جامعة الجزائر 02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية وعلاقته بالدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علوم التربية

إعداد الطالب:/

رقيق برة على

تحت إشراف الدكتور:/

خلايفية محمد

السنة الجامعية: 2019/2018

جامعة الجزائر 02
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية وعلاقته بالدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علوم التربية

إعداد الطالبة:/
رقيق برة على

تحت إشراف الدكتور:/
خلايفية محمد

أمام اللجنة المشكلة من:

– لكحل لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2 رئيسا
– خلافية محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر2 مشرفا ومقررا
– بيبي مرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2 مناقشا
– لعقون كمال الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة2 مناقشا
– زعرور لبنى	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر2 مناقشا
– ركزة سميرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة االبليدة2 مناقشا

---------- السنة الجامعية : 2019/2018----------

إهداء

إلى الذي حاولت أن تنال منه ألسن خرساء * وتطاولت عليه أقلام مأجورة خرقاء.

إن الذي كفاك بالأمس لقادر أن يكفيك اليوم سخرية الأعداء اللقطاء.

{أليس الله بكاف عبده} الزمر 36

هيهات إن يبلغ الثرى* ولو حاول الثريا* وهل يعكر البحر قطر مر*أم هل يضر السحاب نبح الكلاب.

إلى الذي يصلي عليه الله وملائكته، إلى الذي اجتباه ربه وهداه، وزكاه، ونصره وآواه.

إلى الذي علمنا الحب والبذل والصفح والأخوة والسلام.

إلى حبيب قلبي ونور بصري وقدوتي في عسري ويسري.

رسول العالمين وإمام المرسلين محمد بن عبد الله الصادق الأمين.

أهـــــــــــدي هذا العمل المتواضع.

{إن الله وملائكته يصلون على النبي يا أيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليما} الأحزاب 56

عـــــــــــــذرا رسول الله

محبـــــك والطامع في شفاعتك والشرب من حوضك.

رقيـق برة علي.

شكر وتقدير

قال الله تعالى

{ وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد }

سورة إبراهيم، الآية 08

نشكر الله تعالى الذي وفقنا إلى هذا العمل،

اعترافا بالفضل لأهله، وعملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم:

" من صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئون به فادعوا له حتى ترو أنكم قد كافأتموه »

نشكر جميع الذين ساهموا بتوجيهاتهم واقتراحاتهم ومساعدتهم لإخراج هذا العمل المتواضع إلى النور.

ونخص بالذّكر موجهنا ومرشدنا الأستاذ المشرف: **الدكتور خليفية محمد**

كل الأساتذة والموظفين العاملين بقسم علوم التربية.

كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة كل هؤلاء وغيرهم ممن نسيناهم نقدم لهم جزيل الشكر والعرفان، واحتراماتنا على ما غرسوه من بذرة طيبة فينا

.....رقيق برة علي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تأكيد العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن المستمد من نظرية التقلبات النفسية الذي تحكمه مجموعة من العوامل الجنس والأقدمية المهنية بالدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة من 250 أستاذ من التعليم الثانوي لمدينة المسيلة من الجنسين (126 ذكر و124 أنثى) حيث يتمتع 95 منهم بأقدمية مهنية أقل من 5سنوات منهم 47 اناث و68 بأقدمية مهنية تتراوح بين 6 و15سنة منهم 39 أنثى في حين يتمتع الباقي من مجموع عينة الدراسة وعددهم 87 منهم 38 بأقدمية –تفوق 15 سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس نمط الشخصية الهادف T D S–للعالم ميشال ابتر–، ومقياس دافعية الانجاز لدى الأستاذ من اعداد الباحث، ومقياس ليفنستاين لإدراك الضغط النفسي.

ولقد أشارت نتائج البحث الحاليً الى وجود علاقة طردية وذلك حسبما أسفرت عنه نتائج الدراسة. ولغرض معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن وغير الهادف بالدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة البحث فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسن بين الدرجة الكلية للأفراد في مقياس نمط الشخصية الهادف مع درجاتهم الكلية في مقياس الدافعية للإنجاز التي بلغت (0.48) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف، و (–0.53) وهما قيمتان متوسطتان غير أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والدافعية كان موجبا على عكس الارتباط بين نمط الشخصية غير الهادف والدافعية الذي كان سالبا، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في نمط الشخصية مع درجاتهم الكلية في الدافعية للإنجاز هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في نمط الشخصية الهادف لدى معلمي المرحلة الابتدائية لولاية المسيلة كلما ارتفعت درجاتهم في الدافعية للإنجاز والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).أما بالنسبة للعلاقة بين تمط الشخصية الهادف وغير الهادف والضغط النفسي معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية (الهادف وغير الهادف) ودرجاتهم في الضغط النفسي بلغ (0.39–) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف و(0.38) بالنسبة لنمط الشخصية غير الهادف، وكلا القيمتين متوسطتين، غير أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والضغط النفسي كان سالبا، في حين أن الارتباط بين نمط الشخصية غير الهادف والضغط النفسي جاء موجبا، هذا ونلاحظ أن قمتي الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات ودلالتها بين درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الهادف ومتغير الجنس ثم الأقدمية المهنية، ثم مع نفس المتغيرات على مقياس الدافعية للإنجاز وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس وكذا الأقدمية المهنية وذلك على المقاييس الثلاث.

Summary of the study:
The study aimed to confirm the relationship between the dominant personality telic style derived from the theory of psychological reversals, governed by a group of factors related to sex and professional seniority, motivation for achievement and psychological stress. of a sample of 250 secondary school teachers from the city of Msila (126 men and 124 women). Less than 5 years old, 47 women and 68 years of professional seniority, aged 6 to 15, including 39 women, while the remaining 87% of the total sample of the study are 38 years old. To achieve the goals of the study, the researcher used a measurement of telic style of personal TD S -by Michel Apter - and measuring the motivation of the researcher's professor, as well as the extent of Levinstein's to recognize the psychological pressure .

The results of this study indicate a positive relationship, as shown by the results of the study. In order to determine the relationship between dominant and unintentional personality profiles and psychological stress in the study sample, the correlation coefficient between the total score of individuals on the objective personality scale was calculated at using their overall scores in the motivation scale (0.48) for the determined personality model, (-0.53), which are mean values, but the correlation between the personal intent model and motivation was positive in relation to the correlation between the personal intention model and the motivation, which was negative, The correlation between the non-objective personality profile and the psychological pressure was positive: note that the correlation peaks were statistically significant at the alpha level ($0.01 = \alpha$) and to identify the differences between the means and their importance between the sample scores on the target personality pattern scale and the gender variable With the same variables on the motivation scale for success, the study has revealed that there was no statistically significant difference due to the sex variable as well as the length of service, according to the three measures.

قائمة المحتويات

ملخص الدراسة .....

مقدمة 22

1-إشكالية الدراسة..... 26

-2فرضيات الدراسة. 32

3-أهداف الدراسة 33

4-أهمية الدراسة من الناحية النظرية والعلمية..... 35

5ضبط المفاهيم الأساسية.ز ..... .40

6-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة 42

7-الدراسات السابقة 47

1.7-الدراسات العربية..... 47

2.7-الدراسات الأجنبية..... 54

3.7 _ التعليق على الدراسات السابقة 56

4.7 _ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 58

الفصل الثاني * الشخصية * 61

تمهيد:..... 62

1-مفهوم الشخصية..... 63

1.1-تطور مفهوم الشخصية..... 63

1. 2_ تصنيف تعريفات الشخصية 66

1. 3_ تعريف الشخصية لغويا..... 67

2_ مكونات الشخصية:..... 73

3 _ أهمية دراسة الشخصية 77
4_ اتجاهات دراسة الشخصية وسماتها 78
5_ نظريات الشخصية..... 81
5. 1_ نظريات الانماطtypes 82
2.5_ نظرية السمات Traits..... 89
3.5 _ النظرية السلوكية:..... 93
4.5_ نظرية التحليل النفسي 98
6_ نظرية الانقلابات النفسية لـ: Apter..... 104
تمهيد:..... 104
1.6–نظرية الانقلابات النفسية لـ: Apter 105
2.6_ الحالات الذهنية (النفسية) 106
3.6_ خصوصية هذه النظرية 109
4.6 _ الخلفية النظرية لنظرية التقلبات النفسية 110
5.6–حالات ما وراء الدافعية والتقلبات 113
6.6–أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية 115
7.6_ خصائص السلوك حسب نظرية أنماط الدافعية 117
8.6_ خصائص الشخصية: النمط الهادف – النمط غير الهادف..... 121
9.6–نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية..... 121
7_ اهداف نظريات الشخصية 124
8_ العوامل المؤثرة في الشخصية حسب مختلف النظريات 124
9 _ طرق وأساليب دراسة الشخصية 126
10_ العلاقة بين الشخصية والمهنة 128

خلاصة الفصل 130
الفصل الثالث *الدافعية للإنجاز* 131
تمهيد 132
أولا / الدافعية 133
-التطور الفكري لمفهوم الدافعية 134
-تعريف الدافعية: 141
-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية: 147
-أنواع الدافعية 150
-أهمية الدافعية: 154
-وظائف الدافعية. 155
-مصادر الدافعية: 157
-أبعاد الدافعية: 159
-علاقة الدافعية بالسلوك. 160
-خصائص الدافعية: 166
-بعض النظريات المفسرة للدافعية 169
-قياس الدوافع 175
ثانيا: الدافعية للإنجاز 177
1.2-تعريف الدافعية للإنجاز 178
2.2-مكونات الدافعية للإنجاز 181
3.2 -أنواع الدافعية للإنجاز 182
4.2-مظاهر دافعية الإنجاز 182
5.2- أهمية الدافع الانجاز 183

6.2-طرق قياس دافعية الإنجاز 184
7.2-الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز 188
3.7-نظرية الدوافع ونضوج الشخصية..... 197
7.4-تقييم النظريات..... 200
خلاصة: 203
الفصل الرابع *الضغوط النفسية* 204
تمهيد: 205
أولا: ماهية الضغوط النفسية..... 207
1-لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية 207
2-تعريف الضغوط من الناحية النفسية..... 208
3-أنواع الضغط النفسي 211
4-أعراض الضغط النفسي..... 213
1.4-الأعراض الجسمية 214
2.4-الأعراض الانفعالية 215
3.4 -الأعراض الفكرية. 215
4. 4-الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية..... 216
5-أعراض الضغوط النفسية لدى الأستاذ 216
6-مراحل حدوث الضغط النفسي..... 217
7-الآثار الناتجة عن الضغوط: 221
8-مصادر الضغط النفسي:..... 225
9 -مصادر الضغوط لدى الأستاذ:..... 226
10-مظاهر الضغط النفسي لدى الأستاذ: 227

11-أسباب الضغط النفسي لدى الأستاذ 228
12-النظريات المفسرة للضغط النفسي 230
13-تشخيص الضغط النفسي 234
14-طرق قياس الضغط النفسي وعلاجه والوقاية منه 236
15-طرق الوقاية من الضغط النفسي 241
ثانيا: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية 243
تمهيد 243
1-التناولات النظرية لمفهوم المواجهة 243
2-تصنيف استراتيجيات المواجهة: 250
3.-وظائف استراتيجيات المواجهة: 232
5-استراتيجيات المواجهة وسمات الشخصية 255
6-استراتيجيات المواجهة والصحة النفسية 256
7-فعالية استراتيجيات المواجهة على الصحة الجسمية والضغط النفسي 259
8-مقاييس استراتيجية المواجهة 261
خلاصة: 265
الفصل الخامس: *الأدوار الشخصية والمهنية للأستاذ 266
تمهيد 267
أولا: المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ 268
1-ماهية الأستاذ 268
2-المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ 269
1.2-الخصائص الشخصية: 270
2-2-الخصائص الخلقية: 275

3.2-الخصائص العقلية: 278
2-4 -الخصائص البدنية:..... 281
2-5-الخصائص المهنية:..... 282
2-6-الخصائص الوظيفية:..... 288
7.2-الخصائص الاجتماعية:..... 289
8.2-الخصائص الثقافية:..... 290
3 -الأدوار المهنية والشخصية للأستاذ: 292
1.3 -الأدوار التعليمية: 294
2.3-الأدوار التربوية: 298
3.3-الأدوار التربوية: 299
4.3-الأدوار الإدارية: 300
5.3-الأدوار الاجتماعية:..... 303
6.3-الأدوار الإنسانية:..... 307
4-إعداد الأستاذ:..... 310
5-تكوين الأستاذ: 312
6-نجاح الأستاذ في الصف:..... 315
7-الكفايات المطلوبة في الأستاذ: 316
ثانيا الإدارة الصفية: 324
تمهيد:..... 324
1-مفهوم الادارة الصفية: 325
2.تعريف الإدارة الصفية.....304
3-العلاقة بين الإدارة العامة والإدارة التربوية: 327

4-الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف: 329
5-خصائص الإدارة الصفية العامة: 330
6-أهمية إدارة الصف..... 331
7-عناصر عملية الإدارة الصفية 332
8-الأنماط الإدارية للأستاذ في الصف الدراسي: 333
9-العوامل المؤثرة على نمط التدريس: 338
خلاصة الفصل: 340
الفصل السادس *إجراءات الدراسة الميدانية* 342
تمهيد:..... 343
1-الدراسة الاستطلاعية: 344
1.1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:..... 344
2.1-اجراءات الدراسة الاستطلاعية: 345
3.1-مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:..... 346
4.1-حدود الدراسة الاستطلاعية: 347
5.1-نتائج الدراسة الاستطلاعية: 347
2-الدراسة الاساسية 353
2.1-منهج الدراسة 343
2-2-مجتمع الدراسة: 365
2-3-عينة الدراسة الأساسية:..... 366
2-4-حدود الدراسة: 367
5.2-أدوات الدراسة: 369
6.2-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:..... 387

خلاصة: 390
الفصل السابع 391
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة 391
عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة 392
أولا: عرض وتفسير نتائج الدراسة 392
1.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى 392
2.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 393
3.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 394
4.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 395
5.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة 397
6.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة 398
7.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة 400
8.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة 401
9.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية التاسعة 402
10.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية العاشرة 403
11.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشر 404
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة 406
1.2-مناقشة الفرضية الأولى 406
2.2-مناقشة الفرضية الثانية 410
3.2-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 414
4.2-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 418
5.2-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 421

6.2-مناقشة نتائج الفرضية السادسة 424
7.2-مناقشة نتائج الفرضية السابعة 426
8.2-مناقشة نتائج الفرضية الثامنة 428
9.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة 429
10.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة 431
11.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر 432
خاتمة 437
التوصيات والاقتراحات 440
قائمة المصادر 445
الملاحـــــق 464

فهرس الجداول	رقم الصفحة
جدول رقم (01): يوضح حالات ما وراء الدافعية والنمط الذي يميز كال حالة من تجربة وشعور	120
الجدول رقم (02): يمثل "كان هيسكن" "kan Hisken" حول نظرية الانقلابات، ماي 1996	121
جدول رقم (03) يوضح مراحل نمو الشخصية من الطفولة الى الرشد كما يراه أرجيرس:	198
جدول رقم (04) يوضح الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف	329
جدول رقم (05) يلخص خصائص العينة الاستطلاعية.	346
الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجدية مع درجته الكلية	349
الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التخطيط مع درجته الكلية	350
الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تجنب النشاط مع درجته الكلية	351
الجدول رقم (09) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس نمط الشخصية مع درجته الكلية	352
الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس نمط الشخصية عن طريق ألفا كرونباخ	352
جدول رقم: (11) حساب صدق البند والصدق الكلي لمقياس دافعية الانجاز.	353
الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الأول (حب العمل) مع درجته الكلية	354
الجدول رقم (13) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الثاني (العلاقات) مع درجته الكلية	356
الجدول رقم (14) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الثالث (الرضا العام) مع درجته الكلية	357
الجدول رقم (15) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الرابع (المثابرة والطموح) مع درجته الكل	358

الجدول رقم (16) مصفوفة ارتباط محاور مقياس الدافعية مع درجتها الكلية	359
الجدول رقم (17) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية	360
الجدول رقم (18) يوضح ثبات مقياس الدافعية بطريقة التناسق الداخلي	361
الجدول رقم (19) يوضح ثبات مقياس الدافعية عن طريق التجزئة النصفية	361
جدول رقم: (20) يشير الى توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعاده.	362
الجدول رقم 21) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الضغط النفسي مع درجته الكلية	363
الجدول رقم (22) يوضح ثبات مقياس الضغط النفسي عن طريق ألفا كرو نباخ	364
جدول رقم(23) يبين مجتمع الدراسة وتوزيعهم على الثانويات	366
جدول رقم (24): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	367
جدول رقم (25) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية:	368
جدول رقم: (26) يمثل معامل الارتباط لثبات المقياس	376
جدول رقم (27): يمثل اختبارات استجابات استمارة الدافعية لانجاز البحث ومفتاح التصحيح	385
الجدول رقم (28) يوضح العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) والدافعية للإنجاز	392
الجدول رقم (29) يوضح العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي	393
الجدول رقم (30) يوضح العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز	394

الجدول رقم (31) يوضح العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي	396
الجدول رقم (32) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات نمط الشخصية تبعا لمتغير الجنس	397
الجدول رقم (33) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس	399
الجدول رقم (34) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس	400
الجدول رقم (35) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية تبعا لمتغير الأقدمية	401
الجدول رقم (36) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية	402
الجدول رقم (37) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية	403
الجدول رقم (38) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط	404

فهرس الأشكال	رقم الصفحة
شكل رقم (01) يمثل أساليب الدافعية حسب نظرية التقلبات النفسية	108
شكل رقم (02): يمثل المصطلحات المهمة في نظرية التقلبات النفسية Kerr,1994	113
الشكل رقم (03) يمثل مخطط كان هيسكن (نظرية الانقلابات) نموذج النشاط	123
شكل رقم (04) يوضح علاقة الدافعية بالأداء	165
الشكل (05) يمثل تخطيط عام لنظرية سيلي.	231
الشكل رقم :(06): نظرية التقدير المعرفي	233
الشكل رقم (07): محددات استراتيجية المواجهة	249
الشكل رقم (08) يوضح العلاقة بين الإدارة العامة والإدارات التربوية بإدارة الصف	328

فهرس الملاحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (01) يوضح الأساتذة المحكمين والجامعات التي ينتمون اليها	465
ملحق رقم (02): ثبات وصدق مقياس الشخصية	466
ملحق رقم (03) ثبات وصدق مقياس الضغط النفسي	469
ملحق رقم (04) نتائج الدراسة	471
ملحق (05) استمارة الشخصية T .D.S	482
ملحق رقم :(06): استبيان ادراك الضغط النفسي لـ لفيستاين P.S.Q	483
ملحق رقم (07):مقياس دافعية الإنجاز للاستاذ	484
ملحق رقم (08) مقياس دافعية الإنجاز T.D.S باللغة الفرنسية	486

مقدمـــــة

مقدمة:

أولى الباحثون والدارسون لمواضيع علم نفس أنماط الشخصية The personality Types اهتماما كبيراً يتأتى في مجمله من أهمية وتأثير نمط الشخصية الذي يدور الفرد في فلكه، في أشكال وتوجهات السلوك التي تصدر منه كافة، فضلا عن الطريقة أو الكيفية التي تكون بها استجابتة في مواقف الحياة المختلفة. الأمر الذي دفع جمعا من الباحثين إلى تركيز اهتماماتهم على معرفة نوع العلاقة التي تربط أنماط الشخصية والكثير من المتغيرات الأخرى. هادفين عن طريق ذلك إلى وضع دراسة تأخذ صفة الشمولية وفي الوقت نفسه، تكون مجدية وتكاملية وتوفر الجهد والعناء والموارد المادية المبذولة في فهم الظاهرة السلوكية التي تشكل جوهر أبحاث علم النفس.

وفي هذا الشأن، ظهرت في الثلاثين سنة التي مضت اتجاهات حديثة في تفسير الشخصية عند الفرد قادها بعض العلماء النفسانيين أمثال: " **Ken Smith " و"Micheal Apter" و"Steven Reiss"**

ترتكز هذه الاتجاهات على ديناميكية (حركية) الشخصية، وأن الأنماط السلوكية عند الإنسان تقوم على مجموعة من الدوافع تعتبر كمحركات للسلوك الإنساني، وعلى عكس كثير من التصورات الدافعية الأخرى، ترى هذه الدراسات الحديثة أن الدوافع المحركة للسلوك ليست مطلقة بل نسبية ومتغيرة من فرد إلى آخر وحتّى في ذات الفرد وباستمرار. ولا يمكن للفرد أن يحمل دافعين متعاكسين في الوقت نفسه، وأن لكل فرد خصوصيته وبصمته الخاصة. كما يوجد لكل فرد ملمحا **[بروفيل]** خاص من الدافعية، ويعد إدراك هذا الملمح شرطا لأن يعيش الإنسان بسعادة مع ذاته ومع الآخرين.(Aptère, 1997, p217-220)

ولأن الأستاذ في جميع المراحل الدراسية التعليمية هو إحدى الركائز الرئيسة في العملية التعليمية، ولا تتوقف صلاحيته للقيام بعمله على النحو المنشود على حسن إعداده وتدريبه فحسب بل تشمل إصلاح أحواله المادية والاجتماعية والتخفيف من الضغوط النفسية التي تواجهه أثناء أدائه لعمله... ذلك لأن توفير عوامل الاستقرار النفسي والمادي والاجتماعي يعينه على القيام بواجباته بفاعلية.

فمهنة التعليم شاقة تتعب الفكر وتنهك الجسم وتحطم الأعصاب، ولا يعرفها إلا من مارسها ومن يمارسها. وهذا ما أشار إليه كل من ماسلاش وجاكسون "**Maslach and Jackson**" –أنه وكنتيجة لظروف العمل فإن كثيرا من الأساتذة يجدون أن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم وتلاميذهم ونحو مهنتهم قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه–. فقد يظهر لديهم انفعالات نفسية مختلفة مثل: [الغضب، القلق، قلة الحيلة، الانزعاج، أو تثبيط العزم]، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية نحو الإنجاز في عملهم، كما أن هؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط نفسية.

لقد أظهرت الدراسة التي أجراها كل من فونتانا، أن من بين كل أربعة مدرسين يوجد مدرس يدرك ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها. كما وأثبتت الدراسة أنه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت، من مدرس واحد على الأقل يعاني ضغطا حادا، وأن بين كل خمسة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغطا حادا. كما أن من نتائج ضغوط العمل خلق حالة من عدم التوازن بين الفرد وقدراته وحاجاته وتوقعاته من جهة، وبين ما يطلب منه القيام به من جهة أخرى. (ديفيد فونتانا: ترجمة أبو سريع، 1993)

ولقد قرر علماء النفس أن الجهد العصبي الذي يصرفه الأستاذ في التدريس خلال ساعة زمنية واحدة يعادل الجهد الذي يقضيه أي موظف آخر يشتغل بإحدى الوظائف الإدارية الأخرى، وبالإضافة إلى هذا المجهود العقلي الكبير تؤثر تصرفات الناس وسلوك الطلاب ومراقبة الموجهين في انفعالاته تأثيراً كبيرا، وعند ذلك يفقد حيويته ونشاطه ويعجز عن القيام بعمله على الوجه المطلوب، لذلك فإن المستقرئ للعديد من الدراسات التي أجريت عن موضوع ضغوط العمل يجد أن مهنة التدريس تأتي في مقدمة المهن الأكثر ارتباطاً بأعلى معدلات الضغوط الوظيفية التي تعوق الأستاذ عن أدائه لعمله على أكمل وجه، وعدم الاستقرار فيه ومحاولة الهروب منه إلى غيره من المهن.

وتأتي أهمية دراسة نمط الشخصية لدى أساتذة التعليم الثانوي من أهمية تلك المرحلة ولارتباط التعليم بالشخصية والسلوك من جهة ثانية. لذلك كان لزاما من دراسة هذا الموضوع بشيء من التفصيل لفهم تلك

العلاقة، وأثرها على الفرد والمجتمع. حيث يعتبر المنظوران: الظاهري والبنيوي في دراسة الشخصية من أبرز المعالم المميزة لما حققته الدراسات النفسية الحديثة والمعاصرة من إسهامات في الكشف عن حقيقة الشخصية الإنسانية. فالنظريات الظاهرية والبنيوية تنطلق من تصور مؤداه أننا لا نستطيع فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به دون معرفتنا لمدركات الشخص لبيئته ولنفسه كما يراها... فالنظرية الظاهرية تنطلق من تصور مفاده أن السلوك الإنساني يرتكز على خبرات وتجارب الفرد واتجاهاته وانفعالاته، أما النظرية البنيوية فإنها ترتكز على مبدأ حركية وديناميكية البنية النفسية للفرد وتغيرها بصفة نسقيه ومرتبة مع الوقت.

وإيمانا من الباحث بتلك الأهمية... اختار موضوع بحثه الموسوم بـ: نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية وعلاقته بادافعية للإنجاز والضغوط النفسية، والبحث فيه من أجل معرفة هذه العلاقة من منظور أحد الاتجاهات الحديثة وهو نموذج " **Apter"** أو ما يسمى بنظرية الانقلابات النفسية [**théorie de Renversement**] معتمدا على عينة من أساتذة التعليم الثانوي.

الفصل الأول

* الإطار العام للدراسة *

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم إجرائيا

6- الدراسات السابقة

7- فرضيات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

أمام الانفجار المعرفي والتطور العلمي الذي يشهده هذا العصر، والذي جعل الأمم تتسابق فيما بينها لتحتل مركزا مرموقا، وتحقق الصدارة في العالم...هذا العزم الذي لا يتأتى تحقيقه إلا عندما تسير الأمة سيرا صحيحا وجادا في تحصيل عوامل النهوض ومقومات الرقي وصولا إلى ما يمكنها من الاحتفاظ بصدارتها إن كانت أمة عريقة، أو ما يمكنها من نيل الصدارة إن كانت ناشئة. باتت بيئة العمل في منظماتنا المعاصرة بشكل عام تتسم بسمات ومعالم فرضت على الإنسان أن ينتج أكثر وأن يعمل أطول وأن ينافس أشد للبقاء في الوظيفة التي يعمل بها. ومع تزايد وتيرة الحياة تسارعا يوما بعد يوم، كان لكل ذلك نتائج وأثار سلبية على نفسية وصحة الإنسان العامل، وصفائه الذهني والنفسي والبدني. حيث أصبح إذا لم يمتلك الطرق والأساليب المجدية التي تمكنه من التعامل الفعال مع هذه المواقف، أو كونه يجهل طبيعة هذه المشكلات... يصبح عاجزا عن مواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق بعض أهدافه، فيمسي بذلك عرضة لتأثيرات المواقف الضاغطة، فالعصر الذي نعيش فيه بتطوراته الحديثة والسريعة والمتلاحقة في جميع المجالات، يحتاج إلى إنسان قادر على تكييف ظروفه وحاجاته مع هذه المتغيرات والتطورات، ولعل أهم عنصر في هذا التطور كله هو العملية التربوية، تلك التي تعتبر الجوهر الأساس في نمو وتطور المجتمعات. حيث يقع على عاتقها مسؤولية تطوير العقل البشري القادر على تطوير ورقي المجتمع وبناء شخصية الفرد من كافة النواحي.

لقد بات الأفراد نتيجة المشكلات التي فرضتها تطورات العصر الحديث بشكل عام في عدم استقرار نفسي، نتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعقيدها، مما جعل العناية بالصحة النفسية للأفراد والعمل على تكامل شخصياتهم، موضوع اهتمام المسئولين على مختلف مسؤولياتهم، وحتى المفكرين والمنظرين... حيث ظهر في كثير من المهن معوقات وصعوبات مختلفة حالت دون قيام العاملين به بدورهم المنوط بهم بشكل فعال، الأمر الذي يشعرهم أو يجعلهم يظهرون في موقف العجز وعدم القدرة

على أداء العمل بالشكل والمستوى الأدائي الذي يتوقعونه، أو يتوقعه الآخرون منهم نتيجة انعدام الدافعية لذلك. ولأن مهنة التعليم من المهن التي تتطلب قدرا كبيرا من المشقة أو الضغوط لكثرة المواقف والأدوار التي يعجز الأستاذ فيها تحقيق الكفاءة المنتظرة نتيجة ضغوط الحياة الإنسانية التي تتطلب التعايش معها، لأن ذلك يتطلب منه تطوير كفاءة معينة للتكيف معها حتى لا يهرب منها، لأن ذلك يعني نقص فعاليته وقدرته على التكيف والإخفاق في الحياة.

ذلك أن السلوك الإنساني ما هو إلا محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة، حيث تتفاعل العوامل الفردية والاجتماعية والحضارية، لتنتج تأثيرا عاما يتبلور في شخصية الفرد وأنماط سلوكه، ومن ناحية أخرى تسهم طبيعة تكوين الفرد في تحديد السلوك الذي يقوم به. حيث تتوقف طبيعة الفرد على عدد من العوامل منها النواحي الوراثية والبيئية التي ينمو فيها، والثقافة التي نشأ عليها ونوع التعليم والخبرة التي حصل عليها ... وهكذا فهم يختزنون في داخلهم استجابات مختلفة المواقف التي يتعرضون لها من خلال تفاعلهم بالبيئة الخاصة تجاه سلوك الفرد، ليس نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من داخله فقط ولكنه نتيجة لعملية التوافق والتفاعل بين القوى الداخلية في الفرد والقوى الخارجية التي توجد في البيئة المحيطة به. وفى حال فشله في عملية التكيف هذه، تنشأ لديه الأزمات النفسية فيصيب شخصيته الاضطراب. وعلى ذلك فإن العناصر الرئيسية التي تشكل أي موقف ضاغط هي مصادر الموقف الضاغط، والاستجابة له.

لقد أظهر عدد كبير من الدراسات، أن أنماط الشخصية من المتغيرات الرئيسية وراء حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية، فربطت هذه الدراسات بين الأنماط السلوكية والشخصية للأفراد بدرجة تعرضهم للاضطرابات التي تعكس الفروق الفردية في التعامل مع الضغوط، وتقديرها وتقويمها والاستجابة لها، والتي تسهم في اضعاف جهاز المناعة لديهم. وبين من يستطيعون تحملها والتعامل

معها بطريقة صحيحة، وافترضت أن الأفراد من ذوي أنماط شخصية معينة مهيؤون للإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من غيرهم (أحمد عكاشة 1980)

وفي هذا الشأن دائما تعددت المحاولات التي بذلت للربط بين نمط الشخصية والاضطرابات، حيث أثارت موضوعات الشخصية جدلا في الأوساط العلمية بين من يؤيد فكرة دور الشخصية في إحداث الاضطراب النفسية أو المعارضين لهذه الفكرة، بحجة أن هذه الدراسات لا تتناغم والخبرة الاحصائية والطرق المنهجية البحثية، وأن نتائجها ترجع لأخطاء في تصميماتها التجريبية وتفسيراتها وتحليلاتها (محمد حمدي الحجاز 2004). وبسبب هذا الاختلاف استمرت الدراسات التي تناولت أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات وتأثير ذلك على الدافعية للإنجاز. ومن بين هذه الدراسات والاتجاهات الحديثة في تفسير الشخصية، ما ظهر في الثلاثين سنة الماضية والتي قادها بعض العلماء النفسانيين أمثال:Ken Smith " و"Micheal Apter" و"Steven Reiss" والتي ترتكز في تفسيرها على ديناميكية (حركية) الشخصية. بحيث تنطلق الخلفية النظرية لهذه الدراسة التي تولدت عن تراكم نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية. توضح فيها الطبيعة النفسية للأفراد الغير مستقرة دائما، أي أنه يمكن لكل فرد أن يتغير كلية في سلوكه من نمط إلى ضده وذلك في احدى الثنائيات الأربعة للأزواج المتعاكسة حسبها حسب ما سوف نتصدى له بالشرح، على عكس ما جاءت به النظريات السابقة. فالنظرية تقوم على أن الأنماط السلوكية عند الإنسان تقوم على مجموعة من الدوافع كمحركات للسلوك الإنساني، وعلى عكس كثير من التصورات الدافعية الأخرى، وترى أن هذه الدوافع المحركة للسلوك ليست مطلقة بل نسبية ومتغيرة من فرد إلى آخر وحتّى في ذات الفرد وباستمرار، ولا يمكن للفرد أن يحمل دافعين متعاكسين في الوقت نفسه، وأن لكل فرد خصوصيته، وبصمته الخاصة كما أن لكل فرد ملمحا خاصا به من الدافعية(بروفيل). ويعد إدراك هذا الملمح شرطا لأن يعيش الإنسان بسعادة مع ذاته ومع الآخرين. (Aptère, 1997, p217-220)

وبسبب هذا الاختلاف استمرت الدراسات التي تتناول أنماط الشخصية وعلاقتها بانتشار الاضطرابات في المجتمع، ومن بين الأوساط. الوسط أو المجتمع المدرسي الذي فيه نشأت فكرة هذه الدراسة والمنبثقة من أهمية المؤسسات التربوية الجزائرية التي يقع على عاتقها مسؤولية إعداد الفرد ليصبح إنسانا ناضجا جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا، ومواطنا صالحا واعيا بمسؤولياته وحقوقه وواجباته، وعاملا منتجا في مجتمعه.

وبما أن المسؤولية في ذلك كله تقع على الأستاذ، فمن المتوقع أن يتعرض لضغوط نفسية تنشأ من مصادر مثل: الفلسفة التربوية المعتمدة، وبيئة العمل التي ينشط فيها سواء طبيعة التعامل مع المتعلمين أو أولياء أمورهم أو علاقته مع هيئة الإدارة التابع لها، وعبء العمل الزائد، وصراع الدور وغموضه، إلى جانب عوامل كثيرة يمكن أن تشكل عوامل ضغط تؤثر على دافعيته نحو عمله فتعيقه من تحقيق أهداف التعليم المسطرة وخدمة المجتمع. مما يجعل الساحة التربوية عرضة للاضطرابات وعدم الاستقرار، كالذي يشهده القطاع منذ سنوات، ناهيك عن اهتزاز صورة الأستاذ في المجتمع، والتدني الرهيب في مستواه الأدائي والتعليمي لدى المتعلمين... وبالإضافة إلى الأسباب التي ذكرت والتي قد يسجلها المدرسون لتبرير هذه الحالة. وضمن علاقة التأثير والتأثر هذه بين طرفي العملية التربوية (معلم/متعلم). فإنه يتطلب التفكير الجاد لإيجاد حل لمشكلة تدني مستوى الدافعية للإنجاز والضغوط النفسية التي يتعرض لها أبناء هذا القطاع. لأن تأثيرها يكون على المستوى الفردي والجماعي، ويترك أثرا كبيرا في الفرد داخل المجتمع والبيئة التي يعيش فيها. وبالإضافة لما سبق من العوامل التي قد تكون سبب في تدني مستوى الدافعية لديهم وتعرضهم لضغوط نفسية عديدة جعل المنظومة التربوية بصفة عامة تتخبط في وضع أقل ما يقال عنه أنه كارثي ... وفي خضم كل هذا تشكل لدى الباحث رؤية أولية حول عامل أساسي لا يقل أهمية عن الأسباب السابقة. ألا وهو نمط الشخصية الهادف/غير هادف وأسلوب الدافعية الذي يكون عليه الأستاذ أثناء أدائه المهني. والذي

أشار إليه العالم أبتر (Apter) .... في نظريته الموسومة – نظرية التقلبات النفسية –وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتتناول هذه المتغيرات. ويتناول البحث بالدراسة. نمط الشخصية – الهادف/غير الهادف – مع التركيز على النمط الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز والضغوط النفسية من منظور هذه النظرية. ذلك بين التنظير والقياس والتطبيق من خلال إجراء دراسة ميدانية، مستخدما فيها مقاييس متغيرات الدراسة.

ولتحديد إشكاليتها وإجلائها بشكل أكثر وضوحا نطرح التساؤلات التالية:

- **السؤال الأول:**

–هل توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير هادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

- **السؤال الثاني:**

–هل توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

- **السؤال الثالث:**

–هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

- **السؤال الرابع:**

–هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

- **السؤال الخامس:**

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف/غير الهادف) تبعا لمتغير الجنس؟

- **السؤال السادس:**

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس؟

- **السؤال السابع:**

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس؟

- **السؤال الثامن:**

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف/غير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية؟

- **السؤال التاسع:**

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية؟

- **السؤال العاشر:**

هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية؟

- **السؤال الحادي عشر:**

-هل توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط (هادف/غير هادف)

2- فرضيات الدراسة:

✓ **الفرضية الأولى:**

-توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف/ غير هادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.

✓ **الفرضية الثانية:**

-توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.

✓ **الفرضية الثالثة:**

-توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.

✓ **الفرضية الرابعة:**

-توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.

✓ **الفرضية الخامسة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف/غير الهادف) تبعا لمتغير الجنس.

✓ **الفرضية السادسة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.

✓ **الفرضية السابعة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس.

✓ **الفرضية الثامنة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف/غير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية.

✓ **الفرضية التاسعة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية

✓ **الفرضية العاشرة:**

-توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية.

✓ **الفرضية الحادية عشر:**

-توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط (الهادف/غير الهادف)

3-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ✓ الكشف عن العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف/غير هادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.
- ✓ الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي لمدينة المسيلة في نمط الشخصية الهادف – حسب نظرية التقلبات النفسية.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.
- ✓ معرفة مدى تأثر تقلب نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية بالضغوط النفسية والدافعية للإنجاز.
- ✓ العمل على توعية الأستاذ والمحيط بمدى أهمية نمط الشخصية الهادف وأثره على الأداء المهني من خلال الدافعية للإنجاز والتوافق المهني في أعماله التعليمية والتربوية. ومساعدته على التغلب على الضغوط النفسية التي تسيطر عليه وتحد من دافعيته للإنجاز وتسبب له اضطرابات في شخصيته.
- ✓ لفت الانتباه إلى أن محورية الأستاذ ومركزيته في العملية التعليمية – التعلمية الذي أولته التربية الحديثة ليست على حساب دور الأستاذ والاهتمام به، والانصراف كلية عن دوره وأهميته لأن ذلك يصب في نهاية المطاف لصالح المتعلم.

- وبصفة عامة يأمل الباحث أن تقدم يد العون لمسئولي القطاع التربوي وتكوين الأساتذة خاصة في فهم مدى أهمية فهم نمط الشخصية الهادف في التحكم في مستوى الضغوط التي يتعرضون لها ودافعيتهم للإنجاز التي تظهر في مستوى تحصيل أبنائهم.
- إلقاء الضوء لإثارة الفضول لمعرفة نظرية جديدة في فهم الشخصية – نظرية التقلبات النفسية–.
- إثراء المكتبة الجامعية ببحث علمي جديد للمساهمة في البحث العلمي.

4– أهمية الدراسة من الناحية النظرية والعلمية:

يعتبر نمط الشخصية بصورة عامة من العوامل الأساسية للحياة النفسية والسلوكية لدى الأفراد. فمن الأمور المسلم بها الآن في علم النفس: أن نمط الشخصية ليس تكوينا وراثيا أو فطريا كما تقول " نظرية السمات ". فالشخص الذي يخطط لمستقبله وجدي في سلوكاته فهو في الواقع حسب نظرية الانقلابات النفسية (أنماط الشخصية)، شخص يميل إلى النمط الهادف عكس الفرد الذي يرى الأمور كما يعيشها في آنِها دون تخطيط مسبق ويأخذ الحياة مأخذ الهزل والتسلية والاستمتاع.

وتكمن أهمية هذا البحث في الجانب الذي يتصدى لدراسته، إذ أنه محاولة لدراسة علاقة أحد أنماط الشخصية –أحد أساليب الدافعية –الهادفة وغير الهادفة مع التركيز على النمط الهادف والدافع للإنجاز (الأداء المهني) والضغوط النفسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي، ويعتبر هذا الجانب ذا أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية. فهو يعكس نمط الشخصية –أسلوب الدافعية المشكل للسلوك –الذي يتصف به الفرد (الأستاذ) والذي يتغير من شخص لآخر وحتى في ذات الشخص نفسه في اتجاهين، لا يمكن أن يكون الاتجاهان (النمطان) المتعاكسان لدى الفرد نفسه في الوقت نفسه.

فحسب ما يراه " **Apter** " في نظريته " **الانقلابات النفسية** " أو ما سمى أيضا " **نظرية أساليب الدافعية** " المشكلة للسلوك. هذه النظرية التي تقوم بالأحرى على فكرة **الحالات** (**les états**)

بدلا من السمات، وقد كانت نتائج الأبحاث التي أجريت في طياتها. مفاجئة عندما ننظر إليها من المنظور التقليدي.

لقد برهنت مثلا في ميدان العمل: أن الأشخاص لا يرغبون في دافعية مكبوحة ولكنهم يعملون بدافعية تارة مرتفعة وتارة منخفضة نحو الرغبة (المتعة) اتجاه العمل. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن بعض المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته تصبح أقل سهولة (أقل صعوبة) إذا أخذناها بجدية. وبالمثل وفي مواقف غير متغيرة، فالأفراد يبحثون عن أشياء مختلفة في أوقات مختلفة كأنهم بحاجة إلى صراع أو اضطراب داخلي، في حين وفي بعض الحالات للأفراد يمكن أن يحصلوا على المتعة في مواقف مخالفة للآداب والمواقف الغامضة... حيث نجد أن النموذج الذي قدمه Apter عن نظريته –أساليب الدافعية–ينص على أنه: " يمكن أن نكون مندفعين أو غير مندفعين في الوضعية نفسها وذلك حسب الاستعداد الذهني (النفسي) الذي نكون عليه..." والأستاذ هو شخص يعيش في المجتمع العام بكل توجهاته وصراعاته.

وعليه فالدراسة الحالية من الناحية النظرية تقدم معلومات عن الشخصية من منظور جديد يستوجب الوقوف عنده والتعريف به، ناهيك عن الضغوط النفسية، وكذا الدافعية للإنجاز وأهم نظرياتها، والبحث في كل ذلك عن الفروق في نمط الشخصية الهادف/غير الهادف لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة بما يسهم في اثراء المكتبة الجامعية العربية في المجال الذي تتصدى له بالدراسة على قلتها.

وأما من الناحية العلمية والميدانية: ففي ضوء ما ستسفر عنه من نتائج وتوصيات يمكن للقائمين على الشأن التربوي في إعداد وتكوين الأساتذة وذلك بتسطير برامج تسهم في تنمية أنماط الشخصية الإيجابية للأساتذة غير المتميزين بالنمط غير الهادف الذي وصفته النظرية من خلال الوقوف على الفروق الفردية بينهم للعمل على احداث تكامل في شخصية الذين يعانون من ضغوط نفسية من جهة وذوي الدافعية المنخفضة في الإنجاز من جهة أخرى. فالبحث الحالي ينسجم مع ما أكدت عليه العديد

من المؤتمرات والندوات التي تخص المدرسين بضرورة إجراء دراسات تتناول واقع الأستاذ والعوامل المؤثرة في أدائه. فنتائج البحث الحالي يمكن أن تقدم مؤشرات إلى القائمين على شؤون التعليم، بما يمكنهم من توظيف هذه النتائج من أجل وضع الحلول الكفيلة لرفع مستوى المدرسين النفسي والاقتصادي والاجتماعي. وايجاد الحلول للمشكلات والأسباب التي تؤدي إلى اضطراب شخصياتهم.

كما أن البحث الحالي عبارة عن محاولة لتفهم الجانب السيكولوجي والاجتماعي المهني للأستاذ، ولعل أهميته تكمن في كونه يهدف إلى الوصول إلى معرفة العوامل التي من شأنها أن تجعل من رجل التربية والتعليم في بلادنا راضيا عن عمله، وذلك للعمل على توفيرها له إن كانت غير موجودة، وتدعيمها إن كانت موجودة، ومعرفة العوائق التي تسبب له الضيق والأتعاب، وتسبب له ضغوطا نفسية. قد تؤثر سلبا على دافعيته للإنجاز، وذلك للعمل على محاربتها وازاحتها من طريقه، لتمكينه من أداء مهمته التربوية، في أحسن الظروف وعلى أتم وجه.

إن الضغوط النفسية للأستاذ بصفة عامة وأستاذ التعليم الثانوي بصفة خاصة، قد تمثل ترجمة لمواقفه وآرائه ووجهات نظره حول القضايا التربوية المطروحة على الساحة التربوية، والتي ظهرت نتيجة إسهاماته في تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة التربوية، والتي ترمي إلى تحقيق التنمية الشاملة للطالب الذي يلتحق بها، وبالتالي تنعكس هذه المواقف والآراء سلباً وإيجابا على ما يقوم به من ممارسات مهنية. فالأستاذ يعد محوراً أساسا في نجاح العملية التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة منها، وذلك لما يقوم به من مساعدة طلبته على النمو الشامل المتكامل من كافة جوانب شخصياتهم، الأمر الذي يستلزم الاهتمام بهذا الأستاذ، والبحث في كل ما يتعلق به من عوامل تؤثر في أدائه المهني وما يواجهه من مشكلات وضغوط نفسية في ممارسته لمهنته، وما يتصف به من صفات من حيث قدراته ومهاراته وأسلوب تفكيره. وهذا ما يفسر الاهتمام بالأستاذ الذي لقيه على كافة المستويات. وهذا يظهر جلياً واضحاً على اختلاف المجتمعات من حيث النظم والسياسات. حيث اهتمت جميعها به من حيث

إعداده وتدريبه وتأهيله، وكذلك بالعديد من المهارات والمعارف التي تمكنهم من أداء مسئولياتهم المهنية على أحسن صورة ممكنة. وهذا قد يؤكد على مدى الاهتمام بهذه الفئة على المستويين المحلي والعالمي ومن مظاهر الاهتمام بالأستاذ، والبحث فيما قد يؤثر على مستوى أدائه المهني من متغيرات وعوامل والتي منها: الظروف التاريخية والثقافية التي يعيشها الأستاذ وإعداده المهني الذي يتلقاه سواء قبل تخرجه من المعاهد الخاصة أو بعد تخرجه أثناء أدائه المهني، فالانفجار الحادث في عالم المعرفة والمعلومات وما يتطلبه ذلك من مواكبة الأستاذ لكل ما هو جديد ومستحدث في عالم المعرفة المتراكم يوما بعد يوم وخاصة في مجال تخصصه يفرض ذلك.

إن شخصية الأستاذ تمثل محصلة لظروف تاريخية وثقافية مر بها وعاشها على مدار سنوات عمره، وهذه الظروف قد تلقي بظلالها على عملية التدريس وقيامه بالعملية التعليمية وعلاقته بطلابه وزملائه، حيث تتشكل مواقفه وآراؤه حول قضايا التعليم من الظروف التي يعمل من خلالها وتأثيرها في العملية التعليمية. فالأداء المهني للأستاذ محصلة لإعداده الثقافي والبيئي والاجتماعي والاقتصادي وحتى الوجداني الذي استنبط منه آراؤه ومواقفه التي يسير بمقتضاها في أداء مختلف أدواره ومهامه في حياته العامة والخاصة ومنها أداؤه المهني كأستاذ.

والملاحظ في الآونة الأخيرة، وحسب العديد من الدراسات العربية والمحلية والتي اهتمت بدراسة موضوع الصورة الاجتماعية للأستاذ وأثرها على أدائه الوظيفي ومن أمثلتها دراسة (نبيل حمديش: 2010) و(عبد المحسن ضبيب العتيبي:2007). أسفرت نتائجها تأكيد انخفاض مستوى الأداء المهني للأستاذ كثيراً بسبب سطوة الدور التعليمي التخصصي للأستاذ، وكذلك التحديات المتنوعة الآتية من خارج المؤسسة التربوية والمعوقة لهذا الأداء الخاصة به، والتي منها أن أداء الأستاذ يتأثر بالعديد من العوامل: العمر والخبرة والمؤهل، ضعف مكانته الاجتماعية، كثرة عدد التلاميذ في الفصل، الرقابة المهنية الصارمة من جانب الموجه الفني على الأستاذ، بيروقراطية الإدارة التربوية، روتين السياسات

التعليمية، ناهيك عن التوتر والضغوط النفسية التي يتحملها الأستاذ والتي تؤثر أيضا على عطائه المهني– ومن ثم يقل مستوى كفاءة الأساتذة في أدائهم المهني عن حد الكفاية. وهو كما أكدت إحدى الدراسات على أن هناك بعض العوامل والمتغيرات التي تؤثر سلبا على الأداء المهني للأستاذ تتمثل في عدم وجود قاعدة ثابتة للمفهوم المهني لدى الأستاذ، وكذا ضعف المقومات الاقتصادية وتدني المستوى المادي لديهم وعدم إيفائه بمتطلبات العصر، وانتشار ما يسمى بالتظاهرية في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأستاذ حيث يتظاهر المجتمع متمثلاً في أفراده ومؤسساته بأنه يوفر للأساتذة كافة حقوقهم وجميع امتيازاتهم فيكون رد فعل ذلك من جانب الأساتذة أن يتظاهروا أمام هذا المجتمع بأنهم يؤدون عملهم مما يعد ذلك عاملاً قوياً يؤثر عليه وعلى أدائه المهني.(عمر عبد الرحيم نصر الله: 2001، ص 109)

كما أن المتأمل في بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الضغوط النفسية والتي تؤثر في الأداء المهني للأستاذ، يجد أن تلك المؤثرات قد يتعرض لها الأستاذ أثناء إعداده قبل التحاقه بالخدمة وأثناء تلقيه الإعداد الأكاديمي بالمعاهد الخاصة أو بعد التحاقه بالخدمة أثناء ممارسته لعمله المهني.

- **والدراسة الحالية توفر** بعضا من المعلومات عن بعض المؤثرات السلوكية ذات العلاقة بالدافع للإنجاز وبالأداء المهني كانعكاس، ونتيجة لنمط شخصية الأستاذ التي تتأثر بالحالة النفسية التي يكون عليها نتيجة الضغوط النفسية كما تطرحها نظرية الانقلابات النفسية، دفعا بما يصلح قطاع التربية لا سيما وأن مجتمعنا يواجه تغيرات سريعة وهادفة في كل المجالات خاصة ميدان التربية والتعليم. لذلك يرجو الباحث أن توفر هذه الدراسة لفت الاهتمام إلى موضوع نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية الذي يتصف به الأستاذ ومحاولة ربطه بسلوكاته التربوية والتعليمية حتى

يتسنى للقائمين على الشأن التربوي – أو على العملية التربوية، ومساعدته بتوجيهه وإرشاده وتوعيته والتنبؤ بما سيكون عليه مستقبلا.

5- ضبط المفاهيم الأساسية:

في هذا العنصر نسعى إلى تحديد أهم المفاهيم الأساسية في الدراسة. وهي حسب الموضوع والإشكالية والفرضيات تتحدد بـ: نمط الشخصية الهادف/غير الهادف وفق نظرية التقلبات النفسية للعالم " أبتر " الدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي. بالإضافة للمتغيرات الوسيطة والمتمثلة في الجنس والأقدمية المهنية. ومنه نتطرق إلى هذه المفاهيم فيما سيأتي:

1.5-نمط الشخصية الهادف/غير الهادف (أسلوب الدافعية): هو أسلوب دافعي يشكل سلوكا ذو أبعاد ثلاثة هي: الجدية والتخطيط، واجتناب النشاط.

- **الجدية:** مؤشر يدل على مدى التوجه نحو الأهداف الهامة بالنسبة للإنسان عكس السطحية والسلوك الظرفي (الآني).
- **التخطيط:** مؤشر يدل على مدى قدرة الفرد على إنجاز مخططاته وتنظيم أهدافه ومتابعتها والتوجه نحو المستقبل والابتعاد عن السلوكات الاستمتاعية. – ينتمي هذان البعدين لنمط الشخصية الهادف–
- **اجتناب النشاط:** مؤشر يدل على مدى اجتناب الفرد للوضعيات أو المواقف التي تكون ديناميكية (حركية) زائدة والسعي وراء الوضعيات التي يكون فيها النشاط بدرجات منخفضة –ينتمي هذا البعد لنمط الشخصية الغير هادف–

2.5-الدافعية نحو الإنجاز: حيث يعرفها تيسير مفلح كوافحة على أنها: حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد تؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

ويعرفها موري تحت اسم الحاجة للإنجاز بأنها ميل أو رغبة الفرد في التغلب على الصعوبات وممارسة القوة والسعي بشيء أو فعل على مرض وسريع بقدر الإمكان وتحقيق العديد من الممارسات الناجحة" (عبد اللطيف محمد خليفة: 2006، ص10)

3.5-الضغط النفسي: توجد عدة تعاريف لمصطلح الضغط ويرجع ذلك إلى الاختلاف الموجود بين الباحثين والمختصين. ويعرفه سيلي(1973) "seleye" " بأنه استجابة غير محددة والتي يقوم بها الجسم كرد فعل لأي مطلب يواجهه. (علي ماضي:1991، ص255 عن عبد السلام.2002 ص20) ويعرفه شيخاني بأنه " البلى والتمزق الذي تعانيه عقولنا وأجسامنا ونحن نحاول الكفاح على قدم المساواة أو بنجاح في محيطنا المتغير باستمرار (سمير شيخاني: 2003، ص110)

ويعرفه كيت كينان على أنه توتر ذهني يؤدي إلى عدم القدرة على التكيف ويسوء بفعل هذا الانعدام في القدرة. (كيت كينان: 1995، ص64)

4.5-الأستاذ(ة): تتميز طبيعة عمل الأستاذ عن باقي العاملين في الوظائف الأخرى، وهذا ما جعل **ماسلو- Moslow** يقارن عمل الأستاذ بعمل المحلل النفسي فهو: " يرى أن عمل المدرس أو المحلل النفسي هو مساعدة الشخص على أن يكشف ما تنطوي عليه ذاته أو تدريسه إتباع أساليب تستهدف تشكيلة وفق تصور معين" (أحمد محمد الطيب: 1999، ص313) ويمكن أن نعرف الأستاذ بأنه المنظم لنشاط التعلم لدى المتعلم، وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم ويقيم النتائج، وذلك التوازن الذي يحققه في مهامه هو الذي يعطي لعمله قيمة. (Torsten, 1979, p182)

ويتفق الباحث في تعريف الأستاذ مع ما جاء به بشير بن طاهر بأن الأستاذ إنسان، وهو ناتج معرفي وسلوكي له دافعه وحاجاته، فهو عقل ووجدان، وهو بطبيعته فاعل منفعل، واتجاه الإنشاء والتغير ينطلق منه إلى غيره، وصفة الأستاذ تعود على المهنة التي يقوم بها بالإضافة إلى خصائصه الثابتة نسبيا، والتي تتغذى من خلال تلك المهام وهو في ذلك في تغذية راجعة بين ما يقدمه وما يحصل عليه على ضوء الثقافة الممارسة والبعد القيمي والمادي والمعنوي الذي يعيش في ظله. (بشير بن طاهر: 2003، ص 131)

6-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1.6-نمط الشخصية الهادف/غيرالهادف (أسلوب الدافعية الهادف/غير الهادف): يستخلص من خلال الدرجة الكلية للأستاذ عند اجابته على فقرات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن (t.d.s) والمكون من أبعاده الثلاثة وهي: (الجدية – التخطيط – تجنب النشاط). ووفق استجابات الأفراد على فقرات المقياس يتم تحديد نمطين أساسيين هما:

- ✓ **النمط الهادف:** يتميز صاحبه بالتخطيط لأهدافه والجدية في تنفيذ مخططاته وبأخذ الحياة بجدية، مواظبا ومهتما بنشاطاته المهنية. مستوحى من فقرات مقياس نمط الشخصية (t.d.s) ويضم كل من تحصل على درجة تساوي أو تفوق 14 في بعدي الجدية والتخطيط معا في المقياس.
- ✓ **النمط الغير هادف:** يتميز صاحبه بقلة الحركة وعدم التنظيم ونقص التخطيط للحياة والتهاون واللامبالاة أثناء التطبيق، والاهتمام بما هو أني. مستوحى من فقرات اختبار الشخصية (t.d.s) ويضم كل من تحصل على درجة تقل عن القيمة 14 في بعدي الجدية والتخطيط معا.

2.6-الدافعية للإنجاز: يقصد بها قدرة الأستاذ على تحقيق التميز في الأداء وتحمله مسئولية أفعاله واهتمامه بواجباته ومبادرته ومثابرته في أدائه، والتخطيط للعملية التعليمية التعلمية، والتوجه نحوه. بمستوياتها الثلاث (ضعيفة، متوسطة، عالية) المستوحاة من ترتيب الدرجات الكلية للأساتذة عينة الدراسة على مقياس دافعية انجاز الأستاذ المعد من طرف الباحث.

3.6-الضغط النفسي: يقصد به في هذه الدراسة الحالية الحالة التي يكون عليها أستاذ التعليم الثانوي من حالة التوتر والشد والضيق والضجر، تنجم جميعها عن شعوره بعدم القدرة على أداء عمله بكفاءة يرتضيها، بسبب ادراكه لزيادة أعباء العمل المنوط به، وعدم قناعته الكاملة بملائمة المنهج بالنسبة لقدرات الطلبة الذين يضطلع بمهمة التدريس لهم، وشعوره بتدني المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، وضآلة مرتباتها مقارنة بأفراد المهن الأخرى، وعدم سلامة أو صحة العلاقة بين الأستاذ وكل من الطلبة وأولياء أمورهم وشعوره بعدم وجود فرص ومجالات للنمو أو الترقي المهني، وبندرة الاستثارة المهنية وبصعوبة التواصل المهني مع كل من زملائه ورؤسائه وموجهيه، على جانب وجود فجوة بين واقع ومتطلبات مهنة التدريس وبرامج الإعداد لممارستها. حسب ما تقيسه مجموع الدرجات التي يحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي على كل بند وما يقيسه من بنود مقياس إدراك الضغط النفسي لـ: " لفينستاين " (Levenstein,AL,1993)المعد لذلك، ويعتبر ارتفاع الدرجة دليل على شيوع استخدامه.

4.6-أستاذ التعليم الثانوي: يمكن تحديد المفهوم الإجرائي حسب مقتضيات البحث الحالي على أنه الذي يمارس مهنة التدريس الصفي بالمرحلة الثانوية بمؤهل علمي لا يقل عن مستوى الليسانس.

أو هو: "الشخص الذي يمارس مهنة التدريس، من خلالها يقدم المعلومات. والمعارف للطلبة، في مختلف المواد الدراسية المقررة في المرحلة الثانوية، الممتدة من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة منها. بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب خبرات جديدة ".

- بعد تحديدنا للتعاريف الإجرائية لكل من المتغير المستقل والمتغير التابع للدراسة الحالية ننتقل في محاولة لتحديد المتغيرات الوسيطة، ومبررات اعتمادها، والمتمثلة في جنس الأستاذ والأقدمية المهنية التي يتمتع أفرد عينة الدراسة بالإضافة لمرحلة التدريس – التعليم الثانوي –

- **الجنس:** إذا كان عمل الرجل خارج البيت من بين المسلمات الممتدة في عمق البشرية بوصفه المسؤول على إعالة الأسرة، فإن عمل المرأة خارج البيت يفتقد لذلك العمق والمدلول. فعمل المرأة حسب ما يراه أحمد عروة يأتي تحت تأثير النظام الاقتصادي وضبط الاستهلاك وما فيه من متعة، وليس لغرض المتعة فمغادرة المرأة المنزل للعمل خارج البيت هو بإيعاز من حاجاتها. (Ahmed Aroua, 1990, p234)

لذلك فعمل المرأة خارج البيت حسب بعض الباحثين يساعدها على الحصول على ميزانية خاصة بها، مما قلل من اعتمادها المادي على الزوج كما هو الحال بالنسبة للعاملة في البيت مما يساعدها على تحسين مركزها الاجتماعي بما يؤهلها للمناقشة حول الحقوق الزوجية وشؤون الأسرة مع الرجال في وسط المنظمة التي تعمل بها. (مسعودة كمال: 1986، ص 52) وهذا حسب احصائيات أمريكية فإن النساء العاملات هن أكثر عرضة للإصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشريين والانهيار النفسي، والسبب في ذلك لا يرجع إلى جمع المرأة بين عملها في البيت وخارجه بقدر ما يرجع إلى ارتفاع مستوى طموحها. (أحمد عزت راجح: 1973، ص 105)

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار أن دوافع العمل تختلف بالنسبة للمرأة عنها عن الرجل ومنه يمكن أن يكون متغير الجنس له تأثير على الحالة النفسية دافعيتها للإنجاز والتعرض للضغوطات النفسية... إضافة إلى أن الخصائص والسمات التي تميز الذكور عن الإناث استقطبت اهتمام الباحثين. ففي دراسة تحليلية عن الفروق بين الذكور والإناث لـ: E Cochen et M Bennet سنة

1959 وذلك على عينة من 1300 مبحوث من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 15-64 سنة توصلت إلى جملة من النتائج أهمها:

- ✓ أن تفكير الذكور يدور حول النفس أو الذات والاهتمام بها، بينما تفكير الإناث يدور حول الاهتمام بالبيئة.
- ✓ أن تفكير الذكور يرتبط كثيرا بالرغبة في تحقيق الإنجازات والمصالح الشخصية (ذاتية)، بينما تفكير الإناث يرتبط ارتباطا كبيرا بالرغبة في تحقيق الحب الاجتماعي ومزيد من الصداقة والمودة. (خير الله: 1981، ص132)

وبما أن وظيفة التعليم يقوم بها الذكور والإناث فإن هذا العامل قد يؤدي إلى وجود اختلاف في مصادر الضغوط النفسية ومستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وعليه يمكن اعتبار عامل الجنس متغيرا يمكن دراسته، وهذا نظرا لوجود خصائص ومميزات تميز جنس الذكور عن جنس الإناث، إضافة إلى أن مصادر الضغوط النفسية ومستوى الأداء الوظيفي أو الدافعية للإنجاز تكون كلها مختلفة باختلاف الجنس وهذا بسبب العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تجعل كل جنس مميز عن الآخر. **وفي الدراسة الحالية يحدد الجنس بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة ضمن الملومات الخاصة بالعينة**

- ➢ **الأقدمية المهنية:** بالإضافة لعامل متغير الجنس فإن عامل الأقدمية المهنية والذي نقصد بها المدة الزمنية التي يقضيها الأستاذ في أداء مهامه الوظيفية باعتبار أن مدة الخدمة لا تعكس لنا بالضرورة خبرته بوظيفته، وإن كان التشريع الجزائري على غرار بقية الدول يعتمد في الترقيات والحوافز على الخبرة المهنية التي يقضيها بحيث تزيد بتزايد أقدمية الأستاذ، وهو ما يعتبر متغيرا قابل للدراسة وذلك من منطلق الدراسات التي تناولت هذا المتغير بالدراسة وإن اختلفت بعض الاتجاهات في تناولها للأقدمية المهنية في التدريس بين من يعتبرها سببا في الملل والضجر

لطغيان الروتين عليها وفي هذا الصدد يقول " ساراسون – Sarason " : " لقد أمضيت آلاف الساعات في المدارس ومن أول الأشياء التي شعرت بها أنه كلما طال عهد الشخص بممارسة التدريس كلما أصبح أقل تأثيرا وحيوية ... والسبب ببساطة هو الإحساس السائد بأن مهنة التدريس مهنة مملة لا تجلب لصاحبها إلا السأم والضجر ..." (علي عسكر: 1996، ص59) وهو ما يؤكده " هربرت. ر. كوهل – Herbert.R. Kohl إذ يقول: " لقد اشتغلت بالتدريس أحد عشرة أعوام ولكن لم أقض أكثر من ثلاثة سنوات في مكان واحد، فأنا بعد انقضاء هذه الفترة أشعر بأنني أريد أن أغير نمط أو فعل شيء آخر ..." (هربرت .ر. ك: 1984، ص 135)

لذلك فإن مدة الأقدمية المهنية لا تعني بالضرورة الفعالية في العمل التربوي. وفي هذا الصدد يذكر صالح عبد العزيز " أن مثل هذه هؤلاء المدرسين يقدرون بما لهم من خبرة طويلة إلا أنها في الحقيقة نوع واحد من الخبرة يقومون بتكراره يوما بعد يوم... (صالح عبد العزيز: ص 420)

واستنادا على دراسات Weover.D.C عن أثر خبرة العام الأول في مجال التدريس على اتجاهات المدرسين والتي جاءت حسب الدراسة سلبية. (سيد خير الله: 1981، ص 124–125) حيث يمكن أن يكون مرد ذلك للأفكار السابقة قبل التدريس والتي قد تكون مثالية نوعا ما وإلى عدم تلبية المهنة للحاجات التي كانوا ينتظرون تحقيقها من خلال مهنة التدريس.

غير أن بعض الدراسات توصلت إلى عكس ما سبق ومن أمثلتها ما توصلت إليه دراسة " جيس – Chose " والتي أجريت على 1800 أستاذ وأستاذة حول الاستقلال الذاتي وتأثيره على بيئة العمل. حيث كان من بين ما توصلت إليه الدراسة أن درجة الرضا تتجه التزايد مع توالي سنوات الخبرة وطول مدة الخيرة مع المؤسسة التربوية" (علي عسكر: 1996، ص 70) **وفي الدراسة الحالية تحدد الأقدمية بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة ضمن الملومات الخاصة بالعينة ضمن الإختيارات الثلاث.**

7-الدراسات السابقة:

1.7-الدراسات العربية:

- **قام الباحث رقيق برة علي (2015)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المسيلة وقد تكونت عينة الدراسة من 495 عينة عشوائية من مجتمع البحث المتمثل بالمعلمين والمعلمات الذين يدرسون في مناطق حضرية وريفية. وشملت التخصصين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية بولاية المسيلة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين الأول: مقياس نمط الشخصية الهادف T D S-للعالم ميشال أبتر-، والثاني: مقياس دافعية الانجاز لدى المعلم من اعداد الباحث. وأشارت نتائج البحثً إلى وجود علاقة طردية وذلك حسبما أسفرت عنه نتائج البحث. ولغرض معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن بالدافعية للإنجاز لدى عينة البحث، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسن بين الدرجة الكلية للأفراد في مقياس نمط الشخصية الهادف مع درجاتهم الكلية في مقياس الدافعية للإنجاز التي بلغت (0.34)، وهي قيمة متوسطة وموجبة وفسر ذلك بأن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في نمط الشخصية مع درجاتهم الكلية في الدافعية للإنجاز هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في نمط الشخصية الهادف لدى معلمي المرحلة الابتدائية لولاية المسيلة كلما ارتفعت درجاتهم في الدافعية للإنجاز والعكس صحيح. كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01). ولمعرفة الفروق بين المتوسطات ودلالتها بين درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الهادف ومتغير الجنس ثم مكان العمل ثم التخصص ثم مع نفس المتغيرات على مقياس الدافعية للإنجاز، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير مكان العمل في حين لم تكشف عن فروق فيما يخص متغير الجنس أو متغير التخصص وذلك على المقياسين.

▪**في دراسة لـ هني الحاج(2011):** هدفت إلى تأكيد العلاقة، بين نمط الشخصية الهادف المهيمن، المستمد من نظرية التقلبات النفسية، الذي تحكمه مجموعة من العوامل كمكان الإقامة، الجنس. بالدافعية للإنجاز، لدى عينة من 365 تلميذ من التعليم المتوسط من الجنسين –170ذكر، و195أنثى– يقيمون بمناطق مختلفة –169ريفية و196 حضرية – فكانت نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير مكان الإقامة دالة إحصائيا لصالح الريفيين، وغير دالة بالنسبة لمتغيري جنس التلميذ، وشعبة الدراسة. أما بالنسبة لمتغير نمط الشخصية فكانت، دالة إحصائيا لصالح ذوي النمط الهادف المهيمن، وأن نمط الشخصية يؤثر في الدافعية للإنجاز

▪ **في دراسة لـ مرنيز عفيف (2009):** هدفت إلى تأكيد العلاقة، بين نمط الشخصية الهادف المهيمن، المستمد من نظرية التقلبات النفسية، الذي تحكمه مجموعة من العوامل كمكان الإقامة، والجنس، وشعبة الدراسة بالدافعية للإنجاز. لدى عينة من 365 تلميذ من التعليم الثانوي من الجنسين –170ذكر، و195أنثى– يقيمون بمناطق مختلفة –169ريفية و196 حضرية – يدرسون في شعب مختلفة. مستعملا في ذلك الأداتين: مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن. ومقياس الدافعية للإنجاز، فكانت نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير مكان الإقامة دالة إحصائيا لصالح الريفيين، وغير دالة بالنسبة لمتغيري جنس التلميذ، وشعبة الدراسة. أما بالنسبة لمتغير نمط الشخصية فكانت، دالة إحصائيا لصالح ذوي النمط الهادف المهيمن، وأن نمط الشخصية يؤثر في الدافعية للإنجاز، بنسبة 19,2 من مجموع العوامل المؤثرة. وهو تأثير كبير. وبحساب قيمة معمل الارتباط المستقيم (ر=0.85) الدالة إحصائيا. كما خلصت الدراسة إلى أنه كلما زاد متوسط درجات نمط الشخصية الهادف المهيمن لدى تلاميذ التعليم الثانوي زاد مستوى دافعيتهم للإنجاز والعكس صحيح.

▪ **وفي دراسة لناصر الدين زبدي (2007)** حول أسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه، توصل الى الوضع المهني للمدرس الجزائري يؤثر بشكل كبير على الحياة

النفسية للمدرس، ويعد من أبرز العوامل الضاغطة، فقد توصلت الدراسة الى أن أغلب افراد العينة المدروسة يعانون من أثر العوامل الضاغطة.

- **وفي دراسة اخرى قام بها كل من بظريفة، دوقة، لوريسي (2007)** حول عوامل الرضا لأساتذة التعليم الثانوي تبين ان نسبة 82.2% من افراد العينة المدروسة غير راضين عن مدى توفر وسائل العمل اللازمة، ونسبة 77.4% أكدوا عدم رضاهم المهني فيما يخص الحوافز المادية، ونسبة 91.6% غير راضين عن الفضاء التربوي، ونسبة 85.5 % غير راضين عن التشريع المدرسي كل هذه الظروف التي تميز عملية التدريس في المدرسة الجزائرية قد تشكل ضغطا نفسيا ومهنيا للأستاذ، وهذا ما قد يؤثر سلبا على توافقه النفسي والاجتماعي وقد ينعكس هذا على ادائه المهني، وهذا ما قد يعيقه على التكيف مع مختلف التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية، التي تهدف اساسا الى ترقية أداء المدرس لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، لتتمكن من مواكبة التطور الحاصل في مختلف المجالات، ولا يمكن ان يتحقق هذا الهدف اذا كان المدرس الذي يعتبر الاداة الرئيسية لتحقيق الاهداف المسطرة يعاني من الضغوط الناجمة عن الظروف والعوامل المهنية غير الملائمة، والتي قد تسبب له اضطرابات سلوكية ومشاكل نفسية وجسدية قد تعيقه على أداء دوره على اكمل وجه (زبدي 2007) هذا من جهة، ومن جهة اخرى فإن التغيرات التي مست المنظومة التربوية تتطلب من المدرس اجراء تعديلات على معلوماته وتطويرها، سواء كانت ثقافية أو مهنية، وهذا ما قد يشكل لديه عبئا اضافيا ماديا واجتماعيا وحتى نفسيا(ارزيل حسونات: 2000)

- **قام عماد الكحلوت وناصر الكحلوت (2006):** بدراسة عنوانها " الضغوط النفسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة العليا هدفت إلى الكشف عن مدى شيوع الضغوط المدرسية ومستوى الأداء والعلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من "66" من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا

من الجنسين بواقع "34 من المعلمين و32 من المعلمات" بمحافظتي غزة وشمالها وتمثلت الأدوات التي استخدمها الباحثان بمقياس الضغوط المدرسية واستبانة ملاحظة الأداء من إعداد الباحثين وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط المدرسية شائعة عند أفراد العينة من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا عند مستوى 55.19%، وأن الضغوط المدرسية تتدرج في سلم أعلاه ضغوط سلوكيات التلاميذ وأدناه ضغوط العلاقة مع المدير. كما أن أداء المعلمين يقع عند مستوى 77.95%. وأن الأداء يتدرج في سلم أعلاه المجال الشخصي والإداري وأدناه مجال التقييم والتقويم. ولم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة بين الضغوط المدرسية وأداء معلمي التكنولوجيا.

- **قام محمد الشيراوي (2005)** بدراسة عنوانها "علاقة مهنة التدريس بسمات شخصية المعلم": هدفت إلى التعرف على علاقة ضغوط مهنة التدريس بسمات شخصية المعلم، والتعرف إلى الفروق المعنوية في ضغوط مهنة التدريس تبعاً لمتغيري: الجنس، وسنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (155) معلماً ومعلمة، منهم (102) معلم، و(53) معلمة، وبينت نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط موجب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس وسمة الدهاء، ووجود معامل ارتباط سالب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمة الحساسية، والتوتر، بينما لا يوجد ارتباط معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمات: الثبات الانفعالي، والسيطرة، والراديكالية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين الجنسين في ضغوط مهنة لتدريس، لصالح المعلمين، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية في ضغوط مهنة التدريس، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- **قام عباس إبراهيم متولي (2000)** بدراسة عنوانها " الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس ومدة الخبرة وبعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحة الابتدائية وهدفت إلى التعرف إلى الفروق في الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً للجنس. وتكونت عينة الدراسة من (240) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من بعض المدارس بمحافظة دمياط وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية لصالح المعلمات كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات مرتفعي الضغوط النفسية يميلون إلى العصاب والابتعاد عن الصحة النفسية، ويشعرون بالتوتر والانفعال والشك والتردد والإحساس بالنقص وعدم الكفاءة في أداء أعمالهم وتكون علاقاتهم برؤسائهم وزملائهم سلبية.

- **دراسة ندى (1998):** بعنوان " مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة تعليمية الغوث في منطقة نابلس التعليمية. «هدفت الدراسة إلى معرفة مصادر ومستوى الضغط النفسي للمعلمين في وكالة الغوث منطقة نابلس التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر. كما هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الضغط بالروح المعنوية لديهم، وفي ضوء معرفة درجة الروح المعنوية بالأبعاد ذات العلاقة معها حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر. وتكونت عينة الدارسات من(144) معلم من معلمي مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس. واستخدم الباحث استبانتين أحدهما لقياس الضغوط النفسية والأخرى لقياس الروح المعنوية من إعداد الباحث، ولتحليل البيانات استعمل المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط. وأسفرت نتائج الدراسة عن:

  - ✓ وجود درجة متوسطة من الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابات (45.23%).
  - ✓ إن الترتيب التنازلي لمصادر الضغط المؤثر على المعلمين تبعا لدرجتها هي ضغط المدرسة بنسبة 64.46%. وضغط العمل ونسبته56.47%. عبء الدور وغموضه ونسبته64.70%، أما نسبة الرضا المهني38.84 %، والنمط القيادي لمدير المدرسة ونسبته37.20%.

- ✓ عدم وجود تأثير لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والعمر على كل من مصادر لضغط النفسي والروح المعنوية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الضغط النفسي للمعلمين ودرجة الروح المعنوية لديهم.
- ✓ وحسب دراسة عزت عبد المجيد (1996) فإن عبء العمل يعتبر من أهم مصادر الضغط عند اساتذة التعليم الثانوي، لأن ضغط العمل يكون نتيجة لإدراك المدرس بان متطلبات العمل تفوق قدراته وامكاناته، نتيجة للأعباء الزائدة للعمل وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب ان يقوم به. (عزت عبد الحميد: 1996)

- **كما أجرى الهلسا(1996)** : دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية، وقلق السمة، والجنس، والفرع الأكاديمي، بدافع الانجاز، لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من 1027 طالب، وطالبة من الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي من الجنسين، واستخدم الباحث قائمة " **ايزنك** " للشخصية وقائمة قلق. السمة لـ: سبايلبرجر". واختبار دافع الانجاز لـ " هيرمانز". وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الانجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية) الاتزان–الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة على دافع الانجاز يعزى لاختلاف بعد (الشخصية الانبساط–الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الانجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى قلق السمة وبعد الشخصية (الانبساط–الانطواء) على دافع الانجاز.

- **دراسة لـ أحمد محمد عبد الخالق ومايسة أحمد النيال(1996):** بعنوان " الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لبحث العلاقة بين الدافع للإنجاز وسمات الشخصية: (القلق–العصابية–الانبساط) أين طبق مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحثين. ومقياس: –القلق، العصابية، الانبساط – من قائمة " **ايزنك**" للشخصية. ولقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من 200 متمدرس في الصف السادس ابتدائي بدولة قطر، وكانت من بين نتائجها، وجود ارتباط موجب بين الدافعية للإنجاز وسمة العصابية عند الأولاد، وارتباط سالب بين القلق والدافعية للإنجاز لدى البنات.

- **قام (حسين 1994) بدراسة:** عنوانها "مستوي التوتر النفسي ومصادره لدى المعلمين في التعليم العام في مدينة الرياض هدفت إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المعلمين في التعليم العام في الرياض. وهدفت إلى معرفة تباين مستوى التوتر باختلاف المؤهل والخبرة والجنسية. كما هدفت أيضا إلى معرفة أهم مصادر التوتر لديهم. وطبق الباحث أدوات الدراسة على عينة تكونت من 140 معلمًا ومعلمة 102 معلم سعودي و38 من غير السعوديين حيث توصل الباحث إلى النتائج التالية: مستوى التوتر عند المعلمين كان متوسطا. لا توجد فروق جوهرية في مستوى التوتر تعزى إلى جنسية المعلم أو خبرته أو مؤهله أو المرحلة التي يعمل به. وتمثلت أهم مصادر التوتر في عبء الدور، الروتين، والملل في العمل، بعد تكوين الشخصية، بعد الحياة الخاصة، التنظيم الهرمي للمؤسسة أبرز مصادر التوتر التي ميزت بين المعلمين المتوترين، والأقل توترًا هي بعد الحياة الخاصة وتكوين الشخصية، وغموض الدور وظروف بيئة المعلم المادية.

- **الدراسة التي قام بها يوسف عبد الفتاح محمد (1991):** تمحورت حول الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية لعينة ضمت 83 معلم ومعلمة بالمرحلة الإعدادية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية، فطبق على أفراد العينة اختبار الشخصية لبرن رويتر والذي عربه محمد عثمان نجاتي ... خلصت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز

لصالح الإناث ووجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز وسمات الاكتفاء الذاتي، والثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية.

- **أجرى عبد القادر (1977) دراسة:** حول دوافع الانجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

2.7-الدراسات الأجنبية:

- **دراسة قام بها العلماء ا. ستوارت (EvanStwart)ج .سامرز(Jeff Summers) و غ. ثورن (Greg Thorne) :** من جامعة كوينزلند الجنوبية بأستراليا بهدف معرفة تأثير المهيمن الهادف والحالة غير الهادفة ،على القلق، والتوتر، لدى عينة من 50 رياضي كرة المضرب والكاراتيه . مطبقين مقياسي TDSوSCAT واستبيان لقياس الضغط والتوتر. فكانت النتائج أن الرياضيين المتميزين بالحالة الهادفة المهيمنة، تحصلوا على نتائج ايجابية فيما يخص القلق، والتوتر. بينما المتميزين بالحالة غير الهادفة، كانت نتائجهم سلبية 14(رياضي كرة المضرب من ذوي الحالة الهادفة حققوا نتائج ايجابية في 8 ألعاب، و2 حققوا 6 مرات لعبة خاصة32 من رياضي الكاراتيه منهم 4 من 10 من ذوي الحالة الهادفة يتميزون بالقلق والتجنب)، كما أثبتت هذه الدراسة أن أهم التغيرات في التطور كانت محتملة، حيث أن المهيمن الهادف يلعب دور الوسيط بين التجنب والقلق والخوف والانجاز، والدراسات التجريبية أثبتت أن الرياضيين يحتاجون إلى إشراف مختصين قبل القيام بأية منافسة.

- **قام الباحث راندل برامان (Randan Braman , 1995)**: من جامعة غوام بالولايات المتحدة الأمريكية (**U of Guam,U.S.A**) بدراسة بعنوان " ايجابيات الروشاخ كعلامات الحالات الهادفة/غير الهادفة، على عينة من 120 مختص في التربية بهاواي .خضعوا لتجارب من أجل تأكيد أو عدم تأكيد تطور العلاقات بين الروشاخ والحالات الهادفة/غير الهادفة المهيمنة. حيث استخدم الباحث، مقياس الهادف/غير الهادف، وقارن نتائج دراسته هذه بتلك التي تمت في سنة 1999على طلبة من جامعة تسكوبا(**Tskuba**) باليابان بهدف مقارنة بين أشخاص من ثقافات مختلفة وأعمار مختلفة. فكانت النتائج أنه من 60 فرد حقق 50 فرد، منهم 50 منهم تجاوب مع 15فرد، من 14فقرة في اختبار الروشاخ، حققت فقرة واحدة في مقياس غير الهادف، وأن ايجابيات الروشاخ قد تؤثر أكثر على المهيمن، وعلى هامش صلب هذه الدراسة كانت النتائج ناجعة عبر الأعمار وحدود الثقافة ... تشير هذه النتائج، إلى وجود فروق في نمط الشخصية، تغزى إلى أعمار الأفراد وحدودهم الثقافية التي تحدد في الغالب، بمكان الإقامة.

- **وفي دراسة قام بها ستيف دنيهام** (Inham Steve 1992) حول أسباب الاستقالة من مهنة التدريس، ووجد أن عدم مسايرة التطورات في التغيرات التعليمية من أهم أسباب الاستقالة. وعليه فإن هذه التطورات الحاصلة التي تهدف الى تحسين منتوج المنظومة التربوية لن تحقق غايتها ما دام العنصر الاساسي والمنفذ الرئيسي لها يعاني ضغوطا نفسية ومهنية. وللضغط النفسي تأثير على الانجاز والاداء البشري بصفة عامة فقد اقترح "جروس "و" ماستبروك" أن تناقص – العمل–الإنجاز– يظهر بسبب الضغط، وان حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة والانتفاع بها، كما ان حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة، وبهذه الطريقة تستطيع ان تضاعف ليس فقط المشكلات ولكن تضعف فعاليتها في حل المشكلات (علي عسكر:63، 1998). فالضغط النفسي سبب من أهم

الأسباب المؤثرة على أداء الإنسان بحيث يقتل أو ينمي المواجهة، يضعف أو يزيد عزيمته فيؤثر على دافعية الانجاز، ولدافعية الإنجاز أهمية في نجاح أو فشل العملية التعليمية من حيث كونها وظيفة نفسية لتفعيل أداء الموارد البشرية في سبيل تحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة بشكل فعال، حيث أثبتت دراسات "لانتز" لتأثير الضغوط على الاداء، وأوضح أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الأطفال في ظروف الأداء العادي، وظروف أداء الذين تعرضوا للضغط، وأن الأعمال التي حفظت عن ظهر قلب لم تتأثر بالموقف الضاغط بينما تأثرت الأعمال التي تتطلب جدلا، وقد برهن سليفان أن التعرض للضغط النفسي أعقبه بطئ في مستويات التعلم والتذكر. (علي عسكر:1998، ص 64)

3.7 _ التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال عرض الدراسات السابقة لهذه الدراسات التي تم إجرائها سابقا من طرف عدة باحثين ما يلي:

- **من حيث أهداف مختلف الدراسات:**

بعد تناولنا للدراسات السابقة نلاحظ أن كل من الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى الأستاذ بشكل عام، وعلاقتهما بشخصية الأستاذ قد شكلوا في مجملهم موضوعا مهما للدراسة. فهي وإن اختلفت أهدافها فلقد بينت أن العامل عموما، والأستاذ على وجه الخصوص، يعاني من مستويات متوسطة إلى عالية من الضغوط. والتي تنعكس بالسلب على أدائه المهني وعلى جوانبه النفسية والجسمية، كما بينت العلاقة بين المتغيرين ونمط الشخصية. لذلك بحثت في سبل وكيفية تطويرها وتنميتها، باعتبارهما وسيلة للتحصيل الأكاديمي، ومحفزا لتحقيق أهداف الأفراد لما لها من أهمية في مجالات متعددة من حياة الإنسان والمجتمع. ولما للضغوط النفسية من أثر على الصحة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي.

- **من حيث الإشكالية:**

اختلفت الإشكاليات من دراسة لأخرى وذلك حسب طبيعة كل موضوع والظروف المتاحة لدى كل باحث.

- **من حيث الفرضيات:**

اتفقت كل الدراسات العربية والأجنبية السابقة على صياغة الفرضيات على شكل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، كما تطرقت دراسات أخرى الى فرضيات غير إحصائية.

- **من حيث المناهج المستخدمة:**

استخدمت أغلب الدراسات السابقة، المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسات وهو ما يدعم رأي الباحث في استخدامه لهذا المنهج في الدراسة الحالية، إلا أن بعض الدراسات قد لجأت إلى استخدام المنهج التجريبي خاصة عندما تعلق الأمر ببناء مناهج وبرامج معينة.

- **من حيث عينات مختلف الدراسات:**

اختلفت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، من حيث حجمها والعمر الزمني، وكذلك في كيفية اختيارها وخصائصها ونوع النشاط الذي يمارسه أفرادها، كما اختلفت في بيئة الممارسة. ويلاحظ أيضا أن الدراسات السابقة اختلفت في طريقة اختيارها، من عمديه أو عمديه عرضية أو عميدة طبقية أو عمديه عشوائية، أو عشوائية. كما نجدها اختلفت في الجنس ما بين ذكور وإناث، وكذلك في اختيارها للأنشطة التي يمارسونها.

- **من حيث وسائل جمع البيانات:**

اختلفت الدراسات السابقة في اعتماد الوسائل والأدوات المستخدمة لقياس متغيرات الدراسة، حيث شملت كل دراسة ما ينسبها في ذلك مثل:

– قائمة ايزنك للشخصية –قائمة قلق السمة لـ سبايلبير جر –اختبار دافع الإنجاز لـ هرمانز

– مقياس نمط الشخصية الهادف (T.D.S) – مقاييس الضغوط النفسية...ألخ.

- **من حيث الأساليب الإحصائية المستعملة:**

اختلفت الدراسات السابقة في طريقة المعالجة الإحصائية، فمنها ما استعمل فيها النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة أو إيجاد صدق المحكمين مثلا ومنها المتوسط الحسابي ومنها معامل الارتباط بيرسون لمعرفة قوة الارتباط، ومعامل سيبرمان براون، ومنها تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن الفروق وكذلك معامل ايتا لتقدير قوة تأثير العلاقة. ومن الدراسات ما استخدمت مختلف الاختبارات مما ساعد الباحث على تحديد الطرق الإحصائية التي تساعده في معالجة بيانات هذه الدراسة بطريقة صحيحة.

- **مما سبق ذكره وبشكل عام** يتضح أن الدراسات السابقة حتى تلك التي ليست على علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية وعلى قلتها خاصة في الدراسات العربية قد ساهمت في تحديد النقاط الآتية:
  - ✓ إيضاح فكرة ومشكلة الدراسة وأبعادها.
  - ✓ تحديد أفضل أسلوب منهجي علمي لتحقيق نتائج الدراسة.
  - ✓ تحديد أفضل أسلوب لاختيار العينة والطرق المناسبة لاختبارها.
  - ✓ تحديد طريقة تصميم المقياس المناسب لجمع البيانات.
  - ✓ تحديد أفضل الطرق الإحصائية لمعالجة بيانات هذه الدراسة.

4.7 _ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ولو جزئيا، لاعتبار قلتها عندما تعلقت بنظرية حديثة وهي نظرية التقلبات النفسية. ساعدت الباحث في تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة، وذلك من خلال ما تبعه الدارسون من طرق ومناهج بحثية، وما

توصل إليه من نتائج. الأمر الذي ساعد الباحث على تحديد صياغة المشكلة وتحديد التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عليها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، وجد الباحث أن هناك إجماعا على أهمية نمط الشخصية وتأثيره على كل من الدافعية للإنجاز والضغوط النفسية. وأن هناك ضغط نفسي عند الشريحة موضوع الدراسة وله مستويات مختلفة حسب الجنس والأقدمية المهنية، والعلاقة بينه وبين مستوى الأداء (الدافعية للإنجاز). حيث وجد الباحث أن هناك دراسات أكدت وبشكل قاطع على أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الضغوط النفسية الدافعية للإنجاز يتحدد كل ذلك بنمط شخصية الفرد، على أن هذه العلاقة ترجع لمتغيرات نفسية منها انفعالية، وإلى عدة عوامل أخرى اجتماعية، أو اقتصادية وهذا حسب هذه الدراسات فإن هناك فروق فيما يتعلق بالضغط النفسي لدى الجنسين الذكور والإناث، وأن الإناث أكثر من الذكور فيما يخص مستويات الضغط النفسي والدافعية للإنجاز. فحسب ما أكدته هذه الدراسات أن لها تأثيرات سلبية على مستوى الأداء والتوافق النفسي وأن كل ذلك يرتبط ويتحدد بنمط شخصية الفرد. ولأن الباحث وجد أن جميع الدراسات السابقة التي استطاع الاطلاع عليها سواء بشأن الضغط النفسي أو الدافعية للإنجاز، وعلاقتها بنمط الشخصية على اختلافها في تحديد متغيرات الدراسة الحالية ومع ما توصلت إليه من أهداف ونتائج دفعت الباحث إلى صياغة أهداف الدراسة الحالية بهدف تحقيقها في ظل مجتمع وبيئة تختلف عن البيئات السابقة وهم أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة – الجزائر–

فبعد تصنيف ودراسة وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت الشخصية والدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى الأستاذ بشكل عام أو أستاذ التعليم الثانوي بشكل خاص، أمكن تحديد الاستفادة من هذه الدراسات في توجيه مسار هذه الدراسة في النقاط التالية:

- ✓ الاستفادة من الدراسات السابقة وخاصة في المراحل الأولى من إعداد هذه الدراسة للوقوف على المراجع الهامة العربية والأجنبية خاصة ما تعلق منها بنظرية التقلبات النفسية المعتمدة في الدراسة، وكذلك في المساعدة على الإلمام بالمصطلحات والمفاهيم الأساسية وكذلك التعرف على المقاييس المستخدمة في قياس نمط الشخصية الهادف أو دافعية للإنجاز وهنا نسجل ما ساهمت به دراسة مرنيز عفيف، خاصة ما تعلق بنظرية التقلبات النفسية التي اعتمدناها كخلفية نظرية للدراسة.
- ✓ لقد وجد الباحث أن أغلب الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بنمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية أجريت في البيئة الأجنبية وندرتها في البيئة العربية وهذا ما حفز الباحث على الخوض في هذه الدراسة.
- ✓ الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الشخصية سواء بالضغوط النفسية أو بالدافعية للإنجاز كثيرة في البيئة التربوية غير أننا سجلنا من خلالها ندرة تناول موضوع الدافعية للإنجاز بالنسبة للأستاذ، وذلك لتمركز معظمها على دافعية المتعلم نحو التحصيل. لذلك وجه الباحث هذه الدراسة فيما تعلق بالعينة لمحاولة معرف العلاقة بنمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز للأساتذة.

الفصل الثاني * الشخصية *

تمهيد

-مفهوم الشخصية.

1.1-تطور مفهوم الشخصية.

1.2-تصنيف تعريفات الشخصية.

2-مكونات الشخصية.

3-أهمية دراسة الشخصية.

4-اتجاهات دراسة الشخصية وسماتها.

5-نظريات الشخصية.

1.5-نظرية الأنماط -types.

2.5-نظرية السمات-traits .

3.5-النظرية السلوكية.

6-نظرية التقلبات النفسية.

7-أهداف نظريات الشخصية.

8-العوامل المؤثرة في الشخصية حسب مختلف النظريات.

9-طرق وأساليب دراسة الشخصية.

10-العلاقة بين الشخصية والمهنة.

خلاصة

تمهيد:

إذا رجعنا إلى موضوع علم النفس وتعريفه بالنسبة للعلوم الإنسانية الأخرى. وعرفنا أنه اختص بدراسة النفس الإنسانية المفردة بشتى ظواهرها المختلفة التي تبدو في سلوكنا اليومي، يمكننا أن نقول حينها أن تلك النفس المفردة ذات الظواهر السلوكية المتعددة، هي بعينها " الشخصية " أي أن الشخصية هي الموضوع الأساسي لعلم النفس الذي يسعى لكشف مكوناتها ومعرفة ظواهرها، ودراسة كل منها أولا على حدى كالدوافع والوجدان والإدراك والتفكير وغيرها. ثم تجميعها في النهاية ومعرفة أسباب سلامة الأولى وعدم سلامة الثانية.

فلدراسة الشخصية في علم النفس وظيفة تكاملية، فكما يذكر جاردن مورفي انه إذا رغب علم النفس في أن يرى جميع العلاقات والروابط الداخلية داخل الكائن الحي العضوي دفعة واحدة، وكذا تسلسل القوانين التي تحكم هذه العلاقات، فلا بد أن يهتم ويعتني بسيكولوجية الشخصية. فعلم النفس الشخصية، يمكن أن يكون ذلك الفرع الخاص من علم النفس العام.

1-مفهوم الشخصية:

1.1-تطور مفهوم الشخصية:

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا، فهو يشمل جميع الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية في الشخصية. ويشغل موضوع اهتمام الكثير من الناس، سواء المثقفين منهم أو عامتهم، إذ يريد كل من فهم نفسه ليعيش في أمن وسلام واستقرار مع نفسه والآخرين. كما أن موضوع الشخصية من المواضيع الهامة التي احتلت وما تزال تحتل مكانا هاما في علم النفس المعاصر، الذي يدرسها من عدة نواحي وجوانب معتمدا في ذلك على نظريات فرضت وجودها نتيجة أبحاث ودراسات من قبل علماء النفس الأوائل، ومع أنها متباينة ومختلفة المصدر، إلا أن هدفها واحد وهو التنبؤ بما سيكون عليه السلوك البشري، والبحث في سبل تكاملها في الفرد الذي يتفاعل بدوره مع العالم المحيط به. ولهذا تعددت التعاريف وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها. حيث يحمل تعبير الشخصية معان متعددة، فهو مفهوم معقد متغير، ولهذا أيضا اختلفت وجهات نظر علماء النفس وتنوعت تفسيراتهم وتباينت طرق وأساليب دراستهم للشخصية.

وهكذا فلقد بدأت دراسة وتحليل شخصية الإنسان من اليونانيين القدماء وخاصة من هيبوقرط Hippocrates (460-370 ق.م) والتي يعتبرها لازاروس أحسن نظرية للأنماط عرفت عند اليونان الأقدمين في القرن الخامس قبل الميلاد، والتي مفادها أن جسم الإنسان يحوي نسب معينة من سوائل أو أخلاط أربعة هي الصفراء والسوداء والبلغم والدم. حيث ذهب هيبوقراط إلى أن نمط الشخصية يتوقف على أي الأخلاط تكون نسبته أكثر في الشخص (لازاروس وغنيم: 1985، ص 63) وبعد هيبوقرط حاول أرسطو تحليل الاختلاف في الشخصيات فقام بتفسيرها حسب قسمات الوجه والبناء الجسمي للشخص فعلى سبيل المثال اعتقد أرسطو ان الأشخاص ذوي البنية النحيفة يكونون عادة خجولين. وقام داروين بتحليل الشخصية كعوامل غريزية اكتسبها المرء من غرائز البقاء الحيوانية.

أما سيغموند فرويد فقد حلل شخصية الأنسان بصراع بين الأنا السفلى والأنا والأنا العليا. وفي الوقت الحالي يعتبر عاملا الوراثة والمجتمع المحيط بالفرد من أهم العوامل التي تبني شخصية الأنسان.

ويقابل كلمة الشخصية في اللغة الإنجليزية [Personnalty] وفي اللغة الفرنسية [Personnalité] وفي اللغة الألمانية [Personlickeit] والملاحظ هنا أنه يمكن أن يسجل التشابه مع كلمة [Personaltas] في اللغة اللاتينية القديمة التي كانت متداولة في العصور الوسطى. وكلمة[Persona] فهي الوحيدة المتداولة. والتي تدل على القناع الذي يستخدمه الممثل في المسرحيات الإغريقية، والممثلون الرومان قبل المسيح بنحو مئة سنة. وهذا ما أشار إليه جيلفورد 1959 –Guilford حيث ذكر في كتاباته أن الممثل اليوناني كان يضع على وجهه قناعا وهو ما يدعى " بيرسونا" وهذا حتى يضفي طبيعة الدور الذي يقوم به ويصبح بذلك من الصعب التعرف عليه. فالشخصية ينظر إليها من حيث الانطباعات التي يعطيها القناع. (عبد الحق: 1999، ص 37) وقبله يشير" سيسرون (106-43.ق.م Ciceron)" حيث عدد في كتاباته على ما لا يقل عن أربعة معاني لكلمة [Persona] تعود جذورها كلها إلى المسرح وهي:

- نظرة الأخرين للفرد ليس كما هو في الواقع.
- الدور الذي يقوم به الشخص في الحياة.
- الجمع بين الصفات الذاتية التي تجعل الفرد متوائما مع عمله.
- الصفات المميزة للشخصية وكذلك مرتبته. (بدر محمد الأنصاري: 1997، ص17)

ومع ظهور المجتمع الديني أثرت اللغة اللاهوتية على مصطلح [Persona] ما أدى ذلك إلى تطوره. ففي المجتمع الديني الذي ظهر في الإسكندرية (362م) أصبح المصطلح مرادفا لمصطلحي "Hypostasis" و" Idoma" ومعناهما نواة الشخص والمبدأ الأساسي لوجوده وسلوكه، وهوما يتوافق مع تعريف بويس – (حوالي 500م) Boèce " الشخصية هي مصدر العقلانية في الفرد " والذي يعتبر

أول تعريف للشخصية. والملاحظ في هذا الشأن أن مصطلح [Persona]عرف محطات عديدة كانت سببا في تحوله وتوسعه في استخدامه. حيث انتقل من اسم محسوس إلى إسم مجرد متعدد المعاني. منها ما ساهمت فيه الفلسفة الأكاديمية" Scholastique" أين أصبح المصطلح يدعى " Personalitas" وهو المصطلح الذي تبناه الفلاسفة الألمان بترجمته إلى " Personlichkeit" و "Personlichket" حي يعني " Lich " الجسم ويعني " Keit " وتعني الجوهر. والشخصية بهذا المعنى خالدة في الكائن وهو ما يبرر الغير الطبيعي في نظرة الفلاسفة الألمان للشخصية على أنها قوته حيث يقول" كانت – Kant " [إن الشيء الذي يجعل الإنسان يدافع عن نفسه كجزء من عالم محسوس ... هو الشخصية لا غير، فهي الحرية والاستقلال عن كل ميكانيزمات الطبيعة] (وينفريد هوبر ترجمة مصطفى عشوي: 1999، ص13–14) وفي حقل ميدان علم النفس الحديث وعلى الرغم من أن موضوع الشخصية اكتسب أهمية بالغة، إذ أصبح أحد المواضيع المهمة في مختلف الفروع المكونة لعلم النفس، نظرا لنتائج الدراسات التي يدور فلكها في فهم السلوك الإنساني وآليات التوافق النفسي وطبيعة العلاقات بين الأفراد وأسباب السواء والشذوذ... إلا أن مفهومها بقي غير محدد، ولم يتفق العلماء على معنى محدد لها. فالعاملون في مجالها يعرفون ماهيتها ومع ذلك فهم غير قادرين على تعريفها بالدقة الكافية لتفسير طبيعتها وخصائها. فالشخصية من المفاهيم التي يختلف معناها تبعا لتعدد المناهج والزوايا التي تدرسها. حيث يمكن دراستها من حيث سماتها أو أنماطها أو وظائفها، أو من حيث الأمراض والاضطرابات التي تصيبها. كما أن الشخصية تعتبر مقدمة لدراسة كل من علم النفس المرضي والإكلينيكي. (عبد الرحمان العيسوي: ص98) وعليه يمكن أن نلخص المراحل التي مر بها مفهوم الشخصية من خلال مواضيع البحث التي تناولت مفهوم الشخصية بالدراسة في خمس مراحل نوجزها فيما يلي:

- مرحلة ما قبل 1930 أين تمحورت مجموعة من الكتب حول تاريخ الشخصية.

- مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية ومع ظهور الثورة الصناعية في أوربا حيث تميزت المرحلة بظهور أول نظرية علمية للشخصية " نظرية ألبورت"
- مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية: وفيها ازدهرت المقاييس الموضوعية والاسقاطية، وطرق بحث عديدة للبحث في الشخصية وما تعلق بها ومن أشهرها نذكر: [CPI.MMPI-PF-16.EQI].
- المرحلة المعاصرة والممتدة من 1970–1980 والتي تم من خلالها إعادة النظر في أساليب تقويم الشخصية وظهور طرق البحث الموضوعية السلوكية.
- المرحلة المعاصرة من 1980–1990 أين تم إعادة النظر في أساليب تقويم الشخصية، وبالإضافة إلى ذلك فقد ظهرت مناهج جديدة للبحث في الشخصية نتيجة نقد " ميشل Mischel " ومنها منهج التجميع، منهج تكرار العقل، ومقاييس القدير. (بدر محمد الأنصاري: 1997، ص 19–20)

1. 2_ تصنيف تعريفات الشخصية:

يتضح لنا بمجرد متابعة معظم ما كتب عن الشخصية أن العاملين في مجالها يعرفون ماهيتها، ومع ذلك فهم غير قادرين على تعريفها بالدقة الكافية، لحل ألغازها وتفسير طبيعتها. فالشخصية من المفاهيم التي تختلف في معناها تبعا لاتجاهات من يقوم بتعريفها وتبعا لاهتماماته العلمية، والطريقة التي ينظر بها الى طبيعة الإنسان، وتبعا للفلسفة التي يعتنقها. فالشخص العادي أو غير المتخصص، ينظر الى الشخصية من وجهة نظر بسيطة وسطحية فهو يراها في شكل صفات سهلة مثل:" فلان شخص لطيف "، "سهل الانقياد أو طيب المعشر"، إذ أن الشخص العادي يعتمد في تعريفه للشخصية على الطريقة التي ينظر بها عامة الناس إلى الإنسان، فهو يرى في الشخصية الأثر الذي يحدثه الشخص لدى غيره من الأفراد لذلك عادة ما نشاهد الناس يهتمون كثيرا بمظهرهم الخارجي، وطريقة لباسهم والتركيز على استخدام الاساليب الصحيحة في الاتصال. (حسن أحمد

عيسى: 1996، ص37). أما بالنسبة للأخصائيين وعلماء النفس فإن الشخصية في نظرهم هي مفهوم معقد، يتكون من عوامل كثيرة ومتداخلة لا يمكن فصلها أو تحليلها على انفراد. أي أن لعالم النفس وجهة نظر تختلف في شكلها ومضمونها عما يراه الشخص العادي، إذ تعني الشخصية في نظره التراكيب، والعمليات النفسية الثابتة التي تنظم الخبرات الإنسانية وتشكل سلوك الفرد وكيفية استجابته للمؤثرات البيئية المحيطة به.(سيد غنيم محمد:1973، ص 102) وتعتبر دراسة الشخصية من الموضوعات العريضة فهي لا تقف عند حد دراسة ظاهرة معينة أو نمط واحد من أنماط السلوك لكنها تمثل جميع جوانب سلوكيات الأفراد سواء كانت تلك الصفات أصلية أو مكتسبة، وكذلك التأثير المشترك بين الإفراد والبيئة المحيطة بهم بجميع مكوناتها وعادة ما تكون النظرة في دراسة الشخصية نظرة شاملة متكاملة للفرد ككل لا تتجزأ.

لقد تناولت الدراسات المختلفة تعريف الشخصية حسب الاهتمام، ومجال الاختصاص، ويمكن تقسيمها الى أربع فئات وهي:

- تعريفات تهتم بالشكل والمظهر الخارجي الموضوعي.
- تعريفات تهتم بالمكونات الداخلية والتركيز على المفاهيم الدينامية الأساسية.
- تعريفات ترى الشخصية منبها أو مثيرا أو استجابة أو متغير وسيطا.
- تعريفات اجتماعية تهتم بعمليات التوافق بين الفرد وبيئته. (جابر عبد الحليم جابر: 1998، ص66)

1. 3_ تعريف الشخصية لغويا:

كما سلف ذكره فإن الشخصية كلمة حديثه الاستعمال لا يجدها الباحث في أمهات معاجم اللغة العربية، فإذا وجدت في بعض الحديث منها فهي تعني: صفات تميز الفرد من غيره، كل ما في الفرد مما يؤلف شكله الظاهر الذي يرى من بعد التفاوت.

2.1-الشخصية لغة:

ويشير المعجم الى دلالة لفظة " الشخصية " من خلال مادة [ش.خ.ص] والشخص في اللغة العربية: سواد الإنسان وغيره يظهر من بعد، وتشاخص القوم: اختلفوا وتفاوتوا.

في القاموس المحيط: شخص بدن وضخم، والشخص هو الجسيم والسيد، والمشاخص أي المختلف والمتفاوت. وفي لسان العرب الشخص سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد، والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور... ورجل شخيص إذا كان سيدا. وشخص الرجل فهو شخيص أي جسيم وشخص وشخوصا ارتفاع. والشخوص ضد الهبوط. كما يعني السير من بلد إلى بلد. وشخص ببصره أي رفعه فلم يطرف عند الموت. (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب)

وفي القرآن الكريم قول تعالى: [واقترب الوعد الحق فإذا هي شاخصة أبصار الذين كفروا] (سورة الأنبياء، آية رقم 96) والرجل الشخيص أي السيد عظيم الخلق. وتشخيص الشيء تعيينه، وشخص تعني نظر إلى. (محمد بن محمد الزبيدي: تاج العروس من جوهر القاموس). وهذه المعاني تشير إلى ذات هي الإنسان، وإلى فعل مرتبط بالإنسان نفسه، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص " ويلاحظ في المعنى الأخير انتقالا من المعنى المادي الى المعنوي، فقد تجاوز المصطلح الجسم الى ما يقترب من استخدامنا لمصطلح الشخصية بالمعنى السيكولوجي.

وإذا كانت كلمة شخصية حديثة الاستعمال ولا يجدها الباحث في أمهات معاجم اللغة العربية. ولم تذكر الا في العصر الحديث فلقد جاءت مترجمة عن اللغة الفرنسية في الأصل التي استخدمت فيها كلمة شخص [Personne] في القرن الثاني عشر الميلادي. (روزن فال ويودين: 1980، ص52) وظهرت كلمة شخصية [Personnage] بعد كلمة شخص في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي، واشتهرت في القرن الخامس عشر الميلادي. وقد استخدمت في حقل علم النفس كما تشير لذلك الموسوعة الفلسفية بأنها مأخوذة من الترجمة

الفرنسية[Personnalité] وتعني الخصائص الجسمية والوجدانية والعقلية والنفسية التي تعين الفرد وتميزه عن غيره فلكل شخص شخصية تخصه دون سواه.

(c.s.carve & M.f.scheier, 2000, p17-26)

وكلمة الشخصية كما جاءت في اللغتين الإنكليزية(personality) والفرنسية (personalite) مشتقة من الأصل اللاتيني (persona)، وتعني هذه الكلمة القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة حين كان يقوم بتمثيل دوره. وقد أصبحت الكلمة على هذا الأساس، تدل على المظهر الذي يظهر فيه الشخص. وبهذا المعنى تكون(الشخصية) ما يظهر عليه الشخص في الوظائف المختلفة التي يقوم بها على مسرح الحياة.

1. 4_ تعريف الشخصية اصطلاحيا:

لقد تعددت تعاريف الشخصية إذ حسب" ألبرت " وصلت إلى حوالي خمسين تعريف (Allport Gorden ; w 1961, p 12) . وهنا انقسم العلماء الى اتجاهات ثلاث وهي:

أ-**الاتجاه الأول:** يركز أصحابه على القوة المركزية الداخلية التي توجه الفرد، أي على الجانب النفسي والمزاج الشخصي والدوافع الغريزية والمحددات البيولوجية من دون الاشارة الى العوامل الخارجية من المؤثرات الاجتماعية والثقافية التي لها دور في تكوين شخصية الفرد، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- ✓ **تعريف -أدرنو –** هي تنظيم ثابت بدرجات متفاوتة للقوى الموجودة في الفرد، وتساعد تلك القوى الثابتة على تحديد استجابة الفرد في المواقف المختلفة " (أحمد بن نعمان: 1988، ص 155، 156)
- ✓ **تعريف" شوين-Chewin** وآخرون: " الشخصية هي ذلك الجهاز المتكامل أو الوحدة الوظيفية الفعالة التي تتألف من العادات والاستعدادات والعواطف والتي تميز الفرد عن غيره من أبناء مجتمعه " (أحمد بن نعمان: 1988، ص158).

- ✓ **تعريف" ألبورت G.Allport**:" الشخصية هي ذلك التنظيم الديناميكي لدى الفرد الذي يشكل مختلف النظم ا.لنفسية التي تحدد خصائص سلوكه وتفكيره". (Eysenck H.j. p29)
- ✓ **تعريف" بيرت–M.Bur** " الشخصية هي النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا، التي تعد مميزة وتحدد الطريقة الخاصة في التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية. (صالح الداهري وناضم العبيدي:1999، ص18)
- ✓ **تعريف " مورتن برينس –Morton Prince:** " الشخصية هي مجموعة لكل الأمزجة والدوافع والميول والشهوات والغرائز الفطرية والبيولوجية، وكذلك الميول والاتجاهات المكتسبة عن طريق التجربة " (أحمد بن نعمان:1988، ص 56)
- ✓ **تعريف " يوسف مراد** " الشخصية هي الصورة المتكاملة لسلوك فرد ما يشعر بتميزه عن الغير وتشمل: الذات وكل صفة مهما كانت ثانوية. تعبر إلى حد ما عن الشخصية بكاملها ". (يوسف مراد: ب.ت، ص343)
- ✓ **تعريف "ريتشارد س. لازاروس** " الشخصية هي التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظم الخبرات الإنسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها ".

(ريتشارد س .لازاروس :1984 ، ص 67)

- ✓ **تعريف" كلوكهون ومواري"–Kluckhohn et Murray :** " الشخصية هي استمرار الأشكال والقوى الوظيفية التي تظهر من خلال تتابع العمليات، وصور السلوك الظاهري المنظمة السائدة منذ الولادة حتى الممات ". (أحمد بن نعمان: 1988، ص155)

ب –الاتجاه الثاني: ويمثله علماء الاجتماع والانثروبولوجيا وعلماء النفس الذين ينظرون إلى الشخصية بأنها: ناتج اجتماعي بالدرجة الأولى، وأنها تتكون وتنمو من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وبدونه لا

يكون للفرد شخصية. ويركزون على الصفات الظاهرية مع إهمال ما يخفيه الفرد من صفات داخلية، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- ✓ **تعريف** " **واطسن-Watson** ": الشخصية هي كمية النشاط التي يمكن اكتشافها بالملاحظة الدقيقة لمدة طويلة، حتى تتمكن من إعطاء معلومات دقيقة وثابتة " .(صالح الداهري، ناظم هاشم العبيدي:1999، ص17)
- ✓ **تعريف** " **بودن-Bodin** ": الشخصية هي تلك الميول الثابتة عند الفرد والتي تنظم عملية التوافق بينه وبين البيئة ".
- ✓ **تعريف"دولارد جون-» John Dollares و" نيل ميللر" (Neal Miller 1950) :** " الشخصية في نظرهم تتكون أساسا من عادات الاستجابة التي يكتسبها الفرد من استجابته للمثيرات الطبيعية عن طريق عملية التعلم ".
- ✓ **تعريف "فودرفال-F. Vandervael:** "الشخصية الإنسانية هي جملة من مختلف الجوانب العضوية والفسيولوجية مرتبطة فيما بينها "

(Michel Gauqulin, p 61) .

- ✓ **تعريف** " **واريـن-Warin:** "الشخصية هي التنظيم الكامل للإنسان عند مرحلة معينة من مراحل نموه، وتتضمن كل ناحية من النواحي النفسية، والعقلية والنفسية. ومزاجه ومهاراته المكونة خلال الحياة " . (كامل محمد عويضة: 1996، ص 62)

ج-الاتجاه الثالث: يضم سياق تكاملي بين الاتجاهين السابقين وفق تفاعل المحددات البيولوجية والمحددات البيئية والاجتماعية والثقافية ويظهر ذلك في:

- **تعريف** " **أجبرون و نيمكوف** –**Nimkoff & Ogburn** :" الشخصية هي التكامل النفسي والاجتماعي للسلوك عند الإنسان، وتعبر عادات الفعل والشعور والاتجاهات والآراء عن هذا التكامل " (السيد عبد العاطي السيد : 1999، ص 221)
- **تعريف** " **أيزنك - 1960. Eysenk** " الشخصية هي ذلك المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكاملة لدى الكائن، ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة، فإنها تبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربع قطاعات رئيسية تنتظم في تلك الأنماط السلوكية وهي :

1- القطاع المعرفي.

2- القطاع الوجداني.

3- القطاع البدني.

4- القطاع التكويني. (كالفن هول وجارديز لبنزي: 1970، ص 15)

- **تعريف**" **كمال دسوقي**": " الشخصية هي مجموعة خصائص الشخص النفسية والجسمية التي تجعل منه هذا. الشخص بالذات دون غيره: وتشمل عادات الفرد السلوكية التي تعلمها، ومستواه العقلي أو نسبة ذكائه واستعداداه المزاجي المؤثر في انفعالاته وطبعه الخلقي، وظروف بيئته التي عاش فيها. فالشخصية الإنسانية حصيلة تفاعل عوامل تكوينية باطنة، وعوامل بيئية خارجية. (كمال دسوقي: 1974، ص15)
- **تعريف**" **أحمد نعمان**: وقد عرفها على أنها " ذلك الطابع العام المميز والثابت نسبيا. المكونة من مجموعة صفات الفرد الجسمية والنفسية المتكاملة في انتظام دينامية، والمتكيفة مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتبادل التأثير معها"(أحمد بن نعمان: 1988، ص165)

- **تعريف " فاخر عاقل:** " الشخصية هي تكامل الصفات الجسدية والخلقية المميزة لفرد ما. بما في ذلك بنائه الجسدي وسلوكه، واهتماماته، ومواقفه، وقدراته ".(فاخر عاقل،1979، ص83)

- **تعليق حول ما جاء عن تعريف الشخصية:** يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا وتركيبا، فهو يشمل كافة الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وتكاملها في شخص معين يتفاعل مع بيئة اجتماعية معينة. وكلمة الشخصية مشتقة من لفظ لاتيني معناه القناع أو الوجه المستعار، وهي تستعمل في الأساس لوصف الممثلين على خشبة المسرح ليمثلوا أدوارا معينة. ومما تقدم تبين للباحث أنه:

  - ✓ **لا** يوجد تعريف جامع مانع شامل لمفهوم الشخصية.
  - ✓ أنها ظاهرة سيكولوجية اجتماعية معقدة تشتمل على مكونات قابلة للملاحظة المباشرة وغير المباشرة.
  - ✓ تعددت المدارس والنظريات في تعريف الشخصية وهذه النظريات والمدارس تنطلق في تعريفها للشخصية من ثوابت مختلفة.
  - ✓ لاحظ الباحث أن أغلب التعريفات قد ركزت على فكرة السببية في الكشف عن دلالة الفعل، وهذا راجع الى هاجس البحث عن تأويل لبعض المسائل الفكرية أكثر من العناية بالوصف والتحليل. ولهذا فقد جاء عرض الشخصية في سياقات مختلفة، منها ما عرف الشخص ومنها ما عني بأفعال الإنسان والكشف عن دلالتها ومصادرها.

2_ مكونات الشخصية:

عندما يحاول العلماء والباحثون تفسير أصل الشخصية وكيفية ظهورها وتحديد مكوناتها فإنهم في ذلك ينقسمون الى قسمين رئيسين بشكل عام. فبعظهم يرى أن الشخصية نتاج لعملية التعلم. فالطفل حديث الولادة لا شخصية له في نظرهم، وأنه يجب على كل طفل اينما كان أو نشأ ان يكتسب شخصيته عن

الطريق التفاعل مع افراد المجتمع، بينما يرى فريق آخر من العلماء بأنه يرث بعض مكونات شخصيته وهو ما يشكل الأساس الذي تتبني عليه فيما بعد. (أحمد زكي صالح: 1992، ص34). ومهما كان اتجاه العلماء وطبيعة تصوراتهم، فإنه من المتفق عليه أن هناك مكونات وعوامل طبيعية فطرية يولد الإنسان مزود بها وأخرى بيئية تعلميه تساهم بشكل أساسي في تطور شخصيته، ويرى" **بلاندس** " في هذا الصدد إن هناك ثلاث عوامل رئيسية تشارك في تركيب الشخصية هي:

(Luzzo ,D.A.& James,T&Luna,M,1996,p42)

1.2 –الصفات الفطرية الوراثية: تمثل مجموعة القدرات والاستعدادات والصفات العقلية والجسمية التي يولد الأفرد بها ويتشابه فيها جميع الافراد. ومن بين تلك الصفات، استعداد الفرد الطبيعي للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية التي تعتمد بدورها اعتمادا كبيرا على سلامة الجهاز العصبي والأجهزة الحسية لديه على مستوى ذكائه وعلى سماته المزاجية وعلى دوافعه.

2.2–الاتجاهات: تؤثر اتجاهات الفرد على علاقته بالآخرين. وينتج عنها شعوره بالحب والاطمئنان والانتماء مع وضوح مفهوم الذات لديه. ويعني ذلك قدرة الفرد على تحديد الصورة التي يرى نفسه عليها، وما يستطيع عمله وما لا يقدر عليه، وذلك اعتمادا على ما يصله من مجموع انطباعات الآخرين عنه، وقد تؤدي علاقة الفرد مع الآخرين في حالة انحرافها إلى انحراف الشخصية واتجاهها في مسار غير اجتماعي.

3.2–العوامل الاخرى: وهي مجموعة العوامل الباقية التي لا تندرج تحت الصفات الاساسية، أو الاتجاهات المذكورة سابقا وتشمل خاصة على طرق التربية والخبرات المكتسبة، وعوامل التطور وغيرها. (ابراهيم عبد ربه: 1995، ص46)

ويشير الباحث " **لازاروس** " بدوره أيضا إلى وجود ثلاث عوامل تساهم خاصة على تحديد وبناء شخصية الفرد. وتظهر هذه العوامل بشكل أو بآخر في جميع النظريات المعروفة في مجال الشخصية بصفة عامة وهي:

1.3.2_ الدوافع: لا شك ان لكل إنسان أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية وغيرها ... فالرغبة في التألق وتحقيق الذات تدفع الفرد إلى مواصلة التدريب والمواظبة عليه، مع التركيز على تطوير قدراته البدنية والمهارية. والنفسية من أجل الوصول إلى المستويات الممكنة ويمكن تتبع هذه الدوافع بشكل واضح، من خلال الاطلاع على قصص العلماء والمخترعين الذين لا يثنيهم فشل التجربة مرة أو مرات عن مواصلة العمل بصبر ومثابرة، إلى أن يصلوا إلى تحقيق أهدافهم أو الاقتناع بخطأ فروضهم، وعدم صحتها من الناحية العلمية وقد ساهم ذلك كثيرا في تقدم البشرية... وأحيانا ما يذكر الدافع في نظريات الشخصية تحت أسماء متعددة منها: الدافع، الحافز، الحاجة، الرغبة وغيرها إلا أنها تعني شيء واحدا وهو وجود نوع من الضغط الداخلي على الفرد للقيام بنشاط معين لإرضاء ذلك الشعور في أرض الواقع. (محمد حسن علاوي: 2002، ص32)

2.3.2–عامل السيطرة: يدخل عامل السيطرة فقط في حالة الشخصية السوية ويعني أن سلوك الفرد ليس عشوائيا وإنما هو سلوك منظم وهادف يقوم بذلك الجهاز العصبي المركزي، الذي يتكون من شبكات عصبية تقوم بمهمة إثارة وتنبيه الفرد على الكف والتوقف عن مسؤولية سلوك معين... وتتولى الأعصاب مسؤولية التحكم على أي نشاط بشري، وتنظيمه سواء كان حركيا أو عضليا أو فكريا انفعاليا.

3.3.2–عامل التنظيم: إنه من غير المعقول أن يترك الأمر لدوافع الفرد في العمل بطريقة مطلقة لتحقيق أهداف أو اشباع حاجات، حتى ولو أدى الأمر الى سلوك طرق فوضوية أو غير اجتماعية، ومخالفة

للقوانين. لذا كان من الضروري وجود نوع من التنظيم الداخلي للسلوك لضمان الكف عن القيام برغبات غير اجتماعية.

هذا بالإضافة الى أن لعامل التنظيم وظيفة التنسيق بين عوامل الشخصية ومكوناتها المتعددة. بحيث تبدو الصورة الإجمالية لشخصية الفرد بشكل متناسق ومترابط مما يعبر عن وحدتها. (علي جابر الربيعي: 1994، ص42).

- وعلى كل وفيما يخص مكونات الشخصية بصفة عامة فلقد حاول كثير من العلماء تقسيم الشخصية وتحليلها إلى وحدات أولية رئيسية، واتفقوا على أن شخصية الفرد تتكون من أربعة عناصر رئيسية وهي:

1-النواحي الجسمية: يقصد بها الشكل الخارجي والداخلي للإنسان (وتشمل حالة الجهاز العصبي، والحواس المختلفة، وشكل الجسم العام وقوة العضلات، والصوت، الحركة ... الخ)، فنحن عادة ما يتأثر حكمنا على الفرد بشكله الخارجي، فملامح الوجه الحادة توحي بالشدة والقسوة، وبعض ملامح الوجه توحي بالطيبة والرأفة.

❖ وتجدر الإشارة أنه أحيانا يكون المظهر الخارجي مضللا ولا يعكس الواقع الفعلي، ولذا نجد بعض المحتالين يستغلون مظهرهم الخارجي (الذي يوحى بالطيبة) للنصب والاحتيال.

2-النواحي العقلية والمعرفية: تتأثر النواحي العقلية للفرد بدرجة ذكائه وقدرته على التحصيل والاستيعاب ومواهبه وآرائه ومعتقداته، ويرجع العلماء القدرات العقلية للفرد إلى عاملين رئيسيين:

- عوامل وراثية واستعدادات فطرية: يرثها الفرد من والديه (كالذكاء والقدرات التحصيلية والمواهب الخاصة)
- عوامل اجتماعية مكتسبة: (كالآراء والأفكار والمعتقدات) وهي تتأثر بالظروف البيئية والاجتماعية المحيطة، والتي تشحذ قدرات الفرد وتحثه على المعرفة والتحصيل.

3-النواحي المزاجية: ويقصد بها الصفات الإنفعالية المميزة للفرد والتي تحدد سلوكه وكيفية تعامله في المواقف المختلفة وطريقة استجابته لتصرفات الآخرين المحيطين به. مثلا: (سرعة الغضب والانفعال).

ويرى " **شيلدون** " أن هناك ثلاثة أنماط من الأمزجة وهي:

1- **المزاج الحشوي:** يمتاز بالتساهل وحب الراحة والتواصل مع الآخرين والشراهة في الأكل.

2- **المزاج الجسدي:** يمتاز بالنشاط العضلي والقوة الجسدية وإظهار الحيوية.

3- **المزاج الدماغي:** يمتاز بالكبت والميل إلى إخفاء المشاعر الداخلية والبعد عن الآخرين.

4-**النواحي الأخلاقية:** مجموعة الصفات الأخلاقية التي يتسم بها الإنسان سواء كانت ايجابية أو سلبية مثل (الأمانة أو الخيانة، الصدق أو الكذب، والرحمة أو القسوة ... الخ)، وهذه الصفات لا تنشأ من فراغ بل تتأثر ببيئة الفرد الاجتماعية والثقافية وأسلوب التربية الذي تعرض له.

– وتجدر الإشارة أن الطفل عادة يتأثر بسلوك المحيطين به أكثر مما يتأثر بنصحهم ومواعظهم، فإذا ما أكد الوالدان على أهمية الصدق وهما يكذبان، فإن الطفل سيتأثر بسلوكهما أكثر مما يتأثر بنصحهما. فالوالدين هما القدوة للأبناء وأخلاقيات الأبناء هي امتداد لأخلاق الآباء.

3 _ أهمية دراسة الشخصية:

إذا كان علم النفس من أكثر فروع التخصص التي يميل إلى قراءتها ويشتاق الى دراستها غير المختصين فيه. فإن ذلك ينطبق أكثر على دراسة " الشخصية " لما لهذه الكلمة من سحر وجاذبية فالشخصية موضوع اهتمام كثيرين: كالفنانين، والشعراء، ومؤلفي القصص، والمسرحيات، ورجال الدين والسياسة، والدعاية، هذا فضلا عن عامة الجمهور المثقف وكل إنسان، إذ يروم كل منا فهم نفسه حتى يعيش في سلام معها ومع الآخرين علاقات راضية مرضية. وغني عن البيان أن " الشخصية " التي هي موضوع اهتمام الشعراء والفنانين ومن يناظرهم، يختلف أيما اختلاف عن الدراسة العلمية والمنظمة. وتعد دراسة الشخصية خاتمة مطاف الدراسات السيكولوجية وجماعها. ونظرا لما لها في علم النفس من

مكانة، حيث اقترح بعض علماء النفس أن يطلق عليها " علم الشخصية " إشارة إلى إمكانية قيامها تخصصا قائما بذاته. (أحمد عبد الخالق:1992، ص31)

ورغم ذلك فموضوع الشخصية من أعقد الموضوعات التي أهملها علماء النفس بينما كانت محل اهتمام علماء الطب العقلي واصحاب مدرسة التحليل النفسي وكانت اهتماماتهم توجه إلى دراسة الحالات الفردية التي لا تؤدي في النهاية إلى تكوين النظريات العامة، على عكس الاتجاهات الحديثة في الدراسات السيكولوجية التي تولي دراسة الشخصية اهتماما بالغاً، لدرجة أنها أصبحت تكون مادة مستقلة بين مناهج الدراسات النفسية، حيث تشمل الدراسات الجوانب المختلفة للشخصية وكيفية نموها، والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها، والنظريات المختلفة التي وضعت لدراستها وتفسيرها ...

✓ وبناء على ما سبق يمكن أن تظهر أهمية دراسة الشخصية فيما يلي:

- ✓ تفهم الأخصائي الاجتماعي في تعامله مع مختلف العملاء من بناء الشخصية الانسانية، ومقوماتها، ووظائفها يعد أمر ضروري.
- ✓ جعل العميل يوظف إمكانياته، وطاقاته في حل مشاكله، والتكيف مع واقعه.
- ✓ المبدأ الرئيسي في دراسة الشخصية في المجال المدرسي خاصة هو تنمية الشخص ودعم استقلاليته، والاعتماد على نفسه في حل مشاكله المستقبلية.
- ✓ دراسة الشخصية من ناحية التخصص العلمي، موضوع يتقاسم ويشترك في دراسته علوم متعددة أهمها: علم النفس، علم الاجتماع، الطب النفسي والبيولوجيا ...

4_ اتجاهات دراسة الشخصية وسماتها:

إن دراسة الشخصية دراسة منهجية علمية هي عملية مشوقة وشاقة لها أهميتها التربوية والاجتماعية والنفسية وحتى الاقتصادية والسياسية. فهي مشوقة لأنها تبحث في صميم الكائن الحي وما يحرك سلوكه ويوجهه ويميزه عن الآخرين، ويساعده على التكيف مع بيئته، وإشباع حاجاته بطريقه سوية يستطيع من

خلالها أن يكون له دور فعال في مجتمعه، وبالتالي يسهم في تنميته. أما اعتبار دراسة الشخصية عملية شاقة فترجع إلى العديد من العوامل المترابطة والمتفاعلة التي تكون الشخصية، فمن بين هذه العوامل ما يرتبط بالتكوين الجسماني للإنسان، ومنها ما يعود ويرتبط بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها، ومنها وهو الجزء الأكبر المرتبط بالعوامل الاجتماعية والثقافية الفريدة التي تؤثر فيه وتميزه عن غيره من أفراد الجماعة التي ينتمي إليها، والتي تميزه أيضا عن أفراد جماعات أخرى.

لذلك لم يكن اختلاف العلماء الذين تناولوا الشخصية بالدراسة في تحديد مفهومها فحسب بل حتى في اتجاه دراستها. فكان السؤال الذي تردد على ألسنة العلماء كثيرا هو: أيهما أنفع في دراسة الشخصية؟

- هل الاتجاه إلى دراسة العوامل التي يشترك فيها أكبر عدد من الأفراد أي العوامل التي تمثل القاسم المشترك بينهم؟
- أم الاتجاه إلى تحديد العوامل المميزة لكل مخلوق بشري على حدى؟

ونظرا لعدم اتفاقهم على رأي واحد فقد اتجهت الدراسات في جانبين يمثلان رأي العلماء وهما:

1.4-الاجاه نحو دراسة عامل واحد: ويقصد به الاتجاه نحو دراسة عامل واحد أو عدد من العوامل المحددة التي تؤثر في الأفراد كمجموعة مشتركة بحيث يمكن التوصل عن طريقها الى ايجاد قوانين عامة يمكن تعميمها على جميع الافراد.

ويرى أنصار هذا الاتجاه، أن اختلاف الأفراد ظاهريا لا يدعونا الى محاولة ايجاد قوانين سلوكية بعدد سكان الكرة الارضية، ويمكن التوصل عن طريق البحث والدراسة إلى مجموعة من القوانين العامة التي يمكن النظر من خلالها الى الأفراد على أساس اشتراكهم جميعا في مجموعة من المكونات والصفات الأساسية المعروفة، حتى ولو اختلف حجمها من شخص لآخر بنسب متفاوتة، وعادة ما ينتج عن القوانين العامة مجموعة من المبادئ والأسس، التي يمكن عن طريقها اجراء

الدراسات والمقارنات، والتنبؤ بدرجة مقبولة من الصدق بإمكانية حدوث سلوك معين إذا توفرت مجموعة من الظروف والعوامل المعينة.

2.4_ الاتجاه نحو دراسة سمات الشخصية: إن هذا الاتجاه يهتم بدراسة الفروق الفردية أو الصفات والسمات الشخصية التي تميز كل فرد على حدى، واخضاعها للفحص والدراسة ويتماشى هذا الاتجاه مع الرأي القائل بأن هناك شيء خاص يجعل من كل فرد نسخة وحيدة لا تتكرر ولا تتشابه مع *غيرها، هذا مع اختلاف* الظروف والمؤثرات البيئية أيضا.

إلا ان معارضي هذا الاتجاه يرون أنه مهما كانت الأسباب فلا بد من وجود قوانين عامة تشمل جميع الأفراد ويخضعون لأحكامها. (سيد غنيم محمد: 1973، ص109).

- ✓ **تعليق حول اتجاهات دراسة الشخصية وسماتها:** بناء على ما سبق ذكره كان السؤال الذي استثار وتردد على ألسنة العلماء كثيرا هو: أيهما أنفع في دراسة الشخصية هل الاتجاه الى دراسة العوامل التي يشترك فيها أكبر عدد من الأفراد. أي العوامل التي تمثل القاسم المشترك بينهم، أم الاتجاه إلى تحديد العوامل المميزة لكل مخلوق بشري على حدى ... ونظرا لعدم اتفاقهم على رأي واحد، اتجهت الدراسات في الاتجاهين اللذين سبق ذكرهما.

وبين هذا وذاك فإن التعريف الذي يركن له الباحث هو: الذي يكاد أن يجمع كل سمات الشخصية وعناصرها التركيبية. ليقف عند التعريف الذي يصفها بـ: التنظيم النفسي الإنساني المحدد للفرد الذي يتضمن مجموعة ما يمتلكه ذلك الإنسان بذاته، من استعدادات وقدرات جسمية وانفعالية وإدراكية واجتماعية بأسلوب سلوكي في المواقف المختلفة، في مجال حياته العلمية. بحيث يستطيع التنبؤ بأنماط سلوكه الثابتة نسبيا في معالجة المواقف المتشابهة. وإذا أردنا إيجاز ما ذكر فالشخصية هي: الصورة الكاملة لسلوكه العام المنظم ولا سيما ذلك السلوك الذي يمكن لمن حوله أن يصفوه به بصورة ثابتة.

5_ نظريات الشخصية:

كانت بداية دراسة الشخصية بداية نظرية. وكان كل صاحب نظرية يسهم بوجهة نظر حول الشخصية (ما هي؟ وما تعريفها؟ وما وظيفتها؟) وربما وضع لنفسه أسئلة أخرى يرغب في تقديم إجابات لها.

ومن أمثلة الأسئلة التي اهتمت نظريات الشخصية بالإجابة عليها ما يأتي: –

- ✓ ما أهمية خبرات الماضي والحاضر في بناء الشخصية؟
- ✓ هل تلعب الرؤية المستقبلية دورا في تشكيل الشخصية؟
- ✓ ما دوافع الشخصية الإنسانية؟
- ✓ هل الإنسان مخير أم مجبر في سلوكه؟
- ✓ ما الصلة بين العقل والجسم؟

ومن المعروف أن الشخصية إطار عام تتم في داخله مجموعة من العمليات التنظيمية التي تحدث داخل الشخص نفسه، وتهدف الى تنسيق استجابته للمؤثرات الداخلية والخارجية، مع المحافظة على درجة ثبات تلك الاستجابة. وتتكون تلك المؤثرات من مجموعة عوامل منها الدوافع، الرغبات، العادات، المهارات، الذاكرة والتعلم ...وغيرها لأن ما يميز الشخصية عن هذه القدرات أو الصفات هو ظهورها بمظهر الوحدة المتكاملة إلى جانب الترابط بين أجزاءها، ويعود الفضل في ذلك إلى وجود عامل التنظيم الذي يعد من الصفات الأساسية المؤثرة في الشخصية، وخاصة القدرات العقلية والذهنية. (إبراهيم هاشم: 1999، ص34).

فعادة ما يلجأ الباحثون في دراستهم للشخصية الى تصور مجموعة من البنى التي لا يمكن رؤيتها بشكل مباشر، ولكن يمكن فهمها عن طريق تحليل الحقائق ومعرفة الأسباب والنتائج المترتبة عليها. ويعتبر هذا التصور من عوامل التقارب بين مختلف النظريات، وذلك رغم وجود عدد من الاختلافات فيما بينها. مثل – اختلاف الفروض التي تقوم عليها النظريات، فبعظها يعتمد فروض يمكن ملاحظتها

وتكون قابلة للدراسة. والبعض الأخر يعتمد فروض مجردة يصعب اختبارها. اختلاف تلك النظريات في اتجاه مفهومها للإنسان كجسم وروح أو كآلة. واختلاف النظرة الى مكونات الشخصية الوراثية والمكتسبة. (كالفن هول وجارديز لينزي:1987، ص35). وعليه فإن اصطلاح النظرية النفسية حسب هول ولينزي (Hull&L'indizy1978) " يعني مجموعة من المسلمات أو البديهيات بصيغها ذات صلة قوية بموضوع النظرية بصورة منتظمة وتكشف العلاقة فيما بينها" (محمد السيد عبد الرحمن: 1998، ص19).

لقد أدت أهمية الشخصية وتعقيدها الكبيرين إلى تعدد نظرياتها فقد جمع شولتز (Shoults ،1989) في كتابه بعنوان " نظريات الشخصية " ثمانية عشرة نظرية (عبد الحميد شاذلي: 1999، ص276) وما انتهت إليه هذه النظريات يدخل في باب الآراء. ولذلك لا يمكن الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ولكن نعتبره رؤية موفقة أو غير موفقة. ومن بين هذه النظريات ما يلي:

5. 1_ نظريات الانماط types :

يعتبر أسلوب النمط امتدادا للتفكير المستخدم في أسلوب السمة، ففي الوقت الذي يمكن أن تنسب عدت سمات إلى شخص واحد، ونقول إنه يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن اعتماد خطة معينة أوسع وأكثر توحدا، ألا وهي خطة التصنيف. فالفرد قد يصنف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يتصف بها. فإذا شارك في مجموعة (سمات النمط) مع جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين، فإنه ينتمي إذن هو وأفراد هذه الجماعة إلى نمط ما. فالأنماط إذن أنظمة معقدة من السمات التي تشترك فيها مجموعة من الأفراد، مع اختلاف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه السمات المترابطة.

ولقد اهتم الإنسان منذ القدم بتصنيف الناس الذين يعاشرهم إلى شخصيات مختلفة بإرجاعها إلى أنماط مختلفة ومتنوعة منها. والنمط أو الطراز هو " فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة وإن اختلف بعظهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات" (سهير كامل احمدك: 2003، ص344)

انطلاقا من هذا المفهوم حاول علماء النفس، دراسة الشخصية وتفسيرها والتنبؤ بسلوك الفرد، وانتهجوا في اثناء محاولاتهم العديد من المناهج والطرق ليخلصوا الى نظريات منها:

1.1.5–نظرية الأنماط المزاجية: صنف الطبيب اليوناني أبو قراط (hippocrates 473,av.j-c, 460-) مؤسس علم النفس التكويني الناس إلى أربع أنماط مزاجية، انطلاقا من فكرة أن الجسم الإنساني مكون أساسا من أربعة أخلاط هي:

(الدم – السواد – الصفراء – البلغم). وفي كل فرد تكون الغلبة لأحد الأخلاط. وبالتالي تغلب عليه صفات مزاجية معينة... وكانت الأنماط الأربعة هي:

_ الميزاج الدموي: sanguine يتميز الفرد الدموي بالتفاؤل والأمل والمرح.

_ الميزاج الصفراوي: Cholérique ويتميز الصفراوي بالهيجان وحدة المزاج، والتقلب في الطبع.

_ المزاج السوداوي: Mélancolique يتميز الفرد السوداوي بالحزن والتشاؤم والانطواء.

_ المزاج اللمفاوي Opattelique يتميز اللمفاوي بالبلادة والبرودة العاطفية والخمول. (عبد الرحمان عيسوي:2005، ص116)

2.1.5_ نظرية الأنماط الجسيمة: حاول رواد هذه النظرية الربط بين الأنماط الجسمية والأنماط المزاجية التي يقصدون بها الشخصية، وذلك بتقسيم الأشخاص حسب شكل الوجه، جغرافية جمجمة الرأس، المميزات الجسمية من ضخامة، وسمنة وقصر ... الخ. ومن أبرزهم العالم الألماني " كرتشمر– Kretschmer سنة 1925. الذي وضع تصنيفا للناس على أساس بناء أجسامهم من خلال ملاحظاته لمرضى المستشفيات العقلية. معتقدا أن بعض الأعراض العقلية، تنمو نحو الارتباط ببعض أنواع من الأجسام، وبنى نظريته على الاختلافات والتباين الواضح في شخصية من يصابون بنوعين رئيسيين من الأمراض العقلية هما: –الذهان والفصام.(عبد الحميد شاذلي: 1999، ص 279) وعلى هذا الأساس أكد كرتشمر على وجود علاقة بين الصفات الجسمية، والإصابة بإحدى هذين المرضين، ثم واصل أبحاثه

على العاديين، فتوصل إلى تصنيف الأفراد العاديين الى أربعة أنماط جسمية يرتبط كل منهما بخصائص إدراكية ووجدانية معينة هي:

1_ **النمط البدين Pycnique:** ويمتاز بالسمنة والقصر واستدارة أبعاده الجسمية، فهو ممتلئ الجسم ثقيل الوزن غليظ الرقبة قصير الساقين عريض مستدير الوجه والصدر. ويرتبط هذا النمط الجسمي بشخصية نُوابية (ليس مريض بأي مرض عقلي) يتناوب فيها المرح والانقباض في فترات زمنية قد تطول أو تقصر. ويتميز بالتقلب الانفعالي والتفاؤل والميل إلى التعبير الواضح الصريح عن انفعالاته والاختلاط بالناس. وهو إذا مرض بمرض عقلي يكون من نصيبه مرض الذهان الدوري.

2_ **النمط النحيف Asthénique:** نحيف طويل القامة ضيق الصدر طويل الأطراف ويرتبط هذا النمط الجسمي بشخصية فصامية (ليس مريضا بالفصام ولا بأي مرض عقلي أو نفسي مجرد اصطلاح للتصنيف) وهو الذي يميل إلى التأمل والتفكير بعمق والخجل والعلاقات الاجتماعية المحدودة، قلق ويهتم بالنظام بشكل زائد وهو إذا مرض كان نصيبه مرض الفصام.

3_ **النمط العضلي Athlétique:** يتميز بحسن تكوينه العضلي والأكتاف العريضة، والعضلات النامية. ويرتبط هذا النمط الجسمي بطابع شخصية معين يبدو، وسطا بين النوعين السابقين مع قربه نوعا ما من الشخصية الفصامية، وهو يميل للقوة والاحتكاك البدني مع الغير والسيطرة والمنافسة والنشاط الحركي. ويبدو عليه في كثير من الأحيان الخجل والحساسية الانفعالية والعزلة كما في النمط النحيف وإذا مرض يكون من نصيبه مرض الفصام.

4_ **النمط غير المنتظم Dysplastique:** هو نوع لا يتميز بشيء مما سبق من الناحية الجسمية، فلا يتصف بانتظام أبعاد جسمه، وهو أقرب إلى النوع النحيف في نمط شخصيته، أي الشخصية المنقبضة، فهو كثيرا ما يبدو عليه الخجل والانطواء والحساسية الانفعالية بارد عاطفيا. وإذا مرض يكون من نصيبه مرض الفصام. (طارق عطية: ب.ت، ص 158)

وعلى غرار ما جاء به **كرتشمر**، حاول العالم **وليم شيلدون**– **W.S.Sheldon,1940** التحرر من فكرة الأنماط، بوصفه لأبعاد تكوين الجسم الإنساني. وأكد على أن هذه الأبعاد متصلة ومستمرة، وليست قوالب وقسم الناس إلى ثلاثة أنماط هي:

1**ـ النمط البطني (بدين) Endomorphique: وهو الذي تسيطر عليه النزعة** الإحشائية. فهو بدين، نهم في الأكل، باحث عن اللذة والحياة العاطفية الناعمة، والمرح والراحة وحب الاجتماع مع الغير، وإذا مرض عقليا يكون من نصيبه الذهان الدوري.

2 **ـ النمط العضلي(رياضي) Mesomorphique:** وتسيطر عليه النزعة البدنية ويتميز بعضلاته النامية والصدر العريض وحسن تنسيق القوام. وتسيطر عليه النزعة لاستخدام القوة والسيطرة والمنافسة والمخاطرة والصراحة والاندفاع وفرض الذات. وإذا مرض عقليا يكون من نصيبه الذهان الدوري.

3 **ـ النمط النحيف Ectomorphique:** وهو الذي تسيطر عليه النزعة المخية. طويل ضيق الصدر نحيف. ويتميز بكثرة التأمل والتفكير وحب العزلة والخجل والحساسية الانفعالية. وغالبا ما يظهر عليه مرض الفصام إذا ما أصيب بمرض عقلي.

ولكن رغم ذلك مازالت الصعوبة قائمة في تحديد العلاقة السببية بين النمط الجسمي والإصابة بمرض عقلي معين أو ظهور سمات مزاجية أو عقلية معينة. (طارق عطية: ب.ت، ص185)

لكن الموقف العلمي الحالي لم يثبت وجود علاقة سببية بين النمط الجسمي والنمط الميزاجي للشخصية. كما وجد كلا من العالمين **آلبورت وفرنون** (All port &Vernon, 1933) أن هناك نزعة لدى الأفراد لأداء العمل في المناسبات المختلفة بنفس الطريقة، فكتابة الفرد تتخذ نفس الشكل وكذلك سرعته في القيام ببعض الأعمال تتكرر في المواقف المختلفة. وعليه فإن العادات التعبيرية، أو الحركية عبارة عن صفات ثابتة لدى الفرد التي تعبر عن وجود صفات معينة في الشخصية. فالشخص الذي تظهر على كتاباته

علامات التوكيد في رسم الحروف، والمقاطع يميل إلى التوكيد في كثير من الأعمال مثل تأكيد النطق بالكلمات، ومنه ظهر علم الفراسة – Graphologie – (عبد الرحمن العيسوي:2005، ص116)

3.1.5-نظرية الأنماط الهرمونية:

استنادا الى تصنيف العالم " **برمان** " (Berman) نجد أنه صنف الشخصية حسب النشاط الهرموني لدى الأفراد إلى خمسة أنماط وذلك على حسب غلبة نوع معين من الهرمونات دون غيره والتي نوجزها فيما يلي:

1. **النمط الدرقي:** وما يميز الفرد فيه التهور، القلق، النشاط، العدوانية، وسهولة الاستثارة.
2. **النمط الأدرينالين:** ويتميز صاحب هذا النمط بالنشاط والقوة والمثابرة.
3. **النمط الجنسي:** ويتميز بالفجاجة، الانفعالية، الخجل.
4. **النمط النخامي:** حيث يمتلك الفرد النخامي القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها.
5. **النمط التيموسي:** وتتميز شخصيته باللا أخلاق وذات نزعة لواطية.

(عبد الحميد شاذلي: 1999، ص 279)

4.1.5 -نظرية الأنماط النفسية (يونج – هورني – روزنزويج):

وترجع هذه النظرية إلى الملاحظات والخبرات العيادية للعالم النفسي السويسري " يونج Yung " الذي يرى أن الشخصيات يمكن تحديدها بحسب النمط النفسي التي تنتمي إليه:

1 –**نمط الشخصية الانبساطية:** الانفعالات السائدة لدى الشخصية المنبسطة هي(الفرح، المرح، حب الاجتماع بالآخرين، حب السيطرة والاستطلاع والمقاتلة، والطاقة الانفعالية) هنا تتجه للخارج أي نحو الناس والأشياء.

2-**نمط الشخصية الانطوائية:** الطاقة الانفعالية هنا تتجه للداخل نحو الذات والانفعالات القوية السائدة وهنا هي (الخضوع والحنان والتقزز والحزن والخوف والشك والخجل).(محمود محمد الزيني: 1974، ص83-86)

3-**أنماط الشخصية طبقا لهورني Horny:** وهو تصنيف للشخصيات بحسب أسلوب التعامل مع الناس.

4-**نمط الشخصية الهارب من الناس:** ويبدو عليه الخجل والانطواء واستخدام الحيل الدفاعية التي تحقق الهروب من المشاكل والناس.

5-**نمط الشخصية المهاجم للناس:** ويبدو في مواجهة المشاكل بعنف والميل لاستخدام القوة كمفتاح للحل أو التعامل مع الناس.

6-**نمط الشخصية المشارك للناس:** ويبدو في الميل للتفاهم والتعاون والحب واستخدام الإقناع والاقتناع في حل المشاكل والتعامل مع الناس.

5.1.5-أنماط الشخصية طبقا لروزن ويج Rosenz weig:

وهو تصنيف الشخصيات بحسب أسلوب مواجهة الضرر الواقع من الغير على الذات:

- ✓ **نمط الشخصية ذات العدوانية الخارجية:** يميل للانتقام المباشر من الناس أو الأشياء إذا وقع عليه ظلم.
- ✓ **نمط الشخصية ذات العدوانية الداخلية:** يميل للانتقام من نفسه واحتقارها إذا وقع عليه ظلم من الغير.
- ✓ **نمط الشخصية ذات العدوانية الخامدة:** يميل إلى إلقاء اللوم لا على الغير أو الذات ولكن على قوة غيبية مجهولة مثل الظروف، المكتوب، والحظ وما إلى ذلك.
- ✓ **نمط الشخصية ذات العدوانية الخيالية:** وهو الذي يحقق دوافع الانتقام عن طريق أحلام اليقظة.

وعلى العموم فنظرية الأنماط تهدف أساسا إلى تقسيم الناس إلى فئات بدنية أو نفسية تصلح كأساس للتنبؤ بأهم خصائص شخصياتهم وسلوكهم.

- **نقد نظريات الأنماط:**

-هذه التصنيفات وغيرها تشترك جميعا في بعض العيوب، منها أنها توحي بوجود حدود فاصلة بين الأنماط، والواقع.

-أن الأنماط لا تمثل إلا الحالات المتطرفة، وأن السواد الأعظم من الناس يمثلون وسطا بين الانطواء والانبساط، وقد طبقت اختبارات تقيس الانطواء والانبساط، على أعداد كبيرة من الناس فوجد أنهم لا ينقسمون إلى مجموعتين متمايزتين من المنطوين والمنبسطين، بل إن أكثرهم وسط بين ذلك، أي يبدون الانطواء في بعض المواقف والانبساط في أخرى. وعلى هذا فمن الخطأ أن نقول إن الإنسان إما منطو أم منبسط، لأن الانطواء والانبساط لا يمثلان إلا الطرفان. بل الأنسب أن نقول إنه منطو أو منبسط بقدر قليل أو كبير.

-نظريات الأنماط لا تنظر إلى الشخصية إلا من جانب واحد، أو جوانب محدودة. ولا تهتم بما بين الشخصيات من فوارق أخرى هامة، وبعبارة أخرى فالأنماط تؤكد أوجه الشبه، وتغفل عن أوجه الاختلاف بين الناس. وهذا لا يعطي صورة واضحة على الشخصية. هل الشخصان المنطويان هما نفس الشيء؟

* وبالرغم من هذه الانتقادات فإن نظريات الأنماط حاولت إبراز جوانب مهمة في الشخصية، وإن الملاحظات اليومية العادية تؤكد فعلا ما توصلت إليه. ثم أن القول بتطرف الأنماط في نظرتها للشخصية، فهذا ينطبق على كل الدراسات النفسية بدرجات مختلفة. وعلى هذا فتصنيف الشخصية على أساس الأنماط أو السمات هو حكم نسبي أي أننا ننظر إلى النسبة الغالبة من سمات الانطواء أو الانبساط وكذلك الشأن بالنسبة للأنماط الأخرى.

2.5_ نظرية السمات Traits:

2.5. 1_ السمة أو البعد: هي الصفة الثابتة نسبيا، برغم تغير الظروف البيئية والبارزة في الشخص. بحيث تميزه عن غيره تمييزا واضحا. وبعبارة أخرى هي الاستعداد الثابت نسبيا لنوع معين من السلوك، برغم اختلاف الظروف البيئية. وهذا الميل يظهر أثره في كثير من المواقف لا كل المواقف، فالشخص الذي لديه سمة الأمانة هو الأمين في كثير من المواقف خاصة الظروف التي تغريه أو تدفعه ليكون غير أمين.

وتهدف نظرية السمات إلى تكوين صورة للشخصية بأقل عدد من السمات التي يمكن قياسها، والمنفصلة بعضها عن بعض والثابتة نسبيا بحيث تميز الفرد عن غيره تمييزا واضحا.

وكما نستطيع قياس أبعاد الشكل الهندسي (مربع، مستطيل، الخ) لتحديد خصائصه، نستطيع قياس أبعاد الشخصية، أو سماتها لتحديد خصائصها.

إن نظريات السمات تنطوي على افتراضين تلتقي في أولهما مع نظرية الأنماط:

- تعكس سمات الشخصية خواص وصفات شخصية مقررة سلفا وثابتة نسبيا للتصرف بأساليب معينة في المواقف المختلفة وتفسير إمكان التنبؤ بالسلوك، فالشخص الميال بقوة للمناقشة في العمل يميل دوما إلى مثل هذه القوة في المناقشة سواء في لهوه أو جدّه.
- يختلف الناس في مدى ما يمتلكونه من سمة معينة، وهذا يعني ألا أحد يشبه غيره في جميع السمات، وتكون النتيجة تنوعا لا نهائيا من الشخصيات الإنسانية الفريدة. وبهذا فإن نظريات السمات تختلف عن نظريات الأنماط في أنها تحاول وصف الشخص بخواص أو أبعاد أكثر مما تذهب إليه نظريات الأنماط و**السمة "trait"**. كما يفهم من هذه النظريات أنها " نزعة ثابتة نسبيا توجه سلوك الفرد وتصرفاته".

إنّ السمات هي الوحدات الأساسية للشخصية، وهدف نظريات السمات هو اكتشاف جميع هذه الوحدات والعلاقات التي تقوم بينها، ابتغاء تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به. وعلى هذا فنظريات السمات جميعا تلتقي على صعيد النظر إلى الشخصية، كمجموعة من المميزات الداخلية الثابتة التي تتسم سلوك الناس "عبر الزمان وعبر المواقف المختلفة. (راضي الوقفي:1988، ص 590)

5. 2.2 _ نظرية ألبورت Allport: لقد ميّز "ألبورت" قائمة تحتوي على حوالي 18 ألف صفة سلوكية واردة باللغة الإنجليزية بين أنواع مختلفة من السمات:

- فهناك سمات مشتركة وأخرى فردية، الأولى يلتقي فيها عدد كبير من الناس والثانية تكون خاصة بفرد معين دون غيره.
- هناك سمات مركزية وأخرى ثانوية. والفارق بينهما هو سعة تأثير السمة على غيرها من السمات الأخرى. فالسمة المركزية تؤثر على كل سلوك يصدر عن الفرد، والثانوية أقل تأثيرا من الرئيسية. إلا أنها تميز شخصية الفرد إلى حد كبير وتؤدي إلى أن يتصف السلوك بطابع عام ثابت نسبيا.

ويعتقد "**ألبورت**" أنه بإمكان وصف الشخصية بعدد قليل من السمات المركزية تتراوح بين 5 و8 سمات مثل: متركز على الذات، مستقل، فنان، عدواني، عاطفي.

أما السمات الثانوية فظهورها محدود، ومجالها ضيق. ومن ذلك مثلا: أن بعض الناس المعروف عنهم الإيثار قد يتصرفون بأنانية بالرغم من أن الأنانية ليست سمة ثابتة في سلوكهم، وتعد هذه السمات مفاجئة عند ظهورها حيث لا تكون من السمات المعهودة في الفرد. (راضي الوقفي:1988، ص590)

3.2.5_ نظرية كاتل Cattel: لقد قام كاتل بتلخيص قائمة " لبورت " السابقة إلى: 171 صفة. بعد أن حذف منها الكلمات المترادفة والألفاظ الغريبة. وباستخدامه للطريقة الإحصائية المعروفة بالتحليل العاملي، وصل إلى تشخيص حوالي 35 سمة. حيث إعتقد أن كل شخص يمتلكها بدرجات متفاوتة،

وقد دعاها بالسمات السطحية. (راضي الوقفي: 1988، 590). وبمزيد من التحليل توصل إلى: عشرين سمة. إعتبرها سمات مصدرية يمكن استخدامها في تفسير السمات السطحية، وبيان العلاقات القائمة بينها. فقد نلاحظ مثلا أن فردا متعجل ومظهري وقلق إلى غير ذلك من السمات السطحية التي تتبع من سمة مصدرية عامة، هي التهيجية ومن السمات المصدرية التي أشار إليها كاتل: (متحفظ، منفتح، متهيج، مستقر، ذكي، غبي، خجول، جسور، مرح، مكتئب، واثق، شكاك، عملي، خيالي، محافظ، متحرر، حساس، فظ، مغامر، جبان، مسيطر، خاضع). وواضح من هذه السمات أن الناس يقعون في كل منها على مستقيم في أحد أطرافه، سمة ما ويقف في الطرف الثاني، سمة مناقضة تماما للأولى. ويتراوح الناس بين هاتين السمتين المتناقضتين.

4.2.5 _ نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي): وهي عبارة عن إدماج وتطوير لنظريتي الأنماط والسمات معا وإعادة بناءهما، على أسس علمية عصرية. وروعي فيه الاهتمام بالقياس لدقة المشاهدات لضروب السلوك المختلفة، والمعالجة الإحصائية لدقة التعميم. (محمود محمد الزيني: 1974، ص 91)

5.2.5–نظرية ايزنك -Eysenck : لقد استخدم عالم النفس البريطاني " ايزنك "، منهج التحليل العاملي لدراسة بنية الشخصيات السوية والمضطربة، وكان ذلك من خلال تحليل الإجابات التي وردت على استبانة وزعها على 35 بلدا من العالم. وقد استنتج إمكانيه وصف الشخصية على أساس ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية. (راضي الوقفي:1988، ص590) وهي:

- **الذهانية:** ويظهر على الناس ذوي الأنماط الذهانية " Psychotiques " القوية سمات مثل: الوقاحة، العدوانية، البرود، غرابة مثل هذه السمات.
- **الانطوائية – الانبساطية:** يميل الانبساطيون إلى النزعة الاجتماعية، والانفتاح وصحبة الآخرين ويميلون إلى المخاطرة، ويحبون الإثارة والتغيير. أما الانطوائيين، فينزعون إلى الهدوء والتحسب

والتحفظ، ويستمتعون بالانعزال ليحاسبوا أنفسهم فضلا عن أنهم يتجنبون الإثارة والانغماس مع الآخرين.

- **الانفعالية – الثبات:** يتصف الانفعاليون بكونهم مزاجيين متقلبين، منزعجين، قلقين، وغير ذلك من الانفعالات السلبية. أما الناس على الطرف الثاني من المستقيمين، أي الثابتون فيتسمون بكونهم هادئين وقلما يغضبون، ومرتاحين وثابتين انفعاليا. وكثيرا ما يدعو البعض هذا البعد بالعصابية.

➢ غير أن البعد السائد بين الناس من بين الأبعاد الثلاثة: فهو بعد الانبساطية – الانطوائية ويليه بعد الانفعالية – الثبات. وتتقرر سمات الشخصية بشكل رئيسي كما يرى " **ايزنك**" في ضوء موقع الشخص على هذه الأبعاد الثلاثة.

وقد عزز هذا الباحث الجذور الأساسية للتنوع في الشخصية إلى الفروق الموروثة للدماغ. فالانبساطيون مثلا: يميلون إلى الإثارة لأن مستويات التنبيه العصبي لديهم منخفضة نسبيا. أما الذين يتصفون بالثبات الانفعالي، فيظهر عليهم الهدوء لأن جهازهم العصبي أقل سرعة في رد الفعل من الانفعاليين.

➢ يعتقد معظم الباحثين أن الأبعاد التي قدمها " **ايزنك** " هامة ولكنها لا تفسر الشخصية بشكل كامل، ويعد " **كوستا وماكريه**" رائدين في فتح المجال أمام الكثيرين من الباحثين للاقتناع بوجود خمسة أبعاد في الشخصية اهتديا إليها بمنهج التحليل العاملي. أما أبعاد أو عناصر هذا النموذج الذي يدعى نموذج الخمسة الكبار أو نموذج خمسة عوامل فهي: الانفتاح والضمير والانبساط والموافقة والعصابية.(راضي الوقفي:2003، ص593)

1.5.2.5-البعد والصفات المحددة له:

- **الانفتاح:** ذكي، متأمل، تصوري، مستطلع، أصيل، سعة الاهتمامات، عمليات التفكير غير عادية، ذوق رفيع، حكيم، مبدع، عميق، مثقف.
- **الضمير:** كفء، واضح، ثابت، يعتمد عليه، أخلاقي، منتج، مجد، دقيق، حذر، اقتصادي.
- **الانبساط:** نشيط، تأكيدي، منفتح، ثرثار، نزعة للاختلاط، جريء، تلقائي، متحمس، مرتفع الصوت، مغامر، طموح، مسيطر.
- **الموافقة:** متذوق، متسامح، كريم، عطوف، يثق بالآخرين، غير نقدي، دافئ، ودود يحترم الآخرين، مستقيم، متعاون، موافق.
- **العُصابية:** قلق، يشفق على ذاته، عنيف، غير مستقر انفعاليا، اندفاعي، حساس، مزعج، حسود، غضوب.

3.5 _ النظرية السلوكية:

1.3.5_ نظرية المثير والاستجابة: أسس هذه النظرية العالم الأمريكي " واطسن Watson " سنة 1913 وبلورها في عدة كتب أهمها كتابه " السلوك مقدمة لعلم النفس المقارن 1914"، وكتاب "علم النفس من وجهة نظر سلوكي 1919" وسار على نهجه من بعده أتباعه وأشهرهم (جاتري، سكنير، هل، ثورنديك) وغيرهم. والشخصية من وجهة نظر السلوكيين تتكون من مجموع عادات متعلمة، أو مجموع سمات مكتسبة طبقا للارتباط الشرطي، بين المنبهات والاستجابات. وليس هناك شيء إسمه ذكاء موروث، أو غرائز موروثة، فالذكاء طرق مكتسبة في التفكير السليم، والغرائز والانفعالات طرق مكتسبة بمواقف اللذة والألم، والتفكير ما هو إلا كلام داخلي مسئول عنه غدد وأجهزة داخلية محكومة بشروط بيولوجية محددة، والانفعالات، هي اضطرابات حشويه مرتبطة بإفرازات غُددية وحالة الجهاز العصبي.

(محمود محمد الزيني:1974، ص 101)، وقد قام " واطسن " بعدة تجارب، برهن فيها على أن السلوك البشري مكتسب بفعل الرباط الشرطي مثلما فعل مع الطفل " ألبرت " في تكوين عادة الخوف من الفأر، وبنفس الطريقة تتكون العادات العقلية والعادات الحركية. وتكون العادات مرتبطة بمنبهات شرطية، خاصة حسب خبرات كل فرد. مما يجعل له بناء فريد في شخصيته، يختلف عن الأفراد الآخرين. وعليه فإن شخصية الفرد ليست ثابتة ثباتا مطلقا، أو ثباتا نسبيا. ولكنها ديناميكية متطورة بحسب نوعية الموقف البيئي، فليس هناك شخص أمين أو صادق مثلا في كل زمان ومكان. ولا أمين في أغلب الأحيان. ولكن نوعية الموقف البيئي، هي التي تجعل منه أمينا صادقا، **أو خائنا كاذبا**.

إنّ الكل يتكون من مجموعة أجزاءه لا أكثر ولا أقل، وإذا أردنا أن نفهم الكل لا بد أن نبدأ بفهم أجزائه جزءً جزءً على حدة. (محمود محمد الزيني:1974، ص101)

فالشخصية الإنسانية تتكون من مجموع سمات جسمية وعقلية وانفعالية وحركية، وإذا أردنا دراسة الشخصية لا بد من تهيئة مواقف بيئية تظهر فيها هذه الصفات للغير. ويجب أن يتعدد الفاحصون وأن يقيّموا هذه السمات التي يمكن ملاحظتها من الخارج (الموضوعية) تقديرا كميا رقميا، وأن يكون تعريف السمة ثابتا وواضحا لدى جميع الفاحصين أو الملاحظين. أما السمات التي يدركها المفحوص عن طريق ملاحظته نفسه داخليا (التنبؤ الباطني أو الاستبطان)، فهذه السمات إما أن تكون وهمية أو خاطئة أو مبالغ فيها، ولا يمكن الاعتماد عليها بحال من الأحوال.

إن احتمال استجابة الفرد في الموقف البيئي الحاضر يتوقف على عادات الفرد المكتسبة في المواقف البيئية الماضية والمشابهة لظروف الموقف الحاضر، فالفرد الذي اعتاد أن يحل مشاكله عن طريق الضغط على الغير بتمارضه أو تمرده وعناده، ونجحت معه هذه الطرق في الماضي، فهناك احتمال كبير أن يستخدم الفرد هذا الأسلوب التكيفي في المواقف البيئية الحاضرة.

وهكذا تتكون سمات الإنسان بوسائل آلية ميكانيكية، فالرباط الشرطي محكوم بالتلازم، التكرار، التدعيم، الحداثة، شدة المؤثر، سرعة وشدة الإثابة، وكل هذه الشروط خارجة تماما عن الغرض الذي يريد أن يحققه الفرد بسلوكه، أو المعنى الذي يقصده، أو مشاعره وانفعالاته المرتبطة بالموقف البيئي الشرطي. فكأن الإنسان آلة محكومة بقوانين الرباط الشرطي بصرف النظر عن مشاعره وتفكيره وأهدافه وضميره وغرائزه وفكرته عن نفسه.

وعلى العموم فإن النظريات التي تفسر الشخصية تلتقي على أنها نظام من الطاقة النفسية، أو السمات على صعيد نسبة الشخصية إلى قوى داخلية تقرر السلوك وتوجه التفكير، أما المعرفيون السلوكيون من منظري الشخصية فيركزون على السلوك الملاحظ للفرد لا على القوى الكائنة في داخله ويرون أن الشخصية نظام من السلوك يكتسبه الناس بالتعلم أو المعالجة المعرفية لخبرات الحياة، ويعرضونه في مواقف معينة، غير أنهم يستعملون السلوك هنا بمعنى واسع يشمل الاستجابات الانفعالية والإدراك والتفكير والفعالية الحركية الظاهرية. أي أن هذا الفريق من علماء النفس وسعوا النظرة التقليدية للسلوك التي تقصره على التعلم بالاشتراط الكلاسيكي، بتأكيدهم على دور أنماط التفكير المكتسبة في توجيه أفعالنا، من جهة وعلى حقيقة كون الكثير من معالم الشخصية وسماتها يكتسب في مواقف اجتماعية بالتفاعل مع الآخرين وملاحظتهم بما في ذلك أعضاء الأسرة. " ومن هنا فإن النظريات المعرفية السلوكية كثيرا ما يطلق عليها نظريات التعلم الاجتماعي.(راضي الوقفي:1988، ص 595) التي ترى الشخصية كمجموع كلي للعادات السلوكية والمعرفية التي تتطور بتعلم الناس من الخبرات الاجتماعية التي تطبع الشخصية بالتفرد، فالاكتئاب مثلا يُفسر وفق هذه النظريات على أساس أنه عادة تعلمها الشخص، لأن سلوكه هذا كان يعزز باستمرار من المحيطين به، أو لأنه فشل في تعلم كيف يسلك سلوكا مرحا. كما يطلق آخرون على التوجه في بحث الشخصية نظريات التعلم لأنها تعزو كل ما في الشخصية إلى التعلم والاستعانة ببعض

مبادئه كالتعزيز، ومن أبرز النظريات في هذا المجال ثلاثة هي: نظرية التوقع ونظرية الحتمية المتبادلة ونظرية المتغيرات الشخصية.

2.3.5_ نظرية التوقع: تقضي نظرية التوقع expectant التي قال بها" روتر Rotter أن التعلم يخلق توقعات معرفية توجه السلوك، وأن الشخص يكتسب هذه التوقعات نتيجة لنوعية خبراته وتعزيزات سلوكه وكيفية تفسيره للمعزز" ومن ذلك مثلا أن الطالب الذي يفشل في دراسته باستمرار قد لا يجدد المحاولة لأنه قد نمّى توقعا يفيد بأن جهوده ستذهب عبثا على الأغلب، أما إذا حصل على علامة عالية في أحد الامتحانات كان ذلك برأيه أقرب إلى أن يكون مصادفة أكثر منه دلالة على قدراته. وعلى هذا فإن قيام الشخص بسلوك يتقرر بأمرين: أولهما ما يتوقع الفرد حدوثه بعد قيامه بالسلوك، وثانيهما الأهمية أو القيمة التي يُنيطُها الفرد نتيجة القيام بالسلوك".(راضي الوقفي:2003 ، ص595). مثلا الشخص الذي يرتدي أفضل ملابسه عندما يذهب لمقابلة بشأن وظيفة، إنه يفعل ذلك لأن الخبرة تجعله يتوقع أن لباسه مهم للحصول على وظيفة، من جهة ولأنه يعطي أهمية كبيرة في الحصول على وظيفة.

ويرى " **روتر** " أن الناس يتعلمون أساليب عامة للتفكير وبخاصة كيف تضبط المكافآت والعقوبات واقترح وجود مركز للضبط اعتبره توقعا سائدا، أو استراتيجية معرفية يقيّم الناس في ضوئه المواقف، ورأى أن الناس ينقسمون إلى فريقين في هذا المجال: فمنهم من يعتقد أن مركز الضبط الداخلي أي أن مكافأة السلوك أو معاقبته تعتمد على سلوك الفرد وحسب ويخطط سلوكه على هذا الأساس. ويعتقد مثل هؤلاء بأنهم بالعمل الجاد والمهارة والأمانة يمكنهم أن يجدوا مكافأة (تعزيزا) لسلوكهم ويتجنبوا العقوبات، أما الفريق الثاني فيعتقد بأن المكافآت والعقوبات تقرر إلى حد كبير بالحظ أو الصدفة، وأنهم لا يملكون من أمرهم شيئا أي أن مركز الضبط لديهم خارجي.

وقد كشفت الدراسة، عن أن أفراد الفئة الأولى يتحملون مسؤوليات حياتهم ومسالكهم " فقد ظهر في إحدى الدراسات أن مرضى السل من هذا الطراز قد تعلموا عن مرضهم وعلاجه أكثر مما تعلمه مرضى الفئة الثانية مما يعني أنهم أكثر استعداد لتحمل المسؤولية، ثم أن أفراد الفئة الأولى أقل تأثرا بالآخرين ويميلون إلى التخطيط لحياتهم بعناية كبيرة، فضلا عن أنهم يحصلون على علامات مدرسية في الاختبارات المقننة أكثر من الفئة الثانية".(راضي الوقفي:1988، ص 596)

3.3.5_ نظرية الحتمية المتبادلة: ذهب " باندورا- Bindura "في نظرية الحتمية المتبادلة Resipprocal déterminisme إلى تأكيد الدور المعقد والمستمر في التفاعل، الذي يقوم بين أنماط تفكير الفرد والبيئة والسلوك. ورأى أنه بصرف النظر عن الطريقة التي تعلم بها الناس، سواء أكانت عن طريق تعزيز السلوك أو النمذجة التي أهتم بها كثيرا كأسلوب للتعلم. فإن سلوكهم يؤثر في بيئتهم وتؤثر البيئة بدورها في معارف الفرد حيث تؤثر هذه بدورها في سلوك الفرد وهكذا، أي أن الشخصية تتشكل بهذه السلسلة من التأثيرات المتبادلة والتي لا مناص منها في الحياة العامة مما جعله يدعوها الحتمية المتبادلة، على أنه لا يجوز أن يفهم من هذه الحتمية معنى الجبرية وسلب إرادة الفرد حيال البيئة والتوقعات، فكثيرا ما يستطيع الفرد إعادة تنظيم ذاته وتفسير علل توقعاته. ومن بين العناصر المعرفية في هذه الحتمية من التأثيرات المتبادلة ما دعاه " باندور" الكفاية الذاتية ويقصد بها التوقع المكتسب بالنجاح، أي الاعتقاد بأنك قادر أن تنجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية، فالسلوك الخارجي كما يرى باندورا ، يضبط إلى حد كبير بقيم الأفراد وتوقعاتهم عن قدراتهم على الأداء وكلما ارتفع مستوى الكفاية الذاتية للشخص حيال موقف معين تعاظم الإنجاز الفعلي للفرد في ذلك الموقف.(راضي الوقفي:1988، ص 59)، وعلى هذا فإن الذهاب إلى مقابلة بشأن وظيفة معتقدا بأن لديك المهارات الضرورية لشغل الوظيفة يمكن أن تساعدك في الحصول عليها أو على الأقل تقلل من أثر رفضك لإشغالها إذا رُفضت.

ويمكن القول بأن الشخصية وفق " **باندور**" تتطور بنتيجة التفاعل المستمر بين معايير الفرد وقيمه التي يتعلمها بالنمذجة والتعزيز والموقف ونتائج السلوك.

4.3.5_ نظرية المتغيرات الشخصية: يعتقد عالم النفس المعرفي السلوكي ميتشل " Misctel " أن المعتقدات أو التوقعات المكتسبة من الخبرات الاجتماعية تميز الفرد وتجعله مختلفا عن غيره، وقد دعا هذه المميزات المعرفية "المتغيرات الشخصية" Personne variable وأهم هذه المتغيرات هي:

- ✓ **الكفايات:** أي الأفعال والأفكار التي يستطيع الشخص أداءها.
- ✓ **الإدراكات:** أي كيف ينظر الشخص إلى البيئة.
- ✓ **التوقعات:** أي ما يتوقعه الفرد من نتائج تترتب على السلوك وما يعتقد أنه قادر على القيام به.
- ✓ **القيم الذاتية:** أي مُثل الشخص وأغراضه.
- ✓ **التنظيم الذاتي والتخطيط:** أي معايير الشخص للمكافأة الذاتية وخططه للوصول إلى أغراضه وأهدافه.

ويميز "**ميتشل**" بين المتغيرات الشخصية وسمات الشخصية حاسبا على السمات أنها لا تساعد في التنبؤ بالسلوك لأن الناس كثيرا ما يأتون بتصرفات تختلف باختلاف المواقف، ذلك إننا حتى نستطيع التنبؤ بالسلوك ينبغي أن نعرف بالإضافة لما نعرفه عن الشخص الموقف الذي سيحدث فيه السلوك. ومن هنا فإن نظرية ميتشل تعرف بنظرية :(الشخص– الموقف) .(راضي الوقفي: 1988، ص596)

4.5_ نظرية التحليل النفسي: أسس هذه النظرية الطبيب النمساوي "فرويد Freud" 1856–1939 وتبعه كثيرون من بعده أشهرهم " **أدلر- Adler** "، " **يونغ- Jung** " ومؤسسي مدارس التحليل النفسي الجديدة ومنهم " **فروم– Fromm** و**كاردنر-** Kardiner و" **هورناي -Horney** " وقد اختلفوا مع فرويد اختلافا جزئيا لا اختلافا كليا. وينظر هذا النوع من النظريات إلى الشخصية على أساس أنها نظام متكامل من الدوافع والحوافز والحاجات والاندفاعات أو بعبارة أخرى هي أشكال من الطاقة النفسية

اللاشعورية التي تكمن في الفرد. ويفسر أصحاب هذه النظريات الشخصية في ضوء العناصر والآليات التي تدير هذه الطاقة وتوجهها، أو تنتفع بها أو تفرغها. ويرى هؤلاء أن سلوك الشخص ومعارفه وانفعالاته ومكونات هويته، نتائج للقوى النسبية لهذه الأشكال من الطاقة التي يدير بها الشخص هذه الأشكال.

وتعد نظريات التحليل النفسي أمثلة بارعة في هذا المجال الذي بدأه " فرويد " مستعيرا مصطلح الطاقة النفسية من الفيزياء.

تتكون الشخصية وفقا لـ "فرويد" من ثلاث أنظمة ديناميكية توجه السلوك الذي يعد في أغلب الأحوال صدى لنشاط هذه الأنظمة وهي: الهو id، والأنا ego، والأنا الأعلى super ego.

- **الهو:** يولد الفرد محكوما بنظام "الهو" الذي يمثل المحور البدائي من الشخصية وهو مجال الرغبات الذي يبحث عن اللذة الحالية والإشباع السريع، ولا يوجد فيه أي تنظيم منطقي، "ويصف فرويد الهو بأنه حالة من الفوضى والوعاء الذي يتضمن الإشارات الهائجة، وتوجد فيه مجموعة من القوى الدافعة المتناقضة، وربما تبقى الدوافع والخبرات المكبوتة ثابتة فيه إلى ما لا نهاية، حيث ينقصها الإحساس بالزمن، وليس لها حس خلقي بل يحكمها مبدأ اللذة، وهي تضغط باستمرار طلبا للإشباع الفوري والمباشر.(سيد محمود طواب: 2002، ص 101)

ولقد أشار فرويد أن هناك نوعين من الرغبات المسيطرة على هذا الجانب من الشخصية هما:

- **دوافع الحياة:** وتشمل الخلق والحب،
- **دوافع الموت:** وتشمل التحطيم والعدوان.

وغالبا ما يستخدم الهو العمليات الأولية للتفكير، مثل التخيل مثلا وهي صورة شيء مرغوب فيه ارتبط سابقا بإشباع الدافع، فعند الجوع مثلا يمكن أن تتصور قطعة من اللحم المشوي على الفحم، ونجد أن التخيل أشبع حاجتك للحظة معينة.

ولقد اعتبر فرويد عملية التفكير الأولية صورة طفولية للنشاط العقلي، وتعد الأحلام الليلية والهلوسة (الخبرات الحسية التي ليس لها أساس في الواقع أوضح أمثلة لعملية التفكير الأولية لإشباع الدوافع المكبوتة).

إنّ الهو على هذه الشاكلة هو ذلك الجزء من الشخصية الذي يتصف باللامعقولية والاندفاعية، والأنانية والانقيادية للملذات والابتعاد عن الألم، إنه يكيد للشخص محاولا شده إلى حياة الطفولة التي لا تعرف إلا إرواء الرغبات وإشباع الحاجات، إن الرضيع الذي يبكي عند الجوع، وابن الثانية عشر الذي يقذف غيره بحجر أو بكرة ثلج، وابن الخمسين الذي يروح مستغرقا في حلم يقظة، محكومون جميعا في تلك اللحظات بـ "الهو" هذا الجانب المدلل من الشخصية.(راضي الوقفي:2003، ص598)

- **الأنا:** وهو الجانب المضبوط والواقعي والمنطقي من الشخصية وأحد مطالبه الأساسية هو تحديد الموضوعات الحقيقية لإشباع حاجات الهو، والتوفيق بين حاجاته ومطالب الواقع، وتبزغ "الأنا" خلال نمو الطفل لتتحكم في تعاملاته اليومية مع البيئة أثناء تعلمه أن هناك حقائق منفصلة عن حاجاته ورغباتهم.

ولقد أشار "**فرويد**" إلى أن "**الأنا**" يعمل على أساس مبدأ الواقع وتؤجل إشباع رغبات الهو حتى تواجه موقفا أو موضوعا مناسبا. ويستخدم الأنا عملية التفكير الثانوية لخلق أساليب واقعية لإشباع حاجات الهو".(سيد محمود طواب: 2002، ص 101)

ويحتل الأنا مكانة هامة في نظرية الشخصية عند فرويد فهي تخدم الثلاثة (الهو، الأنا الأعلى، الواقع) كما أن عليها أن تفعل كل ما في وسعا لكي توفق بين رغبات الثلاثة فالانا محكوم بمبدأ الواقع خلافا للهو والمحكوم بمبدأ اللذة.

- **الأنا الأعلى:** إن الشخصية التي تتكون من "الهو" و "الأنا" وحسب تكون شخصية أنانية، وصحيح أن الشخص يمكن أن يتصرف بفعالية ولكن هذه التصرفات قد تكون غير اجتماعية، وهنا يأتي دور " الأنا الأعلى " الذي يأخذ في النمو والتطور مع عملية التنبؤ الاجتماعي والقدرة على تشرب القيم وامتصاص المعايير الاجتماعية.

إنّ "الأنا الأعلى" انعكاس لقيم الوالدين وصدى لنوع التهذيب والتربية الذي يأخذان به الطفل في البداية وتشبع بمُثل المجتمع وقيمه ومعاييره في آخر الأمر، مما يجعله الرقيب الذاتي على مسالك الشخص ورغباته وتخيلاته، فيقبل بعضها. ويرفض بعضها الآخر مثيرا فينا الخوف من العقاب إذا تمادت الرغبات وجنحت التصرفات في انحرافها عن القيم المُودعة فيه، إنه البديل الذاتي لقوى الضبط والرقابة الخارجية، التي تمارسها الأسرة والمجتمع، إنه بعبارة أخرى الحاسة الأخلاقية أو الضمير الذي يمارس أدوار الأسرة والمجتمع في إثابة " الأنا " أو معاقبته. فما إن يقوم الشخص بعمل ينسجم مع طبيعة " أناه الأعلى " حتى تراوده مشاعر الفخر والاعتزاز بما قام به، وإذا كان ما قام به لا يتفق ومقتضيات الأنا الأعلى فإنه يصبح صريع مشاعر الإثم أو الذنب إن " الأنا الأعلى" بعبارة واحدة: سلطة تشريعية قضائية رقابية.

- ومن هذا يمكن القول بأن " الأنا " هو مفتاح التكيف المسؤول عن سلوك الفرد وتقرير مدى معقولية السلوك ومسايرته لمعطيات الواقع، ذلك أن السلوك في نهاية التحليل ما هو إلا محصلة بين اندفاعات " الهو" ورغباته وكوابح " الأنا الأعلى" ونواهيه، إن " الأنا " القوي الذي ينجح في عمله التوفيقي هذا. فلا يغلب "رغبات "الهو" على نواهي "الأنا الأعلى" أو العكس، أما " الأنا " الضعيف فقد يستسلم لرغبات " الهو" فيتجلى على سلوكنا الاندفاعية وتشتد اللذة، أو قد يذعن لنواهي "الأنا الأعلى" فيظهر على سلوكنا الانكباح والتردد، أو قد يثير القلق لشعورنا بعدم المقدرة على التوفيق الناجح بين رغبات " الهو" ونواهي " الأنا الأعلى".

إن حياة الإنسان في نهاية التحليل وسلوكه تجسيد لحرب تدور رحاها في باطن الإنسان نفسه".

1.4.5_ مجال عمل كل من الهو، الأنا، الأنا الأعلى:

إن المجال الذي يقوم فيه كل من الهو، الأنا، الأنا الأعلى بعمله ينقسم إلى ثلاثة مناطق هي: اللاشعور، وما قبل الشعور والشعور، ويعتبر اللاشعور ساحة الهو وميدان عمله بما هو عليه من عمليات عقلية غير معقولة وغير منطقية. وهو كذلك الميدان الذي تكبت فيه المشاعر والذكريات والخبرات المؤلمة حفاظا على " الأنا " من القلق ولو ظلت هذه الأمور طافية على ساحة الشعور وتوجه نشاط الأنا.

وهنا مجال للتذكير بأن محتويات اللاشعور، لا تكون في متناول الإنسان وليست قابلة للتذكر، وقتما يشاء، والوصول إليها لا يتيسر إلا بمعونة طرائق مختصة من طرف محلل نفسي. وأنها يمكن أن تنفضح وتتكشف من خلال أحلام اليقظة وفلتات القلم وزلات اللسان.

ويعد ما قبل الشعور غير ذي أهمية في نظرية " فرويد ". ويختلف عن اللاشعور في أن مضامينه أكثر سهولة على التذكر، ثم إن الخبرات المخزونة فيه لا تعد مهددة لسلامة الفرد النفسية أو ضارة بها، ولأنها كذلك يسهل استدعاؤها بجهد يسير، ومن الأمثلة على ذلك ظاهرة " طرف اللسان" كأن تنسى اسم الشخص الذي التقيت به، ويمكن ببذل شيء من الجهد في التذكر أن تتذكر اسمه، فهو على طرف لسانك. أما الشعور فهو مثوى الأفكار المنطقية الخاضعة لضبط الأنا، مما يجعل وعي تام بالأفكار والمشاعر والخبرات التي تقوم بها.

- **_ تعليق حول ما جاء عن نظريات الشخصية:**

نرى أن ما انتهت إليه نظريات الشخصية يدخل في باب الآراء ولذلك لا يمكن الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ولكن يمكن أن نعتبره رؤية موفقة أو غير موفقة. وهذا لا يعيق الباحث أو يحرجه عند تبني نظرية عن أخرى ... لذلك فهو يتبنى نظرية التقلبات النفسية للعالم ميشال أبتر والتي اعتمدها كخلفية نظرية للدراسة الحالية، لذلك ولأنه يرى أن ففهم واستيعاب

نظرية عامة كنظرية التقلبات النفسية التي تشرح ميكانيزمات نفسية طبيعية (خاصة بكل البشر)، وأساسية (تدخل في كل العمليات النفسية) ليس أمراً هيناً، لذلك رأى أنه من الضروري تقديم هذه النظرية تقديماً نظرياً معمقاً وذلك بعرض النظرية بطريقة واضحة ودقيقة في نفس الوقت:

6_ نظرية الانقلابات النفسية لـ: Apter

(La théorie de Renversement : les styles motivationnels)

تمهيد:

يعد ثبات الشخصية موضوعا جداليا بين علماء النفس حيث تفترض معظم نظريات الشخصية وبخاصة نظريات السمات التي ترى أن الأشخاص يسلكون بصورة ثابتة من موقف إلى آخر عبر الزمن. كما يرى أصحاب هذه النظرية أن هناك سمات شخصية أساسية معينة تميز الفرد عبر مواقف مختلفة من يوم إلى آخر – وإلى حد ما – خلال حياته بأسرها ومن ثم فإذا ظهر فرد يتصرف بأمانة وبضمير حي في مواقف عديدة، فإننا نفترض أنه يمكننا التنبؤ بكيفية أدائه في مواقف مختلفة... ومع ذلك فقد فشلت البحوث – في كثير من الحالات – في أن تؤكد ثبات الشخصية كما تذكر بعض النظريات أو كما تؤكد توقعاتنا وحدسنا. فعلى الرغم من أن بعض الأفراد قد كشفوا عن ثبات شخصيتهم إلى درجة مرتفعة عبر حياتهم، فقد كشف آخرون عن تغيرات كبيرة في الشخصية، خاصة في عالم اليوم الذي يتسم بالتغير الاجتماعي والتكنولوجي السريع حيث يواجه كثير من الأشخاص صراعا بين تأكيد شخصيتهم (تظل ثابتة) ووعيهم بقدراتهم الكاملة (استكشاف أدوار وسلوك جديد) وعليه فإن نمو الشخصية يتضمن كلا من الثبات والتغير وعلى هذا المبدأ فلقد شهدت النظريات العامة في علم النفس العام وعلم الشخصية، ولعل من بين هذه النظريات الحديثة – نظرية التقلبات النفسية – (La théorie de Renversement) والتي مبدؤها الأساسي هو التقلب في التغير، وهي بهذا تكون نظرتها للتغير مختلفة جدا عن مبادئ التغير في سابقاتها من النظريات والتي كانت جد تقليدية في صلب مواضيع علم النفس التجريبي كالاكتساب والنضج...

1.6-نظرية الانقلابات النفسية لـ: Apter (htt:// www. reversaltheory.org/fr)

نظرية الانقلابات النفسية عبارة عن نموذج يهتم بديناميكية (حركية) الدافعية وميل الدافعية نحو التغيير، هذا النموذج (النظرية) يهتم بآثار التغيرات التي تطرأ على طريقة إدراكنا للمحيط الذي نحن فيه. فهي ذات بعدين: بعد واقعي(phénoménologique) قابل للملاحظة وبعد بنيوي (structurale) واقعي. لأنها ترتكز على خبرات وتجارب الفرد بمعنى الحالة الذهنية أو النفسية (الاتجاهات، الانفعالات...) وبنيوي لأنها حركية ومتغيرة بصفة نمطية (مرتبة)، بالتسلسل مع الوقت.

ولقد قامت هذه النظرية على عدة أعمال تجريبية أثارتها، ومن بين هذه الأعمال ما أحصاها " مركز المداومة العلمي "بمدرسة علم الاجتماع والسلوك بجامعة مالبورن الأسترالية حيث سجلت أكثر من 350 عملا منشوراً. منها 14 كتاب على امتداد 25 سنة من الأعمال دعمت وزادت من قوة هذه النظرية.

كما استحدثت نسخة فرنسية عن الموقع الأسترالي المخصص للنظرية عام 2004 (htt://www.reversaltheory ,org/fr). وتقدم هذه الأعمال الأفاق التي تفتحها هذه النظرية للبحث في علم النفس وعلم النفس المرضي (loonis E ,Fernandez L :2004 ,p66 .)، وبالإضافة إلى الملتقى العالمي الذي يناقش فيه تطورات البحوث العلمية حول النظرية وتطبيقاتها الميدانية، والذي يعقد بصفة دورية كل سنتين بجامعات مختلفة في أستراليا من طرف علماء وخبراء نفسانيين واجتماعيين وأساتذة جامعيين من دول مختلفة (International Conference on Reversal Theory Australia(1983-2009 ... وتعد نظرية التقلبات النفسية أساس النظرية البنائية للحياة العقلية للإنسان، التي طورت من طرف الدكتور الأمريكي ميشال أبترM.Apter . أين سلط الضوء فيها على التغير السلوكي، وأقترح فيها أن الأشخاص محمولين على المرور بحالات نفسية مختلفة حسب فهم الفرد لذاته وللمواقف، والحماس الذي يكون فيه الفرد في هذا الموقف ذاته. **(htt:// www. reversaltheory.org/fr) ...** ولذلك تعرف نظرية

التقلبات النفسية كذلك بنظرية الحالات. والتي حسب هذه النظرية تأخذ الحالات الذهنية (النفسية) لها مظهرين عامين هما:

- **البحث عن النشاط Recherche de l'activité**
- **اجتناب النشاط Evitement de l'Activité**

2.6_ الحالات الذهنية (النفسية): إن هذه الحالات الذهنية والنفسية بمظهريها العامين – البحث عن النشاط واجتناب النشاط–هي في تبادل بالتناوب لدى الفرد طوال أيامه، وأحيانا بصورة متسارعة جدا. كما أن هذه التغيرات للحالة الذهنية (النفسية) لدى الفرد لا تحدث بالتدرج، لكنها تحدث بشكل انقلابي ومفاجئ. ومن هنا جاءت تسمية هذه النظرية بالانقلابات (Renversement). حيث تتشكل من هذه الحالات الذهنية (النفسية)(Etats d'esprit) (Etats mentaux) (Etats psychologiques) الحالات المتعاكسة. هذه الأزواج (paires) من الحالات الذهنية أو النفسية والتي قسمها (Apter) الى صنفين من الأزواج:(htt:// www. reversaltheory.org/fr)

- ✓ الزوج الأول: الحالات الذاتية.
- ✓ الزوج الثاني: الحالات مع الآخر (المبادلات)

كما أن كل زوج مما سبق صنفه الى زوجين:

- **الأزواج الذاتية (PairesSomatiques):**

زوج (أ) ← Telique (هادف)
زوج (أ) ← Paratelique (غير هادف)

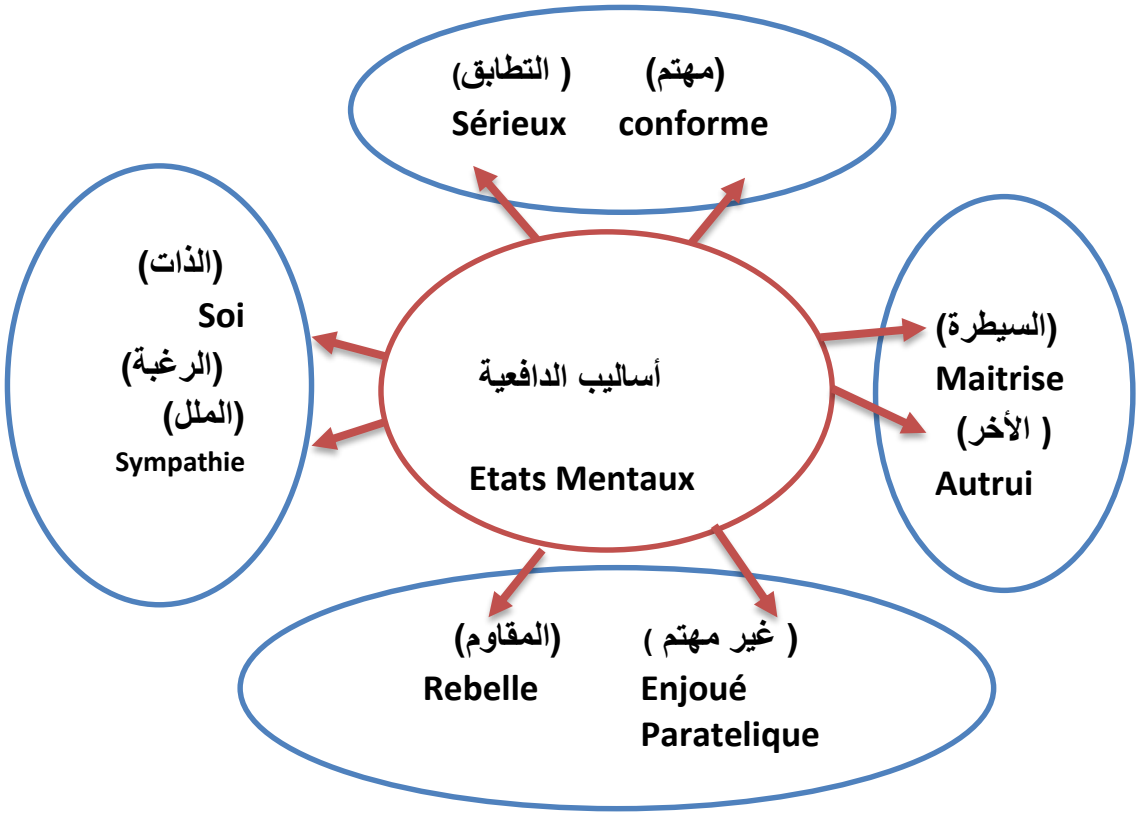
+

زوج (ب) ← (التطابق) (التوافق) Conformisme (المطابقة أو التوافق)
زوج (ب) ← (المعارض) (المقاوم) Opposition (المعارضة والمقاومة)

➢ **الأزواج مع الآخر (المبادلات) (Paires Transactionnelles):**

من هنا تهتم النظرية بالإحساسات والانفعالات لدى الفرد كمتغيرات مكونة للدافعية. كما أن ظاهرتي البحث عن النشاط وتفادي النشاط توجدان حسب (Apter) في وضعيات مرتبة في مستويات أعلى من الدافعية نفسها، بحيث يؤثران على الدافعية كمحرضات عامة.

وحسب (Apter) فإن الدافعية مرتبطة بالحالات النفسية (الذهنية) للفرد، وهذه الحالات في تغير مستمر وبأشكال فجائية يتبعها تغير في الدافعية لدى الفرد ومنه تغير النشاط عنده. ومن هذا المنطلق جاءت طريقة (Apter) لتعالج الدافعية حيث تطرح أو تضع أمامنا بأنه بالإمكان أن نوجه الدافعية أو نضعها داخل قناة بفضل تقنيات ووسائل...هذه الطريقة تعتمد بالأساس على نظرية الانقلابات (Renversement)، التي تبين أنه يمكن أن نكون مدفوعين، أو غير مدفوعين في وضعية نفسها حسب الحالة النفسية أو الذهنية (الاستعداد الذهني أو النفسي) التي نكون عليها.



شكل رقم (01) يمثل أساليب الدافعية حسب نظرية التقلبات النفسية

تعتبر هذه النظرية كذلك نظرية للشخصية، حيث أن عدم التماسك الداخلي أو عدم الثبات يترتب عنه الصفة أو النمط الشائع أو الغالب أو المسيطر إن صح التعبير في الشخصية من المنظور الإحصائي حسب مختلف أزواج الدافعية.

بالنسبة للعالم مايكل أبتر (M.Apter) فإن هذا الشيوع أو الغلبة (السيطرة) (Dominance) ليس تصور جديد لمعنى السمة (Apter, M.J (1997); 10(5), 217-220) في الشخصية (حسب نظرية السمات) فإن سمة الشخصية عبارة عن ميزة دائمة، في حين أن الصفة أو النمط الشائع أو المسيطر في الشخصية يبقى دائما معطى إحصائي (فرضية).

يمكن للفرد أن يتأرجح (Basculer) باستمرار من حالة إلى حالة، هذه الانعكاسات أو (التحولات) النفسية تطرح مشكلا حقيقا أمام كل البروتوكولات التجريبية بصفتها متغيرات مضطربة تشكل صعوبات ويمكن أن تؤثِر على الشروط التجريبية. خاصة إذا كانت هذه الشروط هي في حد ذاتها السبب في التحولات، مثال (الاختبار وإعادة الاختبار لنفس الأفراد يكون من الصعب ترجمته وتفسيره إذا أخذنا بعين الاعتبار التحولات النفسية للأفراد). وعليه لا يمكن التأكيد على إعطاء الشخصية قانون المتغير المستقل بدون مراقبة التحولات للحالات النفسية.

3.6_ خصوصية هذه النظرية:

- إنها نظرية غير عادية، واسعة وكاملة في الوقت الذي كان علماء النفس يميلون إلى الخفض في مجال رؤيتهم للظواهر والتخصص في أعمالهم. لقد أعطت بناء جديدا لفهم الأنماط الأساسية في علم النفس المرضي خاصة.
- تقرر هذه النظرية أننا لا نستطيع فهم السلوك مالم نفهم الدلالة (المعنى) الشخصية (الذاتية) لهذا السلوك الذي يقوم به الفرد، هذا يعني أن النظرية تنطلق من الحياة النفسية وتعمل بشكل مركز نحو السلوكات والانجازات التنافسية والعلاقات.
- تؤكد على التغيرات (التحولات) للطبيعة الإنسانية، بصورة التي نكون عليها نحن الأفراد مختلفين في أوقات مختلفة أو من وقت لآخر.
- من منظور هذه النظرية الأفراد ليسوا على صفة ثابتة بل في تناقض ذاتي مع مرور الوقت لهم سلوك مختلف في أوقات مختلفة وحتى في مواقف متشابهة.
- النظرية كشفت النقاب على مظاهر الطبيعة الإنسانية في حين أن البعض الآخر غض البصر عنها، مثل البشاشة (الابتهاج، الفكاهة، التمرد، التضحية من أجل الذات، الهزلية، الدعابة، الفن الرياضة، المعارك الحربية، ألعاب القمار، الطقوس الدينية).

- يمكن اعتبار النظرية نظرية للحياة اليومية بتنوعها، وتعقدها، وتناقضاتها.
- النظرية تواجدت في مختلف الميادين، كتربية الأطفال، علم النفس والصحة، الانجازات الرياضية واستعملت خاصة في أعمال الادارة (علم النفس العمل)
- نظرية الانقلابات (الانعكاسات) هي نظرية في علم النفس تهتم بالدافعية، يمكن أن تعتبر أكبر نظرية من هذا النوع منذ نظريات ماسلو وهزنبرج وآخرين، الذين اقترحوا نظريات كلاسيكية منذ عقود. ليس هذا فقط إنها نظرية للانفعالات والأحاسيس، والشخصية، القلق، العدوان، وكثير من الظواهر النفسية. أي أنها نظرية عامة للسلوك والخبرة لدى الأفراد، تشكلت من خلال تحليل تجربة الدوافع لدى الأفراد.

4.6 _ الخلفية النظرية لنظرية التقلبات النفسية:

الأفكار الأساسية لهذه النظرية بدأت في سنوات السبعينات من طرف الدكتور "كان سميث" " Ken Smith والدكتور "مايكل أبتر" " Micheal Apter " وهم على التوالي طبيب نفساني ومختص في علم النفس من بريطانيا، هذه الأفكار كبرت مع الوقت وطورت في نظرية كاملة من طرف الدكتور Apter بمعية زملاءه كثيرين من الباحثين والمختصين في العالم اهتموا بالنظرية واختبروها وطوروا تطبيقاتها المستوحاة منها.

فلقد سجل كل من الاستشاري في طب الأطفال كان سميث (Ken Smith) الأب وميشال آبتر (M.Apter) الإبن أول الملاحظات على تقلبات حالات نفسية لدى الأطفال... هذه الملاحظات سمحت بإرساء أولى قواعد النظرية، فكان الأمر يتعلق بفهم – كيف؟ –لماذا يختلف تصرف الطفل من لحظة لأخرى؟

فالطفل مثلا وكما يقال – ملك عندما يكون لوحده ولكن سرعان ما يتحول إلى عكس ذلك لمجرد تواجده ضمن جماعة. وكمثال على ذلك أيضا تصرف الفرد عند تواجده بمفرده يختلف عن تصرفه في حفل ما، هذا التصرف قد يتغير بسرعة في لحظة حدوث طارئ ما كوفاة شخص ما في هذا الحفل. (Loonis. E.Lydia,F, 2004, p67)

ولقد طور ميشال آبتر نظرية التقلبات النفسية، مركزا فيها على التقلب في التغير السلوكي المختلف عن مبادئ التغير، التي كانت تقليدية جدا في صلب مواضيع علم التجريبي، وهي أساس النظرية البنائية للحياة الذهنية للإنسان، ويرى أن الناس محمولون على المرور بحالات نفسية مختلفة حسب فهم الفرد لذاته، وللوقف المتواجد فيه.

وهنا نعرج على مداخلة للأستاذ شارن تورنز من جامعة أستراليا بعنوان:" الحالات ما وراء الدافعية المهيمنة للمراهقين " والتي بدأها بقول صاحب نظرية التقلبات العالم آبتر:" أنه في مختلف الأماكن يطرح السؤال نفسه هو: –لماذا يتقن الناس نوع معين من السلوك؟

" وقد طرح هذا السؤال لتحقيق الأهداف التالية والتي يمكن اعتبارها من أهداف النظرية التقلبية:

- ✓ السلوك مشوش في بعض طرق التصرف مثلا مشاهدة أفلام الخوف، القفز، ...الخ.
- ✓ رفع درجة تحقيق بعض السلوكات الايجابية كالقيادة بحذر، شراء منتجات خاصة نافعة، الخ.

التقليل من حدة بعض السلوكات السلبية كالتدخين، السلوك المنحرف، ...الخ. فإيجابيات نظرية التقلبات التفسية في علاقة السؤال – لماذا؟ تعطي نوع من التفهم وإعادة النظر في أساسيات الاحتياجات النفسية القاعدية واكتشاف مدى علاقتها بالسلوك الإنساني

(Seventh International Conference on Reversal Tgeory-1995, Sewinburne University -Meiborne- Australia). عن (مرنيز عفيف: 2010، ص 61)

إن الهدف الأول لنظرية التقلبات هو توضيح أن اختلاف عدد كبير من أنواع التجارب والسلوكات يمكن تفسيرها استناداً إلى بعض أزواج الحالات والتقلبات تحدث في خضمها؛ قدمت وطورت هذه النظرية في ثلاث مؤلفات:

أ- سميث وآبتر (1975)

ب- آبتر (1982).

ت- آبتر (1989) يؤكد فيها أن هذه النظرية:

ظاهراتية –phénoménologique –: لأنها ترتكز إلى تجربة الحالات النفسية وتوجهات الإنفعالية والمعارف،

بنائية –structurale-: لأن التجربة تتوفر على بنية تنتج عن الدوافع، هذه البنية التي تفسر بحالات هذه التجربة والتي تتميز بمميزات عامة لدى كل الأفراد تتغير بطريقة حركية نظامية.

هذا وتستند نظرية التقلبات النفسية أولاً إلى تقارب ملاحظات عديدة وتجارب تسمح عن طريق الاستقراء لاستخراج قوانين عامة. هذه الملاحظات تخص أفعالا لتقلبات نفسية يعيشها كل فرد؛ يضاف إلى ذلك حالات نفسية تميز التجربة الإنسانية بجانبين عامين هما: البحث عن الدافعية وتجنب الدافعية، هذه الحالات تسمى حالات ما وراء الدافعية -mètamotivationnels– تتلخص نقاط تجديد نظرية التقلبات النفسية كنظرية للشخصية والدافعية فيما يلي:

أ– نظرية عامة مطبقة في مختلف الاستثمارات النفسية.

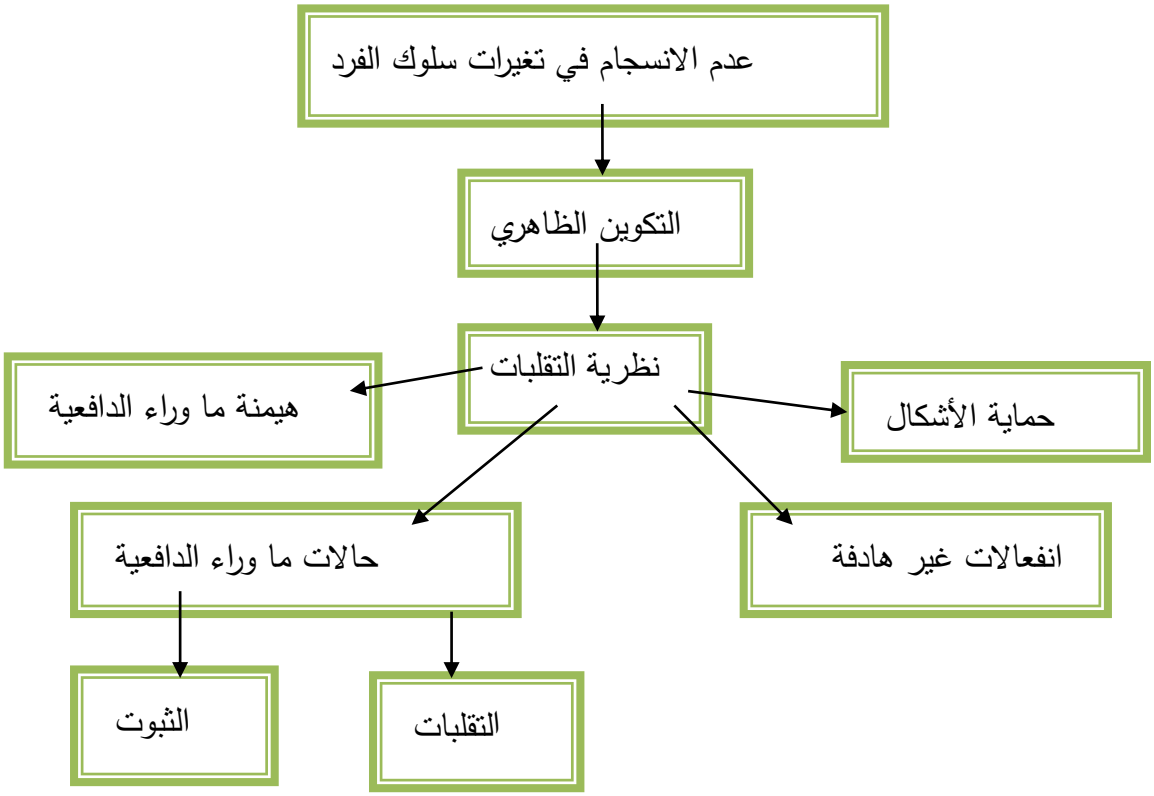
ب–نظرية ظاهراتية قائمة على المراحل النظرية المعريفية والتأثيرية والتجربة الدافعية الشخصية.

ت–نظرية بنائية في اتجاه تجربة ظاهراتية مدروسة تتأثر بعوامل معنية.

ث–نظرية مبدؤها أن الأشخاص غير محمسين بنفس الطريقة في سلوكاتهم المختلفة.

ج- التقلب بالتناوب بين زوج ما وراء الدافعية يشكل قاعدة شخصية الفرد والدافعية.

(John. H. Kerr : 1997, p 09) هذه النقاط تعتبر من بين بعض النقاط المهمة في نظرية التقلبات النفسية قدمها العالم كير في المخطط التالي : (مرنيز عفيف: 2010، ص 62)



شكل رقم (02): يمثل المصطلحات المهمة في نظرية التقلبات النفسية Kerr,1994

انطلاقا من المخطط ومما سبق تقديمه عن نظريات التقلبات النفسية، فإن أهم المصطلحات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في هذه النظرية. هما حالات ما وراء الدافعية والتقلبات النفسية ويمكن القول بأنها الأفكار الأساسية التي بنيت عليها النظرية.

5.6-حالات ما وراء الدافعية والتقلبات:

توقع رواد نظرية التقلبات النفسية وجود أربعة أزواج لما وراء الدافعية في العمل على مراحل الدافعية. ويمكن اعتبار حالات ما وراء الدافعية بإطارات العقل التي يستند إليها في

شرح سلوك الفرد في أي وقت. ويجب الإشارة إلى أن الحالات لا تعرف الدافع أو تؤثر على السلوك مباشر، ولكنها تعنى بكيفية اكتشاف الناس لهذه التغيرات وتجريبها، ويتم تناوب الأزواج لما وراء الدافعية بصورة منفصلة كمثال بسيط حول ثبوت النظام بتشغيل المفتاح – فتح / إغلاق – (ON-OFF) وعلى غرار تحكم الظروف الخارجية في هذا الثبوت، يشكل ذلك قاعدة في التجربة التقلبية إذ أن التقلبات هي المفاتيح التي تأخذ مكانها في عملية ما وراء الدافعية في أي زوج من الأزواج لما وراء الدافعية، كما أنه لا يمكن أن يتوقع أن يعمل الأزواج الأربعة مجتمعة وبأكثر تعقيد، فثبوت النظام أن يعمل بين أزواج منفصلة. فالأشخاص ينقلبون تحت ظروف طبيعية بين هذه الحالات غالبا (كما سوف نتطرق اليه لاحقا)، لكن كل شخص يختلف عن غيره في الوقت الذي يستهلكه في حالة ما أو ضدها، فالأشخاص يتناوبون أو يتقلبون بين مختلف ثبوت حالات في مختلف المواقف (مثلاً العازف على آلة القيتار والعازف على القانون في أداء وصلة موسيقية مركبة، آلتين وتريتين لكن كل آلة لها مخرجاتها الصوتية الخاصة تعمل بالتناوب مع الأخرى على إكمال اللحن لهذه الوصلة، كما يمكن أن تعمل كل منهما على حدة لأداء نفس الوصلة الموسيقية). (John .H.Kerr ,1997,p11) فما وراء الدافعية تعمل على تغيير العلاقات بين التموقع والسلوك، فالسلوك المتوقع في حالات ما يمكن أن ينقلب إلى مدعم إلى ما وراء الدافعية، ولكن ليس في كل الحالات.

وفي هذا الصدد وجد زفيباك ومارتن وآخرون (Zvebak et Marten et all) في أبحاثهم أن الأشخاص يتصرفون بتصرفات مختلفة بأوقات مختلفة بطرق متعاكسة حتى في تناقض ذاتي. (Michael .J. Apter : 1989, p189.)

6.6-أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية:

إن كانت الحالات النفسية ما وراء الدافعية مرتبط بالدافعية، إلا أنها ليست الدافعية في حد ذاتها. فماهي إلا التفسير الظاهراتي، وباعتماد هذا التفسير فإن المستويات المنخفضة أو العليا للتنشيط يمكن أن تكون ممتعة أو غير ممتعة حسب الحالة النفسية للفرد، أي حسب حالته لما وراء الدافعية التي يمكن أن تتغير كلياً لمجرد حدوث تغير في الحالة، وتنتقل بسرعة من اللذة إلى اللا لذة أو العكس.

وتنتج حالات التقلبات النفسية بفعل عدة عوامل منها:

- ✓ **بعض عناصر المحيط والمواقف:** التي قد تثير بعض التقلبات وفق رؤية الفرد لها، فإحباط وكبت رغبة تحقيق المستويات المفضلة من اللذة في حالة ما وعمليات الإشباع توافق تغيراً داخليا للعضوية تجعل الفرد عرضة لتقلب الحالة بالتالي يحدث تقلب نفسي بداخله بمعزل عن كل عامل آخر، هذا ما شرحه كذلك العالم موليمار (Molimard,1991) فيما يخص التدخين.
- ✓ **الإستراتيجيات التي يتبناها الفرد:** التي يكمن دورها في تحضير الظروف السياقية المعرفية التي تؤدي إلى التلقب بطريقة مباشرة، هذه الاستراتيجيات هي قريبة من ميكانيزمات الدفاع واستراتيجيات التفاعل كما وضح هذه الإستراتيجيات العالم لونيس(Loonis 2001).(مرنيز عفيف: 2010، ص 63،64)
- ✓ **الإطار النفسي الواقي:** استطاع آبتر (Apter,1992) بتطوير أعمال زوكرمان (Zuckerman) حول البحث عن الأحاسيس وأن يوضح كيف يتحكم البشر في حالاتهم النفسية باستخدام الإطار النفسي الواقي الذي يحدث بفعله التقلب النفسي وينتج خلف سياقات محددة (مثلا عند هبوط مضلي من طائرة وضعية الخطر تثير حالات توتر مرتفع

يتناوب معها إطار نفسي واقي تمثله المضلة يسمح هذا الإطار بقفزة نفسية وانفعالية من التوتر إلى النشوة).

إنطلاقاً من مفهوم الإطار الواقي:

- إقترح آبتر أحد أهم الميكانيزمات المعرفية التي تؤثر في التقلبات النفسية. (Loonis :2004, p72).
- تم تشكيل أربعة أزواج حالات ما وراء الدافعية في إطار نظرية آبتر والتي قسمها إلى قسمين:

➢ **أزواج ذاتية – paires somatiques–**

➢ **أزواج تبادلية –paires transactionnelles –**

– وكل زوج يضم زوجين آخرين للحالات ما وراء الدافعية حسب الهيمنة الإحصائية لأحد حالات كل زوج على الأخرى، تمثل كل منهما إمكانية تقلب بين حالتين متعارضتين، كل تقلب يميزه نمط من التجربة وشعور خاص، وهذه الهيمنة تستند هي الأخرى إلى عدة عوامل فيزيولوجية شخصية، والاستراتيجيات التي تعلمها الفرد، ففي قلب النظرية تكمن فكرة مفادها أن تجربة الفرد تتكون من مجموعة من العادات والأساليب المتبادلة فيما بينها دوريا التي من خلالها يرى الفرد العالم المحيط به، كل عادة أو أسلوب أو صورة من هذه الصور مؤسسة على دافع ذو قيمة أساسية، توجد أربعة أزواج من هذه الأساليب المتناقضة (المتعاكسة) التي تحدد هويتنا الشخصية، فالأفراد يتأرجحون (ينقلبون) بين هذه الأساليب خلال حياتهم اليومية وفي مواقف مختلفة. تتميز هذه الحالات (الأساليب) بالمصطلحات التالية:

➢ **الحالة الهادفة (Telique)** تتمحور حول الأفعال الهادفة والتخطيط عكسها **الحالة غير الهادفة (paratelique)** التي تتمحور حول الاستمتاع الآني، والفعل اللحظي.

- في الحالة الهادفة –**(Telique)** –: كلمة يونانية قديمة (**تيلوس – Télos–**) تعني هدف وفي الحالة الغير هادفة **(paratelique)-:** فهي كلمة مشتقة مضاف اليها الضد **(Para) حيث تعني في اليوناني القديم التضاد.**
- **حالة الانضباط (التطابق) (conformiste)** تتمحور حول الإلزاميات والمحافظة على القواعد والعادات والقوانين ويعاكسها **الاثارة والمقاومة والعناد** وتتمحور حول الحرية الشخصية.
- **الحالة التحكم** تتمحور حول السلطة، المراقبة، السيطرة ويعارضها **التودد، التعاطف** حيث تتمحور حول اللطافة والمجاملة والانجذاب نحو الآخرين والانسجام.
- **حالة موجهة نحو الذات (Autique)** تتمحور حول حاجات الفرد الذاتية، تعاكسها **الحالة الموجهة نحو الآخرين (Alloique).** وتتمحور حول حاجات الآخرين.

كل هذه الحالات تنتظم وتتركب فيما بينها بصور مختلفة في أوقات مختلفة لإعطاء ميلاد لمجموعة من الإحساسات والانفعالات والسلوكات الإنسانية الشخصية ضمنيا هي موجودة في هذا التركيب الذي يميّز الأفراد على طول الوقت. (Apter, MJ, (1997), p, 217 – 220)

7.6_ خصائص السلوك حسب نظرية أنماط الدافعية:

(Loonis.E.Bernoussi A …Sztulman, 2000 p.24.32)

أولا: الزوج هادف/غير هادف paire Telique – Paratelique (T-P)

هذا الزوج يهتم باختيار الوسائل والأهداف والإحساس المعنوي. (E-T) في هذه الحالة الهدف المنشود يكون في الصدارة، العميل يتبع هدف من خلال السلوك المنجز الوسائل المختارة من أجل الوصول إلى الهدف فقط. ونستطيع اعتباره عميل جدي.

في الحالة (E-T)، الاسترخاء والهدوء أشياء ممتعة والقلق شيء غير ممتع. القيمة المركزية للحالة (E-T) هو اكمال (الأهداف، الغايات) **مثلا:** أرى الأشياء بالمدى البعيد.

ثانيا: بالنقيض في حالة: Etat Paratelique (EP)

السلوك الذي يهم العميل ذات أهداف أقل أهمية بالنسبة له، فالغايات والأهداف تعمل أساسا على تقوية السلوك.

العميل في (P.T) يمكن اعتباره شخص غير جدي (مستمتع)، والحرج بالنسبة له يعتبر غير مقبول على عكس الإثارة، أما القيمة المركزية لـ (P.E) هو المتعة. مثال: أفرح، أجد متعة.

ثالثا: Paire Conformisme-Opposition(C-O)

هذا الزوج(C-O) يعني القواعد – القوانينles contraintes والأحاسيس المعارضة التي توافق الدرجة التي من خلالها يشعر الفرد بمعارضة القواعد والعادات، والأعراف (مستوى مرتفع من المعارضة) أو بالتوافق مع القواعد والعادات (مستوى منخفض من المعارضة). وفي حالات (E-C) ينظر للقواعد على انها طريقة (صيغة) مكونة للسلوك.

على مستوى (E-C) الإحساس (الشعور) المرتفع بالمعارضة يعتبر غير ممتع والإحساس المنخفض بالمعارضة يعتبر مقبولا. اما القيمة المركزية (C.E) هو la Tranquillité راحة البال (السكينة).

مثال: أحاول أن أتكيف مع الآخرين وأحاول اجتناب عمل الموجات (الموضة).

رابعا: في حالة المعارضة (E.O):

بالنسبة له فالقواعد تعتبر أساسا لتضييق العادات على الفرد. والإحساسات بالمعارضة تكون مرتفعة. والشعور المنخفض بالمعارضة في (E.O) يعتبر غير مرض (غير ممتع)، في حين الشعور المرتفع بالمعارضة يعتبر مرض (شعور مقبول بالحرية). والقيمة المركزية هي الحرية. **مثال:** أحب تكسير القواعد–أتصرف بشكل مخالف (عكسي).

خامسا: la pair emaîtrisé sympathie

في الزوج (E.M) لـ (M.S) يقابل التجربة (الخبرة) التسوية مع الآخرين، والتوافق مع الأشياء والوضعيات، وهذا الزوج يتعامل مع الأحاسيس الصلبة (الصامدة). التي مردها إلى الدرجة التي نرى بها الفرد يتصرف بشكل صلب وقوي (مستوى عال من الصلابة)، أو بالعكس بطريقة مرنة وحساسة (مستوى منخفض من الصلابة).

حالة التحكم (الضبط) (Maîtrise) (E.M) : تنظر إلى التوافق أو التسوية بمنظور: خذ أو أترك، إنها تفضل الإحساسات المرتفعة من الصلابة في حالة (E.M) الشعور المنخفض (الإحساس) بالصلابة يجعل الأمر غير ممتع (غير ظريف) (غير ملذذ) في حين أن الشعور بالصلابة هو أمر ممتع. على مستوى (E.M) القيمة المركزية هي السلطة. **مثال:** أحب مراقبة الأشياء.

سادسا: الحالة (Sympathie) (E.S):

تدرك التوافق والتسوية بالمنظور الأخذ والعطاء، إنها تفضل الإحساسات المنخفضة بالصلابة، في الحالة (E.S): المستوى المنخفض من الصلابة يعتبر خبرة مقبولة في حين أن الشعور بالصلابة بشكل قوي يعتبر غير مقبول. القيمة المركزية للحالة (E.S) هي الحب. **مثال:** أوجه اهتمامي بالآخرين.

سابعا: la paire autique –alloique.

الزوج (A.A) يقابل خبرة (تجربة) العلاقات مع الأشخاص الآخرين، الوضعيات والأشياء، فهذه الحالة تتعامل مع مشاعر الاندماج والانضمام. فمشاعر الاندماج مردها الدرجة التي يعيشها الفرد مستقلا عن الآخرين (مستوى منخفض من الاندماج) وبالعكس الانضمام والاجتماع مع الآخرين أو مماثلة شخص آخر (مستوى مرتفع من الاندماج).

في حالة (E.autique) الآخر يعتبر منفصلا ومتميزا عن الذات، فهو موجه نحو ذاته، يفضل مستويات منخفضة من الاندماج، والشعور المنخفض بالاندماج في حالة EAutique يعتبر خبرة مقبولة، في حين أن الشعور المرتفع بالاندماج يعتبر غير مقبول. الفردية هي القيمة المركزية. **مثال:** أعمل ما أريد

ثامنا: في حالة (Etat Alloique):

هناك تطابق وتماثل مع الآخر. الآخر خبرة ذات إمداد للذات (الفرد مثلا يشعر أنه جزء ينتمي للمجموعة)، أو أنه ذات استعاضة (تنوب عن الآخرين). إنه موجه نحو الآخرين.

وفي حالة (Etat Alloique) يفضل مستويات مرتفعة من الاندماج إذا شعر بمستوى منخفض من الاندماج فهذا غير مرضي وغير مقبول بالنسبة له، في حين إذا شعر بمستوى مرتفع من الاندماج فهذا يرضيه. القيمة المركزية لهذه الحالة هو تجاوز الذات. **مثال:** أساعد الآخرين على النجاح.

جدول رقم (01): يوضح حالات ما وراء الدافعية والنمط الذي يميز كل حالة من تجربة وشعور

(Loonis. E ,Fernandez. 2004 p73)

الحالات ما وراء الدافعية			أنماط التجربة	المشاعر
الأزواج الذاتية Paires somatiques	**الزوج هادف/ غير هادف Tèlique/paratèlique**		**وسيلة الهدف**	**الدلالة**
		الهادف	**يهتم بالهدف للبلوغ**	**دلالة عالية**
		غ. الهادف	**يهتم بالفعل الحالي**	**دلالة منخفضة**
	الزوج تطابق/ تعارض Conformisme/Opposiyion		**القواعد، القوانين، إكراه**	**التعارض**
		التطابق	**تنظيم القانون**	**تعارض ضعيف**
		التعارض	**القانون إكراه**	**تعارض قوى**
الأزواج التبادلية Paires Trensaction nelles	**الزوج ضبط/ تعاطف Maitrise/Sympathie**		**التعامل مع الآخرين**	**العناد**
		الضبط	**الأخذ أو الترك**	**عناد شديد**
		التعاطف	**التلقي أو الإعطاء**	**عناد ضعيف**
	الزوج : انطواء /انفتاح Auutique/Alloique		**العلاقة مع الأخرين**	**الالتحام**
		الإنطواء	**فصل الذات عن الأخر**	**بمستوى منخفض**
		الإنفتاح	**تماثل الذات والأخر**	**بمستوى مرتفع**

8.6_ خصائص الشخصية: النمط الهادف – النمط غير الهادف

الجدول رقم (02): يمثل "كان هيسكن" "kan Hisken" حول نظرية الانقلابات، ماي 1996

الأبعاد	الهادف	غير الهادف
(أ) – بعد الوسائل – الأهداف	– الأهداف مهمة – الأهداف المفروضة – الأهداف غير مجتنبة – ارتكاسي (رد الفعل) – موجه نحو هدف – موجه نحو مشروع – محاولة إنهاء النشاط	– الأهداف غير مهمة – الأهداف اختيارية – أهداف مجتنبة – موجه نحو فعل – موجه نحو الجهد – محاولة تمديد النشاط
(ب) بعد الزمن	– موجه نحو المستقبل – نحو العالم الخارجي – التخطيط – المتعة في تحقيق الهدف مستقبلا – قيمة مرتفعة	– موجه نحو الحاضر – يكتفي بذاته – تلقائية (عفوية) – المتعة بالأحاسيس الآنية – قيمة منخفضة (الزمن)
(ج) بعد الشدة / القوة	– انخفاض في الشدة المفضلة – الواقعية متغلبة – انخفاض في النشاط (الخمول)	– ارتفاع في الشدة المفضلة – المظهر متغلب – ارتفاع في النشاط (حركة)

1– نمط هادف (اجتناب النشاط)

2 – نمط غير هادف (البحث عن النشاط)

9.6–نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية:

تعتبر نظرية التقلبات النفسية نظرية أساسية حديثة في تفسير الدافعية، كونها تستند إلى حالات نفسية تميز التجربة الإنسانية وذلك بجانبين عامين هما:

- **البحث عن الدافعية وتجنب الدافعية:** وتوصف هذه الحالات بما وراء الدافعية أي أنها تقع في رتبة منطقية أعلى من الدافعية وأنها تؤثر في الدافعية كمحددات عامة، هذه الحالات ما وراء الدافعية متمانعة أي متنافرة (ظهور إحداها يمنع ظهور الأخرى)، تتناوب لدى الفرد طول حياته؛ أحياناً بسرعة وبصورة مفاجئة (تقلبات)، تبعاً لازدواجية في الاستقرار ولذلك سميت نظرية التقلبات بنظرية الدافعية ولأنها تهتم بالانفعالات باعتبارها متغيرات مشكلة للدافعية التي بدونه تبقى مجردة.

فمنذ دراسات أيزنك ومساعديه في الخمسينات، تم تحديد محورين متعامدين لتفسير الانفعالات (محور المتعة بين اللذة واللا لذة، ومحور التنشيط بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع)، تم ذكره آنفاً.

ولقد تتابعت ثلاثة أجيال من نماذج الدافعية لدراسة هذين المحورين:

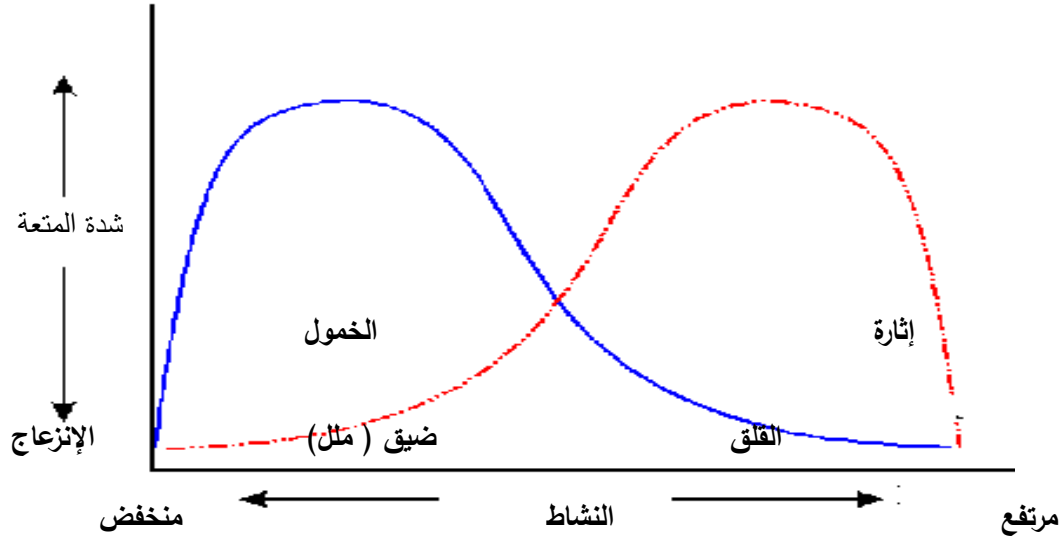
- **<u>الجيل الأول:</u>** (نظريات خفض التوتر _ rèduction de tension –): ومن رواد هذه النظريات دورلارد(Dollard ,1939) ؛ فرويد (Freud , 1920)؛ هل(Hull ,1943) ؛ لوفين (lewin1959) وتعتبر هذه النظريات أن العضوية منشغلة دائماً بصراع للحد من ارتفاع التوتر المولد للقلق، هذه النظريات فشلت في تفسير ظاهر البحث عن التوتر من قبل العضوية.
- **<u>الجيل الثاني</u>:** نماذج مستوى التنشيط (Modèles du niveau optimal d'activation)

ونجد من روادها هيبب (1955) Hebb؛ تومبسون (1954) Th ompson ؛ زوكرمان , Zuckerman (1969) ويعتبر هذا النموذج أن العضوية تبحث عن الوصول إلى مستوى معتدل ومتوسط، غير أنها فشلت هي الأخرى في فهم ظواهر قصور لتجنب أو البحث عن التنشيط.

- **<u>الجيل الثالث:</u>** <u>تمثله نظرية التقلبات النفسية -Reversements Psychologiques– للعالم آبتر الذي أخذ في الحسبان البحث</u> عن الإثارة وعن الاسترخاء. مثلا البحث عن النوم أو الاسترخاء عند الإنسان لا يمثل خفضاً بسيطاً للتوتر، هذه الحالات ممكنة عندما يكون التوتر منخفضاً مسبقاً. كما بينت ملاحظات زوكرمان (1994) Zuckerman وآبتر (1992) Apter أن الفرد لا يكتفي بإشباع رغبات الاستكشاف

(كما تفعله الحيوانات الراقية)، ولكنه يبحث أيضاً عن مستويات عليا لتنشيط سلوكات المخاطرة: والبحث عن أحاسيس أقوى... هنا رفع إضافي للتوتر يتجاوز النقطة المثلى، فبدل من حالة نفسية وحيدة تتطور باستمرار. ونلاحظ حالتين نفسيتين أساسيتين يمكن للفرد أن ينتقل بينهما من تقلبات غير مستمرة.

2 الرضا (السرور) 1 استرخاء المتعة–بهجة–سرور



1 – نمط هادف (اجتناب النشاط)

2 –نمط غير هادف (البحث عن النشاط)

الشكل رقم (03) يمثل مخطط كان هيسكن (نظرية الانقلابات) نموذج النشاط

- منحى استرخاء / قلق يمثل حالة تجنب التنشيط.
- منحى ملل/ إثارة (غبطة) يمثل حالة البحث عن التنشيط.

نماذج نظرية خفض التوتر يعبر عنها منحى تجنب التنشيط. والمستوى المثالي يعبر عنه الجزأين المنخفضين للمنحنيين حتى نقطة تلاقي المنحنيين (Loonis. E. Fernandez . 2004 ,p 70.)

وتقع الحالة الهادفة حسب نظرية التقلبات النفسية (Apter.1982) الموضح في الشكل أعلاه، بين الاسترخاء والتوتر أما الحالة الغير هادفة فتقع بين الملل والإثارة، ويمكن الذهاب من الحالة الهادفة إلى

الحالة غير الهادفة في نفس النشاط وكمثال على ذلك: "الأستاذ الذي يدرس لكسب قوته وقوة عياله فيدرس المادة التي يتخصص فيها، فيصبح مهتما بالمادة التي يتخصص فيها أين يتناسى نوع الهدف المتوخى منها، تاركا نفسه مأخوذا بالإلهام بالمادة التي يدرسها"، كما ترتبط كل حالة بقيمة مركزية كالإنجاز بالنسبة للحالة الهادفة.

وهنا نشير إلى أنه على هذا الأساس بنيت أعمدة نظرية التقلبات النفسية في دراسة الدوافع الداخلية للفرد بصفة عامة، والتي منها الدافعية للإنجاز باعتبارها من دوافع النشاط الذاتي التلقائي للفرد والتي عرفها موراي (H.Murray) تحت اسم الحاجة للإنجاز.

7_ اهداف نظريات الشخصية:

تهدف نظريات الشخصية (Gilbson Shernri & Dembo Mayron,1984,p36) بشكل عام الى تحقيق ما يلي:

1_ فهم الإنسان لسلوكه وسلوك الاخرين مما يسمح بإقامة علاقات مشتركة معهم وتسهيل عملية التوافق.

2_ امكانية التنبؤ بالسلوك البشري أو احتمال حدوثه مما يسمح بتعديله أو إعادة تكوينه.

3_ السيطرة على السلوك من أجل أن يعيش الإنسان في سعادة ويتجنب الانحرافات.

8_ العوامل المؤثرة في الشخصية حسب مختلف النظريات:

تشير نظريات الشخصية بدون استثناء، إلى وجود عاملين يؤثران في بناء الشخصية وتطورها وهما: عامل داخلي تكويني وعامل خارجي بيئي. ومن خلال درجة تأثير كل منهما على الأخر تتشكل الشخصية.

1.8_ العوامل التكوينية: وتنقسم إلى ما يلي:

- **عوامل وراثية** : يؤثر الاستعداد الوراثي على اختلاف استجابة الإنسان للعوامل البيئية، وكذلك إلى احتمال إصابته بأحد الأمراض الوراثية، أو التشوهات التكوينية، أو السمات ذات الطابع

المميز. ومن أمثلة الأمراض الوراثية، نزيف الدم الوراثي ومرض السكر وغيره، أما التشوهات التكوينية فهي الإصابة بعرض داونز(تخلف ذهني متوسط)، القصور العقلي، التشوهات الجسمية (Anderson,1991, p 37) وهناك سمات أخرى مميزة للشخصية ولها علاقة بالعوامل الوراثية، وتشمل لون البشرة، لون الشعر، لون العينين، الطول، القصر، القابلية للإصابة بالصلع، و غيرها...

- **عوامل بيولوجية:** تؤثر هرمونات الغدد الصماء على السلوك، وعلى عمليات التكيف وخاصة في حالة نقص إفراز تلك الغدد أو توقفها عن العمل وهي:

- **الغدة الدرقية:** يؤدي الإفراط في إفرازها إلى كثرة الحركة والشعور بالتهيج والأرق أما نقص إفرازها فيؤدي إلى التعب والإرهاق وكثرة النوم.
- **البنكرياس:** يقوم بإفراز الأنسولين لتنظيم مقدار السكر في الدم مما يؤدي إلى الإصابة بمرض السكري وفي حالة نقصه يؤدي الى التأثير على التفكير وعلى عمليات التكيف.
- **الغدتان الذكريتان:** وتؤثر خاصة على الشخصية في حالة التعرض للضغوط والانفعالات، والجزء الداخلي من الغدة ينتج هرمون الأدرينالين، الذي يقوم بدور هام في ظهور الاستجابة الانفعالية كالخوف، أو الهروب أو الانسحاب.(جابر عبد الحليم جابر: 1998، ص39)

2.8_ العوامل البيئية: يعرف توما جورج خوري البيئة على أنها " جميع المؤثرات الجغرافية، الاجتماعية، الفكرية، السياسية ... الخ، التي تؤثر في الفرد منذ بداية حياته إلى مماته" (توما جورج: 1996، ص11) فلتعامل الفرد مع بيئته والمجتمع، وما يحتويه من عوامل مادية واجتماعية وثقافية وحضارية خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وللتطبيع الاجتماعي دور في تكوين شخصيته.

3.8_ العوامل الاجتماعية : عندما يتفاعل شخص مع آخر أو مع الجماعة فإن هذا التفاعل يؤثر على سلوكه وعلى طريقة استجابته للمثيرات الاجتماعية، كما يمكن القول بأن الخبرات التي يشترك فيها

الشخص مع الأفراد الآخرين تؤثر في بناء شخصيته، وتطورها كما يجد المتتبع لنتائج البحوث التي أجريت في مجال التنشئة الاجتماعية. ما يشير إلى أن فقدان أحد الوالدين أو كليهما، وطرق التعامل مع الطفل ومدى التعرض لعوامل الحرمان، سواء كان ماديا أو اجتماعيا أو نفسيا، تؤثر جميعها على شخصية الطفل. وفي هذا الصدد نجد " **أدلر** " يركز على العامل الاجتماعي كمصدر هام لتطور الشخصية و نموها. (جابر عبد الحليم جابر: 1998، ص43)

9 _ طرق وأساليب دراسة الشخصية:

1.9_ طريقة الملاحظة: من المعروف أن معظم نظريات الشخصية وعلى رأسها نظرية التحليل النفسي، قد أمكن التوصل اليها من خلال عمل أصحابها في مجال العلاج النفسي، وذلك من خلال ملاحظة أعراض الاضطراب وتتبع مراحل تطوره. وعن طريق استخدام اساليب معينة في العلاج، وكذلك متابعة الحالات أثناء وبعد العلاج للتوصل إلى تحديد مكونات الشخصية والمبادئ الأساسية المشاركة في تركيبها، إذ عن طريق الملاحظة لحالات المرضى تمكن واضعوا النظريات من استخلاص القوانين العامة والعوامل المسببة للاضطراب. من أجل إعادة تشكيل تلك الشخصية من جديد، أو على الأقل بعض جوانبها.

2.9_طريقة المقابلات: تعتمد المقابلات أيضا على الملاحظة، ولا يمكن أن نستغني عنها فهي تهيئ للباحث فرصة توجيه الأسئلة والتعمق في فحص بعض جوانب الشخصية، فالباحث يستطيع التعرف على ميول الفرد وميولاته ودوافعه، إذ نلاحظ الكثير من عمليات العلاج النفسي تلجأ الى مقابلة أو أكثر مع العلاج لتحديد إطار شخصياتهم وجوانب ضعفها، أو قوتها وأسباب اعتلالها وذلك قبل البدأ في عمليات العلاج النفسي العقلي. (أسامة كامل راتب: 2000، ص151).

3.9_طريقة التجارب: لقد استعمل العلماء في هذا المجال العديد من الوسائل والأفكار المبتكرة التي مكنتهم من التعرف على كثير من جوانب الشخصية، مثل أدوار القيادة والتبعية وأساليب التوافق

والاندماج، والقدرة على تحمل الضغوط، والحرمان بمختلف أنواعه، والميل للسلوك العدواني. ولتحقيق ذلك أمكن اجراء ثلاثة تجارب على الحيوان لدراسة الجوانب التي يمكن الاستفادة منها لتحسين سلوك الإنسان دون تعريضه لمخاطر تلك التجارب. ومنها التي أجريت في مجالات النمو النفسي، الدوافع، الحاجات، تأثير المكونات البيولوجية والمواد الكيميائية على جوانب الشخصية، ونذكر منها تجارب بافلوف، ثورندايك، سكنر، هارلو وغيرها...(طلعت منصور وآخرون: 1997، ص32).

4.9_طريقة الاختبارات:

لقد نمت حلقة الاختبارات العقلية والنفسية والاختبارات الشخصية في القرن العشرين لدرجة يصعب معها حصر جميع الاختبارات المعروفة في هذا الحيز ومن بينها:

- ✓ **_ الاستبانة:** وتسمى ايضا في بعض المراجع بالاستقصاء أو الاستفتاء، وتعتبر نوع من مقاييس الشخصية التي تحاول التعرف على بعض جوانبها، عن طريق إعداد استمارة يتم فيها توجيه الاسئلة ذات اجابات محددة أو مفتوحة أو نصف مفتوحة احيانا.
- ✓ **_ اختبار الشخصية:** هي اختبارات كتابية في معظم الأحيان يقوم بها المفحوص بالإجابة على مجموعة من الأسئلة. وتختلف اختبارات الشخصية على غيرها من الاختبارات، في أن ليس هناك اجابات صحيحة أو خاطئة إنما هي اجابات نابعة عن الذات وتتعلق بالشخص دون غيره، ثم يتولى الأخصائي النفسي تفسير النتائج، وتحليلها وفقا لمعايير الاختبار. (Colline Mick,1999,p28) ومنها:

- **الاختبارات العقلية:** تهتم بالتعرف على مستوى الوظائف العقلية والذهنية للشخص.
- **اختبارات القدرات:** تهدف إلى التعرف على الاختبارات المتنوعة ومستوى عملها.
- **اختبارات الميول والاتجاه:** تهدف الى التعرف على ميول الشخص واتجاهاته ومدى قوتها أو ضعفها.

- **الاختبارات النفسية:** تقيس بعض العوامل النفسية كالدوافع والحاجة والخوف والقلق والعدوان ومدى تأثيرها على السلوك الإنجازي للشخص.
- **الاختبارات الإسقاطية:** تعمل بصورة غير مباشرة على تصوير بعض جوانب الشخصية واستنتاج مجموعة من النظم والقوى المساندة أو المعيقة لها تهدف الى دراسة اللاشعور والمكبوتات عن طريق عملية الإسقاط ليفهم الشخص ذاته. (عامر فهمي، هشام عامر: 2005، ص48).

10_ العلاقة بين الشخصية والمهنة:

تلعب الشخصية في ناحية التفضيل المهني دورا في التوافق المهني، كما أن لهذا العنصر علاقة وطيدة بالقبول. ذلك أنه استنادا إلى نظرية مفهوم الذات، يمكن القول بأن المهنة التي يرغب فيها الشخص أو يفضلها على غيرها هي التي يتوقع أن يرى فيها نفسه بالصورة التي يتوقعها، من حيث الكفاية ومستوى الإنجاز مما يحقق مفهومه عن ذاته. ولهذا فإنه عندما يرى كل الأشخاص أن مهنة بذاتها تنطوي على القيام بدور معين فيبدو عندئذ أن الشخصية وناحية التفضيل المهني ترتبطان بصفة عامة. وعلى ذلك يمكن تلخيص العلاقة بين الشخصية والمهنة فيما يلي:

- ✓ يبدو أن سمات الشخصية لها علاقتها الواضحة ذات الدلالة بالتفضيل المهني، والنجاح في العمل والإشباع المهني.
- ✓ عندما تحدد المهن بدقة من حيث التخصص الوظيفي للمهنة يمكن أن نجد فروقا واضحة في الشخصية، بالنسبة لكل من الفئات المهنية، ويومئذ نرى أن بعض المهن لا يستطع القيام بواجباتها بنجاح إلا أشخاص يتميزون بسمات معينة، بينما نجد مهنا أخرى غير محددة المعالم يستطيع أن ينجزها أفراد ذوي سمات شخصية متفاوتة.
- ✓ أن بعض المهن دون غيرها يمكن أن ترسم مخططا لنوع الشخصية اللازمة لأدائها بنجاح.(عبد الباقي زيدان: بدون سنة، ص24-31)

وهنا أكد الكثير من الباحثين ضرورة توفر عوامل شخصية لدى الأفراد لكي ينجحوا ويستقروا في مهنتهم. ومنهم ومن هذه الأبحاث ما قام بها " **تورانس** " و " **ليفي** " و " **سوبر**" في سلاح الطيران الأمريكي، أن بعض الشخصيات ارتبطت بمدى النجاح في التدريب على المحافظة على الحياة والقتال الجوي. إذ أن الممتازين كانوا أكثر استقلالا من غيرهم. وأثبت من الناحية الانفعالية أنهم أكثر رغبة في الدراسة. كما أكدت الأبحاث الأولى أن الرضا عن العمل يرتبط سلبا مع العصابية. وقد أظهر" هيرون " (Heron) في أبحاثه على سائقي السيارات والعمال شبه المهرة في المصانع نفس النتيجة. وبذلك وصل الباحثون الى أن العامل لكي يكون متوافقا في عمله، لا بد أن تتوفر فيه الاستعدادات والقدرات الخاصة، وأن يتسم بالاتزان الانفعالي، وأن يكون له علاقات اجتماعية حسنة مع زملائه ورؤسائه، مع اتجاهات حسنة نحو عمله ومهنته.(محمود السيد أبو النيل: 1985، ص 273- 274)

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل تقديم موضوع الشخصية على أنه من أكثر المواضيع التي حظيت بإهتمام علماء النفس وخاصة المحللين النفسانيين والسلوكيين والأنطولوجيين، حيث كانت أغلب دراساتهم تهدف إلى وضع شخصيات الناس في تصنيفات معينة تهدف إلى استنتاج أخلاق الناس، وانفعالاتهم وأمزجتهم واتجاهاتهم ودوافعهم، من خلال خصائص جسمية أو نفسية معينة.

كما أشارنا إلى تزايد اهتمام العلماء اليوم بدراسة الشخصية، اهتماما كبيرا سعيا منهم لإيجاد حلول للمشاكل العملية والتغلب على الأمراض النفسية. هذه الأخيرة التي لا يمكن التغلب عليها إلا بفهم الإنسان فهما دقيقا وعميقا، ولذا أصبح هذا الفهم وعلاج المشكلات يشكل اتجاها خاصا في علم النفس هو دراسة الشخصية.

كما تطرقنا إلى أن هذه الدراسة تتطلب أساليب متعددة لسبر أغوارها والكشف عن خصائصها. ونظرا لتطور حياة الإنسان وتعقد أساليبها وتكاثر مشاكله وصعوبة حلها، فقد عرف علم النفس الشخصية تطورا هاما، وذلك باستعمال أدوات طرق ومناهج وخاصة بعلم النفس، وقد قدم علم المقاييس النفسي الروائز الموضوعية والاختبارات النفسية المواد اللازمة الضرورية لدراسة وكشف الجوانب المختلفة للشخصية.

كما حاولنا تقديم مفهوم الشخصية على أنه من أكثر من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا. وربط ذلك بسبب وجود العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة الشخصية منها ما تطرق لها في هذا الفصل كنظرية الأنماط ونظرية السمات ونظرية البناء الهرمي للشخصية والنظرية السلوكية ونظرية النفس ونظرية المجال وانتهاء بنظرية الانقلابات النفسية بشيء من التفصيل بوصفها خلفية نظرية للدراسة الحالية، ليربط بعدها علاقة الشخصي بالمهنة.

الفصل الثالث *الدافعية للإنجاز*

-تمهيد:

أولا / الدافعية:

1.1-التطور الفكري لمفهوم الدافعية.

3.1-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.

4.1-أنواع الدافعية.

5.1-أهمية الدافعية.

6.1-وظائف الدافعية.

7.1-مصادر الدافعية.

8.1-أبعاد الدافعية.

9.1 -علاقة الدافعية بالسلوك.

10.1-العلاقات الدالة على السلوك المدفوع.

11.1-تنظيم السلوك وتوجيهه.

12.1-علاقة الدافعية بالأداء.

13.1-خصائص الدافعية.

14.1 -بعض النظريات المفسرة للدافعية.

15.1-قياس الدوافع.

ثانيا: الدافعية للإنجاز.

1.2-تعريف الدافعية للإنجاز.

2.2-مكونات الدافعية للإنجاز.

3.2 -أنواع الدافعية للإنجاز.

4.2-مظاهر دافعية الإنجاز.

5.2- أهمية الدافع الإنجاز.

6.2-طرق قياس دافعية الإنجاز.

7.2-الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز.

8.2-تقييم النظريات.

-خلاصة.

تمهيد:

يعتبر موضوع الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا، فمعرفة الدوافع تساعد إلى درجة كبيرة في علاج صور السلوك المنحرف أو الوقاية منه، فكما يهم رجل القانون أن يعرف الأسباب والدوافع التي تحمل بعض المجرمين على معاودة الجريمة بالرغم مما يوقع عليهم من عقاب أليم، والأب الذي يسعى جاهدا لمعرفة الدافع الذي يكمن وراء انطواء ابنه وعزوفه عن اللعب مع أقرنه، فصاحب العمل يهمه أيضا معرفة ما يدفع العمال إلى التمرد بالرغم من كفاية الأجور ومناسبة عدد ساعات العمل. وذلك لما تشمل عليه من نظم وأنساق تحدد طبيعة السلوك البشري، إذ أن كل سلوك لابد أن يكون وراءه قوى دافعية محددة وراءه.

ويشير مفهوم الدافعية في مفهومها إلى ما يدفع الشخص إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيهه إلى وجهة معينة. كما تدل الدافعية على وجود حالة شعور داخلية لدى الفرد تخض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه. ولا يمكن ملاحظة تلك الدافعية إلا من خلال تأثيرها.

أولا / الدافعية:

تختلف استجابات الإنسان وردود أفعاله باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، حيث تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية، تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وخياله وإبداعه وأراءه وأعماله وإدراكه، تعرف بـ " الدافعية " والتي تعد في المجال التربوي بصفة عامة وفي علم النفس التربوي بصفة خاصة من المفاهيم الأساسية، والمواضيع الأكثر أهمية ودلالة ضمن موضوعات علم النفس، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، ذلك لأنه من الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي، التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا. فإن تساوى الأفراد في القدرات والمهارات والخبرات اللازمة لأداء عمل معين، فقد يوجد بينهم تفاوت في مستوى الأداء نتيجة تفاوتهم في درجة الاهتمام والحماس والرغبة في أداء العمل الموكل إليهم، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه »التفاوت في قوة الرغبة في أداء العمل". (أحمد صقر عاشور: 1989، ص98)

كما ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني، وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع والاهتمامات لدى الإنسان. فتعدد مثل هذه الحاجات أو الدوافع أو الرغبات وتنوعها لدى الفرد يعمل على تنويع الأنماط والخيارات السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف معينة أو إشباع دوافع معينة. (الزغلول عماد والهنداوي: 2002، ص289)

وإن كان اعتبار مشكلة تحريك دافعية أو رغبة العاملين لأداء العمل قديمة قدم العمل المنظم ذاته إلا أن هذه المشكلة لم تشغل اهتمام الباحثين إلا في 50 سنة الأولى الأخيرة، بل إن الدراسات التجريبية الجادة والتنظير المحكم لم يبدأ إلا منذ حوالي 30 سنة.(أحمد صقر: 1989، ص89) ومنذ ذلك الوقت ومن خلال العديد من الدراسات التي أجريت لهذا الغرض تعددت النظريات المفسرة للدافعية وكذا المداخل التي تقوم عليها هذه النظريات، ومن ثمة التعارف التي تناولت الدافعية ووظائفها، وتصنيفها ... فللدوافع

مكانة عظيمة في بناء شخصية الإنسان لأنها تمثل المحرك الأساسي. وأمر أساسي لا بالنسبة لعملية التعليم والعملية التربوية فحسب بل حتى بالنسبة لمظاهر السلوك الإنساني كافة، لأن معرفتها تتيح إمكان التنبؤ بما سيكون عليه السلوك في كل موقف من المواقف وإمكان ضبطه وتوجيهه والتحكم فيه، أي فهم الدوافع هو أحد المفاتيح الرئيسة لفهم شخصية الإنسان وتوجيهها وإنمائها.

1.1-التطور الفكري لمفهوم الدافعية:

هـ وجد مفهوم الدافعية اهتماما كبيرا وكان الشغل اشاغل لكثير من العلماء والباحثين. ولفهم تطور هذا المفهوم – الدافعية–يجب العودة إلى الكتابات التي تعود إلى الفلاسفة اليونان مثل: تراسيماش ((Thrasymache) الذي توصل إلى أن المصلحة الفردية وبالضبط البحث عن اللذة وتجنب الألم تصل إلى تحفيز سلوك الفرد. (نادر فهمي الزيود: 1993، ص 57)

أما أبرز وأهم المفكرين في أولى العصور نجد أن كل من أرسطو وأفلاطون، اللذان لهما نظرة مختلفة إذ توصلا إلى أن السبب هو المحدد الأول للسلوك.

أما الأستاذ الأول في الفكر اليوناني سقراط فقد كان يرى أن محل ما هو حسن هو الذي يحفز السلوك، وليس المصلحة الفردية كما كان يرى تراسيماش. (R.Vallearand et Thill, 1993, p3-6)

وفي التاريخ الحديث نجد وبالضبط في القرن العشرين، أن موضع الدوافع اكتسى أهمية كبيرة ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى جهود وليام ماكدوجال.(Macdogal,1938-1971)

ومما سبق يتضح أن مفهوم الدافعية من المفاهيم الخلافية في علم النفس... لا لتنوع الوظائف التي تقوم بها وتداخلها فيما بينها فحسب. بل لتأثره بشكل أو بأخر بوجهات نظر الفلاسفة، التي كانت سائدة في القرون السابقة. فمنذ العصور القديمة حظي مفهوم الدافعية باهتمام كثير من الفلاسفة والعلماء، حيث سعى كل واحد منهم إلى فهم الدافعية، والإجابة عن أنواع السلوك التي تصدر من طرف مختلف الأفراد.

فكان الإغريق أول البادئين في الخوض في الكتابة والبحث في مجالها أين ظهر إلى العيان موقفان مهمان نوجزهما فيما يلي:

الموقف الأول: يعتبر حدوث السلوك من الفرد مدفوع للبحث عن اللذة وتجنب الألم أو الانزعاج، مما يفسر استخدام الملوك لكل من الجزاء والعقاب، هذا الموقف الأخير والذي يعبر عن مبدأ اللذة، وهو مصطلح نجده عند "**طوماس هوبز** –**Timas Hobbes**" . غير أن فلاسفة الإغريق لم يتقبلوا كلهم هذا المبدأ– مبدأ اللذة – ومن أمثلتهم "**سقراط** –Socrate، أفلاطون –Platon، أرسطو–Aristote " أين رأوا **أن** الأشياء بشكل مختلف مرجعين المحدد الأول للسلوك الإنساني لـ (السبب).

الموقف الثاني: ونجده في الفلسفة العقلانية والمثالية التي سادت الفكر الإنساني في القرن السابع عشر أين نجد أن الدافعية لم تحتل مكانا في تقرير سلوك الإنسان، لانطلاقها من فرضية أن الإنسان كائن حي منطقي يقرر ويختار أي السبل يتبع إزاء موقف ما، فهي بذلك تؤكد على دور العقل والأخلاق والإرادة الحرة في تحديد السلوك الإنساني وتوجيهه.

وعلى خلاف الرأي الأول الذي يعطي أهمية للبعد العاطفي للدافعية، يتمسك أصحاب النزعة العقلية بالجانب المعرفي، حيث تعتبر هذه الأفكار كلها بمثابة الخطوات الأولى التي ساعدت على فهم الدافعية (أمال صادق، فؤاد أبو خطب: 1990، ص87).

غير أنها ظهرت فلسفات أخرى سميت عندئذ بأصحاب النظرة الميكانيكية، أين أظهرت البحوث العلمية خضوع الكون لقوى فيزيائية تحكمه، وتنظم عمله وتحافظ على توازنه. فكان ظهور المقاربة الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني، والتي اعتبرت أن لحياة الإنسان جوانب لا منطقية ولا عقلانية متعددة في سلوك الإنسان، تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للإنسان سيطرة عليها. وكأنهم يقولون: أن سلوك الفرد مدفوع بعوامل محددة، تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو بأخرى.(عبد الرحمان عدس ونافية قطامي: 2000، ص126) بعد أن سادت لمدة طويلة فكرة أن الإنسان قادر على ممارسة الضبط

الكامل لأفعاله، بوصفه كائن مفكر يملك القوة على كبح أهوائه. إلا أن" **ديكارت**" اعتقد أن الروح ليست خاضعة للقوانين التي تحكم المحيط الطبيعي المادي. فالروح كالقوة يمكن أن تتدخل بين المثيرات والاستجابة، وهو ما يعبر عنه ديكارت بالإرادة واختياره. كما اقتربت هذه الرؤية من الفلسفة الدينية في أوربا، الشيء الذي زاد من قوتها وسيطرتها. (محمود عبد الفتاح، عنان، مصطفى حسين بآي: 2000، ص 104) أين برز أثر هذه الآراء على النموذج الغريزي. الذي يفسر سلوك الإنسان على أنه محصلة لمجموعة من الغرائز، أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها وهذا ما ذهب إليه" **ويليم جيمس و ماك دوجال** " في مطلع القرن الماضي (عصام علي الطيب، بيح عبده رشوان: 2006، ص201) فكان اعتقاد العلماء في القرن 18 بأنه طالما أن الحيوانات لا تمتلك القدرة على التفكير، فإن سلوكها لا بد أن يكون مسببا بقوى أخرى سميت الغرائز، وعرفت الغريزة على أنها قوة بيولوجية داخلية. وعند ما نشر "**داروين**" الحادثة الشهيرة حول أصل الأنواع والتطور بدأ العلماء يطبقون مفهوم الغريزة على سلوك الإنسان، وعليه وبفضل جهود العالم السلوكي الانجليزي " **وليم ماكد وجال** – William MC Dou Gall " أصبحت الدوافع موضوعا هاما في علم النفس حين حدد عام (1908) ثماني عشر غريزة أساسية حاول تفسير سلوك الإنسان عن طريقها.

وفي التوجه نفسه تقريبا يؤكد علماء التحليل النفسي وعلى رأسهم" **فريد**" على دور غريزة الحياة وغريزة الموت في تفسير السلوك وفهمه بالإضافة إلى قوة اللاشعو. فالإنسان ليس واعيا دائما لما يدفعه للقيام بسلوك ما، فهو يتبنى وجهة النظر الغرائزية ويحاول تفسير سلوك الإنسان عن طريق غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة ويمثلها مبدأ اللذة وغريزة الموت ويمثلها مبدأ العدوان. إلا أن علماء آخرين أظهروا أعدادا أخرى للغرائز حتى بلغت الآلاف مما أضعف هذه النظرية. بالإضافة إلى أن الدراسات الأنثروبولوجيا أظهرت أن هناك قبائل لا يظهر لديها العدوان على الإطلاق. وبسبب المصاعب المتعددة التي واجهتها نظرية الغرائز تم استبدل تعبير الغرائز بمفهوم الدافع...

هذا ويعتبر" **سقراط (Scrate,469-399.j-c)** " أول من استخدم منهج الدافعية بمشاركة تلاميذه الذين حرك فيهم الرغبة للبحث وقام بتوجيههم إلى اكتشاف النتائج بأنفسهم، وبمجيء الإسلام حرص المسلمون على نشر العلم بين الناس بعد أن كان حكرا على الأمراء وأقبية القصور، متأثرين بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي يحث على فهم الإنسان وسلوكياته، حيث يؤكد القرآن الكريم في أكثر من آية على أن خلق الإنسان يقوم على الاتزان والإتقان كقوله تعالى: { الذي خلقك فسواك فعدلك } [سورة الانفطار، الآية 07]، وفي حالة عدم الاتزان تنبثق الدافعية تلقائيا لدفع الإنسان للإتيان بالنشاط التكيفي اللازم، لإعادة توازنه السابق، وقد وردت كلمة – دافع – في عدد من الآيات منها قوله تعالى:{ إن عذاب ربك لواقع ما له من دافع } [سورة المعراج الآية 70]. وفي قوله تعالى: { ولو لا دفع الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض} [سورة البقرة الآية 2. وفي قوله: { ولو لا دفع الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع } [سورة الحج، الآية 22].

وفي التراث الأدبي الإسلامي نجد أن الإسلام أعطى عناية بالدوافع النفسية والروحية، خاصة الأخلاقية منها واعتبرها كحاجات سامية مرتبطة بالمثل العليا والقيم الدينية والخلقية وآداب السلوك الاجتماعي، كدوافع التدين وحب الخير والتمسك بالتقوى والعدل وكره الشر والباطل والظلم ...، ولا يتم إشباعها إلا بنضج وتكامل الشخصية.(مرنيز عفيف: 2010، ص38) وهو ما يتوافق مع ما اقترحه " **ماسلو** " من إضافة من الدوافع الروحية لدى الإنسان وما وجهه " **إريك فروم** " لعلماء النفس المحدثين من نقد لاقتصارهم على معالجة المواضيع السطحية عن السلوك الإنساني وإهمالهم دراسة القيم الروحية العليا التي تشكل أهم ما يتميز به الإنسان عن الحيوان.

ومن العلماء المسلمين نجد " **محمد الغزالي (873–950م)** " الذي يؤكد عن وجود قوى نفسية مغذية للإنسان، وأعتقد بوجود أساس نفسي فطري للحياة الاجتماعية تقف وراء انتماء الفرد لجماعة ما وذلك

بهدف سد حاجاته الأساسية، أما " **ابن سينا (980–1037م)** " حيث اعتبر أن دراسة السلوك الحيواني مدخلا لفهم ودراسة السلوك الحيواني المعقد.

وفي نفس الشأن نسجل اهتمام حامد الغزالي (1059–1111م) " بدراسة الدوافع، وذلك من منطلق أن تركيبات الطبيعة الإنسانية من ميول ودوافع ضرورية للإنسان، وأن الإنسان ينحو إلى الشهوات ويعمل الفكر بفضل الباعث أو الميل، وأن السلوك مهما تكن صفته لابد له من دافع أو شهوة تحركه. وعرف الدافع بالمحرك الأول للسلوك الذي يستمد منه معنى النية أو الباعث أو الغريزة أو الشهوة، وأكد على أنه لا يمكن فصل الدافع عن القدرة أو الاستعدادات الجسمية.

صنف " **الغزالي** " الدوافع ورتبها ترتيبا حسب أهميتها بحيث تضم في المقام الأول دوافع الجوع والعطش والجنس وكذا دافع التعلم الذي يعتبر من الحاجات الأساسية بينما يضعه علماء النفس في المرتبة الأخيرة ويعرفونه بحب الاستطلاع.

يعتقد " **محمد ابن رشد (1126–1198م)** " أن كل متحرك إلا وله محرك، والمحرك للعالم هو العقل الأول أو الروح التي تستمد قوتها من الله، وحدد القوى المحركة والمتحكمة في السلوك الإنساني كالتالي: (الغاذية، المولذة، الحساسة، المتخيلة، النزوعية، العملية، النظرية). وهكذا وحتى نهاية القرن السابع عشر وبداية القرن الثامن عشر، لا يزال العلماء يعتقدون بأنه لطال ما أن الحيوانات لا تمتلك القدرة على التفكير فإنه توجد قوى أخرى تسبب سلوكاتها سميت هذه القوى– بالغرائز –، وعرفت حينها بأنها قوى بيولوجية داخلية، وعلى هذا الأساس ذهب الفيلسوف «**السويسري ج.ج.روسو– (j.j.Rousseau,1712-1778)** " إلى أن تحقيق السعادة الإنسانية يتوقف على مدى إشباع الدوافع والرغبات، خاصة وأن الطبيعة قد زودت الإنسان بالغرائز والرغبات ووفرت له سبل إشباعها تحقيقا لسعادته، فحدد " **مكد وجال – (Mcdougall,1908)** " 18 غريزة أساسية، حاول عن طريقها تفسير سلوك الإنسان، وفسر" **فرويد** "

السلوك عن طريق غريزتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت، لكن نظريته لم تدم طويلا حيث أضعفت بعد إظهار علماء النفس والأنثروبولوجيا وجود غرائز أخرى عديدة... لهذا السبب أستبدل تعبير [الغريزة] بمفهوم [الدافع] .

ويعتبر" **وليم جيمس**-(james,1842-1910.W) " المتأثر بواقع الميل الغريزي أن الدافعية في حد ذاتها قوة ونزوعا وفعلا، كما استخدم " **وود وورث**–(WoodWorth,1918) " مصطلح [الباعث] محل [الغريزة] تأكيدا على الحاجة. وحاول التمييز بين آلية السلوك والعوامل المحركة له، بتحديد الأسباب والدوافع والمفاهيم الأخرى كالميول، الاتجاهات، الحاجات ...إلخ. أما " **براون**–(Brown,1954) " فيؤكد أن العقاب مثلا يدفع لتجنب الاستجابات الخاطئة، وذلك بأخذ الحيطة قبل اتخاذ كل قرار باعتباره مصدرا للدافعية.

واتبع عالم النفس " **ك. هل**–(HULL,1884-1952.C) " الاتجاه الميكانيكي التقليدي الفرويدي المعتمد على الدوافع الداخلية لمفهوم الدافعية وباعتبار أن السلوك محصلة ارتباط المثير بالاستجابة، تبعهما في ذلك الطبيب النفسي **هاري سوليفان**–(S.Sullivan,1892-1949.H) " والمحللة النفسية "**ك. هورنا** – Horney(1952-1886) "، غير أن العالم الأمريكي. **تولمان**-(1959-1886) C.Tolman.E " ركز في أبحاثه على الأنماط المعرفية باعتبار عملية التعلم ليست آلية وإنما تطوير للبناء المعرفي للفرد، يقوم عليها اختيار الهدف وآثاره السلوكية. ويرى "**هيل جارد**" أن الفرد لا يتصرف على مستوى حاجات أو دوافع منفصلة بل على أساس الموقف الدافعي. غير أن عالم النفس الأمريكي " **الألماني ك ليفين**–(**1890-**1947) K.liwin " ركز في أبحاثه على تأثير الإرادة الفردية في إثارة التوتر والعمل على خفضه، واستخدام العوامل الاجتماعية في تحديد حاجات الفرد، ويعتبر الدافع الرئيسي للسلوك الإنساني هو حاجة تحقيق الذات، والمثير مساهم في إشباع الحاجات وليس مسبب للسلوك.

هذا وزاد الاهتمام بموضوع الدافعية إبان الحرب العالمية الأولى للبحث في رفع الكفاءة الإنتاجية وتحسين الجودة ورفع معنويات العاملين مقابل نقص الموارد البشرية، وارتفاع تكاليف الإنتاج، مسترشدين بأبحاث "**التون مايو** –(1929) E. Mayo" **و** " **ف. هرزبيرغ وزملائه** -(1959) F.Harzbeerk,al " عن دافعية العمل، كما تعتبر قائمة " **موراي** -(1938) Murry " أطول قائمة للدوافع حيث تضمنت حاجات تنمو وفقا للخبرات الشخصية لكل فرد، أما " **ماسلو**– (1954) Maslow "، فوضع نظرية المستويات الهرمية للحاجات الإنسانية في كتابه **[الدافعية والشخصية]**. لذلك ساهم الفكر الدافعي التقليدي في فتح المجال لظهور مدخل جديد ضم مجموعة من نظريات الدافعية، اهتمت بتطوير وتحسين العمل والبحث عن كيفية الاستخدام الأمثل للأفراد. ذلك ما أكده " **كلارك هل**" في كتابه **[مبادئ السلوك]** سنة 1943 على ضرورة ربط الدافعية بالتعلم، وما دفع بالأستاذ الجامعي " **هوايتهد**-(1938) Whitehead " إلى الاهتمام بدراسة تأثير الموقف الاجتماعي في إثارة الرغبة لدى العاملين، ومحاولة " **فيلدمان**-(1937) Feldman " التعرف على أثر التغير في الإشراف على الإنتاج. بهذا أصبح علم النفس الدافعي فرع قائم بذاته وأحد فروع علم النفس العام يهتم بدراسة الدافعية عند الإنسان بطريقة منهجية علمية.

ولأنه من الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا. فقد بذل اليوم علماء النفس جهودا معتبرة في محاولة لتحديد الأنماط الخاصة للدوافع، ويركز معظمهم على وصف تفسير ما يؤثر على السلوك الدافعي. (سيد الطوب ومحمد عمر: 2002، ص 10-11) مما جعل موضوع الدافعية يعد من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، ودلالة سواء على المستوى النظري أو المستوى التطبيقي.

هذا ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان، على أساس فروض بسيطة للغاية تتصل بمبادئ الدافعية في علم النفس. وهي أن دراسة الدوافع وسلوكه:

- ✓ تساعد على الوقوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي حتى يمكن التنبؤ به وضبطه في المستقبل
- ✓ تزيد قدرة الإنسان على فهم نفسه وفهم غيره من الأشخاص.
- ✓ أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع بالآخرين إلى القيام بسلوكهم، تجعلنا قادرين على فهم سلوكهم وتفسيره.

لذلك تظهر أهمية دراسة الدوافع في مختلف وشتى الميادين العامة التطبيقية كميدان التربية والمجال الصناعي والعلاج النفسي.

2.1-تعريف الدافعية:

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيهه نحو وجهة معينة. ويفترض معظم الناس أن الفرد يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع حاجته أو رغبته، بمعنى أن السلوك وظيفي وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية. فهو مثله مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي وبالتالي يستخدم هذا المفهوم الذي يشير إلى حالات شعورية داخلية، وعمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه، لتحديد اتجاه السلوك وشدته.

ونشير بداية "أن مفهوم الدافع يردف مفهوم الدافعية ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية، وبالتالي عند استخدامنا لأي المفهومين فإننا نقصد شيئا واحدا".

ولكي نقلل الخلط بين مفهوم الدافع والانفعال، فالانفعال Emotion عرف على" أنه حالة نفسية ذات صلة وجدانية قوية مصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيرا ما تكون واضحة أو عنيفة." وأما الانفعال فيعرف على أنه " ما يواجهه الشخص من إحساس بالإثارة غير المحددة "

وبذلك يمكن التمييز بين المفهومين باقتصار وصف الانفعال على الاستجابات عندما تتصف بصفة " الوجدانية " أو " غير المعرفية " أما الدوافع فهي من فئة العوامل التي تؤثر في هذه الاستجابات " كالمثير"

1.2.1–الدافعية لغة: تعني الدافعية حسب ما جاء في معجم الوسيط من معاني ما يلي:

من كلمة [دافع] وهو أسفل الأرض السهلة حيث تندفع وتتجمع السيول.(فؤاد افرام البستاني: 1977، ص18) وجاء في قاموس مجاني الطلاب: **[دافع]** (جمع دوافع) في اللغة العربية مأخوذة من الفعل الثلاثي [**دفع**] أي حرك الشيء من مكانه في اتجاه معين، و**الدافع:** يعني ناقل الحركة والمسير أي الباعث على الشيء والداعي له. (قاموس مجاني الطلاب: 2001، ص363)

و**الدافعية** حسب " **القاموس الفرنسي لعلم النفس**-(1999) Larousse " هي السيرورة النفسية والفسيولوجية المسئولة عن إثارة واستمرارية السلوك. وحسب هذا التعريف فالدافعية حالة ديناميكية متغيرة ومتجددة للسلوك حسب تأثير العوامل الفيزيولوجية أو النفسية.

وفي اللغة الانجليزية كلمة **[دافع** = Motivation] نجدها تعني محفز، منشط، محرك.

2.2.1-الدافعية اصطلاحا: أول ما استخدم هذا المصطلح هم علماء التحليل النفسي للدلالة على الرغبة الجنسية ثم جرى استعماله فيما بعد بالمعنى الأعم للإشارة إلى (الدافع الحيوي) أو (الطاقة).(أسعد رزوق:1977، ص28)

ونجد أن الدافع حالة قد تكون جسمية كالجوع أو نفسية كالرغبة في التفوق، وهو حالة مؤقتة كالجوع أو الغضب أو الاستعداد، وثابت نسبيا لمدة أطول كاحترام الصديق أو الميل إلى جمع الطوابع، وقد تكون الحالة فطرية موروثة كالجوع والعطش، أو مكتسبة كالشعور بالواجب، وقد يكون الدافع شعوريا كشعور الفرد بهدف معين أو لا شعوريا كالدافع الذي يحمل الفرد على نسيان موعد هام.

وتشير التعارف المختلفة للدافعية بأنها مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى (داخلية أو خارجية) تثير السلوك أو تحافظ على استمرار يته أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة وفيما يلي نموذج لهذه التعريفات:

- إن أصل مصطلح الدافعية يرجع للنموذج الهوميوزتازي Homéostasies (إعادة التوازن) الخاص بالجانب الفيزيولوجي، والتي تعرف على أنها السير ورات الفيزيولوجية المتناسقة التي تبقى بأغلب الحالات ثابتة في العضوية، وهي محصلة تفاعل قوة الجذب الكامنة بين الفوائد التي يحصل عليها الفرد ودرجة التوقع لتحقيق هذه الفوائد كنتيجة للأداء.
- يشير مصطلح الدافعية[Motivation] إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل (عبد الرحيم الشيخاوي: 2006، ص 95).
- تستخدم كلمة دافع [Motive] في الحياة بمعان أوسع وأشمل من معناها السيكولوجي فهو يشمل بذلك: الحاجات والحوافز والمثيرات والبواعث والعادات والأهداف والانفعالات.

ومن ملاحظة قائمة المعاني التي تطلق عليها كلمة الدافع نجد أنها جميعا تعد مصدرا للسلوك الإنساني الفطري أو المكتسب ولكن هذا الشمول قد يخلط الأوراق مع بعضها لذا لا بد من تحديد المعنى الدقيق لمعنى الدافع.

- تؤكد معظم تعاريف الدافعية على أنها قوة محركة للسلوك تعمل على إثارته وتوجيهه ومده بالطاقة ريثما يتحقق الهدف المرتبط بها أو إشباع الحاجة التي تثيرها، وهو بهذا يشير مصطلح الدافعية إلى مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. ويشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية. (عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي:1999، ص 60) وفيما يلي عرض لبعضها:

- **يعرفها د. أحمد زكي صالح:** " طاقة كامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، هذه الطاقة هي التي ترسم للكائن أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية. (مروان أبو حويج، سمير مغلي: 2004، ص 143)

- **ويعرفها الترتوري بأنها:** " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل". (ثائر أحمد غباري: 2008، ص16)

- **يعرفها أحمد بلقيس وتوفيق مرعي بأنها:** " تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية [النفسية] بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة، بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، والأفكار، والأدوات).(أحمد بلقيس وتوفيق مرعي: 1996، ص 84)

- ويشير تعبير الدافعية إلى معنيين مختلفين لكنهما مرتبطين، فبالنسبة للفرد يمثل الدافع حالة داخلية أو محرك داخلي يدفعه ليسعي باتجاه تحقيق الأهداف سواء كانت أهدافه أو أهداف المنظمة، وكلما زادت الدافعية زاد تكريسه لجهده، وزادت كثافة هذا الجهد ومثابرة الفرد على بذله.

➢ **الدافع حسب سارنوف**– Sarrnoff: " مثير فعال داخلي يسبب التوتر ويدفع الفرد إلى السلوك

➢ بطريقة تخفض ذلك التوتر " . (فوزي محمد جبل:2000، ص 363)

➢ **يرى اتكسون** –Atkinson: " أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. (ثائر أحمد غباري: 2008، ص274)

➢ **وعرفها موريه** –Murray: " بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. (أوهيب مجيد الكبيسي: 2000، ص95)

❖ ومما تقدم نخلص إلى أنه ليس هناك تعريف موحد لمفهوم الدافع، على الرغم من وجود العديد من التعريفات المتباينة لاصطلاح الدافع، إلا أنها جميعا تتفق في خاصية واحدة وهي النظر إلى الدافع على اعتباره قوة أساسية مثيرة للسلوك وموجه له، وبصفة عامة فقد انقسمت الآراء بشأن تحديد نطاق مفهوم الدافع في اتجاهين:

1 – الاتجاه المحدود.

2–الاتجاه التوسعي.

ونجد على رأس **<u>التوجه المحدود</u> [ماير** –Maier**]** حيث يذهب إلى أن اعتبار الدافع يقتصر على السلوك الذي يرمي إلى تحقيق هدف، كما نجد أيضا **[براون و فاربر]** حيث يقصران وظيفة الدافع على إثارة أو بعث السلوك، بينما يتولى التعلم وظيفة توجيه وتنظيم السلوك، ونجد على العكس من ذلك بعض الكتاب من ضمن **<u>التوجه التوسعي</u>** أمثال **[يونج** –Young] الذي يرى أن تعبير الدافع ينصرف إلى كافة أنواع السلوك ويعتبر الدافع كباعث ومنظم وموجه للسلوك في نفس الوقت.

- **ويتفق الباحث مع** الرأي الأخير في أن الدافع يقوم بإثارة وتنظيم وتوجيه السلوك. فالملاحظ أن الإنسان إذا جاع دفعه ذلك إلى البحث عن الطعام، فالعوز بالجوع دفعه إلى البحث عن الطعام فإذا وجده أكل حتى يشبع، فهذا الدافع جعله يستمر حتى يشبع حاجته. ويتبنى تعريف علي منصور في تعريف الدافع: بأنه طاقة فيسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين وذلك بهدف خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي، وتخليصه من حالة عدم التوازن. أي أنه استعداد داخلي يثير السلوك ذهنيا كان أم حركيا، ويواصله ويسهم في توجيهه إلى غايات وأهداف معينة.(علي منصور: 2000، ص28)

هذا وإضافة إلى ذكر ما بداية –عدم إمكانية ملاحظة الدافع مباشرة، وإنما يستدل عليها من آثارها ذكر أولا... نضيف بأن الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك واحد في سبيل تحقيق الهدف، وأن السلوك الواحد أيضا قد ينجم عن أكثر من دافع واحد وذلك لتداخل الحاجات التي تسبب الدافع.

3.1-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

إن صلب ما تعنيه الدافعية هو أن الحاجات تخلق حوافز لتحقيق الأهداف. وتتكون الدافعية من عدة عناصر تتداخل فيما بينها ومعتمدة كل منها على الآخر، وهذه العناصر هي الحاجات، الحوافز، الأهداف ... وفيما يلي نقدم شرحا لكل منها:

1.3.1-الحاجة: إن اهتمامنا الأول بمشكلة الدافعية لا بد أن يرتكز على الحاجات، وبخاصة تلك الحاجات الغير مشبعة والحاجة رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي التوازن النفسي والانتظام في الحياة. فهي حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي، تلح على الكائن العضوي فتنزع به إلى إشباعها أو اختزالها. والحاجة هي الجانب الداخلي المثير للدافع. (أحمد محمد عبد الخالق: 2002، ص362) تظهر أهميتها في حياة الكائن الحي عندما تود صعوبات أو ظروف تحول دون اشباع هذه الحاجة إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة.

2.3.1-الحافز: إن الحوافز والدوافع وجدت لتخفف من الحاجات ماعدا بعض الاستثناءات، فالحافز يمكن أن نعرفه ببساطة على أنه نقص موجه، ولذا فإن الحوافز موجهة نحو عمل معين وتخلق اندفاعا نشيطا نحو تحقيق الأهداف. والحوافز أساس عملية الدافعية، ولهذا فالأمثلة حول الحاجة إلى الطعام والماء تترجم بحوافز الجوع والعطش، والحاجة إلى الأصدقاء تصبح حافزا للانتماء. (باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد: 2004، ص194)

3.3.1-الباعث: يعرفه [فيونك-Vianck] بأنه "يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث ". (خيري وناس، بوصنبورة: 2006، ص40)

4.3.1-القيم: ليست القيم كالدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين. بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وإعطائه معنى وتبريرا. فالقيمة هي التصور القائم خلف الدوافع. (عبد اللطيف خليفة: 2000، ص79) فهي بهذا توجيه لفئة كاملة من الأهداف التي تعتبر ذات أهمية في حياة الفرد. ويطلق على القيمة اسم الفئة من الأهداف. ولعل من أفضل تصنيفات القيم هو تصنيف سبر انجر (Edward Spranger) وذلك على النحو التالي:

- **القيمة النظرية:** ويقصد بها البحث عن الحقيقة في حد ذاتها. ويتصف بهذه القيمة العلماء عادة.
- **القيمة الاقتصادية:** ويقصد بها البحث عن الثروة.
- **القيمة الجمالية:** ويقصد بها البحث عن حد ذاته كما هو الحال لدى الكتاب والمؤلفين.
- **القيمة السياسية:** ويقصد بها القوة من أجل القوة. ويتصف بها الزعماء عادة.
- **القيمة الاجتماعية:** ويقصد بها رفاهية الآخرين كما يسعى إليها المصلحون الاجتماعيون.
- القيمة الدينية: ويقصد بها الاهتمام بالدين وبتعاليمه وبعلاقة الإنسان بخالقه. وتعتبر القيم الدينية من أهم أهداف التربية. وذلك أن التربية تبنى على أساس قيم المجتمع.

4.3.1-الأهداف: في نهاية دورة الدافعية نجد الهدف، ويمكن تعريف الهدف في دورة الدافعية على أنه أي شيء يخفف من الحاجة ويقلل الحافز لذلك فإن تحقيق الهدف يميل إلى إعادة التوازن النفسي والجسدي ويقلل أو يقطع الحافز. (باسم محمد ولي:2004، ص194)

وهو مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها. وينتمي الفرد في معترك حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته، وهذه الأشياء التي يحبها أو يكرهها لها أثر واضح على سلوكه فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب. فالطالب الذي يحب مادة ما يهتم بمعرفة المزيد عنها على عكس من يكرهها والذي سيميل إلى تجبها.

5.3.1-الإتجاهات: الاتجاه نحو شيء ما هو عبارة عن الاعتقاد أو عدمه فيه، ويتضمن ثلاثة جوانب أساسية:

- **هدف:** وهو موضوع الاتجاه، ويرتبط هذا الموضوع بعوامل معرفية هي ما يفهمه الفرد ويعرفه عن الموضوع.
- **حالة انفعالية وجدانية:** وهي الشعور نحو الموضوع بشعور معين سواء كان هذا الشعور إيجابيا أو سلبيا.
- **توجيه السلوك:** فبناء على الحالة الانفعالية لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه نجده ينزع إلى القيام بسلوك معين إما مؤيدا أو معارضا له. والاتجاهات مثل الدوافع تثير النشاط وتوجهه نحو هدف معين.

6.3.1-**الطموح:** وهو ما يعمل الفرد على تحقيقه، لذلك فإن مستوى الطموح يؤثر في درجة نشاطه. فالطالب الذي يطمح إلى الالتحاق بكلية الطلب التي تطلب معدلا عاليا سوف يدرس بجد ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك. وهنالك عوامل كثيرة تِثر في مستوى الطموح نذكر منها:

- ✓ توقع النجاح حيث له أثر طيب على مستوى الطموح على عكس توقع الفشل الذي له أثر معوق. لذلك نجد أن الماضي أو توقع الفشل لهما أثر في تحديد مستوى الطموح عقب النجاح والفشل.
- ✓ إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة الفرد، فقد يكون العمل الذي يواجهه الفرد معقدا جدا فلا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى طموحه، وكما أن مستوى الطموح إذا كان أقل من قدرة الفرد فإنه يجد العمل سهلا جدا بحيث لا يتحدى الفرد ولا يثيره.
- ✓ قد يحدد الفرد لنفسه مستوى منخفض من الطموح وذلك ليحمي نفسه من الفشل حيث بتحديده لهدف يقدر على تحقيقه فإنه لا يجازف بتعريض نفسه للفشل. (رجاء محمود أبو علام: 2005، ص 199-200-201)

4.1-أنواع الدافعية: يشير الباحث أنه عندما ندرس سلوك الكائن الحي نحاول تقسيم ما نقوم بدراسته إلى أجزاء، وفي الحقيقة أن الجوانب السيكولوجية متداخلة ومتشابكة ترتبط ببعضها في علاقات متفاعلة، فالإنسان وحدة متكاملة لا تقبل التقسيم. إن الهدف من تقسيم وتصنيف الدوافع هو تسهيل الفهم والدراسة، فالتقسيم عملية فرضية نظرية تساعدنا على دراسة الظواهر، كما أنه ليس من السهل اقامة تصنيف للدوافع على أساس السلوك الصادر عنها، وذلك لتعقد الصلة بين الدافع والسلوك:

- فالدافع الواحد يؤدي إلى صور من السلوك تختلف باختلاف الأفراد. فاذا افترضنا بأن هناك مجموعة من الأشخاص لديهم الرغبة في تحقيق قدر من التقدير الاجتماعي، فإننا سنجد كلا منهم يسلك بصورة تختلف عن الآخر رغم توفر نفس الدوافع أو نفس الرغبة لديهم.
- أن الدافع الواحد قد يؤدي الى صورة مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه باختلاف الزمان والمكان والعوامل البيئية المحيطة بالموقف.

- أن السلوك الواحد قد يصدر من دوافع مختلفة. فالقتل قد يكون الدافع اليه الغضب أو الخوف أو الدافع الجنسي...، والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص أو بدافع الانتقام، أو بدافع الولاء لصديق لوقايته من العقاب.
- أن السلوك الإنساني غالبا ما يكون نتيجة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض، أو يتنافر بعضها مع بعض.

– وبالرغم من ذلك إلا أنه يمكن تصنيف الدوافع من حيث مصدرها فيما يلي:

1.4.1–**الدوافع الفطرية:** الدوافع الفطرية هي مجموعة من الدوافع يشترك فيها الإنسان مع الحيوان، ويولد الكائن الحي مزودا بها عن طريق العوامل الوراثية، وهذه الدوافع لا تحتاج إلى اكتساب أو تعلم فهي ترتبط بالعوامل الوراثية وحاجات الجسم الفيزيولوجية، والنفسية والتي يحتاجها لكي يعيش ويحفظ نوعه ويتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويمكن تحديد هذه الحاجات فيما يلي:

- ✓ حاجات تكفل الفرد لاستمرار حياته وبقائه مثل: الحاجة إلى الطعام، والماء، والهواء، والنوم، والراحة وعمليات الإخراج، والاحتفاظ بدرجة حرارة مناسبة
- ✓ حاجات تحفظ بقاء نوع الكائن الحي وحمايته من الانقراض مثل: الدوافع الجنسية، دوافع الأمومة.
- ✓ الحاجة إلى استطلاع البيئة وهي دوافع لا يستغني عنها الكائن الحي لكي يعيش، فهو يستطلع على ما يحيط به لتجنب ما يؤذيه أو يسبب له ألما. (خليل ميخائيل: 2001، ص71)

2.4.1–الدوافع الاجتماعية أو المكتسبة: وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد من خبراته وتعلمه، المقصود وغير المقصود خلال تفاعله الاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها. والدوافع الاجتماعية متعددة لا حصر لها وتبدوا في حاجات الفرد النفسية الأساسية مثل: –الحاجة إلى الحب. –الحاجة إلى الأمن والتقدير. – الحاجة إلى الانتماء. – الحاجة إلى النجاح. وتبدوا أيضا في الاتجاهات والعواطف مثل: الاتجاهات نحو طبقة العمال، أو نحو الأجانب، أو رجال الدين، ومثل عاطفة حب الوطن، أو حب أفراد الأسرة والأصدقاء، وتبدوا أيضا في الميول مثل: الميل إلى القراءة، أو التمثيل، أو الموسيقى، وكذلك تشمل العادات المتنوعة، إذ من المعروف أن الدوافع الاجتماعية ينفرد بها الكائن الحي (الإنسان) دون الحيوان. (خليل ميخائيل: 2001، ص83). وهناك من العلماء من يجمع إلى أن أشهر أنواع هذه الدوافع هي:

- **الدافع الداخلي:** وهي القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل، والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز والثواب في العمل نفسه أو في النشاط نفسه. ويعتبر هذا النوع من المعززات أو الدوافع أفضل من الدوافع الخارجية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، ومن الأمثلة عن الدوافع الداخلية: الارتباط بين الموضوع والحاجات لدى المتعلم والانسجام بين طريقة تعلم الموضوع (النشاط) أو محتواه، وبين ميول المتعلم واتجاهاته وقيمة الموضوع وأهميته بالنسبة لحاجات الفرد. وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته. وسعيا منه للحصول على المتعة، من جراء التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

هذا وتعتبر الدافعية الداخلية شرطا أساسيا للتعلم الذاتي والتعلم المستمر. ومن المهم نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، وتعليم المتعلم كيف يكون بمقدوره الاستمرار في التعلم

الذاتي في المجالات التي طورت لديه الاهتمامات والميول نحوها، مما يدفعه لمواصلة التعلم فيها مدى الحياة.

- **الدافع الخارجي:** وهي تلك القوة الموجودة خارج العمل أو النشاط أو الموضوع ولا علاقة تربطها به، لا من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية، وتستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل أو الموضوعات المختلفة وتحفزهم للقيام به كالعلامات، وعبارات التقدير، والجوائز المادية، ونيل الرضا الخارجي. (خليل ميخائيل معوض:2001، ص65). وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالأستاذ، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور أو الأقران فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للأستاذ أو الوالدين أو إدارة المدرسة وكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم، وقد يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم.

- كما يمكن تصنيف الدوافع من حيث تأثيرها إلى: دوافع ايجابية ودوافع سلبية

- أما **الدوافع الايجابية:** فهي التي تدفع نحو الاقتراب من موضوع الإثارة مثل الرغبة في تذوق الأشياء ذات المذاق الحلو.

- وأما **الدوافع السلبية:** فهي تلك التي تتمثل في تجنب الألم أو المذاق الغير مستساغ. وذلك عندما يكون للدافع القدرة على إشباع حاجات الفرد. يقال إن له تأثيرا موجبا ويؤدي الى سعادة الفرد وشعوره بالراحة، ولكن الأشياء غير السارة يكون لهل تأثير عكسي أي يجعل الفرد يميل إلى الابتعاد عنها. حيث أنها لا تشبع حاجاته وأحيانا يكون للدافع الواحد جانبا ايجابيا آخر سلبيا، فالشعور بالجوع يدفع صاحبه لتجنب الشعور بالألم الناتج عن حالة الجوع، وفي نفس الوقت يسبب الشعور باللذة من التمتع بطعم الأكل (ابراهيم العمري وعبد الله أسعد: ب–سنة، ص 158)

وهناك من قسمها إلى قسمين:

5.1-أهمية الدافعية:

أصبحت أهمية الدافعية موضوعا هاما في علم النفس، ويرجع ذلك إلى جهود العديد من علماء النفس. فقد أطلق عليها ماكدوجال مصطلح الغرائز، وأعطى فرويد للدافعية وزنا كبيرا في نظريته لغريزتي (الجنس والعدوان) وأكده كل من فروم وما سلوا في نظريتهما للحاجات.

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية على ارتباط الدافعية بالنجاح وتوجيه السلوك الإنساني وكذلك تأثيرها في اتخاذ القرارات. إضافة إلى تأثيرها في النواحي أو الأمور الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والمتغيرات النفسية، فالدوافع النفسية تهم الوالد الذي يحاول معرفة ميول الابن إلى الانطواء على نفسه وكراهيته للمراجعة، ومشاكساته واعتداءاته على إخوته في المنزل، كما أنها تجعل المعلم في المدرسة يقف على معرفة ميول تلاميذه. والسبب في درجة تحصيله الدراسي، وتختلف أهمية الدوافع ومدى تأثيرها في السلوك على قوتها وشدتها. (محي الدين أحمد حسين: 1988، ص188). وذلك من الاعتبارات التالية:

- ✓ إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلها، فهو وثيق الاتصال مثلا بالإدراك، الذاكرة، والتفكير.
- ✓ إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن ورائه دافعية.
- ✓ إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- ✓ الدافعية مثير للطاقة والنشاط أي أنه لا سلوك دون دوافع فمثلا الشخص الشبعان لا يبحث عن الطعام.

- ✓ الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن وخفض التوتر والهدوء والاستقرار وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.

- ✓ الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لأن تحقيق دوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق.

- ✓ الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.

- ✓ توجيه الدوافع الوجهة السليمة يحقق الاتزان الانفعالي والواقعي في مجابهة المشاكل وتوازن الدوافع والانفعالات أساسية في حسن توافق الإنسان. (صالح حسن الداهري: 1999، ص 117).

6.1-**وظائف الدافعية:** للدافعية أثر وظيفي في العملية التعليمية وحسب "ديسكو" تتمثل هذه الوظائف فيما يلي: (خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد وآخرون: 2006، ص42).

1.6.1- **وظيفة الاستثارة والتنبيه:** يرى علم النفس التعليمي أن الدوافع لا تسبب السلوك، وإنما عملية توفير البواعث والمثيرات الخارجية التي تتلاءم مع الحاجات الداخلية للتلميذ، وهي التي تنشط السلوك وتطلق الطاقة اللازمة للأداء حيث يكون الهدف واضحا ومحددا يسعى التلميذ الى تحقيقه، ويحقق معه التوازن ومما يلاحظ أن:

- ✓ قصر الاستثارة وغياب البواعث يؤدي بالمتعلم داخل القسم الى الملل والرتابة.

- ✓ الزيادة في الاستثارة ينتج عنه النشاط والاهتمام والتنافس.

- ✓ الزيادة المفرطة في الاستثارة تؤدي إلى القلق والاضطراب وينتج عنها تشتت جهد المعلم.
- ✓ الاستثارة المندرجة والمتوسطة هي المفضلة.

والتوافق النفسي والاجتماعي ونوعية المثيرات وأهمية النشاط بالنسبة للمتعلم من المصادر التي تعطي لوظيفة الاستثارة الصيغة الايجابية لحدوث التعلم.

2.6.1-الوظيفة التوقعية: إن سلوك المعلم ليس محكوما بدوافعه الأولية، بل بقدرته على التوقع الذي يحدد تقدمه نحو الهدف المسطر، حسب رأي كل من: [هل] و[دولا رد ميلر] اللذان تأثرا بـ " ثورندايك" وقانون الأثر.

- إن الاستجابات بالتعزيز يزيد احتمال ظهورها في المواقف المرتبطة بالتعزيز، بينما يضعف ظهور الاستجابات التي لم تقترن بالتعزيز.
- مستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل أو درجة الدافعية، عناصر ذات صلة بطبيعة المواد الدراسية وفعاليتها.
- طبيعة شخصية المتعلم وقدرته على التوقع والانجاز، ومدى ارتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز يساعد المتعلم في تحقيق النجاح.

3.6.1-وظيفة الاختيار: تتمثل في معرفة قدرة المتعلم على اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه وقدرته على وضع الأهداف المتوقع انجازها في النشاط الممارس وتظهر هذه الوظيفة في:

- ➢ قدرة المتعلم على مقارنة ما يستطيع انجازه وما يتوقع انجازه بناءا على تصورات واختيارات موجهة ودقيقة وحقيقية وليست وهمية تؤدي إلى الفشل والإحباط.
- ➢ كما أنها وظيفة توجيهية لمجهود المتعلم وجهده، كما ترفع مستوى المثابرة لديه وتقلل من شعوره بالتعب نتيجة الشعور بالمسؤولية نظرا لاختياره الحر والإرادي (خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد وآخرون: 2006، ص 43).

4.6.1-الوظيفة الباعثة: إن اغلب البواعث المتداولة بين عناصر العملية التعليمية أثناء الأداء التربوي من البواعث المادية والمعنوية كالمكافأة والعلامات والملاحظات والمدح واللوم، التي يجب أن تكون مرتبطة بالموقف.

5.6.1-الوظيفة العقابية: على المتعلم تجنب العقاب المادي والمعنوي. فالعقاب الشديد قد يخلق مخاوف نفسية واضطرابات في سلوك المتعلم مما يؤدي به إلى الهروب من المدرسة، وعدم التوافق النفسي والدراسي، وعلى المربي ان يتفادى ما يضعف من دافعية المتعلم وأدائه فالعقاب الشديد قد يخلق مخاوف نفسية، واضطرابات في سلوك المتعلم مما يؤدي به إلى الهروب من المدرسة، وعدم التوافق النفسي والدراسي، وعلى المربي أن يتفادى ما يضعف من دافعية المتعلم وأدائه.

7.1-مصادر الدافعية:

1.7.1-**حب الاستطلاع:** إن إحدى مصادر الدافعية الهامة، حب الاستطلاع الطبيعي الذي يولد مع الفرد، حيث يقوم ذلك الفرد دوما بطرح أسئلة على الوالدين حول العالم المحيط به، ومع تقدم العمر يصبح حب الاستطلاع سمة شخصية لدى الفرد.

❖ ولكن ما هو سبب حب الاستطلاع؟

لعل أحد أسباب حب الاستطلاع هو رد فعل فطري للعالم المحيط بنا. ومن خلال مواجهة التحديات الجديدة والعمل على إتقانها، لا يكتسب الأطفال الخبرات والرضي الداخلي فحسب، ولكنهم أيضا يكتسبون المهارات التي تسمح لهم بالمعالجة الفاعلة للأشياء. فمن أجل زيادة الدافعية لدى الأطفال يجب أن تكون النشاطات المقدمة للأطفال على مستوى من التحدي ولكن إذا كانت المهارات سهلة فإنها قد تؤدي إلى الملل، وإذا كانت صعبة فإنها قد تؤدي إلى الإحباط. ولسوء الحظ يحتاج هذا الإجراء إلى أساتذة يتعاملون مع التلاميذ بشكل فردي.

2.7.1-**التغذية الراجعة:** وهو مصدر أخر مهم للدافعية، فعندما يفتقد التلاميذ الثقة بقدراتهم، على الأستاذ أن يساعدهم من جهة، ومن جهة أخرى يقدم لهم التعزيز والتشجيع. مما يتيح للطلبة فيما بعد أن يكونوا أكثر ثقة وحماسا ودافعية، كما أن التغذية الراجعة تعمل على زيادة الدافعية لدى التلاميذ، لأنها تتيح لهم تقويم تقدمهم في التعلم، وتقدير كفايتهم والحفاظ على مستوى الجهد المبذول لتحقيق الأهداف وتلقي التشجيع من المعلمين. وبالمقابل فإن للتغذية الراجعة السلبية آثار محبطة قد تؤدي إلى كره المدرسة وعدم الشعور بالمتعة أثناء أداء النشاطات الصفية (ثائر احمد غباري: 2008، ص44).

- **ومما سبق يتضح للباحث:** أن الاهتمام عند الحديث عن الدافعية ارتكز على المتعلم على حساب الأستاذ. ولعلّ مردّ ذلك إلى الاهتمام الذي أولته التربيّة الحديثة لمحوريّة المتعلم ومركزيّته في العمليّة التعليميّة التعلميّة الذي كان أحيانًا على حساب دور الأستاذ والاهتمام به، لذلك يجب التأكيد على الاهتمام بالأستاذ أكثر لأن الاهتمام بناحيّة الكفاية التعليميّة، أو التدريسيّة تصبّ بدورها في نهاية المطاف لصالح المتعلم، وعليه لا يجب الانصراف كليّة عن دور الأستاذ وأهميّته والاهتمام به وعن المهمّات العسيرة التي يؤدّيها والوظائف الشاقة التي يمارسها ويضطلع بها.

إنّ المسؤوليّة الأساسيّة للمدرّس هو إثارة التلاميذ وحفزهم على التعلم الفعّال عن طريق الأساليب الفاعلة من أسئلة، ومناقشات، وفرصة إبداء الرّأي، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، واكتساب ملكة النّقد والتقويم لديهم وغير ذلك مما يحقق إثره وإشباع رغباتهم وميولهم، ويأخذ بأيديهم إلى معرفة الطرائق والأساليب التي يحصلون بها على المعرفة، ويدربهم على التفكير النّاقد في المسائل والمواقف المختلفة، التي تكسبهم الشّجاعة والصّراحة في حدود الحريّة الملتزمة التي تحترم الآخرين.

ذلك أنّ مهمّة الأستاذ الأساسيّة إنمّا تقوم على صيّاغة العنصر البشري الذي يضمن استمراريّة الكينونة البشريّة وتقدّمها، وحتى تتحقق الأهداف المتوخّاة من العمليّة التعليميّة لابدّ من الاهتمام بجميع الأطراف الفاعلة فيها بمن فيهم المدرّس ودافعيّته للإنجاز.

8.1-أبعاد الدافعية:

1.8.1-مدى البقاء أو الاستمرار: تعد الفترة الزمنية لبقاء الدوافع من أكثر الأبعاد وضوحا في وصفها، فمن ناحية تستمر بعض الدوافع فترة زمنية قصيرة جدا وسرعان ما تنتهي ومثال ذلك: شعور الطالب بأنه في حاجة إلى أن يشكر أستاذه على إلقاء محاضرة شيقة ومفيدة، ومن ناحية أخرى تستمر بعض الدوافع فترات زمنية طويلة ومثال ذلك: طموح الشخص إلى أن يصعد السلم الاقتصادي والاجتماعي من خلال نجاحه في المشروعات التجارية والأمور الاجتماعية. وهذه الفئة الأخيرة من الدوافع لها تشبعات سلوكية عديدة، فضلا على استمرارها فترات زمنية طويلة وبين هاتين الفئتين المتطرفتين من الدوافع [قصيرة المدى الزمني وطويلة المدى الزمني]. يوجد عدد لا متناهي من أنماط الدوافع التي تتباين درجات بقائها الزمني، وهذه الدوافع الأكثر شيوعا.

2.8.1-الطابع الدوري: والمقصود بها أن دوافع الكائنات الحية الأكثر، تمر بدورة كاملة تبدأ بالحاجة الشديدة الى اشباع الدوافع ثم الإشباع، وخفض التوتر، ثم الحاجة مرة أخرى، وتعد هذه الخاصية الدورية للدوافع من الخصائص القابلة للملاحظة، ويكون هذا التكرار الدوري أكثر وضوحا في الدوافع ذات المنشئ الفسيولوجي الداخلي. فكل الكائنات الحية عليها أن تتناول الطعام بصورة منتظمة حتى تستمر على قيد الحياة. والأمر نفسه بالنسبة للشراب والراحة ...الخ. وهنا يصبح من السهل فهم السبب في أن الدافعية للأكل والشراب خاصية دورية للحياة. (ثائر احمد غباري: 2008، ص39 -40).

2.8.1–**السكون:** ويقصد بهذا البعد أن بعض الدوافع قد تتسم بالسكون بصورة تامة لفترات زمنية طويلة ثم يعاود الظهور فجأة بقوة كبيرة حينما تصبح الظروف مناسبة ومثال ذلك: أن الشخص الذي يحقد على المكانة الاجتماعية التي يتمتع بها مدير الشركة التي يعمل بها ربما يظهر بعض

علامات الكراهية له أحيانا، لكنه بوجه عام يستطيع ان يضبط دوافعه العدوانية حتى تصبح الظروف مواتية للتعبير عنها، وفي هذه الحالة يفترض أن الدافع العدواني إلى إقالة المدير والعمل في وظيفته كان كامنا (ساكنا) أي لم يفصح عن نفسه في صورة سلوك صريح إلى غاية مرور فترة زمنية طويلة.

3.8.1–المجال: ويقصد بهذا البعد أن الدوافع تتباين بصورة كبيرة في المجال الذي تعبر عنه أو في مدى شموليتها لأنه من الصعب تحديد المجال الحقيقي للدافع من خلال السلوك المدفوع بمفرده فمحاولة الطفل لإطعام نفسه ربما تحقق له إشباع دافع الجوع أي (الحاجة للطعام) فقط وخاصة إذا كانت مساعدة الراشدين له مستحيلة، كما أن هذه المحاولة يمكن أن تعبر بالإضافة لما سبق عن دافعية الطفل العامة لأداء بعض المهام بنفسه. خاصة إذا كانت مساعدة الراشد ممكنة، وبالتالي يرفضها مثلما يقوم بدفع يد الشخص الذي يحاول إطعامه تعبيرا منه عن رفضه لأي مساعدة من طرف الآخرين. (ثائر احمد غباري:2008، ص39 – 40)

9.1 –علاقة الدافعية بالسلوك: يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة، فلكل سلوك هدف وهو إشباع حاجات الإنسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك، فالحاجة للطعام أو الجوع تدفع الإنسان للقيام باستجابات مختلفة لمحاولة الحصول على الطعام. وقد يعمل الإنسان لفترات طويلة لكي يستطيع الحصول على الطعام، وبعد وصول الإنسان للهدف –تناول الطعام–فإنه يشعر بالارتياح وإشباع الحاجة للطعام. ولكن ذلك لا يستمر طويلاً، بل لفترة زمنية معينة ثم يعود بعدها

للمحاولات مرة أخرى للحصول على الطعام. وهكذا فإحساس الإنسان بالعطش، يدفعه للحصول على الشراب، كما أن شعور الإنسان بالبرودة يؤدي به للبحث عن الدفء، وكذلك إحساسه بالأذى يدفعه إلى تجنب الأذى بشتى الطرق. وهذا يعني أن حياة الإنسان مليئة بالحاجات والدوافع التي تؤثر على سلوكه وتوجهه، فهو لا يستطيع البقاء دون إشباع تلك الحاجات أو الدوافع.

والدوافع كما تمت الاشارة اليه "حالات جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة ومتواصلة حتى ينتهي إلى غاية معينة"، فهو" يستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين"، كما يُعرف الدافع بأنه عملية" استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعضيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف". ويفضل البعض وصفه بأنه" حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخفّ التوتر أو يزول ويستعيد الفرد اتزانه" ومنه فإن" الدافع يدل على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به"، فهو الذي "يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجة"، وتتمثل وظيفة الدافع في جانبين:

- ✓ **تنشيط السلوك.**
- ✓ **توجيه السلوك نحو هدف معين.**

وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معين يؤدي إلى تحقيق الهدف، والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف. فالدافعية هي تكوين فرضي: أي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية.

هذا ولكل فرد قدرات معينة تختلف عن الآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد فهي تزداد في جانب وتقل في جانب آخر، كما أن قدرات الفرد تمثل في بعض الأحيان أقصى ما يستطيع القيام به في موقف ما، وقد لا يبذل الفرد كل قدراته في جميع مواقف الحياة، بل قد يستعمل جزء من هذه القدرات ويتضح ذلك

من خلال سلوكه في الموقف الذي هو فيه، ويتوقف استخدام الفرد لقدراته الأدائية على الدافع الذي يجعله يسلك سلوكا معينا.

والأفراد لا يقومون بالعمل ما لم يكن عندهم هدف وراء قيامهم بالعمل. فإذا أمكن التحكم في دوافع الأفراد يمكن التحكم في سلوكهم بما يجعلهم يسعون إلى بذل جهود أكثر. ويلاحظ أن السلوك في حركة وتغير مستمرين، والدوافع تشكل القوى التي تحفز السلوك للحركة وتبعث الطاقة فيه، ويمكن الاستدلال على الدوافع من خلال السلوك الذي يقوم به الفرد.(نبيهة السامراني: 2006، ص55). والدافع يستثير النشاط ويحركه ويحدد الجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف وتحقيقه. لذا فإن الدافع [طاقة كامنة أو استعداد داخلي يوجد لدى الفرد حالة من التوتر تستثير السلوك، وتوجهه إلى هدف معين] لذا يرتبط هدف الفرد وما يقوم به من نشاط بدوافعه وحاجاته، فلكل موقف ينشط فيه الدافع المحرك والموجه للسلوك جانبين هما:

– **ذاتي:** يعبر عن حالة داخلية في الفرد يطلق عليه حاجة أو رغبة، ومما لا شك فيه أن تلك الإثارة أو الرغبة الداخلية تتأثر بالبيئة المحيطة، فالرغبة في الشرب تتأثر بالجو الخارجي الذي يتمثل في درجة الحرارة.

– **موضوعي:** يعبر عن الهدف أو الغرض الموجود في البيئة المحيطة بالفرد والذي يؤدي الوصول إليه وتحقيقه إلى إشباع الدوافع لدى الفرد، والحصول على الرضا والتفاعل، بين ما هو ذاتي وموضوعي وديناميكي ولا يمكن الفصل بينهما. (أحمد الزغبي: 2001، ص 83)

ولتوضيح العلاقة بين الدافع والسلوك يستخدم الدافع بمفهوم الحاجة، بمعنى أن الدافع هو حاجة يهتم بها الفرد، ولم يصل مستوى الإشباع فيها إلى المستوى المطلوب في ذات الوقت الذي يعتقد فيه الفرد أن

احتمال تحقيقه للمستوى المطلوب احتمال كبير. وبالتالي يمكن تحديد الجوانب الأربعة للحاجة الإنسانية كما يلي:

1-الأهمية النسبية للحاجة من وجهة نظر الفرد.

2 – المستوى المطلوب للإشباع.

3 – المستوى الفعلي للإشباع.

4 – إدراك الفرد لاحتمال تحقق المستوى المطلوب للإشباع.

فشعور الفرد بحاجة معينة لا يصبح دافعا حقيقيا للسلوك إلا إذا كانت تلك الحاجة الفعلية أقل من المستوى المطلوب للإشباع. وأخيرا إذا كان الفرد يرى أن احتمال وصوله إلى تحقيق المستوى المطلوب للإشباع احتمال كبير... ومما سبق نستطيع تحديد قوة الدافع باستخدام المعادلة الآتية:

الدافع = الأمية النسبية x (المستوى المطلوب – المستوى الفعلي) x احتمال تحقق مستوى الإشباع

10.1-العلاقات الدالة على السلوك المدفوع: من العلاقات الدالة على السلوك المدفوع، نذكر ما يلي:

1.10.1-الطاقة: إن السلوك المدفوع إذا قورن بالسلوك غير المدفوع -سلوك دافعيته ضعيفة-يتميز بزيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول. أي أن الطاقة المتولدة عن الدافعية تتناسب طردا مع قوة الدافع ودرجة الحاجة. وبذلك نحن نفترض أن الهدف له قدرة على تخفيض أو إشباع الرغبة الداخلية. ونشير إلى أن الهدف خارجي يوجد في البيئة المحيطة بالفرد كالطعام أو الأجور مثلا.

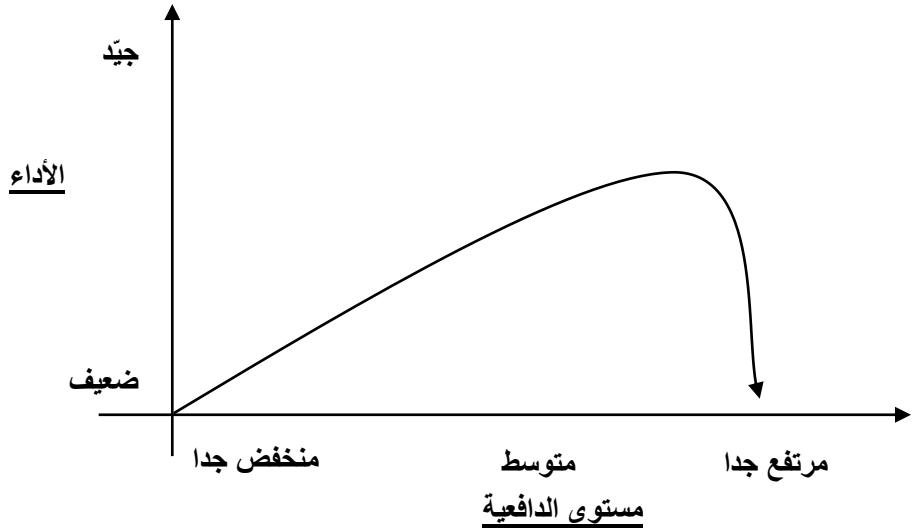
2.10.1-التوتر واستمراره: إن السلوك المدفوع بقوة تحريك كبيرة يترافق بدرجة ملحوظة من التوتر والحماسة، وان هذا التوتر لا يتوقف أو يهدأ إذا ما واجه الفرد إخفاقا في سعيه لتحقيق هدف معين أو

إشباع حاجة معينة، بل أن التوتر قد يتعاظم ويزداد قوة كلما طالت فترة الحرمان وكلما أصبح الهدف أكثر جاذبية. وإذا ما حدث أن توقف الفرد عن النشاط إثر إخفاقه في الوصول إلى الهدف. فإن هذا يعد دليلا على أن الدافع لم يعد على درجة كافية من القوة، وأن الفرد فقد حماسه وأصبح فاتر الهمة غير مبال بما يقوم به من أفعال وما يعمل من اجله من أهداف.

11.1-تنظيم السلوك وتوجيهه: إن الشخص المدفوع يقوم بمعالجة بعض المثيرات التي تؤثر فيه. مستخدما في ذلك طرائق متعددة وأساليب مختلفة، منتقاة مما يقوده إلى إصدار أنماط من الاستجابات، ترتبط بإحراز هدف معين أو إرضاء حاجة محددة. وفي الوقت نفسه يتجاهل مثيرات معينة ويستبعد أنواعا من الاستجابات التي لا تسهم في تحقيق الهدف الذي يرغب في الوصول إليه، أي أن الدافع لا يمكن إشباعه بطرائق عشوائية أو بجملة من الأفعال الانعكاسية، بل تحتاج في معظم الأحيان إلى قدر من التنظيم والتنسيق والى وعي وتمييز والى أجراء تكيفات وتعديلات كثيرة.

12.1-علاقة الدافعية بالأداء: يختلف الحد الأقصى لمستوى الدافعية الذي يحدث عنده أفضل أداء باختلاف المهمات أو الواجبات. ولقد أشارت الدراسات العامة أن الأداء يكون ضعيفا إذا انخفض مستوى الدافعية عن هذا المستوى أو ارتفع عنه. (أرنوف ويتج: 1994، ص36)

مثال: عادة ما يكون الطلاب على دراية بتأثير الدافعية على الأداء، فالطالب الذي لا يهتم بالدراسة غالبا ما يكون أداءه ضعيفا أما الطالب الذي يهتم بالدراسة ويظل اهتمامه تحت تحكمه وضبطه هو غالبا ما يكون أداؤه جيد. والطالب الذي يزداد اهتمامه بدرجة كبيرة غالبا ما يكون أداؤه ضعيفا.



شكل رقم (04) يوضح علاقة الدافعية بالأداء

وبالرغم من أن الدوافع هي المنشط الرئيسي للسلوك، إلا أنها ليست المحدد الوحيد لأداء العاملين. إذ يعتمد الأداء على عوامل متعددة نذكر منها:

- ✓ توفر الإمكانيات المادية.
- ✓ مدى سلامة أساليب العمل.
- ✓ القدرة على العمل.
- ✓ الرغبة في العمل.

والذي نود أن نؤكده أن الأداء الإنساني يعتمد في حد ذاته بدرجة كبيرة على العادات والمهارات التي اكتسبت من خلال عملية التعلم والتدريب وأن توقع أداء فعال من جانب العامل مع دافعيه قوية بدون مهارة أو إمكانيات للعمل والوظيفة التي يشغلها يعتبر مجرد تفكير قائم على مجرد التمني، بل أن ذلك يعكس إدارة غير فعالة تماما، وهذا يعني بوضوح تام أن الدافعية السليمة للعاملين تفترض مقدما أنه قد تم اختيارهم وتعيينهم وتوجيههم وتدريبهم على أسس سليمة. ومما سبق نستطيع أن نخلص بعدة نتائج هامة هي:

- أن مستوى أداء العاملين يتوقف أساسا على توافر حد أدنى من المهارة.
- أن استخدام الدافع مع عدم وجود المهارة المطلوبة يمكن أن يؤدي إلى زيادة الكفاية وتحسين أداء العاملين.
- أن استخدام الدافع مع عدم وجود المهارة المطلوبة لا يؤدي إلى تحسين الأداء.

13.1-خصائص الدافعية:

انطلاقا من المفاهيم السابقة للدافعية يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص التي تميز الدافعية أشارت إليها " الزغبي" نذكر بعضها وهي:

- **الدافعية عمليه معقدة التركيب:** ويعود ذلك إلى عدم إمكانية رؤية الدافع، بل رؤية السلوك الدال عليه. وأن حاجات الإنسان وتوقعاته متعددة، وتتغير باستمرار نظرا لأن الأفراد يشبعون حاجاتهم بطرق مختلفة.
- **الدافعية عملية متطورة باستمرار:** فالدافعية نشاط مستمر لدى الأفراد لأن الحاجات والرغبات كثيرة، وكل حاجة تسبب حدوث حاجة أخرى.
- **الدافعية متعددة الوجوه:** قد تكون الدافعية ايجابية أو سلبية، فالدافعية الايجابية تعتمد على البواعث أو المثيرات الايجابية سواء أكانت داخلية أم خارجية أما الدافعية السلبية فتعتمد على البواعث والمثيرات السلبية سواء كانت داخلية أم خارجية أيضا.
- **الدوافع مركبة:** تختلف الدوافع التي تحث الكائن الحي تبعا لنوع الكائن نفسه وللمواقف التي يتعرض لها، فدافع الكائنات الحية الدنيا مادية أولية في الغالب، كدافع البحث عن الطعام، أما حالة الإنسان فيتعلم عادة تحت تأثير واحد وفي الغالب يكون الفرد واقعا تحت تأثير مجموعة من

الدوافع فالأستاذ مثلا: قد يكون الدافع له على التعليم هو إرضاء المدير أو المفتش والحصول على أعلى تقدير مناسب وفي الوقت نفسه إرضاء لواجبه المهني وضميره.

- **مدة تأثير الدافع:** لا علاقة لقوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره، فدافع مثل الجوع قد يثبط قوة الفرد على التفكير في أي موضوع آخر، غير الحصول على الطعام. ولكن تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام.

- **قوة الدافع:** تقدر قوة الدافع بإحدى الطريقتين:

  - طول الفترة الزمنية، التي انقضت على إشباع الدافع في آخر مرة. وهذه الفترة الزمنية توضح الحرمان، الذي يخبره الشخص وقد يؤثر أو يغير الأخصائيون النفسيون أثناء تجاربهم في الحرمان، لكي يؤثروا على حالة الدافعية لدى الشخص. (أرنوف ويتج: 1994، ص 49)

  - تقدير قوة الدافعية تتمثل في أنماط سلوكية معينة، ومن ثم يستدل منها على حالة الدافع لدى الشخص وتعتمد هذه الطريقة على الملاحظة الطبيعية. وتتطلب أن يكون للملاحظ بعض المعلومات السابقة التي ترتبط بنوع معين من السلوك له علاقة بحالة دافع معين. **مثال:** تستطيع الأم أن تقدر الوقت الذي سيشعر فيه طفلها بالجوع عن طريق الفترة الزمنية التي انقضت على آخر وجبة غذائية تناولها الطفل، بالإضافة إلى استطاعتها تقدير جوع الطفل، وذلك بملاحظتها لأساليب سلوك معينة (مثل الصياح) الذي يكون مرتبطا بالجوع.

- **الصراع:** قد تتوافق الدوافع في بعض الأحيان مع بعضها البعض، إلا أنها في أحايين أخرى قد يتعرض بعضها البعض، وهذا الموقف الذي يسميه الأخصائيون النفسيون بـ " الصراع " وتجدر الإشارة إلى أنه توجد أنماط مختلفة من أنماط الصراع هي:

أ – صراع الإقدام – الإقدام: وهو أحد أنماط الصراع المعتدلة أسهل أنواعها حلا، ويتمثل في الموقف الذي يوجب على الفرد الاختيار بين اثنين أو أكثر من الأشخاص المقربين أو ذوي القيمة الإيجابية أو من الأشياء ذات الأهمية. وينشأ الصراع بسبب وجوب اختيار استجابة واحدة فقط من عديد من الاستجابات الايجابية الممكنة.

ب–صراع الإحجام – الإحجام: ويوجد هذا النوع من الصراع عندما يواجه الفرد الاختيار بين شيئين أو أكثر من الأشياء أو الأشخاص ذات القيمة السلبية (ليس لها قيمة). وفي بعض الأحيان قد ينسحب الفرد كلية من المواقف بدلا من أن يقدم على الاختيار.

ت–صراع الإقدام – الإحجام: ويكون ذلك عندما يواجه الفرد شخصا أو موضوعا أو حدثا واحدا ويتضمن كل منها خاصية ايجابية وخاصية سلبية في نفس الوقت، ويجب أن يرجح الفرد القوة النسبية لهذه الخصائص المتقابلة قبل أن يتمنكن من اتخاذ القرار.

وعموما يمكن حصر خصائص الدافعية فيما يلي:

- ✓ أنها عملية عقلية عليا غير معرفية تعمل على تفسير السلوك وليس وصفه.
- ✓ أنها عملية افتراضية وليست فرضية أي موجودة فعلا –إجرائية أي قابلة للقياس والتجريب.
- ✓ أنها فطرية ومكتسبة، شعورية (واعية) ولا شعورية (غير واعية)، داخلية (ذاتية) وخارجية (موضوعية).
- ✓ واحدة من حيث أنواعها لدى كافة الناس، لكنها تختلف في الدرجة أو الشدة من شخص لآخر.
- ✓ توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية والنضج والتعلم. (مرنيز عفيف: 2010، ص 42)

وتطوير الدافعية يفترض:

- ✓ تحديد الحاجات (التعلم).
- ✓ التنظيم المعرفي (أهداف ومشاريع)
- ✓ الدافعية الوسيلة (وسائل وغايات)
- ✓ التشخيص (الاستقلال الوظيفي الذاتي) (Roland Doron, Françoise,2005,p46)

14.1 –بعض النظريات المفسرة للدافعية: ساهمت المكانة التي يحتلها موضوع الدافعية في وجود توجهات نظرية متعددة، نظر كل منها إلى الدافعية من زاوية مختلفة، لذلك كانت أهمية التوقف أمام هذه الأطر النظرية، لكي نتبين معالمها العامة، وفي هذه المحاولة سوف نعرض بعض النظريات الممثلة للأطر النظرية الكبرى في الميدان. فرغم تعداد النظريات المفسرة للدافعية إلا انه يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- **النظريات المثالية:** كانت فكرة " أن الانسان كائن عاقل في جوهره " فكرة أساسية ليس عند الفلاسفة القدماء (أفلاطون، أرسطو...) بل حتى عند كثير من المحدثين (ديكارت، هوبزن، سبينوزا...). هذا ولقد لعبت فكرة إرادة الانسان في هذه النظريات (النظريات المثالية) دورا كبيرا باعتبارها إحدى ملكات العقل، فالإنسان مسئول عن أفعاله ما دام يستطيع أن يتحكم في إرادته. غير أن كثيرا من علماء النفس لم يجدوا لمفهوم الإرادة نفعا كبيرا في تفسير ما يكون لدى الشخص من رغبات ومطالب معينة لذلك اتجه البحث عن مصادر الدوافع الى التراث البيولوجي للإنسان وإلى خبراته السابقة في الحياة الاجتماعية، بل إن المرء قد لا يكون على دراية أو وعي بالدوافع التي تؤثر في سلوكه، ولذلك كانت الدوافع تميز عادة عن التفكير والعمليات المعرفية الأخرى. (ليندا دافيد: 2000، ص 20)

- **نظرية الغرائز (مكد وجل):** لقد أجمعت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية لدراسة الغرائز كموجهات للسلوك وحدد بعض العلماء قوائم الغرائز، ولم يتفق أي منهم عن العدد أو حتى المسميات للعديد منها وقد عرف "**ماكدوجال**" رائد المدرسة الفرضية الغريزية بأنها: **(استعداد فطري يدفع الفرد إلى القيام بسلوك خاص)**. يقوم البدن إلى جانب هذه الناحية العقلية التي تتطلب الإدراك فينفعل الفرد إزاء هذا الموقف الذي أدى إلى إثارة الغريزة. وقد ميز ماكدوجال الغرائز عن باقي أنواع السلوك الأخرى بثلاث مميزات وهي:

1-الغريزة فطرية.

2-الغريزة وراثية وليست متعلمة أو مكتسبة.

3-الغريزة معممة وتوجد لدى الكائنات الحية.

وقد أوضح ماكدوجال أن الغريزة تطلق على كل تصرف يتصف بالصفات التالية:

1-أن لها غرض معين أو هدف يسعى الكائن الحي لتحقيقها.

2-أن السلوك الغريزي له أهمية حيوية وقيمة بيولوجية بالنسبة لبقاء النوع وحفظ حياة الكائن الحي.

3-أن التصرف الغريزي يشترك فيه الجسم والعقل معا وقد تغلب الناحية العقلية عند الإنسان والناحية الجسمية عند الحيوان.

4-أن لكل غريزة انفعالا خاصا يميزها.

5-أن العمل الغريزي يتضمن عناصر الشعور الثلاثة (الإدراك، الوجدان التعبير عن السلوك).

وقد أورد ماكدوجال 14 غريزة وهي: (مصطفى سويف:1983، ص 220).

1-غريزة الهروب وانفعالها الخوف.

2-غريزة المقاتلة وانفعالها الغضب.

3-غريزة حب التملك وانفعالها حب الاقتناء والحصول على ممتلكات الغير وحب المال.

4-غريزة حب الاستطلاع وانفعالها الوقوف على أسرار الآخرين.

5-غريزة حب السيطرة وانفعالها الزهو وحب السلطة والرئاسة.

6-غريزة الخضوع والاستكانة وانفعالها الاستسلام والانقياد والشعور بالنقص.

7-غريزة البحث عن الطعام وانفعالها الجوع.

8-غريزة التجمع وانفعالها الشعور بالعزلة والوحدة.

9-غريزة الضحك وانفعالها الشعور بالمرح والسعادة.

10-غريزة النوم وانفعالها الشعور بالتعب.

11-غريزة الحل والتركيب وانفعالها حب العمل ولذة الابتكار.

12-غريزة التقزز وانفعالها الاشمئزاز.

13-الغريزة الجنسية وانفعالها الشهوة واللذة.

14-الغريزة الوالدية وانفعالها الحنان والعطف.

- **الانتقادات التي وجهت لنظرية الغرائز**: وجهت لها عدة انتقادات أهمها:

✓ كونها فطرية وفي الواقع أن الكثير من الغرائز تخضع لعوامل الاكتساب وتغير البيئة.

✓ إرجاع السلوك الإنساني للفطرة يتنافى مع الاتجاه العلمي، فالفطرة لا تخضع للبحث العلمي ولا تخضع للسيطرة والتحكم.

✓ اختلاف أصحاب هذه النظرية فيما بينهم حول عدد الغرائز فمنهم من عددها إلى 32 غريزة، أما "وليام جيمس" و"فرويد" اقتصاراها على الغريزة الجنسية التي تعمل على بقاء الحياة.

✓ إغفالها وإهمالها لأثر الدوافع اللاشعورية في توجيه السلوك. (مصطفى سويف:1983، ص221).

- **نظرية الغرائز عند مدرسة التحليل النفسي:** يقول [فرويد] إن الإنسان حيوان باحث عن اللذة، فحينما يتعرض الإنسان لأي دافع، ينشئ لديه القلق والتوتر المصحوب بالألم فيسعى بسلوكه إلى إشباع الهدف وحينما يتم الإشباع يزول القلق والتوتر. وقد وضع **[فرويد]** نظريتين في الغرائز:

- النظرية الأولى: التي تهتم بالصراع القائم بين الغرائز الجنسية والأنا، فالإشباع يتعارض مع الأنا وهي غريزة الوجدان والقيم والأخلاق العليا للأنا، والتي تحول دون إشباع هذه الدوافع. فإذا انتهى الصراع بين الأنا والغرائز الجنسية بتفوق الأنا. فإن هذه الغرائز الجنسية التي لم يتم إشباعها نتيجة قوة الأنا. لا تنتهي بانتهاء هذا الصراع ولكنها تظل مكبوتة في اللاشعور وتظل في حراك مستمر مسببة الاضطرابات النفسية للفرد
- النظرية الثانية: وتقوم على التمييز بين نوعين من الغرائز هما:
  - ✓ غرائز الحياة وهي المسئولة عن حفظ الإنسان وبقائه.
  - ✓ غرائز الموت الذي هو نهاية كل كائن حي. وغريزة الموت استعداد فطري وقد رأى فرويد أن هذه الغرائز تنمو وتتطور خلال أربع مراحل هي: [الفمية – الشرجية – القضيبية – التناسلية].

▪ **الانتقادات الموجهة للنظرية:**

✓ احتوت النظرية على بعض المفاهيم الغامضة مثل مفهوم الليبيدو وهو المحرك الأساسي للسلوك ومثل هذه المفاهيم لا يمكن إخضاعها للبحث العلمي.

✓ كما أن" فرويد" أنكر العديد من الغرائز وعددها في غريزتين فقط ولم يوضح مكونات كل غريزة وما تشتمل عليه.

– يعيب أيضا بقوله إن الغرائز الجنسية محددات للسلوك واستغرق فيها. (مصطفى سويف:1983، ص221)

➢ **نظرية ما سلو:** قام ماسلو بتصنيف الدوافع البشرية في نظريته وقام بتنظيمها طبقا لأهميتها في شكل هرمي متدرج، تقع في قاعدته الحاجات الهامة أو الضرورية بدءا من الحاجات الفسيولوجية وانتهاء بحاجات الفهم والمعرفة وقد استند ماسلو في تنظيم الدوافع في الهرم المتدرج إلى عدة مسلمات منها:

- **المسلمة الأولى:** اعتمد ماسلو في تنظيمه للدوافع طبقا لأهميتها، وإلحاحها في طلب الإشباع وليس في شدتها أو قوتها أو تعقيدها.
- **المسلمة الثانية:** هي أن للفرد حاجات متعددة ومختلفة، ومطلوب منه إشباعها ويتحكم في إشباعها ظروف متعددة ذاتية وبيئية مما يصعب معه إشباع كل هذه الحاجات دفعة واحدة فتبدأ في إشباعها واحدة تلو الأخرى. بدءا بالدوافع ذات الأهمية الضرورية، فإشباع دافع فسيولوجي أهم من إشباع دافع التملك أو توكيد الذات. (مصطفى سويف: 1983، ص 221).
- **المسلمة الثالثة:** هي أن **[ما سلو]** يرى أن السلوك عند إشباع الحاجة والدافع الذي دفع هذا السلوك حتى تم الإشباع ثم تظهر حاجة أخرى الفرد إلى السلوك الأخر لإشباع هذه الحاجة.
- **والمسلمة الرابعة والأخيرة:** هي أن الحاجات تتداخل فيما بينها فحاجة الإنسان لا تختفي ولا تتوقف عن الإشباع فليس هناك إشباع كلي للحاجات إنما يكون الإشباع جزئيا.

هذا وقد حدد **[ما سلو]** الحاجات في الهرم المتدرج فالحاجات الفسيولوجية هي تلك الحاجة الهامة والضرورية التي تكفل الحفاظ على بقاء الفرد كحاجة الطعام والشراب، والهواء والنوم، والراحة، والحرارة، والرطوبة. ونظرا لأهميتها فقد تصدرت الحاجات وكان مكانه قاعدة الهرم.

- **نظرية سكينر**– :Skinner اهتم **[سكينر]** بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك مهملا دور الحالات الداخلية للكائن الحي، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف عنده بالشريط الأدائي ويمكن تلخيص نظرية **[سكينر]** في هذا الصدد في المعادلة التالية:

تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد من المرات

وتنطوي هذه المعادلة على الصيغة التي يمكن إتباعها لإثارة دافعية الكائن الحي، وتتمثل هذه الصيغة في عدد من الخطوات نذكرها على النحو التالي:

- ✓ دعم السلوك المرغوب فيه وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه تماما.
- ✓ تقليل الوقت الفاصل بين إصدار استجابة مرغوبة وتدعيمها.
- ✓ استخدام مبدأ التدعيم الايجابي للسلوك المرغوب وفقا لجدول التدعيم المتغيرة.
- ✓ تحديد مستوى الاستجابة الخاصة بكل فرد واستخدام إجراء تشكيل السلوك للحصول على استجابة مركبة.
- ✓ تحاشي استخدام العقاب كوسيلة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين. (مصطفى سويف:1983، ص 221)

15.1–قياس الدوافع:

1.15.1–**قياس الدوافع الأولية:** تقاس الدوافع الأولية بطريقتين اثنتين هما:

- **طريقة التفضيل:** في هذه الطريقة يعطي للمفحوص حرية الاختيار بين إشباع حاجة واحدة من عدة حاجات معينة، ونتيجة الاختيار هي التي تبين أي الحاجات كانت أقوى من الحاجات الأخرى التي لم يخترها المفحوص ومثال على ذلك: يوضع أمام حيوان عدة حاجات (الطعام، الشراب، الجنس الآخر) ثم ننظر إلى أي حاجة يتجه سلوك الجيران، فإذا كان جائعا اتجه إلى مصدر الطعام وإذا كان عطشا اتجه نحو مصدر الشراب ونفس الشيء بالنسبة إلى الجنس الآخر.
- **طريقة العقاب:** في هذه الطريقة يوضع حاجز سلبي أو مؤلم في طريق الهدف، ويسجل عدد المرات التي يتغلب فيها المفحوص على ذلك الحاجز، ليصل إلى الهدف وفي كل مرة يصل المفحوص إلى الهدف يعطى مكافأة ثم يعاد إلى نقطة البداية. (محمد مصطفى زيدان: 1989، ص 62) وكمثال على ذلك صندوق الإعاقة بجامعة كولومبيا الذي يقيس قوة الدافع وهو يتركب من صندوقين يتصلان ببعضهما البعض عن طريق ممر أرضية مغطاة بالأسلاك، يمر تيار كهربائي يصدم الفأر عند محاولته اختراق الممر ويمنعه من إكمال الطريق إلى الصندوق الآخر الذي يوضع فيه الطعام أو الماء أو فرد من الجنس الآخر. أو غير ذلك من البواعث، وتقاس قوة الدافع بعدد المحاولات التي يقوم بها الفار (أو أي حيوان مناسب) لاختيار الممر نحو الصندوق الآخر. (إبراهيم وجيه ومحمود عبد الحليم منسي: 1983، ص 56 –57)

2.15.1 –**قياس الدوافع الثانوية:** أما الدوافع الثانوية فتقاس شدتها وفق الكيفيات التالية:

– **الملاحظة:** ملاحظة الطريقة التي يسلكها الفرد إزاء الهدف عندما يصل إليه، فسلوكه في هذه الحالة يعطي فكرة واضحة عن شدة الدوافع، فالفرد الذي يلتهم كميات كبيرة من الطعام وبسرعة يفترض ان الجوع يدفعه بشدة أكبر من آخر يأكل ببطء.

- **التعلم والتحصيل:** إذا قارنا بين جماعتين من الطلاب تهدف إحداهما دائما للحصول على درجات عالية بينما لا تهتم الأخرى بذلك، فإنه يمكن القول إن الجماعة الأولى مدفوعة بشكل أقوى من الجماعة الثانية.

- **التعبير الشفوي:** يمكن قياس شدته أيضا عن طريق التعبير الشفوي عن الدافع ومثال ذلك: أن يختار الفرد بين تفضيليين لدافعين... وبهذا يتضح أي الدافعين أقوى بالنسبة له. كما ان مجرد الاستماع إلى حديث الأفراد بدلا من سؤالهم مباشرة عن دوافعهم نستنتج منها شدة الدافع مثال ذلك الشخص الجائع الذي نجد أن معظم حديثه يدور حول الطعام دون أن يوجه إليه سؤال مباشرة عن الطعام. (محمد مصطفى زيدان: 1989، ص 65)

- **دافعية التعلم:** دافعية التعلم كما عرفها [Ormrod1995] هي الميل للبحث عن نشاطات تعليمية تعلميه ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها. (ثائر أحمد غباري: 2008، ص41).

ثانيا: الدافعية للإنجاز:

يعد دافع الانجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدوافع الانجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته فيالتغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الانجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي. وقد أشار ماكيلاند إلى أن الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراده ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية. وتظهر أهمية دراسة دافعية الانجاز لدى الأستاذ كون الانجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته فالأستاذ الذي يحقق انجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي ، كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد، فإذا ما أبدى الأستاذ حماسا ونشاطا في تدريسه انعكس ذلك ايجابيا على تفاعل التلاميذ معه، بمعنى أن الأستاذ ذو الدافع القوي للإنجاز يصبح كمثير لدافع الانجاز والتحصيل لدى التلاميذ.(مسعودة عظيمي: 2009، ص58-59)

• بعد تعرضنا لمفهوم الدافعية ومجمل الجوانب المتعلقة بها، وكتكملة لذلك وباعتبار دافع الإنجاز أحد المفاهيم المتمخضة عن الدافعية، وأحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية. والذي برز في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتباره أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر ... لذلك نحاول التطرق لهذا المفهوم بنوع من التفصيل والتعمق بداية بتعريفه:

1.2-تعريف الدافعية للإنجاز:

اكتسب مفهوم الدافعية للإنجاز اهتماما مميزا من المعنيين بدراسة الإنسان والمتعاملين معه، ويرجع ذلك لارتباط الفرد بدوافع تثيره تحركه وتوجهه في آن واحد نحو اتجاهات محددة، لذا فقد تم استخدامه لتفسير سلوك الإنسان في محاولة للتنبؤ بذلك السلوك والتحكم فيه.

والمقصود هنا بمصطلح دافعية الإنجاز" عملية استثارة السلوك، والمحافظة عليه لتحقيق هدف " كما نعني بها " الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء" حيث نجد أن أساس عملية دافعية الإنجاز، هو الاستثارة التي تحدث لسلوك الأستاذ أو قد تكون " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الاداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة "

إذن فدافعية الانجاز في دراستنا التي نحن بصددها عبارة عن قوة تؤثر، وتستثير سلوك الأستاذ لمواجهه التحديات الصفية واللاصفية، والتغلب عليها من خلال التصميم والمثابرة لتحقيق المستويات العالية.

وهنا نشير إلى أنه عندما ينصب دافع الإنجاز على اهتمام الفرد بإشباع امكانياته وقدراته، فإنه يصنف كدافع للنمو. أما إذا كان الاهتمام مركزاً على المنافسة بين الأفراد، فيمكن عده في هذه الحالة دافعاً اجتماعياً. كما نجد أيضا أن خاصية دافعية الانجاز تتولد لدى الفرد منذ الطفولة، وتبدأ تنمو وتتطور اعتمادا على الظروف البيئية وما يؤثر في سلوكه. إضافة الى دور الوالدين اللذين يعتبران العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب، والرغبة والإصرار في تحقيق النجاح من اجل مستقبل جيد. لذا يمكن اعتبار دافعية الإنجاز، المحرك الأساسي لشخصية الفرد وسلوكه، من خلال الاصرار والمثابرة والتنافس لتحقيق أفضل مستوى ممكن بين الافراد.

إن قوة دافع الإنجاز عند الأفراد يختلف، مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه، والغرض الذي تقدمة للتعبير عن هذا الدافع. لذلك ينبغي أن نأخذ بنظر الاعتبار كل عوامل الشخصية وعوامل البيئة عندما نحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة لفرد معين يواجه تحدياً محدداً في حالة محددة. يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز في وقت معين قياساً على وقت آخر، حتى عندما يكون في معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق منجزات للإنجاز أكثر من الآخرين.

لقد كان "هنري موراي" أول من قدم مفهوم الدافعية للإنجاز Need for Achievememt للأدب النفسي بشكل دقيق وكان ذلك عام 1938، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية. وذلك في دراسة بعنوان " استكشافات في الشخصية –Exploration impersonnalité –عندما وضع قائمة تشمل 20–حاجة ذات أصل نفسي من بينها حاجة الإنجاز وهذا في كتابه. (نايفة قطامي: المرجع السابق، ص 5)

ويرى موراي أن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال السعي إلى القيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة، وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان، كما يتضمن تخطي الفرد لما تقابله من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة وتفوق الفرد على ذاته، ومنافسته للآخرين، وتخطيهم أو التفوق عليهم. وزيادة تقدير الفرد لذاته من خلال

الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات، وتحديد معناها يرجع إلى **[سيرز]** سنة 1942، أما **[يونغ]** 1961 فيرى أن الحاجة إلى التفوق يتفرع منها ثلاث حاجات إلى الإنجاز، وإلى المركز والاستعراض. (رشاد عبد العزيز ومحمود عبد الباسط:1992، ص 549) ولذلك فقد تعددت تعاريف الدافعية للإنجاز. وسنعرض بعض منها فيما يلي:

- **يعرفها موراي:** "أنها مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهام الصعبة بسرعة ممكنة".(عبد اللطيف محمد خليفة: 2000، ص 88، 89)

-كما عرفها: -الحاجة إلى الإنجاز-أنها تشير إلى " رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

- **ومن خلال هذا التعريف يستشف الباحث:** أن الحاجة للإنجاز تتمثل في سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعب.ة وهو يشير إلى الحرص ضمن الإتقان والمثابرة وفهم الفرد لذاته، والسرعة في العمل نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

- **ويعرفها أتكنسون** بأنها: "الرغبة في تحقيق الأهداف" (عبد اللطيف محمد خليفة: 2000، ص 91)

- **ويعرفها ماكيلاند وزملائه:** بأنها " استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" (إدوارد موراي:1998، ص193)

- **كما يعرفها جولدن نسون 1984:** " بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة. وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي، نحو تحقيقيها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (عبد الحليم محمد السيد وآخرون: 1990، ص 65)

- **من خلال التعاريف السابقة التي قدمها الباحثون بمفهوم الدافعية للإنجاز يتبين للباحث** أن هذا الدافع من الدوافع الهامة، يقتصر على الكائن البشري وإشباعه من العوامل المهمة التي تؤدي إلى تأكيد الذات وعليه يمكن أن يحدد تعريفا شاملا لدافعية الإنجاز على أنها: " الرغبة في تقديم سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة ".

2.2-مكونات الدافعية للإنجاز:

في الواقع إن مكونات الدافعية للإنجاز تمثل موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم وأنساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى بديهية مؤداها: " أن كل سلوك وراءه دافع معين أي تكمن وراءه دافعية معينة ". ورغم التباين والتعدد في نظريات علم النفس، فهي تكاد تتفق فيما بينها على هذه البديهية وتقررها كل نظرية بشكل أو بآخر وتفرد لها مكانا متميزا في نسقها العلمي. ويرى كوهين 1969م أن الدافعية تتكون من أربعة عناصر هي:

1-الإنجاز.

2-الطموح.

3-الحماسة.

4-الإصرار على تحقيق الأهداف الموجودة (أي المثابرة).

و قد توصل محي الدين حسين 1988م باستخدام التحليل العاملي بطريقة (**هولتبج**) تتكون من ستة عوامل هي:

1-المثابرة.

2-الرغبة المستمرة في الإنجاز.

3-التفاني في العمل.

4-التفوق والظهور.

5-الطموح

6-الرغبة في تحقيق الذات (صالح محمد على أبو جادو: 1998، ص 330 – 333)

3.2 -أنواع الدافعية للإنجاز:

لقد ميز **[فيروف]** و "شارلز سميث" بين نوعين أساسين من الدافعية للإنجاز هما:

- ✓ **دافعية الإنجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- ✓ **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين. ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح. في حين ميز **[ماتز]** وآخرون بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة. على أساس أن الدافعية تتركز على السرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد، أما الدافعية للإنجاز فهي تتركز على الإنجازات المستقبلية والنجاح في المستقبل، وأشار **[ما تز]** وزملاؤه إلى أهمية كل منهما، وأن التعلم يكون أسرع لدى التلاميذ ذوي المستوى العالي من دافعية الإنجاز. (عبد المجيد نشواتي: 1998 ص 95)

4.2-مظاهر دافعية الإنجاز:

أوضح أتكنسون أن مظاهر الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في:

- ✓ محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- ✓ التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.

- ✓ أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

وأشار **[أحمد عبد الخالق]** و **[مايسة النيال]** من خلال استعراضهما لعدد من التعريفات التي تناولت الدافع للإنجاز إلى أن مظاهر هذا الدافع: الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة أحدهما أو كلاهما.

ويتضمن الدافع للإنجاز أنماطا متباينة من السلوك يتدخل عنصر التحدي فيه، وهو الدافع لإنجاز شيء ذي شأن، فضلا عن كونه الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه.

وتوصل **[محمود عبد القادر]** من خلال استقرائه للدراسات السابقة إلى أن هناك ثلاث دوافع فرعية للإنجاز تتمثل في: الطموح العام. ولنجاح والمثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف. (عبد اللطيف محمد خليفة: 2000، ص 92، 93)

5.2- أهمية الدافع الانجاز:

للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة، إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجته أو دافعه، فينخفض توتره ويستعيد اتزانه. ويعد دافع الانجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته. وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدوافع الانجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي.

وقد أشار ماكيلاند إلى أن الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراده ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية. وتظهر أهمية دراسة دافعية الانجاز لدى الأستاذ، كون الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته فالأستاذ الذي يحقق إنجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي، كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد، فإذا ما أبدى الأستاذ حماسا ونشاطا في تدريسه انعكس ذلك ايجابيا على تفاعل التلاميذ معه، بمعنى أن الأستاذ ذو الدافع القوي للإنجاز يصبح كمثير لدافع الانجاز والتحصيل لدى التلاميذ .(مسعودة عظيمي 2009: ص ص58-59)

6.2-طرق قياس دافعية الإنجاز:

تنقسم المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الانجاز إلى فئتين:

- الفئة الأولى: المقاييس الاسقاطية.

- الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية.

1.6.2-المقـــاييس الإســـقاطية: أعـد [ماكليلانـد] اختبـار لقيـاس الـدافع للإنجـاز مكـون مـن أربـع صـور تـم توليـد بعضــها مـن اختبـار تفهـم الموضـوع (T.A.T)، الـذي أعـده مـوراي (1938). ويـتم

فيه عرض كل الصور على الشاشة لمدة 20 ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب منه كتابة قصة تتطلب الإجابة على أربعة أسئلة في كل صورة... والأسئلة جاءت كالتالي:

- ✓ ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
- ✓ من الذي أدى إلى هذا الموقف؟ بمعنى ماذا حدث في هذا الماضي؟0
- ✓ ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟
- ✓ ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟ (رشاد عبد العزيز موسى:1994، ص91)

وفي هذا الاختيار يقوم المبحوث بسرد قصة تحمل الإجابة على الأسئلة السابقة، بحيث تستغرق مدة القصة أربعة دقائق ويستغرق الاختبار ككل حوالي عشرين دقيقة، يرتبط هذا الاختبار بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال بنوع معين من هذا المحتوى في ضوء ما يمكن أن يسير إلى دوافع الإنجاز. (ليندا رافيدوف: 2000، ص63)

وعلى الرغم من أن **[ماكيلاند وزملاؤه]** قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة في اختبار تفهم الموضوع فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 وفي دراسة أخرى وصل إلى 0.58.

أما بخصوص الصدق فقد تبين أنه لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع وكل من مقياس التفضيل الشخصي لإدوارد ومقياس **[مهرابيان]** للإنجاز.

وأشار **[فاين ستين]** في دراسة أجراها على الدافع للإنجاز عام 1968 والمقاييس التي استخدمت فيها، تفتقر إلى الصدق والثبات. وأن نتائجها متعارضة. (رشاد عبد العزيز موسى: 1994ص22).

ونظرا للنقد الموجه إلى الأساليب الإسقاطية، حيث اعتبرها العديد من الباحثين أنها ليست مقاييس على الإطلاق. ولكنها وصف الانفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية، بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الإسقاطية (عبد اللطيف خليفة: 2000، ص 98–99) قام بعض الباحثين إلى وضع بعض التعديلات على تلك المقاييس فقامت **[فرنش]** بوضع مقياس الاستبصار في ضوء تصور **[ماكليلاند]** لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة كما تم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار.

كما قام **[أرنسون]** بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، ولكن ما يعاب على هذه المقاييس الإسقاطية التي تعرضت للنقد الشديد من طرف الباحثين أنها ليست مقاييس على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أنها تتسم بالذاتية، وتتطلب وقتا كبيرا في تصحيحها بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الإسقاطية (رشاد عبد العزيز موسى:1994، ص92). وعلى الرغم من شيوع هذه الطرق الإسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز، إلا أن الباحثين وبعد نقدهم الشديد لها بدؤوا يفكرون في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس دافعية الإنجاز.

2.6.2–المقاييس الموضوعية: قام الباحثون بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس [وينز–1970]، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس [مهرابيان–1968] عن الميل للإنجاز، ومقياس [لين–1969]، ومقياس [هرمانر–1970] الذي حدد مظاهر الدافع للإنجاز في عدة جوانب منها:

- ✓ مستوى الطموح.
- ✓ سلوك تقبل المخاطرة.
- ✓ المثابرة.
- ✓ توتر العمل أو المهنة.
- ✓ إدراك الزمن.
- ✓ التوجه للمستقبل.
- ✓ سلوك التعرف وسلوك الإنجاز.
- ✓ الحراك الاجتماعي.

كما قام **رشاد موسى** و**صلاح أبو ناهية** بدراسة البناء العلمي لمقياس[**هرمانر**] لدافعية الإنجاز لدى عينتين إحداهما من الذكور الجامعيين بلغ عددهم 203 والثانية من الإناث الجامعيات وبلغ عددهن 112. فبالنسبة لعينة الذكور كشفت نتائج التحليل عن عشرة عوامل من الدرجة الأولى وأربعة من الدرجة الثانية وهي:

- ✓ إدراك الزمن.
- ✓ المثابرة.
- ✓ الطموح.
- ✓ الإنجاز.

أما بالنسبة لعينة الإناث فقد تم التوصل إلى إحدى عشر عاملا من الدرجة الأولى وأربعة عوامل من الدرجة الثانية هي:

- ✓ الإصرار على التفوق.

- ✓ التحمل.
- ✓ عدم الإحساس بالملل.
- ✓ المثابرة. (رشاد علي عبد العزيز موسى: 1994، ص22،23).

7.2-الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز:

كانت هناك محاولات جمة انصبت حول تصنيف الحاجات الأساسية للشخصية ومنها الحاجة إلى الإنجاز. الذي استطاع ماكيلاند وأتكسون وزملائهم في الولايات المتحدة الأمريكية اجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الحاجة إلى الإنجاز، الذين استطاعوا فيما بعد استخدام كلمة "**دافع**" بدلا من كلمة "**الحاجة**"، وحاولوا تقديم نظريات مفسرة لهذا المفهوم الجديد، قدم فيها العلماء الكثير من الإيضاحات والتفسيرات بغرض توصيل المعنى العميق لهذا المفهوم والتمكن من المضي في البحث فيه... لذلك تعددت نظريات الدافعية للإنجاز وأسهمت مختلفها في فهم المتغيرات التي تزيد من دافعية الأفراد للإنجاز وفيما يلي سنحاول عرض مضمون بعض هذه النظريات:

1.7.2-دافع الإنجاز في ظل نظريات التوقع-القيمة: إن الدافع للإنجاز من المفاهيم التي يرجع الفضل إلى [موراي- Murray] في إدخالها إلى التراث السيكولوجي أي "الحاجة للإنجاز"، حيث أنه بدأ هذا المفهوم في الانتشار على الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث في الإنجاز. إلا أنه لم يخرج هذا المفهوم على نسق [موراي] في الحاجات النفسية، حيث يرى أن شدة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بأعمال صعبة، كما يرى [يونغ-(1961) Young] أن الحاجة إلى التفوق تتفرع من ثلاث حاجات هي:

- ✓ الحاجة إلى الإنجاز.
- ✓ الحاجة إلى المركز.

✓ الحاجة إلى الاستعراض.

لقد لعب مفهوم التوقع دورا أساسيا في المنحى المعرفي للدافعية، إلا أنه بقي من المفاهيم الغامضة من حيث الجوانب الإجرائية له، لذا فتوقعات التوصل إلى الهدف تعد خطوة مهمة خاصة في مجال الدافعية، بالإضافة إلى اعتبارها من محددات السلوك بالنسبة لكثير من المنظرين. (جميل مثقال القاسم: 2000، ص 63)

ففي نظر **[تولمان]** عام 1932 يمكن للسلوك أن يثبت إذا ما دعمت المتغيرات الداخلية والمتمثلة في قدرات الفرد نفسه، والمتغيرات الخارجية أو البيئية التي تعتبر الأساس في تثبيت السلوك من خلال مده بالإثابة أو التعزيز. ومن هنا دمج مفهوم التوقع مع نظرية أتكنسون الخاصة بدافعية الإنجاز التي عرفت بنظرية التوقع–القيمة، بمعنى–قوة الدافع للإنجاز –حيث يقصد بالتوقع في هذه النظرية، توقع الفرد بأن السلوك المتعلق بالإنجاز الصادر عنه، سيؤدي إلى النجاح في أداء المهام الموكلة إليها، أو الفشل فيها. (أوهيب مجيد الكبسي وصالح حسن الداهري: 2000، ص65) وقد برزت أهمية معنى التوقع–القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار **[كارتر]** إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز. وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدي بها التلاميذ في بناء نسق توقعاتهم والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة. (عبد اللطيف محمد خليفة: 2000، ص108).

وبشكل عام تشير النظرية إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من المثيرات الداخلية أو الخارجية أو البيئة. كما أوضح ذلك (Tolman)، أن اميل لأداء فعل معين هو محصلة تفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

1-المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين...

2-متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

3-متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد: فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة لها قيمة في زيادة الأداء فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد. وبصفة عامة فكلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، يتناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز. وللتنبؤ بالسلوك الإنجازي نحن بحاجة لمعرفة كل من:

- ✓ دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.
- ✓ توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

1-نظرية ماكليلاند:(Maclelland)

على الرغم من أن مفهوم دافعية الإنجاز مرتبط أساسا بأعمال موراي التي ضمها كتابه -استكشافات في الشخصية-1938. ومن أن تحديد معناه يرجع إلى سيرز(Sears 1942) . إلا أنه من الثابت أن دراسات المنظمة في هذا المجال ومحاولته البحث فيه وبلورت نظرية قيمة عنه، بما تتطلب من تقنيات وأساليب فنية، قد ارتبطت بالإسهامات الفذة التي حمل لواءها ماكيلاند واتكنسون ومدرستهما. فبعد البحث المنطقي والدراسة المنظمة التي بدأها دافيد ماكليلاند في مطلع الخمسينات، وكان ذلك من خلال استعماله لرائز تفهم الموضوع (T.A.T) باعتباره أحد أفضل الطرق الإسقاطية التي يتسنى له من خلالها إبراز الفروق الموجودة بين الأفراد في دافعهم لإنجاز، فتوصل إلى أن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة ويقومون بأعمال يكون فيها النجاح محتملا أكثر من الفشل إذ لم نقل يكون النجاح فيها مضمونا، ويتميزون بالمثابرة والإصرار، ومستوى الطموح لديهم مرتفع وهم مستعدون للتعلم بدرجة أسرع من غيرهم وعلى العكس فالتلاميذ ذوي الدافع المنخفض للإنجاز الذين

يميلون إلى المهام الصعبة جدا أو السهلة جدا لأنه في حالة ما إذا كان الفشل حليفهم أنسبوه إلى صعوبة المهمة وأنها كانت صعبة جدا، أما في حالة نجاحهم في المهمة فلا يشعرون بالمتعة التي يشعر بها ذوي الدافع المرتفع للإنجاز، كون هذه المهمة سهلة جدا، ويتصف هذا النوع من الأشخاص بأنهم يميلون إلى التكاسل والخوف من الفشل أكثر من إصرارهم أو احتمالهم للنجاح. ويمكن للبيئة أن تكون أساس بناء الدافع القوي للإنجاز وتنميته، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية للتلاميذ، يتعلمون على الاستقلالية والاعتماد على الذات في حل المشاكل التي تواجههم. (عبد اللطيف خليفة: 2000، ص109)

من الأشخاص الذين قد حققوا نجاحات وانجازات مرتفعة ومميزة رغم أنهم من أسر ذات طبقات دنيا، ولكن مع وجود دعم والتعزيز من العوامل المذكورة سابقا، هذا ويعزو الباحث ذلك الى أنه نوع من التعويض للانتقال بتلك النجاحات والانجازات الى تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي لهم.

كما يذكر **[ماكيلاند وزملاؤه] (1953)** أن هناك جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الشهوة، الطموح، والحاجة إلى الحرية والاستقلال والسيطرة... ويرى أن الدافع للإنجاز يتكون من شقين وهما:

- **الشق الأول:** وهو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة.
- **الشق الثاني:** فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السلبية للفشل كما أوضح **[أتنكسون]** أن نتائج الدافع إلى الإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد "الدافع إلى النجاح" مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح والفشل. (رشاد عبد العزيز موسى: 1994، ص63).

2-نظرية أتكنسون:

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي يميزها عن نظريات ماكيلاند، ومن أهم هذه الملامح أن توجه أتكنسون كان أكثر معلميا، وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات المختلفة عن المتغيرات الاجتماعية المركبة التي تناولها ماكيلاند. حيث أسس نظرية في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس.

كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل:

- فيما يتعلق بخصائص الفرد: حيث قسم أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز.

العامل الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة كبيرة من الخوف من الفشل.

العامل الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

(عبد اللطيف خليفة: 2000، ص.113)

- فيما يتعلق بخصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الاعتبار هما:
  - ✓ العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.
  - ✓ العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة.

ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة لشخص. (عبد اللطيف خليفة :2000، ص.115)

رغم الإسهامات التي قدمتها دراسة الدافعية في ظل منحى التوقع – القيمة إلا أن هذا النموذج لم يخلو من أوجه القصور منها.

- ركزت نظرية ماكيلاند على مواقف المخاطرة في الجانب الاقتصادي، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها انجاز كالأدب والفنون وغيرها.
- غموض مفهوم القيمة ومعناها والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين وكذا العمليات النفسية القائمة وراء ذلك.
- اقتصار ماكيلاند على المهام ذات المخاطرة والتي تتطلب بذل جهد والكفاءة

وقد نجم عن هذا القصور في منحنى التوقع – القيمة بروز معالجات نظرية أخرى نتطرق إليها فيما يلي:

1.1.2.7-المعالجات النظرية الجديدة لمنحنى التوقع – القيمة

1- نموذج فروم (Vroom1964): ينطلق نموذج فروم من مسلمات نظرية التوقع والتي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه، فحسب هذا المنظور كل إنسان كائن يتمتع بمنطق ويتحكم بكل عقلانية في سلوكه. (أحمد دوقة وآخرون :2011، ص.24) ويمكن تلخيص هذه النظرية في المعادلة التالية:

- الدافعية للإنجاز = قوة الجذب (القيمة) + التوقع
  - ✓ قوة الجذب (القيمة): يحصل عليه الفرد من عوائد ينتجها له الانجاز.
  - ✓ التوقع: درجة توقع الفرد لتحقيق هذه الفوائد كنتيجة للأداء. (ناصر محمد العديلي:1995، ص.166)

2- تصور هورنزM.Shorner: اهتمت هورنز بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة وحاولت معالجة بعض جوانب النقص فيما قدمه كل من ماكيلاند وأتكنوس حيث أوضحت كلا من الدافع إلى النجاح والدافع إلى

تحاشي الفشل اللذين قدمهما أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة، من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لهذا المفهوم وهو الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح، حيث يمكن تلخيص نظريتها وفق المعادلة التي صاغها كل من أركيس وجراسكي بالنسبة للإناث كما يلي.(عبد اللطيف خليفة : 2000، ص.134)

- **الدافعية للإنجاز= (الدافع لبلوغ الهدف – الدافع لتجنب الفشل – الدافع لتجنب النجاح) × (احتمالية النجاح ×الباعث للنجاح).**

3-تصور بيرني وزملائه: لقد توصل بيرني وزملائه في أبحاثهم التي أجروها أن الأشخاص المرتفعين في الدافع ليسوا مدفعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراته. (عبد اللطيف خليفة :2000، ص.137)

4-تصور راينور: قدم راينور عام 1969 إضافة إلى نموذج أتكنسون، وهي أن أداء الفرد للمهام الحالية، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى انجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، حيث أشار إلى أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة، كما بين أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن فسلوك أفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

وأضاف راينو أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل فإنه هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح. (عبد اللطيف خليفة :2000، ص.139)

وهذا سيجعل محصلة الدافعية للإنجاز تكون كالتالي:

- **محصلة الدافعية للإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتحاشي الفشل) × (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)**

5-تصور أتكنسون وبرش: قدم أتكنسون وبرش تحليلا رياضيا متصورا للدافعية للإنجاز، وقدما إطارا نظريا يأخذ في الحسبان مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت، والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول وتبلور هذا التصور فيما أطلق عليه أتكنسون وبرش عمليتين للقصور الذاتي نتعرض لهما على النحو التالي:

- ✓ العملية الأولى: ميل الفعل وهو الذي يحدد نشاط الفرد لاختيار الأداء فرؤية الطعام تؤدي إلى زيادة الميل نحو تناول الطعام.
- ✓ العملية الثانية: وهي ميل الرفض وهو يضعف ويقاوم أثر ميل الفعل حيث أن ميل الفعل مرتبط بالدافع للنجاح بينما يرتبط الميل للرفض بالدافع لتحاشي الفشل. (عبد اللطيف خليفة 2000، ص. 142)

2.2.7-الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي: قدمها ليون فسنجر (L-Festinger) امتدادا لمنحى التوقع – القيمة وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفة بذاته (ما نحبه وما نكره، وأهدافنا وضروب سلوكنا). كما أن **لكل** منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر أخر حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه. (عبد اللطيف خليفة 2000، ص. 145)

وبالتالي فإن هذه النظرية تتلخص في أن أداء الفرد يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك، وكذا بمعتقدات حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعيهم لإتمام ذلك السلوك وقد صيغت هذه النظرية في المعادلة التالية: (عبد اللطيف خليفة 2000، ص.146).

- **السلوك = النية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة ×تقييمه لهذه النتائج) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيهم لإتمام أداء السلوك).**

- **ومما سبق يتضح للباحث:** أن ذوي الانجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها؟ وتتسم بدرجة عالية متوسطة من المخاطرة. حيث تناسب قدراتهم ويحبون المجازفة، والتجديد في العمل، ولديهم رغبة في تحليل المشكلات وايجاد حلول لها، وكل ذلك مع وجود رغبة لديهم للحصول على عائد مادي مقابل انجازاتهم التي يحققونها، ولكن رغبتهم لذلك لا تفوق الرغبة لتحقيق النجاح والانجاز في العمل الذي يقومون به.

- **وفي هذه النقطة يتفق الباحث** مع ما ذكره الخيري بأن للثقافة السائدة والأسرة والمؤسسات التربوية دورا مؤثرا وفاعلا في الدافعية للإنجاز، ويختلف مع ما ذكره من أن أبناء الطبقات الميسورة أكثر دافعية للإنجاز من أبناء الطبقات الدنيا. ويرى أن للعوامل السابقة الذكر تأثيرا أكبر على مستوى دافعية الإنجاز، حيث يرى أن لعامل الطبقة الاجتماعية أهمية كبيرة ولكن مع وجود دعم وتعزيز الأسرة والثقافة السائدة والمؤسسة التربوية في المجتمع. وأنه ليس له تأثير يذكر في حالة عدم تشجيع العوامل السابقة، بل قد يكون عامل معزز لانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز نتيجة التواكل على المستوى الميسور الذي تنعم به الأسرة، ومن ناحية أخرى فقد نجد أن هناك العديد.

3.7-نظرية الدوافع ونضوج الشخصية:

في محاولة لبحث التناقض بين احتياجات الأفراد ومتطلبات التنظيم، حاول **[كريس أرجيرس]** أن يصل إلى بذل أكبر الجهود في سبيل تحقيق أهداف المشروع وذلك عن طريق الربط بين خصائص الشخصية الإنسانية ومتطلبات التنظيم وقد توصل **[أرجيرس]** إلى تحديد عدد من المراحل التي تمر بها الشخصية الإنسانية وتتدرج فيها من عدم النضج إلى النضج، وهذه المراحل هي:

1-أن الإنسان في بداية حياته يعتمد كلية على والديه في إشباع حاجاته، أي أنه يتميز بالسلبية المطلقة، ثم يبدأ بعد ذلك في التدرج من السلبية إلى النشاط الايجابي حيث يعتمد على نفسه في تأدية بعض الأنشطة.

2-يتدرج الإنسان من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال أو الاعتماد على نفسه.

3-أن الإنسان في مرحلة الطفولة يتصرف ويسلك بطريقة غير مرنة ولكنه حين يكبر تنمو لديه القدرة على التكيف وبذلك يستطيع مواجهة الأمور بطرق متنوعة.

4-يتدرج الإنسان من الاهتمام بالأشياء التافهة والسطحية عند طفولته إلى الاهتمام بأشياء أعمق وأقوى كشخص ناضج.

5-ينتقل الطفل من تركيز تفكيره وتحديد تطلعاته على الحاضر، ثم المستقبل القريب إلى التركيز على المستقبل الطويل والتطلع إلى أهداف بعيدة المدى عند اكتمال نمو شخصيته.

6-يتدرج الطفل من مرحلة التبعية والانتقاد إلى محاولة المساواة بالآخرين وربما قيادتهم.

7-تنعدم رقابة الطفل على نفسه في بداية حياته، ولكنه حين يكبر وينمو تتكون لديه القدرة على أن يوجه نفسه ويراقبها ويستقل بها عن رقابة الآخرين.

جدول رقم (03) يوضح مراحل نمو الشخصية من الطفولة الى الرشد كما يراه أرجيرس:

الطفولة (عدم النضوج)	الرشد (النضوج)
– سلبية.	– نشاط ايجابي.
– اعتماد.	– استقلال.
– عدم القدرة على التصرف.	– قدرة كبيرة على التصرف.
– نظرة محدودة.	– نظرة شمولية وتطلعات كبيرة.
– اهتمامات سطحية.	– اهتمام عميقة.
– تبعية.	– قيادة.
– الاعتماد على رقابة الآخرين.	– رقابة ذاتية.

ويرى **[أرجيرس]** أن أتباع مبادئ الإدارة الكلاسيكية التي تتمثل في التركيز على التخصص الدقيق للعمل، وإصدار الأوامر، والإشراف الدقيق المباشر، والحد من سلطات العاملين ومشاركتهم يؤدي إلى العودة بالعاملين إلى مرحلة الطفولة وعدم إشباع ما عندهم من حاجات كالتوجيه والرقابة الذاتية وتطلعهم للوصول إلى أهدافهم. ولا شك أن هذا الأسلوب يؤثر على تصرفات العاملين وسلوكهم بحيث يتسم بالسلبية والاعتماد الشديد على رؤسائهم.

ويرى **[أرجيرس]** أن التنظيمات الرسمية تستند إلى مجموعة من الافتراضات التي لا تتفق مع التطور والنمو الطبيعي للشخصية الإنسانية مما يترتب عليه من تناقض بين احتياجات الفرد الناضج ومتطلبات التنظيم. كما أن الأسلوب الذي تتعامل به الإدارة – خاصة التي تستند كلية إلى المبادئ الكلاسيكية – مع

العاملين–إنما ينظر إليهم في مرحلة الطفولة أو عدم النضوج حيث تقوم بتصميم أدوار للعمال تشبه في الواقع الأدوار التي يقوم بها الأطفال مما يؤدي إلى إحباط التطور والنمو الطبيعي لهؤلاء العمال.

ويقترح **[أرجيرس]** لتحقيق المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمات من جانب العاملين، أن تستخدم الإدارة الأساليب الآتية:

- ✓ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، بحيث يشغل الوظيفة التي تتناسب مع مؤهلاته وقدراته، وتسمح له بالإبداع والابتكار.
- ✓ أن يتسم العمل الذي يقوم به الشخص بتنوع الأنشطة حتى لا يصاب بالملل والجمود.
- ✓ تكليف العاملين بأعباء ومسئوليات فيها تحد، حتى يمكن لهم أن يظهروا قدراتهم ويشبعوا ما عندهم من حاجة للتوجيه والرقابة الذاتية.
- ✓ استخدام أسلوب المشاركة في الإدارة واتخاذ القرارات مما يشعر العاملين بالثقة والقدرة على تحمل المسؤولية.
- ✓ الاهتمام بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الإنسان.

وقد أثبتت التجارب التي أجريت في هذا الصدد أن زيادة مقدار المسؤولية التي تعطي للفرد يعود بالفائدة على كل من العمال والمشروع. ذلك أن إعطاء الأفراد الفرصة لكي ينموا ويقتربوا من حالة النضوج في مجال العمل سوف يؤدي إلى إشباع أكثر من مجرد الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الضمان والاستقرار مما يؤدي بالتالي إلى دفعهم إلى العمل وبذل أكبر مجهود ممكن من أجل تحقيق أهداف التنظيم. (ابراهيم العمري وعبد الله أسعد: ب–سنة، ص 165–166–168)

1.3.7–الانتقادات الموجهة للنظرية: يؤخذ على **[أر جيرس]** أنه أهمل في نظريته بعض النقاط التي نوضحها فيما يلي:

- ✓ أن الفروق الفردية بين الأفراد قد لا تسمح لهم جميعا بالوصول إلى مرحلة النضج التي يصورها أر جيرس.
- ✓ اختلاف الأفراد في تصورهم لإشباع حاجاتهم نظرا لاختلاف مستوى الطموح والتطلعات.
- ✓ اختلاف الأفراد في رغباتهم في الوصول إلى إشباع حاجاتهم نظرا لاختلاف قوة الدافع لديهم، ويتوقف ذلك على السمات الشخصية للفرد ومجموعة العوامل البيئية المحيطة بهم.
- ✓ أن هناك العديد من الأعمال التي تتسم بالجمود وعدم السماح بإظهار قدرات العاملين وإشباع حاجاتهم.

3.7–تقييم النظريات: على الرغم من شيوع نظرية الدافع للإنجاز في ظل نظرية التوقع–القيمة وخاصة أهمية منحى التوقع–القيمة، إلا أن هذا لم يمنع من توجيه عدة انتقادات لها وعلى رأسها غموض مفهوم القيمة، التعامل مع دوافع الإنجاز كعامل داخلي وإهمال العوامل الخارجية.

واعتبرت أعمال **[ماكليلاند]** بالغة الأهمية لأنها سلطت الضوء على البيئة الطبيعية والمشكلات الاجتماعية، وتدعمت نظريته أكثر بدراسة النمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات، وباعتبارها أول نموذج منظم في حقل دافعية الإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة: 2000، ص111)

إلا أن كل هذه الانتقادات ليس بإمكانها الإنقاص من أهمية هذه النظريات، فيكفي أنها فتحت المجال لباحثين آخرين أن يضعوا من جوانب القصور تلك تصورات جديدة لدافعية الإنجاز.

- **تعقيب على نظرية ماكيلاند:** يرى الباحث أن [ماكيلاند] لم يستند على البيئة الاجتماعية الذي اعتمد عليه زميله [موراي] في تفسيره لنظرية الدافع للإنجاز، ولقد حدد [ماكليلاند] أهمية الموقف الإيجازي من حيث أنه يعمل على استثارة السلوك الإنجازي الكامن داخل الفرد مرتبط بالرغبة في التفوق والخوف من الفشل، وفي هذا السياق لا بد من الاشارة الى جهود [مكليلاند] والذي أشار إلى أن الدافع للإنجاز هو أحد العوامل المفسرة للنمو أو الهبوط الاقتصادي في المجتمع، ومن ثم أضاف [أتكنسون] بعدين آخرين لتفسير الدافع للإنجاز ألا و هما: احتمالية النجاح في المهمة والباعث للنجاح فيها، والذي يؤدي الى السلوك الإنجازي.

و إذا كان **[ماكليلاند]** قد أشار الى التأثير الخارجي للموقف الإنجازين، ومقدار المخاطرة فيه. حيث أشار الى أن الأشخاص الذين يتسمون بالدافعية للإنجاز المرتفعة، يميلون للعمل في المواقف التي تكون فيها درج المخاطرة متوسطة، فإن **[موراي]** قد عزى الدافع للإنجاز الى مقدار تحقيق البيئة الاجتماعية للدعم والمساندة للفرد، وأشار الى أن البيئة الاجتماعية التي كون مساندة وداعمة للفرد تعمل على إثارة سلوك الدافع للإنجاز لديه، وقد تمثل دافع الانجاز لديه في مجموعة من الصفات الايجابية التي تعبر عن السلوك المتميز، والتي تميز انسانا يتمتع بدرجات عالية من الدافعية للإنجاز عن أخر لا يتمتع بهذا القدر منه، وقد اعتبر **[موراي]** أن الدافع للإنجاز حاجة أصلية، ربما تكون متفرعة من حاجة الانسان الى التقدير .

أما **[اتيكسون]** فقد نوه الى القيمة–الحافز، وطور نظريته من خلال تفاعلات متبادلة بين عناصر عدة، تؤدي الى السلوك الإنجازي مستنتجا أن دافع الانجاز ثابت نوعا ما. وإذا كان العلماء قد حددوا ماهية الدافع للإنجاز، وعملوا على قياسه بأشكال وأبعاد متعددة أو ذات البعد الواحد، واشاروا ايضا ان الدافع للإنجاز مرتبط ارتباطا وثيقا بالعمل والمنافسة.

وبالتدقيق في نظريات الدافعية للإنجاز وآراء العلماء، فإننا نجد أن **القرآن الكريم** قد سبق كل هؤلاء إلى فضل العمل فيما لا يقل عن 372 موضع، بالإضافة إلى آيات أخرى عن التنافس، وبهذا فإن الانجاز يرتبط بالعمل. وكلاهما يرتبط بخلافة الانسان في الارض، حيث يقول تعالى:

{ثم جعلناكم خلائف في الارض من بعدهم للنظر كيف تعملون} (يونس: الآية 14).

وكما ترتبط المنافسة بالعمل والانجاز في قوله تعالى:

{ختامه مسك وفي ذلك فليتنافس المتنافسون} (المطففين: الآية26)

- ورغم هذه الانتقادات التي أخذت على نظرية الدوافع ونضوج الشخصية حسب ما توصل إليه أرجيرس. فإن الأخذ بمبادئ هذه النظرية واستخدامها عند تصميم التنظيمات وإدارة العمل، يسمح بتخفيض الصراع الناتج عن التناقض بين احتياجات الفرد ومتطلبات التنظيم.

خلاصة:

من خلال ما سبق يتبين لنا أن موضوع دافعية الإنجاز هو دافع يقتصر على الكائن البشري بحيث لا نجده عند غيره من الكائنات. وأنه حظي بالعديد من الدراسات من طرف الكثير من الباحثين أمثال ماكيلاند وأتكنسون وغيرهم، كما تتضح لنا أهميته الكبرى بالنسبة للمتعلم بصفة خاصة والتعليم بصفة عامة. نجد بان هذه الأخيرة من الموضوعات الهامة والتي اهتم بها علماء النفس لان الدافعية هي من العوامل المهمة وراء تكيف وتأقلم أي توافق الإنسان مع نفسه والبيئة التي يعيش فيها وتبدو أهمية الدافعة جلية لأنها تفسر السلوك بالنسبة لعلماء النفس لأنها عبارة عن تكوينات وعمليات داخلية مفترضة.

كما أن موضوعات الدوافع من الموضوعات الهامة والحيوية للأخصائي الاجتماعي وكل من له صلة بقيادة وتوجيه الأفراد أو العمل من اجلهم ومن اجل إكسابهم مهارات ومعارف جديدة، إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافع وأن جميع الناس

على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين لأن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها وبها سيخلق لد توازنا نفسيا واجتماعيا.

الفصل الرابع *الضغوط النفسية*

-تمهيد.

أولا: ماهية الضغوط النفسية:

1-لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية :

2-تعريف الضغوط من الناحية النفسية:

3-أنواع الضغط النفسي:

4-أعراض الضغط النفسي:

5-أعراض الضغوط النفسية لدى الأستاذ:

6-مراحل حدوث الضغط النفسي:

7-الآثار الناتجة عن الضغوط:

8-مصادر الضغط النفسي:

9 -مصادر الضغوط لدى الأستاذ:

10-مظاهر الضغط النفسي لدى الأستاذ:

11-أسباب الضغط النفسي لدى الأستاذ:

12-النظريات المفسرة للضغط النفسي:

13-تشخيص الضغط النفسي:

14-طرق الوقاية من الضغط النفسي:

ثانيا: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

تمهيد:

1-التناولات النظرية لمفهوم المواجهة:

2-تصنيف استراتيجيات المواجهة:

3-وظائف استراتيجيات المواجهة:

4-مميزات استراتيجية المواجهة:

5-استراتيجيات المواجهة وسمات الشخصية:

6-استراتيجيات المواجهة والصحة النفسية:

7-فعالية استراتيجيات المواجهة على الصحة الجسمية والضغط النفسي:

8-مقاييس استراتيجية المواجهة:

خلاصة:

تمهيد:

تعد الضغوط أحد المظاهر الرئيسية التي تتصف بها مجتمعاتنا المعاصرة، نتيجة للتغيرات السريعة التي تطرأ على كافة نواحي الحياة. وهذا المفهوم استعاره علم النفس من ميدان الهندسة والدراسات الفيزيقية للدلالة على التغيرات النفسية الناتجة عن المثيرات الخارجية، فالضغط ظاهرة اجتماعية نفسية واسعة المعالم ومعقدة. ولقد أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية في هذا العصر، وهذا لا يعني أن الضغوط النفسية لا تتراكم في نفس الإنسان وشخصيته، فالكثير منا يعاني من تأثيراته المباشرة، كما يظهر في علاقات وأعراض نفسية وعضوية متنوعة. والبعض الآخر يبقى خفياً لا يظهر إلا عندما يتعرض الشخص لآثاره المخربة والمتعثرة بشكل تدريجي، فهو يؤثر على نفسية الشخص وأجهزة الجسم نتيجة تعرض الشخص للقلق والإحباط الذي قد يجد الطبيب صعوبة في كشف أسباب ارتفاع الضغط الشرياني أو الصداع أو آلام الظهر، مع ما يرافق ذلك من أعراض نفسية مثل فرط التهيج وضعف التركيز والعصبية. لذلك تعتبر الشخصية المتزنة والمتمتعة بالصحة النفسية، إذا ما تكاملت جوانبها وانتظمت في كيان نفسي متضامن لا تنهكه الصراعات التي قد تدب داخل هذا الكيان، أما إذا تعرضت الشخصية لاختلاف وعدم اختلاف بين كامل مكوناتها تعرضت لصراعات موصولة وإحباطات متعددة أدى هذا إلى سوء توافقها الشخصي والاجتماعي وبدت عليها مظاهر الاضطراب والشذوذ والانحراف.

لذلك تعتبر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الإنسان بصفة عامة والعامل في منظمته ظاهرة جديرة بالاهتمام والدراسة والبحث، وذلك نظرا للأثار النفسية الوخيمة المترتبة عنها، والتي تؤثر في مختلف جوانب حياة الإنسان ومستويات أدائه واستقراره النفسي، لذلك أصبحت الضغوط النفسية موضوع بحث العديد من المهتمين في هذا المجال وكون الحياة تتغير. ومن منطلق إدراك طبيعة العصر الحالي الذي يتسم بالقلق والصراع أصبح الإنسان يعيش هذه الضغوطات في الأسرة والمدرسة ... مكان العمل. ورغم

تعدد مصادر الضغوط النفسية، فإن العمل يضل أهم مصادرها. ومن هذا المنطلق يأتي هذا الفصل الذي يعتبر كمقدمة أساسية لفهم هذه الظاهرة.

أولا: ماهية الضغوط النفسية:

1-لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية :

لا يمكن دراسة وفهم أي ظاهرة دون تحديد مفهومها أو تعريفها، حيث أن التعريف الدقيق للظاهرة، والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها، يسهل عملية فهمها والتعامل معها بفعالية وإيجابية وقبل التطرق إلى ضبط مفهوم الضغط وتعريف الباحثين له يجب المرور أولا على جذوره.

لقد أستخدم مصطلح الضغط النفسي على نطاق واسع في مجالات مختلفة كالطب والفيزياء وعلم النفس والصحة النفسية وغيرها من المجالات.

فالضغط في الطب هو ضغط الدم الذي يحدثه تيار الدم على جدران الأوعية الدموية. وفي الهندسة هو القوة الدافعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها. وفي الطبيعة الضغط الذي يرتكز على نقطة معينة بفعل الثقل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة، ويؤثر عليها في جميع الاتجاهات. فالضغط مفهوم مستعار من العلوم الفيزيائية ويشير إلى الإجهاد أو القوة ولقد استعار علم النفس بوصفه علما حديث النشأة.

استخدمت كلمة الضغط (stress) في ميدان الهندسة والعلوم الطبيعية لتشير إلى قوة خارجية، تؤثر بشكل مباشر على موضوع طبيعي، ونتيجة لهذه القوة يحدث الإجهاد (strain) الذي يغير في شكل وبقاء الموضوع (lazarus,1966, p12). ثم بدأ استخدام كلمة (stress) حديثا في مجال العلوم الإنسانية، ليشير إلى تلك القوة التي تؤثر في الفرد وتسبب له بعض التغيرات النفسية مثل: التوتر، الضيق وبعض التغيرات العضوية والفيزيولوجية (السرطاوي زيدان أحمد عبد العزيز السيد الشخص: 1998، ص9).

كما استخدم مصطلح الضغط النفسي للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة، كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة (عوامل الإجهاد). وقد نشأت فكرة الإجهاد في علم وظائف الأعضاء للدلالة

على استجابات جسدية غير محددة " زملة" التكيف العام لأي تأثير غير مقبول، وفيما بعد استخدم مفهوم الإجهاد لوصف حالات فردية في ظروف صعبة على المستويات الوظيفية، العضوية والنفسية والسلوكية. (وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى: 2008، ص125)

وتوجد عدة مصطلحات تشير جميعها إلى مضمون واحد. فكلمات الضغط "stress" الإحباط "frustration" المواقف المتطرفة. " xtemesituation "الأزمة النفسية " psychological crisis "والشدة. لا بعضها محل الآخر. وفي هذا الشأن يوضح "لازاروس lazarus " أن لمصطلح الضغط معاني متعددة فبينما نجد سيبلبرجر" spielberger " يستخدم مصطلح الضغط نجد آخرين مثل" هاين hian " يستخدم مصطلح المواقف المتطرفة، ويرادف " سعد جلال" بين مفهوم الضغط ومفهوم الشدة، ويعتبرها قادرة على إنتاج تغيرات في الكائن الحي، إلا أنه يكاد يوجد اتفاق بين الباحثين على نتائج الضغوط والأعراض والمؤثرات التي يستدل منها على أن الفرد واقع تحت ضغط ما. فالإنهاك والإحباط والقلق والتوتر، واضطراب السلوك، والإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية، وافراز الغدد، وتغيرات المزاج. كلها من أعراض الوقوع تحت طائلة الضغط. (هارون الرشيدي توفيق: 1999، ص39)

2-تعريف الضغوط من الناحية النفسية:

يرى البعض أن كلمة "ضغط" stress" مأخوذة من الكلمة اللاتينية " stringere " التي تعني " سحبة بشدة " في حين يرى البعض الآخر أن مصطلح الضغط اشتق من الكلمة الفرنسية القديمة " Destress " والتي تشير إلى معنى الاختناق والشعور بالضيق أو الظلم. وقد تحولت في الإنجليزية إلى" Stress " والتي أشارت إلى معنى الضيق أو الاضطهاد.

أما الرائد في استخدام المصطلح في علم النفس فهو العالم هانز سيلي" Selye"حيث كان متأثراً بفكرة أن الكائنات البشرية يكون لها رد فعل للضغوط عن طريق تنمية أعراض غير نوعية. وذكر أن الضغوط

يكون لها دور هام في إحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم، إذ إن أي إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب أو الألم لها علاقة بتلك الضغوط.

ويعرف " سلي Selye" الضغط النفسي بأنه: "استجابة الجسم غير المحددة نحو أي مطلب يفرض عليه".

أما لازاروس Lazarus فيعرفه بأنه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف. (Lazarus RS et Folkman. 1984.)

ومن التعريفات التي اهتمت بالتوقع المسبق من الفرد لما سوف يضايقه، تعريف "جاملش Gamelch" الذي يعرفه بأنه التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الاستجابة المناسبة لما قد يتعرض له من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجاباتنا لها غير موفقة وغير مناسبة. (عبد الرحمان الطريري: 1997، ص4)

وعموماً فمصطلح الضغوط يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة القوة، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية، مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي، وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر... وتؤدي الضغوط إلى تغيرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية، وبنية دافعية متحولة للنشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر.

يعرف " **ماك جراف** " الضغوط بأنها إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة لمطلب أو مهام، ويصاحب هذا الإدراك انفعالات سلبية كالغضب، والقلق، والاكتئاب، وتغيرات فسيولوجية كرد فعل تنبيهي للضغوط التي يتعرض لها الفرد. (عبد الرحمان الطريري: 1997، ص 21)

ويرى " **جمعة سيد يوسف** " أن مفهوم الضغوط يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته، أو على جزء منه وبدرجة تحدث لديه إحساسا بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته،

وحينما تزداد شدة هذه الضغوط. فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه. (جمعة سيد يوسف: 2001، ص141).

أما " **حنان عبد الرحيم** " فترى أن الضغوط النفسية تتجلي في إطار كلي متفاعل، يتضمن الجوانب النفسية، والجسمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمهنية. ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية، انفعالية، فسيولوجية، لذلك فإن جميع الضغوط تعتبر ضغوطا نفسية.

- **تعليق حول جاء عن ماهية الضغوط النفسية:**

يتضح مما سبق أن الباحثين اختلفوا في تعريف الضغط النفسي، فمنهم من يرى أن الضغط النفسي هو عبارة عن مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد في المواقف الضاغطة، ومنهم من يرى أن الضغط هو عبارة عن استجابات تنحصر في ردود الأفعال التي يبديها الفرد عند مواجهة الموقف الضاغط. ومنهم من يرى أن الضغط النفسي هو تفاعل بين المثير والاستجابة، فالأثار الفزيولوجية للضغط النفسي تختلف من فرد لآخر تبعا لشخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الأخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد لذلك يعتبرها "**والتر كانون**– Cannon Walter " والذي يعتبر من الأوائل الذين استخدموا عبارة **[لضغط]** . وعرفه برد الفعل في حالة الطوارئ Réponse Emergency أو رد الفعل العسكري Multarietic Réponse، بسبب ارتباطاها بانفعال القتال والمواجهة (علي عسكر: 2003، ص42).

في حين يرى" **لازاروس –** Lazarus " أن الضغط ليس مثيرا ولا استجابة. ويعتبره علاقة بين الفرد وبيئته يقيمها بأنها مرهقة، وأنها تفوق قدراته وتعرض وجوده للخطر. فترد بذلك إلى العمليات الوسيطية بين المثير والاستجابة (لوكيا الهاشمي، بن زوال فتيحة: 2006، ص12، 13). في حين يرى " **موري –** Murray " أن الضغط عبارة عن خاصية، أو صفة لموضوع، أو شخص، أو تفوق جهود الفرد في تحقيق هدف معين. ويميز في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط " Beta " ويشير إلى دلالة الموضوعات

والأشخاص كما يدركها الفرد، ويشير به إلى خصائص الموضوعات الأشخاص ودلالتها كما هي. (عبد الرحمان الصريري: 1997، ص 136)

إلا أنه وإن اختلفوا فهناك عاملا مشتركا في تعاريفهم، وهو التهديد الذي يقع على كاهل الكائن الحي عندما يقيم الموقف على أنه يفوق طاقاته وقدراته. وهذا ما يؤدي إلى ظهور مجموعة من الاستجابات من أجل التكيف مع الموقف المهدد الذي أدى إلى خلل في التوازن.

لذلك يمكن أن نعتبر من خلال ما سبق ذكره من تعريفات للضغط النفسي على اختلافها، مفهوما متشابكا. فهو يعبر عن حالة نفسية من التعب والإرهاق، يعتبرها الفرد على أنها ضغط نفسي حينا، وهي تعبر عن قوة فعل العامل الضاغط الذي عادة ما تكون البيئة مصدره، وهو أيضا تعبير عن حالة تكيف بين الفرد وبيئته. ولكن ما يمكن أن نقول عموما أن مفهوم الضغط النفسي مفهوم سالب يغير من نمط سلوك الفرد، وطريقة استجابته للمواقف المختلفة. وهذا التغيير الذي يحدثه الضغط يختلف تبعا لجملة من المعطيات، أهمها تكوين شخصية الفرد والخبرات السابقة التي عايشها، ونظرته واتجاهاته نحو المثير الضاغط. حيث يحدث هذا الضغط النفسي آثار تمس الجانب الفيزيولوجي للإنسان فتعيقه عن الأداء الأمثل لأدواره وتشعره بحالة من الألم والاستياء نحو المثير الضاغط.

3-أنواع الضغط النفسي:

تعددت أنواع الضغوط النفسية تبعا لتوجهات الباحثين لذلك نجد عدة تصنيفات من بينها:

1-الضغط النفسي الحالي: وهو نتيجة موقف معين، مثل مناقشة أو مسابقة. إذا تم التحكم به يصبح فعالا.

2-الضغط النفسي المتوقع: وهو مرتبط بدخول الفرد امتحان، وهذا الضغط يكون ضارا عندما يعطيه الفرد أهمية كبيرة.

3-الضغط النفسي الحاد: وهو استجابة الفرد لتهديد فوري مباشر لحياته، وهو ما يسمى الصدمة. حيث يجد الفرد نفسه في موقف يهدده ولا يستطيع منعه.

4-الضغط النفسي المزمن: وهو نتيجة لأحداث منهكة تتراكم مع الزمن، تشكل سلسلة من الضغوط المتراكمة (schafer,1992,p10) .

*وتنقسم الضغوط أيضا إلى نوعين هما:

1-الضغوط الايجابية: وهي ترتبط بوجود درجة مناسبة من الضغط، أو التوتر. تدفع الفرد للعمل بشكل متتبع محققا لأهدافه.

2-الضغوط السلبية: تذكر" الين Allen " أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة الصعبة يكون لها تأثير سلبي فتجعل الفرد عاجزا عن تحقيق أهدافه، والعجز عن التفاعل مع الآخرين. ومن تم ظهور الأعراض النفسية والجسمية (علي عسكر: 1998، ص23)

*وقد قسم" لازاروس وكوهين lazarus-kouhen" الضغوط إلى ثلاث مجموعات:

1-ضغوط الحوادث الجائحة: وهي حوادث مفاجئة وعنيفة، ويمكن أن تؤثر على أعداد كبيرة من الأشخاص مثل: الحروب أو الكوارث الطبيعية بما فيها الزلازل والعواصف. وهذه الأحداث تؤثر على مئات من الشعوب.

2-الضغوط الشخصية: وهي أحداث قوية وشديدة، تتطلب مواجهة تكيفيه فعالة. والفرق الرئيسي بين الضغوط الشخصية والأحداث الجائحة، هو أن الضغوط الشخصية تؤثر في عدد قليل من الناس ومن أمثلتها وفاة شخص عزيز أو فقد وظيفته أو مرض عضوي، أما الجائحة فتؤثر على عدد كبير من الناس.

3-الضغوط العامة: ويمثل هذا النوع في الضغوط والمشاحنات، أو المضايقات اليومية. وهي حوادث ذات شدة منخفضة، لكنها تستمر أو تتكرر في الحياة اليومية. وذلك مثل الانتقال إلى مكان العمل والعودة منه كل يوم. ولا تفرض مثل هذه الحوادث تهديدا مباشرا في الحال، لكن يبدو أن آثارها تصبح سلبية وتراكمية. (أحمد عبد الخالق: 1999، ص46).

*وقد قسم"أبتر-ضغطApter" الضغوط إلى نوعين وهي:

1-ضغوط التوتر: وهي المشاعر التي تنشا عندما يدرك الفرد التناقض بين المستوى الفعلي المفضل والمتغير الدافعي الهام مثال: لو أن شخصا ما في حالة عمل بينما الدافع منخفض نجد أن ضغط التوتر ينشأ لو أن مستوى المثير أصبح عاليا. فمصطلح التوتر يستخدم هنا في شكل يتفق مع الاستخدام اليومي للمصطلح لكي يشير إلى مشاعر عدم الراحة والشعور بأن الأشياء ليست كما ينبغي أن تكون عليه، وأن الفرد يحتاج لبذل جهد أكبر.

2-ضغوط الجهد: وتعني ضغوط الجهد بأن الفرد يبذل جهدا أكبر للتقليل من التوتر ويتوقع أن ضغوط التوتر والجهد يتعلقان ببعضهما إيجابيا فكلما زاد التوتر زاد الجهد للتغلب عليه.

كما أن ضغوط الجهد أحيانا تحدث في غياب ضغوط التوتر، كنتيجة للضغوط التي تؤدي إلى تجنب ضغط التوتر الممكن قبل أن يحدث. مثال: الشخص ذو المسؤوليات الكبيرة ربما يبذل جهدا أكبر لإنجاز المهام الضرورية. لكي يتجنب مشاعر التوتر والقلق الذي ينشأ لو فشل في انجاز المهام. (Apter-2001.p120)

4-أعراض الضغط النفسي:

تتنوع الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد، وتتفاعل هذه الضغوط مع شخصية الفرد ومخططه المعرفي، وخبراته السابقة، وجنسه وظروفه العامة والخاصة. وينتج عن الضغوط بعد أن تتفاعل مع الفرد

استجابات مختلفة وقد تأخذ هذه الاستجابات أشكالا. (وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى: 2008، ص145) حيث يستجيب الجسم تلقائياً لكلّ ما يتعرّض له. وفي حالة الضّغط النفسيّ والخطر المُحدِق، فإنّه يستجيب إمّا بالإقدام وإمّا الهروب. فعند التعرّض إلى أمرٍ مفاجئٍ يشكّل ضغطاً كبيراً أو خطراً حقيقيّاً، فإنّ الجسم يفرز تلقائياً هرموناتٍ معيّنةٍ مثل:" الأدرينالين "، حيث تكون هذه الهرمونات هي المسؤولة عن الاستجابات التلقائيّة، فترفع معدّل ضربات القلب وضغط الدم؛ لتزداد كميّة " الأكسجين " الواصلة إلى العضلات، وبهذا تزداد سُرعة التنفّس وكميّة التعرّق، وكل ردود الأفعال تلك تجعل الإنسان مستعدّاً للتصرّف في حالة الخطر المحتمَل، وهذا ما يساعد على البقاء والهروب من المخاطر. أمّا ضغوط الحياة اليوميّة النّاتجة عن المشاكل الماديّة أو ضغوط العمل، فإنّها لا تسبّب بالضّرورة ردّة فعل الكرّ والفر، ولكنّها تؤدّي إلى إفراز الهرمونات الّتي تَزيد ضغط الدّم، وضربات القلب، وسرعة التنفّس، وإذا ازدادت ردّة فعل الجسم تجاه هذه الضّغوطات، فهي على المدى الطويل ستؤثّر سلبيّاً على صحّة الإنسان. ورغم اختلاف قدرات الأشخاص واستجاباتهم للضغط النفسيّ، إلّا أنّ هناك أعراضاً شائعةً ومشتركةً تدلّ على أنّ الشخص يُعاني من الضّغط النفسيّ، وقد تكون هذه الأعراض نفسيّةً أو عاطفيّةً، أو سلوكيّةً، أو جسديّةً، أو قد يأتي منها جميعها... ويمكن ايجازها فيما يلي:

1.4-الأعراض الجسمية :

- ✓ العرق الزائد والإمساك.
- ✓ التوتر العالي وسرعة الهضم.
- ✓ الصداع بأنواعه (نصفي-دوري-توتر).
- ✓ ألم في العضلات وخاصة في منطقة الرقبة والأكتاف.
- ✓ عدم انتظام في النوم (الأرق-النوم الزائد-الاستيقاظ المبكر على غير العادة)
- ✓ اصطكاك الأسنان.

- ✓ آلام الظهر وخاصة الجزء السفلي منه.
- ✓ الإسهال والمغص.
- ✓ التهاب الجلد والطفح الجلدي.
- ✓ القرحة المعدية.
- ✓ فقدان الشهية.
- ✓ التعب وفقدان الطاقة.
- ✓ زيادة التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابات جسمية.

2.4-الأعراض الانفعالية :

- ✓ سرعة الإنفعال.
- ✓ تقلب المزاج.
- ✓ العصبية.
- ✓ سرعة الغضب.
- ✓ العدوانية واللجوء إلى العنف.
- ✓ الشعور بالاستنزاف واحتقار النفس.
- ✓ الاكتئاب.
- ✓ سرعة البكاء.

3.4 -الأعراض الفكرية.

- ✓ النسيان.
- ✓ صعوبة التركيز.
- ✓ التردد في اتخاذ القرار.

- ✓ الاضطراب في التفكير.
- ✓ ذاكرة ضعيفة أو صعوبة في استرجاع الأحداث.
- ✓ استحواذ فكرة واحدة على الفرد.
- ✓ انخفاض في الإنتاجية أو الدافعية المنخفضة.
- ✓ اليقظة العامة في انجاز المهام.
- ✓ تعدد الأخطاء.

4. 4-الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية

- ✓ عدم الثقة غير المبررة.
- ✓ لوم الآخرين.
- ✓ نسيان المواعيد أو الغائها قبل فترة وجيزة.
- ✓ اصطياد الأخطاء للآخرين.
- ✓ تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات الاجتماعية.
- ✓ التهكم والسخرية من الآخرين.
- ✓ تجاهل الآخرين.
- ✓ التفاعل بشكل آلي مع الآخرين.(علي عسكر: 2003، ص 52-53-54-55)

5-أعراض الضغوط النفسية لدى الأستاذ:

بصفة عامة عند الأستاذ أو غيره، فعندما يفشل الفرد في التحكم في المصادر التي تسبب له ضيقا وإزعاجا، فإن جسمه يمر بحالة تعرق بالمواجهة، أو الهروب وعلى إثر ذلك تزداد ضربات القلب ويتحول الدم من الأطراف إلى العضلات الداخلية وغيرها. وتظهر الأعراض مع استمرار المصادر المسببة للضيق عند الأستاذ على وجه الخصوص مثل: المنهاج وضغطه وعلاقته مع زملاءه. ويجدر التنبيه إلى أن

الأعراض المختلفة، لا تظهر جميعها في وقت واحد، ولا على جميع الأشخاص، فلكل واحد منا نقطة أو نقاط ضعف، ولكل واحد إمكاناتها الخاصة.

❖ وتصنف هذه الأعراض الى ما يلي: (رمضان ياسين: 2008، ص134).

1.5-الأعراض الجسدية: العرق الزائد والتوتر العالي، الصداع بأنواعه، ألم في العضلات وبخاصة في الرقبة والاكتاف، عدم الانتظام في النوم، الامساك، آلام الظهر خاصة في الجزء السفلي، الإسهال والمغص، عسر الهضم، القرحة، التغير في الشهية، التعب وفقدان الطاقة.

2.5-الأعراض **الانفعالية:** (سرعة الانفعال – تقلب المزاج – العصبية – سرعة الغضب – العدوانية واللجوء الى العنف – الاكتئاب).

3.5-الأعراض الفكرية أو الذهنية: يتعرض الأستاذ الى الكثير من هذه الأمراض مثل: النسيان والصعوبة في التركيز، الصعوبة في اتخاذ القرارات، الاضطراب في التفكير، ضعف الذاكرة أو صعوبة في استرجاع الأحداث، استحواذ فكرة معينة نحو تلميذ ما، تزايد عدد الأخطاء، إصدار أحكام غير صائبة.

4.5-الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية: عدم الثقة بزملائه، نسيان الأفكار، السخرية من زملائه، تجاهل زملائه، التفاعل مع زملائه بشكل آلي (غياب الاهتمام الشخصي). (علي عسكر: 2003، ص41-42)

6-مراحل حدوث الضغط النفسي:

تختلف مراحل حدوث الضغط النفسي باختلاف النظريات، وسنتطرق إلى وجهة نظر كل من:

1.6-مراحل حدوث الضغط النفسي من وجهة نظر هانز سلي "Hans.selye":

وقد توصل إلى أن الضغط النفسي يمر بثلاث مراحل سماها " تناذر التكيف العام " (adaptation syndrome général) وهي:

- ***المرحلة الأولى: استجابة الإنذار:**

في هذه المرحلة فإن الجسم يستدعي كل قواه الدافعية لمواجهة الخطر الذي يتعرض له، فتحدث نتيجة التعرض المفاجئ لمنبهات لم يكن متهيئا لها، مجموعة من المتغيرات العضوية والكيماوية، فترتفع نسبة السكر في الدم، ويتسارع النبض، ويرتفع الضغط الشرياني، وبذلك يكون الجسم في حالة استنفار وتأهب كاملين من أجل الدفاع والتكيف مع العامل المهدد.

- ***المرحلة الثانية: مرحلة المواجهة:**

إذا استمر الموقف الضاغط: فإن مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى هي مرحلة المواجهة لهذا الموقف: وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة، التي يكون الكائن الحي قد اكتسب القدرة على التكيف معها، وتعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة التكيف، أو ما يسمى بالأعراض السيكوسوماتية. ويحدث ذلك خاصة عندما تعجز قدرة الفرد على مواجهة المواقف، عن طريق رد فعل تكيفي كاف. ويؤدي التعرض المستمر للضغوط إلى اضطراب التوازن الداخلي مما يحدث مزيدا من الخلل في الإفرازات الهرمونية المسببة للاضطرابات العضوية.

- ***المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهاك أو الإعياء:**

إذا طال تعرض الفرد للضغوط لمدة أطول، فإنه سيصل إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة، ويدخل في مرحلة الإنهاك، ويصبح عاجزا عن التكيف. وفي هذه المرحلة تنهار الدفاعات الهرمونية وتضطرب الغدد وتنقص مقاومة الجسم، وتصاب الكثير من الأجهزة بالعطب ويسير المريض نحو الموت. (عبد الله محمد قاسم:2001، ص116.117)

2.6–وجهة نظر كل من صلاح و فونتان – " fontai et salahe ":

وحسبهما فإن الضغط النفسي يمر بخمسة مراحل أساسية:

- ** **مرحلة الإنذار (etat.d'alarme):**

يكون بوجود حادث ضاغط شديد يلفت انتباه الفرد ويؤثر على نشاطاته الحالية.

- ****مرحلة التقييم (evoluation):**

يقوم الفرد في هذه المرحلة بفك وحل الموقف وفقا لمميزاته، وخصائصه الفردية. هل يعبر الموقف عن خطر جسدي أو حالة فقدان؟ ويمكن في هذه المرحلة تضخيم الحدث أو تصغيره.

- ** **البحث عن استراتيجية للتوافق (Recherche d'un Stratégie adaptation) :**

تتمثل هذه الاستراتيجيات في مجموعة معقدة من السيرورات النفسية التي يستعملها الفرد ويوظفها بغرض التخفيف من أثر الضغط على توظيفه الانفعالي مثل الحث عن المعلومات والتجنب...الخ.

- ****استجابات الضغط (**Réponse de stresse):

تظهر هذه الاستجابات على المستوى الفسيولوجي، والحركي والمعرفي. وقد تشتد هذه الاستجابات حتى تأخذ عدة مظاهر مثل: القلق والحزن وآلام جسدية، وصعوبة في الحياة المهنية وصعوبات مدرسية أو عائلية.

- ** **انعكاسات استجابات الضغط على الصحة (Retentissement de la réponse de stress sur la santé):** إن الضغط المزمن عامل خطر لظهور اضطرابات جسدية مثل اضطرابات القلب واضطرابات معدية (حكيمة آيت حمودة: 2006، ص97)

✓ **3.6 – وجهة نظر كل من " لازوراس وفولكمان**–Lazarus et Folkman**: وحسبه** أيضا هناك خمسة مراحل للضغط وهي:

- **1–مرحلة الحدث الضاغط: والفكرة** الأساسية لهذه المرحلة مبينة على أن الإنسان يواجه في حياته مواقف وحوادث ضاغطة، تستدعي الكثير من الجهد لمواجهتها والتغلب عليها. وقد تنطوي عليها صعوبات صحية إذا تم استعمال استراتيجيات معرفية سلوكية غير فعالة.
- **2–مرحلة التقييم الأولي: وفي** هذه المرحلة يقوم الفرد بمحاولة التعرف على الحدث، ثم يحاول تحديد مستوى التهديد الذي يمثله هذا الحدث بالنسبة للفرد، ويعتمد الفرد في هذه العملية التقديرية على أسلوبه المعرفي وخبراته الشخصية.
- **3–مرحلة التقييم الثانوي:** في هذه المرحلة يقوم الفرد بتقييم مدى قدرة إمكانياته الشخصية على مواجهة الموقف الضاغط، وهكذا عندما يتلاءم كل من تقديره لمطالب الموقف وإمكانياته على مواجهته لا يشعر بالضغط، وعندما يعكس تقييمه فجوة بين إمكانياته ومطالب الموقف أو المحيط، وخاصة عندما تفوق المطالب الإمكانيات المتوفرة لمواجهة الموقف الضاغط ينخر مستوى كبير من الضغط، كما تتضمن مرحلة التقييم الثانوي محاولة تحديد الآليات المناسبة لمواجهة الموقف والتغلب عليه، فبعد أن يقوم الفرد بتقييمه الأولي للموقف من ناحية تهديد هذا الحدث له، يقوم الفرد بالتخطيط لكيفية مواجهة هذا الموقف معتمدا على مجموعة من العوامل بما فيها عوامل خارجية (مثل طبيعة الحدث نفسه) وعوامل داخلية بالفرد (ذكاءه، شخصيته، ثقافته، خبراته السابقة).
- **4–مرحلة المواجهة:** في هذه المرحلة يلجأ الفرد إلى استعمال استراتيجية معرفية، أو سلوكية لمواجهة الموقف الضاغط، وقد تم تصنيف استراتيجيات المواجهة إلى نوعين أساسيين. تكمن الاستراتيجية الأولى فيما نسميه بالفعل المباشر ويتمثل في إتحاف إجراءات عملية مباشرة لتغيير

الموقف الضاغط. وتتسم بطبيعة سلوكية أسلوب حل المشكلات، أما الاستراتيجية الثانية فتتمثل فيما يسمى بالفعل المخفف، وهو فعل غير مباشر ذو طبيعة انفعالية.

- **5-مرحلة نتائج المواجهة: في** هذه المرحلة يتحدد مدى تأثير أساليب المواجهة على كل من النشاط الانفعالي والمعرفي والفسيولوجي، والسلوكي، وتتوقف استجابة الفرد التوافقية للموقف الضاغط على مدى نجاحه في استعمال استراتيجية مناسبة للتغلب عليه. (رئيفة عوض:2001، ص-52،53،54)

7-الآثار الناتجة عن الضغوط:

يشير **موراي** إلى أن الضغوط تمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة. وللضغط تأثير على الانجاز والأداء البشري بصفة عامة فلقد اقترح **جروس وما ستنبورك** ان تناقص العمل الانجاز يظهر بسبب الضغط أو في لغتهم ان حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة والانتقال بها؛ كما ان حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة وبهذه الطريقة تستطيع ان تضعف ليس فقط المشكلات ولكن أيضا تضعف فاعليتها في المشكلات التي حلت به. (علي عسكر: 2003، ص 42) ولقد أثبتت دراسة **لانتز**على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأساتذة في ظروف الأداء العادي وظروف الأداء الذي تعرضوا فيها للضغط، وأن الأعمال التي حفظت عن ظهر قلب لم تتأثر بالموقف الضاغط بينما تأثرت الأعمال التي تتطلب جدلا.

ويؤثر الضغط النفسي على الأداء الحس حركي فيقول " لازاروس " أن كثيرا من الدراسات أظهرت ضعف هذا الأداء عندما يكون الفرد معرضا للضغط، وتأتي معاناة الضغوط الشعورية من خلال الاضطراب والقلق والخلل الذي يصيب الوظائف البيولوجية وأوضح ميكليلاند، فلور، ودا فيدسون، وسارون، أن الأفراد الذين قد قدموا توضيحا لأعراض قوة الدافع وارتفاع قوة الضغط النفسي اظهروا ارتفاعا في إفرازات الهرمونات وارتفاعا في ضغط الدم وتركيز أقل في اللعاب.

كما أن الضغط النفسي له أثر على الأداء الحس حركي، فإن له أيضا تأثيرا على النواحي البيولوجية والجهاز العصبي حيث أثبت " **هولمز**" ورأى أن الأحداث الضاغطة تحدث تعديلات لدى الفرد في توازنه والميل إلى الإتزان وإفرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، وتردد واستمرار الاستثارة التي تغير الاتزان الداخلي وتقلل من مقاومة الجسم وأوضح " **هيج** " أن الضغط كان له تأثير على مقاومة انطفاء حالة النشاط الكهربي للجلد.

ونشير هنا إلى المحاولات العديدة التي بذلت في محاولات لفهم مساهمة تأثير الحوادث الضاغطة على المزاج أين أشارت الدراسات إلى أنه توجد علاقة قوية بين خبرة النجاح والفشل والحالة المزاجية باعتبار أن مفهوم المزاج يشير إلى الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره ومن هذه الصفات درجة تأثر الفرد بالمواقف (نوع الاستجابة الانفعالية، ثبات الحالة المزاجية الغالبة، المرح، الاكتئاب، السرور، الهيجان، الهدوء) ويرتبط المزاج ارتباطا وثيقا بالمحددات البيولوجية والفسيولوجية. (عبد الرحمن الوافي: ب. ت، ص 95)

كما حاول بعض الباحثون أن يربطوا بين المزاج الفردي وأنماط معينة من الحوادث الحياتية، فوجد " **برنارد ستار**" أن هناك علاقة ذات دلالة بين المزاج والنشاط الاجتماعي في أفراد العينة، أين كان مزاجهم جيدا عندما يكونون في تفاعل مع الناس الآخرين أكثر مما يكونون بمفردهم.

ووجد هبدي وهلم ستروم أن هناك علاقة بين حالة المزاج ووقوع الحادثة الضاغطة. فثبت أن الحوادث السارة تستدعي المزاج الايجابي الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة. وتكون واضحة في تعبيرات الأفراد اللغوية مثل: (الحيوية، النشاط، السعادة، الاستثارة)، والعكس فإن الحوادث المؤلمة وغير السارة تستدعي حالة المزاج السلبي. التي تعكس حالة التعب والامتصاص من الحياة والشعور بالضيق، وتظهر في التعبيرات اللفظية مثل:(الغضب والانفعال والأسى والشعور بالإثم والتوتر، والأداء المنخفض والميل الى ترك العمل). وزيادة على ذلك فإن المشكلات المرتبطة بالضغط بين العمال أنفسهم تساهم بشكل كبير في

عدم التكيف المهني مما يؤدي إلى كثرة التغيبات وترك العمل ونقص الانتاجية وانخفاض الروح المعنوية (Cummis,1989,p772).

هذا ونجد أن الجمعية الأمريكية للصحة العامة أشارت إضافة لما ذكر سابقا تعرض المتعرض لضغوط العمل لأعراض مرضية مثل: (ارتفاع ضغط الدم وأمرض القلب واضطرابات النوم وكذا الاضطرابات الحركية والعضلية) اضافة إلى التأثيرات السلبية المنعكسة على الحياة العائلية والاجتماعية خارج بيئة العمل.

ويشترك في كل هذا المنتمون الى سلك التعليم من أساتذة ومعلمين، ولقد أشار " موراكو Moracco وماكفادن Mcfadden " إلى التأثيرات السلبية للضغوط النفسية التي تتعرض هذه الفئة العمالية، والتي تسببها بيئة العمل الذي يعملون بها عن الأخرى حيث تمتد لتشمل الأعراض الجسمية مثل: (الأرق، القرحة المعدية، أمراض الأوعية الدموية، الصداع...) اضافة إلى الأعراض النفسية، ونذكر منها:(نوبات الاكتاب، القلق العام، انخفاض تقدير الذات...)، زيادة إلى الأعراض السلوكية التي قد يتعرضون لها ومنها: (الغيابات، انخفاض الأداء، ضعف العلاقة مع الزملاء...).

(Mcfadden èt Moracco,1982,p55).

هذا وتبقى للبيئة الصفية التي يعمل فيها الأستاذ وظروف العمل الصعبة الغير مناسبة له ولحالته الصحية مما يؤدي به إلى عدم الارتباط بهذا العمل وعدم حبه له وافتقاد الرغبة في بذل الجهد فيه مما يؤثر سلبا على سلوكه وصحته النفسية والعكس صحيح. (صالح الداهري: 1999، ص196). فإكتظاظ الأقسام يزيد من ارهاق الأستاذ ويؤدي به إلى الشعور بالملل والفشل والاحباط، مما يزيد من احساسه بالضغط النفسي، كما أن تباين مستويات المتعلمين داخل حجرة الفصل الواحد بين الضعيف والمتوسط والمتمكن مع اختلاف الفئات العمرية بينهم، ومستويات اجتماعية واقتصادية متباينة من شأنها أن تؤثر

على فاعليته. (محمد أحمد كريم وآخرون: 2002، ص 124). وعلى كل يمكن أن نذكر أن" هندريكس Hendricks " قد ميز بين نوعين من ضغوط العمل لدى الأساتذة والمعلمين هما:

- ✓ ضغوط عمل مرتبطة بخصائص الأستاذ والمتعلمين منها: (نمط الشخصية، وجهة الضغط، التفكير اللاعقلاني، وكذا المشكلات الشخصية المحيطة به...)
- ✓ ضغوط مرتبطة بظروف العمل. وهي كل ما تعلق بالبيئة التنظيمية للعمل التي يعمل بها كطبيعة المهنة، صراع الدو وغموضه، علاقاته مع ادارة العمل وفريق العمل...) (Hendricks,2000, p156)

وبشكل عام تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الأستاذ إلى استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغير وفقدان الابتكار. ويؤدي افتقاد الأستاذ إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوعه فريسة للاحتراق النفسي، وتعدد مصادر الضغوط المسببة للاحتراق النفسي له بين سلوك المتعلمين وعلاقتهم به، وعلاقته المهنية بزملائه، والصراعات المدرسية، وعلاقته بالإدارة، والأعباء الإدارية، وضيق الوقت. ولعل سرعة التهيج من الأعراض الباكرة التي تتجلى عند الأستاذ، فسرعة الغضب هي في بعض الأحيان تعبير صريح عن الاضطرابات التي يعانيها الأستاذ. فصراخه في وجه طلابه بدون سبب، أو تهكمه عليهم ومبالغته في تقريعهم أو معاقبتهم عقوبات غريبة، نابع من سوء تكيفه واضطرابات نفسية قد يعاني منها. (رشاد علي عبد العزيزموسى:1994، ص121). ثم إن الأستاذ الذي يندد في صفه بأخطاء زملائه كثيراً ما يعبر عن عدم شعوره بالاطمئنان، الذي يعبر عنه بالإساءة إلى سمعة زملائه. ومثله كثيراً ما يكون عدواً لكل تجديد وابتكار وينقد رفاقه الذين يتقدمون عليه، وهذا السلوك قد يكون مصحوباً بشعور باليأس، وسوء تكيف قد يتجلى أحياناً في عدم القدرة على تقبل هجوم الطلاب السوي، وكذلك عن تحمله للضجة أو المزاج.

8-مصادر الضغط النفسي:

إن التحول من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي والحضري، قد ما يكون جلب للإنسان معه المزيد من الضغوط التي فرضتها طبيعة الحياة الجديدة منها " الحركية "، أو بمعنى آخر القابلية للتحرك أو الانتقال الاجتماعي والجغرافي والتلوث البيئي والدمار والزحام، والحروب... وغيرها، فمن منظور المجتمع فإن هذا التطور قد أدى إلى إحداث مشكلات خطيرة، وأصبح عاملا ضاغطا على الفرد، ولذلك يبدأ التأثير السلبي لتلك الأحداث على الفرد. (krohne,1982,p 37). فلقد اعتبر " كابلان caplan " التغير الاجتماعي السريع مصدرا من مصادر الضغوط. فالتغيرات الاجتماعية التي سببتها التكنولوجيا الحديثة قد أساءت وضع كثير من الناس وبعيدا عن عادات الحياة المعاصرة، وأوضح "caplan" أن عملية الاقتلاع من الجذور هذه سواء كانت بدنية أو نفسية، هي غالبا تجربة تسبب الأذى والضرر. وعندما تكون الاستجابة لتلك التغيرات غير كافية بشكل ما فإن هذه التغيرات تعتبر مصدرا للضغوط. (Aplan, 1981, p10)

وقد تبين أن جزء من الأحداث التي تسبب الضغوط، تقع على التي نفكر فيها في حياتنا اليومية ومن خلال هذا الإطار يمكن أن نغير من تفكيرنا وبالتالي نستطيع أن نغير من حياتنا. بالإضافة إلى أن مواجهة الضغوط التي لا تقع على الطريقة التي تتعامل بها وبها الضغوط. (Newton,1995, p 1).

ومما يجدر الإشارة إليه، أن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من مصادر الضغوط، فالبعض منها بيولوجي والآخر نفسي وبعضها فلسفي أو اجتماعي. وبصرف النظر عن مصادر الضغوط وطبيعتها، فإن جسم الإنسان لا يستجيب لهذه الضغوط بنفس الأسلوب، وعموما فإن استجابة المواجهة أو الهروب، هي التي تطلق عليها استجابة الضغوط وحينما تحدث هذه الاستجابة فإن الجسم يخزن طاقته لكي يستخدمها، وحينما يعجز عن تصريف هذا المخزون يصبح رد الفعل سلبيا. (عادل عز الدين الأشول:1993، ص 15-16). فمصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة

في أن يولد استجابة المواجهة، أو الهروب عند شخص معين. وأن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط، بعضها مصدره بيولوجي والآخر نفسي وبعضها اجتماعي. (رئيفة عوض: 2001، ص17). كما أن الأحداث الواضحة تعتبر أكثر إحداثا للضغوط من الأحداث الغير واضحة، فعندما يكون مصدر الضغوط غامضا نجد أن الشخص ليس لديه فرصة للتعرف، ولكنه في تلك الحالة يضطر لبذل جهده لفهم مصدر الضغط وبالتالي تكون مضيعة للوقت، أما إذا كان مصدر الضغط واضح أو متوقع يعطي ذلك للفرد فرصة لمواجهة هذه الضغوط (Taylor , 1995,p,226).

ويحدد حامد زهران مصادر للضغوط متمثلة في (الخجل وعدم الجرأة والاحترام، عدم النظام، الغضب، اللامبالاة، عدم التعاون، الأنانية، عدم الحماس، ضعف الدافع) (حامد زهران: 1977، ص99). وهناك من الباحثين من ذهب إلى القول إن مصادر الضغوط تنقسم إلى:

- **مصادر خارجية:** وهي الأحداث الخارجية واثارتها لنمو مشاعر الضعف النفسي.
- **مصادر داخلية:** وهي تمثل في معتقدات وأفكار وانفعالات الفرد التي يستقبل بها وما يمر به من أحداث.
- **مصادر داخلية وخارجية معا: وفيه** تتفاعل الأحداث الداخلية والخارجية معا في إثارة ونمو الشعور بالضغط النفسي حيث ترجع أسباب الشعور بالضغط النفسي إلى مصدرين:
  - ✓ **مصادر داخلية:** وتشمل (الإصابة بالأمراض، الشعور بالوحدة، الآلام الجسدية)
  - ✓ **مصادر خارجية:** وتشمل (مشاكل مالية، إصابة أفراد العائلة بمرض خطير، الطلاق، اختناقات المرور، مشاكل العمل) (koop, 2001, p.01)

9 –مصادر الضغوط لدى الأستاذ:

تتمحور حول ثلاثة مصادر كبرى هي:

- ❖ مصادر الضغط النابعة من قبل الإدارة المدرسية، بما تحمله من زيادة أعباء العمل وعدم تقييم جهود المعلمين بالإضافة إلى اصطحاب لهجة تسلطية من رب العمل.
- ❖ مصادر الضغوط النابعة من قبل البيئة، بما تحتويه من ضغوط الطلبة، وأولياء الأمور، وضغوط البيئة الفيزيقية، لقلة إمكانياتها وقدراتها للمضي قدماً نحو التقدم والرقي في المسيرة التعليمية.
- ❖ مصادر الضغوط النابعة من قبل الزملاء، وما تحويه من وجهات نظر متعارضة، ومنافسة غير شريفة وحدوث أنواع مختلفة من الصراعات من أجل إظهار الأفضل والأحسن واثبات الذات على حساب الآخرين من الزملاء. (عثمان فاروق السيد: 1999، ص 98)

10-مظاهر الضغط النفسي لدى الأستاذ:

ومن مظاهره الاحتراق النفسي فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعملائه واللامبالاة. ويعيش الأستاذ العربي في مناخ تنظيمي معقد وبارد، (فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفتقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم). ويظهر ذلك في محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبله سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله.

ويشعر الأستاذ بالعزلة وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المتشككة إلى ولائه وأدائه، والاستهتار بآرائه وخبراته عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية، ويفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارده الصورة المهزوزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه من علامات الضغط النفسي الذي يتعرض له بعض الأساتذة والتي يمكن ملاحظتها أثناء العام الدراسي سواء داخل الفصل أو خارجه... ولهذا الضغط النفسي علامات منها:

- ✓ الشعور بالنفرة من التدريس والملل من الفصل والطلاب.
- ✓ انخفاض الدافعية للمشاركة في أنشطة المدرسة.

- ✓ عدم الاهتمام بالإعداد للدرس، وأدائه بأقل قدر من الجهد والوقت.
- ✓ التأخر في الذهاب للفصل وعدم متابعة واجبات الطلاب. (عثمان فاروق السيد: 1999، ص 101)
- ✓ الإكثار من ذم الطلاب واتهامهم بالكسل وعدم الفهم (وقد يكون هذا صحيحا)
- ✓ كثرة التذمر من أوضاع المدرسة وأوضاع التعليم بشكل عام فالضغط النفسي حالة يشعر فيها المعلم بأن جهده يضيع سدى. وليس له ثمرة وأنه يبذل كل ما عنده ولا أحد يقدر أو يستفيد.

11-أسباب الضغط النفسي لدى الأستاذ: (طه عبد العظيم حسن: 2006، ص211)

1.11-الأسباب التي تتعلق بالطالب

- ✓ سوء السلوك في الصف.
- ✓ انخفاض الدافعية للتعلم.
- ✓ بطء التعلم.
- ✓ اهمال الواجبات.

2.11 -الأسباب التي تتعلق بالأستاذ:

- ✓ عدم إلمامه بالقواعد الصحيحة للتعلم، فمن الأساتذة من يرى أن إلقاء الدرس كاف لإفهام الطلاب، فيصاب بإحباط عند عدم تحقق ذلك.
- ✓ عدم إلمامه بالخصائص النفسية للطلاب، فمن الأساتذة من يجهل خصائص المرحلة التي يعلم فيها. فلا يعلم خصائص فترة المراهقة المبكرة مثلا وما يصاحبها من سلوكيات، فيفسر تصرفات الطلاب بقياسها على تصرفات الراشدين، ويقيس قدراتهم في التعليم والتذكر والتصور المجرد على قدرات الراشدين، وهذا ما يجعله يتوقع أشياء كثيرة من الطلاب فيفاجئ بالقليل، ضف إلى

ذلك أيضا عدم الإلمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، واختلاف أساليب الطلاب المفضلة في التعلم، فمنهم من يفضل الأساليب الفردية، ومنهم من يفضل الجماعية، ومنهم من يفضل أسلوب الشرح من الأستاذ ومنهم من يفضل أسلوب المناقشة والاستنتاج أو أسلوب التجريب العملي ونحو ذلك.

- ✓ عدم التحلي بالصبر فمن أهم صفات الأستاذ الناجح الصبر. فالتعلم يحتاج إلى وقت حتى يحدث وتظهر آثاره. وافتراض أن كل الطلاب يجب أن يتعلموا بنفس المستوى بمجرد انتهاء الدرس أمر غير واقعي، بل لابد من التكرار وتنويع أساليب التعليم والمراجعة، ومع ذلك توقع اختلاف مستويات التعلم.
- ✓ الركون إلى أسلوب واحد في التدريس، وعدم التجديد والإبداع، وهذا يجعل الفصل يسير بطريقة رتيبة، ويساهم في إملال الطلاب، وقد يعيق تعلم بعضهم، وهو أيضا يساهم في خفض مستوى الدافعية للمشاركة، وكل ذلك يجعل الأستاذ يرى عملية التعليم مملة أو ميتة.

3.11-الأسباب التي تتعلق بالمؤسسة التربوية:

- ✓ وجود مشاكل داخل المؤسسة بين الأستاذ وزملائه، أو الأستاذ ومدير المؤسسة أو الأستاذ والمشرف التربوي.
- ✓ عدم توفير الجو المدرسي الأخوي، والأنشطة المدرسية التي تستحث الأستاذ وتدفعه للمشاركة، وتوجد له قنوات لمناقشة مشاكله في الفصل أو في المدرسة.
- ✓ عدم وجود البيئة المدرسية التي تساعد الأستاذ على حل مشاكله، ومن ذلك عدم اهتمام مدير المدرسة أو المشرف التربوي بهذا الجانب والتنبه له ولأعراضه. (طه عبد العظيم حسن: المرجع نفسه، 212)

- ✓ عدم طرح الموضوعات التي تتعلق بالجانب النفسي للأستاذ في المدرسة وجانب العلاقة بينه وبين عناصر المدرسة الأخرى، في اللقاءات التربوية على مستوى المدرسة أو على مستويات أعلى.
- ✓ الضغط في عبء الدروس اليومي على الأستاذ.
- ✓ عدم توفر متطلبات إنجاح الدرس وتفعيله، مثل الغرف والصالات المناسبة أو الوسائل ونحو ذلك.

12-النظريات المفسرة للضغط النفسي:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغط، طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على أساس أطر فيزيولوجية أو نفسه أو اجتماعية. كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناء على ذلك من حيث مسلمات كل منها. ومن هنا كان منطقيا أن تختلف هذه النظريات فيما بينها.

1.12-النظرية الفسيولوجية "هانز سيلي -Hans Selye":

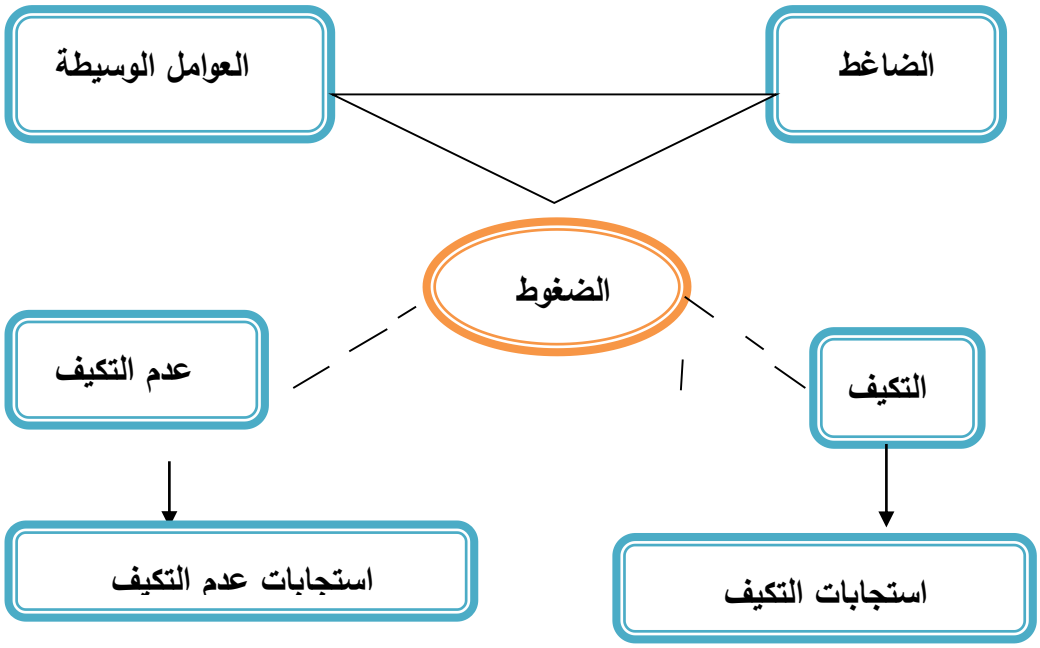
كان سيلي بحكم تخصصه كطبيب متأثرا بتفسير الضغوط تفسيرا فسيولوجيا، كما اعتبر أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفها المحافظة على الكيان والحياة. وحدد سيلي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط وأطلق عليها." أعراض التكيف العام " général adaptation syndrome" وهي:

<u>الفزع:</u> وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات، تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط. ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم.

<u>المقاومة:</u> وفيها يحاول الفرد مقاومة مصدر التهديد بكل ما يملك من طاقة نفسية وجسمية ليعود الجسم إلى حالة الاتزان.

<u>الإجهاد:</u> وفيها تستنزف طاقة الفرد ويصبح عرضة للإصابة بالأمراض

وقد أوضح في كتابات " **ليفين وسكوتش** Levin Scotch " أن سيلي قد قدم رسما توضيحيا لنظريته، ويوضح الشكل التالي حدوث الضغوط النفسية طبقا لنظرية هانز سيلي:



الشكل (05) يمثل تخطيط عام لنظرية سيلي.

ويذكر" **سيلي** " أنه تتحدد شدة الاستجابة للضغوط عن طريق العوامل الوسيطة، كما تعتمد نوعية الاستجابة على نوع عملية التكيف، ويضيف أن التهديد والتغلب على المشكلات يعتمد على النشاط المعرفي للتقييم ولكل تقييم نمط معين من الاستجابة. (هارون الرشيدي: 1999، ص52)

رغم أهمية هذه النظرية في الميدان إلا أنها مازالت عرضة للانتقاد من قبل الباحثين ومن هؤلاء " **برن** berne "حيث يرى أن النظرية بارتكازها على الدوافع الفسيولوجية في تفسير المكانيزمات المستعملة في التكيف مع الضغط تعد تفسيرا ألياً. (دليلة عيطور: 1997، ص 84)

2.12-نظرية سبيلبرجر" spielberger" في القلق: وتعتبر هذه النظرية مقدمة ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التميز بين القلق " كسمة " والقلق " كحالة ". ويقول إن للقلق

شقين، سمة القلق أو القلق العصابي أو المزمن وهو استعداد أو اتجاه سلوكي، يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية، على الخبرة الماضية. وقلق الحالة وهو قلق موضعي أو موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة وعلى هذا الأساس يربط " **سبيلبرجر**" بين الضغط وقلق الحالة. ويعتبر الضغط الناتج ضاغطا مسببا لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون سمات شخصية الفرد القلق. كما اهتم " **سبيلبرجر**" بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة يجب تقييمها على أنها خطيرة أو مهددة، فتصبح سببا في حدوث القلق. كما يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد من حيث أن الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضعي. أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير أو التفسير الذاتي لموقف خاص على انه خطير أو مخيف. (فاروق السيد عثمان:2001، ص،99)

يميز" **سبيلبرجر** " بين مفهوم الضغط ومفهوم القلق. فالقلق عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية، وهي تحدث كرد فعل. في حين فإن الضغط يشير إلى الاختلاف في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة من الخطر الموضوعي.

3.12- النظرية التحليلية :

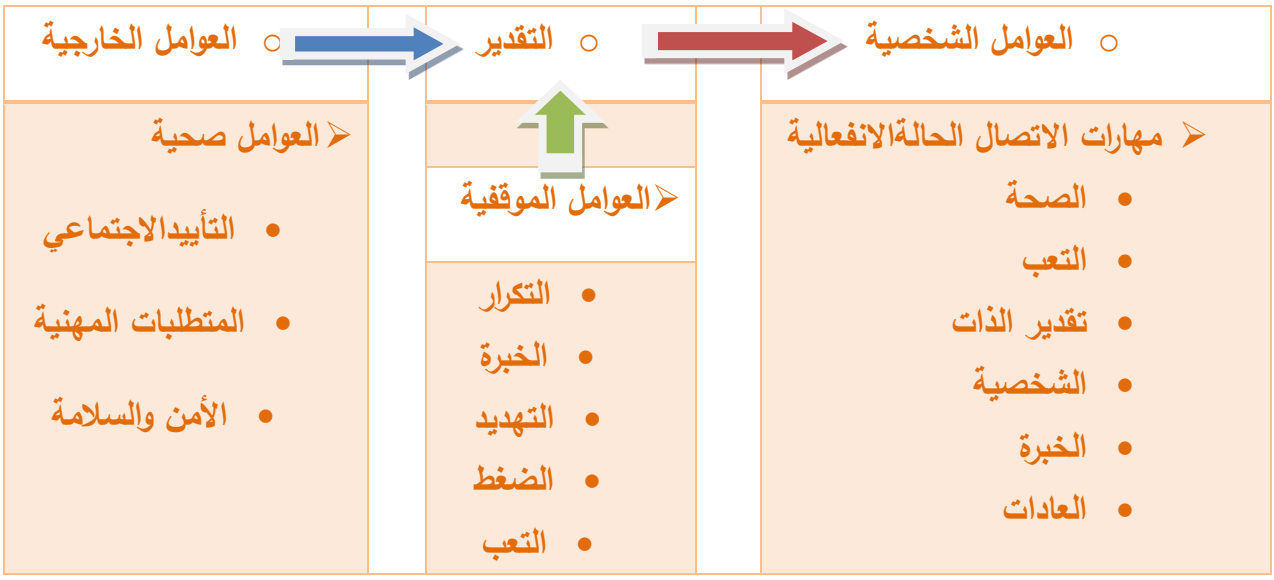
فسرت نظرية التحليل النفسي الضغط على انه اعتداء على مستوى الشعور واللاشعور، وترى أن الشخص نفسه يشعر بالضعف والعجز عن التصرف السليم، والتوافق مع الواقع الخارجي. وذلك نتيجة وقوعه تحت قوتين متصارعتين هما " الأنا الأعلى " و " الهو " وهما من يمثلان الضغط.

(دليلة عيطور:1996، ص88)

وقد حاولت فهم ردود الفعل النفسية للوضعيات الضاغطة، وهي تنظر للضغط على أنه اعتداء على مستوى "الشعور واللاشعور" ويدرك على انه شكل للصدمة الأولية، ولا يعتبر مجرد حدث خارجي فحسب

ولكنه كذلك حدث داخلي يضع الأنا موضع اختبار فتقوم ميكانيزمات الدفاع النفسية بالذود على الأنا للتخفيف من موقع الفشل، وتقلل من القلق وتأثير الصدمة. (عبد المنعم حنفي:1992، ص،70).

4.12- النظرية المعرفية : ومؤداها أن الفرد يتعرض إلى أحداث عديدة في حياته. وما يدركه الفرد على أنه مصدر تهديد لحياته، سوف يتحول فيما بعد إلى عامل ضاغط عليه، بالإضافة إلى أن هذه الأحداث ذاتها فعلا تكون ضاغطة. فيبدأ التأثير السلبي لتلك الأحداث على الفرد ومن تلك الآثار ما هو نفسي، إذ ترتفع درجة القلق أو الاكتئاب وغيرهما من الاضطرابات النفسية، ومنها ما هو فسيولوجي، فيرتفع معدل دقات القلب مع ضيق في التنفس، وقد يواكب ذلك ألم في الأمعاء. وهذه التغيرات الفسيولوجية قد تتحول مع مرور الزمن واستمرار إدراك الأحداث من أحداث ضاغطة لتصير بدايات أمراض شديدة تحتاج إلى أنواع مختلفة من العلاج، ولهذا نجد أن عددا من الأفراد قد يتعرضون لموقف واحد. ولكن استجاباتهم تتشكل تبعا لإدراكاتهم للحدث. فالفرد يبدأ بالشعور بالضغط الشديد. وتبعا لنوع الادراكات ترتفع درجة الضغوط النفسية على الفرد ويؤثر عليه نفسيا وفسيولوجيا. (جاسم الخواجة: 2000، ص118)



الشكل رقم :(06): يمثل نظرية التقدير المعرفي (نفس المرجع السابق، ص,101).

يلعب التقدير المعرفي من قبل الفرد لحجم الضغط الواقع عليه دورا في تحديد الآثار الانفعالية والفسيولوجية التي يتسبب فيها الحدث الضاغط، وهذا ما يفسر لنا تباين استجابة الأفراد لحدث ضاغط واحد. (عبد الرحمان العيسوي: 2000، ص 312)

من المسلم به من وجهة نظر هذه النظرية، أن السلوك ليس مجرد علاقة مباشرة مع المحيط، وإنما هو أفكار ومعتقدات وآراء وتصورات، وما هو إلا تجسيد للبنية المعرفية ومن هذا يتضح لنا ما لهذه النظرية من خصوصية في مجال السلوك.

ويرى " **لازاروس lazarus**" أن التقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة والمحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف. ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. (فاروق السيد عثمان: 2001، ص،100). ويمكن أن نتصور نظرية التقدير المعرفي للضغوط في هذا الشكل.

13-تشخيص الضغط النفسي:

يتعذر علينا تشخيص حالة الضغط بصفة تامة ومحددة، كما هو الحال عليه في الأمراض العضوية. ويصرح " bensabat 1980 " بأنه يمكن تقدير الضغط إكلينيكيا عن طريق التقدير المتراكم وتقييمه بصفة غير مباشرة، وذلك بالنظر للنتائج العيادية والبيولوجية، فعلى المستوى العيادي مثل بعض الأعراض التي تمثل مؤشرات الضغط، منها اضطرابات النوم بالخصوص في الجزء الثاني من الليل والنهوض المبكر وانخفاض الليبدو، وبعض الاضطرابات السلوكية كالقلق، الاستثارة والتعب وفقدان الشهية، والصداع وآلام على مستوى الصدر، إسهال ومغص معدي، بشرط ألا ترتبط هذه الأغراض بأسباب عضوية.

وفي كل الحالات لابد من إجراء فحص نفسي واجتماعي ومهني. وذلك للبحث عن السياق التراكمي للضغط وتقديره وحصر دوره في مختلف الاضطرابات الجسدية، أو النفسية التي يعاني منها المفحوص. (حكيمة ايت حمودة: 2006، ص94). ويرتكز الفحص والتشخيص العيادي للضغط النفسي في التناولات التالية:

1.13-الفحص العيادي: ويتضمن هذا الفحص حالتين مختلفتين:

1 -حالة الضغط الحاد العابر الذي نكون عرضة له يوميا.

2 -حالة الضغط المزمن الذي ينتج عن تعرض مستمر للضغط، وبالأخص السيئ منه. وهذا الضغط ناتج عن تراكم متتالي لضغوط صغيرة، تضع العضوية أمام مرحلة إنهاك مما يؤدي إلى ظهور الأعراض الإكلينيكية.

2.13-الفحص الاجتماعي: ويهدف هذا الفحص إلى استقصاء عوامل الضغط ومصدرها في اسلوب معيشة الفرد ونمط حياته مثل ظروف العمل، والحياة الأسرية، والتغذية، وأوقات الترفيه .... الخ. والهدف من كل هذا هو إيضاح عوامل الإحباط والالتزامات والارغامات المفرطة، والتي قد يكون مصدرها مهني كعبء المسؤولية المهنية والدخل الضعيف، والاحباطات العاطفية، والانفصال والطلاق، والصعوبات العلائقية بين الوالدين والأبناء أو صحي مثل الإصابة بمرض مزمن، والإعاقات الجسدية ...الخ. (حكيمة ايت حمودة: 2006، ص95)

3.13-الفحص النفسي: والهدف منه فحص قدرة الفرد في إدارة الضغط. من حيث التحكم فيه وضبطه وأساليب مواجهته، فهو يتجه لدراسة البنية الشخصية. لأنها مهمة في تحديد مدى قابلية الفرد للتأثر بالضغوط، وهذا من خلال معرفة سمات طبعه وسلوكه اتجاه مختلف المواقف ونتائجه الانفعالية.

4.13-الفحص التاريخي: والهدف من هذا الفحص هو حصر مقدار الضغط المتراكم في حياة الأفراد، لأن تلك التراكمات لها تأثير خطير على صحته، ويتم حصر ذلك عن طريق التتبع التاريخي لأهم

الأحداث الحياتية الضاغطة التي تعرض لها الفرد. وقد تكون موت الزوج أو الطلاق، الانفصال، السجن... وهذا يساعدنا على معرفة مختلف التغيرات التي طرأت على حياته.

ويشير أيضا " bensabat " أن هناك علاقة قوية بين مجموع التغيرات التي تطرأ على حياة الفرد وظهور الأمراض والاضطرابات (bensabat ,1980, p.237.246)

ولخص كل من " **فونتان وصلاح – fontaine & salah "** خطوات تشخيص حالة الضغط من خلال وصف دقيق لخمسة عوامل منها :

1 –طبيعة وتكرار ومدة وشدة الحدث الضاغط بالنسبة للحدث الضاغط.

2–طبيعة وتكرار ومدة وشدة استجابات الضغط على المستوى الحركي والفسيولوجي والمعرفي واللفظي.

3–نتائج استجابة الضغط على البيئة (العائلية والمهنية).

4–نتائج استجابة الضغط على الصحة الجسدية والنفسية للفرد.

5–طبيعة ودرجة فعالية استراتيجيات التوافق التي يستعملها الفرد ((salahe &fontaine p42.43,1992) عن حكيمة ايت حمودة:2006، ص95)

14–طرق قياس الضغط النفسي وعلاجه والوقاية منه:

1.14–طرق قياس الضغط النفسي: يقاس الضغط النفسي عند الإنسان، بعدة وسائل أو أدوات. ومن تلك الأدوات، أدوات القياس النفسي المستخدمة لدى المتخصصين في موضوع القياس النفسي أو الإكلينيكي. وتكون تلك الأداة إما مكتوبة أو عن طريق الإجابة عن بعض الأسئلة، ثم تحسب الإجابات لتستخرج نسبة الإجهاد أو كمية الضغوط الواقعة على الفرد أو يقاس، بواسطة أجهزة عملية تقيس التوازن الحركي–العقلي–أو قوة الانفعالات وشدتها.

ومن الأدوات الشائعة الاستخدام، المقاييس المكتوبة أيضا حيث توجد عدة طرق تستخدم في دراسة الضغوط وقياسها. منها الملاحظة والمقابلة والاستبيانات. وتعد الاختبارات أكثر الطرق استخداما في

دراسات الضغوط، بالإضافة إلى ذلك الطرق الفيزيولوجية، ونذكر منها مقياس " **هولمز وراهي Holmes & Rahe** " بعض الفقرات التي تدل على وجود ضغوط معينة.

1-وفاة المقربين (الزوج أو الزوجة).

2-الطلاق.

3-الانفصال عن الزوج أو الزوجة.

4-حبس أو حجز أو ما شابه ذلك.

5-موت أحد أفراد الأسرة المقربين.

6-الفصل عن العمل.

7-التغير في صحة أحد أفراد الأسرة (بعض الأمراض المزمنة).

8-تغير مفاجئ في الوضع المادي.

9-وفاة صديق عزيز.

10-الإختلافات الزوجية في محيط الأسرة.

11-سفر أحد أفراد الأسرة بسبب الدراسة أو الزواج أو العمل.

12-الخلافات مع أهل الزوج أو الزوجة.

13-التغيير المفاجئ في السكن أو محل الإقامة.

14-التغيير الشديد في عادات النوم أو الاستيقاظ. (ماجدة بهاء الدين السيد: 2008، ص39،40)

وفي الحقيقة لا توجد وسيلة قياس مناسبة لكل المجتمعات. وباختلاف المجال الذي تعد له المقاييس فهناك مقاييس تستهدف قياس الضغوط المهنية، ومقاييس أخرى، أعدت لقياس الضغوط الاكاديمية لدى الطلاب، ومقاييس أعدت لقياس الضغوط الأسرية وضغوط الوالدين. كما أن المقاييس المستخدمة في

قياس الضغوط تختلف باختلاف العمر الزمني للأفراد فهناك مقاييس تقيس الضغوط لدى الأطفال والمراهقين وكذا الراشدين (حسين طه عبد العظيم وحسين سلامة عبد العظيم: 2006، ص40)

2.14-طرق علاج الضغط النفسي: هناك ثلاث طرق لمعالجة الضغط وهي شائعة الاستعمال:

1.2.14-العلاج عن طريق التربية البدنية والاسترخاء:

1-**<u>الاسترخاء:</u>** تقوم هذه التقنية على التطبيق المنهجي للاسترخاء العضلي الكلي. وتهدف إلى إزالة التوتر العضلي للعضلات المتقلصة، حتى نصل إلى استراحة الجهاز العصبي (الدماغ).

ويؤدي الاسترخاء إلى استجابة فسيولوجية، تتمثل في انخفاض نشاطات الجسم مثل التنفس والدورة الدموية. ولكي يكون الجو ملائم للقيام بعملية الاسترخاء يجب أن يكون المحيط هادئا والوضعية جيدة.

وهناك تعليمات يجب إتباعها كأن يجلس المريض في وضعية جيدة ومريحة. ثم يغلق عينيه ويعمل على استرخاء كل عضلات الجسم والتنفس، عن طريق الأنف. ويجب الاستمرار في ذلك لمدة تتراوح بين 10 و20 دقيقة. وعند فتح العينين يجب الانتظار بضع دقائق قبل النهوض، وإذا لم تجلب طريقة الاسترخاء الراحة ولم تزل التوتر في المرة الأولى. على المريض الاستمرار في العملية دون فشل وتطبيق هذه التقنية ساعتين من الأكل.

2-**<u>التربية البدنية</u>:** وهي الوسيلة الأكثر فعالية للحد من التوتر، لذا تعتبر هامة في حياة المريض. حيث تساعده على استعمال الطاقة الكامنة، بواسطة الجهد المبذول خلال الحركات البدنية. ويجب عليه اختيار الرياضة المناسبة له وفقا لقدراته البدنية. (دليلة عيطور: 1997، ص41)

2.2.14-التأمل العقلي: بعد فترة من التأمل يصحب الفرد نقص في التنفس وفي ضربات القلب قد تكون مصحوبة بثبات في الضغط الدموي. والهدف من هذه الطريقة الوصول إلى التحكم في المثيرات الخارجية، بصفة يمكنها الوصول إلى التحكم في المؤثرات الخارجية من التشوهات حتى لا يراها الشخص تهديدا له، ولقد أثبتت بعض الدراسات نجاعة هذه الطريقة عند الأشخاص المصابين في ميدان العمل بحيث يرتفع

الأداء، وتجعل العامل أكثر رضا عن عمله، ويستحسن أن تطبق هذه الطريقة مرتين تتراوح بين 15 و20 دقيقة في كل مرة تتبع فيها الخطوات التالية:

- ✓ النوم بصفة مريحة.
- ✓ تحديد الأيدي على طول الجسم.
- ✓ غلق العينين.
- ✓ محاولة تصور عملية التنفس والإحساس بمرور الهواء عبر الأنف إلى الرئتين.
- ✓ ترديد كلمة ما، ذهني بطريقة تسمح بنسيان بعض المثيرات.

3.2.14-الترويض الذاتي: يبدأ الترويض الذاتي، ابتداء من الإنتاج الذهني وبفكرة ما، لكي تساهم في تعديل وظائف الجسم كالتنفس، الدورة الدموية، التمدد العضلي والوضعية المطلوبة في هده الطريقة هي الجلوس على كرسي ثم غلق العينين والترديد الذهني للجمل التالية:

- ✓ إني هادئ.
- ✓ يداي ورجلاي ثقيلتان.
- ✓ يدي اليسرى ساخنة.
- ✓ قلبي هادئ وقوي.
- ✓ أتنفس بهدوء.
- ✓ جبهتي باردة.

4.2.14-العلاج بالأدوية: يجد كثير من الأطباء صعوبة بالغه وهم بصدد تحديد نوع الأدويه التي تضبط الضغط، والسبب يعود إلى تداخل أعراض مختلفة فيما بينها مثل القلق، الإكتئاب، الانفعال، اضطرابات النوم، والحاصل أن هناك مجموعة من الأدوية تساهم في التأثير على هذه الأعراض وهي كالأتي:

1-**المثيرات النفسية** (Psycho Stimulants)**:** تساعد على إثارة اليقظة والنشاط الذهني والانفعالي، وقد اثبت هذه الأدوية أثرها في التجارب التي أجريت على عينات من الحيوانات ومن نتائجها الايجابية:

- ✓ ترفع من النشاط الحركي.
- ✓ تخفف من اضطرابات النوم.
- ✓ تعدل من حرارة الجسم والشحنات العصبية.
- ✓ تقوية إدراك المثيرات السمعية البصرية.
- ✓ تثير الذاكرة وتقوي النشاطات الذهنية.

2 -مضادات القلق(Ansciolytique) : وهي تعمل على التخفيف من شدة القلق، الخوف، الانفعال، والتي تؤدي في معظم الأحيان إلى التعب.

3-مضاداتاللإكتئاب (Antidepresseurs): وهي تعمل على التخفيف من شدة الاكتئاب الذي يصاحب الشخص لمدة معينة.

4-الايفات البنائية (Les anabolisant)**:** ويوصف في حالات الضغط الحاد وما يصاحبها من أعراض، وتعطى الايفات البنائية على شكل حقنات، وحبوب تساعد على تعويض ما ضاع من البروتينات والدهون وذلك بتنشيط الخلايا على استعادة إنتاجها للأحماض الأمينية والدهون.

5.2.14-العلاج النفسي (La psychothérapies)**:** وهذا يتمثل طبعا في إجراء مقابلات عياديه مع المفحوص بغية الوصول إلى الأسباب التي أدت به إلى التدهور النفسي، والتي من خلالها يمكن للمعالج تعديل الاستجابات التي تجعل من الحالة المرضية ممكنة العلاج، ومن هذه المساعدة النفسية الأولية

إعطاء المريض إمكانية التعبير والاستماع إليه وفهم كل ما يقوله ثم تقديم المساعدات الاجتماعية والعملية والنفسية. ويمكن تقديم بعض النصائح كما يراها " **ليفي Levie** ":

- ✓ مساعدة الشخص على فهم حالته وبدون ضغط عليه
- ✓ عدم التمظهر بالعدوانية اتجاه المفحوص الذي يعاني من التعب والقلق والانهيار العصبي.
- ✓ الاهتمام بالمفحوصين والسماح لهم بالتعبير عن مشاكلهم. (l.levi, 1984,p 133)

15-طرق الوقاية من الضغط النفسي: إن الضغوط تنشأ عندما يتواجد الإحساس بعدم التوازن بين المسؤوليات المطلوبة من الفرد وإمكانياته، أو قدرته الذاتية. وكلما زاد إحساس الفرد بعدم التوازن بين قدراته ومتطلبات المهمة كلما قلت ثقته في الإسهام بما يقوم به من نشاط ومعالجة الضغوط.

والوقاية منها تعني ببساطة أن نتعلم ونتقن بعض الطرق التي من شأنها، أن تساعدنا على التعامل اليومي مع هذه الضغوط، والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان. (وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى: 2008، ص 161)

-وفيما يلي بعض القواعد لمعايشة الضغوط معايشة ايجابية والتغلب عليها والوقاية منها:

1) -اجعل أهدافك معقولة. فليس من الواقعي أن تخلص من كل الضغوط تماما من حياتك.

2) -معالجة الضغوط ومواجهتها أولا فأولا، لأن تراكمها يؤدي إلى تعقدها وربما تعذر حلها.

3) -الاسترخاء في فترات متقطعة يوميا.

4) -الإقلال بقدر الإمكان من الانفعالات والمشاعر السلبية، كالعدوانية وتعلم طرق جديدة للتغلب على الغضب والانفعالات.

5) -محاولة حل صراعات العمل والأسرة بأن تفتح مجالا للتفاوض وتبادل وجهات النظر.

6) –تحسين الحوارات مع النفس، أي الحوار الايجابي مع النفس وتجنب تفسيرات الامور بصورة كارثية مبالغ فيها.

7) –تكوين دائرة من الأصدقاء والمعارف الذين يتميزون بالود والمعاشرة، وتجنب هؤلاء الذين يميلون إلى التصارع.

8) –أن توسع من اهتماماتك، وتوسع من مصادر المتعة.

9) –وزع الأعباء الملقاة على عاتقك، وتعلم طرق تنظيم الوقت.

10) –تمهل وهدئ من سرعتك، وإيقاعك في العمل.

11) –تعلم كيف تقول " لا " للطلبات الغير معقولة.

12) –وازن بين احتياجاتك الخاصة للصحة والراحة ووقت الفراغ والترفيه وبين تلبيتك لمتطلبات الآخرين.

13) الاتجاه الصحي واللياقة البدنية بما في ذلك الرياضة، النظام الغذائي الموازن، الراحة البدنية، العادات الصحية الطبية بما فيها تجنب التدخين، وحماية النفس من الملوثات البيئية والضجيج (عبد الستار إبراهيم: 1998، ص 210)

ثانيا: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

تمهيد:

لقد أضحى مفهوم " المواجهة " شائع الاستعمال بين المهتمين والمختصين في علم النفس والطب العقلي على وجه الخصوص، ولا يمكننا أن نتناول بالدراسة أساليب المواجهة إلا مقرونة بالضغوط النفسية، التي تتركنا نبحث عن الأساليب المناسبة للتصدي لهذه الضغوط، فأساليب المواجهة يمكن أن تعبر عن الكيفية التي نفكر بها في الأحداث، والطريقة التي نستجيب بها للأحداث المسببة للتوتر. فهي من العوامل الوسيطة بين أثر الضغوط والنتيجة التكيفية للفرد، والتعرض لأساليب واستراتيجيات المواجهة يفرض نفسه من كونه عامل فعال ووسيط لفهم العلاقة بين الضغط النفسي والمرض، وقد نتعرض في الصدد إلى التناولات النظرية لمفهوم المواجهة ثم التعليق عليها، وتناولنا أيضا تصنيف استراتيجيات المواجهة ووظائفها ومميزاتها، وكذا العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وسمات الشخصية، وبينها وبين الصحة النفسية.

1-التناولات النظرية لمفهوم المواجهة:

يصعب في كثير من الأحيان الفصل بين استراتيجيات المواجهة والضغط النفسي. فكلاهما مرتبط بالآخر، فالضغط مظهر صعب من مظاهر الحياة، إذ أنه يفوق قدرات الفرد وإمكانياته مما يؤدي به إلى اضطراب توازنه والإصابة ربما بالمرض.

إلا أن الفرد لا يبقى مكتوف اليدين فهو يستطيع أن يستعمل بعض الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط واستعادة توازنه الانفعالي. لذلك وجدت عدة نظريات تفسر استراتيجيات المواجهة ونماذجها، وسنتناول أهم التناولات والنماذج:

1.1-النظرية الدينامية: وتقوم هذه النظرية على التقييم المستمر للعلاقة الموجودة بين الفرد والمحيط، ويعتبر التغيير الجذري لها ناتج عن الجهود الدفاعية لتغيير المعاني، والأفكار الخاصة بالحوادث والوضعيات الضاغطة. (Paulhan, Bourgois, 1998, p 58)

2.1-النظرية التحليلية: نجد أن نظرية التحليل النفسي تفسر المواجهة بـ " المقاومة " والتي تعتبرها " مجموعة القوى النفسية " التي تظهر أثناء المقابلة العيادية، والتي تقوم بعرقلة " معرفة الذات " وتكون هذه الاستراتيجية عملية لا شعورية، وهي تمنع ظهور الأعراض والمظاهر المرضية وكذا استعمال الآلات الدفاعية لمواجهة المواقف الضاغطة. (Paulhan et Bourgois, 1998. P 59)

3.1-النظرية التقليدية: إن هذه النظرية تناولت المواجهة في أربعة نماذج أساسية وهي:

1.3.1-النموذج الحيواني: تقتصر المواجهة في هذا النموذج على الاستجابات الفطرية السلوكية المكتسبة أمام الأوضاع الضاغطة التي تمثل تهديدا حقيقيا للحياة ومن أهم هذه الأساليب الهرب، التجنب، وقد تدعم هذا النموذج بالتجارب الميدانية على الحيوانات وذلك بوضعها تحت المواقف الضاغطة ومعرفة نوع الاستراتيجيات التي تنتهجها لمواجهة تلك الأوضاع، ويكون نجاح إستراتيجية المقاومة في هذا النموذج متمثلا في التحكم في الوضعية الضاغطة وتخفيض درجة التوتر عن طريق التقليل من النشاط الفسيولوجي (paulhan bourois 1998 p 40 44)

2.3.1-نموذج سيكولوجية الأنا: ينظر هذا النموذج إلى المواجهة على أنها مجموعة من العمليات المعرفية اللاشعورية والتي تهدف إلى خفض كل ما يؤدي إلى التوتر والقلق. وقد تم تحديد عدة سياقات معرفية لمواجهة هذه المواقف الضاغطة مثلا: النفي، الإنكار، العزل ويتمثل المعيار الرئيسي لنجاح هذه المقاومة بنوعية الضغط ودرجة تناسبه مع الواقع. (إسماعيل بشرى: 2004، ص 92)

ويدعم هذا النموذج طروحاته بالدراسات التي أجريت في فرنسا التي تشير إلى الدور الهام الذي تلعبه ميكانيزمات سيكولوجية الأنا في خفض مستوى الضغط النفسي الناتج عن المرض والتوافق السيكولوجي مع المرض (إسماعيل بشرى: 2004، ص96)

3.3.1-نموذج سمات الشخصية: أكد أصحاب هذا النموذج أن للشخصية دور هام في اختيار نوعية المواجهة وذلك حسب نماذج الشخصية.(paulhan bourgois, 1998p, 115)

وقد دلت الدراسات الحديثة التي درست المواجهة وعلاقتها بالشخصية الانبساطية والعصبية، أن الأفراد ذوو العصبية المرتفعة واللذين يتميزون بميل إلى تجربة الانفعالات السلبية مثل: الحصر، الاكتئاب، هم أقل احتمالا إلى اللجوء إلى توظيف استراتيجية المقاومة المركزة على المشكل، بل يميلون إلى الاعتماد على المواجهة المركزة على الانفعال. وخصوصا استراتيجية الهروب، التجنب، تأنيب الذات. ومن هذه الدراسات نجد دراسة " **مونهان وفرازي Monahan et Frazier (1994)** " أما " **فولكمان ولازاروس-folkma lazarus** " فقد تبين أن المواجهة تتأثر بشكل كبير في سياق نوعية الأحداث والوضعيات الضاغطة، وأكد أن نفس الشخص قد يوظف في بعض الوضعيات إستراتجية معرفية لخفض الضغط وفي موقف أخر يوظف مواجهة سلوكية تهدف إلى حل المشكل (إسماعيل بشرى: 2004، ص67).

4.3.1-النموذج الاجتماعي: يدرس هذا النموذج المواجهة الجماعية والفردية والتي لها علاقة بالتقبل أو رفض الواقع. وتكون هذه الأساليب مرتبطة بقدرات الفرد ودرجة طموحه وإدراكه للعلاقة التي يتواجد فيها حين تفاعله مع المحيط والمجتمع ومن أهم هذه الاستراتيجيات في هذا النموذج نجد: التطابق، الهروب، سد العجز، والتعويض. (عبد السلام علي:2005، ص38)

4.1-النظرية المعرفية للضغط والمواجهة:

حسب هذه النظرية فإنها تنظر للضغط والمواجهة بأنها عملية تسوية متبادلة بين الفرد والمحيط. وتكون استجابة الضغط من عدم توازن بين المتطلبات الداخلية والخارجية وإمكانات الفرد لمواجهتها. (paulhan bourgois, 1998,p550)

1-ويكون إدراك الفرد للوضعية الضاغطة، هو الذي يحدد لنا اختلاف الاستجابات. ويرى نموذج التأثير المتبادل للضغط أن الضغط يمر عبر سلسلة من المصافي، وظيفتها تغيير الحدث الضاغط عن طريق تضخيمه أو تحجيمه. وقد حدد " **راش وارثور-1978 & Arthur Rach)"** ثلاث مصافي رئيسية وهي:

2-أن يكون الضاغط متأثرا بالتجارب السابقة مع مجموعة الضواغط المماثلة، المتضمنة الدعم الاجتماعي، والمعتقدات.

3-التدخل اللاشعوري لميكانيزمات دفاع الأنا، وتتعلق بالمجهودات الواعية بوضع مخططات عملية. اللجوء إلى تقنيات عديدة كالاسترخاء والنشاط الجسمي،

وتستعمل هذه المصافي حسب" **فولكمان ولازاروس- (folkman & lazarus,1984)"** كوسائط في العلاقة بين الحدث الضاغط والضغط الانفعالي. ومنه يوجد حسبهما سياقان يؤثران على العلاقة بين المحيط والفرد وهما التقييم واستراتيجية المواجه:

1-التقييم: يميز" **فولكمان ولازاروس -folkman & lazarus** " ثلاث أشكال للتقييم يسمح كل منها بتعريف العامل الضاغط وتحديد أشكال المقاومة الموظفة لمواجهته.

- **<u>التقييم الأولي:</u>** وهذا التقييم الأولي يسمح بتقييم العناصر الحساسة للوضعية الضاغطة. وقد يكون هذا التقييم إيجابيا، وقد يكون سلبيا يشكل ضررا يفوق إمكانيات الفرد. وأحيانا

يكون مصحوبا بانفعالات سلبية كالخوف والاستياء، غير أن تقدير التحدي يكون في غالب الأحيان مصحوبا بانفعالات سارة.

ويضيف" **بولهان وبورجوا** –**paulhan bourgeois** " في نفس السياق أن التقييم الأولي هو الذي يقيم الفرد من خلاله موضوع الوضعية، فطبيعة التقييم هي التي تساهم في اختلاف نوعية وحدة الانفعال.

- **<u>التقييم الثانوي:</u>** التقييم الثانوي يسمح للفرد بتقييم إمكانيات التعاون ومواجهة الوضعية الضاغطة، أو ماهية الحلول التي يمكنه أن يتخذها.

ويتأثر التقييم الثانوي بقدرات وإمكانيات الفرد الجسدية، والنفسية، والاجتماعية والمادية. مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الوضعية الخاصة بعملية التحكم أو المراقبة. وتتمثل الإمكانيات والموارد البدنية في صحة الفرد وقدرته على التحمل. أما الاجتماعية فتشمل شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد وحجم المساندة المقدمة لها، سواء كانت مادية أو عاطفية. أما الموارد النفسية فتشمل معتقدات الفرد التي يمكن الاستناد عليها ومهارات حل المشكلات، وتقدير الذات والروح المعنوية. أما المالية فهي تشير إلى الملموسات كالمال، الأدوات، التجهيزات وغيرها...

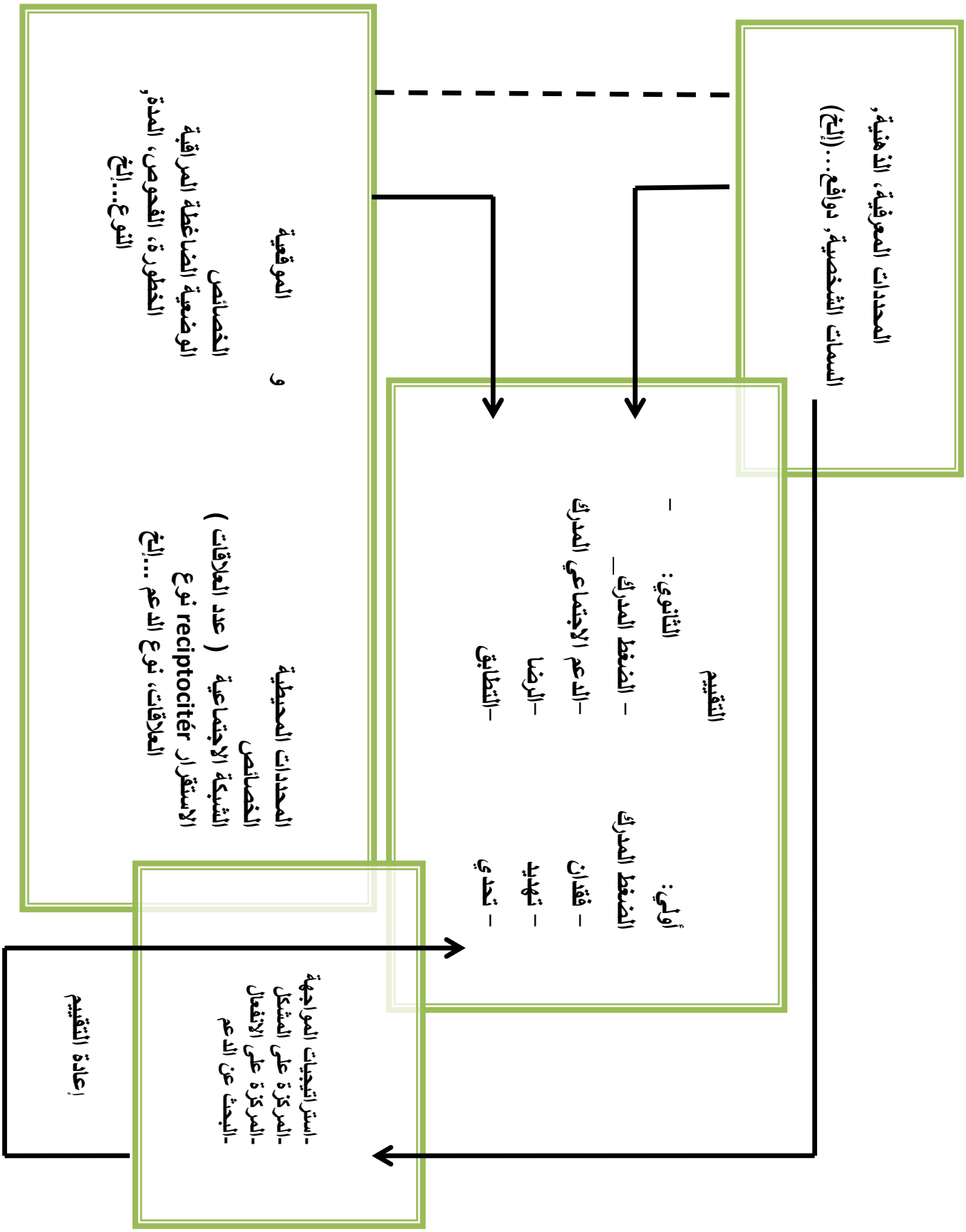
وترى الباحثة " فولكمان–folkma 1984" : أن التقدير الثانوي يتأثر إلى حد كبير بتقديرات الوضعية الخاصة بعملية التحكم أو المراقبة، نظرا لأن تلك التقديرات ترجع إلى الاعتقادات، أو الأحكام التي يصدرها الشخص بشأن إمكانيات المراقبة، والتحكم أثناء مواجهة أو صدام، وهي تؤكد دائما على أهمية التقييمات التي يقوم بها الفرد فيما يتعلق بالمتطلبات التي تفرضها وضعية ما من جهة، وعلى أثر تلك التقييمات على استعماله

استراتيجيات معينة في مواجهة الوضعية من جهة أخرى (عن ياحي سامية:2008، ص78)

- **إعادة التقييم:** والمقصود به التغيير في التقييم الأولي وذلك بإعادة تفسير الفرد لوضعيته بالتمادي على وضعيات جديدة من المحيط أو ذات من الفرد وهذا التقييم الثانوي يقود الفرد إلى الإستراتيجيات الملائمة لمواجهة الموقف الضاغط ويميز كل من" **فولكمان ولازاروس–folkman & lazarus** " بين وظيفتين رئيسيتين للمواجهة:

أ–التحكم أو التغيير من الشكل المولد للضغط في المحيط. وهذا المقصود به المواجهة المتمركزة حول حل المشكل.

ب–التخفيف المباشر من الضغط الإنفعالي دون أدنى تغيير في المشكل. وهذا ما يقصد به المواجهة المتمركزة حول الانفعال (عن ياحي سامية:2008، ص 78)



الشكل رقم (07) محددات استراتيجية المواجهة (**Schweitzer, 2002, p 363**)

2-تصنيف استراتيجيات المواجهة:

هناك عدة دراسات اهتمت بدراسة استراتيجيات المواجهة وكانت المنهجية المعتمدة في هذا الصدد، تعتمد على المقابلات والاستبيانات بهدف حصر مختلف الطرق التي من خلالها يستجيب الأفراد لمختلف المواقف الحياتية الضاغطة. وتم التحقق من وجود تنوع كبير لاستراتيجيات المواجهة وهذه بعض التصنيفات المقترحة.

1.2-تصنيف بيلانغس وموس (1981) Billings & moss: حيث حددا ثلاثة أنواع من استراتيجية المواجهة وهي:

1.1.2-الإستراتيجيات السلوكية الفعالة: وتمثل مختلف المحاولات والمجهودات السلوكية الظاهرة للتعامل مباشرة مع المشكل.

2.1.2-الإستراتيجيات المعرفية الفعالة: وتتمثل في المجهودات المعرفية الموجهة لتقدير الحدث كونه ضاغط.

3.1.2-الإستراتيجيات التجنبية: وتضم مجهودات التجنب وتفادي مواجهة المشكل أو التعامل معه وتقليص التوتر (garwood,1987, p 946)

2.2-تصنيف سيل وفيلتشر suis & fletcher (1985)-: توصلت أعمالهما إلى وضع تصنيفين أساسيين لاستراتيجيات المواجهة وهما:

1.2.2-المواجهة التجنبية: وهي استراتيجية سلبية واستسلاميه مثل تجنب الهرب.

2.2.2-المواجهة اليقظة: وهي إستراتيجية فعالة تتمثل في البحث عن المعلومات والمخططات لحل المشكل والدعم الاجتماعي (paulhan et al, 1994, p 294)

3.2-تصنيف لازاروس وفولكمان lazarus & folkman (1984): حدد كل من لازاروس وفولكمان تصنيفين عارضين لمواجهة الضغط النفسي وهما كالتالي:

1.3.2-المواجهة المركزة على المشكل: وهي مجهودات تغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة. ويعني ذلك التركيز على المشكل فقط.

وتعرف أيضا بأنها تلك المجهودات التي يبذلها الفرد، وهو يحاول التعامل مع عوامل الضغط النفسي ومع الموقف الضاغط مباشرة (braziani et al, 1998, p 101) وهي أيضا استجابة سلوكية ومعرفية لمواجهة الضغط السيكولوجي (عبد السلام علي: 2002، ص 72)

وهذا النوع من المواجهات يتمثل في محاولة السيطرة بشكل مباشر على الموقف الضاغط. باستعمال مصادر ذاتية لحل المشكل والتخفيف من تأثير الأحداث الضاغطة وتحليلها ووضع بدائل لتغيير الموقف ويتضمن كذلك البحث عن المعلومات واستراتيجيات تخطيطية لحل المشكل. (عبد الرحمان الأزرق :2000، ص 314).

2.3.2- المواجهة المركزة على الانفعال : وهذه المواجهة تتمثل في الأفكار والأفعال الهادفة إلى تقليص أثر الانفعال للضغط وتعتمد على الجهود المبذولة من طرف الفرد والتي تنظم انفعالاته عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف والشعور بالذنب، والغضب. ويمكن أن تأخذ جهود المواجهة نحو ضبط الاستجابة الانفعالية التي تولدها الوضعية الضاغطة عدة أشكال وتؤثر بطرق مختلفة، فهي بهذا تعمل إحداث راحة مؤقتة من بينها تغيير درجة الانتباه، التجنب، التهرب، تمني زوال مصدر الضيق. وبذلك فهي تعمل على إحداث راحة مؤقتة على أنها فعالة لتقليص المستوى الانفعالي حيث أنها تهدف إلى ضبط المشاعر الانفعالية الناتجة عن الوضعية الضاغطة ومنه الاحتفاظ بالتوازن الوجداني وتقيل الفرد إلى مشاعره، و هذا النوع من المواجهة مفيد في حالات عدم القدرة على التحكم وضبط المواقف الضاغطة (sieffge,1984,p 316).

4.2-تصنيف بولهان (1994) paulhan:

1.4.2-إستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل: وتتمثل في مجهودات المواجهة المنشطة للتعامل مع المشكل وهي مخططات لحل المشكل والبحث عن الدعم الاجتماعي:

- **إستراتيجية مخططات حل المشكل:** وتتمثل في كل المجهودات التي تتركز على المشكل الضاغط باستعمال التناول التحليلي للوضع. والبحث عن الحلول له، بوضع مخططات عمل وتصريف الحلول وفهم المشكلة من جميع جوانبها. ومن ثم وضع خطة مناسبة وتنفيذها يؤدي إلى فحص وتقويم الحلول (سمير شيخاني: 2003، ص 299). وحسب" **نيزو (1978) nezu** " فهو يعتبر هذا الأسلوب بأنه عملية معرفية سلوكية يحدد بها الفرد أساليب لمواجهة المواقف الضاغطة، من خلال الحصول على معلومات متعلقة بمصدر الضغط. والبحث عن أساليب بديلة للعمل بها واستبعاد أحاسيسهم عن الضغط وتعلم المطالب التي يجب القيام بها. (فايد حسين علي: 2000، ص 272)
- **إستراتيجية الدعم والمساندة الاجتماعية: حسب " سونا سو sonason " وآخرون** وتتمثل هذه الإستراتيجية في التعبير عن مدى وجود أشخاص يمكن الوثوق فيهم والمساندة الاجتماعية هي الإمكانيات الفعلية للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة في المواقف الضاغطة ويتزود الفرد بالدعم الاجتماعي من خلال العلاقات الاجتماعية. (فايد حسين علي:2000، ص 228)

2.4.2-استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال: إن استراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال تأخذ عدة أشكال. وهي تهدف إلى تقليص الضيق الانفعالي منها: التجنب، التهرب، اتهام الذات وإعادة التقييم الايجابي.

- **إستراتيجية التهرب – التجنب:** تشير هذه الاستراتيجية إلى التفكير الخيالي والمجهودات السلوكية، أو تجنب الوضعية الضاغطة. فيتخيل الفرد نفسه في عالم أفضل أو مكان آخر، ويتصور إمكانية تغيير ما يحدث. وتتضمن التهرب من خلال النوم، الأكل، تناول الكحول، المخدرات، الأدوية، الانعزال.

لكن هذا التجنب يسمح للفرد بالخروج من التفاعل الضاغط فقط دون تغيير (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 79).

- **إستراتيجية تأنيب الذات:**

تتمثل في اتهام الذات وتحمل المسؤولية الشخصية في الوضعية الضاغطة واعتراف الفرد بأنه سبب المشكلة. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 75)

3-وظائف استراتيجيات المواجهة: اهتمت العديد من الدراسات بتحديد وظائف ومهام استراتيجيات المواجهة ومن بين هذه الدراسات:

1.3-دراسة ماشانيك (1974) machanic: والتي حدد فيها ثلاث وظائف لاستراتيجيات المواجهة وهي:

- ✓ التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية.
- ✓ خلق الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.
- ✓ الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 90).

2.3-شولر وبارلن Cholet et perlin (1978): وقد بينا فيها بأن وظائف المواجهة تكون وقائية، وتتجلى في المظاهر التالية:

- ✓ تغيير أو إزالة الظروف التي تسبب المشكل.

- ✓ ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة.
- ✓ ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 93).

3.3–دراسة لازاروس وفولكمان (1984)lazarus & folkman : والتي دلت أن المواجهة سلوك موجه لتحقيق وظيفتين وهما:

- ✓ توجيه الموارد الفردية نحو حل المشكل المولد للضغط.
- ✓ تقليص التوتر وخفض الضيق الانفعالي (جمعة سيد يوسف: 2000، ص 93)

ومن ثم فإن المواجهة تساعد الأفراد على الحفاظ على الاستقرار النفسي، والاجتماعي وتقليص الاستجابة للضغط وضبط الوضعية الضاغطة. وتلعب الاستراتيجيات الموجهة تكتيكيا في المواقف الضاغطة.

4–مميزات استراتيجية المواجهة: حدد " **لازاروس (1993) lazarus "** عدة مميزات للمواجهة في النقاط التالية:

- ✓ المواجهة عملية معقدة تستعمل لإدارة والتحكم في المواقف الضاغطة.
- ✓ المواجهة هي وسيط قوي للنتائج الانفعالية.
- ✓ هناك استراتيجيات ايجابية وأخرى سلبية وهي تختلف حسب نوعية المواقف الضاغطة.
- ✓ هناك ارتباط قوي بين المواجهة والموقف الضاغط والعناصر الشخصية.
- ✓ المواجهة مجهود معرفي وسلوكي هدفه التقليص والتحكم في المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد كيان الفرد.
- ✓ ترتبط المواجهة بالمجهودات المعرفية مثل: التقدير–التقييم التي تهدف إلى تغيير الموقف الضاغط.

- ✓ تقييم الموقف الضاغط يحدد نوعية المواجهة التي يمكن توظيفها حيث أنه إذا كان التقييم أسفر بأن هناك ما يمكن القيام به لتخفيف الضغط فهنا تسيطر المواجهة المركزة على المشكل أما إذا بين التقييم بأنه ليس هناك ما يمكن القيام به في حالات الضغط هنا تسيطر المواجهة المركزة حول الانفعال.
- ✓ يوجد تشابه بين الرجال والنساء في توظيف أساليب المواجهة في المواقف الضاغطة الثابتة مثل الضغط المرضي. (Garwood,2000,p, 8-11)

5-استراتيجيات المواجهة وسمات الشخصية:

يرى علماء النفس أن سمات الشخصية أساسية في تحديد كيفية إدراك الناس للمواقف الضاغطة. وقد بين" **مكار (1990) Mekare** " أن سمات الشخصية مهمة في تحديد نوعية استراتيجيات المواجهة الموظفة. وذلك عن طريق تقييم الضغط وإدراكه (جمعة سيد يوسف:2000، ص 63-64)

وفي هذا الصدد يؤكد " **مودي وكام -(1982) Moddi et kahm** " وجود ارتباط إيجابي بين سمة الصلابة التي تعني شدة القدرة على التحمل، مع وجود استعداد شخصي للضبط والتحدي، وبين أشكال المواجهة التوافقية. ذّلك أن سمة الصلابة تمثل عامل نفسي محقق للضغط. (علي عسكر: 2000، ص 77)

كما أوضحت دراسة " **كارفر -(1989) carrver وزملائه**، أن استجابات المواجهة للمواقف الضاغطة والتوافق الإيجابي، ارتبطت ايجابيا والشعور العام بالقدرة على إمكانية القيام بشيء ما نحو الموقف وتقدير الذات. (جمعة سيد يوسف: 2000، ص64)

وفي نفس السياق أيضا دلت دراسة كل من " **تومسون و شارلون-(charllon ét Thomson 1996)**

أن سمات الشخصية مثل العصبية والانبساطية والصلابة والقدرة على التحمل سمات أخرى لها دور في تحديد نوعية الاستجابات الموجهة وتجنب الآثار الأخرى الضارة للضغط. (جمعة سيد يوسف: 2000، ص67)

6-استراتيجيات المواجهة والصحة النفسية:

1.6-استراتيجيات المواجهة والتوافق النفسي: يرى كل من " **لازاروس وفولكمان lazarus & folkman**" أن الفروق الفردية والإمكانيات السيكولوجية والمصادر الشخصية، وسمات الفرد وقدراته وامتلاكه للمهارات التوافقية تؤثر في الاستجابات الممكنة للتعامل مع المواقف الضاغطة. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 59). وقد كان المحور الأساسي للدراسات حول المواجهة، هو فحص العلاقات بين استعمال مجهودات مواجهة خاصة وتسوية الضغط، مثل أبحاث وأعمال" **كالون وتايلور-(1995,1992) collan et taylo (1995,1992)** " التي أظهرت أن استعمال المواجهة التي تركز على الانفعال تميل إلى الارتباط بتسوية سيئة للضغط.

(Ferreri, 2002,p 96)

كما فسر أيضا كل من" **لازروس و فولولكمان-(1984)lazarus et folkman(1984)** " أن الارتباط الايجابي بين الاستراتيجيات التي ترتكز على المشكل والتوافق، أن هذا النوع من استجابات المواجهة تحاول التعامل مع الوضعية بشكل نشيط وفعال، أما التأثير السلبي للاستراتيجيات المركزة على الانفعال فينسب إلى إخفاق مثل هذه المجهودات لمواجهة الحدث.(Ferreri,2002,p98) و أسفرت نتائج دراسة كل من " **بلينك وموس-(1981) billings et moos (1981)** حول النتائج التوافقية والصحية لاستراتيجيات المواجهة، أن الاستراتيجية التجنبية ترتبط ايجابيا بالضيق النفسي. (paulhan,borgois, 1998,p55)

بينما توصلت دراسة كل من " **كومباس و فورسيث–(1987) Compas et Forsythe** " أن استعمال المواجهة المركزة على المشكل ترتبط إيجابيا مع الأحداث القابلة للضغط ، ولذا فالمواجهة تتوسط جزئيا العلاقة بين الموارد التوافقية والتوافق النفسي . (Ferreri, 2002,p99)

كما أكدت أيضا دراسات "**رفينسون وكرونكيت (1983- 1984) Revenson et Cronkite"** بأن المواجهة التي تركز على المشكل تقلص من الضيق الانفعالي، في حين تعمل المواجهة المركزة على الانفعال مع زيادة الضيق الانفعالي. (علي عسكر:2000، ص 76)

2.6–استراتيجيات المواجهة وسوء التوافق النفسي: يذكر " **أتكنيسون–((1990 Atkinson** " أن كل أشكال السلوكات المضطربة ما هي إلا نتيجة غير ناجحة، وكذلك الحال بالنسبة لسوء التوافق الفردي والبيئة المحيطة به، وتعتبر النقطة الأساسية في هذا الموضوع علاقة المواجهة بالاضطرابات الجسمية والنفسية. ومن المعروف أن الأفراد عندما يواجهون مواقف شاقة أو ضغوط فإنهم قد ينجحون في تطويق الموقف الضاغط وقد يفشلون. وفي حالة الفشل وفي هذه الحالة فقد يجدون طريقة لترويض أنفسهم لتقبل الموقف، أو قد يصابون من ناحية أخرى باضطرابات جسمية أو بدرجة من القلق والاكتئاب، ومادامت استراتيجية المواجهة مهمة في تلطيف الضغوط فمن المفترض أنه سيكون لها تأثير على أحداث أو ظهور واستمرار الاضطرابات النفسية.

وفي هذا السياق أيدت البحوث الافتراض القائل بأن مواجهة أحداث الحياة ترتبط باحتمال حدوث مرض جسمي واضطراب نفسي، ومما لا مجال للشك فيه أسلوبي المواجهة الرئيسيين (المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال) لا يستويان في علاقتهما بالاضطرابات الجسمية والنفسية. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 54). وقد أسفرت دراسة" **بومباردي وزملائه (1990) Bombardier et all** أن هناك علاقة بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على الانفعال، والاضطراب النفسي. كما أن هذه الاستراتيجيات ترتبط بالتوافق السيئ مع الاضطرابات النفسية (جمعة سيد يوسف: 2004، ص60)

كما أشارت دراسات" **بولهان وموس (1985)Poulhan et Moos"** إلى وجود ارتباط سلبي بين استراتيجية التجنب والتوافق النفسي. وعلاقة قوية بين المواجهة التي تركز على الانفعال وبين الضغوط النفسية والاضطراب النفسي. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 60)

ويرى" **كوستار وميكار (1986) Costa et Mecare"** بأن المتوافقين يستخدمون أساليب معينة تجعلهم أكثر سعادة ورضا عن حياتهم. بينما سيؤوى التوافق أساليبهم مختلفة ويشعرون بعدم السعادة المرض (جمعة سيد يوسف يوسف: 2004، ص 85)

كما خلصت مجموعة من الدراسات " **رفنسون وادوين (1987)Revenson et Aldwin** و" **موس وبيلن (1984) Moos et Billings ولازاروس وفولكمان (1985) Lazarus et Folkman** أنه ليس كل استجابة للضغط تحدث نتائج مرغوب فيها، فهناك استجابات مواجهة غير وظيفية منها توبيخ الذات، والتفكير الخيالي والتهرب والتجنب والإنكار، وهي من النوع التجنبي تعمل ضد الفرد.

كما أن هناك مواجهة فعالة للتعاون مع الحياة وضغوطها، تعزز عموما الحالة الصحية للفرد وسعادته. (سمير الشيخاني: 2003، ص 83)

كما وضح كل من "**بولهان وموس –(1985) Poulhan et Moos** أن الأفراد الذين يختبرون أمام الضغط بمستويات ضعيفة من التوتر النفسي والجسدي، أقل استعمالا للاستراتيجية التجنبية مقارنة بهؤلاء الذين يختبرون ضيق نفسي نتيجة الضغط، لذلك فإن استعمال مواجهة فعالة أو تجنبية ترتبط بالوظيفة النفسية.

كما وجد " **كوباسا (1982) kobasa"**أن الأفراد الذين يعيشون مواقف ضاغطة، ويستعملون مواجهة تجنبية، يعانون من أمراض نفسية وجسمية لكثر من غيرهم. (جمعة سيد يوسف يوسف: 2004، ص 89).

وفي هذا أيضا أضاف "**رفنسون وادوين** –**Revenson et Aldwin (1986)**" أن استراتيجيات التهرب مرتبطة بسوء الصحة النفسية، فالأفراد الذين يختبرون الأحداث الحياتية بضغط أكبر مما يجعلهم يواجهون مثل هذه المواقف مواجهة غير توافقية، ذلك انه أمام مستوى معين من الضغط وسوء الصحة النفسية، يظهر أن هناك نوعان من استراتيجيات المواجهة والمركزة على الانفعال. (Ferreri , 2008 , p 99)

7–فعالية استراتيجيات المواجهة على الصحة الجسمية والضغط النفسي:

بينت الأبحاث والدراسات التي أنجزت في هذا الشأن، أن معايير فعالية المواجهة يجب أن تأخذ طرقا متعددة الأبعاد، وأن استراتيجيات المواجهة تكون فعالة إذا سمحت للفرد بالتحكم أو التخفيض من تأثير الضغط على التوافق النفسي. فحسب " **لابوريت (1979) laborit . إذا** تحكم الفرد في المواقف الضاغطة تحكما فعالا، فإن هذا يؤدي إلى قلة الاضطرابات السلوكية والسلوكية عنده. (جمعة سيد يوسف: 2000، ص47)

وحصر" **لازروس وفولكمان (1984) lazarus et folkman** فعالية المواجهة في النقاط التالية:

- ✓ تخفيض مشاعر الحزن والتوتر والضرر، ويكون ذلك بتوظيف المواجهة المركزة على الانفعال.
- ✓ معالجة المشكل مصدر الضغط والألم وهو الدور الذي تقوم به المواجهة المركزة على المشكل.

وقد أجريت عدة دراسات في هذا الشأن للتأكد من فعالية المقاومة بنوعيها فكانت النتائج حسب دراسة كل من " **ميكلينسيار وشيميدس وسولومان – (1989) Mikulinicier et Schimids et Solomen**" أن المقاومة المركزة حول المشكل، أكثر فعالية من المواجهة المركزة على الانفعال في المواقف الضاغطة الخاضعة لمدة زمنية طويلة (بشرى إسماعيل: 2004، ص 68)

وبين كل" **من فولكمان ولازاروس (1984) Lazarus et Folkman "** أن استراتيجية التجنب تكون فعالة وتساهم في التحكم في المواقف الضاغطة، وتخفيض مستوى الضغط. خاصة الوضعيات الضاغطة لمدة زمنية قصيرة (بشرى اسماعيل: 2004، ص 72)

كما بينت دراسة " **شيميدس (1988) Chimids**" أن الذين يوظفون المواجهة المركزة على المشكل مثل البحث على نوعية العلاج أقل ضغطا من الذين يوظفون استراتيجية الكف والعجز.

(Paulhan,et Bourgeois,1988,p56)

ودلت أيضا أعمال " **شيلديت –Schildit (1988)** " أن المرضى الذين يستخدمون استراتيجية البحث على المعلومات حول العمليات العلاجية، هم أقل تعرضا للضغط من الذين يستعملون استراتيجيات الكف والإنكار. كما أن استراتيجية التجنب تكون فعاليتها إيجابية، إذا كان الموقف الضاغط يدوم مدة زمنية قصيرة. أما استراتيجية حل المشكل فتكون فعالة على المدى الطويل. (جمعة سيد يوسف: 2004، ص 66 – 67)

وأكد كل من " **فولكمان ولازاروس–et Lazarus (1984) Folkman** " أنه في حالة الإصابة بالأمراض الخطيرة، فإن الاستراتيجيات الأكثر فعالية، هي التي تهتم بإعادة التقييم الإيجابي والتي تسمح بالتوافق النفسي مع المرض. وأن دور فعالية المواجهة تظهر خلال تحكم الفرد في الوضع الضاغط. (جمعة سيد يوسف: 2000، ص 61)

ونجد أيضا دراسة " **سيمون وميكولينر – Soimon et Mikulener (1989)**" التي بينت أن المواجهة المركزة على الانفعال، ترتبط إيجابيا بالوضعيات الضاغطة قصيرة المدى. أما المواجهة المركزة على المشكل فهي ترتبط إيجابيا بالمواقف الضاغطة طويلة المدى. (بشرى إسماعيل: 2004، ص 65).

كما بين " **لازاروس – Lazarus (1993)**" أن توظيف استراتيجية النفي في المواقف الضاغطة الناجمة عن المرض المزمن أقل فعالية في تخفيض مستوى الضغط والتوافق النفسي مع المرض.

وأشار إلى أن توظيف الاستراتيجية المركزة على المشكل أنسب للتوافق مع مثل هذه الوضعيات، وسوف يقلل من الخطر الراهن على الصحة الجسمية والنفسية (بشرى إسماعيل: 2004، ص 74)

وقد توصل كل من " **فولكمان ولازاروس–(Folkman et Lazarus 1984)** " أن المواجهة المركزة على الانفعال على الانفعال تكون ملائمة التوظيف مع المواقف التي لا يمكن تغييرها. ومن جهة أخرى يكون احتمال أكبر في توظيف المواجهة المركزة على المشكل في المواقف القابلة للتغيير.

إن المواجهة ليست بالضرورة جيدة، فقد تكون المواجهة فعالة في وضعية معينة، وأقل فعالية في وضعية أخرى. لأن فعالية المواجهة ترتبط بدرجة تناسبها للمتطلبات الداخلية والخارجية للوضعية الضاغطة (فولكمان ولازاروس– Folk man et Lazarus 1984, p, 185" نقلا عن فروجة: 2008، ص 52).

8–مقاييس استراتيجية المواجهة:

هناك العديد من التصنيفات والقوائم التي عرضت مقاييس لاستراتيجية المواجهة نذكر منها:

1.8–مقياس " فولكمان ولازاروس–(1984) folk man et lazarus": وهو متضمن لـ 6 بنود موزعة على ثمانية سلالم فرعية:

- التخطيط لحل مشكل المواجهة.
- أخذ مسافة.
- إعادة التقييم الإيجابي.
- التحكم في الذات.
- الهروب التجنب.
- البحث عن السند الاجتماعي.

- لوم الذات / المواجهة.
- التخطيط.

وتندرج ضمن الاستراتيجيات الموجهة نحو المشكل. وأما باقي السلالم الفرعية ضمن الاستراتيجيات المركزة على الانفعال. (Folkman et Lazarus, 1984, p 328)

2.8-مقياس الباحث" فيتاليانو وآخرون(1985) Vitaliano et all " بتقليص عدد بنود مقياس المقاومة " **فولكمان و لازاروس Folkman et Lazarus المكون** من 67 (بندا). وهذا المقياس يسمح بتقديم مختلف أنماط استراتيجيات المواجهة التي يمكن للفرد استعمالها عندما يكون في حالة مواجهة وضعية تهديد، وقد أظهر تحليله العاملي خمسة أنماط من الاستراتيجية:

- إعادة التقييم الإيجابي.
- البحث عن السند الاجتماعي.
- التجنب.
- لوم الذات.
- حل المشكل. ر(Vitaliano et all 1995, p 26)

3.8-مقياس بولهان-(1994) paulhan: وهو صورة مختصرة ومكيفة للبيئة الفرنسية، مستوحاة من مقياس " **فيتاليانو – Vitaliano** " وقد طبق على عينة يتراوح سنها بين 20 إلى 80 سنة، وكان المحور العام مركزا، إما على المشكل أو على الانفعال. وقد وجدت مركبات أخرى أكثر خصوصية ضمن الاستراتيجيات العامة التي ظهرت من خلال التحليل العاملي فيما يلي:

- استراتيجيات حل المشكل.
- التجنب مع التفكير الإيجابي.
- إعادة التقييم الإيجابي.

- البحث عن السند الاجتماعي.
- لوم الذات.

وكل هذه الأبعاد متضمنة في سلم يقع في 29 بندا (عن مسعودي زهية: 2008، ص 99)

4.8-مقياس باترسون ومكبين (Patterson et maccubin):

ويسمح بتشخيص السلوكات المستعملة من طرف المراهقين عند مواجهة المواقف الصعبة، ويحتوي على 54 بندا مجتمعة في ثمانية محاور:

- النشاطات المدرسية.
- المشاعر السلبية.
- المزاج.
- الاستهلاك.
- الشبة الاجتماعية السلبية.
- العائلة / الالتزام.

وقد تم تكييف هذا المقياس على المجتمع الفرنسي. (Biutyer,1994, p 214)

5.8-"مقياس سيفج كرينك (Seiffge Krenke)": بني هذا المقياس من أجل التعرف على استراتيجيات المواجهة التي يتبناها المراهقون أمام الوضعيات الضاغطة التي يتعرضون لها. والمتعلقة بالنمو مثل: الضغوط المرتبطة بالدراسة، والعلاقات مع الوالدين، ويتكون هذا المقياس من 20 بندا موزعة على ثلاثة محاور:

- الاستراتيجيات النشطة.
- التراجع والانسحاب.
- الرفض. (Seiffge Krenke, 1994, p 316).

6.8-مقياس غرازياني (Graziani, 1998) :

وقد قامت مجموعة " **غرازياني- Graziani "** بتكييف مقياس استراتيجيات المواجهة " **فولكمان ولازاروس Folkman et Lazarus** " على المجتمع الفرنسي وطبق على 177 فرد . طلب منهم تحديد موقف ضاغط من الحياة اليومية، مع إبراز استراتيجية المواجهة المستعملة، استنادا إلى نتائج التحليل العاملي لـ 44 بندا عوض 77 موزعة على عشر محاور متنوعة:

- استراتيجية البحث على الحلول الممكنة.
- الفرار.
- السند الاجتماعي.
- التحكم في الذات.
- الهروب.
- التجنب.
- تحمل المسؤولية العجز.
- الدبلوماسية المواجهة.
- التطور الشخصي. **(Graziani, 1998,p98)**

خلاصة:

تعكس مظاهر الضغط النفسي، اضطرابات سلوكية عدة. ومهما كان نوعه قهو نتيجة لاستثارة العضوية بصورة فجائية أو متعود عليها. فالفرد دائما في توتر وحيرة من أمره، مما يدعو إلى التخوف من العواقب على صحة الفرد مهما تعددت تفسيرات الباحثين في هذا الشأن، أملا في فك شفرة العلاقة بين المثير والسلوك.

غير أنه ومادامت الجهود مستمرة وتصب كلها في نفس المسعى فالأمل على قول "**جان كوترو**" أن تتحقق وحدة في تطبيق العلاج النفسي ولا سيما تمييز وتفسير دقيق بين مختلف أنزاع الضغوط النفسية".

لذلك يعتبر الضغط النفسي ونتائجه على الأفراد من الموضوعات الهامة التي شغلت العلماء والباحثين في مجالات الصحة العامة وعلم النفس والتربية ومختلف العلوم الإنسانية، ولك لما تتركه من آثار ونتائج خطيرة ومدمرة على حياة الناس أفرادا أو جماعات، ويرى المتخصصون في هذا المجال أن الضغط النفسي هو واحد من مشكلات العصر الحديث، ولأهمية موضوع الضغوط النفسية فقد ركز كثير من علماء النفس والتربية وعلم الاجتماع والعلوم الأخرى على وضع تعريفات للضغط النفسي.

ومما سبق نستخلص أن الوسط المدرسي كبقية الأوساط المهنية من حيث الصعوبات التي تعترض حسن استغلال الموارد البرية، غير أن الوسط المدرسي والذي يعتبر فيه الأستاذ العنصر الأساسي في الفعل التربوي لتحقيق تطلعات المجتمع السائد في فلسفة أي رجل نريد أن نكون في المستقبل. ومن وراء القصد وغايات السياسة التربوية بالجهود المتضافرة والوسائل المتوفرة والشروط المسخرة من أجل تحقيق نمو كفاءات تلميذ اليوم واستثماره غدا يبقى الأستاذ دائما وأبدا أمام هذا التحدي الذي لا يخلو من مواقف مثيرة وضاغطة تعوق أداءه وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة إلا بمشقة وجهد تاركة إياه يعيش حالة من التوتر والضغط الدائم.

الفصل الخامس: *الأدوار الشخصية والمهنية للأستاذ *والإدارة الصفية

أولا: المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ:

1-ماهية الأستاذ:

2-المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ:

3 -الأدوار المهنية والشخصية للأستاذ:

1.3 -الأدوار التعليمية:

2.3-الأدوار التربوية:

3.3-الأدوار الإدارية:

4-إعداد الأستاذ:

5-تكـوين الأستاذ:

6-نجاح الأستاذ في الصف:

7-الكفايات المطلوبة في الأستاذ:

2.7-معايير الحكم على مدى كفاية الأستاذ في عمله:

ثانيا الإدارة الصفية:

مقدمة:

1-مفهوم الادارة الصفية:

3-العلاقة بين الإدارة العامة والإدارة التربوية:

4-الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف:

5-خصائص الإدارة الصفية العامة:

6-أهمية إدارة الصف:

7-عناصر عملية الإدارة الصفية:

8-الأنماط الإدارية للأستاذ في الصف الدراسي:

خلاصة الفصل:

تمهيد:

تعتمد عملية تطوير العملية التعليمية على مدى تحسين وتطوير مدخلاتها الأساسية، ويبقي الأستاذ هو العنصر الأساسي والمهم في هذه المدخلات بالإضافة للمدخلات الأخرى، كالطالب والمنهاج وغيرها. فالأستاذ يشكل الركيزة الأولى من ركائز العملية التربوية، فعن طريقه تنتقل المعارف والمعلومات والخبرات إلى الطالب ويكتسب الطالب أنماط التفكير المختلفة من أستاذه، ولهذا ذهب الكثير من التربويين إلى أن " الأستاذ الجيد يمكن أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه. وعن طريق الاتصال بالأستاذ يتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم، ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التلفاز التعليمي فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئا يعوض تماما عن وجود الأستاذ.

هذا وينعكس تطوير وتحسين أداء الأستاذ التعليمي بصورة مباشرة، على تحسين هذه العملية وتطويرها وزيادة فعاليتها. فلقد ظهرت العديد من النظريات العلمية والسلوكية والنفسية على المستوي العالمي والعربي، والتي ركزت علي تحسين أداء الأستاذ وسلوكه، باعتباره أهم مدخلات العملية التعليمية.

هذا ويبقى أن الأستاذ الفاعل هو الذي يحدث تغييرات مرغوبة في ضوء الأهداف التربوية في سلوك طلابه ولهذا لا تعد مهام الأستاذ نقل المعرفة للطلاب فقط بل هناك مهام لا بد من تدريبه عليها ليقوم بها بكفاءة. وهناك أيضا صفات شخصية: كالعدل والصبر والعطف والعطاء والاتزان والمرونة في التعامل.

فالتربية المعاصرة تؤكد على أن للأستاذ دورا أساسيا في المعرفة تتعلق بنقل المعارف والخبرات التي تؤدي إلى زيادة في النمو ومن ثم تعديل وتحسين في السلوك وأنه يعتبر مدربا، ومربيا للشخصية لأنه منوط به تنمية الشخصية الإنسانية بكليتيها

أولا: المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ:

1-ماهية الأستاذ:

يعتبر الأستاذ حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية التربوية وتحقيقها للأهداف الموجودة منها. فإذا نظرنا إلى الأستاذ بالمفهوم الضيق باعتباره ذلك الذي يشرف على تعليم التلاميذ في المدرسة. نجد أنه يعتبر أساسي في نجاح جميع التفاعلات في المدرسة، فبقدر تحمس الأستاذ للعمل الموكل إليه وكفايته فيه، وارتفاع مستوى أدائه بقدر ما تكون إيجابيات ناتج هذا العمل مترجمة على المستعملين الذين في حوزته.(محمد أحمد كريم وآخرون:2002 ، ص23)

ويعد العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التدريس إذ هو ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها.(أحمد حسين القاني وفارعة حسن محمد سليمان: 1995، ص 12)

إن تحديد مفهوم الأستاذ يقف، عند كل شخص مكلف في المدرسة بتربية التلاميذ. غير أنه رغم أهمية أدوار الهيئات الأخرى من مديرين ومفتشين في المساعدة على انجاز عملية التربية والتعليم، وإعانة الأستاذ في عمله؛ إلا أن الأستاذ هو القادر على انجاز هذه العملية. بل لا يكفي أن ينظم الفرد إلى سلك التعليم ليطلق عليه لفظ – أستاذ – فعليه أن يسلم بالصفات الإنسانية والبيداغوجية والمهنية. وخاصة أن أستاذ الأمس غير أستاذ اليوم.

وإذا أضفنا إلى ما تقدم، أننا نعيش في عصر الإيقاع السريع، الذي يقوم على أساس التواصل بين كافة البشر، من أجل الأخذ بالنتائج التي أفرزتها العولمة، ومن أجل تحقيق إنجازات علمية وتكنولوجية أخرى، أدركنا أهمية وضرورة التفاعل الكامل بين البشر، ومن هذا المنطلق إذا كان المطلوب من أي إنسان أن يكون لديه القدرة على تحقيق هدف التواصل والتفاعل مع غيره، فإن الأستاذ يكون أول من

يطلب منه تحقيق هذا الهدف، لأنه همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع. (مجدي عزيز إبراهيم: 2004، ص195)

فالأستاذ أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو الذي يقوم بالعبء الأكبر في تحقيق أهدافها، وهو المسئول المباشر عن نجاح أو فشل أي مخطط خاص بالعملية التعليمية، ومن ثم فإن نجاح أي نظام تعليمي أو فشله يعتمد إلى حد كبير على وجود الأستاذ المؤهل تأهيلاً جيداً ليتولى مسئولية تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في ظل مفهوم العولمة، والذي يركز على تطوير دور الأستاذ. ومن ثم ينبغي على مؤسسات إعداده أن تغير من سياستها وبرامجها بما ينعكس إيجابياً على برامج الإعداد التربوي له. وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين أن يتزودوا بما يمكنهم من القيام بأدوارهم كما ينبغي أن يكون. أي القيام بأدوارهم التي تفرضها عليهم تحديات العولمة. (جميل محمد عبد السميع: 2001، ص70)

2-المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ:

ويقصد بالمقومات الشخصية هنا إلمام الأستاذ بالخصائص التي من شأنها تحقيق العلاقات الإنسانية إلى جانب الأخلاق الفاضلة واهتمامه بمظهره وهيئته... في حين يقصد بالمقومات المهنية إلمام الأستاذ بمجموعة من الخصائص، التي تعينه على القيام بالعملية التعلمية بأمانة ومسؤولية. وكل ذلك من وجهة نظر بعض المربين ... ويلحظ وجود اتفاق بين علماء التربية الغربية وعلماء التربية المسلمين حول بعض الصفات والمقومات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ، والتي تعينه على القيام بدوره بصورة أفضل، ومن هذه المقومات ما هو متعلق بالشخصية، ومنها ما هو متعلق بالجانب المهني. ولقد تم استقراء أبرز ما قاله العلماء في هذا الشأن وهو ما نحاول الإحاطة به فيما يلي:

1.2-الخصائص الشخصية:

1.1.2-قائد إداري: إنّ الأستاذ في إدارته لفصله وتلامذته قائد تربوي، والأستاذ العصري يمتلك فن القيادة وفن الإدارة، فهو يستطيع أن يقود تلامذته بنجاح وهم سعداء بهذه القيادة الرشيدة كما أنه يدير فصله بنجاح.

وتعني القيادة كما عرفها " بيج و توماس-Page & Thomas " طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة فعالة ومنتجة وأنّ كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية ولذا فإنّ على الأستاذ كقائد لتلامذته ومديرا لصفه. أن يتحلى بسمات " القائد الديمقراطي "

ويمكن تحديد سمات النمط الديمقراطي التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الناجح عند قيادته لتلامذته وإدارته لصفة في النقاط التالية:

- ✓ احترام تلامذته ومعاملتهم على أساس قدراتهم وإمكاناتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم وظروفهم.
- ✓ مناقشة الأمور التربوية والتعليمية معهم بشكل يتيح لهم التعبير عن آرائهم بجدية.
- ✓ المساواة في الفرص بين التلاميذ وعدم تفضيل تلميذ على آخر، لاعتبارات تتصل بالجنس أو المركز الاجتماعي أو الدين أو غيره. (علي راشد: 1996، ص 35)
- ✓ إتاحة الفرص للتلاميذ للمشاركة في العملية التعليمية بطريقة فعالة ومنظمة.
- ✓ احترام القواعد والقوانين المنظمة، ولا يسمح لنفسه بالاحتفاظ بوضع متميز يجعله متمتعا باستثناءات معينة.
- ✓ الاهتمام بتنمية التلاميذ وفق خطة منظمة، يشارك في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها هؤلاء التلاميذ.
- ✓ مراعاة ظروف التلاميذ النفسية والشخصية، ودراسة الأسباب التي تؤثر في عملهم ومساعدتهم في علاج مشكلاتهم.

- ✓ مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة وعدم التعالي عليهم.
- ✓ إتاحة الفرص للتلاميذ للمشاركة في عملية التقويم (تقويم العمل والأداء).
- ✓ الإيمان بأنّ عملية اتخاذ القرار من العمليات الإدارية التي يجب أن يكون للجماعة دورها الواضح فيها.

هذا ويضيف كيني: " أنّ الأستاذ كي يكون قائدا إداريا يجب أن يكون مديرا ومشرفا على التعليم في الصف"

2.1.2–سمو فكري: إن الفكر هو نتاج وحصيلة عمليات التفكير الهائلة التي قام بها ذهن الفرد طوال سنوات حياته. ففكر الإنسان يعني مخزونه الضخم من المعلومات والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد وأسلوبه في الحياة. وبمعنى مختصر مخزونه من عناصر ثقافته. أي أن التفكير عمليات ذهنية، والفكر نتاج لهذه العمليات. فإذا كانت هذه العمليات الذهنية محددة، يكون النتاج الفكري أيضا محددا. والعكس صحيح فكلما كانت العمليات الذهنية واسعة ومتنوعة ومتعمقة، كان النتاج الفكري واسعا ومتنوعا وعميقا ومتأصلا. وعندما نصف الأستاذ الناجح بالسمو الفكري فهذا يعني أن هذا الأستاذ يتميز بـ:

- ✓ تحرر تفكيره من الأخطاء.
- ✓ متفتح العقل... مرن التفكير.
- ✓ وضوحا حكم المنطق في تفكيره.
- ✓ متفهم للمواقف ويقبل الأعذار المنطقية.
- ✓ قدير في اتخاذ القرارات الصائبة ومتريث عند إصدار الأحكام.
- ✓ التنظيم المنطقي في عرضه للمعلومات وفي انتقاله من نقطة إلى أخرى.
- ✓ استخدام الألفاظ الواضحة واللائقة.

- ✓ ذو أفكار مرجعية وراء كل فكرة يتقدم بها.
- ✓ واسع المعرفة، واسع الخبرة، ولديه نظرة كلية للمواقف.
- ✓ ذو أسلوب حضاري عال في التعامل مع الآخرين.
- ✓ متزن في انفعالاته ومنضبط في ردود أفعاله.
- ✓ الانفتاح على الأفكار والمدخلات الجديدة.

(محمد عبد الرزاق، سلامة عبد العظيم: 2002، ص 51)

3.1.2-عادل موضوعي: العدالة صفة مهمة من صفات الراعي الصالح ينبغي أن يمارسها مع جميع أفراد رعيته، ولتحقيق متطلبات هذه الصفة في المدرسة فإن الأستاذ مطالب بأن يتعامل مع جميع تلامذته على أنهم سواء بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يعلمها، فلا يجامل تلميذا لثرائه أو لمركز والده الاجتماعي. كما لا ينبغي أن يحط من قدر التلميذ لفقره أو لوضع والده الاجتماعي، وكذلك فيما يختص بالفروق الفردية بين الطلاب.

كما تبدو عدالة الأستاذ وموضوعيته في تشجيع المجتهد من تلامذته بكافة وسائل التشجيع والتعزيز والمعنوي والمادي. وكذلك عند توقيع العقوبة المناسبة على المقصر منهم مستخدما في ذلك الوسائل المختلفة التي من شأنها أن تحول التلميذ المقصر في عمله أو في سلوكه إلى تلميذ مجتهد يحرص على التفوق وعلى السلوك القويم. وتبدو أيضا عدالة الأستاذ وموضوعيته في علاقاته مع زملائه الأساتذة، وفي علاقاته مع إدارة المدرسة ومع كل العاملين بها من إداريين وموظفين وعمال. (علي راشد 1991: ص45-44)

وعلى الأستاذ أن يشرك تلامذته في تحديد أهداف المواقف وصياغتها، إذ أن هذا الأمر يكشف لهم عن توقعات الأستاذ والإجراءات التي يجب أن يقوموا بها تحقيقا لهذه الأهداف.

4.1.2–العزم: العزم هو اتجاه نفسي جازم ذو نسبة عالية في القدرة على التصدي للعقبات والصعوبات وتحديدها ومغالبتها. وما أحوج الأستاذ إلى التحلي بالعزم. حيث تواجهه العديد من المشاكل والعقبات والصعوبات في عمله. فعليه مهمات ثقيلة في العمليات التعليمية–تخطيطا وتنفيذا وتقويما–كما عليه مهمات تربوية تخص تنمية التلاميذ، فالعزم إذن هو مستوى الإرادة، قوي للغاية إذ يقدر على دفع طاقات احتياطية في الإنسان والأستاذ المثالي ينبغي أن يمتلك هذا العزم القوي.

(أحمد حسين اللقائي، فارعة حسن محمد: 1995، ص 13)

5.1.2–العطاء: من الصفات الخلقية المحمودة، حب العطاء. ولهذا الخلق آثار اجتماعية كريمة ومن أهم فوائدها هو: أنه يولد في الفرد شعورا بأنه جزء من الجماعة. وينبغي أن يكون **الأستاذ** مثالا في العطاء في عمله في نصيحته وتوجيهاته وإرشاداته لتلامذته عطاء في وقته وجهده.

6.1.2–تطلع مستقبلي: والتطلع للمستقبل أمر هام في حياة الأفراد وحياة الشعوب وينبغي لكل فرد عاقل متعلم ناضج أن يخطط لمستقبله، بحيث يحدد لنفسه أهدافا متتابعة يحققها على مراحل عمره المقبلة و**الأستاذ** الكفء ينبغي أن تكون لديه البصيرة بحياته العامة، وبحياته المهنية خاصة. وأن يضع لنفسه أهدافا في مجالاته التخصصية والمهنية والثقافية، بحيث يحققها في فترات زمنية مناسبة. (علي راشد: 1991، ص 45)

7.1.2 –أسلوب حضاري: الإنسان الصالح يمتاز بالتقوى والتوازن النفسي والإيجابية والواقعية والضمير اليقظ وضبط النفس والصبر إلى غير ذلك.

وينبغي على الأستاذ أن يكون إنسانا صالحا، فيه كل الصفات الجيدة وخاصة أسلوب تعامله مع الآخرين، فينبغي أن يكون له أسلوبا حضاريا سواء مع تلاميذه فيعطي لهم المثل والقدوة الصالحة في التعامل أو مع زملائه وإدارة المدرسة وجميع العاملين فيها.

8.1.2-اتزان انفعالي: الإنسان السوي العاقل، هو الذي يحتفظ بتحكم انفعالي متميز ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة، فالاتزان الانفعالي صفة هامة في الإنسان الواعي الناضج. وبالتالي فإن الاتزان الانفعالي والتحكم في النفس وفي المواقف صفة هامة ينبغي أن يتحلى بها كل أستاذ ناجح كفء. اذ يجب أن يكون هذا الأستاذ:

- ✓ مكتسب لعادة إصدار الأحكام بناء على الحقائق المتوفرة لديه.
- ✓ عنده إصرار على وزن الأدلة على ضوء علاقاتها بالموضوع وقوتها وملاءمتها.
- ✓ يتجنب الأحكام السريعة.
- ✓ هادئ متزن في المواقف الانفعالية.

9.1.2-انتماء وطني: إن كل فرد ينتمي بالضرورة إلى وطن وإلى جماعة. وحب الوطن والانتماء إليه من الإيمان، فالإنسان المؤمن يحب وطنه وينتمي إليه.

والأستاذ الكفء هو الذي ينضج فيه تماما هذا الانتماء إلى وطنه ويظهر ذلك في كل أقواله وأفعاله وسلوكياته. وهو يبث هذا الانتماء دائما إلى تلاميذه وينتهز كل الفرص لتقوية وترسيخ هذا الانتماء في نفوسهم، فهو يفرح لأفراح وطنه ويتألم لآلامه وينشغل بهمومه ومشكلاته. (علي راشد: 1991، ص 55)

10.1.2-توافق نفسي: يمكن القول بأن الصحة النفسية تعني التوافق النفسي فقد يظن البعض أن المقصود بالصحة النفسية هو سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صوره المتعددة، وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته. وهذا هو المعنى المحدود والضيق للصحة النفسية. بينما المعنى الشامل والواسع لمفهوم الصحة النفسية هو درجة نجاح الفرد في توافقه الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي توافقه الخارجي. والأستاذ الناجح الكفء يتمتع بالتوافق النفسي مع نفسه، ومع مجتمعه الذي يعيش فيه. وهذا المفهوم الإيجابي لصحة الأستاذ النفسية يعني رضاه عن نفسه وقبوله

لها. وكذلك تقبله للآخرين كما يتسم سلوكه بالاتزان والاعتدال. ويبث الأستاذ هذا التوافق النفسي في نفوس تلاميذه.

11.1.2–هندام مثالي: يعني الهندام المثالي للأستاذ، حسن مظهره والحفاظ على النظافة والطهارة والنقاء ومن واجب الأستاذ أن يطبق هذه المبادئ لأنه محط أنظار تلامذته وقدوة لهم.

12.1.2–طموح: تطلع الأستاذ إلى ترقية ذاتية، وشغل وظائف أعلى عبر حياته المهنية وفي سعيه لذلك يلجأ دائما إلى مزيد من الدراسة والحصول على شهادات عليا من المؤسسات والمعاهد والكليات التربوية التي تساهم في نموه المهني. وعلى الأستاذ الناجح الذي يريد أن تتصل كفاءته المهنية والثقافية إلى درجات عالية، أن يؤمن تماما بأن هناك مستوى أعلى مما هو عليه ويجب الوصول إليه. (علي راشد: 1991، ص54)

2-2-الخصائص الخلقية:

1.2.2- قلب تقي : التقوى محلها القلب، لأن موجه الطاعة والخشية هو الإرادة، وإرادة الإنسان مصدرها قلبه، فإرادة الإنسان الواعية هي التي تعقل الإنسان عن إتباع شهواته ونزعاته التي تميل به عن صراط الحق والخير.

والأستاذ الناجح المؤمن هو الذي يمتلك هذا القلب التقي، فدائما نجد أعماله كلها صالحة حيث تتصرف أعماله في التعليم والتربية والتكافل والتراحم، وفي كل ما هو صالح وخير. ويلاحظ تلاميذه عليه كل ذلك، فيتمثلون به ويتخذونه قدوة ومثلا صالحا لهم.

2.2.2-عفيف تقي: العفة هي كف النفس عن المحارم، وممارسة ما لا يليق بالإنسان أن يفعله مما لا يتناسب مع مكانته الاجتماعية. فالعفة هي من مكارم الأخلاق.

الأستاذ المؤمن هو دائما عفيف النفس، فقد يلجأ بعض الأساتذة إلى أساليب متدنية كي يحصلوا على غرض يستهدفونه. فمثلا يمكن أن يجعلوا مادتهم الدراسية التي يدرسونها للتلاميذ مادة صعبة الفهم، سواء بإهمالهم المقصود في شرحها وتبسيطها، أم بأن يثيروا حولها الغموض والمصطلحات الغريبة، حتى يعجز التلاميذ عن فهمها فيضطرون إلى أخذ دروس خصوصية لدى هذا الأستاذ.(علي راشد:1991، ص55)

فالأستاذ العفيف يتبسط مع تلاميذه خارج الدرس (خارج الصف) ويناقشهم في أمور الحياة. ويشجعهم دائما على الحديث معه، فيبدوا للتلاميذ كأنه يعلم كل شيء عنهم. كما يعطي لهم جزءا من وقته. يدلو بالرأي في الصعوبات التي تواجههم في الدرس. (محمد سامي منير: 2000، ص33)

3.2.2-العزة: تعني العزة القوة والغلبة، فالإنسان المؤمن حقا، هو الإنسان الذي يتصف بالعزة والقوة، فهو لا يتذلل لمستبد، ولا يخضع لظالم. وهو دائما مرفوع الهامة، محفوظ الكرامة في أثناء سعيه في هذه الدنيا. والأستاذ الذي لديه عزة يكون قويا في طلبه لرزقه ولحقوقه، ولا يتدنى لأحد ولا يتذلل لأحد ولا يضعف لأحد.

4.2.2-الشهامة: يشرح الجرجاني في معجمه " التعريفات " معنى الشهامة بأنها: " الحرص على مباشرة أمور عظيمة " . فالإنسان الشهم هو الذي يحرص على أن يقوم بأعماله صالحة من تلقاء نفسه دون أن يطلب أحد منه أن يقوم بها.

والأستاذ الذي يتحلى بالشهامة وقوة النفس فهو يقدم كل ما عنده من علم وفكر وخبرة وجهد وقوة إلى كل تلامذته دون أن يطلب منه أحد هذا التقديم.

5.2.2-سماحة النفس: سمحاء النفوس يكونون لينين متسامحين مع الناس، يتقبلون ما يجري به القضاء والقدر، وهم يترقبون المستقبل بتفاؤل وأمل كما يستقبلون الواقع بانشراح. وبذلك يسعدون أنفسهم ويريحون قلوبهم بالرضا والتسليم.

والأستاذ الذي يمتلك سماحة النفس يبثها في تلاميذه ومن حوله، فهو دائما بشوش ومبتسم ومتفائل، ومتسامح مع الآخرين. يهون الصعاب والمشاق على نفسه وعلى غيره.

6.2.2-الإخلاص والوفاء: يكون الإخلاص دائما في القصد والنية، فيمكن أن يكون العمل في شكله صالحا، ولكن القصد والنية غير ذلك فيهدر العمل وثوابه. ويعني الوفاء أنه إذا تعهد الإنسان عهدا أوفى، وإذا أخذ على نفسه وعدا أوفى بوعده ولم يخلفه. والأستاذ يجب أن يتصف بهاتين الصفتين (الإخلاص، والوفاء)، فهو مخلص في عمله يبذل فيه كل جهده ووقته وتفكيره، وإذا عاهد على تنفيذ عمله بكيفية معينة أوفى بوعده وقام بواجباته على أكمل وجه ممكن.

7.2.2-التواضع: حث ديننا الحنيف على التواضع ابتغاء مرضاة الله، ورغبت فيه النصوص الإسلامية التي أبانت أن: " من تواضع لله كافأه الله بالرفعة

- يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: " وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله "

والأستاذ يجب أن نجده دائما متواضعا، لا يتباهى بنفسه أو بعلمه ولا يستكبر على أحد بمكانته. فهو متواضع مع تلاميذه ومع زملائه ومع العاملين بالمدرسة ومع أولياء الأمور. (محمد سامي منير: 2000، ص 31)

8.2.2-الكـرم: الإنسان الكريم نجده دائما معطاء، ليس فقط بماله ولكن أيضا بعلمه وجهده ووقته ونصائحه... وهذا شأن الأستاذ الكريم، فهو معطاء في المال، والعلم والجهد في تعليم تلاميذه المعارف والحقائق والقوانين والنظريات.

كما يعلمهم كيف يفكرون وينمى لديهم المهارات المختلفة والاتجاهات الايجابية، والميول والاهتمامات النافعة. ولا يبخل عليهم بأي جهد، حتى من وقت راحته. وإذا التقى مع أولياء الأمور نجده يبذل من فكره وجهده ووقته، بحيث يرشد أولياء الأمور إلى الطرق الصحيحة في التربية وفي التعامل مع الأبناء، ويساعدهم في حل مشكلات أبنائهم المختلفة. (محمد سامي منير: 2000، ص33)

3.2-الخصائص العقلية:

1.3.2-عقل ذكي: إذا امتلك الأستاذ عقلا ذكيا، فهو يمتلك بذلك العديد من القدرات اللازمة لمهنته ولحياته مثل:

- ✓ القدرة على التعلم بدرجة عالية.
- ✓ القدرة على اكتساب المهارات المختلفة.
- ✓ القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، وبمعنى آخر القدرة على تكيف التفكير وفق ما يواجهه من مواقف جديدة.
- ✓ القدرة على التعامل مع المشكلات بحلول بديلة ملائمة.
- ✓ القدرة على اكتساب الخبرات وتوظيفها في المواقف الحياتية.
- ✓ القدرة على الحكم السليم على المواقف والأشياء والأشخاص.
- ✓ القدرة على إنتاج أفكار جيدة.

2.3.2-تفكير علمي: تفكير الأستاذ العصري تفكير علمي، ويمكن تحديد أهم خصائص هذا التفكير في النقاط التالية:

- ✓ أنه نشاط منظم. وليس نشاطا مرتجلا.
- ✓ أنه نشاط مقصود وهادف وليس نشاطا تلقائيا.
- ✓ أنه يتصف بالدقة والضبط.
- ✓ أنه يقوم على الواقع والمشاهدة في الوصول إلى الحقائق.
- ✓ أنه يتميز بالمرونة، فهو بعيد عن الجمود والتعصب.
- ✓ أنه يعتمد على الموضوعية والانصراف إلى الموقف بعناصره وأبعاده وظروفه وشروطه.
- ✓ أنه يقوم على التعميم. أي لا يقتصر على تفسير حالة جزئية واحدة.
- ✓ أنه يمكن اختبار ومراجعة صدق نتائجه وتعميماته.

3.3.2-تفكير مرن: تشير المرونة في التفكير إلى قدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف وهي عكس الجمود الذهني، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يستطيع تغيير زاوية تفكيره حسب المستجدات الطارئة على الموقف. ويمتلك الأستاذ الناجح هذه المرونة العقلية فإن أكثر الأساتذة فعالية هم المستعدون والقادرون على التوافق والتكيف مع الظروف المتنوعة، فقد يخطط الأستاذ لدرسه كي يسير في خطوات حددها في خطته، فإذا واجهته مشكلة فإنه يبحث عن البدائل الممكنة التي تساعده على تخطى هذه المشكلة وتحقيق أهداف الدرس. (علي راشد:1991، ص 67-62). كما يجب على الأستاذ أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعليم فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس، ولا بد أن يتوافر لديه الاستعداد لتجريب كل فكر جديد مع تلاميذه. وأن يتقبل أسئلة تلاميذه بصدر رحب. وأن يراعي ظروف التلاميذ في

أثناء اليوم الدراسي. وأن يتقبل كل أشكال النقد والبناء. (أحمد حسين اللقائي، فارغة محمد: 1995، ص12)

4.3.2-باحث إبداعي: كلمة بحث تعني التفحص وقد يكون هذا التفحص لاكتشاف حلول لمشكلات أو الحصول على معلومات ونتائج من خلال الملاحظة والتجريب، والأستاذ يتصف بصفة الباحث المجتهد الإبداعي، فمن خلال أبحاثه يستطيع بالطريقة العلمية أن يجد حلولا لمشكلاته المهنية، وعلى الأستاذ الباحث عند القيام ببحثه تحديد ما يلي:

- ما أهداف بحثه؟
- ما الأسئلة التي سوف يجيب عليها البحث؟
- ما أهمية هذا البحث؟
- ما الفروض البحثية التي سوف يتحقق منها البحث؟
- ما الأدوات التي سوف يستخدمها البحث لقياس النتائج؟
- ما الأساليب الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في بحثه؟

ومن ممارسة الأستاذ لهذه الأبحاث يتدرب على القيام بالبحوث العلمية، وهذا علاوة على نتائج البحوث وأثرها في حلول المشكلات، والحصول على معلومات. فإنها تنمي قدراته على أساليب التفكير العلمي.

2-4 -الخصائص البدنية:

1.4.2-بدن صحي: من أهم المعايير التي يتم عن طريقها اختيار الأساتذة. أن يتمتع بصحة جسمية عالية، ذلك لأن مهنة التعليم من المهن الشاقة والتي تحتاج إلى مجهود بدني كبير، فالأستاذ طوال اليوم الدراسي يبذل جهودا جبارة، سواء في أثناء الحصص التي يقوم بتدريسها أو قيامه بأدواره الإشرافية والإدارية والتنظيمية. فهو يعمل طوال يومه، ويكد ويشقى. وهو في المساء في بيته يجلس ساعات طويلة يخطط لدروسه ويحضر وسائله التعليمية، يصمم الامتحانات ويصحح الاختبارات. وهذا كله يستلزم بدنا صحيا يقوم بأداء تلك الواجبات على الوجه المنشود.

2.4.2-صوت جهوري: الصوت الجهوري هو: ذلك الصوت الواضح القوي المعبر والمؤثر في السامعين. لا الصوت العالي المزعج لمن يسمعه، فصوت الأستاذ هو رأس ماله وأساس عمله، كالذي يمتلك صوتا ضعيفا أو به عيوب مثل عيوب النطق كالتأتأة أو التهتهة أو التلعثم أو أي عيوب أخرى في النطق لا يصلح لهذه المهنة. (أحمد حسين اللقائي، فارغة محمد: 1995، ص15

3.4.2-نشاط حيوي: يتمتع الأستاذ الناجح بحيوية ونشاط يؤهلانه للقيام بوظائف مختلفة طوال اليوم الدراسي، دون تغيير في هذه الحيوية أو ذاك النشاط. وهو بذلك يبث هذه الحيوية والنشاط في تلاميذه، وكذلك يبث فيهم الحماس والإقبال على العمل ويبعد عنهم روح الكسل والتراخي، وغالبا ما يتسم الأستاذ الحيوي النشط بروح الدعابة وهي خاصية هامة للأساتذة الذين يحبونهم تلامذتهم ...إن هؤلاء يجعلون التعلم متعة، فالدعابة يمكن أن تخفف التوتر وتعبر عن ثقة الأستاذ بنفسه وإحساسه الأمني وتنمي ثقة تلاميذه به، وتقلل مشكلات النظام وتعزز التعلم وتؤكد الحفظ التحصيلي بعيد المدى.

2-5-الخصائص المهنية:

1.5.2-استعداد مهني: مما لا شك فيه أن مهنة التعليم يستلزم لها استعداد فطري، وهذا الاستعداد يوجد عند البعض ولا يوجد عند البعض الآخر، وهناك مقولة إنجليزية متداولة تتضمن:

(Teacher is born) ⟵ (المعلم يولد معلما)

بمعنى أن الأستاذ الكفء، يولد ومعه صفات خاصة تؤهله لمثل هذه المهنة عندما يكبر، ومن هذه الصفات على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ قوة الشخصية.
- ✓ الصوت الواضح المؤثر.
- ✓ الملامح المعبرة المؤثرة في الآخرين. (علي راشد: 1991، ص 30)

إن هذه الصفات وغيرها التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الناجح، تولد معه وتنمو في أثناء نموه حتى يكتمل نضجه. فتكون له خير معين لأداء مسؤوليات هذه المهنة وأدوارها، وإن كثيرا من الذين التحقوا بمعاهد التربية، وإعداد الأساتذة في وقتنا الحاضر. لا يمتلكون هذا الاستعداد المهني بل حتى لا يمتلكون الرغبة في العمل بهذه المهنة الرفيعة. وأنهم التحقوا بها فقط ليضمن وظيفة يعيش منها بعد التخرج، ولكنها أسباب لا تتعلق بطبيعة المهنة الخطيرة والمؤثرة في تاريخ الشعوب والأمم، وأخشى القول بأن عددا كبيرا من أساتذتنا من الذين يعملون الآن في المراحل التعليمية المختلفة قد دخلوا هذه المهنة، وهم لا يملكون هذا الاستعداد المهني لها، ولهذا فإن المنتج التعليمي المتمثل في خريجي مدارسنا في تدني مستمر علما وفكرا وخلقا وعقيدة.

ويمكننا عن طريق الاختبارات والمقاييس والمقابلات الشخصية الكشف بسهولة عن مدى الاستعداد المهني لهذه المهنة عند كل طالب متقدم للالتحاق بكلية التربية وإعداد الأساتذة.

2.5.2–تفوق أدائي: هناك العديد من المؤشرات تؤكد التفوق الأدائي للأستاذ الناجح، من أهمها أنه يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة وهو يستمتع بها، و يعمل ويساند تلاميذه في أعمالهم، وهو يمتلك الحماس في العمل والدفء الوجداني وروح الدعابة والموثوقية، فالحماس من أكثر خصائص الأساتذة ارتباطا بالنتائج المرغوب فيها عند التلاميذ ، فالأستاذ المتحمس ينقل إلى تلاميذه: أنه واثق من نفسه ويستمتع بما يعمل وأنه يثق فيهم ويحترمهم، وأن المادة الدراسية التي يدرسونها ذات قيمة عالية، وهو أيضا يساعدهم على المثابرة في أداء مهامهم، ويثير دافعيتهم ويقودهم إلى زيادة التعلم والرضا عما يتعلمونه. (علي راشد: 1991، ص 31)

وفي هذا الشأن يؤكد كل من " جود وبروفي–Good Brophy " أن حماس الأستاذ يعرف من اهتمامه بالمادة الدراسية والاندماج فيها، وديناميته الفيزيقية، ونشاطه، وقوته وحيويته والتزامه إزاء تلامذته. أما الدفء الوجداني وروح الدعابة فيسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة، فإنهما وعلى نحو غير مباشر، يزيدان من التعلم، حيث تقوم هذه البيئة الآمنة المنتجة بتوفير المساندة للتلاميذ وهذا يزيد من إقبال هؤلاء التلاميذ على التعلم ويقلل من سوء سلوكهم... والدفء الوجداني يجعل علاقة الأستاذ بتلامذته تتسم بالإيجابية والود. والأستاذ الناجح الذكي هو الذي يسعى دائما لبناء جسور الود والحب والاحترام، بينه وبين تلامذته. ويظهر دائما اهتماما بهؤلاء التلاميذ كأفراد. سواء من الناحية الأكاديمية أم من الناحية الشخصية.

أما روح الدعابة التي يمتلكها الأستاذ الناجح فتجعل للتعلم متعة فالدعابة يمكن أن تخفف التوتر وتعبر عن ثقته بنفسه، وتقلل مشكلات النظام الصفي، والموثوقية تعني أن التلاميذ يعتقدون أن الأستاذ يثق فيهم ويعتمد عليهم وأنه فعلا جدير بهذه الثقة، وهناك عناصر ثلاثة تؤكد موثوقية الأستاذ، مؤهلاته،

رسائله التعليمية وسلوكه. وتظهر المؤهلات في إثراء الموضوعات التي يدرسها لتلاميذه وحين يبرهن الأستاذ عن كيفية ارتباط هذه الموضوعات بميول التلاميذ وحاجاتهم فإنه يكون قد دعم رسالته التعليمية.

ويأتي سلوك الأستاذ ليدعم بها ثقة التلاميذ فيه عندما يرونه متفتحا أمينا، واعيا للمساواة والعدالة في تعاملاته معهم متقبلا لانتقاداتهم.

3.5.2-فنان مسرحي: هناك عناصر مشتركة بين العمل الذي يقوم به الأستاذ في وسط تلامذته والعمل الذي يقوم به الفنان المسرحي وسط جمهوره، فالأستاذ أمام ومع تلامذته في تفاعل واندماج حتى يحقق من خلال محتوى تعليمي ووسائل تعليمية أهدافا تربوية منشودة.

وكذلك الفنان على المسرح أمام جمهوره يندمج من خلال نص مسرحي فيؤثر بانفعالاته مع المؤثرات الصوتية والضوئية، ومع تغيير في نبرات صوته في هذا الجمهور لدرجة أن هذا الجمهور يمكن أن يحزن لدرجة البكاء أو يضحك لدرجة القهقهة من تأثير الفنان المسرحي، وهذا بسبب أن هذا الفنان المسرحي ينجح في أدائه المميز بصدق وأنه يبذل كل مجهود عنده في أن يندمج في الشخصية التي تقمصها. الناجح أيضا ينبغي أن يكون أداؤه مميزا في العملية وأن يتميز هذا الأداء بالصدق وبالتأثير في تلامذته وأن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه تلامذته خلال الدرس بتنوع المثيرات التي يستخدمها أيضا عن طريق تحركاته، والتنوع في نبرات صوته. وكذلك فترات الصمت المناسبة وغيرها من المثيرات التي تجعل التلاميذ لا ينصرفون عنه طوال الدرس، وبالتالي يحقق الأهداف المنشودة من هذا الدرس. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، سلامة عبد العظيم: 2002، ص51)

4.5.2-خبير تكنولوجي: يعد مفهوم التكنولوجيا من المفاهيم الأساسية التي شكلت مجال تكنولوجيا التعليم فعندما ينظر إلى التكنولوجيا على أنها المنتجات من الأجهزة والأدوات، كان مجال تكنولوجيا التعليم هو مجرد استخدام بعض أو تلك المنتجات في عملية التعليم والتدريس ومن ثم كان التعليم له تكنولوجيا بالقدر الذي تعتمد فيه تلك الأجهزة والآلات وبالتالي فإن صلة الأستاذ بالتكنولوجيا تكون بقدر استخدامه الأجهزة والآلات كان نتيجة هذا التطور.

إن تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم يشمل أيضا الأساليب والطرق بجانب الأجهزة والآلات. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، سلامة عبد العظيم: 2002، ص51)

حيث يستخدم الأستاذ التكنولوجيا لتدعيم الموقف التعليمي كاستعمال جهاز كمبيوتر متعدد الوسائل والتقنيات الحديثة لاستخدام العديد من البرامج التي تستخدم التقنيات الحديثة مثل:

- ✓ التعلم الفعال والمؤثرات السمعية البصرية وتطبيقات التعلم عن بعد لتحسين الإنتاجية.
- ✓ يستخدم وسائل معينة ومساعدة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.
- ✓ تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتحديد الحاجات التلاميذ.

وتعرف تكنولوجيا التعليم بأنها " عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعليم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب النظم لتحقيق الأهداف المنشودة "

والأستاذ الذي يعتبر بأنه خبير تكنولوجي هو: " الذي يمتلك القدر المناسب من العلوم والمعرفة المتصلة بكل من المتعلم والتعلم ومصادر التعلم ويستخدم معها أسلوب النظم ويوظف مصادر التعلم البشرية وغير البشرية والتي تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته وذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة بدرجة

عالية من الإتقان بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، سلامة عبد العظيم: 2002، ص 33)

4.5.2-إبداع لفظي: يعتبر التعبير اللفظي من أهم عمليات الاتصال في العملية التعليمية، والاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة بين شخص – أستاذ –لآخر –متعلم –حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاعل بين هذين الشخصين أو أكثر.

أي أنه في عملية الاتصال التعليمي يتم نقل المعارف والمعلومات المختلفة من شخص لآخر وتتخذ لها مسارا يبدأ عادة من المصدر الذي تتبع منه إلى الجهة التي تستقبلها ثم ترتد إلى المصدر بصورة متعددة تسمى التغذية الراجعة، تساعد المصدر على معرفة مدى ما تحققه من أهداف تعليمية منشودة. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، سلامة عبد العظيم: 2002، ص55)

والتعبير اللفظي هنا له النصيب الأكبر في عملية الاتصال التعليمي بجانب وسائل أخرى مثل: استعمال (الرموز –الكلمات المطبوعة –الصور –النماذج –الخرائط –الرسوم البيانية... وغيرها. ولهذا ينبغي على الأستاذ الناجح أن يكون حديثه لتلامذته مشوقا ومثيرا. وأن تكون تعبيراته اللفظية مميزة ومدهشة. وأن تكون لديه مهارة التحدث باللغة العربية الصحيحة أو اللغة التي يدرس بها، فهو متأكد من قواعد اللغة كما يجب أن يكون صوته معبرا ومتميزا بالوضوح خاليا من عيوب النطق.

كما يتميز حديثه بالصدق والثقة والإيمان، وبعيدا تماما عن أي تكلف أو نفاق أو رياء. كما يتصف حديثه أيضا باللباقة وكذلك بالروح المرحة التي تحد من ملل التلاميذ في الدرس.

5.5.2-محب للمهنة: يقدم الأستاذ لمجتمعه أفضل ما يمكن أن يقدمه من تربية للأجيال الصاعدة، ومن الأسباب التي تجعله ناجحا، هي أنه يحب مهنته وبهذا يكرس كل وقته وجهوده وكل تفكيره وكل إبداعاته لمزيد من الإنتاج ولمزيد من العطاء ليحقق في تلامذته وفي مدرسته وفي مجتمعه أقصى أهداف تربوية يمكن تحقيقها.

6.5.2-ذوق أدبي: يوضح أهل اللغة أن الذوق يعني القدرة على تقدير الأمور والتقدير السليم والحكم عليها الحكم القويم وهذا الذوق قسمان:

- **الذوق فطري:** وهو ما يتعلق بتلك الأمور التي تدرك بالفطرة دون تأمل وإمعان النظر، وهذا الذوق الفطري لا يأتي بطول الممارسة أو كثرة التحصيل والمدارسة.

أما القسم الثاني فهو: ذلك الذوق المهذب الذي صقلته الخبرة والتجربة وشحنته الممارسة حتى أصبح جزءا لا يتجزأ من كيان صاحبه وهو:

- **الذوق الأدبي:** عموما يعني تلك الحاسة التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ الناجح بالمدارسة، والممارسة، وكثرة التعليم، والتحصيل. وذلك لكي يتحدث بعبارات أدبية بليغة وعربية فصيحة. ولكي يفرق بين الصياغات اللغوية للعبارات، وبالتالي يكون هذا الأستاذ قدوة لتلاميذه يتعلمون منه الذوق الأدبي. (محمد متولي غنيمة: 1996، ص22)

7.5.2-عالم تربوي: على الأستاذ الناجح، أن يكون على دراية كاملة بكافة الأمور التربوية المختلفة. وأن يكون على علم كامل بمفهوم المنهج الحديث الواسع وايجابيات هذا المفهوم على العملية التعليمية بأكملها، سواء على الحياة المدرسية أم على التلميذ أم على الأستاذ أم على الأنشطة المدرسية. وهو مدرك تماما لمفاهيم التعليم والتعلم والتدريس وهو يعمل على إكساب المعرفة الأساسية التي يحتاج إليها

تلاميذه للقيام بأدوارهم، والأستاذ الناجح يعي تماما أساليب التعلم كما أنه عارف بالمبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التعلم ويقوم بتطبيق هذه المبادئ في تعليمه لتلاميذه وهو عالم لطبيعة وميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ويقوم بدوره في مراعاة هذه الميول وتلك الحاجات والمشكلات.

والأستاذ الناجح يكون على وعي بدوافع التعلم ووظائف تلك الدوافع في عملية التعلم ودوره ودور المنهج في تحقيق دافعية العلم لدى التلاميذ وكيفية استثارة هذه الدافعية.

2-6-الخصائص الوظيفية:

1.6.2-انضباط وظيفي: يمثل الضبط المدرسي واحدة من أهم وظائف المدرسة منذ نشأتها وإلى وقتنا الراهن وحتى المستقبل، وهي الوظيفة التي تتم في سياق تنشئة التلاميذ وتعليمهم جوانب السلوك المرغوب فيه لإتباعه، وتأتي وظيفة المدرسة في الضبط انعكاسا وترجمة للضبط بمفهومه الاجتماعي الشامل، والذي يعني بتربية الأفراد على الاحترام وتوفير القواعد والقوانين والقيم الخلقية المستمدة من فلسفة المجتمع ونظامه الثقافي.

فالأستاذ المنضبط وظيفيا يجده التلاميذ دقيقا في مواعيده ويجدونه دائما في الميعاد المحدد وهو بذلك يعطي للتلاميذ نموذجا حيا للدقة والانضباط فيتعودون على ذلك. كما أن الانضباط الوظيفي للأستاذ يجعله ينجز أعماله ومسؤولياته ووظائفه بجدية واهتمام

2.6.2-زميل نموذجي: يتعاون كل من في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في تربية الأجيال الصاعدة سواء رجال الإدارة المدرسية أم الأساتذة في التخصصات المختلفة، أم الموظفين والعمال، وغالبا يكون زملاء الأستاذ هم من أساتذة المدرسة بصفة عامة. والأستاذ الناجح تجده دائما متعاون مع هؤلاء الزملاء. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، سلام عبد العظيم: 2002، ص63)

3.6.2-سلوك نموذجي: يحرص الأستاذ الجيد على أن يكون قدوة صالحة، ونموذجا مثاليا في كل سلوكياته. فهو مقتنع تمام الاقتناع أن القدوة الصالحة في التربية من أنجح الوسائل، والأساليب المؤثرة في إعداد التلاميذ خلقيا، وتكوينه نفسيا واجتماعيا. ويعرف تماما أن الأستاذ هو المثل الأعلى في نظر التلميذ والأسوة الصالحة، ومن هنا جاء حرص الأستاذ على أن يكون سلوكه نموذجا يحتذى به تلاميذه. فهو المربي الصادق الأمين الشجاع وهو حريص تمام الحرص على ألا يصدر عنه أي سلوك يمكن أن يؤخذ عليه.

4.6.2-مرشـد: من وظائف الأستاذ أن يكون مرشدا لتلاميذه فمن الطبيعي أن يلجأ التلميذ إلى أستاذه الذي يثق فيه ويقدره ويحترمه وباعتباره أنه في مكانة والده أو أخيه الأكبر، وذلك طلبا للرأي والنصيحة والمشورة في العديد من الأمور الدراسية منها، والشخصية والاجتماعية وعلى الأستاذ أن يحترم الثقة التي وضعها تلامذته فيه وأن يحتفظ بخصوصية الحوار الذي دار بينهم، وعليه دائما أن يشعر التلميذ بقيمته وبأهميته في المجتمع المدرسي، وأن يشجعه على أن يأتي إليه بصورة مستمرة للمشورة وطلب العون في أمور الحياة المختلفة.

7.2-الخصائص الاجتماعية:

1.7.2-ودود اجتماعي: من أهم الأسباب التي تجعل بيئة التعلم بيئة ثرية تشجع على إقبال التلاميذ على التعلم، هو ذلك الجو الودي الصالح لإقامة أفضل علاقات طيبة بين المعلم وتلامذته. فالأستاذ الناجح يتميز بأنه ودود اجتماعي، ينشر روح الود والعطف والحنان والتسامح مع تلامذته. ويجد منه هؤلاء التلاميذ كل دفء وتشجيع ومساندة واحترام. وهو بعيد تماما عن كل ما يجرح شعورهم كالسخرية والاستهزاء بل يتيح لهم حرية التعبير وتبادل الآراء، والتعزيز الايجابي اللازم لأخذ المبادرة.

2.7.2-عطف أبوي: يجد التلاميذ في أستاذهم وكأنه والدهم ويلمسون في أثناء معاملته لهم هذا العطف الأبوي الذي يحس به كل منهم من والده الفعلي ويلمسون مدى الرحمة التي في قلبه لهم.

3.7.2-مصلح اجتماعي: يواجه الأستاذ في أغلب الأحوال مواقف جديدة يجد فيها خلافات بين بعض تلامذته تصل إلى حد المشاجرات والعدوان. كما يأتي إليه أحيانا بعض تلامذته يقصون عليه مشكلاتهم سواء المدرسية منها أو الأسرية أم الشخصية، بل أحيانا تقع بين بعض زملائه خلافات وخصومات لا مفر منها بسبب اختلاف الآراء ووجهات النظر، وهنا يكون دور الأستاذ الناجح كمصلح اجتماعي وذلك بمحاولة إزالة الخلافات وتقريب وجهات النظر. (علي راشد: 1996، ص33)

4.7.2-تكيف اجتماعي: التكيف الاجتماعي أمر يجب أن يتحلى به كل فرد واع مدرك. وأن يكون الفرد مرنا في التعامل مع المواقف الجديدة التي تستجد. والأستاذ الناجح يمتلك قدرة التكيف الاجتماعي في حياته سواء المهنية أم الأسرية، فلديه القدرة على المرونة والقابلية للتكيف مع المواقف الجديدة، وهو دائما على وعي بالحاجة إلى التغيير وقادر على التكيف مع هذه التغيرات.

8.2-الخصائص الثقافية:

1.8.2-عالم ثقافي: الأستاذ وغيره من الوسائط التربوية، مطالب بتنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذه نحو ثقافة المجتمع والمحافظة عليها والاعتزاز بها، وأيضا تطويرها والإضافة إليها. ويجد هؤلاء التلاميذ في أستاذهم، ملاذهم في الاعتراف من ثقافة مجتمعهم دينا، ولغة، وأخلاقا، وعادات، وتقاليد سليمة، وأساليب تعامل.

2.8.2– موجه بيئي: تهدف التربية البيئية إلى تعريف النشء، معنى مفهوم البيئة ومكوناتها وعوامل إفسادها عن طريق التلوث. وتوضح لهم المشكلات البيئية ودور الإنسان في المحافظة عليها. وكيفية استخدامها استخداما راشدا بما يحفظ التوازن البيئي بين مكوناتها. كما تهدف التربية البيئية إلى تكوين قيم واتجاهات ايجابية نحو البيئة. والمحافظة عليها والأستاذ يعد موجها بيئيا لتلامذته فهو ينتهز كل الفرص ليعلمهم كيف يتعاملون معها. (محمد سامي منير: 2000، ص 55)

❖ **تعليقا حول ما جاء:**

- لاحظ الباحث على الواقع المعاش ظهور بعض التأثيرات السلبية على الأستاذ، كالتأثيرات السلبية على اتجاهاته وعلاقته داخل وخارج المدرسة، ونقص قدرته على العمل والأداء، حيث يشعر باستنفاذ الجهد، والتعب والإجهاد النفسي بما يؤدي بدوره إلى الاحتراق النفسي والبدني. بما يؤدي إلى أن يقع الأستاذ في صراع بين خيارين – لا إرادة له في أي منهما – إما أن يصبح منهكا في عمله لا يقوى على مواصلة العطاء أو أن يترك المهنة، إما جسديا بالانصراف إلى مهنة أخرى أو التوجه إلى التقاعد النسبي أو الاستثنائي، أو نفسيا بأن يبدي نوعا من اللامبالاة وفي كل الحالات انخفاض مستوى الدافعية في الأداء.

- ويرى الباحث في هذه الملاحظة ما يعزز الإشكالية التي يطرحها في هذه الدراسة الحالية. إذ يرى أن سبب ذلك يرجع حسب رأيه إلى الضغوط النفسية التي قد تنجم عن بعض المشكلات المرتبطة بمهنة التدريس كازدياد الحجم الساعي للعمل، والعبء التدريسي، وعدم ضبط سلوك التلاميذ، وفقدان التحكم والسيطرة في مجريات أموره المهنية. إضافة إلى انخفاض العائد المادي لمهنة التدريس، والنظرة

الاجتماعية المتدنية للأستاذ وغيره من الأسباب التي تجعله يعيش في حالة نفسية تؤثر على شخصيته فيتغاضى عن هذه الصفات الشخصية والمهنية والخلقية وغيره مما سبق أن ذكرناه على الدافعية للأداء المهني.

3 –الأدوار المهنية والشخصية للأستاذ:

ينظر علماء التنمية البشرية للأستاذ، على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء الأفراد والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة. والذي عبرت عنه نظرية "**رأس المال البشرى**" بأنه كلما نجح الأستاذ في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية (محمد متولي غنيمة: 1996، ص 10)

ولا شك في أن مقدرة الأستاذ على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ، تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كأستاذ. كما أن أدائه لدوره التربوي والتعليمي، يتأثر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته، بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كأستاذ. (السيد على شتا: 1997، ص 37)

فللأستاذ اليوم دور أساسي يختلف عما كان عليه في الماضي. فهو لم يعد مجرد حافظة معلومات أو ناقل ثقافة، أو معلما للمهارات الأساسية فحسب. وإنما هو فوق ذلك يجب أن يكون مرنا في تفكيره، قادرا على أن يتقبل الأفكار الجديدة ويقومها وأن يكيف نفسه، واتجاهاته في ضوء ما فهمه عن المجتمع الذي

يعمل ويعيش فيه. (آسيا بن عيسى: 1990، ص 34)... ولا يستطيع أستاذ اليوم أن يحدد ما يجب أن يكون عليه دوره في المستقبل، فهذا الدور يتشكل طبقا لشخصيته الفريدة، وبما أن عليه أن يفهم ثقافة وحضارة المجتمع حتى يحمل هذه الثقافة إلى التلميذ في صور وأساليب وقوالب مبسطة، تترجم على شكل أنماط سلوكية فإن دوره هنا يتطور ويتغير تبعا لتغيير هذه الثقافة.

ولقد كانت مهمة التعليم في السابق واضحة محدودة، غير أن نتيجة لتشابك وتصارع التيارات الفكرية التي تعيشها المجتمعات اليوم وتعقد عملية التنشئة الاجتماعية تشعبت مهمة الأستاذ وكثرت أدواره وأصبح من الصعب حصرها وتحديدها. (آسيا بن عيسى: 1989، ص 35)

فكثيرا من الأساتذة مازالوا يؤمنون بأن دورهم في المدرسة ينحصر في تعليم القراءة والكتابة والحساب ويرى آخرون أن هذه المهمة رغم أهميتها لا تعدو أن تكون جزءا بسيطا من مهمتهم التي تهدف في النهاية إلى مساعدة الطفل في الوصول إلى المستوى الذي يمكنه أن يصير إليه باعتباره كائنا متميز عن غيره من الكائنات.

ولقد مرت فترة اعتقد فيها بعض الناس، أن أستاذ الأطفال لا يحتاج إلى كثير من التدريب أو البصيرة أو الذكاء. وما زال البعض يعتقد أن الأستاذ المؤهل الذكي يجب أن يعلم في الصفوف العليا. إن أطفال الخامسة والسادسة لا يقدرون عن التعبير عن أفكارهم بوضوح وسهولة نظرا لقلة محصولهم اللغوي من جهة، وقلة قدرتهم على تركيب الجمل من جهة أخرى. لذا كان من الضروري أن يكون الأستاذ من قوة الذكاء إلى حد يمكنه أن يفهم ما يدور في ذهن الطفل. وأن يكون في قدرته إثارة عقله وتحريكه، فهو سريع النمو وبخاصة في هذه المرحلة من عمره ...

وعليه فالدور يشمل التزامات وواجبات وحقوق من يحتل المكانة الاجتماعية، والتي تتحدد بالنسبة للأستاذ في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية، ومن الطبيعي أن أدوار الأستاذ تختلف تبعا لنوع المدرسة وطبيعة المادة الدراسية والظروف البيئية والثقافية في المجتمع والفروق الفردية في شخصيات الأساتذة.

(آسيا بن عيسى : 1989، ص 36) والتي يمكن أن نقسمها إلى ما يلي :

1.3 –الأدوار التعليمية:

لا بد أن يتوفر لدى الأستاذ حد معين من الذكاء ليتمكن من عملية التعليم إضافة إلى معرفته التامة بالمادة التي يدرسها، وأن يكون متمكنا منها. وأن يكون لديه القدرة على إيصال ما يريد للتلاميذ من المادة الدراسية، وأن يستطيع ترتيب وتنظيم مواضيع الدرس بحيث يتدرج بها من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب إضافة إلى القدرة على ضبط الصف بكفاءة، وللتفصيل في ذلك نذكر:

إن عملية التفكير ملازمة لحياة الإنسان، وقد شبه الباحث " مكيلير– S.Machure " التفكير بعملية التنفس، فكما أن التنفس عملية لازمة للإنسان في حياته اليومية. ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها التطورات في شتى مناحي حياة الإنسان، ويؤكد على ذلك الباحث " ستير نبرج – Sternberg" –من جامعة بيل بولاية كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية – من أن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة دائما.

أما عن دور الأستاذ العصري في تعليم التفكير السليم لتلامذته. فإن البداية الصحيحة هي عندما يوجههم كي يتعلمون بأنفسهم، فلا يعطهم المعلومات والحقائق جاهزة، بل يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في اكتشاف هذه المعلومات. فيصبح أداء التلميذ ذا دافعية داخلية، وذات مصدر تعزيزي ذاتي، وعلاوة على ما سبق فإن الأستاذ العصري أن يهيئ الظروف والخبرات والمواقف لتلامذته وسوف يترتب على

ذلك اهتمامهم بعمليات التفكير بدلا من عملية الحفظ. ومن العوامل المهمة في تحسين مهارات التفكير ما يلي:

- ✓ توجيه وطرح الأسئلة التي تستلزم التفكير المتشعب.
- ✓ استثارة حواسهم لتحقيق هدف ممارستهم للعمليات الذهنية.
- ✓ توفير مناخ للتفكير ويتسم بما يلي:
  - احترامه لتلامذته، واحترام جهودهم في التفكير.
  - إصغاؤه باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات لتلاميذ.
  - إيمانه بإمكانات التلاميذ الذكائية، وتوفير المساندة والتشجيع والود لهم.
  - طرح أسئلة ذات استجابات تأملية تحليلية.
  - توفير خبرات ناجعة التفكير، تزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم كمفكرين مع تزايد الثقة بالنفس كثيرا ما تتحسن القدرة على التفكير.
  - توفير تغذية راجعة ميسرة تزيد من حماس التلاميذ.

2.1.3-دور الأستاذ في اكتساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم: إن للمعلومات والمعارف دور هام وأساسي في العملية التعليمية، فهناك اهتمام كبير وتطور مستمر في تدريس المعرفة يشهده عصر العلم والفضاء والاتصالات والحسابات والهندسة وكل ما أنتجه وينتجه التقدم العلمي الرهيب. فاكتساب التلاميذ لتلك المعلومات والمعارف أمر هام ومفيد، وتعلم الحقائق والمفاهيم، في أي مجال من المجالات الدراسية يقوم على التفكير والنشاط العقلي أمر ضروري وحتمي في العملية وتعلم المدركات والقوانين، وعلى الأستاذ العصري أن يجمع بين دوره المعرفي وأدواره الأخرى. ومن المهم هنا التأكيد على النقاط التالية:

- ✓ اكتشاف التلاميذ بأنفسهم للمعارف والمعلومات.

- ✓ توظيف هذه المعارف وتلك المعلومات في حياة التلاميذ.
- ✓ الجمع بين ثقافة عامة واسعة وإمكانية البحث المتعلق في مواد تخصصه.
- ✓ مراعاة التكامل بين المواد الدراسية.
- ✓ التدريب على التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية.

(علي راشد: 1991، ص 85)

3.1.3-دور الأستاذ في اكتساب التلاميذ المهارات المختلفة: يعد دور الأستاذ العصري في إكساب تلاميذه المهارات المختلفة، دورا كبيرا بسبب أهمية هذه المهارات في إعدادهم للحياة العملية، وبسبب تنوع هذه المهارات فهناك مهارات عقلية، ومهارات أكاديمية، ومهارات يدوية، ومهارات اجتماعية.

- **ومن المهارات العقلية: التي** تدعم قدرة التلاميذ على التفكير العلمي السليم:
- ✓ مهارات الملاحظة الدقيقة، مهارات القياس، مهارة الاتصال، مهارة التنبؤ...
- **ومن المهارات الأكاديمية:**
- ✓ اختيار المراجع والمصادر العلمية وتحديد المادة العلمية.
- ✓ استخدام الدوريات والمجلة العلمية بصورة صحيحة وفاعلة.
- ✓ القراءة العلمية واستخدام اللغة القومية.
- **ومن المهارات اليدوية:**
- ✓ استخدام التجارب والنشاطات العلمية بطريقة صحيحة.
- ✓ إجراء التجارب والنشاطات العلمية عمليا ومخبريا.
- ✓ المهارات الأولية في الرسومات وعمل الخرائط والرسوم البيانية.
- **أما المهارات الاجتماعية:**

✓ مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل مع الآخرين.

- ✓ الاشتراك في الجمعيات والمعارض العلمية داخل المدرسة وخارجها.

4.1.3-دور الأستاذ كملاحظ ومشخص ومعالج: يقوم الأستاذ العصري بدور المحفز وهو دور هام يتمثل في إثارة اهتمامات التلاميذ، فعندما ينجح تلميذ ما في إجابة عن سؤال معين فإن على الأستاذ أن يقدم له تعزيزا ما ربما يكون ابتسامة أو إيماءة رضا ....، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي توجه نحو تحسين جودة أداء التلاميذ، ويعتبر التعزيز الإيجابي منه [الثواب] والسلبي منه [العقاب] عاملا مهما وشرطا ضروريا لتكرار الاستجابة المرغوبة.

وقد أثبتت البحوث والدراسات أن التعزيز أن التعزيز الموجب أكثر فاعلية من التعزيز السلبي، حيث يولد التعزيز الموجب في التلميذ حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل التلميذ يشعر بالرضا، كما أنه يؤدي إلى تقوية الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه.

ويجب الملاحظة هنا أن المبالغة في استخدام التعزيز الموجب بأسلوب ثابت وخاصة حيث يكون على هيئة مكافئة مادية خارجية، يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية في التعلم، وعليه وجب الجمع بين التعزيز الموجب والسالب، كما أن التعزيز الفوري أفضل من التعزيز المرجأ وهذا يتوافق مع حديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم [أعط الأجير حقه قبل أن يجف عرقه] صدق رسول الله عليه الصلاة والسلام.

(علي راشد : 1991، ص91)

5.1.3- دور المعلم كمستشار وموجه للتلميذ:

يؤكد " **أرنشتين1990** " على أهمية أنه يساعد الأستاذ تلاميذه ويرشدهم إلى كيفية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وأنه ينبغي أن ترتبط هذه المساندة وذلك التوجيه بخصائص هامة كالدفء والحماس... (علي راشد: 1991، ص92) فكل أستاذ مسئول عن رسالة الإرشاد النفسي لتلاميذه التي هي رسالة التربية ورسالة المدرسة ذاتها.

إن المواقف التي يتخذها الأستاذ من تلامذته والاستعداد الذي يبديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم، وعلى التغلب على ما يعترضهم من صعاب، يجعل من هذا الأستاذ مرشدا، وموجها بدرجة من الدرجات. ويتيح الموقف التعليمي للأستاذ الفرصة نتيجة لاتصاله المستمر بتلامذته لمعرفة أقوى بكل واحد منهم وقدرته على التوصل إلى سياسة أكثر واقعية في توجيه، وإرشاد كل تلميذ. ويجب استخدام الأساليب النفسية التي تمهد للوقاية من الاضطرابات السلوكية، وتجنب الانحراف. ويجب على الأستاذ المرشد أن يتصل بولي أمر التلميذ الذي يرى تعاونه معه في حل مشكلة التلميذ أمر ضروري لخلق نوع من التواصل والحوار بينهما ولتفاهم على أساليب المعاملة المنزلية المعاونة لحل المشكلة. كما يتصل بالأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي في المدرسة. ويجب أن يكون الأستاذ على قدر مناسب من الصحة النفسية، سعيدا في حياته الخاصة وفي علاقته الاجتماعية وممن يحبون العمل مع الصغار ويتفهمون أساليبهم في المخاطبة. ويؤمنون بقيمة كل تلميذ ولديهم فكرة عن المشكلات الشائعة بين التلاميذ. (سهير كامل أحمد: 2003، ص 218-220)

2.3-الأدوار التربوية:

1.3.2-دور الأستاذ في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: هناك تفاوت كبير في معدلات التعلم في أي جماعة عمرية. ويمكن أن نجد لدى تلاميذه فصل معين اختلافات كبيرة بين معدلات تعلم كل منهم، وهنا تأتي أهمية دور الأستاذ في مواجهة هذه الفروق الفردية بين تلامذته، فعليه أن ينوع في طرق تدريسه التي يستخدمها في الفصل، بدلا من استخدام طريقة واحدة لكل التلاميذ. بل أيضا يختار من طرق التدريس ما تستخدم خارج الفصل مثل: الطريقة المعلمية داخل المختبر مثلا، أو طريقة التعلم الذاتي باستخدام المراجع والمصادر التعليمية المختلفة، أو الزيارات والرحلات، وعليه أن يستخدم الوسائل

التعليمية وفقا لقدرات التلاميذ فكلما نوع الأستاذ في استخدام الوسائل التعليمية ازدادت مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.

3.2-الأدوار التربوية:

1.3.2-دور الأستاذ في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: إن دور الأستاذ أساسي وهام في ربط ما يدرسه لتلامذته بما يوجد في مجتمعهم. أي توظيف ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية ولذا فإن على الأستاذ القيام بما يلي:

- ✓ تهيئة المواقف التي يواجه فيها بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم ثم تدريب هؤلاء التلاميذ على هذه المشكلات بأسلوب علمي.
- ✓ تعريف التلاميذ بأهم المشكلات الاجتماعية بأبعادها الحقيقية والآثار البيئية التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد عدم حل هذه المشكلات ويتم ذلك في أثناء تدريس المقررات الدراسية.
- ✓ مشاركة التلاميذ في القيام بزيارات ميدانية لأماكن، ومواقع في المجتمع تنتشر فيها المشكلات ومشاهدة أبعادها على الطبيعة. (محمد عبد الرحيم عدس: 2000، ص264)
- ✓ توعية التلاميذ بكيفية توظيف معلوماتهم في المواقف الحياتية المختلفة.

3.3.2- دور الأستاذ في ترغيب تلامذته في العلم والتعلم: وهي أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها الأستاذ حيث يعمل على إكسابهم العلم الذي يدرسونه والعلم بصفة عامة وعليه أن يجعل عادة حب العلم وتحصيله والاستفادة منه ملازمة لهم طوال حياتهم. كما عليه أن يؤكد لتلاميذه أن ما تعيشه البشرية من حضارة وتقدم لم يأت إلا عن طريق العلم وتطبيقاته في حياتنا المعاصرة وعليه إقناعهم بأن الإنسان المعاصر يكتب تاريخه بفضل العلم.

4.3.2–دور الأستاذ كمثل أعلى وقدوة للتلاميذ: تعتبر القدوة الصالحة في التربية من أنجح الوسائل المؤثرة، في إعداد المتعلم خلقيا وتكوينا نفسيا واجتماعيا، ولذلك كان من أهم الأدوار التربوية للأستاذ، أن يكون المثل الأعلى في نظر تلميذه لأن التلميذ يكن استعدادا عظيما للخير، ومهما تكن فطرته نقية سليمة فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير وأصول التربية الفاضلة ما لم يرى أستاذه في ذروة الأخلاق، فالأستاذ يؤثر في شخصيات تلاميذه بطريقة مباشرة.

3.3–الأدوار الإدارية:

1.3.3– دور الأستاذ في صفه: على الأستاذ أن يكون ممتلكا لمهارة إدارة الصف والتي هي ما يقوم به الأستاذ داخل الصف من أعمال لفظية أو علمية من شأنها أن تخلق جوا تربويا مناخا ملائما يمكن الأستاذ التربوية المنشودة. يبدي التلاميذ رضاهم عن الأستاذ وتقلبهم لقيادته والسير تحت لوائه، وإلى الحد الذي يصبح فيه دورهم إتباعا له. وتبقى له مكانته في نفوسهم ولذا على الأستاذ أن يراعي:

- ✓ ألا يتهاون في استعمال حقه كقائد حتى ترسخ مكانته في نفوس تلامذته وتقبلهم لكل ما يصدر عنه من إرشادات وتعلمات.
- ✓ أن يدافع عن حقوق تلامذته ويعمل على حمايتها وكذلك في كل ما يتعلق بحقوقهم في المدرسة.
- ✓ أن يلمس التلاميذ من أستاذهم عملا جادا لمساعدتهم وإفادتهم ليضع بذلك الحجر الأساس في نظرة التلميذ له واحترامه كأستاذ وقائد في آن واحد. (محمد عبد الرحيم عدس: 2000، ص266)

- وعلى الأستاذ أن يتميز بالسلوكيات التالية:

- ✓ يتبع الأسلوب الديمقراطي الذي يتميز باحترام كيان وشخصية التلميذ.
- ✓ يتبع السلوك الودي بدلا من السلوك المتمركز حول الذات.
- ✓ يتبع السلوك النظامي المسئول بدلا من السلوك الارتجالي.

✓ يتبع السلوك التشجيعي بدلا من السلوك الروتيني.

2.3.3-دور الأستاذ كمشرف على بعض الأنشطة المدرسية: للأنشطة المدرسية وظائف عديدة من أهمها:

- **وظيفة تربوية:** هي بناء شخصية التلميذ بكل جوانبها وتزويده بالأخلاقيات الصالحة وتدريبه على القيادة الواعية وتحمل المسؤولية وتنمية الذوق.
- **وظيفة تعليمية:** حيث تؤدي إلى إكساب معارف متنوعة وتدرب التلاميذ على الانتفاع بما تعلمه في حياته العملية.
- **وظيفة عقلية:** فهي تنمية قدرات التفكير على جميع مستوياتها كما تنمي قدرات التلميذ الإبداعية وتدريبه على سلوك حل المشكلات وإبداء رأيه في القضايا المختلفة
- **وظيفة اجتماعية:** حيث يتعود التلميذ على تكوين علاقات سوية وسليمة مع الآخرين.
- **وظيفة نفسية:** إذ تعالج هذه الأنشطة بعض المشكلات النفسية لدى بعض التلاميذ مثل: الانطواء / الخجل / ضعف الثقة / السلبية / الخوف / وهي تنمي بعض الميول والاهتمامات النافعة لدى هؤلاء التلاميذ...
- **وظيفة ترويحية:** إذ تجدد نشاط التلاميذ وتبعث فيهم الحيوية فيقبلون على دروسهم في جد واهتمام، حيث تقوم إدارة المدرسة بتوزيع الإشراف على هذه الأنشطة على المختصين والمعلمين كل وفق استعداده وهوايته وميوله بقدر الإمكان.(محمد عبد الرحيم عدس: 2000، ص 266-267)

3.3.3-دور الأستاذ كمشرف إداري على أحد أجنحة المدرسة: يحتاج إتمام النظام المدرسي إلى تضافر جهود كل العاملين من إداريين ومشرفين وأساتذة وخاصة في المدارس الكبيرة التي تتضمن عدة مباني

وكل مبنى يتكون من عدة طوابق، وكل طابق له أكثر من جناح، وكل جناح يتكون من عدة فصول دراسية. ويستلزم الأمر أن يكون هناك إشراف أستاذ على كل جناح من أجنحة المدرسة، حيث تكون مهمة كل أستاذ في الإشراف على ما يلي:

- ✓ ترسيخ قواعد النظام المدرسي والعمل على الالتزام به من قبل التلاميذ.
- ✓ محاسبة التلاميذ الذين يخرجون عن قواعد السلوك اللائق ونصحهم وتوجيههم وتحويلهم إذا استلزم الأمر إلى إدارة المدرسة.
- ✓ التأكد من أن كل أستاذ في صفه في أثناء أوقات الحصص، وتبليغ إدارة المدرسة عن أي فصل مدرسي غاب أو تأخر عنه أستاذ.
- ✓ مشاركة الأساتذة في مواجهة بعض المشكلات السلوكية لبعض التلاميذ والتي لا يستطيع الأستاذ مواجهتها بمفرده.
- ✓ توعية التلاميذ بالسلوكيات المرغوبة والسلوكيات غير المرغوبة في أثناء تواجدهم بالفصول أو في أثناء تواجدهم داخل أجنحة المدرسة.
- ✓ بث الشعور في نفوس التلاميذ أن هناك من يشرف عليهم وأنهم تحت ملاحظة الإدارة المدرسية.
- ✓ تتوثق علاقات الأستاذ المشرف بتلاميذ الفصول التي يشرف عليها.

4.3.3-دور الأستاذ في تغطية بعض الحصص الاحتياطية: من المعتاد أن يتغيب بعض الأساتذة من مدارسهم لأسباب مختلفة، ومن هذه الأسباب المرض المفاجئ، السفر الاضطراري، مشكلات عائلية... إلى غير ذلك. ومن الطبيعي أن توفر إدارة المدرسة البديل لكل فصل تغيب عنه أستاذه، وهذا البديل هو أحد الأساتذة الذين تسمح أوقاتهم المدرسية بحضور بعض الحصص الاحتياطية الشاغرة.

ومن الأفضل أن يكون هذا الأستاذ من نفس تخصص الأستاذ الغائب، لما في ذلك من إفادة التلميذ، حيث يمكن أن يناقش معهم بعض الموضوعات الدراسية، أو يطرح عليهم بعض الأسئلة، أو يراجع معهم بعض النقاط الصعبة في هذه الموضوعات.

4.3-الأدوار الاجتماعية:

1.4.3-دور الأستاذ في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى تلامذته: حب الوطن، الشعور بالانتماء إليه، والولاء له، والوفاء بحقوقه من أهم القيم التي تبث في التلاميذ وترسخ في نفوسهم منذ الصغر.

وللتربية دور كبير في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى التلاميذ، حيث تغرس وتنمي فيهم مشاعر الحب والولاء لهذا الوطن وتحثهم على الحرص عليه والدفاع عنه ضد كل معتد أثيم، ولقد ظهرت مادة «التربية الوطنية» في المناهج المدرسية لتحقق هذه الأهداف السالفة الذكر.

ويمكن أن نحدد دور الأستاذ في النقاط التالية:

- ✓ ينبغي أن يكون هو قدوة ومثلا أعلى لتلاميذه في حب وطنه والانتماء إليه ويظهر ذلك في أقواله، وفي مظاهره السلوكية الدالة على ذلك.
- ✓ تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم وتدريبهم على ذلك من خلال أساليب متعددة مثل مجلس إدارة الفصل.
- ✓ توعية التلاميذ بالمشاكل والصعاب التي تواجه وطنهم، وإحساسهم بمسؤوليتهم في مواجهتها والتماس الحلول الايجابية لها متعاونين.
- ✓ تنمية القدرة على الأسلوب العلمي المنطقي في تثبيت المعاني الوطنية ومواجهة المشكلات.

- ✓ استخدام الأساليب المختلفة، خاصة أسلوب القصة والدراما في تأكيد مشاعر حب الوطن والانتماء إليه.
- ✓ تنمية القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن وما تكتبه الصحف والمجلات وما تذيعه الإذاعة والتلفزيون من أحداث وتأثير هذه الأحداث على مصالح الوطن.

2.4.3–دور الأستاذ في مساعدة تلامذته على التكيف الاجتماعي: إن المدرس الاجتماعي ترح شخصيته على تلامذته وهو بالتالي يعاونهم دائما على التكيف بعضهم البعض والمواقف التعليمية أو الترويحية التي يجدون أنفسهم فيها. ومن الأدوات التي يستخدمها للوقوف على نوع العلاقات التي كونها التلاميذ فيما بينهم تلك الاختبارات المقننة التي تعينه على ذلك والتي تجعله خير معاون لهم على التكيف الاجتماعي. (علي راشد: 2000، ص102–111) وأولى دعائم تكوين العلاقات الطيبة بين التلاميذ في الفصل، أن يطلب منهم باستمرار معاونة بعضهم لبعض كفريق واحد مع تقديم يد المساعدة لمن يحتاج إليها منهم حتى تصير الحياة بالنسبة لهم جميعا سهلة ميسرة، فيها الأخذ وفيها العطاء كذلك.

وفي كثير من الأحيان ينظم المدرس مجموعات من التلاميذ بقصد توكيد مهارات اجتماعية معينة، أو تنمية التوافق الاجتماعي بين بعض تلاميذه. بحيث يعطيهم نموذجا حيا لحسن الاستماع وتبادل الآراء وإعطاء كل فرد منهم فرصته في التعبير، مع احترام وجهة نظر الآخرين. ويستطيع المدرس أن يعاون التلاميذ على التكيف عن طريق الأنشطة، بخلق الفرص العديدة والمتاحة لتكوين اتجاهات اجتماعية سليمة تخدم التكيف الاجتماعي للتلاميذ. أن ينسى خجله، وأن يواجه كل المواقف بقوة وصلابة غير هياب ولا وجل. وفي الملاعب يمكن القضاء على الصفات المرتذلة والعادات المكروهة وكبح جماح الغضب وتعديل سلوك الأنانية وحب الذات وعدم التعاون مع الفريق.(محمد سامي منير: 2000، ص93) وفي ورشة الأعمال يتعاون كل اثنين من مستويات تحصيلية مختلفة في إتمام مشروع وفي معمل

إنتاج البساتين أو في معمل العلوم يقترب المدرس من تلاميذه، ويعملون بروح الفريق، ويشتركون في عمليات تقتضي اتصالات أو تداول مع الآخرين.

3.4.3-دور الأستاذ كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم: إن ما دعت إليه التربية الحديثة من ضرورة احكام الصلة بين كل من المدرسة والأسرة والمجتمع، لتحقيق المشاركة الشعبية في التعليم كهدف تربوي مهم.

ويبرز دور الأستاذ كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم، حيث يتم تبادل الرأي بين الأستاذ وولي الأمر بشأن تقدم التلميذ أو تأخره، وبأهم المشكلات التعليمية أو الشخصية التي يمكن أن يمر بها هذا التلميذ، و كيفية مساعدته في حل هذه المشكلات كما يبين الأستاذ توضيح الرؤية أهمية أن يشارك التلميذ في تلك الأنشطة، سواء داخل المدرسة أم خارجها، في الرحلات التعليمية، والزيارات التعليمية، ومشروعات النهوض بالبيئة المحلية.(محمد سامي منير: 2000، ص95)

كما يبين ولي أمر التلميذ أحوال ابنه في الأسرة، ويوضح اهتماماته وميوله وسلوكه وعلاقاته ومجهوداته في الاستذكار، والحرص على القيام بواجباته الدراسية، وأيضا يخبره عن تقصيره وسلبياته، وهذه المشاركة بين الأستاذ وبين ولي الأمر لا شك أنها سوف تثمر عن نتائج لصالح التلميذ في تعليمه وأخلاقه وسلوكياته، وتربيته بصفة عامة.

4.4.3-دور الأستاذ كعنصر ايجابي في إعلاء شأن مهنة التعليم: إن شأن مهنة التعليم شأن عظيم، والأستاذ في أي أمة هو من أساسيات تقدم أو تأخر هذه الأمة فأثر الأستاذ لا يقتصر على الحاضر فقط، وإنما يترك بصماته على المستقبل، إنه يريد أن يقدم لمجتمعه أفضل ما يمكن ولكنه لن يكون بمقدوره ذلك ما لم يكن هو كذلك لنفسه، ولا يستطيع أن يحسن من ظروف الغير ما لم تتحسن ظروفه هو. وهناك مسلمة مقتنع بها منذ سنوات طويلة... هذه المسلمة هي: " ينبغي أن تعلوا مهمة التعليم من شأن الأستاذ

حتى يستطيع أن يعلو هو من شأن مهنة التعليم» فينبغي أن تهيئ مهنة التعليم للأستاذ الحياة الكريمة، والوضع الاجتماعي المتميز وتلبية القدر المناسب لحاجات أسرته وحاجاته حتى يستطيع أن يتفرغ لمهامه الجسيمة في تربية الأجيال التربية المنشودة.

فالأستاذ الناجح هو الذي يجعل التلاميذ يلتحمون في مجتمعهم وبيئتهم المحلية، ويوظفون ما يتعلمونه في مواقف حياتهم المختلفة وكذلك هو الذي ينير قلوبهم بالإيمان بالله الواحد القهار، ويقومون عن اقتناع تام بكل ما على الفرد المؤمن من واجبات نحو خالقه عز وجل، كما أنه هو الذي يشجعهم ليكونوا على وعي ويقظة وعقول مفتوحة، ورؤى ثاقبة وممارسة للأنشطة والهوايات المحببة، وهي في سعادة وسرور ومرح. وهذا هو الأستاذ الذي يعلي من شأن مهنة التعليم، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة في الأبناء.

5.4.3-دور الأستاذ كرائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لتلامذته: الثقافة هي طريقة المجتمع في الحياة، فالطريقة التي يفكر بها الناس في مجتمع ما، ويعملون بها وتقوم عليها نظمهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والطريقة التي يتحاثون بها، ويتعاملون بها مع بعضهم البعض، ويقودون بها سياراتهم. كل هذا يطلق عليه «الأسلوب الكلي لحياة الجماعة» وهو ما نسميه ثقافة المجتمع ولذا تختلف المجتمعات في ثقافتها.

ويتضح مما سبق أن الثقافة مكتسبة وليست موروثة أو فطرية، وهي خاصة بالإنسان الذي يتميز عن بقية الكائنات الحية بالقدرة على التفكير المتطور والإبداعي، وتتميز عناصرها أنها في تغيير مستمر. ومن خلال التربية تنتقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل، وهنا يظهر دور الأستاذ العصري كرائد اجتماعي يقدم ثقافة مجتمعه للتلاميذ ويتضح فيما يلي:» (علي راشد: 2002، ص 113)

- ✓ تأكيده على الاهتمام باللغة القومية كأداة اتصال بين أفراد المجتمع.
- ✓ تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي بما يتضمنه من تفكير ناقد.

- ✓ مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيير الثقافي، بحيث يسهل عليهم تقبل التغيرات.
- ✓ تنمية الارتباط العاطفي بالجماعة والحرص على استمرارها، وتقدمها وتماسكها وبلوغ أهدافها.
- ✓ تنمية فهم التلاميذ لتاريخ وطنهم والظروف المؤثرة فيه والعوامل المؤثرة في حاضره ومستقبله.
- ✓ العمل على تنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو التغيير.
- ✓ تعريف التلاميذ بأهم المشكلات الاجتماعية وأبعادها الحقيقية وأهم أسبابها وآثارها.
- ✓ حث التلاميذ على القيام بالعديد من الأنشطة المدرسية مثل: الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية.

5.3-الأدوار الإنسانية:

1.5.3-دور الأستاذ في تحقيق الدعوى إلى الإيمان بالله عز وجل: يعني الإيمان بالله والاعتقاد الجازم بأن الله عز وجل خالق كل شيء، وأنه سبحانه وتعالى الذي يستحق وحده يعبد كل العبادة، وأنه تعالى المتصف بصفات الكمال كلها والمنزه من كل نقص، وعلى الأستاذ هنا أن يكون قدوة لتلامذته في هذا الإيمان فيلاحظونه عليه في كل أقواله وأفعاله، كما أن عليه أن ينتهز كل فرصة في لقاءاته معهم ليغرس وينمي فيهم هذا الإيمان مؤكدا لهم أن الله سبحانه وتعالى هو خالق الخلق، ومالكهم، ومحييهم، ومميتهم، ونافعهم، وضارهم، ومجيب دعائهم والقادر عليهم، ومعطيهم ومانعهم، وله الخلق وله الأمر كله، كما قال سبحانه وتعالى على نفسه :

{ألا له الخلق والأمر تبارك الله رب العالمين} -54[الأعراف].

2.5.3-دور الأستاذ في تحقيق الدعوى إلى العمل: العمل هو حياة الإنسان، فالإنسان بلا عمل لا حياة له، ولقد أمرنا الله تبارك وتعالى بالعمل، في قوله تعالى:

{وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون} 105 – [التوبة]

وفرق الله عز وجل بين الإيمان والعمل في الكثير من آيات القرآن الكريم، حيث يقول سبحانه وتعالى:

{إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات ...} –30 [الكهف].

وعند تعريف الإيمان نجد أنه مقرون بالعمل، فيقال: «أن الإيمان ما وقع في القلب وصدقه العقل. (علي راشد: 2002، ص 113–124) وهنا يأتي دور الأستاذ العصري في تحقيق الدعوة إلى العمل، وفي ترسيخ قيمة العمل وأهميته في نفوس تلامذته، ويتم ذلك سواء بالقدوة الصالحة، أو بتوضيحه لهم في أهميته للحياة والإنسان وللآخرة أيضا.

3.5.3 –دور الأستاذ في تحقيق الدعوى إلى التعاون: حرص ديننا الإسلامي على أن تصبح قيمة التعاون من القيم الدينية التي ينبغي على كل مؤمن التحلي بها، يقول الله عز وجل:

{وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب} –3 [المائدة]

والتعاون هو أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني، حيث يشير إلى التعبير المشترك لشخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك، وقد يكون هذا التعاون مباشرا، وهو التعاون القائم على أنشطة مترابطة بين الأفراد وقد يكون هذا التعاون مباشرا، وهو التعاون القائم على أنشطة مترابطة بين الأفراد وقد يكون غير مباشر مثل استخدام أشياء صنعها الآخرون الذين لا نعرفهم. وعلى الأستاذ العصري لكي يحقق الدعوة إلى التعاون أن يقوم بالعديد من الأمور أهمها ما يلي:

- ✓ جعل استراتيجية التعلم التعاوني ضمن استراتيجيات التدريس الذي يقوم بها.
- ✓ استخدام مسابقات الفرق، بحيث تطرح الأسئلة على فرق الصف ويتناقش أفراد كل فريق معا، ثم يقوم فرد واحد، في كل فريق بالإجابة عن السؤال المطروح.

- ✓ أن يجعل جزءا من الأنشطة اللاصفية مثل: عمل بحث، تلخيص فصل كتاب، حل تمارين ... بحيث تكون هذه الأنشطة اللاصفية من خلال مجموعات معينة من التلاميذ وليست فردية.
- ✓ أن يكون هذا الأستاذ مثالا لتلاميذه في التعاون معهم، ومع زملائه الأساتذة أو الإداريين.

هذه أدوار الأستاذ المختلفة التي يشترك فيها معظم الأساتذة إلا أن الأستاذ لا يستطيع أن يقوم بهذه الأدوار ما لم تتوفر لديه مجموعة من العوامل وهي:

- **التكوين الفعال والمستمر**: إن التدريب على إلقاء الدروس ما يزال رغم كل شيء أضعف نقطة في إعداد المعلمين قبل الخدمة وهو يفضح بوضوح في معظم الحالات انعدام الصلة بين الإعداد النظري –علميا كان أو تربويا – وبين المحاولات الأولى لإلقاء الدروس والحاجة ملحة إلى طريقة تسمح بردم هذه الهوة بين الإعداد النظري والممارسة الفعلية للتدريب.
- **تهيئة الظروف الملائمة:**
  - **اقتصاديا**: بالإضافة إلى المرتب الشهري ينبغي أن يحفز بامتيازات أخرى... محفزات مادية وعلاوات ... الخ.
  - **ثقافيا**: توفير مكتبات للمطالعة والثقافة العامة من كتب ومجلات وجرائد خاصة الحديث منها لمسايرة التطورات الحديثة. والاطلاع الدائم بماجد في علم النفس التربوي وعلوم التربية إلى غير ذلك من العوامل التي تساعد الأستاذ على أداء مهنته على أكمل وجه. (أسيا بن عيسى: 1989، ص 35)

ولا ننسى أهمية صورة المجتمع لهذا الأستاذ في سلوك التلميذ وكيفية التوصل إلى النموذج المثالي لهذه الشخصية. فإنه يستحيل معالجة هذه النقطة دون معالجة المسألة الأساسية المتمثلة فيمن يؤثر

في شخصية الأستاذ، من حيث السلوك والمكانة الاجتماعية والصورة المثالية لمهنة التدريس. كما يؤكد على ذلك المكتب الدولي للعمل.

يجب أن تحوز على الاعتبار الجماهيري الذي تستحقه. قال أحمد موسى: «أصبحت المدرسة في نظام التعليم العربي مؤسسة انتقائية تعمل عن طريق الامتحانات في تصنيف التلاميذ، ومنحهم الشهادات والمؤهلات المطلوبة لدخول القطاع الحديث. فقد أصبحت المناهج المدرسية في كل مرحلة تعليمية تهدف إلى إعداد التلميذ للمرحلة التي تليها، وليس إلى إكسابه مهارات محددة معينة وتنفعه في حياته العملية خارج المدرسة، فالمدرسة لم تعد تهتم بقدرات التلميذ المنطقية والتحليلية كما أصبحت تهمل دورها في بناء الشخصية المطلوبة من قبل المجتمع والصفات المرغوبة لدى التلاميذ مثل النظام، الدقة، الإتقان، وحب المعرفة والاستمتاع بالعمل والإنجاز وتذوق الفن والجمال فالمدرسة العربية فقدت اليوم دورها في بناء الشخصية الناضجة المثقفة الملتزمة المسؤولية المحبة للتعليم والعمل والمستعدة للتضحية والعطاء" (أسيا بن عيسى: 1989، ص 39)

4-إعداد الأستاذ:

إن عملية إعداد الأستاذ بمختلف الاختصاصات ولمختلف المراحل الدراسية. هو من مهام الجامعات ومؤسسات إعداد الأساتذة الأخرى التي تنطوي مناهجها على أربعة مجالات رئيسية:

1 <u>المجال الأول:</u> الإعداد الأكاديمي التخصصي: ويشمل المقررات الدراسية في مادة الاختصاص التي ينبغي للطالب (الأستاذ) أن يتعلمها نظريا وعمليا ويعلمها مستقبلا لطلبته، أو هو دراسة أكاديمية مع تخصص في موضوع واحد و تشمل هذه الدراسة موضوعات للثقافة العامة، وأخرى مشتركة يكون للطالب فيها حق الاختيار. (محمد عبد الرحيم عدس: 2000، ص 25)

2-<u>المجال الثاني:</u> الإعداد المهني: ويشمل المقررات الدراسية في المواد التربوية والنفسية نظريا وعمليا التي تسهل على الطالب (الأستاذ) عملية التعليم وتعلمها، وتنظيم المواقف التعليمية – التعلمية ومواجهة المواقف التدريسية المتغيرة المتعلقة بإدارة وتنظيم الصف والاتصال والتفاعل مع الطلبة. ويشمل هذا المجال:

- ✓ مقررات تربوية ونفسية.
- ✓ مشاهدة وملاحظة الطالب لأساتذة الميدان المكرسين في أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في الصفوف الدراسية.
- ✓ التطبيقات التدريسية الميدانية للطالب بإحدى المدارس لتمكنه من اكتساب بعض الخبرات العلمية من خلال تطبيق المعرفة المهنية بالإضافة إلى تنمية وصقل كفايات ومهارات التدريس.

3-<u>المجال الثالث:</u> الإعداد الثقافي العام: ويتضمن هذا المجال دراسة الطالب (الأستاذ) للمواد التي تزوده بثقافة عامة تعده أو تساعده في عملية التعلم ومعرفة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها.

وكذلك يشمل هذا الجانب دراسات أستاذ المستقبل التي تزوده بمعارف وإدراكا في جوانب متنوعة ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة العامة في معرفة، وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وصحية واقتصادية

ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها الطالب المعلم. (احمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي: 2002، ص 123) –

4-<u>المجال الرابع:</u> الإعداد الشخصي: ويشمل هذا الجانب تهيئة الأستاذ المستقبل لاكتساب السمات والخصائص الشخصية السوية، والسلوك الشخصي المتميز والاتجاهات والقيم. والاهتمامات المرغوب فيها، وقد توجد مقررات دراسية بعينها في هذا الإعداد وأيضا يتم من خلال القدوة الحسنة للأساتذة الذين يدرسون المعلم وأيضا من خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الرياضية أم الثقافية أم الاجتماعية أم الفنية وغيرها، ومن السمات المرغوبة: الصوت الواضح المعبر، واللياقة البدنية، والإيمان الواضح، والعقيدة الراسخة، والتحلي بالآداب، واحترام شخصية، وآراء الآخرين والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون. (احمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي: 2002، ص 123)

5-تكـوين الأستاذ:

1.5-مفهوم التكوين: هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من اجل ممارسة مهنة أو عمل .... تتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

- وتتفق معظم تعريفات التكوين حول:

✓ إعداد الفرد لأداء مهمة ما، والهدف الرئيسي.

- ✓ تزويده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الشغل أو الوظيفة التي سيشغلها (جوانب نظرية وتطبيقية)، وهو المحتوى.
- ✓ تدريبه بطرائق ناجعة ووسائل متنوعة فعالة.
- ✓ إكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم، وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها عند انتهاء الفترة التكوينية.

2.5-أنواع التكوين:

1.2.5-التكوين الأولي: هو التكوين الذي يتلقاه المتربص داخل معاهد التكوين ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول وهو تكوين أكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي المتخصص لمادة الدراسة كالرياضيات مثلا، وهذا الإعداد يجب أن يضمن للأستاذ مستوى علمي قوي ودقيق وعميق لكل ما يتعلق بمادة تخصصه، لأن الأستاذ قبل كل شيء عالم يريد أن يعلم سواه، ولهذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه. (محمد مقداد واخرون: 1993، 348)

وفي هذا المجال يؤكد في كتابه عن تكوين الأساتذة على ضرورة إكساب الأستاذ أولا للمعارف ونماذج التفكير الخاص بالمادة الدراسية أو المواد التي يدرسها، مع ضرورة إلمامه بالتعليمية أو الديداكتيك. وحتى تكون كفاءته مضاعفة يجب عليه اكتساب مختلف المعارف والمعلومات حول نمو الطفل والمراهق وحول طريقة التعليم ومنهاج التقويم وتسيير الأفواج. (عشب محمد الطاهر، فاطمي الطيب، بلعربي:2001، ص38 -36)

2.5.2-التكوين أثناء الخدمة :

هو التكوين الذي يتلقاه الأساتذة من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهنتهم وذلك من اجل التحسين والإتقان.

هو تكوين تجددي يهدف إلى تجديد خبرات الأساتذة وتزويدهم بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يعلمونها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم. ويعتمد التكوين أثناء الخدمة على وسائل أهمها:

- **التكوين الذاتي للأستاذ** عن طريق المداومة على القراءة، لأنها جزءا أساسيا في برنامج حياة الأستاذ اليومية، بل جزءا لا يتجزأ من عمله الوظيفي، فلا يجب أن يكون الأستاذ جاهلا بكل جديد في ميدان عمله حتى يسمع به في ملتقى تربوي أو يعلم من مفتش أو مرشد تربوي.
- **الملتقيات والأيام التربوية:** إن حضور الملتقيات والأيام التربوية دليل على جدية الأستاذ ورغبته في التقدم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات ومناقشة مختلف المشكلات التي تصادف الأساتذة في أعمالهم اليومية فإذا تهيأ لهذه الملتقيات والأيام التربوية الإعداد الجيد والتنظيم المحكم خرج الأساتذة بأفضل النتائج (عشب محمد الطاهر، فاطمي الطيب، بلعربي: 2001، ص38).
- **ثقة الأستاذ بنفسه ومعلوماته:** يجب أن يكون الأستاذ واثقا بنفسه وبمعلوماته التي حضر نفسه للقيام بتعليمها مسبقا فلا يشعر التلميذ بضعف معلوماته من تردده وقلة إقدامه عن إعلان ما يعتقده صحيحا، ومطابقا للحقائق العلمية وليس معنى ذلك أن الأستاذ لا يخطئ بل عليه أن يواجه خطأه بالاعتراف به.

- **<u>الإشراف الفني:</u>** إن العلاقة التي تنشأ بين مفتش التعليم والمرشدين التربويين من جهة وبين الأساتذة من جهة أخرى هي علاقة ديمقراطية تسودها روح الزمالة وهدفها التكوين المستمر للجميع. (عبد الحميد الهاشمي: 1982، ص 86-139)

❖ **تعليق على ما ذُكر:**

لاحظ الباحث أن إعداد الأستاذ أصبح شبه معدوم, حيث أصبح التوظيف في سلك التعليم يعتمد بشكل كبير على أساس الشهادة, متجاهلين أن الأستاذ هو الأداة الأولى لأي إصلاح في التعليم بجميع أطواره, كما أن رفع مستوى الأستاذ سوف يكون مقدمة لإصلاح و تطوير جميع الأساتذة في المراحل الموالية له، لذا يرى الباحث ضرورة التخصص في إعداد الأستاذ الذي ينبغي يكون في الكليات والمعاهد المتخصصة ،لأن ذلك يقضي على سلبية التصور، ولأنها السبيل لإعداد الأستاذ مهنيا وتربويا وتعليميا، كما يفتح أمامهم الرضي المهني والوظيفي، ويعطيهم فرصة إكمال دراستهم العليا في هذا النوع من التعليم، مما ينعكس على تقدمه وتذليل كثير من الصعوبات التي تقابله.

6-نجاح الأستاذ في الصف:

إن الطلبة لا يتأثرون بسلوك الأستاذ وتصرفاته ليس لاعتباره قائدا لهم فحسب، وإنما أيضا باعتباره أولا وأخيرا أستاذهم ومؤد بهم. ومن هنا كان الأستاذ بحاجة إلى تعزيز مكانته بينهم وكفايته كأستاذ طيلة السنة الدراسية، من خلال نجاحه في تعليمهم ونجاحه في الإدارة والتنظيم.

ويتمثل دور الأستاذ كمدرس في قدرته على التفاعل مع المواقف التربوية التي تواجهه وتوجه سلوك الطلبة وتصرفاتهم داخل الصف وهي:

- ✓ مدى تلاءم مستوى المادة التعليمية مع مستوى الطلبة وقدراتهم العقلية.
- ✓ مدى النجاح في اختيار المواد التعليمية، ومدى فائدتها في تسهيل عملية التعلم التعليم.

- ✓ أنماط الأنشطة التي يختارها الأستاذ للطلبة، ومدى إقبالهم عليها ورغبتهم في مزاولتها.
- ✓ سلوك الأستاذ في الصف تعليميا وإداريا.
- ✓ تصرفاته كأستاذ تنطبق مع مهمته وتدل عليها.

إن وجود منهاج يلبى احتياجات الطلبة والتأكد من أن الطالب يستطيع فيه أن يتمشى وفق قدراته ومهاراته هي متطلبات مسبقة لكل تعليم ناجح. كما أن الأسلوب الذي نختاره في تعليم المنهاج واختياره يقودنا إلى تخطيط فاعل له، وإلى مساعدتنا على تحديد الأهداف التربوية، وتوفير معلومات صحيحة عن الطالب، وعلى الاتصال الفاعل بين الطلبة. (محمد عبد الرحيم عدس: ص41)

7-الكفايات المطلوبة في الأستاذ:

إن الهدف من إعداد الأستاذ، وتأهيله هو رفع كفايته لبناء الإنسان، وإعداد الأجيال بما يعود عليهم من قدرة على حياة حرة كريمة، وبما يعود على المجتمع بشكل عام بالتقدم والازدهار.

إن الكفاية هي القدرة على عمل شيء وإحداث نتائج متوقعة وهي أنواع:

- ✓ كفاية الفهم والاستيعاب.
- ✓ كفاية معرفة وتذكر.
- ✓ كفاية في الأداء.
- ✓ كفاية في الإنتاج.

والكفء هو من يمتلك مهارة ما، وثقة بالنفس، تمنحه القدرة على المبادرة وكل كفاية تتألف من معرفة وسلوك وقدرة على توظيف المعرفة.

وكفايات الأستاذ المطلوبة هي: (محمد عبد الرحيم عدس: 2001، ص 50)

- ✓ التخطيط للتعليم.
- ✓ مراعاة المادة الدراسية أثناء التعليم.
- ✓ اختيار الأنشطة التعليمية.
- ✓ التقويم.
- ✓ تحقيق الذات عند الأستاذ، وبلوغ الأهداف التربوية بالنسبة للمتعلم.

إن إعداد الأستاذ وتأهيله يرمي إلى توفير الكفايات السابقة، والتي يجب مراعاتها في المواقف التالية:

- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ✓ مراعاة مستوى الطلبة واستعداداتهم للتعلم.
- ✓ أن يتحسس الأستاذ حاجات المجتمع وأن يكون على صلة بأفراده.
- ✓ أن يتذكر الأستاذ أنه أستاذ وليس معنفا، ومرب وليس متسلطا، ومعين ومرشد وليس ملقنا.
- ✓ أن يأخذ بيد الطالب نحو التفكير الناقد والإبداع والأخذ بزمام المبادرة.
- ✓ القدرة على التكيف وبخاصة في المواقف التعليمية والبيئية المختلفة وفي الطارئ منها بشكل خاص. (محمد عبد الرحيم عدس: 2001، ص 50-51) .

1.7-وسائل قياس كفاية الأستاذ:

نعني بالقياس في المجال التربوي تقدير السلوك كميا وفق إجراءات محددة تتفق مع طبيعة الموضوع المراد قياسه، ولإجراء عملية القياس نستخدم وسائل وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بمهنة التدريس عموما أو بسلوك الأستاذ خاصة، وذلك يهدف للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتوجد في الوقت الحاضر عدة وسائل لقياس كفاية الأستاذ، والاعتماد على وسيلة واحدة منها

ليست كافية لأن كل منها يتأثر بمجموعة من العوامل منها نوعية الأداة، درجة الثقة فيها، الهدف من تطبيقها. (مسعي فطيمة، دباشة كوثر، مبارك وداد: 2005، ص57-59)

وتشير " **أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1990)**" إلى عدة وسائل يمكن استخدامها لقياس كفاية الأستاذ، ومن هذه الوسائل ما يلي:

- ✓ تقديرات التلاؤم.
- ✓ تقديرات الأساتذة عن أ نفسهم.
- ✓ تقديرات الرؤساء والأقران.
- ✓ بيئة الفصل.
- ✓ الملاحظة المنظمة. (عبد الرحمان صالح الأزرق: 2000، ص173)

وصنف " **زياد حمدان (1984)** " وسائل قياس التدريس إلى عدة مجموعات تختلف المعايير المستخدمة فيها:

- **من حيث مصدر تنفيذها:**

- ✓ **ذاتية:** أ ي كما يدركها الأستاذ.
- ✓ **خارجية رسمية:** ويقوم بها الموجهون الإداريون الرسميون.
- ✓ **خارجية غير رسمية:** ويقوم بها التلاميذ والزملاء.

- **من حيث درجة مباشرتها:**

- ✓ **مباشرة:** أي الوسائل التي تستخدم لقياس سلوك محدد.
- ✓ **غير مباشرة:** باستخدام الاستطلاعات، قوائم المسوح. (محمد زيان حمدان: 2000، ص 173)

- **من حيث الهدف من إجرائها:**

✓ **تربوية تطويرية:** تهدف لتحسين سلوك الأستاذ المهني ورفع كفايته.

✓ **إدارية تنظيمية:** تهدف إلى ترقية الأستاذ أو مكافأته.

وبالرغم من استخدام الكثير من هذه الوسائل والأساليب في قياس كفايات الأساتذة. إلا أنها قد تعرضت لانتقادات بعض الباحثين والمهتمين بمهنة التعليم، وذلك لأن معظم ما يتم تقديره، وملاحظته من سلوك الأساتذة لم يتحدد تحديدا دقيقا. (محمد زيان حمدان: 2000، ص 39)

ونجد الباحث " **صالح الأزرق** " وضع تصنيف آخر لوسائل القياس المستخدمة في قياس كفاية الأستاذ وفعالية التدريس وهي:

➢ **وسائل القياس الذاتية:** ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية وهي:

✓ **تقديرات الأساتذة الذاتية:** حيث يتولى الأساتذة تقدير أدائهم ووصف مهارتهم وقدرتهم وفعالية تدريسهم، لكن هذه الطريقة تتسم بميل الأساتذة إلى المبالغة في تقدير كفاياتهم.

✓ **تقديرات التلاميذ:** حيث يقوم التلاميذ بتقدير سلوك الأستاذ الشخصي والمهني وتحديد أساليب المعاملة التي يفضلها التلاميذ وذلك عن طريق الاستفتاء أو مقاييس التقدير، وهذه الطريقة أيضا واجهت انتقادات كثيرة لأنها تقيس رضا التلاميذ عن الأستاذ ولا تقيس كفايته وفعاليته.

✓ **تقديرات الأقران والرؤساء:** يتولى المدراء والموجهون التربويون والأساتذة الآخرون تقدير كفايات الأستاذ، ونشاطاته السلوكية المدرسية وقد يستخدمون مقاييس التقدير، أو بطاقات تقدير أو تقارير تتضمن بنود (كفايات) محددة.

- **وسائل القياس الموضوعية:** ويقصد بها تلك الوسائل والأساليب التي تعتمد على رصد سلوك الأستاذ وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة وهي:

✓ **الملاحظة المنتظمة:** ويتم فيها ملاحظة الأستاذ في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام الملاحظة. وتعتبر من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أ داء الأستاذ. (عبد الرحمان صالح الأزرق: 2000، ص39)

✓ **الملاحظة المرئية:** تعتمد على استخدام أجهزة التسجيل المرئي (آلة تصوير أو فيديو) وتهدف إلى التعرف على سلوك الأستاذ وانفعالاته، وغالبا ما توجه إلى ملاحظة أشكال محددة من الأداء في سلوك الأستاذ وكذا التلاميذ.

✓ **أساليب التحليل اللفظي وأنماط الحركة:** تعتمد على الجانب اللفظي في سلوك الأستاذ، والذي يعتبر جوهر سلوك التدريس، أما أسلوب تحليل أنماط الحركة فيهدف إلى تسجيل حركات الأستاذ والتلاميذ، وتنقلاته أثناء الدرس.

- **وسائل القياس التنبئية:** ويقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للأستاذ، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية الأستاذ، وهناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية الأستاذ منها قياس الاستعدادات والقدرات، اختبارات الشخصية. (عبد الرحمان صالح الأزرق: 2000، ص 39)

2.7-معايير الحكم على مدى كفاية الأستاذ في عمله:

1.2.7-القدرة على التدريس:

✓ القدرة على جعل المواقف التعليمية ذات معنى حقيقي واضح أمام التلاميذ.

✓ التقويم الدوري المستمر للتلاميذ للوقوف على مدى التقدم في الدراسة.

✓ التنويع في الخبرات التي يقدمها التلاميذ.

- ✓ تحديد الوسائل التعليمية اللازمة ودراستها وتنظيمها.
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية بدرجة عالية من الكفاية.
- ✓ القدرة على التوجيه والإرشاد الجماعي والفردي.
- ✓ لتأكد من معرفة التلاميذ لأهداف كل درس.
- ✓ تحديد الواجبات المنزلية بوضوح بحيث يعرف كل تلميذ مسؤولياته.
- ✓ الربط بين المادة المتعلمة في الفصل وأهداف الحياة خارج المدرسة.

2.2.7-استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية:

- ✓ تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي.
- ✓ إتاحة الفرص للتلاميذ للشعور بكرامتهم وقيمهم.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ باستمرار ومراعاة الحاجات الفردية والاجتماعية لديهم.
- ✓ تشجيع التلاميذ على الصدق وتجنب الرياء والتكلف.
- ✓ التمسك باحترام النظام والتقيد به داخل المدرسة وخارجها.
- ✓ الاهتمام بما يعرض من مشكلات قد تعيق تعلم التلاميذ.
- ✓ احترام الحياة والحرية الشخصية لكل تلميذ.

3.2.7-إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة:

(فايز مراد دندش، الأمير عبد الحفيظ: ص 135)

- ✓ أن يتعلم مع تلاميذه بصدر رحب.
- ✓ أن يتجنب الرياء والتكلف ويبدي الاحترام والتقدير للتلاميذ وأولياء أمورهم.
- ✓ أن يظهر استعدادا دائما لمساعدة التلاميذ.

- ✓ أن يكون متفاهما ومشوقا في حديثه مع أولياء الأمور.
- ✓ أن يتقبل النقد البناء الموجه إليه.
- ✓ أن يكون متسامحا في مواقف الخلاف مع الآخرين.

4.2.7-الربط بين المدرسة والمجتمع:

- ✓ الربط بين المنهج والمجتمع -أن يكون صورة طيبة للمدرسة (كرجل علاقات عامة) خلال اتصاله بالمؤسسات الاجتماعية -.
- ✓ أن يكون مهتما ومشاركا في الأنشطة المختلفة.
- ✓ أن يشجع أهالي البيئة المحلية على المشاركة في أنشطة المدرسة.
- ✓ أن يشعر بالانتماء الحقيقي إلى البيئة المحلية.

5.2.7-القدرة على القيادة:

- ✓ أن يكون عادلا مع التلاميذ، وقادرا على التنظيم.
- ✓ أن يتيح الفرصة لحرية التعبير عن الرأي واحترام آراء الآخرين.
- ✓ أن يدرب التلاميذ على اتخاذ القرارات الجماعية والفردية.
- ✓ أن يكون قدوة للتلاميذ في سلوكه وشخصيته بصفة عامة.
- ✓ أن يشجع التلاميذ على الابتكار والإفصاح عن الأفكار الجديدة.
- ✓ أن يتقبل القرارات الجماعية حتى ولو كانت تتعارض مع الآراء الفردية.

6.2.7-تحمل مسؤوليات المهية:

- ✓ الميل الحقيقي إلى العمل بمهنة التدريس.
- ✓ الاستجابة الواعية للتوجيه الفني.

- ✓ القدرة على التحدث بدقة ووضوح.
- ✓ المشاركة الايجابية في الجماعات المدرسية.
- ✓ القدرة المستمرة على الدراسة والبحث. (فايز مراد دندش، الامير عبد الحفيظ: ص 135)

ثانيا الإدارة الصفية:

تمهيد:

تعتمد الإدارة الصفية من الناحية الفنية على شخصية الأستاذ وأسلوبه في التعامل مع تلاميذه داخل غرفة الصف وخارجه، وتعد علما قائما بذاته واجراءاته كما أصبح أيضا أحد المحكاة الرئيسية للتفرقة في المهارات التدريسية في مجال التعليم ومن بينها إدارة الصف.

وإدارة الصف بمفهومها الواسع لا تقتصر على ضبط الصف ولكنها تتسع لتشمل مجموعة من النشاطات التي يهيئها الأستاذ داخل الصف والتي تؤدي إلى تعلم فعال. وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن الأستاذ يبذل جهدا كبيرا في إدارة الصف بل يلعب دورا بالغ الأهمية في العملية التعليمية–التعلمية فالتعلم الحقيقي الفعال لا يمكن أن يتم في صف تنتشر بين تلاميذه حالة من الاسترخاء والفتور وعدم الاكتراث بما يجري ... هذه الحقيقة التي يؤكدها علماء النفس، تجعل إدارة الصف كفاية أساسية ومهمة من الكفاءات التعليمية التي يحتاجها الأستاذ المؤهل

1-مفهوم الادارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية من المنظور الإداري جزء من الإدارة المدرسية، وهما في بعدهما التربوي منتميان إلى الإدارة التربوية، أما من حيث التعريف فإن الإدارة الصفية يمكن تعريفهما في سياق المفهومين التاليين:

- **في المفهوم التقليدي للإدارة الصفية:** يقصد بها جميع الإجراءات التي يتبعها الأستاذ لكي يلقى المعلومات ويشتق هذا المفهوم من التربية التقليدية، والتي تنظر للتعليم على أنه عملية نقل الأستاذ للمعلمات من بطون الكتب إلى أذهان التلاميذ (بنت راشد بن حمد الكثير خلود: 2007، ص 20)
- **وفي المفهوم الحديث:** أخذت الإدارة الصفية من مدلولات ومفاهيم متعددة حيث ترى (كهيلا بوز: 2003) في كتابها الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، " أن مفهوم إدارة الصفية قد تطور بعمق في النصف الثاني من القرن العشرين ولم يعد يقتصر على مجرد المحافظة عل النظام كما كان متفق عليه من قبل (ايزيدي كريمة: 2007، ص91). وفي هذا الشأن يورد 2008 عدة تعاريف منها:

2-تعرف الإدارة الصفية على أنها: " مجموعة النشاطات التي يقوم بها الأساتذة لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه"

وينظر إلى الإدارة في هذا التعريف على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة، ويقوم على أساس تركيز مهمة الأستاذ في الإدارة الصفية.

أما التعريف الذي يرى أن الإدارة الصفية على أنها: " مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على اباحة حرية التعليم للتلاميذ في غرفة الصف " فإنه يأخذ بالجانب الفوضوي التسيبي الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف... وهو اتجاه متطرف.

في حين هناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأستاذ وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف. ويلاحظ أن هذا التعريف يأخذ بالاتجاه الديمقراطي في الإدارة. والذي يقوم على أساس المواساة والشورة في غرفة الصف. (يحي محمد نبهان: 2008، ص36) وترى الدكتورة ايزيدي أن الإدارة الصفية هي مجمل النشاطات التي يقوم بها المدرس لتوفير بيئة تعليمية وتعلمية، وللحيلولة دون اللجوء إلى معالجة مشكلات عدم الانضباط داخل الصف. (كريمة ايزيدي: 2007، ص91) وأما دويل فيرى الإدارة الصفية ترمي إلى تمديد الوقت الذي يكون فيه التلاميذ منهمكين في مجال التعلم واختزال الوقت غير الوقت غير المنتج، وتكون المهمة الأساسية للمدرس هي الحصول على الانضباط داخل الصف والمحافظة عليه، أي المحافظة على انهماك التلاميذ في نشاطات الصف، والعمل على أن يكون وقت الصف مخصص فعلا للتعلم. (كريمة ايزيدي: 2007، ص91) أما موليكان فيعرف إدارة الصف على أنها: "كل ما يقوم به المعلم لتنظيم الغرفة وطلابه والوقت والمواد التعليمية حتى يتم التعلم بطريقة إيجابية وفعالة" (علي محمد الصمادي وآخرون:2007، ص37)

وفي التربية يعرف التربويون الإدارة الصفية بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معينون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا. (عارف المقيد: 2009، ص47)

أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم فإن الإدارة الصفية لديهم تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على الغاء السلوك الغر مرغوب فيه لديهم. (نبهان: 2008، ص36)

من خلال ما تقدم من تعاريف يتضح لدى الباحث: أن بعض المفكرين ركزوا في تعريفهم للإدارة الصفية على القيادة ومنهم من ركز على عملية التوجيه والقيادة وبعضهم اعتمد على التنظيم الفعال للصف والمحافظة عليه لتحقيق التفاعل المتبادل بين المعلم وطلابه كما ركز بعضهم على احداث تغيرات في المهارات والكفايات وبناء الاتجاهات، في حين اهتم أصحاب المدرسة السلوكية في تعريفهم للإدارة الصفية على السلوك المرغوب فيه للطلاب وإلغاء السلوك الغير مرغوب فيه.

ومنه يمكن أن يستخلص الباحث من هذه التعاريف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى تنظيم فعال للصف الدراسي وذلك من خلال جملة من الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى المتعلم بشكا فعال.

3-العلاقة بين الإدارة العامة والإدارة التربوية:

يعد علم التربية بوجه عام من العلوم الحديثة نسبيا، إذ كان ظهوره في ميدان الصناعة في أوائل القرن العشرين، وبالتحديد عام 1911 على يد العالم " فريديريك تايلور" ثم انتقل مجال التربية فظهرت الإدارة التعليمية كونها علما مستقلا عن الإدارة العامة. (علي محمد الصماي وآخرون: 2009، ص37) ولتوضيح هذه العلاقة نقدم تعريف كل من:

- لإدارة العامة: وتعني أن الحكومة قد أنجزت هذه الأجهزة الإدارية التي توجد في تنظيم معين من أجل تحقيق أغراضها المختلفة، والمتعلقة بسياستها العامة في المجالات المختلفة (التعليم، الصحة، المواصلات، الإسكان، ...) (إسماعيل محمد دياب: 2001، ص291)
- الإدارة التربوية: هي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيم بينها سواء داخل المؤسسات التعليمية أم بينها وبين نفسها لتحقق الأغراض المنشودة من التربية (محمد السمان: 2006، ص291)

- الإدارة التعليمية: وهي التي تختص برسم السياسات العامة للتعليم، وتقدم العون والإشراف والرقابة لتنفيذ هذه السياسات.

- الإدارة المدرسية: وهي التي تقوم بتنفيذ السياسات التعليمية وترجمة النظريات إلى واقع ملموس.

وقد وضح – الشرشايدة–هذه العلاقة من خلال المخطط التالي:

الشكل رقم (08) يوضح العلاقة بين الإدارة العامة والإدارات التربوية بإدارة الصف (الراشدي: 2009، ص07)

- يتضح من خلال الشكل أن العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة العامة والإدارة المدرسية هي عبارة عن علاقة الكل بالجزء فالإدارة العامة والتي أخذت منها مبادئها، وقوانينها وأصولها إلى أن استقلت عنها الإدارة التعليمية وأصبحت علما قائما بحد ذاته في سنة 1946 عندما بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بالإدارة التعليمية والمدرسية (الدعليج: 2009، ص 150). وترتبط الإدارة المدرسية بالإدارة الصفية ارتباطا وثيقا، حيث يتم التفاعل الاجتماعي بين المعلم

والطلاب في غرفة الصف أثناء الموقف التعليمي. وعليه فإن الإدارة الصفية محورا أساسيا وهام لعناصر هذا التفاعل المثمر، فهي بهذا عملية يتعامل معها المدرس باستمرار لتوفير مناخ يساعد على التعليم والتعلم. فالإدارة الصفية الفعالة تحقق أهداف التعليم الصفي بكفاية وفعالية. وبالتالي تحقق أهداف الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.

4-الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف:

كثيرا ما يتداخل مفهوم الإدارة الصفية مع مفهوم الانضباط ومفهوم التفاعل، إلا أن هناك فرق بين مصطلح الإدارة ومصطلح الانضباط، فمفهوم الإدارة أكثر شمولا من مفهوم الانضباط الذي يعني عادة الهدف الرئيسي المتمثل في إبقاء التلاميذ هادئين في مقاعدهم. (هارون رمزي فتحي: 2003، ص 38) وفي هذا الشأن يشترك سانفورد -1993-في أن مفهوم الإدارة الصفية أوسع من مفهوم الانضباط، ذلك أن مفهوم الإدارة الصفية يتضمن كل الأشياء

جدول رقم(04) يوضح الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف:

إدارة الصف	ضبط الصف
• إجراءات وقواعد يتفق عليها.	• إجراءات وقواعد يضعها المدرس.
• التفاعل الإيجابي.	• الهدوء.
• الانضباط الذاتي.	• يعتمد على قوة شخصية المدرس.
• تعديل السلوك داخل وخارج الصف يعتمد على إجراءات متفق عليها.	• مرتبط بالسلوك الصفي ويعتمد على الأساليب العقابية في ضبط الصف

5-خصائص الإدارة الصفية العامة:

يمكن أن نحدد الخصائص المهمة للإدارة الصفية فيما يأتي:

1.5-الشمولية:

وهي عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة. كما أنها معقدة لأنها تتناول مجلات عدة منها الطلاب وأولياء أمورهم، مدير المدرسة، المشرف التربوي، هيئة التدريس، المنهج المدرسي، والغرفة الصفية.

2.5-العلاقات الإنسانية:

وهي ما تميز الإدارة الصفية أكثر من غيرها، إذ لابد من وجود علاقات إنسانية وضرورة وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ أهداف أي مؤسسة. وهي ضرورة حتمية لا يمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصفية.

3.5-التأهيل العلمي والمسلكي للمدرس:

ويعتبر التأهيل العلمي للفرد بشكل عام ذا أهمية كبيرة لقيام أي وظيفة وضروري بالنسبة لأنواع الإدارات الأخرى، وتزداد أهميتها بالنسبة للإدارة الصفية ولمن يقوم بمهام التدريس والتعامل بالطلاب.

4.5-صعوبات قياس وتقييم التغيير في سلوك الطلاب:

قد يكون من الصعب على المدرس أو الأستاذ قياس التغير في السلوك المعرفي أو المهاري أو اتجاهات الطالب كما هو الحال في المؤسسات الغير تربوية ...لأنه لا توجد أداة قياس مناسبة تماما

لقياس التعلم كما أنه توجد عوامل متعددة تؤثر في عملية التعلم، مما يجعل من عملية تقييم السلوك غير دقيقة. (عارف مطر المقيد: 2009، ص48) وفي نفس السياق يورد المقيد ما ذكره أبو نمرة عن صفات لأخرى للإدارة الصفية نذكر أهمها فيما يلي:

- ✓ الإدارة التي تسهم في جعل التعلم ممكن في غرفة الصف وموجها لخدمة المتعلمين أنفسهم من أجل بلوغ الأهداف التربوية المرسومة.
- ✓ الإدارة التي توفر مناخا يسوده الانضباط والقائم على علاقات التفاعل بين الأستاذ من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.
- ✓ الإدارة التي تدرب الطالب على الانضباط الذاتي فتجعله يتكيف تكيفا واعيا لبيئته الاجتماعية فيضبط سلوكه ويحترم حريات الأخرين ومصالحهم.
- ✓ الإدارة التي تشعر كل فرد في غرفة الصف بأن له دورا هاما يؤديه.
- ✓ الإدارة التي تديرها هيئة تدريسية مؤهلة علميا ومسلكيا والرغبة في مهنة التعليم.
- ✓ الإدارة التي تدرك جميع العناصر الرسمية للموقف التعليمي (الأنظمة والتعليمات والقوانين)

6-أهمية إدارة الصف : ترتبط إدارة الصف بأهداف تغيير السلوك لدى المتعلم ورفع مستوى تحصيلهم لذلك تعتبر من أهم الكفايات التدريسية لدى الأستاذ (ثائر أحمد غباري : 2009، ص75) لذلك تتحدد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال عملية التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وطلابه وذلك نتيجة لنشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة

الصف إلى منهجين أحدهما أكاديمي وآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني وطرق التعاون مع الآخرين ... فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب الطالب مثل هذه الاتجاهات المتعددة في حالة مراعاة الأستاذ لها، وتنميتها أثناء إدارته لصفه. (نبهان يحي محمد: 2008، ص37)

7-عناصر عملية الإدارة الصفية:

- ✓ التخطيط: إن أي خلل في هذا الجانب ينعكس بالضرورة على مختلف جوانب العملية للإدارة الصفية برمتها، ذلك فإن التخطيط يعتبر أول المهام الإدارية الصفية للأستاذ. حيث يقوم

بوضع العديد من الخطط أهمها: -الخطة الدراسية – الخطة الزمنية للمنهاج – خطط علاجية – خطط للمتفوقين – المشاركة في اعداد الخطة التطويرية للمؤسسة التربوية...

- ✓ القيادة: كان ولا يزال الأستاذ الرائد في العمل الصفي ولا يمكن الاستغناء عليه عن دوره القيادي في العملية التعليمية التعلمية وذلك على الرغم من تطور النظريات التربوية وتغيرها عبر الزمن حيث تؤكد على أن يكون قادرا على:

  - ✓ خلق الدافعية للتعلم.
  - ✓ مراعاة حاجيات المتعلم النفسية والاجتماعية...
  - ✓ مواجهة الملل والضجر.
  - ✓ الانتباه لميل الطالب لجذب الانتباه.

✓ مراعاة الفروق الفردية.

✓ التنظيم: يعتبر الأستاذ الذي يدير الوقت بدقة وفعالية ذو خبرة ودراية، لذلك فإن عملية التنظيم تعد مؤشرا على مدى فعاليته العملية التعليمية. ذلك أنه يتنقل في الدرس من مرحلة لأخرى بيسر محافظا على ما تستحقه من الوقت في عملية التهيئة.

✓ التقويم: يعتبر التقويم مدخل لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، فهو ليس مجرد إصدار أحكام معينة بل إضافة لذلك فهو عملية استمرارية فلا يمكن أن نحكم على أية عملية تربوية إلا من خلاله وإلا صارت العملية التعليمية التعلمية عملية ارتجالية فردية غير موضوعية. (نبهان يحي محمد: 2008، ص 23)

8-الأنماط الإدارية للأستاذ في الصف الدراسي:

يعتبر النمط نوع من السلوك الذي يقوم به الفرد في مواجهة جماعة ما نحو هدف مشترك وعلى هذا يعرفه غيث (1989) النمط على أنه خصائص فرد أو جماعة، أو ثقافة تميزه عن نموذج فرد أو جماعة أو ثقافة أخرى.

ويعرفه سعيد (1991) على أنه السلوك المتكرر أو الغالب للشخص في مواجهة موقف معين. (علي حيدر حيدر: ب. ت، ص46-47)

وفي الصف الدراسي يتعرض الأستاذ والمتعلم إلى مجموعة من مواقف سلبية كانت أو إيجابية، حيث يكون التعامل معها وفق استراتيجيات وأساليب لمواجهتها أو تثمينها بما يخدم غايات الصنف، وتختلف هذه الاستراتيجيات من مدرس لآخر، وقد تشترك فئة من المدرسين في بعض السلوكات النابعة من خبرتهم أو من خصائص مهنتهم أو من تصميم المؤسسات التي ينتمون إليها. ويرى بلينج وموس Bling et Moss (1984) أن العمليات الثلاث تشكل منظومة دائرية، فتقدير الموقف وتحديد الاستجابة ثم تنفيذها تعتبر عمليات مترابطة، حيث يقوم الفرد من خلالها بتنفيذ الاستراتيجيات في ما يلي:

- ✓ استراتيجيات سلوكية نشطة تشير إلى السلوكيات الظاهرية للفرد في تعامله مع المشكلة أو الموقف.
- ✓ استراتيجيات معرفية يبذل من خلالها الفرد جهدا قصد تقدير الموقف الضاغط وتطويره.
- ✓ استراتيجية إحجاميه يتجنب الفرد بها الموقف أو المشكلة، حيث يختزل التوتر بطريقة غير مباشرة.

ويرى ميلاري Milaret 1992 أن المدرس الديكتاتوري يتميز سلوكه بالجمود في الفصل، وهو مصدر التوجيهات كلها. إضافة لكونه المحدد للإجراءات وحدود الإنجاز ...

الخ، أما المدرس الديمقراطي فيتميز بالمرونة، وكل ما يصدر عنه من إجراءات تنبع من الجماعة، كما أن حدود الإنجاز وسيرورته تعطي شكلا واضحا بعد مناقشتها...ألخ. (هامل منصور: 2007، ص 33)

- لنقول في الأخير أن تصنيف أنماط إدارة الصف الدراسي يتحدد على أساس طريقة وأسلوب الأستاذ في استخدام السلطة الممنوحة له داخل الصف الدراسي، فقد يكون متسلطا أو أوتوقراطيا أو قد يكون ديمقراطيا شوريا، وقد يكون فوضويا غير موجه وتلك هي أنماط الإدارة الصفية الشائعة.
- (محمد الحسني إبراهيم: 2009، ص 50). فأنماط التدريسي تتنوع في الواقع التعليمي وفي ضوء هذا التنوع فإن هناك أكثر من تصنيف لهذه الأنماط السائدة بين الأساتذة يمكن أن نوردها فيما يلي:

1.8-أنماط التدريس وفقا للتفاعل السائد في حجرة الصف بين الأستاذ والطالب: وهي:

1.1.8-النمط اللفظي:

ويتميز من ينتمون لهذا النمط باستخدام أساليب التدريس اللفظية مثل: (الشرح -المحاضرة -إلقاء التعليمات -وإلقاء الأسئلة التي عليها هو بنفسه)

2.1.8-النمط المفكر:

حيث يركز صاحب هذا النمط اهتمامه نحو اثارة تفكير الطلاب وتنمية قدراتهم الذهنية، مما يجعله يستخدم أساليب التدريس التي تدفع إلى التفكير مثل: (حل المشكلات -اتخاذ القرار الاستقراء - الاستقصاء -المناقشة...)

3.1.8-النمط الحيوي(الديناميكي):

ويظهر الأستاذ فيه حيوية عالية أثناء تدريسه فهو قادر على التحرك بنشاط في أراء حجرة الدراسة، ماهر في استخدام اللغة اللفظية مثل: (الإشارات -تغيرات الوجه ونظرات العين -حركات الجسم...) وتجد اللغة اللا لفظية لدى أصحاب هذا النمط وزنها في عملية التدريس اذ نجده أحيانا يبتكر لغة لا لفظية خاصة به ليتفاع بها مع طلابه ويمكن أن يوفر بها كثيرا من الوقت والجهد من خلال التفاعل اللفظي، كما يستخدم فترات من الصمت بفعالية أثناء التدريس.

4.1.8-النمط التكنولوجي:

ويتميز هذا النمط من الأساتذة بتوجيه اهتمام بالغ نحو التكنولوجيا واستخدامها في حجرة الصف الدراسي فنجده يستخدم الوسائط التكنولوجية كالكمبيوتر -الفيديو -الشرائح الملونة. (عمران تغريد:2001، ص17)

2.8-أنماط التدريس وفقا للعلاقات المتبادلة بين أساليب التدريس وأساليب التعلم:

1.2.8-النمط المتمركز حول المتعلم:

ويتميز تقديم دروس هذا النمط بانسجامه وتناسبه مع اهتمامات وميل المتعلمين، حيث يسعى الأساتذة المنتمون لهذا النمط لدمج طلابه مع عمليات التعلم أثناء ستبط أساسا بسير مراحل الدرس

مثريا محتواه بخبرات ترتبط أساسا بمشكلات المتعلمين واهتماماتهم ليبقى تعديل تدريسه يتواجب ما استجابات المتعلمين أثناء عملية التعلم.

2.2.8-النمط المتمركز حول المادة الدراسية:

ووجه الاهتمام وفق هذا النمط نحو المادة التعليمية من أجل استكمال الدروس والمقرر، والاطمئنان على الانتهاء منه ويصرف النظر عن اهتمامات المتعلمين وميولهم، مما يحيل في أغلب الأحيان من تحقيق الأهداف الوجدانية لديهم.

2.2.8-النمط المتمركز حول التعلم:

ويكون الاهتمام فيه نحو المفاهيم وكيفية تنميتها لدى المتعلمين ونحو أهداف التدريس وكيف يمكن تحقيقها فهو يساعد المتعلمين عل النمو من خلال تحقيق أهداف تدريسه.

3.2.8-النمط التعاوني (المشارك):

ويتمز صاحبه بتخطيط خبرات التعلم بما يشجع عل ممارسة تفاعلات تعاونية متبادلة أثناء التدريس بين التلاميذ وبعضهم البعض وبينه وبين طلابه، وهذا راجع لإدراك

أصحاب هذا النمط بأهمية التعاون المتبادل بين المتعلمين بعضهم وبينه وبينهم، ومن ادراكهم أيضا بطبيعة المتعلم ككائن اجتماعي عليه أن يكتسب المهارات الاجتماعية من خلال تعلم محتوى المواد الدراسية المختلفة.

3.2.8-النمط العلمي (الإجرائي):

حيث نجد أصحاب النمط من الأساتذة يخطط لدرسه متبعا لسلسلة من الإجراءات والأداءات المتتابعة منطقيا لأنه يقدر التفكير العلمي ويتبع خطواته عند تخطيطه وإعداد دروسه، وعند الانتهاء يقوم بتسجيل ملاحظاته متبعا نظاما صريحا من التقويم.

4.2.8-النمط الوجداني:

ووفق هذا النمط نجد الأستاذ ذو اندماج عاطفي قوي في التدريس، وتحمس دائم. مستخدما الأمثلة والتشبيهات التي تؤثر على المشاعر، مستعينا بالقصص والوقائع الحقيقية المرتبطة بموضوع الدرس أو التي لها به صلة، وهذا لإيمانه بأن العواطف

تجعل الطالب يقبل بحب وشغف على التعليم وأن الصيغة العاطفية تخلف كل ما يقدم للطالب وهو بهذا يعبر عن عشقه وحبه لمهنته ولجنس البشر المتمثل في الطلاب الذين يدرسهم. (عمران تغريد: 2001، ص20)

3.8-أنماط التدريس وفقا لنوع المناخ التدريسي السائد في حجرة الدرس:

إن التصنيفات التي تطبع مل مدرس في فئته حسب أساليب تسييره للصف الذي يشرف عليه وطريقة معاملته للطلاب وهي ثلاثة أصناف وهي: -الديمقراطي (الديمقراطي) -التسلطي (الديكتاتور) -السائب (الفوضوي) نفصل فيها فيما يلي: (هامل منصور: 2007، ص33)

1.3.8-الصنف الديمقراطي (العادل):

ومن أهم ما يتميز أسلوب أستاذ هذا الصنف، هو المعاملة الأخوية للطلاب حيث يتخذ من آراء طلابه ورغباتهم معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير نشاطه. ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب. ويركز على إنسانية الطالب والاستجابة لحاجياتهم الفردية كرابطة الجأش والاتزان في مواجهة الصعاب والتسامح والتواضع خلال معاملاته وأعماله. (هامل منصور: 2008، 2008، 34)

2.3.8-الصنف التسلطي (الديكتاتوري):

حيث يمارس الأستاذ وفق هذا الأسلوب سلطة املائية مباشرة خلال توجيه طلابه وتعليمهم، مرغما إياهم التمشي وفق رغباته دون معارضة، وهنا ميل إلى الميزاجية، وعدم النصح في صناعة القرارات التربوية والشخصية، حيث لا يهتم بالعلاقات الإنسانية داخل الصف الدراسي غير مراعي لقدرات طلابه... يثير خوفهم لكي يكسب خضوعهم وطاعتهم في التنفيذ فهو الذي يقرر العقوبة والإثابة والعفو، فهو أسلوب يعتمد على القساوة والصرامة كطريقة لا مناص منها لتسيير الصف، فهي التي تحقق الغرض المنشود. والأستاذ المتسلط ثلاثة أنواع:

1/-المتسلط الصارم.

2/-التسلط الطيب.

3/-القاصر.) (نبهان يحي محمد: 2008، ص22)

3.3.8-الأسلوب الفوضوي(السائب):

وفيه يمنح الأستاذ عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للطلاب في توجيه شئونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلوا لهم دون تدخل يذكر منه فهم ينتقلون من مكان لأخر في مكان لأخر في الفصل ويخرجون منه دون إذن في الغالب. حيث يتصف أستاذ هذا النمط بضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه الطلاب وجذب انتباههم. (نبهان يحي محمد: 2008، ص 33)

9-العوامل المؤثرة على نمط التدريس:

هناك عدة عوامل يمكن أن تِثر في نمط تدريس الأستاذ يمكن أن نوجز بعضها فيما يلي:

- ثقافة المجتمع ومستواه الثقافي على أنماط التدريس وتنعكس عليها فقد نجد سيادة النمط اللفظي في مدارس المجتمعات النامية والنمط المفكر والتكنولوجي في المجتمعات المتقدمة.

- درجة ومستوى إعداد الأستاذ وأسلوب تكوينه أثناء الخدمة في إدارة أساليب التدريس السائدة في الواقع التعليمي، وفيما يتبعه الأستاذ من أنماط من أنماط أثناء تدريسه.
- الصفات الشخصية للأستاذ التي تؤثر إلى حد كبير وتحدد نمط التدريس.
- اتجاهات الأستاذ نحو مهنته وما يعتقد أنه من قيم.
- سيادة نمط من أنماط التدريس بين من يعمل معهم من العوامل التي قد تعزز وتدعم النمط السائد.
- طبيعة المادة التعليمية (المحتوى المعرفي للدارس)

خلاصة الفصل:

في طيات هذا الفصل أردنا أن نوضح، أن النظرة الحديثة للتدريس ترى أنها ليست عملية لنقل المعلومات فقط بل هي نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب يقوم الأستاذ بتخطيط هذا النشاط وإدارته، ويأتي هذا انعكاسا للنظرة الحديثة لعملية التربية ذاتها والتي تؤكد على ضرورة النظر إلى الطالب كشخص يحتاج إلى النمو المتكامل في شتى الجوانب المعرفية والجسمية والنفسية والعقائدية.

وبعد هذا العرض السريع للصفات الواجب توافرها في الأستاذ، والواجبات المنوطة به. كان لا بد من التأكيد على ضرورة الاهتمام بالأستاذ باعتباره ركيزة هامة من ركائز التعليم والتربية من حيث توفير ظروف العمل الملائمة، وإتاحة الإمكانات والتجهيزات اللازمة وتشجيع الأستاذ على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله وتوفير فرص التجديد والاطلاع والتدرب وحثه على الابتكار، وتبادل الخبرات. والمساهمة في حل المشكلات التي تعترض عمله، وتؤثر على أدائه، ومساعدته في التغلب على جميع الصعوبات التي تعيق تكيفه في عمله، وتفاعله معه.

إن امتلاك الأستاذ لكل ما سبق، وسيطرته التامة على مصادر التعليم والتعلم وطرائقهما تشير إلى أن هذا الأستاذ كفئ، أي أنه يتمتع بكفاءات تربوية ومهنية عالية. ولكن الكفاءة لا تضمن أن يكون الأستاذ فعالا أو ذا أثر، لأن أثر الأستاذ وفاعليته يتوقف بالدرجة الأولى على مدى نجاح الأستاذ في توظيف ما لديه من كفايات في إدارة المواقف التعليمية، وأداء المهام التعليمية. وهذا لا يتأتى إلا أذا أدرك الأستاذ أدواره، وما يتطلب القيام بكل دور، لذلك كان لزوما الاهتمام بتكوين المعلم وأعداده وهذا ما أردنا من خلال هذا الفصل أن نتطرق إليه.

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1 منهج الدراسة.

2-2 مجتمع وعينة الدراسة.

2-3 حدود الدراسة

2-4 أدوات الدراسة.

2-5 أساليب المعالجة الاحصائية

خلاصة

تمهيد:

إن تحقيق أي دراسة علمية تشترط توفير مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تعمل على تحقيق هذا الغرض، لذا سيتم في هذا الفصل التطرق الى مجموعة من العناصر والتي تعتبر من متطلبات الدراسة الحالية من بينها:

الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المعتمدة عليها لجمع البيانات، انتهاء بالأساليب الاحصائية المستخدمة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

إن أهمية أي دراسة ودقتها، تتعدى الجانب النظري المنطلق منه. بل تتطلب تدعيمها بدراسة ميدانية من أجل التحقق من صحة الفرضيات المعتمدة في البحث، وكذلك لتحويل المعلومات والبيانات المحصل عليها من صفتها النظرية الكيفية إلى معلومات ذات دلالة تطبيقية كمية.

وهذا يتطلب من الباحث ضرورة توخي الدقة في اختيار المنهج الملائم، والأدوات المناسبة التي تمكنه من جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة المدروسة، والتي يمكن من خلالها اختبار فرضيات البحث، وكذلك حسن اختيار العينة التي تتبني عليها الدراسة من المجتمع الأصلي أيضا استخدام مناسب للأدوات الإحصائية لأجل الوصول إلى نتائج ذات دلالة ودقة.

لذلك يعتبر البحث العلمي مغامرة شاقة مليئة بالمجازفات التي تجرى وقائعها بين أحضان العلم، هذه المغامرة تستدعي من الباحث التحلي بالصبر، الموضوعية، الجهد المتواصل، التنظيم الدقيق، التخيل الخصب، قابلية التحكم الجيد في الظروف الجديدة التي يمكن أن يصادفها خلال رحلة بحثه، إلى غير ذلك من هذه العناصر الضرورية للنجاح.

1.1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية نقطة البداية في البحث العلمي، وبهذا فإن البداية تكون دائما من أهم الخطوات، اذ يتوقف نجاحها استمرار عملية البحث، ومهما بلغت دقة المنهج والاجراءات التي يَضطلعها الباحث في مراحل لاحقة، إلا أنها تكون عديمة القيمة إذا كانت البداية غير صحيحة أو غير ملائمة (بحاش والذنيبات: 2001، ص 143)

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية لأنها تمكن من التعرف على بعض المشكلات التي قد تظهر في الدراسة الأساسية، مما يمكنه من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة، وهذا ما يوفر له الكثير من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة فيما بعد. (أبو علام: 2006، ص 92) ومن هذا المنطلق يمكن القول بأنه تتعدد الأهداف، التي يسعى الباحث الى تحقيقها من خلال الدراسة الاستطلاعية، ومن هذه الأهداف ما يلي:

- ✓ التعرف على أهم الصعوبات التي قد تعرقل امكانية اجراء البحث لتفاديها في الدراسة الأساسية.
- ✓ معرفة كيفية اختبار عينة الدراسة من أجل تطبيق أدوات الدراسة.
- ✓ التأكد من مدى ملائمة أدوات جمع البيانات التي تم اختيارها للدراسة، وذلك من خلال التحقق من خصائصها السيكو مترية.

2.1-اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية في دراستنا الحالية توجهنا بطلب لمديرية التربية لولاية المسيلة للحصول على الترخيص للقيام بما يسمح بتحقيق أهداف هذه الدراسة، من استغلال للمعلومات والإحصائيات، والتواصل مع الأساتذة وهوما كان فعلا. حيث اعتمدنا أسلوب المقابلة، والتي تعتبر أداة من أدوات جمع البيانات، وذلك للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار فروضه.

وتعرف المقابلة المقننة على أنها:" عبارة عن دليل يشتمل على مجموعة من الأسئلة المحددة والمرتبة ترتيبا منهجيا معينا، وتتضمن عدة مواضيع فرعية ومقصودة تتعلق بموضوع البحث، يقوم الباحث بالتعرض لها من خلال عملية المقابلة. بمعنى توجيه هذه الأسئلة إلى المبحوثين بهدف الحصول على المعلومات والبيانات المنتظرة من البحث " (فضيل دليو وآخرون: 1999، ص 192) حيث تمت المقابلة على انفراد وتم التطرق إلى الحالة النفسية والاجتماعية لبيئة العمل وانعكاسها على نفسية الأستاذ وتأثير

ذلك على مستوى الأداء المهني – الدافعية للإنجاز–ثم تم التطرق إلى خصائص وسلوكات، وردة فعل الأستاذ عند تعرضه لموقف ضاغط. وهل يختلف الأساتذة في ردة فعلهم عند تعرضهم لنفس الموقف؟ وعلاقة كل ذلك بنمط شخصية الأستاذ. وهذا ما ساعدنا على جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة.

3.1–مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

سنحاول في هذا الصدد أن نوضح بالجداول مميزات الدراسة الاستطلاعية وذلك حسب ما يلي:

جدول رقم (05) يلخص خصائص العينة الاستطلاعية.

التصنيف حسب		العدد	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	19	% 35.84	53	%100
	إناث	34	% 64.15		
الأقدمية المهنية	أقل من 5 سنوات	11	%20.75	53	%100
	من 6 إلى 15 سنة	23	%43.39		
	أكثر من 16 سنة	19	%35.84		

يمكن أن نستشف من الجدول السابق ما يلي:

- أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (34 أنثى أي بنسبة 64.84%) أكبر من عدد ذكورها والمقدر بـ (19ذكرا أي بنسبة 35.84 %) ذلك بفارق يقدر بـ :(15 فردا أي بنسبة 28.30 %) وذلك من مجموع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المتكون من 53 فردا.
- أن عدد أفرا عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية، معظم أفرادها ذو أقدمية دون 15 سنة حيث نجد 11 أستاذا دون 5 سنوات أي بنسبة 20.75 % و23 أستاذا دون أو يساوي 15 سنة أي بنسبة 43.39% من مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية في حين نسجل أن 19أساتذ يتمتعون بأقدمية أكثر من 16سنة أي بنسبة 35.84 %

4.1-حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.4.1-الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من مطلع شهر فيفري إلى منتصف شهر مارس أي مدة شهر ونصف من السنة الدراسية 2018/2017.

2.4.1-الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في ثلاثة ثانويات (ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي / ثانوية عثمان بن عفان / ثانوية ابن محمد يحيى المقري) من مجموع الثانويات الموزعة على تراب مدينة المسيلة، والتي بلغت 12 ثانوية. تم اختيار هذه الثانويات بطريقة قصدية لقربها من بعضها وتسهيلا للعملية.

5.1-نتائج الدراسة الاستطلاعية: كان من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية امكانية اعتماد المقاييس المذكورة سابقا، لتمتعها بخصائص سيكو مترية (صدق وثبات) تمكن من استخدامها، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص كل من الأدوات التي سنتطرق اليها لاحقا:

1.5.1-صدق وثبات مقياس نمط الشخصية الهادف/ غير الهادف t.d.s لدى الأستاذ:

أ/-الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

❖ **الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:**

✓ **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الجدية:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (الجدية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (13، 14، 17، 22، 23، 24، 28، 29، 31، 33، 37، 38، 39) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (29) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) ونجدها في العبارة رقم (16) بارتباط قدر بـ (0,33)، وعموما يمكن القول بأن المحور الاول (الجدية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجدية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	.427**0	العبارة 28	.517**0
العبارة 14	.533**0	العبارة 29	.363**0
العبارة 16	.330*0	العبارة 31	.702**0
العبارة 17	.441**0	العبارة 33	.538**0
العبارة 22	.663**0	العبارة 37	.648**0
العبارة 23	.559**0	العبارة 38	.630**0
العبارة 24	.686**0	العبارة 39	.661**0
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*			

✓ **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التخطيط:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التخطيط) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا. فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (1، 2، 4، 6، 7، 8، 10، 20، 25، 26، 27، 42) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,57) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (4، 7، 20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) ونجدها في العبارتين رقم (32، 41) بارتباط قدر بـ (0,34، 0,31) كما هما على الترتيب، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (التخطيط) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التخطيط مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0**.452	العبارة 20	0**.578
العبارة 2	0**.571	العبارة 25	0**.413
العبارة 4	0**.578	العبارة 26	0**.355
العبارة 6	0**.566	العبارة 27	0**.363
العبارة 7	0**.578	العبارة 32	0*.340
العبارة 8	0**.380	العبارة 41	0*.314
العبارة 10	0**.504	العبارة 42	0**.472
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*			

✓ **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تجنب النشاط:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (تجنب النشاط) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (3، 5، 9، 11، 12، 15، 18، 21، 30، 34، 35). حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,60) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (9)، والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) ونجدها في العبارات رقم (19، 36، 40) بارتباط قدر بـ (0,31، 0,29، 0,35)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (تجنب النشاط) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تجنب النشاط مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 3	0**.510	العبارة 19	0*.311
العبارة 5	0**.389	العبارة 21	0**.462
العبارة 9	0**.609	العبارة 30	0**.404
العبارة 11	0**.566	العبارة 34	0**.371
العبارة 12	0**.595	العبارة 35	0**.501
العبارة 15	0**.376	العبارة 36	0*.296
العبارة 18	0**.352	العبارة 40	0*.351
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*			

✓ **الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية ككل:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الاول (الجدية) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.73)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (التخطيط) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.81)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (تجنب النشاط) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.74)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس نمط الشخصية مع درجته الكلية			
المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
الجدية	0.734**	تجنب النشاط	00.74**
التخطيط	0.812**	(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01)**	

ب/-الثبات:

- **التناسق الداخلي: (ألفا كرو نباخ):**

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرو نباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها بالنسبة للمحاور أو للمقياس ككل. حيث قدر معامل ألفا كرو نباخ بالنسبة للمحور الاول(0.82). وبالنسبة للمحور الثاني (0.74) وبالنسبة للمحور الثالث (0.67) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.85) وكلها قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت. كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس نمط الشخصية عن طريق ألفا كرو نباخ		
محاور المقياس	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
الجدية	0.823	14
التخطيط	0.747	14
تجنب النشاط	0.675	14
الكلي	0.852	42

2.5.1-صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ:

أ/-الصدق:

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد عرض المقياس على تسعة محكمين من جامعات مختلفة (أنظر الملحق رقم(01) تم حساب كل صدق البنود والصدق الكلي فكانت النتائج كم سيأتي في الجدول التالي:

جدول رقم: (11) حساب صدق البند والصدق الكلي لمقياس دافعية الانجاز.

الأبعاد	رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند	الابعاد	رقم البعد	يقيس	لا يقيس	صدق البند
حب العمل والتفاني فيه	1	9	0	1	الرضا العام	8	9	0	1
	2	9	0	1		7	9	0	1
	3	9	0	1		14	7	2	0.7
	4	9	0	1		16	9	0	1
	10	8	1	0.8		18	9	0	1
	13	9	0	1		19	8	1	0.8
	15	6	3	0.6		23	7	2	0.7
	26	9	0	1		24	9	0	1
	33	8	1	0.8		27	9	0	1
	39	6	3	0.6		29	8	2	0.8
	38	9	0	1		44	9	0	1
	41	7	2	0.7		47	9	0	1
العلاقات داخل وخارج بيئة العمل	5	9	0	1	الطموح والمثابرة	11	9	0	1
	6	9	0	1		31	9	0	1
	9	9	0	1		32	9	0	1
	12	7	2	0.7		34	9	0	1
	17	9	0	1		35	8	2	0.8
	20	7	2	0.7		36	9	0	1
	21	9	0	1		37	9	0	1
	22	9	0	1		40	9	0	1
	25	9	0	1		42	7	2	0.7
	28	8	1	0.8		43	9	0	1
	30	6	3	0.6		45	9	0	1
	48	9	0	1		46	9	0	1
	الصدق الكلي						9	0	0.9

2-صدق الاتساق الداخلي:

✓ **الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية لمحاور مقياس الدافعية:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور على حدة، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول (حب العمل) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (2، 4، 10، 13، 26، 33، 39، 41) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,51) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (33) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارة رقم (15)، حيث بلغ ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الأول ككل (0,27)، في حين نجد أن هناك (3) عبارات وهي ذات الأرقام (1، 3، 38) وهي كلها غير دالة إحصائيا وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (حب العمل) صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الأول (حب العمل) مع درجته الكلية

		حب العمل			حب العمل
العبارة 1	معامل الارتباط	0.27	العبارة 15	معامل الارتباط	.274*0
	مستوى الدلالة	0.051		مستوى الدلالة	0.047
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 2	معامل الارتباط	.364**0	العبارة 26	معامل الارتباط	.465**0
	مستوى الدلالة	0.007		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 3	معامل الارتباط	0.059	العبارة 33	معامل الارتباط	.518**0
	مستوى الدلالة	0.677		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53

العبارة 4	معامل الارتباط	.375**0	العبارة38	معامل الارتباط	0.268
	مستوى الدلالة	0.006		مستوى الدلالة	0.052
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 10	معامل الارتباط	.505**0	العبارة 39	معامل الارتباط	.389**0
	مستوى الدلالة	0.000		مستوى الدلالة	0.004
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 13	معامل الارتباط	.368**0	العبارة 41	معامل الارتباط	.426**0
	مستوى الدلالة	0.007		مستوى الدلالة	0.001
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
الارتباط دال عند ألفا (α=0.05)* .					
** .الارتباط دال عند ألفا (α=0.01)					

من الجدول فما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (17، 20، 21، 22، 23، 30، 48) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارة رقم (12، 28) بارتباط بلغ (0.30)،في حين نجد أن هناك (3) عبارات وهي ذات الأرقام (5، 6، 9) كلها غير دالة إحصائيا وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني(العلاقات داخل وخارج بيئة العمل) صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الثاني (العلاقات) مع درجته الكلية					
		العلاقات			العلاقات
العبارة 5	معامل الارتباط	0.185	العبارة 21	معامل الارتباط	.393**0
	مستوى الدلالة	0.185		مستوى الدلالة	0.004
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 6	معامل الارتباط	−0.011	العبارة 22	معامل الارتباط	.697**0
	مستوى الدلالة	0.937		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 9	معامل الارتباط	0.145	العبارة 23	معامل الارتباط	.351**0
	مستوى الدلالة	0.299		مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 12	معامل الارتباط	.307*0	العبارة 28	معامل الارتباط	.308*0
	مستوى الدلالة	0.026		مستوى الدلالة	0.025
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 17	معامل الارتباط	.366**0	العبارة 30	معامل الارتباط	.426**0
	مستوى الدلالة	0.007		مستوى الدلالة	0.001
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 20	معامل الارتباط	.405**0	العبارة48	معامل الارتباط	.549**0
	مستوى الدلالة	0.003		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
الارتباط دال عند ألفا (α=0.05)* .					
** .الارتباط دال عند ألفا (α=0.01)					

كما تم تقدير الارتباطات بين عبارات المحور الثالث(الرضا العام) مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (16، 18، 19، 23، 27، 29، 44، 47) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (19) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارة رقم (14، 24) بارتباط بلغ (0.34)،في حين نجد أن هناك عبارتين وهي (7، 8) غير دالتين إحصائيا وعموما يمكن القول بأن المحور

الثالث(الرضا العام) صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الثالث (الرضا العام) مع درجته الكلية					
		الرضاالعام			الرضاالعام
العبارة 7	معامل الارتباط	0.216	العبارة 23	معامل الارتباط	.523**0
	مستوى الدلالة	0.121		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 8	معامل الارتباط	0.157	العبارة 24	معامل الارتباط	.341*0
	مستوى الدلالة	0.26		مستوى الدلالة	0.012
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 14	معامل الارتباط	.342*0	العبارة 27	معامل الارتباط	.556**0
	مستوى الدلالة	0.012		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 16	معامل الارتباط	.418**0	العبارة 29	معامل الارتباط	.403**0
	مستوى الدلالة	0.002		مستوى الدلالة	0.003
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 18	معامل الارتباط	.617**0	العبارة 44	معامل الارتباط	.385**0
	مستوى الدلالة	0.000		مستوى الدلالة	0.004
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 19	معامل الارتباط	.367**0	العبارة 47	معامل الارتباط	.430**0
	مستوى الدلالة	0.007		مستوى الدلالة	0.001
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
الارتباط دال عند ألفا (α=0.05)* .					
** .الارتباط دال عند ألفا (α=0.01)					

وتم تقدير الارتباطات بين عبارات المحور الرابع(المثابرة والطموح) مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات أغلبها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (31، 35، 36، 37، 40 ،43، 45، 46) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,51) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (37) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,38) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات

التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارة رقم (32) بارتباط بلغ (0.33)،في حين نجد أن هناك (3) عبارات وهي ذات الأرقام (11، 34، 42) كلها غير دالة إحصائيا وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (المثابرة والطموح) صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) مصفوفة ارتباط عبارات المحور الرابع (المثابرة والطموح) مع درجته الكلية

		المثابرة والطموح			المثابرة والطموح
العبارة 11	معامل الارتباط	0.239	العبارة 37	معامل الارتباط	.518**0
	مستوى الدلالة	0.085		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 31	معامل الارتباط	.387**0	العبارة 40	معامل الارتباط	.449**0
	مستوى الدلالة	0.004		مستوى الدلالة	0.001
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 32	معامل الارتباط	.336*0	العبارة 42	معامل الارتباط	−0.05
	مستوى الدلالة	0.014		مستوى الدلالة	0.721
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 34	معامل الارتباط	0.187	العبارة 43	معامل الارتباط	.506**0
	مستوى الدلالة	0.18		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 35	معامل الارتباط	.407**0	العبارة 45	معامل الارتباط	.501**0
	مستوى الدلالة	0.002		مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
العبارة 36	معامل الارتباط	.425**0	العبارة 46	معامل الارتباط	.405**0
	مستوى الدلالة	0.002		مستوى الدلالة	0.003
	حجم العينة	53		حجم العينة	53
الارتباط دال عند ألفا (α=0.05)* .					
** .الارتباط دال عند ألفا (α=0.01)					

✓ **الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافعية ككل:**

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس الدافعية ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت

في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الثاني والذي بلغ 0,51، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الثالث 0,52، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور الرابع فقد بلغ 0.37، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغ 0.76، كما بلغ ارتباط الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الثالث 0,60، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور الرابع فقد بلغ 0.60، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغ 0,83، هذا وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الرابع 0,46، في حين قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمقياس ككل ب 0,75، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق

(أنظر إلى الملحق رقم (01)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) مصفوفة ارتباط محاور مقياس الدافعية مع درجتها الكلية

		حب العمل	العلاقات	الرض االعام	المثابرة	المقياس ككل
حب العمل	معامل الارتباط	1	.517**0	.528**0	.379**0	.767**0
	مستوى الدلالة	–	0.000	0.000	0.005	0.000
	حجم العينة	53	53	53	53	53
العلاقات	معامل الارتباط	–	1	.601**0	.608**0	.834**0
	مستوى الدلالة	–	–	0.000	0.000	0.000
	حجم العينة	–	53	53	53	53
الرض االعام	معامل الارتباط	–	–	1	.465**0	.821**0
	مستوى الدلالة	–	–	–	0.000	0.000
	حجم العينة	–	–	53	53	53
المثابرة	معامل الارتباط	–	–	–	1	.755**0
	مستوى الدلالة	–	–	–	–	0.000
	حجم العينة	–	–	–	53	53

** .الارتباط دال عندألفا (α=0.01)

2-صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها 14 درجة عليا و14 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- -إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (09) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (10.55) وهي دالة عند درجة الحرية (26) ومستوى الخطأ أو الدلالة (0.01 =α)، أنظر إلى الملحق رقم (02) كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	0.710	0.407	14	191.07	9.547	26	10.55	0,000	دال عند 0,01
	الطرف الأدنى			14	150.57	10.732				

ب/-الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1-التناسق الداخلي: (ألفا كرو نباخ):

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرو نباخ حيث بلغت قيمته (0,48) وهذه القيمة تؤكد على ثبات هذا المقياس -أنظر إلى الملحق رقم (03) -، كما هو موضح في الجدول رقم (18):

الجدول رقم (18) يوضح ثبات مقياس الدافعية بطريقة التناسق الداخلي	
عدد العبارات	**ألفا كرو نباخ**
48	**0.780**

2-التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,60) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي 0,75 (أنظر إلى الملحق رقم(04)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح ثبات مقياس الدافعية عن طريق التجزئة النصفية	
الارتباط بين النصفين	0.607
معامل سبيرمان براون	0.755

3.2.5.1-نتائج صياغة العبارات قبول ورفض عبارتها:

وهذا ما نحاول تلخيصه في الجدول التالي فكان بذلك مقياس دافعية الانجاز لدى الأستاذ في صورته النهائية:

جدول رقم: (20) يشير الى توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعاده.

الأبعاد	عدد البنود	رقم العبارة التي توافق كل بعد	العبارات السلبية	العبارات المحذوفة
حب العمل والتفاني فيه	12	-13-10-4-3-2-1 41-38-39-33-26-15	-13-7-6-4 -19-18-17	38-3-1
العلاقات داخل وخارج بيئة العمل	12	20-17-12-9-6-5 -48-30-28-25-22 -21	-25-23-21 -41-33-31 -46-44-43	9-6-5
الرضا العام.	12	-19-18-16-14-7-8 -47-44-29-27-24-23	-48-47	7-8
الطموح والمثابرة	12	-36-35-34-32-31-11 -46-45-43-42-40-37		42-34-1

3.5.1-صدق وثبات مقياس الضغط النفسي

أ/-**الصدق:**

- ✓ **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل عن طريق معامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات الدرجة

الكلية للمقياس ككلكلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها تسعة عبارات هي (1، 2، 6، 7، 9، 11، 22، 23، 28). حيث تراوحت فيها قيم الارتباط بين (0.34) كأعلى ارتباط بين العبارة رقم (7) والدرجة الكلية للمقياس ككل، و(0.27) كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (11) والدرجة الكلية للمقياس ككل، أما بقية العبارات فكلها كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (21) عبارة، وهي (3، 4، 5، 8، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 24، 25، 26، 27، 29، 30). حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط بين العبارة رقم (16) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الضغط النفسي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية
العبارة 1	.296*0	العبارة 11	.274*0	العبارة 21	.444**0
العبارة 2	.305*0	العبارة 12	.423**0	العبارة 22	.294*0
العبارة 3	.557**0	العبارة 13	.542**0	العبارة 23	.301*0
العبارة 4	.394**0	العبارة 14	.367**0	العبارة 24	.364**0
العبارة 5	.370**0	العبارة 15	.567**0	العبارة 25	.457**0
العبارة 6	.279*0	العبارة 16	.614**0	العبارة 26	.437**0
العبارة 7	.340*0	العبارة 17	.383**0	العبارة 27	.488**0
العبارة 8	.431**0	العبارة 18	.465**0	العبارة 28	.329*0
العبارة 9	.310*0	العبارة 19	.494**0	العبارة 29	.378**0
العبارة 10	.486**0	العبارة 20	.423**0	العبارة 30	.474**0
0.01) (الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**					
0.05) (الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*					

ب/-الثبات:

✓ **التناسق الداخلي: (ألفا كرو نباخ):**

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرو نباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها حيث قدر معامل ألفا كرو نباخ (0.82) وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح ثبات مقياس الضغط النفسي عن طريق ألفا كرو نباخ

	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
مقياس قوة الأنا ككل	0,827	30

2-الدراسة الأساسية:

1.2-منهج الدراسة:

إن صدق النتائج ومدى مطابقتها للواقع يرتبط ارتباطا قويا بالمنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، وتتوقف عملية اختيار المنهج المناسب للدراسة على طبيعة الموضوع المدروس.

وفي ضوء أهداف البحث والأسئلة التي نحاول الإجابة عليها. جعلتنا نعتمد في الدراسة الحالية المنهج الوصفي. الذي يعمل (المنهج) على كشف جوانب الظواهر النفسية، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر الأخرى، فهو يحلل ويفسر ويقارن ويقيم.

ويمكن من خلال المنهج الوصفي جمع وقائع ومعلومات موضوعية عن شيء أو ظاهرة معينة اجتماعية، فهو يهدف إلى اكتشاف الواقع كما هو ويحدد الظروف الحاضرة.

لذلك وتبعا لصيغة البحث والموضوع. تطلب استخدام المنهج الوصفي الذي لا يقف عند الوصف فقط، بل يتعداه إلى التحليل والتفسير والمقارنة بين المجموعات المختلفة المكونة للعينة. ويهتم أيضا بتحديد العلاقات التي توجد بين الوقائع.

وعليه فالمنهج الوصفي هو الأنسب لدراستنا التي تقوم على وصف الظاهرة وتحليلها وإيجاد العلاقات بين عناصرها، وبهذا فإن المنهج المتبوع بالعلاقات الارتباطية لمثل دراستنا، أحد أهم المناهج المستخدمة في العلوم الإنسانية وعلم النفس. ويعرفه "محمد شفيق" على أنه هو الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو مواقف الأفراد أو أوضاع بهدف اكتشاف حقائق جديدة والتأكد من صحة الحقائق القديمة وأثرها. والعلاقات التي تتصل بها أو تفسره والكشف عن الجوانب التي تتحكم فيها. (محمد شقيف: بدون سنة، ص8)

كما اعتمدنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لمناسبة هذا الأخير لطبيعة الدراسة التي تستهدف معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف حسب النظرية الانقلابية الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز، حيث يتميز هذا المنهج بوصف ما هو كائن، وتفسيره كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والممارسات الشائعة والسائدة ، لهذا نجده لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها في جداول فقط، بل يتعدى ذلك إلى تفسيرها بعد استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير وتنظيم البيانات وتحليلها ومن ثم استخراج النتائج ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة موضوع الدراسة في البحث .

2-2-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 623 أستاذ منهم 400 نساء يتوزعون على 12 ثانوية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(23) يبين مجتمع الدراسة وتوزيعهم على الثانويات			
العدد	الثانويات	العدد الإجمالي للأساتذة	منهم اناث
01	ثا/ عثمان بن عفان	54	38
02	ثا/ ابن محمد يحي المقري	45	35
03	ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي	61	43
04	ثا/ عبد الله بن مسعود	39	22
05	ثا/ صلاح الدين الأيوبي	49	32
06	ثا/ عبد المجيد مزيان	53	31
07	ثا/ محمد الشريف مساعدية	51	30
08	ثا/ عبد المجيد أعلاهم	74	48
09	ثا/ جابر بن حيان	77	47
10	ثا/ مسعودي عبد المجيد	53	35
11	ثا/ المجاهد صحراوي نور الدين	17	13
12	ثا/ المجاهد أحمد الغازي	50	26
المجمـــــــــــــــــوع		623	400

2-3-عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية على 250 أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة ما يمثل نسبة 40.12% من مجموع عينة مجتمع الدراسة والذين بلغ عددهم 623 أستاذا منهم 400 أستاذة من جنس الإناث .

2-4-حدود الدراسة:

أ/-الحدود البشرية:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة التي تم سحبها بطريقة الطبقية العشوائية البسيطة لغرض تجانس العينة مع متغيرات الدراسة وضمان تقارب أعدادها والتي تمت على أساتذة التعليم الثانوي بجميع تخصصاتهم من مجموع ثانويات مدينة المسيلة والتي بلغ عددها 12 ثانوية والتي تتحدد خصائصها حسب ما يلي:

- **حسب الجنس:**

تتوزع عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس باعتباره إطار جوهري أول في المتغير المستقل، حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (24): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	ذكر	أنثـى	المجموع
العدد	126	124	250
النسبة المئوية%	%50.40	%49.60	% 100

يلاحظ من الجدول المبين أعلاه أن عدد الأساتذة من الذكور بلغ 126 وهو ما يمثل 50.40 %من مجموع الأساتذة في حين كان عدد الإناث من الأساتذة 124 أي ما يمثل نسبة 49.60% أي بفارق شخصين وهو فارق طفيف لا يتعدى 0.6 %ما يؤكد تجانس المجموعتين.

- **حسب الأقدمية المهنية:**

تتوزع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية كما يلي:

جدول رقم (25) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية:

الخبرة المهنية	أقل من 5سنوات	من6 إلى 15سنة	أكثر من 16 سنة	المجموع
الذكور	48	29	49	126
الإناث	47	39	38	124
المجموع	95	68	87	250
النسبة المئوية	%38	%27.20	%34.80	%100

من الجدول المدون أعلاه يمكن ملاحظة تقارب كبير في توزيع عينة الدراسة مع تسجيل تفاوت طفيف لا يؤثر على تجانسها. حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يتمتعون بأقدمية مهنية أقل من 5 سنوات 95 أستاذا من بينهم 47 من جنس الإناث ما يمثل نسبة 38 % وهي أكبر نسبة. وهي نتيجة طبيعية جراء خروج نسبة كبيرة من الأساتذة على التقاعد المسبق أو النسبي قبل إلغاء هاتين الصيغتين للتقاعد بعد تفعيل القانون الجديد للتقاعد وعليه فتح باب التوظيف أما خريجي الجامعات.

تليها في المرتبة الثانية الأساتذة ذو أقدمية تفوق 16 سنة. مع الإشارة أن النسبة الكبيرة منهم لا تفوق أقدميتهم 32 سنة ما لم يسمح لغالبيتهم الاستفادة من التقاعد المسبق حيث تكونت فئتهم من 87 أستاذا من بينهم 38 من جنس الإناث.

لتليها فئة الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم من 6 إلى 15 سنة والذين بلغ عددهم 68 أستاذا من بينهم 38 من جنس الإناث. وتدل الأرقام في مجملها عن تجديد قطاع التربية فيما يخص الجانب البشري.

ب/-الحدود المكانية:

تحدد الحدود المكانية للدراسة في ثانويات مدينة المسيلة والتي بلغ عدد 12 ثانوية

ج/-الحدود الزمنية للدراسة:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 25 مارس 2018 إلى 14 ماي من نفس السنة وذلك من السنة الدراسية 2018/2017.

5.2-أدوات الدراسة:

بغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة أدوات لطبيعة التساؤلات والفرضيات حسب المتغيرات التي جاءت في الدراسة، والتي كانت كذلك مناسبة لجميع المعطيات التي تتطلبها الدراسة الحالية.

وبناء على هذا فقد تم اعتماد المقاييس التالية:

- ❖ مقياس نمط الشخصية الهادف لأبتر (T. D. S) المترجم إلى اللغة العربية
- ❖ مقياس دافعية الإنجاز لدى الأستاذ من اعداد الباحث.
- ❖ مقياس إدراك الضغوط النفسية لـ: (Levens tienوآخرون سنة 1993)

1.5.2-مقياس نمط الشخصية ال هادف -Téléc. Dominance Scale (T.D.S) :

لقد صمم وطور كل من أبتر، ورشون، راي و مورغا ترويد (Apter,Rushton,Ray et Murgatroyd) مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن سنة 1978، وبالإضافة إلى: كوك، جارك وفيتش، أوكونال و كيل(Cook, Gerkovich, OConnell et Keele) سنة 1994، حيث بنيت النسخة الأصلية لمقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن باللغة الإنجليزية بعدد من البنود بلغت في مجموعها 69 فقرة، وطورت في دراسة قام بها مورغاتروايد (Murgatroyd) على عينة قوامها 119 فرد. حيث تم التحقق من ثبات

المقياس باستعمال ألفا كروم نباخ، وكانت هذه المعاملات كلها أكبر من 0.6، وانطلاقا من هذا نتجت عنه الصورة النهائية للمقياس بـ 42 فقرة، بعد حذف الفقرات المتسمة بالغموض وعدم قدرتها على التمييز.

كل فقرة فيها تتطلب الاختيار بين اجابتين متعاكستين في المقياس (الهادفة) (غير الهادفة) مع امكانية اختيار العبارة المحايدة "لا أدرى".

كل بند من المقياس هو على ارتباط نظريا ببعد من الأبعاد الثلاثة التي صادق عليها المحكمون. وهذه الأبعاد هي:

- ✓ الفكر الجدي.
- ✓ اتجاه التخطيط.
- ✓ واجتناب النشاط.

- الفكر الجدي :(SeriousMindedness (S.M)):

وتكرارات فقراته تتضمن الأفعال التي يقيم بها الشخص بصورة واعية ويكون هدفها الأساسي بلوغ هدف معين مهم على غرار أفعال يقوم بها من أجل الاستمتاع.

ويضم 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالاختيار الذي يقوم وفقه البعد لكل فقرة منه على التوالي: 13(ب)، 14(ب)، 16(ب)، 17(أ)، 22(ب)، 24(ب)، 28(أ)، 29(ب)، 31(أ)، 33(ب)، 37(أ)، 38(ب)، 39(أ).

-اتجاه التخطيط ((Planning Orientations. (P.O):

وهي الفقرات التي يرى الشخص من خلالها نفسه، متعمق في أفعال تحتاج إلى تنظيم وتوجيه نحو المستقبل على غرار أفعال تلقائية موجهة إلى هنا وهناك.

يضم 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالاختيار، الذي يقيم وفقه البعد لكل فقرة منه على التوالي: 1(أ)، 2(أ)، 4(ب)، 6(أ)، 7(أ)، 8(أ)، 10(أ)، 20(ب)، 25(أ)، 26(أ)، 27(ب)، 32(ب)، 41(أ)، 42(أ).

- اجتناب النشاط ((Arousal Avoidance (A.A):

ومن خلال تكرارات فقراتها يرى الشخص نفسه مقبل على أداء أفعال يتوقع منها التقليل من النشاط على غرار أفعال أخرى يتوقع فيها رفع النشاط.(Kerr, 1997, p 201)

يضم 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالاختيار الذي يقيم وفقه البعد لكل فقرة منه على التوالي: 3(ب)، 5(ب)، 9(أ)، 11(أ)، 12(أ)، 15(ب)، 18(ب)، 19(أ)، 21(أ)، 30(ب)، 34(أ)، 35(أ)، 36(أ)، 40(ب).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأبعاد لها علاقة فيما بينها، حيث أن بعدي الجدية والتخطيط يصبان مباشرة في اتجاه النمط الهادف، في حين أن اجتناب النشاط أقل ارتباطا، حيث وجد أحيانا أن المستويات العالية من النشاط هي لصالح النمط الهادف. وعند فرز وتفريغ الإجابات لـ29 بند صححت في اتجاه النمط الهادف. حيث نقط اختبار النمط الهادف بالقيمة (1) والنمط غير الهادف بالقيمة (0) والإجابة "لا أدري" بالقيمة (0.5) وجمعت نقاط كل بعد. وبعدها جمعت إلى بعضها البعض لتعطي النتيجة الكلية التي تمثل مؤشر النمط الهادف للعينة. فكلما كانت النتيجة أكبر كان النمط الهادف هو الغالب والمهيمن على النمط غير الهادف والعكس.

2.1.5.1-ثبات المقياس:

المقياس ثابت في نسخته الأصلية " مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن" اعتمادا على الدراسة التي قام بها مورغاتروايد(Murgatroyd) فالمقياس ثابت في نسخته الاصلية "مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن" (Loonis.E.Bernoussi A...2000.du p 24 au p32)حيث طورها وطبق المقياس على عينة قوامها 119فردا، فكان توزيع الأبعاد الثلاثة عاديا والتناسق فيما بينها دالا إحصائيا. ووجد أن الارتباطات الضعيفة كانت تعني البعد – اجتناب النشاط – مع ذلك كانت أكبر من 0.30، وانطلاقا من هذا حذفت 14فقرة من أصل 69 فقرة نظرا لغموض بعضها أو عدم قدرتها على التمييز... ولأسباب تتعلق بالتحليل الإحصائي، تم اختبار 14 فقرة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، مما نتجت عنه الصورة النهائية للمقياس بـ 42 فقرة وهي المترجمة من اللغة الانجليزية إلى اللغة الفرنسية. والمرفقة في طيات ملاحق الدراسة الحالية تحت رقم (05)

2.1.5.2-الترجمة الفرنسية للمقياس:

ترجم المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة الفرنسية مع المحافظة على رمزه (T.D.S)، بطريقة كلاسيكية من طرف مترجم مزدوج اللغة. ثم إعادة الترجمة إلى اللغة الانجليزية من طرف مترجم آخر (Anglophone) وقورنت إعادة الترجمة بالنسخة الأصلية الانجليزية. مع تسجيل بعض التعديلات الخفيفة التي أدرجت على المقياس المترجم، اعتبارا للخصائص الثقافية للشعب الفرنسي كما حافظت النسخة المترجمة على الصيغة التعليمية وطريقة الفرز والتنقيط. الواردة في المقياس الأصلي والترجمة.

(Bernoussi, 2000, p24. 32)

3.1.5.2-الترجمة للغة العربيه:

ولاستغلال المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية من نسخته الأصلية باللغة الفرنسية حيث طلب الباحث من مختص في اللغة الفرنسية من جامعة محمد بوضياف بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ليتم بعدها من طرف مختص أخر من نفس الجامعة بالترجمة العكسية أين تم تسجيل تطابق الترجمة.

هذا ونشير فيما يخص البند (18a) الموزع على بعد النشاط في النسخة الأصلية للمقياس (T.D.S) باللغة الفرنسية وبعد التدقيق في المعنى وعرضه على المحكمين، عدل توزيعه إلى البند (18b) أي على بعد اجتناب النشاط وهذا ما توافق فيه مع الدراسة السابقة التي أجراها الباحثان بن الحاج لزرق وبن الحاج محمد غليزان. وكما اعتمدته دراسة مرنيز عفيف من جامعة مستغانم هاتين الدراستين اللتين كانت بالإضافة إلى هذا سندا في اعتمادهما لمطابقة الترجمة للمقياس.

2.5.2-مقياس إدراك الضغط النفسي:

صمم من طرف لفنستاين أخرون (Levens tien AL) سنة1993 لقياس شدة الضغط النفسي، ويشمل المقياس على 30عبارة تتوزع وفق نوعين من البنود منها المباشرة وغير مباشرة.

تضم البنود المباشرة 22عبارة. منها عبارات رقم: 2-3-4-5-6-8-9-11-12-14-14-16-18- 19- 20- 22- 23- 24- 26- 27- 28 و30.

وتنقط هذه العبارات من 01 إلى 04 من اليمين (تقريبا أبدا) إلى اليسار (عادة) وتدل على وجود شدة الضغط مرتفع عندما يجيب المفحوص بالقبول اتجاه الموقف.

بينما تشمل البنود غير المباشرة ثمانية عبارات منها: 1-7-10-13-17-21-25-29 وتنقط هذه البنود بصفة معكوسة من 04 إلى 01 من اليمين (تقريبا) إلى اليسار (عادة).

2.5.2.1-طريقة التصحيح: تنقط بنود هذا الاختبار وفق 4 درجات من 1إلى 4 كما يلي:

1-أبدا. / 2-أحيانا. / 3-كثيرا. / 4-عادة.

2.5.2.2-ثبات وصدق المقياس:

أ- الصدق:

لقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي الذي يركز على مقارنة مقياس الضغط على المقاييس الأخرى للغط فأظهر وجود ارتباط قوي مع "سمة القلق "بقدر 5,70 ومع مقياس الضغط لكوهن (Cohen)يقدر بـ: 0.73 بينما سجل ارتباط معتدل يقدر بـ: 0.56 مع مقياس الاكتئاب وارتباط ضعيف يقدر بـ: 0.35 مع مقياس "قلق الحال"

ب-الثبات:

تم قياس التوافق الداخلي للاختبار باستعمال معامل ألفا. فأظهر وجود تماسك قوي يقدر بـ: 0.90. كما أظهر قياس ثبات الاختبار باستعمال الطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار بعد فاصل زمني بـ: 08 أيام وجود معامل ثبات مرتفع يقدر بـ: 0.82 وتشير Levenstie AL (1993) بأن هذا الاختبار يعتبر أداة ثمينة وإضافة لوسائل البحوث النفسية. ويمكن أن يكون عاملا تنبؤيا هاما للصحة النفسية للفرد لاحقا.

3.2.5.2–صلاحية مقياس إدراك الضغط النفسي وثباته على البيئة المحلية:

في البيئة الجزائرية فقد تم تكييفه من طرف الباحثة آيت حمودة حكيمة بطريقة الصدق الظاهري فبعد أن تمت ترجمة البنود وتعريبها ثم عرض الصورة الأولية اه على (10) أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة باجي مختار بعنابة، وطلب منهم قراءة العبارات بتفحص. وذلك لتحديد مدى تكافؤ معنى البنود في اللغتين العربية والانجليزية، ومناسبتها لقياس إدراك الضغط في ضوء تعريف محدد له، واقتراح أي تعديل. وترجمة بعض البنود. وترتب صدق المحكمين تعديل صياغة بعض العبارات تلخص معظمها سهولة صيغة البنود، ووضوحها كما تم إجراء حساب ثبات المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة. (حكيمة آيت حمودة)

أ/–صدق المقياس:

وفي إطار البحث الحالي تم حساب صدق مقياس الضغط بطريقة الصدق الظاهري، فبعد أن بحث ترجمة المقياس وتعريبه عرضت الصورة الأولية على عشرة (10) أساتذة في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة باجي مختار – عنابة–الجزائر طلب منهم قراءة العبارات وذلك لتحديد مدى تكافؤ معنى البنود في اللغتين (الإنجليزية والعربية) ومناسبتها لقياس الضغط في ضوء محدد له واقتراح أي تعديل في صياغة أي عبارة وتعديل بعض العبارات. تلخص معظمها في الاتجاه نحو مزيد من التبسيط وسهولة صياغة البنود ووضوحها.

ب/-ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة مرة أخرى، وفي الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة طريقة إعادة تطبيق الاختبار للتحقق من ثبات المقياس، حيث طبقة وسائل القياس مرتين على مجموعة قوامها 28 فردا من طلاب قسم علم النفس السنة الرابعة عيادي من جامعة باجي مختار بعنابة، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وذلك بالاعتماد على معادلة الارتباط لـ: " person" وفق معادلة بيرسون (Mia lavent, 1991 :285) بعد حساب معاملات الارتباط لدرجات أفراد المجموعة، في مختلف وسائل تباين البحث الحالي تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم: (26) يمثل معامل الارتباط لثبات المقياس

المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
مستوى الضغط	0.69	دال عند 0.01

جاء معامل الارتباط لمقياس الدراسة ذات دلالة إحصائية مما يمكن القول بأن المقياس قد استوفى شروط الثبات والثقة في نتائجه وصلاحية استخدامها في البحث العلمي الحالي، إذ تؤكد هذه النتائج الثقة في ثبات المقياس(حكمة آيت حمودة: 2006، ص 233)

هذا وقد قام الباحث بإعادة حساب الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) في الدراسة الحالية.

3.5.2-مقياس دافعية الانجاز لدى الأستاذ:

صمم الباحث مقياس دافعية الانجاز لدى الأستاذ بعد الاطلاع على بعض ما توفر للباحث من بحوث، ودراسات تتعلق بهذا الموضوع ولقد مرت هذه العملية بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:**

- الخلفية النظرية لاستمارة الدافعية للإنجاز:

ترجع البدايات الأولى للعالم الأمريكي هنري موريا (1938) وبالضبط إلى استخدامه لمفهوم الحاجة للإنجاز. وذلك في نظريته التي يرى فيها أن شدة الحاجة إلى الانجاز لدى الفرد، تظهر من خلال سعيه إلى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الأفكار، وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة. وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع، وتفوقه ومنافسته للآخرين ... والتقت رؤيته بعد ذلك مع يونغ (Young 1961) الذي رأى أن الحاجة للإنجاز تعد من أهم الحاجات النفسية التي تندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأعم هي الحاجة للتفوق. (عبد الرحمن بن بريكة: 2003، ص 18)

ثم جاءت أبحاث ماكليلاند وزملائه (Mccleland,et all, 1953) التي كانت تكملة لما توصل إليه موراي مستخدمين في بحوثهم مصطلح الدافعية للإنجاز، حيث عرفوا الدافع للإنجاز في سنة 1976 على أنه استعداد يحدد سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح في مواقف تتضمن تقييم الأداء وبالتالي تحاشي الفشل (قماري محمد وجناد ع الوهاب: 2009، ص 156)

هذا وارتبطت نظرية التوقع في الدافعية التي صاغها أتكسون (Atkinson 195) بالدافعية للإنجاز مشيرا إلى أن قدرة الفرد على الإنجاز، تحدد بدافع الانجاز، واحتمالية النجاح، وقيمة الباعث في النجاح. إذ تؤثر الحاجة للإنجاز في أداء الفرد حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي. (عبد اللطيف خليفة: 2000، ص90)

وبعيدا عن نظرية أتنكسون قام هرمانس (Hermens;1970) بحصر جميع المظاهر المتعلقة بتكوين الدافعية للإنجاز، وانتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي: مستوى

الطموح ، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة ، الحراك الاجتماعي ، المثابرة , توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك الانجاز...الخ . (عبد الرحمن بن بريكة: 2003، ص 32)

أما دوتيش (Deutsch1949) فقد حدد مفهوم الموقف التنافسي معتمدا على نظرية كيرت ليفين

(K.Leven1937) بأنه الموقف الذي يسعى الفرد منه إلى تحقيق هدفه ويؤدي ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيقه. (عبد اللطيف خليفة: 2000، ص 88)

لينتهي جيلفورد (Guilford1959) إلى وجود ثلاثة متغيرات تحدد مستوى دافعية الفرد للإنجاز هي: (الطموح العام، المثابرة، التحمل). وأوضح أن قوة الدافعية تتمثل في محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه والتنافس مع الآخرين والجودة في الأداء وفقا لمعيار الامتياز. (رشاد علي موسى: 1994، ص 23)

كما اشتق البروفيسور الأمريكي فينر (Feiner1970) عبارات مقياس الدافعية للإنجاز من نظرية اتكسون والذي يتكون من عشرين فقرة بأربعة أبعاد هي: (الامتياز، التنافس، المثابرة، التحمل). (رشاد موسى: 1994، ص 26)

كما أشار جولدنسون (R.M.Goldenson) في تعريفه للدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة متواصلة . (عبد اللطيف محمد خليفة: 2006، ص 15)

وحدد عبد اللطيف محمد خليفة في إعداده لمقياس الدافعية للإنجاز خمسة أبعاد هي: (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طوح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل). (عبد اللطيف خليفة: 2006، ص 197)

أما فيما يخص المقاييس التي اتخذها الباحث كمرجعية واستند عليها في إعداد الاستمارة المعتمدة في البحث الحالي كان منها: –

- ✓ استمارة الدافعية للإنجاز من إعداد هرمانز (Hermans;1970) الذي ترجم وأستخدم في بيئات عربية من طرف رشاد علي موسى و صلاح أبو ناهية في 1988 .
- ✓ مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد فينر (Feiner;1970) عرب وأستخدم في البيئة المصرية من طرف رشاد علي موسى في 1998.
- ✓ مقياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية الفردية من إعداد جونسون ونور هيبسون

(Johnson et N.Hebeison ; 1979) وقد عربه رشاد علي موسى.

- ✓ مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة.
- ✓ الاستمارة المعتمدة في دراسة شوشان عمار في دراسته التي تناولت: النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة.
- ✓ الاستمارة المعتمدة في دراسة النمط القيادي وعلاقته بدافعي الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية للباحث شرقي رابح.
- ✓ استمارة الباحث إبراهيم مسغوني في دراسته للأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على دافعية الانجاز.

- **المرحلة الثانية:**

– **تحديد مكونات الدافعية للإنجاز وفقراته:** يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ، وقد تم بناؤه بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة السالفة الذكر. بالإضافة إلى النظريات

ووجهات النظر المتعلقة بالدافعية للإنجاز، ومن التحليل النظري لكل ذلك ولمفهوم الدافعية للإنجاز الذي يتشكل عبر مراحل النمو المختلفة. ووفقا لمحددات معينة يكتسب الفرد من خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن دوافعه الإنجازية والتي يحددها مستواها حسب ما تصور لدى الباحث بالأبعاد الأربعة:

- ✓ حب العمل والتفاني فيه.
- ✓ العلاقات داخل وخارج بيئة العمل.
- ✓ الرضا العام.
- ✓ الطموح والمثابرة.

حيث اشتمل كل بعد على (12) بندا ايجابية وأخرى سلبية، ليكون مجموع العبارات (48). مرت صياغتها بعدة عمليات تم فيها حذف وتعديل عبارات، وإضافة أخرى جديدة. وذلك مراعاة لمستوى الصعوبة والسهولة والفهم، استنادا لتوجيهات جملة من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية، والمختصين التربويين ليتقلص الاستبيان من (48) عبارة في صورته الأولى إلى (37) عبارة في صور ته النهائية ملحق رقم (06)

- **المرحلة الثالثة:**

– سلم تقدير المقياس:

توجد طرق كثيرة لقياس الاتجاهات، والتي تسمى بسلالم القياس (Meaurement Scale) يمكن إيجاز بعض منها في ما يلي :

- **سلم ثرستون –Thurstone Scale :-**

وهو ما يعرف بإسم وحدات الظهور المتساوية. ويهدف إلى تكوين مقياس ذي وحدات منتظمة بناء على أحكام المحكمين، وللوصول الى ذلك اقترح موزار وكالتون (Moser et Kalton,1989) الخطوات التالية:

- ✓ جمع عدد كبير من الأسئلة تمثل فقرات حول سلوك معين بحيث تتراوح من نقطة الموافقة الكلية إلى نقاط أخرى أقل موافقة.
- ✓ استبعاد الفقرات التي تبدو غير سليمة إما لغموضها أو لعدم صلاحيتها.
- ✓ عرض الباقي على مجموعة كبيرة من المحكمين أو ذوي الخبرة، ويطلب منهم فرز

الفقرات ووضعها في عدد من الحزم وذلك طبقا لتقييم درجاتها حول الموافقة على الاتجاه أو البعد الذي وضعت لقياسه.

- ✓ يطلب من نفس المحكمين تكوين الحزم بالأشكال التي يظهر لهم فيها تساوي الأبعاد بين حزمة وأخرى على طول الاتجاه، وتتحدد عادة هذه الحزم بـ (11) حزمة وقد تصل بالتقريب إلى(7) أو(9) حزم في حالات أخرى، ويطلق على الحزم التي توجد في الوسط عادة بالحيادية.
- ✓ –التأكيد على المحكمين بإبداء تقييماتهم الموضوعية لموقع الفقرة في الاتجاه أو البعد، وليس إعطاء آرائهم الخاصة.
- ✓ حساب الوسيط المتعلق بكل فقرة من 11 بحيث يبقى نصف باقي المحكمين هم الذين عينوا للفقرة موقعا عاليا والنصف الباقي الذين وضعوا الفقرة في موقع أدنى.
- ✓ تتحدد قائمة الفقرات بعد استبعاد البعض منها التي لها قياس عالي.

✓ اختيار الفقرات التي تغطي الموضوع أي البعد الكلي للاتجاه، والتي تتصف أيضا باحترام الأبعاد المتساوية، كل ذلك يكون تحت الوسيط. (محمد مزيان: 1999، ص69)

- **سلم المسافة الاجتماعية –sociale distance scale–:**

يعود الفضل في قياس المسافة الاجتماعية الى بوجاردوس(Bogardus .1925) في دراسته على الشعوب الأمريكية، الصينية، الانجليزية، والالمانية و غيرها، الذي افترض مسطرة متدرجة من سبع عبارات استجابات للتقبل الاجتماعي، تمثل العبارة السابعة اقصى درجات النفور الاجتماعي. والعبارات التي بين الطرفين، تمثل الدرجات المتوسطة.

وحسب الدكتور مقدم عبد الحفيظ فان الشخص يستطيع أن يجيب بنعم لأكثر من عبارة من العبارات السبعة التي يتكون منها المقياس التي قد تكون غير متعارضة او متنافية في مفهوم صيغتها من قبل المفحوصين. (مقدم عبد الحفيظ:1993، ص 245)

- **سلم التمايز اللفظي –Discriminative verbal scale–:**

أنشأ هذا المقياس والمسمى كذلك قياس المعاني الفارق كل من أ. سكود، سوسي طانينباوم. (1957, Sgood.Souci. taminboa) لقياس معنى أو دلالة المفاهيم، انطلاقا من فرضية أو معنى موضوع معين بالنسبة للفرد بالإضافة الى المعنى الذي يدل عليه بطريقة

واضحة فإنه يشمل المعاني الدقيقة الاخرى المتضمنة في المفهوم أو التي يوحيها المفهوم، ولقياس هذه المعاني الضمنية المهمة لموضوع معين تستعمل طريقة غير مباشرة تكمن في التقديرات الكمية التي يعطيها الفرد للموضوع عن طريق عدد من الصفات ثنائية القطبين، فمدلول الموضوع بالنسبة للفرد هو عبارة عن ملمح (بروفيل) لتقديراته على مختلف سلالم الصفات، والهدف من ذلك هو التعرف على ان يضع الفرد مفهوم معينا كالوطن والسياسة مثلا، وغير ذلك في الابعاد التالية:

- ✓ بعد التقييم الذي يحدد الصفات التالية: (حسن / سيئ، جميل / قبيح، قيم / تافه)
- ✓ بعد القوة يحدد بالمقاييس التالية :(قوي / ضعيف، كبير / صغير، واسع / ضيق)
- ✓ بعد النشاط يحدد بالمقاييس التالية: (ايجابي / سلبي، سريع / بطيء)

فمثلا: كلمة سياسة يقدرها شخص معين على أنها غير مفضلة (في البعد التقييمي)، ذات نفوذ (في بعد القوة)، نشطة نسبيا (في بعد النشاط) بحيث يعتبر البعد التقييمي من أهم ابعاد هذا المقياس.

- **سلم ليكارت–Likertscale -:**

يعتبر أسهل طريقة في قياس الاتجاهات ولا يحتاج تطبيقه، إلى جهد كبير في حساب قيم العبارات بالنسبة للاتجاه موضوع القياس، إذ يعتقد أبو علام ان مقياس ليكارث من أكثر الأساليب استخداما لمقياس الاتجاهات. ويتكون من مجموعة من العبارات، الغرض منها قياس اتجاهات نحو موضوع معين، ويطلب من المفحوصين التعبير على كل عبارة بأحد الاستجابات التالية موافق تماما :(موافق –غير متأكد – غير موافق – غير موافق بالمرة)، وتعطى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية، ونحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس، ويعبر المجموع عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه. (رجاء محمود ابو علام: 1998، ص351) ويرى في هذا الصدد مزيان محمد ان الاوزان التقديرية في مقياس ليكارث تتحدد عادة في خمسة نقاط ويمكن ان تشمل ثلاث نقاط فقط وقد تعتمد ايضا على سبع نقاط، وهذا يعني أن كلا من هذه النقاط التي تقع في السلم ترمز لتقدير خاص، حيث يكون الفرق بينها متساويا افتراضيا. (مزيان محمد، 1999، ص 69). فإذا كانت الاوزان التقديرية تتحدد بخمسة نقاط: موافق تماما – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بالمرة، تعطى هذه الاستجابات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب اذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه أو

البعد، وتعطى الدرجات (1 ،2 ،3، 4، 5) بهذا الترتيب لنفس الاستجابات السابقة الذكر إذا كان معناها معارضا للاتجاه أو البعد في المقياس.

- **سلم الترتيب: Ordianlescale:**

يعتمد في هذا السلم على طريقة ترتيب موضوعات الاستفتاء، أو المقياس حسب ميل الفرد وتفضيله لهذه الموضوعات.

- **سلم التصنيف: Nominale scale: –**

يعتبر هو الآخر طريقة مبسطة لقياس الاتجاهات النفسية خاصة لدى الاطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى التفكير المجرد في الإجابة، على استفتاء أو مقياس معقد، وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم السوسيومتري للجماعة، حيث يمكن للفرد كعضو في الجماعة أن يدرج تفضيله أو رفضه بالنسبة للآخرين من أعضاء الجماعة، ويمكن للباحث من تحليل نتائج مقياس مدى التباعد النفسي الاجتماعي بين الفرد والمجموعة. كما يوضح الاتجاه النفسي للفرد.

- **سلم الانتخاب –Elective scale–:**

يعتبر من أبسط طرق قياس الاتجاهات لأنه أداة سهلة البناء، ونتائجها سهلة التحليل، إذا تتلخص هذه الطريقة في إعداد استفتاء يشمل عدة موضوعات، قد تمثل بعض المواقف لاجتماعية، ويميز المفحوص باختيار أحب الموضوعات إلى نفسه، وأبغضها إليه، ويعطى الاختبار (ر)+1 والرفض (ر)–1، والمجموع الجبري هو درجة الموضوع.

- **سلم المقارنة المزدوجة –Scale TwoWays–:**

يعتمد على طريقة أخرى من الترتيب غير المستمر. حيث يعرض على المفحوص عددا من الأزواج في كل زوج موضوعين، ويطلب منه أن يعين أيهما أفضل (قادري حليمة: 2002/2001 ص 52)

❖ أما فيما يخص استمارة الدافعية للإنجاز في البحث الحالي، فقد تم بناء على الأسباب سالفة الذكر اختيار أوزان تقدير عبارتها حسب سلم لكرت في بنائها، بحيث تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بأحد الاختيارات الخمس التي يكون حسبها مفتاح التصحيح كماسيأتي في الجدول التالي:

جدول رقم (27): يمثل استجابات استمارة الدافعية لإنجاز البحث ومفتاح التصحيح

الاختبار	موافق جدا		موافق		محايد		أعارض إلى حد ما		اعارض تماما	
الفقرة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة
الدرجة	5	1	4	2	3	3	2	4	1	5

- فمثلا إذا كانت اجابة المفحوص على الفقرة (1) ذات الاتجاه الموجب بموافق إلى حد كبير تمنح له الدرجة (4)، وإذا كانت الإجابة نفسها على الفقرة (9) ذات الاتجاه السالب تمنح له الدرجة 2.
- فيما يخص تعليمات المقياس: فكانت أن يضع المفحوص علامة (x) في الخانة التي يراها مناسبة حسب رد فعله الأول الذي يعبر فيها عن رأيه بكل صدق.
- بعد ذلك تجمع الدرجات المحصل عليها كل فرد من أفراد العينة ليعبر المجموع في الأخير عن مستوى دافعيته للإنجاز.

▪ **المرحلة الرابعة:**

➢ جمع عدد كبير من الأسئلة تمثل فقرات حول سلوك معين بحيث تتراوح من نقطة الموافقة الكلية إلى نقاط أخرى أقل موافقة.

- استبعاد الفقرات التي تبدو غير سليمة إما لغموضها أو لعدم صلاحيتها.
- عرض الباقي على مجموعة كبيرة من المحكمين أو ذوي الخبرة، ويطلب منهم فرز الفقرات ووضعها في عدد من الحزم وذلك طبقا لتقييم درجاتها حول الموافقة على الاتجاه أو البعد الذي وضعت لقياسه.
- يطلب من نفس المحكمين تكوين الحزم بالأشكال التي يظهر لهم فيها تساوي الأبعاد بين حزمة وأخرى على طول الاتجاه، وتتحدد عادة هذه الحزم بـ (11) حزمة وقد تصل بالتقرب إلى (7) أو(9) حزم في حالات أخرى، ويطلق على الحزم التي توجد في الوسط عادة بالحيادية.
- التأكيد على المحكمين بإبداء تقييماتهم الموضوعية لموقع الفقرة في الاتجاه أو البعد، وليس إعطاء آرائهم الخاصة.
- حساب الوسيط المتعلق بكل فقرة من 11 بحيث يبقى نصف باقي المحكمين هم الذين عينوا للفقرة موقعا عاليا والنصف الباقي الذين وضعوا الفقرة في موقع أدنى.
- تتحدد قائمة الفقرات بعد استبعاد البعض منها التي لها قياس عالي.
- اختيار الفقرات التي تغطي الموضوع أي البعد الكلي للاتجاه، والتي تتصف أيضا باحترام الأبعاد المتساوية، كل ذلك يكون تحت الوسيط. (مزيان محمد:1999، ص69)

- **المرحلة الخامسة:**

- **مرحلة التحكيم:** بعد صياغة الفقرات ووضعها في شكل مقياس عرضها الباحث على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، في كل من:
  - ✓ جامعة محمد بوضياف – المسيلة.
  - ✓ جامعة لونيسي علي–البليدة.

- ✓ جامعة بن خلدون–تيارت.
- ✓ جامعة عمار ثليجي – الأغواط.

كما يوضحه الملحق رقم (07)، وذلك قصد تحكيمها، بإبداء أراءهم حول الشكل العام للاستبيان. وتعليماته ومدى ملائمة فقراته وأبعادها من عدمها، مع تقديم الملاحظات والتعديلات التي يرونها مناسبة.

6.2–الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

طبق الباحث في تحليل نتائج الدراسة، موضوع البحث وباستخدام برنامج SPSS. 21بالاستعانة بجهاز الحاسوب الأساليب التالية :

- **النسب المئوية:**

استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية ة، وأعتمد عليها في ايجاد صدق المحكمين لتسهيل المقارنة بين أراء المحكمين وبين المجموعات في متغيرات البحث.

- **المتوسط الحسابي:**

أستخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لإيجاد متوسط استجابات الأساتذة، أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية الهادف، مقياس الضغوط النفسية، وفي مقياس الدافعية للإنجاز. ليتسنى للباحث من مقارنة القيم المتوسطة لمجموعات متغيرات البحث.

- **الانحراف المعياري:**

استخدم الباحث الانحراف المعياري في الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات عينة الدراسة في مقياس الشخصية الهادف، وفي مقياس الدافعية للإنجاز عن القيمة المتوسطة، ومعرفة مدى تشتت كل مجموعة حسب متغيرات البحث.

- **معامل الارتباط بيرسون:**

أستخدم هذا الأسلوب لتقدير قوة ارتباط بين متغيرين يتمثلان في نصفي فقرات مقياس الدافعية (الفقرات التي تحمل التسلسل الرقمي الفردي والفقرات التي تحمل التسلسل الرقمي الزوجي) في الدراسة الاستطلاعية لغرض ايجاد صدق المقياس بالتجزئة النصفية، وكذلك لتقدير قوة ارتباط فقرات الاستمارة وفقرات المقياس المحك المستعمل في الدراسة لإيجاد صدق المقياس التلازمي، واستعماله لتقدير العلاقة بين متغيري البحث (نمط الشخصية الهادف، ومستوى الدافعية للإنجاز وبين نمط الشخصية والضغوط النفسية) وقد تم تقدير قوة العلاقة بين متغيرات البحث حسب إشارة معامل الارتباط (موجب – سالب) وقيمته المطلقة بين الصفر والواحد الصحيح .

- **معامل سبيرمان براون:**

استعمل الباحث معادلة التصحيح لسبيرمان براون لإيجاد معامل الارتباط لمقياس الدافعية للإنجاز ككل بعد تجزئتها الى نصفين في حساب معامل ثباتها بالتجزئة النصفية.

- **اختبار الفروق (T_{test}):**

ولقد أستعمل هذا الاختبار للكشف عن الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد في حالة وجود متغيرين الأول مستقل تصنيفي (– ذكر / أنثى) والثاني تابع (نمط الشخصية الهادف بوجه عام، أبعاد

مقياس نمط الشخصية لهادف) ولمعرفة دلالة الفروق حسب قيم ف المحسوبة يتم بالرجوع إلى الجداول الإحصائية للنسبة الفائية عند مستوى الدلالة 0,05، 0,01.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك وصف لمجتمع الدراسة وعينة الدراسة الأساسية. كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة وحساب خصائصها السيكو مترية. والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الأولى.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الثانية.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الثالثة.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرابعة.

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الخامسة.

1-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السادسة.

1-7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السابعة.

1-8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الثامنة.

1-9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات التاسعة.

1-10- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات العاشرة.

1-11- 1-10-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الحادية عشر

2- الاستنتاجات.

3- اقتراحات الدراسة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أولا: عرض وتفسير نتائج الدراسة:

بناء على النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقاييس الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية على عينتها. سنحاول في هذا الفصل عرض هذه النتائج انطلاقا من فرضيات الدراسة، حيث سنتناول عرض نتائج كل فرضية على حدا فيما يلي:

1.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على: " **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون **(Rp)** بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار (أنظر إلى الملحق رقم (08))، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج المستنبطة من الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز

نمطي الشخصية	الدافعية للإنجاز	القرار
الهادف	0.483**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).
غير الهادف	-0.535**	

من خلال الجدول رقم (28) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية (الهادف وغير الهادف) ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز بلغ (0.48) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف و(0.53-) بالنسبة لنمط الشخصية غير الهادف، وكلا القيمتين متوسطتين، غير أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والدافعية كان موجبا في حين أن الارتباط بين نمط

الشخصية غير الهادف والدافعية للإنجاز جاء سالبا، كما نلاحظ أن قمتي الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الاولى والقائلة: " **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على: " **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون **(Rp)** بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار (أنظر إلى الملحق رقم (09)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (29) يوضح العلاقة بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي

نمطي الشخصية	الضغط النفسي	القرار
الهادف	-0.395**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).
غير الهادف	0.383**	

من خلال الجدول رقم (29) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) ودرجاتهم في الضغط النفسي بلغ (-0.39) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف و(0.38) بالنسبة لنمط الشخصية غير الهادف، وكلا القيمتين متوسطتين، غير

أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والضغط النفسي كان سالبا في حين أن الارتباط بين نمط الشخصية غير الهادف والضغط النفسي جاء موجبا، هذا ونلاحظ أن قمتي الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الثانية والقائلة: " **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

3.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف / غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**". وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج التي يلخصها الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز

الأبعاد	العينة	الدافعية للإنجاز	القرار
الجدية	**ذوي النمط الهادف**	0.317**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).**
	ذوي النمط غير الهادف	-0.413**	
التخطيط	**ذوي النمط الهادف**	0.439**	
	ذوي النمط غير الهادف	-0.374**	
تجنب النشاط	**ذوي النمط الهادف**	0.036	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05).
	ذوي النمط غير الهادف	0.069	

من خلال الجدول رقم (30) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف)، ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز، والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف في الجدية (0.31) وفي التخطيط (0.43) وفي تجنب النشاط (0.03) لذوي المتميزين بالنمط الهادف من أساتذة عينة الدراسة.

أما بالنسبة لذوي النمط غير الهادف فبلغت قيم الارتباط في الجدية (0.41−) وفي التخطيط (0.37−) وفي تجنب النشاط (0.06). كما نلاحظ أيضا أن الارتباطات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية والدافعية لدى ذوي النمط الهادف جاءت موجبة، في حين أنها جاءت سالبة لدى ذوي النمط غير الهادف. هذا ونلاحظ أن الارتباطات التي كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01) نجدها فقط في بعدي الجدية والتخطيط سواء لذوي النمط الهادف أو غير الهادف. في حين أن بعد تجنب النشاط كانت فيه قيمة الارتباط غير دالة إحصائيا، وهو ما يفسر رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الثالثة والقائلة بـ **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف / غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

4.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة** ". وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**R p**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى ما يلخصه الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح العلاقة بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي			
الأبعاد	**العينة**	**الضغط النفسي**	**القرار**
الجدية	**ذوي النمط الهادف**	-0.311**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).**
	ذوي النمط غير الهادف	0.327**	
التخطيط	**ذوي النمط الهادف**	-0.308**	*الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05).
	ذوي النمط غير الهادف	0.234*	
تجنب النشاط	**ذوي النمط الهادف**	-0.083	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05).
	ذوي النمط غير الهادف	-0.006	

من خلال الجدول رقم (31) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) ودرجاتهم في الضغط النفسي، والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف في الجدية (0.31-) وفي التخطيط (0.30-) وفي تجنب النشاط (0.08-) أما بالنسبة لذوي النمط غير الهادف فبلغت قيم الارتباط في الجدية (0.32) وفي التخطيط (0.23) وفي تجنب النشاط (0.006-)، كما نلاحظ أيضا أن الارتباطات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية والضغط النفسي ذوي النمط الهادف جاءت سالبة في حين أنها جاءت موجبة لدى ذوي النمط غير الهادف، هذا ونلاحظ أن الارتباطات التي كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، نجدها فقط في بعدي الجدية والتخطيط سواء لذوي النمط الهادف/ غير الهادف. في حين أن بعد تجنب النشاط كانت فيه فقيمة الارتباط غير دالة إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الرابعة والقائلة بـ **توجد علاقة ارتباطية بين**

أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة :

نصت الفرضية الخامسة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) تبعا لمتغير الجنس**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات نمط الشخصية تبعا لمتغير الجنس

نمط الشخصية		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الهادف	ذكور	0.121	0.729	88	17.84	2.848	171	-0.176	0.861	غير دال
	إناث			85	17.91	2.891				
غير الهادف	ذكور	3.440	0.068	38	9.526	2.975	75	-0.687	0.494	غير دال
	إناث			39	9.948	2.394				

من خلال الجدول أعلاه رقم (32)، وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (0,12) في نمط الشخصية الهادف، و(3.44) في نمط الشخصية غير الهادف. وهما قيمتان غير دالتان إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في نمط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية الهادف، والتي بلغت بالنسبة للذكور (17.84) وبالنسبة الإناث (17.91).

وفي نمط الشخصية غير الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (9.52) وبالنسبة الإناث (9.94) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما. غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية ($\mathbf{T_{test}}$) والتي بلغت (0,17−) بالنسبة للنمط الهادف و(0.68−) بالنسبة للنمط غير الهادف هما قيمتان سالبتان، وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق.

ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة الخامسة القائلة **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف وغير الهادف) تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

6.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة :

نصت الفرضية السادسة لهاته الدراسة على: "**توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (**T**) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس

الدافعية للإنجاز		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
ذوي النمط الهادف	ذكور	1.286	0.258	88	180.06	22.280	171	−0.020	0.984	غير دال
	إناث			85	180.12	18.624				
ذوي النمط غير الهادف	ذكور	0.025	0.025	38	92.07	24.101	75	−0.467	0.642	غير دال
	إناث			39	94.66	24.537				

من خلال الجدول أعلاه رقم (33) وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (1,28) في الدافعية للإنجاز لدى ذوي نمط الشخصية الهادف و(0.02). لدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف وهما قيمتن غير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز، لدى ذوي نمط الشخصية الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (180.06) وبالنسبة الإناث (180.12)، ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (91.07). وبالنسبة الإناث (94.66) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,02−) بالنسبة لذوي النمط الهادف و(0.68−) بالنسبة لذوي النمط غير الهادف في الدافعية للإنجاز هما قيمتين سالبتين وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة السادسة القائلة **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

7.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة :

نصت الفرضية السابعة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس**". وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (34) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس

الضغط النفسي		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
ذوي النمط الهادف	ذكور	0.420	0.518	88	62.32	7.989	171	0.098	0.922	غير دال
	إناث			85	62.21	7.881				
ذوي النمط غير الهادف	ذكور	0.053	0.819	38	97.73	6.708	75	1.938	0.056	غير دال
	إناث			39	94.87	6.262				

من خلال الجدول أعلاه رقم (34) وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (0,42) في الضغط النفسي لدى ذوي نمط الشخصية الهادف، و(0.05) لدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف والملاحظ هنا أنهما قيمتان غير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T test) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي لدى ذوي نمط الشخصية الهادف، والتي بلغت بالنسبة للذكور (62.32) وبالنسبة الإناث (62.21) ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (97.73) وبالنسبة الإناث (94.87) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T test) والتي بلغت (0,09) بالنسبة لذوي النمط الهادف.

و(1.93) بالنسبة لذوي النمط غير الهادف في الضغط النفسي هما قيمتان موجبتان وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05).

وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة السابعة القائلة" **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس**". ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

8.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (F) تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (35) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية تبعا لمتغير الأقدمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
نمط الشخصية الهادف	داخل المجموعات	32.346	2	16.173	1.998	0.139	غير دال
	ما بين المجموعات	1376.104	170	8.095			
	الكلي	1408.451	172				
نمط الشخصية غير الهادف	داخل المجموعات	0.759	2	0.379	0.051	0.950	غير دال
	ما بين المجموعات	548.046	74	7.406			
	الكلي	548.805	76				

من خلال الجدول رقم (35) أعلاه وبالنظر إلى قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F)، أو ما يسمى بـ "**تحليل التباين الأحادي**" في نمط الشخصية الهادف والتي بلغت (1.99) وفي نمط الشخصية غير

الهادف (0.95)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث الثامنة والقائلة بـ " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف وغير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

9.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

نصت الفرضية التاسعة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (F) تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (36) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نمطي الشخصية (الهادف/غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية

ù*: 1*:		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
ذوي النمط الهادف	داخل المجموعات	2486.831	2	1243.415	3.027	0.051	غير دال
	ما بين المجموعات	69838.499	170	410.815			
	الكلي	72325.329	172				
ذوي النمط غير الهادف	داخل المجموعات	1091.706	2	545.853	0.931	0.399	غير دال
	ما بين المجموعات	43408.606	74	586.603			
	الكلي	44500.312	76				

من خلال الجدول رقم (36) أعلاه وبالنظر إلى قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "**تحليل التباين الأحادي**" في الدافعية للإنجاز لدى ذوي نمط الشخصية الهادف. والتي بلغت (3.02)

ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف (0.93)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05). وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث التاسعة والقائلة بـ " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%

10.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية العاشرة:

نصت الفرضية العاشرة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (F) تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (37) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
ذوي النمط الهادف	داخل المجموعات	104.992	2	52.496	0.837	0.435	غير دال
	ما بين المجموعات	10667.239	170	62.748			
	الكلي	10772.231	172				
ذوي النمط غير الهادف	داخل المجموعات	86.570	2	43.285	0.993	0.376	غير دال
	ما بين المجموعات	3227.144	74	43.610			
	الكلي	3313.714	76				

من خلال الجدول رقم (37) أعلاه وبالنظر إلى قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "**تحليل التباين الأحادي**" في الضغط النفسي. والتي بلغت بالنسبة لذوي نمط الشخصية الهادف (0.837)

وبالنسبة لذوي نمط الشخصية غير الهادف (0.99)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث العاشرة والقائلة بـ " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

11.1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشر:

نصت الفرضية الحادية عشر لهاته الدراسة على: " **توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية **(T)** بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (38) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط

نمط الشخصية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للأنجاز	الهادف	12.873	0.000	173	180.09	20.506	126.63	27.372	0.000	دال
	غير الهادف			77	93.389	24.197				
الضغط النفسي	الهادف	1.580	0.210	173	62.27	7.913	248	-32.945	0.000	دال
	غير الهادف			77	96.28	6.603				

من خلال الجدول أعلاه رقم (38) وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف)، والذي بلغ (12,87) في الدافعية للإنجاز، و(1.58) في الضغط النفسي، نلاحظ أن القيمة الأولى دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). في حين أن القيمة الثانية غير دالة إحصائيا، ومنه سيتم تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين

مستقلتين غير متجانستين في الحالة الأولى. والفي الحاثة الثانية سيتم تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الدافعية، والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف (180.09). وبالنسبة لذوي النمط غير الهادف (93.38) وفي الضغط النفسي والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف (62.27). وبالنسبة لذوي النمط غير الهادف (96.28) نلاحظ أن هناك فرقا كبيرا بينهما، وهذا ما أكدته قيم اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (27,37) في الدافعية للإنجاز و(32.94-) في الضغط النفسي. وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الحادية عشر القائلة **توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط.** حيث كانت الفروق لصالح ذوي النمط الهادف في الدافعية للإنجاز في حين كانت الفروق في الضغط النفسي لصالح ذوي النمط غير الهادف، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

بعد تعرضنا إلى عرض النتائج حسب كل فرضية سنحاول في هذا الجهد مناقشة نتائج الدراسة وذلك بتناول كل فرضية على حدا.

1.2-مناقشة الفرضية الأولى:

بناء على نتائج الفرضية الأولى التي جاءت نتائجها **مؤيدة** لفرضية البحث الأولى والقائلة بـ: **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**، حيث كانت نسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف). ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز (0.48) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف. و(0.53-) بالنسبة لنمط الشخصية غير الهادف، وكلا القيمتين متوسطتين، غير أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والدافعية كان موجبا، أي أن المتميزون بالنمط الهادف من عينة الدراسة يتميزون بدافعية فوق متوسطة إلى مرتفعة. في حين أن الارتباط بين نمط الشخصية غير الهادف والدافعية للإنجاز جاء سالبا. وهو ما يعني أن هذه الفئة من عينة الدراسة يتميزون بدافعية من متوسطة إلى ضعيفة. هذا ونلاحظ أن قيمتي الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة. ومنه نسجل العلاقة الايجابية ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أساتذة التعليم الثانوي -عينة الدراسة -في مقياس نمط الشخصية الهادف / غير الهادف ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز طردية، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الثانوي لمدينة المسيلة كلما ارتفعت درجاتهم في الدافعية للإنجاز والعكس صحيح، ويتضح ذلك بالرجوع إلى معاملات الارتباط بين درجات الأساتذة في نمط الشخصية

الهادف المهيمن بوجه عام. وفي بعديه الأساسيين (بعد الجدية وبعد التخطيط)، ودرجات الدافعية للإنجاز موجبة وذات دلالة إحصائية، ما يؤكد العلاقة الطردية بين نمط الشخصية لعينة الدراسة الأساسية الهادف بوجه عام، وبأبعاده الفرعية حسب نظرية التقلبات النفسية ودافعيتهم للإنجاز بشكل عام، كما سيأتي التفصيل فيه كل على حدا. حيث تزايدت متوسطات درجات نمط الشخصية الهادف بشكل طردي واضح مع تزايد مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة، وهذا ما نستشفه من الجدول بالملحق رقم (08) الذي يثبت التأثير الكبير، ويؤكده بالنسبة لنمط الشخصية الهادف المهيمن على الدافعية للإنجاز بالإضافة إلى العوامل.

ويعرض الأدب النظري للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، والتي تنطلق من الخلفية النظرية لنظرية التقلبات النفسية أو نظرية الحالات التي تولدت عن تراكم نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية لصاحبها التي تنسب إليه – العالم أبتر – الذي يوضح فيها الطبيعة النفسية للأفراد الغير مستقرة دائما، أي أنه يمكن لأي فرد أن يتغير وينقلب سلوكه من نمط لضده، وذلك في احدى الثنائيات الأربعة للأزواج المتعاكسة على عكس ما جاءت به النظريات السابقة التي ذهبت إلى ثبات الشخصية. ومن الدراسات التي استندت على هذه النظرية كخلفية نظرية ما قام به رقيق برة علي (2015) من جامعة البليدة 02، وهني الحاج (2011) ومرنيز عفيف (2009) وكليهما من جامعة مستغانم.

أين أكدت هذه الدراسات على وجود تأثير كبير بين نمط الشخصية الهادف /غير الهادف على الدافعية للإنجاز حيث سجلت دراسة مرنيز عفيف على سبيل المثال: نسبة 19,2 من مجموع العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، وهو تأثير كبير يدل على أهمية دراسة نمط الشخصية الهادف، والاهتمام به لرفع مستويات الدافعية لطلابنا وأساتذتنا على حد سواء، إذا ما أردنا القضاء على الاختلالات والانزلاقات الخطيرة التي تعاني منها منظومتنا التربوية ... خاصة و أنه في المقابل توصلت الدراسة إلى نتائج دلت

لاسيما فيما يدل عليه الجدول بالملحق رقم(08) إلى العلاقة العكسية. إذ بلغت درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة أدناها لدى نفس الفئة من العينة المتميزين بالنمط الغير الهادف. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في جزئياتها المتعلقة بالفرضية الأولى، مع ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها الهلسا (1996) أين أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) لصالح الاتزان كما كشفت على دافع الإنجاز يعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط–الانطواء) لصالح الانطواء. وبالرجوع إلى الدراسات الأمبريقية التي قام بها أبتر (Apter, 1982) صاحب نظرية التقلبات النفسية (Apter , 1997,p 217-220) وذلك عن العلاقة بين النمط الهادف والدافعية للإنجاز، وارتباط النمط الغير هادف بالتسلية، فالشخص المتميز بنمط شخصية هادفة يكون مخططا لأهدافه على المدى البعيد جدي عند تطبيق هذه المخططات في الواقع، حيث يعتبر هذين العاملين هامين في استثارة دافعية الإنجاز، ولعل هذا حسب رأي الباحث باعتباره واحدا منها، تفسير لغياب التحضير الجدي لدى الكثير من أساتذتنا ممن يمكن أن نصنفهم بالمتميزين بدافعية ضعيفة أو متوسطة، مما يضع هؤلاء في مصف الذين يتميزون بالنمط الغير هادف الذي يبحث دائما عن المشاعر والرغبات والأحاسيس الآنية غير آبه لنتائج أفعاله في المستقبل القريب. مما يجعله غير مهتم وغير مثابر في أداء مهامه. فينخفض بذلك مستوى دافعيته للإنجاز، وهذا الوصف حسب الباحث هو اختزال لصورة الأستاذ اليوم.

هذا وما يدعم النظرية ويتوافق مع النتائج التي توصلنا إليها في الفرضية الأولى، ما أشارت إليه الدراسة التي قام بها نبيل الزهار (1984) والتي تناولت بالدراسة بعض سمات الشخصية كالسمات الاجتماعية والميل للخدمات الاجتماعية والاتزان الانفعالي المرتبط بالنجاح (أنور الشرقاوي: 2000، ص 229). وإلى ما ذهب إليه وأكده كل من احمد عبد الخالق ومايسة النيال (1966) في دراستهما حول

علاقة الدافعية للإنجاز علاقتها ببعض متغيرات الشخصية (أنور الشرقاوي: نفس المرجع السابق، ص588).

وعليه ففيما يخص الفرضية الأولى للبحث، التي قامت على وجود علاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

فقد كشفت نتائجها عن صحة هذا الفرض، ودعمتها الدراسات السابقة التي ذكرناها. حيث تبين أن هناك علاقة طردية دالة احصائيا بين درجات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي الممثلين في عينة البحث. وأسفرت على أن تقلب وتغير مستوى دافعيتهم من منخفضة إلى متوسطة أو مرتفعة لدى أساتذة التعليم الثانوي، يعزى الى نمط شخصيتهم التي تتقلب من الهادف الذي يتميز بدافعية للإنجاز متوسطة إلى مرتفعة باعتبار أن النمط الشائع عندهم هو النمط الهادف. وأما بالنسبة للنمط غير الهادف الذي يتميز بدافعية منخفضة إلى متوسطة حسب الحالة النفسية التي يكون فيها الأستاذ فنظرية التقلبات النفسية تعرف أيضا بنظرية الحالات، ويعتبر العالم كاتل (Cattel 1965) أول من فرق بين مفهومي الحالة والسمة. ومن ثمة بحث فيه وبتعمق كل من سيلبيرجر وزملائه (Spielberger & al). وعليه فنظرية التقلبات النفسية أو الحالات النفسية التي تميز التجربة الإنسانية بجانبين هما: البحث عن الدافعية وتجنب الدافعية، حيث توصف هذه الحالات بما وراء الدافعية أي أنها تقع في رتبة أعلى من الدافعية وأنها تؤثر في الدافعية كمحددات عامة. هذه الحالات – ما وراء الدافعية – متمانعة أي متنافرة (ظهور إحداها يمنع ظهور الأخرى) تتناوب لدى الفرد طول حياته، أحيانا بسرعة وبصورة مفاجئة – تقلبات – تبعا لازدواجية الأخرى. وهذا يستلزم أن الحالات النفسية تصنف إلى أزواج من الحالات المتعرضة – états opposés-وهو السبب وراء تسميتها بـ –نظرية التقلبات النفسية – وبـ– نظرية الدافعية –لأنها تهتم بالانفعالات باعتبارها متغيرات مشكلة للدافعية التي بدونها تبقى مجردة.

ومنه وفي ضل النتائج المتحصل عليها يأتي تأكيد الباحث على التأكيد على الحث على وجوب الاهتمام بالبيئة التي يعما بها الأساتذة، لأنها توفر الحالة النفسية التي تقف وراء نمط الشخصية ومستوى الدافعية التي يكون عليها الأستاذ.

2.2-مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: " **توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**" أين تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) ودرجاتهم في الضغط النفسي. وأظهرت النتائج أن كلا القيمتين كانتا متوسطتين، غير أن الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والضغط النفسي كان سالبا. ما يعني أن هذه الفئة من عينة الدراسة مدركة لضغوطها النفسية وتستعمل استراتيجيات للتكيف مع الحالة التي تريد فرض الضغط النفسي عليها. في حين أن الارتباط بين نمط الشخصية غير الهادف والضغط النفسي جاء موجبا وهوما يعني العكس بالنقيض لهذه الفئة من عينة الدراسة من الفئة الأولى. حيث بلغ (0.39-) بالنسبة لنمط الشخصية الهادف و(0.38) بالنسبة لنمط الشخصية غير الهادف، فكانت قيمتي الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة.

وهي النتيجة التي جاءت جاءت مؤيدة لفرضية البحث الثانية والقائلة بـ توجد علاقة ارتباطية بين نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذه النتيجة في حد ذاتها تؤكد على أهمية العناية بالصحة النفسية للأفراد بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة، والعمل على تكامل شخصياتهم على أن يكون هذا الموضوع، موضوع اهتمام المسؤولين والقائمين

على شؤون التربية على مختلف مسؤولياتهم المركزية واللامركزية. وهذا كنتيجة حتمية لتعقد الحياة في المجتمع المعاصر الذي أصبح يفرض تحديات متسارعة على الفرد بصفة عامة لكي يتمكن من مواصلة الكفاح في سبيل العيش والإنتاج، فهذا العصر استنادا للدراسات السابقة، يتميز بسيادة عوامل الصراع والضغوط النفسية، لدرجة جعلت الباحثين في العلوم السلوكية يطلقون عليه عصر القلق. مما يستوجب على الفرد أن يفهم ذاته وعمله بما يمكنه من السيطرة عليها وتوجيهها، ويبدأ في التفكير في نفسه عندما يدرك أن مقدراته على التوافق قد أعدمت، وأن علاقته بالبيئة المحيطة به وبالعمل لم تعد علاقة ود وأمن. ففي الدراسة التي قام بها حسين (1984) على عينة من المعلمين تكونت من 140 معلم و120معلمة والتي توصلت أن من مصادر الضغط النفسي والتوتر بعد تكوين الشخصية، كما توافقت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة محمد الشيراوي (2005) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية لمهنة التدريس بسمات شخصية المعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من 102معلم و53معلمة. وبينت نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط موجب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس وكل من سمة الحساسية، التوتر. بينما سجلت عدم وجود ارتباط بين ضغوط مهنة التدريس وكل من سمة الثبات الانفعالي، والسيطرة، والراديكالية. وعليه يمكن أن نقول أن الدراسة الحالية توافقت نتائجها مع الدراسات السابقة التي استندنا عليها، ولو أن هذه الدراسات ربطت الضغوط النفسية بسمات الشخصية في حين اعتمدت دراستنا أنماط الشخصية وهذا انطلاقا من قناعته الباحث واتفاقه مع ما أشار إليه **[عبد الغفور (1996)]** في قوله بأن " تحليل الشخصية إلى سمات هو نوع من التجريد يفقدها قيمتها ويفكك الشخصية، ومن ثم تنتفي وحدتها التي يتميز بها الفرد " (عبد الغفور: 1996، ص31). ويذهب إلى أن الشخصية بناء متكامل من السمات والخصائص والصفات تتفاعل مع بعضها البعض، وتؤثر في بعضها البعض على الدوام، وليست مجموعة من السمات أو الاستعدادات المنعزلة القائمة بذاتها مصفوفة بجانب بعضها. فشدة الانفعال تعطل التفكير، والتهور يفسد الحكم، والغباء يؤثر في نفس المرء وكبريائه، وكذلك العاهات

الجسمية والاندماج في المجتمع ينمي بعض المواهب الخاصة. هذا فضلا عن أن تحليل الشخصية إلى سمات بهذه الصورة لا يبين لنا كيف تتضافر هذه السمات أو تتنافر. وما هي درجة تأثير كل سمة في السلوك الظاهري للفرد. ومتى يمكن اعتماد ذلك السلوك المتعلق بتلك السمة الفردية دالة لشخصية الفرد للتعامل معه. (عبد الغفور:1996، ص31) وهناك من يشير إلى أن أهمية تنميط ال شخصية The Personality Typology يمكن في أن هدف البحوث التجريبية The Empirical Researches المتمثل في ضبط المتغيرات الدخيلة في التجارب، والتناول المنظم لمتغيرات البحث، يكون سهلا في حال استعمال أنماط شخصية واضحة ومحددة، يمكن الموازنة بينها في علاقتها بالمتغيرات الأخرى من دون تدخل أية ظروف أو متغيرات أخرى متعلقة بصفات أو سمات أو خصائص الشخصية التي قد تكون مجهولة في أثناء التجربة.

وعلى العموم فلقد توافقت الدراسة الحالية مع ما تم استقراؤه من طرف الباحث من دراسات. ومنها ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها أ. ستوارت (Evan Stwart) و ج. سامبرز(Jeff Summers) والتي بحثت في تأثير المهيمن والحالة غير الهادفة على القلق والتوتر. وكان من أهم ما توصلت إليه، أن المهيمن الهادف يلعب دور الوسيط بين التجنب والقلق والخوف والإنجاز.

وبالرجوع إلى ما يؤكد هذه العلاقة بين نمط الشخصية الهادف / غير الهادف ومن خلال مبيان المنحنى لنموذج التقلبات النفسية حسب نظرية التقلبات النفسية آبتر(1982) (Apter, 1997, p220) أن الحالة الهادفة تقع بين الاسترخاء والتوتر. ما يستثير الشخصية إلى العمل على خفض التوتر عن طريق تحقيق الأهداف التي خططها. أما الحالة غير الهادفة فتقع بين الملل والإثارة التي تدعو للاستمتاع. وبما أن حياة الإنسان لا تخلو من صعوبات وعقوبات مادية، ومعنوية خفيفة، وعنيفة تعوق سير دوافعه نحو أهدافها. وعند عجز الإنسان عن اجتياز العقبة بطريقة سريعة مرضية، فالطريق الطبيعي لإزالتها أو

التغلب عليها، هو أن يضاعف مجهوده وإن يكرر محاولاته لتنحيتها من طريقه، كأن يحاول الالتفاف حول العقبة أو استبدال الهدف المعوق بآخر أو تأجيل إرضاء الدافع وبالتالي. فإن الأزمات تنشأ من إحباط وصول الدافع أو أكثر من الدوافع القوية وهذا إحباط ينشأ من عقبات مادية أو اجتماعية أو شخصية أو نتيجة صراع بين الدوافع. وبالتالي فإن المواقف التي تسبب لأغلب الناس بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة الضغط والأزمات النفسية الشديدة ما يلي:

- الأفعال أو المواقف التي تثير الضمير.
- كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه، وكل ما يحول بينه وبين توكيده لذاته .
- حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من أهمية أو من القوة ما كان يظن .
- حيث يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي، أو حيث يتوهم ذلك أو يفقده بالفعل.
- حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة إزاء عادة سيئة يريد الإقلاع عنها.
- حين يعاقب بعقاب لا يستحقه.
- حين يمنع من تحقيق ما يريد منعاً قاطعا.
- حين يشعر ببعد مستوى الطموح، عن مستوى الاقتدار.
- عند تعارض الأدوار المرتبطة بالعمل أو ما يطلق عليه أحيانا "صراع الدور".
- عند عدم وضوح الدور المنوط به في العمل، أو ما يطلق عليه "غموض الدور".
- عند العبء الوظيفي، ويعني مدى استطاعة العامل الوفاء بمتطلبات الوظيفة .
- عدم مشاركة العامل في سياسات العمل وقراراته.
- غياب الدعم الاجتماعي للعامل وإنجازاته.
- صعوبات في البيئة المادية للعمل (الإضاءة–التهوية–درجة الحرارة. إلى غير ذلك من الصعوبات).

وعليه وبناء على ما تقدم يمكن القول: إن طريقة الحياة العصرية تعد مصدرا رئيسيا للضغوط النفسية، فقد أشارت الإحصائيات أن 89% من البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية يمرون بضغوط نفسية مرتفعة من وقت لآخر، وأن ستة أشخاص من بين كل عشرة يمرون بضغوط نفسية مرتفعة مرة واحدة أو مرتين على الأقل أسبوعيا، في حين أن أكثر من واحد من كل أربعة يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة يوميا، وإن هذه الضغوط تسبب أشكالا مختلفة من المشكلات النفسية والفسيولوجية والاجتماعية كالصداع، وارتفاع ضغط الدم وآلام الظهر، والحساسية، وأمراض الجلد، والاكتئاب، والإدمان على الكحول، وفقدان العمل. (السرطاوي والشخص: 1999). ونتيجة لذلك فإن هذه الضغوط التي يعاني منها الأفراد تنتقل للمجتمع مسببة له أخطارا مختلفة. فقد ينتقل أثر الضغوط من الفرد إلى المؤسسة التي يعمل فيها، ومن ثم فقد قدرت الخسائر الاقتصادية الأمريكية الناتجة عن أثار الضغوط المختلفة أكثر من 75 مليار دولار سنويا، وهذه الخسارة قد تكون ناتجة بشكل مباشر عن التغيب عن العمل والنفقات الطبية الزائدة والإنتاجية الضائعة، وقد تكون خسائر غير مباشرة تنتج عن انخفاض الدافعية للإنجاز في العمل.

وبما أن الحالة التي يكون عليها الأستاذ هي التي تقف وراء النمط الذي يكون عليه الأستاذ، وبما أن النمط (هادف / غير هادف) هو الذي وراء تجاوز الضغط النفسي في حالة النمط الهادف، ما يمكننا القول إن أصحاب هذا النمط يتصفون بصلابة نفسية. ولو أن هذا الحكم يحتاج إلى دراسات للكشف عنه.

3.2-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف / غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة**" وفيها أسفرت نتائج الدراسة الحالية أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس نمط الشخصية (الهادف / غير الهادف) ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز. أين بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف في بعده

الجدية (0.31) وفي بعده التخطيط (0.43) وفي بعد تجنب النشاط (0.03). ما يعني أن هذه الفئة ممن شملتهم عينة الدراسة الحالية هم أساتذة جديون ومخططون لأعمالهم المدرسية. أما بالنسبة لذوي النمط غير الهادف فبلغت قيم الارتباط في الجدية (0.41−) وفي التخطيط (0.37−) وفي تجنب النشاط (0.06)، وهو ما يعني نقيض الفئة السابقة من عينة الدراسة الحالية. ومنه نلاحظ أيضا أن الارتباطات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية والدافعية لدى ذوي النمط الهادف، جاءت موجبة في حين أنها جاءت سالبة لدى ذوي النمط غير الهادف.

هذا وكما جاءت الارتباطات التي كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01) نجدها فقط في بعدي الجدية والتخطيط سواء لذوي النمط الهادف أو غير الهادف. في حين أن بعد تجنب النشاط كانت فيه قيمة الارتباط غير دالة إحصائيا. وهذا ما يتناسق وأدبيات النظرية المعتمدة كخلفية نظرية حيث ينتمي بعد الجدية والتخطيط للنمط الهادف. في حين بعد تجنب النشاط ينتمي للنمط الغير هادف الهادف.

وبناء على ما سبق من نتائج احصائية تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الثالثة والقائلة بـ **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف / غير الهادف) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذه النتيجة تتوافق والنتائج التي توصلت إليها، كل من الدراسة التي قام بها رقيق برة علي من جامعة البليدة (02) (2015) والدراسة التي قام به هني الحاج (2011). والدراسة التي قام بها هني الحاج (2011) ومرنيز عفيف (2010) وكليهما من جامعة مستغانم. والتي يمكن أن نستشف من نتائج هذه الدراسات فيما يخص هذا المحور. أن تجسد وتتفق على العلاقة بين النمط الهادف وبعديه الجدية والتخطيط وبالنسبة للعلاقة بين النمط الغير هادف وبعده تجنب النشاط وعلاقتها كلها بالدافعية للإنجاز.

وعليه فالنتائج المتحصل عليها ترى أن النمط الهادف ببعدية الجدية والتخطيط هو الأنسب للعملية التعليمية التعلمية. باعتبار أن النمط الهادف هو الذي يتميز بالدافعية للإنجاز، وذلك بالرجوع إلى أدبيات نظرية التقلبات النفسية وللحالات ما وراء الدافعية التي تطرحها النظرية في حد ذاتها. فالدافعية هي إحدى القوى الأساسية المهمة في نظام الشخصية وحفز السلوك وتوجيهه نحو وجهة معينة أو تأجيله أو حتى إيقافه، وبناء على ذلك تعرف الدافعية على أنها قوة مساعدة على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق أو تعاق الاستجابات (قطامي: 1998) وتعرف أيضا بأنها قوى مكونة من عدد من العوامل الداخلية والخارجية التي تثير السلوك وتوجهه وتحدد شدته وتحافظ على استمراريته. (تركي: 1990) وتستثار هذه القوى بعوامل متعددة قد تنبع من الفرد ذاته، أو البيئة المادية والنفسية المحيطة به. واستنادا للرأي القائم على أن عملية التدريس موقف مخططا يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب. كما يستهدف أيضا إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد. وهذا عكس الرأي الذي ما زال يعرف لدى العامة بل لدى الأساتذة بأشكال عديدة، إلا أن أغلبها يدور حول فكرة رئيسية ألا وهي نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار، وفي ضوء هذه الفكرة فإن المدرس بشكل عام في مختلف الأطوار. هو الشخص الذي يعهد إليه تلقين المعارف إلى التلاميذ وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالاتجاه التقليدي في التربية، والذي كان يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم، لشحنه بالمعارف والعلوم التي يرى الكبار أهميتها. لذا ومن هذا المنطلق جعل الكثير من التربويين يصفون الأستاذ بصفات متعددة مثل: مدير – منظم – قدوة –قائد – حكم – قاضي – ضابط – أخ – والد – مرشد – طبيب – مصمم – مخطط ... الخ

وتكمن أهمية الدور الذي يضطلع به، والواجبات المنوطة به. في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية، لأن النظرة الحديثة التي ترى أن العملية التعليمية التعلمية ليست عملية نقل المعلومات بل هو نشاط مخطط يهدف إلى:

- ✓ تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقويم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي.
- ✓ إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم.
- ✓ إدارة الصف وضبط النظام داخله وتعويد الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة.
- ✓ التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطلاب التربوي والتعليمي.
- ✓ إرشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب، للدراسة والبحث، والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمية.

وكل هذا يتطلب من الأستاذ الجدية والتخطيط المسبق وعدم الارتجالية. وهذا لا يكون أن يتأتى إلا إذا تميز بدافعية للإنجاز التي هي من خصائص ومميزات ذات النمط الهادف. وهذا ما أكدته النتائج الحالية بحيث وجد ارتباط بين التخطيط والدافعية للإنجاز.

إن النتائج الحالية تؤكد من جهة أخرى علاقة النشاط بالدافعية للإنجاز، فغياب النشاط معناه تدهور في مستوى الدافعية، وعليه فالاهتمام بتنمية دافعية الأستاذ هو في حد ذاته استثارة لنشاطه. ومن هنا فأبعاد النمط الهادف المتمثلة، في الجدية والتخطيط وارتباطهما بالدافعية على عكس بعد تجنب النشاط الذي ارتبط بالنمط الغير هادف، الذي يرتبط هو بدوره انخفاض مستوى الدافعية، ومنه فالنتائج المتحصل عليها، تدعو إذا ما أردنا تحقيق التدريس الفعال الذي يقوم أساسا، على التميز بالدافعية للإنجاز، إلى الاهتمام بدافعية المتعلم كما نهتم بدافعية الأستاذ، لأن دافعية المتعلم من دافعية الأستاذ وهذا حسب رأي الباحث لا يتحقق إلا بتوفير البيئة المادية والنفسية التي تستثير الدافعية وتبعث الفرد الطاقة المولدة للنشاط والحيوية.

4.2-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) والضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.** ولقد جاءت نتائج البحث **مؤيدة** لها، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. حيث كان معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس نمط الشخصية (الهادف / غير الهادف)، ودرجاتهم في الضغط النفسي والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف في الجدية (0.31-) وفي التخطيط (0.30-) وفي تجنب النشاط (0.08-). في حين وبالنسبة لذوي النمط غير الهادف فبلغت قيم الارتباط في الجدية (0.32) وفي التخطيط (0.23) وفي تجنب النشاط (0.06-)، كما جاءت الارتباطات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية، والضغط النفسي ذوي النمط الهادف سالبة. في حين أنها جاءت موجبة لدى ذوي النمط غير الهادف، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05) نجدها فقط في بعدي الجدية، والتخطيط سواء لذوي النمط الهادف أو غير الهادف. على عكس بعد تجنب النشاط، أين كانت فيه قيمة الارتباط غير دالة إحصائيا. وهو ما أدى إلى رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وهذه النتائج المتوصل إليه تعني أن أفراد عينة الراسة والمتميزون بالنمط الهادف يستعملون استراتيجيات لمقاومة الضغوط النفسية ويدركونه ما يجعلهم جديون ومخططون لأعمالهم اليومية. والعكس صحيح بالنسبة لذوي النمط الغير هادف. ويبقى أن يسجل الباحث في حدود الجهد الذي بذله والإمكانيات التي أتيحت له. أنه لم يعثر على الدراسات المحلية أو العربية التي استندت لنظرية التقلبات النفسية وربطت بأبعاده الثلاثة – الجدية، التخطيط، تجنب النشاط – وبوجه عام ومن الدراسات الأجنبية، نجد توافق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها أ. ستوارت (Evan Stwart) و ج. سامرز (Jeff Summers) و غ. ثورن (Greg Thorne) من جامعة كوينزلندا الجنوبية بأستراليا. أين كانت النتائج لعينة الدراسة للمتميزين بالحالة الهادفة المهيمنة في بعديه، إيجابية فيما يخص

القلق والتوتر. وسلبية بالنسبة للمتميزين بالحالة الغير هادفة. كما أثبتت نتائج هذه الدراسة أن النمط الهادف يلعب دور الوسيط بين تجنب النشاط والقلق والخوف والإنجاز.

وعيه وبهدف اسقاط النتائج المتوصل على الواقع. نجد أنه من المتفق عليه لدى جمهور المهتمين في العلوم التربوية أننا نعيش في منظومة بيئية فيها من المثيرات، والمنبهات المتنوعة، وتعدد أسبابها، لها تأثير قد يبدأ ولا ينتهي، ويستمر مع الإنسان من البيت إلى المدرسة، إلى سوق العمل إلى المجتمع الذي يعيش فيه، مما يشكل لديه ضغوطًا مختلفة، تؤدي بدورها إلى أن يعيش الفرد في حالة من القلق والتوتر والانفعال، فيؤثر ذلك على مهام الفرد وواجباته الأسرية والوظيفية، وعلاقته بالمجتمع المحيط فيه، وقد يؤثر ذلك على صحته وجسده. فعادة ما يتعرض الأساتذة والأستاذات إلى عدد من الضغوط النفسية، والمؤثرات التي من شأنها التأثير في مستوى أدائهم، وفي تعاملهم مع الظروف المحيطة بهم، فيجدون أنفسهم في وضع لم يختاروه، ولكن فرض عليهم من مؤثر خارجي يملك نوعًا من القوة أو السلطة وهي الحالة التي تقف وراء النمط الذي يكونون عليه (هادف / غير هادف)، والتي يجدون أنفسهم معها غير قادرين على التصويب أو إرجاع الأمور إلى نصابها، أو أنهم ملزمون باتخاذ أو اتباع أسلوب معين بغض النظر عن درجة قناعتهم أو رضاهم به، الأمر الذي يشكل لديهم نوعًا من الضغوط التي إذا لم يحسن متخذوا القرار وراسموا السياسة التعليمية التعامل معها. فقد تؤدي إلى نتائج عكسية، وقد تكون مدمرة إذا ما انعكست على شخصياتهم وسلوكياتهم، وتعاملهم مع مدراءهم وزملائهم وطلبتهم وأفراد أسرهم. فلأستاذ في جميع المراحل الدراسية إحدى الركائز الرئيسية في العملية التعليمية، ولا تتوقف صلاحيته للقيام بعمله على النحو المنشود على حسن إعداده وتدريبه، فحسب بل تشمل إصلاح أحواله المادية والاجتماعية والتخفيف من الضغوط النفسية التي تواجهه أثناء أدائه لعمله. فتوفير عوامل الاستقرار النفسي والمادي والاجتماعي يعينه على القيام بواجباته بفاعلية. فالمهمة المنوطة به شاقة تتعب الفكر وتنهك الجسم وتحطم الأعصاب، مما يفقده حيويته ونشاطه ويعجز عن القيام بعمله على الوجه المطلوب، والمتتبع

للدراسات المرتبطة بالضغوط النفسية التي تقع على الأستاذ في عمله يلاحظ أنها ظلت حتى منتصف السبعينيات محدودة. ثم ازداد الاهتمام الدولي بهذا الموضوع في الثمانينيات والتسعينيات، والذي تمثل في تشعب دراساته وعقد المؤتمرات حوله. أين ازداد الاهتمام بها أثناء العقد الأخير من القرن العشرين في كل من البحوث الأكاديمية والممارسات التنظيمية، والتي ركزت على بيئة العمل وخصائص العامل، وقد يعزى اهتمام الباحثين بموضوع الضغوط النفسية بحسب الدراسات المتعلقة بهذا الشأن، والتي توصلت نتائجها إلى أدلة واضحة على أن استمرار عمل الأساتذة تحت مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، تصاحبها مظاهر فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم والتهاب القولون. وإلى مشاكل تختص بالعيون وآلام الرأس والمعدة وأمراض القلب، ومظاهر نفسية كعدم الرضا عن العمل ومظاهر سلوكية كالتغيب عن العمل، وعدم الاستمرار فيه والعزم على تركه إلى مهن أخرى. كما أن الضغوط النفسية المهنية لها تأثيرات سلبية على أداء الأستاذ وسلوكه. غير أنه وحسب بعض الدراسات التي تشير إلى أن قضية الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأساتذة قد حظيت باهتمام كبير، تمثل في كم البحوث التي أجريت عنها على الساحة الأجنبية، وندرتها على الساحة العربية. وتشير المعاجم اللغوية العربية إلى أن الضغوط أصلها ضغط بمعنى الضيق والإكراه على فعل شيء، ما يغيب دافعيته للإنجاز ويسبب له مستوى مرتفع من الضغط، ولهذا فقد شغل موضوع الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأساتذة. اهتمام العديد من الباحثين في شتى دول العالم، وذلك لأهمية دوره ومكانته في العملية التعليمية التعلمية، إذ إن تحديد مدى الضغوط التي يتعرض لها الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية، ومعرفة أسبابها والأعراض المصاحبة لها –الفسيولوجية والنفسية والسلوكية – والعمل على التقليل منها، تجنب الأستاذ الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية التي قد تصيبه وتشعره بالرضا في عمله وعدم تغيبه عنه والاستمرار فيه، وعدم التفكير في تركه إلى مهن أخرى ويعينه على أدائه لعمله، كما يقع اليوم في ما يخص على الإبقاء على التقاعد النسبي والمسبق في قانون التقاعد بعد إلغائه. وبالخصوص بالجدية والتخطيط للعملية التعليمية باعتباره مبدأ تدريسيا هاما

وخاصية أساسية للتعليم والتعلم يكتسب الدرس من خلاله طابعه العلمي، ونوعيته التربوية وتتأكد على أساسه فاعليته وكفاءة النشاط التدريسي، فهو النشاط الذي يقوم به الأستاذ يوميا لترجمة الأفكار والتصورات والمضامين العامة للمناهج التعليمية كوثيقة مركزية إلى أفكار وتصورات حقيقية. لقيادة النشاط الصفي اليومي للأستاذ والمتعلمين، وفقا لمعطيات وظروف العملية التدريسية.

5.2-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) تبعا لمتغير الجنس**" واستنادا إلى النتائج المتصل عليها في الدراسة الحالية. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في نمط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية الهادف. والتي بلغت بالنسبة للذكور (17.84) وبالنسبة الإناث (17.91). وفي نمط الشخصية غير الهادف بلغت بالنسبة للذكور (9.52) وبالنسبة الإناث (9.94)، وهو ما يعني أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,17) بالنسبة للنمط الهادف و(0.68-) بالنسبة للنمط غير الهادف هما قيمتين سالبتين وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة الخامسة. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

من خلال استقراء البحوث والدراسات التطبيقية الأمبريقية السالفة الذكر التي تمت للكشف عن الفروق بين الجنسين، تبين وجود انقسام آراء الدارسين لهذا المتغير إلى فئتين: الفئة الاولى تقر بعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في عدة جوانب من الجوانب المؤثرة بصورة مباشرة في الشخصية لديهم، أبرزها

الدافعية وعليه فلا توجد فروق بين الجنسين في نمط الشخصية الهادف، وقد ارجع الباحثون عدم وجود هذه الفروق الى عوامل عديدة نذكر منها:

- ✓ العوامل الاسرية (مرجعية الاسرة، أساليب التنشئة الاسرية...): حيث ساهمت بشكل كبير في توجه المرأة إلى العمل في التعليم أكثر منه في التطلع في المناصب العليا. فالمجتمع الجزائري لا يزال مرتبطا إلى حد ما بالتصورات الاجتماعية، والثقافية السائدة فيه، التي غالبا ما تكون تصورات تقليدية. فتأثير البيئة الاجتماعية والثقافية والتي تنعكس على أول وأهم مؤسسة في المجتمع ألا وهي الأسرة، تعتبر من العوامل الغير محفزة والمشجعة على تغيير النظرة المستقبلية فيما يخص قضية عمل المرأة الجزائرية، والتواجد في ميادين عمل مختلفة واكتساب أدوار عمل جديدة، بتقلد مناصب المسؤولية. فالمجتمع والأسرة باعتبارها أحد مؤسساته الأساسية لازالت تعيد إنتاج الدور التقليدي للمرأة، وبالتالي استمرار الصورة النمطية التقليدية لأدوار النوع. ويظهر هذا خاصة في الإقبال الواسع نحو المهن التي تحضي بالقبول والاعتراف الاجتماعي كمهنة التعليم. فإذا كان الموروث الثقافي بمفهومه الواسع قد حصر أدوار المرأة، وجعلها مقتصرة في مجال أعمال محدودة فإنه مع اتساع قاعدة تعليم المرأة، وخروجها للعمل لاحظنا أن ذلك الحد التقليدي بدأ بالتراجع فالتعليم والعمل مؤشران مكنا المرأة من اكتشاف أدوار جديدة. ولقد فتح التعليم للمرأة الأفاق المستقبلية للتطلع. في حين إن العمل أتاح لها فرصا أوسع للترقية والسعي للوصول إلى مناصب أعلى وأرقي. وهي متغيرات تدل على أن نسبة تواجد المرأة داخل المؤسسة التربوية ستزيد مستقبلا، نظرا للتأنيث الذي يشهده قطاع التعليم (ارتفاع نسبة المعلمات وارتفاع نسبتهن المرتفعة في مختلف الوظائف التربوية) وهذا ما لاحظناه أثناء سحب أفراد عينة الدراسة وتدخل في طريقة اختيار العينة فكانت طبقة حصصيه. وعليه أصبح العمل خارج البيت حيز لإثبات الذات بالنسبة للمرأة.

- ✓ الإطار الثقافي والحضاري: الذي يميز المجتمعات التي تتم الدراسة فيها عن الفروق بين الجنسين. في أي جانب كان؟ أين أظهرت هذه الدراسة أن وضع المرأة تنوع بين الايجابي النشط، والسلبي. وذلك حسب الثقافة التي تتلقاها وأنواع التدريبات التي تمنح لها من خلال مراحل نموها. في مقابل استعداد المجتمع لتقبل النشاطات التي يمكن أن تسهم المرأة بها خدمة له. وعليه فلا يستثنى المجتمع الجزائري عن غيره حيث يسعى إلى مسايرة المجتمعات الأخرى التي تجاوزته اقتصاديا، وثقافيا، واجتماعيا بصفة عامة.

هذا وما ساعد المرأة الجزائرية على الخوض في الحياة العامة جنبا إلى جنب، في دورها البطولي أيام الثورة المجيدة... فسجلت بذلك اسمها... تعدى ذلك إلى المستوى العربي وحتى العالمي. وهذا ما ساعدها على استمالة القوانين لمزيد من الحقوق. فتح لها بذلك فرص التعليم والتوظيف لتتسع بذلك الأدوار الاجتماعية والسياسية، والجمعوية ...وهذا ليس في المناطق الحضرية فقط بل حتى الريفية التي تزودنا بكل مقومات الحيات الأساسية والرفاهية.

- ✓ الحقبة الزمنية التي أجري فيها البحث في تناولها الفروق بين الجنسين في أي مجال كان: فالستينات غير سنوات الواحد والعشرين وهكذا، كون أن المجتمع في تطور مستمر، فلكل حقبة زمنية ظروفها ومقوماتها ومميزاتها الاجتماعية، والثقافية، والتاريخية، والاقتصادية، التي تميزها عن غيرها من الحقب. لا سيما ما شهدته الحركات التحررية النسائية الغربية التي بلغ مداها المجتمعات العربية، حيث بدأت الحركات النسائية العربية تحذوا حذوها، فتلاشت بذلك الفروق بين الجنسين في عدة جوانب من الشخصية.

ومنه يتضح أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق جوهرية بين الأساتذة من الجنسين، في نمط الشخصية الهادف لدى أفراد عينة الدراسة، إنما يرجع إلى عدة عوامل أهمها الرغبة الجامحة في العمل على تغيير نظرة المجتمع بصفة عامة، والجنس الآخر بصفة خاصة.

ورغبتها في جعل المجتمع يحس بوجودها ككيان له معنى مستقل. كل ذلك يرجعه بعض العلماء إلى امتلاكها ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن في المجتمع واحتقاره لمكانتها، وتقزيمه لكيانها، وتطويقه لأدوارها بحصره فقط في تربية الأبناء والقيام بمستلزمات البيت.

وفيما يخص الدراسة الحالية فلقد جاءت متطابقة تطابقا شبه كلي مع ما توصلت إليه الدراسات التي ذكرت سابقا، ونقصد بذلك دراسة رقيق برة علي 2015، وهني الحاج 2011، ومرنيز عفيف 2009. وهي نتيجة تعزز الإطار اعام الذي ذهبت إليه الدراسة من وراء الخلفية النظرية التي استندت عليه. حيث تعزي الدافعية لنمط الشخصية، دون أن يكون لمتغير الجنس دور في اثرتها بصفة مباشرة وفاعلة.

6.2-مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس**"، بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز لدى ذوي نمط الشخصية الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (180.06) وبالنسبة الإناث (180.12) ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (91.07) وبالنسبة الإناث (94.66) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، ولعل مرد ذلك حسب ما يراه الباحث. من خلال استقراء الفئة الثانية التي تأخذ بوجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور أين أرجعها الباحثون إلى عوامل نذكر منها:

- أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة خاصة في المجتمعات العربية التي تفرق بين الجنسين حتى داخل إطار الأسرة الواحدة فاختلفت بذلك التنشئة الاجتماعية لكل من الجنسين أين يجد الذكر على عكس الأنثى – التشجيع دائما على تنمية مهارته المعرفية والأدائية ...

في مقابل ما تجده المرأة من أنواع الإهمال واللامبالاة من طرف الأولياء خاصة الآباء. ما يجعل بيئة العمل مساحة للتنافس مع الجنس الآخر واثبات الذات.

- نمط الشخصية لكل جنس على حيث خلصت البحوث في هذا المجال إلى أن الإناث يتميزن في الغالب بالنمط الذي يتصف بعدة صفات منها اهتمامها بالوقت والانشغال بما يجب عمله، والتهيؤ المستمر للعمل فهن بذلك أ كثر جدية وتخطيطا، على عكس الذكور... وهذا ما لفت انتباه الباحث، وسجله من نتائج الملاحظة على الفروق الطفيفة في المتوسطات بين درجات الأساتذة عينة البحث والتي سجلت لصالح الأساتذة الإناث، وقد فسر الباحث ذلك إلى اختلاف نظرة وفكرة كل من الجنسين إلى العمل، حيث ينظر أغلب الذكور من الأساتذة إلى العمل على أنه مكسب الرزق ومؤمن الحياة له ولعائلته بعد الله. في حين تنظر الأستاذات إليه كمبرر للخروج إلى عالم الحياة والتحرر، وتحقيق الذات والكماليات خاصة الجمالية التي لا يستطيع أن يوفرها لها زوجها ...

وهذا ما يفسر به الباحث الفرق الطفيف المسجل بين الإناث والذكور، دون أن يقع في تناقض لأن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (**T test**) والتي بلغت (0,02−) بالنسبة لذوي النمط الهادف و(0.68−) بالنسبة لذوي النمط غير الهادف في الدافعية للإنجاز. هما قيمتين سالبتين وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) والذي اسنادا عليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة السادسة القائلة **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

ولربط الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها ومقارنتها مع مثيلاتها من الدراسات. نجد أنها إلتقت مع دراسة عبد الرحمن بريكة (عبد الرحمن بريكة: 2003، ص119) التي كشفت عن وجود فرق طفيف وغير دال إحصائيا بين متوسطات فئتي الذكور والإناث في مجال الدافعية. وهي النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي قام بها رقيق برة علي 2015، وهني الحاج 2011، ومرنيز عفيف 2009.

غير أنه وعلى العموم تبقى قضية هذه الفروق بين الجنسين أكثر القضايا المثيرة الجدل في العديد من البحوث النفسية، بين متفتح ومنغلق نحو ضرورة التخلي عن مثل هذه المعتقدات التي هي حسبهم تقليدية. غير أننا مقتنعون بأن هذه القضية استغلت لأغراض خفية لكل طرف وتوظيفها لأغراض أخرى وعليه تبقى مسألة الاقتناع بوجود فروق من عدمها، مرتبط ومتوقف على التسليم والتقبل للمتغيرات والعوامل التي بني عليها كل طرف فكرته حتى تتحدد الغلبة لأي طرف، أو إلغاء الفروق بين الجنسين التي تتوقف هي الأخرى على التركيبة الاجتماعية والثقافية والايديلوجية للمجتمع الذي ينتمي له الجنسين. مع وضع عامل الحدود الزمنية التي تم فيها البحث إضافة إلى عدة عوامل واعتبارات أخرى، آخرها التي من شأنها أن تؤثر في تحديد الغلبة.

7.2-مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف /غير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس**"

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي لدى ذوي نمط الشخصية الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (62.32) وبالنسبة الإناث (62.21)، ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف والتي بلغت بالنسبة للذكور (97.73) وبالنسبة الإناث (94.87). نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,09) بالنسبة لذوي النمط

الهادف و(1.93) بالنسبة لذوي النمط غير الهادف في الضغط النفسي، هما قيمتين موجبين وغير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). والذي على أساسه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** لفرضية الدراسة السابعة القائلة **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

ويفسر ذلك من وجهة نظر الباحث مستندا في ذلك على أدبيات نظرية التقلبات النفسية. على أن نمط الشخصية هو الذي يتحكم في الضغوط النفسية وبما أنه لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق في نمط الشخصية يعزى لمتغير الجنس. فالنتيجة الحالية منطقية ومنتظرة. وعليه يرى الباحث أن هناك توافق إلى حد كبير في استجابة أفراد عينة الدراسة حول بنود الضغوط النفسية. وأن الجنس لا يؤثر على الضغط النفسي لدى أنماط الشخصية – الهادف / غير الهادف–حسب نظرية التقلبات النفسية.

وقد تعارضت نتائج هذه الدراسات التي توصلت إلى إقرار وجود فروق بين الجنسين. ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة عباس إبراهيم متولي (2000) والتي بحثت الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس والخبرة وبعض سمات الشخصية، لدى معلمي المرحلة الابتدائية وهدفت إلى التعرف على الفروق في الضغوط النفسية تبعا لمتغير الجنس. أين كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات.

وسعيا من الباحث لتأكيد وتبرير نتائج دراسته التعارضة مع هذه الراسة، فلقد استلزم منه جهدا إضافيا للبحث في الدراسات التي بحثت في الفروق بين أنماط الشخصية والضغوط النفسية والتي تدعم نتائج دراسته. ومما استوقفه دراسة كل من نشوة كرم، ودراسة حوراء حيدر وكذا دراسة جميلة رحيم عبد الوائلي، والتي توصلت كلها إلى أن الجنس لا يؤثر على الضغوط النفسية في نمط الشخصية (ب). وهكذا ورغم

اختلاف هذه البحوث مع البحث الحالي، مكانيا وزمنيا. وتنوعت من حيث الطرح إلا أنها تؤكد على نفس النتيجة. وهذا راجع حسب الباحث إلى بنية الشخصية للنمط الهادف وبنية نمط الشخصية (ب) اللذان يتميزان بالهدوء والثقة بالنفس وتقدير الذات سواء عند الذكور أو الإناث على حد سواء.

وأن هذه الخصائص لا تتأثر بالخصائص الثقافية ولا الاجتماعية. ولا حتى الخصائص المورفولوجية للأستاذ والمعلم.

8.2-مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف /غير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية** " وبعد المعالجة الإحصائية وذلك بحساب قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "**تحليل التباين الأحادي**" في نمط الشخصية الهادف والتي بلغت (1.99) وفي نمط الشخصية غير الهادف (0.95)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث الثامنة والقائلة بـ " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في نمط الشخصية (الهادف وغير الهادف) تبعا لمتغير الأقدمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وبالرجوع إلى أدبيات النظرية – التقلبات النفسية – المعتمدة كخلفية للدراسة الحالية حيث بين للباحث ما عرضه في الإطار النظري في جانبه الخاص بالنظرية المعتمدة. في حدود ما وقع بين يديه فيما يخص هذه النظرية على قلتها، خاصة في التراث الأدبي العربي أو المحلي. تبين له أن هذه النظرية هي نظرية للشخصية، وتأخذ بعدم التماسك الداخلي أو عدم الثبات الذي يترتب عنه الصفة أو النمط الشائع أو المسيطر إن صح التعبير في الشخصية، من المنظور الإحصائي حسب مختلف أزواج الدافعية. حيث

يرى صاحب النظرية (M.Apter) بأن الشيوع أو الغلبة (Dominance) ليس تصور جديد لمعنى السمة (Apter,1997,p217-220) في الشخصية حسب نظرية السمات. فسمة الشخصية عبارة عن ميزة دائمة، في حين أن النمط الشائع أو المسيطر في الشخصية يبقى دائما معطى إحصائي (فرضية).

فحسب منظور نظرية التقلبات النفسية فإن الفرد يمكن أن يتأرجح باستمرار من حالة إلى حالة. هذه الانعكاسات تطرح مشكلا حقيقيا أمام كل البروتوكولات التجريبية بصفتها متغيرات مضطربة تشكل صعوبات، مما قد تؤثر على الشروط التجريبية، خاصة إذا كانت هذه الشروط هي في حد ذاتها السبب في التحولات، مثل: الاختبار وإعادة الاختبار لنفس الأفراد. يكون من الصعب ترجمته وتفسيره، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التحولات النفسية للأفراد. وعليه تكونت للباحث رؤية أنه لا يمكن التأكيد على إعطاء الخاصية قانون المتغير المستقل، بدون مراقبة التحولات للحالات النفسية... والنتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية تؤكد وتدعم هذا الطرح في أن التقلبات في الحالة أو في النمط من هادف إلى غير هادف يعزى لنمط الشخصية ولا تأثير للزمن من خلال الخبرة المهنية فيه. وعليه فالنتيجة جاءت إن لم تكن متوافقة ومؤكدة لفرضية الدراسة في هذا المحور. فهي متوافقة ومؤكدة لما ذهبت إليه نظرية التقلبات النفسية. ومنه قبول الفرض الصفري الذي ينفي العلاقة بين متغير الأقدمية المهنية ونمط الشخصية الهادف / غير الهادف، والتأثر يعزى لنمط الشخصية فقط.

9.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

نصت الفرضية التاسعة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية** ".

بالنظر إلى قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في الدافعية للإنجاز لدى ذوي نمط الشخصية الهادف والتي بلغت (3.02) ولدى ذوي نمط الشخصية غير الهادف

(0.93)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث التاسعة والقائلة بـ " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الأقدمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. وهذا يعني أن متغير الأقدمية لا يشترك مع نمط الشخصية الهادف / غير الهادف في الدافعية للإنجاز. وأن الأداء يتوقف على نمط الشخصية الذي يحدد مستوى الدافعية في إنجازه. وهو ما يتطابق وأدبيات النظرية.

وتجدر الإشارة من الباحث إلى عدم تمكنه في حدود الإمكانيات المتاحة له من إيجاد دراسات على علاقة مباشرة بالدراسة الحالية ولكن وعلى وجه العموم وفيما يخص الدراسات التي ربطت بين سمات الشخصية ومتغير الخبرة المهنية فلقد توافقت مع دراسات عديدة واختلفت مع أخرى ومن بينها دراسة عباس متولي إبراهيم 1994. ويبرر الباحث هذا التعارض كون القضية هي موضع اختلاف وغير ثابت. وراجع أيضا حسب الباحث لمفهوم الخبرة. حيث تعتبر الخبر المهنية إحدى المصطلحات التي يكثر استخدامها في مجالات عدة وحتى في عملية التوظيف حين تتفقد شروط المسابقة. وتجد هذه الكلمة مطلوبة. فهناك من يؤولها على أنها تعبير عن سنوات العمل، وهناك من يرى أنها تعبير عن المهارة أين نجد أن هذا التعريف يوحي بأن الخبرة معرفة خاصة تكتسب من خلال الممارسة أو عن طريق التجربة. ومنه نستنتج أن الخبرة تكتسب من عنصرين هما الممارسة والتجربة. كما أعطى للخبرة معنى المعرفة الأدائية، بمعنى أن كل أداء ينجز بطريقة معينة ومع الخطأ والتصحيح يقود ذلك إلى الخبرة. وفي هذه الحالة يقوم الفرد على حسب مهارته وطريقة أدائه لها. ما يحفزه على تقوية دافعيته نحو العمل. في حين قد يتحدد مفهوم الخبرة المهنية بالسنوات التي يقضيها الموظف في العمل منذ تاريخ توظفه إلى غاية انتهاء علاقة العمل سواء بالتقاعد أو الاستقالة أو طريقة أخرى. ويتم تثمينها طبقا لتنظيم الدرجات، حيث

أن كل درجة تتطلب عددا من السنوات، فقد تكون سنتان ونصف أو ثلاثة سنوات وهو ما هو معمول به بالجزائر في الواقع. وهو ما يجعل الناس في كثير من الأحيان، لا يستثير الدافعية للإنجاز في العمل الذي يقومون به. كما نجد مفهوم أخر للخبرة وهو المفهوم الذي يوحي بأن الخبر هي التجديد والإبداع والتطوير في المؤسسة وهي انتاج ثروة بشرية ذات شخصية ملمة لمفاهيم الخبرة والوقت والمعرفة. وهذا يتوقف على نمط شخصية الفرد وفي هذه الحالة لا يكون للخبرة دور في تحديد مستوى الدافعية بل يقف ذلك على نمط شخصيته (هادفة أو غير هادفة) وذلك من منظور الخلفية النظرية المعتمدة في دراستنا.

لذلك وتبعا لما ذكرناه نعتقد أنه من الضروري وقبل مباشرة البحوث في الفروق التي تعزى لمتغير الخبر المهنية تحديد المعنى الذي يتحدد في البحث. وهو السبب الذي جعلنا في دراستنا اعتماد الأقدمية المهنية بدل الخبرة المهنية. من منطلق أن الدولة الجزائرية تعتمد في تحديد الخبرة المهنية على السنوات التي قضاها العامل في مؤسسة العمل. وبهذه الصفة المعتمدة في الترقية فإن الدافعية للإنجاز يتوقف أمرها على نمط الشخصية للأستاذ، وليس لأقدميته، لأنه في كل الحالات يتلقى راتبه ويترقى.

10.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

نصت الفرضية العاشرة على: " **توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية** "،

بحساب قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في الضغط النفسي والتي بلغت بالنسبة لذوي نمط الشخصية الهادف (083) وبالنسبة لذوي نمط الشخصية غير الهادف (0.99)، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. وهو ما يعني أن الأقدمية

كمتغير جوهري لا يؤثر في نمطي الشخصية في الضغوط النفسية. وأن التأثير يعود للحالة الهادفة المهيمنة والغير الهادفة، حيث يمكن القول أن نمط الشخصية الهادف يتميزون بصلابة نفسية، على عكس المتميزين بالنمط غير الهادف، ويبقى هذا العمل في حاجة إلى دراسات تثمن هذا النموذج الذي تطرحه نظرية التقلبات النفسية. وعليه تعني النتيجة المتوصل إليها بأنه لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة حسب نمطي الشخصية (الهادف وغير الهادف) في الضغط النفسي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية. ومنه فالفروق في الضغط النفسي يعزى لنمط الشخصية الهادف / الغير الهادف. وقد جاءت الدراسة متوافقة مع ما خلصت له كل من دراسة الهلسا (1996) ودراسة حسين (1994) ودراسة محمد الشيراوي (2005) واختلفت في نتائجها مع الدراسة التي قام بها عباس إبراهيم متولي (2000) حيث وجدت فروق في الضغوط النفسية في الضغوط النفسية. وقد برر الفروق كون أن الخبرة المهنية تلعب دورا في اكتساب استراتيجيات في التغلب عن الضغط النفسية. لكن هذا البرير يرى الباحث أنه يتوقف كما سلف ذكره سابقا على المفهوم المحدد للخبرة أو الأقدمية المهنية.

11.2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

نصت الفرضية الحادية عشر لهاته الدراسة على: " **توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط**"، بعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة في الدافعية والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف (180.09) وبالنسبة لذوي النمط غير الهادف (93.38) وفي الضغط النفسي والتي بلغت بالنسبة لذوي النمط الهادف (62.27) وبالنسبة لذوي النمط غير الهادف (96.28). وفي كل هذا نلاحظ أن هناك فرقا كبيرا بينهما، وهذا ما أكدته قيم اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (27,37) في الدافعية للإنجاز و(32.94-) في الضغط النفسي وهما قيمتين دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية

التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الحادية عشر القائلة **توجد فروق في كل من الدافعية للإنجاز والضغط النفسي تبعا لنوع النمط حيث كانت الفروق لصالح ذوي النمط الهادف في الدافعية للإنجاز في حين كانت الفروق في الضغط النفسي لصالح ذوي النمط غير الهادف**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%). وهو ما يعني العلاقة العكسية بين الضغط النفسي والدافعية للإنجاز يحكمه نمط الشخصية المميز. فذو النمط الهادف يتمتعون بدافعية للإنجاز مرتفعة ويدركون الضغوط النفسية التي يتعرضون لها ويمكن أن نصفها بالشخصية الصلبة التي تمتلك استراتيجيات لمقاومة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها ومنه لا تتأثر دافعيتهم للإنجاز. على عكس ذو النمط الغير هادف، الذين يتميزون بدافعية متوسطة أو ضعيفة ومعرضون لضغوط نفسية. وإذا كان الأمر بهذا المفهوم. فقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من العلماء (Evan Stwart, Jeff Summers, Greg Thorne) في أن النمط الهادف المهيمن يلعب دور الوسيط بين التجنب والقلق والخوف والإنجاز.

ويرى الباحث من منطلق قناعته أن تبرير هذه النتيجة ليس بالأمر الهين، خاصة عندما يتعلق بدراسة تستند على خلفية نظرية جديدة. وتقترح مفاهيم جديدة في فهم السلوك البشري خاصة ما تعلق الأمر بالتحولات من حالة إلى حالة، والحالة المهيمنة أين يجب أن يكون التبرير من أدبيات النظرية خاصة في حالة قلة الدراسات السابقة في هذا الشأن. وبالرجوع إلى التراث الأدبي نجد أن صاحبها لونيس (Loonis,1997) يقر بالجدلية السلوكية للعبة الداخلية لدى الفرد التي تؤدي يوميا بين الدافعية وضد الدافعية التي تصفها وتشرحها نظرية التقلبات النفسية لآبتر كأزواج متعارضة لحالات ما وراء الدافعية، هذه التقلبات المفتعلة تمثل ميوعة الكائن البشري ومع ذلك عدم الاستقرار، هذا الكامن في نفسية الفرد يضاف إليه صلابة شخصية الفرد التي تحدد الفروق بين الفرد.

فالحالات النفسية ما وراء الدافعية مرتبطة بالدافعية وليست الدافعية في حد ذاتها فهي تمثل التفسير الظاهراتي والذي باعتماده كتفسير، فإن المستويات المنخفضة أو العليا للتنشيط يمكن أن تكون ممتعة، أو غير ممتعة وذلك حسب الحالة النفسية للفرد، أي حسب حالته لما وراء الدافعية التي يمكن أن تتغير كليا لمجرد حدوث تغير في الحالة النفسية. وتنتقل بسرعة من اللذة إلى اللالذة أو العكس. فحالات التقلبات النفسية تنتج بفعل عدة عوامل منها:

- ✓ رؤية الفرد لبعض عناصر المحيط والمواقف. فإحباط وكبت رغبة تحقيق المستويات المفضلة من اللذة في حالة ما. وعمليات الإشباع توافق تغيرا داخليا للعضوية، تجعل الفرد عرضة لتقلب الحالة وبالتالي يحدث تقلب نفسي بداخله بمعزل عن كل عامل آخر، وهذا ما شرحه كذلك العالم موليار (Molimaard,1991) فيما يخص التدخين وخفض التوتر.
- ✓ الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد وهي قريبة من الميكانيزمات الدفاعية واستراتيجيات التفاعل. وقد وضحها العالم لونيس (Loonis, 2001) والتي يكمن دورها في تحضير الظروف السياقية المعرفية التي تؤدي إلى التقلب بطريقة غير مباشرة.
- ✓ الإطار النفسي الواقي حيث استطاع أبتر (Apter,1992) بتطوير أعمال زوكرومان (Zukerman) حول البحث عن الأحاسيس، أن يوضح كيف يتحكم البشر في حالاتهم النفسية. باستخدام الإطار النفسي الواقي الذي يحدث بفعله التقلب النفسي، والذي ينتج خلف سياقات محددة مثلا عند هبوط مضلي من طائرة فوضعية الخطر تثير حالات توتر مرتفعة يتناوب معها إطار نفسي واقي تمثله المضلة... يسمح بقفزة نفسية وانفعالية من التوتر إلى النشوة. وانطلاقا من مفهوم الإطار الواقي، اقترح أبتر أهم الميكانيزمات المعرفية التي تؤثر في التقلبات النفسية

(Loonis. E. Fernandez.2004) حيث تم تشكيل الأزواج الأربعة للحالات ما وراء الدافعية في اطار نظرية أبتر. والتي تصدينا لها بالشرح في طيات الفصل النظري في جزئه الخاص بنظرية

التقلبات النفسية – حالات ما وراء الدافعية – والتي قسمها أبتر إلى قسمين الأول يشمل الأزواج الذاتية (Paires Somatiques) – والثاني يشمل الأزواج التبادلية (Paires Trasactionnelles) وكل زوج يضم زوجين آخرين للحالات ما وراء الدافعية حسب الهيمنة الإحصائية لأحد حالات كل زوج على الأخرى، وهذه الهيمنة تستند هي الأخرى إلى عدة عوامل فيزيولوجية شخصية والاستراتيجيات وهو ما يحدث في الحالات الضاغطة للفرد.

وعليه فتواقف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أمر منطقي فلا يقبل أن يقبل من يعانون من ضغوط نفسية على العمل بنفس الفاعلية التي يقبل عليه من يعانون من ضغوط نفسية. إلا في الحالة التي يكون الفرد يستعمل العمل مكانيزم دفاعي. وفي كل الحالات فإن الحالة النفسية للفرد هي التي تتحكم في دافعية الفرد لإنجازه وتحكمه في ضغوط النفسية. وهذا هو صلب وجوهر النظرية – نظرية التقلبات النفسية–أو ما عرفت به أيضا – نظرية الحالات النفسية–

هذه النتيجة تدعم ما ذهبت إليه إشكالية الدراسة وأهدافها من دعوة الفاعلين في الساسة التربوية من وجوب. العناية بالبيئة الربوية لأنها هي التي تفرض الحالة التي تحدد نمط الشخصية للأستاذ.

خاتمـــــــــة

خاتمة:

لقد وجه الجهد في هذه الدراسة، على الأستاذ لاعتباره أحد أهم المكونات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، والمصدر الفاعل في جعلها عنصرا وكائنا حيا متطورا وفاعلا، وحجر الزاوية في تطويرها.

لذلك فالأمر لا يتطلب ليس فقط رفع كفايته المهنية بإعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثنائها، ولكن في توفير ما من شأنه تحقيق العوامل، التي تقف ما وراء الدافعية لاستثارة الأستاذ للعمل، وترمي به في وضع متوتر يجعله حبيس اضطرابات نفسية، كالضغوط النفسية. فلا تهم القدرات والكفاية التي يمتلكها بقدر ما يهم الجهد والذي توفره الدافعية لإنجاز الفعل التربوي. فالقدرة على تحقيق المعرفة والتزود بها في اتجاهاته وقيمة وسلوكه.

ومن هنا جاءت الحاجة للاهتمام بنمط شخصيته. نظرا لأهمية دوره في تفعيل العملية التربوية، وبناء جيل المستقبل في وقت أصبح الاهتمام بنوعية التعليم وليس بكميته، وأصبحت الحاجة الملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فاعليته

فالعملية التعليمية التعلمية عملية تربوية هادفة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعلم. وتتعاون كل من الوزارة الوصية والأستاذ والأولياء...، لتحقيق ما يعرف بالأهداف التربوية. فهي عملية مخططة تستهدف تحقيق مخرجات علمية مرغوبة، تظهر في سلوك المتعلم على المدى القريب. كما تستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد. فالتعلم من هذا المنظور نشاط يقوم به الأستاذ وهذا النشاط مخطط من قبل، يحدث ضمن زمان ومكان معينين، يقصد من ورائه تحقيق أهداف توجهه وتعدله، والتي تكون محل تقييم لأداء الأستاذ، قبل تقييم تحقيقها في المنظومة التربوية ... فإذا كانت أهداف التعلم، والأجواء المحيطة به لا تثير اهتمامات الأستاذ، فلن يكتب لها نجاح كاف لبناء معارف ومهارات تقوم عليها أهداف مستقبلية للعملية التعليمية التعلمية، لا يهم إن كانت بعيدة أو قريبة.

ولأن الشخصية بوصفها وحدة متكاملة من الصفات يكمل بعضها بعضا بحيث لا تظهر فرادى في سلوك الفرد بل تبدو مندمجة في سلوك الفرد بطابع خاص، لأن هذا السلوك ولو على بساطته فهو يعبر عن شخصية الفرد بجزء منها أو بأكملها. فنمط الشخصية محدد في جانب كبير منه بالسلوك الصادر عن الفرد الناتج عن الحاجة الأولية الناشئة من داخل الفرد التي تدفعه إلى النشاط، وتسبب له توتر نفسي، ليظل في حالة نشاط دائم حتى يشبع هذه الحاجة فتزول بذلك حالة التوتر النفسي، ويكتسب استراتيجيات للتغلب على الضغوط النفسية التي تعترض حياته المهنية.

لذلك فإن تعدد سلوكات الفرد وتنوعها وطريقة إشباع حاجاتها وتعقدها، هو ما أدى إلى تعدد النظريات المفسرة لدافعية السلوك وجعلتها في تطور وتجدد مستمر. ومنها ما ظهر في العشريات الأخيرة من القرن الماضي. ألا وهي نظرية التقلبات النفسية (نظرية الحالات) والتي من روادها –كان سميث وميشال ابتر – والتي اتخذتها الدراسة كخلفية نظرية لها. فهي –نظرية التقلبات النفسية (نظرية الحالات) –تتمركز حول الحياة العقلية للفرد والمرتبطة بالتقدم المعرفي في علم النفس، وهي لا تهتم بالسلوك الملاحظ فحسب بل إلى ما يدفع السلوك داخليا، أو كما يسمى بـ [ما وراء الدافعية] أيضا.

كما أن الطبيعة الإنسانية تتعاكس بين التطور العلائقي الثقافي وخاصة في الشكل البنائي الاجتماعي والثقافات المتعددة في أي مكان وزمان. وبدلا من وجود حالة نفسية وحيدة تتطور باستمرار، يوجد حالتين نفسيتين أساسيتين يمكن للفرد أن ينتقل بينهما من حالة إلى أخرى. ومنه جاءت تسمية هذه النظرية – بالتقلب – هذه التقلبات تبقى مستمرة ولا يمكن أن يتصف بهما الشخص في آن واحد، إذ هذه الحركية الديناميكية المستمرة للشخصية تجعلها نسبية ومتغيرة من فرد إلى أخر وحتى في ذات الفرد. فهي بذلك تحدد خصوصيته وبصمته الخاصة فيوجد بذلك ملمحا (بروفيل) خاص به بالدافعية.

وفي البحث الحالي تناول بالدراسة الحالة الهادفة المهيمنة وغير الهادفة وعلاقه هذين النمطين بكل من الدافعية للإنجاز، والضغوط النفسية. لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي لمدينة المسيلة. حيث سجلت نتائج الدراسة على وجود علاقة طردية بكل من الدافعية للإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة الدراسة. وهذا ما جاء متوافقا ومنسجما مع الدراسات الأمبريقية التي انتهت إليها نظرية التقلبات النفسية. مما يسجع الاستفاضة في البحث في هذا المجال لما لنمط الشخصية الهادف / غير الهادف – حسب نظرية التقلبات النفسية–التي تؤكد على أهمية معرفة نمط الشخصية لدى الفرد بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة – عينة الدراسة الحالية–في استثارة مستوى الدافعية للإنجاز. وتمنح شخصيته صلابة نفسية، عاملان أساسيان يدخلان كعامل مكون للتعلم ونجاح العملية التعليمية التعلمية. كما يمكن أن توجه السلوك. والتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز، والحالة النفسية للأستاذ... مما من شأنه الاهتداء إلى السبل التي تدخل في تنشيط وتوجه هذا السلوك نحو إشباع دافعية الإنجاز والتوافق النفسي الاجتماعي للأستاذ. من خلال التعرف على حالات ما وراء الدافعية لذلك، وذلك باستغلال ذلك في تحقيق التفاعل بين الموقف الداعي للإنجاز والحالة الذهنية والنفسية للأستاذ بما يدفع إلى تحقيق الأهداف التربوية والسياسة التربوية المسطرة. وتوافق نفسي اجتماعي لدى الأستاذ مرغب في العمل بالحقل التربوي

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من خلال ما تطرق إليه في الجانب النظري والنتائج المتحصل عليها في الجانب التطبيقي. يقترح جملة من التوصيات والاقتراحات فيما يلي:

أ – التوصيات:

- ✓ الاهتمام بالأستاذ من جميع الجوانب المحيطة به، لأن إحساسه بالاهتمام يقوي من مستوى دافعيته.
- ✓ محاولة فهم الضغوط النفسية التي يعاني منها الأستاذ، ومساعدته على التغلب عليها ليتمكن من تأدية ما عليه بفاعلية، ويدفع إلى تغيير اتجاههم نحو عملهم وجعله أكثر تقبلا مما يؤدي إلى مضاعفة جهده والإبداع في عمله، وتميزهم بالنمط الهادف.
- ✓ توفير الموارد البشرية التي من شأنها التكفل بالتعداد المتزايد للمتمدرسين، ولا سيما ما ترتب عن خروج أفوج كبيرة من الأساتذة على التقاعد كنتيجة عل إلغاء قانون التقاعد النسبي والسبق. الذي أجبر الوزارة الوصية على التكوين السريع للأساتذة الجدد –على أساس الشهادة –في آجال قصيرة علاوة على التكوين البيداغوجي الغير الكفء، وقلة فعالية عمليات تجديد المعارف وتحسين المستوى، لأنها ترتكز على ضبط النتائج ذات الطابع العلمي النفسي البيداغوجي والمهني لكل فئة من فئات سلك التعليم.
- ✓ استحداث جهاز تقييم وطني يحدد مواصفات وطرق التقييم للأساتذة يأخذ بعين الاعتبار نمط الشخصية.

- ✓ على المدرسة الجزائرية أن تدخل مرحلة جديدة من تاريخها،ألا وهي مرحلة النوعية. ولا سيما فيما يخص باب تكوين الأساتذة واعدادهم الذي لا يتوقف عند الإعداد البيداغوجي إلى النفسي والنفسي الاجتماعي...
- ✓ فتح ورشات تكوين المكونين – الذي يتماشى والتجديد الجذري للبيداغوجية.
- ✓ وضع تنظيم جديد أكثر نجاعة للتعليم خاصة فيما يتعلق بالترقية والخبرة المهنية الذي يتحدد مفهومه بالإبداع والتجديد في العمل.
- ✓ الحث على الدفع بالبحث العلمي من أجل هيكلة منظومة تربوية أكثر اندماجا، وأدق انسجاما لاسيما فيما يخص تكوين وتحسين مستوى تأهيل الأساتذة. وتصور سياسة جديدة لتكوين المكونين ترمي الى تلقين المعارف الاكاديمية والمهارات المهنية في آن واحد.
- ✓ مباشرة الوزارة الوصية عدد من النشاطات الرامية الى وضع حد للتدهور المسجل على مستوى القطاع. وبعث ديناميكية لتحسين مردود مستوى المؤسسة التربوية باستهداف ثلاثة مجالات–تحسين ظروف المدرس–تثمين التأطير–تحسين التنظيم البيداغوجي لما لذلك انعكاس مباشر على نمط الشخصية الهادف وغير مباشر على الدافعية للإنجاز والصلابة النفسية للأستاذ.
- ✓ تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية للأساتذة من خلال مراجعة الاختلالات الحاصلة في القانون الخاص بالوظيفة والمتعلق بهم. وتثمين وظيفتهم على وجه الخصوص في ضوء ما توصل اليه الباحث من خلال:

●الاهتمام بدراسة العوامل المؤثرة في الحالات ما وراء الدافعية لنمط شخصية الأساتذة بالتعرف على العوامل التي تقف وراء حالات ما وراء الدافعية للنمط الهادف لدى الأستاذ.

- توفير المناخ الملائم بما يسمح من تمكين الأساتذة من تغيير نمط شخصيتهم من الغير هادف الى الهادف ومنه رفع مستوى دافعيتهم للإنجاز من خلال توفير البيئة التي كحالات ما وراء الدافعية.
- وضع برنامج علاوات وترقيات مبني على الجهد الذي يبذله كل أستاذ، والنتائج المحققة بما يسمح من استثارة حالات ما وراء الدافعية لتنشيط دافعيتهم. وبالتالي دفعهم الى النمط الهادف من الشخصية.
- وضع برامج وقائية للذين لديهم سمات تنبئ عن انتماءهم إلى النمط الغير هادف.
- وضع برامج علاجية لسمات الشخصية لدى الأساتذة المتميزين بالنمط الغير هادف.

ب –الاقتراحات:

- تكملة للدراسة الحالية والتي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للإنجاز والضغوط النفسية، والكشف عن الفروق بين الذكور منهم والإناث، والأقدمية المهنية، وعليه ومهما كان حجم هذه الدراسة، فإنها لا تتعدى أن تكون سوى جزء بسيطا من مجموعة الدراسات الموسعة في هذا المجال. وبناء عليه ورغبة في اثراء الموضوع لأهميته. وعلى هامش نتائج هذه الدراسة، وما توجت به من توصيات. نقترح جملة من البحوث والدراسات فيما يلي:

  - دراسة تكشف عن الفروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن من منظور نفس النظرية على مستوى الأطوار التعليمية الأخرى – ابتدائي، متوسط – وعلاقته بمتغيرات أخرى.
  - التعرض بالدراسة للأزواج الثلاثة الأخرى التي لم تتعرض لها الدراسة – باقي الأنماط الأخرى حسب نظرية التقلبات النفسية – وربطها بالرضا المهني أو أنماط القيادة الادارية في التعليم.

المراجـــــــــع

قائمة المصادر :

1-القرآن الكريم.

2-الحديث الشريف.

قائمة الكتب:

1-ابراهيم العمري وعبد الله اسعد: العلوم السلوكية بين النظرية والتطبيق، مطابع مؤسسة روز اليوسف.

2-إبراهيم عبد الستار: 1998، الاكتئاب واضطرابات العصر الحديث فهمة وأساليب علاجه سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.

3-ابراهيم وجيه ومحمود عبد الحليم: 1983، منسي، البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.

4-أحمد الزغبي: 2001، أسس علم النفس الاجتماعي، ط1، دار زهوان للنشر والتوزيع، الأردن.

5-أحمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي: 2002، تدريس العلوم في العالم المعاصر (المدخل في تدريس العلوم)، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة.

6-أحمد بلقيس وتوفيق المرعي: 1996، الميسر في علم النفس ط2، دار الفرقان عمان الاردن.

7-أحمد بن نعمان: 1988، سمات الشخصية الجزائرية المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري.

أحمد ثائر غباري: 2008، الدافعية (النظرية والتطبيق)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

8-أحمد حسين القائي وفارغة حسن محمد: 1995، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب القاهرة.

9-أحمد حسين القائي، فارعة حسن محمد سليمان:1995 م، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

10-أحمد زكي صالح: 1992، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، ط 1،

11-أحمد صقر عاشور: 1989، السلوك الإنشائي في المنظمات بيروت لبنان دار الجامعية.

12-أحمد عزت راجح: 1973، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الطبعة التاسعة.

13-أحمد عكاشة: 1980، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

14-أحمد غباري ثائر: 2008، الدافعية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان الأردن.

15-أحمد محمد الطيب: 1999، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتبة الجامعية، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

16-أحمد محمد عبد الخالق :1999، الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

17-أحمد محمد عبد الخالق: 1998، الصدمة النفسية، مطبوعات الكويت.

18-أحمد محمد عبد الخالق: 2002، أسس علم النفس ط3، دار المعرفة الجامعية، مصر.

19-أحمد محمد عبد الخالق: معمل علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

20-أرنوف ويتيج: مقدمة في علم النفس، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

21-أسامة كامل راتب: 2000، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي القاهرة.

22-إسماعيل بشرى: 2004، ضغوط الحياة النفسية والاضطرابات النفسية، ط 1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

23-إسماعيل محمد دياب: 2001، الإدارة المدرسية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر.

24-أمال صادق، فؤاد أبو حطب: 1990، علم النفس التربوي، ط3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

25-أوهيب مجيد الكبسي وصالح حسن الداهري: 2000، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

26-باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد: 2004، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27-بشرى إسماعيل: 2004، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، ط 1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

28-بهاء الدين السيد ماجدة: 2008، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

29-توما جورج خوري: 1996، الشخصية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان

30-ثائر أحمد غباري: 2008، الدافعية (بين النظرية والتطبيق)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

31-جاسم الخواجة: 2000، علم النفس الشواذ الشؤون الثقافية، بغداد.

32-جمعة سيد يوسف: 2001، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

33-جمعة سيد يوسف: 2004، ادارة ضغوط العمل نموذج التدريب والممارسة ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

34-جميل مثقال القاسم: 2000، علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

35-جميل محمد عبد السميع: 2001، التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

36-حامد زهران: 1995، علم النفس النمو عالم الكتب القاهرة.

37-حسين طه عبد العظيم وحسن سلامة عبد العظيم: 2006، استراتيجية ادارة الضغوط التربوية والنفسية دار الفكر، عمان.

38-حسين على فايد: 2000، دراسات في الصحة النفسية، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

39-خليل ميخائيل: 2001، معوض علم النفس العام، دار الكتب، ط1، مركز الإسكندرية للتوزيع مصر.

40-خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد: 2006، مادة التربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين. الجزائر.

41-ديفيد فونتانا: 1993، الضغوط النفسية، ترجمة علي الفرماوي ورضا عبد الله أبو سريع، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

42-راضي الوقفي: 1988، المقدمة في علم النفس، دار الشروق، ط 3، عمان.

43-رمضان ياسين: 2008، علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

44-ريتشاد. س لازاروس، ترجمة سيد محمد غنيم: 1985، الشخصية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

45-ريتشارد س، لازاروس: 1984، الشخصية، ترجمة غنيم سيد محمد، دار الشروق، القاهرة.

46-رئيفة عوض: 2001، ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

47-زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السيد الشخص: 1998، بطارية قياس الضغوط النفسية واساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء الأمور المعاقين، العين، الامارات العربية المتحدة.

48-سمير شيخاني: 2003، الضغط النفسي طبيعة أسبابه والمساعدة الذاتية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

49-سمير شيخاني: 2003، الضغط النفسي، دار الفكر العربي، بيروت.

50-سمير كامل أحمد: 2003، سيكولوجية الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

51-سهير كامل احمد: 2003، التوجه والإرشاد النفسي للصغار، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

52-السيد عبد العاطي السيد: 1999، المجتمع والثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية.

53-السيد علي شتا: 1997، الشخصية من منظور علم الاجتماع، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

54-سيد غنيم محمد: 1973، سيكولوجية الشخصية، محدداتها – قياسها –نظرياتها، ط1، دار النهضة العربية.

56-سيد محمود طواب: 2002، مدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية،

57-صالح الداهري وناجم العبيدي: 1999، الشخصية والصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

58-صالح حسن الداهري وناظم هاشم العبيدي: 1999، الشخصية والصحة النفسية، أربد، ط1، مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر والتوزيع، لأردن.

59-صالح عبد العزيز: (ب، ت)، التربية الحديثة، الجزء الثالث، دار المعرفة، الطبعة التاسعة، القاهرة، مصر.

60-صالح محمد أبو جادو: 1998، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للتوزيع، الأردن.

61-طارق عطية: الشخصية الإنسانية بين الحقيقة وعلم النفس، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

62-طلعت منصور وآخرون:1997، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو مصرية. -عادل عز الدين

63-عامر فهمي وهشام عامر: ب. ت، مبادئ القياس والتقويم في التربية ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع.

64-عبد الباقي زيدان: (ب. ت) علم الاجتماع المهني، دار الفكر العربي.

65-عبد الحليم محمد السيد ومعتز عبد الله وآخرون: 1990، علم النفس العام، مكتبة غريب، القاهرة.

66-عبد الحميد الهاشمي: 1982، أصول علم النفس العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

67-عبد الحميد شاذلي: 1999، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتب العالمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

68-عبد الحميد نشواتي: 1998، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

69-عبد الخالق أحمد محمد: 1998، الصدمة النفسية، مطبوعات الكويت.

70-عبد الرحمان العيساوي: 2000، الاضطرابات النفس جسمية، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

71-عبد الرحمان العيسوي: نظريات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندري

72-عبد الرحمان الوافي: مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

عبد الرحمان صالح الأزرق: 2000، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

73-عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي: 2000، تدني الانجاز المدرسي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

74-عبد الرحمان عدس: علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر والنشر والطباعة.

75-عبد الرحمان محمد السيد: 1998، نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

76-عبد الرحمن العيسوي: 2000، الاضطرابات النفسية والجسمية الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت لبنان

77-عبد الرحمن بن سليمان الطريري: 1997، القياس النفسي والتربوي نظرياته، أسسه تطبيقاته، مكتبة الرشد، ط1، الرياض.

78-عبد الرحمن صالح الأزرق: 2000، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

79-عبد السلام علي: 2002، مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة، ط.1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

80-عبد السلام علي: 2005، المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية، ط1، مكتب النهضة المصرية.

81-عبد العزيز رشاد وعلي موسى: 1994، علم النفس الدافعية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

82-عبد العزيز رشاد ومحمود عبد البسط: 1992، دراسات نفسية، ج4، المكتبة الأنجلو مصرية.

83-عبد اللطيف خليفة: 2000، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

84-عبد الله محمد قاسم: 2001، مدخل إلى الصحة النفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

85-عبد المنعم حنفي: 1992، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي دار العودة، بيروت.

86-عصام علي الطيب، بيح عبده رشوان: 2006، علم النفس المعرفي، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

87-علي جابر الربيعي: 1994، شخصية الإنسان-تكوينها وطبيعتها واضطراباتها، الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

88-علي راشد: 1996، اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

89-علي عبد السلام: 2002، مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

100-علي عبد السلام: 2005، المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية، المطبعة الأولى، مكتب النهضة المصرية.

101-علي عسكر: 1998، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت.

102-علي عسكر: 2000، ضغوط الحياة واساليب مواجهتها، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت.

103-علي منصور: 2000، التعليم ونظرياته منشورات جامعة دمشق، مطبعة قمحة إخوان.

عماد الزغلول والهنداوي علي: 2002، مدخل الى علم النفس ط 1، دار الكتاب الجامعية، العين، الإمارات.

104-عمر عبد الرحيم نصر الله: 2001، أساليب في التربية العلمية، دار وائل للنشر، عمان.

105-عويضة كامل محمد: 1996، الصحة في منظور علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

106-فاروق السيد عثمان: 2001، القلق وإدارة الضغوط النفسية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 16، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

107-فارون السيد عثمان: 2001، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 16، ط1. القاهرة.

108-فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبوبكر: 2002، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

109-فوزي محمد اجبل: 2000، الأنظمة النفسية والسيكولوجية للشخصية المكتسبة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

110-كالفن هول وجارديز لبنزي: 1970، أصول علم النفس الفرويدي، ط2، ترجمة محمد الشنيطي، دار النهضة العربية، بيروت.

111-كامل محمد عويضة: 1996، علم النفس الشخصية، ط 1، دار الكتب العالمية، لبنان.

112-كمال الدسوقي: 1974، علم النفس، دراسة التوافق، دار النهضة العربية.

113-كمال مسودة: 1986، مشكلة الطلاق في المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

114-كيت كينان، ترشيد وتحفيز الموظفين ترجمة ناجي حداد: 1995، دار العلوم للطباعة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

115-ليندا دافيدوف: 2000، الشخصية والانفعال، ترجمة سيد الطواف، محمود عمر، مراجعة محمود أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.

116-ليندا رافيدوف، محمود عمر: 2000، مراجعة محمود أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.

117-ماجدة بهاء الدين السيد: 2008، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

118-محمد أحمد كريم وآخرون: 2002، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، الشركة الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.

119-محمد صبيح الرشايدة: 2009، الإدارة الصفية والمعلم الناجح، الأردن، عمان دار ياقة العلمية.

120-محمد عبد الرحيم عدس: 1999، مع المعلم في صفه، دار الفكر، عمان الأردن.

121-محمد عبد الرحيم عدس: 2000، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

122-محمود أبو علام رجاء: 2005، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر.

123-محمود السيد أبو النيل: 1985، علم النفس الصناعي، دار النهضة العربية.

124-محمود عبد الفتاح: عنان، مصطفى حسين باي: 2000، مقدمة في علم النفس الرياضة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

125-مروان أبو صويج، سمير مغني:2004، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازورتي العلمية للنشر والتوزيع، عمان

126-موراي أدوارد: 1998، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، مكتب أصول علم النفس الحديث، دار الشروق.

127-ناصر محمد العديلي: 1975، السلوك الإنساني، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية، وائل للنشر، عمان، الأردن.

128-نبهان يحي محمد: 2008، الإدارة الصفية والاختبارات، عمان، دار البازوري للنشر والتوزيع.

129-نبيهة السامرني: 2006، علم النفس الإعلامي، مفاهيم ونظريات، ط1، المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن.

130-هارون، رمزي فتحي: 2003، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

131-ياسين رمضان: 2008، علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1 عمان الأردن.

132-يوسف جمعة سيد: 2001، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

134-يوسف مراد: ب.ت، مبادئ علم النفس العام، ط8، دار المعارف، القاهرة.

125-هربرت. ر. كوهل – فن التدريس، ترجمة الدكتور سعاد جاد الله: 1984، دار الفكر العربي.

الرسائل الجامعية:

1-ابراهيم عبد ربه خليفة :1995، الصفات الحركية والقياسات الجسمية والسمات الدافعية المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية للبنين، جامعة حلوان.

2-آسيا بن عيسى: 1990، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، نحو ملمح عام لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم (الطور الثالث)، جامعة الجزائر.

3-آيت حمودة حكيمة: 2006، دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي جامعة الجزائر.

4-حسن أحمد عيسى: 1996، التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سمات الشخصية، دراسة عالمية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

5-خلود بنت راشد بن حمد الكثيري: 2007، فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الطفال بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

6-دليلة عيطور: 1997، الضغط النفسي الاجتماعي لدى الممرضين دراسة تطبيقية تحليلية، رسالة لنيل شهادة الماجستير جامعة الجزائر.

7-زهية مسعودي: 2008، العلاقة بين أبعاد الشخصية واستراتيجيات المواجهة والتوافق الزواجي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر.

8-سامية ياحي: 2008، الاكتئاب استراتيجيات المواجهة عند المرضى المصابين بالقصور الكلوي المزمن رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العادي، جامعة الجزائر.

9-الصمادي، محارب على محمد، دعوم حامد محمد علي، فريحات، عمار عبد الله: 2009، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23 جامعة البلقاء التطبيقية.

10-عارف مطر المقيد: 2009، مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمدارس وكالت الغوث الدولية لغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

11-يحي محمد نبهان: 2008، الإدارة الصفية والاختبارات، ، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان.

12-عفيف مرنيز:2010، نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية -لأبتر-وعلاقته بالدافعية للإنجاز رسالة ماجستير، مستغانم، الجزائر.

13-فروجة سياقي: 2008، العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والضغط النفسي لدى الراشدين المصابين بالقصور الكلوي المزمن، جامعة الجزائر.

14-كريمة يزيدي: 2007، إدراك التلاميذ لأسلوب إدارة الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمنة في ضوء المتغيرات (الجنس، مصدر الضبط، المستوى التحصيلي)، شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس، جامعة وهران، الجزائر.

15-**هامل منصور:** 2007 التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ، رسالة دكتوراه الدولة في علم النفس جامعة وهران الجزائر.

المجلات:

1-إبراهيم هاشم: 1999، مقارنة بين أثر بعض الأنشطة الرياضية على سمات الشخصية، مجلة دراسات، المجلد 15، العدد الأول، عمان.

2-أحمد السرطاوي زيدان وعبد العزيز السيد الشخص: 1998، بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء الأمور المعاقين العين الامارات العربية المتحدة.

3-أحمد دوقة: 2010، واقع الدافعية المدرسية واستراتيجية التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية دون طبعة.

4-أحمد قاضي: تأثير القرآن الكريم على وظائف أعضاء الجسم البشري، جريدة الوطن 5 ربيع الأول 1483هـ السنة الثانية العدد 59.

5-بدر محمد الأنصاري: 1997، الشخصية من المنظور النفسي، دار الكتاب الجامعي، للنشر والتوزيع

بشير بن طاهر: 2003، الضغط النفسي وتجليات قصور البحث التربوي، مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.

6-جابر عبد الحليم جابر: 1998، التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة العربية للتربية للقرن الحادي والعشرين، دار النهضة العربية، القاهرة.

7-حسن الطعاني: 2011، درجة ممارسة لمهرات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الأول + الثاني.

8-سيد خير الله: 1981، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

9-صالح حسن أحمد الداهري: 2005، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر الطبعة الأولى.

10-صالح حسن أحمد الداهري: 2005، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1.

11-عادل عز الدين الشول: 1993، الضغوط النفسية والارشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقليا، مجلة الارشاد النفسي، القاهرة. مركز الارشاد النفسي. العدد الأول. ص 15.

12-عادل عز الدين الشول: 1993، الضغوط النفسية والارشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقليا، مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، العدد الأول، القاهرة.

13-عبد الحميد الهاشمي: 1982، أصول علم النفس العام، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

14-عبد الحميد عزت: 1999، الدافعية واستراتيجية التعليم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق98/2/33-122.

15-علي حيدر حيدر: (ب، ت)، الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهه نظر أعضاء الهيئة التدريسية، الجامعة المستنصرية مجلة البحوث التربوية والنفسية العددان 27/26، ص42.

علي محمد محارب، الصمادي: دعوم حامد محمد علي، فريحات، عمار عبد الله: 2009، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23 جامعة البلقاء التطبيقية.

16-عمران تغريد: 2001، نحو آفاق جديدة للتدريس (نهايات قرن وإرهاصات قرن جدي) القاهرة دار القاهرة للكتاب.

17-محمد أحمد كريم وآخرون: 2002، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها الشركة الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.

18-محمد الحسني ابراهيم عبد الرحيم: 2009، الأنماط الإدارية للمعلم في قيادة الصف الدراسي المملكة العربية السعودية، شركة دار الشوامخ التعليمية، منشورات منتدى مدارس المجد الأهلية بالرياض.

19-محمد حمدي الحجار: 2004، العلاج السيكوماتي المعرفي، مركز الدارسات النفسية والنفس جسدية، طربلس، لبنان.

20-محمد زياد حمدان: 2001، المدرسة والإدارة المدرسية، دار التربية الحديثة، عمان.

21-محمد سامي منير: 2000، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل، بدون طبعة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

22-محمد طاهر عشب وآخرون: 2007، متطلبات التدريس لمقاربة كفاءات لدى اساتذة التعليم المتوسط في جامعة المسلم الجزائر.

23-محمد عبد الرحمان صالح الأزرق: 2000، علم النفس التربوي للمعلمين، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بيروت لبنان.

24-محمد عبد الرزاق وسلامة العظيم حسن: مستقبل التربية العربية، العدد 4، المجلد 8 أفريل 2002.

25-محمد متولي غنيمة: 1996، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، دار المعرفة اللبنانية، القاهرة.

26-محمد مصطفى زيدان: 1972، النمو النفسي للطفل المراهق وأسس الصحة النفسية ط1، منشورات الجامعة اللبية، ليبيا.

27-محمد مقداد وآخرون :1993، قراءة في التقويم التربوي، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر.

28-محمود محمد الزيني: 1974، سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة، مصر.

29-محي الدين أحمد حسين: 1988، دارسات في الدوافع والدافعية، دار المعارف، القاهرة.

30-مصطفى سويف: 1983، الأسس النفسية للإبداع الفني، دار المعرفة، القاهرة.

31-نايفة قطامي ويوسف قطامي: 1995، أثر درجة الذكاء والدافعية على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 1، المجلد 23، الجامعة الأردنية، عمان.

32-نبهان يحي محمد: 2008، الإدارة الصفية والاختبارات، عمان، دار البازوري للنشر والتوزيع.

33-هارون الرشايدة محمد صبيح: 2009، الإدارة الصفية والمعلم الناجح، الردن، عمان دار ياقة العلمية.

34-هارون توفيق الرشيدي: 1999، الضغوطات النفسية طبيعتها نظرياتها مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

35-الهاشمي لوكيا: 2002، الضغط النفسي في العمل مصادره، آثاره وطرق الوقاية، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، العدد 00، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى: 2008، الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، ط1 مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

36-وينفريد هوبر، ترجمة مصطفى عشوي: 1999، مدخل إلى سيكولوجية الشخصية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

37-يوسف جمعة سيد: 2000، دراسات في علم النفس الاكلينيكي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

38-يوسف جمعة سيد: 2004، ادارة ضغوط العمل نموذج التدريب والممارسة ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

<u>الموسوعات:</u>

1-أسعد زروق: 1979، موسوعة علم النفس، مراجعة عبد الله الدايم، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، مصر.

2-حنفي عبد المنعم: 1992، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي دار العودة، بيروت.

3-روز نيفالو يودين: 1980، الموسوعة النفسية، ترجمة سمير كرم، ط2، دار الطليعة، بيروت.

4-مجدي عزيز إبراهيم: 2004، موسوعة التدريس، ج 1، دار المسيرة، الأردن.

المعاجم والقواميس:

1-ابن منظور: 1990، لسان العرب، ج4، دار صادر، ط1، بيروت لبنان.

2-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب.

3-فاخر عاقل: 1997، معجم علم النفس، دار الملايين، بيروت، لبنان.

4-فؤاد البستاني: 1977، منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت.

5-قاموس مجاني للطلاب: 2001، دار المجان، ط5، بيروت، لبنان.

6-محمد بن محمد الزبيدي: تاج العروس من جوهر القاموس.

المراجع الأجنبية:

1-Ahmed Aroua,1990, lisam et le mourale des sexes- o.p.u. alger,algerie.
2-Anderson ,increasing teacherEffectvenss, UNESCO internationaI Instituie for edcationaiPianingparis1991.
3-ANDERSON ,IncreasingTeacherEffectiveness , UNESCO International Institule for edcationalplaning paris 1991 .
4-Apter : Reversal Theory : what is it ? the psychologist (5)- 217 220, 1997.
5-Apter: Reversai T heory: what is it ? the psychoigist (5)-217 ,220,1997.
6-Ben sabat 1980 le stress hachette.
7-Biutyer 1994 stratégies de coping niveaux de depression et ésultats.
BTS, Newsletier, W19- 20 sebtembre2002.
8-C.S. Carve M.F.Scheier, perspectives on personality, boston,allyn and bacon,2000, p17- 26.
9-Colline Mick Ther, S tudent, Interactioneffects Of Student ,Vase Six And ArandeLeveI
10-Journai of EducationaI Psychoiogy,Voi,02 USA?1999.
11-Colline Mick Ther,Student ,Interactioneffects Of Student ,Vase Six And ArandeLevel Journal of Educational ,Psychology أثر ,Vol ,02,USA ,1999 .
12-Commins 1989 ocus of control and social suppart: caariférs of the elationship between job satisfaction journal of applied socialpsychology 19.(9) 772. 788.
13-Edwards, Aj, 1970, the Measurement of personality traits by scales and Inventorios .holtrnehardwinston .
14-Effects of attribution Retruouig on the careerbeliefs and career exploration behavior of collegestudents , journal of counseling psychology . 43.415.422.1996.
15-Eyse nck H.j, the structure of human personalty, London , Methuen.
16- Ferreri 2002 clinique et psychologique du stress , stress événement individus et symptomes edition screening.

17-Gar wood 2000 stess fatigue et copino et diom 2eme ed massons paris.
18-Gar wood Philip 1987 stress in model biopsy chsocit stress événements individus et symptoms edition screeining.
19-GiIbsonSheinri and D embo Mayrom teacher efficacy Aconstract vaIidation, journaI ofeducation ps ychoIogy voI. 67. 1984.
20-GilbsonSheinri and DemboMayromteacherefficacy Aconstract validation, journal of éducation psychology .vol.67.1984.
21-Hendriks A.H.C (2000): sources and determinant of job stress among employees working in therapeutic toddier classes in dutch rehabilitation centrers internantional jornal of disabity. Développement and éducation, 47(2) 155-170.
22-John .H.Kerr;Motivation and Emotion in Sport , hove , UK ,psychologypress , 1997 .
23-John. H. K err; Motivaton and Emoton in Sport. Hove , UK , PSYCHOIOGYPRESS1997.
24-Koop 2001 Ev wema .n.et . shaufeliw .B . Bourmout-job strassand violent behavior among duth police officers in work and stress-vol .13.nou.
25-L. levi 1984 le stress dans Lindustrie- Effets el presentation . B. I. T. Geneve.
26-L'azarus Rs et folkman 1984, psychological stress and the coping process. Mcgrow Hill newyourk.
27- Lazarus, R.S and Falkaman , S- stresslie au trvail de la commission européemne.
28-Levenstien, S, prantru, C, varvo, V, scribana- L and wwidreoli A1993 development of the pereeived stress questionnaire, a new tool forpsychosomatic resarch, journal of psycholosomatic resarch vol 37, N°1, P19,32.
29-Loonis E, Ferenandez. L:2004 la théorie des renvarsements psychologique - E – journal of hedonology 006.
30-Loonis E. Bernoussia, Sztulman validation- Française de la Telic dominance scale hence phalie XXVI (3) -24-32, 2000
31-Loonis, E Lydia. F(2004), la théorie des renversement psychologique – E – jornal of hedonology 006. PP65-83. -
32-Luzzo D.A and james .Tand Luna .m.1996.
33-Luzzo, Daoud james TandIuba, M19966, E ffects, Of A ttriductonie liefs And CareerexPlorationBehavior of CllegeStudents ,Journal Of louselingPsychology , 43.415.422.1996.
45--Michaei .j A pter, ReversaI Theory , whatisit? The psychoiogist,1997.
46-Michael.j.Apter , Reversal Theory , whatisit ?the Psychologist , 1997- L oonis E , Bernoussi A , et all , validation Française de la telic dominance S cale (TDS) .
47-Michei GauqulinM les temperaments et caracteres, sans edition et date. Allport,Gorden ,w1961.patterns and growthinin personality – wen york ,horkholt ,rine heart.
48-Michel Gauqulin M les tem péraments et caractéres sans édition et date.
49-Paulhan. Bourgois 1998 stres et coping esstrategies dàjustement a l'adversisté. Patis Edition , presse.
50-Roland doron :2005, fraçoise parot dictionnaire de psychologie, quadrige/puf, parois 3em tirage
51-Salah et fontaine1992 getion dustress et quotidian. Théoris comportementaleet congnitive. Edition masson. Paris .
52-Schafer 1992 stress management for wail ness, 4 ed nor court collge publishers. London.

Sieffge KrenK 1994 les modes dàjustement aux situation stress antes du development comparison.
53-Taylor . DE 1995 determinants of coping the role of stable situational factors . journal of personality and social psychology.
54-Thorsten husen: 1979- l'école en question – éditeur pierre mardaga bruxelles
55-Thorsten Husen,1979, lécole en quest ion- éditeur pierre mardaga,bruxelles..
56-Vetaliano et all 1995 the way of chek list. nevisionad psychometric properties multivariate search newyourk.

المواقع الالكترونية

www.egzagone.com-hédonologie .
www. Reversal theory. Org/fr.

الملاحـــــــق

الملحق رقم:01

يوضح الأساتذة المحكمين للمقياس والجامعات التي ينتمون اليها

العدد	اللقب والاسم	الجامعـــــة
01	الأستاذة الدكتورة اسماعيلي يامنة	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
02	الأستاذ الدكتور ضياف زين الدين	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
03	الأستاذ الدكتور برو محمد	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
04	الأستاذ الدكتور بوسالم عبد العزيز	جامعة لونيسي علي – البليدة –
05	الدكتور بودوح محمد	جامعة لونيسي علي – البليدة –
06	جوزة عبد الله	جامعة عمار ثليجي– الأغواط –
07	الدكتور محمد بوفاتح	جامعة عمار ثليجي– الأغواط –
08	الدكتور عمومن رمضان	جامعة عمار ثليجي– الأغواط –
09	الدكتور ما ريف محمد	جامعة بن خلدون –تيارت

ملحق ثبات وصدق أدوات الدراسة

الملحق رقم:02

أولا/ ثبات وصدق مقياس نمط الشخصية:

أ- الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0.823	14
المحور 2	0.747	14
المحور 3	0.675	14
الكلي	0.852	42

ب-الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		دك1			دك1
ب13	Corrélation de Pearson	0.427**	ب28	Corrélation de Pearson	0.517**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب14	Corrélation de Pearson	0.533**	ب29	Corrélation de Pearson	0.363**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.008
	N	53		N	53
ب16	Corrélation de Pearson	0.330*	ب31	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.016		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب17	Corrélation de Pearson	0.441**	ب33	Corrélation de Pearson	0.538**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب22	Corrélation de Pearson	0.663**	ب37	Corrélation de Pearson	0.648**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب23	Corrélation de Pearson	0.559**	ب38	Corrélation de Pearson	0.630**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب24	Corrélation de Pearson	0.686**	ب39	Corrélation de Pearson	0.661**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		دك2			دك2
ب1	Corrélation de Pearson	0.452**	ب20	Corrélation de Pearson	0.578**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب2	Corrélation de Pearson	0.571**	ب25	Corrélation de Pearson	0.413**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	53		N	53
ب4	Corrélation de Pearson	0.578**	ب26	Corrélation de Pearson	0.355**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.009
	N	53		N	53
ب6	Corrélation de Pearson	0.566**	ب27	Corrélation de Pearson	0.363**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.008
	N	53		N	53
ب7	Corrélation de Pearson	0.578**	ب32	Corrélation de Pearson	0.340*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.013
	N	53		N	53
ب8	Corrélation de Pearson	0.380**	ب41	Corrélation de Pearson	0.314*
	Sig. (bilatérale)	0.005		Sig. (bilatérale)	0.022
	N	53		N	53
ب10	Corrélation de Pearson	0.504**	ب42	Corrélation de Pearson	0.472**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations					
		3دك			3دك
3ب	Corrélation de Pearson	0.510**	19ب	Corrélation de Pearson	0.311*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.023
	N	53		N	53
5ب	Corrélation de Pearson	0.389**	21ب	Corrélation de Pearson	0.462**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
9ب	Corrélation de Pearson	0.609**	30ب	Corrélation de Pearson	0.404**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	53		N	53
11ب	Corrélation de Pearson	0.566**	34ب	Corrélation de Pearson	0.371**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.006
	N	53		N	53
12ب	Corrélation de Pearson	0.595**	35ب	Corrélation de Pearson	0.501**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
15ب	Corrélation de Pearson	0.376**	36ب	Corrélation de Pearson	0.296*
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.032
	N	53		N	53
18ب	Corrélation de Pearson	0.352**	40ب	Corrélation de Pearson	0.351*
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.010
	N	53		N	53
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations					
		الكلي			الكلي
1دك	Corrélation de Pearson	0.734**	3دك	Corrélation de Pearson	0.740**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
2دك	Corrélation de Pearson	0.812**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	53			

الملحق رقم:03

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس الضغط النفسي:

أ- الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.827	30

ب-الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
ب1	Corrélation de Pearson	0.296*	ب16	Corrélation de Pearson	0.614**
	Sig. (bilatérale)	0.031		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب2	Corrélation de Pearson	0.305*	ب17	Corrélation de Pearson	0.383**
	Sig. (bilatérale)	0.026		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	53		N	53
ب3	Corrélation de Pearson	0.557**	ب18	Corrélation de Pearson	0.465**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب4	Corrélation de Pearson	0.394**	ب19	Corrélation de Pearson	0.494**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب5	Corrélation de Pearson	0.370**	ب20	Corrélation de Pearson	0.423**
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	53		N	53
ب6	Corrélation de Pearson	0.279*	ب21	Corrélation de Pearson	0.444**
	Sig. (bilatérale)	0.043		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	53		N	53
ب7	Corrélation de Pearson	0.340*	ب22	Corrélation de Pearson	0.294*
	Sig. (bilatérale)	0.013		Sig. (bilatérale)	0.033
	N	53		N	53
ب8	Corrélation de Pearson	0.431**	ب23	Corrélation de Pearson	0.301*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.028
	N	53		N	53

ب9	Corrélation de Pearson	0.310*	ب24	Corrélation de Pearson	0.364**
	Sig. (bilatérale)	0.024		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	53		N	53
ب10	Corrélation de Pearson	0.486**	ب25	Corrélation de Pearson	0.457**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	53		N	53
ب11	Corrélation de Pearson	0.274*	ب26	Corrélation de Pearson	0.437**
	Sig. (bilatérale)	0.047		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	53		N	53
ب12	Corrélation de Pearson	0.423**	ب27	Corrélation de Pearson	0.488**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
ب13	Corrélation de Pearson	0.542**	ب28	Corrélation de Pearson	0.329*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.016
	N	53		N	53
ب14	Corrélation de Pearson	0.367**	ب29	Corrélation de Pearson	0.378**
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	53		N	53
ب15	Corrélation de Pearson	0.567**	ب30	Corrélation de Pearson	0.474**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	53		N	53
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

الملحق رقم:04

ملحق نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من طبيعة التوزيع:

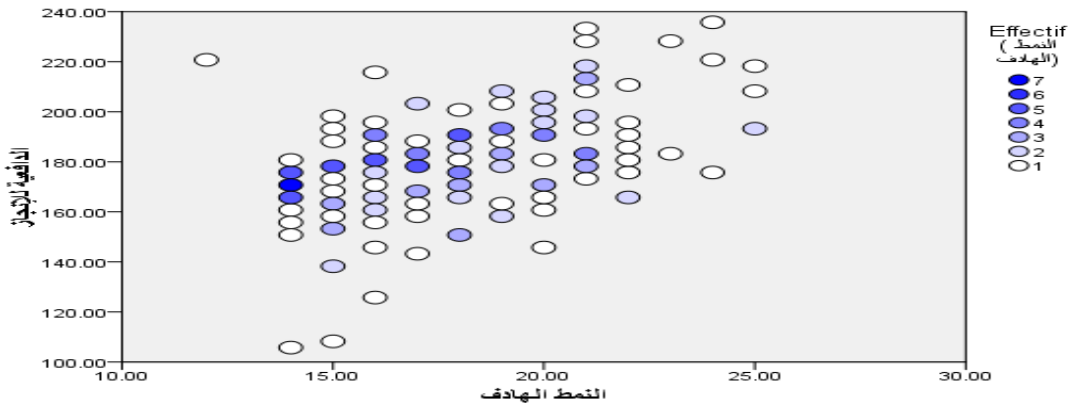
Tests de normalité

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الضغط النفسي	0.104	249	0.185	0.969	249	0.195
الدافعية للإنجاز	0.106	249	0.176	0.957	249	0.076
النمط الهادف	0.141	249	0.015	0.978	249	0.329
a. Correction de signification de Lilliefors						

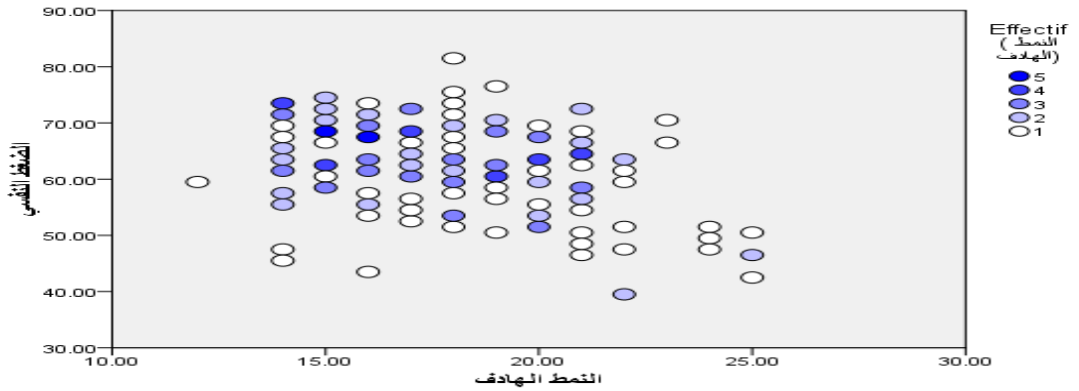
ثانيا/ التحقق من خطية العلاقة:

أ- بالنسبة لذوي النمط الهادف:

GGraph

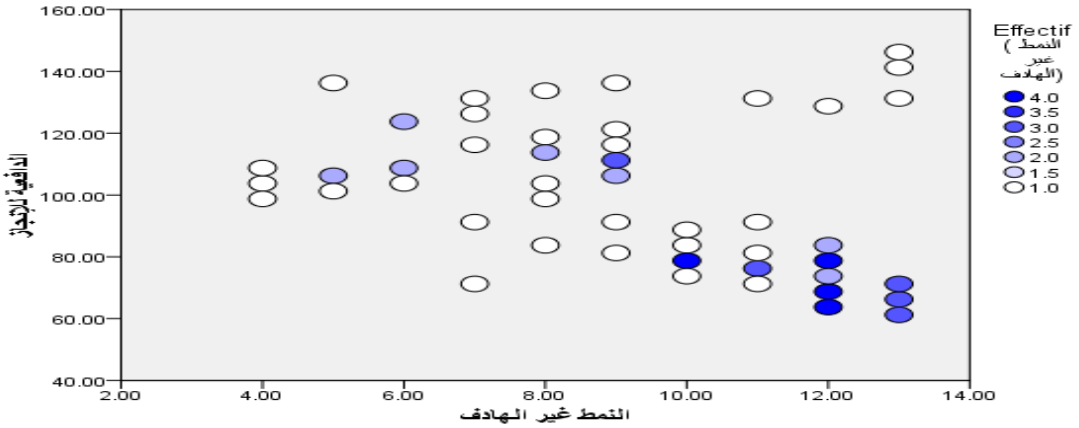


GGraph

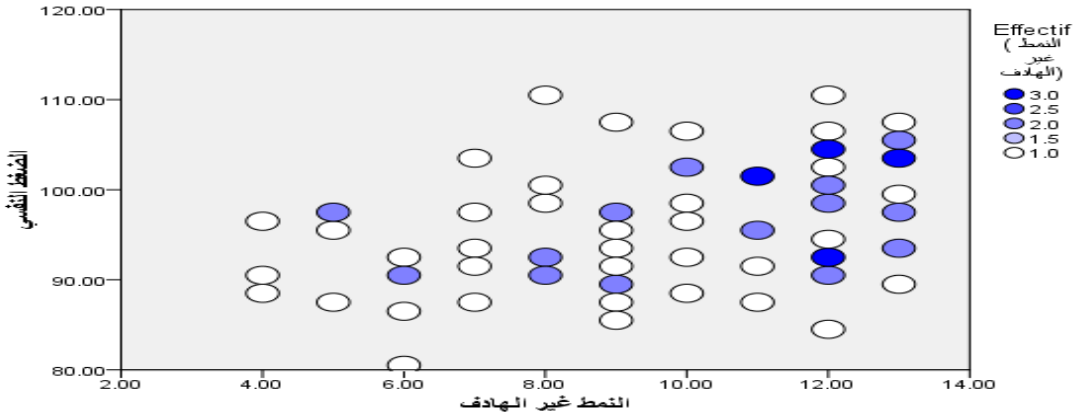


ب-بالنسبة لذوي النمط غير الهادف:

GGraph



GGraph



ثالثا/ نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

Corrélations

Corrélations		
		الدافعية للإنجاز
النمط الهادف	Corrélation de Pearson	0.483**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	-0.535-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثانية:

Corrélations

Corrélations		
		الضغط النفسي
النمط الهادف	Corrélation de Pearson	-0.395-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	0.383**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثالثة:

Corrélations

Corrélations		
الجدية		الدافعية للإنجاز
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	0.317**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	-0.413-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
التخطيط		الدافعية للإنجاز
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	0.439**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	-0.374-**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
تجنب النشاط		الدافعية للإنجاز
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	0.036
	Sig. (bilatérale)	0.639
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	0.069
	Sig. (bilatérale)	0.549
	N	77

الفرضية الرابعة:

Corrélations

Corrélations		
الجدية		الضغط النفسي
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	-0.311-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	0.327**
	Sig. (bilatérale)	0.004
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
التخطيط		الضغط النفسي
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	-0.308-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	0.234*
	Sig. (bilatérale)	0.041
	N	77
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
تجنب النشاط		الضغط النفسي
ذوي النمط الهادف	Corrélation de Pearson	-0.083
	Sig. (bilatérale)	0.277
	N	173
ذوي النمط غير الهادف	Corrélation de Pearson	-0.006
	Sig. (bilatérale)	0.955
	N	77

الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط الهادف	ذكور	88	17.84	2.848	0.30362
	إناث	85	17.91	2.891	0.31365
النمط غير الهادف	ذكور	38	9.526	2.975	0.48261
	إناث	39	9.948	2.394	0.38344

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
النمط الهادف	variances égales	0.121	0.729	-0.176	171	0.861	-0.076	0.436
	variances inégales			-0.176	170.573	0.861	-0.076	0.436
النمط غير الهادف	variances égales	3.440	0.068	-0.687	75	0.494	-0.422	0.614
	variances inégales			-0.685	70.935	0.495	-0.422	0.616

الفرضية السادسة:

Test T

Statistiques de groupe					
الدافعية للإنجاز		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ذوي النمط الهادف	ذكور	88	180.06	22.280	2.37508
	إناث	85	180.12	18.624	2.02012
ذوي النمط غير الهادف	ذكور	38	92.078	24.101	3.90979
	إناث	39	94.666	24.537	3.92908

Test des échantillons indépendants								
الدافعية للإنجاز		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
ذوي النمط الهادف	variances égales	1.286	0.258	-0.020	171	0.984	-0.061	3.127
	variances inégales			-0.020	167.576	0.984	-0.061	3.118
ذوي النمط غير الهادف	variances égales	0.025	0.875	-0.467	75	0.642	-2.587	5.544
	variances inégales			-0.467	74.995	0.642	-2.587	5.542

الفرضية السابعة:

Test T

Statistiques de groupe					
الضغط النفسي		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ذوي النمط الهادف	ذكور	88	62.32	7.989	0.85169
	إناث	85	62.21	7.881	0.85489
ذوي النمط غير الهادف	ذكور	38	97.73	6.708	1.08833
	إناث	39	94.87	6.262	1.00282

Test des échantillons indépendants								
الضغط النفسي		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
ذوي النمط الهادف	variances égales	0.420	0.518	0.098	171	0.922	0.117	1.207
	variances inégales			0.098	170.922	0.922	0.117	1.206
ذوي النمط غير الهادف	variances égales	0.053	0.819	1.938	75	0.056	2.865	1.478
	variances inégales			1.936	74.329	0.057	2.865	1.479

الفرضية الثامنة:

Unidirectionnel

ANOVA					
النمط الهادف					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	32.346	2	16.173	1.998	0.139
Intragroupes	1376.104	170	8.095		
Total	1408.451	172			
النمط غير الهادف					
Inter-groupes	0.759	2	0.379	0.051	0.950
Intragroupes	548.046	74	7.406		
Total	548.805	76			

الفرضية التاسعة:

Unidirectionnel

ANOVA					
ذوي النمط الهادف					
الدافعية للإنجاز	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	2486.831	2	1243.415	3.027	0.051
Intragroupes	69838.499	170	410.815		
Total	72325.329	172			
ذوي النمط غير الهادف					
Inter-groupes	1091.706	2	545.853	0.931	0.399
Intragroupes	43408.606	74	586.603		
Total	44500.312	76			

الفرضية العاشرة:

Unidirectionnel

ANOVA					
ذوي النمط الهادف					
الضغط النفسي	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	104.992	2	52.496	0.837	0.435
Intragroupes	10667.239	170	62.748		
Total	10772.231	172			
ذوي النمط غير الهادف					
Inter-groupes	86.570	2	43.285	0.993	0.376
Intragroupes	3227.144	74	43.610		
Total	3313.714	76			

الفرضية الحادية عشرة:

Test T

Statistiques de groupe					
نمط الشخصية		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للإنجاز	الهادف	173	180.09	20.506	1.55904
	غير الهادف	77	93.389	24.197	2.75759

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
الدافعية للإنجاز	variances égales	12.873	0.000	29.162	248	0.000	86.708	2.973
	variances inégales			27.372	126.633	0.000	86.708	3.167

Statistiques de groupe					
نمط الشخصية		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغط النفسي	الهادف	173	62.27	7.913	0.60168
	غير الهادف	77	96.28	6.603	0.75250

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
الضغط النفسي	variances égales	1.580	0.210	-32.945	248	0.000	-34.014	1.032
	variances inégales			-35.304	172.997	0.000	-34.014	0.963

الملحق رقم:05

استمارة الشخصية **t.d.s** **الرقم:**

إليك مجموعة من اختيارين إذا استطعت أن تختار بكل حرية ما بين الاختيارين إيهما ستختار عادة؟

- **ضع علامة (X) في الخانة المناسبة لاختيارك.**
- **من أجل كل فقرة قم باختيار واحد فقط، أجب على كل الفقرات.**
- **تستطيع أن تختار العبارة "لا أدري" فقط في الحالة التي تشعر فيها بأنك غير قادر على الاختيار.**
- **لكن شكرا لاستعمالك هذه العبارة أقل ما يمكن.**

1-أدون قائمة لمختلف النباتات التي توجد في حديقة عمومية -أكتب قصة قصيرة من أجل الاستمتاع. - لا أدري.	8-أذهب إلى سهرة رسمية. -أشاهد عرضا تلفزيونيا. -لا أدري
2-أتابع مستجدات التربية من أجل تحسين تخصصي المهني. - أتابع مستجدات التربية من أجل التسلية. -لا أدري.	9-أتابع برنامجا للنشاطات. - أختار نشاطاتي الخاصة. - لاأدري
3-أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ لمجرد التسلية. -أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ من أجل هدف محدد. -لا أدري.	10 -أستثمر المال لتوظيفه على المدى البعيد. -أشتري حاسوبا آخر طراز. -لا أدري.
4-أحسن مهاراتي الرياضية أثناء اللعب. -أحسن أدائي الرياضي بالتدريب المنظم. -لا أدري.	11 -أبقى في نفس فوج العمل. -أغير عادة فوج العمل. -لا أدري.
5-أمضي حياتي في أماكن مختلفة. -أمضي حياتي معظم الوقت ماكثا في نفس المكان. -لا أدري.	12 -نادرا ما أفعل أشياء من أجل الصخب. -غالبا ما أجعل أشياء من أجل الصخب. -لا أدري.
6-أدرس لتحقيق نتائج جيدة. -أستمتع في تدريسي. -لا أدري.	13-أقيم حفلة. -أذهب لأتابع محاضرة. -لا أدري.
7-أخطط لأوقات الفراغ. -أكون لي أوقات فراغ لم تكن في الحسبان. -لا أدري	14 -نشاطاتي ترفيهية. -نشاطاتي عملية. -لا أدري.

15 -أقضي عطلتي في أماكن مختلفة.

-أقضي عطلتي دائما في نفس المكان.

-لا أدري

16 -أذهب في عطلة لمدة 15 يوما.

-أقضي وقت فراغي في أشغال يدوية بالمنزل مدة 15 يوما.

-لا أدري

17 -آخذ الحياة بجدية.

- آخذ الحياة ببساطة.

- لا أدري.

18-أجرب غالبا الأطعمة الجديدة.

- آكل دائما الأكلات المألوفة.

- لا أدري.

19-أحكي الحادث بدقة.

-أحكي الحادث بمبالغة.

- لا أدري.

20-لدي 15000دج أقضي بها نهاية أسبوع ممتعة.

- لدي15000 دج أسدد بها ديوني.

- لا أدري.

21-أفضل أن أقيم مدة طويلة في نفس المكان.

-غالبا ما أفضل تغيير اقامتي.

- لا أدري.

22-دائما أنهي أعمالي قبل أن أستريح.

-غالبا ما أتوقف عن العمل من أجل الاستراحة.

- لا أدري

23-أتفرج على لعبة.

-أكون حكما في اللعبة.

- لا أدري.

24-آكل أكلات خاصة لمجرد الاستمتاع.

-آكل أكلات خاصة لأنها مفيدة للصحة.

- لا أدري.

25-أبقى طموحا في الحياة مدى الحياة.

- أعيش الحياة كما هي.

- لا أدري.

26-دائما أنهي أعمالي قبل أن أستريح.

-غالبا ما أتوقف عن العمل من أجل الاستراحة.

- لا أدري.

27-لا أفكر فيما أفعل.

-أقوم بأعمال هادفة.

- لا أدري.

28-أسبح لأنقذ شخصا.

-أسبح لأجل الاستمتاع.

- لا أدري.

29-أكون سعيدا عند تضييع وقتي.

-أنا دائما مشغول بشيء.

- لا أدري.

30-أخاطر.

- أعيش الحياة في أمان.

- لا أدري.

31-أشاهد مقابلة مهمة بين فريقين عاديين.

- أشاهد مقابلة مهمة استعراضية لنجوم الرياضة.

- لا أدري.

32-ألعب لعبة.

-أنظم لعبة.

- لا أدري.

33-أنظر إلى صور كتاب.

-أقرأ سيرة شخص.

- لا أدري.

34-أفوز بسهولة عندما ألعب.

-ألعب لعبة صعبة.

- لا أدري.

35-تكون لي عادات منتظمة في الحياة.

-تكون لي مفاجأة غير متوقعة باستمرار في الحياة.

- لا أدري.

36-أنظم حديقتي.

-أقطف فواكه برية.

- لا أدري.

37-أقرأ كي أتثقف.

-أقرأ من أجل الاستمتاع.

- لا أدري

38-أتنافس من أجل الاستمتاع. ☐ -أتنافس بجدية لأتبادل الأخرين. ☐ - لا أدري. ☐ 39-أرغب في الفوز في لعبة مهما كان الثمن. ☐ -ألعب لعبة من أجل الاستمتاع. ☐ - لا أدري. ☐ 40-كثير التنقل في مدينتي ☐ -أبقى في مكاني أو في جهة من الحي. ☐ -لا أدري ☐	41-أخطط مسبقا. ☐ - أعيش كل يوم كما هو. ☐ - لا أدري. ☐ 42-أعمل مشاريع في العطلة. ☐ -أنا في عطلة. ☐ - لا أدري. ☐

- **الجدية :/** 13-(ب)/ 14- (ب) / 16- (ب) / 17-(أ) / 22-(ب) / 23-(ب) / 24-(ب) /28-(أ)/ 29-(ب) 31-(أ) / 33-(ب) / 37 – (أ) / 38-(ب) / 39-(أ)
- **النشاط:/** 1-(أ) / 2-(أ) / 4-(ب) / 6-(أ) / 7-(أ) / 8-(أ) / 10-(أ) /20-(ب) /25-(أ) / 26-(أ) /27-(أ) 32-(ب) / 41-(أ) / 42-(أ)
- **تجنب النشاط:/** 3-(ب)/ 5-(ب) / 9-(أ) / 11-(أ) / 12-(أ) / 15-(ب) / 18-(أ) / 1-(أ) / 21-(أ) / 30-(ب) 34-(أ) / 35-(أ) / 36-(أ) / 40-(ب)

الملحق رقم: 06

استبيان إدراك الضغط النفسي لـ: لفينستاين(P.S.Q) الرقم: ☐

اسم الثانوية: .... الجنس: ذكر: ☐ / أنثى: ☐

الخبرة المهنية:

أقل من 05 سنوات: ☐/ من 06 إلى 15 سنة: ☐ / من 16 إلى 25 سنة: ☐ / أكثر من25 سنة: ☐

لكل عبارة من العبارات التالية، ضع علامة في الخانة التي تصف أكثر ما ينطبق عليك عموما وذلك خلال السنة أو السنتين الماضيتين.

*** أجب بسرعة دون أن تزعج نفسك بمراجعة اجابتك، واحرص على وصف مسار حياتك خلال هذه المدة**

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــــود	تقريبا أبدا	أحيانا	كثيرا	عادة
01	تشعر بالراحة.				
02	تشعر بوجود متطلبات لديك.				
03	أنت سريع الغضب وضيق الخلق.				
04	لديك أشياء كثيرة للقيام بها.				
05	تشعر بالوحدة أو العزلة.				
06	تجد نفسك في مواقف صراعية.				
07	تشعر بأنك تقوم بأشياء تحبها فعلا.				
08	تشعر بالتعب.				
09	تخاف من عدم استطاعتك إدارة الأمور لبلوغ أهدافك.				
10	تشعر بالهدوء.				
11	لديك عدة قرارات لاتخاذها.				
12	تشعر بالإحباط.				
13	أنت مليء بالحيوية.				
14	تشعر بالتوتر.				
15	تبدو أن مشكلتك أنها ستتراكم.				
16	تشعر بأنك في عجلة من أمرك.				
17	تشعر بالأمن والحماية.				
18	لديك عدة مخاوف.				
19	أنت تحت ضغط مقارنة بالأشخاص الآخرين.				

20	تشعر بفقدان العزيمة.				
21	تمتع نفسك.				
22	أنت خائف من المستقبل.				
23	تشعر بأنك قمت بأشياء ملزما بها وليس لأنك تريدها.				
24	تشعر بأنك وضع انتقاد وحكم.				
25	أنت شخص خال من الهموم.				
26	تشعر بالإنهاك أو تعب فكري.				
27	لديك صعوبة للاسترخاء.				
28	تشعر بعبء المسؤولية.				
29	لديك الوقت الكافي لنفسك.				
30	تشعر أنك تحت ضغط مميت.				

الملحق رقم:06 **مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ** الرقم:

اسم الثانوية: ..... الجنس: ذكر: / أنثى:

الخبرة المهنية: أقل من 05 سنوات: / من 06 إلى 15 سنة / من 16 إلى 25 سنة: / أكثر من25

إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن رأيك وتصف الأسلوب الذي تتبعه في عملك، ستقوم من خلالها بوصف بعض الطرق التي تحدد طريقة تفكيرك وإدراكك للأشياء أو الأشخاص، أو مختلف الوضعيات.

***** اقرأ كل عبارة بعناية وحدد ما إذا كانت توافقك على النحو التالي: موافق جدا/ موافق / محايد / غير موافق/غير موافق بتاتا.**

***** ضع علامة (+) في الخانة التي توافق جوابك ... أجب عن كل الفقرات ... بإمكانك أن تستغرق الوقت الذي تريد، لكن حاول ألا تمضي وقتا طويلا عند كل عبارة لأن العفوية في الجواب تعتبر جد مهمة وضروري**

***** لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.**

الرقم	العبـــــــارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
01	أشعر بالارتياح عند ذهابي إلى الثانوية.					
02	أعتز لكوني أستاذا.					
03	تأنيب الضمير يدفعني للعمل بجد وإتقان.					
04	أفكر في تغيير مهنتي.					
05	يلقى الأساتذة الرعاية والاهتمام الكامل من السلطات الوصية.					
06	أفكر في تغيير مكان عملي.					
07	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على الأداء المتميز.					
08	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج طلبتي جيدة.					
09	أشعر بأن مهنة التدريس تقابل بالاحترام من قبل الآخرين.					
10	أعتقد أنه كلما زادت خبرة الأستاذ زاد تعلقه بمهنته.					
11	أبذل كل ما بوسعي لتحقيق طموحي.					
12	ثقة المدير في تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.					
13	أعمل في قطاع التربية لأني لا أملك البديل.					
14	نظام التأمين الصحي المعمول به يشعرني بالرضا الوظيفي.					
15	أرى أن العمل بمشروع المؤسسة أفضل وسيلة لتحقيق الأهداف					
16	راتبي عند التقاعد يؤمن لي حياة كريمة لبقية حياتي.					
17	مكانة الأستاذ الحالية تشعرني بالإحباط.					

18	ظروفي المادية غير مساعدة على الأداء الجيد.					
19	نظام الحوافز المتبع لا يحفزني على الأداء الجيد					
20	روح المنافسة بين الأساتذة تجعل الأداء في العمل أفضل.					
21	أرى أن التعاون بين المؤسسة التربوية وأولياء التلاميذ منعدم.					
22	المستوى العلمي للطلبة يدفعني للاجتهاد أكثر.					
23	أعتقد أن المنهاج المقرر غير كافي لتطوير معارفي.					
24	أتحمل المسؤولية الكاملة تجاه ما أقوم به من عمل.					
25	اكتظاظ الأقسام يدعو للقلق والإحباط.					
26	اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب.					
27	راتبي يوفر لي عيشا كريما ويزيدني تعلقا بمهنتي.					
28	النقد البناء للمفتش يزيدني إصرارا على تحسين مردودي.					
29	تفهم المدير لظروفي يحفزني على العمل.					
30	أعتقد أن المستقبل لمن يملك شهادة علمية.					
31	أصبحت مهنة التعليم أكثر مشقة وإرهاقا.					
32	أحرص على التحضير المادي والمعنوي للدروس.					
33	أتضايق كلما تأهبت للذهاب إلى الثانوية.					
34	أسعى بجد لتحسين أدائي المهني.					
35	أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.					
36	أدفع أبنائي باستمرار لأن يكونوا من الأوائل في دراستهم.					
37	أرى أن الوصول إلى مراكز مرموقة يكون بالجد والعمل.					
38	أؤمن بأن التعليم رسالة إنسانية.					
39	أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه في وقت قياسي.					
40	أرى أن التربية والتعليم أساس كل نهضة وتنمية.					
41	لا أفضل التجديد في أساليب عملي.					
42	أفضل الأعمال التي توفر الاستقلالية.					
43	أتوقف أحيانا عن العمل قبل تحقيق الأهداف المرسومة.					
44	غياب الوسائل البيداغوجية يساهم في انخفاض رغبتي في العمل.					
45	أشعر برغبة في التحدي أثناء انجاز أعمالي.					
46	أنجز عملي لأني أعتبره تطبيقا لتعليمات الإدارة الوصية.					
47	تكليفي بالعديد من المهام في الثانوية ساعد في انخفاض رغبتي في العمل.					
48	فتور العلاقات الإنسانية في المؤسسة قلل من رغبتي في العمل بجدية.					