتنافس والهيمنة أثناء إدارة الصراع (Aliakbari&Amiri,2016)؛ (Costa&McCrae,1992).

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عاملي الانبساطية ويقظة الضمير وبين نمط التعاون كأحد أنماط التعامل مع الصراع . حيث أن معاملات المسار B على التوالي =(٠.٢٤ ، ٠,١٨) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم الذي يتسم **بالانبساطية** يكون لديه تأكيد للذات ورغبة في

النشاط الاجتماعي والإصرار على أن تظل العلاقات الاجتماعية آمنة ، وذلك يصف نمط **التعاون** في إدارة الصراع (Aliakbari & Amiri , 2016)؛(Sandy,et al.,2006).

كما أن المعلم الذي يتسم بيقظة الضمير لديه القدرة على حُسن التخطيط والمبادرة والمثابرة لإيجاد الحلول ، كما أنه لديه القدرة على إدارة المواقف الصعبة لذا يتبع أسلوب التعاون في إدارة الصراع بأن يهتم بالوصول إلى حلول ترضي جميع الأطراف وتفي احتياجاتهم وتحافظ على العلاقات الاجتماعية الايجابية بينهم ، فكما يذكر (Virga, et al.,2014) أن **يقظة الضمير** لها دور في التخفيف من الآثار الضارة للصراع بين الأفراد لما تتضمنه من القدرة على السيطرة المعرفية وإعادة الهيكلة المعرفية للموقف.

- لا يوجد تأثير مباشر بين أي من عوامل الشخصية و نمط التجنب كأحد أنماط التعامل مع الصراع .

وتتفق هذه النتيجة مع (Aliakbari&Amiri,2016) ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم قد يلجأ للتجنب كنمط من أنماط التعامل مع الصراع ليس نتيجة لسمات شخصيته ولكن لظروف أخرى قد يكون من بينها طبيعة موقف الصراع أو طبيعة الاشخاص داخل هذا الموقف .

- يوجد تأثيرات سببية مباشرة موجبة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عوامل الشخصية (الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير) وتوجهات أهداف الإتقان ، حيث أن معاملات المسار B قيمتها على التوالي (٠.١٢ ، ٠.١٧ ، ٠,٢٩) ؛ في حين يوجد تأثير سببي مباشر سالب دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عامل الشخصية (العصابية) وتوجهات أهداف الإتقان. حيث أن معامل المسار B=(-٠.١٣) .

حيث يمكن تفسير هذه النتيجة بأن:

المعلم الذي يتسم **بالانبساطية** نشط متفائل بشأن المستقبل ، أقل تأثراً بالمنافسة ، يتميز بالطموح ، ويسعي للإتقان والمثابرة ، وتلك هي الخصائص الأساسية لذوي **توجهات أهداف الإتقان** ؛ (Elliot & Thrash , 2002)؛ (Zweig & Webster ,2004) ؛ (Wang & Erdheim, 2007).

توجهات أهداف الإتقان و**عامل الانفتاح على الخبرة** يشتركا في أن كليهما يتضمن الرغبة والاهتمام بتعلم المعلومات الجديدة وأقل تأثراً بالمنافسة ، ويتميز بالطموح ، والسعي للإتقان والمثابرة (Elliot & Thrash , 2002)؛(Zweig & Webster ,2004) ؛ Wang & Erdheim, 2007).

فالمعلم الذي يتسم **بيقظة الضمير** يظهر لديه مستويات مرتفعة للأداء والاعتقاد بأنه يستطيع تحقيق المزيد من الأداء مع بذل العمل الجاد واستثمار المزيد من الجهد لتعلم المهارات المتعلقة بالعمل والمعرفة .بما يميز مرتفعي ارتفاع توجهات أهداف الإتقان (Vermetten, et al., 2001) ؛ (Zweig & Webster, 2004) ؛ (Klein & Lee, 2006)؛ (Steinmayr, et al., 2011) ؛ (McCabe, et al., 2013).

فالأفراد مرتفعوا الاتزان الانفعالي يكون لديهم مستويات مرتفعة من توجهات أهداف الإتقان، فلديهم حماس ويظهرون اعتقادات بكونهم قادرين على النجاح ، ومحافظين على التفاؤل Wang & (Zweig & Webster, 2004).(Erdheim , 2007) .

- يوجد تأثيرات سببية مباشرة موجبة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين عوامل الشخصية (المقبولية ويقظة الضمير) وتوجهات أهداف الأداء ، حيث أن معاملات المسار B قيمتها على التوالي (٠,١٥ ، ٠,٢٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين مرتفعي **يقظة الضمير** يعملون في ضوء المعايير الاجتماعية للأداء والالتزام بالنظام والطاعة واتباع المنهجية ،وبذلك يتشابهون مع مرتفعي **توجهات أهداف الأداء** (Zweig & Webster ,2004)؛ (Steinmayr, et al., 2011).

كما أنه يتفق المعلمين مرتفعي **المقبولية** مع من لديهم **توجهات أهداف الأداء** مرتفعة لأن كليهما في سعي دائم للامتثال للأخرين والاهتمام بالأخرين وبرأيهم والتوافق معهم Costa & McCrae, (1992 ؛ Antonioni,1998).وتختلف هذه النتيجة مع (Zweig & Webster ,2004) .

التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وبين درجات عينة البحث من المعلمين على مقياسي توجهات الأهداف وأنماط إدارة الصراع ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين " سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وبين كل من " العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، و توجهات أهداف المعلم ، و انماط إدارة المعلم للصراع "، كما هو مبين بالجدول (١٨) .

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس ومتغيرات الدراسة

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	ر	توجهات الأهداف	ر	أنماط إدارةالصراع	ر
العصابية	-٠.١٣١	توجهاتأهداف الإتقان	-٠.١٤٥*	الاستيعاب	-٠.٠٣٣
الانبساط	٠.٠٦٦	توجهات أهداف الأداء	-٠.١٦٣*	المساومة	-٠.١٢٧
الانفتاح على الخبرة	-٠.٠٣٧	الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف	-٠.١٦٩*	الهيمنة "التنافس"	-٠.٠٩٦
المقبولية	-٠.٠٣٩			التعاون	-٠.١٢٣
يقظة الضمير	-٠.٠٤٠			التجنب	-٠.٠٣٤

*دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

ومن الجدول السابق يتضح أنه :

(ب)لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وكلٍ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأنماط التعامل مع الصراع .

(ج)توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين سنوات الخبرة للعمل بالتدريس وكلٍ من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء والدرجة الكلية لتوجهات الأهداف ، قيمتها على التوالي (-٠.١٤٥ ، -٠.١٦٣ ، -٠.١٦٩) ، وتلك القيم جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة هذا البحث وطبيعة عينة الدراسة بأن حماس المعلم وإقباله نحو تحسينه لذاته وتحسينه للأداء مقارنة بالمعايير القياسية والمعايير الاجتماعية ينخفض كلما زادت سنوات الخبرة، وقد يرجع ذلك لأن نظام العمل بالتدريس ونظام الترقية والتسلسل الوظيفي لا يتطلب من المعلم بشكلٍ ملزم أن ينمي من قدراته ولا يدفعه لتنمية مهاراته واطلاعه لمعرفة الجديد والمزيد في مجال تخصصه التدريسي ، فيتقولب المعلم داخل نطاق محتوى المنهج الذي يدرسه لتلاميذه عام بعد الآخر ، بل يجد أنه من العبء عليه البحث والمعرفة والاطلاع بما يتنافى مع مبدأ التعلم مدى الحياة الذي هو أحد أهم محاور التنمية المستدامة.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما أثبت (Button ,et al., 1996) بأن توجهات أهداف الأداء ترتبط إيجابياً بالعمر والخبرة بالحياة، بينما توجهات أهداف الإتقان ترتبط سلباً بالعمر.

التحقق من الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف راجعة لتأثير الجنس والمرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم".

ولاختبار صحة الفرض احصائياً استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتدرج، وفيما يلي

نتائج اختبار الفرض احصائياًكما بجدول (١٩) :

جدول (١٩) تحليل التباين المتعدد المتدرج

التأثير	القيمة	ف	د.ح المفترضة	د.ح الخطأ	الدلالة
الثابت	٠.٩٦٢	٦٤٦.٣٣٥	٧	١٧٩	٠.٠٠٠
المرحلة الدراسية	٠.٠٢٣	٠.٦١٣	٧	١٧٩	٠.٧٤٥
الجنس	٠.١٩٧	١.٨٢٢	٢١	٥٤٣	٠.٠٥٤
الجنس× المرحلة الدراسية	٠.٠٨٥	١.١٤٥	١٤	٣٦٠	٠.٣١٦

وقد أسفرت النتائج عن أنه :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف راجعة لتأثير المرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف راجعة لتأثير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في انماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف راجعة لتأثير التفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الدراسة الحالية بأنه ليس هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في توجهات الأهداف ، وكذلك ليس بينهما فروق في أنماط إدارة الصراع ترجع إلى نوع الجنس " ذكر أو أنثي " أو لطبيعة المرحلة العمرية التي يتعاملون معها " إبتدائية أو إعدادية" ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنهم جميعاً يعملون في نفس ظروف العمل تقريباً مما لا يُظهر فروقاً بينهم في متغيرات الدراسة . وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما أثبت (Button ,et al., 1996) بأن توجهات أهداف الأداء لاتختلف باختلاف نوع الجنس (ذكر – أنثى)، كذلك تتفق جزئياً مع (Voki & Sontor, 2010) بأنه لايوجد فروق في أنماط إدارة الصراع ترجع (للفئة العمرية أو المستوى التعليمي أو مجال العمل).

التوصيات:-

الاستفادة من نتائج البحث الحالي في :

١ -إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين بهدف تنمية توجهات أهداف الإتقان لديهم .

٢- تصميم برامج تدريبية تهدف لتوعية المعلمين بأنماط إدارة الصراع وأهميتها داخل نطاق العمل المدرسي.

٣- ضرورة إدراج موضوعات تخص توجهات الأهداف و أنماط إدارة الصراع ضمن برامج إعداد معلمي ماقبل الخدمة بكليات التربية .

٤- ضرورة اعتبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كأحد محكات التوجيه المهني ، وكأحد محكات اختيار المعلمين وكأحد محكات فرز الطلاب قبل الالتحاق بكليات التربية ؛ لاستبعاد الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع عامل العصابية .

٥- ضرورة اهتمام الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم بالتعلُم مدى الحياة بين المعلمين ، والعمل على تبني آليات عمل تسهم في ذلك في ضوء مبادىء ومفاهيم التنمية المستدامة .

٦- حث المعلمين على تحسين ذواتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ومعلوماتهم وكفاءاتهم " بتنمية توجهات أهداف الإتقان لديهم " لما لذلك من انعكاس إيجابي على العملية التعليمية والعملية التنموية للمجتمع .

٧-تعديل أنماط تقييم الأداءات والمهارات والكفاءات " للطلاب والمعلمين والتلاميذ بالمدارس" لتصبح في ضوء المعايير القياسية ومعايير الإتقان أكثر من كونها في ضوء المعايير الاجتماعية للأداء.

الدراسات والبحوث المقترحة :

١- أنماط إدارة الصراع وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى المعلمين .

٢-توجهات اهداف المعلم وأثرها على توجهات أهداف تلاميذه .

٣-أنماط إدارة الصراع وعلاقتها بجودة حياة المعلم .

٤-نموذج سببي للعلاقة بين ضغوط الحياة وانماط إدارة الصراع والمرونة النفسية والعوامل الخمسة للشخصية.

٥-دراسة طولية لتوجهات أهداف الأداء وأنماط إدارة الصراع لدى المعلمين بمختلف خبراتهم بالعمل بمهنة التدريس.

المراجـــع

-أحمد هلال (٢٠١٣). اكتشاف الخطأ لدى عينة من مختلفي سمات الشخصية من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ (٨٠) ، ٢٣-٦١

-أحمد عبد الخالق (١٩٩٦) . *قياس الشخصية* .الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

-أحمد الخالدي (٢٠٠٨). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم ، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

-بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢) . **المرجع في مقاييس الشخصية.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-حسن عابدين ؛ ونرمين محمد (٢٠١٣). الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣(٨٠) ٢٠٩ – ٢٧٥

-ربيع رشوان (٢٠٠٦) . **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز.** القاهرة : عالم الكتب.

-سليمان النملة (٢٠٠٧) . إدارة الصراع التنظيمي بالمملكة العربية السعودية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ،كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية .

-سحر عرنسة (٢٠٠٢). أثر استراتيجيات إدارة الصراع على جودة الحياة الوظيفية "دراسة ميدانية "، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التجارة ، جامعة بورسعيد.

-عبد الله المناحي (٢٠١٣) . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة). **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٢٣ (٧٩)، ١٦٥-٢٠٨.

-عبد الناصر عامر (٢٠١٤). نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية في مقابل التحليل العاملي التوكيدي للبنية الداخلية لأهداف الإنجاز،**المجلة المصرية للدراسات النفسية**

-عزت عبد الحميد (٢٠٠٨).**الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.** بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

-ناقر بقيعي (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، ١ (٤)، ٤٢٧-٤٤٧.

-هشام الحسيني .(٢٠١٢). **العوامل الخمسة للشخصية وجهة جديدة لدراسة وقياس بنية الشخصية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- Ahmed, I.; Nawaz, M.M.; Shaukat, M.Z. & Usman, A. (2010). Personality Does Affect

. Conflict Handling Style: Study of Future Managers. *International Journal of Trade*, 1(3), 268- 270

- Abdul-Ghaffar. (2005). C *Journal of Managerial Sciences*, 3 (1), 212-227

onflict in schools: its causes & management strategies.

- Aliakbari, M. & Amiri, M. (2016). Personality, face concern, and interpersonal conflict resolution styles: A case of Iranian college students. *Personality and Individual Differences,* 97, 266–271

-Aliakbari, M. & Darabi, R. (2013).On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers' Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716 – 1721

-Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student-motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84, 261–271.

-Antonioni, A. (1998). Relationship between the big five personality factos and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 4044-4068

-Bembenutty, H. (2010). A Latent class analysis of teacher candidates' goal orientation, perception of classroom structure, motivation, and self-regulation. A paper at the *annual meeting of the American Educational Research Association*, Denver presented, CO. April 2010

- Biermann, A.; Karbach, J.; Spinath, F.M. & Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 51, 77-87

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher,* 3 (8), 3 -15

-Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2), 540-546

-Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252

-Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48.

-Chan, J.C., Sit, E.N. & Lau, W.M. (2014). Conflict management styles, emotional intelligence and implicit theories of personality of nursing students: A cross- sectional study. *Nurse Education Today*, 34, 934–939

-Colomeischi, A.A. (2015).Teachers`burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 180, 1067 – 1073

-Colomeischi, A.A.; Colomeischi, T. & Clipa, O. (2014) .Teachers` work mentality and work satisfaction in relation with their personality traits .*Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, 345 – 349

-Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). A contemplated revision of the NEO five-factor inventory -four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 453-465

-Costa, P.T.; McCrae, R.R. & Adye, D. (1991). Facet Scales for agreeablness conscieniousness: A revision of NEO personality inventoy.*Personality And Individual Differences* ,12, (9), 887-898

-Darnon, C. & Butera, F. (2007). Learning or succeeding? conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), 145-152

-Dewi, N. & Mangunsong, F. (2012). Contribution of student's perception toward teacher's goal orientation and Student's goal orientation as a mediator in test anxiety on elementary's final exams. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 509 – 517

- DeDreu, C.W.; Beesma, A.E.; Kluwer, E. & Nauta, A.B. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior* , 22, 645-668

-De Fruyt, F.; McCrae, R.R.; Szirmák, Z. (2004). The five-factor personality

inventory as a measure of the five factor model belgian, American, and Hungarian comparisons with the NEO-PI-R. *Assessment*, 11(3) , 207-215

-Digman, J.M.(1990). Personality structue: emergence of the five-faccto model. Annual. *Revwio of Psychology*, 41, 417-40

- Djigić, G.; Stojiljković, S. & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers'self-efficacy.*Procedia-Social and Behavioral Sciences*,112,593– 602

-Dresel, M.; Fasching, M.; Steuer, G.; Nitsche, S. & between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology* , 4(7) , 572-584

Dickhäuser,O.(2013).Relations

-Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Approach–Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804–818

-Elliot, A.J. & McGregor. (2001) .A2×2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80 (3), 501-519

-Finney, S.J.; Pieper, S. & Barron, K.E. (2004).Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnare in uestionnaire in a general academic contxt. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2), 365- 382

- Hashim, N.; Mohd, I.; Rashid, W.E. & Masodi, M.S. (2012). Personality traits, work-family conflict and job satisfaction: items validity using Rasch measurement approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 65, 1013 – 1019

- Heimpel, S.A.; Elliot, A.J. & Wood, J.V. (2006). Basic personality dispositions, self- esteem, and personal goals: An approach-avoidance analysis. *Journal of Personality*, 74 (5) ,1293 -1320

-Hong, E.; Hartzell, S. & Greene, M. (2009). Fostering reativity in the classroom:effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation . *Journal of Creative Behavior*, 43 (3), 192 -208

- Karabay, M.E.; Akyüzb, B. & Elçic, A.M. (2016). Effects of family-work

conflict, locus of control, self confidence and extraversion personality on employee work stress.*Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 235,269 – 280

-Kaplan, A. & Maehr, M.L.(2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184

- Katz, T, Y, & Block J. C.(2000). "Process and outcome goal orientations in conflict situations: The importance of framing" in *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Morton Deutsch and Peter T. Coleman, eds. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 279-288.

- Kaushal, R. & Kwantes, C.T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations* , 30 (5),579-603

-Khodabakhshi, A.K. & Sheykhi, G. (2011). Association between personality traits and work-family conflict among Iranian teachers . *European Psychiatry*, 26, (1), Page 1030

- Klein, H. J. & Lee, S. (2006). The Effects of personality on learning: The mediating role of goal setting. *Human Performance*, 19(1), 43–66

-Lee, H. H. & Yang, T.T.(2015). Employee goal orientation, work unit goal orientation and employee creativity. *Creativity and Innovation Management*, 24 (4) , 659-674

-Madalina, O. (2016). Conflict management,a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39, 807-814

-Malmberg, L.E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers , *Teaching and Teacher Education*,22 , 58–76

--McCabe, K.O.; Yperen, N.W.; Elliot, A.J. & Verbraak, M. (2013). Big five personality profiles of context-specific achievement goals . *Journal of Research in Personality* ,47 , 698–707

-McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture, 4*(4).

http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1038 2011

-McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 81-90

- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2004).A contemplated revision of the NEO five-factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36 , 587–596

-McKinney, A.P. (2003). Goal orientation: A test of competing models, *Ph.D*, Blacksburg, Virginia

- Miller, B. & Austin, L. (2016). Campaign and corporate goals in conflict: Exploring company-issue congruence through a content analysis. *Public Relations Review*, 42, 698–709

-Muis, K.R. & Winne, P.H. (2012). Assessing the psychometric properties of the achievement goals questionnaire across task contexts. *Canadian Journal of Education* ,35(2) ,232-248

-Nitsche, S., Dickhauser,O., Fasching, M.& Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574-586

-Nitsche, S., Dickhauser,O., Fasching, M.& Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave . *Learning and Individual Differences* ,23 , 272–278

-Northouse,P.G. (2015).*Introduction to Leadership*.Third Edition , Sage edge

-Ome, B.N. (2013). Personality and Gender Differences in Preference for Conflict Resolution Styles, *Gender & Behaviour, 11(2), 5512-5524*

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of management organizational conflict. The International . *Journal of Conflict Management* , 13 (3),206-235

- Rahim, M.A. & Magner, N.R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and Its invariance across groups . *Journal of Applied Psychology*, 80(1) ,122-132

-Sandy, S.V.; Boardman, S.K.& Deutsch,M.(2006). Personality and conflict . The *Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*,

Deutsch, M. ; Coleman, P.T. & Marcus, E.C. , Chapter Fifteen, Second Edition, John Wiley& Sons Jossey-Bass United States of America.

-Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model.*Teaching and Teacher Education*, 18,1007–1021

-Selvarajan, T.T.; Singh, B. & Cloninger, P.A. (2016). Role of personality and affect on the social support and work family conflict relationship. *Journal of Vocational Behavior* ,94 , 39–56

-Skaalvik, E.M. & Skaalvik ,S.(2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction . *International Journal of Educational Research* ,62, 199–209

-Steinmayr, R. ; Bipp, T. & Spinath, T. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21 , 196–200

Steven, T.; Hamman, D. & Olivárez, A. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos and Education*, *6*(1), 55–70

- Tolentino, L.R. ; Raymund, P. ; Garcia, M.J. ; Lu, N.V.; Restubog, S.L. ; Bordia, P.& Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39-48

–Ucar, H & Bozkaya, M.Y. (2016). Pre-Service Efficacy Teachers' Self-Efficacy Belifes ,goal orientations, and paricipatios in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 17 (2), 1-21

- Van De Vliert, E., Janssen,O. &Veenstra,C.(1999).How task and person conflict shape the ole of positive interdependence in management teams. *Journal of Management* .25 (2), 117-142

-Vermunt, J.D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149–170

- Voki, N.P. & Sontor, S. (2010). The relationship between individual characteristics and conflict handling styles – the case of

Croatia. *Problems and Perspectives in Management*, 8. (3), 56

-Virga, D.; CurSeu, P.L.; Maricut, L.I.; Sava,F.A. ; Macsinga, I. & gurean, S.M. (2014). Personality, relationship conflict, and teamwork-related nental models, *PLoS ONE* 9(11): e110223. doi:10.1371/*journal.pone*.0110223

-Wang, M. & Erdheim, J.(2007). Does the five-factor model of personality relate to goal orientation?. *Personality and Individual Differences*, 43 , 1493–1505

- Waston, J.M. (2012). Educating the disagreeable extravert: narcissism, the big five personality traits, and Achievement goal orientation . *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, (1), 76-88

- Whitworth, B.S. (2008). Is there a relationship between personality types and preferred conflict-handling styles? An exploratory study of registered nurses in southern Mississippi . *Journal of Nursing Management*, 16, 921–932

-Zarankin, G. (2008) .A new look at conflict styles: goal orientation and outcome Preferences. *International Journal of Conflict Management*, 19 (2),167– 184

-Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation , and performance intentions. *Personality and Individual Differences*,36,1693–1708

The Big Five Factors of Personality and their Relationship to the Styles of Conflict Management s and Goal Orientation of the Teachers

Eman Atteia Hussein Mansour Greish

The objective of the current research is to identify the factors of personality of the teachers and their relation to the styles of conflict management and the goal orientations. This research also seeks to reveal the nature of the differences between the teachers in the study variables that refer to gender "male or female" and the nature of the educational stage dealt with by the teacher. The study was conducted on 192 teachers (125 female and 67 male), among them 99 teachers for the primary stage , and 93 teachers for the preparatory stage, the average of their ages is about 37.57 years with a standard deviation of 6.7 years. Their years of experience ranged from 4 to 37 years with an average of (17.76) year. The study reached several results, the most important of which are:-

-There is a negative statistical correlation between the teacher's experience years of teaching and the learning goal orientation and performance goal orientations.

-There are no significant statistical differences in the styles of conflict management and goal orientations due to gender and the nature of the educational stage with which the teacher works, or an interaction between them.

- There is also a positive correlation between both the learning goal orientation and the performance goal orientation and the big five factors of personality,except for Neuroticism, which is related to the learning goal orientation by a negative statistical function, while there is no statistical correlation between it and the performance goal orientation.

- The results also show that there is a positive statistical correlation between the style of Accommodating, which is one of the styles of conflict management and the personality factors of "Extraversion, Agreeableness, and Conscientiousness". In addition, the style of Compromising was positively correlated statistically with the personality factors except for Neuroticism, while the style of hegemony has a positive statistically significant correlation with Extraversion, whereas there is a negative statistical correlation between Collaboration and Neuroticism. There is also a positive correlation between

the style of collaboration and personality factors: Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, and openness to experience, while there is no statistically significant correlation between avoiding and any of the personality factors.

- The variables of the study (the big five factors of personality and the performance goal orientation and the styles of conflict management) together constitute a pattern that shows the causal model among them.

Keywords: The Big five Factors of Personality - Conflict Management - Goal Orientation