الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو القاسم سعد الله / الجزائر 2 / بوزريعة
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

# الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي
## – بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجا–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
عبد الحميد معوش

إشراف:
د. نزيم صرداوي

السنة الجامعية:2017/2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو القاسم سعد الله / الجزائر 2 / بوزريعة
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

# الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي
## – بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجا–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
عبد الحميد معوش

إشراف:
د. نزيم صرداوي

السنة الجامعية:2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ
وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ
لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾

صدق الله العظيم

[آل عمران: 18]

# شـكـــــر وعـــرفـــــان

الحمد لله نور السموات والأرض وقيومهما، وصل اللهم وسلم صلاة وسلاما دائمين متلازمين على علم الهدى حبيبنا ونبينا محمد، وعلى آله، وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، ونحن معهم يا أرحم الراحمين.

الحمد لله والشكر له أولا وأخيرا الذي يسر لي أسباب إنجاز هذا العمل ووفقني لإتمامه.

فإنه يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي المشرف: الدكتور نزيم صرداوي، لما قدمه من تشجيع ودعم معنوي، وحسن توجيه، وسداد تدبير، لإتمام هذه الرسالة العلمية، فجزاه الله خير الجزاء.

وبوافر من الشكر والتقدير لجميع الأساتذة الكرام كل باسمه ومكانته الرفيعة الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور: شبل بدران الغريب؛ الأستاذ الدكتور:أحمد محمد عبد الخالق؛ الأستاذ الدكتور: بشير معمرية؛ الدكتور: قرين العيد؛ الأستاذ: شابونية عمر؛ الأستاذة: سناء بوبقيرة؛ الأستاذ: معوش سليم؛ الأستاذة: خبال فطوم؛ الأستاذ المفتش: سويدي محمد من ولاية تلمسان؛ الأستاذ المفتش: بن موسى مناد ... على مساهماتهم القيمة، وعلى تقديم يد العون والمساعدة.

وإلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بكل من جامعات: الجزائر 2، تيزي وزو، ورقلة، المسيلة على ما تلقيته منهم من تربية وتعليم وتوجيه وإرشاد.

والشكر والتقدير أيضا للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم وتفضلهم قبول مناقشة هذا العمل، وعلى جهودهم العظيمة التي سيبذلونها في إثراء هذا الجهد العلمي المتواضع من خلال آرائهم وملاحظاتهم البناءة وتوجيهاتهم السديدة.

واعترافا بالجميل، أقدم جزيل الشكر وعظيم التقدير وخالص العرفان إلى كل مفتشي التعليم الابتدائي على مستوى الوطن، وأخص بالذكر مفتشي الولايات التي تمّ فيها إجراء الدراسة على التسهيلات المقدمة من طرفهم، ولكل من أسهم بشكل أو بآخر في تيسير مهمة إنجاز الدراسة في جانبها الميداني.

إلى كل هؤلاء وغيرهم من الذين لم نذكر اسماءهم، ولمن كانوا سببا في استكمال مسيرة تعليمي، وحفزوني على المثابرة والاستمرار، وإلى كل من ساعد من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة، أقدم لهم وبمشاعر صادقة، أجمل عبارات الشكر والامتنان، راجيا من المولى عز وجل أن يجعل أعمالكم في ميزان حسناتكم، وأن يتقبل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم.

والله ولي التوفيق

الطالب: عبد الحميد معوش

# الإهـــــــداء

إلى:

- الوالدين الغاليين حفظهما الله.
- روح جدتي أم الخير رحمها الله.
- فأل الخير الزوجة الأصيلة.
- قرة عيني أولادي:

السعيد عبد الواحد، تيماء آلاء الرحمان، رائد عبد الوارث.

- إخوتي وأخواتي كبيرهم وصغيرهم مع حفظ الاسماء لابنائهم.
- عائلة صهري الحاج عبد الله حبوش وحرمه وأولادهما.
- عائلة خضراوي الصغير، وعائلة خضراوي العربي، وعائلة بيدي طارق، وعائلة خوجة عبد الجبار.
- كل الأهل والأقارب والأحباب والخلان في كل مكان وزمان.
- إلى كل من علمني، وله فضل عليَّ بعد الله.
- وإلى فلسطين الجريحة.

أهدي لهم جميعا هذا الجهد العلمي المتواضع.

الطالب: عبد الحميد معوش

# الملخـــص بالعـربـــية

**الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي**
**– بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجا–**

**إعداد: معوش عبد الحميد، طالب دكتوراه علوم/جامعة أبو القاسم سعد الله/الجزائر 2.**
**إشراف: د. صرداوي نزيم، جامعة مولود معمري/تيزي وزو.**

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الشرق والوسط الجزائري، مع التعرف إلى المستوى والفروق المعنوية في مقاييس الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز؛ تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية.

واستخدم الطالب المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (186) مفتشا ومفتشة في (09) ولايات من الشرق والوسط الجزائري للعام الدراسي 2015/2014. تمَّ اختيارها بطريقة طبقية لتلبي غايات وأهداف هذه الدراسة، وهي تمثل نسبة (29,29 %) من مجتمع الدراسة، وقام الطالب بإعداد ثلاث مقاييس لقياس الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لديهم، وتمّ التحقق من الصدق والثبات لها، وتوصل الطالب إلى النتائج الآتية:

– مستوى الضغوط المهنية لدى المفتشين متوسط، بمتوسط حسابي قدره (2,98). وأن المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي (2,98)، وهي تمثل قيمة متوسطة كذلك لمستوى الرضا الوظيفي لديهم. وأخيرًا دافعية الإنجاز بمتوسط حسابي بلغ (3,80) ويشير إلى مستوى عالٍ من دافعية الإنجاز لدى المفتشين.

– هناك علاقة سلبية متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0,01) بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون بينهما (0,422–).

– هناك علاقة سلبية ضعيفة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0,05) بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون بينهما (0,146–).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على المقاييس الثلاثة: الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز وفقا للمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية: الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية)، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

وعلى ضوء نتائج الدراسة أورد الطالب بعض الاقتراحات والتي من أهمها ما يلي: التركيز على أهم النظريات وخاصة نظرية العلاقات الإنسانية، والعمل على تحقيق أعلى مستوى من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، والحد من مستويات الضغوط المهنية.

**الكلمات المفتاحية:** الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز، مفتشو التعليم الابتدائي.

# الملخـــــص بالإنجلـــــيزية

## Professionals stresses and its relationship with job satisfaction and achievement motivation well among the primary school inspectors

### -some east and middle states of Algeria model-

**Presented by: Abdelhamid Maouche,Science Doctorat Student/Abou El Kacem Saâdallah University/ Alger 2.**
**Supervised by: D. Nazim Sardaoui/ Mouloud Maameri University Of Tizi-Ouzou.**

## Abstract:

The current study aimed at identifying the relationship between professionals stresses and job satisfaction and achievement motivation primary school inspectors in some east and middle states of Algeria had, It also aimed to recognize the incorporal differences in the professional stress and job satisfaction and achievement motivation scales in regard to the following variables démographic and académic.

The researcher has applied the descriptive analytical and the research sample has consisted of (186) male and female primary school inspectors from (09) east and middle states of algeria for the scolar year 2014/2015. was distributed the scales them in a manner Stratifled random Sample to achieve the aims of this study. which represent about (29,29 %) of the study population, The researcher has used three scales for measurement; the first scale to measure professionals stresses, the second scale to measure job satisfaction, the third scale to measure achievement motivation which was prepared by the researcher. The validity and the stability of both tools were verified. The study found the following results:

- The average level of professionals stresses for the inspectors, an arithmetic mean (2,98). And the arithmetic mean of job satisfaction (2,98), which represents an average value, as well as the average level of job satisfaction they have. Finally, achievement amotivation to arithmetic mean success was (3,80) and indicates a high level of achievement motivation for inspectors.
- There was a significant negative and medium relationship at the level ($\alpha = 0,01$) between the total score of professionals stresses scale and the job satisfaction of the study population had. where the value of Pearson coefficient between them reached (- 0,422).
- There was a significant negative and medium relationship at the level ($\alpha = 0,01$) between the total score of professional stresses scale and the job satisfaction of the study population had. where the value of Pearson coefficient between them reached (- 0,146).
- There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0,05$) between the mean score of the professionals stresses, job satisfaction, and achievement motivation according to the demographic and academic variables: gender, age, education degree, spécial of inspection (Arabic / French), and the years of expérience.

The researcher has recommended the most important of which are as follows: to concentrate on the most essential theories, especially the theory of human relationships that puts some limits to professionals stresses, raises the job satisfaction and the achievement motivation as well.

**Keywords:** Professionals stresses, job satisfaction, achievement motivation, primary school inspectors.

# فهـــرس المحتـــويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| **الآية الكريمة.** | |
| **شكر وعرفان.** | أ |
| **الإهداء.** | ب |
| **الملخص بالعربية.** | ت |
| **الملخص بالإنجليزية.** | ث |
| **فهرس المحتويات.** | ج |
| **قائمة الجداول.** | ز |
| **قائمة الأشكال.** | ظ |
| **مقدمة.** | 01 |
| **القسم الأول: الجانـــب النظري** | |
| **الفصـــل الأول: الإطـــار العـــام للدراســـة** | |
| **1. إشكالية** الدراسة وتساؤلاتها. | 06 |
| **2.** فرضيات الدراسة. | 12 |
| **3.** أهداف الدراسة. | 13 |
| **4.** أهمية الدراسة. | 13 |
| **5.** دواعي اختيار موضوع الدراسة. | 14 |
| **6.** تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية. | 14 |
| **7.** الدراسات السابقة. | 15 |
| **8.** تعقيب على الدراسات السابقة. | 24 |

## الفصـل الثانـي: الضـغوط المهنـية

تمهيد. ..... 27

1. مفهوم الضغوط المهنية. ..... 27

2. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية. ..... 30

3. مصطلحات ذات العلاقة بالضغوط المهنية. ..... 31

4. عناصر الضغوط المهنية. ..... 36

5. مراحل الضغوط المهنية. ..... 37

6. نظريات الضغوط المهنية. ..... 38

7. أنواع الضغوط المهنية. ..... 50

8. دورة حياة الضغوط المهنية. ..... 54

9. أسباب ومصادر الضغوط المهنية. ..... 56

10. العوامل المساهمة في حدوث الضغوط المهنية. ..... 58

11. أعراض وآثار الضغوط المهنية. ..... 58

12. استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وعلاجها. ..... 60

خلاصة. ..... 64

## الفصـل الثالـث: الرضـا الوظيـفي

تمهيد. ..... 66

1. مفهوم الرضا الوظيفي. ..... 66

2. أصل مفهوم الوظيفة والتطور التاريخي للرضا الوظيفي. ..... 70

3. المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي. ..... 71

4. أهمية الرضا الوظيفي. ..... 75

5. أنواع الرضا الوظيفي. ..... 75

6. محددات الرضا الوظيفي. ..... 75

7. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي. ..... 76

8. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي. ..... 85

9. قياس الرضا الوظيفي. ..... 89

خلاصة. ..... 94

## الفصـــل الرابـــع: دافعـية الإنجـــاز

تمهيد. ..... 96

ماهية دافعية الإنجاز. ..... 96

أولا: الدافعية. ..... 96

1.1. تعريف الدافعية لغة. ..... 96

2.1. تعريف الدافعية اصطلاحا. ..... 97

3.1. تعريف الدافعية تربويا. ..... 98

4.1. تعريف الدافعية طبيا. ..... 99

5.1. لمحة تاريخية عن تطور الدافعية. ..... 99

6.1. المفاهيم الرئيسة ذات العلاقة بالدافعية. ..... 100

7.1. أنواع وأصناف الدافعية. ..... 101

8.1. نظريات الدافعية. ..... 105

9.1. وظائف ودورة الدافعية وعلاقتها بالأداء. ..... 106

10.1. خصائص وأهمية الدافعية. ..... 109

ثانيا: دافعية الإنجاز. ..... 110

1.2. تعريف الإنجاز لغة. ..... 110

2.2. التعريف المفاهيمي لدافعية الإنجاز. ..... 110

3.2. لمحة تاريخية عن دافعية الإنجاز. ..... 113

4.2. مفاهيم مرتبطة بدافعية الإنجاز. ..... 113

5.2. نظريات دافعية الإنجاز. ..... 116

6.2. مكونات دافعية الإنجاز وأنواعها. ..... 123

7.2. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز. ..... 125

8.2. خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة. ..... 128

9.2. أهمية دافعية الإنجاز في المجال التربوي. ..... 129

10.2. الأبعاد المتعددة لدافعية الإنجاز ومظاهرها. ..... 130

11.2. قياس دافعية الإنجاز. ..... 133

خلاصة. ..... 138

## الفصـــل الخامـــس: الإشـــراف التربـــوي

تمهيد. ..... 140

1. مفهوم الإشراف التربوي. ..... 140

2. التطور التاريخي للإشراف التربوي. ..... 143

3. أسس ومبادئ الإشراف التربوي. ..... 147

4. خصائص ومميزات الإشراف التربوي. ..... 147

5. مهام ووظائف الإشراف التربوي. ..... 148

6. أهداف الإشراف التربوي. ..... 150

7. أهمية الإشراف التربوي. ..... 151

8. أنماط وأنواع الإشراف التربوي. ..... 151

9. الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي. ..... 156

10. أساليب الإشراف التربوي. ..... 163

11. مشكلات ومعوقات الإشراف التربوي. ..... 166

12. الإشراف التربوي في الجزائر. ..... 169

خلاصة. ..... 179

## القسم الثانـــي: الجانـــب الميـدانـــي

## الفصـــل الســادس: الإجـــراءات المنهجـــية للدراســـة

تمهيد. ..... 182

1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية. ..... 182

2. منهج الدراسة. ..... 183

3. مجتمع وعينة الدراسة. ..... 184

4. وصف شامل لأدوات الدراسة. ..... 195

5. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. ..... 203

6. إجراءات الدراسة الأساسية. ..... 232

7. أساليب المعالجة الإحصائية. ..... 233

خلاصة. ..... 234

## الفصـــل الســابـــع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد. ..... 236

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات. ..... 236

ثانيا: عرض نتائج الدراسة الميدانية. ..... 237

1.2. نتائج الفرضية الأولى. ..... 237

2.2. نتائج الفرضية الثانية. ..... 240

3.2. نتائج الفرضية الثالثة. ..... 243

4.2. نتائج الفرضية الرابعة. ..... 247

5.2. نتائج الفرضية الخامسة. ..... 250

6.2. نتائج الفرضية السادسة. ..... 253

7.2. نتائج الفرضية السابعة. ..... 262

8.2. نتائج الفرضية الثامنة. ..... 273

# فهـــرس المحتـــويات

ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية. ..... 285

أ. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات. ..... 285

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى. ..... 285

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية. ..... 285

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة. ..... 286

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة. ..... 286

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة. ..... 286

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة. ..... 287

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة. ..... 290

8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة. ..... 292

ب. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الأهداف. ..... 293

- الاستنتاج العام والمقترحات. ..... 294

- خاتمـــة. ..... 296

- قائمة المراجـــع. ..... 299

- الملاحق.

# قائمـــــة الجـــــــداول


| رقم الجدول | عنــوان الجـــدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | الفرق بين الضغط والاحتراق | 34 |
| 02 | الخصائص المميزة لكل من النمطين السلوكيين (أ) و (ب) | 48 |
| 03 | أهم نظريات الرضا الوظيفي وخصائصها | 84 |
| 04 | الفروقات الثنائية بين الدافعية الفطرية والمكتسبة | 102 |
| 05 | الفروقات الثنائية بين الدافعية الداخلية والخارجية | 103 |
| 06 | مظاهر دافعية الإنجاز | 132 |
| 07 | تطور الإشراف في القرن العشرين. حسب سوليفون وغلان | 145 |
| 08 | مزايا وعيوب التفتيش الحر والتفتيش الدبلوماسي | 153 |
| 09 | عدد مفتشي العينة الاستطلاعية حسب الجنس ومادة التفتيش | 183 |
| 10 | توزيع مجتمع الدراسة الإجمالي حسب مادة التفتيش والجنس وطنيا | 185 |
| 11 | توزيع مجتمع الدراسة حسب مادة التفتيش والجنس وطنيا | 185 |
| 12 | عدد مفتشي العينة الأساسية حسب الجنس ومادة التفتيش | 188 |
| 13 | عدد المقاييس الموزعة والمسترجعة والمفقودة والملغاة والمقبولة لكل طبقة حسب كل مديرية تربية | 189 |
| 14 | توزيع العينة حسب الجنس | 190 |
| 15 | توزيع العينة حسب الفئات العمرية | 191 |
| 16 | توزيع العينة حسب المؤهل العلمي | 192 |
| 17 | توزيع العينة حسب مادة التفتيش (عربية / فرنسية) | 193 |
| 18 | توزيع العينة حسب سنوات الخبرة المهنية في التفتيش | 194 |
| 19 | نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الضغوط المهنية (عينة الأساتذة المحكمين = 15) | 204 |
| 20 | نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس الضغوط المهنية (عينة الأساتذة المحكمين = 15) | 205 |
| 21 | قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (ظروف العمل والبيئة المادية) المنتمية إليه (ن = 38) | 206 |

# قائمـــــة الجـــــــداول


22 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 207

23 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (الآثار النفسية للضغوط) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 207

24 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الآثار الجسمية للضغوط) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 208

25 معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 208

26 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس الضغوط المهنية ..... 210

27 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس الضغوط المهنية ..... 212

28 قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 212

29 قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 213

30 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 214

31 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 215

32 نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الرضا الوظيفي (عينة الأساتذة المحكمين = 15) ..... 215

33 نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس الرضا الوظيفي (عينة الأساتذة المحكمين = 15) ..... 216

34 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (طبيعة وظروف العمل) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 217

35 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (الترقيات والحوافز) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 217

# قائمـــــة الجـــــــداول


36 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 218

37 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 218

38 معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 219

39 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس الرضا الوظيفي ..... 219

40 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس الرضا الوظيفي ..... 221

41 قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 221

42 قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 222

43 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 222

44 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 222

45 نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس دافعية الإنجاز (عينة الأساتذة المحكمين = 15) ..... 222

46 نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس دافعية الإنجاز (عينة الأساتذة المحكمين = 15) ..... 222

47 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 225

48 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 225

49 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 226

50 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 226

# قائمـــــة الجـــــــداول


51 قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد (الاستقلالية والتغلب على الصعوبات) المنتمية إليه (ن = 38) ..... 227

52 معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 227

53 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس دافعية الإنجاز ..... 228

54 الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس دافعية الإنجاز ..... 229

55 قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 230

56 قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 230

57 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 231

58 نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38) ..... 231

59 نتائج اختبار كولموجوروف – سميرنوف ..... 236

60 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس الضغوط المهنية مرتبة ..... 238

61 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبة والترتيب ودرجة التقدير لبنود مقياس الضغوط المهنية ..... 238

62 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي مرتبة ..... 241

63 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل بند من بنود مقياس الرضا الوظيفي ..... 242

64 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة ..... 244

65 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل بند من بنود مقياس دافعية الإنجاز ..... 245

# قائمـــــة الجـــــــداول


66 نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الضغوط المهنية بأبعاده ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ..... 248

67 نوع العلاقة حسب قيم معامل الارتباط لبيرسون (Pearson) ..... 249

68 نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ..... 251

69 نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس ..... 253

70 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... 255

71 نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... 256

72 نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي ..... 257

73 نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية) ..... 259

74 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... 260

75 نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... 261

76 نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس ..... 263

77 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... 265

78 نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... 266

79 نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي ..... 268

# قائمـــــة الجـــــــداول


| | | |
|---|---|---|
| 80 | نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية) ..... | 269 |
| 81 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... | 271 |
| 82 | نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... | 272 |
| 83 | نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس ..... | 274 |
| 84 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... | 275 |
| 85 | نتائج اختبار كروسكال – واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر ..... | 276 |
| 86 | نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي ..... | 278 |
| 87 | نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش ..... | 280 |
| 88 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... | 281 |
| 89 | نتائج اختبار كروسكال– واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... | 282 |
| 90 | ملخص نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة ..... | 284 |

# قائمـــــة الأشكـــــــال


| رقم الشكل | عنــوان الشـــكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | العلاقة بين مستوى الضغوط والأداء | 35 |
| 02 | عناصر ضغوط العمل | 36 |
| 03 | مراحل الضغوط المهنية | 37 |
| 04 | مراحل ردود الفعل تجاه الضغوط المهنية | 38 |
| 05 | نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط | 39 |
| 06 | نظرية جبسون وزملائه للضغوط | 40 |
| 07 | نموذج كرايتنر وكينيكي للضغوط | 41 |
| 08 | نموذج نظرية بيير ونيومان للضغوط | 42 |
| 09 | نظرية التقدير المعرفي للضغوط | 43 |
| 10 | تخطيط عام لنظرية سيلي | 44 |
| 11 | نموذج (هب) في الضغوط | 45 |
| 12 | نظرية مارشال للضغوط | 46 |
| 13 | نموذج ماكغراث للضغوط المهنية | 47 |
| 14 | نموذج ميتشيغان للضغوط المهنية | 49 |
| 15 | الآثار الإيجابية للضغوط | 51 |
| 16 | الآثار السلبية للضغوط | 52 |
| 17 | أسباب الضغوط الوقتية المتقطعة | 53 |
| 18 | دورة حياة ضغوط العمل | 55 |
| 19 | مراحل دورة الضغوط | 56 |
| 20 | المصادر المختلفة المؤثرة على ضغوط العمل | 58 |
| 21 | مراحل الصراع التنظيمي | 72 |

| | | |
|---|---|---|
| 22 | العوامل المختلفة المحددة للأداء | 79 |
| 23 | نموذج التوقعات للتحفيز والرضا الوظيفي | 80 |
| 24 | المقارنة بين العوامل الدافعية والعوامل الوقائية من وجهة نظر هيرزبيرغ | 82 |
| 25 | تصميم نظرية هيرزبيرغ على شكل متصل | 82 |
| 26 | العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي | 88 |
| 27 | معادلة حساب معدل الغياب | 89 |
| 28 | معادلة حساب معدل حوادث العمل | 89 |
| 29 | مفهوم عملية الإدراك والعلاقة المشتركة مع التعلم | 101 |
| 30 | دورة الدافعية بداية من الحاجة | 108 |
| 31 | العلاقة بين الدافعية والأداء | 109 |
| 32 | العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث | 114 |
| 33 | عمليات الدوافع والعلاقة بين الحاجات والرغبات عند الأفراد | 115 |
| 34 | هرم أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) للحاجات | 118 |
| 35 | التصور النظري لِـ: وينر | 120 |
| 36 | التصور النظري لِـ: هورنر | 121 |
| 37 | التصور النظري لِـ: راينور | 121 |
| 38 | مراحل تطور الإشراف التربوي عالميا | 146 |
| 39 | خطوات العملية الإشرافية الإكلينيكية حسب نموذج "كوجان" | 157 |
| 40 | مراحل الإشراف الإكلينيكي | 157 |
| 41 | كيفية تنفيذ الإشراف بالأهداف | 158 |
| 42 | الأنماط الثلاثة للإشراف التطويري | 159 |
| 43 | نموذج الإشراف التطويري | 160 |

44 مراحل تطبيق الإشراف التطويري ..... 161

45 أساليب الإشراف التنوعي ..... 162

46 تصنيف أساليب الإشراف التربوي ..... 166

47 معادلة حساب حجم العينة العشوائية الطبقية ..... 187

48 عدد المقاييس المقبولة لكل طبقة حسب كل مديرية تربية ..... 190

49 توزيع العينة حسب الجنس ..... 191

50 توزيع العينة حسب الفئات العمرية ..... 192

51 توزيع العينة حسب المؤهل العلمي ..... 193

52 توزيع العينة حسب مادة التفتيش (عربية / فرنسية) ..... 194

53 توزيع العينة حسب سنوات الخبرة المهنية في التفتيش ..... 195

54 التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس الضغوط المهنية ..... 211

55 التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس الرضا الوظيفي ..... 220

56 التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس دافعية الإنجاز ..... 229

57 التوزيع الطبيعي لبيانات أداة جمع البيانات ..... 237

58 مقارنة بين توزيعي الدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية والرضا ..... 249

59 شكل الانتشار للدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ..... 250

60 مقارنة بين توزيعي الدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز ..... 252

61 شكل الانتشار للدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز ..... 252

62 منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية السادسة حسب متغير الجنس ..... 254

63 منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية السابعة حسب متغير الجنس ..... 264

الضغوط ظاهرة إنسانية قديمة موجودة مع وجود الإنسان، وازدادت حدتها في الوقت الراهن لتغير سمات المجتمعات بسبب تعقد الحياة الاجتماعية، والثقافية، والعلمية والتكنولوجية بصفة خاصة.

وتطور الاهتمام من دراسة الضغوط بصفة عامة إلى دراسة ضغوط العمل حيث أثبتت العديد من الدراسات المتخصصة أن ما يتعرض له العاملون غالباً من ضغوط في بيئات العمل لا يؤثر فقط في حالتهم الصحية والنفسية من اضطراب، وقلق، وخوف، وإحباط، وغضب، بل ينعكس أيضاً على مستويات أداء عملهم، ومن ثم قدرتهم على العمل التي تعيق المنظمات والمؤسسات من الوصول إلى أهدافها التي تعمل على تحقيقها.

وقد حظي موضوع ضغوط العمل (ضغوط الوظيفة أو ضغوط المهنة (Job Stress)) باهتمام متزايد من قبل الباحثين في مجالات عديدة: مثل علم النفس، الطب، العلوم، العلوم الإدارية بمختلف فروعها، الإدارة الصحية، وإدارة المستشفيات)، وذلك بعد أن تبين أن الضغوط المهنية تمثل تكلفة كبيرة على الفرد والمنظمة والمجتمع من الناحية الصحية والاقتصادية والتنظيمية. فالضغوط المهنية لها تأثيرات نفسية وفسيولوجية (بدنية) ضارة، وبجانب هذه الآثار المرضية فإن لها انعكاسات سلبية على سلوكيات الأفراد ومستوى أدائهم الوظيفي ودافعيتهم للإنجاز متمثلة في انخفاض الشعور بالانتماء للوظيفة، وارتفاع معدل الغياب، والتسرب الوظيفي، وزيادة نسبة الأخطاء **(حجازي، 2002، ص ص 450 – 516)**.

وتختلف حدة هذه الضغوط من مهنة إلى أخرى ومن شخص لآخر؛ وذلك لاختلاف مصادر هذه الضغوط في المنظمات والمهن المختلفة، واختلاف نسبة الاستجابة إلى هذه الضغوط من شخص لآخر؛ نظرا لاختلاف الفروق الفردية فيما بينهم وردود أفعالهم تجاه المواقف الضاغطة **(عسكر، 1988، ص ص 7 – 58)**.

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد مهنة التفتيش من أكثر مجالات العمل ضغوطًا فهي أكثر المهن الضاغطة، وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية المفتش التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته، وما ينظم أو يقيد عمله من قرارات ولوائح وقوانين، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المفتش، ومدى تقديرها لدوره ولأهمية التعليم.

كما بينت دراسة أقامتها اللجنة التنفيذية للصحة والسلامة إلى أن أكثر من نصف مليون بريطاني يعانون من أمراض مرتبطة بضغط العمل، وهو أمر لا يستهان به **(ويكلنسون، 2013، ص 6)**.

وفي دراسة استقصائية أجراها المعهد القومي للصحة والأمان الوظيفيين (NIOSH) [*] اكتشف الباحثون أن (25 %) من الشخاص الذين أجريت عليهم الدراسة أوضحوا أن الوظيفة التي يشغلونها تمثل المصدر الوحيد والأعظم للضغوط، وفي استطلاع رأي أجرته المؤسسة الدولية للبحوث الاستقصائية في

* - NIOSH = The National Institute for Occupational Safety and Health.

شيكاغو (Chicago) عام 1988، وجد أن (22 %) من العاملين قلقون من أن يفقدوا وظائفهم، وفي سياق متصل وُجِد أن أعداد العاملين الذين يرون أنفسهم ضحايا للضغوط قد تضاعف بين عامي 1985 و1990 **(مكتبة جرير، 2008، ص 8)**.

وتعتبر ضغوط الحياة اليومية، وبالأخص ضغوط العمل، التي لازمت الإنسان منذ وجوده على الأرض، وفي كل العصور التي مرَ بها. ميزة حياته الاجتماعية منذ العصر الحجري، وإلى الوقت الحاضر، فقد واجه الإنسان تحديات الطبيعة ومخاطرها التي سببت له أنواعا مختلفة من الضغوط، فالإنسان – كان ولا يزال – يعيش في عالم من الضغوط تحيط به، وهذه الضغوط متراكمة ومتعددة المصادر، ومختلفة الجوانب والأبعاد، وممتدة التأثير، وعليه في ظل هذه الظروف أن يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وبالشكل المناسب، وبالتكلفة المناسبة **(Nelson, 2000, P123)**.

وللضغوط المهنية تعريفات عديدة يمكن ذكر بعضها: يعرف كوبر (Cooper) الضغوط المهنية بأنها: "عبارة عن مجموعة من العوامل البيئية التي تؤثر سلبا على أداء الفرد في العمل ومنها: غموض الدور، صراع الدور، ظروف العمل البيئية، عبء العمال، العلاقات الشخصية في العمل، هذه العناصر تسبب الإجهاد الفسيولوجي والنفسي للفرد" **(عن حسين، 2002، ص 356)**.

ويُعرَّف الرضا الوظيفي على أنه: اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها المعلم، حيث يشعر بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية، والاقتصادية والإدارية المتعلقة بوظيفته **(أبو شيخة، 1998، ص 12)**.

ومن الصفات والخصائص اللازمة لمفتش التعليم الابتدائي أن تكون لديه دافعية للإنجاز للارتقاء بخدمات الإشراف التربوي والسمو بأدائه إلى أعلى المستويات. حيث يعد موضوع دافعية الإنجاز من أهم الموضوعات التي حازت على اهتمام علماء النفس والتربية.

وعرفها الزعبي (2003) دافعية الإنجاز بأنها: "القوة التي تدفع الأفراد لأداء أعمالهم، فالأفراد الذين يمتلكون دافعية عالية يحاولون الوصول إلى أقصى حد من الأداء تسمح به طاقاتهم بينما، الأفراد الذين لا يمتلكون الدافعية لا يصلون إلا إلى مستوى أداء منخفض" **(أبو جادو، 2003، ص 330)**.

وتحوي هذه الدراسة التي قُسِّمَت إلى قسمين أساسيين: جانب نظري، وجانب ميداني، علمًا بأن الدراسة ككل تتضمن سبعة فصول تسير في ترتيب منطقي يمكن توضيح ذلك كما سيأتي:

**الفصل الأول:** الإطار العام للدراسة، ويتضمن إشكالية الدراسة، الفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، دواعي اختيار الموضوع، حدود الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، والدراسات السابقة ذات العلاقة والتعقيب عليها.

**القسم الأول:** يشمل الجانب النظري، بعنوان متغيرات الدراسة، وسيتضمن أربعة فصول هي:

**الفصل الثاني:** وفيه سيتم التطرق إلى الضغوط المهنية.

**الفصل الثالث:** وفيه سيتم التعرض إلى الرضا الوظيفي.

**الفصل الرابع:** سيتضمن دافعية الإنجاز.

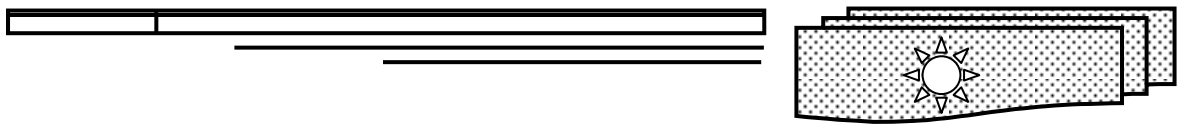
**الفصل الخامس:** ويحتوي على الإشراف التربوي.

**القسم الثاني:** الجانب الميداني بعنوان، المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية وسيتضمن فصلين اثنين هي:

**الفصل السادس:** سيتناول الإجراءات المنهجية الدراسة، وفيها: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية.

**الفصل السابع:** سينفرد بعرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

وبناءً على نتائج الدراسة ستقدم جملة من المقترحات، وأخيرا خاتمة لها.



# القسم الأول

# الجانب النظري

# الفصـــل الأول

## الإطار العام للدراسة

① . إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

② . فرضيات الدراسة.

③ . أهداف الدراسة .

④ . أهمية الدراسة.

⑤ . دواعي اختيار موضوع الدراسة.

⑥ . تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

⑦ . الدراسات السابقة.

⑧ . تعقيب على الدراسات السابقة.

## 1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن ما يميز الوقت الراهن أنه أكثر تعقيدا وتشعبا في نظم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، وتسارع وتيرة الانجازات والاكتشافات، وكثرة متطلبات العيش، مما ولد ضغوطا متنوعة أصبح الفرد تحت رحمتها وصار قلقا متوترا ومضطربا جراء تعرضه لهذه الضغوط.

ويرى العلماء أن الكائنات البشرية المنضوية تحت النظام الاجتماعي ليست كائنات جامدة الحركة أو أن حركتها بفعل آلية محددة. وأن الحراك والاحتكاك ضرورة ملحة وسمة ملازمة للمجتمعات البشرية المختلفة، **(الطبيب، د ت، ص 4)**. وبقدر ما وضعت منظومات اجتماعية مضبوطة ودقيقة نسبيا، تحاول من خلالها تسيير الحياة وفق معيار توازني يحفظ الحقوق ويبين الواجبات لتفادي الصراع، إلا أن أنباء الواقع وما ينتج عن ظاهرة احتكاك الأفراد فيما بينهم، أنه يتولد عن هذا الصراع سطوة فئة بعض الأفراد على فئات أخرى في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والمهنية وغيرها من التعاملات الفردية والجماعية.

وبما أن الإنسان مجبول على العمل، لغرض فرض كيانه وبناء حضارته، فهو يحاول جاهدا إيجاد بيئة محفّزة للعمل تتيح للفرد تنمية قدراته واستعداداته، وتكون فيه الفرص على أساس القدرات والمواهب والجهد الذاتي للحصول على مكانة وظيفية واجتماعية راقية داخل المجتمع، ومن ثَمَّ يصبح المجتمع مجالا خصبًا لتنافس أعضائه. **(الطبيب، د ت، ص 4)**

والفرد المنجز هو مصدر ثروة المجتمعات وهو وحده القادر على أن يوظف كل طاقاته من أجل بناء الحضارة، وهو القادر على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، فهو الذي يستطيع التغلب على العقبات والأعمال الصعبة ويصارع من أجل تحقيق ذاته ويسعى لبلوغ معايير الامتياز. **(السيد، 2014)**

ومهما يكن فإن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإنتاجية على اختلاف أنواعها ومهامها، تواجه تحديات عديدة تتمثل في حاجتها الأساسية من رفعٍ لمستوى الأداء، والتقليل من الضغوط، حتى يتسنى لها التأقلم مع متطلبات الحياة السريعة والسير قدما وبخطى ثابتة ومدروسة.

ويتعرض العاملون في جميع القطاعات عموما وفي مجال التربية والتعليم خصوصا لدرجات متباينة من الضغوط المهنية التي تؤثر على رضاهم الوظيفي ودافعيتهم للإنجاز وينعكس ذلك على أدائهم، ومن ثم تنعكس على مدى تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية.

وقد حظيت الضغوط المهنية كأحد أطراف منظومة العمل والوظيفة، باهتمام الباحثين والدارسين، بالرغم من أن جميع البحوث والدراسات ركزت جهودها على الرضا والأداء الوظيفيين والتدوير الوظيفي والولاء التنظيمي ...

والضغوط المهنية كغيرها من الضغوط الأخرى أُولِيَت لها عناية واهتمام بالبحث والدراسة، من خلال الاتجاه العالمي الواضح في الآونة الأخيرة نحو العاملين نظرا لكثرة الاضطرابات والحركات الاحتجاجية

العمالية المطالبة بتحقيق الاستقرار والأمن النفسي والعيش الكريم بعيدا عن الضغوط والإكراهات والمساومات على المبادئ والراحة النفسية وغيرها من الأمور.

فقد تبنت المؤسسات باختلاف أنشطتها خلاصات هذه الدراسات الأكاديمية والأنشطة البحثية ونتائجها والتي تعالج مشكلات العاملين والموظفين، وتهيئ الجو المناسب واللائق والتخفيف مما يعانونه من آلام نفسية وجسدية والخوف من المستقبل، وتهيئة الظروف المناسبة لهم، وفق استراتيجيات ودعائم علمية، وبالرغم من كل هذه الإنجازات العلمية التي تصب كلها حول معرفة مصادر وآثار الضغوط المهنية للتخفيف أو للحد منها، إلا أن دراسته لم تتقطع نظرا لوجود دائم لمعاناة وحياة قاسية لشرائح كبيرة من الأفراد في الحياة العملية.

إذ تعتبر الضغوط المهنية إحدى التحديات المعاصرة التي يتعرض لها الأفراد في أي مؤسسة على اختلاف نشاطها، وذلك لما يترتب عليها من آثار عميقة سلبية، خاصة على المدى الطويل، سواء على المستوى الشخصي الفردي أو على مستوى الشخصية المعنوية المؤسساتية، ومن هنا، فقد تزايد الاهتمام في الأعوام الأخيرة من جانب الباحثين الذين لهم مقاربات وميولات مهنية بهذه الظاهرة، حيث تمثل الضغوط المهنية رد الفعل النفسي، والفسيولوجي، والسلوكي للتغيرات، والأحداث في البيئة المحيطة بالفرد **(العميان، 2002، ص ص 159 – 161)**.

وقد أشار العميان (2002)، (السالم (1995) إلى صعوبة تحديد مفهوم ضغوط العمل نتيجة لارتباطها بمرادفات كثيرة متباينة، منها: الصراع والقلق والإحباط واللامبالاة، وكذلك تداخل الأسباب المؤدية إلى الضغوط واختلافها وتنوعها.

ويذكر عبد الفتاح القرشي (1993) أن الأحداث الضاغطة هي أي ظرف طبيعي أو اجتماعي جديد أو شديد يواجه الفرد ولا تكفي استجابته العادية لمواجهتها مما يخل توازنه النفسي والاجتماعي، وقد توصف الأحداث الضاغطة بأنها مرهقة أو تتضمن تهديدا أو مخاطرة، فقد توصف في أقصى شدتها بأنها كارثة حيث تكون في هذه الحالة مفاجأة وتمثل خطورة على الفرد أو الأشخاص المهمين في حياته **(القرشي، 1993، ص 80)**.

ويرى الأحمدي أن الضغوط هي المثيرات الضارة في البيئة المحيطة والتي قد تكون نفسية، أو مادية، أو اجتماعية، مؤقتة أو دائمة **(الأحمدي، 2004، ص 32)**.

ويعرف كل من سيزلاجي ووالاس (Sizlagy & Wallace, 1978)، الضغوط بأنها: "تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيًا، أو عضويا لدى الفرد نتيجة لمجموعة من العوامل البيئية الخارجية أو المنظمة التي يعمل بها الفرد ذاته".

وقد لقي موضوع الضغوط المهنية اهتماما متزايدا من قبل الباحثين لما له من انعكاسات على رضا وأداء العاملين، إذ تعتبر الضغوط المهنية من أبرز التحديات التي تواجه المفتش في بيئة عمله، حيث يتولد

عنها المطالبة بأشياء لا يستطيع المفتش تحقيق الاستجابة التلقائية لها مما تظهر لديه العديد من المظاهر كالإرهاق والإجهاد وتفشي القلق ومشاعر الإحباط والغضب والاكتئاب **(المرسي، إدريس، 2002، ص 513)**.

وتشير الدراسات ذات العلاقة إلى أن الضغوط المهنية تأتي من مصادر مختلفة تعمل كل منها بشكل مستقل أو تتفاعل معا في تأثيرها على الفرد **(ماهر، 1986، ص 424)**. وقد تمثل عاملا هاما يسهم في مختلف الاضطرابات النفسية والجسمية **(منصور، البيلاوي، 1989، ص ص 5 – 6)**، وحسب منظمة الصحة الدولية التي تصنيف مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا فهي أكثر المهن الضاغطة **(عبد الرحمن، 1999، ص 34)**.

وكشفت دراسة ميدانية حديثة، عن أن أكثر من (32 %) من العمال الجزائريين لا يحبون المهنة التي يمارسونها ويعملون كارهين، بينما بلغت النسبة الإجمالية للأشخاص الذين يحبون وظيفتهم (68,33 %)، أغلبهن من النساء، حيث أكدت الدراسة أن (74,35 %) من العاملات راضيات عن الوظيفة التي يقمن بها، في الوقت الذي وصلت فيه نسبة النساء اللواتي لا يحبونها (25,64 %)، وفيما يتعلق بفئة الرجال، فقد بلغت نسبة الذكور الراضين عن مهنهم (57,14 %)، بينما بلغت نسبة الرجال الكارهين لوظائفهم (42,85 %) **(إسمهان، 2012، ص 5)**.

ويوضح الثبيتي أن قصور وتدني مستوى أداء بعض المشرفات في ممارساتهن الإشرافية سببه ضغوط العمل **(الثبيتي، 2007، ص 95)**.

وفي الدراسة التي أجراها السيد العمري (2003) عن ضغوط العمل، هدفت إلى اختبار العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الوظيفية من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، وتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية (العمر، الراتب الشهري، ومدة الخدمة) وضغوط العمل، وأيضًا وجود علاقة بين المتغيرات الوظيفية (عبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، طبيعة العمل، الأمان الوظيفي، وضغوط العمل عند المعلمين، إضافة إلى المتغيرات الوظيفية أكثر تأثير على ضغوط العمل من المتغيرات الديموغرافية.

في حين أظهرت دراسة كولن وجونز (Collins & Jones, 2000) الموسومة بعنوان معرفة الرضا الوظيفي، والشعور بالضغط والإجهاد بين محاضري العمل الاجتماعي في المملكة المتحدة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن محاضري العمل الاجتماعي يتمتعون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي، وأيضًا أن الربع من محاضري العمل الاجتماعي يعانون من آثار سلبية نفسية مثل القلق والكآبة واللامبالاة.

وأكدت دراسات أن هناك خسائر اقتصادية ناتجة عن تعرض العاملين والموظفين لضغوط العمل في القطاع الخاص الأمريكي، مما أدى إلى انخفاض الإنتاجية والغياب والعجز عن العمل **(هيجان، 1998، ص ص 28 – 29)**.

وفي هذا الصدد تشير سوسن الشيخ إلى أن العاملين في أي مؤسسة يكونون أكثر ارتباطية وكفاءة ودافعية للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عن عملهم، ويزداد هذا الشعور عندما يكون مصدره العمل وليس

العائد المادي من وراء الوظيفة (**سوسن، 1997، ص 265**)، ومن ثم فقد نال موضوع الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية للإنجاز اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي، لما له من أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للعاملين، وارتفاع مستوى إنتاجهم، وانخفاض مستوى الضغوط المنهية المتعلقة ببيئة المدرسة.

ومن بين الدراسات، دراسة المبيض (1995) التي هدفت إلى معرفة الضغوط الوظيفية التي يتعرض لها المديرون في القطاع الحكومي وتأثيرها في الرضا الوظيفي في مصر، فقد أوضحت أن هناك ارتباط عكسي جوهري بين إجمالي الضغوط (صراع وغموض وعبء الدور الزائد) والضغط الوظيفي لدى المديرين بالقطاع الحكومي، وأن هناك عدم وجود اختلافات جوهرية للمستويات الإدارية من حيث تعرضهم لمصادر الضغوط، وأن المديرين في القطاع الحكومي لا يعانون بدرجة عالية من الضغوط الناتجة عن (صراع الدور، غموض الدور، وعبء الدور الزائد).

وقد أشار كل من سيجلر وويلسون (Sigler & willson, 1988) في دراستهما التي هدفت إلى المقارنة بين ضغوط العمل التي يتعرض لها المدرسون وتلك التي يتعرض لها رجال الشرطة. وقد خلصت الدراسة للنتائج أن الضغوط المدركة في العمل بالنسبة لضباط الشرطة ارتبطت بضغوط العمل وبعدم الرضا عن العمل، أما الضغوط خارج الوظيفة ارتبطت بعدم الرضا عن العمل فقط.

وبالتأكيد يعد التعليم أهم ركائز البنية التحتية والعمود الفقري للتنمية الأساسية في الجزائر، بدليل عنايتها واهتمامها الكبيرين به، من خلال الإصلاحات الكبرى التي مست كل مرتكزاته برمتها، خاصة مع مطلع القرن الواحد والعشرين، كما تعد مهنة التفتيش (الإشراف التربوي) واحدة من الوظائف الضاغطة التي تتوافر فيها مصادر عديدة للضغوط تجعل بعض المفتشين غير مطمئنين وغير راضين عن مهنتهم مما يؤثر في الرضا الوظيفي ودافعيتهم لإنجاز أعمالهم المختلفة. ويتعرض منتسبوه بجميع فئاته شأنهم شأن عمال وموظفي القطاعات الأخرى إلى أنواع كثيرة من الضغوط في أداء مهامهم، حيث كشفت دراسات وأكدت بأن قطاع التربية والتعليم الأول في الأمراض المهنية في الوظيف العمومي بالجزائر، ومن بين هذه الفئات فئة مفتشي التعليم الابتدائي الذين تقع على عاتقهم حمل مسؤولية البناء والعطاء والإبداع والتكوين، ومهام جسيمة كما يحددها المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرّخ في 1990/02/06 يتضمن القانون الأساسي الخاص لقطاع عمال التربية، والقرار الوزاري رقم 176-51 المؤرخ في 1994/01/25 المحدّد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي، والمرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرّخ في2008/10/11 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. المرسوم التنفيذي رقم 240-12 المؤرّخ في 2012/05/29 يعدّل ويتمّم المرسوم التنفيذي رقم 315-08 السابق. ومن جملة المهام التي نصت عليها القوانين: السهر على حسن سير المؤسسات التعليمية، تطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تكوين موظفي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية وتفتيشهم وكذا متابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها، المشاركة في أعمال البحث في مجال الاختصاص، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام

التحقيق، ويمارس أنشطته في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف وأقسام محو الأمية التابعة للمقاطعة المسندة إليه، وغيرها كثير.

وإن من أهم عوامل نجاح المفتش أو المفتشة في العمل، هو العيش في اطمئنان بعيدًا عن الضغوط المهنية، فهو يتأثر بالكثير من المتغيرات والظروف المادية والمعنوية في العمل، بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى بيئة عمل مناسبة تساعده على القيام بأعماله على الشكل المطلوب منه. كما يعد الرضا الوظيفي للمفتشين من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية، حيث يمثل الرضا الوظيفي قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى المفتش والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع واحترام الذات وتحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود الفرد من جراء القيام بالعمل نفسه (**عويضة، 1996، ص 19**)، ودافعية الإنجاز هي جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه، حيث القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنجاح أو الفشل (**السيد وآخرون، 1990، ص 432**).

وتوضح أبو عيشة، (1997) أن المشرفين التربويين ومديري المدارس يعانون من نفس مصادر التوتر النفسي وهي ضغط العمل، عبء الدور، أسلوب الإشراف أو الإدارة، والرضا الوظيفي.

ويشير الشافعي (1998) بأن كل من براون (Brown, 1985)، وفرنسيس (Francis, 1985)، يتفقون على أن الإشراف التربوي (التفتيش التربوي) من أكثر الوظائف التي تسبب ضغطا نفسيا على الممارسين له أو المنتمين إليه (**الشافعي، 1998، ص 187**).

ويضيف الشافعي (1998) بأن آثار الضغوط المهنية للمفتشين تظهر وتبرز على أساس مصادر الضغوط المهنية وأنواعها التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه المصادر الضغوط التي يتعرضون لها قليلة أو تكاد منعدمة، فإن ذلك ينعكس إيجابا على الناحية النفسية والجسمية (السيكوسوماتية) وتجعلهم يحبون مهنة التفتيش ويقبلون عليها مما ينعكس بالإيجاب أيضا على أداء المعلمين وكمحصلة نهائية على التحصيل الدراسي الإيجابي للتلاميذ، ويمثل تحسينا وتطويرا للعملية التربوية، وهو ما يتمناه المجتمع وينشده النظام التربوي. أما إذا كانت مصادر الضغوط التي يتعرضون لها كثيرة ومتشعبة، فإن ذلك ينعكس سلبا على نفسيتهم وأبدانهم وتجعلهم ينفرون من مهنة التفتيش، فيؤدون أداء سلبيا وسيئا مما ينعكس على أداء المعلمين والأساتذة وتحصيل التلاميذ فيكون منخفضا وسيئا، بما يمثل إضعافا للعملية التربوية وسببا لعدم فاعليتها (**الشافعي، 1998، ص 188**).

ومن الدلائل والإثباتات كذلك على أن المفتشين يعانون العديد من الضغوط وأعباء إضافية من الأعمال والجهود التي ترهقهم، والتي تعتبر في غير محلها قانونا أو ذات فائدة لمن هم تحت مسؤولياتهم كالأساتذة والمعلمين والتلاميذ، كالأعمال الإدارية الكثيرة العدد والتي تبعدهم عن الدور الطبيعي والوظيفي المتمثل في الجانب البيداغوجي البحت، وعليه تمت بين سنتي 2012 و 2013 حركات احتجاجية من طرف المفتشين مما تمخض عنها استحداث منصب مفتش إدارة المدرسة الابتدائية (المرسوم التنفيذي رقم

240-12)، ورغم هذه الجهود المخففة، إلا أن غياب المناشير الخاصة بتحديد مهام كل فئة زاد من حدة هذه الضغوط (**المذكرة التوجيهية رقم 944-2014 التي تحدد مهام مفتشي التعليم الابتدائي تخصص المواد وتخصص الإدارة**).

ويتضح مما سبق ذكره أن موضوعات الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز تتسم بدرجة عالية من التغير والتبدل مما يتطلب دراسته من وقت لأخر، ويرجع ذلك إلى تغير بعض المفاهيم الذاتية والقيم والتوقعات الشخصية. وتغير نظام الحياة الاجتماعية والاقتصادية والمنظومة القيمية عموما.

ولما كان الإشراف التربوي أحد الأعمال والوظائف المهمة في مجال التربية والتعليم والتي تحتاج إلى مفتشين يتمتعون بالرضا الوظيفي، ودافعية للإنجاز بعيدين عن الضغوط المهنية، آمنين في مناصبهم. ليقوموا بأعمالهم على أحسن حال، ولأن هناك عوامل تؤثر على رضا هؤلاء المفتشين وعلى دافعيتهم للإنجاز وكانت هناك حاجة أيضًا إلى معرفة العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لهؤلاء المفتشين.

ولمعرفة هذه العلاقة وبعدما تمَّ الاطلاع على الكثير من الدراسات والبحوث المتوفرة سواء كانت محلية، أو عربية أو أجنبية، عدم وجود دراسة تتضمن متغيرات الدراسة الحالية الثلاثة – على حد علم الطالب – ولندرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع محليًا وعلى مستوى الدكتوراه، لذا رأى الطالب أن يقوم بهذه الدراسة للتعرف على هذه العلاقة والتعرف على تأثير بعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية المستقلة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية) على متغيرات الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى عينة من المفتشين التربويين في التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

**1.1.** ما مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية؟

**2.1.** ما مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الرضا الوظيفي؟

**3.1.** ما مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز؟

**4.1.** هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري؟

**5.1.** هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الانجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري؟

**6.1.** هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الضغوط المهنية حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)؟

**7.1.** هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)؟

**8.1.** هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)؟

## 2. فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن التساؤلات السابقة تمَّ صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

**1.2.** مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية عالٍ جدًّا.

**2.2.** مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الرضا الوظيفي عالٍ جدًّا.

**3.2.** مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز عالٍ جدًّا.

**4.2.** توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

**5.2.** توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الانجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

**6.2.** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الضغوط المهنية حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**7.2.** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**8.2.** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**3. أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة الحالية إلى:

أ. الكشف عن مستويات الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي عينة الدراسة ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

ب. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين:

* الضغوط المهنية والرضا الوظيفي.
* الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.

لدى مفتشي التعليم الابتدائي عينة الدراسة ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

ت. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقاييس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز تعزى إلى (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**4. أهمية الدراسة:** ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى شقين ولعل من أهمها ما يلي:

**1.4. الأهمية النظرية:**

وتظهر أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول وتمس موضوعا هاما من مواضيع علم النفس وعلوم التربية، فهي تتناول الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي. وبناء عليه فهي تلقي الضوء على إبراز العلاقة بين هذه المواضيع مثنى مثنى (الضغوط المهنية والرضا الوظيفي)، (الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز). ويمكن أن توفر خلفية نظرية أو قاعدة معلومات ومعارف لدراسات مستقبلية يرجع إليها في صياغة الأدب النظري التربوي.

**2.4. أما الأهمية التطبيقية:**

وتتلخص فيما سوف تتوصل إليه الدراسة من نتائج، وتتحدد في أنها: تعطي نظرة استشرافية لما سيتناول من دراسات حول الضغوط المهنية للحد منها أو للتخفيف منها على الأقل. على أساس نظرية الحراك الاجتماعي وبروز مستجدات تربوية (الإصلاحات التربوية الجارية)، تغير المنظومة القانونية (مراجعة سن التقاعد وإلغاء التقاعد النسبي) كل هذه المعطيات جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة الضغوط المهنية من جديد. وتشجع المسؤولين والقياديين على تطوير نمط التفكير وزيادة الجهود على توفير الأريحية للموظفين والعاملين في حقل التربية والتعليم لأنه الدعامة الأساسية لقيام الحضارة. وتفتح المجال لمزيد من الدراسات حسب متغيرات ديموغرافية أخرى، وأخيرا أنها توفر مقاييس جاهزة في المجال يمكن الاعتماد عليها بحكم أنها تتوفر على خصائص سيكومترية مقبولة.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في عدة وجوه من أهمها:

أ. إثراء التراث العلمي في مجال الدراسة من خلال التعرف على خصائص الضغوط وفهم وتفسير أبعادها وآثارها.

**ب.** كما تبرز أهمية الدراسة في كونها لبنة من لبنات الدراسات والبحوث التي أجريت على الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز مما تزيد في التعمق في دراسة هذه الظاهرة ومنها إثراء الدراسة العلمي.

**ت.** تكمن أهمية هذا الدراسة في عدم وجود دراسات وبحوث جامعية محلية (جزائرية) – في حدود علم الطالب – تناولت الضغوط المهنية بالدراسة والتحليل على مستوى عال.

**ث.** تكمن الأهمية كذلك لهذا الدراسة في أنه سوف يفيد المسؤولين في التربية والتعليم بصفة عامة، لأن النتائج التي سيتوصل إليها هذا الدراسة سوف تلقي الضوء على مستوى الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. وتوضح طبيعة العلاقة بينهم لدى مفتشي التعليم الابتدائي، وتساعد على تحقيق أهداف الإشراف التربوي، ووضع الخطط والبرامج التي تخفض أو تزيل الضغوط المهنية وتعزز الرضا الوظيفي وتسهم في زيادة الإبداع والابتكار من خلال تنمية دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

**ج.** ومن الأهمية آمل أن تسهم الدراسة في فتح باب الدراسات والأبحاث في هذا المجال بما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات.

## 5. دواعي اختيار موضوع الدراسة: عديدة أهمها ما يلي:

**أ.** قلّة الدراسات التربوية المعمقة فيما يخص الضغوط المهنية والرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز كمتغيرات مجتمعة دفعة واحدة في دراسة أكاديمية واحدة.

**ب.** كون الموضوع يتناول الضغوط المهنية، حيث أن هذه الأخيرة مؤخرًا أصبحت شغل الشاغل العاملين في قطاع التربية والتعليم، وصارت ترهق المعلمين والمفتشين وغيرهم، وتعتبر أعباء إضافية على حياتهم اليومية.

**ت.** تصاعد الأزمات النفسية بشكل رهيب، وظهور أمراض نفس جسدية (سيكوسوماتية) وعقلية مست شريحة كبيرة من العاملين في قطاع التربية. نتيجة ضغوط العمل وعدم الاستقرار والاطمئنان في أداء الواجبات بالمقابل ضياع جملة من الحقوق.

**ث.** تلبي الدراسة رغبة شخصية واهتمامًا علميًّا كوني كنت أحد مفتشي التعليم الابتدائي باللغة العربية.

## 6. تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

### 1.6. الضغوط المهنية:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري (عينة الدراسة) على مقياس الضغوط المهنية الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية مستوى عال من الضغوط المهنية بينما تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضًا من الضغوط المهنية.

### 2.6. الرضا الوظيفي:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري (عينة الدراسة) على مقياس الرضا الوظيفي الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية مستوى عال من الرضا الوظيفي بينما تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضًا من الرضا الوظيفي.

**3.6. دافعية الإنجاز:**

مجموع الدرجات التي يحصل عليها مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري (عينة الدراسة) على مقياس دافعية الإنجاز الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية مستوى عال من دافعية الإنجاز بينما تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضًا من دافعية الإنجاز.

ومن الناحية الإجرائية تتمل دافعية الإنجاز في مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من إجابته على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

**4.6. مفتش التعليم الابتدائي:** نقصد به في هذه الدراسة [المفتش (ة)] الذي يمارس مهنة الإشراف التربوي بالطور الابتدائي وفي مدرسة حكومية بمؤهل علمي تشترطه قوانين الوظيفة العمومية.

**7. الدراسات السابقة:**

**– دراسة: أبو رحمة، محمد حسن خميس. (2012). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة. فلسطين.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تقدير المشرفين التربويين لمستوى ضغوط العمل التي تواجههم ومعرفة درجة الرضا الوظيفي لديهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث بمحافظات غزة. أما عينة الدراسة فتكونت من (189) مشرفا ومشرفة تربوية أي ما نسبته (92 %)، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن مقياس اشتملت على قسمين: ضغوط العمل بتسع مجالات، والرضا الوظيفي بست مجالات، وكان مجموع فقراتها (125) فقرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة يتعرض المشرفون التربويون في محافظات غزة إلى مستوى متوسط من ضغوط العمل بنسبة مئوية (63,34 %)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) في متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة ضغوط العمل التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة (حكومية أو تابعة لوكالة الغوث)، وعدد سنوات الخدمة كمشرف تربوي والمنطقة التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) في متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة ضغوط العمل التي تواجههم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) تعزى لمتغير عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف لصالح (أكثر من 15 مدرسة)، ومن نتائج الدراسة إعادة النظر في أجور العمال والحوافز غير المادية وزيادة الاهتمام بالمشرفين بهذه المحافظات. كما توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في محافظات غزة متوسطة بنسبة مئوية (63,67 %) وهي نسبة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدرجة الرضا الوظيفي لديهم تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، ونوع المدرسة (حكومية أو تابعة لوكالة الغوث)، وعدد سنوات الخدمة كمشرف تربوي، والمنطقة التعليمية). وأن معامل الارتباط ضعيف وسالب بين مجالات ضغوط العمل ومجالات الرضا

الوظيفي، وهذا يدل على أن ضغوط العمل تؤثر سلبيا على الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين. ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة: ضرورة أن تولي وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث موضوع ضغوط العمل أهمية خاصة؛ لما له من تأثيرات وانعكاسات سلبية على سير العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين.

**- دراسة: أبو مصطفى، نظمي؛ والأشقر، ياسر حسن. (2011). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني. فلسطين.**

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين كل من الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، لدى المعلم الفلسطيني، مع التعرف إلى الفروق المعنوية في مقياس كل من الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي؛ تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (330) معلما ومعلمة من مدارس التعليم العام الحكومية، ووكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين في محافظة خان يونس. وقد استخدم مقياس الضغوط المهنية للمعلم الفلسطيني، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلم الفلسطيني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة سالبة دالة بين كل من الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، لدى أفراد العينة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية؛ تبعا لمتغيري: النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة. وأنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية؛ تبعا لمتغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، لصالح حملة درجة الدبلوم، وسنوات الخدمة من سنة إلى 05 سنوات. وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي؛ تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة، المؤهل العلمي لصالح الذكور، معلمي مدارس التعليم العام الحكومية ومعلماتها، وحملة درجة الدبلوم، في حين أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي؛ تبعا لمتغير سنوات الخدمة.

**- دراسة: الدوسري، مبارك بن فالح مبارك. (2010). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي. دراسة مسحية على الأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود بمنطقة المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.**

سعت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة ما بين ضغوط العمل بالرضا الوظيفي. دراسة مسحية على الأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود بمنطقة المدينة المنورة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود بمنطقة المدينة المنورة ويتكون عددهم (423) فردا، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حسب المعادلات الإحصائية والتي تحدد الحد الأدنى لحجم العينة (203) من الأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود بمنطقة المدينة المنورة وذلك بدرجة دقة (95 %) ونسبة خطأ في التقدير (05 %). واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث المقياس أداة لجمع البيانات، وتمَّ التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: مستوى ضغوط العمل لدى معظم أفراد الدراسة مرتفع وذلك بمتوسط حسابي (3,75 من 5) وهو مؤشر يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي. أن عدد من أفراد الدراسة موافقون على مستويات الرضا الوظيفي بدرجة متوسطة بمتوسط (2,68 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية من خلال معامل

ارتباط بيرسون عند مستوى (0,05) فأقل بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي. مما يوضح أن ضغوط العمل التي يتعرض لها العاملون في حرس الحدود لا تؤثر مستوى رضاهم الوظيفي. ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة تحديد مدة الخدمة في المراكز بحرس الحدود بمدة معينة، وقدر كاف من الإجازات ليتمكنوا من الوفاء بالالتزامات الاجتماعية والأسرية.

**– دراسة: سلامي، باهي. (2008). مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي. دراسة ميدانية على عينة من أربع ولايات جزائرية. الجزائر.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي والعلاقة بينهما. ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة الأكاديمية، مرحلة التدريس) في المتغيرين، وقد عمد الباحث إلى استعمال المنهج الوصفي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية بلغت (816) مدرسا ومدرسة من المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:

– وجود مستويات عليا من الضغوط المهنية لدى المدرسين للمراحل الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

– وجود فروق بين الجنسين في مصادر الضغوط ما عدا المصدر الثاني.

– وجود فروق في الضغوط المهنية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية ولصالح المدرسين الذين تتراوح مدة خبرتهم بين 10 و 20 سنة ثم تليها فئة 20 سنة وأخيرا الفئة قصيرة المدة أي أقل من عشر سنوات.

– لا يوجد فرق في مصادر الضغوط حسب مقياس الدراسة بين مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي.

– وجود اضطرابات سيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي.

– لا توجد فروق في الاضطرابات السيكوسوماتية بين الجنسين.

– وجود فروق في الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية بالنظر لعامل الخبرة المهنية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي.

– عدم وجود فروق بين مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي في التعرض للاضطرابات السيكوسوماتية.

– وجود علاقة بين الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي.

**– دراسة: كاير؛ وكيومار. (kaur & kumar, 2008). ضغوط العمل، والرضا الوظيفي، للمعلمين، في المدارس الحكومية وغير الحكومية. البنجاب. الهند.**

هدفت إلى مقارنة ضغوط العمل، والرضا الوظيفي، للمعلمين، في المدارس الحكومية، وغير الحكومية، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من إقليم البنجاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا في ضغوط العمل، لدى المعلمين في كل من المدارس الحكومية، وغير الحكومية، لصالح معلمي المدارس غير الحكومية.

**- دراسة: بيلتزر؛ وآخرون. (Peltzer & al, 2008). العلاقة بين ضغوط العمل الذاتية. الرضا الوظيفي. وانتشار الأمراض المرتبطة بالضغوط لدى المعلمين. جنوب إفريقيا.**

هدفت الكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل الذاتية، الرضا الوظيفي، وانتشار الأمراض المرتبطة بالضغوط، لدى المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (21307) من معلمي المدارس العامة في جنوب أفريقيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن انتشار معدل الأمراض المرتبطة بالضغوط، هي: ارتفاع ضغط الدم (15,6 %)، قرحة المعدة (9,1 %)، مرض السكري (4,5 %)، مشاكل نفسية بسيطة (3,3 %)، مشاكل نفسية رئيسية (3,1 %)، الربو (3,5 %)، كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستويات التوتر بشكل كبير بين المعلمين، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين ضغوط العمل، وعدم الرضا عن العمل، مع معظم الأمراض المرتبطة بالضغوط، هي: ارتفاع ضغط الدم، أمراض القلب، قرحة المعدة، الربو، الاضطرابات النفسية، إساءة استخدام التبغ، والكحول، وبينت نتائج الدراسة أن الضغوط، طرائق التدريس، وانخفاض دعم الأقران، كانت مرتبطة بارتفاع ضغط الدم، بينما ارتبط انعدام الأمن الوظيفي، وغياب التقدم الوظيفي، بالإصابة بقرحة المعدة، والاضطراب العقلي.

**- دراسة: البدور، نجاة جميل نصر الله. (2006). مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن. الأردن.**

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن. وقد تكون مجتمع الدراسة من (86) مديرا من مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأولى لقياس الضغوط النفسية والثانية لقياس الدافعية للمديرين.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية وفقاً لإجابات المديرين أنفسهم.

كما تبين وجود مستوى مرتفع من الدافعية لدى هؤلاء المديرين. وكان هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين مستوى الضغوط النفسية للمديرين ومستوى الدافعية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,001 \geq \alpha$) في مستوى الضغوط النفسية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإقليم. فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,001 \geq \alpha$) في مستوى الدافعية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، و المؤهل العلمي، والإقليم.

**- دراسة: فورست؛ وجبسون. (Forrest & Gibson, 2006). العوامل المساهمة في إجهاد المعلم وعلاقتها بالإنجاز والالتزام المهني.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المساهمة في إجهاد المعلم وعلاقتها بالإنجاز والالتزام المهني، وتكونت العينة من (95) معلمًا، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط العمل يعانون من الإجهاد المحسوس بدرجة واضحة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الإجهاد

المحسوس والالتزام المهني، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك النوعي، والإنجاز الشخصي، والإجهاد المحسوس.

**- دراسة: جاكسون. (Jackson, 2005). أثر متغير الجنس على مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي. الولايات المتحدة الأمريكية.**

وكان الهدف من تحديد أثر متغير الجنس على مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (226) مديرًا ومديرة ورؤساء أقسام ومشرفين تربويين في المدارس الثانوية الحكومية في ميامي، وقد طورت استبانه لقياس مستوى الدافعية لديهم تكونت من أربعة مجالات، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد (Manova) لتحليل البيانات إحصائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين كان متوسطا. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مستويات الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

**- دراسة: بيترسون. (Peterson, 2004). ضغوط العمل كما يراها مديرو التعليم ومديرو المدارس الثانوية في ولاية أيوا. الولايات المتحدة الأمريكية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ضغوط العمل لدى مديرو التعليم ومديرو المدارس الثانوية في ولاية أيوا. الولايات المتحدة الأمريكية ، وبلغت عينة الدراسة (182) مديرا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث إلى أن مستوى ضغوط العمل لدى مديرو المدارس الثانوية أكبر من مستوى الضغوط لدى مديري التعليم.

**- دراسة: حسين. (2004). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في مجال الإدارة المدرسية بالمرحلة الإعدادية. مصر.**

بلغت عينة الدراسة (82) مديرا و (132) وكيلا بمحافظة القيلوبية بمصر، وتوصل بالباحث إلى أن المديرين والوكلاء رضاهم الوظيفي بشكل عام عال، كما توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين المديرين والوكلاء مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الرضا الوظيفي.

**- دراسة: الزعبي. (2003). مستوى ضغوط العمل التي يعاني منها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ومستوى دافعيتهم نحو العمل. الأردن.**

هدفت الدراسة إلى التعرّف مستوى ضغوط العمل التي يعاني منها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ومستوى دافعيتهم نحو العمل، فضلا عن تعرّف درجة اختلاف الدافعية نحو العمل تبعا لاختلاف ضغوط العمل، وسنوات الخبرة في العمل، والمساندة الاجتماعية ونوع الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملاً وعدد أفراده (372) رئيس قسم. واستخدمت في هذه الدراسة أداتان. وهما، أداة ضغوط العمل، وأداة الدافعية نحو العمل. واستخدمت المتوسطات الحسابية، والتكرارات والنسب المئوية

واختبار كاي تربيع وتحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعالجة البيانات إحصائيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ضغوط العمل لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطا، وأن مستوى الدافعية نحو العمل لدى أفراد عينة الدراسة كان عاليا، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05) بين مستوى ضغوط العمل ومستوى الدافعية نحو العمل.

**- دارسة: السلوم. (2002). عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات. المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الرئيسة لضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لديهن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبيان على عينة عشوائية قدرها (240) من المشرفات التربويات في مناطق الرياض وجدة والدمام. وتوصلت النتائج إلى أن كمية العمل التي تتعرض لها المشرفات الإداريات والتي تقوم بها تعد من عوامل ضغوط العمل التنظيمية، كما يعد غموض الدور الذي تتعرض له المشرفات الإداريات أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية، كما يعتبر التطور والنمو المهني في مجال الإشراف التربوي أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية.

**- دراسة: الغانم. (2001). مستويات رضا المشرفين التربويين في محافظة أربد عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم. الأردن.**

هدفت الدراسة للكشف عن مستويات رضا المشرفين التربويين في محافظة أربد عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت أداة لقياس مستويات الرضا تمثلت في استبيان مكون من (52) فقرة على عينة قدرها (124) مشرفا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات رضا المشرفين التربويين عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم كانت متوسطة إلى عالية، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات رضا المشرفين التربويين عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم يكن لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، والتفاعل بين متغيرات الدراسة أي أثر ذو دلالة إحصائية في مستويات رضا المشرفين التربويين عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم.

**- دراسة: فيشر. (Fisher, 2001). مدى تأثير نمط الشخصية على العلاقة بين ضغوط العمل وكلا من الرضاء الوظيفي والأداء عند المراجع الخارجي. نيوزلندا.**

كان هدف هذه الدراسة التعرف على مدى تأثير نمط الشخصية على العلاقة بين ضغوط العمل وكلا من الرضاء الوظيفي والأداء عند المراجع الخارجي. وتحقيقًا لأهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة استقصاء وزعت على عينةٍ عشوائية مكونة من (169) مراجع يعملون في اثنين من أكبر ستة مكاتب مراجعة في نيوزلندا. وتمَّ استلام (123) مقياس صالحة للتحليل، أي بنسبة (27,78 %). وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن هناك تأثيرًا إيجابيا بين ضغوط العمل وكلا من الرضا الوظيفي والأداء عند المراجعين أصحاب نمط الشخصية (أ)، ولا توجد مثل هذه العلاقة عند المراجعين أصحاب نمط الشخصية (ب).

**– دراسة: الشديقات. (1999). ضغوط العمل وأثرها على أداء القيادات الإشرافية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. الأردن.**

هدفت الدراسة الكشف عن ضغوط العمل التي تواجه القيادات الإشرافية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بتصميم استبانة لجمع المعلومات والبيانات طبقتها على عينة مكونة من (160) مشرفا قياديا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي إن مستوى ضغوط العمل التي تواجه المشرفين متوسطة، وأن هناك علاقة بين عمر وجنس القيادي المشرف ومستواه الوظيفي.

**– دراسة: المير، عبد الرحيم بن علي. (1995). العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي والصفات الشخصية دراسة مقارنة. المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار المترتبة على ضغوط العمل وخاصة على الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي بالإضافة إلى العلاقة التي تربط ضغوط العمل بالصفات الشخصية، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) فرد من العاملين في منشآت المملكة العربية السعودية، الناطقين باللغة الإنجليزية والذين يقومون بمهام إدارية وغير إدارية، وينتمون إلى أربع عشرة دولة حيث وزعت العينة إلى أربع مجموعات هي: المجموعة السعودية بـ (82) فردا والمجموعة العربية اشتملت على (25) فردا والمجموعة الآسيوية بـ (62) فردا وأخيرا المجموعة الغربية بـ (31) فردا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– أن هناك فروقا جوهرية في متوسطات مستويات كل من صراع وغموض الدور والولاء التنظيمي بين أفراد المجموعات الأربع، لا توجد فروق جوهرية في متوسط مستوى الرضا الوظيفي لإفراد المجموعات، وجود اختلافات في سلم ومواقف وقيم الأفراد تبعا للتكوين الثقافي للأفراد وصفاتهم الشخصية.

– هناك فروق بين المجموعات فيما يتعلق بغموض الدور وصراع الدور.

– أن هناك علاقة سلبية بين صراع الدور وغموض الدور من جهة والولاء التنظيمي والرضا الوظيفي من جهة أخرى.

**– دراسة: العمري. (1992). الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف. الأردن.**

هدفت الدراسة التعرف على الرضا الوظيفي للمشرفين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (82) مشرفا تربويا في مديريات التربية والتعليم، وكانت أداة الدراسة هي الدليل الوصفي الوظيفي، بالإضافة إلى استبيان مصمم خصيصا لهذا لغرض. ومن أهم النتائج المتوصل إليها أن مستوى رضا المشرفين كان عاليا

في جوانب الرضا عن طبيعة العمل والرضا عن الزملاء والمعلمين والمسؤولين. بينما كان متدنيا في الرضا عن الراتب والتقدم الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة ومستويات الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين.

**- دراسة: العتيبي، أدم غازي. (1991). طبيعة الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة. الكويت.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة، من خلال دراسة الفروق في درجة الرضا الوظيفي لكل من جنس الذكور والإناث في العمالة الكويتية والعمالة الوافدة، إلى جانب ذلك يسعى الباحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الشخصية لدراسة (المستوى العلمي، العمر، الراتب، مدة الخدمة) ومدى تأثيرها في درجة الرضا الوظيفي لدى العمالة الوطنية والعمالة الوافدة، وفي الأخير التعرف على العناصر التي ساهمت في تحقيق الرضا الوظيفي كما يراها أفراد العينة وتحديد محددات الرضا الوظيفي عند كل من العمالة الوطنية والوافدة.

وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية من (387) موظف يعملون بثماني منظمات حكومية. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الرضا الوظيفي لدى العمالة الوافدة أعلى وبدلالة إحصائية من متوسط الرضا الوظيفي لدى العمالة الوافدة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرضا الوظيفي بين الموظفين الكويتيين والموظفات الكويتيات. متوسط الرضا الوظيفي لدى الموظفين الوافدين أعلى وبدلالة إحصائية من متوسط الرضا الوظيفي لدى الموظفات الوافدات. توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين المؤهل العلمي والرضا الوظيفي عند العمالة الوطنية، حيث كلما زاد المستوى التعليمي عند أفراد هذه العمالة قل رضاهم الوظيفي، أما متغيرات الدراسة الشخصية (العمر، الراتب، مدة الخدمة) لم ترتبط بالرضا الوظيفي سواء عند العمالة الوطنية أو العمالة الوافدة. أن تأثير المتغيرات الشخصية في درجة الرضا الوظيفي لكون ثلاثة من هذه المتغيرات الخمسة مسؤولة بشكل دال إحصائيا وهذه المتغيرات مرتبة حسب أهميتها كالتالي: الجنس، العمر، المؤهل العلمي.

**- دراسة: رمضان، نعمت. (1991). الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في عمان.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في عمان. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (135) معلما ومعلمة بالمرحلة الثانوية، مطبقا مقياسي البيئة الوظيفية لقياس الضغوط، ومقياس مينسوتا للرضا الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يتعرضون لضغوط متوسطة قدرت بـِ: (25,3 %) مقابل (21,2 %) يتعرضون لضغوط مرتفعة، وبلغت نسبة الرضا عن العمل (23,7 %) وكان المعلمون أكثر رضا بالمعززات الذاتية مثل القيم الأخلاقية وخدمة المجتمع والاستقلالية، واستخدام القدرات والإنجاز، بينما كانوا غير راضين عن المعززات الخارجية مثل الراتب، الترقية في الوظيفة، وظروف العمل وسياسة الإدارة، كما أشارت الدراسة

إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى الضغوط التي يتعرضون لها، أو في درجة الرضا الوظيفي لديهم، مع وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي ومستوى الضغوط.

**– دراسة: ستيل. (Steel, 1988). علاقة بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة بالرضا الوظيفي للموظفين في المدارس في ولاية أيوا (Iowa) الأمريكية. الولايات المتحدة الأمريكية.**

هدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة بالرضا الوظيفي للموظفين في المدارس في ولاية أيوا (Iowa) الأمريكية، ودلت نتائجها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للخبرة والجنس على الرضا الوظيفي.

**– دراسة: بانج. (Bunge, 1987). مصادر ضغوط العمل لأمناء المكاتب ورضاهم الوظيفي. الولايات المتحدة الأمريكية.**

هدفت الدراسة وانطلقت فكرتها من أن العمل في المكتبة يصنف من الأعمال المرهقة جسديا بسبب العبء النفسي الذي يقع على العاملين فيها، مما يقلل من حماسهم والتزامهم نحو وظيفتهم، ولدراسة هذا الموضوع صمم الباحث مجموعة من ورشات عمل في مواقع مختلفة عن أساليب إدارة الضغوط في المكتبات وصلت إلى (21) موقعا في الولايات المتحدة الأمريكية، ضمت أكثر من (850) أمين مكتبة.

ولدراسة هذا الموضوع تم توزيع قائمتين على المشاركين بعد توزيعهم على مجموعتين، حيث يطلب من المجموعة الأولى تسمية الأشياء التي تجلب لهم المتعة والرضا والالتزام في وظيفتهم فيما يطلب من المجموعة الأخرى تسمية الأشياء التي تعكر صفاءهم وتكدره وتعيق التزاماتهم الوظيفية، وبعد ذلك يتم الموازنة بين إجابات المشاركين في جميع ورش العمل.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– الضغوط الناتجة عن خدمة الجمهور تأتي من عدم الفهم لدور أمين المكتبة بينما الضغط الناتج عن عدم التقدير داخل المكتبة من طرف الزملاء تعود إلى الشكاوى التي يقدمها المستفيدون من المكتبة بسبب عدم حصولهم على الكتب أو المواضيع التي يطلبونها.

– الضغوط التي تتولد من أعباء العمل فقد أوضحت النتائج أن زيادة حجم العمل عن الحجم العادي الذي ينتهي معه اليوم ولا يستطيعون إنهاء العمل ويشعرهم بالإحباط كما أن استدعاءهم للعمل في فترة الليل أو عطلة نهاية الأسبوع يجعلهم متوترين أكثر.

– كما أن النتائج المتوصل إليها عند تحليل القوائم الموزعة أوجدت فروقا بين العاملين في المكتبات في إحساسهم بالضغوط بسبب نوع المكتبة (أكاديمية، وطنية، متخصصة، طبية أو بحثية علمية) واختلاف طبيعة المستفيدين من كل مكتبة واحتياجاتهم.

– فالمكتبات الوطنية تتميز بدرجة عالية من ضغوط العمل مقارنة بالمكتبات الأخرى، بينما يعتبر أمناء المكتبات الأكاديمية أكثر الأمناء شعورا بالضيق لعدم حصولهم على الاحترام الكافي داخل الحرم الجامعي وإحساسهم كأنهم موظفون من الدرجة الثانية.

## 8. تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد حاول الطالب من خلال هذه الدراسة تناول الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي. وفي حدود علم الباحث لم تجر أي دراسة تتناول المتغيرات الثلاثة (الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز). ومن الواضح ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تمَّ مراجعتها يتضح ما يلي:

– أن جل الدراسات قد تناولت الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي أحيانا وأحيانا أخرى بالأداء وبدافعية الإنجاز.

– أن العينة المختارة في الدراسات السابقة متباينة ومست عدة شرائح منها: فئة المعلمين، المديرين، العاملين في الإدارات والمؤسسات التربوية والصحية والخدماتية والصناعية الإنتاجية. أما في الدراسة الحالية فالعينة هي من مفتشي ومفتشات التعليم الابتدائي.

– أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت استبيانات في بعضها ومقاييسا في بعضها الآخر لقياس المتغيرات، مما يبرر استخدام هذه المقاييس في الدراسة الحالية بعد تكييفها وتعديلها ومن أمثلة هذه المقاييس: اختبار مينسوتا، اختبار هارمنس، مقياس عبد الفتاح موسى، مقياس نيموف، مقياس محمد خليفة عبد اللطيف.

– يتضح لنا من العرض السابق تعدد البيئات التي أجريت فيها الدراسات فمنها العربية والأجنبية وهي ذات صلة باهتمامات الدراسة الحالية.

– تميزت كل الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هذا العنصر الهام من عناصر البحث العلمي.

– معظم الدراسات السابقة حديثة حيث أجريت بعد التسعينيات، وكلها حاولت استقصاء المستوى وقياسه، أي التعرف على مستوى الضغوط المهنية مثل دراسة (الدوسري، 2010)، (سلامي، 2008)، (بيترسون، 2004)، (الزعبي، 2003)، (المشعان، 2000)، (الشديقات، 1999)، (الهنداوي، 1994)، ومستوى الرضا الوظيفي مثل دراسة (أبو رحمة، 2012)، (الغانم، 2001)، (العمري، 1992). ومستوى دافعية الإنجاز مثل دراسة (بني يونس، 2005)، (جاكسون، 2005)، (العمر، 2000)، (الفحل، 1999) لدى أفراد العينة.

– من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، سواء تلك الدراسات العربية أو الأجنبية، قد أكدت وخلصت نتائجها إلى وجود علاقات عكسية سلبية بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي. كما في دراسة (محمد، 2009)، التي أشارت إلى تعرض أفراد عينة الدراسة لضغوط عمل مرتفعة، وبشكل عام يشعرون بمستوى منخفض في الرضا الوظيفي. مما يفسر وجود علاقة عكسية سالبة. وأيضا دراسة (رمضان، 1991) وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي ومستوى الضغوط، وكذلك دراسة (بيلتزر وآخرون، Peltzer & al. 2008)، والتي بينت وجود علاقة بين ضغوط العمل، وعدم الرضا عن العمل.

كما أشارت الدراسات إلى وجود علاقات سلبية بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، في دراسة كل من (فورست وجبسون، 2006)، (الزعبي، 2003).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث:

– أنها تناولت الدراسة ثلاث متغيرات الضغوط المهنية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المفتشين التربويين (البيداغوجيين أو للمواد) كأول دراسة – حسب علم الطالب – في الجزائر.

– تطبيق الدراسة على هذه العينة في حدود علم الطالب، فإنه لم يعثر على دراسات سابقة تناولت الموضوع مع هذه الفئة.

– استخدام متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية) يعطي الدراسة طابع دراسة مقارنة، لأن قبل سنة 2012 قبل استحداث منصب مفتش التعليم الابتدائي تخصص إدارة، كانت الأعمال الإدارية على عاتق مفتشي اللغة العربية فقط ودون سواهم من زملائهم المفتشين باللغة الفرنسية.

وإجمالا كان للدراسات السابقة الفائدة النظرية بإثراء الإطار النظري للدراسة واستخلاص مفاهيمها، ومنها العوامل المؤدية للضغط المهني ومصادره. وكان التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن معظمها تصب في مجرى واحد هو الضغط المهني، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز، وفي المقابل كانت الاستفادة من الدراسات السابقة من حيث تحديد مشكلة الدراسة وكيفية صياغة تساؤلاتها، وضبط الفرضيات ضبطا جيدا، وتحديد المنهج المتبع، وفي بناء أدواتها، وانتقاء المعالجات الإحصائية المناسبة ... الخ.

# الفصـــل الثانـــي

## الضغـــوط المهنـــية

تمهيد.

1. مفهوم الضغوط المهنية.
2. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية.
3. مصطلحات ذات العلاقة.
4. عناصر الضغوط المهنية.
5. مراحل الضغوط المهنية.
6. نظريات ونماذج الضغوط المهنية.
7. أنواع الضغوط المهنية.
8. دورة حياة الضغوط المهنية.
9. أسباب ومصادر الضغوط المهنية.
10. العوامل المساهمة في حدوث الضغوط المهنية.
11. أعراض وآثار الضغوط المهنية.
12. استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وعلاجها.

خلاصة.

**تمهيد:**

اليوم الكل ينظر إلى الحياة نظرة قلق وتشاؤم، لما فيها من كثرة الاضطراب، والحروب والدمار والقتال، وخلل اجتماعي، ومنظومة قيمية مقلوبة، وأمراض نفسية وبدنية استعصي علاجها، وتحطيم للعلاقات الإنسانية العليا، ...، وغيرها كثير من المواقف الضاغطة ذات الخطر والتهديد في مجالات الحياة كافة، والتي جعلت من الإنسان في عالمنا المعاصر، تحت رحمة الضغوط النفسية والمهنية التي كبحت من سعادته وراحته، وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى كل مل يتعلق بأدبيات الضغوط المهنية عموما وفي المجال التربوي خصوصا من تعريف ولمحة تاريخية ومفاهيم ذات العلاقة ونظريات ومصادر وأعراض وأخيرا علاج الضغوط المهنية.

## 1. مفهوم الضغوط المهنية:

### 1.1. الضغوط لغة:

توجد تعريفات متعددة ومختلفة لموضوع الضغوط المهنية، وتفصيلا يمكن تعريف المفردة الأولى الضغوط حسب معجم لسان العرب الضغط' والضغطة، عصر شيء إلى شيء، ضَغطه يضغَطه ضغْطًا زحمه إلى حائط ونحوه **(لسان العرب، ابن منظور، م 7)**.

ضَغَطَ: الضغط: عَصَرَ شيئا إلى شيء **(العين، 2003، ص 13)**.

ضَغَطَ، ضَغْطًا وأَضْغَطَ: عَصَرَهُ، زَحَمَهُ، ضَيَّقَ عَلَيْهِ، ومنه انضغط: قَهَرَ، والضُغْطة: تعني الشدة والمشقة والقهر **(دار الشروق، 1346، ص 40)**.

ضَغَطَهُ: عَصَرَهُ، وَزَحَمَهُ، وَغَمَزَهُ إِلَى شَيْءٍ، وَمِنْهُ: ضَغْطَةُ الْقَبْرِ، وَالضاغِطُ: الرقيبُ والأَمِينُ عَلَى الشَّيْءِ، والضُغْطَةُ، بِالضَّمِ: الضِّيقُ، الْإِكْرَاهُ، والشِّدَّةُ **(الفيروز آبادي، 2004، ص 698)**.

### 2.1. الضغوط اصطلاحا:

في هذا الشأن يقول ريس (Rees) مؤكدا على أن الضغوط تشمل المثيرات البيئية الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام. بما يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى، والتي يمكن أن تؤدي في ظروف معينة إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، وبقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية وصحية **(Rees, 1976, P 04)**.

لذا نجد من يرى أن الضغوط تشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات المحيطة. في حياته اليومية، مؤلمة كانت أم سارة، تلك الأحداث التي ترتبط ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه **(أسعد، 1995، ص 15)**.

بينما أشارت موسوعة ويبستر (Webster)، إلى أن الضغط هو عبارة عن أي حدث أو موقف يؤدى إلى خلق عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد **(موسوعة ويبستر، 1993، ص 1002)**.

ويعرف والف (Wolf) الضغوط بأنها: "الحالة العضوية لدى الإنسان التي تحدث فيها المشاكل وضمنها المثير الذي يؤدي إلى ردود أفعال الضغط" **(عن خضر، 1999، ص 57)**.

ويعرف جبسون (Gibson) الضغوط بأنها: "استجابة مكيفة تتوسطها الفروق الشخصية والعمليات السيكولوجية والتي تحدث نتيجة حدث أو فعل بيئي خارجي، بحيث تضع متطلبات سيكولوجية أو مادية مفرطة على الفرد **(خضر، 1999، ص 57)**.

والضغط هو العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا احتوت هذه الطاقة المتطلبات، والاستمتاع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد ( **فونتانا، 993، ص 14)**.

ويرى كرافت (Craft) أن الضغوط تظهر لدى الفرد نتيجة عدم التوازن بين مطالبه وحاجاته ووسائله لتلبية هذه المطالب والحاجات، وكلما زاد عدم الاتزان عند الفرد زاد عدم احتمال الضغوط. ( **Craft, 1985, P 163)**

ويعرف بيير نيومان (Beehr Newman) الضغط بأنه: "حالة ناشئة عن تفاعل الناس وأعمالهم وتتصف بتغيرات داخل الناس تجبرهم عن الخروج نعن عملهم العادي".

وعرفه لوثانز (Luthans) بأنه: "استجابة متكيفة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسماني أو نفساني أو سلوكي لأفراد المنظمة".

أما بارين (Barrine) فقد عرفه بأنه: "الاستجابة للمواقف الضاغطة للمسؤوليات أو التهديدات الحقيقية أو التصورية التي تنشأ عن البيئة" **(عن حمادات، 2005، ص 162)**.

ويعرف هنري موراي (Henry Murray) الضغط بأنه: "صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين" **(عن عثمان، 2001، ص 100)**.

**3.1. المهنية لغة:**

المِهْنَةُ، بِالْكَسْرِ وَالْفَتْحِ وَالتَّحْرِيكِ، وَكَكَلِمَةٍ: الحِذْقُ بِالخِدمَةِ وَالعَمَلِ. مَهَنَهُ، كَمَنَعَهُ وَنَصَرَهُ، مَهْنًا، وَمَهْنَةً، وَيُكْسَرُ: خَدَمَهُ، وَضَرَبَهُ، وَجَهَدَهُ، وَامْتَهَنَهُ: اسْتَعْمَلَهُ لِلْمِهْنَةِ فَامْتَهَنَ هُوَ، وَالْمَهِيْنُ: الْحَقِيْرُ، والضَّعِيْفُ، وَالْقَلِيْلُ، واللَّبَنُ الْآجِنُ طَعْمُهُ، وَالْقَلِيْلُ الرَّأْيِ والتَّمْيِيزِ، وَالِمَاهِنُ: العَبْدُ، وَالْخَادِمُ **(الفيروز آبادي، 2004، ص 1244)**.

**4.1. المهنية اصطلاحا:**

والجزء الثاني من العبارة المتمثل في المهنة يعرفها جورج فريدمان (Georges Friedmann) على أنها: "مجموعة نشاطات ذات هدف إجرائي، يقوم بها الإنسان بواسطة عقله ويديه والأدوات أو الآلات، وينفذها على المادة، وهذه النشاطات تسهم بدورها في تطويره" **(جورج، فيل، 1985، ص 12)**.

ومن خلال التعريف الاصطلاحي للمفردتين وإجمالا فنجد لعبارة الضغوط المهنية عدة تعريفات منها:

يعرفها جبسون (Gibson) بأنها: "استجابة متكيفة تعدلها الفروق الفردية والعمليات النفسية، والتي تنشأ نتيجة عمل أو مواقف أو حدث بيئي يفرض على الفرد مطالب نفسية وجسدية عالية" **(الخشالي، التميمي، 2004، ص 28)**.

ويعرفها الهندي (1980): بأنها حالة تتفاعل فيها العوامل المتعلقة بالعمل مع الفرد لكي تتغير حالته النفسية والمهنية بحيث يرغم على التحول عن أسلوب ممارسته للعمل **(عن الصباغ، 1999، ص 112)**.

ويعرفها ديفيد فونتانا (David Fontana, 1993): بأنها تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه والبيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة **(فونتانا، 1993، ص 181)**.

هو عبارة عن مجموعة من التأثيرات الداخلية لدى الموظفين، وتنجم عن التفاعل بين العوامل التنظيمية أو الاجتماعية والمكونات الشخصية لهم، وقد تؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية، مما يدفعهم إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي لأعمالهم. وهو كذلك عبارة عن التفاعل بين الفرد والبيئة ينتج عنه تغييرات نفسية وجسمية تحدث انحرافات في أداء الفرد الطبيعي **(مراد، 2000، ص ص 18 – 20)**.

وعرف سيزلاجي (sizllagy) ضغوط العمل بأنها: "تأثير داخلي يخلق حالة من عدم التوازن النفسي أو الجسمي داخل الفرد، وينجم عن عوامل من البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه **(عن القريوتي، 2000، ص 77)**.

ووصف صلاح الدين محمد الباقي الضغوط المهنية في كتابه "السلوك الفعال في المنظمات"، على أنها: مجموعة المثيرات في بيئة العمل، ينتج عنها ردود أفعال في شكل سلوكات عملية أو نفسية أو جسمية أو أدائية، نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة العمل التي تحوي الضغوط **(عبد الباقي، 2002، ص 309)**. وفي هذا المجال عُرِفت الضغوط المهنية حسب الموسوعة الأمريكية بأنها: "حدث معين يتطلب من الفرد أن يقوم بالتوافق مع موقف متغير" **(الموسوعة الأمريكية، 1990، ص 794)**.

وهناك أيضا عدة تعريفات للضغوط المهنية ومنها على سبيل المثال تعريف الصباغ (1981) حيث عرفها على أنها: "الموقف الذي يؤثر في التعامل ما بين ظروف العمل وشخصية الإداري على حالته النفسية، والبدنية، والتي قد تدفعه إلى تغيير نمط سلوكه الاعتيادي".

أما المساعيد (1993) فقد عرفها بأنها: "القوة التي تحدث أثرها على الفرد وتسبب له مشقة وإجهادا".

وعرفها بارون (Baron) المذكور في السالم (1990) على أنها: "محصلة لحالتين مختلفتين تشير الأولى للظروف البيئية المحيطة بالفرد وتسبب له الضيق والتوتر، بينما تبين الحالة الثانية ردود الفعل النفسية المتمثلة بالشعور الحزين الذي ينتاب الفرد داخليا".

وعرفها مورهيد(Moor Head, 1989) بأنها: "استجابة لمثير يترتب عنها متطلبات نفسية وجسمية".

كما عرفها عسكر (1987) على أنها: "مجموعة من التغيرات الجسمية، والنفسية التي تحدث للفرد في ردود أفعاله أثناء مواجهته للمواقف المحيطة به والتي تمثل تهديدا له".

**تعقيب على التعريفات السابقة:** نستخلص مما سبق الجوانب التالية:

- أن الضغوط أعباء يتعرض لها الفرد في عمله.
- الضغوط تحمل في طياتها انفعالات غير سارة.
- الضغوط ناجمة عن البيئة المحيطة وظروف العمل.

## 2. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية:

يرجع أصل كلمة (Stress) إلى الكلمة اللاتينية (Stringere) أو (Ctringer) والتي معناها السحب والجر بشدة وبقوة، وتمّ استخدامها في القرن الثامن عشر بمعان عدة مثل الإكراه والجهد القوي، والتوتر والإجهاد لدى الفرد على مستوى الناحية الجسدية (أعضاء الجسم) أو القوة العقلية **(عن حريم، 2004، ص 213)**.

ويعد موضوع الضغوط المهنية من المواضيع التي أخذت حيزا كبيرا من اهتمامات الباحثين بالدراسة والتقصي في شتى مجالات الحياة الإنسانية، ومازالت هذه الدراسات متواصلة نظرا لكثرة متغيرات الحياة ومتطلباتها، ومن بين الدراسات التي أنجزت حول الموضوع، مثل دراسة: أبو العلا (2009)؛ جولدمان وآخرون (Goldman & al, 2005)؛ كيرز (Kurz, 2003)؛ براون (Brown, 2003)؛ العمري (2003)؛ السباعي، (2001)؛ الزغبي (1997)؛ تيبغوس (Tipgos, 1996)؛ كلارك وسالي ( Clark & Sally, 1996)؛ ألمير (1995)؛ هنداوي (1994)؛ الشايع (1994)؛ جويلر (Goeller, 1993)؛ ماهر (1991).

وقد استخدمت كلمة ضغوط في القرن الثامن عشر لتعني الإكراه والقسر والجهد القوي، وإجهاد وتوتر لدى الفرد، لأعضاء الجسم، أو القوة العقلية **(حمادات، 2008، ص 192)**.

وتعود بداية ظهور الضغوط المهنية إلى الأربعينيات وبالذات إلى دراسة كانون (Cannon, 1932). في حيث أصدر حكما بأن الضغوط عندما تكون مستديمة أو طويلة الأجل تترك آثارا قاسية على الشخص؛ تؤدي في النهاية إلى اضطراب النظام البيولوجي لديه.

ويعتبر هانس سيلي (Hans Selye) (1907 – 1982) من الرواد الأوائل الذين اكتشفوا هذه الظاهرة – أي الضغوط المهنية – ويراها عبارة عن مثيرات قادرة على أن تنتج استجابة تكيفية سوماتية وهذه المثيرات ما هي إلا حادثة أو عامل يغير الجوانب الداخلية أو الخارجية للبيئة الفيزيقية للتنظيم، أو أي صدمة غير متوقعة، أو أي حادثة أو موقف قادر على أن يثير جوانب معرفية **(الرشيدي، 1999، ص 18)**.

وهناك إشارات أخرى إلى استعمال مصطلح الضغط حسب لازاروس (Lazarus)، تعود إلى سنة 1944 وبالتحديد في أمريكا. مؤكدا على أن الضغط هو نتيجة تفاعل مثير واستجابة؛ أي بمعنى أن هناك علاقة بين تقديرات الفرد وبيئته، على أنها متعبة ومرهقة وشاقة، وأنها تفوق قدرته في التعامل معها بصفة إيجابية، وبذلك يتعرض إلى مخاطر صحية وبدنية ونفسية.

أما فيرنون كولمان (Vernon Coleman, 1988). فقد أشار إلى أن الاهتمام بالضغوط في مجال العمل، فقد تمَّ الانتباه إليه أول مرة في أمريكا عام 1956. حيث كانت حادثة صغيرة لأحد العاملين سببا في النظر إلى العلاقة بين الضغوط والعمل على أنها علاقة مهمة جدا.

وفي عام 1964 ظهر الاهتمام بضغوط العمل بشكل جلي بعد الدراسة التي أجراها كل من وولف، كاهن وسنوك (Wolf, Kahn & Snock) الدراسة أثر على الاتجاهات اللاحقة في التعامل مع الضغوط.

أما في عام 1969 حيث قام كل من كاري كوبر، وروي باين (Cary, L. Cooper & Roy, Payne) بتدوين وجمع مجموعة بعض أعمال الباحثين والدارسين لمخاطر ضغوط العمل والجوانب المعاصرة للحياة العملية ومدى تأثيرها على خلق الضغوط، إلى جانب شرح الاستراتيجيات الملائمة لإدارة الضغوط في كتابهما تحت عنوان "الاهتمامات الحديثة بالضغوط التنظيمية".

وقد بلغ الاهتمام بضغوط العمل ذروته في عام 1982. حيث ضمت أعمال التأليف التي قام بها كل من جولد بيرجر وبريزنيتز (L, Goldbreger & S, Breznitz) حول الضغوط مجموع كثيرة من الدراسات في مجال ضغوط العمل، كما عالج العمليات السيكولوجية والبيولوجية للضغوط، ونماذج البحث ومسببات الضغوط الشائعة، وكيفية مواجهتها. في كتاب بعنوان "مرجع للضغوط: الجوانب النظرية والاكلينيكية".

ويتفق عدد كبير من الباحثين في تحديد المقصود بالضغوط المهنية (ضغوط العمل) حيث يشيرون إلى الموقف الذي يكون فيه عدم الملائمة بين الفرد ومهنته مما يحدث تأثير داخلي يخلق حالة من عدم التوازن النفسي أو الجسمي داخل الفرد حيث أن لخصائص الفرد الشخصية والخصائص الوظيفية دور مهم في إحداث ضغوط العمل و الإحساس بها، ومن ثم تعرف بأنها "تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد وينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة التي يعمل بها الفرد أو الفرد نفسه" **(سيزلاجي، والاس، 1991، ص 180)**.

## 3. مصطلحات ذات العلاقة بالضغوط المهنية:

### 1.3. الضغوط النفسية:

من أدبيات المعرفة النفسية نجد أن عبارة الضغوط النفسية (Stress) مقتبسة من علم الديناميك (الفيزياء) وعلم الميكانيك، وهي بمعنى: القوة التي تضغط على شيء آخر، والتي يمكن أن تغير من شكله وحجمه، وفي ميدان علم النفس تشير إلى التوتر النفسي الشديد **(الزراد، 2000، ص 34)**.

وجاء تعريف الضغط النفسي حسب المعهد الدولي للأمن المهني والصحة (NOSIH) بأنه: "استجابات جسدية وانفعالية ضارة ومؤذية، تظهر عندما لا يكون هناك تناسب بين متطلبات العمل وقدرات الفرد، ومصادره، وحاجات العمل" (NOSIH, 1998).

وعرف الطريري (1994) الضغوط النفسية على أنها: "عبارة عن عوامل خارجية تضغط على الفرد ككل أو جزء منه، مولدة لديه إحساسا بالتوتر، أو تغييرا في شخصيته، مع فقدان القدرة على التوازن كلما زادت حدتها، ودون الثبات على نمط سلوكي معين، ولها آثارها على الناحية البدنية والنفسية، فهي حالة يعانيها الفرد حينما يقع في موقف صراع حاد وشديد" **(الطريري، 1994، ص ص 8 – 9)**.

عرَّف فولكمان (Folkman) الضغط على أنه: "العلاقة الخاصة بين الفرد والبيئة، والتي يُقيمُها الفرد على أنها مُهددة لذاته ومتجاوزة لمصادره وإمكاناته" **(Folkman, 1984, PP 839 – 852)**.

**2.3. الضغوط النفسية المهنية:**

ويقصد به عدم قدرة الفرد العامل على مواجهة أعباء ومتطلبات مهنته، بسبب مصادر المحيط المهني في تفاعلها مع العوامل الشخصية، بحيث يترتب عن ذلك مجموعة من الآثار النفسية والفيزيولوجية والسلوكية **(منصوري، 2010، ص 2)**.

**3.3. ضغوط العمل:**

هي مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة عملهم التي تحوي الضغوط **(بلل، 2015، ص 8)**.

**4.3. ضغوط الحياة:**

عرفها الدكتور هانس سيلي الأب الروحي لذا الموضوع كما يعده الكثيرون "استجابة جسدية غير محددة لمطلب معين".

وتعرف أيضا على أنها "حالة من انعدام التوازن بين المطالب الداخلية والخارجية على حد سواء". **(رضوان، 2012، ص 67)**

**5.3. الضغوط والقلق:**

القلق هو حالة غير محددة للفرد تعبر عن عدم شعوره بالسعادة تجاه المستقبل وهو يعتبر نتيجة سيكولوجية لتعرض الفرد للضغط ولنقص إشباع الحاجات، كما أنه أكثر الأعراض السيكولوجية الملحوظة لضغط العمل كما يقل الشعور بالقلق بزيادة الشعور بالذات. ويختلف ضغط العمل والقلق في نقطتين أساسيتين هما: **(الصيرفي، 2008، ص 47)**.

- أن ضغط العمل يعتبر سببا مباشرا لظهور القلق.
- أن ضغط العمل له جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، بينما القلق يعبر عن الجانب السلبي فقط لضغط العمل.

**6.3. الصراع:**

الصراع: لغة: هو النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق.

الصراع اصطلاحا: مأخوذ من الكلمة اللاتينية والتي تعني النظامين معا باستخدام القوة وهي تدل على عدم الاتفاق.

المعنى اللفظي: يشير إلى التفاعل الذي تتعارض فيه الكلمات والعواطف والتصرفات مع بعضها البعض مما يؤدي إلى آثار تمزقية **(رضوان، 2012، ص 47)**.

وفرويد (Freud)، هو أول من أشار إلى جود الصراع الأساسي، وقد أقام نظريته في الصراع على أساس غريزي، والصراع بمعناه العام يتضمن وجود أحد دافعين متعارضين، لا يمكن إشباعهما في وقت

واحد. وقد قسم كورت ليفين، Kurt Levin، الصراع أنواعا ثلاثة: صراع الإقدام، صراع الإقدام والإحجام، صراع الإحجام **(عن فهمي، 1995، ص ص 191 – 197)**.

**7.3. زملة التعب المزمن:**

وقد عرف شيبارد (Shephard, 2001) زملة التعب المزمن بأنها: "وجود التعب الشديد الذي لا يتساوى مع الجهد المبذول، ويدوم ستة أشهر أو أكثر، ويحدث من سبب غير معروف، ويصاحبه انخفاض في قوة العضلات، وتناقص في القوة البدنية، مع تجنب النشاطات الصعبة".

وتعرف أيضا بأنها: "حالة من التعب الجسمي والعقلي، والشعور بالضعف والإرهاق والإجهاد نتيجة أقل مجهود، وتؤثر هذه الحالة سلبا في كل من التركيز والتذكر والعمل، ويصاحبها أعراض محددة من أهمها اضطراب النوم والمزاج، وألم العضلات والمفاصل، وانخفاض الحيوية والنشاط" **(عبد الخالق، الذيب، 2007، ص 95)**.

**8.3. الإحباط:**

عرف فهمي الإحباط بأنه: "العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل" **(فهمي، 1995، ص 186)**.

وهو كذلك بأنه: "فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجته، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها – الإحباط – وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط، ظواهر نفسية وأساليب توافقية شاذة، تختلف باختلاف الأشخاص والظروف البيئية المحيطة" **(المليجي، 2000، ص 57)**.

ويعرف بأنه: "انفعال سلبي أو غير سار، ناجم عن محبطات ذاتية أو موضوعية، فقد يكون عرضا من أعراض الضغط، وقد ينتج الضغط منه" **(بني يونس، 2014، ص 645)**.

**9.3. التوتر:**

يعرف بأنه شعور الفرد بعدم السعادة وانفعال وقلق سلبي يوجد عندما يواجهه الفرد مشاكل تهدد سعادتهم وتفوق قدراتهم على حل المشاكل **(Steffy, 1989, P 99)**، ويقال توترت العلاقات بين الدولتين بمعنى ساءت. ويعرف كذلك بأنه: "ردود الأفعال التي يبديها الفرد في المنظمة نتيجة تعرضه لمثيرات أو عوامل بيئية و / أو ذاتية لا تكون قادرا على التكيف معها بقدراته الفعلية" **(حمادات، 2005، ص 184)**، ويعرف التوتر ميكانيكيا بأنه: "الحالة الانفعالية لجسم مشدود من طرفين وتوتر العصب والعرق، ونلاحظ من المعاني السابقة لكلمة ضغط وتوتر أنها تلتقي عند معاني الضيق والإكراه والشدة والاضطراب" **(القريوتي، 2000، ص 77)**.

**10.3. الاحتراق النفسي:**

تعود فكرة بداية ظهور مصطلح الاحتراق النفسي إلى العالم هاربارت فرويدنبرجر (Herbert, 1974 Freudenberger) عبر العديد من دراسات الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها العاملون في قطاع

الخدمات، وفيها ناقش تجاربه النفسية التي استخلصها من تعاملاته من المترددين على عيادته في مدينة نيويورك، ويعد المؤتمر الدولي الأول الذي عقد بمدينة فيلادلفيا (Philadelphia) بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1981 في شهر نوفمبر الانطلاقة الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي.

حيث عرف فرويدنبرجر الاحتراق النفسي بأنه: "حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، وصعوبة الوفاء بمتطلبات المهنة" **(عبد الله، 2005، ص 260)**.

وقد قام المركز القومي للصحة والأمن الوظيفي الأمريكي بوضع جدول للتفرقة بين الضغط والاحتراق كما هو موضح أدناه في الجدول رقم (01).

**جدول رقم (01): الفرق بين الضغط والاحتراق (الصيرفي، 2008، ص 50).**

| الضغط | الاحتراق |
|---|---|
| 1. يشعر الفرد بالتعب. | 1. يشعر الفرد بالإجهاد المستمر. |
| 2. يعاني الفرد من القلق. | 2. يعاني الفرد من التوتر الشديد. |
| 3. يؤدي للشعور بعدم الرضا الوظيفي. | 3. يؤدي للشعور بالملل، والضيق من العمل. |
| 4. يؤدي لانخفاض الولاء الوظيفي. | 4. يؤدي لانتهاء الولاء الوظيفي. |
| 5. يؤدي لتقلب المشاعر. | 5. يؤدي لفقدان الصبر، وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين. |
| 6. يؤدي للشعور بالذنب. | 6. يؤدي للشعور بالإحباط الذهني. |
| 7. يؤدي لصعوبة التركيز ونسيان أمور كثيرة. | 7. يؤدي لعدم شعور الفدر بأنه أكثر نسيان. |
| 8. يؤدي لتزايد التغيرات الفسيولوجية مثل ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم. | 8. يؤدي للاضطرابات النفسية. |

**11.3. الإرهاق أو الإجهاد النفسي:**

أما الإرهاق النفسي: فقد يعني: "عدم قدرة الفرد على تحمل أو مواجهة الضغوط التي تواجهه، أي أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد، كما أنه نتيجة فسيولوجية لضغط العمل". ويمكن إبراز نقاط الاختلاف الأساسية بين الضغط والإجهاد فيما يلي: **(الصيرفي، 2008، ص 49)**.

- أن الإجهاد يعبر عن النتائج الفسيولوجية المترتبة على ضغط العمل.
- أن ضغط العمل له جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، بينما الإجهاد يمثل الجانب السلبي فقط.
- ينشأ الإجهاد من الفرد فقط، بينما ينشأ الضغط من البيئة والمنظمة وجماعة العمل والفرد نفسه.

**12.3. بيئة العمل المادية:**

يقصد بها الظروف البيئية المحيطة بمكان العمل من تهوية، وإضاءة، وضوضاء، ونظافة بالإضافة إلى التجهيزات الفنية التي تساعد العاملين في انجاز المهام المطلوبة منهم في مكان العمل **(عقيلى، 1996، ص 482)**.

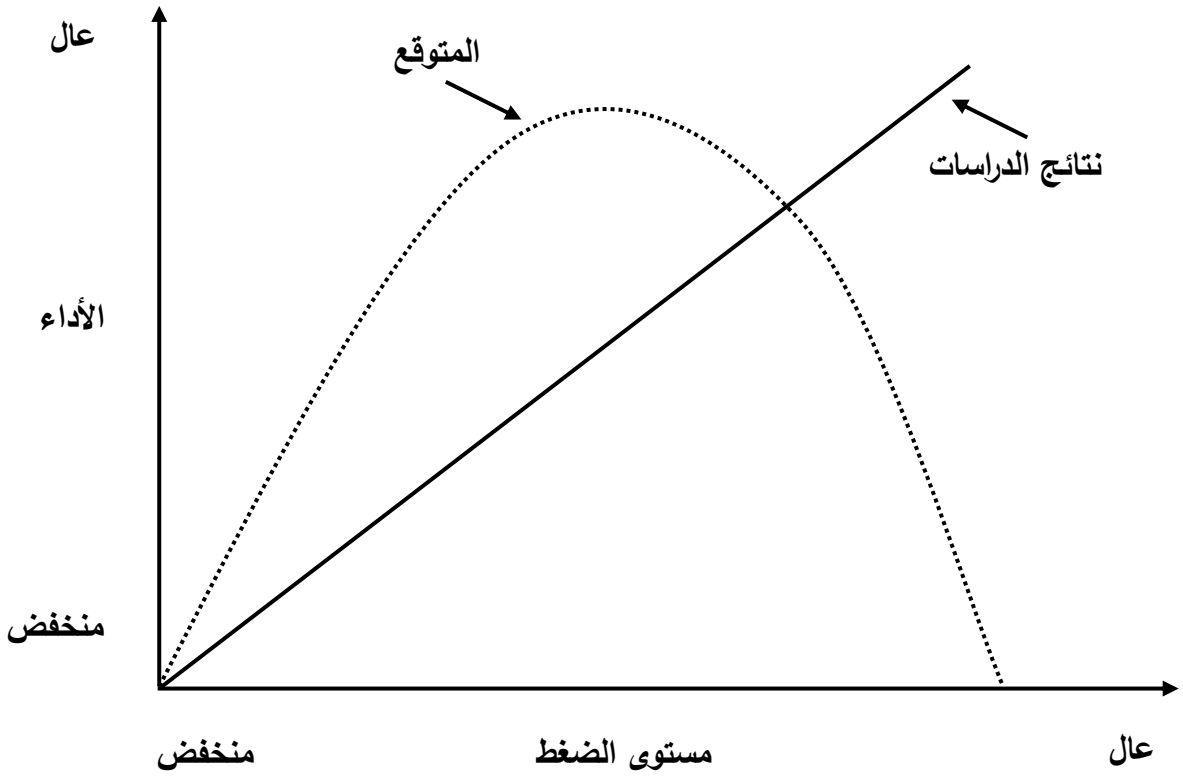
### 13.3. العلاقة بين مستوى الضغوط والأداء:

يرى كثير من المفكرين، بأنه لابد من وجود مستوى متدن من الضغوط في العمل، بحيث تدعو الفرد إلى التحدي والحيوية والنشاط مما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائه، وقد بين عياصرة وبني أحمد نقلا عن **(العميان، 2004، ص 171)**. نموذجين لذلك:

**أ.** نموذج دادسون ويباركس (Dadson & Yerks): حيث يقول هذا النموذج أن إنتاجية الفرد تزداد بازدياد الضغط الواقع عليه، إلى أن يصل لمستوى معين، وبعد حدٍّ معين يصل إليه الضغط ستقل إنتاجية الفرد، لأنه سيبذل جهده للتكيف معه مما يؤدي لانخفاض إنتاجيته.

**ب.** نموذج مجلين (Megline): ويعتبر هذا النموذج أن الضغط معادل للتحدي، فالمشاكل والضغوط تولد نشاطًا بناءً يُحَسِنُ من مستوى الأداء أي وجود مستوى متوسط من الضغط، فإنْ كان هذا الضغط عاليا قد يولد فتور همة الفرد.

وهذا ما يبينه الشكل التالي رقم (01)، حيث نلاحظ أن تزايد الضغط واستمراره يؤدي إلى تدني مستوى الأداء، والضغط المنخفض يولد حالة من الملل والإحباط وعدم الرضا، أما الضغط المتوسط يؤدي إلى الإبداع والحل العقلاني للمشكلات، والضغط المرتفع يؤدي إلى حل مشكلات بطرق غير عقلانية ويحدث الإرهاق والمرض.




**شكل رقم (01): العلاقة بين مستوى الضغوط والأداء (حريم، 2009، ص 341).**

## 4. عناصر الضغوط المهنية:

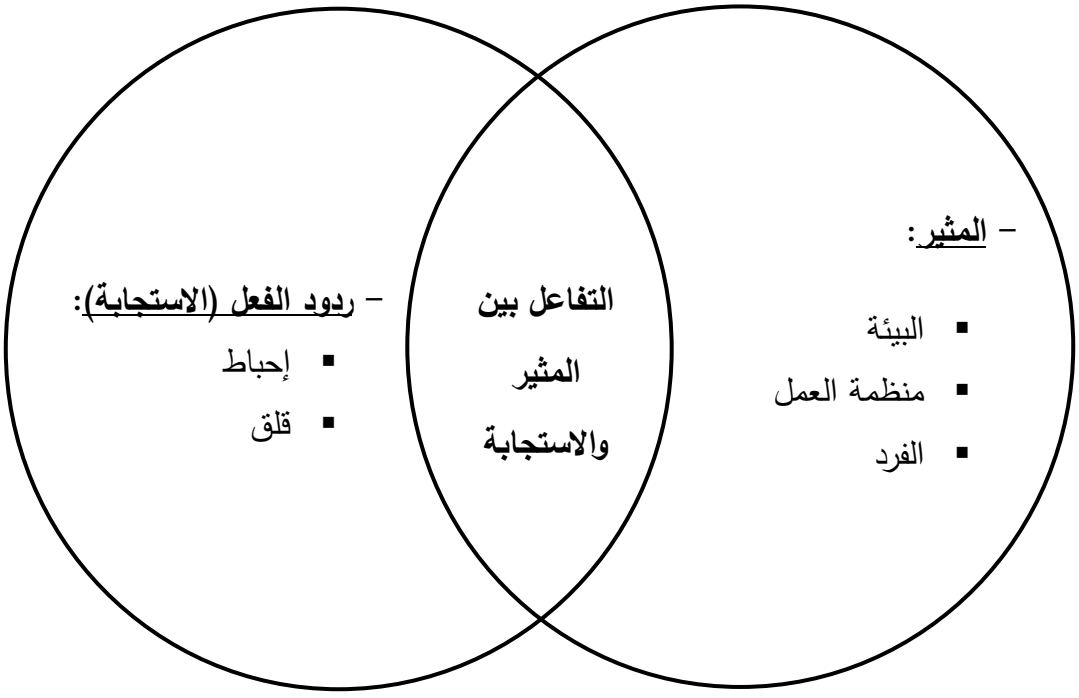
إن لكل فعل رد فعل ولكل مثير استجابة، ونتيجة لتفاعل بعض العوامل بعضها البعض ينتج عنها ضغوط يواجهها الفرد في عمله والتي تتفاوت من فرد لآخر فبعضها يكون شديدا أو متوسطا أو خفيفا، وقد تكون دائمة أو مؤقتة، وكل فرد يستجيب لهذه الضغوط حسب شخصيته وقدراته في الاستجابة والتكيف ومدى تحمله، لذا فإنه يمكن تحديد عناصر الضغوط التي يتعرض لها المفتش البيداغوجي في العمل كما يلي: **(عياصرة، وبني أحمد، 2008، ص 112).**

أ. المثير: يحتوي هذا العنصر على المؤثرات التي تنتج عن المفتش نفسه، أو الإدارة التابع إليها، أو البيئة، وينتج عنها شعور المفتش بالضغط.

**ب.** الاستجابة: ويمثل ردود الفعل الفسيولوجية والنفسية والسلوكية التي يبديها الفرد مثل القلق والتوتر والإحباط.

**ت.** التفاعل: وهو التفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة.

وبذلك يكون ضغط العمل يتكون من ثلاثة عناصر هي المشاعر وردود الفعل الفسيولوجية والنفسية والسلوكية، وعوامل تنظيمية أم بيئية وما يحدث من تفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة. ويوضح الشكل رقم (02) تداخل عناصر الضغوط.




**شكل رقم (02): عناصر ضغوط العمل (فليه، وعبد المجيد، 2005، ص 306).**

## 5. مراحل الضغوط المهنية:

نقلا عن (**عسكر، 1988، ص 10**) و(**عبد الباقي، 2001، ص 283**) اتفق الباحثون على أن تشكل الضغوط المهنية تمر بثلاث مراحل أساسية، حيث وضح كلا من عياصرة، وبني أحمد (**2008، ص ص 108 – 109**). أن مراحل الضغط عند سيلي تكون على النحو التالي:

### 1.5. مرحلة الإنذار أو التنبيه للخطر:

هي أو ردة فعل اتجاه الضغوط المهنية والتي في بدايتها تتصف بالضعف ويزداد نشاطها عندما تحدث تفاعلات الكيميائية داخل جسم الإنسان من أجل إعداد وتهيئة الجسم لمواجهة التهديد والخطر فيترتب عليها سرعة نبضات القلب وزيادة معدل التنفس وزيادة نسبة السكر في الدم وتوتر العضلات والأعصاب.

### 2.5. مرحلة المقاومة ومحاولة التكيف:

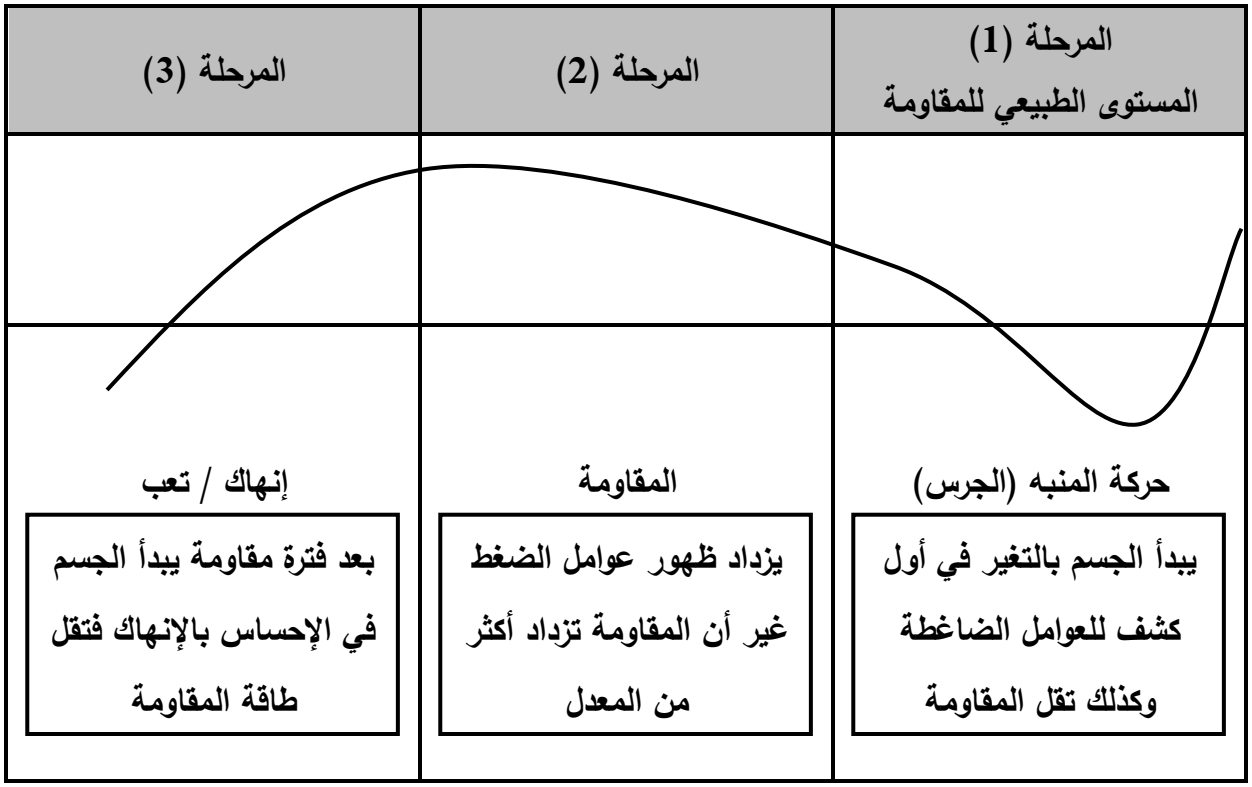
يبدأ عرض هذه المرحلة فور حدوث التغيرات السابقة وفيما يشعر الفرد بالقلق والتوتر والتعب نتيجة محاولة الجسم إصلاح ضرر أو أذى ينتج عن الصدمة الأولى، وإن فشل في ذلك فقد يترتب عليه وقوع الفرد في بعض الأخطاء واتخاذ بعض القرارات الخاطئة أو التعرض للأمراض بسبب فقدان السيطرة على جميع المواقف المختلفة معا.

### 3.5. مرحلة التعب والإنهاك أو الاستنزاف:

في هذه المرحلة تنهار آليات التكيف بسبب عدم استطاعة الفرد التغلب على مسببات الضغط، حيث تضعف مقاومة الجسم للصدمات أو الأمراض المرتبطة بالضغط النفسي مثل الصداع وارتفاع ضغط الدم والقرحة المعدية والأزمات القلبية، والتي تؤدي بالفرد في النهاية إلى انخفاض مستوى أدائه والاستياء من جو العمل والتفكير في ترك العمل.

والشكل التالي يوضح المراحل الثلاثة التي أشار إليها سيلي.

**شكل رقم (03): مراحل الضغوط المهنية (حمادات، 2008، ص 169).**




**شكل رقم (04): مراحل ردود الفعل تجاه الضغوط المهنية (عياصرة، وبني أحمد، 2008، ص 109).**

ولحسن الحظ يتمتع معظم الأفراد بآليات التكيف، بحيث تكون لديهم من القوة لتخفيف أثار مرحلة الإجهاد أو الاستنزاف، وعادة نحاول تنجب الإجهاد التام الذي يؤدي إلى أضرار دائمة، لكن ليس على هذا الحال دائما. لأن الحياة اليوم مليئة بالإجهاد التام.

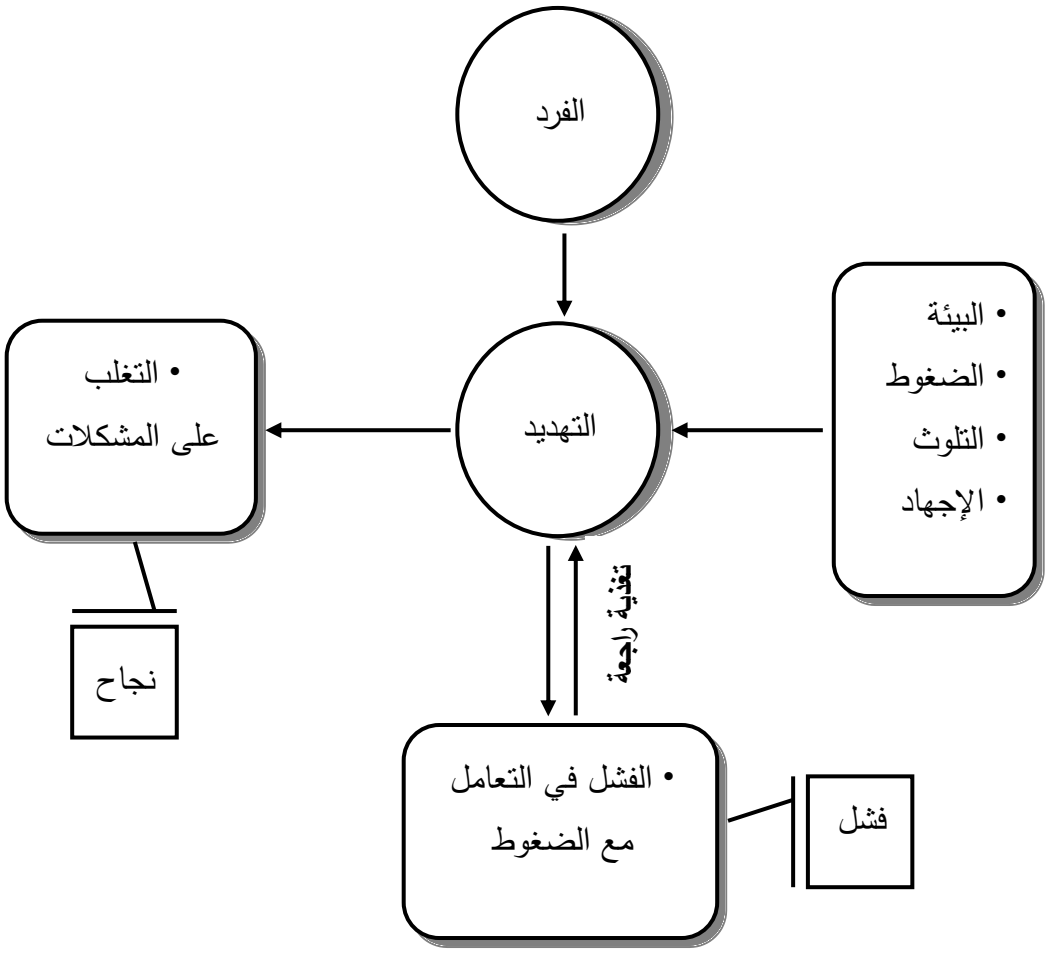
## 6. نظريات الضغوط المهنية:

نتيجة لظاهرة الضغوط المهنية المعقدة فقد تعددت النظريات المفسرة لها ومن بينها:

### 1.6. نظرية كوبر (Cooper, 1986):

ترى هذه النظرية أن مصدر الضغوط راجع إلى بيئة الفرد وما يلقاه من تهديد على متطلباته وحاجاته، وما تشكله من أخطار على أهدافه في الحياة. فيشعر بالضغط فيحاول إيجاد استراتيجيات توافقية مع الموقف فإن عجز في التغلب على المشكلات ودامت واستمرت فترة طويلة، فإن هذه الضغوط ستؤدي إلى بعض الأمراض وزيادة القلق والاكتئاب ونقص في تقدير الذات **(عن عثمان، 2001، ص ص 100 – 101)**.

ويمكن توضيح هذه النظرية في الشكل رقم (05).



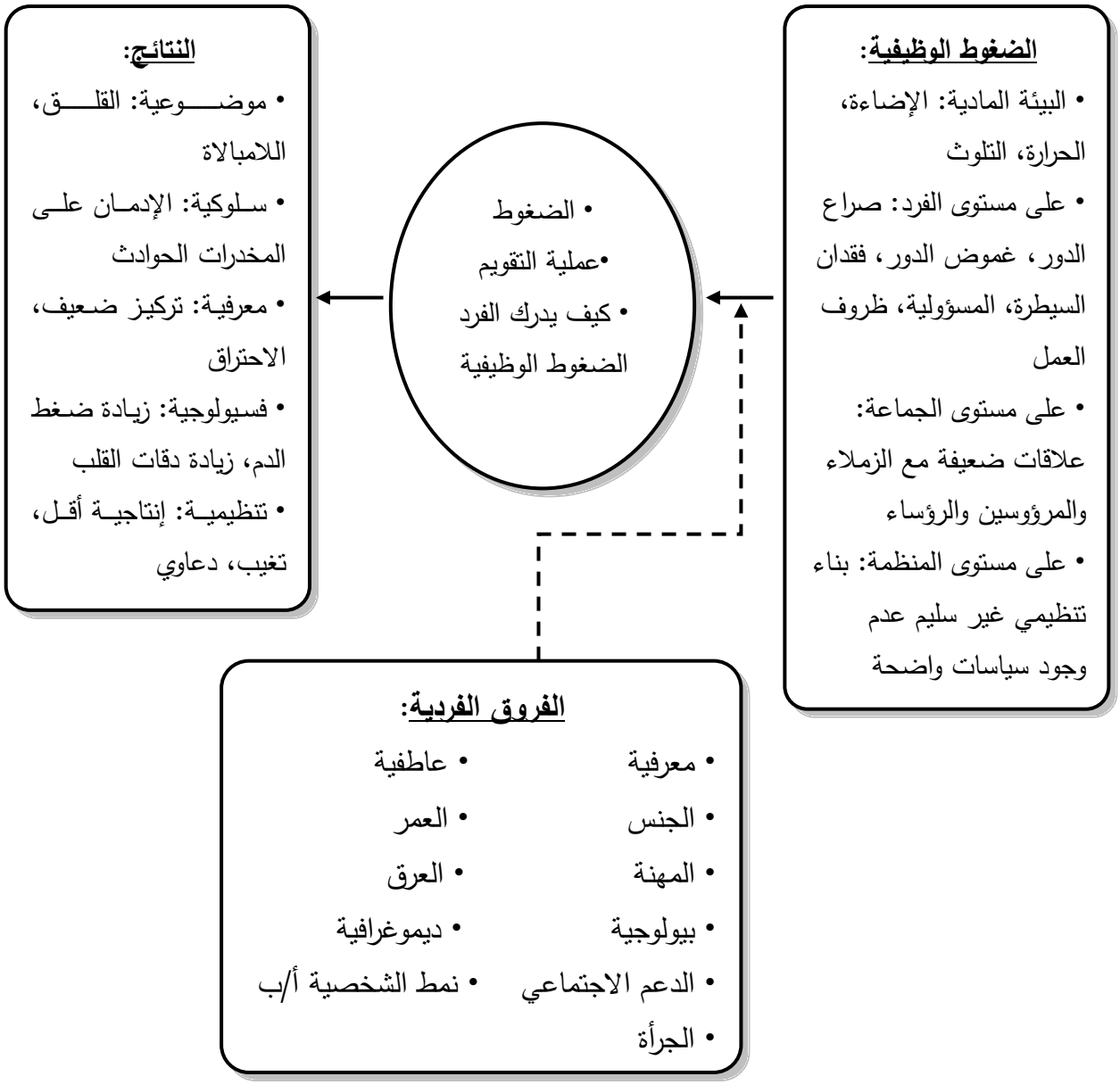

**شكل رقم (05): نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط (عثمان، 2001، ص 103).**

### 2.6. نظرية جبسون وآخرون (Gibson & al, 1982):

تشير هذه النظرية إلى دور الفروق الفردية في إدراك الفرد للظروف الضاغطة التي يواجهها. بمعنى أن هذه النظرية تفسر تأثير مصادر الضغوط المهنية المختلفة على عملية إدراك الفرد لمستوى الضغط الذي يشعر به الفرد، وتتقسم مصادر الضغط حسب هذه النظرية إلى أربع مجموعات: **(عن حريم، 2003، ص 100)**.

- عوامل الضغوط البيئية (المادية).
- عوامل الضغوط الفردية.
- عوامل الضغوط الجماعية.
- عوامل الضغوط التنظيمية.

ومخطط هذه النظرية يوضحها هذا النموذج رقم (06).




**شكل رقم (06): نظرية جبسون وزملائه للضغوط (عن حريم، 2009، ص 334).**

### 3.6. نظرية الإدراك لتشارلز سبيلبرجر (Tcharlez Spielberger, 1979):

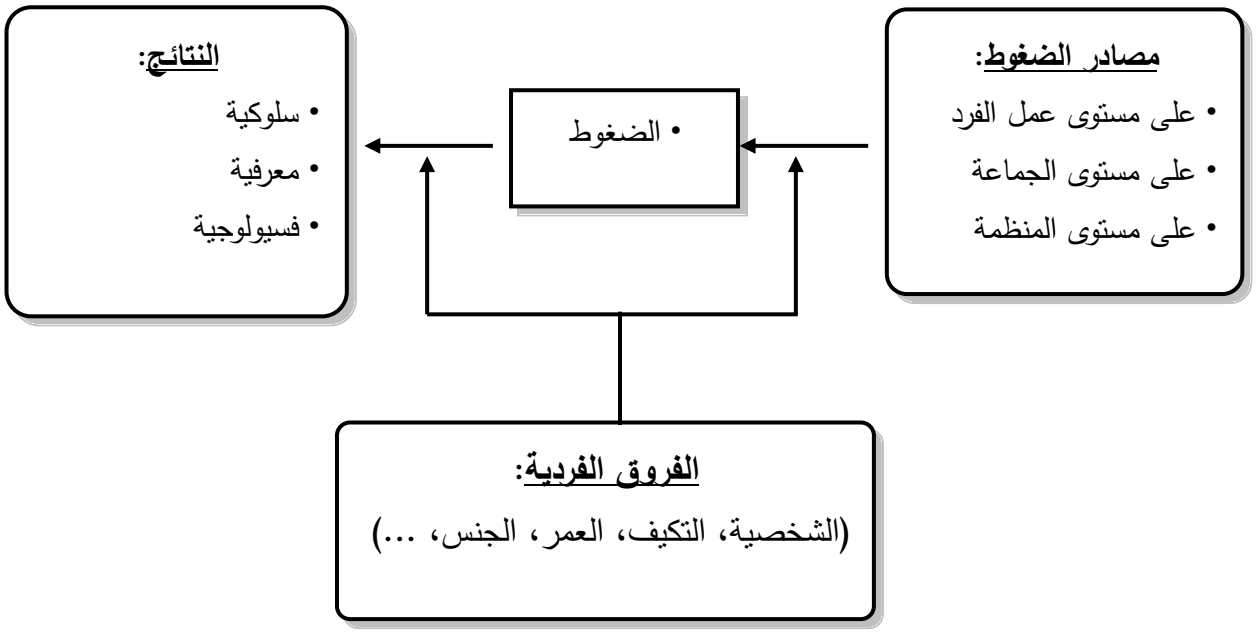
حدد سبيلبرجر مفهوم الضغط في ثلاثة أبعاد وهي: الأول: مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديدا أو خطرا ما نفسيا أو جسميا، وثانيا: هو إدراك الفرد للمثير، وثالثا وأخيرا: يشكل رد فعل نفسي مرتبط بالتهديد، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل بمدى شدة المثير ومدى إدراك الفرد له **(هانم، 1993، ص 28).**

### 4.6. نموذج كرايتنر وكينيكي (Kreitner & Kinicki, 1979):

اعتمد كرايتنر وكينيكي في تطوير نموذجهما على النموذج الذي طوره كل من إيفانسيفيتش وماتسون (John, Ivancevich & T, Matteson) عام 1979، ونموذج كرايتنر وكينيكي لا يختلف كثيرا عن نموذج

جبسون وزملائه (Gibson & al). حيث يوضح النموذج مسببات الضغوط التنظيمية (عمل الفرد، والجماعة، والمنظمة)، والخارجية (الأوضاع الاقتصادية، والأسرية، ونوعية الحياة وغيرها). وهنالك الفروق الفردية التي تؤثر على إدراك الفرد لمصادر الضغوط وبالتالي على مستوى الضغوط ونتائجها.

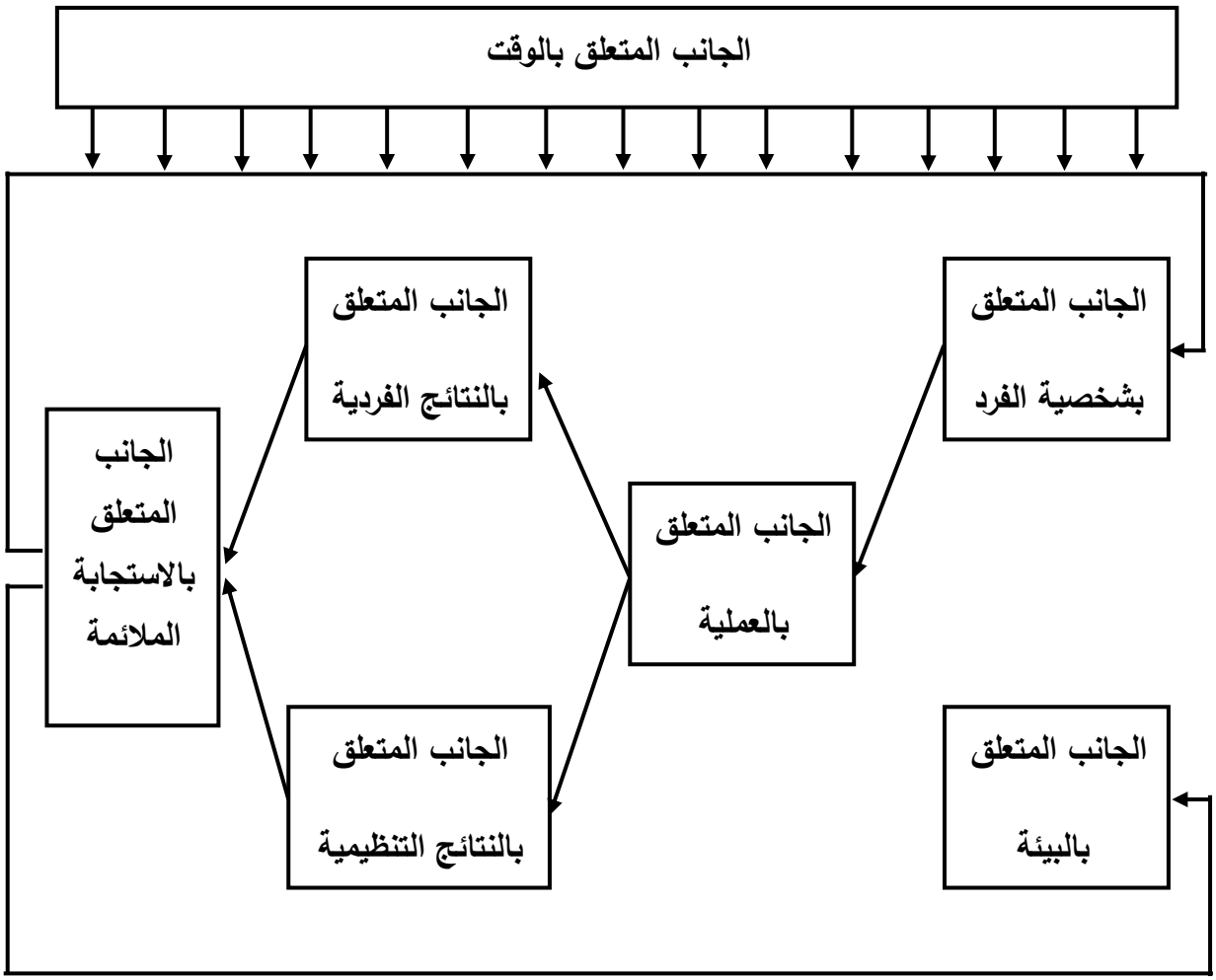
ويمكن توضيح هذه النظرية في الشكل رقم (07).




**شكل رقم (07): نموذج كرايتنر وكينيكي للضغوط (عن حريم، 2009، ص 335).**

### 5.6. نظرية بيير ونيومان (Beehr & Newman, 1978):

تفترض هذه النظرية أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد في بيئة عمله لها مصدران هما: تفاعل الفرد والمنظمة في زمن معين، مما قد تؤدي إلى ضغوط تترك أثارا على الفرد والمنظمة ( **Beehr & Newman, 1995, P12**). والشكل رقم (08) يشرح تفاعل عناصر هذه النظرية.




**شكل رقم (08): نموذج نظرية بيير ونيومان للضغوط (Beehr, 1995, P 12).**

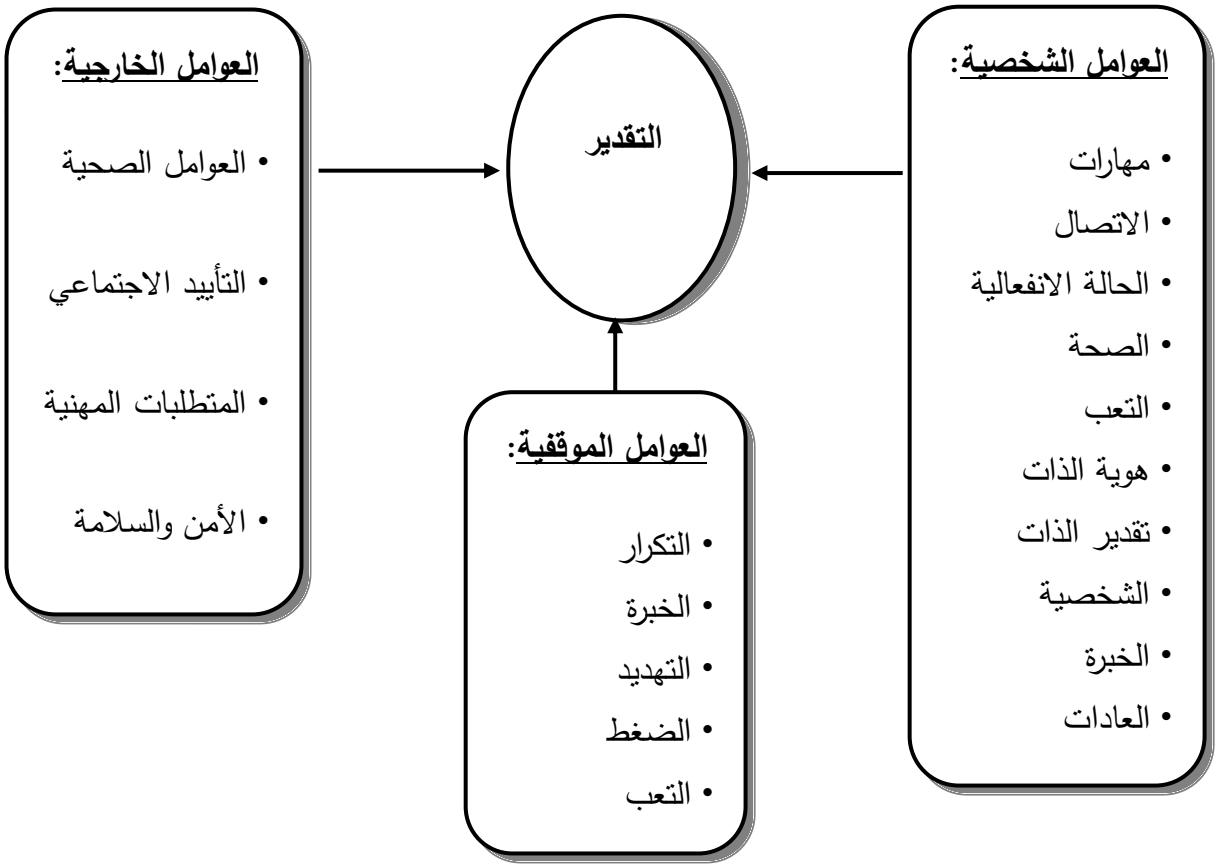
### 6.6. نظرية لازاروس (Lazarus, 1970) (التقدير المعرفي):

تبين هذه النظرية بأن التقدير المعرفي يعتمد على طبيعة الفرد، وأن إدراك تهديد الضغوط ليس لمصدرها بل للعلاقة بين الضغوط البيئية المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية. وأن الضغط ينشأ بسبب التناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد، ويتم إدراك التهديد وتقييمه على مرحلتين وهما:

أ. المرحلة الأولى: وهي خاصة بتحديد ومعرفة أسباب الضغوط، أي أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

**ب.** المرحلة الثانية: وفيها تحديد طرق التغلب على المشكلات الموقفية.

ويمكن رصد هذه النظرية في الشكل رقم (09).




**شكل رقم (09): نظرية التقدير المعرفي للضغوط (عن عثمان، 2001، ص 101).**

**7.6. نظرية الضغوط لِـ: هنري موراي (1938):**

يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة.

حيث يميز موراي بين نوعين من الضغوط وهما: **(عن عثمان، 2001، ص 100)**.

أ. ضغوط بيتا (Beta): باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد ويفسرها.

**ب.** ضغوط ألفا (Alpha): باعتبارها تمثل خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ويؤكد أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا.

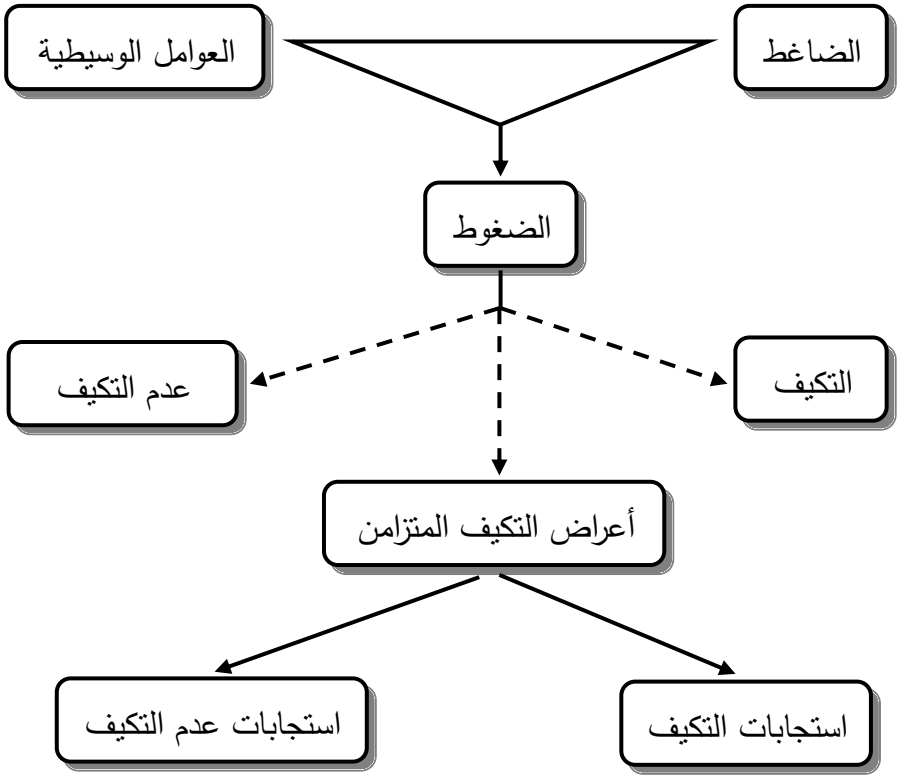
**8.6. نظرية هانس سيلي (1936):** اعتبر سيلي أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفا للمحافظة على الحياة. وحدد سيلي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط سماها بأعراض التكيف العامة وهذه المراحل هي: الفزع، المقاومة، الإجهاد **(عن الرشيدي، 1999، ص ص 50 – 51)**.

– الفزع: وفيه تظهر تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وعندما يكون الضاغط شديدا فإن مقاومة الجسم تنهار وتحدث الوفاة.

– المقاومة: وتحدث هذه المرحلة حين يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف، عندها تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف.

– الإجهاد: وهي المرحلة التي تعقب مرحلة المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة قد ينتج عنها أمراض التكيف.

ويظهر التخطيط العام لهذه النظرية كما هو في الشكل رقم (10).

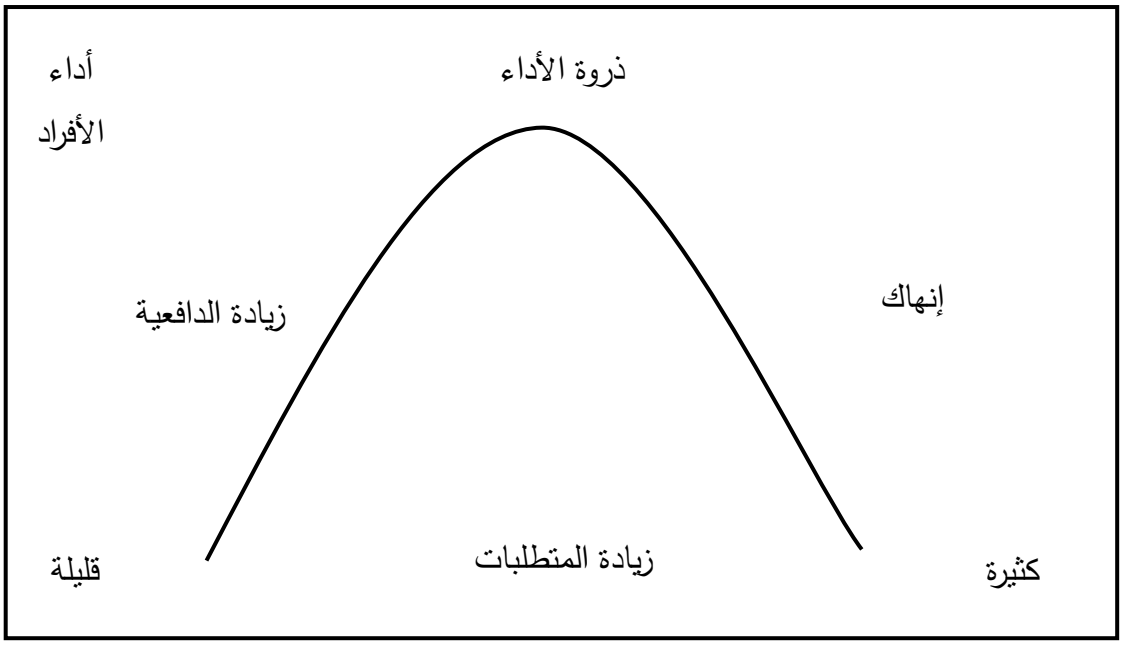



**شكل رقم (10): تخطيط عام لنظرية سيلي (عن الرشيدي، 1999، ص 52).**

### 9.6. نظرية هب (Hebb, 1987):

يؤكد هب أن الأداء يتأثر بمقدار متطلبات الأفراد، وأن العمل ذو المتطلبات القليلة يؤدي إلى الملل، ولو فاقت المتطلبات على قدرة الفرد فإنها تؤدي إلى مستوى عال من القلق، وتقل قدرته على التركيز وعلى الأداء بوجه عام. وما إن استمرت الزيادة في المتطلبات أدى ذلك إلى التعب وفقدان الرغبة في العمل والأداء، وبالتالي إلى الإنهاك النفسي والانطواء والإثارة لأتفه الأسباب **(عن عثمان، 2001، ص ص 100 – 101)**.

ويبين الرسم التوضيحي لنموذج (هب) كما هو في الشكل رقم (11).

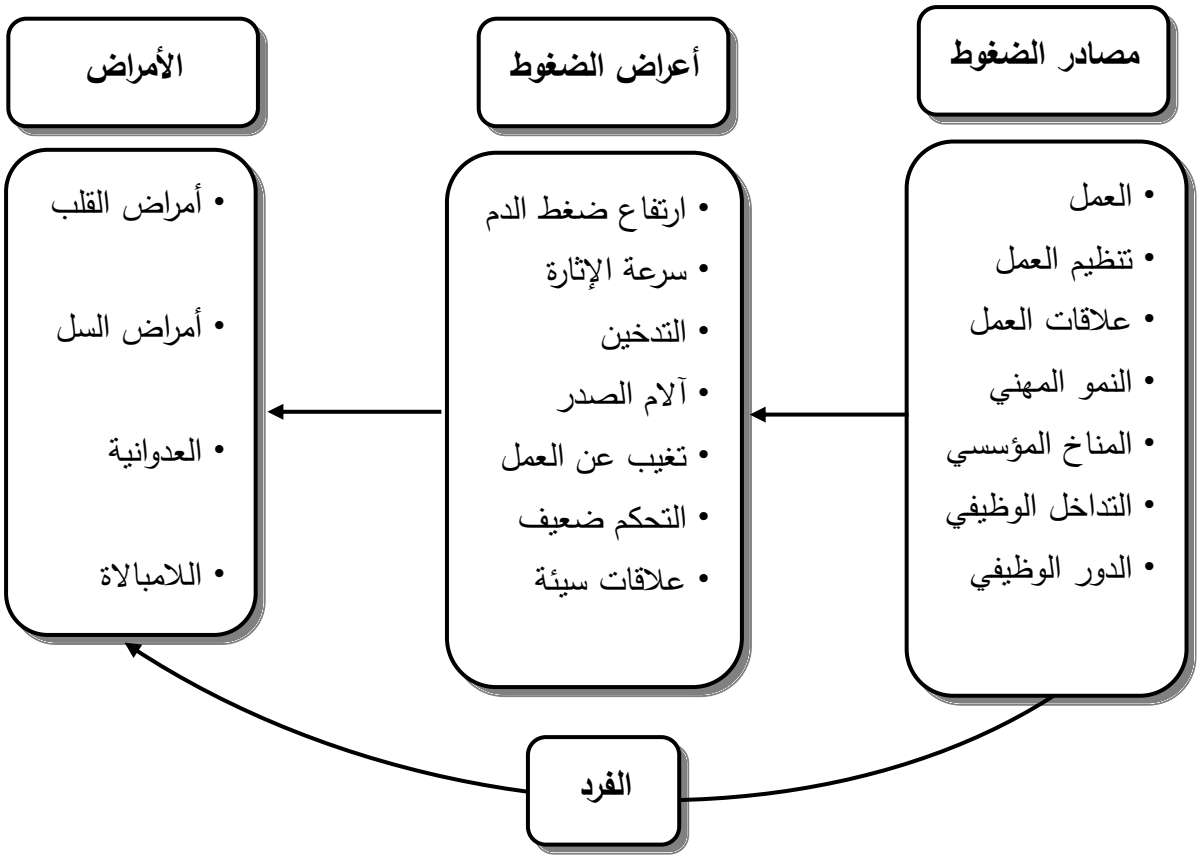



**شكل رقم (11): نموذج (هب) في الضغوط (عن عثمان، 2001، ص 104).**

**10.6. نظرية مارشال (Marshall, 1987):**

ترى هذه النظرية أن مارشال يحدد العوامل المسببة للضغوط في العمل وأعراض هذه الضغوط على الأفراد نتيجة تعرضهم لضغوط العمل، كأمراض القلب، وأعراض خاصة بالمؤسسات كالعدوانية وتكرار الحوادث **(عن عثمان، 2001، ص 101)**.

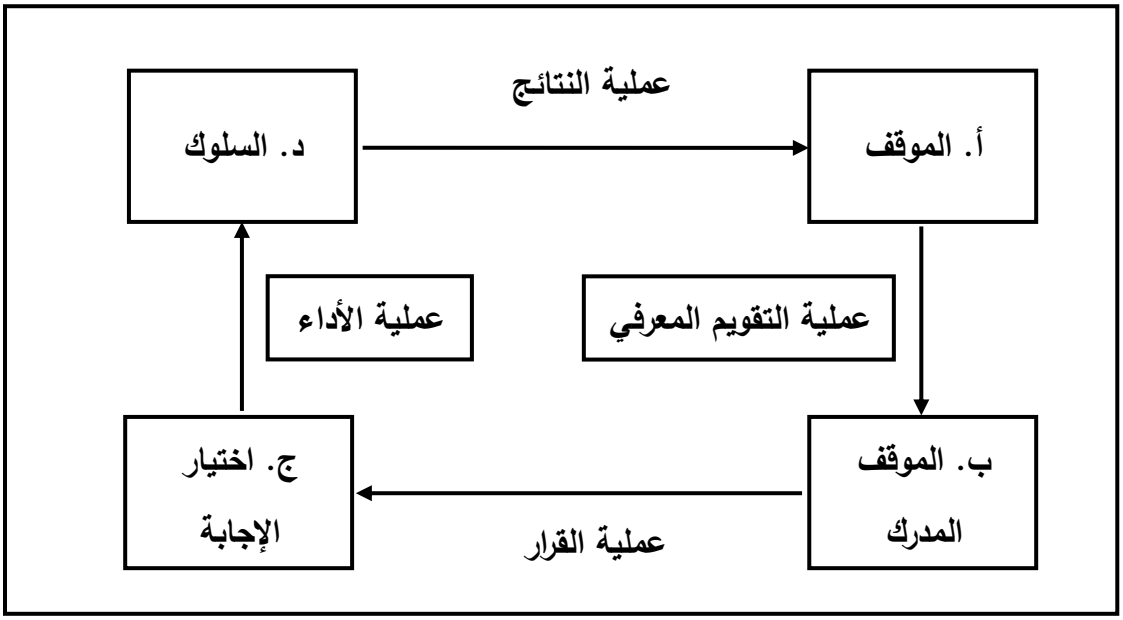
ويمكن رصد نموذج مارشال كما في الشكل (12)




**شكل رقم (12): نظرية مارشال للضغوط (عن عثمان، 2001، ص 101).**

### 11.6. نموذج ماكغراث (McGrath, 1976) للضغوط المهنية:

ظهر هذا النموذج عام 1976 والذي أوضح فيه أن الموقف من خلال دراسات قام بها ماكغراث يتم إدراكه من قبل الفرد، ويؤكد على تقويم الموقف في عملية الإدراك مقارنة بالنموذج الاجتماعي والبيئة لدراسة الضغوط وهذا التقويم للموقف قد يقود الفرد إلى القيام باستجابة محددة تجاه هذا الموقف وهذه الاستجابة هي سلوكية تطوعية في المقام الأول ويطلق على هذا النموذج أيضا عملية اتخاذ القرار لأنه يجعل التركيز على السلوك الاجتماعي الذي يقوم به الفرد في مقر عمله وبخاصة أداء المهمة. ويتجاهل هذا النموذج التوترات الناتجة عن ضغوط العمل لدى الفرد، ويركز على شرح السلوك الاجتماعي الذي يقوم به الفرد في مقر عمله وبخاصة أداء المهنة **(عن هيجان، 1999، ص ص 58 – 59)**. وذلك كما يوضحه الشكل رقم (13):




**شكل رقم (13): نموذج ماكغراث للضغوط المهنية (McGrath, 1967, P 1351).**

### 12.6. نظرية النمط (أ) في مقابل النمط (ب) من الشخصيات:

لاحظ العالمان ماير فريدمان، وراي روزنمان (Meyer Friedman & Ray Rosenman)، منذ السبعينات من القرن العشرين، وجود نمطين سلوكيين مختلفين بين مرضاهما، حيث أن النمط السلوكي (أ) يؤدي على الأرجح إلى الإصابة بالنوبات القلبية عند الأفراد الذين يتمتعون بصحة جيدة على وجه العموم، وكثيرا ما يحققون نجاحا مهنيا باهرا، وينالون قدرا كبيرا من التقدير لجهودهم، ونادرا ما يشعرون بالرضا عما حققوه، وقد يدفعون ثمنا باهظا من صحتهم ومشاعرهم. ويصابون كذلك بأمراض الشريان التاجي تفوق معدل إصابة أفراد النمط السلوكي (ب) بسبعة أضعاف، لأن احتمال إصابة الفئة (ب) بأمراض القلب قليلة. والجدول رقم (02) يظهر الخصائص المميزة لكل من النمطين السلوكيين (أ) و (ب) **(عن حمادات، 2008، ص ص 164 – 165)**.

**جدول رقم (02): الخصائص المميزة لكل من النمطين السلوكيين (أ) و (ب).**

| النمط (أ) | النمط (ب) |
|---|---|
| 1. يتحرك بسرعة. | 1. يتحرك على مهل. |
| 2. يأكل بسرعة. | 2. يأكل على مهل. |
| 3. يتكلم بسرعة. | 3. يتكلم على مهل. |
| 4. يشعر بنفاذ الصبر بصورة متكررة. | 4. يتمتع بالصبر على الدوام. |
| 5. عدواني ويحب المنافسة في العمل. | 5. متعاون ويحب العمل الجماعي. |
| 6. على درجة عالية من الوعي بالوقت. | 6. لا يهتم بالوقت ويتأخر أحيانا. |
| 7. سهل الغضب أو المضايقة. | 7. لا يغضب. |
| 8. لديه حافز قوي على الإنجاز. | 8. يشعر بالرضا عن ذاته على وجه العموم. |
| 9. ينظر إليه على أنه قوي ومؤثر. | 9. ليس محط أنظار. |
| 10. لا يشعر بالراحة في فترات الفراغ. | 10. يستمتع بالهدوء والراحة في وقت فراغه. |
| 11. كثيرا ما يحاول أداء مهام عديدة في وقت واحد. | 11. يؤدي مهمة واحدة كل مرة. |

### 13.6. نظرية التوافق بين الفرد والبيئة:

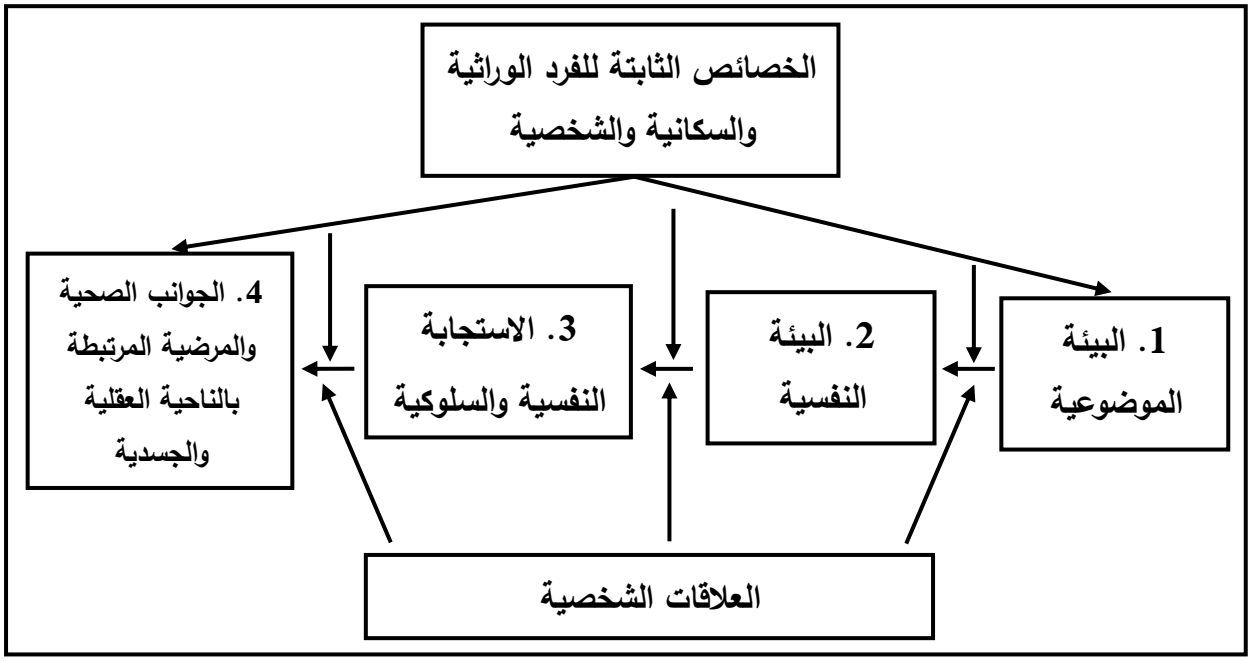
وهى من نظريات الضغط الشهيرة، التي توصل إليها، معهد الأبحاث الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وأساس هذه النظرية، يتمثل في العلاقة بين إدراك الفرد لإحدى المهام و إدراكه لقدرته على إكمال هذه المهمة، وما ليده من حافز على إكمالها. والافتراض في هذه النظرية، هو أن مشاعر الضغط، لا بد أن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد و البيئة. وتشير النتائج إلى أن الوضع هكذا في الحقيقة، وأن مقدار الضغط، يتفاوت بحسب، مستوى التحدي **(حمادات، 2008، ص 165)**.

وبؤرة هذه النظرية هي العلاقة بين إدراك الفرد إحدى المهام وإدراكه لقدراته على إكمال هذه المهمة وما لديه من حافز على إكمالها وبالتالي تفترض بأنها مشاعر الضغط لا بد وأن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة وبالتالي مقدار الضغط يتفاوت بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد **(جرير، 2000، ص 8)**.

وأبرز النماذج التي تندرج تحت نظرية التوافق بين الفرد والبيئة: **(الأحمدي، 2003، ص 35)**.

**1.13.6. نموذج ميتشيغان (Michigan):** يعد نموذج ميتشيغان أحد النماذج الأساسية والذي بني على نتائج الأبحاث التي أجريت في مركز البحوث الاجتماعية التابعة لجامعة ميتشيغن في الولايات المتحدة الأمريكية، ولذلك سمي بهذا الاسم، ويأتي هذا النموذج في تصورين أحدهما أن يرى أن البيئة تؤثر في إدراك الفرد لها، مما يؤثر بدوره في استجابته ومن ثمة على صحته، أما التصور الثاني فيبلور مفهوم توافق الفرد لعمله وإدراكه لقدراته الشخصية وعلاقة ذلك بالضغوط أو الإجهاد. وذلك كما يوضحها الشكل رقم (14)




**شكل رقم (14): نموذج ميتشيغان للضغوط المهنية (Beehr, 1995, P 12).**

### 14.6. نظرية أساليب التكيف:

الضغط يتراكم وأجسامنا معدة جيدا للتعامل مع قدر معقول من الضغط في حياتنا، وأساليب التكيف هي: أنساق فكرية، وعادات سلوكية، تحيد مسببات الضغط، أو تخفف من تأثيرها علينا، وتسمى تبريرات منطقية.

إن التكيف: هو الجهد الذي نبذله للتحكم في المطالب التي نرى أنها مطالب سلبية، كما أن البشر يكتسبون بصورة تلقائية آليات معقدة للتكيف، فهذا جزء من عملية النضج والاندماج في المجتمع، وآليات التكيف تلك تختلف بشدة ما بين فرد وآخر كما أنها تتفاوت من العادي أو التافه إلى الحاد أو الشديد، وعلى الجانب الحاد أو الشديد، يأتي ما يطلق عليه الأطباء النفسانيون تسمية الكبت، أما على الجانب العادي أو اللطيف، فتأتي استراتيجيات التكيف اللاشعورية مثل: الإبطاء في الحركة في يوم حار، وإننا نقوم أيضا بالعديد من أنشطة التكيف المتعمد مثل: سد الأذن بالقطن للعمل في مكان مليء بالضوضاء **(حمادات، 2008، ص ص 165 – 166).**

### 15.6. نظرية الشعور بالرضا:

الشعور بالرضا يعد نقيض الضغط وغالبا يشبهان وجهي العملة، ومن الممكن أن يكون لدى أحد الأفراد مستوى مرتفع من الضغط ومستوى مرتفع من الرضا، وذلك إذا كان الفرد يشعر بقدرته على التحكم والاختيار في الموقف الذي يمر به، وكانت لديه آليات وظيفية للتكيف، ولكن ليس من المرجح أن يكون لدى أحد الأفراد مستوى منخفض من الرضا، يكون لديه مستوى منخفض من الضغط في نفس الوقت، فمشاعر

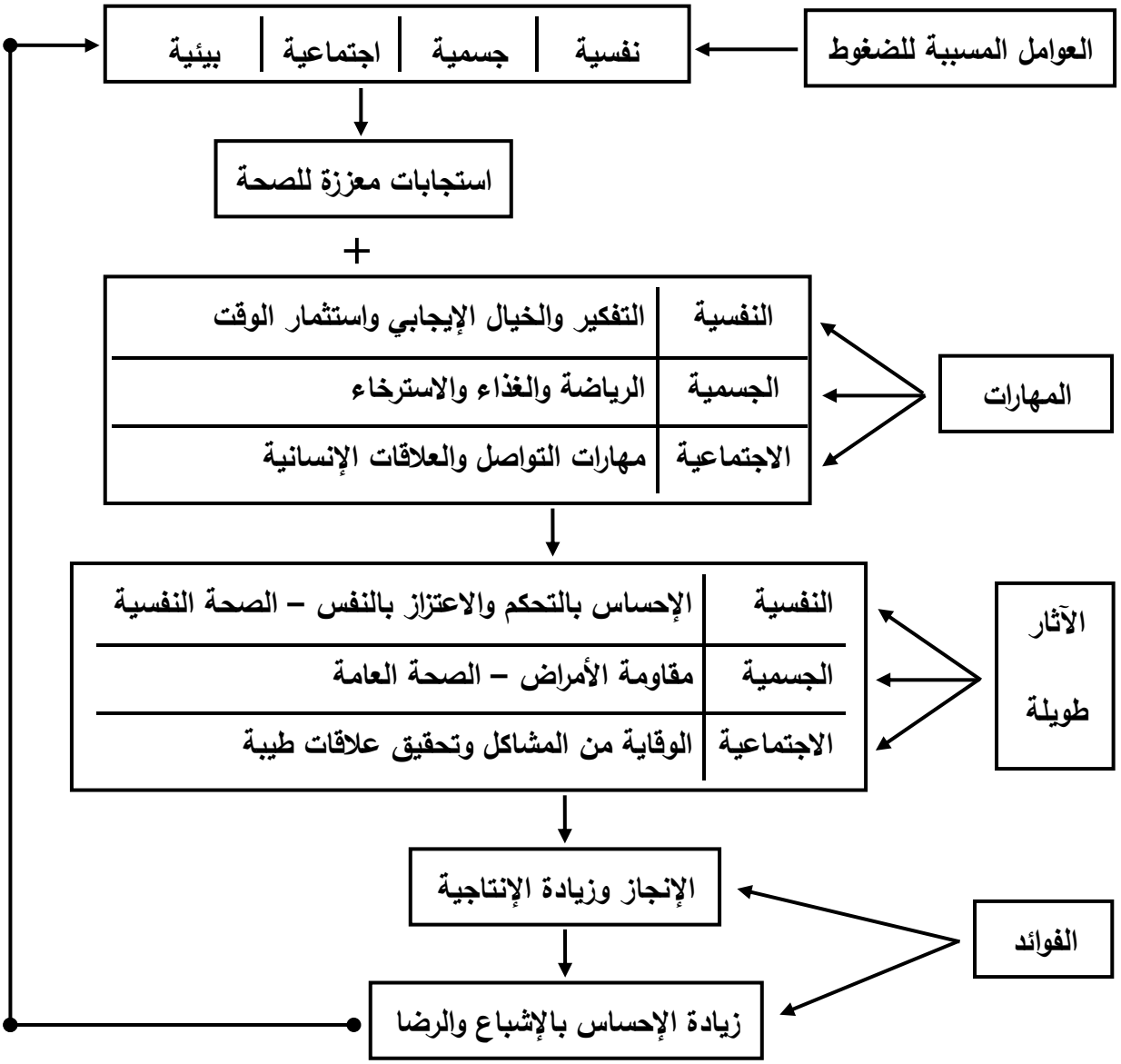
الرضا، تسيير يدًا بيدٍ مع مستويات الضغط المرتفعة على وجه العموم **(حمادات، 2008، ص ص 165 – 166)**.

## 7. أنواع الضغوط المهنية:

يقسم الباحثون الضغوط المهنية تبعا لنظرة مصنفيها من حيث:

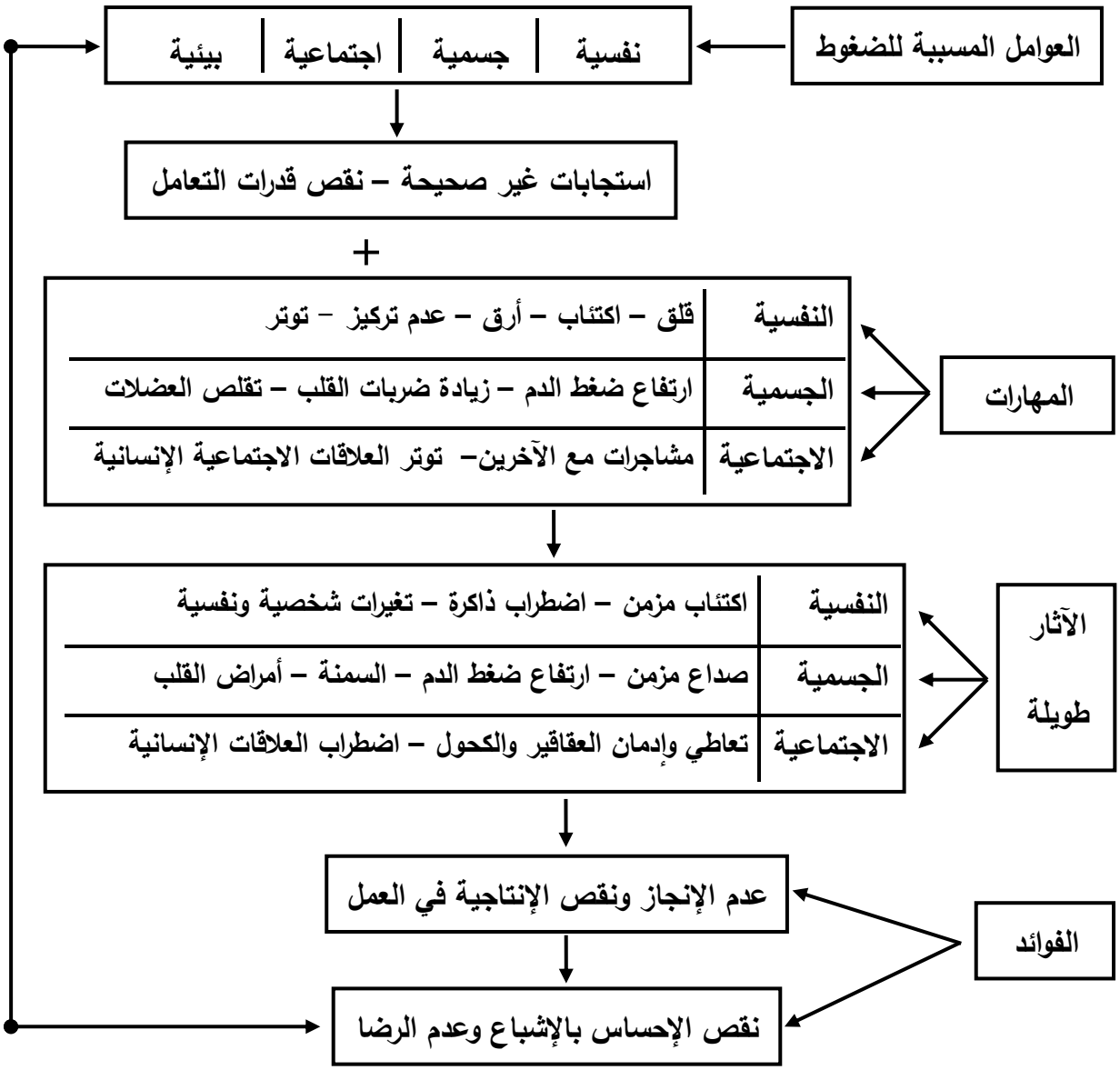
**1.7. الآثار المترتبة عن الضغوط وتصنف إلى نوعين من الضغوط هما:** الضغوط الإيجابية، الضغوط السلبية **(الشرم، 2004، ص 137؛ وعثمان، 2001، ص 49)**.

أ. **الضغوط الإيجابية أو البناءة:** ترتبط بوجود درجة مناسبة من الضغط أو التوتر تدفع الفرد للعمل بشكل متتبع محققا لأهدافه **(خليفة، وسعد، 2008، ص 137)**، وهي كذلك الضغوط النافعة والمفيدة للفرد والمنظمة التي يعمل بها، وتتسم بأنها ضغوط معتدلة تثير الحافز والدافع للنجاح والإنجاز، وتعطي الفرد إحساسا بالقدرة على الإنتاج والشعور بالسعادة والسرور وتمنحه الإحساس بالمتعة. وتؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية أداء الموظفين كميا ونوعيا، وتساعد على التفكير وتحافظ على التركيز في العمل، وتمد الفرد بالقوة والثقة والتفاؤل بالمستقبل، والقدرة على التعبير عن انفعالاته، وتزوده بالحيوية والدافعية لاتخاذ قرارات صائبة **(فليه، وعبد المجيد، 2005، ص ص 306 – 307)**، والشكل التالي رقم (15) يبين الآثار الإيجابية للضغوط.




**شكل رقم (15): الآثار الإيجابية للضغوط (الصيرفي، 2008، ص 52).**

**ب. الضغوط السلبية أو الهدامة:** ذكر كلا من (خليفة وسعد، 2008) نقلا عن ألين (Allen) أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة الصعبة يكون لها تأثير سلبي فتجعل الفرد عاجزا عن تحقيق أهدافه وأيضا يعجز عن التفاعل مع الآخرين ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسمية **(خليفة، وسعد، 2008، ص ص 137 – 138)**، وهي أيضا الضغوط الضارة أو المؤذية ذات الانعكاسات السلبية على كل من الفرد والمنظمة التي يعمل بها، ويترتب عليها شعور الفرد بالإحباط وعدم الرضا والارتباك في العمل، وتسبب انخفاضا في الروح المعنوية والشعور بالأرق والإرهاق والقلق وبالفشل والتشاؤم من المستقبل، ويزداد تأثيرها على متخذي القرار كلما انخفض الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه من أفراد المجتمع ورؤسائهم في قمة الهرم الإداري **(فليه، وعبد المجيد، 2005، ص 307)**، والشكل التالي رقم (16) يبين الآثار السلبية للضغوط.




**شكل رقم (16): الآثار السلبية للضغوط (الصيرفي، 2008، ص 55).**

**2.7. من حيث الفترة الزمنية:** وهي الفترة التي تستغرقها الضغوط من حيث الشدة ودرجة تأثيرها على صحة العامل النفسية والجسدية وتنقسم إلى: **(فائق، 1996، ص 14).**

**أ. الضغوط البسيطة:** وهي التي تستمر من ثوان قليلة إلى ساعات طويلة نتيجة المضايقات الصادرة من أشخاص تافهين أو أحداث قليلة الأهمية في الحياة.

**ب. الضغوط المتوسطة:** وهي التي تستمر من ساعات إلى أيام مثل فترة العمل الإضافية، أو زيارة شخص غير مرغوب فيه، أو الآلام الصادرة عن مرض في المعدة أو الأمعاء.

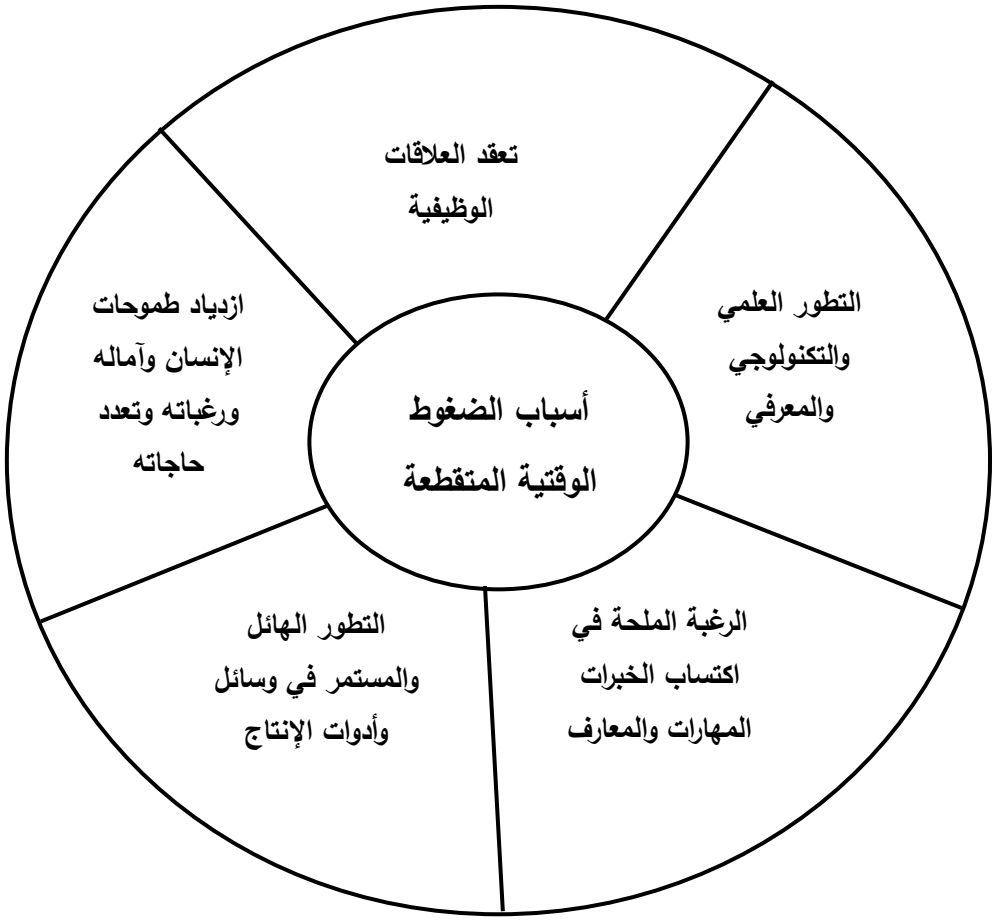
**ت. الضغوط المضاعفة:** وتستمر عادة من أسابيع لأشهر بل وسنوات، مثل غياب شخص عزيز عن عائلته للسفر أو للموت، ومثل النقل من العمل أو الإيقاف عن العمل حتى زوال السبب.

ومن الملاحظ أن زيادة ضغط العمل أو نقصانها عن الحد المقبول من الممكن أن يؤثر على أداء وسلامة الفرد أو المنظمة سلبا.

ومن جهة أخرى يؤكد عطية أن الضغوط المهنية تُصنَّف من حيث الفترة التي تستغرقها إلى: **(عطية 2006، ص ص 15 – 16)**.

**ث. ضغوط وقتية (متقطعة):** وتظهر الأحداث المسببة لها على فترات متقطعة أي ليست بصفة مستمرة، مما تجعل الفرد يعاني من التوتر على فترات أثناء محاولاته التوافق مع المتطلبات المحدثة لها وتحقيقها.

هذا النوع من الضغوط تجعل الشخص على استعداد لمواجهة الموقف والقضاء عليه أو الهروب منه ومع مرور الوقت سوف تتحول إلى ضغوط مزمنة تؤرق الإنسان وتجعله يقع صريعا لها. وتتمثل الأسباب كما يوضحها الشكل رقم (17).




**شكل رقم (17): أسباب الضغوط الوقتية المتقطعة (عطية، 2006، ص 15).**

**ج. ضغوط مستمرة (مزمنة):** هذا النوع يظل مصاحبا للإنسان لفترة طويلة مما ينتج عنه إصابته بانتكاسات صحية ونفسية، بجانب ذلك تؤدي إلى نفاذ رصيد الطاقة المدخرة، ثم بعد ذلك تحدث اضطرابات وخلل في أجهزة الجسم ووظائفها.

**3.7. من حيث الشدة:** صنفها بابكوك (Babcock)، إلى أصناف ثلاثة وهي:

ضغوط الصراعات الداخلية، ضغوط ذات أصل خارجي، ضغوط مرتبطة بالحاجة إلى الإبداع **(لوكيا، وبن زروال، 2006، ص ص 15 – 16)**.

**4.7. من حيث المصدر:** ضغوط ناتجة عن البيئة المادية، ضغوط ناتجة عن البيئة الاجتماعية، ضغوط ناتجة عن الخصائص الشخصية **(فليه، وعبد المجيد، 2005، ص 308)**.

**أ. من حيث السبب:** وتتمثل في: **(عقيلي، 2005، ص 595)**.

الضغوط الأسرية كالطلاق والانفصال والوفاة والفقر ...، ضغوط النقص في الممتلكات والأصدقاء ...، ضغوط العدوان كسوء المعاملة من طرف العائلة أو الأقران ...، ضغوط السيطرة المتمثلة في العقاب البدني والتأديب ...

5.7. فيما يخص شمول الضغط فيمكن ذكر ما يلي: **(الخضيري، 1991، ص 80)**.

– **ضغط كلي شامل:** وهو الضغط الذي يشمل جميع اهتمامات العامل.

– **ضغط جزئي فرعي:** يرتبط بمصالح فئة معينة داخل المؤسسة، وعندما تصطدم مصالحها بأهداف متخذ القرار تلجأ إلى التكتل ضده وممارسة الضغط عليه.

6.7. أما فيما يتعلق من حيث موضوع الضغط فيمكن أن نورد الآتي: **(الخضيري، 1991، ص 71)**.

**أ. ضغوط مادية:** وهي المزايا التي تود الحصول عليها قوى الضغط: الأجر، المكافآت ... الخ.

**ب. ضغوط معنوية:** المناخ العاطفي والنفسي العام لمتخذ القرار التي قد تؤثر على أفكاره وتحد من قدرته في اتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب.

**ت. ضغوط سلوكية:** تتعلق بالقيود المفروضة على العامل (القوانين، اللوائح، النظام، ...).

**ث. ضغوط وظيفية:** وهي تلك الضغوط الناتجة عن الهيكل التنظيمي والاتصال والمسؤوليات، ونوع الوظيفة، ... إلخ.

## 8. دورة حياة الضغوط المهنية:

إن عملية الضغط تمر بعدة محطات أو مراحل هي: **(الصيرفي، 2008، ص ص 57 – 59)**.

**1.8. مرحلة نشوء الضغط:** وهي تمثل مرحلة ميلاد الضغط، والتي تبدأ مع ظهور أولى بوادر وأعراض هذا الضغط في شكل بدائي أولي غير مباشر، وإن كان يبدو لمتخذ القرار أنه غير ذو أهمية.

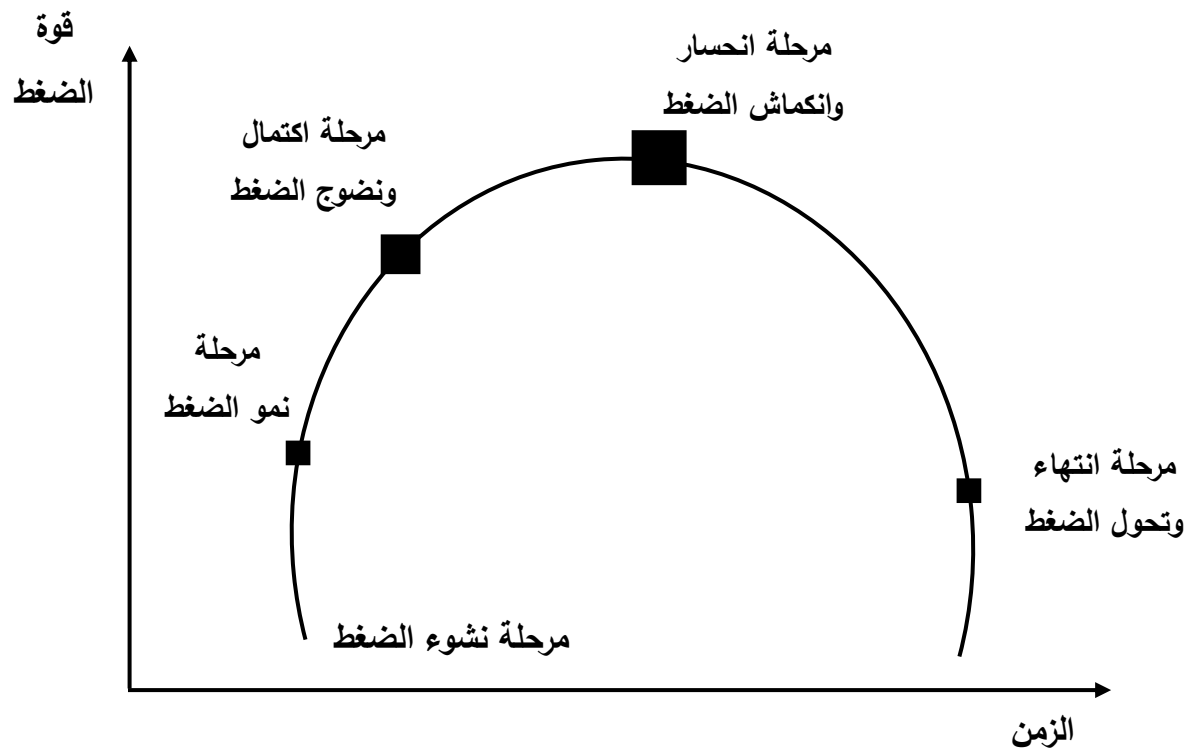
**2.8. مرحلة نمو الضغط:** وفي هذه المرحلة تكون القوى الضاغطة استكمل عدتها وأحكمت سيطرتها على متخذ القرار، وأدركت أين مواطن الضعف التي يمكن الضغط عليها لديه، وأين تكمن مناطق الاختراق التي من خلالها تنفذ إلى كل من عقل ووجدان متخذ القرار على أفكاره وعلى عواطفه، ومن خلال هذه السيطرة تعمل على التحكم في سلوكه وقراراته.

**3.8. مرحلة اكتمال ونضوج الضغط:** وفي هذه المرحلة يصل الضغط إلى قمته، بمعنى آخر أصبح الضغط يستطيع أن يحرك الفرد إلى الوجهة المطلوبة، أي أن يكون الضغط أكبر من مقاومة الفرد ولا يملك أمامه إلى الاستجابة له، والانصياع لمطالب قوى الضغط.

**4.8. مرحلة انحسار وانكماش الضغط:** وتبدأ هذه المرحلة عندما يتحقق جانب هام ورئيسي من المطالب التي تنادي بها قوى الضغط، ومن ثمَّ تبدأ هذه القوى بتخفيف الضغط، بل ومساعدته وتقديم دعمها للفرد.

**5.8. مرحلة اختفاء وانتهاء أو تحول إلى مجالات عديدة:** وتأتي هذه المرحلة عندما تتحقق مطالب قوى الضغط بالكامل، ومن ثَمَّ تفقد هذه القوى المبرر والسبب في تكتلها واستمرارها.

ولتبيان دورة الضغط ومراحله بصورة مبسطة نستعرض الشكل رقم (18).




**شكل رقم (18): دورة حياة ضغوط العمل (الصيرفي، 2008، ص 57).**

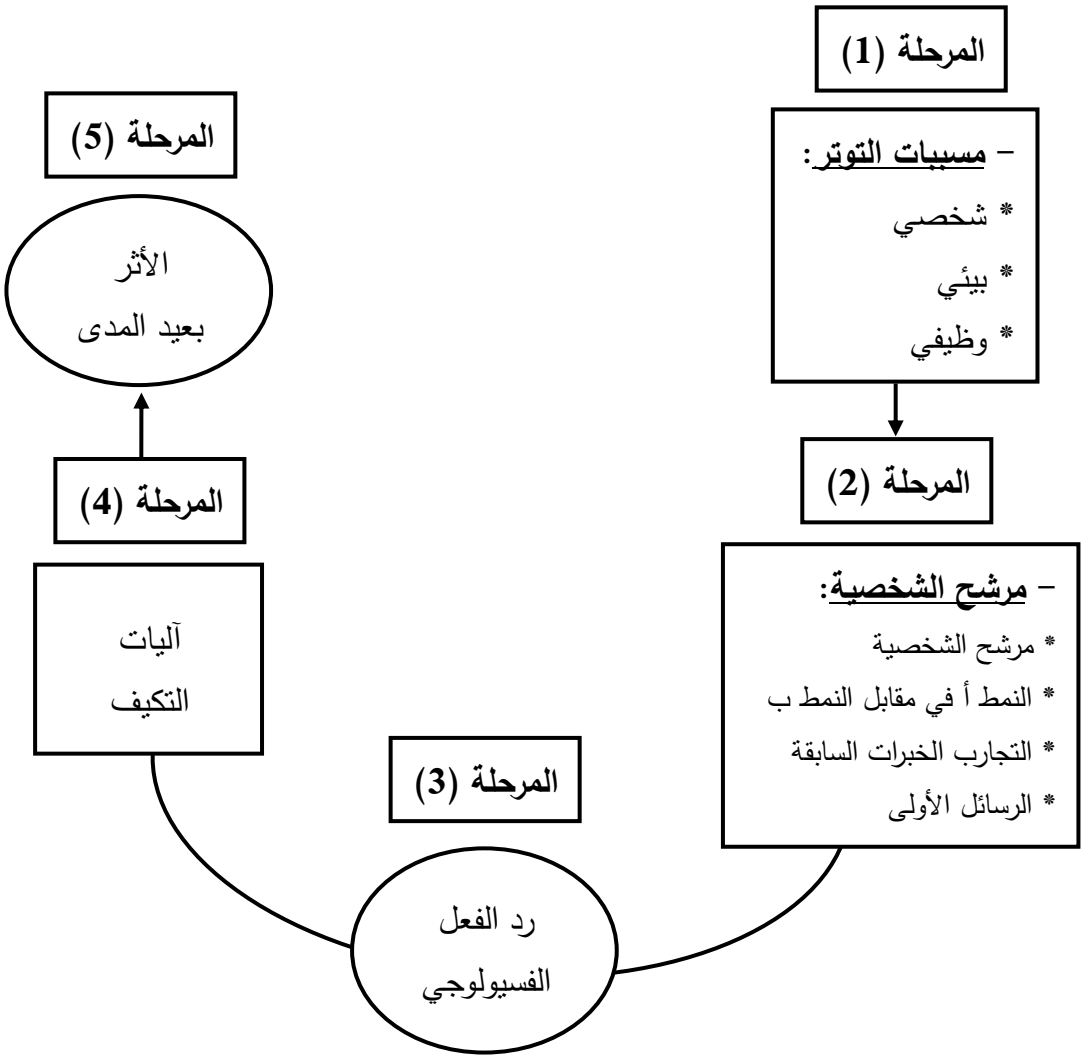
وفي المقابل يوضح حمادات (2008) دورة الضغوط في خمسة مراحل أيضا، ولكن بشكل مغاير لما تمَّ ذكره آنفا وهي:

- **المرحلة الأولى:** حيث تمر بمسبب من مسببات الضغط الداخلية أو الخارجية التي لا حصر لها والتي تزخر بها حياتنا في الوقت الحالي.
- **المرحلة الثانية:** يمر بمسبب الضغط السابق بمرشح الشخصية التي تنفرد بها كل منا، والذي نتعود من خلاله على الموقف، ونحدد بصورة لا شعورية إن كان هذا الموقف يشكل بالفعل تهديدا لكياننا الجسدي أو الذهني أو العاطفي.
- **المرحلة الثالثة:** تقوم أجسامنا بما فيها الدماغ (المخ) برد فعل فسيولوجي يؤدي إلى ازدياد الطاقة لمساعدتنا على التعامل مع الموقف.

– **المرحلة الرابعة:** تدخل آليات التكيف الفطرية و / أو المكتسبة إلى الصورة، ثم نبدأ في القيام بتصرفات من شأنها أن ترجع لنا التوازن الجسدي وراحة البال.

– **المرحلة الخامسة:** قد تكون آثار بعيدة المدى للموقف فأي حدث قد يؤدي إلى سلسلة من الآثار الشعورية السلبية، وقد يؤدي إلى أضرار بيولوجية، ولكنه قد يؤدي أيضا إلى اكتساب آليات جديدة محسنة للتكيف.

ولتوضيح مراحل عملية الضغوط حسب ما ذكره حمادات (2008) نستعرض الشكل الآتي.




**شكل رقم (19): مراحل دورة الضغوط (حمادات، 2008، ص 191).**

## 9. أسباب ومصادر الضغوط المهنية:

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى ظهور ضغوط العمل على النحو الموضح فيما يلي: **(ثابت، 2010، ص ص 73 – 76).**

### 1.9. الضغوط الذاتية:

وهي التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد من حيث شخصيته وقدراته وميوله واستعداداته. وقد بينت وأوضحت نظرية مدى تأثير انتماء الفرد للنمط السلوكي (أ) أو النمط السلوكي (ب)، ومدى سهولة تعرضه

للضغوط، وكذلك يزيد تعرض الفرد لضغوط الملل والاكتئاب وعدم وجود إثارة كافية الحياة نتيجة محدودية الحياة الاجتماعية وعدم وجود صداقات أو نقص المحفزات.

**2.9. الضغوط الوظيفية:**

وتتعلق هذه العوامل بالوظيفة التي يعمل بها الفرد ومسؤولياتها وأعبائها والصلاحيات المعطاة لشاغلها ودرجة أهميتها للمنظمة وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والدور الذي يلعبه شاغل الوظيفة وخصائص هذا الدور، فإذا كان عبء الدور كبيرًا أو ضعيفا فقد يؤدي الأمر في كلتا إلى ظهور ضغوط، ففي حالة كبر وضخامة عبء الدور قد يخشى الفرد ألا يستطيع تأدية كل ما هو متوقع منه، وفي حالة صغر وضآلة عبء الدور قد يشعر الفرد بأنه يؤدي عمل تافه قليل الأهمية، كذلك قد يؤدي عدم وضوح الدور المطلوب من الفرد إلى زيادة الضغوط الملقاة عليه، ولا يخفى علينا ما يسببه تناقض توقعات الآخرين بشأن دور الفرد من ضغوط نفسية عليه.

**3.9. ضغوط البيئة المادية للعمل:**

تتعلق ظروف العمل المادية بموقع مكان العمل وتصميمه وترتيب الأثاث والمعدات والأجهزة والتهوية والتدفئة والرطوبة والضوضاء، وقد تشمل عوامل مثل الضوضاء والحرارة وتلوث الهواء، وغيرها، إن عدم التصميم والترتيب الجيد لمكان العمل، وعدم توفير الوسائل اللازمة لتحقيق راحة الفرد الإقلاق من الطاقة التي يبذلها ستؤدي إلى ظهور ضغوط العمل.

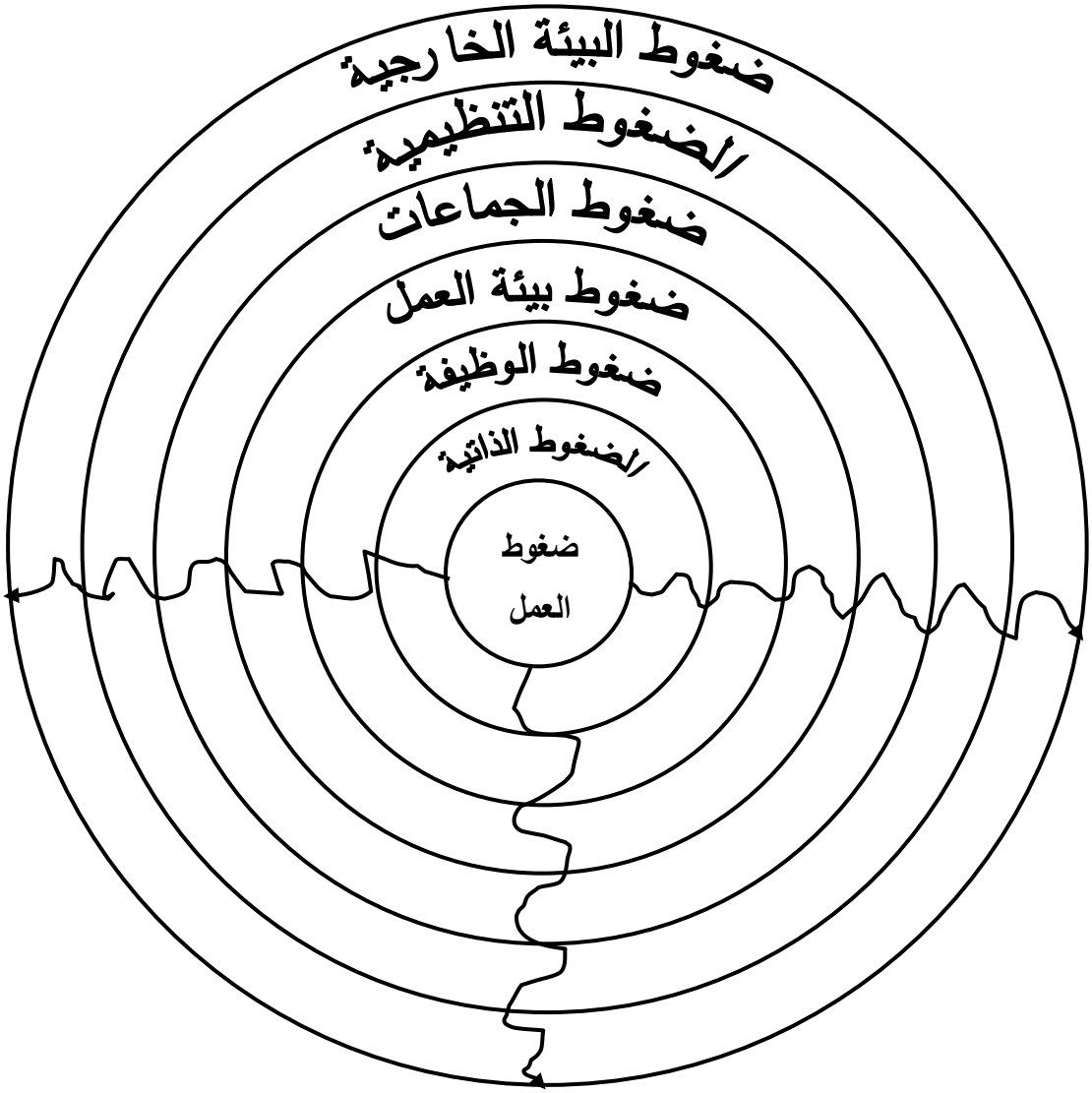
**4.9. ضغوط الجماعات:**

تظهر ضغوط العمل بصورة أكبر في حالة تفكك جماعة العمل والافتقار إلى تماسكها وترابط أعضائها والافتقار إلى تأييد أفرادها بعضهم لبعض وتعاونهم، والصراعات التي تنشأ بين أفراد كل جماعة وبين الجماعات بعضها وبعض داخل التنظيم.

الضغوط التنظيمية: تشمل الضغوط الناشئة عن التنظيم كل ما يتعلق بسياسات المنظمة وهياكلها التنظيمية، والعمليات التي تقوم بها، وشبكة الاتصالات، ونوع التكنولوجيا التي تعتمد عليها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقيها، وعمر المنظمة وموقعها أو النشاط الذي تعمل فيه، والمناخ التنظيمي السائد فيها.

**5.9. ضغوط البيئة الخارجية:**

لا تتأثر ضغوط العمل بما يحدث داخل التنظيم فقط، بل تتأثر بالبيئة المحيطة بالتنظيم، وما يتفاعل فيها من ظروف اقتصادية وسياسية وتكنولوجية وثقافية واجتماعي، فعلى المستوى الاجتماعي مثلا يؤثر على نوع الضغوط ودرجتها، القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع ودرجة التوافق الاجتماعي وشبكة العلاقات ما بين السر والأفراد وغيرها.




**شكل رقم (20): المصادر المختلفة المؤثرة على ضغوط العمل (ثابت، 2010، ص 75).**

## 10. العوامل المساهمة في حدوث الضغوط المهنية:

من العوامل التي لها دور كبير في حدوث الضغوط على الموظف في مجال وظيفته مهام العمل، والتعارض في الأدوار المطلوبة من الفرد، وعدم وضوح المهام الملقاة على عاتق الموظف، وزيادة الأعباء الوظيفية، وغياب الدعم المعنوي والاجتماعي من الزملاء، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات، وكذلك كثرة التغيرات التي تحدث في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، والسياسات العامة لها مما يؤدي إلى إحساس الموظف بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه، وفق توقعات الرؤساء مما يولد لديه ضغطا نفسيا **(الطعاني، 2005، ص 202)**.

## 11. أعراض وآثار الضغوط المهنية:

من التصنيفات الشائعة للآثار السلبية للضغوط المهنية على الفرد والمؤسسة نجد تصنيف روبرت وباتريك **(Robert & Patrik, 1988, P 304)**:

**أ. آثـار شخصـية ذاتيـة:** وتتمثل في القلق، والاكتئاب، والإحباط، والإرهاق، والملل، والعدوانية، والشعور بالذنب، والخجل، وعدم الاهتمام واللامبالاة.

**ب. آثار سلوكية:** وتتمثل في الكسل والخمول، والتعرض للإصابات والحوادث، والهيجان والارتجاف، وتناول الأدوية والعقاقير المسكنة والمهدئة، والإفراط في التدخين، وشراهة الأكل أو فقدان الشهية، وسهولة الإثارة والتأثر أثناء الكلام أو الحديث.

**ت. آثـار عقليـة معرفيـة إدراكيـة:** وتشمل عدم القدرة على التركيز، وكثرة النسيان، والحساسية الزائدة أثناء عملية النقد، وعدم قدرة اتخاذ القرار في المواقف السهلة والصعبة.

**ث. آثـار بدنيـة جسمية:** مثل ارتفاع ضغط الدم، زيادة نسبة السكر في الدم، كثرة التبول، صعوبة التنفس، العرق الكثير، الشعور بالبرودة أو السخونة أحيانا، جفاف الفم، الوخز في الأطراف.

**ج. آثـار تنظيميـة:** ويمكن حصرها في التغيب المتكرر في العمل، ضعف وتوتر العلاقات الإنسانية بين الأفراد، قلة الإنتاج وانخفاضه، ارتفاع حوادث العمل، بيئة فوضوية غير مريحة وغير صحية، عدم الرضا عن العمل.

**ح. آثار نفسية:** بذل علماء النفس جهودا ملحوظة لمعرفة النتائج التي يطلقها الضغط على النواحي النفسية، وتوصلوا من دراساتهم إلى أبرز الدلائل التي تبرهن على المعاناة النفسية التي تواجه الأشخاص الذين يعانون من مستويات عالية من ضغوط العمل فهؤلاء عرضة لـِ: **(فليه، عبد المجيد، 2005، ص ص 310 – 311).**

- الإحباط والقلق والتوتر والانفعال.
- الشعور بالملل وقلة الأهمية.
- التغير في المزاج العاطفي للفرد.
- ضعف القدرة على التركيز في العمل أو صنع القرار.
- الشعور بعدم الرضا.
- أحد أصعب الاستجابات النفسية التي تتركها ضغوط العمل الاكتئاب.
- عجز الفرد عن مواجهة الضغوط وعدم التكيف معها بطريقة ملائمة.
- تعرض الفرد للحزن وتوتر الأعصاب والشعور باليأس وقلة النشاط.
- تناقص الاهتمام بالعمل أو العجز عن القيام به.
- فقدان الثقة بالنفس والمعاناة من عدم القدرة على التركيز.

**ح. آثار اجتماعية:** تؤدي ضغوط العمل الحادة على الفرد إلى الكثير من الآثار الاجتماعية السالبة منها: **(فليه، وعبد المجيد، 2005، ص 312).**

- الشعور بالاغتراب عن العمل الذي ينتمي إليه.
- عدم وجود رغبة في العمل ودون مستوى الكفاءة أو الفعالية المطلوبة.

- التأثير السلبي في العلاقات العائلية أو علاقات الفرد الأسرية.
- العجز عن مواجهة المشكلات المترتبة عن ضغوط العمل.
- إسقاط مشكلات العمل في المنزل بشكل غضب أو إصدار أوامر صعبة أو فرض سيطرة.

ويقسم رضوان (2012) آثار الضغوط إلى:

**أ. الآثار الإيجابية:** كون نسبة الضغط مقبولة.

- التجديد والابتكار.
- جودة الأداء.
- الانتماء والولاء.
- العمل الجماعي.
- التعاون والتضافر.
- التنافس البناء.
- تكثيف الرغبة في العمل.
- الرضا الوظيفي.
- الانضباط.

**ب. الآثار السلبية:** عند زيادة نسبة الضغوط عن الحد.ذ

- جسمية: ضربات القلب عالية، صعوبة التنفس، ارتفاع ضغط الدم، القرحة.
- شخصية: إحباط، توتر، قلق، اكتئاب، عصبية، شعور بالذنب.
- سلوكية: فقدان الشهية، التدخين، ضعف الأداء.
- ذهنية: الشرود، النسيان، عدم القدرة على اتخاذ القرار.

## 12. استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وعلاجها:

هناك العديد من الاستراتيجيات لمواجهة ضغوط العمل، والتي يصنفها علماء السلوك التنظيمي إلى صنفين (الاستراتيجيات التنظيمية، الاستراتيجيات الفردية) وفيما يلي عرض موجز لهما: **(فليه، وعبد المجيد، 2005، ص ص 316 – 318).**

### 1.12. الاستراتيجيات التنظيمية:

وهي عبارة عن مجموعة القرارات التي تتخذها الإدارة للسيطرة على مسببات الضغوط والتخفيف من آثارها الضارة على كل من الفرد والمنظمة. ويمكن تنفيذا من خلال طبيعة خصوصية المؤسسة والوظائف والأعمال التي يقوم بها الفرد. وتتعدد الأساليب التي يمكن من خلالها تحقيق الاستراتيجيات التنظيمية لمواجهة الضغوط المهنية، ومن أهمها ما يلي:

- التطبيق الجيد لأساليب الإدارة الحديثة ليتواكب مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع.

– تطوير نظم التوظيف والاهتمام بالأفراد الأكثر قدرة على تحمل المواقف الضاغطة.

– تعديل المواقف المسببة للضغوط المهنية من خلال تعديل مستويات السلطة والمسؤولية، وإعادة تصميم الوظائف لتكون ذات معنى، وإعادة توزيع المهام، وتعديل مستويات الأداء.

– توضيح الدور من أجل التخلص من التعارضات والقضاء على الصراعات وإيجاد انسجام بين أدوار الأفراد بوضع أهداف محددة للمهام التي يقومون بها.

– تدريب العاملين على اكتساب مهارات الاتصال الفعال التي تساعدهم على التغلب على كثير من المعوقات النفسية للاتصال، وتجعلهم أكثر استعدادا لمعرفة الأسباب الحقيقية للإجهاد في العمل، وأكثر فهما للمعلومات.

– العمل على تكوين علاقات جيدة بين أعضاء الجماعة وتوفير سبل التعاون فيما بينهم.

– إقرار مبدأ مشاركة الأفراد في وضع السياسات الإدارية وفي اتخاذ القرارات لتحقيق الشعور بأهميتهم.

– تلمس أسباب الضغوط من خلال اليقظة والدراسة المستمرة للأسباب المحتملة لضغوط العمل قبل استفحال أثرها.

**2.12. الاستراتيجيات الفردية:**

ويقصد الجهود الصريحة التي يقوم بها الفرد لكي يسيطر أو يدير أو يتحمل مسببات الضغط التي تفوق قدراته وطاقاته الشخصية، وتهدف إلى تغيير الأوضاع النفسية والصحية والأنماط السلوكية لكل من العاملين الذين يعانون من الضغوط المهنية.

ومهما تكن الإستراتيجية التي يختارها الفرد لمواجهة الضغط، فإنه لابد من الأخذ بمجموعة من الاعتبارات والعمل على توافرها مثل:

– صلابة نمط شخصية الفرد.

– تحقيق التوافق العقلي والذهني مع مصادر الضغط.

– الفعالية الذاتية في كثافة العمل، وتقليل مستوى الضغط، والحد من العوامل المسببة له.

– الدعم الاجتماعي من مجموعة الأصدقاء والزملاء والأسرة، وإعطاء فرصة المشاركة في تنفيذ المهمات.

وتتعدد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الفرد لمواجهة ضغوط العمل ومنها:

– الابتعاد عن العادات السلوكية السيئة مثل اللجوء إلى المهدئات والأقراص المنومة والإفراط في تناول الطعام، والتخلص من التصورات الخاطئة التي تؤدي إلى التطرف أو الفشل.

– توقع الأحداث الضاغطة والإيمان بالقضاء والقدر والصبر على تلك الأقدار.

– المشاركة في أوجه النشاط الاجتماعي والرياضي والقرائي والتسلية لأنها تخفف من حدة الضغوط.

– ممارسة إستراتيجية الإصرار الخفي وحل المشكلات، ومقاطعة الأفكار التي تسبب الضغط للفرد واستبدالها بأفكار إيجابية.

– الدعم الاجتماعي المتمثل في استثمار العلاقات الاجتماعية من خلال مشاركة الأصدقاء والأقارب وزملاء العمل وأفراد الأسرة، لتفعيل القوة الذاتية في مواجهة ضغوط العمل.

ومن الأساليب أو الحلول الوقائية والعلاجية للتخفيف من حدة الضغوط المهنية، فقد اقترح شارلز وزاسترو (Charles & Zastow) مجموعة من الميكانيزمات يمكن أن تعمل على راحة وسعادة الفرد العامل، مثل إقامة علاقات طيبة ومتينة مع الزملاء أساسها الثقة والمحبة والاحترام، أخذ عطل وإجازات على فترات لأجل الراحة النفسية والجسمية، ممارسة النشاطات الرياضية والبدنية المختلفة والهويات المتنوعة، التحدث عن مشكلات العمل وضغوطاته، تبادل الآراء والأفكار حول أمور العمل، إشاعة روح المداعبة والملاطفة أثناء العمل **(Charles & Zastow, 1980, P 620)**.

ومن بين الوسائل والطرق العامة التي يمكن للمنظمة من خلالها تخفيف وعلاج ضغوط العمل التي يتعرض لها الفرد ما يلي: **(حريم، 2009، ص ص 342 – 343)**.

**أ.** تحليل أدوار الأفراد وتوضيحها بحيث يدرك كل فرد بوضوح مسؤولياته ومهامه وسلطاته، وما هو مطلوب منه، وما يتوقعه الآخرون منه، وما يتوقعه هو من غيره، وبما يساعد على تجنب التنازع والتضارب في الأدوار.

**ب.** إعادة النظر في تصميم الأعمال بما يساعد على إثراء الأعمال، من خلال تحسين جوانب العمل الذاتية مثل توفير مزيدا من المسؤولية والاستقلالية والاعتراف وفرص التقدم، ... إلخ.

**ت.** إيجاد مناخ تنظيمي مؤازر للأفراد من خلال إعادة تصميم الهيكل التنظيمي والعمليات، بما يتيح للأفراد قدرًا كبيرا من الانفتاح، والاتصالات والمشاركة، واللامركزية، وتفويض السلطة، واللارسمية، والمرونة.

**ث.** المؤازرة الاجتماعية من خلال توفير علاقات اجتماعية إيجابية بين الأفراد، بحيث يشعر الفرد بأن زملاءه ورئيسه يساندونه ويقدمون له العون والمساعدة ويقدرونه، ويشعر بأنه مقبول منهم، وأنهم يساعدونه في حل مشكلاته، ويشركونه في أنشطتهم، مما يبدد شعور الفرد بالعزلة والاغتراب.

**ج.** تخطيط وتطوير المسارات الوظيفية للأفراد بحيث يكون الفرد على علم ودراية بتدرجه ومساره الوظيفي، وفي أي اتجاه هو سائر في مجاله الوظيفي.

**ح.** برامج مساعدة العاملين وتشتمل على برامج تعليمية وتدريبية وإرشادية لمساعدة الأفراد وإقناعهم بوجوب معالجة ضغوط العمل التي يتعرضون لها. ومن بين هذه البرامج: الخدمات الإكلينيكية المرتكزة على العلاج الطبي التقليدي.

**خ.** الإرشاد ويهدف إلى تحسين صحة وسلامة الموظف عقليا، بحيث يشعر الفرد بارتياح تجاه نفسه، وبشكل صحيح نحو الآخرين، وبأنه قادر على مواجهة متطلبات الحياة. ويتم الإرشاد بطرق متنوعة تتفاوت فيها درجة مشاركة وسيطرة الموظف في عملية الإرشاد منها:

– الإرشاد الموجه (تحقيق وظيفة النصح) ويتم فيه الاستماع لمشكلة الموظف، ويقرر المرشد ما يجب عمله، ويخبر الموظف ويحفزه على عمل ما هو مطلوب.

– الإرشاد غير الموجه ويركز على إعطاء الموظف قدرًا كبيرًا من المشاركة. وفيها يقوم المرشد بالإصغاء بمهارة، وتشجيع الموظف على شرح المشكلة وفهمها وتقرير الحلول المناسبة.

– الإرشاد التعاوني (بالمشاركة) وفيه لا يكون أحد الطرفين المرشد والموظف مسيطرا على عملية الإرشاد.

أما الوسائل الفردية لعلاج ضغوط العمل فيستطيع تجنبها وعلاجها بوسائل وطرائق عديدة، من أهمها: **(حريم، 2009، ص ص 344 – 345).**

– التمارين الرياضية حيث أثبتت الدراسات والأبحاث أن الأشخاص الذين يمارسون الرياضة هم أقل عرضة للتوتر والضغوط من غيرهم.

– الاسترخاء ويؤدي إلى انخفاض توتر العضلات، وانخفاض ضربات القلب وضغط الدم.

– الفكاهة حيث تشير بعض الدراسات والأبحاث إلى أن الضحك يساعد على تجنب وتخفيف الضغوط التي يواجهها الناس.

– التغذية البيولوجية الراجعة وتتضمن استخدام الأجهزة الإلكترونية لتدريب الفرد وزيادة إدراكه لأي تغيير في الجسم، وفي ضوء ذلك يتصرف الفرد بطريقة معينة محاولا من خلالها السيطرة على هذه التغيرات. فمثلا إذا ما أشار الجهاز إلى أعراض للتوتر مثل ارتفاع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب، يستطيع الشخص أن يسيطر على ذلك جزئيا من خلال إبطاء سرعة ومعدل تنفسه. ومن سلبياتها أنها عالية التكاليف ولا تتمتع بدرجة عالية من الدقة نظرا لتنوعها.

– ضبط السلوك ذاتيا حيث يقوم الفرد بالسيطرة على الأشياء والأمور التي تسبق السلوك والتي تعقبه.

– إعادة البناء المعرفي وهي تشجيع الفرد على تبني الاعتقاد بأن إخفاقه المتقطع لا يجب أن يعني له بأنه إنسان فاشل أو سيء.

– شبكة العلاقات وذلك بتشجيع الفرد على الانضمام للجماعات المختلفة وتوثيق عرى الصداقة، والعلاقات بينه وبين زملائه في العمل وغيرهم خارج العمل، بما يساعد على توفير المساندة الاجتماعية له.

– الاهتمام بالفرد وهي طريقة تتعدى مسألة تخفيف التوتر وتتبنى السعي نحو تحقيق توازن منسجم ومتناغم، وتهدف هذه الطريقة إلى مساعدة الأفراد على المواءمة مع البيئة والظروف التي يعيشون فيها، وتتضمن هذه الاستراتيجية خمسة أبعاد:

أ. مسؤولية الفرد ذاته عن صحته وحياته.

ب. التوعية الغذائية.

ت. تخفيف الضغوط والاسترخاء.

ث. اللياقة البدنية.

ج. الحساسية تجاه البيئة.

**خلاصة:**

مهما حاول الإنسان جاهدا تحقيق التوافق والسعادة الحياتية خاصة في بيئة العمل بعيدا عن بعض الإكراهات والمثيرات المزعجة، فإن هذا يعتبر ضرب من الخيال، لأن معظم العاملين في عصرنا الحالي خاصة في المجال التربوي يواجهون أنواعا متعددة من الضغوط مثل الضغوط الإيجابية البناءة، الضغوط السلبية الهدامة؛ والضغوط البسيطة، والضغوط المتوسطة، والضغوط المضاعفة، والضغوط الوقتية (المتقطعة)، ضغوط مستمرة (مزمنة)؛ والضغوط المادية، والضغوط المعنوية وبدرجات متفاوتة، ووعلى على العامل مواجهة أعباء ومتطلبات مهنته أثناء أداء عمله حسب درجة الضغوط التي تتراوح بين البسيطة والحادة، ومعرفة مصدر هذه الضغوط التي تنقسم إلى مصدرين هما: مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة وتتمثل في صراع الدور وغموضه وعدم المشاركة في صنع القرار؛ ومصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعدم الرضا عن الحياة، والتي تخلف وراءها آثارًا سلبية نفسية وجسدية واجتماعية شائعة على الفرد مثل: الإحباط والقلق والتوتر والانفعال، وارتفاع ضغط الدم وصعوبة التنفس وجفاف الفم، والتأثير السلبي في العلاقات العائلية أو علاقات الفرد الأسرية. وللتخلص منها يستلزم اتباع بعض الاستراتيجيات للحد من الضغوط المهنية كتحقيق التوافق العقلي والذهني مع مصادر الضغط، والتمارين الرياضية لأن الدراسات الحديثة أن الممارسين للرياضة هم أقل عرضة للتوتر والضغوط من غيرهم.

# الفصـــل الثالـــث

## الرضـا الوظيـــفي

تمهيد.

① . مفهوم الرضا الوظيفي.

② . أصل مفهوم الوظيفة والتطور التاريخي للرضا الوظيفي.

③ . المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي.

④ . أهمية الرضا الوظيفي.

⑤ . أنواع (أبعاد) الرضا الوظيفي.

⑥ . محددات الرضا الوظيفي.

⑦ . النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.

⑧ . العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

⑨ . قياس الرضا الوظيفي.

خلاصة.

**تمهيد:**

يعد التعليم الدعامة الأساسية في بناء مشروع مجتمع متكامل، وتقع على عاتقه بنسبة كبيرة إعداد الأفراد وتحقيق النمو المتكامل لديهم في مجالاته المختلفة، وتربيتهم وتهيئتهم تهيئة جيدة.

إذ يهدف نظام الجماعة التربوية إلى خلق ظروف العمل الملائمة وتوفير الشروط المعنوية الضرورية لأداء النشاط التربوي وتمكين المؤسسات من السير المحكم والاضطلاع بمهامها على الوجه المطلوب في إطار منظم وعلى أساس علاقات منسجمة ومتكاملة.

وأخذ موضوع الرضا الوظيفي اهتماما كبيرا ومتزايدا من قبل الدارسين والباحثين في الشأن الإداري والتربوي والنفسي وفي العمل من حيث أنه وظائف متعددة، ونتج عن ذلك ظهور العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت الرضا الوظيفي بشيء من التوسع الكمي والكيفي نظرا لأهميته القصوى لتحقيق الأهداف الخاصة للفرد والمنظمات عموما.

ومن أهم عوامل نجاح المفتش التربوي أو المفتشة التربوية في العمل، هو الرضا الوظيفي عن المهنة، كما يعد الرضا الوظيفي لديهم من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية، حيث يمثل الرضا الوظيفي مجموع المشاعر والاتجاهات الايجابية التي يبديها المفتشون نحو العمل الإشرافي.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع مفهوم الرضا الوظيفي، وتطوره التاريخي، والمفاهيم المرتبطة به، وأهميته، وأنواعه، ومحدداته، والنظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه، وأخيرا قياسه.

## 1. مفهوم الرضا الوظيفي:

### 1.1. تعريف الرضا لغة:

الرضا: **رَضِيَ** عنه، و**رَضِيَ** عَلَيْهِ يَرْضَى رِضًا وَرِضْوَانًا، وَيُضَمَّانِ، وَمَرْضَاةً: ضِدُّ سَخِطَ، فَهُوَ رَاضٍ مِنْ رُضَاةٍ، وَرَضِيٌّ مَنْ أَرْضِيَاءَ وَرُضَاةٍ، وَرَضٍ مِنْ رَضِيْنَ. وَ**أَرْضَاهُ:** أَعْطَاهُ مَا يُرْضِيْهِ. وَ**اسْتَرْضَاهُ** وَ**تَرَضَّاهُ:** طَلَبَ رِضَاهُ، وَرَضِيْتُهُ، وَرَضِيَ بِهِ، فَهُوَ مَرْضِيٌّ وَمَرْضِيٌّ، وَارْتِضَاهُ لِصُحْبَتِهِ وَخِدْمَتِهِ. وَ**تَرَاضَيَاهُ:** وَقَعَ بِهِ التَّرَاضِي. و**اسْتَرْضَاهُ:** طَلَبَ إِلَيْهِ أَنْ يُرْضِيَهُ، وَمَا فَعَلْتُهُ إِلَّا عَنْ رِضْوَتِهِ، بِالْكَسْرِ: رِضَاهُ. وَ**الرِّضَاءُ:** الْمُرَاضَاةُ، وَبِالْقَصْرِ: الْمَرْضَاةُ، وَيُثَنَّى رِضَوَانِ وَرِضَيَانِ. و: (عِيشَةٌ رَّاضِيَةٌ) [الحاقة: 21]: مَرْضِيَّةٌ. وَرُضِيَتْ مَعِيْشَتُهُ، كَعُنِيَتْ، وَرَجُلٌ **رِضًا:** مَرْضِيٌّ. **(الفيروز آبادي، 2004، ص 1295)**

ورَضِيَ / رَضِيَ بـ / رَضِيَ على / رَضِيَ عن / يرضى، ارْضَ، رضًا ورضًى ورُضوانًا ورِضوانًا ورِضاءً، فهو راضٍ ورَضٍ ورَضِيَ.

رَضِيَه صديقًا / رَضِيَ به صديقًا / رَضِيَ عليه صديقًا / رَضِيَ عنه صديقًا: اختاره وقبله.

ورضي بما آتاه الله: قنع. ورَضِي فلانٌ فلانةً زوجةً له: اختارها ورآها أهلا له، مناسبة له. ورضِي عن فلان: أحبه "رضِي الأستاذ عن تلميذه – ﴿لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ ... ﴾ [سورة الفتح، الآية 18]

إرضاء الدافع: تخفيف الضغوط المصاحبة للدوافع وذلك بقضاء الحاجات. وهي حالة من التوافق بين الكائن والبيئة.

- رضٍ جمع رَضُونٍ صفة مشبهة تدل على الثبوت من رَضِيَ / رَضِيَ بـ / رَضِيَ على / رَضِيَ عن: طيب النفس قانع بما لديه.
- رضًا: مصدر رَضِيَ / رَضِيَ بـ / رَضِيَ على / رَضِيَ عن ♦ سريع الرضا سريع الغضب: ذو طباع حساس – نظر بعين الرضا: قَبِلَ الشيءَ عن طيب نفسٍ.
- رضًى: مصدر رَضِيَ / رَضِيَ بـ / رَضِيَ على / رَضِيَ عن ♦ سريع الرضا سريع الغضب: ذو طباع حساس – نظر بعين الرضى: قَبِلَ الشيءَ عن طيب نفسٍ **(مختار، 2008، ص ص 903 – 904)**.

ومن الملاحظ أن رضٍ ورضًا ورضًى ورِضاءً ورُضوان. كلها مشتقة من مصدر واحد وهو رَضِيَ.

والرضا في اللغة هو ضد السخط، وارتضاه، رآه له أهلا، ورضي عنه: أحبه وأقبل عليه **(ابن منظور، 1996، ص 323)**.

وجاء في معجم علم النفس والتربية الجزء الثاني شرح لكلمة إرضاء، Satisfaction، بمعنى إشباع نفسي، مثل إشباع دافع الجوع الذي نشبعه بتناول الطعام **(علي، وزهران، 2008، ص 105)**.

وحسب موسوعة شرح المصطلحات النفسية للدكتور لطفي الشربيني تدل الكلمة (الرضا) على الرضا والإشباع المعنوي عقب القيام بعمل ما **(الشربيني، 2001، ص 325)**.

**2.1. تعريف الوظيفة لغة:**

الوظيفة: **الْوَظِيفُ**: مُسْتَدَقُّ الذِّرَاعِ وَالسَّاقِ مِنَ الْخَيْلِ، وَمِنَ الإِبِلِ وَغَيْرِهَا، وَ**وَظَفَهُ** يَظِفُهُ: قَصَّرَ قَيْدَهُ، وَأَصَابَ وَظِيفَه، وَوَظَفَ الْقَوْمَ: تَبِعَهُمْ. وَكَسَفِنَةٍ: مَا يُقَدَّرُ لَكَ فِي الْيَوْمِ مِنْ طَعَامٍ أَوْ رِزْقٍ ونَحْوِهِ، وَالْعَهْدُ وَالشَّرْطُ، ج: وَظَائِفُ وَوُظُفٌ، بِضَمَتَيْنِ. وَ**التَّوْظِيفُ**: تَعْيِينُ الْوَظِيفَةِ. وَ**الْمُوَاظَفَةُ**: الْمُوَافَقَةُ وَالْمُوَازَرَةُ وَالْمُلَازَمَةُ. وَ**اسْتَوْظَفَهُ**: اسْتَوْعَبَهُ **(الفيروز آبادي، 2004، ص 875)**.

والوظيفة: ما يقدّر في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب، وجمعها الوظائف والوُظُف. وَوَظَفَ الشَّيْءَ وَوَظَّفَهُ تَوْظِيفًا: أَلْزَمَهُ إِيَاهُ. وَيُقَالُ: وَظَفَ فُلَانٌ فُلَانًا يَظِفُهُ وَظْفًا إذا تبِعَهُ، مأخوذ من الوظيف **(ابن منظور، 1993، ص 358)**.

**3.1. تعريف الرضا الوظيفي اصطلاحا:**

يعد مفهوم الرضا الوظيفي أو الرضا المهني أو الرضا عن الوظيفة من المفاهيم النفسية المرتبطة ببحوث التوافق والصحة النفسية للعامل.

الرضا هو: "مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي تصور الفرد أنه تحققه من عمله".

وعموما، الرضا في مصطلح علم النفس نستخلص له عدة تعريفات منها: هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه وبيئة العمل، مع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة.

والوظيفة تعني كذلك مجموعة الواجبات والمسؤوليات تحددها وتفرضها القوانين الخاصة، وتتطلب خدمات شخص واحد سواء كانت مشغولة أو خالية، دائمة أم مؤقتة، تستغرق وقتا أو جزءًا منه **(ناضرين، 1991، ص 17)**.

والوظيفة عبارة عن شبكة من العلاقات المتداخلة والمعقدة من المهام والأدوار والمسؤوليات والتفاعلات والحوافز والمكافآت **(السميح، 2010، ص 245)**.

وتعني مهنة أو عملا أو مجموعة نشاطات في منصب أو مركز معين **(كوت، ومونيي، 1985، ص 72)**.

ويرى هوبوك (Hoppock) بأن الرضا الوظيفي هو عبارة عن: "مجموعة الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل الفرد على القول بصدق: إني راض عن وظيفتي" **(العديلي، 1995، ص 189)**.

واصطلاحا، يعرف الرضا الوظيفي بأنه: "تعبير يتحقق عن طريق العمل، وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى مجموعة المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله" **(سليمان، سوسن، 2011، ص 135)**.

كما يعرّف الرضا الوظيفي بأنه: "حالة شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أداء العمل، ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل، وأن الرضا الوظيفي يتمثل في المكونات التي تدفع الفرد إلى العمل والإنتاج" **(عبد الباقي، 2004، ص 321؛ والفالح، 2001، ص 18)**.

أما لاندر (Lander, 2009)، فقد أشار إلى أن مفهوم الرضا الوظيفي يدور حول فكرة أساسية مفادها: أن الرضا يتمركز حول موقف العامل إيجابا، أو سلبا تجاه عمله، أي تقديره لعمله من حيث ميله له، أو كرهه له **(Lander, 2009, P 17)**.

ويعرَّف هيرزبيرغ (Herzberg) الرضا الوظيفي أيضا بأنه: "حالة من السعادة تتحقق من خلال عوامل دافعة تتعلق بالوظيفة ذاتها، وبأنه ليس عكس عدم الرضا الوظيفي الذي يعتبر حالة من الاستياء تأتي من خلال عوامل تتعلق بالبيئة الداخلية للعمل" **(عادل، 2010، ص ص 85 – 86)**.

والرضا الوظيفي حسب دراسة حديثة لمجذوب وآخرون (2010) هو: شعور بالإنجاز النابع من أداء عمل بصورة ترضي طموح العامل. هذا الإحساس لا يتولد من الحصول على نقود أو مميزات وإنما شعور نابع من العمل ذاته. وأساس الرضا الوظيفي هو قبول الإنسان لوظيفته كما هي **(مجذوب، والتوم، وموسى، وموسى، 2010، ص 28)**.

ويعرف بأنه: الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته، فيكون فردا يحتويه عمله ويتفاعل فيه من خلال طموحاته الوظيفية، ورغبته في التطور والنمو والتقدم، وتحقيق أهدافه الاجتماعية وإشباعها من خلاله **(عبد الخالق، 1982، ص 24)**.

ويرى عبد الخالق (1983) أن الرضا المهني هو مفهوم متعدد الأبعاد، يتمثل في هذا الرضا الكلي الذي يستمده العامل من مهنته وجماعة العمل التي يعمل معها ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم، وكذلك من المنشأة والبيئة التي يعمل فيهما، وبالنمط التكويني للشخصية **(المشعان، 1994، ص 213)**.

في حين يعرف فرج (1993) الرضا الوظيفي بأنه: "مجموعة اتجاهات الفرد نحو جوانب عمله المتنوعة" **(شوقي، 2000، ص 221)**.

كما يرى هاربرت وآخرون (Herbert et al, 1980). أن مفهوم الرضا المهني يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم. ويمكن تحديد تلك المشاعر من زاويتين:

**أ.** ما يوفره العمل للعاملين في الواقع.

**ب.** ما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظرهم.

ويعبر بشكل عام عن الرضا الوظيفي بأنه شعور إيجابي لدى الفرد نحو المنظمة التي يعمل فيها ونوع العمل الذي يؤديه. ويقدم البعض تعريفا متكاملا بأنه الشعور الناشئ عن مجموعة الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها والأجر الذي يحصل عليه، وعن فرص الترقي المتاحة مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها، وعن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المنظمة له **(عكاشة، 1999، ص 113)**.

ويظهر من خلال التعريفات السابقة للرضا الوظيفي مدى تعدد الزوايا ووجهات النظر التي تمَّ من خلالها إلى هذا المصطلح، فهناك من ينظر له من جهة إشباع الحاجات الفردية، وآخرون يعتقدون أنه مدى تقبل الفرد لوظيفته، ومن يرى بأنه انطباعات واتجاهات الفرد نحو الوظيفة ومكوناتها، وعليه يمكن القول أن الرضا الوظيفي يشمل النقاط التالية: **(عادل، 2010، ص 67)**.

- حالة الارتياح والقبول عن إشباع الحاجات والرغبات التي توفرها الوظيفة وبيئة العمل؛ وبعبارة أدق حالة الارتياح وإشباع الحاجات والرغبات نتيجة الانتماء للمنظمة.
- ردود الفعل الإيجابية عن مدى تحقيق الوظيفة لأهداف وغايات الفرد.
- الرضا الوظيفي هو حكم وإدراك شخصي اتجاه متغيرات وظروف معينة؛ وبالتالي يمكن التأثير فيه إلى حد ما.
- الرضا الوظيفي يرتبط بالجودة الداخلية للحياة الوظيفية بصفة عامة.

وأن الرضا الوظيفي هو مجموعة من الظروف النفسية والفسيولوجية والبيئية التي تجعل الشخص راضيا عن وظيفته. كما أن الرضا الوظيفي تعبير يطلق على مشاعر العاملين تجاه عملهم، وهذه المشاعر تعتمد على إدراكين هما: **(السميح، 2010، ص 245)**.

أ. إدراك العاملين بما يتيحه عملهم الحالي، أي إدراك ما هو كائن وموجود.

**ب.** تطلع العاملين إلى ما ينبغي أن تحققه ما تحققه لهم وظائفهم.

ومما سبق ذكره يتضح لنا كخلاصة من هذه التعريفات أن الرضا الوظيفي، يتعلق بالعنصر البشري هو اللبنة الأساسية التي تبنى عليها المؤسسات على اختلافها، وهو عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل المتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل ونوعية الإشراف والعلاقة مع الرؤساء المباشرين والعلاقة بين العاملين والمرتب وفرص الترقية والتقدم في العمل ومزايا العمل في المنظمة الأمان في العمل ومسؤوليات العمل وإنجازه والمكان والاعتراف والتقدير.

## 2. أصل مفهوم الوظيفة والتطور التاريخي للرضا الوظيفي:

يحتل مفهوم الوظيفة مكانا كبيرًا في علم الاجتماع المعاصر، واستخدم أولا من قبل برونيسلاف مالينوفسكي (Bronislaw Malinowski)، ثم بواسطة روبارت كينغ مرتون (Robert King Merton)، وتالكوت بارسونز (Talcott Parsons). وأن مفهومي الوظيفة والتنظيم لا ينفصلان في الواقع، فهما وجهان لحقيقة واحدة، فقد يعني مفهوم الوظيفة وفقا لصيغة قاموس روبير (Robert) "ما ينبغي على المرء أن ينجزه لكي يمثل دوره في المجتمع أو مجموعة اجتماعية"، وكلمة وظيفة المطابقة تقريبا لكلمة (Functio) التي تعني باللاتيني "إنجاز" في اللغة الشائعة، و "خدمة عامة" في اللغة القانونية.

وخلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، استعمل القانونيون تعبير الوظيفة لتصنيف نشاطات الدولة، وأصبح التمييز بين الوظائف الثلاث التشريعية والتنفيذية والقضائية أو الإدارية. واستعمل مفهوم الوظيفة من قبل الرياضيين للدلالة على كون قيمة المتغير (X) ترتبط بقيمة متغير آخر هو (Y). تكون الوظيفة متماثلة إذا كانت القيمة الوحيدة لـِ (X) تطابق قيمة (Y)، وتكون متعددة الأشكال إذا كانت عدة قيم لـِ (X) ترتبط بقيمة وحيدة لـِ (Y). أما استعمالها في علم الأحياء يدل حسب قاموس روبير (Robert) على "مجموع الخصائص النشطة الساعية إلى نفس الهدف لدى الكائن الحي". وبشكل أدق الوظيفة هي المساهمة التي يقدمها عنصر معين إلى الجهاز الذي يشكل جزءًا منه. وبهذا المعنى، أعطى بيشا (Bichat) الحياة تعريفا شهيرا: "الحياة هي مجمل الوظائف التي تقاوم الموت" **(دوفرجيه، 1991، ص ص 198 – 201).**

وانتشر مصطلح الرضا الوظيفي داخل المنظمات وفي معظم مجالات العمل والوظائف، نظرا لإسهاماته في تحسين صحة العامل الجسمية والنفسية ونوعية الحياة داخل بيئة العمل وخارجها، وقد ذكر السميح أن (لوك، Lock) أحصى سنة 1976 أكثر من 3350 دراسة عن الرضا الوظيفي، مما يؤكد الاهتمام المتزايد بالموضوع، وبأوضاع العاملين، وما يتعلق برضاهم الوظيفي.

وجاءت أفكار العالم فريدريك تايلور وزملاؤه (Fredrick Taylor et al, 1911) من رواد الإدارة العلمية لتركز على كيفية زيادة الإنتاجية دون الاهتمام بالعنصر البشري، ثم تطور الفكر الإداري وجاءت حركة العلاقات الإنسانية التي كان أشهر روادها العالم جورج إلتون مايو (Georges Elton Mayo)، خلال

الفترة الممتدة من 1927 إلى 1932، التي ركزت على العنصر البشري وحاجاته، ومنذ ذلك الحين تزايدت الدراسات والأبحاث حول الرضا الوظيفي، واهتم كثير من الباحثين في جميع المجالات وخاصة علم النفس بهذا الموضوع لما له من أثر كبير على الإنتاجية **(السميح، 2010، ص ص 233 – 234)**.

إذ يرجع السبق والفضل الأول لدراسة موضوع الرضا الوظيفي لعلماء النفس بداية من عام 1930، حيث استخدموا الرضا الوظيفي للدلالة على المواقف والميول الذاتية، أو لمدى تأقلم الأفراد المعينين في وظائفهم **(عادل، 2010، ص 85)**.

## 3. المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي:

يقدم الباحثون عددًا من المفاهيم ذات العلاقة ترتبط بالرضا الوظيفي، ارتباطا وثيقا، ولكنها أحيانا توجد اختلافات بسيطة عنها، ومن ثم فإن توضيح هذه المفاهيم، هو في الحقيقة توضيح لمفهوم الرضا الوظيفي ومن المفاهيم ذات العلاقة بالرضا الوظيفي نذكر منها: **(عكاشة، 1999، ص 114)**.

**1.3. الرضا والشعور بالسعادة:** فالرضا يعبر عن شعور الفرد بالسعادة عندما يتحقق هدفه.

**2.3. الرضا والتقبل:** حيث يعبر الرضا عن درجة تقبل الفرد لعمله أو لجانب معين منه.

**3.3. الرضا والتكامل النفسي للفرد:** حيث يعبر الرضا عن حالة التكامل النفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله.

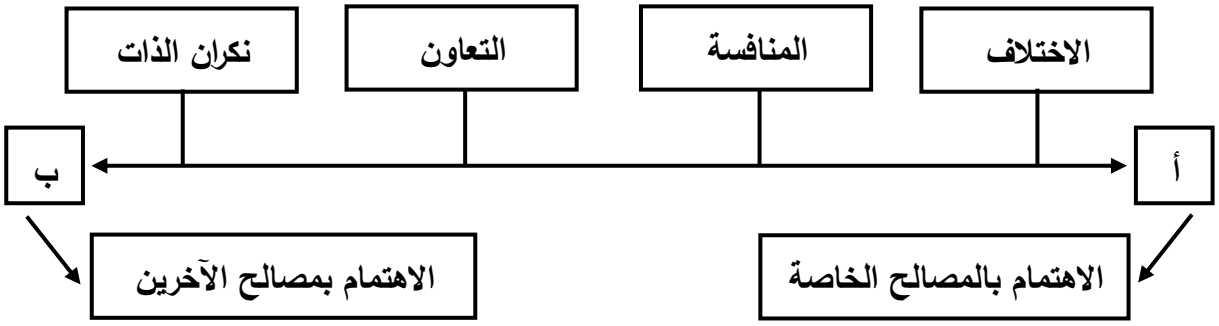
**4.3. الرضا والتوقع:** فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد.

**5.3. الرضا ومستوى الطموح:** فالعمل الذي يحقق للفرد طموحاته يحقق له قدرًا من الرضا عن ذلك العمل.

**6.3. الرضا وإشباع الحاجات:** بإشباع الحاجات التي يشعر الفرد بأن هناك نقص في إشباعها يحقق له رضا عمله باعتباره وسيلة لإشباع تلك الحاجات.

**7.3. الصراع الوظيفي والصراع غير الوظيفي:** ينتج الصراع الوظيفي عند تطابق الأهداف لطرفين داخل التنظيم أو على مستوى المنظمات، وذلك بهدف تحسين الأداء الوظيفي وتطويره، حيث يكون لمجموعات العمل المتجانسة بأفكارها قدرة أكبر على تقديم حلول ومقترحات فعالة وإبداعية. أما الصراع غير الوظيفي فهو نتيجة للتفاعل بين طرفين مختلفين في الأهداف والحلول بشكل يترتب عليه تخريب وعرقلة نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها **(عن اللوزي، 2010، ص 81)**.

والصراع التنظيمي يمر بمرحلة معقدة تتداخل فيها مفاهيم كثيرة منها الصراع ذاته، والمنافسة، والتعاون، ونكران الذات، ويوضح الشكل رقم (21) ذلك.




**شكل رقم (21): مراحل الصراع التنظيمي (عن اللوزي، 2010، ص 81).**

**7.3. الأداء الوظيفي:** يمكن تعريف الأداء (Performance) بأنه عبارة عن إنجاز عمل ما حيث يستخدم الفرد إمكاناته: الجسمية، أو العقلية، أو النفسية **(أبو الديار، 2012، ص 19)**، والأداء الوظيفي هو: "تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي كُلِفَ بها من طرف المنظمة أو المؤسسة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، ويعني كذلك النتائج المحققة منه في المنظمة" **(هلال، 1996، ص ص 11 – 12)**، ويعبر عن الأداء أحيانًا بالفعالية والكفاءة **(سليمان، 1990، ص 12)**.

وهناك علاقة طردية بين الطرفين (الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي)، أي كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، كلما ارتفع مستوى الأداء الوظيفي.

ويذكر توماس جيلبارت (Thomas Gilbert) مشيرا إلى الاختلافات وعدم الخلط بين السلوك وبين الإنجاز والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الفرد من أعمال في المنظمة أو المؤسسة التي يعمل بها، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الفرد عن العمل، أي مخرجات العمل، أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والإنجاز والنتائج التي تحققت معًا **(درة، 1998، ص ص 3 – 4)**.

وأخيرا يمكن تعريف الأداء الوظيفي على أنه: "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة للوظيفة، وهو يعكس الكيفية التي تحقق بها الفرد متطلبات الوظيفة وغالبا ما يحدث التباس أو تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج المحققة" **(حسن، 2003، ص 2009)**.

**8.3. الدور الوظيفي:** يوجد لكل فرد داخل التنظيم أو المؤسسة مسار وظيفي يشكل في النهاية دوره وسلوكه الوظيفي الذي يتم تحديده من قبل الإدارة أو الزملاء، ويعتبر الدور من المصادر الرئيسة لحدوث التوتر عند الأفراد العاملين، خاصة إذا غلب على الدور الوظيفي أحد الأشكال التالية: عدم وضوح الدور الوظيفي للفرد العامل، صراع الدور، زيادة المسؤولية، طبيعة العلاقات بين الأفراد داخل بيئات العمل **(اللوزي، 2010، ص ص 110 – 111)**.

**9.3. الولاء الوظيفي:** عَرَّفَت ماري شيلدون (Mary Sheldon) الولاء التنظيمي على أنه اتجاه الفرد نحو المنظمة والذي يربط بدوره ذات الفرد مع المنظمة التي يعمل بها، أما باري ستاو (Barry M. Staw) فقد

لاحظ بأنه من الصعب فصل مفهوم الولاء التنظيمي عن مفاهيم أخرى مثل الدوافع والرضا الوظيفي والاندماج. ويمثل الولاء التنظيمي الالتحام النفسي للفرد مع المنظمة التي يعمل بها وأن أساس هذا الالتحام يختلف عن الأسباب التي تؤدي إليه النتائج التي تترتب عليه **(هيجان، 1998، ص 18)**.

**10.3. الأمن الوظيفي:** الأمن ضد الخوف، ويقصد به الأمن من كل ما يمكن أن يخافه الموظف أثناء ممارسته لوظيفته، وعرفه الغريب وآخرون (2004) بأنه: "السياسات التنظيمية والعلاقات التبادلية مع الرؤساء والمرؤوسين والأقران، وشعور الموظف بالأمان والاستقرار في العمل وعدالة الراتب" **(الغريب، وحسين، والمليجي، 2004، ص 127)**.

كما عرفه ماغي وساتشر (McGhee & Satcher, 1995) بأنه: "شعور الموظف تجاه منظمته التي يعمل فيه، قوة تعيين الفرد في المنظمة" **(ماغي، وساتشر، 1995، ص 4)**.

وأكد أحمد (1986) على ضرورة تحقيق حاجة الفرد في أن يحمي نفسه ضد المخاطر في الحاضر، والمستقبل، مثل حاجة الفرد لضمان عدم انقطاع مصدر الرزق، أو حاجة الإنسان لأن يكون آمنا في معيشته في حالة مرضه أو إصابته أو بلوغه سن التقاعد **(أحمد، 1986، ص 103)**. نقلا عن **(عركوك، 2006، ص 41)**.

**11.3. الروح المعنوية:** تعرف الروح المعنوية على أنها ذلك الشعور الذي يجعل العامل راضيا عن عمله مقبلا عليه بحماس وبعلاقة طيبة مع رؤسائه مندمجا مع زملائه، ويمكن أن تكون بصفة جماعية كما هي بصفة فردية وهي تمثل مجموعة العلاقات الإنسانية واتجاهات الجماعة للعمل نحو عملهم ونحو المستويات الإدارية ونحو العمل وظروفه **(أشرف، 2001، ص 273)**.

ويقصد بالروح المعنوية أيضا: المزاج السائد أو الروح السائدة بين الأفراد الذين يكونون جماعة، والتي تتميز بالثقة في الجماعة، وبالإخلاص للجماعة، و بالاستعداد للكفاح من أجل أهداف الجماعة فهي محصلة روح الأفراد المعنوية وترادف تماسك الجماعة **(دويدار، 2000، ص 39)**.

**12.3. الدافعية:** تمَّ ذِكْرُها بالتفصيل في فصل الدافعية.

**13.3. الحاجات:** تمَّ ذِكْرُها بالتفصيل في فصل الدافعية.

**14.3. الحوافز:** لقد عرفت الحوافز بأنها: المثيرات التي تؤدي إلى إحداث تغيير إيجابي في السلوك، تحدده قوة المثير، ومن ثَمَّ الحفز بالإمكانات المتاحة في البيئة المحيطة بالإنسان وبقدرة الفرد والتنظيم الذي يعمل الفرد في إطاره والمجتمع الذي ينتمي إليه على استخدام هذه الإمكانات، لتحريك دوافع الإنسان نحو سلوك معين بالقدر الذي يشبع حاجاته وتوقعاته ويحقق أهدافه.

وهناك تعريف آخر مفاده هي: مثيرات تحرك السلوك الإنساني وتساعد على توجيه الأداء حينما يصبح الحصول على الحوافز مهما بالنسبة للفرد **(الجساسي، 2011، ص ص 16 – 23)**.

وتعرف أيضا على أنها: مجموعة أو جملة العوامل التي تدفع الفرد لاختيار التصرف المناسب لتحقيق الهدف **(Meignant, 2000, P 226)**.

**15.3. الإشباع:** هي مأخوذة من شَبِعَ، شَبَعَ، شَبْعًا وشِبْعًا من الطعام: تملَّأَ وهو ضد جاع، وثوب شبيع الغزل أي كثيره، ورجل شبيع العقل، أي وافره متينه، والتشبع من يرى أنه شبعان. ويعني أيضا: التوفية وبلوغ حد الكمال **(دار المشرق، 2003، ص 372)**. وإن حاجة الفرد إلي الإشباع من مأكل ومشرب وجنس، لا يستطيع التخلي عنها لوقت طويل أو فترة زمنية، فهو يبحث لسد النقص وإشباع الحاجات الداخلية والخارجية. وعليه يمكن تعريف الإشباع بأنه: الإشباع هو إرضاء رغبة أو بلوغ هدف ما أو خفض دافع ما، فالإشباع في نظرية التحليل النفساني تعني خفض التنبيه والتخلص من التوتر، فالتراكم والتنبيه يولد إحساسا بالألم ويدفع الجهاز إلى العمل لكي يحدث مرة أخرى حالة إشباع يدرك فيها خفض للتنبيه كأنه لذّة **(حجاب، 2004، ص 4874)**.

**16.3. الاتجاهات** (attitude): هي أساليب منظمة متسقة في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة **(لامبرت، ولامبرت، 1994، ص 113)**.

وهي كذلك – أي الاتجاهات – حسب تعريف ألبورت (Allport) هي: "إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة" **(Allport, 1954, P 45)**.

أما زهران فيرى أن الاتجاه تكوين فرضي، أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي، أو هو تهيؤ عقلي عصبي متعلم، للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة **(زهران، 1977، ص 144)**.

**17.3. الميول** (Tendance): عُرِفَت الميول بعدة تعريفات لعل أهمها: تعريف سترونغ (Strong) بأنه: استعداد لدى الشخص يدعو إلى الانتباه وجدانه. وعُرِفَت كذلك بأنها: شعور يصاحب انتباه الشخص واهتمامه بموضوع ما **(الداهري، 1999، ص 115)**.

ويقصد بالميل المهني أو الوظيفي المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة، وأن الفرد قد يكتسب ميلا إيجابيا نحو بعض أساليب النشاط دون البعض الآخر نتيجة للخبرات المختلفة التي يمر بها في حينه **(القاسم، 2001، ص 59)**.

وهي أيضا مجموعة من استجابات القبول التي تتعلق بموضوع ما **(مدكور، 1975، ص 588)**.

واستخلاصا كمقارنة يمكن القول أن الميل يتعلق بما نحب ونفضل، بينما الاتجاه يتعلق بما يعتقد أنه يوجد فرق أساسي بين ما نحب ونعتقد، لأنه ليس كل ما نحب نعتقد فيه والعكس صحيح. فالاتجاه يتعلق بعقيدة معينة وبرأي خاص ينصب على موضوع خارجي أو فكري. وهذا الرأي يعبر عنه بالقبول أو الرفض، أما الميل فهو تعبير عن تفضيل لا شأن للاعتقاد به، أي أن الاتجاه تعبير عن عقيدة بينما الميل تعبير عن

شعور. ويتميز الاتجاه كذلك بالإيجابية أو السلبية، أما الميل فليس له إلا ناحية واحدة وهي الناحية الإيجابية **(منسي وآخرون، 2001، ص ص 236 – 237)**.

## 4. أهمية الرضا الوظيفي:

وللرضا الوظيفي أهمية كبيرة لابد أن ينتبه لها المسؤولون، وهناك عددا من الأسباب تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي وعلى النحو الآتي: **(بشرى، 2013، ص 261)**.

– إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى العاملين في المنظمة.

– إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المنظمة.

– إن الأفراد ذوي درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

– إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.

ومن جهة أخرى تبرز أهمية الرضا الوظيفي في الحقل التعليمي بسبب قيمته الإنسانية ومكاسبه المادية، ويرجع ذلك لعدة أسباب حسبما أوردها السميح (2010) نقلا عن **(حسين، 2004، ص 222)**. وهي:

أ. الرضا الوظيفي يؤثر على سلوك العاملين والذي يؤثر بدوره على الكفاءة.

ب. الرضا الوظيفي هو انعكاس لجودة كفاءة التعليم.

ت. يؤدي تعامل العاملين في العمل باحترام.

## 5. أنواع الرضا الوظيفي:

من خلال النظريات والتعريفات التي حاولت توضيح معنى الرضا الوظيفي وكيفية حدوثه، نجد أنه يأخذ أحد الشكليين التاليين: **(بلخيري، وعشيط، 2012، ص ص 9 – 10)**.

**1.5. الرضا العام:** ويعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككل فإما هو راض أو غير راض، هكذا بصفة مطلقة، ولا يسمح هذا المؤشر بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها الموظف أو العامل أكثر من غيرها ولا مقدار ذلك، فضلا عن الجوانب التي لا يرضى أصلا بيدا أنه يفيد في إلقاء نظرة عامة على موقف العامل إزاء عمله بصفة عامة.

**2.5. الرضا النوعي (الجزئي):** ويشير إلى رضا الفرد عن كل جانب من الجوانب على حدة، وتشمل تلك الجوانب، سياسة المنظمة،الأجور، الإشراف، فرص الترقية، الرعاية الصحية والاجتماعية، ظروف العمل، أساليب الاتصال داخل المنظمة والعلاقات مع الزملاء، وتفيد معرفة هذه الجوانب في التعرف على المصادر التي يمكن أن تساهم في زيادة أو تخفيض الرضا الوظيفي.

## 6. محددات الرضا الوظيفي:

هناك بعض المحددات التي تؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي. ومن ضمن هذه المحددات: **(راوية، 2002، ص 173)**.

**1.6.** التباعد: أي أن الرضا الوظيفي يتحقق من التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد في تحقيقها وتلك التي يتحصل عليها فعلا في مجال العمل.

**2.6.** العدالة: أي شعور الفرد بالعدالة عندما يحصل على ما يعتقد أنه يستحقه من العمل.

**3.6.** الوضع الشخصي المسبق للفرد: فقد تؤثر شخصية الفرد على شعوره بالرضا عن العمل.

## 7. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

تعتبر نظرية ماسلو (Maslow)، نظرية ألدفر (Alderfer)، ونظرية ماكليلاند (Mclelland) من أهم نظريات الحاجات التي حاولت تفسير السلوك الإنساني بصفة عامة والرضا الوظيفي بصفة خاصة.

### 1.7. نظرية (Z) اليابانية لِـ: وليم أوشي (William Ouchi, 1981):

قام وليام أوشي بإجراء عدة دراسات وأبحاث ميدانية في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل التوصل إلى سر نجاح الإدارة اليابانية، وتوصل في نهاية الأمر إلى ما أسماه بنظرية (Z) والتي تقوم فرضيتها على الاهتمام بالجانب الإنساني للعاملين من أجل رفع مستوى أدائهم الوظيفي **(الشهري، 1998، ص 31)**.

ويؤكد أوشي على أن أفضل عملية استثمار هي تلك الموجهة نحو الإنسان، لأنه بالإنسان تستطيع المنظمات أن تتغلب على معظم مشكلاتها، وأن العمل الجماعي وتوحيد الجهود وخلق روح الجماعة بين صفوفهم ستساعد على تحقيق قدر أكبر من الفعالية في الأداء **(عن النمر، 1990، ص 197)**.

وتقوم نظرية (Z) على ثلاثة مبادئ أساسية تتلخص في الآتي:

**أ.** الثقة بين العاملين بعضهم ببعض وبين العاملين والإدارة.

**ب.** الحذق والمهارة في التعامل والعمل، وينتج ذلك من الخبرة والتجربة وطول ممارسة العمل.

**ت.** الألفة والمودة بما تعنيه من علاقات اجتماعية متينة وصداقات حميمة وتعاون واهتمام ودعم للآخرين.

وتحاول هذه النظرية القيام بتحقيق التكامل بين عناصر الإدارة اليابانية والإدارة الأمريكية، وتتمثل هذه العناصر وفقا لهذه النظرية في: **(عن اللوزي، 2010، ص ص 42 – 43)**.

**أ.** التشغيل طوال الحياة.

**ب.** المرونة في العمل.

**ت.** نظام الأب الروحي.

**ث.** المسؤولية المتجهة للأعلى.

**ج.** تحمل المسؤولية للأفراد العاملين.

**ح.** ربط التقييم والترقية.

**خ.** الاعتدال في التخصص.

### 2.7. نظرية عملية المقاومة لِـ: لاندي (Landy, 1978):

وقدم لاندي طرحا جديدا حول الرضا الوظيفي عرفت بنظرية عملية المقاومة، وتؤكد النظرية أن رضا الفرد عن المكافأة سوف يتغير بانتظام مع مرور الزمن، بالرغم من ثبات المكافأة نفسها، فمثلا تبدو الوظيفة

أكثر متعة خلال الأسابيع الأولى منها بعد عدة سنوات، ويرى لاندي وجود عدة عوامل آلية تدخل في تكوين الفرد وتساعده على الاحتفاظ بالتوازن في حالته العاطفية أي يشكل حالة وجدانية متزنة، كون الرضا وعدم الرضا متغيرين إلى حد كبير جزء من الاستجابات الانفعالية، فمثل تلك العوامل لها دور بالغ الأهمية في إحداث الرضا الوظيفي **(عن العديلي، 1995، ص 192)**.

**3.7. نظرية القيمة لـِ: إدوين لوك (Edwin A. Locke, 1976):**

وتعتبر نظرية القيمة التي قدمها إدوين لوك (1976) من أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي ويؤكد أن المسببات الرئيسية للرضا الوظيفي هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة العالية لكل فرد على حدة، وكلما استطاع توفير عوائد ذات قيمة للفرد كلما كان راضيا عن عمله، فقبل كل شيء يقوم بتحديد الفرق بين ما يحتاجه وبين ما يتحصل عليه فعلا، ثم يحدد القيمة أو الأهمية للحاجات التي يريدها **(سلطان، 2004، ص 201)**.

**4.7. نظرية ألدرفر (Alderfer, 1972):**

اختصرت نظرية ألدرفر سلم الحاجات الخمسة في نظرية (أبراهام ماسلو، Abraham Maslow) إلى ثلاثة مستويات رئيسة، وهي حاجات: الوجود والارتباط والنمو، وبذلك فالنظرية تتفق مع سلم الحاجات إلا أنها تختلف عنها كون انتقال الفرد من مستوى إلى مستوى آخر من الحاجات دون ضرورة إشباع المستوى الذي قبل، كما يمكن إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد بخلاف نظرية ماسلو التي تؤكد على الترتيب الهرمي للحاجات. ومن أهم المأخذ والانتقادات على هذه النظرية أن الحاجات تختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات والبيئات الثقافية، وأنها مجرد تقسيم للحاجات دون العمق في فهم الدافعية للأفراد ومعرفة مستوى الرضا الوظيفي لديهم **(السميح، 2010، ص 247)**.

**5.7. نظرية التكيف الوظيفي لـِ: جرين، داوس وويز (Graen, Dawis & Weiss, 1968):**

تمَّ تطوير هذه النظرية باستخدام مقياس مينيسوتا (Minnesota) للرضا الوظيفي حيث قام كل من جرين، داوس وويز بعرض هذه النظرية وبينوا بأن الرضا الوظيفي هو محصلة التوافق أو التكيف الفعال ما بين حاجات الفرد التي تعززها دوافع الحاجة لتحقيق الذات في إطار نظام العمل. ولهم قول في هذه النظرية، وهو يمكن الاستدلال على تأقلم الفرد في الوظيفة من خلال معرفة التوافق بين شخصيته وبيئة العمل **(عن العديلي، 1981، ص 37)**.

**6.7. نظرية الجماعة المرجعية لـِ: هولين وبلود (Hulin & Blood, 1968):**

تفترض هذه النظرية أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملا هامًا في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، فيقارن الفرد نفس بالجماعة المرجعية في جملة المميزات التي تحظى الجماعة عنه، فإذا كان يرى نفسه أقل شأن من جماعته المرجعية حتما ستكون النتيجة عدم الرضا. على أن تكون المقارنة بالعاملين الأفضل أو الذين يساووه في عمله **(عن القوس، 2001، ص 19)**.

**7.7. نظرية تدعيم السلوك لِـ: بورهيس فريديريك سكنر (Burrhus Frederic Skinner, 1968):**

هي إحدى نظريات السلوك الإنسانية والتعلم السلوك نتيجة العلاقة بين مثير واستجابة وهذه المثيرات إما مثيرات العوامل البيئية المحيطة بالإنسان والبيئة الخاصة والبيئية الوظيفية والبيئة الإدارية الحوافز الإيجابية تعتبر مثيرات يتعرض لها العامل وتؤدي لتثبيت السلوك وتكراره مما يؤدي للإشباع، الحوافز الغير إيجابية تثبط العمل (السلوك) وتعيقه ما يؤدي لشعور بعدم الرضا **(السالم، 1997، ص ص 70 – 71).**

**8.7. نظرية الحاجات لِـ: دافيد ماكليلاند (David MacClelland, 1967):**

تفترض هذه النظرية التي ترتبط بكل من ماكليلاند وأتكنسون، أن عوامل الدافعية هي عوامل ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الفرد، والمتمثلة برغبته في التميز والإبداع. وينعكس ذلك عمليا على الأفراد من هذه الفئة، لأنهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية والتي تتوفر فيها درجة من التحدي، والتي يمكن قياس أثرها، وبالتالي تزويد من يقومون بها بمعلومات عن إنجازاتهم التي يمكنهم التفاخر بها، وبذل الأفراد الذين تتوافر لديهم هذه الحاجة جهودا أكبر من غيرهم، ليس لأن ذلك أمر مطلوب منهم بالضرورة، ولكن لأنهم يرون في ذلك إنجازا خاصا لأنفسهم وإرضاء لذاتيتهم، بغض النظر عن ارتباط عملهم المتميز بمكافآت ومنافع مادية. وتركز هذه النظرية على ثلاث حاجات هي: **(عن القريوتي، 2009، ص 65).**

**أ.** الحاجة للإنجاز والتميز والتفوق.

**ب.** الحاجة للسلطة للقوة والسيطرة.

**ت.** الحاجة للانتماء وإقامة علاقات مع الآخرين.

**9.7. نظرية عدالة العائد لِـ: ستاسي آدامز (Stacy Adams, 1965):**

وتقوم هذه النظرية في تفسيرها للرضا الوظيفي على فرضية رئيسية هي أن درجة الرضا الوظيفي للموظف تتوقف على مقدار ما يشعر به من عدالة بين المجهودات التي يقدمها لوظيفته، مقارنة مع العوائد التي يحصل عليها نتيجة هذه المجهودات. وحسب آدمز فإن الموظف لا يقصر عملية المقارنة على نفسه فقط، بل يقارن أيضا بين المجهودات التي يقدمها الآخرين وما يحصلون عليه من عوائد جراء ذلك، وكلما كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة كلما زاد مستوى شعور الموظف بالرضا الوظيفي، والعكس صحيح **(الكتبي، 2005، ص 309).**

**10.7. نظرية التوقع (التوسل) لِـ: فيكتور فروم (Victor Vroom, 1964)، 1964:**

يعتبر فيكتور فروم، وليمان بورتر (Lyman Porter) ولولر (Lawler)، من أبرز أنصار هذه النظرية التي تقوم على افتراض أن سلوك الفرد مبني على عملية إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة، والموازنة بين الكلفة والفائدة المتوقعة لكل من تلك البدائل، وبمعنى آخر تقوم على افتراض أن الإنسان يختار طريقا ما للعمل لأنه يتوقع نتائج أو عوائد معينة، كما يرى أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي يبذله في سبيل تحقيق الهدف، أي أن الفرد يتحقق لديه

أحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا عندما يستشعر تقبله للنتيجة المتوقعة مقابل ما يبذله من أداء **(المشعان، 1994، ص ص 230 – 231)**.

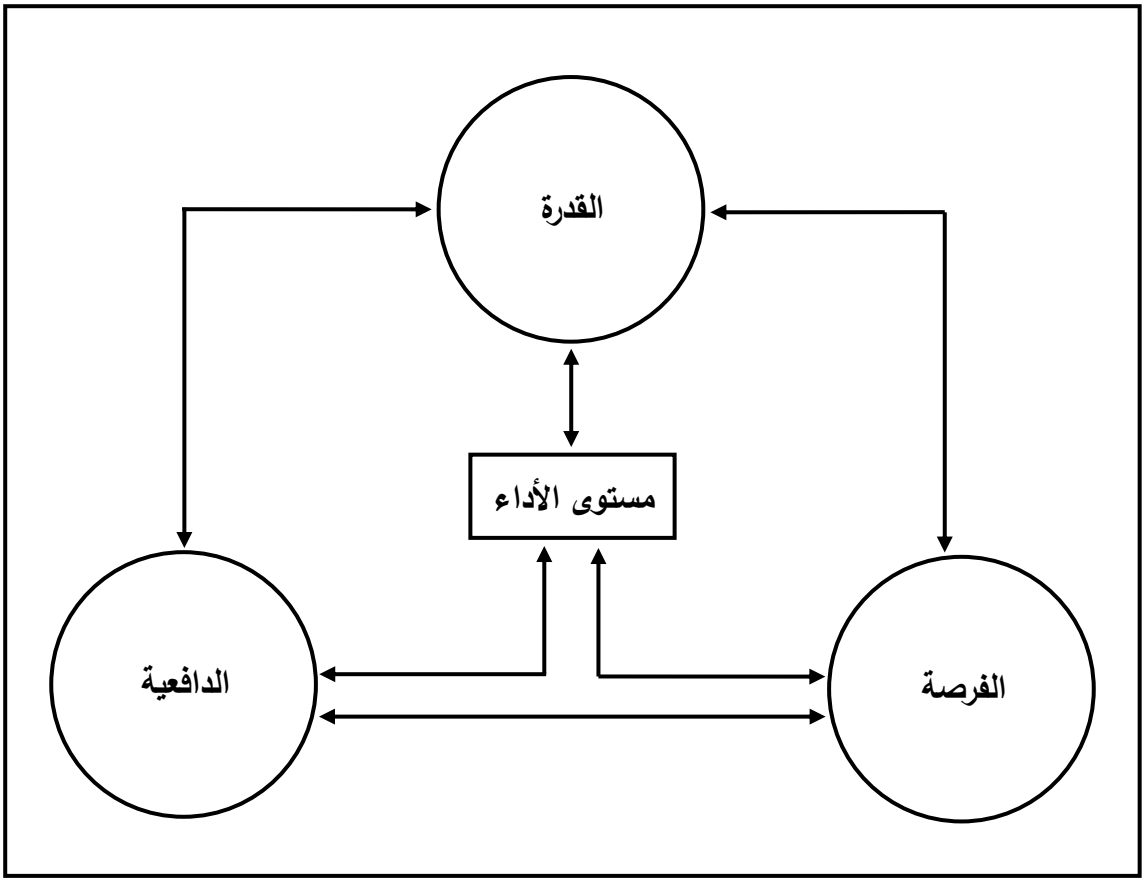
ورغم أن فروم، هو أول من جاء بهذه النظرية التي تؤكد على أن استمرارية الأداء وفعالية الدافع تعتمد على قناعة العامل ورضاه وهما محصلة إدراكه لدرجة العلاقة الإيجابية بين المكافآت التي يحصل عليها، وبين ما يدرك ويعتقد أنه يستحقه. إلا أن التركيز – كما يوضح الشكلان رقم (22)، ورقم (23) – على ثلاثة أنواع من العلاقات هي: **(القريوتي، 2009، ص ص 65 - 66)**.

أ. العلاقة بين الجهد المبذول والأداء، أي أن بذل جهود إضافية يؤدي إلى تحسين الأداء.

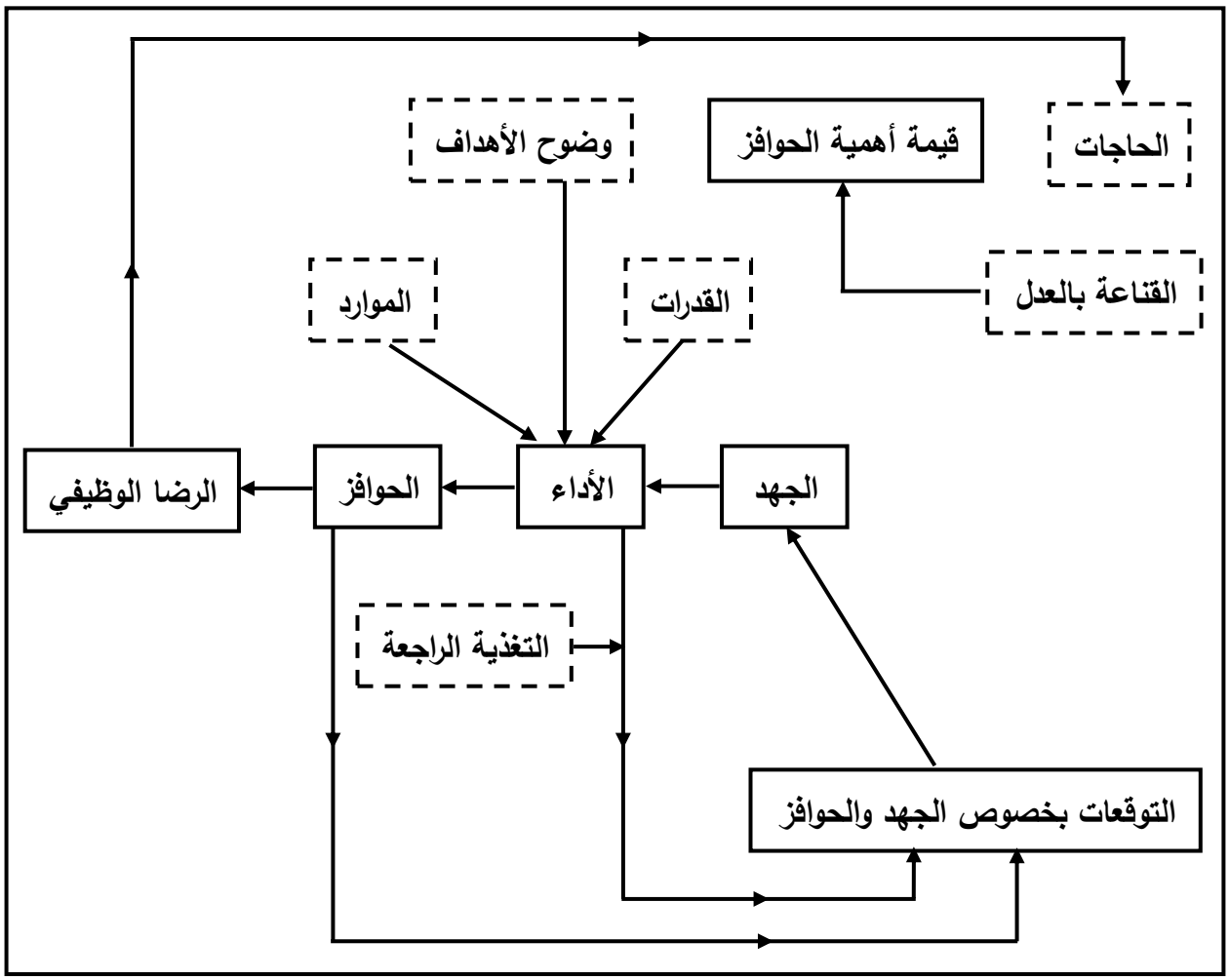
**ب.** العلاقة بين الأداء والمكافأة، حيث يعتقد الفرد أن الوصول لمستوى أداء معين سيؤدي إلى الحصول على نتيجة يرغب بها.

**ت.** العلاقة بين المكافأة والأهداف الخاصة للفرد.

ومن الضروري هنا الإشارة إلى أن الأداء هو محصلة القدرة مضروبة بالرغبة في العمل، ويضاف إلى ذلك أيضا توفر الفرصة للفرد لأن يُظْهِرَ هذه القدرات الكامنة لديه ويعكس هذه الرغبات. إذ قد لا يتاح للأفراد القادرين والراغبين في العمل الفرص المناسبة لإظهار مواهبهم.




**شكل رقم (22): العوامل المختلفة المحددة للأداء (القريوتي، 2009، ص 66).**




**شكل رقم (23): نموذج التوقعات للتحفيز والرضا الوظيفي (عن تيم، د ت، 177).**

**تنبيه:** تمثل الإطارات المضلعة المتصلة في الشكل المبادئ الأساسية في نظرية التوقعات، أما الإطارات المضلعة المتقطعة أو المنقطة فتعبر عن مساهمات النظريات الأخرى في نموذج التوقعات.

**11.7. نظرية العاملين لِـ: فريدريك هيرزبيرغ (Fréderic Herzberg, 1959):**

ولقد قدم فريدريك هيرزبيرغ عام 1959 نظرية ذات العاملين ومنذ ذلك التاريخ ونظريته موضع اهتمام الكثير من الباحثين، وقبل ظهور نظريته كان الرأي الشائع النظر إلى الرضا الوظيفي باعتباره ذا بعد واحد فقط، أي العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي هي نفسها العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي **(درة، الصباغ، 2008، ص 392).**

وقد قام هيرزبيرغ بدراسة استطلاعية لمائتين من المحاسبين والمهندسين، محاولا فهم شعورهم حل الأعمال التي يؤدونها، وقد توصل من تلك الدراسة إلى تصنيف فئتين من العوامل، سمّى الفئة الأولى العوامل الدافعية والفئة الثانية العوامل الوقائية **(القريوتي، 2009، ص ص 60 – 61).**

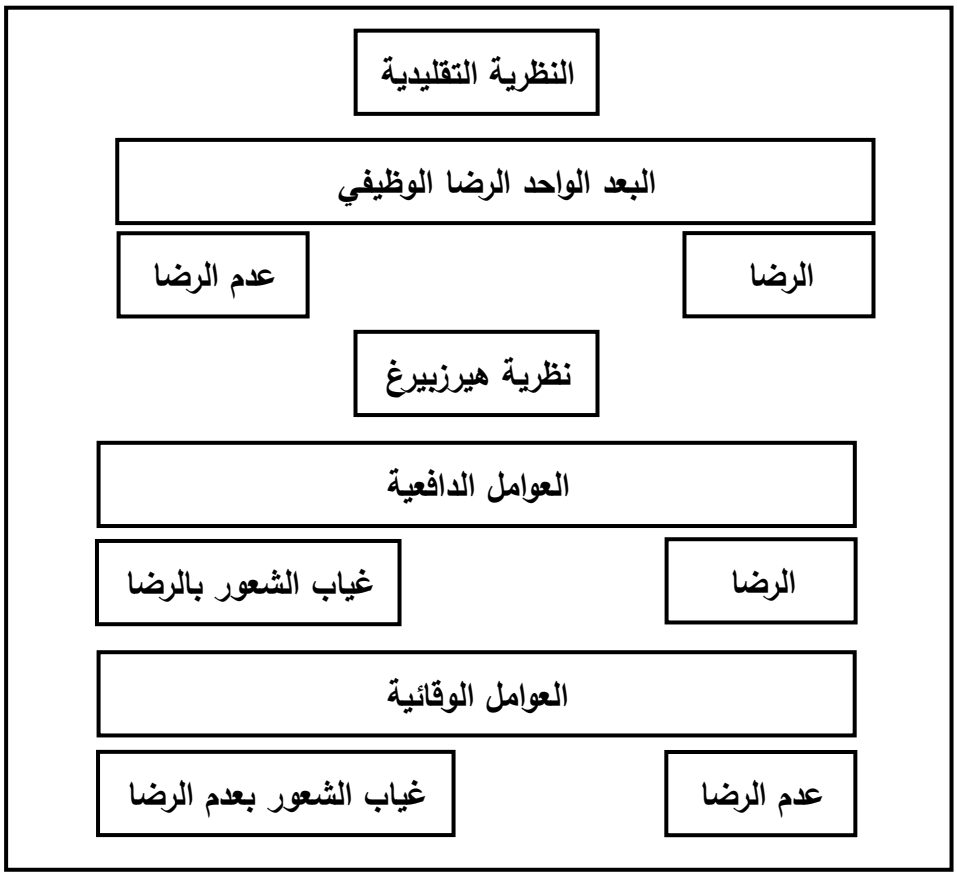
**أما الفئة الأولى (العوامل الدافعية) فتشمل العوامل التالية:**

- الشعور بالإنجاز.
- الشعور باعتراف الآخرين بأهمية دوره في التنظيم.
- أهمية العمل نفسه وكونه إبداعيا وفيه نوع من التحدي.
- الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكُّم الشخص في وظيفته.
- إمكانيات التقدم في الوظيفة.
- التطور والنمو الشخصي.

**أما الفئة الثانية وهي العوامل الوقائية فتشمل العوامل التالية:**

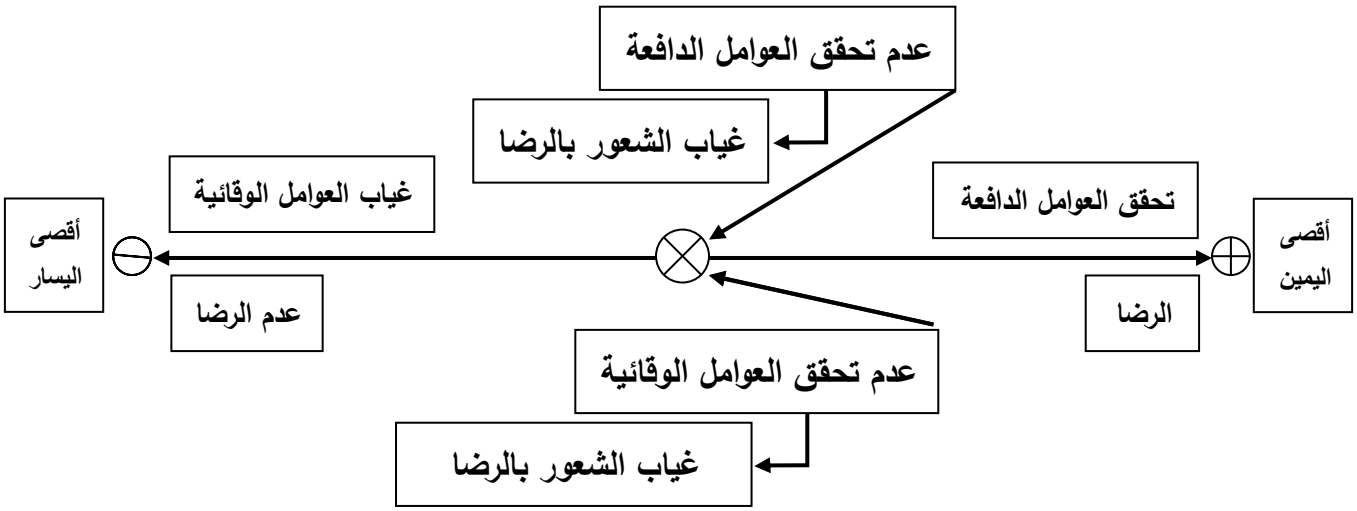
- سياسة الشركة وإدارتها.
- نمط الإشراف.
- العلاقات مع الرؤساء.
- ظروف العمل.
- الراتب.
- المركز الاجتماعي.
- الأمن الوظيفي.
- التأثير في الحياة الشخصية.

لقد بين هيرزبيرغ أن وجود العوامل الدافعية هو الذي يؤدي إلى تحسين الإنتاج، لأنها دوافع ذاتية، وتوفر شعورًا إيجابيًا لدى الأفراد، وتعطيهم فرصا للتطور الشخصي، مما يدفعهم لمزيد من العمل وتحسين الإنتاجية. أما العوامل الوقائية فإن وجودها لا يثير الدافعية ولا يؤدي لمزيد من الإنتاج، بل يمنع حالة عدم الرضى أو التمرد أو الإضراب عن العمل. فوجود هذه العوامل يعتبر حدًا أدنى لابد من وجوده، ويعتبره العاملون أساسا ولا يعتبر كرمًا من الإدارة. ويوضح الشكل رقم (24) توضيحا لهذه النظرية.




**شكل رقم (24): المقارنة بين العوامل الدافعية والعوامل الوقائية من وجهة نظر هيرزبيرغ (عن القريوتي، 2009، ص 63).**

ويمكن أن نستنتج أن تحقيق العوامل الدافعة ينتج عنه الشعور بالرضا، وعدم تحقيقها ينتج عنه غياب الشعور بالرضا. وللتوضيح أكثر نقدم مخطيطا أو تصميما يشرح ويفسر الشكل رقم (24) على شكل متصل على النحو الآتي:




**شكل رقم (25): تصميم نظرية هيرزبيرغ على شكل متصل (من إعداد الطالب).**

**12.7. نظرية سلم الحاجات لِـ: أبراهام ماسلو (Abraham. H. Masllow, 1954):**

تقوم نظرية ماسلو على افتراضات نظرية (Y)، فهو يرى أن الإنسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف مهمة، أهمها تحقيق الذات. ويقترن اسم ماسلو بنظرية سلّم الحاجات التي ترى أن للعامل حاجات متعددة، فهو إنسان يطلب المزيد، إذ أنه ما إن يُرْضي حاجة واحدة حتى يطالب بغيرها، وهي عملية يمارسها منذ مهده حتى لحده **(القريوتي، 2009، ص 56)**.

وقد صنف "ماسلو" هذه الحاجات إلى سبع مجموعات حسب أهميتها وهي: [أنظر إلى الشكل (33)، ص 121].

- الحاجات الفيزيولوجية والبيولوجية والجسدية.
- الحاجة للسلامة والأمن.
- الحاجة للانتماء والحب.
- الحاجة لتقدير واحترام الذات.
- الحاجة لتحقيق الذات.
- الحاجات الجمالية.
- الحاجة للمعرفة والفهم.

**13.7. نظرية المؤسسة البشرية لِـ: رونسيس ليكرت (Rensis Likert):**

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى ليكرت نتيجة للبحوث التي قام بها في مركز البحوث الاجتماعية بجامعة ميشيجان بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي دامت عشرات السنين وتعرف هذه النظرية غالبا بنظرية ليكرت في التسيير الإداري وقد أشادت هذه البحوث بأهمية الإدارة السليمة للموارد البشرية والمادية أيا كان نوع المؤسسة وقد خلصت النظرية إلى أن هناك أربعة أساليب تتبع من طرف المؤسسات في علاقتها مع موظفيها تتدرج هذه الأساليب من السلطة المطلقة إلى أسلوب المشاركة التامة **(شهيب، 1990، ص 976)**.

**14.7. نموذج ستيرز وبورتر (Steers & Porter):**

اقترح كل من ستيرز وبورتر نموذجًا متكاملا للدوافع، يتسم بالشمولية لإدراكها للتفاعل الحاصل بين العناصر المكونة للعمل، حيث افترضا بأن الدوافع ظاهرة معقدة يمكن فهمها من خلال هيكل متعدد الجوانب. ويستوجب توافر متغيرات مهمة في الدوافع إذا أريد لها أن تكون عملية أي قابلة للتطبيق في الواقع العملي الوظيفي، وهذه المتغيرات المهمة التي تشكل موقف العمل هي: **(العديلي، 1981، ص ص 52 – 53)**.

أ. صفات ومميزات الفرد من فروق فردية، ورغبات، واتجاهات، واعتقادات، أو المواقف والحاجات التي تلعب دورًا مهمًا في دفعهم إلى الأداء.

**ب.** صفات ومميزات العمل وتتمثل في توزيع عمل ومهام الفرد ونوع التغذية الراجعة التي يتلقاها من إنجاز العمل.

**ت.** خصائص بيئة العمل وبطبيعة الحال تخص طبيعة البيئة العملية أو التنظيمية، ويمكن تقسيمها إلى بيئة العمل المباشرة مثل جماعة العاملين، والمشكلات على مستوى نطاق المنظمة مثل المكافآت والحوافز.

**15.7. نموذج لولر (Lawler):**

يرى لولر أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد في عمله تقريبًا واحدة وذات علاقة بثلاثة أبعاد بالنسبة للعمل وهذه الأبعاد الثلاثة تتدرج كما يلي: **(عن الحربي، 1995، ص 27).**

أ. الراتب.

**ب.** الإشراف ونمط القيادة.

**ت.** الرضا عن العمل ومحتوى الوظيفة.

والجدول رقم (03) يلخص أهم نظريات الرضا الوظيفي.

**جدول رقم (03): أهم نظريات الرضا الوظيفي وخصائصها (العديلي، 1983، ص 84).**

| الرقم | النظرية | صاحبها | السنة | خصائصها |
|---|---|---|---|---|
| 01 | الإدارة العلمية | تايلور | 1900 | الحوافز المادية هي أهم ما يحقق الرضا |
| 02 | العلاقات الإنسانية | مايو وزملاؤه | 1924 | الحوافز الاقتصادية، الضمانات، بيئة العمل والعلاقات |
| 03 | الحاجات الإنسانية | ماسلو | 1943 | الحوافز المادية، الضمانات، الاحترام،تحقيق الذات |
| 04 | العاملين | هيرزبيرغ | 1959 | العوامل الدفعية والعوامل الصحية |
| 05 | العدالة | آدامز | 1963 | المدخلات، العوائد، تقييم العائد |
| 06 | التوسل | فروم | 1964 | التكافؤ، التوقع |
| 07 | الإنجاز | ماكليلاند | 1967 | حاجة القوة، الإنجاز، الانتماء والألفة |
| 08 | التوقعات | بورتر ولولر | 1968 | الفرق بين الشخص تجاه ما يحب أن يحصل عليه وما يدرك أنه حصل عليه |
| 09 | تدعيم السلوك | سكينر | 1968 | المثير، الاستجابة |
| 10 | تصميم الهدف | لوك | 1968 | ينظر للرضا من ناحية القيمة |
| 11 | ERG | ألدفر | 1972 | حاجات الكينونة، العلاقات، النمو |
| 12 | الثبات | كورمان | 1976 | العلاقة بين تقدير الذات والأداء علاقة طردية |
| 13 | العملية المناوئة | لاندي | 1978 | الأساس النسبي للرضا هو فسيولوجي |
| 14 | التأثر الاجتماعي | سلانسيك وبفيفر | 1978 | الفرد يتأثر برد فعل زملاء الوظيفة |
| 15 | Z | وليام أوشي | 1981 | الثقة، المودة، القرار الجماعي |

## 8. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

هناك عدد من العوامل التي يمكن توقع تأثيرها على درجة الرضا الوظيفي والتي لابد للإدارة أن تركز عليها لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين وأهم هذه العوامل ما يلي: **(عباس، 2006، ص ص 176-178)**.

أ. الأجور والرواتب.
**ب.** محتوى العمل وتنوع المهام.
**ت.** إمكانية الفرد وقدراته ومعرفته بالعمل.
**ث.** فرص التطور والترقية المتاحة للفرد.
**ج.** نمط القيادة.
**ح.** الظروف المادية للعمل.
**خ.** عدالة القائد.

ويؤكد السميح (2010) أن هناك عوامل تؤثر إيجابا أو سلبا في الرضا الوظيفي، ولا يشترط أن تتوافر جميعها دفعة واحدة حتى يحدث الرضا الوظيفي ومن بين هذه العوامل: طبيعة الوظيفة وظروف العمل، الراتب والمكافآت والحوافز، النمو المهني والارتقاء الوظيفي، العلاقات الإنسانية بين الزملاء والرؤساء، طبيعة مهنة التربية والتعليم، المكانة الاجتماعية، وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل: العمر والجنس والخبرة والمستوى الوظيفي والمستوى التعليمي.

وفي مصادر أخرى ذكرت بعض العوامل التي تتشابك وتتكامل ولها تأثير مباشر على الرضا الوظيفي، وتمَّ حصرها في تفاعل عنصرين أساسين هما: خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل، وفيما يلي توضيح المكونات لكل عنصر من العنصرين: **(عكاشة، 1999، ص ص 118 – 124)**.

### 1.8. العوامل المرتبطة بالفرد نفسه:

يتوقف الرضا الوظيفي على بنية شخصية الفرد، وإدراكاته البيئية، بالإضافة إلى خصائصه الدافعية ومن العوامل ما يلي:

**1.1.8. إشباع الحاجات:** وتحدد في تفسير العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات في العناصر الآتية:

أ. الإنسان له حاجات تسبب له حالة من توتر يزداد ذلك التوتر بزيادة إلحاح هذه الحاجات في طلب الإشباع.

**ب.** توجد في بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزال إلحاحه.

**ت.** كل ما يساعد على خفض حدة التوتر واختزال إلحاحه يعد مصدرا لرضا الفرد.

**ث.** مستوى رضا الفرد هو محصلة التفاعل بين إشباعات الفرد لحاجاته في موقف معين ومدى النقص في إشباع تلك الحاجات.

**2.1.8. مستوى الطموح:** تؤكد الدراسات، أن المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة من الرضا، حيث يعيش الفرد عادة في حالة من التوتر يحاول فيها تحقيق أهدافه، والتي يضعها لنفسه بناءً على تقديره لذاته وتقدير الآخرين له. وهكذا كلما تحقق هدف أو وصل إلى مستوى طموح دفعه إلى زيادة جهده وزيادة رضاه عن عمله.

**3.1.8. المستوى التعليمي:** إذ تشير الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكل علاقة عكسية، فالأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عالية لرضاهم الوظيفي، ويستخدموا لذلك جماعات مرجعية عالية المستوى مما يزيد من توقعاتهم، ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي، فينخفض رضاهم الوظيفي. إلا أن هناك دراسات توصلت إلى نتائج مختلفة، فقد وجد بعض الباحثين أن العلاقة إيجابية بين المستوى التعليمي للفرد والرضا الوظيفي، أي كلما ارتفع المستوى التعليمي، كلما أدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه.

**4.1.8. العمر:** تشير وجهة نظر بعض العلماء إلى أن العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطية بسيطة فهي على شكل حرف (U). فالأفراد في بداية حياتهم الوظيفية يكونون متحمسين، ثم ما يلبث ذلك إلا أن يزول نتيجة لاختلاف توقعاتهم عن واقع العمل فينخفض رضاهم. ويظل التدني هكذا حتى نقطة التحول التي تأخذ فيها التوقعات الشكل الواقعي وتقبله لعمله ومعايشة الواقع. فيزداد الرضا الوظيفي. وناحية أخرى لا يقبل معظم الباحثين هذا التفسير الذي يبسط العلاقة بالشكل السابق، إذ تشير نتائج عدد غير قليل من الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للأفراد وعمرهم الزمني، فيقدم بعضهم النموذج الخطي كبديل حيث يقبلون بأن درجة الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج في العمل فيزيد الرضا ليس مطلقا بل يقف عند حدود عمرية معينة لا يزيد بعدها الرضا.

**5.1.8. الجنس:** توافرت نتائج الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين جنس الأفراد ورضاهم عن وظائفهم، حيث أظهرت أن النساء أكثر رضا عن وظائفهم من الرجال، وإن كانت هذه النقطة في حاجة إلى تفسير موضوعي مقبول، إلا أن ذلك سيظل متوقفا على نتائج تلك الدراسات في الميدان التعليمي والتربوي وعند حدود بعض جوانب الرضا الوظيفي (الأجر أو الراتب، العلاقات الاجتماعية) ولم يمتد ليشمل كل جوانب الرضا الوظيفي.

**2.8. العوامل المرتبطة ببيئة العمل:**

ويقصد بها تلك العوامل أو الظروف التي يعمل في ظلها الفرد سواء كانت متعلقة بطبيعة الوظيفة التي يؤديها، أو طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة (الزملاء أو الرؤساء) في جول العمل، أو إشباعات العمل للحاجات الأساسية (أجور، حوافز، ترقيات، مكانة اجتماعية)، بالإضافة إلى العوامل الفيزيقية بجو العمل نفسه. وفيما يلي توضيح لتلك العوامل:

**1.2.8. عوامل مرتبطة بالوظيفة:** وأهم هذه العوامل:

**أ.** الأجور والحوافز.

**ب.** العلاقات السائدة في محيط العمل.

**ت.** نمط الإشراف السائد في العمل.

**ث.** فرص الترقية المتاحة أمام العاملين.

**ج.** مدى شعور الأفراد بالأمن الوظيفي.

ح. الظروف الفيزيقية المحيطة.

على أن لا ينظر إلى ترتيب هذه العوامل ترتيبا هرميا نهائيا، لأنه يصعب تحديد مقدار الإسهام الفعلي لكل عامل، فهي منظومة متشابكة تتفاعل مع بعضها لتعطي محصلة وصورة عن الرضا الوظيفي، والشكل رقم (25) يوضح العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي. وإنما يرجع تقديم أو تأخير بعضها لاختلاف الدراسات، ففي المجتمعات الغربية نجد الأجر يحتل مكانة وسيظل في مقدمة محددات الرضا الوظيفي، بكونه رمزًا للمكانة الاجتماعية والتقدير الاجتماعي، ويحقق إشباع الحاجات الفسيولوجية والأمن النفسي الوظيفي. ثم تأتي العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية خاصة بعد الدراسات التي أجراها ألتو (Alto, 1948) التي أظهرت البعد الإنساني في جو العمل كمحدد من محددات الرضا الوظيفي للأفراد.

وبعد ذلك يأتي نمط الإشراف أو جو إدارة العمل، حيث يصنف الباحثون المشرفين إلى نمطين، نمط يركز اهتمامه على العلاقات الإنسانية وحل مشكلات الأفراد، ونمط يركز اهتمامه على العمل وإجراءاته.

أما بالنسبة لعامل الترقية ومدى تقدمهم الوظيفي، فتشير الدراسات إلى توقف تأثير هذا العامل في الرضا الوظيفي للفرد على متغير آخر وهو مستوى طموح الفرد وتوقعاته عن فرص الترقية المختلفة له. فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية أكبر مما يتيحه جو العمل انخفض رضا الفرد الوظيفي والعكس صحيح.

ويلعب اطمئنان الفرد (الأمن الوظيفي) على عمله واستقراره فيه دورًا هامًا في درجة الرضا له، ويرتبط ذلك بالآتي:

أ. شعوره بأن عمله يرضي المسؤولين، وأنه موضع تقدير واحترام منهم.

ب. يطمئن على سلامة موقفه وتصرفاته بقدر معرفته لواجباته ومسؤولياته في عمله.

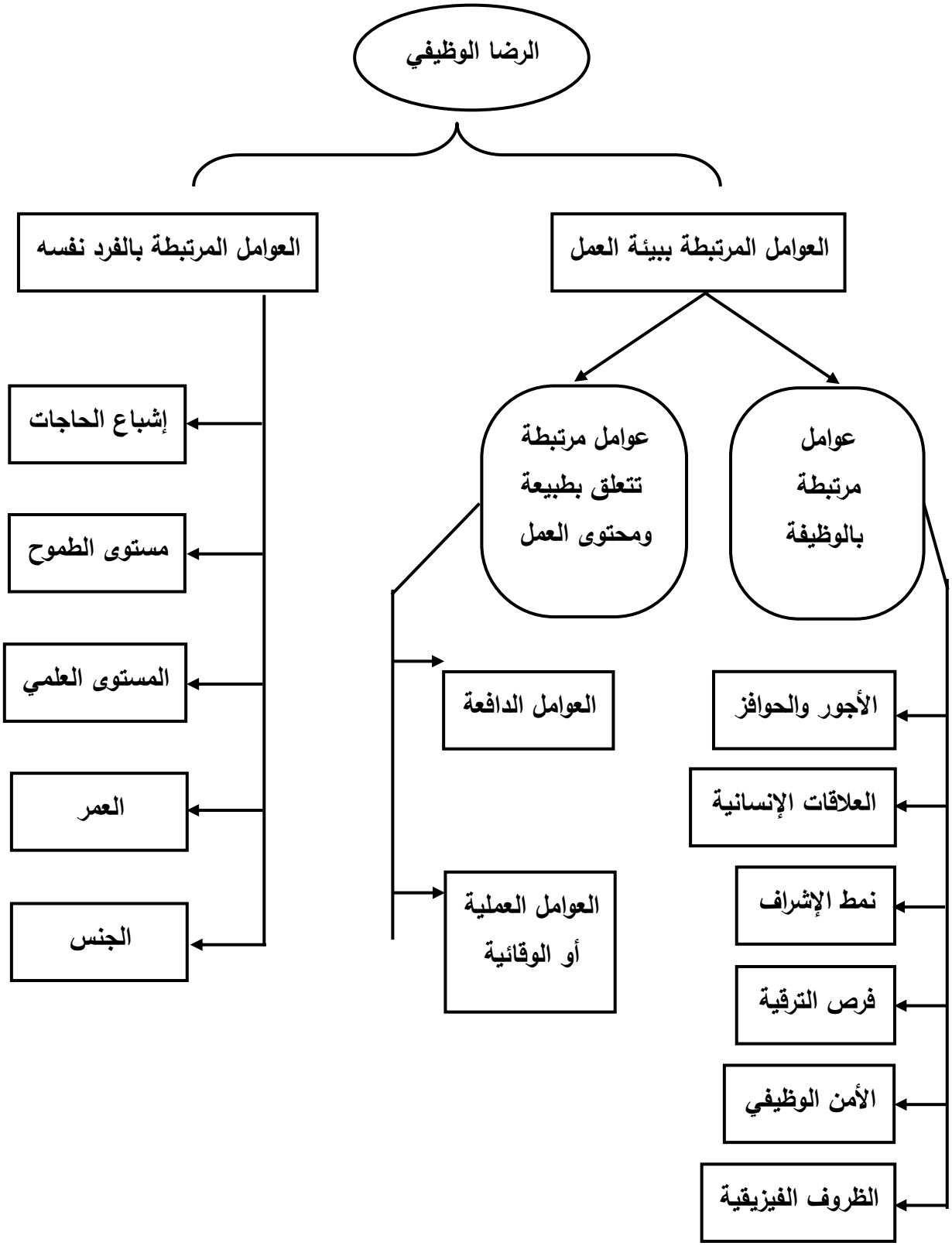
ث. ثبات النظم التي يعمل في ظلها، كنظم الأجر ونظم الجزاءات.

وأخيرا الظروف الفيزيقية التي لها إسهام واضح في زيادة درجة الرضا الوظيفي للأفراد. حيث يؤكد الباحثون على تأثير الظروف الفيزيقية على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله.

**2.2.8. عوامل تتعلق بطبيعة ومحتوى العمل:** حيث يؤكد هيرزبيرغ (Herzberg, 1959) التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحدد للرضا الوظيفي إلى نوعين من العوامل:

**النوع الأول:** يطلق عليه العوامل الدافعة وهي العوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي بمجموعة العوامل المتعلقة بطبيعة ومحتوى العمل مثل: الإنجاز والمسؤولية وتنوع مهام العمل، والسيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستيعاب العمل لقدرات الفرد وميوله وخبرته واهتماماته.

**النوع الثاني:** فأطلقت عليه العوامل العملية أو الوقائية، وهي العوامل التي ترتبط بمنع مشاعر الاستياء كالأجور وظروف العمل، وجماعة العمل، والإشراف، والترقية.




**شكل رقم (26): العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي من إعداد الطالب.**

## 9. قياس الرضا الوظيفي:

تعتبر عملية قياس الرضا الوظيفي صعبة نوعا ما، لأن رضا الأفراد ومشاعرهم هي ظواهر ضمنية، وقياس هذا النوع من المتغيرات قياسا دقيقا وصادقا كان يعتبر مستحيلا حيث نبّه ثيرستون (Thurstone) إلى استحالة قياس أي ظاهرة، حيث أكّد أنه من المهم وجود قياسات للرضا الوظيفي يتوقف على دقة اختيار الأداة حتى يتوصل إلى النتيجة المرغوب فيها. وانطلاقا مما سبق، فقد استخدمت بعض مقاييس الرضا الوظيفي بشكل واسع منذ القديم، ونذكر منها ما يلي:

### 1.9. المقاييس الموضوعية:

تعتمد هذه المقاييس على وحدات قياس موضوعية، تقيس الرضا الوظيفي بالآثار السلوكية له، كالغياب، الاستقالة وترك العمل، الحوادث والإصابات، ... الخ. وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي وهذه المتغيرات. إذ توجد عدة أساليب للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد منها: **(عكاشة، 1999، ص ص 115 – 116).**

#### 1.1.9. معدل الغياب:

ويقاس معدل الغياب بالصورة التالية:

$$\text{معدل الغياب} = \frac{\text{عدد ساعات الغياب}}{\text{عدد ساعات العمل الكلية}}$$

**شكل رقم (27): معادلة حساب معدل الغياب.**

ويمكن حساب هذا المعدل في فترات متباينة تحددها إدارة المنظمة كل عام أو كل ستة أشهر.

وتفسير معدل الغياب يحتاج إلى معرفة شخصية بالعامل فقد تكون راجعة إلى:

- أسباب شخصية بالعامل نفسه.
- عدم الرغبة في العمل أو الملل بسبب عدم الرضا.

#### 2.1.9. معدل حوادث العمل:

ويقاس معدل حوادث على النحو التالي:

$$\text{معدل حوادث العمل} = \frac{\text{عدد ساعات العمل المفقودة بسبب الحوادث}}{\text{إجمالي ساعات العمل}} \times 1000$$

**شكل رقم (28): معادلة حساب معدل حوادث العمل.**

ويمكن تحويل هذا المعدل بصورة ثابتة وقوية للمنظمة عن طريق ضرب هذا المعدل في ألف (1000) لكي نحصل على معدل الحوادث لكل ألف ساعة عمل فعلي. ويمكن تفسير أسباب الحوادث التي قد تعود إلى:

- عدم الرضا، قد يجعل العامل غير منتبه وقليل التركيز أثناء العمل.
- عدم التدريب الكافي، وعدم إتقان العمل.
- عدم كفاية الأجهزة والأدوات والأمن.

**3.1.9. الاستقالة وترك العمل:**

يمكن استعمال حالات الاستقالة وترك العمل الاختياري كمؤشر لدرجة الرضا الوظيفي، فبقاء الفرد في وظيفته يعتبر مؤشرا قويا لارتباطه بهذه الوظيفة أو المؤسسة التي يعمل بها وارتياحه لها، أي إثبات الولاء والرضا عنها. وبالتالي يمكن استخدام البيانات المتعلقة بالاستقالة وترك العمل الاختياري لمعرفة تأثير مختلف البرامج على الرضا عن العمل **(عاشور، 1983، ص 406)**.

**2.9. المقاييس الذاتية:**

تعرف هذه المقاييس كذلك بالطريقة المباشرة، وتهدف للحصول على تقارير من طرف العاملين حول مستوى رضاهم الوظيفي، وهي تقوم على تصميم قائمة تتضمن أسئلة توجه إلى العاملين. وهناك عدة مقاييس ذاتية لقياس الرضا الوظيفي سوف نوجزها فيما يلي:

**1.2.9. الملاحظة:**

يمكن أن نعتمد على ملاحظة السلوك الملموس للعمال في أدائهم للعمل وانتظامهم به كمصدر للتعرف على اتجاهاتهم ورضاهم عن مختلف جوانب العمل. ومن مظاهر السلوك التي تكشف عن الاتجاهات التباطؤ في إنجاز العمل، ارتفاع معدل الغياب والهروب من العمل قبل الأوقات المحددة، وهذه المظاهر تشير فعلا إلى الاتجاهات ولكنها تعطي الإشارة عن سلوك العاملين تجاه وظائفهم **(عفيفي، 2003، ص 393)**.

**2.2.9. المقابلات:**

تمكّن المقابلات الشخصية مع العاملين في المؤسسة من معرفة اتجاهاتهم المختلفة نحو مختلف جوانب العمل، ويتم ذلك من خلال توجيه أسئلة للعمال بنظام معين لتسجيل إجاباتهم لمعرفة مدى رضاهم أو عدم رضاهم الوظيفي. وهناك نوعين من المقابلات؛ المقابلة الموجهة التي تشمل على أسئلة محددة يجيب عليها العامل وهي في معظمها أسئلة غير مباشرة، والمقابلة غير الموجهة التي تترك الحرية للعامل أن يتحدث في أي موضوع يتعين له وبأي ترتيب يستريح إليه، وتكمن مهمة الباحث في تشجيعه على الاستمرار في الحديث لتحديد مستوى رضاه من عدمه **(عفيفي، 2003، ص 394)**.

**3.2.9. المقاييس:**

تعتبر أكثر الأساليب شيوعا وأقلها تكلفة مقارنة بالنتائج الموضوعية التي تعطيها بشرط أن يحسن تصميمها وتنفيذها. ومن بين هذه المقاييس نجد:

**أ. مقاييس التقييم المتدرج غير المقارنة:**

في هذا النوع من المقاييس لا يتم تزويد الفرد المبحوث بنمط محدد يمكن استخدامه في القيام بعملية التقييم بغرض المقارنة، ولا بتعليمات تتعلق بمقارنة الشيء موضوع الدراسة بمتغير آخر على أساس مدى توافر الخاصية التي يتم قياسها في كل منها، بل يكون المبحوث حرا في مقارنة متغير الدراسة بأي متغير آخر يحضر إلى ذهنه. وهذا ما يؤخذ على هذا النوع من المقاييس، وذلك لاحتمال عدم وجود علاقة بين متغير الدراسة ومتغير آخر مما قد لا يتفق مع طبيعة وغرض الدراسة. وضمن هذا النوع من المقاييس نميّز صنفين، هما: **(المرسي، 2003، ص 319)**.

**ب. المقاييس التصويرية للتقييم المتدرج:**

يطلب في هذا الصنف من المبحوث وضع علامة معينة على النقطة المناسبة من السلم المتدرج لتقييم متغير الدراسة، والذي يأخذ شكل خط يبدأ وينتهي بمستويين متطرفين في وصف المتغير أو يزود بنقاط للمقياس المستخدم لمساعدة المفحوص في تحديد موقع إجابته **(المرسي، 2003، ص 320)**.

**ت. مقاييس التقييم المبنية على مجموعة من البنود:**

تتشابه مقاييس التقييم القائمة على مجموعة من البنود أو البدائل مع مقاييس التقييم المتدرج ذات الطبيعة التصويرية، وذلك باستثناء أن المبحوث في الحالة الثانية يوجه إليه السؤال للاختيار بين عدد محدد من الفئات أو البنود بدلا من أن يسأل بوضع علامة على خط متصل من القياس. ويعتبر هذا النوع من أكثر المقاييس استخداما في البحوث والدراسات الإدارية، كما تمثل أسس بناء العديد من مقاييس الاتجاهات الأكثر تعقيدا مثل مقياس ليكرت (Likert)، ومقياس التمايز اللفظي لـِ أوزجود (Osgood) ... الخ. **(المرسي، 2003، ص 321)**

**ث. مقاييس التقييم المتدرج المقارنة:**

تزود هذه المقاييس الباحث بانعكاس أكثر دقة لاتجاهات المبحوثين لأنها تتضمن معايير يمكن الرجوع إليها عند التقييم.

**ج. مقاييس الترتيب:**

في ظل هذا المقياس يطلب من العامل ترتيب عدد من الأشياء؛ سياسات، إجراءات، خطوات العمل داخل المؤسسة،...الخ، وذلك وفقا لمعيار معين. والبيانات التي يتم الحصول عليها من مثل هذا النوع من المقاييس هي نموذج واضح للبيانات ذات مستوى القياس الترتيبي حيث أنه ليست هناك بيانات يتم توفيرها حول الفرق النسبي بين أي من هذه المتغيرات موضع القياس. وما يعاب على هذه المقاييس أنها تقدم بيانات ذات طبيعة ترتيبية والتي تمثل أحد المستويات الضعيفة في المقياس ويتمثل في محدودية استخدام الأدوات

والأساليب الإحصائية، فهو لا يمكنه حساب المتوسط الحسابي لمثل هذه البيانات، بل حساب الوسيط والمنوال.

**ح. مقياس المجموع الثابت:**

ويتطلب هذا المقياس أن يقوم العامل المبحوث بتوزيع رقم ثابت من النقاط (100 مثلا) فيما بين عدد معين من المتغيرات موضوع القياس وذلك بغرض التعبير عن تفضيلاتهم النسبية لكل متغير في الدراسة، والأهمية النسبية للخاصية موضع القياس ودرجة أو مدى احتواء كل متغير من المتغيرات الدراسية للخاصية موضع القياس. ويستخدم هذا المقياس بدرجة كبيرة في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي، ومن الأفضل أن يتضمن هذا المقياس عدد محدود من الخصائص المطلوب توزيع الرقم الإجمالي بينها حتى لا يواجه العامل – المبحوث– مشكلة تقسيم الرقم الإجمالي على عدد كبير من المفردات التي يتضمنها المقياس **(المرسي، 2003، ص 325)**.

**خ. مقاييس الاتجاهات متعددة الأبعاد:**

ترتكز المقاييس السالفة الذكر عادة على قياس خاصية أو متغير في الدراسة من أجل الوصول إلى تقييم شامل أو عام للمتغير. وهذا النمط من المقاييس لا يصلح للحصول على صورة كافية عن اتجاهات الأفراد بصفة عامة والرضا الوظيفي بصفة خاصة نحو متغير يتسم بالتعقد وتعدد خصائصه. لهذا كانت هناك مجموعة أخرى من المقاييس ذات البنود والأسئلة، وسوف نتطرق إليها فيما يلي:

**د. طريقة المسافات المتساوية ظاهريا لِـ: لويس ليون ثيرستون (Louis Leon Thurstone):**

لقد لفت نظر ثيرستون دراسة كل من (Allport & Hartman)، ثم طوّر المقياس وطبقه على بعض فقرات مقياسهما، وتوصل إلى أساس منطقي لتوزيع آراء الطلاب في المقياس، بحيث تكون المسافات المتساوية على المقياس تمثل فرقا ظاهريا متساويا في الأداء. وأدرك أهمية هذه الطريقة وأوضح ذلك في مقالته بعنوان " الاتجاهات يمكن قياسها" التي نشرت 1928 حيث تناول فيها الأساس المنطقي لأسلوبه الجديد الذي أطلق عليه المسافات المتساوية ظاهريا **(علام، 2000، ص 532)**.

**ذ. طريقة التدرج التجميعي لِـ: رونسيس ليكرت (Rensis Likert):**

اقترح فيه أسلوبا جديدا يعتمد على مقياس الفئات المتساوية. وتتطلب هذه الطريقة جهدا ووقتا أقل مما تتطلبه طريقة ثيرستون وتؤدي إلى نتائج مماثلة، وتعتمد على القياس الترتيبي للاتجاهات **(عن علام، 2000، ص 539)**.

ويحتوي مقياس ليكرت على عدد من العبارات التي لها علاقة بالاتجاه نحو الموضوع المراد دراسته، وكل عنصر أو عبارة تقيس أحد الجوانب لعامل أو لشيء واحد، بمعنى القياس الناتج هو ذو بعد واحد. ويجب أن يحتوي المقياس على عبارات بصيغة الإيجاب وأخرى بصيغة السلب، ويطلب من الفرد إبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة اتجاهه على تدرج يشمل خمسة (05) استجابات، وعليه

اختيار استجابة واحدة من أصل خمسة استجابات التي تتماشى واتجاهه **(عن عاشور، 1983، ص 412)**.

**ر. مقياس تمايز معاني المفاهيم لِـ: شارلز أوزجود (Charles Egerton Osgood):**

قام أوزجود عام 1952 بنشر نتائج دراسته المتعلقة بمكونات معاني المفاهيم، حيث جمع عددا من الصفات ووضعها في أزواج من الصفات المتضادة ثنائية القطب، وطلب من الأفراد تقدير سلسلة من المفاهيم أو الحكم عليها من حيث ما تعنيه لكل منهم باستخدام هذه الأزواج من الصفات. وأجرى تحليلا للبيانات حيث استخلص ثلاثة عوامل أو مكونات أساسية تنطوي عليها هذه التقديرات وهي: التقييم، القوة والنشاط **(عن علام، 2000، ص 549)**.

**ز. مقياس الأسلوب التراكمي لِـ: لويس جوتمان (Louis Guttmann):**

يعتمد هذا المقياس على بناء أسئلة أحادية البعد، وهذه الفقرات مترابطة فيما بينها بحيث إذا وافق العامل على الفقرة (2) فإنه يوافق على الفقرة (1) التي سبقتها، ومن يوافق على الفقرة (3) فإنه يوافق على الفقرتين (1) و (2) اللتين تسبقانها، وهكذا دواليك. وعند بناء مقياس الرضا الوظيفي نقوم بكتابة عدد من الفقرات، تكون الإجابة "موافق" أو "غير موافق" ومرتبة ترتيبا حسب درجة الموافقة، وأحيانا يمكن ترتيبها عشوائيا **(عن علام، 2000، ص 546)**.

**س. طريقة الوقائع الحرجة لِـ: فريديريك هيرزبيرغ (Fréderic Herzberg):**

استخدم هيرزبيرغ لقياس مشاعر الأفراد تجاه العمل بنفس طريقة (Flanagan) لقياس سلوك العمل وتقييم الأداء فيه. وقد تبعه في ذلك العديد من الباحثين في استخدام طريقة الوقائع الحرجة لقياس عوامل الرضا وعدم الرضا. وتؤدي هذه الطريقة إلى معرفة رضا الفرد عن عمله من عدم رضاه مع تحديد الأسباب المؤدية إلى هذا السلوك **(عن عاشور، 1983، ص 417)**.

**ش. مقياس مينسوتا (Minnesota):**

ويرمز له باختصار (MSQ)[*] وتعرف بقائمة استقصاء جامعة (Minnesota) لقياس الرضا الوظيفي والتي تم تصميمها من طرف Weiss و Dawis و England و Lofquist في الفترة 1967-1977 ويهدف إلى قياس اتجاهات وميول العاملين نحو الرضا الوظيفي. ويعد من المقاييس الأكثر استعمالا في الأبحاث العالمية لنوعية صدقه الداخلي والخارجي. ويحتوي على عدد من البنود لا يتعدى عشرين (20) بندا وكل منها يمثل مظهرا من مظاهر العمل. فهو يأخذ أكبر عدد من الأبعاد المهنية (جوانب العمل). وقد لقي هذا المقياس قبولا واستخداما واسعين في مجال علم النفس التنظيمي **(Spector, 1997, P 7)**.

* - MSQ = Minnesota Satisfaction Questionnaire.

**ص. مسح الرضا الوظيفي:**

ويرمز له باختصار (JSS)[**] يتمتع هذا القياس بدليل معتبر يدعم خصائصه السيكومترية، حيث تم تطويره من طرف Spector في 1985 كأداة لقياس مستويات الرضا الوظيفي، فهو يتكون من 36 عبارة مصممة لقياس تسعة أوجه للوظيفة ومحيط العمل. ومقارنة بالقياسات الأخرى الموصوفة سابقا، يعتبر هذا المقياس نموذجيا، حيث أن مكوناته تمثل عبارات حول عمل الفرد أو وضعية العمل. **(Spector, 1997, P 8)**

**خلاصة:**

من خلال استعراض الأدب النظري المتوفر في مجال الرضا الوظيفي انطلاقا من تعريفه وتطوره التاريخي، وأهميته، وأنواعه، ومحدداته، والنظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه، وطرق قياسه. ومن هذا المنطلق النظري، يمكن القول أن العمل الجاد والمنظم الذي يحقق المخرجات الإيجابية على أساس الرضا الوظيفي لصالح المفتشين، وتوفير مناخ ملائم من ناحية التنظيم والانضباط على المستوى العام. والاهتمام ببناء روح الفريق والحرص على تقوية وتعزيز نقاط القوة في أداء المفتشين وتلافي سلبياتهم لتحسين مستوى الاستقرار الوظيفي والأمان المستقبلي، وعدم المساس بكرامة الإنسان تحت أي ظروف.كل ذلك لا يتأتى إلا من خلال هذه العوامل، والتي تعتبر كضمانة أساسية لتحقيق رضاهم الوظيفي وتحسين مستوياته، وإشعارهم بالأهمية لتحقيق الذات. والتوجهات النظرية التي تفسر الرضا الوظيفي ويقوم عليها أثبتت جلها أنها تعمل على تلبية حاجات الفرد الأساسية والاجتماعية والفكرية وغيرها.

** - JSS = Job Satisfaction Survey.

# الفصـــل الرابـــع

## دافعـــية الإنجـــاز

**تمهيد.**

**ماهية دافعية الإنجاز.**

**أولا: الدافعية.**

**1.1. تعريف الدافعية لغة.**

**2.1. تعريف الدافعية اصطلاحا.**

**3.1. تعريف الدافعية تربويا.**

**4.1. تعريف الدافعية طبيا.**

**5.1. لمحة تاريخية عن تطور الدافعية.**

**6.1. المفاهيم الرئيسة ذات العلاقة بالدافعية.**

**7.1. أنواع وأصناف الدافعية.**

**8.1. نظريات الدافعية.**

**9.1. وظائف ودورة الدافعية وعلاقتها بالأداء.**

**10.1. خصائص وأهمية الدافعية.**

**ثانيا: دافعية الإنجاز.**

**1.2.. تعريف الإنجاز لغة.**

**2.2. التعريف المفاهيمي لدافعية الإنجاز.**

**.2. لمحة تاريخية عن دافعية الإنجاز.**

**4.2. مفاهيم مرتبطة بدافعية الإنجاز.**

**5.2. نظريات دافعية الإنجاز.**

**6.2. مكونات دافعية الإنجاز وأنواعها.**

**7.2. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.**

**8.2. خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفض.**

**9.2. أهمية دافعية الإنجاز في المجال التربوي.**

**10.2. الأبعاد المتعددة لدافعية الإنجاز.**

**11.2. قياس دافعية الإنجاز.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

حاز موضوع الدافعية اهتمام العديد من التربويين والباحثين، وأُنتِج حولها الكثير من المؤلفات والدراسات، لما لها الأثر الإيجابي في التعلم والتعليم والعمل وجميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية. فلولا الدافعية ما بلغ الفرد مراتب النجاح والامتياز وبلوغ الأهداف المنشودة. أي بمعنى أن الفرد قد لا يصل إلى غايته النهائية والمثلى وهي بمثابة المحرك الأساسي لأداء أعماله وأنشطته. ولا يستطيع الفرد تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة دافعة للنشاط أو السلوك المراد تحقيقه، والتي يصطلح عليها في علوم التربية وعلم النفس بالدافعية.

إذ يعد الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام للنظر إلى الإنجاز بأنه المكون الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف **(السهلاوي، والنويصر، 1996، ص 47)**.

وقد ارتبط مصطلح الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) وإلى ليفين (Levin) قبل استخدام موراي مصطلح الحاجة للإنجاز.

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for achievement) بشكل دقيق وبوصفه مكوّناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان "استكشافات في الشخصية" (Explorations in personality) والتي عرض فيها عدة حاجات نفسية أطلق عليها الحاجات العالمية (Universal needs) وهي الحاجات الشائعة بين الناس.

**- ماهية دافعية الإنجاز:**

**أولا: الدافعية:**

**1.1. تعريف الدافعية لغة:**

كثرت تعريفات ظاهرة دافعية الإنجاز، وعلى الرغم من اختلافها، إلا أنها جميعا تركز على مدى الاختلافات بين الأفراد في السمات المختلفة، وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال دافعية الإنجاز، ومن بينها:

الدافعية: **دَفَعَهُ**، وَدَفَعَهُ إِلَيْهِ، وَدَفَعَ عَنْهُ اَلْأَذَى، كَمَنَعَ، دَفْعًا وَمَدْفَعًا، و**الدَّفْعَةُ**: الْمَرَّةُ، وَبِالضَّمِ: الدُّفْعَةُ مِنَ الْمَطَرِ، ج: دُفَعٌ، كَصُرَدٍ، وَمَا انْصَبَّ مِنْ سِقَاءٍ أَوْ إِنَاءٍ بِمَرَّةٍ. وَنَاقَةٌ **دَافِعٌ** وَ**دَافِعَةٌ** وَ**مِدْفَاعٌ**: تَدْفَعُ اللَّبَأَ فِي ضَرْعِهَا قُبَيلَ النِّتَاجِ. وَ**انْدَفَعَ** فِي الْحَدِيثِ: أَفَاضَ، وَانْدَفَعَ الْفَرَسُ: أَسْرَعَ فِي سَيْرِهِ، وَمُطَاوِعُ دَفَعَهُ. وَ**الْمُدَافَعَةُ**: الْمُمَاطَلَةُ، وَالدَّفْعُ، وَمِنْهُ: (إِنَّ اللهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا) [الْحَجُ: 38]. وَسَيِّدٌ غَيْرُ **مُدَافَعٍ**، بِفَتْحِ الْفَاءِ: غَيْرُ

مُزَاحَمٍ. و**اسْتَدْفَعَ** اللهَ الْأَسْوَاءَ: طَلَبَ مِنْهُ أَنْ يَدْفَعَهَا عَنْهُ. وَ**تَدَافَعُوا** فِي الْحَرْبِ: دَفَعَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا **(الفيروز آبادي، 2004، ص 735)**.

والدافعية بعكس الاندفاعية التي هي نمط سلوكي يتضمن عدم القدرة على ضبط السلوك، والميل نحو الاستجابة من دون تفكير، كما يوصف هذا الفرد بسرعة التهيج والتهور لأبسط الأمور، كما يتصف بالتحدي والمعارضة والعناد مما يفقده صفة الاجتماعية، فهو سلبي في كسب صداقة الآخرين **(أبو الديار، والبحيري، ومحفوظي، 2012، ص 38)**.

ومجمل القول يمكن أن نستنتج من أن الدافعية تشير إلى الإنتاج والسرعة والمعاونة.

وجاء معنى كلمة الدافعية حسب موسوعة شرح المصطلحات النفسية: هي حالة من النزوع نحو القيام بعمل ما، ومن أمثلتها الجوع أو العطش الذي يدفع للبحث عن الطعام والماء **(الشربيني، 2001، ص 235)**.

أما حسب المعجم الموسوعي في علم النفس فجاءت كلمة الدافعية بمعنى: مصطلح منسوب إلى فرويد (1905) يدل على الميول الدينامية لا الشعورية في الشخصية، التي تعمل عملا دائما، وتوجه وتصرِّف العضوية نحو إشباع هذه الميول **(سِيلامي، 2000، ص 1046)**.

**2.1. تعريف الدافعية اصطلاحا:**

إن كلمة دافعية (Motivation) [*] لها جذورها في الكلمة اللاتينية "Movere" التي تعني يدفع أو يحرك "To move" في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك **(خليفة، 2000، ص 68)**.

عرفت الدافعية بأنها: "عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراري؛ حتى يتحقق ذلك الهدف" **(توق، 2003، ص 201)**.

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الأفراد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة داخلية للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاءً لحاجات أو رغبات داخلية. أما الحاجة (Le Besoin) فهي حالة تنشأ لدى الكائنات الحية لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الأفراد. أما الهدف (Objectif) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع **(قطامي، وعدس، 2002، ص 195)**.

---

* - Motivation (du Latin motivus, «mobile», de, movere), «mouvoir». Ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent. La conduite d'un individu. Toute motivation implique des modifications physico-chimiques, physiologiques, motrices et mentales de l'organisme. (Sillamy,1980) **(عن مقران وآخرون، 2008، ص ص 18 – 19)**.

حالة عضوية تتحرك فيها الطاقة الجسدية، وتتجه بصورة انتقائية نحو بعض أجزاء المحيط **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 33)**.

وأن جاردنر إدموند ليندزي (Gardner Edmund Lindsey) عرف الدافعية بأنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف **(عن الداهري، والكبسي، 1999، ص 95)**.

ومن التعريفات والمفاهيم المتعلقة بها فقد عرفها بول توماس يونج ( Paul Thomas Young) أنها: "عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعضيد النشاط إلى التقدم وتنظيم النشاط" **(الشوكاني، 2004، ص 34؛ وخليفة، 2000، ص 69)**.

ويعرفها أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) بأنها: "خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرًا في كل أحوال الكائن الحي" **(خليفة، 2000، ص 69)**.

وعرف دونالد أولدينغ هب (Donald Olding Hebb) الدافعية بأنها: "أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد بطاقة الحركة" **(خليفة، 2000، ص 69)**.

كما عرفت، بأنها: "حالة نفسية ذاتية تحرك الفرد وتوجهه إلى تحقيق شيء ما، أي أن الدافعية هي طاقة مركبة تثير نوعًا من التوتر الانفعالي الذي لا يهدأ إلا بعد الإشباع" **(الحارثي، 2003، ص 45)**.

كما يعرف أحمد عزت راجح الدافع على أنه: "حالة داخلية، جسمية أو نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة **(محمد، 2007، ص 133)**.

الدوافع هي مجموعة من القوى الدافعة في داخل الشخصية الإنسانية تعمل على ديمومة النشاط الإنساني، وتدفع الفرد باتجاه تحقيق أهداف معينة، وذلك عن طريق ممارسة بعض أنواع السلوك **(سالم وآخرون، 1989)**.

ويعرف الدافع بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين ويعرف بأنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف. ويعد الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية. (Petri & Govern, 2004). كما توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت (Baron, 1998).

### 3.1. تعريف الدافعية تربويا:

ويركز هذا التعريف على كونها تقوم بإثارة المتعلم وتحافظ على دوامه طيلة فترة التعلم. وهي عبارة عن قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف ما وتحافظ على دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة لذلك. ويمكن أن تستثار إما بعوامل داخلية ذاتية (حاجات، ميول، اهتمامات) أو خارجية بيئية (كالأشخاص، الأفكار، الأشياء) **(القاسم، 2000، ص 62)**.

**4.1. تعريف الدافعية طبيا:**

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر دافعية الإنجاز، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

وتعرف نايفة قطامي (2010) الدافعية بأنها: "طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالم بأسره. والدافعية عملية عقلية تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه" **(قطامي وآخرون، 2010، ص 287)**.

وعلى ضوء هذا المفهوم للدافعية، فإنه يمكن التأكيد على ما يلي:

أن الدافع: هو الطاقة التي تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكا معينا وفي وقت معين، فالكائن الحي يكون مدفوعا في سلوكه بقوة داخلية تجعله ينشط ويستمر في هذا النشاط حتى يتم إشباع هذا الدافع **(مقران وآخرون، 2008، ص 19)** نقلا عن (أبو جادو، 2005).

الدافع: هو حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين **(مقران وآخرون، 2008، ص 19)** نقلا عن (أبو حطب؛ وصادق، 2002).

وللتمييز بين الدافع والدافعية يحاول البعض من الباحثين مثل أتكنسون التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهود أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين.

أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

ورغم محاولة البعض الفصل بين المفهومين إلا أنهما يستخدمان كمرادف لمعنى واحد يعبران عن السلوك المدفوع، فهما يعنيان أي الدافع والدافعية شيئا واحدا.

**5.1. لمحة تاريخية عن تطور الدافعية:**

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الاتجاهات الفلسفية المتعددة، حيث أكدت بعض الاتجاهات الفلسفية على الجانب العقلاني للإنسان، وحرية الإرادة، والاختيار. وقد ميزت بين الإنسان والحيوان على أساس نوعي. ولاسيما أن الإنسان يمتلك الروح والعقل اللذان يتحكمان في سلوكياته ودوافعه، في حين يسلك الحيوان وفقا لآلية معينة متمثلة بالغرائز.

وهناك بعض الاتجاهات الفلسفية الأخرى ترى أن الإنسان يستجيب على نحو ميكانيكي للقوى الخارجية، وكان من بين هذه الاتجاهات: الترابطية التي ظهرت في انجلترا وتبنى أفكارها جون لوك وهوبز وغيرهم، ومثل هذه الاتجاهات تولى أهمية كبرى لدور المثيرات العقابية والتعزيزية في تشكيل الدوافع لدى الأفراد.

وكان لأفكار داروين في النشوء والارتقاء الأثر البالغ في إفساح المجال لاستخدام الغرائز لتفسير السلوكيات الإنسانية، إذ يرى أن الفرق بين الإنسان والحيوان ليس نوعيا وإنما كميا. لقد تأثر الكثير من

الفلاسفة وعلماء النفس بأفكار داروين، ومن أبرز هؤلاء ماك دوجال وفرويد. ويعد ماك دوجال من أكثر الدافعين عن دور الغرائز في السلوك، إذا يرى أن الإنسان يستجيب وفقا لمبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم وتعتبر أن الغرائز هي المصدر والمحرك الرئيسي للسلوك الإنساني.

ويضيف ماك دوجال أن كافة أشكال السلوك الإنساني لها جذورها الغريزية، واستطاع تصنيف (121) غريزة مثل الحرب والاستطلاع والعدوان والجنس والطعام والاكتئاب.

وتأثرت أيضا نظرية فرويد في التحليل النفسي بهذا الاتجاه إذ يرى فرويد أن الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى في الأعمال العدوانية التدميرية. ولقد ظل تفسير السلوك القائم على الغرائز سائدا حتى العشرينات من القرن الماضي، إلى أن ظهرت اتجاهات نظرية حديثة في علم النفس، اعتمدت المنهج العلمي والتجريبي في دراسة السلوك ومن هذه الاتجاهات النظرية: السلوكية والمعرفية والإنسانية ونظرية الهدف **(الزغول، والهنداوي، 2014، ص ص 294 – 295)**.

### 6.1. المفاهيم الرئيسة ذات العلاقة بالدافعية:

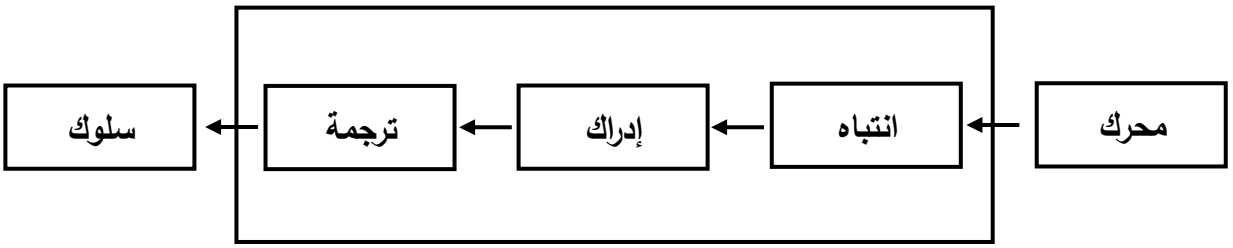
يمكن التمييز بين الدافعية وبعض المفاهيم ذات العلاقة بها، نذكر منها الآتي: **(قطامي وآخرون، 2010، ص 288)**

أ. **العادة** (L'habitude): هي استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من أعمال – حركيا كان أم عقليا أم خلقيا – بطريقة آلية مع السرعة والدقة والاقتصاد في المجهود **(راجح، 1968، ص 101)**.

ب. **القيمة** (La valeur): عرف ميلتون روكيتش (Milton Rokeach, 1973) القيم على أنها تمثل المعيار الذي يوجه ويحكم تصرفات واتجاهات الأفراد نحو مواضيع، مواقف، معتقدات، تقويم، أحكام، تبريرات، مقارنة النفس بالغير ومحاولة التأثير في الغير أيضا.

وهي أيضا مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقويمه، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول والرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار **(الجغيمان، ومحمود، 2008، ص 66)**.

ت. **الإدراك والتعلم:** الإدراك هو ما يقوم به الفرد من تنظيم وترتيب للخبرات والتجارب التي يمر بها وكذلك تفسيراته واتجاهاته وتعامله مع البيئة من خلال ما يحمله من معلومات وخبرات مخزونة في ذاكرته وتتكون العمليات الإدراكية من ثلاث خطوات هي: الوعي أو الانتباه، ترجمة المنبهات الواردة، تحديد الفعل أو السلوك المناسب. أما التعليم فهو عبارة عن التفاعلات التي تتم بناءً على مواقف معينة، وينتج عنها تغيير في السلوك، أو هو تغيير ثابت نسبيا في السلوك يحدث نتيجة للتجربة. والشكل الآتي يوضح مفهوم عملية الإدراك والعلاقة المشتركة مع التعلم **(اللوزي، 2010، ص 60)**.




**شكل رقم (29): مفهوم عملية الإدراك والعلاقة المشتركة مع التعلم. المصدر: (اللوزي، 2010، ص 60).**

**ث. الانفعال** (L'émotion): هو عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية، تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء. حيث تعتبر الاستجابة العنصر الرئيس في الانفعال، أو منهم من يركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال. ويمكن تصنيف الانفعالات إلى ثلاثة أبعاد أساسية وهي: **(زايد، 2003، ص 81)**.

- بعد الشدة.
- بعد سار، وغير سار.
- بعد الاقتراب، أو التجنب.

**ج. المثير أو المنبه** (Le stimulant, L'incentive): يمكن توضيح مفهوم المثير بأنه يقصد به: "الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضا بأن له تأثيرا على سلوك الفرد موضوع الملاحظة" **(القاسم، 2000، ص 101)**. والمثير حسب معجم علم النفس والتربية فيشير إلى: الموضوع أو الشيء الذي يستثير الفرد وينبهه للقيام بسلوك يشبع به دافعا معينا كالطعام يعتبر مثيرا أو منبها للجائع **(أبو حطب، وفهمي، 1984، ص125)**.

**ح. السلوك** (Le comportement): هو ما يقوم به الكائن العضوي من نشاط داخل بيئته نتيجة التفاعل الديناميكي بينهما وتأثير كل منهما في الآخر. ويمتاز بالتغير والتطور بحكم تغير وتطور البيئة المحيطة بالكائن الحي. مدفوعا بدوافعه الفطرية والمكتسبة **(الجغيمان، ومحمود، 2008، ص 38)**.

نلاحظ من خلال نظائر الترجمة اللغوية لبعض المفاهيم السابقة باللغة الفرنسية نجدها تشترك وتتمفصل في واحدة أو أكثر من الكلمات التي تعطي مدلولا واحدا لمصطلحات مختلفة باللغة العربية.

### 7.1. أنواع وأصناف الدافعية:

يوجد العديد من التصنيفات لأنواع الدوافع التي تغطي كل أشكال السلوك الإنساني بأكثر من طريقة مختلفة من بينها:

**1.7.1. التصنيف الأول:** تصنف الدوافع هنا على نطاقين هما: **(عبد الخالق، ودويدار، 1999، ص ص 301 - 306)**.

أ. **الدوافع الفطرية:** يقصد بها تلك الدوافع التي يولد الإنسان وهو مزود بها، فلا يحتاج الفرد إلى تعلمها مثل: دوافع الجوع، العطش، الأمومة، الجنس.

مثال: دافع الأمومة: أن دافع الأمومة من الدوافع الفطرية التي يسهل ملاحظته لدى الحيوان، فحماية الصغار والالتصاق بها وإطعامها وسرعة العودة إليها عند فراقها ظاهرة مشاهدة عند أنواع كثيرة من الحيوانات، إذ يقوم أحد الوالدين بهذه المهمة حتى يشتد عود الصغار بعض الشيء والطيور غالباً ما يتعاون الذكر والأنثى في رعاية الصغار، أما عند الثدييات فتقع هذه المهمة على الأم.

أن دافع الأمومة هو علاقة متبادلة بين الأم وصغيرها ولا تقتصر على قيام الأم برعاية طفلها، ولكن يظهر على الأطفال مدى تعلقهم بالأم وحبهم في الالتصاق بها.

**ب. الدوافع المكتسبة:** يقصد بها تلك الدوافع التي يكتسبها الإنسان من البيئة من خلال التفاعل بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها، كالدافع إلى الانتماء، الانجاز والتحصيل، السيطرة وحب الاستطلاع وغيرها.

مثال: دافعية التحصيل: دافعية التحصيل هي الرغبة للمشاركة في النشاطات العقلية المعقدة أو الحاجة إلى المعرفة، وتختلف من فرد إلى آخر فإنجاز المهمات الصعبة والوصول إلى المعايير العالية من الإنجاز شيء مهم جدا للبعض بينما للبعض الآخر يعتبر النجاح بأي طريقة كافيا. ويمكن ملاحظة دافعية التحصيل في جهود التلميذ من أجل التغلب على الصعاب التي تحول دون تفوقه والميل إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

**جدول رقم (04): الفروقات الثنائية بين الدافعية الفطرية والمكتسبة (سليم، 2003، ص ص 490-491).**

| الدافعية الفطرية | الدافعية المكتسبة |
|---|---|
| - يولد الفرد وهو مزود بها.<br>- لا يحتاج الفرد إلى تعلمها. | - يكتسبها الفرد من خلال التفاعل بينه وبين بيئته.<br>- تختلف من فرد إلى آخر في إنجاز المهمات الصعبة. |

**2.7.1. التصنيف الثاني:** ويمكننا أن نميز بين نوعين من الدافعية للتعلم بحسب مصدر استثارتها هما: الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية **(سليم، 2004، ص ص 302 – 304).**

**أ. الدافعية الداخلية:** تعرف الدافعية الداخلية بأنها نزعة طبيعية لمواصلة اهتمامات شخصية، وتوظيف القدرات في البحث عن التحديات الممتعة، وتعتمد على عوامل داخلية وشخصية مثل الحاجات والاهتمامات، والاستمتاع، وهي تلك القوة التي توجد داخل النشاط أو موضوع العمل، فيشعر الفرد بالرغبة في أداء العمل ويتوجه نحوه دون تعزيز خارجي، فالتعزيز موجود في العمل نفسه؛ أي يكون هدفها النشاط والعمل نفسه. إذ يقوم الفرد بالنشاط من أجل النشاط ذاته، وليس مدفوعا للحصول على ثواب خارجي. وتعتبر أفضل من الدافعية الخارجية، وتبين أن الدافعية لا تنخفض بالتعزيز فقط وإنما أيضا بالقواعد والضغوط التي نضعها حول النشاط أو العمل.

**ب. الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجياً؛ أي خارج النشاط، وتستخدم عادة لدفع الفرد نحو العمل وللقيام به أو الاهتمام به. ومن أمثلتها المكافآت والحوافز المادية والمعنوية، والضغوط الاجتماعية، والثواب والعقاب؛ بمعنى أنها تأتي عن طريق المكافئات والمعززات الخارجية، فيحقق إنجازات فيستفاد منها في تحقيق مركز اجتماعي.

ولإحصاء عملية الفروق بين أهم أنواع الدافعية، نركز على الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما هو في الجدول أدناه مباشرة.

**جدول رقم (05): الفروقات الثنائية بين الدافعية الداخلية والخارجية (سليم، 2003، ص ص 490-491).**

| الدافعية الداخلية | الدافعية الخارجية |
|---|---|
| - العمل في الدافعية الداخلية هو نفسه سبب وحافز للسلوك الذي دفع المتعلم نحو الهدف أو العمل المرغوب فيه.<br>- الدافعية الداخلية أقوى وأبعد أثرًا وأقدر على الثبات والاستمرارية من الدافعية الخارجية وهي تؤدي إلى تعلم قوي المعنى وقابل للبقاء والاسترجاع والانتقال. | - أما في حالة الدافعية الخارجية الذي يتم عن طريق الترغيب والوعد بالإثابة المعنوية والمادية فإنه يكون غير مرتبط بالعمل نفسه.<br>- الدافعية الخارجية تكون مقبولة في حالتين:<br>أ - عندما تستخدم للبدء في نشاط معين.<br>ب - عندما يوجد نوع من العمل لا يمكن أن يعتمد فيه على نشاط ذاتي. |

**3.7.1. التصنيف الثالث:** حسب هذا التصنيف، تنقسم وتصنف الدافعية إلى ثلاثة أنواع وهي: **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 35).**

أ. **الدوافع غير المتعلمة:** تسمى بدوافع البقاء (بيولوجية): وهي فطرية تشترك فيها جميع الكائنات الحية. ومن بين هذه الدوافع البيولوجية ما يلي:

دافع الأمومة، الحاجة إلى الإنجاب، دافع العطش، الحاجة إلى الماء، دافع التنفس، الحاجة إلى الهواء، دافع الإخراج، الحاجة إلى التخلص من الفضلات. وكلها تحقق مسار النمو والنضج للفرد التوازن الحيوي.

**ب. الدوافع المركبة:** وهي تنتج عن التأثر المتحد بين خصائص متعلمة وخصائص غير متعلمة. كما توجد دوافع أخرى لا يمكن أن تندرج ضمن الدوافع المتعلمة أو الدوافع غير المتعلمة وتتمثل في الآتي:

- الجنس: من المحتمل أن يكون الجنس مثلا جيدا للدوافع المركبة فبعض جوانب النمو الجنسي مثل بداية البلوغ يحدث فسيولوجيا، كما أن هناك جوانب أخرى للجنس مثل معايير الجاذبية.

- سلوك الأمومة: يعتبر دافعا مركبا، فالتدقيق الهرموني يؤثر على سلوك الأمومة بالإضافة إلى تأثير المعايير الاجتماعية.

**ت. الدوافع المتعلمة:** تسمى بالدوافع الاجتماعية، وذلك بسبب نموها نتيجة التفاعلات الاجتماعية. وهي تنمو نتيجة الثواب أو العقاب الاجتماعي.

**4.7.1. التصنيف الرابع:** ومن جهة أخرى صنف بعض علماء النفس الدوافع اعتمادا على معايير مختلفة إلى: **(أبو دلاخ، 2004، ص 48).**

أ. **دوافع أولية (وراثية، عضوية بيولوجية، فسيولوجية المنشأ):** وهي تلك الغرائز والحاجات التي ترتبط بالطبيعة العضوية للكائن الحي، والتي في إشباعها بقاء واستمرار لحياة ونوع الكائن الحي، كالطعام والشراب وغيرها.

**ب. دوافع ثانوية (مكتسبة، اجتماعية، متعلمة، سيكولوجية المنشأ):** وهي التي ترتبط بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية، ويتم إشباعها عن طريق التعلم والاكتساب، ومن ذلك الحاجة لإنجاز، والتي أشار إليها موراي.

**5.7.1. التصنيف الخامس:** تنقسم أنواع هذا التصنيف إلى: **(قارة، 2015).**

أ. **دوافع شعورية أو واعية:** وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها فعندما يعي الفرد دوافع سلوكاته، حينها فإن العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص، يتم التوصل إلى حلول لها من حيث تقييمها وتقويمها.

**ب. دوافع لا شعورية (أو لا واعية ):** وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها، كاستخدام مقاييس الإسقاط أو العزو، والسبب في غموض السلوك الإنساني، وعدم التوصل إلى كل من وصف وتفسير كاملين له، أو تقييمه وتقويمه تماما يعزى إلى هذه الدوافع الدفينة والمكبوتة.

**6.7.1. التصنيف السادس:** وهناك تصنيف آخر يصنف الدوافع إلى: **(غباري، وأبو شعيرة، 2009، ص 276).**

أ. **دوافع وسيلية:** وهي التي يؤدي إشباعها إلى الوصول إلى دافع آخر، أو بمعنى آخر وظيفتها الأولية هي تحقيق إشباع دوافع أخرى.

**ب. دوافع استهلاكية:** وظيفتها الاستهلاكية هي الإشباع الفعلي ذاتها، أي أن هدفه الأساسي هو الاستهلاك، كما هو الحال في الاستهلاك الطبيعي للطعام والشراب.

**7.7.1. التصنيف السابع:** من خلال هذا التصنيف يمكن تقسيم الدوافع حسب مصدرها إلى: **(غباري، وأبو شعيرة، 2009، ص 276).**

أ. **دوافع الجسم:** وتساهم هذه الفئة في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النمط من التنظيم بالتوازن الذاتي.

**ب. الدوافع الخاصة:** وبها يتم إدراك الذات من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي ما تؤدي إلى مستوى تقدير الذات الذي يحترم الشخص نفسه في إطاره.

**ت. الدوافع الاجتماعية:** وتختص بالعلاقات بين الأشخاص ودورها في ارتقاء الشخصية.

من خلال التقسيمات والتصنيفات، أن ليس هناك اتفاقا شاملا على تصنيف الدوافع، لذا نجدها تختلف في مسميات أنواعها، ولكن يشترك كل نوع في الحاجات التي صنفت تحته، مثال ذلك: الدوافع الفطرية، الدوافع غير المتعلمة، الدوافع الأولية. كلها متشابهة في المحتوى والتعريف، ومختلفة في صياغة عبارات عناوينها. أي أنها تتفق في صورتها العامة مع فارق بسيط جدا في إبراز بعض الدوافع في فئات منفردة ومستقلة عن التصنيف العام. وبناء على ذلك يمكن أن تحدد أصناف الدوافع على الأشهر إلى: دوافع فسيولوجية، دوافع سيكولوجية، دوافع داخلية فردية، دوافع خارجية اجتماعية.

**8.1. نظريات الدافعية:**

يمكن أن تصنف نظريات الدافعية على أقسام وهي: **(الداهري، والكبيسي، 1999، ص ص 97 – 103).**

**1.8.1. نظريات الغرائز:** يرى علماء النفس المنظوين تحت هذا المجال، أن الكائن الحي مزود بدوافع موروثة تدفعه إلى السلوك، وقد أطلقوا عليه اسم الغرائز، ومن أهم هذه النظريات ما يأتي:

أ. نظرية وليام ماك دوجال (William Mcdougall): قدم ماك دوجال عام 1908 نظريته في الغرائز وحددها بأنها استعداد نفسي جسمي موروث غير عقلاني توجه السلوك باتجاه معين، وهي المسؤولة بالأساس عن كل ما يفعله ويشعر به أو يفكر به.

وقد عرض ماك دوجال قائمة بالغرائز وانفعالاتها وقد حددها بأربعة عشر. منها غريزة المقاتلة، الغضب، الهرب، الخوف، ... الخ.

ب. نظرية إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike): عرض ثورندايك قائمة بعدد الغرائز قوامها (42) غريزة منها: الأكل، المقاتلة، الضحك، البكاء، ... الخ.

ت. نظرية وليام جيمس (William James): وقد عرض قائمة تكونت من (32) غريزة منها: الغيرة، الخوف، التنافس، الاتسام، ... الخ.

ث. نظرية سيغموند فرويد (Sigmund Freud): صنف فرويد الغرائز إلى مجموعتين، أولهما غرائز الحياة، وتتمثل في الحاجات الجسمية التي يكون إشباعها ضروريا لعيش الإنسان وديمومته، واعتبر الغريزة الجنسية من أهمها. وثانيهما غرائز الموت التي تتضمن قوى تدمير فتتجلى في التخريب والهدم والعدوان

**2.8.1. نظرية التعلم الاجتماعي:** تقوم نظرية التعلم الاجتماعي لكلارك ليونارد هل ( Clark Leonard Hull) على أساس أن الحاجات البدنية هي المصدر الأساس للدوافع، وأن شعور الإنسان بنقص معين في تلك الحاجات، يخلق لديه قوة دافعة تسعى إلى إشباع هذا النقص.

ويؤكد هل على أن أنه بالرغم من أن القوة الدافعة الأولية تثير السلوك إلا أن التعلم هو الذي يوجه سلوك الإنسان لإشباع حاجاته وتخفيض تلك القوى الدافعة.

**3.8.1. نظريات الباعث:** تعود هذه النظرية لعالم النفس روبرت وودوورث (Robert Woodworth) الذي أشار إلى مفهوم الباعث لكي يصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذاك. ولقد أشار وود وورث إلى أن الباعث ما هو إلا مخزن عام من الطاقة يستدعي تحديد الظروف التي يمكن أن يقال فيها بوجود الباعث.

**4.8.1. النظريات المعرفية:** ومنها على الخصوص:

أ. نظرية الارتداد: قدم هذه النظرية مايكل أبتر (Michael Apter) والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات الفعلية، وتعتمد هذه النظرية على مستوى الإشارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الانتهاج ويمثل استثارة عالية سارة، القلق ويمثل استثارة عالية غير سارة، الارتياح ويمثل استثارة

منخفضة سارة، الملل ويمثل استثارة منخفضة غير سارة. وهكذا تؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين: الأول يبحث عن الابتهاج والثاني يحاول تجنب القلق.

ب. نظرية مركز السيطرة والتحكم: قدم هذه النظرية جوليان روتر (Julian Rotter) ويقوم مفهومه على تقسيم الأشخاص في إدراكهم للأحداث السلبية والإيجابية إلى نوعين: الأول ذوي السيطرة الداخلية وهم الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم. والثانية ذوي السيطرة الخارجية وهم الأشخاص الذين يعتقدون أن الأحداث يتم التحكم فيها من الخارج ولا سيطرة على الأحداث والتأثير فيها بسبب ارتباطها بالقدر أو الحظ.

ت. نظرية الاتساق – التنافر المعرفي: قدم هذه النظرية عالم النفس ليون فستنجر (Leon Festinger) والتي تقوم على أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى، فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الارتياح. وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف. وبالتالي سيبحثون عم معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم.

ولقد أشار فستنجر إلى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي: أولها يحدث عندما لا تتسق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية، وثانيها ينشأ عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث آخر بدلا عنه، وثالثهما يحدث عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة.

**5.8.1. نظرية الحاجات:** وكما هو معلوم أن الحاجة هي نقص شيء إذا ما وجد تحقق الإشباع. وفيما يأتي استعراض لأهم منظري الحاجات وهم:

أ. نظرية إيريك فروم في الحاجات: في نظريته أربع حاجات ضرورية للحياة وهي: الحاجة للانتماء، الحاجة للشموخ، الحاجة للهوية، الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي.

ب. نظرية هنري موراي في الحاجات: قدم موراي تصنيفا آخر للحاجات تكونت من (20) حاجة منها: الحاجة للإنجاز، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة إلى تجنب الأذى، الحاجة إلى النظام، الحاجة إلى اللعب، الحاجة إلى الإسناد، الحاجة إلى الفهم.

ت. نظرية أبراهام ماسلو في الحاجات: تقوم هذه النظرية على أن الحاجات مرتبة من أكثرها بدائية حيث فيها الكائنات الحية الدنيا إلى تلك الحاجات التي تميز الأكثر تطورا من الكائنات العضوية، كما افترض ماسلو أن الإنسان ينمو تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي عن الحاجات الدنيا إلى الحاجات العليا.

ويرى ماسلو أن الإنسان يولد ولديه خمسة أنظمة من الحاجات مرتبة في شكل هرمي وهي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الحب والانتماء، حاجات الاحترام والتقدير، حاجات تقدير الذات.

**9.1. وظائف ودورة الدافعية وعلاقتها بالأداء:**

تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الفرد على إنجاز عمل ما، بهذا المعنى تحقق والدافعية أربع وظائف رئيسة هي كالآتي: **(قطامي وآخرون، 2010، ص 288؛ وعلاونة، 2004، ص ص 204 – 205).**

– الدافعية تستثير السلوك فهي التي تحث الإنسان على القيام بالسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك.

– الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم.

– الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.

– الدافعية تؤدي إلى الحصول الفرد على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه.

– تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

– كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتاً معيناً، ونتناول ورقة وقلماً ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ثم نضع عليه طابعاً بريدياً ونرسله بالبريد. لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله **(علاونة، 2004)**.

كما أن يمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية: **(الزغول، والهنداوي، 2014، ص ص 295 – 296)**.

– توليد السلوك: فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين. فمثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

– توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف: فالدافعية إضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف، فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

– تحديد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع. فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة كما أنه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف فإن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

– المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك. فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن الفسيولوجي أو النفسي اللازمة لبقائه واستمراره.

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول أن للدافعية ثلاث وظائف أساسية هي: **(الداهري، والكبيسي، 1999، ص 103)**.

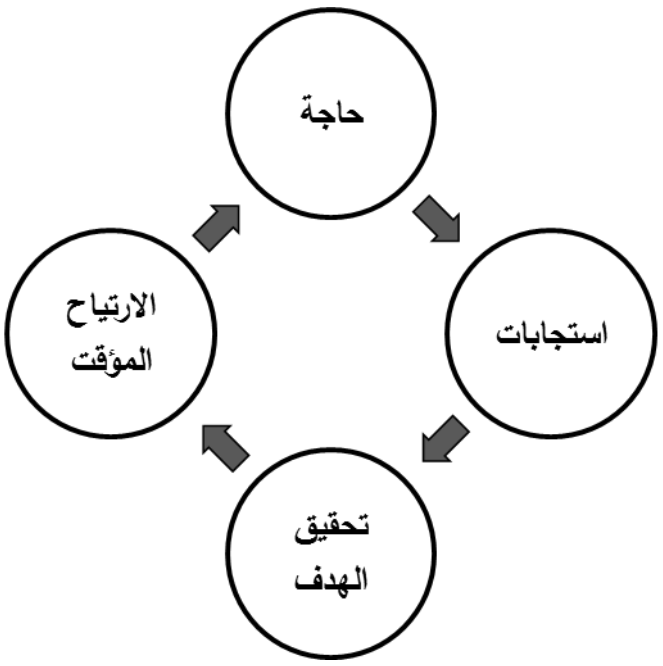
أ. تزويد السلوك بالطاقة المحركة.

**ب.** تحديد النشاط واختياره.

**ت.** توجيه السلوك أو هذا النشاط.

وعندما تنشأ الحاجة بسبب وجود دافع معين بحاجة إلى الإشباع ينتج عنه عادة حالة عدم توازن أو توتر داخلي، ومثل هذه الحالة تولد سلوكا لدى الفرد، ويمتاز هذا السلوك بالمثابرة والاستمرار والتوجه نحو المصدر أو الباعث الذي يشبع هذا الدافع. ويستمر مثل هذا السلوك حتى يتم إشباع الدافع حيث يعود الفرد إلى حالة التوازن والاستقرار. وتعود حالة عدم التوازن للظهور مرة أخرى عندما يلح الدافع على الفرد ولاسيما في حالة الدوافع المتكررة مثل الجوع والعطش والجنس والذي يتولد عنها سلوك مرة أخرى حيث تكرر هذه الحالة أثناء حياة الفرد **(الزغول، والهنداوي، 2014، ص 296)**.

إذ تسير الدافعية وفق مسار دائري، وتظهر على صورة دورات منتظمة ومحطات متكررة، تبعا لنظام تسلسلي مكون من ثلاث مراحل كما ويمثل الشكل أدناه دورة الدافعية:




**شكل رقم (30): دورة الدافعية بداية من الحاجة (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 35).**

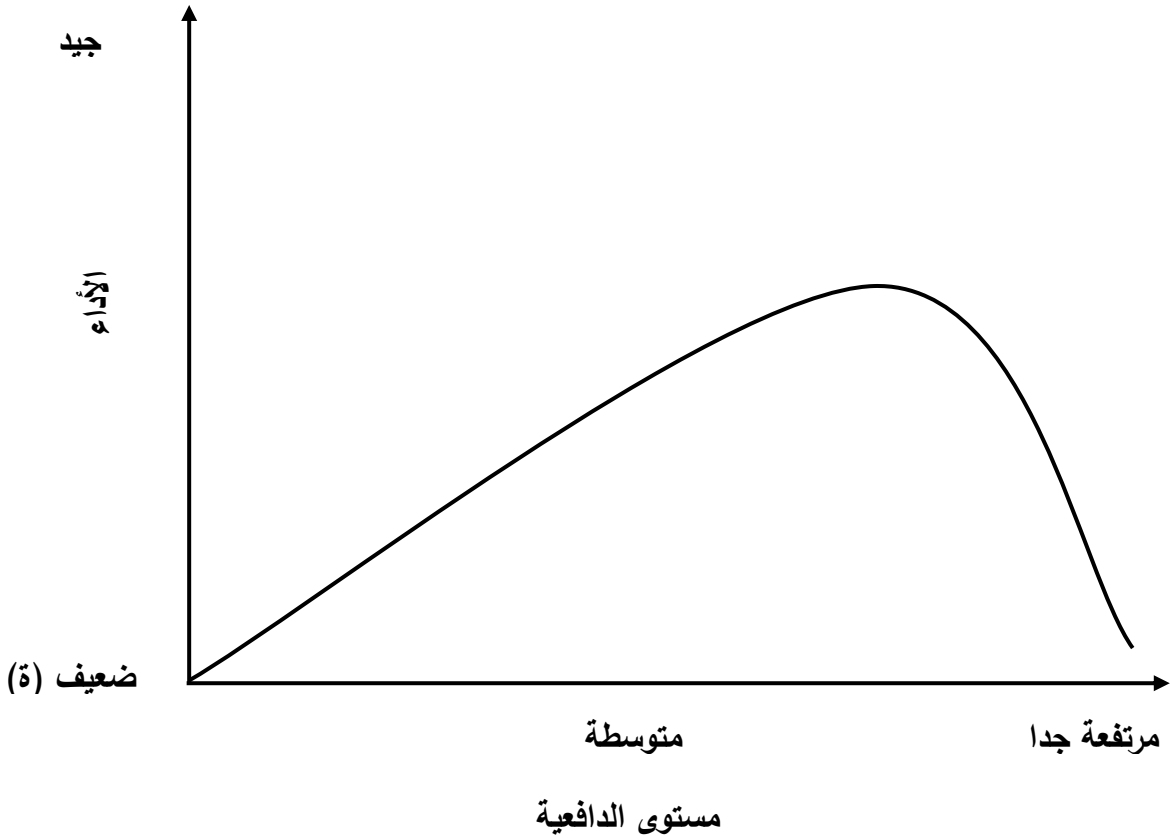
وعموما للدافع وظائف أساسية ثلاث هي: **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 34)**.

أ. تحريك وتنشيط السلوك.

**ب.** توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى (اختيارية).

**ت.** المحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا، أو طالما بقيت الحاجة قائمة.

وفيما يخص علاقة الدافعية بالأداء فيختلف الحد الأقصى لمستوى الدافعية الذي يحدث عنده أفضل أداء باختلاف المهمات أو الواجبات ولقد أشارت الدراسات أن الأداء يكون ضعيفا إذا انخفض مستوى الدافعية عن هذا المستوى أو ارتفع عنه. ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الدافعية والأداء.




**شكل رقم (31): العلاقة بين الدافعية والأداء (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 36).**

### 10.1. خصائص وأهمية الدافعية:

تتميز الدافعية بالخصائص التالية: **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 35).**

**أ.** صعوبة التحديد والوصف الكافي للتعبير عنها.

**ب.** تشكل الدافعية جزءًا من التكوين العضوي للإنسان وتنتقل بالوراثة.

**ت.** مرنة وقابلة لتغيير نظرًا لاستعمال الإنسان للذكاء.

**ث.** قوة كامنة تحتاج إلى مثيرات تنشطها.

**ج.** لا تظهر دفعة أو مرة واحدة.

**ح.** تقوى بالمران والممارسة وتضعف بالإهمال واللامبالاة.

**خ.** هي أساس تكوين العادات السلوكية عند الإنسان.

أما أهمية الدافعية فتنطلق من الاعتبارات الآتية: **(الداهري، والكبيسي، 1999، ص 96).**

**أ.** أن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس فهو وثيق الاتصال بالإدراك والتفكير والذاكرة ... الخ.

**ب.** أن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية.

**ت.** أن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

**ث.** أن الإنسان إذا ما جهل الدوافع الخاصة به وبغيره من الناس، ستولد له العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.

**ج.** أن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه. فكلما زادت دافعيته زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.

**ح.** أن دور وأهمية الدافعية يظهر في العمليات العقلية، سواء أكان ذلك في الانتباه أم في الإدراك أم في التفكير أم في الذاكرة. ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشاكل والإبداع من ناحية، وعلى ما يكون لدى الشخص من معلومات في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنما يرتبط باختيار الدوافع له من ناحية أخرى.

## ثانيا: دافعية الإنجاز:

**1.2. تعريف الإنجاز لغة: نَجَزَ** حَاجَتَهُ: قَضَاهَا، **كَأَنْجَزَهَا**. وَأَنْتَ عَلَى **نَجْزِ** حَاجَتِكَ، وَيُضَمُّ: شَرَفٍ مِنْ قَضَائِهَا. وَ**النَّاجِزُ** وَ**النَّجِيزُ**: الْحَاضِرُ. و**اسْتَنْجَزَ** حَاجَتَهُ وَ**تَنَجَّزَهَا**: اسْتَنْجَحَهَا واسْتَنْجَزَ الْعِدَةَ: سَأَلَ إِنْجَازَهَا. وَ**تَنَجَّزَ**: أَلَحَّ فِي شُرْبِهِ. وَ**أَنْجَزَ** عَلَى الْقَتِيْلِ: أَجْهَزَ، وَ**أَنْجَزَ** الْوَعْدَ: وَفَى بِهِ. و((**أَنْجَزَ** حُرٌّ مَا وَعَدَ))، يُضْرَبُ فِي الْوَفَاءِ بَالْوَعْدِ، وَقَدْ يُضْرَبُ فِي الاسْتِنْجَازِ أَيْضًا **(الفيروز آبادي، 2004، ص 550)**.

بعد استعراض هذه التعاريف يتضح أن الإنجاز يعني قضاء الحاجات والوعد والوفاء بها والإجهاز عليها وإنجازها في وقتها.

**2.2. التعريف المفاهيمي لدافعية الإنجاز:** من التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز نذكر ما يلي:

ورد تعريف لدافعية الإنجاز في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي مفاده: "هي الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على أكمل وجه" **(الحفني، 1975، ص 11)**.

وقد عرف موراي (1938) دافعية الإنجاز بأنها: "الرغبة في إنجاز شيء ما صعب، ومعالجة الأفكار وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز". وقد طرح ماكليلاند (1953) مفهومه للإنجاز على أنه: "ميل دافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية والسلبية والتي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيًا وفقًا لمستوى معين من الامتياز أو التفوق، حيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل". وينظر أتكنسون (Atkinson, 1964) لدافعية الإنجاز على أنها: "استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، وفقآ لمستوى محدد للامتياز أو الجودة" **(هبة الله وآخرون، 2012، ص 84)**.

وعرفها موسى (1987) على أنها: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي" **(موسى، 1987، ص 5)**.

ويرى الحامد (1996) أن دافعية الإنجاز هي الحافز والسعي وراء النجاح أو تحقيق غاية نهائية مرغوب فيها، أو الدافع للتغلب على العوائق، أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال والأنشطة على أفضل وجه.

ويعرف فاروق موسى دافع الإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو ذاتي الهدف ينشط السلوك ويوجه، ويعتبر من أهم مكونات للنجاح **(فاروق موسى،1991)**.

ويعرف أبو علام (1993) دافعية الإنجاز هي عبارة عن حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده **(أبو علام، 1993، ص ص 209 – 220)**.

ويعرف عبد الخالق (1991) دافعية الانجاز بأنها حاجة لدي الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلي وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحققها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

تُعرف الحاجة إلي الإنجاز في ضوء قائمة "موراي" للحاجات النفسية بأنها تحقيق شيء صعب أو التمكن أو السيطرة أو تنظيم الأشياء المادية والأفكار، وأن يتم هذا بأكبر سرعة ممكنة أو بأكبر قدر من الاستقلال، والتغلب على العقبات وبلوغ مستوى مرتفع، وأن يتفوق المرء على نفسه وأن ينافس الآخرين وأن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب **(موراى، 1988)**.

وعرف دافع الإنجاز كما ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي أنه: "هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه" **(الحفني، 1975، ص 11)**.

في حين يعرف أتكنسون (1957) دافعية الإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز **(باهي، وشلبي، 1998، ص 23)**.

ويحدد سيرز (Sears, 1942) معنى دافعية الإنجاز على أنه الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوق وحفز الأنا واحترام الذات واستحسانها وإثباتها **(عن قشقوش، ومنصور، 1979، ص 34)**.

ويعرّف ماكليلاند (1953) دافعية الإنجاز بأنها: "الرغبة في الأداء الجيّد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوق معينة" **(عن حداد،2001، ص 29)**.

ويضيف قائلاً أنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز" **(عن موسى، 1994، ص 120)**.

ويعّرف يونغ (Young,1961) دافعية الإنجاز بأنها: "تخطي العقبات والحواجز، كما يعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة وبقدر الإمكان" **(عن موسى، 1994، ص 120)**.

ويعّرف هرمانز (Hermans, 1970) دافعية الإنجاز بأنها: "جهد الفرد للأداء الجيد والمدى الذي يعتبر فيه الفرد نفسه مسؤولاً على نوعية نتائج أفعاله في وضعية إنجاز" **(عن حداد، 2001، ص 29)**.

ويعّرف بيك ووايتلو (Peck et Witlow, 1975) دافعية الإنجاز بأنها: "القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسن أداء الفرد، والتنافس مع الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية" **(عن الأحمد، 1991، ص 5)**.

ويعّرف فرجسون (Ferguson, 1976) دافعية الإنجاز بأنها:" النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" **(عن موسى، 1994، ص 120)**.

ويشير هيلجارد وآخرون (Hilgard et autres, 1979) إلى أن دافعية الإنجاز تعني: "تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز" **(عن خليفة، 2000، ص 94)**.

ويعّرف جولدنسون (Goldenson, 1984) دافعية الإنجاز بأنها: "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة" **(عن الأحمد، 1991، ص 5)**.

واستعملت فورنر (Forner, 1986) مصطلح دافع النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى دافعية الإنجاز والذي يعني: "استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها" **(Forner, 1986, P 33)**

ويعّرف أحمد عبد الخالق (1991). دافعية الإنجاز بأنها: "الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح" **(عن خليفة، 2000، ص 94)**.

إن التعريفات التي تمَّ عرضها تؤكد على ما ذكره بلوخ وآخرون (Bloch et autres, 1993) عن إجماع الباحثين – في مجال الدافعية الإنسانية– حول تعريف دافع الإنجاز على أنه: "تطلع ثابت يجعل الفرد يصل أثناء منافسة ما إلى هدف متلائم مع معايير التفوق".

**– تعقيب على التعريفات السابقة:**

يلاحظ مما تقدم تعدد وتنوع التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز من حيث أنها نشاط إنجازي أو سعي الفرد إلى تحقيق هدف أو المثابرة في تحقيقه والتغلب على العقبات التي تواجهه في سبيل الوصول إلى تحقيقه والشعور بالافتخار والامتياز عندما يتحقق.

ويمكن الاستنتاج كذلك من التعريفات السابقة أن الدافعية للإنجاز في مجال العمل بأنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز وتحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف. ومن أهم أبعاد هذه المنظومة، المثابرة في كل من بذل الجهد وتحمل الصعاب

وتقدير أهمية الوقت والطموح لمستوى أعلى من الأداء والتوجه المستمر نحو المستقبل والاهتمام بالتميز في الأداء والميل للمنافسة.

**3.2. لمحة تاريخية عن دافعية الإنجاز:**

يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس، من الناحية التاريخية، إلى ألفرد أدلر (Alfred Adler). الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، كما عرض كيرت ليفين (Kurt Levin) هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز **(خليفة، 2000، ص 88)**.

لكن الفضل يرجع إلى هنري موراي حيث كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذلك في دراسة قام بها عام 1938 تحت عنوان <<استكشافات في الشخصية>>. والتي عرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية من بينها الحاجة للإنجاز **(خليفة، 2000، ص 58)**. وعده واحدا من الدوافع الإنسانية السبعة والعشرين المكتسبة. **(عبد الخالق، والنيال، 1992، ص 169)**.

واقتفى ماكليلاند وزملاؤه خطى موراي لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال منت خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (T.A.T). وقدموا نظرية لتفسير دافعية الإنجاز تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن **(عن خليفة، 2000، ص 90)**.

بدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند موراي في إطار محاولاته لوصف السلوك وتفسيره، حيث يعترف بأن تصوره للشخصية ولمتغيراتها، متحيز نحو الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية، ومن هنا كان محور تصور موراي للشخصية هر فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النقي لهذه الحاجات أو الدوافع **(قشقوش، ومنصور، 1979، ص 25)**.

**4.2. مفاهيم مرتبطة بدافعية الإنجاز:**

هناك عددا معتبرا من الدوافع الإنسانية الهامة التي تختلف باختلاف درجة قوتها أو شدتها أو نوعيتها ومنها على الخصوص الآتي:

أ. **الحاجة إلى الإنجاز:** (Le besoin): حالة مادية أو نفسية يجب أن يحافظ عليها الشخص حتى يبقى بصحة جيدة.

تشير الحاجة إلى شعور الفرد بالافتقاد إلى شيء معين يؤدي إلى حالة من عدم التوازن، ويعود الفرد لتوازنه في حالة تلبية تلك الحاجة **(عدس، 2002، ص 214)**.

وكما حددها موراي هي الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة، وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى ذوي الإرادة القوية وممن يحققون المستحيل والأهداف السامية، وهدفهم أن يكونوا في المقدمة، ويضعون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، ويسعون وراء التفوق **(عن عبد الخالق، ودويدار، 1999، ص 307)**.

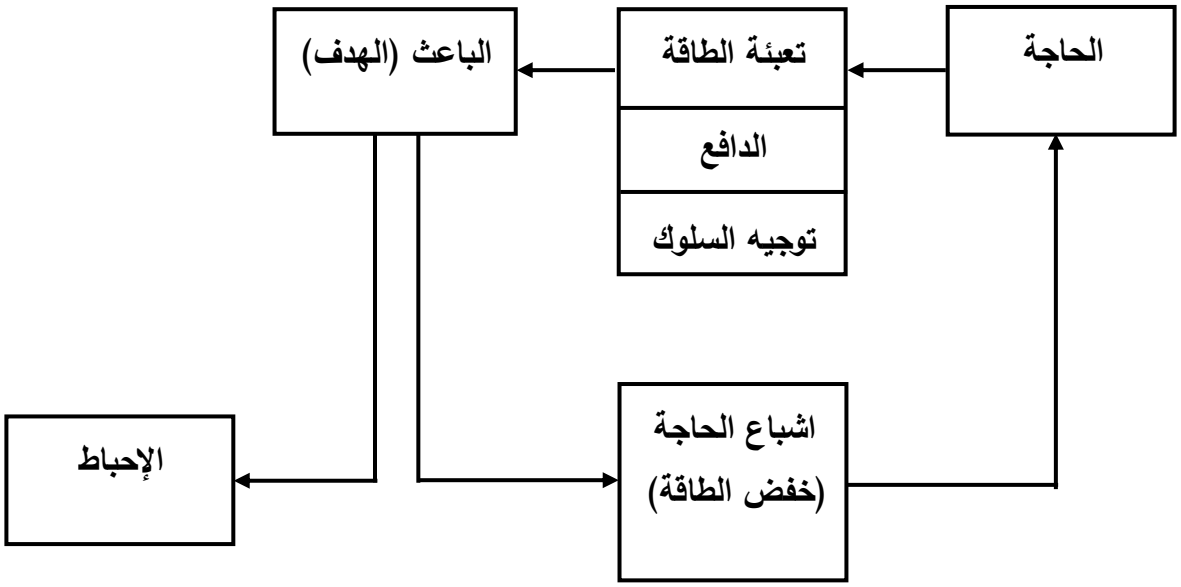
فهي حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي والنفسي، وأن عدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعاً من التوتر والضيق، ولا يزول حتى يتم إشباع الحاجة، وكثير من خصائص الشخصية تتوقف على حاجات المرء ومدى إشباعها **(جابر، ولوكيا، 2006، ص 29)**.

**ب. الدافع** (motive): هي عادات أو قابليات البحث عن النشاطات والإنجازات المختلفة والاستمتاع بها، أو هي سمات فردية مستقرة تؤثر على إنجاز الفرد ضمن مجموعة متنوعة من المواقف.

**ت. الحافز**: (L'incitation): شيء أو حدث قد يشجع أو لا يشجع السلوك، فالشخص قد لا يستجيب للحافز إن لم يكن هذا الحافز مهما له.

ويرى زكي حنوش أن الحوافز هي مجموعة من العوامل الخارجية القادرة على إثارة القوى الفعلية والمحركة والمنتجة في الفرد والتي تؤثر في سلوكه وتصرفاته **(عن عدس، 2002، ص 214)**.

**ث. الباعث** (Le stimulant, l'impulsion, l'incitation): يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية، فمثلا يعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع. فالحاجة تنشأ لدى الفرد نتيجة حرمانه من شيء معين، مما يتولد عليه نشوء الدافع الذي يعبئ طاقته، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث. كما هو موضح في الشكل الآتي.




**شكل رقم (32): العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث (خليفة، 2000، ص 79).**

يقصد بالباعث محفزات البيئة الخارجية التي تزيد من قوّة السلوك وتدفعه إلى الحصول عليه أو تسعى إلى تجنبه مثل الثواب أو العقاب. فهو موقف خارجي مادي واجتماعي يستجيب له الدافع. فالطعام مثلاً باعثاً يستجيب له دافع الجوع، وأن لا قيمة للباعث دون وجود دافع **(جابر، ولوكيا، 2006، ص 30)**.

**ج. الرغبة:** (Le désir): يقصد بها الميل نحو شخص أو شيء معين كرغبة الطالب في دراسة مواد دراسية معينة. والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو افتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل تنشأ من تفكير وإدراك

الأشياء المرغوبة. فالحاجة تستهدف إلى تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف التماس اللذة **(جابر، ولوكيا، 2006، ص 30)**.

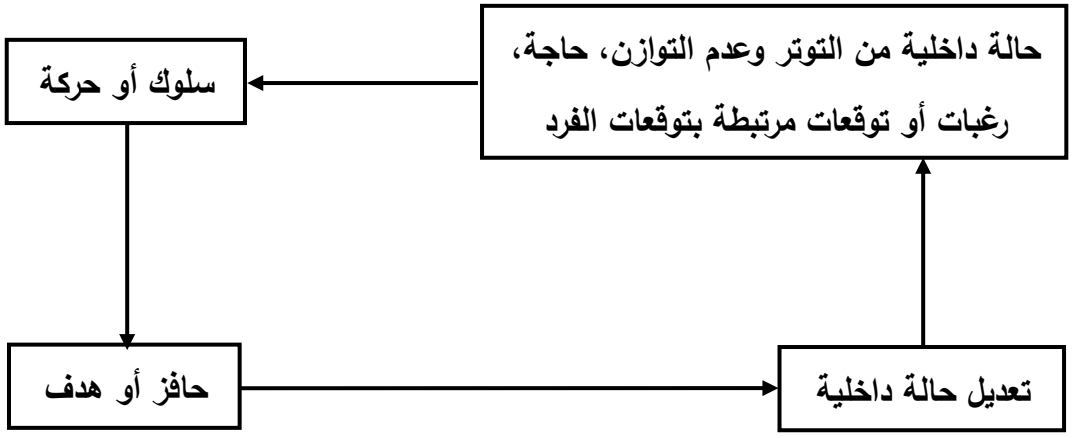
**ح. الغريزة:** (L'instinct): الغرائز كما ذكرها فرويد هي سلوك ونمط موروث لكل نوع من المخلوقات لا يتم تعلمه أو اكتسابه، وللغريزة أبعاد نفسية وبيولوجية تجتمع معا، ولها خصائص رئيسة هي: المصدر والدافع والهدف والموضوع، ومن الغرائز: الجنس، والعدوان، وغريزة الموت والحياة **(الشربيني، د ت، ص 86)**.

ويرى ماك دوجال (McDougall) أن الغريزة هي استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ويشعر إزاءها بانفعال ثم يسلك نحوها سلوكاً معيناً **(عن معمر، 2006، ص 30)**

والجدير بالذكر أن هناك من يميز بين المفهومين (الدافع، والحافز) على أساس أن الحافز اقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

وعموما فالدوافع كما تطرق لها العلماء هي: حاجات مختلفة ومتنوعة يسعى الفرد إلى إشباعها باتباعه أنماطا سلوكية مختلفة، ويزداد الدافع كلما كانت الحاجة غير مشبعة، أي أن الدوافع هي طاقات كامنة في النفس الإنسانية تنبع من داخل الفرد وتوجه في اتجاه معين وبنمط سلوكي محدد **(اللوزي، 2010، ص 57)**.

ويمكن توضيح عمليات الدوافع عند الأفراد ودرجة التشابك بين حاجاتهم ورغباتهم بالشكل الآتي.




**شكل رقم (33): عمليات الدوافع والعلاقة بين الحاجات والرغبات عند الأفراد (اللوزي، 2010، ص 58).**

**خ. الهدف** (Le but): فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بنفس الوقت، وعندما يكون الهدف خارجيا أي مرتبطا بالبيئة الخارجية يسمى الحافز.

**د. الدافعية النفسية:** تتسم بالمرونة والتغيير، وكذلك الأهداف المرتبطة بها تتسم بالمرونة والتنوع، وتختلف عن الدوافع البيولوجية الثابتة، وهي دوافع متعلمة فهي نتاج القيم التربوية والمعايير الثقافية والتنشئة

الاجتماعية، فالرغبات تختلف حسب المراحل العمرية، ولكل واحد دوافعه الخاصة فإذا عجز الفرد عن تحقيق هدف معين فإنه يلجأ لخلق دوافع بديلة.

**ذ. دافعية القوة أو السيطرة أو التملك:** إن الحاجة إلى القوة تسيطر على سلوك الفرد، والقوة تعني أن الفرد مسؤولا، وأن يؤثر في سلوك الآخرين، وهي الرغبة في الاستحواذ على الأشياء التي لها قيمة، ويعتبر دافع القوة اليوم من الدوافع المسيطرة على السلوك البشري (البقاء للأقوى).

**ر. دافعية الانتماء أو التوحد بالجماعة:** أي حاجة الفرد للانضمام أو الانتساب إلى الآخرين، فيكون فردا من الجماعة، وهو دافع قوي لكثير من الناس.

**ز. دافعية المركز أو المكانة أو التفوق:** ويعني حاجة الفرد لأن تكون له مرتبة أو منزلة كبيرة في المجتمع أو المنظمة أو المؤسسة.

**س. دافعية الأمن:** فالأمن ضروري لكل شخص والتشريعات والمؤسسات تعمل على أن تمنح أفرادها ميزات إضافية لإشباع هذه الحاجة **(شفيق، 2005، ص ص 101 – 108)**.

**ش. دافعية التعلم:** هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته **(أحمد وآخرون، 2011، ص 12)**.

### 5.2. نظريات دافعية الإنجاز:

ومن بين هذه النظريات ما يلي: **(قطامي وآخرون، 2010، ص 288)**.

### 1.5.2. النظرية السلوكية (الارتباطية):

يعتقد السلوكيون أن التعلم نتيجة لخبرات الثواب والعقاب التي يتعرض لها الفرد وبالتالي فإن عوامل الثواب والعقاب تعمل كدوافع لتوجيه السلوك، والأفراد الذين تتشكل عندهم دافعية لتكرار السلوك الذي تمَّ تعزيزه.

### 2.5.2. النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية للتعلم على ما يدور في داخل دماغ الفرد، وليس في البيئة الخارجية، وركزت في فهمها للدافعية على ما يفكر به الأفراد وكيف يفكرون، وكيف يزيد التفكير أو يقلل من الدافعية.

وأكدت هذه النظرية كذلك على أهمية الدافعية الداخلية مقابل الخارجية. وقدرة الفرد على التخطيط ودور التوقعات عن أنفسهم وعن الآخرين. فالنظرية المعرفية تفسر الدافعية من خلال الإشارة إلى حاجة الفرد نفسه للفهم والاجتهاد، والتفوق والنجاح والاستمرار في تحفيز أنفسنا. وبالتالي ركزت على التعزيز الذاتي والذي يعتمد على المعتقدات، والتوقعات، وأنواع العزو، وفهم الهدف من الأعمال، وتقدير قدرة الفرد على النجاح

### 3.5.2. نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

تجمع هذه النظرية بين الطرق الكلاسيكية والطرق المعرفية ولتفسير الدافعية وفقا لهذه النظرية لابد من دمج كل من الطرق السلوكية والمعرفية معا.

ومن وجهة نظر هذه النظرية فإن الدافعية هي نتيجة ما يجري في داخل دماغ الإنسان وطرق تفكيره، وخططه، ومعتقداته حول قدراته، بالإضافة إلى ما يجري في البيئة الخارجية.

وفي إطار هذه النظرية أيضا لابد من الحديث عن نظرية التوقع والقيمة في تفسير الدافعية، فإن الأفراد يعملون بشكل جيد ودافعية عالية عندما يعتقدون أن لديهم فرصة معقولة للنجاح، وعندما يكزن الهدف الذي يحاولون تحقيقه هاما وذا قيمة بالنسبة لهم.

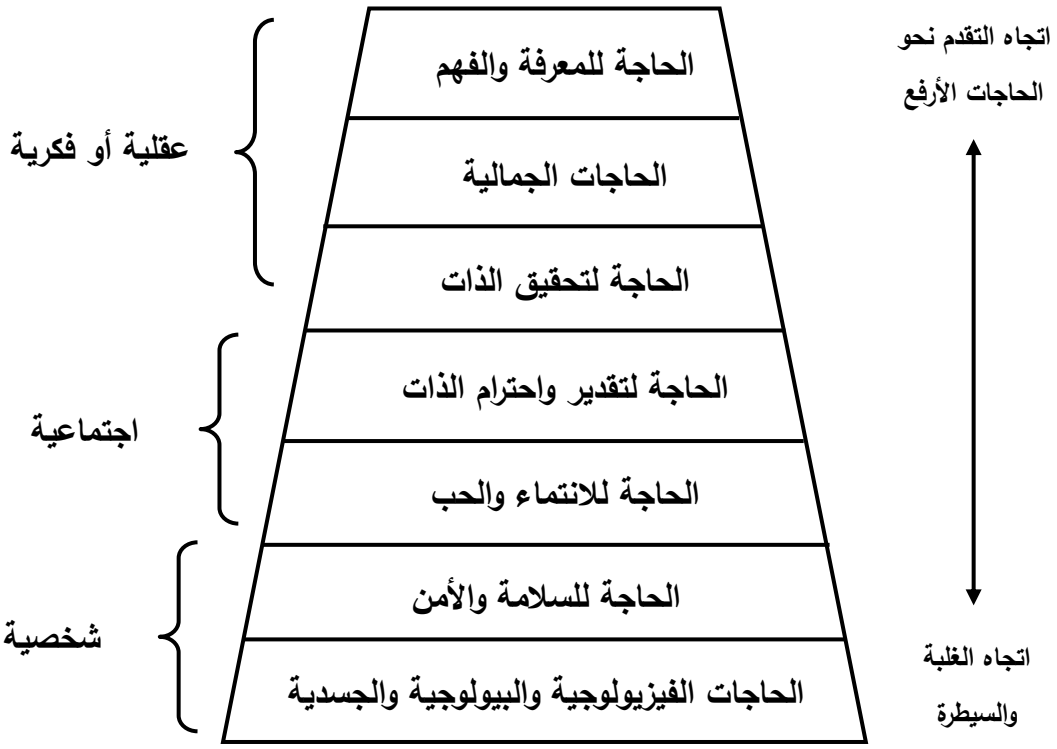
**4.5.2. النظرية الإنسانية:**

جاءت هذه النظرية في تفسير الدافعية كردة فعل للنظريات السلوكية والمعرفية، ويعتقد أصحاب النظرية الإنسانية أن الدافعية هي أكثر من مجرد نتيجة المكافآت الخارجية أو التفكير الداخلي حول مقدرة الفرد وإنجازه. فهي تركز على الجوانب الانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى الجوانب العقلية لحياة الفرد والتي مهمة للتعلم. ويعتقد أبراهام ماسلو (Abraham Maslaow, 1970) أن الحاجات الإنسانية تظهر وتنمو على نحو هرمي، ويعمل الأفراد أولا على إشباع الحاجات ضمن المستويات الدنيا للهرم قبل إشباع الحاجات ضمن المستويات العليا.

**5.5.2. نظرية التحليل النفسي:**

تنحو نظرية التحليل النفسي، والتي تعود أصولها ومعظم مفاهيمها إلى فرويد، منحى يختلف جذريا عن مناحي النظريات الارتباطية والمعرفية والإنسانية، من حيث المفاهيم المستخدمة وتصورات اتباعها للإنسان وسلوكه وتطور شخصيته. فهي تستخدم مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت لدى تفسير السلوك السوي وغير السوي على حد سواء.

ويعتقد فرويد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين، هما: حافزا الجنس، والعدوان، ويؤكد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي **(نشواتي، 1998، ص ص 215 – 216).**




**شكل رقم (34): هرم أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) للحاجات**

**(قطامي وآخرون، 2010، ص 303؛ سليم، مريم، 2004، ص 297؛ وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 38).**

وجب الإشارة إلى وجود اختلاف في ترتيب هذه الحاجات خاصة منها المستوى الأعلى من الهرم، وحسب مريم سليم، 2004 فنجد الحاجة للمعرفة والفهم تسبق الحاجات الجمالية أي أن هذه الأخيرة في أعلى الهرم **(سليم، 2004، ص 293؛ وسليم، 2003، ص 475)**.

وهناك نظريات أخرى سميت بأصحابها نجملها – لا على سبيل الحصر– فيما يلي:

### 6.5.2. نظرية موراي في دافعية الإنجاز:

استفاد موراي من النظريات والتجارب التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات والدوافع **(عن قشقوش، ومنصور، 1979، ص 25)**.

وتعتبر نظرية موراي صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية التحليل النفسي. ويعتمد هذا الباحث مفهوم الحاجة في نموذجه النظري ويعتبره أساس السلوك وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة **(عن قشقوش، ومنصور، 1979، ص 25)**.

ويشير موراي في نموذجه النظري إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميز به، وقد تكون الحاجة قوية أو ضعيفة، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع

أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك. ويقدم موراي في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل أو المنشأ وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ **(عن نشواتي، 1986، ص 217)**.

وتعتبر أبحاث موراي بداية التنظير في دافعية الإنجاز، فكان لها الفضل في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافعية الإنجاز ودوافع أخرى **(عن قشقوش، ومنصور، 1979، ص 25)**.

**7.5.2. نظرية ماكليلاند في دافعية الإنجاز:**

قدم ماكليلاند (Mcclelland, 1953) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام ماكليلاند هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك. ويشير ماكليلاند إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم). قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم). ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم **(عن حداد، 2001، ص 40)**.

**8.5.2. نظرية أتكنسون في دافعية الإنجاز:**

يعتبر أتكنسون (Atkinson, 1957) أحد جماعة ماكليلاند الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة و دافعية الإنجاز خاصة.

وقدم أتكنسون من خلال كتابيه" مدخل للدافعية" سنة 1964 و "نظرية دافعية الإنجاز" سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية **(عن قشقوش، ومنصور، 1979، ص 25)**.

واتسمت نظرية أتكنسون في دافعية الإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية ماكليلاند أهمها أن أتكنسون أكثر توجهاً معلمياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات **(عن خليفة، 2000، ص 112)**.

ويشير كورمان (Korman, 1974) إلى أن أتكنسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. واسترشد بأعمال بعض الباحثين أمثال هال (Hall)، وليفين ( Lewin, 1959)، وطولمان (Tolman, 1955)، وميلر (Miller).

وتؤكد نظرية أتكنسون على الدافعية المستثارة ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف. ويشير بيك (Beck, 1978) إلى أن أتكنسون هو أول من وضع نظرية دافع الإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع.القيمة.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin et Stranger, 1975) أن نظرية أتكنسون تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم. وأهتم

أتكنسون بسلوك المخاطرة و دافعية الإنجاز. فإن المخاطرة في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه **(عن خليفة، 2000، ص 113)**.

### 9.5.2. تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند– أتكنسون في دافعية الإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في دافعية الإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة. والتصورات النظرية الجديدة جاءت على النحو التالي:

أ. **التصور النظري لِـ: وينر**: قام وينر (Wiener, 1965) بمراجعة نظرية دافع الإنجاز التي صاغها ماكليلاند وأتكنسون، وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. و أوضح وينر أن فشل الفرد في مهمة ما يجعله يبذل المزيد من الجهد و يتأثر لإنجازها حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة اخرى و ينتج عنه انخفاض احتمالية النجاح الذي يعتبر نوعاً أولاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم الحصول على الهدف و سمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى و الدافع المثار في المحاولة الثانية "ميل القصور الذاتي" وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

| |
|---|
| الميل الناتج = (الدافع لبلوغ النجاح . الدافع لتجنب الفشل)(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي<br>TR = (ms . maf)(ps × is) + tr |

**شكل رقم (35): التصور النظري لِـ:وينر (عن صرداوي، 2009، ص88).**

**ب. التصور النظري لِـ:هورنر**: في النصف الثاني من الستينات شرعت هورنر (Horner, 1968) في دراسة دافعية الإنجاز لدى المرأة. وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية ماكليلاند وأتكنسون، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها ماكليلاند وآخرون بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من الفشل والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي **(عن خليفة، 2000، ص 164)**.

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير هورنر حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها. ويتلخص افتراض هورنر في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام). فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح هورنر أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح فإذا

فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى **(عن حسن، 1998، ص ص 40 – 41)**.

وتجدر الإشارة أن هورنر لم تضع تصورها هذا في معادلة بل قام كل من أركيس وجراسك ( Arkes et Graske, 1977). بصياغتها بالنسبة للأنثى.

ناتج دافع الإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح . الدافع لتجنب الفشل . الدافع لتجنب النجاح)(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
$TR = (ms \cdot maf - mas)(ps \times is)$ (*)

**شكل رقم (36): التصور النظري لِـ:هورنر (عن صرداوي، 2009، ص 89).**

وتوصلت هورنر إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي **(عن موسى، 1994، ص 184)**.

**ت. التصور النظري لِـ:راينور:** قدم راينور (Raynor, 1969) إضافة لنموذج أتكنسون من خلال توضيحه وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور الذي طرحه راينور إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكوّنات التوجه الإنجازي وفقاً للنموذج الأصلي لأتكنسون الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة.

وأوضحت دراسة راينور أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة. وقام راينور وروبين ( Raynor et Rubin, 1971) بإجراء بعض الدراسات التي أثبتت صحة هذا الافتراض أو التصور حيث الأهمية الوسيلية المدركة لأداء مهمة ما بالنسبة إلى التوجه المهني المستقبلي كمتغير معدل أو وسيط لقيمة الباعث للنجاح **(عن حسن، 1998، ص ص 36 – 39)**.

وأوضح راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح ومعناه أن محصلة أو ناتج دافعية الإنجاز يكون على الشكل التالي:

ناتج دافع الإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح . الدافع لتجنب الفشل)(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
$TR = (ms \cdot maf - mas)\ (Ps \times is)$

**شكل رقم (37): التصور النظري لِـ:راينور (عن صرداوي، 2009، ص 93).**

* - **TR**: Resultant tendency.
- **ms**: Motive to achieve success.
- **maf**: Motive to avoid failure.
- **Ps**: Probability to success.
- **is**: Inertial to achieve success.

**ث. التصور النظري بيرني وآخرين:** وجه بيرني وزملاؤه (Birney et autres, 1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل أتكنسون وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية دافعية الإنجاز وذلك للأسباب التالية:

– أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية أتكنسون، حيث أكدت دراسة مولتون (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية أتكنسون.

واستنتج بيرني وزملاؤه أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكنسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

– أوضح بيرني وزملاؤه أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكنسون).، وحسب افتراض بيرني وزملائه، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف. وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية أتكنسون اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً، حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي.

ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز. وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز **(عن خليفة، 2000، ص ص 136 – 139).**

**ج. التصور النظري لأتكنسون وبيرش:** قدم أتكنسون وبيرش (Atkinson et Birch, 1970) تصوراً نظريا رياضياً لدافعية الإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال "نظرية الفعل" أو "النظرية الدينامية للدافع للإنجاز" التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى. وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل وميل الرفض. وتشير العملية الاولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء.

بينما تشير العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل. في حين أن عمل الفعل شبيه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقص ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقص ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميل الفعل. وهذا هو الفرق الجوهري بين ميول الفعل وميول الرفض **(عن خليفة، 2000، ص ص 142 – 145).**

**ح. التصور النظري لفورنر:** قدمت فورنر (Forner, 1987) نموذجاً نظرياً لمحاولة فهم الميل الدافعي أو الدافعية للنجاح (Motivation à la réussite) في المجال المدرسيحيث استخدمت مصطلح المشروع بدلاً من مصطلح الحاجة واعتبرته طاقة موجهة للفعل. ويهدف نموذج فورنر إلى إبراز الفروق التي قد تلاحظ بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها للوصول إلى الأهداف، وهذا هو الجانب الذي أهملته الدراسات التي عالجت موضوع الاهتمامات حسب رأي الباحثة.

وترى فورنر أن الدافعية للنجاح ميل عام يتميز بفروق كبيرة بين الاشخاص، وهو يحثهم على بناء وتحقيق مشاريعهم في المواقف الحياتية المختلفة. وترى الباحثة أن الدافعية للنجاح تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

أ. الحاجة للنجاح (Besoin de réussite).

**ب.** مركز التحكم (Lieu de contrôle).

**ج.** التوجه الزمني (Perspective temporelle).

واستمدت فورنر بعد الحاجة للنجاح من أعمال أتكنسون، وبعد مركز التحكم بما قدمه روتر ( Rotter, 1954).، وبعد التوجه الزمني من بحوث راينور الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز عال سوف يحصلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، وقد اعتبره هرمانز أحد الأبعاد التحتية للدافع للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري صممت فورنر مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصلت من خلال دراستها إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات **(عن حداد، 2001، ص ص 54 – 55).**

**– تعقيب على النظريات السابقة:**

يظهر مما تقدم تعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز سواء من حيث بداية تأصيلها أو تجديدها وظهور تصورات نظرية جديدة حاولت تفسير وجود هذا النوع من السلوك عند الفرد.

**6.2. مكونات دافعية الإنجاز وأنواعها:**

باعتبار دافعية الإنجاز أنها تتشكل وتتكون من مجموعة من السلوكات المتباينة، المكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد، ومع اتساع الاهتمام بها كموضوع تربوي نفسي اجتماعي، لذا فمكونات هي: **(أبو حجلة، 2007).**

أ. الطموح الأكاديمي: وهو مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

**ب.** التوجه للنجاح: ويتمثل في مدى زيادة للوصول نحو الهدف عن الميل الإحجامي عنه. أو أنه قيام بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل.

**ت.** التوجه للعمل: ويعبر عن شعور الفرد بدافع قوي وحماس نحو ما يسند إليه من أعمال.

**ث.** الحاجة للتحصيل: ويتمثل بالشعور القوي لإحراز النجاح في إنجاز ما يقوم به من أعمال في الحياة.

**ج.** الحافز المعرفي: الحاجة إلى المعرفة والفهم والاستيعاب وحل المشكلات وعمليات التفاعل المتبادلة الفرد والمهام، مما يجعله مدركا لمتطلبات هذه المهام ومحاولة السيطرة عليها.

**ح.** إعلاء الأنا: هو مثابرة الفرد على أداء مهمة ما، ليس من أجلها، وإنما بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية، وتأكيد وجوده وسط الجماعة، مما يترتب الإحساس بتقدير الذات.

**خ.** الحاجة للانتماء: وهو محاولة الفرد السيطرة على المهام المطلوبة منه، أو أنها الرغبة أو الميل نحو إقامة علاقات وجدانية مع الآخرين بشكل عام، ومع الأفراد المهمين بشكل خاص.

**د.** النزعة الوصولية والانتهازية: هي حالة نفسية غير مريحة تتسم بتدني الدافعية، والاتكالية على الآخرين، وترتكز على الأنا وحب الذات.

**ذ.** الاستقرار العاطفي: هو حالة شعورية تنجم عن رضا الفرد عن ذاته، وعن محيطه الأسري والاجتماعي، ويتمثل بجوانب الحب والمودة والانسجام عم بيئته وأقرانه.

ويرى أوزيل (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز وهي:

**أ.** الحافز المعرفي: يعتبر هذه المكون من المكونات الأساسية لدافعية الإنجاز إذ يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يتيقن أن المعرفة الجديدة أو التحيين المعرفي يساعد الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة عالية بإتقان مميز.

**ب.** دافع للانتماء: يتجلى هذا المكون في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة لحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

**ت.** توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في زيادة البحث عن المكانة الاجتماعية والسمعة التي يمتلكها بالأداء المتميز والالتزام بالوقت المحدد لإنجازها وفق التقاليد المتعارف عليها، مما يؤدي إلى الشعور باحترام الذات والكفاية من عملية الإشباع.

أما عبد المجيد (1985) فاعتبر أن دافع الإنجاز له دلالة مكونات هي:

**أ.** التطلع للنجاح.

**ب.** التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

**ت.** الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

**ث.** القدرة على انجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

**ج.** الانتماء إلى الجماع والعمل من أجلها.

**ح.** تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.

**خ.** مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

وأشار خليفة (2000) إلى أن فيروف وسميث (J. Verrof & Smith) ميزا بين نوعين من دافعية الإنجاز وهما:

أ. **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

ب. **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

**7.2. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:**

بينت الدراسات بأن هناك عوامل عدة تؤثر في دافعية الأفراد للإنجاز، ومن بين أهم هذه العوامل نذكر ما يلي: **(شويخي، 2013، ص ص 86 – 90).**

**1.7.2. أساليب التنشئة الاجتماعية (العوامل الأسرية):**

تعتبر الأسرة النظام الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الفرد والذي يبني من خلاله ردود أفعاله وتصرفاته، ولقد أظهرت العديد من الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل بأن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلالية، الاعتماد على النفس وإكسابهم مهارات معينة يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز.

واهتم عدد من الباحثين اهتماماً خاصاً بتأثير أساليب المعاملة الوالدية في الدافع للإنجاز حيث تعتبر دراسة ونتربتوم (Winterbotton, 1958) من أولى المحاولات التجريبية الجادة التي تناولت دراسة العلاقة بين أسلوب التنشئة الوالدية وسلوك الأبناء داخل الأسرة. وتوصلت الباحثة ونتربتوم إلى أن أمهات الأطفال ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يحددن عدداً أكبر من مطالب الاستقلال والاعتماد على النفس ويقدمن مكافآت كثيرة ومتميزة، ويقمن بهذا التدريب في سن مبكر مقارنة بأمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض. ويفترض روزن وداندراد (Rosen & D'andrade, 1959) أن الدافع للإنجاز يكون ناتجاً عن ممارسات التنشئة الاجتماعية مثل التدريب على الإنجاز والاستقلال. وتوصلت نتائج دراسة هيازي وياموشي ( Hayasi & Yamauchi, 1964) اليابانية إلى أن أمهات الأطفال مرتفعي الدافع للإنجاز كُن أكثر حثاً على سلوك الاستقلال لدى أبنائهن من أمهات الأطفال منخفضي الدافع للإنجاز **(عن صرداوي، 2009، ص 108).**، وقامت أولسون (Olsen, 1971) بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في عملية تنشئة الأطفال وعلاقتها بالدافع للإنجاز في تايوان، وأظهرت النتائج أن آباء الأطفال مرتفعي الدافع للإنجاز يشاركون في عملية التنشئة الاجتماعية بالمقارنة إلى آباء الأطفال منخفضي الدافع للإنجاز **(عن صرداوي، 2009، ص 108)**، ويرى ماكليلاند أن اكتساب الدافع للإنجاز يتم بواسطة الارتباط بين خبرات مؤثرة وأنواع معينة من السلوك التي تتصف بالتنافس والإنجاز الجيّد والسرعة في أدائه، وأن هذه الخبرات التي هي نتيجة المكوّنات الانفعالية الإيجابية أو السالبة تثار بالثواب أو العقاب. فالمعززات الإيجابية ترفع من الدافع للإنجاز لدى الفرد، بينما السلبية منها تخفضه وتعرقل نموه وتكوينه بصفة واضحة **(عن عبد الخالق، والنيال، 1992، ص 167)**، ويرى ديسيسكو (Dececco, 1986) أن تعزيز السلوك عن طريق الثواب أفضل من تعزيزه عن

طريق العقابوأن المكافأة هي شكل من أشكال التحفيز، ويعتبر التشجيع من أهم أنواع الثواب والتحفيز في التعلم المدرسي **(عن الصياح، 1997، ص 48)**.

لقد أوضحت نتائج بعض الدراسات في مجال الدافع للإنجاز وعلاقته بالجو النفسي والتربوي والاجتماعي للأسرة أن حرمان الطفل من حنان وعاطفة أحد الوالدين أو الإثنين معاً يؤدي إلى غياب الدفء الوالدي الذي بدوره يؤدي إلى ضعف الدافع للإنجاز لدى الابن.

ولقد ذكر ماكليلاند سنة 1975 ماريون ونتربوتوم (Marion & Winterbotom) التي شملت مجموعة تتكون من (29) طفلا أعمارهم ثماني سنوات، قيست دافعية الإنجاز لديهم ثم أجريت مقابلات مع أمهاتهم، فتوصلت إلى أن أمهات الأطفال الذين حصلوا على درجات مرتفعة في دافعية الإنجاز يتوقعن من أبنائهن أن يكونوا أكثر نشاطا واستقلالية، ويأملن أن يتعلم أولادهن في مرحلة مبكرة الأداء الجيد، وأن يحرزوا المراكز الأولى في المسابقات، كما يتوقعن من أبنائهن أن يختاروا أصدقاءهم بمفردهم وأن يعرفوا كيف يسيروا في طرقات المدينة لوحدهم، وعلى العكس من هذا فإن أمهات الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في دافع الإنجاز فإنهن يفرضن قيودا أكثر على أبنائهن، كما أنهن لا يسمحن لهم أن يتخذوا قرارات هامة دون الرجوع إليهن.

كما أثبتت دراسات أخرى أن أمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض في ثلاث نقاط وهي: أن أمهات الأطفال مرتفعي دافعية الإنجاز كن يملن إلى أن يضعن مستويات عالية من الأداء لأبنائهن، وكن يتوقعن السلوك الاستقلالي وسلوك الإتقان لأبنائهن وكن يعززنهن بإثابات فيها الجانب الانفعالي، وذلك عن طريق تقبيلهم وإظهار الحب لهم. كما تبين أن الآباء الذين يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم لاسيما السنوات الأولى من حياتهم، ترتفع لديهم مستويات دافعية الإنجاز وذلك بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لأداء أبنائهم والثناء على إنجازاتهم.

### 2.7.2. المستوى الثقافي للأسرة:

هناك علاقة وطيدة بين المستوى الثقافي للوالدين ونوع التربية التي يقدمانها إلى أبنائهما، معنى ذلك أن أساليب التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف المستوى الثقافي للوالدين، وهذا ما تؤكده دراسات كل من (الشوريحي، 1987) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومتوسطي المستوى الثقافي لصالح الفئة الأخيرة، وبين متوسطي الثقافة ومرتفعي الثقافة وطبعا لصالح مرتفعي المستوى الثقافي في دافعية الإنجاز. وكذلك دراسة (عطية، 1991) التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,01$) بين دافعية الإنجاز والثقافية الأسرية لدى طلبة السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية.

### 3.7.2. العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية الاجتماعية الهامة بعد البيت والأسرة في التأثير على سلوك الأبناء ورعايتها لهم، حيث أن الطفل يقضي فيها فترة طويلة من حياته، وقد يكون هذا التأثير سلبيا أو إيجابيا،

فعملية التعلم عملية مستمرة ومتواصلة مع استمرار حياة الفرد، والطفل في المدرسة في تفاعل دائم مع أقرانه وأساتذته والإدارة التربوية. فالمدرسة تعزز من القيم والسلوكات التي تسهم في تحديد مكونات الشخصية النفسية المرتبطة بالإنجاز مثل: الاستقلالية، الرغبة في النجاح، المثابرة، النظر إلى المستقبل. وفي هذا السياق فقد دراسة فورنر (Forner) وجود اختلاف بين الشعب الدراسية في دافع الإنجاز، نظرا لكون أن التلميذ يختار هذه الشعب بحرية، بينما تفرض على آخرين توجيها إجباريا.

وأشارت كل من دراسات مرافيش (Meravech, 1985) وعواطف شعير ومحمود عبد الحليم منسي سنة 1988 وهاربر ولوبيز (Harper & Lopez, 1990) وكلين وآخرون (Klein et al, 1990) إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع أو الخفض من الدافعية للتعلم والإنجاز **(عن صرداوي، 2009، ص 112)**، وأوضحت دراسة فورنر (Forner, 1987) أن دافع الإنجاز في المدرسة عامة، والقسم الدراسي خاصة يفسر على أساس التوجيه والاختيار الذي يتم على مستوى الشعب الدراسية. وتوصلت هانم عبد المقصود (1991) إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ ذي الشعبة العلمية والتلاميذ ذي الشعبة الأدبية في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الأولى. وقد اهتم موراي وزملاؤه بتوضيح العلاقة القائمة بين مستوى الطموح ودافع الإنجاز وقد اعتبروا مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز حيث تشتد هذه الحاجة.في رأي موراي وزملائه.عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب **(عن حسن، 1998، ص 93)**، وتنبأ الباحث ماهون (Mahone, 1960) بأن الأفراد الذين يرتفع لديهم دافع النجاح عن دافع تجنب الفشل سوف يكشفون عن خيارات مهنية أكثر واقعية مقارنة بذوي الذين يتزايد لديهم دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح، واستنتج أن مرتفعي الدافع الإنجاز هم أكثر ميلاً لاختيار أهداف تكون في مستوى قدراتهم **(عن حسن، 1998، ص 94)**، واستخدمت المثابرة كمتغير تابع في البحوث التي تناولت الدافع للإنجاز بشكل واسع. وتوصل كل من فرنش وطوماس (French & Thomas, 1958) إلى وجود معامل ارتباط دال بين الدافع للإنجاز والمثابرة. وأشارت الدراسة المعملية للباحثين إقراري وديسي (Eghrairi & Deci, 1989) إلى أن الفرد الذي يتميز بدافع مرتفع للإنجاز سيكشف عن مثابرة واستمرارية في العمل بصفة عالية. وأظهرت نتائج دراسة فايران وبلوتييه وسينيكال (Vallerand, Pelletier & Senecal, 1992) أن المتعلمين ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة يتميزون بمثابرة واستمرارية واضحة بالمقارنة إلى ذوي المتعلمين الذين تقل عندهم تلك الدافعية أو تغيب عنهم **(Vallerand, Thill et al, 1993, p 543)**، كما بيّنت دراسة فايران وبيسونات (Vallerand & Bissonnette, 1992) أن مستوى دافع الإنجاز لدى الفرد قد يسمح لنا بالتنبؤ عن مدى مثابرته واستمراريته في دراسته أو قد يكون عكس ذلك ( **Vallerand, Thill et al, 1993, P 543)**، وأوضحت دراسة ديسي وزملائه (Deci, 1981) من جهة أولى، ودراسة فايران وقوفين وهليوال (Vallerand, Gauvin & Halliwel, 1986) من جهة ثانية، ودراسة فايران وهامل وداوست ( Vallerand, Hamel & Daoust, 1992) من جهة ثالثة.أن التنافس قد يضعف وينقص من دافعية الفرد الذاتية **(عن صرداوي، 2009، ص 117)**، وأشارت دراسة جونسون وأندرسون (Johnson & Anderson, 1978) إلى

أن التلاميذ الذين يتميزون بسلوك تعاوني يظهرون دافع إنجاز مرتفع مقارنة بأولئك الذين يتصفون بسلوك تنافسي. وبيّنت دراسات وينبرج وراجن (Weinberg & Ragan, 1979) وريفيت وألسونوكول ( Reevet, Olson & Cole, 1985) وفايران وزملائه (Vallerand et al, 1992) أن للتنافس تأثير هدّام في دافع الفرد للإنجاز، بينما سلوك التعاون يحدث تأثيراً مشجعاً ومحافظاً له **(عن صرداوي، 2009، ص 117)**.

**4.7.2. قيم المجتمع:** تعتبر قيم المجتمع من العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، فهناك مجتمعات تقدر الإنجاز، وتقدر الشخصيات المنجزة، وترفع من مكانتها. ولقد توصل ماكليلاند إلى نتيجة مفادها أن المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده، فإنه يتخذ كافة الأساليب التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق تلك القيمة وتتماشى معها، ويتخذ منها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء. كما توصل فيروف (verrof, 1975) في دراسة إلى أن الإنسان يحرص على أن يسلك سلوكا إنجازيا عندما يشعر بأن المجتمع الذي يعيش فيه يعزز هذا المسلك ويشجعه بصفة دائمة.

ونستنتج من خلال هذه العوامل أن المجتمع وجب عليه السعي على تحقيق قدر كاف من جودة التعليم باختيار المناهج المناسبة، وخلق مشروع مجتمع تحتوي تطلعات الأسر في تربية أبنائهم، وكذلك وضع منظومة مهنية قوامها تشجيع العاملين وتثمين إنجازاتهم وتحفيزهم ماديا ومعنويا لكي تتحقق دافعية الإنجاز لجل أفراد المجتمع.

**5.7.2. دافع الإنجاز والقدرات المعرفية:**

يرى جانسن (Jensen, 1980) أن من خلال نسبة الذكاء نتنبأ مسبقاً بإنجاز المتعلم الدراسي، ومعناه أنه يمكننا أن نتنبأ من خلال الفروق الفردية في مجال معين للأداء والإنجاز المعرفي المدرسي قبل أن يكون للفرد أيّ إنجاز على الإطلاق. ويوضح التراث السيكولوجي والتربوي أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء المعرفي للفرد ودافعه للإنجاز خلال مراحل التعليم المختلفة **(عن صرداوي، 2009، ص 105)**.

**8.2. خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة:**

توصلت بعض الدراسات.التي تناولت العلاقة بين دافع الإنجاز وبعض متغيرات الشخصية كالطموح والمثابرة والتنافس وتقدير الذات.إلى وجود علاقة دالة بين دافع الإنجاز وهذه المتغيرات من جهة، وإلى وجود اختلاف بين الأفراد الذين يتميزون بدافع مرتفع للإنجاز وبين ذوي الدافع المنخفض للإنجاز من جهة أخرى. وتشير البحوث والدراسات أن الأفراد يتفاوتون في مستوى الدافعية نظرا لتباين خصائصهم، وميولاتهم، واتجاهاتهم وبيئاتهم. وهذه بعض سمات ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة التي تميزهم وهي كالآتي: **(الأعسر، 1988، ص 165)، (محمد، 2001)، (محمود، 2007)، (حسين، 1988)**.

- يفضلون المخاطرة المتوازنة في المواقف التي تتوافق وقدراتهم الخاصة.
- ميزتهم السعي إلى إتقان أعمالهم والمثابرة والتميز فيها.
- يفضلون المهام متوسطة الصعوبة بعيدا عن السهلة أو الصعبة.
- لهم القدرة الكافية على تحمل المسؤولية وفرضها والقدرة على حل المشاكل.

- القدرة على تخطيط وتحديد الأهداف القابلة للتحقق.
- يمتازون بمصدر ضبط داخلي والسيطرة الذاتية والتنافس مع الذات.
- القدرة على اكتشاف البيئة وتعديل المسار وتصويبه عند عدم تحقق الأهداف.
- لديهم نزعة قوية نحو الإنجاز لذاته بصرف النظر عن المحفزات والمكافآت.
- يتسمون بالواقعية والاعتماد على المجهودات الفردية والحرص على عدم إضاعة الوقت.
- يتحمسون إلى معرفة نتائج أعمالهم ليتمكنوا من تحديد مواطن الضعف والقوة.

في حين أن مميزات منخفضي الدافعية الآتي: **(بن عطاس، 2007، ص ص 57 - 58).**

- يفضلون الأعمال والمهام ذات الصعوبة العالية وذات السهولة المضمونة النجاح.
- يتجنبون المشاكل وينسحبون بمجرد وجود عقبات عند حلها.
- لديهم مفهوم سلبية الذات ونظرتهم الاستشرافية المستقبلية متواضعة.
- قابلية استجاباتهم للفشل أكثر من النجاح ولا يحاولون أن يسلكوا سبله.
- درجة المخاطرة لديهم مرتفعة جدا أو منخفضة جدا.
- يضعون أهدافا بسيطة لا تكلف جهدا ولا مشقة.
- يعزون فشلهم على الآخرين والنجاح عندهم مجرد حظ وصدفة.
- يرضون بالحالة التي هم عليها ولا يحاولون تحسينها.

### 9.2. أهمية دافعية الإنجاز في المجال التربوي:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في سيكولوجية الشخصية والسلوك، ويمكن النظر إليها كأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

وتعد الدافعية عامة ودافعية الإنجاز خاصة من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها إثارة وجاذبية. ويهتم بدراستها كل من المختص النفسي العيادي والمختص النفسي المدرسي والمختص التربوي والمختص الاجتماعي.

وتتجلى أهمية دافعية الإنجاز في المجال التربوي التعليمي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المعلمين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والتلاميذ كمخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرفإلى أيّ مدى تم تحقيق الغايات والأهداف التربوية التي خططت لها.

وتعتبر دافعية الإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والمدرسية.

إن استثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وسلوكية خارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

ويشير كايج وبرلينر (Cage et Berliner, 1979) إلى الدافعية تظهر أهميتها من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعاّل وذلك من خلال اعتباره أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعاّل **(عن نشواتي، 1986، ص 206)**.

وتشير دراسة لويس وكتون (Lewis et Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للانطفاء **(عن إسماعيل، 1986، ص 118)**.

**10.2. الأبعاد المتعددة لدافعية الإنجاز ومظاهرها:**

من يراجع البحوث والدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز سوف يلاحظ أن مجموعة كبيرة منها اعتبرته تكويناً أحادي البعد مثل دراسات فايرشلد (Fairchild, 1967)، وواطسون (Watson, 1974)، وجونسون (johnson, 1977)، ولوهورن (Lawhorn, 1973)، وروبرتس (Roberts, 1984)، بينما أوضحت دراسة جيلفورد (Guilford, 1959) أن دافعية الإنجاز تكوين مركب يتضمن أكثر من عامل. وأسفرت دراسة ميتشل (Mitchell, 1961) عن وجود خمسة عوامل هي: عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، وعامل تحقيق رغبة الإنجاز، وعامل الدافعية الإنجاز غير الأكاديمي، وعامل الرضا عن الذات وعامل الضغط الخارجي للنجاز. وتشير دارسة بلير وآخرون (Blair et autres, 1962) إلى أن دافعية الإنجاز تتكون من: مستوى الطموح التربوي، ومستوى الطموح المهني، والدافعية الذاتية، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي **(عن موسى، د.ت، ص ص 120 – 121)**.

وحصر هرمانز (Hermans, 1970) جميع مظاهر دافعية الإنجاز ثم اختار منها عشرة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة، والجوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، والمثابرة وتوتر العمل أو المهمة، والحراك الاجتماعي، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف وسلوك الإنجاز.

وأسفر التحليل العاملي لدراسة جاكسون وآخرون (Jackson et autres, 1976) عن وجود ستة عوامل تتعلق ب دافعية الإنجاز هي: المكانة بين الأنداد، والمكانة بين الخبراء، والتملك والإنجاز بالاستقلالية، التنافسية، والاهتمام بالامتياز. وتوصلت دراسة لاطا (Latta, 1978) إلى وجود عوامل دافعية الإنجاز تتعلق بعينة الذكور وهي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتفضيل مواقف توجه الإنجاز. في حين العوامل التي تتعلق بعينة الإناث هي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل واتجاه التلذذ بالحياة حينما تكون المتعة في أقصى مداها **(عن موسى، 1994، ص 121)**، وتوصل محمود عبد القادر (1978) ... من خلال استقرائه للدراسات السابقة. إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز هي: الطموح العام، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول للهدف **(عن خليفة، 2000، ص ص 93 – 94)**، وتوصلت دراسة مهربيان وبانك (Mehrabian et Bank, 1978) إلى وجود خمسة عشر عاملاً ذات التشعبات العالية من

أهمها: المثالية في العمل، وجدية العمل، والتنافس، والمثابرة، والطموح، والتضحية من أجل العمل. وقام جيراث (Jerath, 1981) بتقسيم دافعية الإنجاز إلى مكوّنات داخلية والتي تعني الاهتمام بتحقيق معايير الامتياز، ومكوّنات خارجية والتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي **(عن موسى، 1994، ص 228)**، وتوصل زكريا الشربيني (1981) إلى وجود عشر سمة تعبر عن دافعية الإنجاز هي: الطموح والمثابرة والاستقلال وقدر النفس والإتقان والحيوية والفطنة والتفاؤل والمكانة والجرأة الاجتماعية **(عن خليفة، 2000، ص 93)**، وكشفت دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً للدافعية الإنجاز منها: المثابرة والاستقلال واحترام الذات والاستجابة للنجاح والفشل وقلق التحصيل الايجابي والخوف من الفشل وتوجه العمل ووجهة الضبط والتعاطف الوالدي والتوجه نحو المستقبل والتقبل الاجتماعي **(عن الصباح، 1997، ص 21)**، ويرى جولدنسون (Goldenson, 1984) أن دافع الإنجاز يتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة **(عن زكري، 1993، ص 87)**، وأسفرت نتائج دراسة رشاد عبد العزيز موسى (1985) عن وجود العوامل التالية: عامل الامتياز وعامل التنافسية، وعامل المثابرة **(عن موسى، 1994، ص 121)**، وتوصلت دراسة فورنر (1987). أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الحاجة للنجاح ومركز التحكم والتوجه الزمني. وتشير دراسة هيوقز وريدفلد ومرتراي (Hughes, Redfield et Martray, 1989) إلى أن دافعية الإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد يتكوّن من اثنى عشرة عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة، و المثابرة على الأعمال التي شرع فيها، و الاستعداد للدراسة، واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين ( **in Reuchlin, 1991, p 119)**، ويرى بعض الباحثين أن نظرية دافعية الإنجاز الحديثة هي تحديد كل الأبعاد أو العوامل المكوّنة له ثم تصميم الأدوات الموضوعية المناسبة لقياسها ما دام أن دافعية الإنجاز مفهوم يتكوّن من عوامل تتعلق بالفرد، وعوامل بالموقف ذاته، وعوامل أخرى اجتماعية.

أما فيما يتعلق بمظاهر دافعية الإنجاز فقد حددها بعض الباحثين من حيث تباينها واختلافها والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (06): مظاهر دافعية الإنجاز.**

| الباحثون | أنواع المظاهر |
|---|---|
| كوهين Cohen | – إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة.<br>– محاولة التغلب على أيّ صعوبة بمستوى مرتفع من التفوّق. |
| موراي Murray | – سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.<br>– تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان.<br>– تخطي الفرد لما يقابله من عقبات الوصول إلى مستوى مرتفع في أيّ مجال من مجالات الحياة.<br>– تفوّق الفرد عن ذاته.<br>– منافسة الآخرين والتفوّق عليهم.<br>– زيادة تقدير الذات لدى الفرد. |
| يونغ Yung | – الرغبة في بذل الجهد الموجه نحو أهداف بعينها.<br>– محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه. |
| محي الدين | – الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة.<br>– العمل الدؤوب.<br>– تحقيق الذات.<br>– التحلي بالقوّة.<br>– العزيمة. |
| هرمانز Hermans | – مستوى مرتفع للطموح.<br>– السلوك مرتبط بقبول المخاطرة.<br>– الحراك الاجتماعي.<br>– المثابرة.<br>– توتر العمل إدراك الزمن.<br>– التوجه نحو المستقبل.<br>– اختيار الرفيق.<br>– سلوك التعرف.<br>– سلوك الإنجاز. |

**11.2. قياس دافعية الإنجاز:**

منذ بوادر ظهور الدراسات والأبحاث حول دافعية الإنجاز، حاول الباحثون والعلماء بناء مقياس علمي عالي الدقة يقيسها ومن أهم هذه المقاييس التي بنيت وتمَّ الاعتماد عليه في البحوث العلمية هي: **(حامد، 1996، ص ص 139 – 143).**

**1.11.2. مقياس هنري موراي:** يعتبر موراي أول من وضع أقدم مقياس لقياس دافعية الإنجاز الذي ظهر سنة 1943. معتمدا في بنائه على نظرية الحاجات التي تقوم أحلام الفرد وتصوراته التي تعكس واقع حاجاته، ويسمى باختبار تفهم الموضوع (T.A.T) [*]. ومحتواه أن يعطى المبحوث صورا غامضة ويطلب منه كتابة قصة تفسر تلك الصور. ومن خلال كتابته تنعكس دوافعه واتجاهاته الشخصية التي تبرز حاجاته الذاتية المحددة لدافعيته، ومع قدم هذا المقياس إلا أنه مازال يستخدم في العديد من الدراسات المعاصرة.

**2.11.2. مقياس جون وليام آتكنسون ودافيد ماكليلاند (** John, William. Atkinson & David, MacClelland**):** قام كل من آتكنسون وماكليلاند سنة 1948 بتطوير مقياس موراي، وطبق على ثلاث مجموعات للتعرف على دافعية إشباع حاجة الأكل، فقاما بمنع المجموعات الثلاثة من الأكل لمدد زمنية قدرها: ساعة واحدة، أربع ساعات، ست عشرة ساعة على التوالي، ثم أعطوا صورا غامضة وطلب منهم كتابة قصص من خلال الإجابة عن أسئلة حول كل صورة من تلك الصور، لمعرفة قوة دافعيتهم.

**3.11.2. مقياس هوبرت هرمانس** (Hubert. J. M. Hermans)**:** أدرك هرمانس أن هناك حاجة ماسة لبناء مقياس جديد لدافعية الإنجاز يكون سهل التطبيق والتصحيح، وقد تمخضت جهوده سنة 1970 عن بناء مقياس استطلاعي لدافعية الإنجاز للأطفال الراشدين، ركز فيه على قياس عشر صفات للتمييز بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي، ويتكون المقياس من (28) فقرة يتم الاختيار فيها من متعدد، وقد قام فاروق موسى عبد الفتاح سنة 1981 باقتباسه وتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية.

**4.11.2. مقياس سميث** (Smith)**:** في عام 1973 قام سميث ببناء وتقنين مقياس مختصر لدافعية الإنجاز أسماه مقياس سريع لدافعية الإنجاز، وقد قامت قطامي بتعريب المقياس وتطويره وتقنينه على البيئة الأردنية، ويتضمن (10) فقرات.

**5.11.2. مقياس إبراهيم عبد الحسن الكناني:** صمم الكناني سنة 1980 مقياسا يناسب طلبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العراقي، ويتكون من (26) فقرة، وكل فقرة مكونة من عبارتين، يختار المبحوث بطريقة إجبارية أيهما أقرب إليه بحيث تمثل إحداهما الدافع العالي للإنجاز، وتمثل الأخرى الدافع المنخفض.

**6.11.2. مقياس عمران:** في سنة 1980 بجامعة عين شمس، قام عمران ببناء مقياس يتكون من (45) فقرة، على سلم متدرج من ثلاثة اختيارات هي: موافق، غير موافق، لا أدري. منها (24) فقرة تعكس المستوى العالي في الطموح والتحمل والمثابرة لتشكل ما يعرف بالدافعية الذاتية للإنجاز التي تركز على الجانب الشخصي، و(10) فقرات تعكس الاهتمام بالتفوق على الآخرين، كما تقيس مدى استعداد الفرد من أجل

* - Thematic Apperception Test.

الأهداف الكبيرة لتشكل ما يسمى بالجانب الاجتماعي للإنجاز، و(11) فقرة الباقية تقيس مدى اهتمام الفرد المنجز وحرصه على تطوير نفسه لبلوغ معايير الامتياز في كل ما يقوم به من عمل.

ومن جهة أخرى يمكن تصنيف مقاييس دافعية الإنجاز إلى فئتين هما: **(موسى، 1994، ص ص 21 – 30).**

**أولا. المقاييس الإسقاطية:** قام ماكليلاند وآخرون بوضع اختبار لقياس دافعية الإنجاز، ويتكون من أربع صور، وقد استطاع ماكليلاند اشتقاق بعضها من مجموعة اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي عام 1938. أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمها شخصيا خصيصا لقياس دافع الإنجاز.

ولقياس دافعية الإنجاز، يقوم الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية. ثم يطلب من المفحوصين بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربع أسئلة لكل صورة من الصور الأربعة، والأسئلة هي كما يلي:

– ماذا يحدث؟ ومن هم الأشخاص؟

– ما الذي أدى إلى هذا الموقف – بمعنى ماذا حدث في الماضي؟

– ما محور التفكير؟ وما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟

– ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربعة السابقة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة. ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري، ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى، وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز، ويشمل هذا النظام على عدة جوانب تتفق في جملتها مع ما كان يقصده موراي وزملاؤه في هذا الصدد.

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع إلا أنه شاع استخدامه في كثير من البحوث والدراسات. وعندما بدأ النقد يتجه نحو طرائق القياس الإسقاطية حاول البعض ادخال بعض التعديلات على طرائق القياس الإسقاطي خصوصا اختبار تفهم الموضوع.

وقامت فرنش (French) بوضع مقياس الاستبصار (F.T.I) [*]، في ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث أنها وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليه البند أو العبارة. وقد قامت بوضع نظام مرن لتصحيح الاختبار، بحيث يمكن استخدامه لقياس دافع الإنجاز، والدافع للتواد، كل على حدة.

كما قام أرونسون (Aronson) بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET) ([**])، وذلك لقياس دافع الإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن بروتوكولات ماكليلاند وزملاؤه واختبار فرنش للاستبصار صعبة

* - French Test Of Insight.
** - Aronson Graphic Expression Test.

بالنسبة للأطفال، وخاصة أن المحتوى اللفظي واللغوي لديهم قليل الذي لا يمكنهم من سرد حكاية أو قصة. وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرنسون لتصحيح اختبار الرسم – فئات أو خصائص معينة – كالخطوط والحيز والشكل. وقد رأى أرنسون أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز، وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال.

إضافة إلى ذلك قامت ماتينا ونتربوتوم (Winterbottom) باستخدام مثيرات لفظية تتكون من مجموعتين من العلامات اللفظية للاسترشاد بها في تكوين مجموعتين من القصص، حيث تتكون المجموعة الأولى من علامات لأربع قصص تقدم في ظروف تتسم بالاسترخاء، حيث تخبرهم عن الموضوع وتطلب منهم أن يكتبوا قصة حقيقية لها بداية ونهاية وفيها أكبر قدر ممكن من التفاصيل.

غير أن هذه الاختبارات الإسقاطية لقياس دافعية الإنجاز تعرضت للنقد الشديد، وبدأ الابتعاد عنها وصاروا يفكرون في تصميم مقاييس بديلة عنها لقياس دافعية الإنجاز، تتحاشى العيوب والصعوبات التي لاقتها الاختبارات والمقاييس الإسقاطية.

– اختبار الرورشاخ لبقع الحبر: يتكون الرورشاخ من عشر بطاقات تحتوي كل منها على بقعة مشابهة لبقعة الحبر المتناظرة الجانبين تقريبا، تتكون خمس منها من اللونين الأسود والرمادي على درجات مختلفة من التظليل والتلازم تعرف بالبطاقات لا اللونية، في حين تتكون الخمس الأخرى من نفس اللونين إضافة إلى ألوان أخرى وذلك أيضا على درجات مختلفة من التظليل والتلازم وتعرف بالبطاقات اللونية. يساعد تكنيك الرورشاخ على تحديد طبيعة ومستوى بعض جوانب الشخصية للمفحوص وتشمل الجوانب المعرفية والعقلية والجوانب الوجدانية والانفعالية وفاعلية الأنا **(كلوبفر، وديفيدسون، 2003، ص ص 05 – 10)**.

**ثانيا. المقاييس السيكولوجية الموضوعية:** ولها أكثر من أسلوب منها ما يلي: **(السيد، 1990، ص ص 446 – 447)**.

– أسلوب التغلب على العقبات: ويستخدم في هذا الأسلوب جهاز يسمى "جهاز العقبة". ويتكون منمن حجرتين بينهما ممر، وتزود أرضية هذا الممر الموصل بين الحجرتين بشبكة كهربائية أو مادة موصلة للحرارة. ويوضع الحيوان في إحدى الحجرتين، ويحرم من حاجة من حاجاته الفسيولوجية، وتوضع له في الحجرة الأخرى المادة الخاصة بإشباع هذه الحاجة ثم توصل أرضية الممر بمصدر كهربائي أو حراري وتقاس بالتالي شدة الدوافع بقدر الألم الذي يتحمله الحيوان في عبور الممر الكهربائي أو الساخن.

وقد تبين أن الدوافع تختلف في شدتها، حيث كانت الحاجة إلى الماء أقوى من الحاجة إلى الطعام والأخيرة أقوى من الحاجة الجنسية.

– أسلوب التفضيل: ويقوم هذا الأسلوب على أساس أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في الوقت نفسه، وبالتالي إذا ما أتيحت له فرصة إشباع أحد دافعين فقط، فإن ذلك يعني أن الدافع المفضل هو أكثر

إلحاحا. فإذا أخذنا فأرة جوعانة ونعطيها الخيار بين الطعام وبين العودة إلى صغارها، سيتبين أن نتيجة الاختيار هي التي تشير إلى أي الحافزين أقوى.

– أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة: ويقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة ايجابية بين الاستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي. وبالتالي يركز الأسلوب على قياس الاستجابة المتعلمة كم تتمثل في السرعة التي تؤدي بها ومقاومتها للخمود وسعتها وكمونها (الفترة الزمنية التي تنقضي بين صدور التنبيه وبداية الاستجابة).

ورغم كفاءة الأساليب الموضوعية السابقة، إلا أنها تتأثر بالخبرة السابقة للكائن الحي الذي تطبق عليه. كما أن ثباتها منخفض. وبالتالي يجب استخدامها بحذر وخاصة حينما نطبقها على الآدميين.

ويوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس دافع الإنجاز، بعضها موجه للأطفال مثل: مقياس روبنسون (Argule & Robinson, 1968) ومقياس فينر (Weiner & Kukla, 1970). وبعضها موجه لقياس دافع الإنجاز للكبار مثل: مقياس مهرابيان (Mehrabian, 1968)، مقياس لين (Lynn, 1969)، واستخبار هرمانس (Hermans, 1970)، مقياس سميث (Smith, 1973). ومن بين هذه المقاييس كذلك على سبيل المثال لا الحصر:

أ. **مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين:** حيث قام فينر بتصميمه، وقد أشار كيستنبوم وفينر (Kestenbaum & Weiner, 1970) إلى أن عبارات هذا المقياس اشتقت أساسا من نظرية أتكنسون (Atkinson, 1957) لدافعية الإنجاز. ومن خلال النتائج المتوصل عليها من الدراسات السابقة للتمييز بين المجموعات مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز. وقد صممت عبارات المقياس في ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل)، اتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة متوسطة أو سهلة أو صعبة)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة من عبارات الاختيار الإجباري، وقد قام رشاد علي عبد العزيز موسى (1988) بترجمة المقياس وتقنينه على عينات مصرية.

ب. **استخبار دافع الإنجاز لهرمانس** (Hermans, 1970): حاول هارمنس بناء استخبار دافع الإنجاز بعيدا عن نظرية أتكنسون، وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين، وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. ويتكون الاستخبار في صورته النهائية من 29 عبارة متعددة الاختيار، مشتقة أساسا من التحليل التجمعي لِـ 90 عبارة متعددة الاختيار. وقد قام كل من رشاد علي عبد العزيز موسى؛ وصلاح الدين أبو ناهية سنة 1987 بتعريبه وتقنينه على عينات مصرية.

ت. **مقياس التوجه نحو الإنجاز لـِ: أيزنك وويلسون** (Aysnek & Wilson): تضمن هذا الاختبار سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي ويتكون المقياس من 30 بندا ثلاثي الاختيار يجيب المفحوص بِـ: نعم، غير متأكد، لا.

بالإضافة إلى هذه المقاييس والاستخبارات هناك استخبارات أخرى تقيس الدافعية نذكر منها: **(السيد، 1990، ص ص 446 – 448)**.

**ث. مقاييس مستوى النشاط العام (المقاييس الفسيولوجية):** ويفترض هنا أن الدوافع القوية تؤدي إلى القلق والتوتر، أي أنه كلما زاد إلحاح الدوافع، زاد القلق والتوتر المرتبطان به. أي أن هذه المقاييس تتجه إلى مستوى الاستثارة اللحائية للكائن الحي. وذلك من خلال مؤشرات سرعة التنفس ومعدل ضربات القلب والنشاط الكهربائي للمخ وضغط الدم.

وبالطبع يستخدم هذا الأسلوب لقياس الدوافع الفسيولوجية. فسرعة دوران الحيوان في القفص أو الصندوق ترتبط بساعات الحرمان من الطعام.

ومن الواضح أن هذا الأسلوب ملائم للاستخدام سواء من الآدميين أو الحيوانات إلا أن المشكلة بالنسبة له هي معامل الارتباط الضعيف الذي وصلت إليه الدراسات بين هذه الأنشطة المختلفة، على الرغم من أن الافتراض الذي يحكم التعامل معها قياسيا، هو أنها تعكس شيئا واحدا هو مستوى الاستثارة في تعبيره عن شدة الدوافع.

**ج. ملاحظة السلوك ودراسة الحالة:** ويلجأ هذا الأسلوب إلى ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتمامهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم. لكن وجب أن نتبين مدى الصعوبة العملية لهذا الأسلوب والمشقة التي يمكن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه.

**ح. مقاييس التقرير الذاتي:** وهي أوسع المقاييس انتشارا، ولها أكثر من شكل. وأهم شكل منها هو ما يطلق عليه "استخبارات الشخصية". وفيها يطلب من الأشخاص الإجابة عن بعض الأسئلة التي تعكس بعضها الدافعية العامة للشخص والبعض الآخر يركز على دوافع محددة. وهناك استخبارات شهيرة في الميدان لقياس الدافعية العامة نذكر منها ما يلي:

أ. استخبار الدافعية العامة من بطارية جيلفورد (Guilford) للشخصية.

ب. استخبار لين (Lynn) للدافعية.

وفي هذين الاستخبارين يختار المبحوث إجابة واحدة للبند نعم أو لا طبقا لتعبير مضمون البند عنه.

ت. استخبار التفضيلات الشخصية لإدواردز (Edwards)

في هذا الاختبار الذي يمثل 16 حاجة من حاجات موراي يختار المبحوث عبارة واحدة من عبارتين كل منهما يعبر عن حاجة معينة، أي أنه يختار العبارة التي تعبر عن حاجة أكثر إلحاحا بالنسبة له.

كما توجد بعض الاستخبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي: وهي جميعها من بطارية كاليفورنيا للشخصية:

- استخبار دافعية الإنجاز.
- استخبار الدافعية للاستقلال.

- استخبار السيطرة.

وتعد الاستخبارات من أيسر أساليب القياس، إلا أنه يعاب عليها أنها لا تمس إلا الجوانب الشعورية فقط التي يستطيع الأشخاص التعبير عنها، وأن محكات صدقها الواقعية ضئيلة، وأن المبحوث يستطيع تزييف إجاباته عليها.

**خلاصة:**

يلاحظ على مفهوم دافعية الإنجاز صعوبة التعريف والتحليل وهذا ما ظهر من خلال الاختلاف والتفاوت بين تعريفات الباحثين وتحليلاتهم فهي تعريفات افتراضية.

كما يلاحظ كثرة وتنوع الأطر النظرية التي تناولت الدافعية للإنجاز بالدراسة والبحث، وهذا راجع إلى اختلاف المنطلقات الفكرية والإطار النظري الذي ينتمي كل باحث إليه وإلى اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وإلى اختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

كما يلاحظ أيضاً كثرة وتنوع العوامل المؤثرة في تكوين الدافعية للإنجاز سواء الذاتية المتعلقة بالفرد ذاته أو العوامل المحيطة به أسرية كانت أم مدرسية، وأن هذه العواملمنفردةً أو مجتمعةً تسهم في رفع أو خفض مستويات دافعية الإنجاز لديه.

وحاول الطالب خلال هذا الفصل التقرب أكثر من مفهوم دافعية الإنجاز وذلك من خلال التعرض لمختلف التوجهات النظرية الكبرى التي عالجت هذا الموضوع، ويظهر من خلال ما سبق أن دافعية الانجاز تعتبر أحد الجوانب المهمة في الحياة العامة للفرد، لأنها المحرك الأساسي نحو بلوغ بعض الغايات، وعاملا مهما في توجيه السلوك، لذلك ظهرت أهميتها في مختلف المجالات وعديد الميادين النفسية، التربوية، المهنية، الاجتماعية، الاقتصادية، الرياضية، الصناعية، ... الخ.

# الفصـــل الخامس

## الإشـــراف التربـــوي

تمهيد.

1. مفهوم الإشراف التربوي.
2. التطور التاريخي للإشراف التربوي.
3. أسس ومبادئ الإشراف التربوي.
4. خصائص ومميزات الإشراف التربوي.
5. مهام ووظائف الإشراف التربوي.
6. أهداف الإشراف التربوي.
7. أهمية الإشراف التربوي.
8. أنماط وأنواع الإشراف التربوي.
9. الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
10. أساليب الإشراف التربوي.
11. مشاكل ومعوقات الإشراف التربوي.
12. الإشراف التربوي في الجزائر.

خلاصة.

**تمهيد:**

يعتبر الإشراف وظيفة رئيسة لأجل إدارة وتنظيم العملية التعليمية التعلمية، ويعد أهم دعائمها حيث أن تحسين مخرجات السياسة التعليمية تحتاج إلى إشراف تربوي وتفتيش بيداغوجي فعال، ونظرا لأهمية التفتيش الفني – من مسمياته أحيانا– في العملية التربوية، فمنوط بالمفتش أو الموجه أو المشرف مهام حيوية، تتمثل في العمل على تنفيذ نظريات وأدبيات التفتيش التربوي، لتحقيق أهداف متعددة مرتبطة بنظرة المنظومة التربوية الجزائرية، وعليه يمكن تقديم بعض العناصر المهمة في هذا الفصل تعبر ركائز متينة للموضوع، وتدور كلها حوله، ومنها: مفهوم الإشراف التربوي، التطور التاريخي للإشراف التربوي، أسس ومبادئ الإشراف التربوي، خصائص ومميزات الإشراف التربوي، أهداف الإشراف التربوي، أهمية الإشراف التربوي، مهام وظائف الإشراف التربوي، أنماط وأنواع الإشراف التربوي، الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي، مشاكل ومعوقات الإشراف التربوي، الإشراف التربوي في الجزائر، وفي الأخير خلاصة موجزة للفصل.

## 1. مفهوم الإشراف التربوي:

### 1.1. الإشراف التربوي لغة:

من خلال الرجوع إلى أصل كلمة "الإشراف"، فقد ورد في لسان العرب ما يلي: **(ابن منظور، 1968، ص 137).**

شَرَفَ: أَيْ صَارَ ذَا شَرَفٍ وَعَلَا فِي دِينٍ أَوْ دُنْيَا.

أَشْرَفَ الشَّيْءَ: أَيْ عَلَا وَارْتَفَعَ وَانْتَصَبَ.

الْمُشْرِفُ: اَلْمَكَانُ اَلَّذِي تُشْرِفُ عَلَيْهِ وَتَعْلُو، وَمَشَارِفَ اَلْأَرْضِ: أَعَالِيهَا.

أَشْرَفَ عَلَى الشَّيْءِ: أَيْ اطَّلَعَ عَلَيْهِ مِنْ فَوْقٍ.

وفي مادة "شرف" في معجم اللغة العربية المعاصرة نجد: **(عمر، 2008، ص ص 1191 – 1192).**

أَشْرَفَ / أَشْرَفَ عَلَى، يُشْرِفُ، إِشْرَافًا، فَهُوَ مُشْرِفٌ.

أَشْرَفَ عَلَى اَلْمَشْرُوعِ: تَوَلَّاهُ وَتَعَهَدَهُ ♦ أَشْرَفَتْ نَفْسُهُ عَلَى الشَّيْءِ: حَرَصَتْ عَلَيْهِ وَتَهَالَكَتْ – تَحْتَ إِشْرَافِ فُلَانٍ: تَحْتَ رِعَايَتِهِ.

أَشْرَفَ عَلَى اَلْمَكَانِ: أَطَلَّ، اِطَّلَعَ عَلَيْهِ مِنْ فَوْقٍ.

مُشْرِفٌ [مفرد]: اِسْمُ فَاعِلٍ مِنْ أَشْرَفَ / أَشْرَفَ عَلَى ♦ مُشْرِفٌ عَلَى الْغَرَقِ / مُشْرِفٌ عَلَى السُّقُوطِ: قَرِيبٌ مِنَ الْانْهِيَارِ وَالضَّيَاعِ. مَسْؤُولٌ عَنْ شَيْءٍ مَا، مَنْ يَتَوَلَّى إِدَارَةَ اَلْأُمُورِ وَتَدْبِيرِهَا "مُشْرِفٌ اِجْتِمَاعِيٌّ / تَرْبَوِيٌّ".

ويتضح من خلال هذه التعريفات أن الإشراف على الشيء يعني الاطلاع عليه، والعلو والارتفاع، أي يأتي بمعنى ارتفاع مكانة الشخص المشرف من الناحية الوظيفية.

وأما كلمة "التَّفْتِيشُ" فَهِي مَصْدَرٌ مِنْ فِعْلِ فَتَّشَ تَفْتِيشًا وَمَعْنَاهُ: تَصَفُحُ شَيْئًا مَا، أَوْ أَعْمَالَ شَخْصٍ مُعَيَّنٍ لِلْاطِّلَاعِ عَلَيْهِ وَلِمَعْرِفَتِهِ اَلْمَعْرِفَةَ اَلْكَامِلَةَ اَلدَّقِيقَةَ.

و"مُفَتِّشٌ"، اِسْمُ فَاعِلٍ مِنْ فِعْلِ "فَتَّشَ" ومعناه: الشخص التواق إلى المعرفة الدقيقة لِكُنَهِ الأشياء وحقيقتها، والتشوق إلى حب الاطلاع على الخبايا ومعرفة الظاهر والباطن.

في حين كلمة "اَلتَّرْبَوِيُّ"، فَهِيَ مُشْتَقَّةٌ مِنْ فِعْلِ رَبَا، وَرَبَا الشَّيْءَ يعني أَنَّه نَمَا وَزَادَ. ويقال: رَبَى تَرْبِيَةً، وَتَرَبَّى اَلْوَلَدُ بمعنى غَذَّاهُ وَنَشَّأَهُ وَنَمَّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية، وهكذا فإن المعنى اللغوي العربي يجمع ما بين الزيادة والنمو والتنشئة والتقوية والتغذية والتهذيب والتثقيف.

وتتعدد تعريفات التربية ومنها: "هي تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية".

ومن أكثر تعاريف التربية شيوعا، تعريف غيتس (Gates) الذي يقول: "التربية تعديل للسلوك عن طريق الخبرة والمران" **(شروخ، 2004، ص ص 18 – 19)**.

ويرى أفلاطون أن الغرض من التربية هو: "أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع".

ويضيف أفلاطون أن التربية ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته. ولذلك فهو يعرف التربية على النحو التالي: "التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن الكمال" **(وناس، وعبد الحميد، 2006، ص 53)**.

**2.1. الإشراف التربوي اصطلاحا:**

يعرف روس وإيفانز (Ross & Evans, 1980) الإشراف التربوي بأنه: "خدمة للمدرسين ينتج عنها من الناحية العملية تطوير التعليم، وكذلك المناهج، وتتكون من أنشطة ديمقراطية ديناميكية فاعلة صممت لتحسين عملية التدريس من خلال التنمية وأولياء الأمور وغيرهم" **(العياصرة، 2008، ص 64)**.

ويعرف فيفر ودنلاب (Pfeiffer & Donlap) الإشراف التربوي بأنه: "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي من أجل تحسين التعلم مهنيا، ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين واختيار وإعادة صياغة الأهداف التربوية والمواد التعليمية وأساليب التدريس وتقويم العملية التربوية" **(العياصرة، 2008، ص 64)**.

ويرى البدري أن الإشراف بمفهومه الجديد هو: "قيادة تربوية هدفها تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطويرهم مهنيا بهدف الارتقاء بمستوى التعليم، وذلك عن طريق استخدام الأساليب التربوية الملائمة والاستفادة من التطورات الحاصلة في هذا المجال" **(العياصرة، 2008، ص 65)**.

ويعرف جود (Good) الإشراف التربوي بأنّه: "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي من أجل تحسين التعلم مهنيا، ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين واختيار وإعادة صياغة الأهداف التربوية والمواد التعليمية وأساليب التدريس وتقويم العملية التربوية" **(العياصرة، 2008، ص ص 65 – 66)**.

وعرف العياصرة بأنه: "عملية تربوية قيادية إنسانية تعاونية توجيهية تسعى إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني لتحسين نوعية التعليم والتعلم؛ لكي يكون أكثر فاعلية وقدرة على توجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الأكيدة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث" **(العياصرة، 2008، ص 66)**.

وعرفه نبهان بأنه: "عملية تفاعل إنسانية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل كفايته التعليمية" **(نبهان، 2007، ص 33)**.

في حين يعرفه طافش عرفه بأنه: "مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم؛ ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم، فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم" **(طافش، 2004، ص 27)**.

وقد أورد الدكتور عرفات عبد العزيز وزميله بيومي ضحاوي مجموعة من التعاريف، فعرفاه بأنه: **(عريفج، 2004، ص 202)**.

- إنّه دراسة للظروف التي تؤثر في الموقف التعليمي بهدف تحسين نمو التلميذ بشكل مطرد على ضوء الخطط التربوية.
- إنّه تقويم ناقد للعملية التربوية بغرض تزويد التلاميذ بخدمات تعليمية أحسن.
- إنّه نوع من النشاط الموجه لخدمة المدرسين بهدف إطلاق قدراتهم ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل.
- إنّه نشاط ينتظر منه تحسين مقومات عمل المعلمين فيما يتعلق بتعلم التلاميذ.

فقد عرفه عبد الهادي (2002) على أنه: "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة تعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل الأهداف التعلم والتعليم" **(عبد الهادي، 2002، ص 12)**.

ويشير عطوي (2001) إلى إجماع التربويين على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم" **(عطوي، 2001، ص 231)**.

أما بوردمان فقد عرفه بأنه: "المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين فرادى وجماعات ليؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فاعلية" **(بوردمان، 2000، ص 26)**.

ويعرف نشوان الإشراف التربوي (1992) بأنه: "عملية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة يتم من خلالها التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم" **(نشوان، 1992، ص 189)**.

ويعرفه حمدان (1992) بأنه: "الرؤية الحادة أو النافذة للسلوك والأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك" **(حمدان، 1992، ص 10)**.

ويعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج في سياق مختلف بأن الإشراف التربوي: "عملية يتم فيها تقويم العملية التعليمية التعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يتضمن جميع النشاطات المدرسية سواء كانت تعليمية أو إدارية، في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيها وفيما بينها" **(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ص 17)**.

ويعرف الأفندي (1985) على أنه: "هو جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لقيادة المعلمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيا" **(الأفندي، 1985، 51)**.

ونستنتج من جميع التعريفات السابقة أن الإشراف التربوي يشمل الجوانب التالية:

- الاعتناء بالموقف التعليمي بجميع عناصره دون استثناء.
- تطوير العملية التعليمية وتحسينها. من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- رعاية وتنشيط النمو المستمر للمعلم والتلميذ.
- مساعدة المعلمين على إطلاق قدراتهم وكفاءاتهم ومهاراتهم في الميدان.
- عملية تنسيقية تستهدف إحداث تغيير إيجابي في السلوك التعليمي التعلمي.
- احترام رأي المعلمين والتلاميذ وكل من تشملهم دائرة الإشراف التربوي.
- القدرة على التأثير والقيادة الديمقراطية.
- العلاقات الإنسانية الطيبة والاعتراف بقيمة الفرد.
- القدرة على متابعة وتقييم العملية التربوية.

## 2. التطور التاريخي للإشراف التربوي:

أشار عودة (2009)، في كتابه "الإشراف في التربية الخاصة"، إلى تاريخ الإشراف، حيث تناول النقاط التالية: **(عودة، 2009، ص 15 – 16)**.

- حيث تعود البدايات الأولى لهذه الوظيفة الإشرافية إلى سنة 1709، حيث تشكلت هيأة تزور مدارس بوسطن، هدفها متابعة سير المدارس والتأكد من سلامتها، وفعالية مدرسيها.
- وفي سنة 1878 ظهر أول كتاب في الإشراف، ركز على وجوب تحمل المعلمين لمسؤولية العمل الصفي، وأن المشرف التربوي شخص خبير يتحمل مسؤولية التأكد من سلامة العمل في المدارس.
- وفي سنة 1888 بدأ مدير التربية غرين وود (Green Wood) بتخصيص معظم وقته لزيارة المدارس والتفتيش عليها.

– وفي سنة 1894 كتب باليه (Balliet) أن مدارس ولاية ماساتشوستس أو ماساتشوست، Massachusetts تضم نوعين من المعلمين القادرون وغير القادرين، وأن مهمة المشرف هي الإبقاء على المعلمين القادرين، والتخلص من غير القادرين.

– وفي سنة 1991 كتب غرين وود (Green Wood) أن مدير التعليم المؤهل المخلص يجب أن يدخل الصف ويحكم بنفسه على الأعراض التي يشاهدها.

كما تناول ويلس؛ وبوند (Wiles & Band, 2000) تاريخ الإشراف منذ 1840 حتى نهاية القرن العشرين على النحو التالي: **(عودة، 2009، ص 17)**.

– المرحلة الأولى: من 1840 إلى 1900 تسمى بمرحلة التفتيش.

– المرحلة الثانية: من 1900 إلى 1920 تسمى بمرحلة الإشراف العلمي.

– المرحلة الثالثة: من 1920 إلى 1930 تسمى بمرحلة الإشراف البيروقراطي.

– المرحلة الرابعة: من 1930 إلى 1945 تسمى بمرحلة الإشراف التعاوني.

– المرحلة الخامسة: من 1945 إلى 1955 تسمى بمرحلة الإشراف الفني.

– المرحلة السادسة: من 1955 إلى 1965 تسمى بمرحلة إشراف المناهج (التركيز على المناهج).

– المرحلة السابعة: من 1965 إلى 1975 تسمى بمرحلة الإشراف العيادي.

– المرحلة الثامنة: من 1975 إلى 1985 تسمى بمرحلة الإشراف الإداري.

– المرحلة التاسعة: من 1985 إلى 2000 تسمى بمرحلة الإشراف كقيادة تعاونية.

كما تناول سوليفون؛ وغلان (Sullivon & Glan, 2000) تطور الإشراف في القرن العشرين على النحو التالي كما يوضحه الجدول رقم (07): **(عودة، 2009، ص 17)**.

**جدول رقم (07): تطور الإشراف في القرن العشرين. حسب سوليفون وغلان (عودة، 2009، ص 18)**

| النموذج | الفترة الزمنية | أصحاب النموذج | خصائص النموذج |
|---|---|---|---|
| 1- الإشراف التفتيشي | القرن التاسع عشر | Payne, Green Wood, Balliet | ضبط المدارس، والتخلص من المعلمين الضعاف |
| 2- الإشراف كفعالية اجتماعية | 1900 - 1920 | Taylor Babbitt | استخدام أساليب عامة، والاهتمام بأهداف العمل والإنتاج، والبحث عن أكثر الطرق فاعلية، والبعد عن التحيز |
| 3- الإشراف الديمقراطي | 1920 - 1930 | Dewey, Hosic, Newten | تقليص الدور التقييمي للمشرف، والمشرف مساعد يشجع ويدعم، والمشاركة وحل المشكلات |
| 4- الإشراف العلمي | 1930 - 1950 | Burton, Barr Stevens | استخدام مقاييس علمية، وتعليم المعلمين كيف يُعَلِمون ووضع معايير دقيقة للتعليم الجيد، وقياس أداء المعلمين بدقة |
| 5- الإشراف كقيادة تربوية | 1960 - 1970 | Leeper | قيادة المعلمين، وترسيخ مفهوم التشاركية، والعمل على إيجاد قيادات تربوية مهمة |
| 6- الإشراف الإكلينيكي | 1970 - 1980 | Cogan, Gold Hammer | العمل المباشر مع المعلمين، وبناء الثقة، وتطوير أهداف مشتركة، والتركيز على الزيارة الصفية |
| 7- الإشراف المتغير | 1990 ← | Serjivoanni, Glickman | تمكين المعلم، والمشرف وكيل للتغير، والمشرف قائد، والمشرف وسيط ينمي فاعلية المعلم، والقيادة التحويلية، وإشراف الرقابة، والإشراف التطوري. |

وفي المقابل أكد العجمي (2008) في كتابه "القيادة التربوية. الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية" أن مفهوم الإشراف التربوي مر بمراحل نمو يمكن توضيحها بإيجاز كالتالي: **(العجمي، 2008، ص ص 80 – 84).**

**مرحلة الإشراف كتفتيش** (Inspection)**:** وقد ظهر هذا الأسلوب في أوائل القرن السابع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية عندما شُكِلَت لجان من المواطنين في بوسطن (Boston) لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبنى والمعدات والمعلمين وتحصيل التلاميذ. وشمل التفتيش بعد ذلك طرق تدريسهم والأساليب المستخدمة في التعليم. وكانت وسيلة وأسلوب التفتيش الزيارات المفاجئة والمغالاة في تلمس عيوب المعلم والمدرسة وتسجيل الأخطاء والإبلاغ عنها رسميا. وفي إطار هذه العملية ضاعت العلاقات الإنسانية وخلقت جوًا من الرعب والتوتر النفسي لأنه ارتبط التفتيش بالجبر والإكراه وإجبار المعلمين على تنفيذ الأوامر ظننا منهم أن هكذا أسلوب سيؤدي إلى تطوير وتحسين التعليم والمعلمين.

**مرحلة الإشراف كتدريب وإرشاد وتوجيه** (training, guidance, direction)**:** هناك اعتراف بالأخذ بهذا التوجه، لكن الإدارة مازالت تقرر الوصفة المناسبة من أساليب، أي أنها مازالت تتحكم في توجيه اختيار

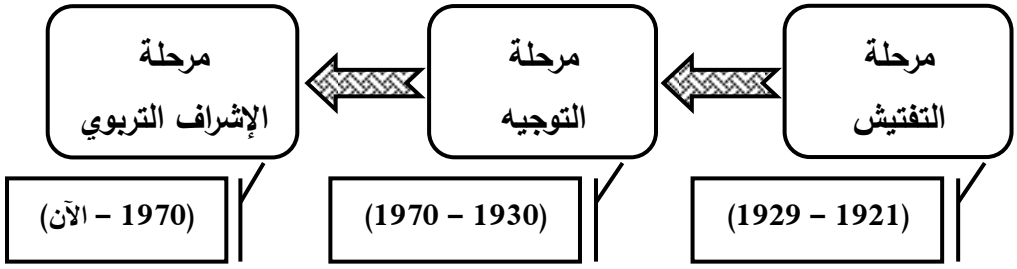
الأساليب الإصلاحية والإشرافية. وتتميز هذه المرحلة بالاعتراف بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم ومن النقاط التي تندرج تحت هذا الأسلوب:

- وضع خطة لمتابعة وتقييم كل ما يتعلق بالمواد الدراسية.
- نشر التوجيهات الفنية اللازمة لكل مادة دراسية.
- وضع سياسة برامج التدريب لأعضاء هيأة التدريس.
- التوجيه والإرشاد والتقويم ومتابعة مستويات الكفاية لهيئات التدريس.
- القيام بزيارات ميدانية للمدارس لاستطلاع أحوال المواد وتقويمها.

**مرحلة الإشراف التربوي كعملية ديمقراطية شاملة** (Supervision): وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور من أهمها:

- الاعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية، وليست عملية ميكانيكية من خلال آليات إدارية.
- الاعتراف بأن التغيير مبدأ كوني وارتبط ذلك بالحياة التربوية في المناهج والإدارة وطرق التكوين.
- الاعتراف بأن الإشراف التربوي عملية اجتماعية ترتبط بالديمقراطية والتعاونية فصار لزاما التخطيط وصنع القرار الجماعي بين جميع الهيئات ذات الصلة بالتلميذ.
- الاعتراف بأن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في القيادة داخل الجماعة، ولذا وجب توافر مهارات القيادة لدى المشرف، ومهارات الإدارة وخاصة إدارة العلاقات الإنسانية، ومهارات إرشاد الجماعة.
- الاعتراف بأن تحسين الظروف المختلفة للعملية التربوية داخل المدرسة وخارجها يمثل الهدف الأسمى والغاية المثلى للإشراف التربوي.
- الاعتراف بأن احترام الشخصيات البشرية أطراف العملية التعليمية (معلم، متعلم، إداري، مشرف، ...) يمثل نجاح الإشراف التربوي ويتحقق ذلك بمشاركتهم في عمليات القرار، وإتاحة فرص النمو الذاتي، وخلق مناخ للعلاقات أساسه الحرية، الإنسانية، المشاركة، الثقة، ... إلخ.
- الاعتراف بأن عملية الإشراف عملية علمية يستخدم المنهج العلمي ونتائج العلوم المختلفة وترتبط ارتباطا وثيقا بعلمية التربية وبعلمية الإدارة معا.

ويمكن تلخيص مراحل تطور الإشراف التربوي عالميا بالشكل رقم (38).




**شكل رقم (38): مراحل تطور الإشراف التربوي عالميا (أبو عيادة؛ وعبابنة، 2016، ص 18).**

### 3. أسس ومبادئ الإشراف التربوي:

من أهم الأسس والمبادئ التي تتضمنها عملية الإشراف التربوي ما يلي: **(عامر، 2010، ص ص 17 – 19)**.

– توفير التسهيلات المادية في تنظيم المدرسة.

– تحسين عملية التعليم والتعلم.

– عدم الفصل بين الإدارة والتنظيم وعملية الإشراف التربوي، لأنهما يعملان بصفة متبادلة.

– قيام الإشراف التربوي على فلسفة وعلم واضح.

– يقوم الإشراف التربوي على فلسفة ديمقراطية أساسها احترام الفرد، الفروق الفردية، قدرة العاملين على النمو والازدهار، الثقة بالنفس والتعبير الذاتي، الاستشارة والمبادأة، ... إلخ.

– الاعتماد على البحوث والاتجاهات العالمية للوسائل المستخدمة وتكييفها وخصائص المجتمع.

– الاعتماد على أسلوب حل المشكلات لديناميكيته وموضوعيته.

– الاعتماد على الابتكار وليس الوصف، وإعطاء فرصا للإسهامات الفردية مثل التعبير عن القدرة الخلاقة وإظهار المواهب، والعمل على تحرير وانطلاق ومعالجة البيئة المحيطة.

– الاعتماد على الوسائل بطريقة منطقية مرتبة ومخططة وتنفيذها في صورة سلسلة من الأنشطة.

– أن يتضمن تقويم جوانب الشخصية والإجراءات والنتائج بناءً التقويم الذاتي وعلى معايير منطقية.

### 4. خصائص ومميزات الإشراف التربوي:

لكي يقوم المفتش بواجباته نحو عملية التفتيش يجب عليه أن يتعرف على خصائص هذه العملية، وأهم هذه الخصائص ما يلي: **(عامر، 2010، ص ص 20 – 22)**.

– أن تتصف عملية الإشراف بالاستمرارية: ويؤكد متزلر (Metzler, 1999) على ضرورة أن تكون عدد الزيارات التفتيشية من قبل المفتش للمعلمين والأساتذة مناسبة وأن تستمر طوال السنة الدراسية، وأن يقدم لهم التغذية الراجعة، ويطلعهم على الملاحظات التقويمية بعد كل زيارة.

– أن تكون عملية الإشراف منظمة: بمعنى أن يحدد المفتش السلوكات والأداءات التي سوف يلاحظها ويقومها خلال الموقف التعليمي بشكل منظم وفق نظام أو نموذج معين.

– الاتزان في توجيه كفايات التدريس المختلفة: فاستخدام النظم الحديثة في عملية الإشراف التربوي يزيد من تحقيق في متابعة وتوجيه الكفايات الأساسية للموقف التعليمي كالزمن الفعلي للتعلم.

– يجب التركيز على الكفاءات التدريسية الأساسية: أي أن عملية الإشراف يجب أن تقتصر على عدد محدود من المهارات التدريسية التي يتطلبها الموقف التعليمي المعين، بمعنى آخر ليس كل معلم في كل موقف تعليمي يحتاج إلى ملاحظة وإشراف في جميع المهارات التدريسية. لذا يجب على المشرف التربوي تحديد المهارات التي سيقوم بملاحظتها وتطويرها عند المعلم، والتي يشعر أنها أكثر أهمية وأكثر ارتباطا بتحصيل المتعلم.

– ربط عملية الإشراف مع الخبرة المهنية للمعلم: بمعنى أن تتناسب عملية الإشراف مع مستوى الخبرة المهنية التي يمتلكها كل معلم على حدة، أي مراعاة خبرة المعلم أثناء عملية الإشراف، فالمعلم المبتدئ وجب إكسابه مهارات التدريس الأساسية وتطويرها، أما المعلم الذي يملك خبرة كافية تكون عملية الإشراف دون إكراه لتجنب خلق التوتر والنفور.

– تزويد المعلم بالتغذية الراجعة والتعزيز: تعتبر التغذية الراجعة في الوقت المناسب للمعلم، وبالدقة الجيدة على أساس معايير محددة وموضوعية بعد الانتهاء الموقف التعليمي، من أهم مكونات الإشراف، وذلك لتعزيز السلوكيات الإيجابية وتزويدهم بالمعلومات عن الأداء التدريسي لتحسين كفاءة المعلم.

– يجب أن تهدف عملية الإشراف إلى التشخيص والعلاج: عملية الإشراف تهدف إلى تشخيص الموقف التعليمي من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في ممارسات المعلمين، وتحديد الصعوبات التي يواجهونها أثناء التدريس، لاتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج عن طريق استخدام نماذج الإشراف الحديث التي تقوم على بناء علاقة تعاونية بين المعلمين والمشرفين.

ومن خصائص ومميزات الإشراف التربوي كما يحددها السبيل (2013) أيضا أنه:

أ. عملية استشارية: تقوم على احترام رأي كل من المعلم والطالب، وتهدف إلى تهيئة فرص تعليمية متكاملة، وتشجع على الابتكار والإبداع من ناحية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

ب. عملية منظمة: تعتمد على التخطيط أساسا لها.

ت. عملية قيادية: تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والمديرين والتلاميذ، وغيرهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل الارتقاء بهم.

ث. حيث يتعاون كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم وولي الأمر والمسؤول وحتى الحارس ولما لا، لإنجاح العملية التربوية والتعليمية **(السبيل، 2013، ص 77)**.

## 5. مهام ووظائف الإشراف التربوي:

يضطلع الإشراف التربوي بمسؤوليات توجيه العملية التربوية وتقويمها وتطويرها من خلال تحسين الموقف التربوي بجميع جوانبه، حيث لا تنحصر مهماته في مساعدة المعلم على تطوير عمله وتحسين أساليبه، بل أصبح أمامه مهام ووظائف عديدة يتطلب قيام الإشراف التربوي أفرادًا وجهازًا بمهمات وواجبات عديدة وهي: **(القاسم، والزبيدي، 2009، ص ص 24 – 26)**.

### 1.5. التخطيط:

يقوم الإشراف التربوي على أساس التخطيط السليم، لتحسين العملية التربوية وسد الاحتياجات البشرية والمادية حاضرًا ومستقبلًا، وذلك من خلال تخطيط التعليم، وتحديد أهدافه، وتشخيص احتياجاته وإمكانياته، وتنفيذ خططه ومتابعتها.

**2.5. التوجيه والتنسيق:**

ويشمل توجيه العملية التربوية بجوانبها المتعددة، ورفع مستواها من خلال توجيه النشاط التربوي، والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التقويم والامتحانات، وتنمية العلاقات الإنسانية، حتَّى أنَّ البعض أصبح يطلق لقب (منسق، أو موجه، أو مرشد، أو فني، ...) على المشرف التربوي.

**3.5. القيادة الإدارية:**

وتتركز في توجيه النشاط الاجتماعي والتربوي، وتوفير القدرة القيادية لدى المعلمين، واستثمارها لصالح العملية التربوية. ويتحقق ذلك عن طريق تعريفهم بالمشكلات التربوية، واتخاذ الإجراءات الفاعلة للحد منها.

**4.5. تطوير المناهج الدراسية:**

وتتركز هذه المهمة في تطوير المناهج من حيث المحتوى والطريقة وأساليب التقويم، رغم أنَّ هذه العملية لا ينفرد بها المشرف التربوي وحده، بل هي عملية تعاونية يمارس فيها المشرف دوره كقائد تربوي، وبمساهمة المعلمين والمتخصصين.

**5.5. تنمية العلاقات الإنسانية:**

وذلك بتنسيق قدرات العاملين وخلق جو من العلاقات الإنسانية والإخاء، وتنمية الشعور بالانتماء للجماعة والإحساس بالرضا في العمل. ويتحقق ذلك عن طريق تنظيم الاجتماعات المدرسية، وتبادل وجهات النظر، وتنمية الروح المعنوية، واتخاذ مواقف موضوعية حسبما تتطلبه العملية التربوية ومتغيراتها العديدة.

**6.5. تدريب المعلمين:**

وهذه من أبرز مهمات الإشراف التربوي، وتمثل في تنمية كفايات العاملين من معلمين ومديرين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، ورسم برامج التدريب، ومتابعة المتدربين وتقويمهم. وهذا يقتضي جعل التدريب نظامًا مستقرًا ملازمًا لتطوير التعليم في إطار التربية المستدامة. ويمكن أن يتم التدريب ميدانيا في المدرسة، أو عن طريق الدورات التدريبية والمشاغل (الورشات) التربوية، أو بالمراسلة وأساليب التعليم المفتوح.

**7.5. توثيق علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع:**

من مهام الإشراف التربوي تشجيع أوجه النشاط الثقافي، والعلمي، والاجتماعي، والمساعدة في الأعمال والمشروعات التي تسهم في تحقيق وظائف المدرسة، وربطها بالبيئة، والمجتمع، وخاصة من خلال مجالس الآباء والمعلمين.

**8.5. تقويم العملية التربوية:**

يشكل التقويم عنصرا مهما في برنامج الإشراف التربوي من خلال تحديد مدى فعالية البرنامج التربوي، ومدى خدمات المعلمين والمديرين وتمكينهم من مواجهة حاجات الطلبة ومتطلبات المجتمع، مع متابعة ودراسة ما يستجد من متغيرات في العملية التربوية.

## 6. أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي في بصورة عامة إلى تطوير عمليات التعليم والتعلم في مختلف البيئات التعليمية، وتقويم مخرجاتها بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم في؛ وفيما يأتي أبرز أهداف الإشراف التربوي: **(الشهري، 2013، ص ص 11 – 12)**.

– رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.

– تطوير الكفاءات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.

– التخطيط لتحسين موقف التعليم لصالح التلميذ كمحور للعملية التعليمية التعلمية.

– تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.

– التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم، والتدريب، والكتب، والمناهج، وطرائق التدريس، ووسائل التدريس المعنية.

– العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم، تساعد نقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية، رائدها الاحترام المتبادل بين أولئك العاملين في مختلف المواقع.

– العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان.

– تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية بصورة ميدانية.

– النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليب للحصول على أفضل مردود للتربية.

– إدارة توجيه عمليات التغير في التربية الرسمية ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة.

– تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشريًا، وفنيًا، وماديًا، وماليًا، حتى استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.

– تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية من خلال فتح أبواب المدرسة للمجتمع، للإفادة منها وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلم التلاميذ.

وقد لخص عطوي (2001)، أبرز أهداف الإشراف التربوي في الآتي:

– العمل على تطوير المناهج الدراسية.

– تنظيم وتنسيق المواقف التعليمية التعلمية.

– تقديم المساعدة للمعلمين، والعمل على تنمية قدراتهم وكفاءاتهم لبلوغ أهداف المدرسة التربوية.

– إحداث التغير والتطوير التربوي.

– تحسين الظروف الفيزيقية المدرسية.

– تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع (البيئة المحلية) **(عطوي، 2001، ص ص 232 – 234)**.

كما يبين الأفندي (1981) أهداف الإشراف فيما يلي: **(الأفندي، 1981، ص ص 13 – 17).**

– مساعدة المعلمين على إدراك وتفهم مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

– مساعدة المعلمين أن يدركوا غايات التربية إدراكا واضحا تاما، وأن يعرفوا الدور المميز الذي تقوم به المدرسة لتحقيق هذه الغايات.

– مساعدة المعلمين على التفريق بين الأهداف والوسائل، ويوضح لهم الأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها.

– العمل على تحسين العلاقات بين المعلمين وتقوية التعاون والانسجام بينهم.

– العمل على اختيار العمل المناسب وإسناده لكل معلم، وتشجيعه على التطور والتقدم في أي مجال يستطيع إثبات قدراته فيه.

## 7. أهمية الإشراف التربوي:

تتضح أهمية الإشراف التربوي في المعاناة من ارتفاع نسبة الرسوب وتسرب الطلبة من المدارس، وضعف تكيف المعلم مع المستجدات والمتغيرات الاجتماعية الهائلة، وحاجات المجتمع بشكل عام، إضافة إلى قلة تكوين وتأهيل المعلمين وعدم كفايتهم من مهارات العملية التعليمية التعلمية **(عودة، 2009، ص 34).**

كما يمكن تحديد أهمية الإشراف التربوي في النقاط التالية: **(العجمي، 2008، ص ص 78 – 88).**

– عدم توصل المعلمين إلى الأداء المطلوب والمتوقع والجيد، وإلمامهم بالمعلومات.

– تطور عمليات إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات السريعة والطرق الحديثة.

– عدم علم المعلم بالفروق الفردية بين التلاميذ، الأمر الذي يحتاج إلى خبرة.

– لا يستطيع المتخرج أن يلم بكل الاستراتيجيات المختلفة في عملية التعليم والتعلم ودراسة المناهج بعمق.

– لا يوجد إعداد كاف للمعلمين في البرامج المقدمة لهم أثناء الدراسة.

– الاختلاف في قدرات المعلمين تحتاج إلى صقل وتدريب وخبرة.

– ظهور مشكلات تعليمية تؤيد الحاجة إلى برنامج سليم للإشراف.

– وجود المشرف يكون دافع إلى المنافسة الفردية لدى العاملين.

## 8. أنماط وأنواع الإشراف التربوي:

نظرا للتطور الحاصل في مفهوم التفتيش التربوي الذي أصبح ذا بعد شمولي يمس كل جوانب العملية التربوية، ولذلك ظهرت أنواع كثيرة من التفتيش تختلف باختلاف المعايير التي وضعها الباحثون في التفتيش. إذ تعددت أنماط وأنواع الإشراف التربوي تبعا لتطور مراحل الإشراف وكذلك مفهومه، وهذه الأنماط تساعد المشرف التربوي على ممارسة الدور الإشرافي الفعال، ومن بين هذه الأنماط التي يصنفها أصحابها اعتمادا على معيار العلاقات الإنسانية فتشمل: **(عامر، 2010، ص ص 74 – 78).**

**1.8. الإشراف الاستبدادي (التفتيشي، التسلطي، الأوتوقراطي، السلطوي، الفردي، المتحكم):**

وفيه يلجأ المشرف التربوي إلى استخدام الخطاب المباشر في إلقاء التوجيهات، مما يجعله أقل رغبة في إظهار التعاون والدعم للمدرسين والموظفين، ويتناسب هذا النمط مع الأفراد الأقل إنتاجية، والمشرف هو الذي يقرر ما يجب أن يفعله المعلم ومراقبته لمعرفة مدى تنفيذه للأوامر. ويتم هذا النمط من الإشراف التربوي من خلال:

– تحديد جميع السياسات والإستراتيجيات بالتفصيل من خلال وصف كيف ومتى ومن الذي سيقوم بأدلء العمل المحدد.

– تحديد المهام وتشكيل فرق العمل.

– إتباع الأسلوب الفردي في الشخصية والثناء.

– إصدار جميع القرارات من طرف المشرف وعدم تشجيع الموظفين على مناقشتها، وعد إشراكهم في رسم السياسة العامة للعمل.

وما يميز هذا النوع من الإشراف أنه غير مرغوب فيه ويواجه صعوبات كثيرة.

**2.8. الإشراف الديمقراطي (التشاركي، التشاوري):**

ويطلق عليه كذلك النمط التشاوري والذي يقوم على مزيد من التعاون بين المشرف والمعلمين، وتعامل المشرف أكثر اعتدالا وإيجازا في مناقشة الأمور والقضايا، ويعتم بتطوير علاقاته مع المعلمين ويستشيرهم في القرارات المتخذة مع الاحتفاظ بسلطة اتخاذ القرار في يد المشرف وحده. ويتميز هذا النوع بـ:

– إيمان المشرف بأن وظيفته هي مساعدة الآخرين في العمل وطرائق تأديته، والاشتراك في القرار الموحد وطريقة تنفيذه.

– تهيئة الظروف وتنمية المهارات عند المعلمين.

– أكثر أنواع الإشراف نجاحا، لأنه يشجع على العمل، ويعتبر نفسه عضوا ضمن المجموعة.

**3.8. الإشراف الدبلوماسي:**

ويتمثل في قدرة المشرف على توجيه التفكير الجمعي وقيادته وهو يعرف متى يقدم الأشخاص الذين يؤيدون رأيه، ومتى يخلو الميدان للمعارضة، وبهذا يصل بسهولة إلى موافقة جماعية معتمدا رأيه دائما يفوق آرائهم وعليهم تنفيذ ما يريد.

**4.8. الإشراف السلبي (التسيبي، الترسلي، السائب، الحر، المطلق):**

ويعطي المشرف فيه الحرية للمعلمين للعمل دون أن يتدخل في شئونهم إلا قليلا فيسير البرنامج إذا كان المعلمون ملهمين، فسياسته ترك الحبل على الغارب، ولذلك فهو يعمل على برنامج ثابت يسير عليه المعلمون.

ومن جهة أخرى فإن نوعي التفتيش التربوي الأخيرين (الإشراف الدبلوماسي، الإشراف الحر) وحسب مرجع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم "تقنيات التفتيش"، يصنفان وفق معيار الأسلوب والطريقة إلى: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص 48).**

**جدول رقم (08): مزايا وعيوب التفتيش الحر والتفتيش الدبلوماسي (قاسم، 2010، ص ص 106 – 107)**

| التفتيش الحر | التفتيش الدبلوماسي |
|---|---|
| – كل معلم مسؤول عن نفسه في أداء عمله.<br>– عدم نقد أو توجيه أي معلم على أساس هذه المسؤولية الفردية.<br>– التدخل في أعمال وشؤون المعلمين يعتبر إعاقة لهم وللجماعة.<br>– تطبيق مبدأ الحرية المطلقة لتحقيق النجاح.<br>– حرية استعمال أساليب وطرائق التدريس حسب ما يراه المعلم مناسبا للموقف التعليمي التعلمي.<br>– الارتجالية وعدم التخطيط وعدم وضوح الأهداف في كل ما يقوم به المشرف مما يسبب الفوضى، وهذا ينعكس بالسلب على المعلم والتلميذ في آن واحد.<br>– حيادية المفتش وظهوره بمظهر المتفرج، تضيع على إثره حقوق الجماعة، وعدم تحقيق غايات وأهداف المجتمع.<br>– انعدام روح المبادرة والإبداع، وتلاشي ظهور إمكانيات المعلمين. | – يتيح للمعلمين عرض آرائهم وأفكارهم للتعرف على شخصياتهم ورغباتهم وميولهم.<br>– يسعى إلى إرضائهم بالمكافآت والترقيات حتى يضمنهم ويجلبهم إليه.<br>– يعمل على صداقة فرد أو أفراد محوريين نهم محل ثقة الجماعة ومنها يكسب ثقتهم.<br>– المفتش الدبلوماسي حساس جدًّا، وهادئ وبشوش دائما في تصرفاته.<br>– يتغلب على معارضيه، وجميع المقترحات في جميع المواقف لصالحه.<br>– نظام العمل يكون شكليا ومظهريا ومعرض للفوضى والارتجال.<br>– يبدو من نظهره أنه ديمقراطي، ولكن محواه استبدادي. |

**5.8. الإشراف الشامل:** ويتمركز حول وجوب النظرة إلى العملية الإشرافية على أنها عملية تربوية تكاملية تعاونية مستمرة شاملة تصب في مجملها على تحسين جميع أبعاد العملية التربوية معلما ومادة وإدارة وتلميذا وخدمات مساعدة.

ويهدف الإشراف الشامل إلى تحقيق الأغراض التالية:

– تحديد فاعلية أداء المعلمين في المدارس.
– تحديد مدى ملاءمة المقررات الدراسية لحاجات التلاميذ والمجتمع في ضوء الحراك والتغير المتسارع.
– تحديد مدى كفاءة الإدارة المدرسية في نجاح العمل التربوي.
– تحديد مدى توافر الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية والرياضية في المدارس.
– تحديد مدى صلاحية المباني المدرسية وتوافقها مع مواصفات المباني المدرسية الحديثة.
– تحديد مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات والمهارات والاتجاهات الإيجابية ومدى الاستفادة منها.
– تحديد مدى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحيط بها.

**6.8. الإشراف المتمركز حول العاملين:** حيث يؤكد على الوفاء بالاحتياجات الفردية والرفاهية، ويحاول أن يجعل العاملين لديه في حالة مزاجية جيدة ويسأل باستمرار عن المشكلات غير المرتبطة بالعمل.

**7.8. الإشراف المتمركز حول العمل:** ويتم هذا النوع من النمط الإشرافي من خلال التركيز على العمل ويرى أن الغاية تبرر الوسيلة، ويعتقد أن الذين يتم الإشراف عليهم يحتاجون للإشراف الدائم عن قرب، ويهمل هذا النمط من الإشراف الجوانب الإنسانية ويظهر في صورة قاسية.

**8.8. الإشراف المؤسسي:** وفي هذا النمط الإشرافي يركز على المؤسسة أو المنظمة ويضحي بالاهتمامات الشخصية للاستفادة العامة لصالح المنظمة، وكما يسوده شعور دائم بالعدالة، مع قلة الاحتياجات والرغبة الحقيقية ويرتبط بتنظيم العمل.

**9.8. الإشراف الناقد:** وهو لا يتحمل الأخطاء وسوء جودة العمل أو السلوك غير المنظم أو الآراء الفردية، ويتضمن سلوك البحث عن الأخطاء، ونقد الزملاء وإشعارهم بعدم كفاءتهم في العمل.

أما أنواع الإشراف التربوي والتي تندرج تحت معيار الهدف والغاية والوسائل، فيمكن تلخيصها كما يلي: **(السبيل، 2013، ص ص 78 – 79).**

**10.8. الإشراف التصحيحي:**

ويهدف هذا النوع من الإشراف إلى مساعدة المعلمين في تصحيح الأخطاء الموجودة لديهم بأسلوب تربوي يراعى فيه مشاعر المعلم وإنسانيته. ويتمثل في قيام المشرف التربوي بإصلاح الأخطاء التي يقع فيها المعلم أثناء عمله التربوي وذلك، بتصحيح مساره بقدر الإمكان وجعله بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية. فإذا كان الخطأ لا يترتب عليه الإضرار بالعملية التعليمية، فعليه أن يتجاوز عن هذا الخطأ أو أن يشير إليه إشارة عابرة وبأسلوب لطيف لا يسبب الحرج لمن أخطأ.

**11.8. الإشراف الوقائي:**

يهدف هذا النوع من الإشراف إلى تجنيب المعلم الوقوع في الأخطاء المتوقعة، وتذليل الصعوبات التي قد تواجهه، وذلك من خلال خبرة المشرف التربوي في هذا المجال، وتتمثل مهمة المشرف في توقع الصعوبات والعراقيل التي قد تواجه المعلم ويعمل على تلافيها والتقليل من آثارها الضارة، وأن يأخذ بيد المعلم ويساعده في تقويم نفسه ومواجهة الصعوبات.

**12.8. الإشراف البنائي:**

يهدف هذا النوع من الإشراف إلى الانتقال من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد المناسب محل القديم غير المناسب وهو إشراك المشرف التربوي للمعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجديد، وتشجيع نموهم، واستثارة المنافسة بينهم، وتوجيهها لصالح العملية التعليمية.

**13.8. الإشراف الإبداعي:**

لا يقتصر هذا النوع من الإشراف على مجرد إنتاج الأحسن وتقديم أعلى نوع من النشاط وإنما يشحذ الهمم ويحرك القدرات لتخرج أحسن ما تستطيع ويختلف الإشراف الإبداعي عن البنائي في المدى الذي يذهب إليه في تحرير العقل والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلم للاستفادة من قدراته ومواهبه إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف التربوية معتمدًا على أساليب علمية تستند إلى أفكار مبتكرة يتمخض عنها اكتشافات جديدة وأعمال مميزة.

ويضيف عامر (2010) هذا النوع زيادة على الأنواع الأربعة السابقة والمتمثل في:

**14.8. الإشراف العلمي:**

وهو الذي يعتمد فيه المشرف على الأسس والطرائق العلمية والأسلوب العلمي في حل المشكلات وفي بحث المواقف ووضع الخطط وتقدير النتائج، وتطبيق طرائق القياس واستخدام وسائل إحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتقويمها، ولا يتعصب لفكرة معينة أو وجهة نظر خاصة بل يحترم أراء الآخرين ويطرحها للمناقشة إذا ثبت صحتها أخذ بها وإلا استبعدها حتى بلوغ الحلول السليمة **(عامر، 2010، ص 82)**.

**15.8. الإشراف القيادي:**

يرى بعض الدارسين أن هذا من التفتيش شهد في السنوات الأخيرة اهتمام المختصين بميدان التفتيش لأنه يتميز بالخصائص الآتية: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص 53 – 54)**.

– مسايرة لما تقرره البحوث التربوية فيسعى إلى فهم المشكلات التي يفرزها المجتمع وتنعكس على العملية التعليمية.

– وجود تنسيق بين مختلف المفتشين فيما يتعلق بالأهداف المراد تحقيقها، حيث تتكاثف الجهود لتحقيق أهداف مشتركة متفق عليها على أن يستمر الاتصال بينهم من أجل تقويم ما تحقق وتدارك الاختلالات الملاحظة.

– البحث عن المواهب والقدرات الكامنة في المشمولين بالتفتيش وتطوير أحسن ما عند كل فرد منهم وتشجيعهم على الابتكار، وتقدير المبادرات الفردية، والتركيز على توفير البيئة المناسبة والوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية.

– استخدام البحوث والدراسات العلمية والتطبيقية لمعرفة موطن الخلل في العملية التعليمية، وبسط هذه الدراسات بين أيدي المشمولين بالتفتيش للاستفادة منها في تقويم أدائهم وتطوير أساليب ممارساتهم التربوية.

– تمكين المشمولين بالتفتيش من الاطلاع على ما عند الأمم الأخرى من تجارب في الحقل التربوي فيقدم إليهم التقنيات التي يستخدمونها في التدريس أو التسيير والوسائل التي يستعينون بها في أداء مهامهم، وأدوات القياس والتقويم، وأساليب العلاج، وبهذه الصورة من الانفتاح على تجارب تتاح للمشمولين بالتفتيش خيارات شتى ينتقون منها ما يحسن أدائهم التربوي.

وهناك من يقسم الإشراف التربوي إلى ثلاثة أنواع: **(البعداني، 2013، ص 173)**.

**16.8. الإشراف السلطوي:**

ويقابل التفتيش الإداري التقليدي الذي اختفت صورته في كثير من الأنظمة التعليمية، ويهتم هذا النمط السلطوي بالضبط والربط والانصياع الحرفي لأوامر إدارات التعليم وتوجيهاتها.

**17.8. الإشراف الجماعي (الفريقي):**

ويتخذ هذا النمط صورة اللجان الفاحصة، بمعنى أن المشرفين يشتركون في عمليات التقييم كفريق عمل يزور المدرسة أو المعلم – وهذا ما يحدث في بداية كل دخول مدرسي أو إجراء تحقيقات حول

مشكلات معينة – ويشارك جميع أفراد الفريق في دراسة أوضاع المدرسة أو أحوال المعلم، ويقدمون تقريرا موحدا يعكس محصلة وجهات نظر الفريق.

إن هذا النوع من الإشراف بالرغم من عدم جدواه من ناحية خدمة العملية التعليمية التعلمية لأنه غير موجه إلى تنمية المعلم في عمله، لكنه أقل سوءا من النمط السلطوي الذي تتأثر نتائجه بنوازع المفتش الشخصية ومزاجه الفردي.

**18.8. الإشراف التشاوري الإرشادي:**

يستهدف مساعدة المعلمين على النمو في المهنة ومؤازرتهم لتحقيق أهداف عملهم التعليمي، ويتبنى وحدة العمل التربوي وتكامله، ويعتمد المشرف في أسلوب عمله على توظيف خبرته في خدمة المعلم، ومساعدته على تجديد معارفه، وتقديم القدوة والنموذج، وتوفير فرص النمو دون التقليل من شأن المعلم وقدراته ووجهات نظره.

## 9. الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي:

من الاتجاهات الحديثة التي تراعي التطور الفكري المعاصر في الإشراف التربوي والتي بينها البعداني (2013) في كتابه "أساسيات الإدارة والإشراف التربوي" وبلفظ الاتجاهات، أما عامر (2010) في كتابه "الإشراف التربوي والتوجيه الفني" فجاءت باسم الأساليب الإشرافية عطوي (2014) في كتابه "إدارة المدرسة الحديثة" فذكرها تحت مسمى أنماط الإشراف التربوي، ومن بين هذه الاتجاهات أو الأساليب أو الأنماط هي كالآتي: **(عطوي، 2014، ص 286 – 288)**.

**1.9. الإشراف الإكلينيكي (العلاجي، العيادي):**

يعرف موريس كوجان (Morris Cogan) أسلوب الإشراف الإكلينيكي بأنه أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارستهم التعليمية الصفية عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلم التلاميذ. وخطوات هذا الأسلوب من الإشراف هي كما يلي:

– التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم والمشاركين الآخرين للوحدة التدريسية.

– مشاهدة الحصة وتسجيلها عن طريق الصورة أو الصوت أو الكتابة.

– تحليل الحصة تحليل موضوعيا وشاملا من قبل المشرف والمعلم والمشاركين وتقييمها لمعرفة نقاط القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف للتركيز عليها ومعالجتها في التخطيط الجديد.

وتتضح فوائد ومزايا الإشراف الإكلينيكي بما يلي:

– إنه أسلوب يثق بالمعلم، ويهتم بتنمية وتطوير كفاياته في التدريس الصفي.

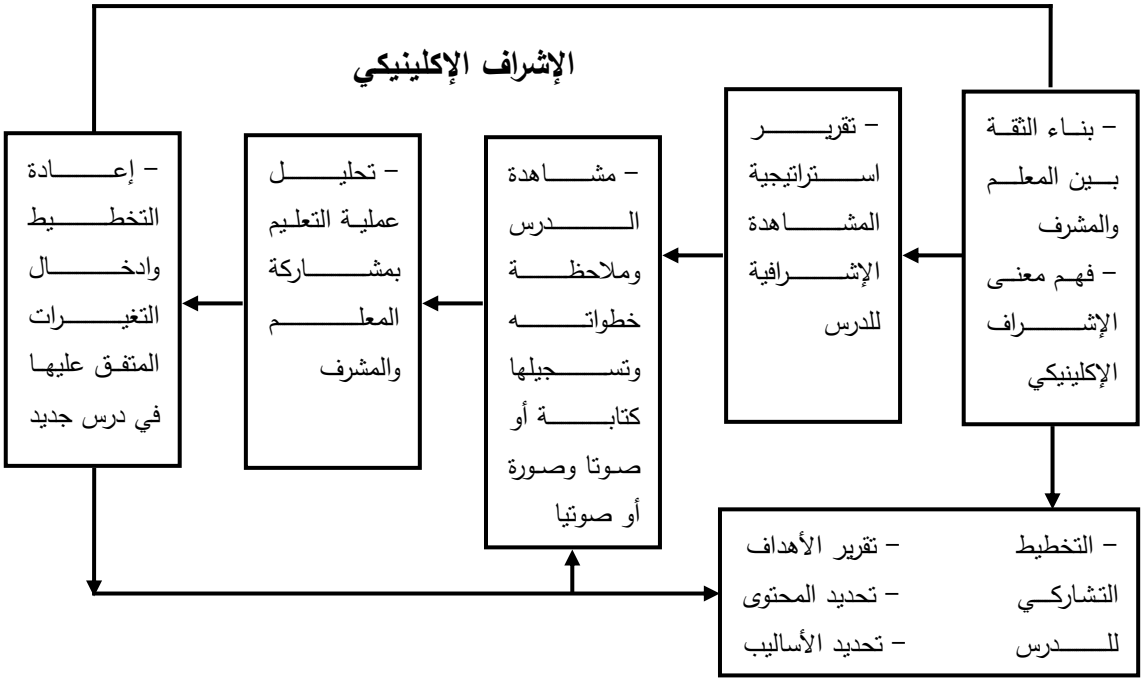
– إنه يشرك المعلم في التخطيط وفي عملية التحليل وعملية التقويم فهو إشراف مبني على المشاركة.

– إن مشاركة المعلم في تحديد أسلوبه تجعل منه أكثر التزاما بتعديل سلوكه التعليمي.

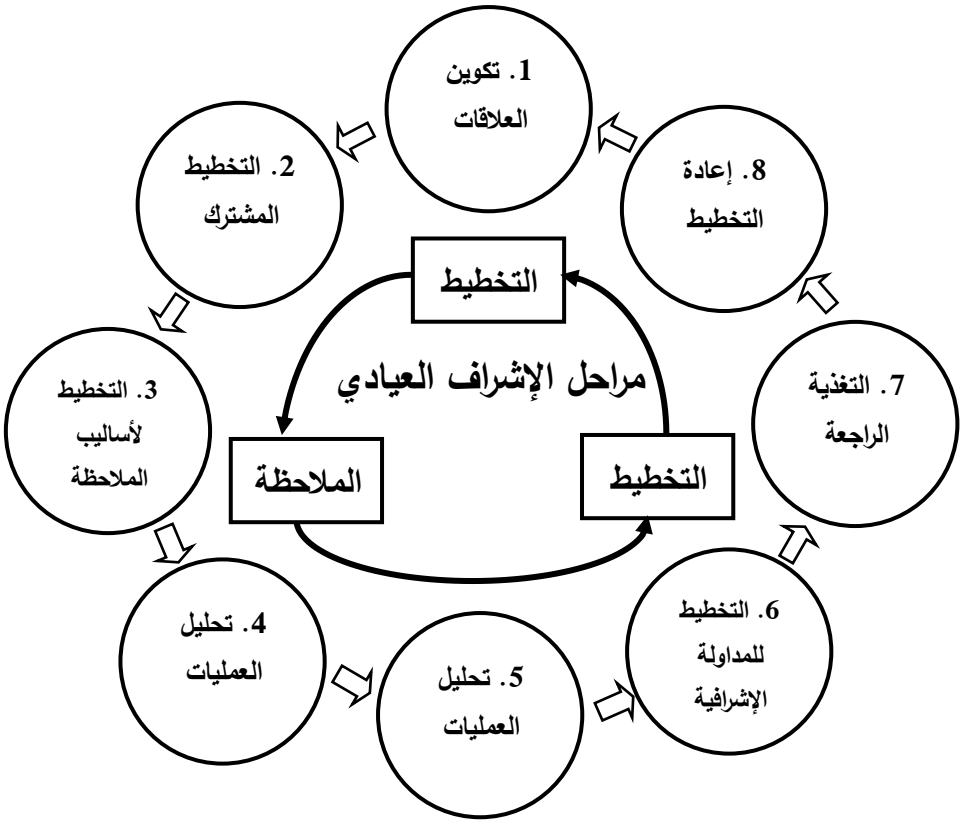
– يتلقى المعلم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عمله وأساليبه المستقبلية بما يجنبه الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها سابقا.

- يهتم المشرف بتقويم الموقف الصفي بدلا من التركيز على عمل المعلم أو على شخصيته.

والشكلان رقما (39) و (40) يبينان خطوات العملية الإشرافية الإكلينيكية حسب نموذج "كوجان" ومراحل تنفيذ الإشراف الإكلينيكي على التوالي.




**شكل رقم (39): خطوات العملية الإشرافية الإكلينيكية حسب نموذج "كوجان" (عريفج، 2004، ص 223).**




**شكل رقم (40): مراحل الإشراف الإكلينيكي (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 12).**

### 2.9. الإشراف بالأهداف:

ويُعَرَفُ بأنـه نظـام يشـارك فيـه المشـرفون التربويـون والمعلمـون والمـديرون بتحديـد أهـداف تربويـة مشتركة، وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف، بحيث يدركون كل واحد النتائج المتوقعة من عمله. والإشراف بالأهداف يحقق الفوائد التالية:

– يعرف المعلم أهدافه ومسؤوليته ومدى تحقيقيها، مما يزيل كثيرا من سوء الفهم في العلاقة مع المشرف أو مع مدير المدرسة.

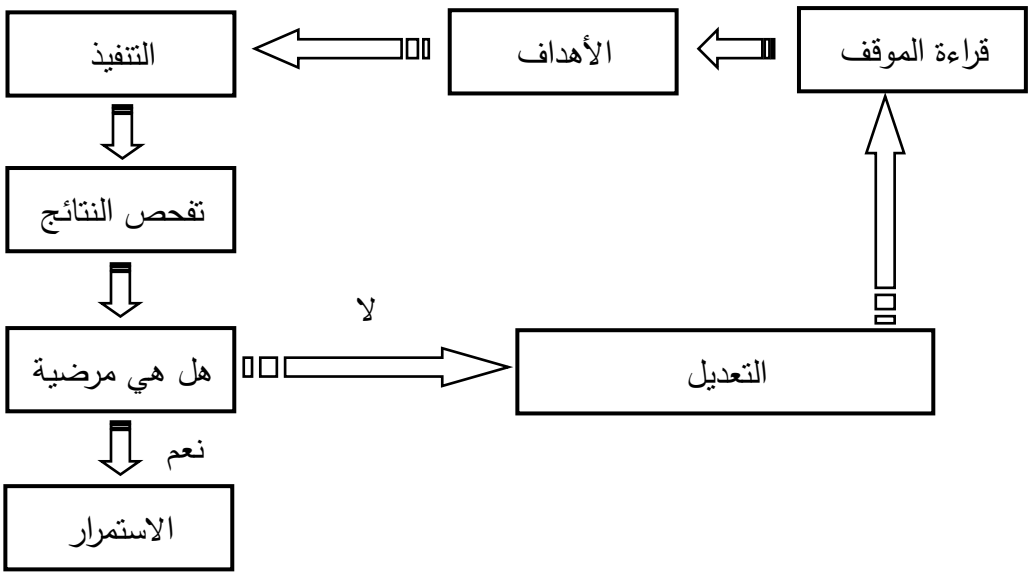
– يعرف مدير المدرسة دوره في عملية الإشراف، وينظم علاقته على هذا الأساس مع المشرف والمعلم.

– يشارك كل من المعلم والمشرف في تحديد الأهداف وهذا يزيد من التزامهم بتحقيقها.

– يعطي المعلم الحرية في تقويم نشاطه تقويما ذاتيا في ضوء ما يحققه من أهداف.

– يشعر المعلم بالأمن، لأنه سيقوم بعمله بموجب الأهداف التي شارك في وضعها.

ويوضح الشكل التالي رقم (41) نموذج الإشراف بالأهداف.




**شكل رقم (41): كيفية تنفيذ الإشراف بالأهداف (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 17).**

### 3.9. الإشراف التشاركي (التكاملي، التعاوني):

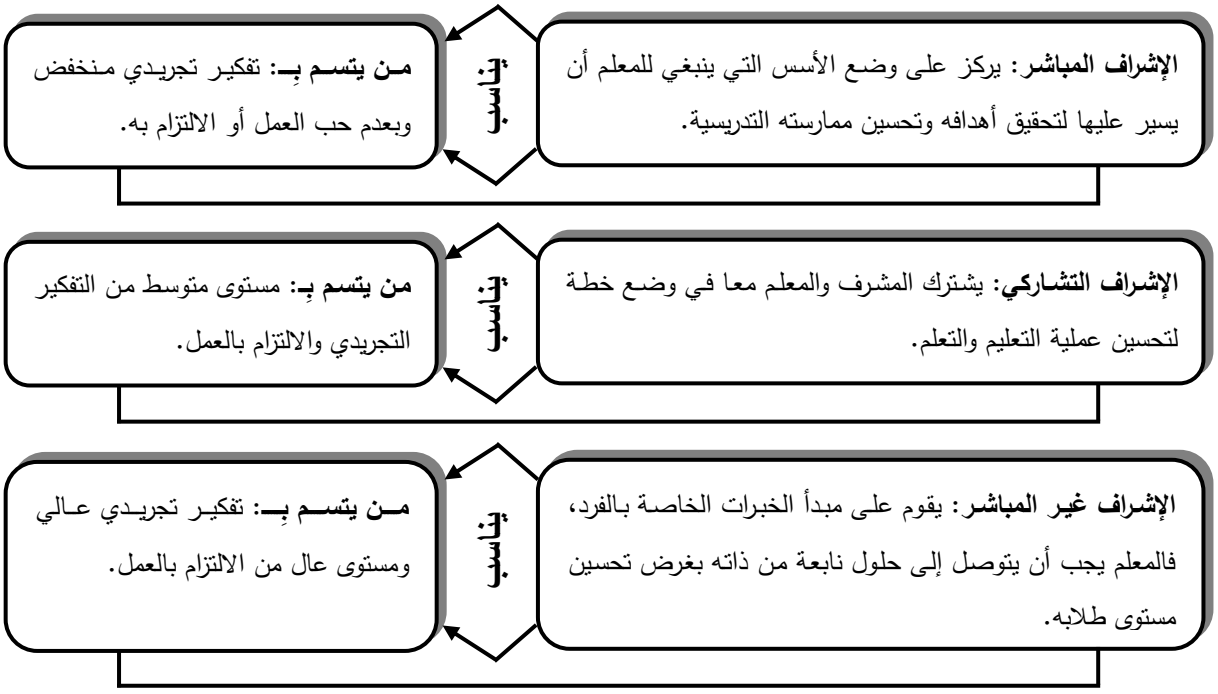
ينبثق مفهوم المنحنى التكاملي للإشراف التربوي من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة تهدف إلى تحسين نتاجاتها، وهي بهذا المفهوم مسؤولية مشتركة بيم مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويا ومشرفا مقيما في مدرسته من ناحية، والمشرف التربوي – باعتباره خبيرا تربويا متخصصا – من ناحية ثانية. وكلاهم معا يمكن أن يقوموا بدور تربوي تعاوني فاعل ومؤثر. ويقوم هذا الأسلوب على نظرية النظم، ويتميز هذا الأسلوب بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم والقدرة الزائدة للمشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها، وتحقيق تحسين نوعية التعليم في المدارس وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف.

ويخصص الشهري (2013) أساليب أخرى من الإشراف منها: (**الشهري، 2013، ص ص 13 – 24**).

### 4.9. الإشراف التطوري (التطويري):

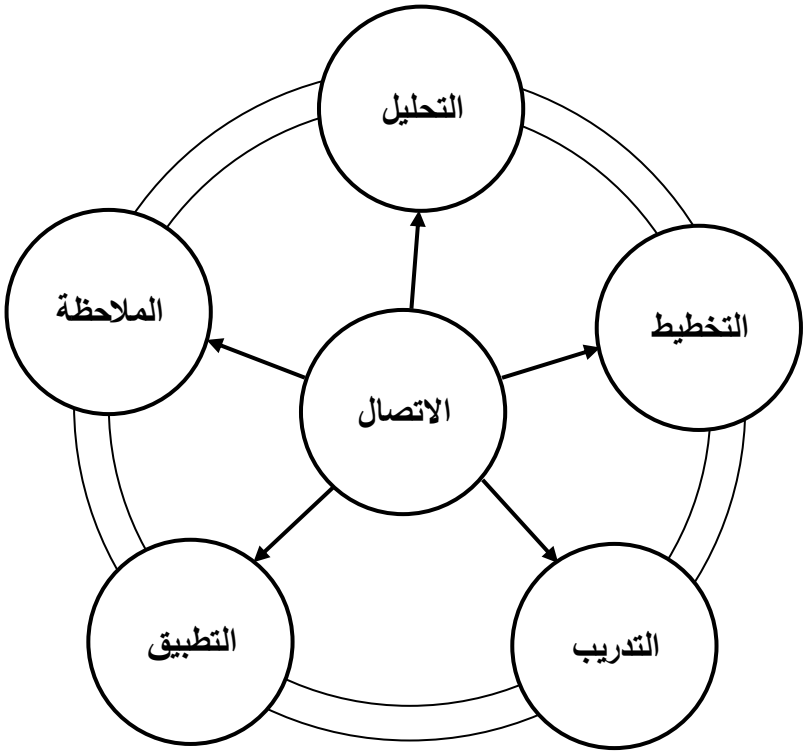
ومفهوم الإشراف التطوري هو: "اتجاه حديث، يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات إشرافية متدرجة للمعلم (مباشر، فتشاركي، ثم غير مباشر) تهيئ له تطورًا بعيد المدى؛ ليكون قادرًا على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التربوية التي تواجهه في عمله".

والرسم التوضيحي الآتي رقم (42) يبين الأنماط الثلاثة للإشراف التطويري التي تقدم بحسب خصائص المعلم.



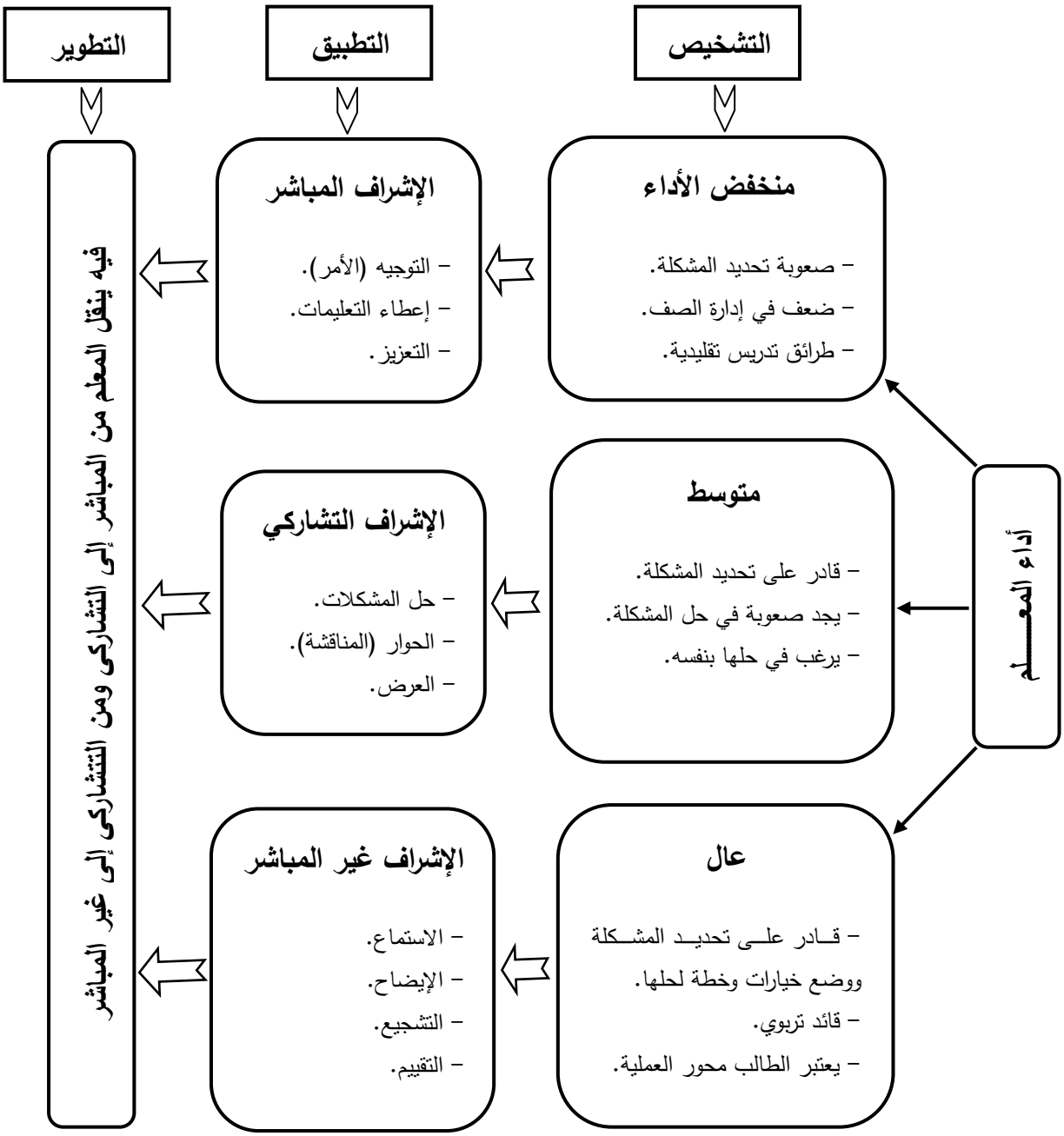

**شكل رقم (42): الأنماط الثلاثة للإشراف التطويري (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 22).**

إذ يعد هذا الأسلوب كما سبق ذكره، أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، وهو يعود إلى عام 1980، عندما طرح كارل جلكمان (Carl Glickman) نظرية الإشراف التربوي التطوري، وذلك من خلال بحث نُشر في مجلة القيادة التربوية الأمريكية، وبنى الفرضية الأساس على أن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي، وفي مستوى قدراتهم العقلية، وفي مستوى دافعيتهم للعمل، وأنه يجب على الإشراف مراعاة هذه الفروق، وضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات المعلمين إلى أعلى درجة تحقق الأهداف المنشودة. وفكرة التطوري أن هناك عاملين مؤثرين على أداء المشرف وتعامله مع المعلم: وهما نظرة المشرف التربوي لعملية الإشراف وقناعاته حولها، وصفات المعلم كما يرى جلكمان: أن المعلم هو محور العملية الإشرافية. وأن تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى. وأن المشرف التربوي هو في الأصل معد مهنيًا، وخبير، وذو تفكير تجريدي مرتفع. ويمكن توضيح نموذج الإشراف التطوري حسب الشكل الأتي.




**شكل رقم (43): نموذج الإشراف التطويري (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 23).**

أما مراحل تطبيق الإشراف التطويري فيمكن تلخيصها في الشكل الأتي:



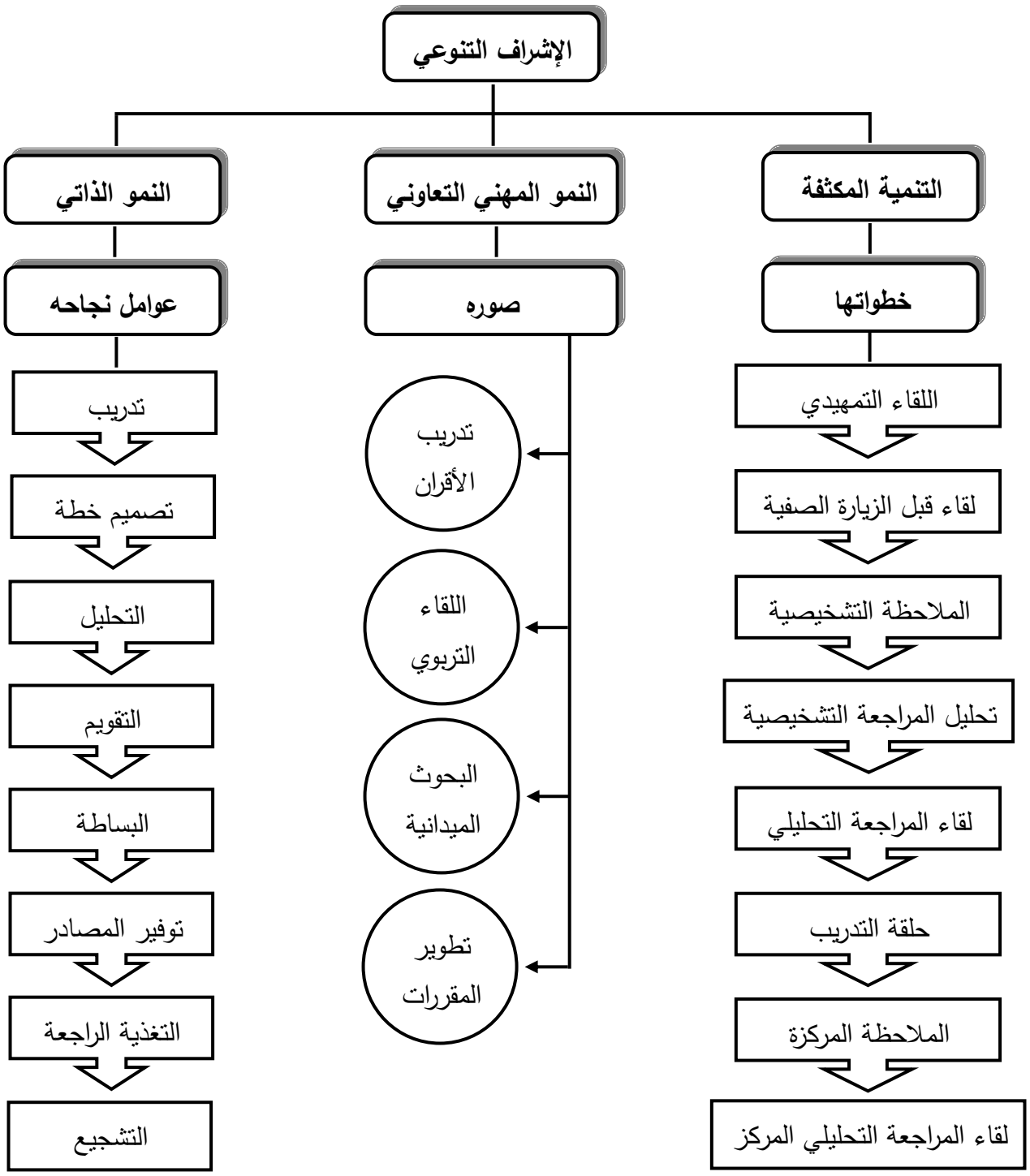

**شكل رقم (44): مراحل تطبيق الإشراف التطويري (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 24).**

### 5.9. الإشراف المتنوع (التفريقي):

الإشراف التربوي المتنوع هو: "نموذج إشرافي يراعي تنوع المعلمين وتفاوت حاجاتهم وقدراتهم المهنية، فيقدم خيارات متعددة ومتنوعة للنمو المهني، وتقدر مهنية المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني".

وقيل هو: "نموذج إشرافي ينظم عمل المشرفين التربويين في الميدان، ويقدم آلية واضحة لعمل المشرف التربوي داخل المدرسة، من خلال آلية تصنيف واضحة واحتياجات يرغب المعلم في تنميتها لديه؛ للرقي بالأداء وتحقيق النمو في الميدان التربوي".

ويرجع تطوير هذا النمط إلى آلان جلاتثورن (Allan A. Glatthorn, 1997) ويقوم على فرضية أن المعلمين مختلفين فلابد من تنوع الإشراف، فهو يعطي المعلم ثلاث أساليب إشرافية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه. وقد يكون هناك تشابه بينه وبين الإشراف التطوري، إلا أن الفارق بينهما هو أن الإشراف المتنوع يعطي المعلم الحرية في تقرير الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسبا له، في حين أن الإشراف التطوري يعطي هذا الحق للمشرف.




**شكل رقم (45): أساليب الإشراف التنوعي (إدارة الإشراف التربوي، 2010، ص 28).**

### 6.9. الإشراف المباشر (التنسيق):

الإشراف التربوي المباشر هو: عملية يقوم فيها المشرف التربوي- بالإضافة إلى عمله في مجال تخصصه- بالإشراف العام على جميع جوانب العمل في مجموعة محددة من المدارس، واستهدافها بوصفها مجتمعة وحدة العمل التطويري للمشرف التربوي خلال فترة زمنية محددة". فهو يسعى إلى الرقي بالجانبين، الجانب الإداري للضبط، والجانب الفني للتطوير والإبداع.

والإشراف المباشر هو أحد أنواع الإشراف التربوي الذي انصهرت فيه جملة من أنواع الإشراف التربوي الشهيرة، فخرجت من بوتقة واحدة باسم (الإشراف التربوي المباشر)، وبالنظر إلى المهام المتعددة المناطة بالمشرف التربوي في إطار هذا النوع من الإشراف يُسمَّى المشرف التربوي (المشرف المنسق).

## 10. أساليب الإشراف التربوي:

يتبع المشرف التربوي في عمله عدة أساليب، وذلك وفقا للأهداف المسطرة والمخطط لها مسبقا، ولكل أسلوب مميزات وأهداف، وعوامل تساعد على نجاح الأسلوب المتبع. ويُعَرَّف الأسلوب على أنه: "مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلاميذ من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف ويتغير بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة" **(عبد الهادي، 2002، ص 60)**.

وأوضح البدري (2001) إلى نوعين من الأساليب الإشرافية هما:

- الأسلوب الفردي: ويتمثل في زيارة المعلم في القسم، زيارة المدرسة، المقابلة الفردية بعد الزيارة.
- الأسلوب الجماعي: ويشمل الندوات التربوية، الأيام الدراسية، الاجتماعات، الورشات.

ويشير البدري أيضا إلى أن المشرف الناجح لا يتقيد بأسلوب إشرافي معين، بل يستخدم عدة أساليب لتحقيق الهدف وفق الموقف التعليمي **(البدري، 2001، ص 55)**.

وحدد العجمي (2008) أبرز الأساليب الإشرافية فيما يلي: **( ص ص 95 – 108)**.

- **الزيارة الصفية:** وهي عملية تحليلية تقويمية تعاونية مشتركة بين المشرف التربوي والمعلم، وهي تدريبية في المقام الأول، تهدف إلى مستعدة المعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها خاصة أثناء الأنشطة العملية، كما تهدف إلى تقويم عمل المعلمين، والكشف عن مدى التقدم والتطور والنمو الذي حققوه، وتستغرق عادة حصة كاملة تسمح بملاحظة الموقف التعليمي التعلمي كاملا. مع مراعاة توزيعها بانتظام على مدار السنة الدراسية. دون نسيان ذكر تهيئة الظروف المناسبة لها من تكوين فكرة عن حاجات المعلم التكوينية والممارسات الجديرة بالملاحظة داخل القسم، والحفاظ على السير الطبيعي للدرس وتوفير الطمأنينة والثقة للمعلم، واتخاذ موقف إيجابي في الاجتماع الذي يعقب الزيارة وذلك بدراسة تعاونية لتحليل الموقف التعليمي ومناقشته، في محاولة لكشف نقاط القوة لتثمينها وتطويرها، وجوانب الضعف ومعالجتها، والتوصل إلى مقترحات تسهم في تحسين الأداء.

وفي الأخير تختم الزيارة بتقرير تدون فيه الملاحظات المهمة عن أداء المعلم، ومما تجدر الإشارة إليه أن لا تختم الجلسة بجملة من النصائح الكثيرة قد تؤدي بالمعلم إلى اليأس وتبني اتجاه سلبي نحو عملية الإشراف والتوجيه الفني بكاملها.

وتتم الزيارات الصفية حسب عريفج (2004) في عدة صور منها:

– الزيارة المفاجئة: وهي قليلة الحدوث ونادرًا ما تكون مقررة في خطة الإشراف، وإنما تنشأ الحاجة إليها عندما يكثر التذمر من أحد المدرسين من إدارة المدرسة أو التلاميذ والطلبة و أولياء الأمور. فيقوم المشرف بمثل هذه الزيارة مرة أو أكثر لدراسة أحوال المعلم والتأكد من صحة الشكوى المرفوعة ضده. وهذه الزيارة تفتيشية وليست توجيهية، وهي لا تخدم المعلم كما لا تخدم عملية التعليم بصورة مباشرة.

– الزيارة المبرمجة: وهي زيارة مخطط في الإشراف التربوي سلفا، وتخدم غرضين أولهما حق المعلم في الحصول على خدمة التوجيه وثانيهما تقويم عمل المعلم.

– زيارة بناءً على طلب المعلم أو مدير المدرسة: بسبب حاجة المعلم للمساعدة في موقف تعذر على المعلم إيجاد حل له.

زيارة بناءً على طلب المشرف: بسبب حاجة المشرف للاطلاع على أسلوب مميز يتبعه المعلم بغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى **(عريفج، 2004، 210)**.

– **الدروس التوضيحية:** تشكل الدروس التوضيحية نشاطا إشرافيا أساسيا يتكامل مع بقية الأنشطة الإشرافية الأخرى، وهي تستهدف حفز التقدم المهني للمعلم وتطوير كفاءاته عن طريق بعض المهارات أو الطرائق التربوية. وهي تختلف في مفهومها وتخطيطها وتنفيذها عن دروس المشاهدة أو الملاحظة.

ومن مجالات استخدامها في الكشف أولا عن المهارات العامة مثل استخدام الأسئلة للكشف عن استعداد التلاميذ للتعلم والتقويم ...، وثانيا في المهارات الخاصة المرتبطة بالموضوعات التعليمية المختلفة مثل تعليم القواعد وظيفيا، واستخدام المجهر ...، وثالثا في المبادئ التربوية السيكولوجية مثل الالتفات إلى التعلم المصاحب، والعمل الكتابي الصفي ...، ورابعًا طرائق التدريس، مثل الطريقة الحوارية، الطريقة الاستقرائية ... إلخ

ومن المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تنظيم الدروس التوضيحية ما يلي:

– الإعداد الجيد للدرس ووضع خطة جيدة توزع على المشتركين لمناقشتها وعرفة أهدافها التدريبية والتعليمية، ومعرفة ما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم يراد توضيحها.

– بعد الدرس يتلقى المعلمون ندوة مع المشرف ومنفذ الدرس، تتم فيها مناقشة الموقف من جميع جوانبه، والخروج بمقترحات محددة.

– تنظيم عملية الملاحظة والمناقشة باستخدام أداة أو استمارة ملاحظة وتقويم تشكل إطارا مرجعيا مشتركا.

– يتم النقاش بالندوة حول أهداف الدرس التوضيحي وأغراضه، أي يجب عدم الانسياق إلى تصيد الأخطاء الواردة.

– يقوم المشرف على النشاط بالتقرير عن الدرس التوضيحي مبينا عملية التخطيط والتنفيذ والمقترحات المحددة للمتابعة.

وزيادة على الأسلوبين (الزيارة الصفية، الدروس التوضيحية) اللذين ذكرهما العجمي (2008) يضيف إليها ما يلي:

– **الاجتماعات:** تشكل الاجتماعات مع المعلمين أحد الأساليب الإشرافية الفاعلة إذا أحسن تنظيمها والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها ومتابعة نتائجها. خذ الاجتماعات أشكالا متعددة منها:

– الاجتماعات الفردية: وهي تعقد مع أحد المعلمين الذين يعانون من مشكلة تربوية محددة خاصة، وقد يأتي عقد هذا الاجتماع من المعلم أحيانا. ولضمان نجاح الاجتماع لابد من التخطيط له من حيث تحديد أهدافه وزمانه ومكانه، وإتاحة فرص الحوار البناء بين الطرفين ومساعدة المعلم في حل المشكلة.

– الاجتماعات الزمرية: وتتخذ شكل تنظيم لقاء مع فئة من المعلمين الذين تجمعهم حاجة مهنية مشتركة، كما ينبغي قيادة الاجتماع قيادة تتيح للمشاركين فرص التعبير عن آرائهم وأفكارهم وتفهم مشكلاتهم وتحليلها والتوصل إلى الحلول لها وتقويمها فيما بعد ومتابعتها بشكل دائم ومستمر.

– الاجتماعات الجماعية: عندما تتطلب الحاجة إلى ذل، يستدعى جميع المعلمين، بغية تقديم خدمة إشرافية لهم جميعا، كمناقشة مشكلة مهنية عامة، ولضمان نجاح مثل هذا النوع من الاجتماعات يراعى ما يلي: تحديد الأهداف وتوضيحها، اختيار الوقت والمكان الملائمين، توفير المواد المرجعية، إعداد جدول الأعمال وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، قيادة الاجتماع قيادة ديمقراطية، التوصل إلى قرارات حكيمة في الاجتماع، تنظيم برنامج لمتابعة نتائج الاجتماع.

– الحلقات الدراسية: هي لقاء جماعة من الناس، يجمعهم هدف معين، لدراسة موضوع محدد، بصحبة مختص أو مشرف أو خبير مسؤول، وهي إحدى طرائق التعليم المباشر. وتكمن أهمية الحلقات الدراسية في توفير الفرص للعاملين التربويين للتعمق في المفاهيم الأساسية، والتغلب على الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها، وتعمل على تطوير بعض المهارات المتصلة بالمناقشة والحوار، وتوفر فرصة ثمينة لتبادل الخبرات بين المشاركين وتطوير الاتجاهات الإيجابية إزاء العمل. ومن أساليب الحلقات الدراسية، هيأة الثقات (Brains Trust)، المناظرة (Débâte)، العرض التوضيحي (Demonstration)، النقاش الرمزي ( Group Discussion)، المحاضرة (Lecture)، الندوة (Symposium)، الورشة أو المشغل (Workshop).

وتبدو أبرز الأساليب الإشرافية حسب العياصرة **(2008، ص ص 70 – 73)**. في:

– الزيارة الصفية المبرمجة.

– الاجتماع الفردي بين المشرف التربوي والمعلم.

– الاجتماعات العامة للمعلمين.

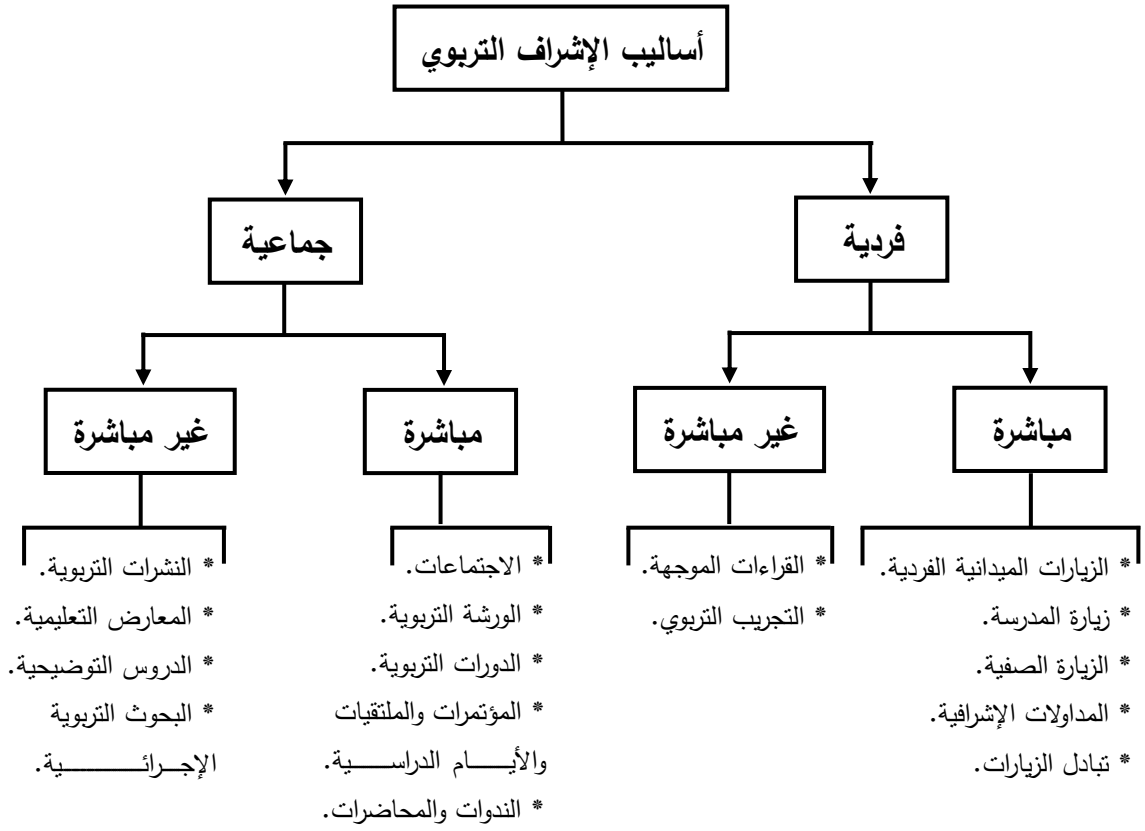
– الدروس التوضيحية (التطبيقية).

– الزيارات المتبادلة.

– القراءة الموجهة.

- النشرة التربوية.
- الورشة التربوية (المشغل التربوي).
- المحاضرة التربوية.
- الندوة التربوية.

والشكل رقم (46) يلخص أهم الأساليب الإشرافية المتبعة في العملية التعليمية التعلمية.




**شكل رقم (46): تصنيف أساليب الإشراف التربوي (العاجز، وحلس، 2009، ص 45).**

## 11. مشكلات ومعوقات الإشراف التربوي:

إن مشاكل الإشراف عديدة ومتعددة، يمكن حصرها في ثلاثة أنواع وهي: **(قاسم، 2010، ص ص 119 - 122).**

### 1.11. المشكلات التربوية:

أ. العدد الضخم من المعلمين: يشرف المشرف التربوي على عدد هائل من المعلمين، وبمستويات مختلفة من المساعد إلى الأستاذ المجاز أو الرئيسي إلى الأستاذ المكون وكثيرا من المشرفين يشتكون من ردود الفعل لبعض المعلمين وهي ترجع إلى أسباب مختلفة، وهذه الردود أكثرها استفزازية ومؤثرة على نشاط المشرف التربوي، ومن هذه الزاوية على المشرف دراسة كل حالة على حدة، وأن يتعرف على معلميه وخاصة على ما يطلق عليه (بالمدرس المشكل) وهو على أنواع:

– المدرس المغرور: وهو نوعان وأكثرهما شيوعا ما كان مصدره محاولة تغطية الجهل، والخوف، ومظهره الجرأة في الكلام أو في التعامل بقصد الإرهاب، والخداع ... والمدخل الطبيعي لعلاج هذه الحالة أن تظهر للشخص أن التهريج والمظهرية لا فائدة منهما، ولا ضرورة لهما. والنوع الثاني من الغرور هو المبالغة في الثقة قدراته وأعماله مع ما يصاحب ذلك عادة من التباهي بالقول أو الفعل. وخير طريقة لمواجهة هذا النوع من الحالات هي الصراحة التي تتضمن الاعتراف بمقدرة الشخص، ولكن مع الإشارة أن كثرة التحدث عنها يثير حفيظة الناس، وينتهي به، ولو بعد حين إلى الخيبة.

– المدرس شديد الحساسية: هو المعلم الذي يتأذى شعوره لأدنى سبب، فيثير مشكلة عسيرة، ولعل الخطوات الأولى في التغلب على شدة الحساسية هي التعرف على أسبابها ... والشخص الحساس يكون عادة ذا عقلية ممتازة، فإذا جمع إلى ذلك حبه للإنصاف، والعدالة، وإدراك أن تعليقات الناس لا تحمل معنى الإساءة، فإن هذا الشخص يكون ممن ينتظر لهم النجاح في المراكز التي تتطلب العلاقات، والصلات العامة. ومواجهة الشخص الحساس تتطلب حديثا لبقا، وديا هادئا حتى يتغلب على حساسيته.

– المدرس العنيد: إن للمدرس يرى دائما أن هناك سببا يدفع الشخص إلى الامتناع عن القيام بعمل ما وهو سبب وجيه في نظره على الأقل، ومع ذلك يستطيع المشرف التربوي أن يتعامل معه، ويتم التغلب على أسباب التذمر.

– المدرس القلق: يترتب على القلق، والهم النقص في أداء المعلم، ولا يمكن أن نقضي على القلق تماما. ولكن يمكن للمشرف التربوي الحد من حدة القلق، وذلك عن طريق مد يد المساعدة، والعطف عليه، ولعل الخطوة الأولى في المعالجة هو معرفة الأسباب بشكل موضوعي، ويرجع أسباب قلق المدرسين وسوء تكيفهم إلى في معظمها إلى ما يلي:

– ضعف صحة المدرس أو إصابته بمرض مزمن أو التعرض للإرهاق الشديد.

– عجز المدرس عن تحقيق مستوى ملائم من المعيشة.

– شدة طموح المدرس إلى مركز أحسن.

– الإساءة إلى المدرس من جانب المدير أو المشرف أو التلاميذ أو الأولياء.

– عجز المدرس على إنشاء علاقات اجتماعية طيبة قائمة على الاحترام والتقدير في محيط عمله.

– نقص أسباب الترفيه والاتصال الاجتماعي والتعبير عن الذات.

– المدرس المتقدم في السن: ومن خير الوسائل للقضاء على التذمر لدى المدرس المتقدم في السن، أن يطلب المشرف التربوي منه أن يعاونه، وأن يشركه معه في عمله، ويمكن تلخيص أسس معاملة المسن في بعض القواعد الآتية:

**أ.** اجعله شريك لك، استشره، واستعن به في الأمور التي يتقنها ولا تتردد في هذا الطلب أمام الغير.

**ب.** الزم معه جانب الحذر أكثر مما يلزم مع صغار المدرسين، ولتكن ملاحظاتك لعمله على انفراد.

**ج.** اجعل للجانب الإنساني نصيبا في تعاملك معه، كأن تسأل عن أبنائه وأسرته.

– المدرس المتذمر: التذمر والشكوى مظهر من مظاهر النكوص إلى عهد الطفولة، على المشرف التربوي أن يعرف الأسباب الحقيقية للشكوى، وأن يتعمق في ماضي الشخص وتاريخ أسرته، فقد يجد في ماضيه سببا لذلك كما يجب على المشرف أن يتخذ موقفا وديا متعاونا معه.

**2.11. المشكلات الإدارية:**

يوجد عدد لا حصر له من المشاكل، ولكن يمكن إجمال البعض منها:

– كثرة عدد المعلمين ينجم عنه مشاكل إدارية كثيرة من حيث تنصيبهم وتفتيشهم ومراقبتهم، وعدم الالتحاق ببعض الأماكن النائية.

– التغيبات القصيرة والطويلة المدى والأمومة والاستيداع.

– كثرة النزاعات بين المعلمين وبين المعلمين والمدير والتلاميذ وكذلك الأولياء.

– المشاكل المدرسية والتي وتكمن في البناءات المدرسية وتقادم البعض منها وعدم وجود مسكن المدير وللمعلمين مثلا.

– عدم اتخاذ الإجراءات القانونية لبعض الانحرافات الإدارية والمهنية.

– التغيبات الطويلة لبعض التلاميذ منها بسبب المرض أو الترحال خاصة في المناطق النائية.

– انعدام وسائل الأمن في بعض المؤسسات التربوية.

**3.11. المشكلات الخاصة:**

يعاني المشرف التربوي مشاكل خاصة، تعيق من عمله على الوجه الأحسن ومنها:

– غياب مكاتب للمشرف التربوي، وغياب الوسائل الضرورية لعمله.

– استعمال السيارة الخاصة أو الوسائل العمومية ولكن بدون تعويض مادي.

– التكوين المستمر لهؤلاء المشرفين وتحسين من مستواهم باستمرار.

ومن جهة أخرى تشير العديد من الدراسات العلمية إلى وجود العديد من المشكلات التي تتسبب في إعاقة الإشراف التربوي عن تحقيق الأهداف التربوية ولعل من أبرز هذه المعوقات:

**أ. معوقات مرتبطة بأهداف الإشراف التربوي:**

يعد غياب الأهداف الواضحة والمحددة للإشراف التربوي من المعوقات من أبرز المشكلات التي يواجهها الإشراف التربوي وقد ساهم ذلك في جعل العملية الإشرافية تنفذ بطريقة آلية يغلب عليها الطابع الشكلي في الأداء، وقد أدى ذلك إلى تشعب مهام المشرف التربوي واستنزاف طاقاته وجعل أثرهم لا يلحظ على الميدان التربوي، كما أنه جعل من الصعب التمييز بين المشرف المنتج وغير المنتج (**العبد الكريم، 2003، ص 59**).

**ب. معوقات مرتبطة بأساليب الإشراف:**

يشير القرشي (1994) أن أساليب الإشراف تعد في ضوء تطبيقاتها الحالية تعتمد على البحث عن العيوب (المنظور التفتيشي) من وجهة نظر المعلمين. كما أن المشرف التربوي لا يتعاون في اتخاذ القرارات الإدارية ولا يساند المعلم في قضاياه المشروعة ولا يشترك في وضع السياسات بالمدارس ولا يشرف على

وضع الاختبارات وطريق التصحيح ولا يزود المعلم بأحدث البحوث في مجال تخصصه وذلك لكونه لا يطلع على أي عمل خاص بالبحث العلمي التربوي.

كما أن أساليب الإشراف لا تشجع المدرسين، ولا تراعى إمكاناتهم ولا تقوم على الثقة المتبادلة بين المدرسين من جهة والمشرفين التربويين من جهة أخرى، مما يؤدى إلى وجود كثير من السلبيات مثل سوء العلاقات بينهم، وسلبية مواقف المدرسين من تلك الأساليب التوجيهية **(الحبيب، 1996، ص 58)**.

**ت. تفاوت المعلمين في تأهيلهم العلمي وفى التجاوب مع المشرف التربوي:**

من الطبيعي تفاوت المعلمين في تأهيلهم وقدراتهم المهنية، وكذلك من حيث مدى تجاوبهم مع المشرف التربوي، وهذا يرهق المشرف التربوي لأنه يحتاج إلى تقديم خدمات تربوية وأنشطة نمو مهني متنوعة بحيث تلبي حاجات النمو المهني لجميع شرائح المعلمين، بالإضافة إلى تنويع الأساليب الإشرافية للتعامل مع المعلمين بحيث تتناسب مع مدى تجاوبهم لما يقدم إليهم من توجيهات وإرشادات **(العبد الكريم، 2003، ص 58)**.

**ث. تدني تأهيل بعض المشرفين التربويين:**

وذلك نتيجة لندرة المشرفين في بعض التخصصات وإحجام المتميزين من المعلمين عن الالتحاق بالأشراف التربوي لعدم وجود حوافز. وتسرب كثير من المشرفين المتميزين من الإشراف التربوي إلى أعمال إدارية أو تربوية أخرى أسندت إليهم بسبب تميزهم في الإشراف التربوي وقلة الفرص التدريبية لإعداد المشرفين أو الرفع من تأهيلهم وكذلك تدنى مستوى بعض المشرفين التربويين الجدد بعد أن أعطيت صلاحية تكليف المشرف التربوي لإدارات التعليم **(العبد الكريم، 2003، ص 58)**.

## 12. الإشراف التربوي في الجزائر:

### 1.12. المراحل الكبرى للمنظومة التربوية:

يمكن التمييز بين أربع مراحل كبرى طبعت التحولات الجوهرية التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر المستقلة وهي كما يلي: **(وزارة التربية الوطنية، 2013، ص ص 65 – 78)**.

– **المرحلة الأولى: 1962 – 1980:** والتي بدورها يمكن التمييز فيها بين فترتين:

**الفترة الأولى: 1962 – 1970:** التعديل الجزئي للنظام الموروث وتكييفه مع متطلبات الجزائر المستقلة.

لم يعرف النظام التربوي في بداية هذه المرحلة تغييرات كبيرة حيث كان لابد من ادخال تحويرات خفيفة تنسجم مع فترة الاستقلال لضمان انطلاق المدرسة. وكانت الأولوية موجهة:

– دعم شبكة المنشآت التعليمية القائمة وتوسيعها لتشمل المناطق المحرومة، تحقيقا للتوازن الذي كان مفقودًا في انتشار شبكة المؤسسات التي كانت مركزة في الأماكن الآهلة بالمعمرين.

– تكييف جزئي ومحدود لمضامين البرامج التعليمية الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي استهدف المواد التي لها صلة بالسيادة الوطنية.

– التعريب التدريجي للتعليم، بتعميم اللغة العربية وتعريب بعض المواد ذات الطابع الثقافي الإيديولوجي.

– الاعتماد على الكفاءات والإطارات الوطنية في مجال التعليم بالموازاة مع التعاون الأجنبي الذي كانت نسبة تواجده مرتفعة، بلغت في التعليم الثانوي أكثر من (65 %).

– إعداد الوثيقة الأولى للبرامج الجزائرية سنة 1964 تحت عنوان "البرامج والمواقيت والتعليمات التربوية للتعليم الابتدائي".

– تغطية الحاجيات في مجال الكتب المدرسية بشراء حقوق التأليف واستيراد المؤلفات المدرسية من مختلف البلدان. وإنشاء المعهد التربوي الوطني الذي كلف بمهمة إنجاز الوسائل التعليمية.

واتسمت هذه الفترة بوجود الأفواج المعربة بالموازاة مع الأفواج المزدوجة، والتي استمرت لفترة لاحقة. ولوحظ ارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال.

– **الفترة الثانية: 1970 – 1980:** تحضير الإصلاح الأول للمنظومة التربوية.

تميزت هذه المرحلة بالتوجه القوي نحو إحداث تنمية وطنية شاملة في شتى مجالات الحياة، وقد شكلت التربية والتكوين محورًا أساسيًا في هذا التوجه، وكان من أولويات هذه المرحلة إنجاز الأعمال التحضيرية للإصلاح الجذري لنظام التربية والتكوين. سواء كان ذلك على المستوى التنظيمي أو على مستوى المضمون.

فاحتفظ التعليم الابتدائي بطابعه التنظيمي، وشهد التعليم المتوسط تغييرًا جذريًا، تمثل في جمع كل أنواع التعليم الذي كان يمنح في إكماليات التعليم العام وإكماليات التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي والطور الأول من التعليم الثانوي، في مؤسسات للتعليم المتوسط التي تمَّ إنشاؤها سنة 1971. وتمَّ توحيد نظام التعليم بهذه المرحلة، وصار يتوج بشهادة التعليم المتوسط التي تمَّ إحداثها سنة 1972 بالمرسوم رقم 72 – 40 المؤرخ في 25 ذي الحجة عام 1391 الموافق 10 فيفري 1972، وأصبح التعليم المتوسط يشكل مرحلة مستقلة بذاتها، وقد تمَّ حذف التعليم التقني قصير المدى الذي كان يمنح في إكماليت التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي.

وعلى مستوى البرامج التعليمية فقد تمَّ إصدار طبعة لبرامج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط سنة 1974 تحت عنوان "برامج وتعليمات تربوية". وفي مجال التأطير تميزت هذه الفترة بإحداث المعاهد التكنولوجية للتربية التي شهدت توسعًا كبيرًا شمل كل الولايات في ظرف سنة واحدة فقط لتكوين المعلمين والأساتذة.

والشيء الأساسي الذي ميز هذه الفترة هو إصدار الإطار التشريعي والتنظيمي لمنظومة تربوية تضع حدًّا وقطيعة مع النظام الموروث، وتؤسس لمنظومة أصيلة، وشرع في تعميمها ابتداءً من الدخول المدرسي 1980 – 1981.

– **المرحلة الثانية: 1980 – 1990:** تعميم تنفيذ الإصلاح وتقييمه في مرحلة التعليم الأساسي.

ما ميز هذه المرحلة هو تنصيب المدرسة الأساسية ذات التسع (09) سنوات، ومثل منعرجًا هامًا في تاريخ المنظومة التربوية، الذي وضع نهاية للنظام الموروث، والتأسيس لمنظومة تربوية وطنية مبادئها:

– أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

– ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة للجميع.

– متفتحة على والتكنولوجيا.

وتشكلت المدرسة الأساسية من ثلاثة أطوار كل طور يدوم ثلاث سنوات، حيث يشكل الطوران الأول والثاني التعليم الابتدائي ويشكل الطور الثالث التعليم المتوسط سابقا.

وتميزت نهاية المرحلة بتنصيب لجنة وطنية لإصلاح نظام التربية والتكوين بصورة شاملة، وذلك سنة 1989؛ إلا أن أعمال هذه اللجنة لم تكتمل.

– **المرحلة الثالثة 1990 – 2000:** التحولات السياسية وأثرها على السياسة التربوية.

إن أهم ما ميز هذه المرحلة التحولات السياسية منذ تعديل دستور 1989 الذي كان له أثر كبير على السياسة التربوية، وقد شهدت محاولات تحسين عدة في مجال التربية منها:

– محاولة تجسيد نظام المدرسة الأساسية كوحدة تنظيمية في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي.

– تنظيم التعليم الثانوي في شكل ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى (جذع مشرك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا) وتتفرع عن هذه الجذوع (16) شعبة في السنتين الثانية والثالثة.

– تخفيف البرامج التعليمية لعدم انسجام بعض مضامينها، فضلا عن طابع الكثافة.

– تجريب إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى.

– إدراج تعليم الأمازيغية في النظام التربوي.

– تمديد مدة التكوين بالنسبة للمعلمين والأساتذة.

– إلغاء التكوين الأولي بالمعاهد التكنولوجية وإسناده إلى مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في المدارس العليا للأساتذة ابتداءً من السنة الدراسية 1997 – 1998.

– **المرحلة الرابعة: 2000 إلى اليوم:** التحولات الوطنية (مأساة العشرية، والانفتاح)، والعالمية (العولمة).

تميزت بالشروع في تحضير إصلاح المنظومة التربوية – يعد الإصلاح الثاني بعد الأول (السبعينيات) – الذي أصبح يشكل أولوية وطنية بسبب الوضعية التي آلت إليها المدرسة الجزائرية، حيث أملته متطلبات وتحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية اختلفت جذرًا عن تحديات المدرسة التي واجهتها بعد الاستقلال ومنها:

– تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، وإعداد تقرير بشأنها في مدة (06) أشهر. حيث صادق مجلس الحكومة ثم مجلس الوزارة على نتائج وتوصيات اللجنة بتاريخ 30 أفريل 2002 وشكلت هذه القرارات الأرضية الأساسية للانطلاق في تنفيذ الإصلاح مع مطلع السنة الدراسية 2003 – 2004. ومست الإصلاحات المجالات التالية:

– إصلاح البرامج التعليمية؛

– إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية؛

– اعتماد الرموز العالمية في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدراج ازدواجية المصطلح ابتداءً من الطور المتوسط؛

– إعادة الاعتبار لشعب الامتياز؛

– تحوير وتكييف برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية؛

– إعادة الاعتبار لتدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات؛

– تعميم التربية الفنية على جميع المستويات؛

– إعادة الاعتبار للتربية البدنية والرياضية، وتكريس وجوبها على جميع التلاميذ؛

– تعزيز تعليم اللغة العربية؛

– ترقية وتطوير تعليم اللغة الأمازيغية؛

– إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة الابتدائي؛

– إدراج تعليم اللغة الإنجليزية في السنة الأولى المتوسط؛

– إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية لدى الكبار؛

– تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال؛

– تجديد نظام التكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري.

– إعادة هيكلة النظام التربوي (تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات)، (تمديد مدة التعليم المتسط من 3 إلى 4 سنوات).

– إحداث جهاز دائم متمثل في اللجنة الوطنية للمناهج، وادخال وتعميم المناهج الجديدة في مختلف المراحل التعليمة (على مستوى الابتدائي من 2004/2003 إلى 2008/2007)، (على مستوى المتوسط من 2004/2003 إلى 2007/2006)، (على مستوى الابتدائي من 2006/2005 إلى 2008/2007).

– تأليف ووفرة الكتاب المدرسي ومجانيته لفئات من التلاميذ وتوزيعه على كامل التراب الوطني.

– المنشور رقم: 956 / و.ت.و/ أ.ع / المؤرخ في 2008/07/15 المتعلق بتنظيم استعمال الزمن الدراسي.

– المنشور رقم 138 / و.ت.و / م.ت.أ / المؤرخ في 2009/07/28 المتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التعليم الابتدائي.

– القرار رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 المتعلق بإقرار المواقيت الجديدة والمناهج المخففة الصادرة في جوان 2011 لمرحلة التعليم الابتدائي.

– المنشور رقم 62 المؤرخ في 2013/01/31 يتعلق بتنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي.

– إخضاع المناهج للاستشارة الميدانية على مستوى أسلاك التفتيش التابعة للتربية الوطنية في ديسمبر 2014 وجانفي 2015، بعد أن تمّ عرضها في الندوة الوطنية للتقييم الوطني المنعقدة بتاريخ 20 و21 جويلية 2014 بمشاركة مختلف الشركاء الاجتماعيين لقطاع التربية الوطنية، وممثلي البرلمان، وعمال أسرة التربية الوطنية، ومختلف القطاعات الوزارية، والخبراء. وفي السنة الموالية أيضا خلال الندوة الوطنية لتقييم عملية تطبيق إصلاح المدرسة.

– وضع مخطّط وطني للتكوين من طرف اللجنة الوطنية للمناهج منذ بداية سنة 2015 في ثلاث مراحل موجّها للمفتّشين المكلّفين بتبليغ هذه المضامين التكوينية على مستوى مقاطعات الولاية. والهدف النهائي من ذلك هو أن يستفيد كلّ المدرّسين من التحوير البيداغوجي الجديد قبل الدخول المدرسي 2017/2016.

**1.12. التأطير القانوني والتنظيمي للمنظومة التربوية:**

عرف التأطير القانوني مسايرة كل السياسات التربوية التي عرفتها مختلف مراحل تطور المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى اليوم: **(وزارة التربية الوطنية، 2013، ص 38).**

– مرحلة التأسيس للمنظومة التربوية بالاعتماد على القانون 62 – 157 المؤرخ في 31 ديسمبر 1962 الذي حتم استعمال التشريع الفرنسي الذي لا يمس بالسيادة الوطنية في تنظيم سير المنظومة التربوية؛

– صدور الأمر المتضمن القانون البلدي سنة 1967 المعدل سنة 1990 وسنة 2011؛

– صدور الأمر الذي يقر التعليم الخاص سنة 1968؛

– صدور المراسيم المتضمنة القوانين الخاصة لأسلاك التربية سنة 1968؛

– صدور الأمر المتضمن قانون الولاية سنة 1969 المعدل سنة 1990 وسنة 2011؛

– صدور المراسيم المنشئة للمعاهد التكنولوجية والمتوسطات؛

– صدور الأمر 35 – 76 والمراسيم التطبيقية المتعلقة به؛

– صدور المرسوم المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية سنة 1990؛

هذا، وإضافة إلى مجموعة النصوص القانونية والتنظيمية التي عرفتها المنظومة التربية في إطار إصلاح المنظومة التربوية مثل:

– القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08 – 04 المؤرخ في 2008/01/23؛

– المرسوم 10 – 228 الخاص بتنظيم المفتشية العامة ....؛

– المرسوم التنفيذي رقم: 08 – 315 المؤرخ في 2008/10/11 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 12 – 240 المؤرخ في 2012/05/29؛

– المرصد الوطني للتربية والتكوين بموجب مرسوم رئاسي رقم: 03 – 406 في 2003/11/5؛

– المجلس الوطني للتربية والتكوين بموجب مرسوم رئاسي رقم: 03 – 407 في 2003/11/5؛

**2.12. الإشارات القانونية للتفتيش التربوي:**

1.2.12. بمقتضى المرسوم رقم 68 – 299 المؤرخ في 03 ربيع الأول 1388 الموافق 30 ماي سنة 1968 المعدل والمتضمن القانون الأساسي الخاص لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط.

2.2.12. وحسب القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، والذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقم: 90 – 49 المؤرخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 06 فيفري 1990، فإننا نجد موادًا من 115 إلى 119 تنص على وظيفة ومهام التفتيش والمراقبة وهي كما يلي: **(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1990، ص 262).**

المادة 115: يكلف المفتشون كل حسب شعبة اختصاصه، بتفتيش المؤسسات ومراقبتها وبتفتيش الموظفين العاملين بها ومراقبتهم. ويكلفون، زيادة على ذلك بالتكوين المستمر لهؤلاء الموظفين ويشاركون في أعمال البحث التربوي.

المادة 116: يضم سلك مفتشي التربية والتعليم الأساسي رتبة وحيدة.

– رتبة مفتش التربية والتعليم الأساسي.

المادة 117: يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي إحدى الوظائف التالية:

– مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية،

– مفتش التربية والتعليم الأساسي للطور الثالث من المدرسة الأساسية،

– مفتش في محو الأمية،

– يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في مؤسسات التعليم التابعة للمقاطعة التي عينوا فيها.

– يكلف مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية والمدارس التحضيرية وبتفتيش الموظفين العاملين بها.

المادة 118: يوظف مفتشو التربية والتعليم الأساسي من بين المترشحين الحاصلين على شهادة اختتام الدراسة لمركز تكوين إطارات التربية "نمط مفتشو التربية والتعليم الأساسي".

المادة 119: يدمج في سلك مفتشي التربية والتعليم الأساسي:

– مفتشو التعليم الابتدائي والمتوسط المرسمون والمتمرنون.

– مفتشو التعليم التقني أو الزراعي المرسمون والمتمرنون.

3.2.12. القرار الوزاري رقم 51/176 المؤرخ في 25 جانفي 1994 المحدّد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي.

4.2.12. المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية **(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008، ص 23).**

الفصل الرابع

مناصب التفتيش والمراقبة

الفرع الأول

مفتش التعليم الابتدائي

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 165: يكلف مفتش التعليم الابتدائي، حسب الاختصاص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية. كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة في

المدارس الابتدائية وتفتيشهم وكذا متابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها. ويشارك في أعمال البحث في مجال اختصاصه، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق ويمارس أنشطته في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف والتربية التحضيرية وأقسام محو الأمية التابعة للمقاطعة المسندة إليه.

5.2.12. المرسوم التنفيذي رقم 12 – 240 المؤرّخ في 08 رجب عام 1433 الموافق 29 ماي سنة 2012 يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية **(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2012، ص 16)**.

المادة 05: تتمم المادة 32 من المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي:

المادة 32: تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية:

8- موظفي التفتيش:

- سلك مفتشي التعليم الابتدائي.
- سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- سلك مفتشي التعليم المتوسط.
- سلك مفتشي التربية الوطنية.

الفصل الثامن

موظفو التفتيش

الفرع الأول

سلك مفتشي التعليم الابتدائي

المادة 140 مكرر 15: يضم سلك مفتشي التعليم الابتدائي رتبة (1) وحيدة:

- رتبة مفتش التعليم الابتدائي.

المادة 140 مكرر 16: يمارس مفتشو التعليم الابتدائي مهامهم في أحد التخصصات الآتية:

- المواد،
- إدارة المدارس الابتدائية،
- التغذية المدرسية،

ويكلفون بهذه الصفة، حسب التخصص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية والمطاعم المدرسية وترقية طابعها التربوي، وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتغذية المدرسية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها. وكذا مراقبة التسيير الإداري في المدارس الابتدائية والتسيير في مجال التغذية المدرسية.

ويشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف والتربية التحضيرية وأقسام محو الأمية وهياكل المطاعم المدرسية، التابعة للمقاطعة المسندة إليهم.

**3.12. التفتيش التربوي في الجزائر:**

إن الإشراف التربوي في بلادنا يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات بالرغم من الشوط الكبير الذي قطعته المنظومة التربوية في بلادنا في ديمقراطية التعليم، وتوفير الإطارات الجزائرية في جميع مستويات التعليم. وهذا التطور الذي شهده ميدان التربية، والتعليم لم تواكبه استراتيجية محكمة في التكوين، ينشطها مشرفون تربويون مؤهلون. وقد عبر عن ذلك وزير تربية سابق في الحكومة الجزائرية (1968) حيث قال: «وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور، وإقبال جماهير شعبنا على التعليم، فإننا ندرك أن محاكمة المدرسة شيء لا بد منه وإن الحل يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم»، كما أنَّ قطاع الإشراف التربوي ليس

على ما يرام، وهذا ما أشار إليه علي بوعناقة (1993) حيث قال: «إنَّ الإشراف التربوي (التفتيش) لم يتغير، ولم يسع إلى البحث عن عناصر فاعلة في العملية التعليمية كعلم النفس وعلم النفس التربوي وعلم المناهج وعلم الاجتماع التربوي والتربية ... إلخ، ومن العلوم التي ظلت تبحث عن أنجع السبل لنجاح العملية التربوية. فالندوات التربوية من الأجدر أن تتغير، وتتحول من شيء روتيني معروف مسبقا إلى ورشات وعمل وإبداع ونقاش تربوي بين المعلمين».

وفي نفس السياق أشارت دراسة لمباركي بوحفص (1993) إنَّ اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش، وطريقة تقويمه سلبية. كما أنَّ التكوين أثناء الخدمة الممارس في الميدان فإنه يتصف بالنمطية، والارتجالية. فهر ينحصر في الزيارات الميدانية للمعلم في أقسامهم، وعلى بعض الندوات، والملتقيات التربوية التي يشرف عليها المشرف التربوي، وتنحصر في إلقاء بعض الدروس التطبيقية، وتليها بعض المناقشات الهامشية التي تفتقر إلى الموضوعية العملية.

ويضيف رابح قدوري (1994) في دراسته عن تقويم المشرف (المفتش) للمعلم، أنَّ التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش، إثر زيارة مفاجئة في الغالب للمعلم في قسمه، تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحاه، فقد يكون يوم الزيارة يوما لصالح المعلم حقًّا، أو قد يكون عليه. وأيا كانت نتيجة هذا التقرير، فإنه ينصب على جانب واحد ضيق من جوانب رسالة التدريس.

ويعبر عن ذلك العربي مراد (1995) أنَّ الضغط أصبح شديدا على المشرفين في ميدان التربية من طرف التلاميذ وأوليائهم والمجتمع ككل. بينما نجد الواقع أن نمط التكوين عندنا يتسم بالنمطية، والجمود مما لا يساعد على تحرير الطاقات والإمكانات المبدعة **(قاسم، 2010، ص ص 115 – 117).**

**4.12. مهام المفتش التربوي حسب القانون الجزائري:** تكمن مهام المفتش التربوي في الآتي: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص 27 – 46).**

**أ. التخطيط:** يعتبر أول عنصر من عناصر الإدارة، والتخطيط عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، ويعمل على استثمار الموارد المتاحة، والتنبؤ بالمشكلات أو الخطاء المحتملة، والإعداد لمواجهتها.فهو عملية

أو سلسلة مترابطة من الأنشطة تبدأ بتحديد الأهداف، وإعداد استراتيجيات العمل واتخاذ القرارات بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد. وبذلك يعطي للتفتيش قوة في توجيه الجهود وتنسيقها.

**ب. التنظيم:** يعتبر التنظيم العنصر الثاني من عناصر الإدارة، وهو الوسيلة التي يرتبط بها أعداد كثيرة من الأفراد ينهضون بأعمال لتحقيق أغراض وأهداف متفق عليها، ويسلكون منهجا وإطارا تنظيميا توزع فيه الاختصاصات، وتحدد فيه المسؤوليات، وتتضح فيه الأهداف، وتقسيم العمل بما يكفل عدم الخلط أو التعارض.

**ت. المراقبة والمتابعة:** إنها عنصر هام وفعال في نجاح التفتيش وتحقيق أهدافه، حيث يقوم المفتش أثناء الزيارة بالمعاينة والفحص الدقيق، معتمدا على منهجية علمية لكل الأعمال والأنشطة، سواء كانت تربوية، مادية أو اجتماعية أو واقعا معينا أو نشاطا، ومتابعة نموه وتطوره باستمرار، ثم إجراء تقييم لمعرفة مدى تطابقه وفق ما هو محدد في النصوص القانونية التنظيمية والأهداف المسطرة.

ومجال المراقبة والمتابعة واسع، يشمل كل ما يتعلق بالعملية التربية، وقد حدد القرار رقم 51/176 مهام المراقبة والمتابعة في المادة الثامنة بما يلي:

– مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين الأساسية المطبقة عليهم.

– تطبيق التوجيهات والتعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم ومواقيته ومناهجه وأساليب تقويم التلاميذ وتوجيههم.

– حسن سير المؤسسات التعليمية والتكوينية والهياكل الخارجية التابعة لوزارة التربية الوطنية من حيث الجوانب التربوية والإدارية والمالية.

– ترشيد خدمات الموظفين والاستعمال العقلاني للوسائل المالية والمادية الموضوعية تحت تصرف المؤسسات والهياكل المذكورة ومدى تسخيرها في فائدة التلاميذ.

– الإشراف على تنظيم امتحان تثبيت الموظفين ورئاسة اللجان الخاصة به وتنشيط أشغالها.

**ث. التقويم:** إن ملاحظة الأنشطة والأعمال يترتب عنها أو يستلزم حتما خطوة أخرى هي التقدير في شكل تصورات وأحكام تسجل المردود والنتائج التي حققتها جهود معنية، ومهما كانت النتائج فإن التقييم لا يتفق عند حد تسجيل الواقع كما هو، وإنما يتعدى إلى التدخل المستمر والسعي للحكم في العملية وتوفير شروط وأسباب لتسجيل نتائج أفضل ذلك هو التقويم. وللمفتش في عملية التقويم دور تفرضه عليه الأمانة، فيكون بذلك إيجابيا وله من المهارات والقدرات ما تمكنه من القيام بهذا الدور على وجه يحقق له الغرض المطلوب منه.

**ج. التكوين والتوجيه:** تعتبر عملية التكوين من الأساسية للتفتيش، وذلك انه من خلال المراقبة والتقويم تكتشف مواطن الخطأ أو الضعف أو النقص أو الخلل والتي تتطلب من المفتش أن يتدخل لعلاجها، وقد تكون هذه النقائص مجرد أخطاء بسيطة ومحدودة أو هفوات ظرفية، يمكن علاجها وإصلاحها في الحين من خلال التوجيهات والإرشادات لتدرك الموقف وتقويمه. لكن هذه التدخلات الظرفية السريعة لن تكون كافية إذا

تعلق الأمر بنقل الخبرة ورفع المستوى الثقافي والمهني، فهذه تتطلب وضع برامج تكوينية مدروسة وهادفة قد تكون في شكل تدريبات وممارسات بيداغوجية تعالج في ندوات تربوية أو أيام دراسية أو ملتقيات وتربصات تكوينية.

ومن أجل تحقيق أهداف التكوين المستمر من طرف المفتش ينبغي مراعاة ما يلي:

- تحليل حاجات الفئات المستهدفة بالتكوين.
- بلورة أهداف التكوين وتحديدها.
- اختيار الخطة والأنشطة والوسائل المناسبة.
- تنفيذ الخطة بدقة وعناية.
- تقويم الخطة لمعرفة مدى تحقق التقدم والتطور في تلبية الحاجات.

**ح. التنسيق والإعلام:** يعتبر المفتش بحكم مهامه ونشاطاته المختلفة همزة وصل بين مختلف المتعاملين في الأوساط التربوية، وإن هذه المكانة المتميزة التي يحتلها تتطلب منه القيام بما يلي:

- تبليغ النصوص والمناشير والتعليمات إلى العاملين تحت إشرافه، ثم الحرص على تنفيذها، وفي نفس الوقت إبلاغ المسؤولين بالوضعية والنتائج.
- إعلام الموظفين بالنتائج بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والتنظيمية التي تطرأ من حين لآخر.
- كيفية التعامل مع البرامج والمناهج والسندات الجديدة وتطبيقها ميدانيا.
- القيام بدور تنسيقي لمختلف الجهود والنشاطات في مجالات عديدة ضمن تخصص أو قطاع أو مؤسسة بغية تظافر تلك الجهود وتكاملها لتحقيق أهداف محددة.

**خ. التنفيذ:** يحرص المفتش خلال مساره المهني على عملية التنفيذ، واتخاذ القرار، أنه موظف إداري يلتزم بتطبيق كل الإجراءات والقرارات الصادرة من الوصاية أو المتفق عليها خلال الاجتماعات والندوات، وفي نفس الوقت يطالب الآخرين بتنفيذها ميدانيا ويراقبهم باستمرار على ذلك.

**د. البحث التربوي:** إن المفتش بحكم تخصصه وتجربته الواسعة وخبراته المتراكمة واحتكاكه بالواقع يجد مكانه الطبيعي في ميدان البحث التربوي، ويساهم فيه بفعالية من أجل تطويره على المستويين النظري والتطبيقي وإنجاز مختلف الأنشطة مثل:

- التأليف وحل المشكلات التربوية واختيار الطرائق والمناهج.
- دراسة المضامين وتحليلها ونقدها وإدراج البدائل.
- الاطلاع على مستجدات البحث التربوي في العالم والاستفادة منه في واقعنا.
- إثراء خبرات الأساتذة والمعلمين الباحثين وتجديدها.
- توحيد العمل التربوي وتنظيمه.
- البحث عن الصعوبات ودراسة الحالات التي تعترض المعلمين وتعيق العملية التربوية واقتراح حلول هادفة.
- إيجاد أساليب جديدة لعملية التقويم وفق الدراسات الحديثة.

## خلاصة:

لقد تمَّ في هذا الفصل تقديم وعرض أدبيات الإشراف التربوي، من حيث مفهومه على أنه عملية فنية، شورية، قيادية، إنسانية. وتاريخ تطوره، الذي مرَّ بالتفتيش ثم التوجيه واستقر بمرحلة الإشراف. وأهدافه التي من بينها: تطوير وتحسين أداءات المعلمين والأساتذة التدريسية، ومساعدتهم على تنفيذ العملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه. ومن ذلك خصائصه والأسس والمبادئ التي يرتكز عليها، ونذكر منها: احترام الفرد وإتاحة الفرص على أساس الفروق الفردية، كما تمَّ أيضا التطرق إلى أنواعه وخاصة المشهورة، والمتمثلة في: الإشراف الديمقراطي، الدبلوماسي، الإكلينيكي، الإبداعي، التصحيحي، البنائي، ... وأهميته، مع عرض نبذة عن التفتيش التربوي في الجزائر.

القسم الثاني
الجانب الميداني

# الفصـــل السادس

## الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

① . الدراسة الاستطلاعية.

② . منهج الدراسة.

③ . مجتمع وعينة الدراسة.

④ . وصف شامل لأدوات الدراسة.

⑤ . الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

⑥ . إجراءات الدراسة الأساسية.

⑦ . أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

**تمهيد:**

سعيا للوصول إلى نتائج منطقية وموضوعية، واستجلاء لحقائق الموضوع وإبرازها، سيعمد الطالب إلى السير في هذا الفصل وفق خطوات معالمها تهدف إلى التعريف بأهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، وانطلاقا من الإطار النظري والإشكالية سيعرض الطالب التصميم التراتبي لخريطة الدراسة وخاصة منها الرئيسة على النحو الآتي: تحديد المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة وتوصيفها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، مع إرفاقها بأهم الخصائص السيكومترية الأساسية من صدق وثبات، وإيضاح أهم خطوات تنفيذها، بالإضافة إلى الأدوات والمعالجة الإحصائية التي تمَّ الاعتماد عليها.

## 1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

يلجأ كثير من الباحثين قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذها بشكل كامل إلى القيام بما يسمى بالدراسة الاستطلاعية أو الكشفية أو الصياغية والتي تجرى على عدد محدود من الأفراد.

### 1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يتوقع الطالب من خلالها أن يحقق الأهداف التالية:

– التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الطالب القيام بها وفي هذا الإجراء توفير للوقت والجهد قبل الشروع باتخاذ قرار نهائي.

– تمكين الطالب من استقصاء المعيقات والعقبات التي تعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية وبالتالي يتمكن من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والمعيقات المتوقع ظهورها عند إجراء الدراسة الأساسية، وهذا العمل فإن الطالب يعمل على توفير وقته وجهده وهذا يقوده إلى بذل جهود حقيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الدراسة.

– التعرف على عينة بحثه والتجريب عليها أدوات بحثه ويتأكد من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات وبعد ذلك يتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات.

### 2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (38) مفتشا ومفتشة من مفتشي ولاية بومرداس، تمّ اختيارهم بالطريقة العرضية أو المتاحة أو الصدفة، بغرض التحقق من صلاحية تطبيق أدوات جمع البيانات (المقاييس الثلاثة) على عينة الدراسة، كما تمّ استبعاد واستثناء العينة الاستطلاعية من مجموع العينة الأساسية؛ أي من خارج عينة الدراسة الأساسية. والجدول يوضح أعداد المفتشين حسب الجنس.

**جدول رقم (09): عدد مفتشي العينة الاستطلاعية حسب الجنس ومادة التفتيش.**

| الرقم | رقم الولاية | مديرية التربية | مادة التفتيش | الذكور | الأناث | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 35 | بومرداس | عربية | 29 | 05 | 34 | % 89,47 |
| | | | فرنسية | 04 | 00 | 04 | % 10,53 |
| المجموع الكلي | | | | 33 | 05 | 38 | % 100 |
| النسبة المئوية | | | | % 86,84 | % 13,16 | | |

**المصدر: من إعداد الطالب اعتماد على معطيات الجدول رقم (08).**

### 3.1. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

من أجل التأكد من صلاحية الأدوات، أجريت تجربة استطلاعية على عينة مقدارها (38) مفتشا ومفتشة من ولاية بومرداس، تمَّ اختيارهم بالطريقة العرضية ومن غير عينة الدراسة، خلال الفترة من (05 / 10 / 2014) ولغاية (05 / 11 / 2014). وكان الغرض من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

- الاطلاع ومعرفة مدى ملاءمة، ووضوح تعليمات المقاييس، وطريقة الإجابة، ووضوح معاني بنودها، وسهولة فهمها، وصلاحيتها لظروف إجراء الدراسة وشروطها. وعموما هذا الشرط محقق بالنظر للخلفية الثقافية الجيدة لأفراد العينة.
- التعرف على الوقت المستغرق لإجاباتهم لأن كراسة المقاييس – إن صح التعبير – طويلة نوعا ما.
- التأكد من ظروف تطبيق المقياس وما يرافقها من صعوبات.
- الإحاطة بكيفية تنظيم الإرشادات والتعليمات، وتوضيحها لعينة الدراسة قبل إجرائها في أثنائها.

وفي الأخير أتضح من هذه التجربة أن تعليمات المقاييس وبنودها واضحة وأن الوقت الذي استغرقته الإجابة تراوحت بين (80 – 110) دقيقة.

## 2. منهج الدراسة:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، وبناء على مشكلة الدراسة، ومراجعة الأدب التربوي لعديد المناهج البحثية، تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الميدانية والتي اتبع فيها الطالب الأسلوب الوصفي الارتباطي والذي يوفر فهمًا عن الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للطالب دور فيضبط المتغيرات موضوع القياس، حيث أشار العساف (2004) أن المنهج الوصفي الارتباطي يقتصر على معرفة وجود العلاقة من عدمها وهل هي طردية أم عكسية في حال وجودها سالبة أو موجبة **(العساف، 2004، ص 182)**. بهدف التعرف على علاقة الضغوط المهنية بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، لدى مفتشي التعليم الابتدائي في بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري، إذ تمَّ دراسة وتحليل البيانات ومقارنة متغيرات الدراسة

من خلال تحويل المتغيرات غير الكمية إلى متغيرات كمية قابلة للقياس، وذلك بهدف التعامل معها في اختبار الفرضيات وبيان نتائج الدراسة ومقترحاتها.

## 3. مجتمع وعينة الدراسة:

### 1.3. مجتمع الدراسة وحجمه:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه: "جميع المفردات أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة" **(عبيدات وآخرون، 2004، ص 113)**. ويسعى الطالب إلى الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة، الذي هو جميع مفتشي التعليم الابتدائي للمواد.

حصر مجتمع البحث يعد ضرورياً للأسباب الثلاثة الآتية:

– تبرير الاقتصار على العينة بدلاً من تطبيق البحث على مجتمعه، فالأصل في البحث العلمي أن يطبق على كل مفردة من مفردات مجتمع البحث ولكن هذا يكاد يكون مستحيلاً أو على الأقل صعباً جداً خاصة عندما يكون عدد أفراد مجتمع البحث كبيراً جداً فيتطلب تطبيقه عليهم جميعاً تكاليف مادية، ووقت طويل، ولهذا يضطر الباحث إلى الاقتصار على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

– معرفة مدى قابلية نتائج البحث للتعميم. فمعظم البحوث العلمية التي تجرى بغرض تعميم نتائجها، وهذا لن يتحقق ما لم يُعرَف الإطار العام (مجتمع البحث) الذي لا يتجاوزه تعميم النتائج.

– تأكيد تمثيل العينة لمجتمع البحث. فيشترط لصدق تعميم نتائج البحث المطبق على عينة أن تكون تلك العينة ممثِلة لمجتمع البحث. أي أن يكون هناك تناسب بين عدد أفراد العينة وبين عدد أفراد مجتمع البحث، وهذا لن يتحقق ما لم يُعرَف مجتمع البحث.

إذ تكون مجتمع الدراسة الإجمالي من (2039) مفتشا ومفتشة موزعين على خمسين مديرية تربية على مستوى كامل التراب الوطني من العام الدراسي 2015/2014، منهم (1789) مفتشا ومفتشة باللغة العربية منهم (1406) مفتشين ذكور، و (383) مفتشات إناث، أما مفتشي اللغة الفرنسية فكان مجموعهم (250) مفتشا ومفتشة منهم (162) مفتشين ذكور، و (88) مفتشات إناث. والجدول رقم (08) يبين توزيع مجتمع الدراسة في مديريات التربية ككل حسب مادة التفتيش والجنس.

من الملحق رقم (04) نلاحظ أن أعلى نسبة تراوحت ما بين (3,97 %) و(4,07 %). ونجد ذلك في الولايات المسيلة، تيارت، الشلف، المدية، تيزي وزو، باتنة، سطيف، وبتعداد: (62، 62، 64، 69، 71، 81، 83) مفتشا على التوالي. وأقل نسبة بمقدار (0,25 %) إلى (0,98 %) من النسبة العامة لجميع المفتشين إجمالا، وحصريا بالذات في الولايات الآتية: تندوف، إيليزي، النعامة، تمنراست، البيض، بشار، تسمسيلت، وبتعداد قدره (05، 08، 11، 13، 18، 20، 20) لكل ولاية على التوالي. وهذا يعود لطبيعة الخريطة المدرسية التي تعتمد على تعداد الأساتذة والتلاميذ ومنها يحدد عدد مناصب هيئة التأطير التربوي والبيداغوجي وليس على أساس الامتداد أو المساحة الجغرافية، لأن في الأخير العدد هو الذي يحدد النطاق الجغرافي للمقاطعة البيداغوجية.

**جدول رقم (10): توزيع مجتمع الدراسة الإجمالي حسب مادة التفتيش والجنس وطنيا.**

| الجنس / مادة التفتيش | الذكور | النسبة المئوية | الإناث | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **عربية** | 1406 | % 68,96 | 383 | % 18,78 | 1789 | % 87,74 |
| **فرنسية** | 162 | % 07,94 | 88 | % 04,32 | 250 | % 12,26 |
| **المجموع** | **1568** | % 76,90 | **471** | % 23,10 | **2039** | % 100,00 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على إحصائيات الجدول السابق رقم (06).**

من الملاحظ من الجدول رقم (10) أنه يلخص التعداد الكلي لمجتمع الدراسة المشار إليه في الجدول (08) مع اقتصار توزيع بيانات الجدول على المتغيرات الديموغرافية المستقلة (الجنس، لغة التفتيش)، ويلاحظ الفارق الواضح في نسب تمثيل مفتشي اللغة العربية ومفتشي اللغة الفرنسية ولصالح مفتشي اللغة العربية بنسبة (87,74 %)، في مقابل (12,26 %) لصالح مفتشي اللغة الفرنسية، أي ما يعادل سبعة أضعاف، ونفس الشيء يمكن أن يقال عن متغير الجنس حيث يظهر الجدول أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة هم من الذكور بنسبة (76,90 %) بما يعادل (1568) فردا، في حين أن تمثيل الإناث أشارت نسبتهم إلى (23,10 %) بما يعادل (471) مفتشة أي ما مقداره ثلاثة أضعاف و32 جزءا من المئة تقريبا.

**جدول رقم (11): توزيع مجتمع الدراسة حسب مادة التفتيش والجنس وطنيا.**

| الرقم | رقم الولاية | مديرية التربية | مادة التفتيش | الذكور | الأناث | المجموع | المجموع الكلي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 5 | باتنة | عربية | 61 | 12 | 73 | 81 | % 12,76 |
| | | | فرنسية | 6 | 2 | 8 | | |
| **02** | 10 | البويرة | عربية | 35 | 14 | 49 | 55 | % 8,66 |
| | | | فرنسية | 6 | 0 | 6 | | |
| **03** | 15 | تيزي وزو | عربية | 32 | 26 | 58 | 71 | % 11,18 |
| | | | فرنسية | 8 | 5 | 13 | | |
| **04** | 16 | الجزائر شرق | عربية | 18 | 28 | 46 | 52 | % 8,19 |
| | | | فرنسية | 1 | 5 | 6 | | |
| **05** | 16 | الجزائر وسط | عربية | 7 | 21 | 28 | 31 | % 4,88 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **06** | | الجزائر غرب | عربية | 33 | 14 | 47 | 53 | % 8,35 |
| | | | فرنسية | 0 | 6 | 6 | | |
| **07** | 19 | سطيف | عربية | 54 | 14 | 68 | 83 | % 13,07 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | فرنسية | 8 | 7 | 15 | | |
| **08** | 26 | المدية | عربية | 57 | 6 | 63 | 69 | % 10,87 |
| | | | فرنسية | 4 | 2 | 6 | | |
| **09** | 28 | المسيلة | عربية | 52 | 4 | 56 | 62 | % 9,76 |
| | | | فرنسية | 5 | 1 | 6 | | |
| **10** | 34 | برج بوعريريج | عربية | 44 | 2 | 46 | 49 | % 7,72 |
| | | | فرنسية | 3 | 0 | 3 | | |
| **11** | 42 | تيبازة | عربية | 21 | 5 | 26 | 29 | % 4,57 |
| | | | فرنسية | 1 | 2 | 3 | | |
| المجموع | | | عربية | 414 | 146 | 560 | 635 | % 100 |
| | | | فرنسية | 44 | 31 | 75 | | |
| **المجموع الكلي** | | | | **458** | **177** | **635** | **635** | % 100 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

أما مجتمع الدراسة المتاح فتكون من مفتشي ومفتشات التعليم الابتدائي التابعين لإحدى عشرة مديرية تربية لناحيتي الوسط والشرق الجزائري من العام الدراسي 2015/2014، والبالغ عددهم (635) منهم (560) مفتشا ومفتشة باللغة العربية منهم (414) مفتشا ذكرًا و (146) مفتشة أنثى، أما مفتشي اللغة الفرنسية فكان مجموعهم (75) مفتشا ومفتشة منهم (44) مفتشا ذكرًا و (31) مفتشة أنثى. والجدول رقم (11) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب مديرية التربية والولاية.

### 2.3. عينة الدراسة وحجمها:

الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث لأن في ذلك مصداقية للنتائج، ولكن الباحث يلجأ لاختيار عينة منهم إذا تعذّر ذلك بسبب كثرة عددهم مثلا. وحتى تصبح العينة ممثلة لمجتمع البحث، وتعميم النتائج على جميع أفراد مجتمع البحث، لابد من توافر الشروط التالية: تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث، وتكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث، وعدم التحيّز في الاختيار، وأخيرا تناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث. ولتحقيق الشرط الأخير في معرفة حجم العينة تمَّ الاعتماد على معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thampson)[*]:

---

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

حيث أن: N: حجم المجتمع.

z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0,95) وتساوي (1,96).

d: نسبة الخطأ وتساوي (0,05).

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0,50).

وكما هو معلوم أن حجم مجتمع الدراسة البالغ عددهم (635) مفتشا ومفتشة، فبعد تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون. سيكون حجم العينة المطلوب هو:

$$n = 635 \times 0,50\ (1 - 0,50) / [635 - 1 \times ((0,05)^2 / (1,96)^2] + 0,50\ (1 - 0,50)]$$

$$= 635 \times 0,50 \times 0,50 / [634 \times (0,0025 / 3,841)] + 0,50 \times 0,50]$$

$$= 635 \times 0,25 / [634 \times 0,00065] + 0,25]$$

$$= 158,75 / 0,4121 + 0,25$$

$$= 158,75 / 0,6621 = 239,76 \approx 240$$

أي أن العدد المطلوب هو: (240) فردًا.

### 1.2.3. كيفية اختيار العينة (أسلوب المعاينة):

ولما كانت العينة على شكل طبقات موزعة وفق نطاق جغرافي (ولائي) كما في الجدول (12)، سنستخدم هذا النوع من المعاينة؛ أي الطريقة العشوائية الطبقية عندما يكون المجتمع منقسما إلى طبقات طبيعية وتكون لدينا الرغبة في تمثيل جميع هذه الطبقات في العينة. وتعرف العينة العشوائية الطبقية كالتالي: هي العينة التي تؤخذ من خلال تقسيم وحدات مجتمع الدراسة الأصلي إلى طبقات أو فئات معينة وفق معيار، ويعتبر ذلك المعيار من عناصر أو متغيرات الدراسة الهامة. بعد ذلك يتم اختيار عينة عشوائية بسيطة أو منتظمة وبشكل يتناسب مع حجم تلك الفئة في مجتمع الدراسة الأصلي (**عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، ص 91**).

أو عندما يكون هناك تباين (عدم تجانس) واضح في مجتمع الدراسة، بحيث يمكن تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعات أو طبقات بناءً على هذا التباين، فمن الأفضل تقسيم المفتشين إلى طبقات حسب كل مديرية تربية (توزيع جغرافي). وبالرجوع إلى الإحصائيات الرسمية لوزارة التربية الوطنية وجدت البيانات المبينة في الجدول التالي: في هذه الحالة لابد من عينة طبقية. واستنادا على معادلة ستيفن ثامبسون، فقد اختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من (240)، من الولايات التسع (11 مديرية تربية، لأن ولاية الجزائر بها ثلاث مديريات تربية هي: الجزائر شرق، الجزائر وسط، الجزائر غرب) بنسبة (29,29 %) تقريباً، وتتلخص الطريقة بتحديد حجم العينات الجزئية المتناسبة من كل طبقة على أساس المعادلة، وذلك على النحو التالي:

**حجم العينة العشوائية الطبقية = (حجم الطبقة ÷ حجم المجتمع) × حجم العينة**

**شكل رقم (47): معادلة حساب حجم العينة العشوائية الطبقية.**

**جدول رقم (12): عدد مفتشي العينة الأساسية حسب الجنس ومادة التفتيش.**

| الطبقات | الولاية | حجم الطبقة | حجم العينة |
|---|---|---|---|
| **الأولى** | باتنة | 81 | $31 \approx 240 \times \frac{81}{635}$ |
| **الثانية** | البويرة | 55 | $21 \approx 240 \times \frac{55}{635}$ |
| **الثالثة** | تيزي وزو | 71 | $27 \approx 240 \times \frac{71}{635}$ |
| **الرابعة** | الجزائر شرق | 52 | $20 \approx 240 \times \frac{52}{635}$ |
| **الخامسة** | الجزائر وسط | 31 | $12 \approx 240 \times \frac{31}{635}$ |
| **السادسة** | الجزائر غرب | 53 | $20 \approx 240 \times \frac{53}{635}$ |
| **السابعة** | سطيف | 83 | $31 \approx 240 \times \frac{83}{635}$ |
| **الثامنة** | المدية | 69 | $26 \approx 240 \times \frac{69}{635}$ |
| **التاسعة** | المسيلة | 62 | $23 \approx 240 \times \frac{62}{635}$ |
| **العاشرة** | برج بوعريريج | 49 | $18 \approx 240 \times \frac{49}{635}$ |
| **الحادية عشرة** | تيبازة | 29 | $11 \approx 240 \times \frac{29}{635}$ |
| **المجموع** | | **635** | **240** |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

وقد قام الطالب بتوزيع (240) كراسة مقاييس على أفراد عينة الدراسة، استرد منها (208) استمارة مقياس أي ما نسبته (86,66 %)، وكان عدد الاستجابات المقبولة من مختلف المديريات (186) استمارة مقياس بعد استبعاد (22) استمارة مقياس نظرا لنقص المعلومات فيها وغير مستوفية الشروط. وفي النهاية سيكون العدد (186) استمارة مقياس هو الذي يمثل عينة الدراسة الفعلية وبنسبة مقدارها (77,50 %) من عدد استمارات المقاييس المسترجعة، وما نسبته (29,29 %) من مجتمع الدراسة المتاح وهي نسبة كافية لتمثيل مجتمع الدراسة ومقبولة للبحث العلمي ومن ثمَّ تعميم النتائج، مع العلم أنه تمَّ تطبيق عينة الصدق والثبات على (38) مفتشاً ومفتشة، والجدول رقم (13) يبين توزيع عينة الدراسة استنادا على المقاييس المقبولة حسب كل مديرية تربية.

**جدول رقم (13): عدد المقاييس الموزعة والمسترجعة والمفقودة والملغاة والمقبولة لكل طبقة حسب كل مديرية تربية.**

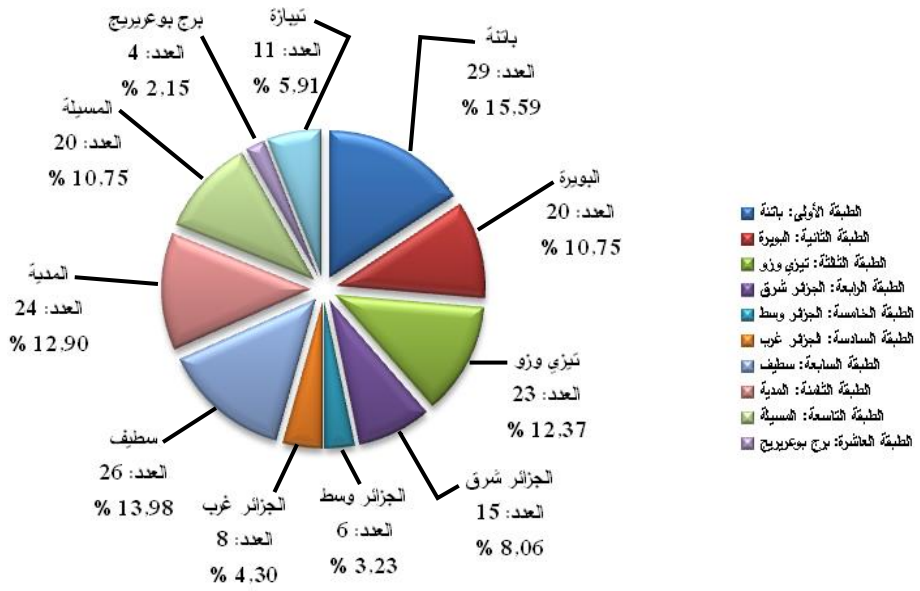
| الطبقات | الولاية | عدد المقاييس الموزعة | عدد المقاييس المسترجعة | عدد المقاييس المفقودة | عدد المقاييس الملغاة | عدد المقاييس المقبولة | نسبة الاستجابة النهائية [1] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الأولى** | باتنة | 31 | 30 | 01 | 01 | 29 | % 93,54 |
| **الثانية** | البويرة | 21 | 21 | 00 | 01 | 20 | % 95,23 |
| **الثالثة** | تيزي وزو | 27 | 25 | 02 | 02 | 23 | % 85,18 |
| **الرابعة** | الجزائر شرق | 20 | 18 | 02 | 03 | 15 | % 75,00 |
| **الخامسة** | الجزائر وسط | 12 | 10 | 02 | 04 | 06 | % 50,00 |
| **السادسة** | الجزائر غرب | 20 | 12 | 08 | 04 | 08 | % 40,00 |
| **السابعة** | سطيف | 31 | 28 | 03 | 02 | 26 | % 83,87 |
| **الثامنة** | المدية | 26 | 26 | 00 | 02 | 24 | % 92,30 |
| **التاسعة** | المسيلة | 23 | 23 | 00 | 03 | 20 | % 86,95 |
| **العاشرة** | برج بوعريريج | 18 | 04 | 14 | 00 | 04 | % 22,22 |
| **الحادية عشرة** | تيبازة | 11 | 11 | 00 | 00 | 11 | % 100 |
| **المجموع** | | 240 | 208 | 32 | 22 | 186 | % 89,42 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

إن الملاحظ للجدول رقم (13) يمكن استنتاج ملاحظات أهمها أن غالبية أفراد العينة النهائية من ولايات الوسط (البويرة، تيزي وزو، الجزائر شرق، الجزائر وسط، الجزائر غرب، المدية، تيبازة) بعدد قدره (107) مفتشا ومفتشة، أي بنسبة (57,53 %) ومثلت مديرية تربية ولاية المدية أكبر نسبة من بين المديريات السبعة الممثلة لولايات الوسط الجزائري بنسبة (12,90 %) من حجم عينة الدراسة ككل، أي ما يعادل (24) فردا من مجموع العينة المستجوبة. وأقل تمثيل ينسب إلى مديرية تربية الجزائر وسط بعدد أفراد قدره (06) أفراد وبنسبة قدرها (03,22 %) من حجم عينة الدراسة ككل.

في حين نجد أن أفراد عينة مديريات تربية ولايات الشرق الجزائري (باتنة، سطيف، المسيلة، برج بوعريريج) في عينة الدراسة كان أقل تمثيلا بنسبة قدرها (42,47 %)، وبتعداد قدره (79) فردا. وأكبر نسبة تمثيل في العينة كانت لصالح مديرية تربية ولاية باتنة بمقدار (15,59 %) أي ما يعادل (29) فردا، وأدنى تمثيل، أي عدم استجابة المستجوبين لإنجاز أداة الدراسة كانت من نصيب مديرية ولاية برج بوعريريج بنسبة قدرها (02,15 %)، أي ما يعادل (04) أفراد.

[1] – تمّ حساب النسبة النهائية للمقاييس المقبولة على أساس نسبتها إلى المقاييس الموزعة.




**شكل رقم (48): عدد المقاييس المقبولة لكل طبقة حسب كل مديرية تربية.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

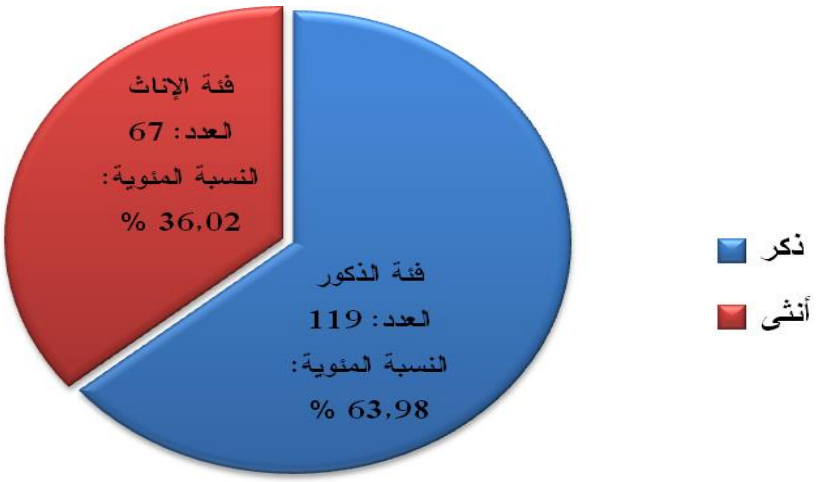
### 2.2.3. خصائص عينة الدراسة:

#### 1.2.2.3. متغير الجنس:

**جدول رقم (14): توزيع العينة حسب الجنس.**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **الذكور** | 119 | % 63,98 |
| **الأناث** | 67 | % 36,02 |
| **المجموع** | 186 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (14) أن عدد الذكور في عينة الدراسة يفوق عدد الإناث حيث بلغت نسبة الذكور (63,98 %)، بينما بلغت نسبة الإناث (36,02 %) وذلك نتيجة عدم اقتحام العنصر النسوي هذا الميدان من الوظائف والذي بقي حكرا على الرجال فقط لسنوات عديدة من القرن الماضي، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التعيينات في السابق كانت تتم على المستوى الوطني، ونظرا لخصوصيات المرأة والمجتمع الجزائري الذي يرفض هكذا عمل بالنسبة للمرأة، وعليه نجد دائما نقصا تمثيليا للإناث في وظيفة التفتيش مثلها مثل بعض الوظائف الأخرى. والشكل رقم (49) يبين توزيع مفردات عينة الدراسة التي تمَّ تحليل مستويات النوع كما هو في الجدول أعلاه مباشرة، واتضح أن ترتيب النسب حسب الجنس منطقي وموضوعي.




**شكل رقم (49): توزيع العينة حسب الجنس.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

يتضح من الجدول (14) والشكل (49) المشار إليهما أعلاه، أن أغلبية أفراد العينة ممثلة من الذكور بتعداد قدره (119)، ونسبة مئوية مثلت (63,98 %). أما نسبة الإناث فكانت قليلة مقارنة بالذكور حيث بلغت نسبة هذه الأخيرة (36,02 %) وبعدد مفتشين يقدر بـ: (67 مفتشا). وهذا ربما يعكس النقص الواضح في توجه الإناث إلى التفتيش، وقد يعكس أيضا نظرة وثقافة المجتمع الجزائري في كون وظيفة التفتيش قد تقتصر في الغالب على الرجال دون النساء، خاصة بالرجوع قليلا إلى الوراء إلى السنوات الأخيرة من القرن العشرين حيث نادرا ما نجد مفتشات إناث.

**2.2.2.3. متغير العمر:**

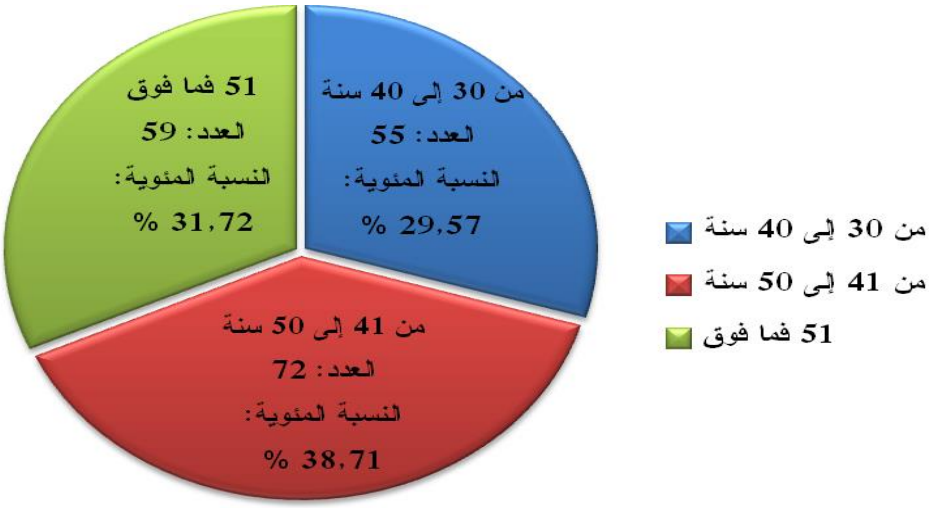
**جدول رقم (15): توزيع العينة حسب الفئات العمرية.**

| الفئة العمرية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **من 30 إلى 40 سنة** | 55 | % 29,57 |
| **من 41 إلى 50 سنة** | 72 | % 38,71 |
| **51 فما فوق** | 59 | % 31,72 |
| **المجموع** | 186 | % 100 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

يلاحظ من الجدول السابق رقم (15) أن الفئة العمرية [41 – 50] سنة تحتوي على أكبر عدد من المفتشين، حيث بلغت نسبة هذه الفئة من حجم عينة الدراسة (38,71 %) ويعزى ذلك إلى أن المشاركة في

مثل هذا النوع من المسابقات لتوظيف المفتشين، يخضع إلى بعض الشروط منها الأقدمية في المنصب، وكذلك تقتصر على رتب وأصناف معينة من الأساتذة ولوصولهم إلى هذه الرتب يحتاجون إلى مدة زمنية معتبرة، ولذلك نجدهم ينحصرون في هذه العمرية بالذات، وأقل نسبة عدد من المفتشين مثلتها الفئة العمرية [30 – 40] سنة، حيث بلغت (29,57 %) وهذا يرجع إلى سياسة التوظيف التي تعتمد على المناصب الشاغرة بسبب التقاعد، أو الاستقالات، أو حالات مرضية تمنع صاحبها من مزاولة مهامه على أكمل وجه، وعلى أساس إعادة تقطيع الخريطة المدرسية بإضافة مقاطعات تربوية جديدة وفق تعداد نصاب معين، موحد أو متقارب من الأساتذة الذين يكونون تحت إشراف المفتش الواحد. وفي العموم تكون قليلة العدد. والشكل رقم (50) يبين توزيع مفردات عينة الدراسة التي تمَّ تحليل مستويات الفئة العمرية كما هو في الجدول أعلاه مباشرة، واتضح أن ترتيب النسب حسب العمر كان وفق توزيع طبيعي اعتدالي.




**شكل رقم (50): توزيع العينة حسب الفئات العمرية.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

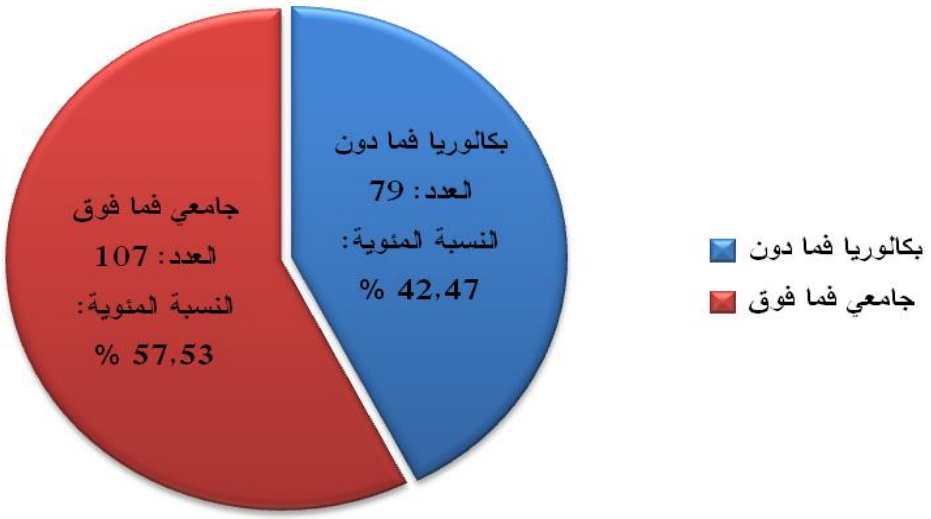
### 3.2.2.3. متغير المؤهل العلمي:

**جدول رقم (16): توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **بكالوريا فما دون** | 79 | % 42,47 |
| **جامعي فما فوق** | 107 | % 57,53 |
| **المجموع** | 186 | % 100 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

من الجدول أعلاه (16) نلاحظ أن نسبة (57,53 %) من حجم عينة الدراسة وبتعداد (107) فردا مستواهم التعليمي جامعي، بينما نجد (79) فراد من العينة المدروسة وبتمثيل نسبي قدره (42,47 %) مستواهم التعليمي بكالوريا فما دون، وهذا يعطي مؤشرا على أن النسبة الغالبية من أفراد العينة المدروسة مستواهم التعليمي جامعي، على الرغم من أن القوانين لم تفرض الشهادات العليا معيارا وشرطا من الشروط للتوظيف، ومع هذا كان معظم أفراد العينة يحوزون على شهادة الليسانس فما فوق وفي تخصصات مختلفة، ويمكن تفسير ذلك لنوعية وحساسية المنصب، وهذا ما يمكن من تشكيل قيم ثقافية صالحة وشخصية مطلعة، يمكن من تحقيق أهداف المنظومة التربوية وبروز عمل متميز يعود بالإيجاب على الفرد وعلى العمل التفتيشي إيضا. والشكل رقم (51) يبين توزيع مفردات عينة الدراسة التي تمَّ تحليل مستويات المؤهل العلمي كما هو في الجدول أعلاه مباشرة، واتضح أن ترتيب النسب حسب هذا المتغير المستقل منطقي، على أساس توفر الجامعات على مستوى محلي قريب من المفتشين، مما حدى ببعضهم إلى استكمال دراساتهم العليا.




**شكل رقم (51): توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

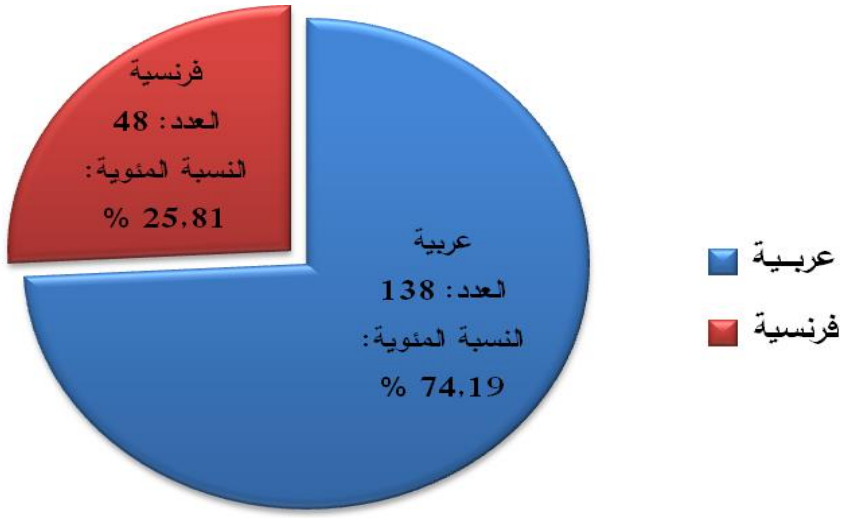
### 4.2.2.3. متغير مادة التفتيش (عربية / فرنسية):

**جدول رقم (17): توزيع العينة حسب مادة التفتيش (عربية / فرنسية).**

| مادة التفتيش | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| عربية | 138 | % 74,19 |
| فرنسية | 48 | % 25,81 |
| المجموع | 186 | % 100 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

يلاحظ من الجدول السابق رقم (17) أن اللغة العربية استحوذت على أكبر الإحصاءات من حيث عدد المفتشين التربويين حيث بلغت نسبتهم (74,19 %) بعدد (138) مفتشا ويعزى ذلك إلى وجود عدد كبير من المدارس والمستويات التعليمية من التحضيري إلى السنة الخامسة التي يستوجب تأطيرها بعدد كبير من المعلمين فلذلك نجد عدد المفتشين بالعربية كبيرا، بخلاف مفتشي اللغة الفرنسية الذين هم دائما الأقل بحكم أن اللغة الفرنسية تبدأ من السنة الثالثة ابتدائي وعليه فالمدرسة الابتدائية لا تحتاج إلى فريق تأطير كثير العدد، وهذا ما دلت عليه نسبتهم من عينة الدراسة والمقدرة بـ: (25,81 %) بعدد (48) مفتشا باللغة الفرنسية. والشكل رقم (52) يبين توزيع مفردات عينة الدراسة التي تمَّ تحليل مستويات متغير مادة التفتيش كما هو في الجدول أعلاه مباشرة، واتضح أن ترتيب النسب حسب هذا المتغير المستقل منطقي ومقبول إلى حد بعيد، بالنظر إلى انحصار تدريس اللغة الفرنسية واقتصارها على مستوى السنة الثالثة والرابعة والخامسة فقط.




**شكل رقم (52): توزيع العينة حسب مادة التفتيش (عربية / فرنسية).**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

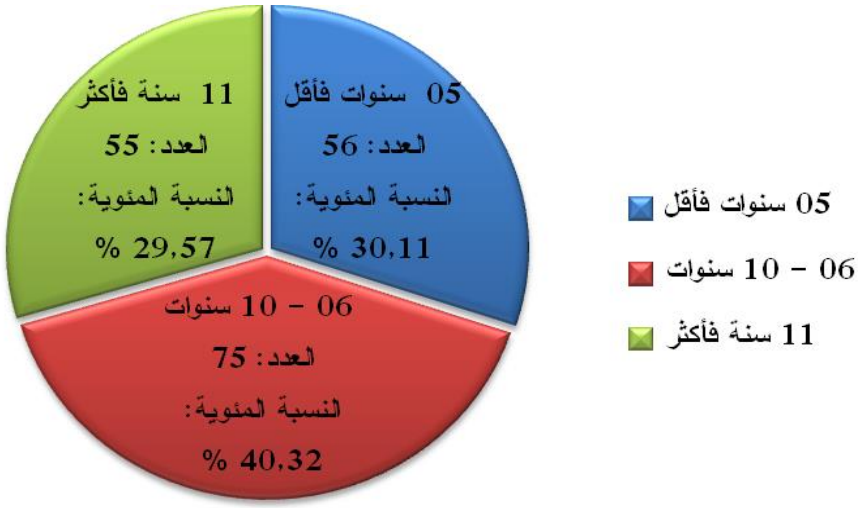
### 5.2.2.3. متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:

**جدول رقم (18): توزيع العينة حسب سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| الخبرة المهنية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **05 سنوات فأقل** | 56 | % 30,11 |
| **06 – 10 سنوات** | 75 | % 40,32 |
| **11 سنة فأكثر** | 55 | % 29,57 |
| **المجموع** | 186 | % 100 |

**المصدر: من إعداد الطالب بناءً على المقاييس الموزعة والمسترجعة.**

من بيانات الجدول رقم (18) يتبين لنا أن عدد المفتشين الذين عملوا خمس سنوات فأقل بلغ (56) مفتشا أي ما نسبته (30,11 %)، وأن عدد المفتشين الذين عملوا مدة ست سنوات إلى عشر سنوات (75) مفتشا من مفردات العينة أي ما نسبته (40,32 %)، أما الذين تجاوزت مدة خدمتهم في المنصب (11) سنة فأكثر، فبلغ عددهم (55) مفتشا وبنسبة قدرها (29,57 %). وهذا يؤكد استقرار في حركة العمل داخل التفتيش، وفيه تشبيب لطاقم التفتيش، ومنه يوجد ثبات في السلوك المهني، وتوافر رصيد معتبر من المهارة والخبرة لدى أفراد هيأة التأطير التربوي (التفتيش) بحكم تواصل الأجيال وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم، ومنه يمكن القول أن عامل الخبرة يشكل نقطة قوة في البيداغوجيا والتكوين والتفتيش.




**شكل رقم (53): توزيع العينة حسب سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**

## 4. وصف شامل لأدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الطالب بإعداد ثلاث أدوات لقياس الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز. عند مفتشي التعليم الابتدائي. من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي السابق ذي العلاقة بمتغيرات موضوع الدراسة، والدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال والاستفادة منها في بناء فقرات الأداة. مثل دراسة: (المطارنة، 2006)؛ (محي الدين، 2006)؛ (الطعاني، 2005)؛ (عساف، 1996).

ولقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الضغوط المهنية (متغير مستقل) والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز (متغيرات تابعة) تمَّ الاعتماد على الأدوات التالية، وتكونت على شكل كراسة من:

**القسم الأول:** حيث اختص بجمع البيانات الأولية (المعلومات الشخصية) عن المتغيرات المستقلة لأفراد عينة الدراسة تمثلت في: الجنس (ذكر، أنثى)؛ العمر (من 30 إلى 40 سنة، من 41 إلى 50 سنة، 51 سنة فما

فوق)؛ المؤهل العلمي (بكالوريا فما دون، جامعي فما فوق)؛ مادة التفتيش (مفتش اللغة العربية، مفتش اللغة الفرنسية)؛ سنوات الخبرة المهنية في التفتيش (5 سنوات فأقل، 6 – 10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

**القسم الثاني:** مقياس الضغوط المهنية.

**القسم الثالث:** مقياس الرضا الوظيفي.

**القسم الرابع:** مقياس دافعية الإنجاز.

## 1.4. مقياس الضغوط المهنية:

### 1.1.4. خطوات بناء المقياس:

تمّ بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة، إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت المقاييس والمقاييس المتعلقة بالضغوط المهنية والتي تناولت الموضوع من عدة جوانب، وقد تمَّ بناء وإعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة:**

تمثل الهدف من الدراسة إلى تعريف الضغوط المهنية من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية بموضوع الضغوط عامة والضغوط المهنية خاصة.

- **الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة:**

تمثل تحديد أبعاد مقياس الضغوط المهنية من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم الضغوط المهنية مثل ضغط الانفعالات ومفهوم ضغط مجال الوظيفة، وقام الطالب باطلاع وفحص ودراسة مجموعة من المقاييس التي تناولت هذا المفهوم مثل: دراسة: (شبير، 2009)؛ (العمايرة وأبو نمره، 2004)؛ (السلوم، 2002)؛ (القيسي، 2001)؛ (أبو عيشة، 1997)، (الصائغ، 1995)؛ (العدوان، 1992)؛ (عسكر وآخرون، 1986). وهدف المقياس إلى تحديد مجموعة من الضغوط المهنية التي يواجهها المفتش في مواقف حياته ومجاله المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي.

- **الخطوة الثالثة: صياغة بنود أداة الدراسة:**

لصياغة بنود أداة الدراسة تمَّ القيام بالإجراءات التالية:

أ. مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد مقياس الضغوط المهنية.

ب. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الضغوط المهنية لمفتش التعليم الابتدائي.

ت. قام الطالب بصياغة أربعة أبعاد ومجموعة من البنود المرتبطة بتلك الأبعاد والتي بلغ عددها 46 بندا وكانت موزعة على الأبعاد التالية: 1. ضغوط ظروف العمل والبيئة المادية. 2. ضغوط طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء. 3. الآثار النفسية للضغوط. 4. الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط.

- **الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة:**

تمَّ صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

- **الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على المحكمين:**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من جامعات: الجزائر 2، البليدة، تيزي وزو، المسيلة، الأغواط، برج بوعريريج، باتنة، ورقلة، والوادي. وذلك للتأكد من مدى مناسبة البنود والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، ولم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقياس التي تمَّ عرضها على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية. وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) التي تميزت بها الأداة استقر المقياس في صورته النهائية على 04 أبعاد و46 بندا لقياس الضغوط المهنية لدى مفتش التعليم الابتدائي.

### 2.1.4. أبعاد مقياس الضغوط المهنية:

يشتمل المقياس في صورته النهائية على محورين اثنين و(46) بندا يقيس الضغوط المهنية لدى مفتش التعليم الابتدائي. حيث تتوزع على أربعة أبعاد في المجموع هي كالتالي.

أ. **المحور الأول:** وتتمثل في مصادر الضغوط المهنية: ويشتمل على (21) بندا وبمقدار بعدين اثنين وهما:

- **البعد الأول:** ضغوط ظروف العمل والبيئة المادية، ويضم 10 بنود (من البند 01 إلى البند 10).
- **البعد الثاني:** ضغوط طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء، ويضم 11 بندا (من البند 11 إلى البند 21).

ب. **المحور الثاني:** وتتمثل في آثار الضغوط المهنية: ويشتمل على 25 بندا وبمقدار بعدين اثنين وهما:

- **البعد الثالث:** الآثار النفسية للضغوط، ويضم 15 بندا (من البند 22 إلى البند 36).
- **البعد الرابع:** الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط، ويضم 10 بنود (من البند 37 إلى البند 46).

وقد اشتمل كل بعد على بنود للتعرف على ما يتعرض له مفتش التعليم الابتدائي من ضغوط في كل بعد. وبالتالي مجموع بنود المقياس 46 بندا.

### 3.1.4. طريقة تقدير درجات مقياس الضغوط المهنية:

ويتم الإجابة على بنود المقياس باختيار المبحوث لإحدى الإجابات المناسبة وفقا لتدرج خماسي بأسلوب ليكرت (Likert Scale)، الذي يبدأ من 5 إلى 1 حيث يعني كل رقم الآتي:

(بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا) ومثلت رقميا بـ: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (46 – 230) وتعبر الدرجة المرتفعة عن ضغوط مرتفعة والدرجة المنخفضة عن ضغوط منخفضة.

### 4.1.4. مستويات الدرجة الكلية للضغوط المهنية:

وقد اعتمد الطالب المعايير الآتية لتحديد الحكم على مستوى الضغوط المهنية في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند عينة الدراسة على النحو الآتي:

أ. إذا كان المتوسط يتراوح (من 01 إلى 1,80) يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى المبحوث ضعيف جدًّا.

**ب.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 1,81 إلى 2,61) يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى المبحوث ضعيف.

**ت.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 2,62 إلى 3,42) يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى المبحوث متوسط.

**ث.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 3,43 إلى 4,23) يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى المبحوث عال.

**ج.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 4,24 إلى 05) يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى المبحوث عال جدًّا.

### 5.1.4. زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح من خمس وعشرين إلى خمس وثلاثين دقيقة (25 – 35 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

## 2.4. مقياس الرضا الوظيفي:

### 1.2.4. خطوات بناء المقياس:

تمّ بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة، إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت المقاييس والمقاييس المتعلقة بالرضا الوظيفي والتي تناولت الموضوع من عدة جوانب، وقد تمَّ بناء وإعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

**– الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة:**

تمثل الهدف من الدراسة إلى تعريف الرضا الوظيفي من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية بموضوع الرضا الوظيفي.

**– الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة:**

تمثل تحديد أبعاد مقياس الرضا الوظيفي من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم الرضا الوظيفي مثل ضغط الانفعالات ومفهوم ضغط مجال الوظيفة، وقام الطالب باطلاع وفحص ودراسة مجموعة من المقاييس التي تناولت هذا المفهوم مثل: مقياس: (الشابحي، 1986)؛ دراسة: (العتابي، 2007)؛ (الغانم، 2001)؛ (العديلي، 1997).

**– الخطوة الثالثة: صياغة بنود أداة الدراسة:**

لصياغة بنود أداة الدراسة تمَّ القيام بالإجراءات التالية:

أ. مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي.

ب. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الرضا الوظيفي لمفتش التعليم الابتدائي.

ت. قام الطالب بصياغة أربعة أبعاد ومجموعة من البنود المرتبطة بتلك الأبعاد والتي بلغ عددها (44) بندا وكانت موزعة على الأبعاد التالية: 1. طبيعة وظروف العمل. 2. الترقيات والحوافز. 3. العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل. 4. الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي.

- **الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة:**

تمَّ صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

- **الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على المحكمين:**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من جامعات: الجزائر 2، البليدة، تيزي وزو، المسيلة، الأغواط، برج بوعريريج، باتنة، ورقلة، والوادي. وذلك للتأكد من مدى مناسبة البنود والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، ولم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقياس التي تمَّ عرضها على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية. وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) التي تميزت بها الأداة استقر المقياس في صورته النهائية على (04) أبعاد و (44) بندا لقياس الرضا الوظيفي لدى مفتش التعليم الابتدائي.

### 2.2.4. أبعاد مقياس الرضا الوظيفي:

وعليه احتوت أداة الدراسة الثانية على (44) بندا موزعة على (04) مجالات أو أبعاد وهي:

- البعد الأول: طبيعة وظروف العمل 13 بندا. ويحوي البنود ذات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13.
- البعد الثاني: الترقيات والحوافز (10) بنود. ويحوي البنود ذات الأرقام: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23.
- البعد الثالث: العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل 10 بندا. ويحوي البنود ذات الأرقام: 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33.
- البعد الرابع: الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي: 11 بندا: ويحوي البنود ذات الأرقام: 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44.

### 3.2.4. طريقة تقدير درجات مقياس الرضا الوظيفي:

ويتم الإجابة على بنود المقياس باختيار المبحوث لإحدى الإجابات المناسبة وفقا لتدرج خماسي بأسلوب ليكرت (Likert Scale)، وقد كانت صياغة البنود بصيغة إيجابية، وتكون سلم الاستجابة على البند

من (5) استجابات، تتضمن توزيع ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يبدأ من 5 إلى 1 حيث يعني كل رقم الآتي:

موافق جدًّا ←——— 5 درجات

موافق ←——— 4 درجات

لا أدري ←——— 3 درجات

غير موافق ←——— 2 درجة

غير موافق إطلاقا ←——— 1 درجة

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (44 – 220) وتعبر الدرجة المرتفعة عن رضا مرتفع والدرجة المنخفضة عن رضا منخفض.

### 4.2.4. مستويات الدرجة الكلية للرضا الوظيفي:

وقد اعتمد الطالب المعايير الآتية لتحديد الحكم على مستوى الرضا الوظيفي في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند عينة الدراسة على النحو الآتي:

**أ.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 01 إلى 1,80) يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المبحوث ضعيف جدًّا.

**ب.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 1,81 إلى 2,61) يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المبحوث ضعيف.

**ت.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 2,62 إلى 3,42) يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المبحوث متوسط.

**ث.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 3,43 إلى 4,23) يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المبحوث عال.

**ج.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 4,24 إلى 05) يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المبحوث عال جدًّا.

### 5.2.4. زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح من خمس وعشرين إلى خمس وثلاثين دقيقة (25 – 35 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

## 3.4. مقياس دافعية الإنجاز:

### 1.3.4. خطوات بناء المقياس:

تمّ بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة، إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت المقاييس والمقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز والتي تناولت الموضوع من عدة جوانب، وقد تمَّ بناء وإعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

**– الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة:**

تمثل الهدف من الدراسة إلى تعريف دافعية الإنجاز من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية بموضوع دافعية الإنجاز.

**- الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي السابق، ومختلف الأطر النظرية، والاطلاع على عديد الدراسات السابقة ذات العلاقة التي جمعت حول موضوع الدافعية، خلص الطالب إلى بناء المقياس اعتمادا عليها، مثل مقاييس: (دافعية الإنجاز، خليفة، محمد عبد اللطيف، 2006)؛ (دافعية الإنجاز، الزعبي، 2005)؛ (دافعية الإنجاز، عطية، 2002)؛ (دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المجال الأكاديمي، درويش، عبد الحميد، 1997)؛ (دافعية التعلم، قطامي، يوسف، 1989)؛ (دافعية الإنجاز المعرب، موسى، فاروق عبد الفتاح، 1987)؛ (الدافع الإنجازي الدراسي، الكتاني، 1979)؛ (مقياس أحمد إبراهيم عبد الهادي للدافعية الإدارية، 2001). ومن الدراسات مثل دراسة: (الريماوي، 2000)؛ (الفحل، نبيل محمد، 1999)؛ (حسن، علي حسن، 1998)، (النعيم، فؤاد حسين، 1996)؛ (عبد السلام، السيد عبدالدايم، 1993)؛ (قشوش، إبراهيم؛ ومنصور، طلعت، 1976).

**- الخطوة الثالثة: صياغة بنود أداة الدراسة:**

لصياغة بنود أداة الدراسة تمَّ القيام بالإجراءات التالية:

**أ.** مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

**ب.** مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على دافعية الإنجاز لمفتش التعليم الابتدائي.

**ت.** قام الطالب بصياغة أربعة أبعاد ومجموعة من البنود المرتبطة بتلك الأبعاد والتي بلغ عددها (44) بندا وكانت موزعة على الأبعاد التالية: 1.التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق. 2. المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان. 3. الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية. 4. الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل. 5. الاستقلالية والتغلب على الصعوبات.

**- الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة:**

تمَّ صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

**- الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على المحكمين:**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من جامعات: الجزائر 2، البليدة، تيزي وزو، المسيلة، الأغواط، برج بوعريريج، باتنة، ورقلة، والوادي. وذلك للتأكد من مدى مناسبة البنود والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، ولم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقياس التي تمَّ عرضها على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية. وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) التي تميزت

بها الأداة استقر المقياس في صورته النهائية على (05) أبعاد و (50) بندا لقياس دافعية الإنجاز لدى مفتش التعليم الابتدائي.

**2.3.4. أبعاد مقياس دافعية الإنجاز:**

تكون المقياس الثالث من (50) بندا مقسمة على (05) أبعاد فرعية بواقع توزيع متباين للبنود تراوح ما بين 08 إلى 13 بندا لكل بعد.

- البعد الأول: التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق، وله (09) بنود، وهي ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9.
- البعد الثاني: المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان، وله (13) بنود، وهي ذوات الأرقام: 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22.
- البعد الثالث: الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية، وله (10) بنود، وهي ذوات الأرقام: 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32.
- البعد الرابع: الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل، وله (08) بنود، وهي ذوات الأرقام: 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40.
- البعد الخامس: الاستقلالية والتغلب على الصعوبات، وله (10) بنود، وهي ذوات الأرقام: 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.

**3.3.4. طريقة تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز:**

وقد تمَّ تعديل البنود لتتلاءم وقياس دافعية الإنجاز لدى المفتشين في الدراسة الحالية. وتكونت المقياس من (50) بندا تقريريا إيجابيا وسلبيا، ويتم تصحيح المقياس بناء على إجابة المستجوب على بنودها، إذ صممت وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وذيلت كل منها بخيارات، اعتمادا على مقياس تقديري تتراوح الدرجة عليه من (1) إلى (5) درجات. كما هي أسفلا.

- موافق جدا، يحصل المستجوب على خمس (5) درجات.
- موافق، يحصل المستجوب على أربع (4) درجات.
- لا أدري، يحصل المستجوب على ثلاث (3) درجات.
- غير موافق، يحصل المستجوب على درجتين (2) اثنتين.
- غير موافق إطلاقا، يحصل المستجوب على درجة واحدة (1).

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (50 – 250) وتعبر الدرجة المرتفعة عن دافعية مرتفعة والدرجة المنخفضة عن دافعية منخفضة.

**4.3.4. مستويات الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز:**

وقد اعتمد الطالب المعايير الآتية لتحديد الحكم على مستوى دافعية الإنجاز في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند عينة الدراسة على النحو الآتي:

أ. إذا كان المتوسط يتراوح (من 01 إلى 1,80) يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المبحوث ضعيف جدًا.
**ب.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 1,81 إلى 2,61) يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المبحوث ضعيف.
**ت.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 2,62 إلى 3,42) يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المبحوث متوسط.
**ث.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 3,43 إلى 4,23) يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المبحوث عال.
**ج.** إذا كان المتوسط يتراوح (من 4,24 إلى 05) يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المبحوث عال جدًا.

**5.3.4. زمن تطبيق المقياس:**

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح من ثلاثين إلى أربعين دقيقة (30 – 40 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

## 5. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

### 1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط المهنية:

**أولا: حساب صدق الأداة:**

**أ). الصدق الظاهري:**

إن لدراسة الصدق أهمية كبيرة في أي اختبار أو مقياس نفسي، ومدى الاعتماد عليه يكمن في مستوى الصدق الذي يحققه ولكي يتأكد الطالب من صدق المقاييس، تمَّ عرض وإخضاع الكراسة بشكلها الأولي (الملحق رقم 02) إلى هذا النوع من التحكيم وهو ما يطلق عليه بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين (رأي الخبراء) على خمس عشر (15) أستاذا متخصصا في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، من جامعات مختلفة من الوطن، طُلِب منهم الحكم على مدى ملاءمة وصلاحية الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة. وفي هذا الصدد يشير بنيامين بلوم وآخرون، 1983 "إلى أنه يمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة (75 %) في مثل هذا النوع من الصدق" **(بنيامين، 1983، ص 126)**. وباختصار قد مرت عملية إعداد الأداة المستخدمة في هذه الدراسة في الخطوات الآتية:

– تحديد الأدوات المراد العمل عليها.

– عرض الأدوات في صورتها الأولية، على مجموعة من الأساتذة الخبراء من المتخصصين، وطلب الطالب من هؤلاء المحكمين إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الأداة لهدف الدراسة، ومدى شموليتها، ووضوح بنودها، وانتماء هذه البنود لأبعاها، ثم اقتراح أي إضافات أو تعديلات، يمكن إدخالها على الأداة كي تصبح أكثر فعالية [انظر الملحق رقم (01)].

– دراسة الآراء والملاحظات والمقترحات، التي تجمعت من المحكمين، وإعادة النظر في الأداة وإخراجها في صورتها النهائية على ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم.

ونتيجة لما تقدم، فقد أخذ الطالب الباحث بآراء المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص حول مدى ملاءمة كل بند من بنود المقاييس لقياس ما وضعت لأجله بتصحيح أو تعديل البنود غير المناسبة، وكذلك

ما يرى المحكمون أنه ينبغي حذفه أو إضافته أو إعادة صياغته، وقد تمَّ الوقوف عند آرائهم والامتثال لها بما يحقق أهداف الدراسة.

ولتحديد الأهمية النسبية لكل بند، راعى الطالب المواصفات التالية في السادة الأساتذة:

– أن يكون من أعضاء هيئة التدريس.

– أن لا تقل خبرتهم عن (10) سنوات في مجال التدريس.

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند للبعد والمقياس ككل الذي اندرج تحتها، تمَّ استخدام معادلة لاوشي (Lawshe) [*]، التالية:

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلتين لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (90 % و 100 %) بالنسبة للبنود، و (100 %) للأبعاد، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة البنود لأبعادها في كل مقياس ولأهداف الدراسة عموما، ويوضح الجدول التالي رقم (19)، رأي الأساتذة المحكمين في المقياس.

**جدول رقم (19): نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الضغوط المهنية (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | الأبعاد | يقيس | لا يقيس | يعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط المهنية | ظروف العمل والبيئة المادية | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الآثار النفسية للضغوط | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |

يتضح من خلال الجدول (19) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الأربعة قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بُعد من أبعاد المقياس.

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند للبعد والمقياس ككل الذي اندرج تحته، تمَّ كذلك استخدام معادلة لاوشي السابقة الذكر. ويوضح الجدول التالي رقم (20)، رأي الأساتذة المحكمين في المقياس

---

* - معادلة لاوشي $CVR = \left( \frac{n - N/2}{N/2} \right)$

حيث أن: **CVR** = نسبة الصدق الظاهري.

**n** = عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية.

**N** = العدد الكلي للمحكمين.

**جدول رقم (20): نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس الضغوط المهنية (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | البنود | تقيس | لا تقيس | تعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط المهنية | من 01 إلى 22 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 23 | $\frac{7}{15}$ | $\frac{8}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 47 |
| | من 24 إلى 27 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 28 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{4}{15}$ | % 100 |
| | من 29 إلى 34 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 35 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{3}{15}$ | % 100 |
| | من 36 إلى 39 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 40 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{5}{15}$ | % 100 |
| | من 41 إلى 47 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 48 | $\frac{6}{15}$ | $\frac{9}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 40 |

يتضح من خلال الجدول (20) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس الكلية قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بعد.

حيث تمّ الإبقاء على البنود في جميع أجزاء الأداة التي حصل اتفاق وإجماع حول صلاحيتها وهو ما تمثله نسبة (100 %) من المحكمين، وتمّ تعديل مجموعة من البنود التي لم يتفق عليها وهي:

أما فيما يخص حذف البنود من مقياس الضغوط المهنية، يتعلق الأمر بالبند رقم (23) والذي نصه: "أجهل مسؤولياتي بالتحديد"، وكذلك البند رقم (48) والذي نصه: "في مجال عملي أتعامل مع أكثر من مجموعة حيث يوجد اختلاف في مطالبها عن بعضها البعض". أما البنود التي مسها التعديل فالأمر يتعلق بكل من البند رقم (28) المتمثل في الآتي: "أجد في أغلب الأحيان عدم الرغبة في العمل". وصار بعد التحكيم في النسخة النهائية كما يلي: "أشعر بعدم الرغبة في العمل غالب الأحيان"، والبند رقم (35) والذي تنص عبارته كالتالي: "أتصرف بتسرع وبلاعقلانية أثناء أداء عملي أحيانا" وبعد التعديل كانت صياغته كالآتي: "أتسرع في أداء عملي أحيانا"، وكذلك البند رقم (40) المصاغ كما يلي: "أشعر في جفاف الفم مما يؤدي إلى صعوبة في التحدث" وبعد عملية التحكيم صار على النحو الآتي: "أشعر بجفاف الفم أحيانا مما يؤدي إلى صعوبة في التحدث".

وبذلك كانت صياغة الأداة بصورتها النهائية كما هو الحال في النسخة التي سلمت لأفراد عينة الدراسة الأساسية، وأسفر هذا الإجراء عن تغيير طفيف في مجموعة من البنود في الصيغة ما قبل النهائية للمقياس، مما يشير إلى تمتّعه بصدق ظاهري مرتفع.

**ب). صدق الاتساق الداخلي:**

وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تتبعه أو تنتمي إليه، وأيضا البعد بدرجة المقياس ككل.

**جدول رقم (21): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (ظروف العمل والبيئة المادية) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الضغوط المهنية | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | **01** | 0,465 | 0,003 | 0,01 | **06** | 0,525 | 0,001 | 0,01 |
| | **02** | 0,667 | 0,000 | 0,01 | **07** | 0,708 | 0,000 | 0,01 |
| | **03** | 0,580 | 0,000 | 0,01 | **08** | 0,692 | 0,000 | 0,01 |
| | **04** | 0,565 | 0,000 | 0,01 | **09** | 0,685 | 0,000 | 0,01 |
| | **05** | 0,513 | 0,001 | 0,01 | **10** | 0,631 | 0,000 | 0,01 |

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05).

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

قيمة (r) الجدولية عند مستوى دلالة (0,01) ودرجة حرية (38) تساوي (0,403).

قيمة (r) الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (38) تساوي (0,312).

يبين الجدول رقم (21) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,465 و 0,708) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (22): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الضغوط المهنية | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة Sig | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | **11** | 0,427 | 0,008 | 0,01 | **17** | 0,571 | 0,000 | 0,01 |
| | **12** | 0,769 | 0,000 | 0,01 | **18** | 0,577 | 0,000 | 0,01 |
| | **13** | 0,599 | 0,000 | 0,01 | **19** | 0,494 | 0,002 | 0,01 |
| | **14** | 0,640 | 0,000 | 0,01 | **20** | 0,606 | 0,000 | 0,01 |
| | **15** | 0,518 | 0,001 | 0,01 | **21** | 0,649 | 0,000 | 0,01 |
| | **16** | 0,622 | 0,000 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (22) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,427 و 0,769) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (23): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (الآثار النفسية للضغوط) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الضغوط المهنية | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية للضغوط | **22** | 0,528 | 0,001 | 0,01 | **30** | 0,625 | 0,000 | 0,01 |
| | **23** | 0,519 | 0,001 | 0,01 | **31** | 0,719 | 0,000 | 0,01 |
| | **24** | 0,706 | 0,000 | 0,01 | **32** | 0,514 | 0,001 | 0,01 |
| | **25** | 0,720 | 0,000 | 0,01 | **33** | 0,537 | 0,001 | 0,01 |
| | **26** | 0,794 | 0,000 | 0,01 | **34** | 0,683 | 0,000 | 0,01 |
| | **27** | 0,780 | 0,000 | 0,01 | **35** | 0,550 | 0,000 | 0,01 |
| | **28** | 0,772 | 0,000 | 0,01 | **36** | 0,595 | 0,000 | 0,01 |
| | **29** | 0,784 | 0,000 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (23) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,514 و 0,794) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (24): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الآثار الجسمية للضغوط) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الضغوط المهنية | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية للضغوط | **37** | 0,603 | 0,000 | 0,01 | **42** | 0,686 | 0,000 | 0,01 |
| | **38** | 0,647 | 0,000 | 0,01 | **43** | 0,766 | 0,000 | 0,01 |
| | **39** | 0,695 | 0,000 | 0,01 | **44** | 0,625 | 0,000 | 0,01 |
| | **40** | 0,663 | 0,000 | 0,01 | **45** | 0,660 | 0,000 | 0,01 |
| | **41** | 0,629 | 0,000 | 0,01 | **46** | 0,592 | 0,000 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (24) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,592 و 0,766) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**ت). الصدق البنائي أو التكويني:** تمَّ حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس الضغوط المهنية، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له.

**جدول رقم (25): معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | معامل الارتباط | قيمة (Sig) |
|---|---|---|---|
| **الضغوط المهنية** | ظروف العمل والبيئة المادية | 0,790** | 0,000 |
| | طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | 0,809** | 0,000 |
| | الآثار النفسية للضغوط | 0,864** | 0,000 |
| | الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط | 0,692** | 0,000 |

يتضح من الجدول رقم (25) أن جميع أبعاد المقياس على حدة ترتبط بالدرجة الكلية له ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0,01). ويعطي ذلك مؤشرا مقبولا لتطبيق أداة جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

**ث). الصدق العاملي:**

إن التحليل العاملي عملية رياضية، تهتم بتصنيف الظواهر العلمية في مختلف البحوث التربوية ذات المتغيرات المتعددة، وهو أسلوب إحصائي يستهدف تفسير معاملات الارتباط التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات؛ أي تبسيط الارتباطات بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل وصولا إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها، حيث يهدف التحليل العاملي إلى تقليل حجم البيانات

وتلخيصها والإقلال من المتغيرات العديدة إلى عدد ضئيل من العوامل، مستندا في ذلك إلى معامل الارتباط بين كل متغير وغيره من المتغيرات الأخرى. **(باهي، وعنان، وعز الدين، 2002، ص 17)**

ويعتبر الصدق العاملي أسلوبا إحصائيا لإثبات صدق التكوين أو البناء، حيث يستخدم التحليل العاملي في الحصول على تقدير كمي لصدق الاختبار في شكل معامل إحصائي هو: تشبع الاختبار على العامل الذي يقيس مجالا معينا (معامل الارتباط بين الاختبار والعامل).

ويستخدم هذا الأسلوب في تفسير العلاقات وتبسيط الارتباطات بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل حيث تقوم فكرة التحليل العاملي على تلخيص البيانات إلى أقل عدد من العوامل والتي تعكس الأبعاد الأساسية في البيانات الخاضعة للتحليل.

إذ يعتبر أي التحليل العاملي إستراتيجية منهجية لتلخيص تعدد المتغيرات المقاسة واختزالها إلى متغير كامن واحد، أو متغيرين كامنين، أو عدد قليل من المتغيرات الكامنة تمثل جل المعلومات التي تنطوي عليها العلاقات البينية للمتغيرات المقاسة. **(تيغزة، 2012، ص ص 20 – 21)**

وقام الطالب بإيجاد الصدق بطريقة التحليل العاملى لبنود الاستبانات الثلاثة، واستخدم عينة بعدد (38) مفتشا ومفتشة، واستخدم طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج (Hotelling) في تحليل المصفوفة عاملياً، وتمَّ قبول الدلالة الإحصائية تشبع العبارة على العامل وفق المحك الذي وضعه جيلفورد، (Guilford) والذي يساوي (0,30) على الأقل بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالا وفقاً لهذا المحك التحكيمى. **(فرج، 1991، ص 258)**

وتمَّ إجراء التحليل العاملي على العينة الاستطلاعية كاملة، وذلك بحساب معامل بيرسون بين بنود الاستبانات الثلاثة كل مقياس على حدة، ثم تحليل المصفوفة عامليا بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، وهي أكثر الطرائق التحليل العاملي دقة، وإن أهم الافتراضات عند استخدام التحليل العاملي هو مدى ملاءمة التحليل العاملي ويقاس من خلال اختبار (KMO). وكذلك معنوية مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المتغيرات ويقاس من خلال اختبار بارتليت، (Bartlett)، ويستخلص كل عامل منها أقصى تباين من خلال استخراج بنود العوامل الجوهرية، مع استخدام محك الجذر الكامن، وهو العامل الجوهري الذي يساوي (1) صحيح أو يزيد في الخلايا القطرية، ثم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس، (Varimax)، لكايزر، (Kaiser)، وعُدَّ التشبع الملائم هو الذي يزيد على (0,30) وفقا لمحك جيلفورد، واستبعاد البنود غير الدالة، واعتبر العامل عاملا إذا تكون عليه (3) تشبعات على الأقل.

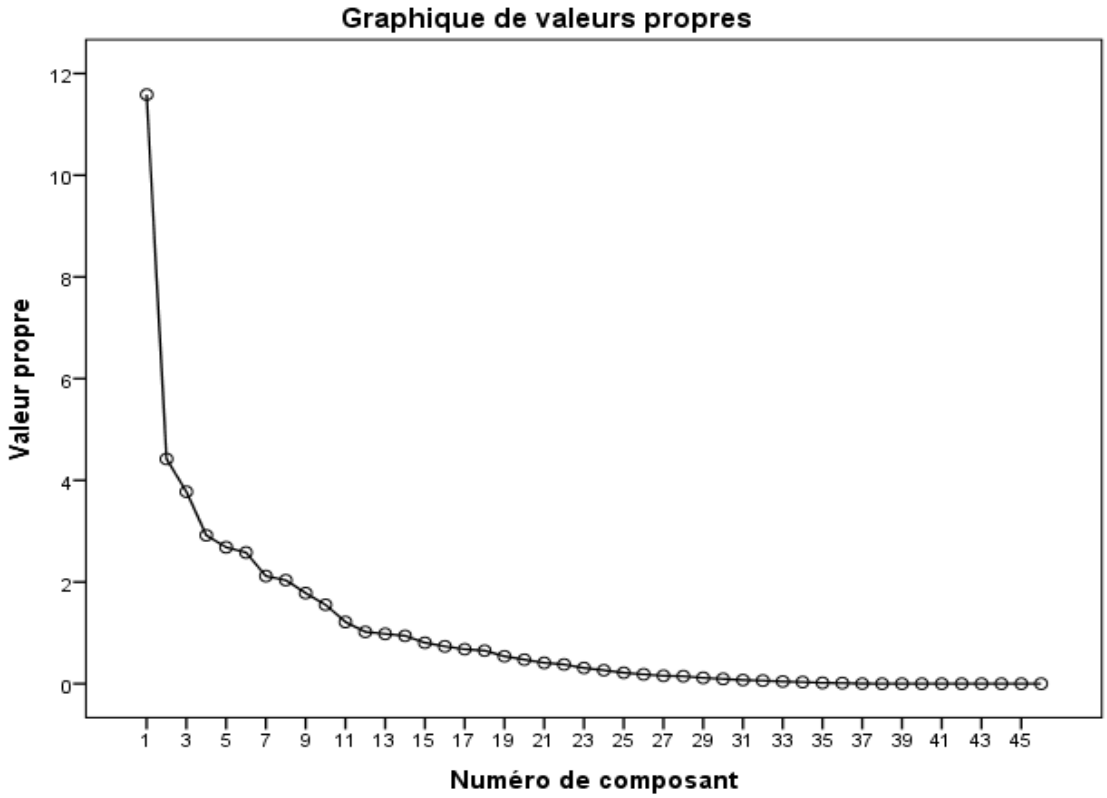
وابتداء أجري التحليل العاملي للمقاييس الثلاثة، حيث تمَّ تحليل المصفوفة الارتباطية باستخدام طريقة المكونات الأساسية للوقوف على التركيب العاملي لكل منها.

لقد أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي أنه تمَّ استخلاص (12) عاملا فسرت (81,913 %) من التباين الكلي لبنود مقياس الضغوط المهنية والبالغ عددها (46) بندا ولعينة البحث الاستطلاعية.

**جدول رقم (26): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس الضغوط المهنية.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 11,585 | 25,186 | 25,186 | 11,585 | 25,186 | 25,186 |
| **02** | 4,419 | 9,606 | 34,791 | 4,419 | 9,606 | 34,791 |
| **03** | 3,774 | 8,205 | 42,997 | 3,774 | 8,205 | 42,997 |
| **04** | 2,919 | 6,346 | 49,343 | 2,919 | 6,346 | 49,343 |
| **05** | 2,683 | 5,832 | 55,174 | 2,683 | 5,832 | 55,174 |
| **06** | 2,58 | 5,61 | 60,784 | 2,58 | 5,61 | 60,784 |
| **07** | 2,117 | 4,602 | 65,386 | 2,117 | 4,602 | 65,386 |
| **08** | 2,036 | 4,425 | 69,811 | 2,036 | 4,425 | 69,811 |
| **09** | 1,781 | 3,872 | 73,684 | 1,781 | 3,872 | 73,684 |
| **10** | 1,552 | 3,375 | 77,059 | 1,552 | 3,375 | 77,059 |
| **11** | 1,214 | 2,639 | 79,698 | 1,214 | 2,639 | 79,698 |
| **12** | 1,019 | 2,215 | 81,913 | 1,019 | 2,215 | 81,913 |

يتضح من نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (26) وجود 12 بعدا أو عاملا كانت قيم الجذور الكامنة لها أكبر من (1) وأن نسبة التباين المفسر للأبعاد مجتمعة تفسر ما مجموعه (81,913 %) من تباين الأداء على المقياس أو التباين الكلي، وقد أفرز التحليل جذورا كامنة حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (11,585)، وقيمة الجذر الكامن الأخير (1,019)، كما يبين الشكل رقم (54) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة.




**شكل رقم (54): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس الضغوط المهنية.**

ويتضح من الشكل، ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات المقياس مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

وعند فحص الأدبيات المتعلقة ببناء المقاييس الثلاثة وتشبعات العوامل وتوزيع الفقرات دفع الطالب إلى إعادة تنفيذ التحليل العاملي ولكن بعد تحديد العوامل طبقا للبناء النظري للمقياس وهو أربعة (4) لمقياس الضغوط المهنية. تمَّ تنفيذ نفس الإجراءات السابقة. وأظهرت نتائج التحليل أن العوامل الجديدة قد تداخلت مع المجالات الأصلية وتمَّ إعادة توزيعها في هذه الدراسة اعتمادا على التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية. وأن جميع الفقرات المستخلصة كان تشبعها أكثر من (0,30) وأن القيم المميزة كانت أعلى من (0,1)، إن إعادة تنفيذ التحليل العاملي بعد تحديد العوامل قد أدى إلى خفض التباين المفسر إلى (30 %) في المقياس. وبذلك بقيت بنوده كما هي بعد تحديد عدد العوامل. والجدول التالي رقم (27) يوضح ذلك.

**جدول رقم (27): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس الضغوط المهنية.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة قبل تدوير العوامل | | | مجموع المربعات المستخلصة بعد تدوير العوامل | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 11,585 | 25,186 | 25,186 | 11,585 | 25,186 | 25,186 | 7,102 | 15,440 | 15,440 |
| **02** | 4,419 | 9,606 | 34,791 | 4,419 | 9,606 | 34,791 | 6,157 | 13,384 | 28,824 |
| **03** | 3,774 | 8,205 | 42,997 | 3,774 | 8,205 | 42,997 | 5,173 | 11,246 | 40,070 |
| **04** | 2,919 | 6,346 | 49,343 | 2,919 | 6,346 | 49,343 | 4,266 | 9,273 | 49,343 |

**ثانيا: حساب ثبات الأداة:**

**أ). الثبات بالإعادة (Test-Retest):**

وهي طريقة شائعة الاستخدام في استخراج الثبات كما أنها أكثر ملاءمة لطبيعة البحث، فقد طبق الطالب المقاييس الثلاثة على (38) مفتشا ومفتشة من السنة الدراسية 2015/2014، ثم أعيد تطبيقها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول فكان معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون عال يمكن بموجبه تطبيق الأداة فيما بعد على عينة البحث الأساسية وكانت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية (0,851)، والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

**جدول رقم (28): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | الثبات بطريقة بالإعادة |
|---|---|---|---|
| **الضغوط المهنية** | ظروف العمل والبيئة المادية | 10 | 0,837 ** |
| | طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | 11 | 0,612 ** |
| | الآثار النفسية للضغوط | 15 | 0,771 ** |
| | الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط | 10 | 0,576 ** |
| | **الدرجة الكلية** | **46** | **0,851** ** |

(**) = ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = 0,01)

**ب). الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach) التناسق الداخلي [*]:**

تستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون ( Kuder-Richardson) رقم (21). عندما تكون البيانات أكبر من 1 ومتدرجة 1، 2، 3، ...

والجدول رقم (29) يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach). وهي كما يلي في الجدول أدناه:

**جدول رقم (29): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الضغوط المهنية بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | طريقة ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|---|
| الضغوط المهنية | ظروف العمل والبيئة المادية | 10 | 0,732 |
| | طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | 11 | 0,802 |
| | الآثار النفسية للضغوط | 15 | 0,894 |
| | الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط | 10 | 0,852 |
| | **الدرجة الكلية** | **46** | **0,931** |

**ت). الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):**

وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين، أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين: الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام المفردة، والثانية ذات الأرقام الزوجية (**العيسوي، 1999، ص 203**).

ومن جهة أخرى وبتفسير أكثر، يتم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين، بحيث يمثل النصف الأول الفقرات الفردية الرتبة، ويمثل النصف الثاني الفقرات الزوجية الرتبة، ويتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون فكان (0,781)، ثم تطبيق معادلة سبيرمان/ براون التنبئية (**أبو لبدة، 1982، ص 260**).

وفي هذا البحث حُسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المقياس الأول (من 01 إلى 23) ودرجاتهم في المجموعة الثانية (من 24 إلى 46) للمقياس ككل.

يتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم عمل تعديل باستخدام معادلة سبيرمان / براون (Spearman – Brown) (الافتراض عند استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار – أي تجانس التباين – وهذا شرط من شروط التكافؤ).

---

[*] - معادلة ألفا كرونباخ $\alpha = \frac{K}{K-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{N} {\sigma_{Yi}}^2}{{\sigma_x}^2}\right)$

حيث أن: $K$ = عدد المجموعات (الفقرات).

$\sigma^2_x$ = تباين المجموعة (الفقرة).

$\sigma^2_x$ = التباين الكلي للمقياس.

وإذا لم يتحقق هذا الافتراض تستخدم معادلة بديلة تأخذ بالاعتبار اختلاف التباين اختلافا جوهريا وهي معادلة جوتمان (Guttmann).

وقد أوجد العلماء معادلات عديدة لتصحيح معامل ثبات نصف الاختبار ليدل على معامل ثبات الاختبار ككل وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل. ومن أكثر المعادلات استخداماً لقياس التناسق الداخلي هي: **(السيد، 2006، ص 08).**

- **معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown)** [*]:

وفيها يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفى الاختبار لنحصل على معامل ثبات الاختبار ككل. وهى شائعة الاستخدام وبخاصة في اختبارات التحصيل والقدرات تحت ظروف محددة.

**جدول رقم (30): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس الضغوط المهنية | الجزء الأول | الجزء الثاني |
|---|---|---|
| | البنود من 01 إلى 23 | البنود من 24 إلى 46 |
| عدد البنود | 23 | 23 |
| قيمة ألفا للتجزئة النصفية | 0,874 | 0,911 |
| معامل التصحيح سبيرمان/براون | 0,781 | |

يتضح من البيانات في الجدول رقم (30) إلى أن عملية التحليل الإحصائي أعطت قيمة ألفا للتجزئة النصفية للجزء الأول بمقدار (0,874) وهي مرتفعة مقارنة بقيمة ألفا للجزء الثاني الذي قيمته (0,911) وهما قيمتان عاليتان، بينما معامل ارتباط سبيرمان/ براون فكانت قيمته (0,781) وهي قيمة مرتفعة لمقياس الضغوط المهنية.

- **معادلة رولون (Rulon)** [**]:

وتعتمد على حساب تباين درجات الاختبار ككل، ثم حساب تباين الفروق بين درجات الأفراد في النصف الأول، ودرجاتهم في النصف الثاني ثم تطبيق المعادلة نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.

---

* - معادلة سبيرمان – براون $T_{sb} = \frac{r2}{r+1}$ حيث أن: T = ثبات الاختبار.

r = معامل الارتباط لبيرسون.

** - معادلة رولون $T_r = \left(1 - \frac{\acute{S}^2_{\acute{Y}}}{\acute{U}^2}\right)$ حيث أن: $\acute{S}^2_{\acute{Y}}$ = متوسط مربعات الفروق لنصفي المقياس.

$\acute{U}^2$ = التباين الكلي للمقياس.

**جدول رقم (31): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس الضغوط المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس الضغوط المهنية | الجزء الأول (الفردية) البنود من 01 إلى 23 | الجزء الثاني (الزوجية) البنود من 24 إلى 46 |
|---|---|---|
| عدد البنود | 23 | 23 |
| قيمة ألفا للتجزئة النصفية | 0,861 | 0,900 |
| معامل ارتباط رولون | 0,927 | |

يبين الجدول رقم (31) أن نتائج الثبات المقاييس الثلاثة مناسبة وكافية بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط رولون وقيمة هذا المعامل تقدر بـ: (0,927)، كما هي مرتبة في الجدول أعلاه مباشرة، وهي قيمة تعبر عن ثبات بدرجة جيدة.

## 2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي:

**أولا: حساب صدق الأداة:**

**أ). الصدق الظاهري:**

لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين (رأي الخبراء) على مدى تمثيل الأبعاد المقياس ككل التي اندرجت تحته، تمَّ استخدام معادلة لاوشي السابقة الذكر.

**جدول رقم (32): نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الرضا الوظيفي (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | الأبعاد | يقيس | لا يقيس | يعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الوظيفي | طبيعة وظروف العمل | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الترقيات والحوافز | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |

يتضح من خلال الجدول (32) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الأربعة قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بُعد من أبعاد المقياس.

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند للبعد والمقياس ككل الذي اندرج تحته، تمَّ كذلك استخدام معادلة لاوشي السابقة الذكر. ويوضح الجدول التالي رقم (33)، رأي الأساتذة المحكمين في المقياس.

**جدول رقم (33): نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس الرضا الوظيفي (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | البنود | تقيس | لا تقيس | تعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الوظيفي | من 01 إلى 02 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 03 | $\frac{8}{15}$ | $\frac{7}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 53 |
| | البند 04 | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 05 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{4}{15}$ | % 100 |
| | من 05 إلى 45 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 46 | $\frac{6}{15}$ | $\frac{9}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 40 |

يتضح من خلال الجدول (33) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس الكلية قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بعد.

فيما يخص حذف البنود من مقياس الرضا الوظيفي، فيتعلق الأمر بالبند رقم (03) والذي نصه: "تتعارض مسؤوليات عملي مع مبادئي"، وكذلك البند رقم (46) والذي نصه: "أعاني من كثرة الضغط في العمل". وعليه تمّ الإبقاء على البنود في جميع أبعاد الأداة التي حصل اتفاق وإجماع حول صلاحيتها وهو ما تمثله نسبة (100 %) من المحكمين، وتمّ تعديل مجموعة من البنود، فالأمر يتعلق بكل من البند رقم (05) المتمثل في الآتي: "إن القطاع الحكومي مكان جيد للعمل فيه". وصار بعد التحكيم في النسخة النهائية كما يلي: "أعتبر القطاع الحكومي مكانا جيدا للعمل"، مع حذف كلمة "الوصية" من البندين (27) و(38).

وبذلك كانت صياغة الأداة بصورتها النهائية كما هو الحال في النسخة التي سلمت لأفراد عينة الدراسة الأساسية، وأسفر هذا الإجراء عن تغيير طفيف في مجموعة من البنود في الصيغة ما قبل النهائية للمقاييس الثلاثة، مما يشير إلى أن الكراسة تتمتّع بصدق ظاهري مرتفع.

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلة لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (73 % و 100 %) بالنسبة للبنود، و (100 %) للأبعاد، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة البنود لأبعادها في كل مقياس ولأهداف الدراسة عموما، ويوضح الجدول التالي رقم (32)، رأي الأساتذة المحكمين في كراسة المقاييس.

وبذلك كانت صياغة الأداة بصورتها النهائية كما هو الحال في النسخة التي سلمت لأفراد عينة الدراسة الأساسية، وأسفر هذا الإجراء عن تغيير طفيف في مجموعة من البنود في الصيغة ما قبل النهائية للمقياس، مما يشير إلى تمتّعه بصدق ظاهري مرتفع.

**ب). صدق الاتساق الداخلي:**

**جدول رقم (34): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (طبيعة وظروف العمل) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الرضا الوظيفي | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** طبيعة وظروف العمل | **01** | 0,407 | 0,011 | 0,01 | **08** | 0,501 | 0,001 | 0,01 |
| | **02** | 0,590 | 0,000 | 0,01 | **09** | 0,850 | 0,000 | 0,01 |
| | **03** | 0,585 | 0,000 | 0,01 | **10** | 0,672 | 0,000 | 0,01 |
| | **04** | 0,552 | 0,000 | 0,01 | **11** | 0,661 | 0,000 | 0,01 |
| | **05** | 0,531 | 0,001 | 0,01 | **12** | 0,579 | 0,000 | 0,01 |
| | **06** | 0,607 | 0,000 | 0,01 | **13** | 0,596 | 0,000 | 0,01 |
| | **07** | 0,603 | 0,000 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (34) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,407 و 0,850) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (35): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (الترقيات والحوافز) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الرضا الوظيفي | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثاني:** الترقيات والحوافز | **14** | 0,526 | 0,001 | 0,01 | **19** | 0,571 | 0,000 | 0,01 |
| | **15** | 0,535 | 0,001 | 0,01 | **20** | 0,636 | 0,000 | 0,01 |
| | **16** | 0,574 | 0,000 | 0,01 | **21** | 0,594 | 0,000 | 0,01 |
| | **17** | 0,698 | 0,000 | 0,01 | **22** | 0,496 | 0,001 | 0,01 |
| | **18** | 0,652 | 0,000 | 0,01 | **23** | 0,763 | 0,000 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (35) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,496 و 0,763) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (36): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الرضا الوظيفي | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثالث:** العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | **24** | 0,810 | 0,000 | 0,01 | **29** | 0,585 | 0,000 | 0,01 |
| | **25** | 0,725 | 0,000 | 0,01 | **30** | 0,554 | 0,000 | 0,01 |
| | **26** | 0,779 | 0,000 | 0,01 | **31** | 0,621 | 0,000 | 0,01 |
| | **27** | 0,723 | 0,000 | 0,01 | **32** | 0,546 | 0,000 | 0,01 |
| | **28** | 0,630 | 0,000 | 0,01 | **33** | 0,522 | 0,001 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (36) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,522 و 0,810) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (37): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس الرضا الوظيفي | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الرابع:** الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | **34** | 0,678 | 0,000 | 0,01 | **40** | 0,601 | 0,000 | 0,01 |
| | **35** | 0,820 | 0,000 | 0,01 | **41** | 0,682 | 0,000 | 0,01 |
| | **36** | 0,466 | 0,003 | 0,01 | **42** | 0,735 | 0,000 | 0,01 |
| | **37** | 0,541 | 0,000 | 0,01 | **43** | 0,452 | 0,004 | 0,01 |
| | **38** | 0,491 | 0,002 | 0,01 | **44** | 0,724 | 0,000 | 0,01 |
| | **39** | 0,522 | 0,001 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (37) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,452 و 0,820) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**ت). الصدق البنائي أو التكويني:** تمَّ حساب الصدق البنائي أو التكويني لمقياس الرضا الوظيفي، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له.

**جدول رقم (38): معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | معامل الارتباط | قيمة (Sig) |
|---|---|---|---|
| الرضا الوظيفي | طبيعة وظروف العمل | 0,922** | 0,000 |
| | الترقيات والحوافز | 0,903** | 0,000 |
| | العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | 0,839** | 0,000 |
| | الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | 0,800** | 0,000 |

يتضح من الجدول رقم (38) أن جميع أبعاد المقياس على حدة ترتبط بالدرجة الكلية له ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0,01). ويعطي ذلك مؤشرا مقبولا لتطبيق أداة جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

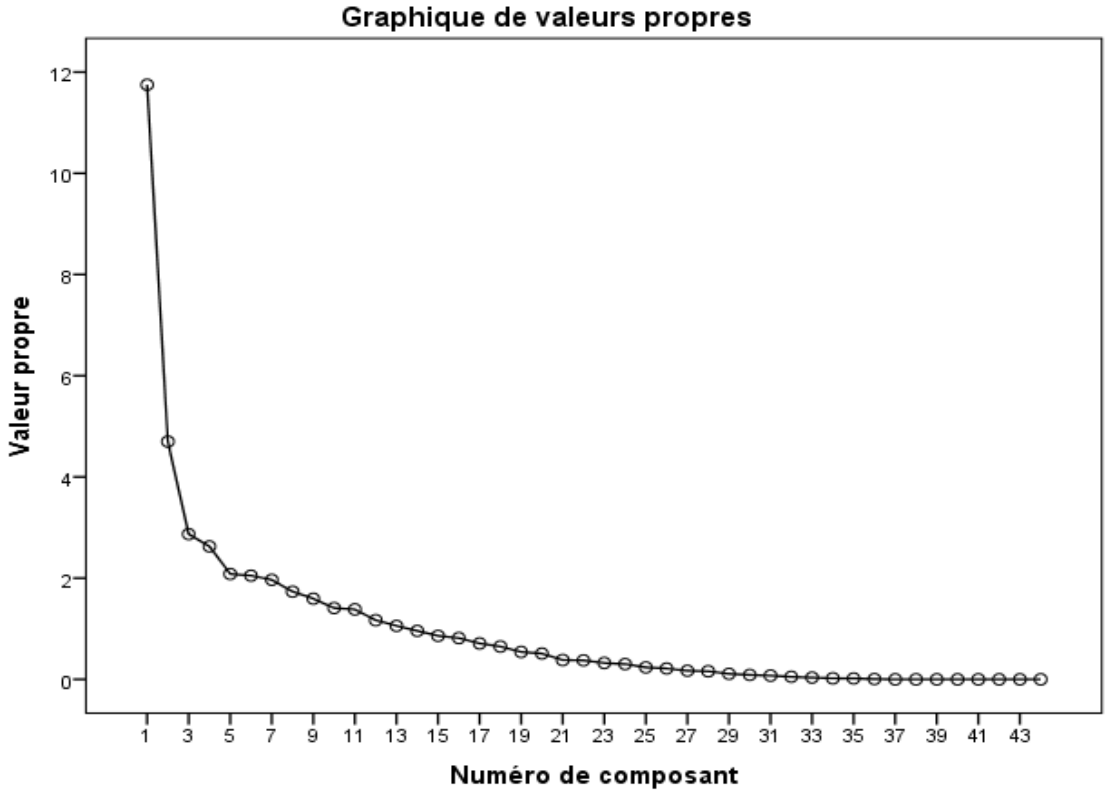
**ث). الصدق العاملي:**

تمّ استخلاص (13) عاملا فسرت (82,705 %) من التباين الكلي لبنود مقياس الرضا الوظيفي والبالغ عددها (44) بندا ولنفس العينة، كما يوضحه الجدول رقم (39).

**جدول رقم (39): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس الرضا الوظيفي.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 11,750 | 26,704 | 26,704 | 11,750 | 26,704 | 26,704 |
| **02** | 4,699 | 10,680 | 37,383 | 4,699 | 10,680 | 37,383 |
| **03** | 2,870 | 6,523 | 43,906 | 2,870 | 6,523 | 43,906 |
| **04** | 2,627 | 5,970 | 49,876 | 2,627 | 5,970 | 49,876 |
| **05** | 2,082 | 4,733 | 54,609 | 2,082 | 4,733 | 54,609 |
| **06** | 2,050 | 4,660 | 59,268 | 2,050 | 4,660 | 59,268 |
| **07** | 1,967 | 4,471 | 63,739 | 1,967 | 4,471 | 63,739 |
| **08** | 1,733 | 3,939 | 67,678 | 1,733 | 3,939 | 67,678 |
| **09** | 1,594 | 3,624 | 71,302 | 1,594 | 3,624 | 71,302 |
| **10** | 1,409 | 3,203 | 74,505 | 1,409 | 3,203 | 74,505 |
| **11** | 1,382 | 3,140 | 77,645 | 1,382 | 3,140 | 77,645 |
| **12** | 1,169 | 2,658 | 80,303 | 1,169 | 2,658 | 80,303 |
| **13** | 1,057 | 2,402 | 82,705 | 1,057 | 2,402 | 82,705 |

يتضح من نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (39) وجود أربعة أبعاد أو عوامل كانت قيم الجذور الكامنة لها أكبر من (1) وأن نسبة التباين المفسر للأبعاد مجتمعة تفسر ما مجموعه (82,705 %) من تباين الأداء على المقياس أو التباين الكلي، وقد أفرز التحليل جذورا كامنة حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (11,750)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الأخير (1,057)، كما يبين الشكل رقم (55) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة.




**شكل رقم (55): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس الرضا الوظيفي.**

ويتضح من الشكل، ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

وبعد تحديد العوامل طبقا للبناء النظري أيضا لمقياس الرضا الوظيفي وهو أربعة (4). تمَّ تنفيذ نفس الإجراءات السابقة. وأظهرت نتائج التحليل كما هي في الجدول التالي رقم (40) يوضح ذلك.

**جدول رقم (40): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس الرضا الوظيفي.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة قبل تدوير العوامل | | | مجموع المربعات المستخلصة بعد تدوير العوامل | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 11,750 | 26,704 | 26,704 | 11,750 | 26,704 | 26,704 | 7,364 | 16,737 | 16,737 |
| **02** | 4,699 | 10,680 | 37,383 | 4,699 | 10,680 | 37,383 | 6,321 | 14,365 | 31,102 |
| **03** | 2,870 | 6,523 | 43,906 | 2,870 | 6,523 | 43,906 | 4,280 | 9,728 | 40,830 |
| **04** | 2,627 | 5,970 | 49,876 | 2,627 | 5,970 | 49,876 | 3,980 | 9,046 | 49,876 |

**ثانيا: حساب ثبات الأداة:**

**أ). الثبات بالإعادة (Test-Retest):**

**جدول رقم (41): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | الثبات بطريقة بالإعادة |
|---|---|---|---|
| **الرضا الوظيفي** | طبيعة وظروف العمل | 13 | 0,575 ** |
| | الترقيات والحوافز | 10 | 0,598 ** |
| | العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | 10 | 0,865 ** |
| | الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | 11 | 0,789 ** |
| | **الدرجة الكلية** | **44** | **0,874** ** |

(**) = ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = 0,01)

**ب). الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach) التناسق الداخلي:**

والجدول رقم (42) يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach). وهي كما يلي في الجدول أدناه:

**جدول رقم (42): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | طريقة ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|---|
| الرضا الوظيفي | طبيعة وظروف العمل | 13 | 0,838 |
| | الترقيات والحوافز | 10 | 0,774 |
| | العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | 10 | 0,782 |
| | الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | 11 | 0,832 |
| | **الدرجة الكلية** | **44** | **0,944** |

**ت). الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):**

- **معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown):**

**جدول رقم (43): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس الرضا الوظيفي | الجزء الأول | الجزء الثاني |
|---|---|---|
| | البنود من 01 إلى 22 | البنود من 23 إلى 44 |
| **عدد البنود** | 22 | 22 |
| **قيمة ألفا للتجزئة النصفية** | 0,897 | 0,903 |
| **معامل التصحيح سبيرمان/براون** | 0,902 | |

يتضح من البيانات في الجدول رقم (43) إلى أن عملية التحليل الإحصائي أعطت قيمة ألفا للتجزئة النصفية للجزء الأول (22 بندا) بمقدار (0,897) وهي مرتفعة مقارنة بقيمة ألفا للجزء الثاني (22 بندا) الذي قيمته (0,903) وهما قيمتان عاليتان، بينما معامل ارتباط سبيرمان/ براون فكانت قيمته (0,902) وهي قيمة مرتفعة كذلك.

- **معادلة رولون (Rulon):**

**جدول رقم (44): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس الرضا الوظيفي | البنود من 01 إلى 22 | البنود من 23 إلى 44 |
|---|---|---|
| **عدد البنود** | 22 | 22 |
| **قيمة ألفا للتجزئة النصفية** | 0,820 | 0,867 |
| **معامل ارتباط رولون** | 0,945 | |

يبين الجدول رقم (44) أن نتائج الثبات المقاييس الثلاثة مناسبة وكافية بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط رولون وقيمة هذا المعامل تقدر بـ: (0,945)، كما هي في الجدول أعلاه مباشرة، وهي قيمة تعبر عن ثبات بدرجة جيدة.

### 3.5. الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:

**أولا: حساب صدق الأداة:**

**أ). الصدق الظاهري:**

لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين (رأي الخبراء) على مدى تمثيل الأبعاد المقياس ككل التي اندرجت تحته، تمَّ استخدام معادلة لاوشي السابقة الذكر.

**جدول رقم (45): نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس دافعية الإنجاز (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | الأبعاد | يقيس | لا يقيس | يعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| دافعية الإنجاز | التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |

يتضح من خلال الجدول (45) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الخمسة قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بُعد من أبعاد المقياس.

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند للبعد والمقياس ككل الذي اندرج تحته، تمَّ كذلك استخدام معادلة لاوشي السابقة الذكر. ويوضح الجدول التالي رقم (46)، رأي الأساتذة المحكمين في المقياس.

**جدول رقم (46): نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس دافعية الإنجاز (عينة الأساتذة المحكمين = 15).**

| المقياس | البنود | تقيس | لا تقيس | تعدل | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| دافعية الإنجاز | من 01 إلى 10 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 11 | $\frac{8}{15}$ | $\frac{7}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 53 |
| | من 12 إلى 13 | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 14 | $\frac{3}{15}$ | $\frac{12}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 20 |
| | من 15 إلى 36 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 37 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{7}{15}$ | % 100 |
| | من 38 إلى 50 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | % 100 |
| | البند 51 | $\frac{15}{15}$ | $\frac{0}{15}$ | $\frac{6}{15}$ | % 100 |

يتضح من خلال الجدول (46) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس الكلية قد بلغت (100 %)، وقد أرتضى الطالب هذه النسبة التامة من رأي الخبراء، لذا تمَّ قبول الأداة كما هي، دون استبعاد أي بعد.

وأخيرا فيما يخص حذف البنود من مقياس دافعية الإنجاز، فيتعلق الأمر بالبند رقم (11) والذي نصه: "وجودي ضمن جماعة العمل يشعرني بالطمأنينة"، وكذلك البند رقم (14) والذي نصه: "يتيح لي مركزي تكوين صداقات مع أولياء أمور التلاميذ والأساتذة". أما البنود التي مسها التعديل فالأمر يتعلق بكل من البند رقم (37) المصاغ كما يلي: "أستغرق في العمل فترات طويلة" وبعد عملية التحكيم صار على النحو الآتي: "أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق التفتيش"، وكذلك البند رقم (51) المتمثل في الآتي: "طبيعة عملي مفتشا للتعليم الابتدائي يزودني بالسلطة اللازمة لممارسة عملي". وصار بعد التحكيم في النسخة النهائية كما يلي: "صلاحياتي كمفتش تعطيني الدافعية لممارسة عملي"، مع حذف كلمة "الوصية" من البندين (09) و(20).

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلة لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (90 % و 100 %) بالنسبة للبنود، و (100 %) للأبعاد، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة البنود لأبعادها، ولأهداف الدراسة عموما.

وبذلك كانت صياغة الأداة بصورتها النهائية كما هو الحال في النسخة التي سلمت لأفراد عينة الدراسة الأساسية، وأسفر هذا الإجراء عن تغيير طفيف في مجموعة من البنود في الصيغة ما قبل النهائية للمقياس، مما يشير إلى تمتّعه بصدق ظاهري مرتفع.

**- صدق الاتساق الداخلي:**

**جدول رقم (47): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد (التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس دافعية الإنجاز | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | **01** | 0,541 | 0,000 | 0,01 | **06** | 0,591 | 0,000 | 0,01 |
| | **02** | 0,504 | 0,001 | 0,01 | **07** | 0,637 | 0,000 | 0,01 |
| | **03** | 0,803 | 0,000 | 0,01 | **08** | 0,514 | 0,001 | 0,01 |
| | **04** | 0,750 | 0,000 | 0,01 | **09** | 0,595 | 0,000 | 0,01 |
| | **05** | 0,752 | 0,000 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (47) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,504 و 0,803) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (48): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد (المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس دافعية الإنجاز | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | **10** | 0,534 | 0,001 | 0,01 | **17** | 0,686 | 0,000 | 0,01 |
| | **11** | 0,760 | 0,000 | 0,01 | **18** | 0,476 | 0,003 | 0,01 |
| | **12** | 0,687 | 0,000 | 0,01 | **19** | 0,669 | 0,000 | 0,01 |
| | **13** | 0,568 | 0,000 | 0,01 | **20** | 0,549 | 0,000 | 0,01 |
| | **14** | 0,599 | 0,000 | 0,01 | **21** | 0,554 | 0,000 | 0,01 |
| | **15** | 0,591 | 0,000 | 0,01 | **22** | 0,633 | 0,000 | 0,01 |
| | **16** | 0,602 | 0,000 | 0,01 | | | | |

يبين الجدول رقم (48) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,476 و 0,760) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (49): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد (المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس دافعية الإنجاز | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | **23** | 0,653 | 0,000 | 0,01 | **28** | 0,770 | 0,000 | 0,01 |
| | **24** | 0,507 | 0,001 | 0,01 | **29** | 0,626 | 0,000 | 0,01 |
| | **25** | 0,512 | 0,001 | 0,01 | **30** | 0,617 | 0,000 | 0,01 |
| | **26** | 0,457 | 0,004 | 0,01 | **31** | 0,838 | 0,000 | 0,01 |
| | **27** | 0,712 | 0,000 | 0,01 | **32** | 0,714 | 0,000 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (49) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,457 و 0,838) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (50): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد (الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس دافعية الإنجاز | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | **33** | 0,756 | 0,000 | 0,01 | **37** | 0,747 | 0,000 | 0,01 |
| | **34** | 0,533 | 0,001 | 0,01 | **38** | 0,490 | 0,002 | 0,01 |
| | **35** | 0,679 | 0,000 | 0,01 | **39** | 0,435 | 0,006 | 0,01 |
| | **36** | 0,620 | 0,000 | 0,01 | **40** | 0,621 | 0,000 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (50) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,435 و 0,756) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**جدول رقم (51): قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد (الاستقلالية والتغلب على الصعوبات) المنتمية إليه (ن = 38).**

| مقياس دافعية الإنجاز | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة | أرقام البنود | معامل الارتباط | قيمة (Sig) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | **41** | 0,585 | 0,000 | 0,01 | **46** | 0,635 | 0,000 | 0,01 |
| | **42** | 0,549 | 0,000 | 0,01 | **47** | 0,702 | 0,000 | 0,01 |
| | **43** | 0,550 | 0,000 | 0,01 | **48** | 0,619 | 0,000 | 0,01 |
| | **44** | 0,835 | 0,000 | 0,01 | **49** | 0,450 | 0,000 | 0,01 |
| | **45** | 0,689 | 0,000 | 0,01 | **50** | 0,566 | 0,000 | 0,01 |

يبين الجدول رقم (51) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الخامس والدرجة الكلية لبنوده، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين (0,450 و 0,835) وبذلك تعتبر بنود المجال صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**ت). الصدق البنائي أو التكويني:** تمَّ حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقاييس الثلاثة، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

**جدول رقم (52): معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | معامل الارتباط | قيمة (Sig) |
|---|---|---|---|
| **دافعية الإنجاز** | التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | 0,809** | 0,000 |
| | المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | 0,933** | 0,000 |
| | الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | 0,894** | 0,000 |
| | الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | 0,782** | 0,000 |
| | الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | 0,915** | 0,000 |

يتضح من الجدول رقم (52) أن جميع أبعاد كل مقياس على حدة ترتبط بالدرجة الكلية له ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0,01). ويعطي ذلك مؤشرا مقبولا لتطبيق أداة جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

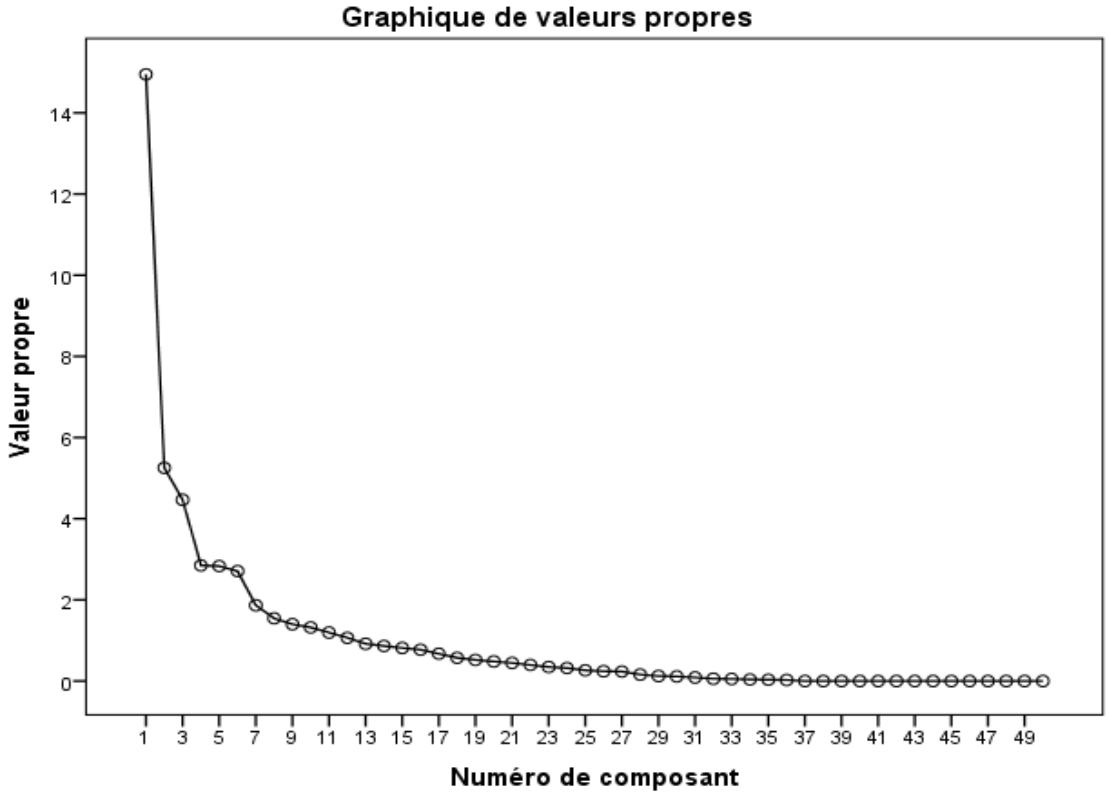
**ث). الصدق العاملي:**

تمّ استخلاص (12) عاملا فسرت (82,899 %) من التباين الكلي لبنود مقياس دافعية الإنجاز والبالغ عددها (50) بندا ولنفس العينة، كما يبينه الجدول رقم (52) أدناه.

**جدول رقم (53): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية مقياس دافعية الإنجاز.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 14,950 | 29,900 | 29,900 | 14,950 | 29,900 | 29,900 |
| **02** | 5,254 | 10,507 | 40,407 | 5,254 | 10,507 | 40,407 |
| **03** | 4,466 | 8,933 | 49,340 | 4,466 | 8,933 | 49,340 |
| **04** | 2,848 | 5,696 | 55,037 | 2,848 | 5,696 | 55,037 |
| **05** | 2,832 | 5,663 | 60,700 | 2,832 | 5,663 | 60,700 |
| **06** | 2,708 | 5,417 | 66,117 | 2,708 | 5,417 | 66,117 |
| **07** | 1,867 | 3,733 | 69,850 | 1,867 | 3,733 | 69,850 |
| **08** | 1,545 | 3,090 | 72,940 | 1,545 | 3,090 | 72,940 |
| **09** | 1,400 | 2,799 | 75,739 | 1,400 | 2,799 | 75,739 |
| **10** | 1,320 | 2,640 | 78,379 | 1,320 | 2,640 | 78,379 |
| **11** | 1,195 | 2,389 | 80,768 | 1,195 | 2,389 | 80,768 |
| **12** | 1,065 | 2,131 | 82,899 | 1,065 | 2,131 | 82,899 |

يتضح من نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (53) وجود أربعة أبعاد أو عوامل كانت قيم الجذور الكامنة لها أكبر من (1) وأن نسبة التباين المفسر للأبعاد مجتمعة تفسر ما مجموعه (82,899 %) من تباين الأداء على المقياس أو التباين الكلي، وقد أفرز التحليل جذورا كامنة حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (14,950)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الأخير (1,065)، كما يبين الشكل رقم (56) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة.




**شكل رقم (56): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة لمقياس دافعية الإنجاز.**

ويتضح من الشكل، ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات المقياس مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

وبعد إعادة تنفيذ التحليل العاملي بعد تحديد العوامل أدى إلى خفض التباين المفسر إلى (30 %)، في المقياس. وبذلك بقيت بنوده كما هي بعد تحديد عدد العوامل. والجدول التالي رقم (54) يوضح ذلك.

**جدول رقم (54): الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل بعد تحديد عدد العوامل لمقياس دافعية الإنجاز.**

| العوامل | القيم الأولية | | | مجموع المربعات المستخلصة قبل تدوير العوامل | | | مجموع المربعات المستخلصة بعد تدوير العوامل | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيم الذاتية (الجذور الكامنة) | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية | المجموع | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
| **01** | 14,950 | 29,900 | 29,900 | 14,950 | 29,900 | 29,900 | 10,205 | 20,409 | 20,409 |
| **02** | 5,254 | 10,507 | 40,407 | 5,254 | 10,507 | 40,407 | 7,711 | 15,423 | 35,832 |
| **03** | 4,466 | 8,933 | 49,340 | 4,466 | 8,933 | 49,340 | 4,298 | 8,596 | 44,428 |
| **04** | 2,848 | 5,696 | 55,037 | 2,848 | 5,696 | 55,037 | 4,263 | 8,525 | 52,953 |
| **05** | 2,832 | 5,663 | 60,700 | 2,832 | 5,663 | 60,700 | 3,873 | 7,747 | 60,700 |

**ثانيا: حساب ثبات الأداة:**

**أ). الثبات بالإعادة (Test-Retest):**

**جدول رقم (55): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | الثبات بطريقة بالإعادة |
|---|---|---|---|
| دافعية الإنجاز | التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | 09 | 0,803 ** |
| | المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | 13 | 0,799 ** |
| | الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | 10 | 0,722 ** |
| | الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | 08 | 0,618 ** |
| | الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | 10 | 0,632 ** |
| | **الدرجة الكلية** | **50** | **0,809** ** |

(**) = ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = 0,01)

**ب). الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach) التناسق الداخلي:**

**جدول رقم (56): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| المقياس | الأبعاد | عدد البنود | طريقة ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|---|
| دافعية الإنجاز | التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | 09 | 0,771 |
| | المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | 13 | 0,826 |
| | الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | 10 | 0,740 |
| | الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | 08 | 0,700 |
| | الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | 10 | 0,803 |
| | **الدرجة الكلية** | **50** | **0,945** |

**ت). الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

- **معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown):**

**جدول رقم (57): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس دافعية الإنجاز | الجزء الأول | الجزء الثاني |
|---|---|---|
| | البنود من 01 إلى 25 | البنود من 26 إلى 50 |
| عدد البنود | 25 | 25 |
| قيمة ألفا للتجزئة النصفية | 0,906 | 0,900 |
| معامل التصحيح سبيرمان/براون | 0,906 | |

يتضح من البيانات في الجدول رقم (57) إلى أن عملية التحليل الإحصائي أعطت قيمة ألفا للتجزئة النصفية للجزء الأول (25 بندا) قدرت بـ (0,906)، وقيمة التجزئة النصفية للجزء الثاني (25 بندا) قدرت بـ (0,900)، بينما معامل ارتباط سبيرمان/ براون فكانت قيمته (0,906)

- **معادلة رولون (Rulon):**

**جدول رقم (58): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط رولون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 38).**

| التجزئة النصفية لحساب مقياس دافعية الإنجاز | البنود من 01 إلى 25 | البنود من 26 إلى 50 |
|---|---|---|
| عدد البنود | 25 | 25 |
| قيمة ألفا للتجزئة النصفية | 0,890 | 0,915 |
| معامل ارتباط رولون | 0,940 | |

يبين الجدول رقم (58) أن نتائج الثبات المقاييس الثلاثة مناسبة وكافية بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط رولون وقيمة هذا المعامل تقدر بـ: (0,940)، كما هي في الجدول أعلاه مباشرة، وهي قيمة تعبر عن ثبات بدرجة جيدة.

ويتضح مما سبق وجود طرق مختلفة لحساب الثبات فإنه عندما تكون لدينا صورة واحدة من الاختبار يمكن أن نقدر الثبات بعدد من الطرائق مثل: إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ. وبذلك نستنتج، إن معاملات الثبات السابقة التي حسبت بالطرائق المختلفة تعتبر مؤشرات جيدة لثبات أداة الدراسة، وتقدم دليلا على موثوقية هذه الأداة. ويعطي مؤشراً مقبولاً لقابلية تطبيق الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. ويستنتج أيضا مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بأحد أهم الشروط السيكومترية للاختبار الجيد ألا وهو الصدق والثبات.

## 6. إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد تقديم عدة طلبات لمديريات التربية المعنية بالدراسة، وإخبارهم عن فحواها والغرض منها بإرفاق المقياس مع الطلب وعن طريق حضور بعض الملتقيات الخاصة بمفتشي التعليم الابتدائي، امتدت من يوم: 05 أكتوبر 2014. إلى: غاية 17 ديسمبر 2015. تاريخ إتمام جمع البيانات الخاصة بالدراسة.

**1.6. متغيرات الدراسة:** اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أ. **المتغيرات الثابتة:** وتشمل: الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، دافعية الإنجاز.

**ب. المتغيرات المستقلة:** وتشمل:

- الجنس بمستوييه: ذكر، أنثى.
- العمر بمستوياته الثلاث: من 30 إلى 40 سنة، من 41 إلى 50 سنة، 51 سنة فما فوق.
- المؤهل العلمي بمستوييه: بكالوريا فما دون، جامعي فما فوق.
- مادة التفتيش بمستوييها: مفتش اللغة العربية، مفتش اللغة الفرنسية.
- سنوات الخبرة المهنية في التفتيش بمستوياتها الثلاث: 5 سنوات فأقل، 6 – 10 سنوات، 11 سنة فأكثر.

**2.6. حدود الدراسة:** تقتصر حدود الدراسة الحالية على ما يأتي:

**1.2.6. الحدود الموضوعية:** تتناول هذه الدراسة الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز.

**2.2.6. الحدود البشرية:** تركز الدراسة الحالية على هيأة التأطير التربوي والبيداغوجي المتمثلة في مفتشي ومفتشات التعليم الابتدائي التابعين لوزارة التربية الوطنية.

**3.2.6. الحدود المكانية:** تمَّ تحديد المجال الجغرافي للدراسة الحالية على هيأة التأطير التربوي والبيداغوجي المتمثلة في مفتشي ومفتشات التعليم الابتدائي التابعين لوزارة التربية الوطنية بتسع (09) ولايات موزعة كالتالي: (04) ولايات من الشرق الجزائري وهي: المسيلة، برج بوعريريج، باتنة، سطيف، و (05) ولايات من الوسط الجزائري وهي: البويرة، تيزي وزو، الجزائر العاصمة، تيبازة، المدية. بواقع إحدى عشرة (11) مديرية تربية، لأن العاصمة تضم (03) مديريات تربية وهي: العاصمة وسط، العاصمة شرق والعاصمة غرب.

**4.2.6. الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيق الدراسة الحالية على هيأة التأطير التربوي والبيداغوجي المتمثلة في مفتشي ومفتشات التعليم الابتدائي التابعين لوزارة التربية الوطنية بالولايات المذكورة آنفا للعام الدراسي 2014 / 2015. حيث امتدت من يوم 05 أكتوبر 2014 إلى غاية 17 ديسمبر 2015. تاريخ إتمام جمع البيانات الخاصة بالدراسة.

**3.6. إجراءات تطبيق أداة الدراسة:**

بعد إتمام الصياغة النهائية للمقاييس الثلاثة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، قام الطالب بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على أفراد العينة، وذلك بالحصول على تسهيلات من المديريات المعنية فتحصل الطالب على ترخيصين فقط من مديرية التربية لولاية بومرداس، ومديرية التربية لولاية المسيلة كما

هو مشار إليهما في الملحقين (07) و (08) على التوالي، والباقي تمَّ الاعتماد على الاتصال المباشر بمفردات عينة الدراسة اتصالا مباشرة (التسليم يدا بيد) بحكم أني أحد أفراد مفتشي التعليم الابتدائي وتيسر للطالب شرح أهداف الدراسة للعينة، وكيفية الإجابة على المقاييس، والرد على بعض الاستفسارات مع إعطاء الوقت الكافي للإجابة، وذلك عن طريق اغتنام فرصة انعقاد بعض الملتقيات (مثل ملتقى المقاربة بالكفاءات المنعقد بالحراش بتاريخ 2015/01/18، وملتقى آخر بولاية تيارت) والندوات والأيام الدراسية، على مستوى محلي أو جهوي، وذلك من خلال التنقل الميداني إلى موقع التجمعات أو عن طريق الاستعانة ببعض الجهات والزملاء في إتمام عملية التوزيع وتحصيل المقاييس. وبعد عملية جمعها ومحصلة عملية فرزها وانتقاء المقاييس المسترجعة والاعتماد الصالح منها، أي المستوفية على كامل الإجابات والتي يتم قبولها في عملية التحليل، وإلغاء ما هو غير صالح وبعضها لم يسترد، وعلى أساسها كانت العينة النهائية كما هو مشار إليها في الجدول رقم (10).

**4.6. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:**

تمَّ استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظرًا لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضياتية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

– تفريغ البيانات الخاصة بكل فرد من أفراد العينة في استمارة خاصة به تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها عن جميع الأدوات المستخدمة.

– وضع دليل للترميز وفيه حُوِّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تمَّ ترميز المتغيرات مثل: المديرية التربوية التي ينتمي إليها المفتش والجنس والعمر والمؤهل العلمي ومادة التفتيش وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش، وكذا ترميز المتغيرات الأساسية المتمثلة في الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. وأُدْخِلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنماج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS, V20) [*] لتتم معالجتها إحصائيا.

**07. أساليب المعالجة الإحصائية:**

على ضوء فروض الدراسة وأهدافها، وإجابة على أسئلتها، ولمعالجة نتائجها اعتمد الطالب على:

- أحد أهم مقاييس النزعة المركزية ألا وهو المتوسط الحسابي.
- أحد أهم مقاييس التشتت ألا وهو الانحراف المعياري.
- معاملات الصدق (الظاهري، الاتساق الداخلي، البنائي، العاملي).
- معاملات الثبات (الإعادة، ألفا لكرونباخ، التجزئة النصفية).

* - Statistical Package For The Social Sciences.

- معامل الارتباط بيرسون، لتحديد طبيعة العلاقة وقوتها بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي من جهة، بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز من جهة أخرى للمفتشين التربويين والمفتشات التربويات.
- اختبار كولموجوروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي.
- اختبار (T-test) لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين للمفتشين التربويين والمفتشات التربويات طبقا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، مادة التفتيش.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المفتشين التربويين والمفتشات التربويات في درجة الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز طبقا لمتغيرات: العمر، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.
- اختبار (U) مان – وتني (Mann Whitney Test) لاختبار الفرضيات حول الفرق بين متوسطي مجتمعين في حالة العينات المستقلة. وهو اختبار لا بارامتري يستعمل في حالة عدم اعتدالية التوزيع.
- اختبار كروسكال – والاس (Kruskal-Wallis Test) لاختبار فرضيات لمقارنة متوسطات عدة مجتمعات مستقلة (تحليل التباين في حالة العينات المستقلة). (اختبار لا بارامتري في حالة عدم اعتدالية التوزيع).

ولإجراء العمليات الحسابية تمَّ الاستعانة برنامج الرزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS, V20). بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي من قبل الطالب باستخدام هذا البرنامج، وقد تمَّ تحليل البيانات باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة السالفة الذكر.

**خلاصة:**

يعتبر هذا الفصل من أهم الفصول في الدراسة باعتباره الخطوة الأولى في الجانب التطبيقي وعلى أساسه تبنى مجريات الفصل الموالي، كما وضح أيضا المنهج المستخدم وأحاط إحاطة شاملة لمجتمع الدراسة وعينته، وهناك إشارة إلى كون حل المشكلة يتطلب أدوات مناسبة، مقدما شرحا وافيا ومفصلا لأداة الدراسة، مع إبراز حدودها الزمانية والمكانية، إضافة إلى إبراز الثقل العلمي لأدوات القياس، وإجابة على تساؤلات الدراسة حُدِّدت الأدوات الإحصائية المناسبة لها بغية الوصول إلى نتائج مضبوطة ودقيقة إلى حد بعيد.

# الفصـــل السابـع

## عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد.

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1.2. نتائج الفرضية الأولى.

2.2. نتائج الفرضية الثانية.

3.2. نتائج الفرضية الثالثة.

4.2. نتائج الفرضية الرابعة.

5.2. نتائج الفرضية الخامسة.

6.2. نتائج الفرضية السادسة.

7.2. نتائج الفرضية السابعة.

8.2. نتائج الفرضية الثامنة.

ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

أ. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات.

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.

8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.

ب. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الأهداف.

- الاستنتاج العام والمقترحات.
- خاتمـــة.
- قائمة المراجـــع.
- الملاحق.

**تمهيد:**

إن طبيعة ومنهجية الدراسة وأهدافها، واكتمال مجرياتها، تقتضي تخصيص هذا الفصل الذي يتناول عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها ومناقشتها وتفسيرها، وذلك لمعرفة مستوى الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز والعلاقة بينها لدى مفتشي التعليم الابتدائي، وكذلك دلالة الفروق أو من عدمها بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية وهي على التوالي الجنس، العمر، المؤهل العلمي، لغة التفتيش (لغة عربية/لغة فرنسية)، وكذا سنوات الخبرة المهنية على التوالي في الضغوط المهنية، الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز.

ويتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه ومان ويتني (U) وكروسكال واليس، لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

## أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل الشروع في إجراء العمليات والمعالجات الإحصائية للفرضيات، قام الطالب بالتأكد من أن طبيعة البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟ بهدف اختيار الأساليب والأدوات الإحصائية المناسبة للفرضيات لنحصل في النهاية على نتائج حقيقية، ولمعرفة نوع التوزيع قام الطالب بعمل اختبار كولموجروف – سميرنوف، Kolmogorov-Smirnov Test، ويسمى في بعض الأحيان حسن المطابقة أو جودة التوفيق، وأظهرت نتائج الاختبار أن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا في بيانات الضغوط المهنية والرضا الوظيفي، مما استوجب على الطالب استخدام الاختبارات المعلمية لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي. أما مقياس دافعية الإنجاز فبياناتها لا تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول رقم (59) يوضح نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test).

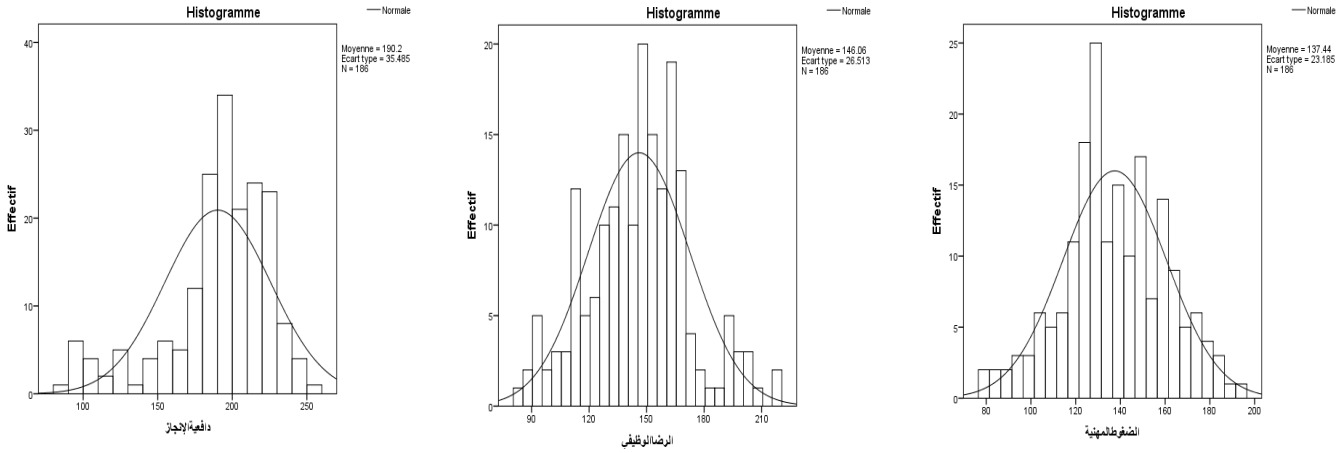
**جدول رقم (59): نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف.**

| Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الضغوط المهنية | الرضا الوظيفي | دافعية الإنجاز |
| N | | 186 | 186 | 186 |
| Paramètres normaux[a,b] | Moyenne | 2,9879 | 3,3199 | 3,8040 |
| | Ecart-type | 0,50395 | 0,60244 | 0,70969 |
| Différences les plus extrêmes | Absolue | 0,056 | 0,069 | 0,157 |
| | Positive | 0,056 | 0,069 | 0,077 |
| | Négative | -0,044 | -0,062 | -0,157 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 0,757 | 0,939 | 2,139 |
| Signification asymptotique (bilatérale) | | 0,615 | 0,342 | 0,000 |

a, La distribution à tester est gaussienne,

b, Calculée à partir des données,

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة الدلالة (Sig = 0,615) حسب اختبار كولموجوروف – سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test) أي أكبر من (0,05)، وكذلك يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمقياس الرضا الوظيفي أن قيمة الدلالة (Sig = 0,342) حسب نفس الاختبار، وهي قيمتان أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فبيانات العينتين مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي. في حين يتبين من نتائج التحليل الإحصائي لمقياس دافعية الإنجاز أن قيمة الدلالة ( Sig = 0,000) حسب اختبار كولموجوروف – سميرنوف، أي أصغر من (0,05) فمعناه أن بيانات عينة دافعية الإنجاز مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، والشكل رقم (57) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات أداة جمع البيانات.




**شكل رقم (57): التوزيع الطبيعي لبيانات أداة جمع البيانات.**

**المصدر: مخرجات (SPSS) على أساس المعالجة الإحصائية للبيانات.**

## ثانيا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

### 1.2. نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه "مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري على مقياس الضغوط المهنية عالٍ جدًّا". وتهدف الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأول في إشكالية الدراسة وهو: – ما مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية؟

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية في جانب قياس مستوى الضغوط المهنية، تمَّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة ثم لجميع بنوده ككل. أما عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب هذه الفروق حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومادة التفتيش، بينما تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب متوسطات درجات أفراد العينة في الضغوط المهنية حسب متغيري العمر وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ويُظهِر الجدول رقم (59) ذلك.

**جدول رقم (60): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس الضغوط المهنية مرتبة.**

| رقم البعد | الأبعاد | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ظروف العمل والبيئة المادية | 10 | 3,24 | 0,628 | 64,8 | 1 | متوسطة |
| 2 | طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | 11 | 3,15 | 0,661 | 63,0 | 2 | متوسطة |
| 3 | الآثار النفسية للضغوط | 15 | 2,72 | 0,668 | 54,4 | 4 | متوسطة |
| 4 | الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط | 10 | 2,94 | 0,774 | 58,8 | 3 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | 46 | 2,98 | 0,503 | 59,6 | | متوسطة |

يتبين من الجدول رقم (60) أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي كان متوسطاً، حيث بلغ **(2,98)**، وانحراف معياري **(0,503)**، مما يدل على أن مستوى الضغوط المهنية لدى لدى مفتشي التعليم الابتدائي هو بدرجة متوسطة، حيث حاز بُعد [ظروف العمل والبيئة المادية] المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3,24)، وانحراف معياري **(0,628)**، يلي ذلك بُعد [طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء] في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ **(3,15)**، وانحراف معياري **(0,661)**، يلي ذلك في المرتبة الثالثة بُعد [الآثار الجسمية (الجسدية) للضغوط] بمتوسط حسابي بلغ **(2,94)**، وانحراف معياري **(0,774)**، وجاء بُعد [الآثار النفسية للضغوط] في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ **(2,72)** وانحراف معياري **(0,668)**.

إضافة إلى قياس مستوى الضغوط المهنية حسب الأبعاد، ولمزيد من التفصيل والتدقيق أكثر، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل عبارة من عبارات المقياس وفق أبعادها، والجدول رقم (61) يوضح ذلك.

**جدول رقم (61): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبة والترتيب ودرجة التقدير لبنود مقياس الضغوط المهنية.**

| الرقم | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: ظروف العمل والبيئة المادية** | | | | | | |
| 01 | يزعجني التنقل عبر المدارس بوسائلي الخاصة. | 3,54 | 1,445 | 70,80 | 05 | عال |
| 02 | نجاحي في عملي يكون أحيانا على حساب حياتي الشخصية. | 3,72 | 1,230 | 74,40 | 03 | عال |
| 03 | يتعبني بعد مقر السكن عن مكان العمل. | 3,73 | 1,200 | 74,60 | 01 | عال |
| 04 | أكلف بأعمال أهدافها غير واضحة. | 2,99 | 1,176 | 59,80 | 24 | متوسط |
| 05 | أشعر بالانزعاج من مقرات العمل غير الوظيفية. | 3,73 | 1,333 | 74,60 | 01 | عال |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 06 | أعمل بإجهاد بسبب النطاق الجغرافي الواسع. | 3,38 | 1,194 | 67,60 | 08 | متوسط |
| 07 | يتم تكليفي بأعمال مرهقة أكثر من الوقت المحدد لها. | 3,11 | 1,218 | 62,20 | 14 | متوسط |
| 08 | يقلقني القيام بأعمال اعتيادية لا جديد فيها. | 3,08 | 1,141 | 61,60 | 18 | متوسط |
| 09 | أعاني من سوء الإضاءة في مكان عملي. | 2,80 | 1,104 | 56,00 | 30 | متوسط |
| 10 | أعاني من كثرة الضوضاء في مكان عملي. | 2,98 | 1,155 | 59,60 | 25 | متوسط |
| **البعد الثاني: طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء** | | | | | | |
| 11 | أكلف بأعمال معقدة تفوق قدراتي. | 2,70 | 1,073 | 54,00 | 35 | متوسط |
| 12 | أكلف بمسؤوليات دون صلاحيات كافية لتنفيذها. | 3,09 | 1,189 | 61,80 | 16 | متوسط |
| 13 | أشعر في أغلب الأحيان بأني في المكان غير المناسب. | 2,70 | 1,173 | 54,00 | 34 | متوسط |
| 14 | يرهقني عدم تناسب مؤهلي العلمي مع الوظيفة التي أقوم بها. | 2,75 | 1,205 | 55,00 | 32 | متوسط |
| 15 | يزعجني نقص التكوين أثناء الخدمة لأداء واجباتي بدقة. | 3,37 | 1,276 | 67,40 | 09 | متوسط |
| 16 | أشعر بالضيق من عدم الخصوصية في مكان عملي. | 3,09 | 1,142 | 61,80 | 16 | متوسط |
| 17 | أعاني من تدخل الإدارة في عملي. | 3,11 | 1,277 | 62,20 | 14 | متوسط |
| 18 | أعاني من تداخل الاختصاصات مع الزملاء. | 3,41 | 1,241 | 68,20 | 07 | متوسط |
| 19 | تشعرني قلة التجهيزات والوسائل الخاصة بالعمل بعدم الارتياح. | 3,54 | 1,388 | 70,80 | 05 | عال |
| 20 | أعاني من فقدان الثقة بالنفس. | 2,40 | 1,178 | 48,00 | 45 | ضعيف |
| 21 | أشعر بالقلق عند حدوث أي تغير في العمل. | 3,06 | 1,159 | 61,20 | 19 | متوسط |
| **البعد الثالث: الآثار النفسية للضغوط** | | | | | | |
| 22 | ينتابني شعور بعدم الثقة في المسؤولين. | 3,32 | 1,235 | 66,40 | 10 | متوسط |
| 23 | أشعر بعدم الثقة في زملاء العمل في بعض الأحيان. | 3,05 | 1,079 | 61,00 | 20 | متوسط |
| 24 | أشعر بالغضب وسرعة الاستثارة في العديد من المواقف. | 2,77 | 1,093 | 55,40 | 31 | متوسط |
| 25 | أجد صعوبة في التركيز في عملي. | 2,72 | 1,105 | 54,40 | 33 | متوسط |
| 26 | أشكو من صعوبة في النوم في أغلب الأحيان. | 3,01 | 2,528 | 60,20 | 22 | متوسط |
| 27 | أشعر بعدم الرغبة في العمل غالب الأحيان. | 2,65 | 1,126 | 53,00 | 38 | متوسط |
| 28 | أصاب بالملل في معظم الأوقات. | 2,59 | 1,027 | 51,80 | 39 | ضعيف |
| 29 | أشعر باللامبالاة تجاه الأعمال التي أقوم بها. | 2,41 | 1,073 | 48,20 | 43 | ضعيف |
| 30 | أعاني من الخوف المفاجئ دون سبب واضح. | 2,47 | 1,056 | 49,40 | 41 | ضعيف |
| 31 | أعاني من كوابيس مخيفة دائما. | 2,30 | 1,112 | 46,00 | 46 | ضعيف |
| 32 | أشعر بالإحباط لأن عملي لا يحقق طموحاتي. | 2,82 | 1,165 | 56,40 | 29 | متوسط |
| 33 | أشعر بعدم القدرة على التوافق في العمل. | 2,55 | 0,970 | 51,00 | 40 | ضعيف |
| 34 | أتسرع في أداء عملي أحيانا. | 2,45 | 0,976 | 49,00 | 42 | ضعيف |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 35 | أشعر بالتعب عند نهاية ساعات العمل. | 3,68 | 1,106 | 73,60 | 04 | عال |
| 36 | أعاني الإرهاق لذلك أجد صعوبة في الاستيقاظ باكرا. | 2,96 | 1,143 | 59,20 | 27 | متوسط |
| **البعد الرابع: الآثار النفسية للضغوط** | | | | | | |
| 37 | أعاني من اضطراب المعدة والقولون أحيانا. | 3,15 | 1,193 | 63,00 | 13 | متوسط |
| 38 | أشعر بالصداع في بعض الأحيان. | 3,28 | 1,114 | 65,60 | 12 | متوسط |
| 39 | أشعر بجفاف الفم أحيانا مما يؤدي إلى صعوبة في التحدث. | 3,03 | 1,122 | 60,60 | 21 | متوسط |
| 40 | أعاني في بعض الأحيان من آلام الظهر والعضلات والمفاصل. | 3,31 | 1,203 | 66,20 | 11 | متوسط |
| 41 | أعاني من الإمساك في بعض الأحيان. | 2,98 | 1,110 | 59,60 | 25 | متوسط |
| 42 | أعاني من سرعة نبضات القلب في كثير من الأحيان. | 3,01 | 1,204 | 60,20 | 22 | متوسط |
| 43 | أعاني من التشنج العضلي في بعض الأوقات. | 2,92 | 1,141 | 58,40 | 28 | متوسط |
| 44 | أشعر بصعوبة التنفس في بعض الأوقات. | 2,67 | 1,141 | 53,40 | 37 | متوسط |
| 45 | أعاني من التعرق بشكل دائم. | 2,68 | 1,144 | 53,60 | 36 | متوسط |
| 46 | أقوم بقرض أناملي وكفي أحيانا. | 2,41 | 1,160 | 48,20 | 43 | ضعيف |
| **الأداة ككل** | | 2,98 | 0,503 | 59,60 | | متوسط |

يشير الجدول السابق رقم (61) إلى أن جميع عبارات مقياس الضغوط المهنية جاءت بين الدرجة العالية والدرجة الضعيفة، وبدرجة ضغوط مهنية متوسطة للمقياس ككل، وتراوح متوسط إجابات المفتشين ما بين **(2,30)** وبأهمية نسبية بلغت **(46,00)** للعبارة (31) في حده الأدنى والمتعلقة بـ: "أعاني من كوابيس مخيفة دائما" و**(3,73)** وبأهمية نسبية بلغت **(74,60)** للعبارتين (03) و (07) في حده الأعلى والمتعلقتين بـ: "يتعبني بعد مقر السكن عن مكان العمل" و "أشعر بالانزعاج من مقرات العمل غير الوظيفية".

### 2.2. نتائج الفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى توقع "مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري على مقياس الرضا الوظيفي عالٍ جدًّا". وتهدف الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: – ما مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الرضا الوظيفي؟

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية في جانب قياس مستوى الرضا الوظيفي، تمَّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة ثم لجميع بنوده ككل. أما عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب هذه الفروق حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومادة التفتيش، بينما تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب متوسطات درجات أفراد العينة في الرضا الوظيفي حسب متغيري العمر وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ويُظهِر الجدول رقم (62) ذلك.

وقد اعتمد الطالب المعايير الآتية لتحديد الحكم على مستوى الرضا الوظيفي في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند عينة الدراسة على النحو الآتي:

- المتوسط من 01 إلى 1,80 يدل على مستوى رضا وظيفي ضعيف جدًّا.
- المتوسط من 1,81 إلى 2,61 يدل على مستوى رضا وظيفي ضعيف.
- المتوسط من 2,62 إلى 3,42 يدل على مستوى رضا وظيفي متوسط.
- المتوسط من 3,43 إلى 4,23 يدل على مستوى رضا وظيفي عال.
- المتوسط من 4,24 إلى 05 يدل على مستوى رضا وظيفي عال جدًّا.

**جدول رقم (62): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي مرتبة.**

| رقم البعد | الأبعاد | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | طبيعة وظروف العمل | 13 | 3,25 | 0,644 | 65,0 | 2 | متوسطة |
| 2 | الترقيات والحوافز | 10 | 3,23 | 0,621 | 64,6 | 4 | متوسطة |
| 3 | العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل | 10 | 3,24 | 0,728 | 64,8 | 3 | متوسطة |
| 4 | الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي | 11 | 3,54 | 0,672 | 70,8 | 1 | عالية |
| **الدرجة الكلية** | | 44 | 3,31 | 0,602 | 66,2 | | متوسطة |

يتبين من الجدول رقم (62) أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي كان متوسطاً، حيث بلغ **(3,31)**، وانحراف معياري **(0,602)**، مما يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي هو بدرجة متوسطة، حيث حاز بُعد الانتماء [للوظيفة والاستقرار النفسي] المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره **(3,54)**، وانحراف معياري **(0,672)**، يلي ذلك بُعد [طبيعة وظروف العمل] في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ **(3,25)**، وانحراف معياري **(0,644)**، يلي ذلك في المرتبة الثالثة بُعد [العلاقة مع الزملاء والمسؤولين] في العمل بمتوسط حسابي بلغ **(3,24)**، وانحراف معياري **(0,728)**، وجاء بُعد [الترقيات والحوافز] في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ **(3,23)** وانحراف معياري **(0,621)**.

إضافة إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي حسب الأبعاد، ولمزيد من التفصيل والتدقيق أكثر، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل عبارة من عبارات المقياس وفق أبعادها، والجدول رقم (63) يوضح ذلك.

**جدول رقم (63): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل بند من بنود مقياس الرضا الوظيفي.**

| الرقم | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: طبيعة وظروف العمل** | | | | | | |
| 01 | أنا راضٍ عن عملي. | 3,87 | 0,985 | 77,40 | 02 | عال |
| 02 | لدي الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرار إذا تطلبت وظيفتي ذلك. | 3,19 | 1,240 | 63,80 | 28 | متوسط |
| 03 | عملي يتناسب مع طموحاتي الشخصية. | 3,44 | 1,166 | 68,80 | 22 | عال |
| 04 | أعتبر القطاع الحكومي مكان جيد للعمل. | 3,50 | 1,106 | 70,00 | 19 | عال |
| 05 | أعتبر الراتب الذي أتقاضاه حاليا مقارنة بحجم مهامي مرضيا لي. | 2,85 | 1,280 | 57,00 | 39 | متوسط |
| 06 | يتناسب عملي مع مستواي العلمي. | 3,57 | 1,012 | 71,40 | 15 | عال |
| 07 | لدي القدرة على تحمل أعباء العمل. | 3,73 | 0,943 | 74,60 | 09 | عال |
| 08 | أشعر بالسعادة وأنا ذاهب صباحاً لعملي. | 3,74 | 0,940 | 74,80 | 07 | عال |
| 09 | يتيح لي العمل الشعور بالاطمئنان لضمان الاستمرارية. | 3,80 | 0,899 | 76,00 | 04 | عال |
| 10 | يشغلني عملي كثيرا عن التفرغ لحياتي الخاصة. | 3,58 | 1,104 | 71,60 | 13 | عال |
| 11 | أشعر يوميا بحماس تجاه عملي. | 3,60 | 0,932 | 72,00 | 12 | عال |
| 12 | نظام العمل المعمول به يشعرني بالرضا الوظيفي. | 3,24 | 1,143 | 64,80 | 27 | متوسط |
| 13 | يتميز مكان عملي بالراحة. | 3,00 | 1,115 | 60,00 | 31 | متوسط |
| **البعد الثاني: الترقيات والحوافز** | | | | | | |
| 14 | فرص الترقية المادية المتاحة تزيدني ارتياحا في عملي. | 3,12 | 1,216 | 62,40 | 30 | متوسط |
| 15 | تتيح لي الإدارة استعمال كل الوسائل البيداغوجية لأداء أفضل في العمل. | 2,74 | 1,256 | 54,80 | 43 | متوسط |
| 16 | مسؤولي المباشر يتعامل معي بشفافية. | 2,89 | 1,203 | 57,80 | 33 | متوسط |
| 17 | مسؤولي المباشر يقوم بتطوير أدائي العملي. | 2,88 | 1,208 | 57,60 | 35 | متوسط |
| 18 | أشعر أن بيئة عملي محفزة. | 2,96 | 1,112 | 59,20 | 32 | متوسط |
| 19 | أجد تقديرا من قبل الإدارة في حال قيامي بعمل مميز. | 2,89 | 1,245 | 57,80 | 33 | متوسط |
| 20 | يتم تزويدي بالتكوين المطلوب لاحتياجاتي الوظيفية. | 2,86 | 1,163 | 57,20 | 37 | متوسط |
| 21 | أحصل على المعلومات الخاصة بالعمل بسهولة عند الحاجة. | 2,77 | 1,146 | 55,40 | 41 | متوسط |
| 22 | لدي ثقة كبيرة فيما تعد به الإدارة من إصلاحات. | 2,86 | 1,081 | 57,20 | 37 | متوسط |
| 23 | لدي الضمانات اللازمة للقيام بعملي على أكمل وجه. | 2,88 | 1,193 | 57,60 | 35 | متوسط |
| **البعد الثالث: العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل** | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 24 | لا تقلقني المشاكل المتعلقة بعملي. | 3,14 | 1,149 | 62,80 | 29 | متوسط |
| 25 | ترضيني الخدمات التي تقدمها الإدارة. | 2,70 | 1,102 | 54,00 | 44 | متوسط |
| 26 | أساليب الاتصال في محيط العمل بكامله مرضية. | 2,77 | 1,168 | 55,40 | 40 | متوسط |
| 27 | تساعدني الإدارة في حالة الضرورة. | 2,77 | 1,146 | 55,40 | 40 | متوسط |
| 28 | أعتقد أن عنصر التحدي موجود في عملي. | 3,47 | 1,163 | 69,40 | 21 | عال |
| 29 | يتوافق حجم أعمالي اليومية مع الحجم الساعي المخصص للعمل. | 3,37 | 1,118 | 67,40 | 23 | متوسط |
| 30 | أعبر عن رأيي بحرية ودون خوف من المسؤول عني. | 3,35 | 1,200 | 67,00 | 24 | متوسط |
| 31 | يسرني ما يشعر به الأساتذة من رضا وتقدير لما أقدمه من خدمات لهم. | 3,84 | 1,103 | 76,80 | 03 | عال |
| 32 | يقابل زملائي في التفتيش آرائي بروح من الحوار والاهتمام. | 3,69 | 1,013 | 73,80 | 10 | عال |
| 33 | يساعدني الزملاء في العمل على تحقيق أهداف الإشراف التربوي. | 3,58 | 1,069 | 71,60 | 13 | عال |
| **البعد الرابع: الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي** | | | | | | |
| 34 | أشعر بالأمن الوظيفي في قطاعي. | 3,26 | 1,114 | 65,20 | 26 | متوسط |
| 35 | لم أفكر في ترك عملي الحالي. | 3,53 | 1,091 | 70,60 | 17 | عال |
| 36 | أشعر بالطمأنينة أثناء القيام بأعمالي. | 3,55 | 1,076 | 71,00 | 16 | عال |
| 37 | استمرارية وظيفتي توفر لي الاستقرار النفسي. | 3,64 | 1,037 | 72,80 | 11 | عال |
| 38 | لا أفكر في تغيير مكان عملي. | 3,51 | 1,111 | 70,20 | 18 | عال |
| 39 | أستطيع إضافة ساعات عمل بعد الدوام الرسمي. | 3,28 | 1,148 | 65,60 | 25 | متوسط |
| 40 | أشعر بالرضا عند المشاركة في القرارات المهمة مع الإدارة. | 3,74 | 1,030 | 74,80 | 07 | عال |
| 41 | أشعر عموما بالرضا عن أدائي في العمل. | 3,77 | 1,041 | 75,40 | 05 | عال |
| 42 | أشعر بالاعتزاز عند إنجاز العمل في وقته المحدد. | 3,92 | 1,138 | 78,40 | 01 | عال |
| 43 | أستمتع بعملي كمفتش للتعليم الابتدائي. | 3,75 | 1,041 | 75,00 | 06 | عال |
| 44 | أنا مقتنع بالأسلوب المتبع في تقويم أدائي الوظيفي. | 3,48 | 1,126 | 69,60 | 20 | عال |
| **الأداة ككل** | | 3,31 | 0,602 | 66,20 | | متوسط |

بقراءة متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة مفتشي التعليم الابتدائي على مقياس الرضا الوظيفي، أشارت البيانات في الجدول رقم (63) إلى أن أعلى المتوسطات الحسابية سُجل على العبارة رقم (41) المتعلقة بـ: "أشعر بالاعتزاز عند إنجاز العمل في وقته المحدد" حيث كان المتوسط الحسابي **(3,92)**، وبانحراف معياري قدره **(1,138)**. في حين كان أدنى متوسط حسابي وقدره **(2,70)**، وقيمة انحراف معياري قدرها **(1,102)** على العبارة رقم (25) ومفادها "ترضيني الخدمات التي تقدمها الإدارة".

### 3.2. نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري على مقياس دافعية الإنجاز عالٍ جدًّا". وتهدف الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل

الثالث في إشكالية الدراسة وهو: – ما مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز؟

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية في جانب قياس مستوى دافعية الإنجاز، تمَّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة ثم لجميع بنوده ككل. أما عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب هذه الفروق حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومادة التفتيش، بينما تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب متوسطات درجات أفراد العينة في دافعية الإنجاز حسب متغيري العمر وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ويُظهِر الجدول رقم (64) ذلك.

وقد اعتمد الطالب المعايير الآتية لتحديد الحكم على مستوى دافعية الإنجاز في حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند عينة الدراسة على النحو الآتي:

– المتوسط من 01 إلى 1,80 يدل على مستوى دافعية إنجاز ضعيف جدًّا.
– المتوسط من 1,81 إلى 2,61 يدل على مستوى دافعية إنجاز ضعيف.
– المتوسط من 2,62 إلى 3,42 يدل على مستوى دافعية إنجاز متوسط.
– المتوسط من 3,43 إلى 4,23 يدل على مستوى دافعية إنجاز عال.
– المتوسط من 4,24 إلى 05 يدل على مستوى دافعية إنجاز عال جدًّا.

**جدول رقم (64): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة.**

| رقم البعد | الأبعاد | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | 09 | 3,93 | 0,836 | 78,6 | 1 | عالية |
| 2 | المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | 13 | 3,84 | 0,746 | 76,8 | 3 | عالية |
| 3 | الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | 10 | 3,88 | 0,839 | 77,6 | 2 | عالية |
| 4 | الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | 08 | 3,48 | 0,673 | 69,6 | 5 | عالية |
| 5 | الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | 10 | 3,80 | 0,728 | 76,6 | 4 | عالية |
| | **الدرجة الكلية** | 50 | 3,80 | 0,709 | 76,00 | | عالية |

يتبين من الجدول رقم (64) أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي كان عاليا، حيث بلغ **(3,80)**، وانحراف معياري **(0,709)**، مما يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي هو بدرجة عالية، حيث حاز بُعد [التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق] المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره **(3,93)**، وانحراف معياري **(0,836)**، يلي ذلك بُعد [الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية] في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3,88)، وانحراف معياري **(0,839)**،

يلي ذلك في المرتبة الثالثة بُعد [المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان] بمتوسط حسابي بلغ **(3,84)**، وانحراف معياري **(0,746)**، وجاء بُعد [الاستقلالية والتغلب على الصعوبات] في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ **(3,80)** وانحراف معياري **(0,728)**. وخامسا وأخيرا بُعد [الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل] بمتوسط حسابي بلغ **(3,48)** وانحراف معياري **(0,673)**.

إضافة إلى قياس مستوى دافعية الإنجاز حسب الأبعاد، ولمزيد من التفصيل والتدقيق أكثر، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل عبارة من عبارات المقياس وفق أبعادها، والجدول رقم (65) يوضح ذلك.

**جدول رقم (65): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة التقدير لكل بند من بنود مقياس دافعية الإنجاز.**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق** | | | | | | |
| 01 | أهتم بتطوير طريقة عملي. | 4,07 | 1,076 | 81,40 | 03 | عال |
| 02 | أبذل قصارى جهدي للتقيد بتعليمات وأوامر الإدارة. | 4,03 | 1,088 | 80,60 | 06 | عال |
| 03 | أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي المفتشين. | 4,02 | 1,122 | 80,40 | 08 | عال |
| 04 | أفكر كثيرا قبل العمل. | 4,08 | 1,016 | 81,60 | 02 | عال |
| 05 | يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد. | 4,10 | 1,135 | 82,00 | 01 | عال |
| 06 | أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي. | 3,99 | 1,000 | 79,80 | 12 | عال |
| 07 | أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر. | 3,94 | 1,101 | 78,80 | 18 | عال |
| 08 | ما أحصل عليه عند التقاعد يشعرني بالاطمئنان. | 3,17 | 1,269 | 63,40 | 49 | متوسط |
| 09 | أوافق على سياسة الإدارة في منح الحقوق. | 2,84 | 1,182 | 56,80 | 50 | متوسط |
| **البعد الثاني: المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان** | | | | | | |
| 10 | تقييم المسؤول لأدائي بموضوعية يبعث الطمأنينة في نفسي. | 3,47 | 1,091 | 69,40 | 47 | عال |
| 11 | أتعاطف مع زملائي المفتشين عند حدوث أمر ما لأحدهم. | 3,92 | 1,171 | 78,40 | 22 | عال |
| 12 | أعمل على تكوين علاقات إيجابية مع كل الشركاء التربويين. | 4,02 | 1,045 | 80,40 | 08 | عال |
| 13 | أعتني باختيار مواضيع التكوين المفيدة. | 3,59 | 1,058 | 71,80 | 41 | عال |
| 14 | أبحث دائما عن حلول للمشكلات التي تواجهني. | 3,94 | 1,033 | 78,80 | 18 | عال |
| 15 | تشعرني الهيئة التدريسية برغبتها في التعاون معي في الأعمال الجماعية. | 3,74 | 0,998 | 74,80 | 33 | عال |
| 16 | أشعر بالرضا على علاقاتي مع المسؤولين. | 3,62 | 1,085 | 72,40 | 40 | عال |
| 17 | أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية. | 3,78 | 0,894 | 75,60 | 29 | عال |
| 18 | أشعر بالاعتزاز لما أقوم به من عمل. | 3,91 | 1,054 | 78,20 | 23 | عال |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | أبذل جهدا كبيرا للحصول على احترام الأساتذة لي. | 3,96 | 1,138 | 79,20 | 16 | عال |
| 20 | أحترم كثيراً تقدير الإدارة لأدائي في العمل. | 3,59 | 1,063 | 71,80 | 41 | عال |
| 21 | أحرص على أن أكون دقيقًا في أعمالي. | 4,03 | 1,085 | 80,60 | 06 | عال |
| 22 | أنجز أكثر مما أكون برمجت القيام به من أعمال. | 3,70 | 0,972 | 74,00 | 37 | عال |
| **البعد الثالث: الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية** | | | | | | |
| 23 | أرغب بالقيام بالمهام التي تتسم بالصعوبة. | 3,48 | 1,020 | 69,60 | 45 | عال |
| 24 | أوظف معايير الجودة في عملي. | 3,96 | 0,949 | 79,20 | 16 | عال |
| 25 | أتبع الأسلوب العلاقات الإنسانية مع الأساتذة. | 3,94 | 1,121 | 78,80 | 18 | عال |
| 26 | أشعر بالراحة لقيامي بعملي بصورة سليمة. | 4,00 | 1,095 | 80,00 | 11 | عال |
| 27 | تساعدني تحفيزات الإدارة على أداء عملي. | 3,47 | 1,091 | 69,40 | 47 | عال |
| 28 | أتمكن من حل مشكلات الأساتذة دون اللجوء إلى الإجراءات الرسمية. | 3,86 | 1,081 | 77,20 | 28 | عال |
| 29 | أنجز الأعمال التكوينية دون تذمر. | 3,90 | 0,998 | 78,00 | 26 | عال |
| 30 | أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب. | 3,48 | 1,096 | 69,60 | 45 | عال |
| 31 | أستمتع بمناقشة الأمور الهامة أمام الأساتذة. | 3,91 | 1,089 | 78,20 | 23 | عال |
| 32 | أتحمل مسؤوليتي الكاملة تجاه ما أقوم به من أعمال. | 3,97 | 1,068 | 79,40 | 14 | عال |
| **البعد الرابع: الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل** | | | | | | |
| 33 | أحب أن أقوم بالعمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة. | 3,55 | 1,013 | 71,00 | 44 | عال |
| 34 | أهتم بمعرفة حياة الناجحين. | 3,97 | 1,039 | 79,40 | 14 | عال |
| 35 | أساعد الأساتذة ليبلغوا النجاح في عملهم. | 4,06 | 1,121 | 81,20 | 04 | عال |
| 36 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق التفتيش. | 3,77 | 1,015 | 75,40 | 32 | عال |
| 37 | لا أحب أن أستسلم أبدًا مهما بدا العمل صعبًا. | 3,93 | 1,050 | 78,60 | 21 | عال |
| 38 | أضع لنفسي أهدافاً وأعمل على تحقيقها. | 3,98 | 1,045 | 79,60 | 13 | عال |
| 39 | أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه خلال وقت قياسي. | 3,73 | 0,982 | 74,60 | 34 | عال |
| 40 | أبذل أقصى طاقاتي في العمل لتحقيق طموحاتي. | 3,91 | 0,968 | 78,20 | 23 | عال |
| **البعد الخامس: الاستقلالية والتغلب على الصعوبات** | | | | | | |
| 41 | أنا على استعداد للتطوع فيما يراه الآخرون عملا صعبًا. | 3,65 | 0,993 | 73,00 | 39 | عال |
| 42 | أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم. | 3,87 | 1,037 | 77,40 | 27 | عال |
| 43 | تعاملي مع فئات مختلفة يتيح لي إظهار قدراتي القيادية. | 3,71 | 0,987 | 74,20 | 36 | عال |
| 44 | أحب أن أنافس زملائي بأداء الأعمال أفضل منهم. | 3,59 | 1,027 | 71,80 | 41 | عال |
| 45 | أواظب على أوقات الدوام في المقاطعة. | 3,78 | 1,019 | 75,60 | 29 | عال |
| 46 | أعتقد أن وظيفتي تبعث على الإبداع. | 3,78 | 1,001 | 75,60 | 29 | عال |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | أتحمل مسؤولية أعمالي بشجاعة. | 4,05 | 0,999 | 81,00 | 05 | عال |
| 48 | يزداد تعلقي بوظيفتي كلما ازدادت خبرتي. | 4,01 | 1,027 | 80,20 | 10 | عال |
| 49 | الأمن الوظيفي المتوفر يزيد من عطائي. | 3,67 | 1,048 | 73,40 | 38 | عال |
| 50 | صلاحياتي كمفتش تعطيني الدافعية لممارسة عملي. | 3,72 | 1,080 | 74,40 | 35 | عال |
| | **الأداة ككل** | 3,80 | 0,709 | 76,00 | | عال |

يتضح من الجدول السابق رقم (65) أن المتوسط الكلي لدافعية الإنجاز بجميع أبعاده لدى المفتشين التربويين بلغ **(3,80)** وبانحراف معياري قدره **(0,709)**. وهذا يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المفتشين التربويين عالٍ، وأن عبارة "يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد" من البعد الأول حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ **(4,10)** وبانحراف معياري قدره **(1,135)**، وأدنى قيمة في المتوسطات الحسابية حصلت عليها العبارة رقم (09) من البعد الأول كذلك، والمتمثلة في "أوافق على سياسة الإدارة في منح الحقوق" حيث بلغ **(2,84)** وبانحراف معياري قدره **(1,182)**.

ويتبين من الجدول نفسه أيضا أنَّ كل العبارات حصلت على متوسطات حسابية عالية تتراوح ما بين **(3,47)** و **(4,10)**، ماعدا العبارتين الثامنة والتاسعة اللتان حصلتا على متوسطات حسابية متوسطة بلغا **(3,17)** و **(2,84)** على التوالي.

**4.2. نتائج الفرضية الرابعة:**

**- العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي:**

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الرابع في إشكالية الدراسة وهو: - هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري؟

وتُشير الفرضية الرابعة إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائيا، وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية. تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي. ونتائج الجدول الآتي تبين ذلك.

**جدول رقم (66): نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الضغوط المهنية بأبعاده ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي.**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | حجم العينة | قيمة (ر) | قيمة ** (Sig) | مستوى الدلالة المعتمد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | 3,24 | 0,628 | 186 | **-0,203 | 0,005 | 0,05 |
| الرضا الوظيفي | 3,31 | 0,602 | | | | |
| البعد الثاني | 3,15 | 0,661 | 186 | **-0,457 | 0,000 | |
| الرضا الوظيفي | 3,31 | 0,602 | | | | |
| البعد الثالث | 2,72 | 0,668 | 186 | **-0,386 | 0,000 | |
| الرضا الوظيفي | 3,31 | 0,602 | | | | |
| البعد الرابع | 2,94 | 0,774 | 186 | *-0,170 | 0,020 | |
| الرضا الوظيفي | 3,31 | 0,602 | | | | |
| **الضغوط المهنية** | 2,98 | 0,503 | 186 | **-0,422 | 0,000 | |
| **الرضا الوظيفي** | 3,31 | 0,602 | | | | |

(**) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,01).

(*) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,05).

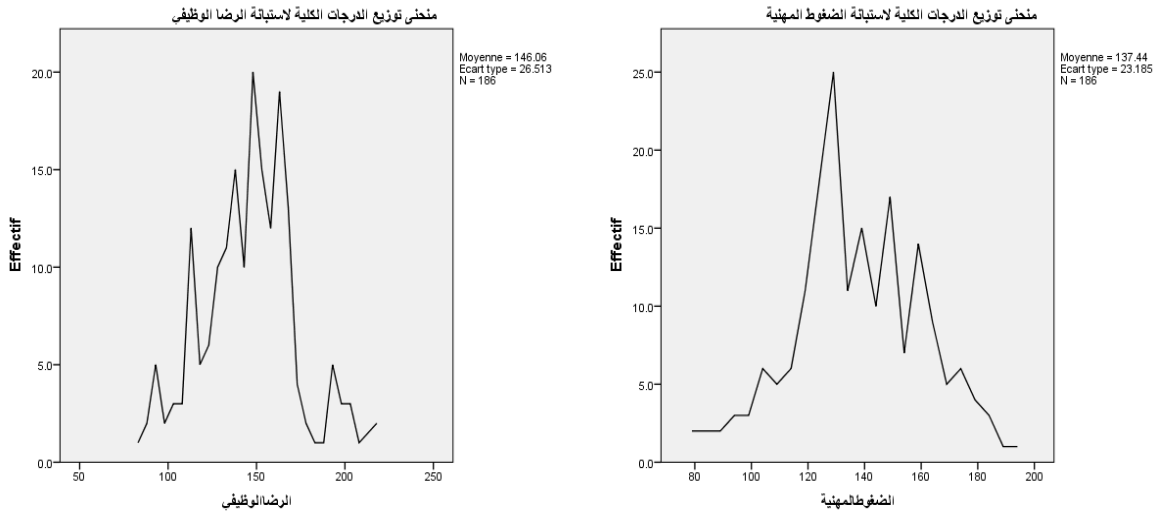
يتبين من جدول رقم (66) أن قيمة (ر) على الدرجة الكلية بلغت (**0,422-**) وأن قيمة مستوى دلالتها (Sig) التي هي (**0,000**) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو (**0,01**)، أي أن (**0,000**) أصغر من (**0,05**) ومعنى ذلك أنه توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها الأربعة التي كانت قيم ارتباطاتها كلها سالبة كذلك ودرجات الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة (**0,01**) ما عدا البعد الرابع الذي كانت قيمة الارتباط دالة عند مستوى (**α = 0,05**). وهذه النتيجة تجعلنا نقول أن الفرضية المصاغة على شكل ($H_1$) قد تحققت وهذا ما أثبتته النتيجة أعلاه. وبما أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون كانت (**0,422-**) فإننا نقول أن العلاقة بين الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي عكسية متوسطة تقترب من الضعف. كما يوضحها الجدول رقم (66)، وكلمة عكسية تعني أنه مع زيادة وارتفاع الضغوط المهنية سيقل وينقص الرضا الوظيفي بنسبة (42 %) أو (422 ‰).

**جدول رقم (67): نوع العلاقة حسب قيم معامل الارتباط لبيرسون (Pearson).**

| الرقم | قيمة المعامل | نوع العلاقة |
|---|---|---|
| **01** | 1 تماما | علاقة طردية تامة |
| **02** | بين 0,9 و 1 | علاقة طردية شبه تامة |
| **03** | بين 0,6 و 0,9 | علاقة طردية قوية |
| **04** | بين 0,4 و 0,6 | علاقة طردية متوسطة |
| **05** | من 0 حتى 0,4 | علاقة طردية ضعيفة |
| **06** | 0 تماما | لا توجد علاقة أبدًا |
| **07** | بين 0 و 0,4− | علاقة عكسية ضعيفة |
| **08** | بين 0,4− و 0,6− | علاقة عكسية متوسطة |
| **09** | بين 0,6− و 0,9− | علاقة عكسية قوية |
| **10** | بين 0,9− و 1− | علاقة عكسية شبه تامة |
| **11** | 1− تماما | علاقة عكسية تامة |

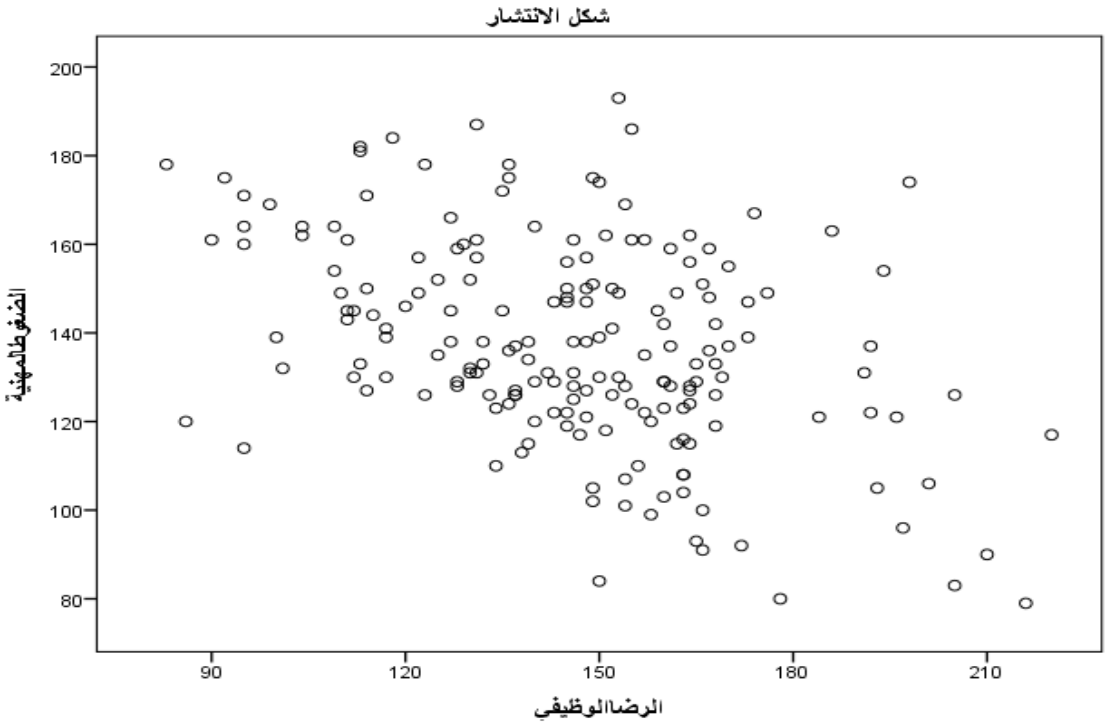
**المصدر: (البحر، والتنجي، 2014، ص 89)**

ويتضح من الجدول السابق رقم (67) أن هناك علاقة عكسية سلبية دالة إحصائيا وضعيفة بين الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي، والشكل رقم (58) يوضح ذلك، حيث أن المنحنيان يثبتان ذلك. حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما إلى (**0,422−**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0,01). وهذا يدل على أن الضغوط المهنية تؤثر سلبا على الرضا الوظيفي للمفتشين التربويين، والشكل الموالي يوضح العلاقة العكسية بين الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي.




**شكل رقم (58): مقارنة بين توزيعي الدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية والرضا الوظيفي.**

**المصدر: من إعداد الطالب.**




**شكل رقم (59): شكل الانتشار للدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية والرضا الوظيفي.**

### 5.2. نتائج الفرضية الخامسة:

**- العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز:**

تنص الفرضية الخامسة على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الخامس في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري؟

وتُشير الفرضية الخامسة إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائيا، وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية. تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ودرجات دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي. ونتائج الجدول الآتي تبين ذلك.

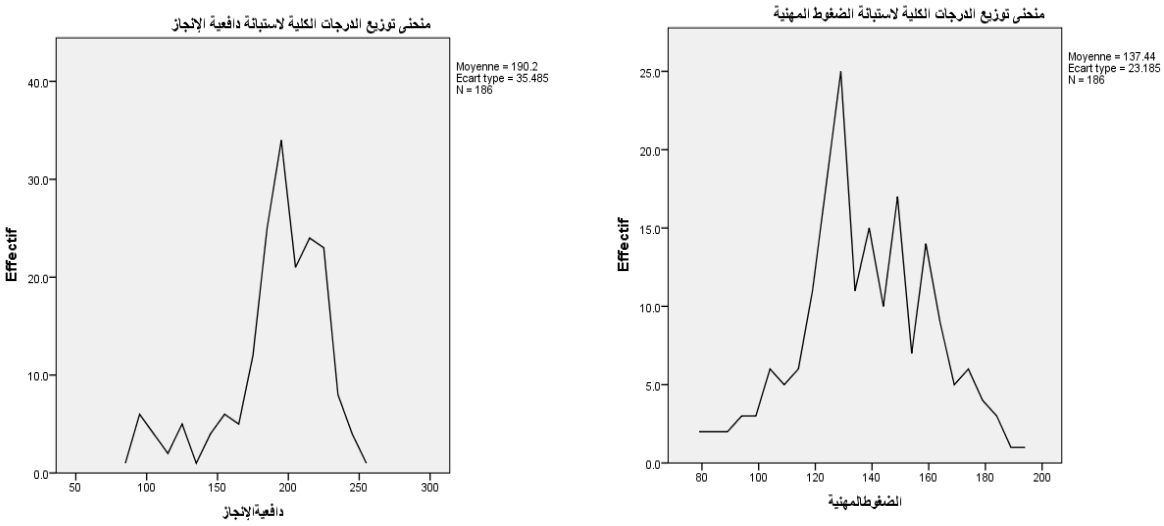
**جدول رقم (68): نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي.**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | حجم العينة | قيمة (ر) | قيمة ** (Sig) | مستوى الدلالة المعتمد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | 3,24 | 0,628 | 186 | **-0,202 | 0,006 | 0,05 |
| دافعية الإنجاز | 3,80 | 0,709 | | | | |
| البعد الثاني | 3,15 | 0,661 | 186 | 0,011 | 0,876 | |
| دافعية الإنجاز | 3,80 | 0,709 | | | | |
| البعد الثالث | 2,72 | 0,668 | 186 | **-0,423 | 0,000 | |
| دافعية الإنجاز | 3,80 | 0,709 | | | | |
| البعد الرابع | 2,94 | 0,774 | 186 | -0,063 | 0,390 | |
| دافعية الإنجاز | 3,80 | 0,709 | | | | |
| **الضغوط المهنية** | 2,98 | 0,503 | 186 | **-0,146 | 0,046 | |
| **دافعية الإنجاز** | 3,80 | 0,709 | | | | |

(*) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,05).

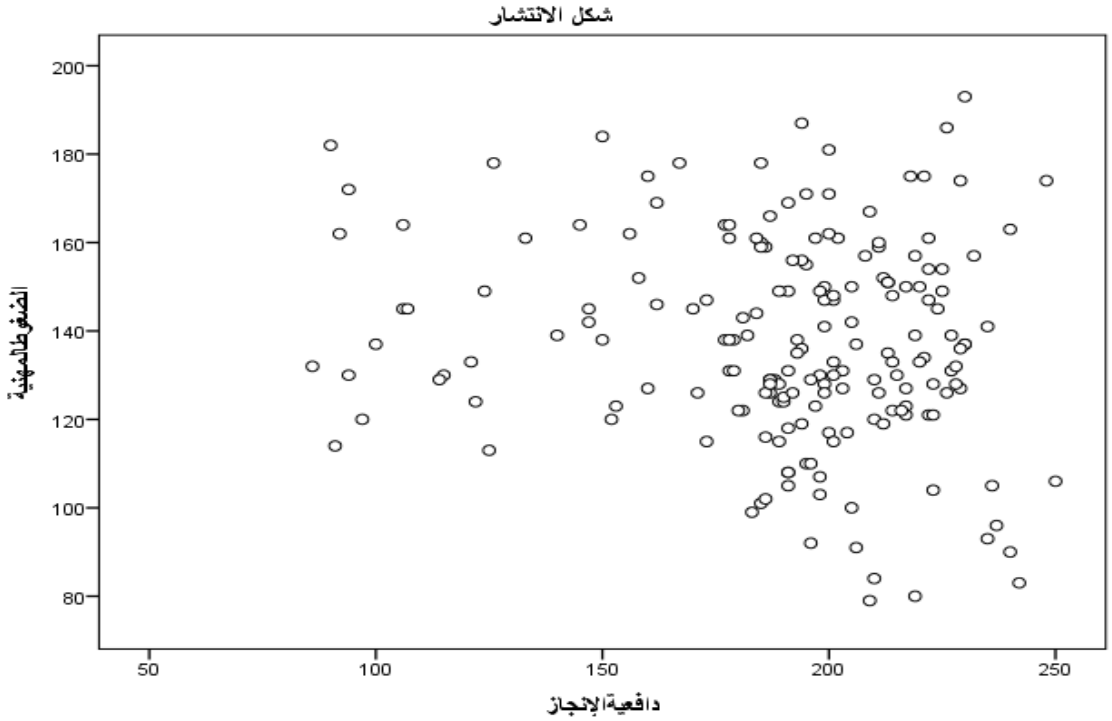
يتبين من الجدول رقم (68) أن قيمة (ر) بلغت **(-0,146)** وأن قيمة مستوى دلالتها (Sig) التي هي **(0,047)** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **(0,05)**، أي أن **(0,046)** أصغر من **(0,05)** ومعنى ذلك أنه توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغوط المهنية ودرجات دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة **(0,05)**. وهذه النتيجة تجعلنا نقبل هذه الفرضية البديلة $H_1$ونرفض الفرضية الصفرية $H_0$ التي تدل على وجود علاقة سالبة (عكسية) متوسطة ودالة إحصائياً بين درجات الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

ويتضح من الجدول السابق رقم (68) أن هناك علاقة عكسية سالبة دالة إحصائيا وضعيفة بين الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي، وهذا يدل على أن الضغوط المهنية تؤثر سلبا على دافعية الإنجاز للمفتشين التربويين، والشكل الموالي يوضح العلاقة العكسية بين الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز.




**شكل رقم (60): مقارنة بين توزيعي الدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.**

**المصدر: من إعداد الطالب**




**شكل رقم (61): شكل الانتشار للدرجات الكلية لمقياسي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.**

**6.2. نتائج الفرضية السادسة:** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الضغوط المهنية حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير الجنس:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير الجنس".

وتُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير الجنس. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط المهنية.

**جدول رقم (69): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.**

| الإحصاءات / الأبعاد | متغير الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | الذكور | 119 | 3,20 | 0,587 | 0,084 | −1,197 | 184 | 0,233 |
| | الإناث | 67 | 3,32 | 0,694 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | الذكور | 119 | 3,14 | 0,655 | 0,814 | −0,144 | 184 | 0,886 |
| | الإناث | 67 | 3,16 | 0,677 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | الذكور | 119 | 2,68 | 0,687 | 0,685 | −1,043 | 184 | 0,298 |
| | الإناث | 67 | 2,78 | 0,633 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | الذكور | 119 | 2,92 | 0,740 | 0,522 | −0,410 | 184 | 0,682 |
| | الإناث | 67 | 2,97 | 0,836 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | الذكور | 119 | 2,96 | 0,474 | 1,281 | −0,958 | 184 | 0,339 |
| | الإناث | 67 | 3,03 | 0,553 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

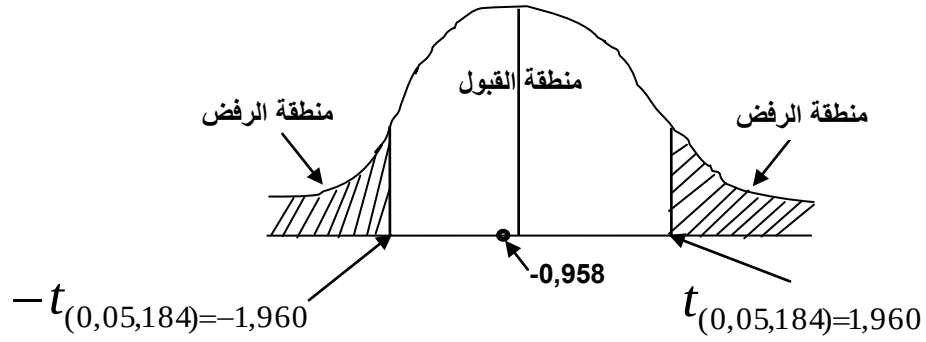
قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

يتبين من الجدول رقم (69) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **(0,281)** وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات

المتساوية (Hypothèse de variances égales) في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت (**0,958**−) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (**0,339**) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو (**0,05**)، أي أن (**0,339**) أكبر من (**0,05**). ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى (**0,05**). فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية بين الذكور والإناث من مفتشي التعليم الابتدائي.

وبطريقة أخرى يمكن مقارنة قيمة (t) المحسوبة (**0,958**−) بقيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (**0,05**) = (**1,96**)، وعند درجة حرية (**184**)، نجد الدرجة المحسوبة (**0,958**−) أصغر من الدرجة الجدولية (**1,96**)، ويلاحظ أن الإشارة السالبة هنا تعني أن متوسط العينة الأولى (الذكور) جاء من حيث القيمة أقل من متوسط العينة الثانية (الإناث)، ولكن يجب التحقق من الدلالة الإحصائية مع إهمال الإشارة السالبة، فنلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (الحرجة أو النظرية) التي تساوي (**ت = 1,960**). وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة الأولى ومتوسط العينة الثانية، وعليه نقبل الفرض الصفري المعطى ونرفض الفرض البديل. أي أن هذه القيمة داخل نطاق قبول الفرضية الصفرية، كما يتضح في شكل منحنى (t)، أي بمعنى نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية وفقا لمتغير الجنس (النوع) وباحتمال (**0,95**).

وللتأكيد أكثر، تتكون أي فترة ثقة (Intervalle De Confiance De La Différence) من رقمين هما: الحد الأدنى والحد الأعلى، ومنه فإن فترة الثقة للفرق بين وسطي العينتين هي: (**0,22563**− / **0,07817**) بالنسبة لمقياس الضغوط المهنية. ونقبل الفرضية الصفرية إذا كان الصفر موجود داخل فترة الثقة، وكما هو أعلاه فالصفر موجود بفترتي الثقة الاثنتين على التوالي، وبالتالي نستطيع قبول الفرضية الصفرية. ويمكن الاستنتاج أن جنس المفتشين لا يؤثر على درجات المقياس.




**شكل رقم (62): منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية السادسة حسب متغير الجنس.**

**المصدر: من إعداد الطالب على أساس مخرجات الجدول رقم (69).**

**- الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير العمر:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير العمر".

وتُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير العمر. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الثاني (العمر)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (70): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| متغير العمر | العدد | الضغوط المهنية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 30 إلى 40 سنة** | **55** | 3,02 | 0,468 | 0,220 | −0,276 | 0,334 | 0,063 |
| **من 41 إلى 50 سنة** | **72** | 2,96 | 0,499 | 0,249 | −0,213 | 0,113 | 0,058 |
| **51 سنة فما فوق** | **59** | 2,98 | 0,546 | 0,298 | 0,231 | −0,713 | 0,071 |
| **العينة ككل** | **186** | 2,98 | 0,503 | 0,254 | −0,261 | −0,209 | 0,036 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (70) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين لمستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب الفروق في الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر. قصد التعرف إلى الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر والجدول رقم (71) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (71): نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| الإحصاءات / الأبعاد | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بين المجموعات | 2 | 1,303 | 0,651 | 1,659 | 0,193 |
| | داخل المجموعات | 183 | 71,842 | 0,393 | | |
| | المجموع | 185 | 73,145 | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بين المجموعات | 2 | 0,019 | 0,009 | 0,021 | 0,979 |
| | داخل المجموعات | 183 | 80,943 | 0,442 | | |
| | المجموع | 185 | 80,962 | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بين المجموعات | 2 | 0,271 | 0,136 | 0,301 | 0,740 |
| | داخل المجموعات | 183 | 82,455 | 0,451 | | |
| | المجموع | 185 | 82,726 | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بين المجموعات | 2 | 0,890 | 0,445 | 0,740 | 0,479 |
| | داخل المجموعات | 183 | 110,088 | 0,602 | | |
| | المجموع | 185 | 110,977 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 2 | 0,125 | 0,063 | 0,245 | 0,783 |
| | داخل المجموعات | 183 | 46,859 | 0,256 | | |
| | المجموع | 185 | 46,984 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,05) = 3,04

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,01) = 4,71

يتبين من جدول رقم (71) أن قيمة (ف) بلغت **(0,245)** وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,785)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، وهذا يعني أن الفروق في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.

ويتضح كذلك من الجدول رقم (71) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية، وذلك عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**). أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**) تعزى لمتغير العمر، وهذا لا يعزز ما افترضه الطالب في بادئ الأمر.

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير المؤهل العلمي:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير المؤهل العلمي".

وتُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير المؤهل العلمي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المفتشين ذوي المؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق في الضغوط المهنية.

**جدول رقم (72): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي.**

| الإحصاءات / الأبعاد | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بكالوريا فما دون | 79 | 3,24 | 0,602 | 0,186 | −0,039 | 184 | 0,969 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,25 | 0,650 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بكالوريا فما دون | 79 | 3,20 | 0,613 | 0,203 | 0,862 | 184 | 0,390 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,21 | 0,695 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بكالوريا فما دون | 79 | 2,66 | 0,625 | 0,332 | −0,917 | 184 | 0,360 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 2,75 | 0,699 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بكالوريا فما دون | 79 | 2,90 | 0,616 | 0,001 | −0,551 | 183,639 | 0,582 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 2,96 | 0,875 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بكالوريا فما دون | 79 | 2,97 | 0,447 | 0,070 | −0,324 | 184 | 0,746 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | جامعي فما فوق | 107 | 2,99 | 0,543 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

يتبين من الجدول رقم (72) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **(0,070)** وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية (Hypothèse de variances égales) في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت **(0.324−)** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **(0,746)** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **(0,05)**، أي أن **(0,746)** أكبر من **(0,05)**. ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية بين المفتشين ذوي المؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية بين المفتشين ذوي مؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق من مفتشي التعليم الابتدائي، وبالتالي فإن ما توصل إليه الطالب من قرار فهو يخالف ما افترضه في البداية ونقول أن الفرضية لم تتحقق حسب متغير المؤهل العلمي.

والملاحظ في بيانات البعد الرابع وجود تغيير في مقدار درجة الحرية الذي يساوي **(183,639)** وذلك راجع إلى قيمة اختبار ليفين للبعد (F = **10,661**) ومستوى معنوية (Sig = **0,001**) التي هي أقل من مستوى الدلالة (α = **0,05**). فهذا معناه ودليل على عدم التجانس، لذلك نقبل الفرضية البديلة القائلة بعدم تجانس التباين بين العينتين، وبما أن البيانات بها عدم تجانس التباين فبالتالي نأخذ القيمة في الصف الثاني (الأسفل) من جدول (t) بفرض عدم تجانس التباين (Hypothèse de variances inégales).

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الرابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية)".

وتُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية). وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين مفتشي اللغة العربية ومفتشي اللغة الفرنسية في الضغوط المهنية.

**جدول رقم (73): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية).**

| الإحصاءات / الأبعاد | مادة التفتيش | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | لغة عربية | 128 | 3,25 | 0,600 | 0,549 | 0,060 | 184 | 0,952 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,24 | 0,693 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | لغة عربية | 128 | 3,17 | 0,638 | 0,328 | 0,717 | 184 | 0,476 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,10 | 0,713 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | لغة عربية | 128 | 2,74 | 0,647 | 0,353 | 0,741 | 184 | 0,459 |
| | لغة فرنسية | 58 | 2,66 | 0,715 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | لغة عربية | 128 | 2,92 | 0,757 | 0,386 | −0,403 | 184 | 0,688 |
| | لغة فرنسية | 58 | 2,97 | 0,817 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | لغة عربية | 128 | 2,99 | 0,460 | 0,010 | 0,382 | 89,454 | 0,703 |
| | لغة فرنسية | 58 | 2,96 | 0,592 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

الملاحظ من الجدول رقم (73) في بيانات االدرجة الكلية وجود تغيير في مقدار درجة الحرية الذي يساوي (**89,454**) وذلك راجع إلى قيمة مستوى معنوية اختبار ليفين (**0,010** = Sig) التي هي أقل من مستوى الدلالة (**0,05** = α). فهذا معناه ودليل على عدم التجانس، لذلك نقبل الفرضية البديلة القائلة بعدم تجانس التباين بين العينتين، وبما أن البيانات بها عدم تجانس التباين فبالتالي نأخذ القيمة في الصف الثاني (الأسفل) من جدول (t) بفرض عدم تجانس التباين (Hypothèse de variances inégales).

. وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت (**0.382−**) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (**0,703**) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو (**0,05**)، أي أن (**0,703**) أكبر من (**0,05**). ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى (**0,05**). فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية) من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم

وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية) من مفتشي التعليم الابتدائي.

وبالنظر كذلك إلى الجدول (73) والذي يوضح نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة (لغة عربية / لغة فرنسية) على مقياس الضغوط المهنية، حيث نجد أن قيمة (ت) المحسوبة (الفعلية) التي تساوي **(0,388)** غير دالة إحصائيا، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية **(184)** وعند مستوى دلالة **(0,05)** التي تساوي **(1,96)**، وعليه نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية)، وبالتالي فإن هذه النتيجة تسير في عكس اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تحقق على مستوى عينة الدراسة.

**- الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الخامس على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش".

وتُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الضغوط المهنية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الخامس (سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (74): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش | العدد | الضغوط المهنية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 01 إلى 05 سنة** | **56** | 2,99 | 0,523 | 0,274 | 0,001 | -0,554 | 0,069 |
| **من 06 إلى 10 سنة** | **75** | 2,98 | 0,459 | 0,211 | -0,044 | -0,216 | 0,053 |
| **11 سنة فما فوق** | **55** | 2,98 | 0,549 | 0,302 | -0,134 | 0,065 | 0,074 |
| **العينة ككل** | **186** | 2,98 | 0,503 | 0,254 | -0,061 | -0,209 | 0,036 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (74) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، قام الطالب باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك بحساب مجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة

"ف" ومستوى دلالتها؛ قصد التعرف إلى الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش والجدول رقم (75) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (75): نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| الإحصاءات / الأبعاد | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بين المجموعات | 2 | 0,343 | 0,171 | 0,431 | 0,651 |
| | داخل المجموعات | 183 | 72,802 | 0,398 | | |
| | المجموع | 185 | 73,145 | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بين المجموعات | 2 | 0,103 | 0,052 | 0,117 | 0,890 |
| | داخل المجموعات | 183 | 80,858 | 0,442 | | |
| | المجموع | 185 | 80,962 | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بين المجموعات | 2 | 0,268 | 0,134 | 0,297 | 0,745 |
| | داخل المجموعات | 183 | 82,458 | 0,451 | | |
| | المجموع | 185 | 82,726 | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بين المجموعات | 2 | 0,356 | 0,178 | 0,295 | 0,745 |
| | داخل المجموعات | 183 | 110,621 | 0,604 | | |
| | المجموع | 185 | 110,977 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 2 | 0,004 | 0,002 | 0,008 | 0,992 |
| | داخل المجموعات | 183 | 46,980 | 0,257 | | |
| | المجموع | 185 | 46,984 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,05) = 3,04

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,01) = 4,71

يتبين من جدول رقم (75) أن قيمة (ف) بلغت **(0,008)** وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,992)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، وهذا يعني أن الفروق في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي

تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

ويتضح كذلك من الجدول رقم (75) أن قيمة "ف" المحسوبة التي تساوي **(0,008)** أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية **(2، 183)** وعند مستوى دلالة **(0,05)** = **(3,04)**. في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية، وذلك عند مستوى الدلالة **(α = 0,05)**. أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α = 0,05)** تعزى لمتغير العمر، وهذا لا يعزز ما افترضه الطالب في بادئ الأمر. وأن هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية.

**7.2. نتائج الفرضية السابعة:** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس".

وتُشير حسب متغير الجنس إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي.

**جدول رقم (76): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.**

| الإحصاءات / الأبعاد | متغير الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | الذكور | 119 | 3,21 | 0,663 | 0,264 | −0,166 | 184 | 0,868 |
| | الإناث | 67 | 3,31 | 0,610 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | الذكور | 119 | 3,19 | 0,638 | 0,422 | −0,969 | 184 | 0,334 |
| | الإناث | 67 | 3,28 | 0,590 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | الذكور | 119 | 3,24 | 0,737 | 0,333 | −1,166 | 184 | 0,868 |
| | الإناث | 67 | 3,25 | 0,719 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | الذكور | 119 | 3,51 | 0,671 | 0,744 | −0,703 | 184 | 0,483 |
| | الإناث | 67 | 3,59 | 0,678 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | الذكور | 119 | 3,29 | 0,615 | 0,380 | −0,790 | 184 | 0,431 |
| | الإناث | 67 | 3,36 | 0,579 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

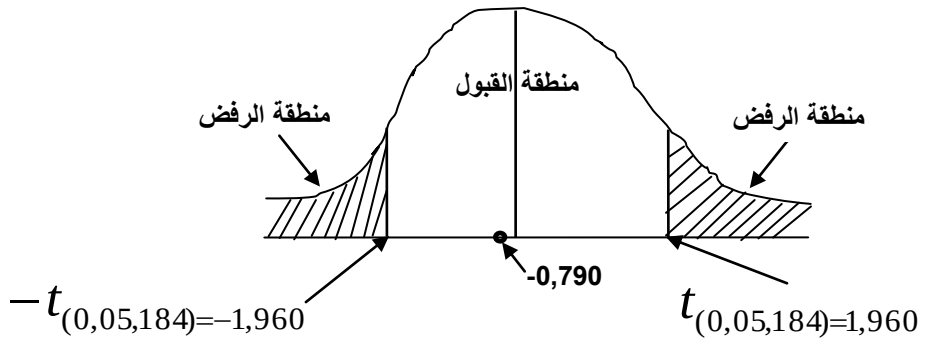
قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

يتبين من الجدول رقم (76) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **(0,380)** وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية (Hypothèse de variances égales) في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت **(0,790−)** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **(0,431)** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **(0,05)**، أي أن **(0,339)** أكبر من **(0,05)**. ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث من مفتشي التعليم الابتدائي.

ويظهر الجدول رقم (76) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين الذكور، وبين واستجابات المفتشات الإناث، على مقياس الرضا الوظيفي ككل، لصالح الفئة الثانية وبفارق قليل يقدر بـ: **(0,07)**. حيث أن قيمة مستوى المعنوية على الدرجة الكلية للمقياس بلغت **(0,431** = Sig)، وهي قيمة أكبر من **(0,05)**، وعليه فإننا نقبل فرض العدم (الصفري) ونرفض الفرض البديل، أي بمعنى أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط العينة الأولى (الذكور) الذي بلغ (3,29) وبانحراف معياري قدره (0,615)، ومتوسط العينة الثانية (الإناث) الذي بلغ (3,36) وبانحراف معياري قدره (0,579) والفرق بينهما فرق ليس له دلالة. وبالتالي فإن ما افترضه الطالب من قرار في البداية يعاكس النتيجة المتحصل عليها، ونتيجة الفرضية تثبت ذلك، وعليه الفرضية لم تتحقق في جانبها المتعلق بالجنس.

وبطريقة أخرى يمكن مقارنة قيمة (t) المحسوبة **(0,790−)** بقيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة **(0,05)** = **(1,96)**، وعند درجة حرية **(184)**، نجد الدرجة المحسوبة **(0,790−)** أقل من الدرجة الجدولية **(1,96)**، ويلاحظ أن الإشارة السالبة هنا تعني أن متوسط العينة الأولى (الذكور) جاء من حيث القيمة أقل من متوسط العينة الثانية (الإناث)، ولكن يجب التحقق من الدلالة الإحصائية مع إهمال الإشارة السالبة، فنلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (الحرجة أو النظرية) التي تساوي (ت = **1,960**). وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة الأولى ومتوسط العينة الثانية، وعليه نقبل الفرض الصفري المعطى ونرفض الفرض البديل. أي أن هذه القيمة داخل نطاق قبول الفرضية الصفرية، كما يتضح في شكل منحنى (t)، أي بمعنى نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وفقا لمتغير الجنس (النوع) وباحتمال **(0,95)**. وللتأكيد أكثر، تتكون أي فترة ثقة ( Intervalle De Confiance De La Différence) من رقمين هما: الحد الأدنى والحد الأعلى، ومنه فإن فترة الثقة للفرق بين وسطي العينتين هي: **(0,25445− / 0,10900)** بالنسبة لمقياس الرضا الوظيفي. ونقبل الفرضية الصفرية إذا كان الصفر موجود داخل فترة الثقة، وكما هو أعلاه فالصفر موجود بفترتي الثقة الاثنتين على التوالي، وبالتالي نستطيع قبول الفرضية الصفرية. ويمكن الاستنتاج أن جنس المفتشين لا يؤثر على درجات المقياس.




**شكل رقم (63): منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية السابعة حسب متغير الجنس.**

**المصدر: من إعداد الطالب على أساس مخرجات الجدول رقم (76).**

**- الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير العمر:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير العمر".

وتُشير حسب متغير العمر إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير العمر. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الثاني (العمر)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (77): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| متغير العمر | العدد | الرضا الوظيفي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 30 إلى 40 سنة** | **55** | 3,43 | 0,547 | 0,300 | -0,256 | 1,228 | 0,073 |
| **من 41 إلى 50 سنة** | **72** | 3,31 | 0,575 | 0,331 | -0,087 | 0,204 | 0,067 |
| **51 سنة فما فوق** | **59** | 3,22 | 0,672 | 0,452 | 0,453 | -0,027 | 0,087 |
| **العينة ككل** | **186** | 3,31 | 0,602 | 0,363 | -0,101 | -0,133 | 0,044 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (77) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين لمستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب الفروق في الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر. قصد التعرف إلى الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر والجدول رقم (78) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (78): نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| الإحصاءات / الأبعاد | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بين المجموعات | 2 | 1,086 | 0,543 | 1,311 | 0,272 |
| | داخل المجموعات | 183 | 75,786 | 0,414 | | |
| | المجموع | 185 | 76,872 | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بين المجموعات | 2 | 0,708 | 0,354 | 0,914 | 0,403 |
| | داخل المجموعات | 183 | 70,828 | 0,387 | | |
| | المجموع | 185 | 71,535 | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بين المجموعات | 2 | 2,501 | 1,251 | 2,389 | 0,095 |
| | داخل المجموعات | 183 | 95,803 | 0,524 | | |
| | المجموع | 185 | 98,304 | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بين المجموعات | 2 | 1,475 | 0,738 | 1,641 | 0,197 |
| | داخل المجموعات | 183 | 82,260 | 0,450 | | |
| | المجموع | 185 | 83,735 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 2 | 1,294 | 0,647 | 1,799 | 0,168 |
| | داخل المجموعات | 183 | 65,848 | 0,360 | | |
| | المجموع | 185 | 67,142 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,05) = 3,04

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,01) = 4,71

يتبين من جدول رقم (78) أن قيمة (ف) بلغت **(1,799)** وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,168)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.

ويتضح كذلك من الجدول رقم (78) أن قيمة "ف" المحسوبة التي قدرت بـ: **(1,799)** أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية **(2، 183)** وعند مستوى دلالة **(0,05)** = **(3,04)** في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وذلك عند مستوى الدلالة **(α = 0,05)**. أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α = 0,05)** تعزى لمتغير العمر، وهذا لا يعزز ما افترضه الطالب في بادئ الأمر.

- **الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي".

وتُشير حسب متغير المؤهل العلمي إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المفتشين ذوي المؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق في الرضا الوظيفي.

**جدول رقم (79): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي.**

| الإحصاءات / الأبعاد | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بكالوريا فما دون | 79 | 3,18 | 0,642 | 0,615 | −1,296 | 184 | 0,197 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,30 | 0,644 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بكالوريا فما دون | 79 | 3,20 | 0,586 | 0,390 | −0,410 | 184 | 0,683 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,24 | 0,648 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بكالوريا فما دون | 79 | 3,21 | 0,709 | 0,577 | −0,585 | 184 | 0,559 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,27 | 0,745 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بكالوريا فما دون | 79 | 3,50 | 0,634 | 0,358 | −0,751 | 184 | 0,454 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,57 | 0,700 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بكالوريا فما دون | 79 | 3,27 | 0,574 | 0,449 | −0,881 | 184 | 0,379 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 3,35 | 0,622 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

يتبين من الجدول رقم (79) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **(0,449)** وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية (Hypothèse de variances égales) في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت).

وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت **(0.881−)** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **(0,379)** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **(0,05)**، أي أن **(0,379)** أكبر من **(0,05)**. ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود

فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المفتشين ذوي المؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين المفتشين ذوي مؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق من مفتشي التعليم الابتدائي، وبالتالي فإن ما توصل إليه الطالب من قرار أولي فهو غير صحيح.

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الرابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية)".

وتُشير حسب متغير مادة التفتيش إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية). وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين مفتشي اللغة العربية ومفتشي اللغة الفرنسية في الرضا الوظيفي.

**جدول رقم (80): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية).**

| الإحصاءات / الأبعاد | مادة التفتيش | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (Sig) لاختبار ليفين | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | لغة عربية | 128 | 3,28 | 0,599 | 0,054 | 0,861 | 184 | 0,391 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,19 | 0,737 | | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | لغة عربية | 128 | 3,23 | 0,608 | 0,581 | 0,223 | 184 | 0,824 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,21 | 0,656 | | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | لغة عربية | 128 | 3,26 | 0,757 | 0,078 | 0,450 | 184 | 0,653 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,21 | 0,666 | | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | لغة عربية | 128 | 3,51 | 0,689 | 0,568 | -0,910 | 184 | 0,364 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,61 | 0,634 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | لغة عربية | 128 | 3,32 | 0,601 | 0,994 | 0,187 | 184 | 0,852 |
| | لغة فرنسية | 58 | 3,30 | 0,610 | | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$).

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,96

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (184) وعند مستوى دلالة (0,01) = 2,58

يتبين من الجدول رقم (80) أن قيمة (ت) بلغت (**0.187**) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (**0,852**) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو (**0,05**)، أي أن (**0,852**) أكبر من (**0,05**). ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى (**0,05**). فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية) من أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة $H_1$ ونقبل بالفرضية الصفرية $H_0$ التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية) من مفتشي التعليم الابتدائي.

وبالنظر كذلك إلى الجدول (80) والذي يوضح نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة (لغة عربية / لغة فرنسية) على مقياس الرضا الوظيفي، حيث نجد أن قيمة (ت) المحسوبة (الفعلية) التي تساوي (**0,187**) غير دالة إحصائيا، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (**184**) وعند مستوى دلالة (**0,05**) التي تساوي (**1,96**)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (مفتشو اللغة العربية / مفتشو اللغة الفرنسية)، وبالتالي فإن هذه النتيجة تسير في عكس اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تحقق على مستوى عينة الدراسة.

**- الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الخامس على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش".

وتُشير حسب متغير الخبرة المهنية في التفتيش إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الخامس (سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (81): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش | العدد | الرضا الوظيفي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 01 إلى 05 سنة** | **56** | 3,24 | 0,503 | 0,254 | −0,333 | −0,124 | 0,067 |
| **من 06 إلى 10 سنة** | **75** | 3,31 | 0,632 | 0,401 | 0,033 | −0,010 | 0,073 |
| **11 سنة فما فوق** | **55** | 3,40 | 0,649 | 0,422 | 0,244 | 0,062 | 0,087 |
| **العينة ككل** | **186** | 3,31 | 0,602 | 0,363 | 0,101 | 0,133 | 0,044 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (81) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، قام الطالب باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك بحساب مجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى دلالتها؛ قصد التعرف إلى الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش والجدول رقم (82) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (82): نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| الإحصاءات / الأبعاد | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** ظروف العمل والبيئة المادية | بين المجموعات | 2 | 0,603 | 0,301 | 0,723 | 0,487 |
| | داخل المجموعات | 183 | 76,269 | 0,417 | | |
| | المجموع | 185 | 76,872 | | | |
| **البعد الثاني:** طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء | بين المجموعات | 2 | 1,261 | 0,631 | 1,642 | 0,196 |
| | داخل المجموعات | 183 | 70,274 | 0,384 | | |
| | المجموع | 185 | 71,535 | | | |
| **البعد الثالث:** الآثار النفسية | بين المجموعات | 2 | 0,900 | 0,450 | 0,845 | 0,431 |
| | داخل المجموعات | 183 | 97,405 | 0,532 | | |
| | المجموع | 185 | 98,304 | | | |
| **البعد الرابع:** الآثار الجسمية | بين المجموعات | 2 | 0,527 | 0,264 | 0,580 | 0,561 |
| | داخل المجموعات | 183 | 83,208 | 0,455 | | |
| | المجموع | 185 | 83,735 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 2 | 0,767 | 0,384 | 1,057 | 0,349 |
| | داخل المجموعات | 183 | 66,375 | 0,363 | | |
| | المجموع | 185 | 67,142 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,05) = 3,04

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة (0,01) = 4,71

يتبين من جدول رقم (82) أن قيمة (ف) بلغت **(1,057)** وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,349)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(0,05)**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

ويتضح كذلك من الجدول رقم (82) أن قيمة "ف" المحسوبة التي تساوي **(0,008)** أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 183) وعند مستوى دلالة **(0,05)** = **(3,04)**. في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وذلك عند مستوى الدلالة **($\alpha$ = 0,05)**. أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha$ = 0,05)** تعزى لمتغير العمر، وهذا لا يعزز ما افترضه الطالب في بادئ الأمر. وأن هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية.

**8.2. نتائج الفرضية الثامنة:** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس".

وتُشير وفق هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس. وللتحقق من هذه الفرضية في متغيرها الجزئي الأول (الجنس)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة حسب متغير الجنس، تمّ استخدام اختبار (U) لِـ: مان – وتني (Mann Whitney Test) للكشف عن الفروق – إن وجدت– بين المفتشين الذكور والمفتشات الإناث، ويعزى السبب في استخدام هذا الاختبار غير المعلمي (Non-Parametric Test) كبديل لاختبار (T-Test) المعلمي (Parametric Test) كون أن المشاهدات (البيانات) كمية ولا تتبع التوزيع الطبيعي [انظر الشكل رقم (54، ص 232)].

**جدول رقم (83): نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.**

| الإحصاءات / الأبعاد | متغير الجنس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة (U) | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | الذكور | 119 | 93,08 | 11076,00 | −0,144 | 3936,000 | 0,886 |
| | الإناث | 67 | 94,25 | 6315,00 | | | |
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | الذكور | 119 | 95,62 | 11379,00 | −0,717 | 3734,000 | 0,473 |
| | الإناث | 67 | 89,73 | 6012,00 | | | |
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | الذكور | 119 | 96,37 | 11468,00 | −0,971 | 3645,000 | 0,332 |
| | الإناث | 67 | 88,40 | 5923,00 | | | |
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | الذكور | 119 | 90,81 | 10806,00 | −0,911 | 3666,000 | 0,362 |
| | الإناث | 67 | 98,28 | 6585,00 | | | |
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | الذكور | 119 | 95,81 | 11401,50 | −0,782 | 3711,500 | 0,434 |
| | الإناث | 67 | 89,40 | 5989,50 | | | |
| **الدرجة الكلية** | الذكور | 119 | 94,47 | 11242,50 | −0,329 | 3870,500 | 0,742 |
| | الإناث | 67 | 91,77 | 6148,50 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

يتضح من الجدول رقم (83) أن قيمة (Z) بلغت، **(0,329−)** وقيمة (U)، **(3870,500)**، وقيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,742)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، أي عند مستوى معنوية **(0,05)**. ولصالح الذكور بمتوسط رتبي **(11242,50)**، مقابل متوسط رتبي للإناث **(6148,50)**.

وبعد حساب قيمة (U) التي بلغت **(3870,500)** وبمقارنتها بالقيمة النظرية من جدول (القيم النظرية في اختبار مان – وتني) حيث نجد أن مستوى الدلالة **(0,05)** عندما تكون (حجم عينة الذكور، **ن1 = 119**)، (حجم عينة الإناث **ن2 = 67**) هي **(138)**.

ويتم رفض الفرض البديل فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وحيث أن **(3870,500)** (المحسوبة) أكبر من **(138)** (الجدولية). فإن هذا يعني أن

المجموعتين لا تختلفان من حيث دافعية الإنجاز. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز عند الدرجة الكلية وفقا لمتغير الجنس.

وفي الوقت ذاتة أكدّت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل أبعاد المقياس، مما يدل على أن متغير الجنس لم يكن له تأثير في دافعية الإنجاز.

**- الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر".

وتُشير وفق هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الثاني (العمر)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (84): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| متغير العمر | العدد | دافعية الإنجاز | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 30 إلى 40 سنة** | **55** | 3,94 | 0,491 | 0,242 | -0,921 | 2,259 | 0,663 |
| **من 41 إلى 50 سنة** | **72** | 3,78 | 0,779 | 0,608 | -1,323 | 1,069 | 0,091 |
| **51 سنة فما فوق** | **59** | 3,69 | 0,778 | 0,607 | -0,788 | 0,024 | 0,101 |
| **العينة ككل** | **186** | 3,80 | 0,709 | 0,504 | -1,192 | 1,149 | 0,052 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (84) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.

وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، قام الطالب باستخدام الاختبار اللامعملي كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis Test) ويستعمل في حالة عدم توفر شروط اختبار تحليل التباين الأحادي ومنها الإعتدالية. مع العلم أن الإعتدالية غير متوفرة في بيانات مقياس دافعية الإنجاز، وذلك بحساب عدد أفراد العينة لكل فئة وقيم متوسطات الرتب. وقيمة كاي تربيع للاستقلالية ( Chi-Square test of independence, $\chi^2$)، ودرجة الحرية (df)، وتحديد مستوى الدلالة الذي يساوي (0,05)؛ قصد التعرف إلى الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر، والجدول رقم (85) يوضح ذلك.

**جدول رقم (85): نتائج اختبار كروسكال – واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير العمر.**

| الإحصاءات / الأبعاد | العمر | العدد | متوسط الرتب | درجات الحرية | قيمة (كاي تربيع، $\chi^2$) | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 103,33 | 2 | 4,737 | 0,094 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 95,56 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 81,82 | | | |
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 94,04 | 2 | 1,594 | 0,451 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 98,63 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 86,74 | | | |
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 97,54 | 2 | 1,935 | 0,380 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 97,00 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 85,47 | | | |
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 105,08 | 2 | 3,677 | 0,159 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 89,56 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 87,51 | | | |
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 95,33 | 2 | 0,679 | 0,712 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 95,99 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 88,75 | | | |
| **الدرجة الكلية** | من 30 إلى 40 سنة | **55** | 98,72 | 2 | 1,612 | 0,447 |
| | من 41 إلى 50 سنة | **72** | 95,30 | | | |
| | 51 سنة فما فوق | **59** | 86,44 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم ($\chi^2$) الجدولية عند درجة حرية (2) وعند مستوى دلالة (0,05) = 5,991

قيم ($\chi^2$) الجدولية عند درجة حرية (2) وعند مستوى دلالة (0,01) = 9,210

أسفرت نتائج الجدول رقم (85) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة ($\chi^2$)، **(1,612)**، وذلك عند مستوى معنوية ($\alpha$ = **0,05**). وبدرجة حرية **(2)**، لصالح الفئات (من 30 إلى 40 سنة)، (من 41 إلى 50 سنة)، (51 سنة فما

فوق) بمتوسطات رتبية (**98,72**)، (**95,30**)، (**86,44**)، على التوالي وفقا لاستجابات عينة الدراسة. مما يدل على الاتفاق في الآراء بين جميع الفئات العمرية الثلاثة للمفتشين المعتمدة في الدراسة.

وطالما أن القيمة الجدولية وبدرجة حرية (**2**) وبمستوى معنوية ($\alpha$ = **0,05**) والبالغة (**5,991**)، وبما أن قيمة ($\chi^2$ = **2,057**) أصغر من القيمة الجدولية، لذا ترفض الفرضية البديلة، وتقبل الفرضية الصفرية (العدم). ونستنتج أن متوسطات درجات أفراد العينة في استبينان دافعية الإنجاز متساوية في جميع الفئات العمرية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز وفقا للعمر على كل أبعاد المقياس.

وبناء على نتائج الجدول الإحصائي، يتم رفض الفرض الإحصائي البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية ورفض الفرض، «توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر»، وقبول الفرض الصفري القائل: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر».

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي".

وتُشير وفق هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي. وللتحقق من هذه الفرضية في متغيرها الجزئي الثالث (المؤهل العلمي)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة حسب متغير المؤهل العلمي، تمّ استخدام اختبار (U) لِـ: مان – وتني (Mann Whitney Test) للكشف عن الفروق – إن وجدت– بين المفتشين ذوي المؤهل بكالوريا فما دون والمفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق، ويعزى السبب في استخدام هذا الاختبار غير المعلمي (Non-Parametric Test) كبديل لاختبار (T-Test) المعلمي (Parametric Test) كون أن المشاهدات (البيانات) كمية ولا تتبع التوزيع الطبيعي [انظر الشكل رقم (54، ص 232)].

**جدول رقم (86): نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي.**

| الإحصاءات / الأبعاد | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة (U) | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | بكالوريا فما دون | 79 | 89,38 | 7061,00 | −0,899 | 3901,000 | 0,369 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 96,54 | 10330,00 | | | |
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | بكالوريا فما دون | 79 | 92,80 | 7331,00 | −0,153 | 4171,000 | 0,878 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 94,02 | 10060,00 | | | |
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | بكالوريا فما دون | 79 | 93,34 | 7374,00 | −0,035 | 4214,000 | 0,972 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 93,62 | 10017,00 | | | |
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | بكالوريا فما دون | 79 | 92,53 | 7310,00 | −0,211 | 4150,000 | 0,833 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 94,21 | 10081,00 | | | |
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | بكالوريا فما دون | 79 | 96,90 | 7655,00 | −0,741 | 3958,000 | 0,459 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 90,99 | 9736,00 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بكالوريا فما دون | 79 | 93,09 | 7354,50 | −0,088 | 4194,500 | 0,930 |
| | جامعي فما فوق | 107 | 93,80 | 10036,50 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

يتضح من الجدول رقم (86) أن قيمة (Z) بلغت، **(0,088-)** وقيمة (U)، **(4194,500)**، وقيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,930)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، أي عند مستوى معنوية **(0,05)**. ولصالح المفتشين من ذوي المؤهل جامعي فما فوق بمتوسط رتبي **(10036,50)**، مقابل متوسط رتبي للمفتشين من ذوي المؤهل بكالوريا فما دون **(7354,50)**.

وبعد حساب قيمة (U) التي بلغت **(4194,500)** وبمقارنتها بالقيمة النظرية من جدول (القيم النظرية في اختبار مان – وتني) حيث نجد أن مستوى الدلالة **(0,05)** عندما تكون (حجم عينة الذكور، **ن1 = 79**)، (حجم عينة الإناث **ن2 = 107**) هي **(138)**.

ويتم رفض الفرض البديل فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وحيث أن **(4194,500)** (المحسوبة) أكبر من **(138)** (الجدولية). فإن هذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث دافعية الإنجاز. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز عند الدرجة الكلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

وفي الوقت ذاتة أكدّت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل أبعاد المقياس، مما يدل على أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثير في دافعية الإنجاز. وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الإحصائي البديل المصرح به من طرف الطالب بوجود فروق ذات دلالة إحصائية.

**- الفروق بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

وللتحقق من هذه الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الرابع (مادة التفتيش)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة حسب متغير الجنس، تمّ استخدام اختبار (U) لِـ: مان – وتني للكشف عن الفروق – إن وجدت– بين مفتشي اللغة العربية ومفتشي اللغة الفرنسية، والجدول رقم (87) يبين ذلك.

**جدول رقم (87): نتائج اختبار مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير مادة التفتيش.**

| الإحصاءات / الأبعاد | مادة التفتيش | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة (U) | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | لغة عربية | 128 | 92,50 | 11840,50 | −0,376 | 3584,500 | 0,707 |
| | لغة فرنسية | 58 | 95,70 | 5550,50 | | | |
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | لغة عربية | 128 | 93,37 | 1191,00 | −0,050 | 3695,000 | 0,960 |
| | لغة فرنسية | 58 | 93,79 | 5440,00 | | | |
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | لغة عربية | 128 | 91,90 | 11763,00 | −0,604 | 3507,000 | 0,546 |
| | لغة فرنسية | 58 | 97,03 | 5628,00 | | | |
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | لغة عربية | 128 | 93,92 | 12022,00 | −0,159 | 3658,000 | 0,874 |
| | لغة فرنسية | 58 | 92,57 | 5369,00 | | | |
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | لغة عربية | 128 | 92,39 | 11826,50 | −0,417 | 3570,500 | 0,677 |
| | لغة فرنسية | 58 | 95,94 | 5564,50 | | | |
| **الدرجة الكلية** | لغة عربية | 128 | 93,20 | 11929,00 | −0,115 | 3673,000 | 0,909 |
| | لغة فرنسية | 58 | 94,17 | 5462,50 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

يتضح من الجدول رقم (87) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز عند الدرجة الكلية وفقا لمتغير مادة التفتيش، حيث بلغت قيمة (Z)، **(−0,115)** وقيمة (U)، **(3673,000)**، وقيمة مستوى دلالتها التي بلغت **(0,909)** تكبر عن الحد الموضوع الذي هو **(0,05)**، أي عند مستوى معنوية **(0,05)**. ولصالح مفتشي اللغة العربية بمتوسط رتبي **(11929,00)**، مقابل متوسط رتبي لمفتشي اللغة الفرنسية **(7354,50)**.

وبعد حساب قيمة (U) التي بلغت **(3673,000)** وبمقارنتها بالقيمة النظرية من جدول (القيم النظرية في اختبار مان – وتني) حيث نجد أن مستوى الدلالة **(0,05)** عندما تكون (حجم عينة الذكور، **ن1 = 128**)، (حجم عينة الإناث **ن2 = 58**) هي **(138)**.

يتم رفض الفرض البديل في حالة استخدام اختبار مان – ويتني إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وحيث أن (3673,000) (المحسوبة) أكبر من (138) (الجدولية). فإن هذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث دافعية الإنجاز. مما يدل على أن متغير مادة التفتيش لم يكن له تأثير في دافعية الإنجاز. وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الإحصائي البديل المعلن عنه من طرف الطالب بوجود فروق ذات دلالة إحصائية.

**– الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

تنص الفرضية في متغيرها الديمغرافي الأكاديمي الخامس على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش".

وتُشير وفق هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. وقبل التحقق من هذه الفرضية في المتغير المستقل الخامس (سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتباين والالتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل.

**جدول رقم (88): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش | العدد | دافعية الإنجاز | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح (التفرطح) | الخطأ المعياري للمتوسط |
| **من 01 إلى 05 سنة** | **56** | 3,85 | 0,737 | 0,544 | −1,566 | 1,860 | 0,098 |
| **من 06 إلى 10 سنة** | **75** | 3,75 | 0,724 | 0,525 | −0,857 | 0,597 | 0,083 |
| **11 سنة فما فوق** | **55** | 3,82 | 0,667 | 0,445 | −1,358 | 1,983 | 0,089 |
| **العينة ككل** | **186** | 3,80 | 0,709 | 0,504 | −1,192 | 1,149 | 0,052 |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (88) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية في دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، قام الطالب باستخدام الاختبار اللامعملي كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis Test) ويستعمل في حالة عدم توفر شروط اختبار تحليل التباين الأحادي ومنها الاعتدالية مع العلم أن الاعتدالية غير متوفرة في بيانات مقياس دافعية الإنجاز، وذلك بحساب عدد أفراد العينة لكل فئة وقيم متوسطات الرتب. وقيمة كاي تربيع للاستقلالية ( Chi-Square test of independence, $\chi^2$)، ودرجة الحرية (df)، وتحديد مستوى الدلالة الذي يساوي (0,05)؛ قصد التعرف إلى

الفروق بين متوسط تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش، والجدول رقم (89) يوضح ذلك.

**جدول رقم (89): نتائج اختبار كروسكال- واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.**

| الإحصاءات / الأبعاد | سنوات الخبرة المهنية في التفتيش | العدد | متوسط الرتب | درجات الحرية | قيمة (كاي تربيع، $\chi^2$) | قيمة * (Sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول:** التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 105,04 | 2 | 3,697 | 0,157 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 88,63 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 88,40 | | | |
| **البعد الثاني:** المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 99,76 | 2 | 1,087 | 0,581 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 90,65 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 91,02 | | | |
| **البعد الثالث:** الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 95,99 | 2 | 0,405 | 0,817 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 90,48 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 95,08 | | | |
| **البعد الرابع:** الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 98,76 | 2 | 1,252 | 0,535 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 88,43 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 95,06 | | | |
| **البعد الخامس:** الاستقلالية والتغلب على الصعوبات | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 98,79 | 2 | 2,308 | 0,315 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 86,23 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 98,04 | | | |
| **الدرجة الكلية** | من 01 إلى 05 سنوات | **56** | 100,96 | 2 | 2,057 | 0,358 |
| | من 06 إلى 10 سنوات | **75** | 87,38 | | | |
| | 11 سنة فما فوق | **55** | 94,25 | | | |

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0,05).

قيم ($\chi^2$) الجدولية عند درجة حرية (2) وعند مستوى دلالة (0,05) = 5,991

قيم ($\chi^2$) الجدولية عند درجة حرية (2) وعند مستوى دلالة (0,01) = 9,210

يوضح الجدول رقم (89) نتائج استعمال تحليل تباين عن طريق اختبار كروسكال- واليس حيث جاءت الفروق بين فئات سنوات الخبرة المهنية في التفتيش لأفراد العينة في دافعية الإنجاز غير دالة إحصائيا، فقد قدرت قيمة كاف تربيع ($\chi^2$ = **2,057**) عند مستوى دلالة ($\alpha$ = **0,05**) وبدرجة حرية (**2**).

ونلاحظ من الجدول كذلك (88) أن قيمة مستوى الدلالة (**0,358** = sig) لدافعية الإنجاز من خلال الدرجة الكلية أكبر من (**0,05**)، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية بين فئات سنوات الخبرة المهنية في التفتيش لأفراد العينة.

كما أشارت النتائج إلى ترتيب فروق أفراد العينة في دافعية الإنجاز حسب سنوات الخبرة المهنية في التفتيش حيث جاءت النتائج لصالح فئة (من 01 إلى 05 سنوات) خبرة مهنية بمتوسط الرتب قدره (**100,96**)، تليه فئة (11 سنة فما فوق) خبرة مهنية بمتوسط الرتب قدره (**94,25**)، ثم فئة (من 06 إلى 10 سنوات) خبرة مهنية بمتوسط الرتب قدره (**87,38**).

وطالما أن القيمة الجدولية وبدرجة حرية (**2**) وبمستوى معنوية ($\alpha$ = **0,05**) والبالغة (**5,991**)، وبما أن قيمة ($\chi^2$ = **2,057**) أصغر من القيمة الجدولية، لذا ترفض الفرضية البديلة، وتقبل الفرضية الصفرية (العدم). ونستنتج أن متوسطات درجات أفراد العينة في استبينان دافعية الإنجاز متساوية في جميع فئات سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن هذه النتيجة تتعارض مع الفرضية التي توقعها الطالب أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز حسب سنوات الخبرة المهنية. وفي الوقت ذاته أكدّت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل أبعاد المقياس.

## 6.2. ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

**جدول رقم (90): ملخص نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة.**

| فرضيات الدراسة | النتيجة |
|---|---|
| **1. الفرضية الأولى:** | |
| مستوى الضغوط المهنية عالٍ جدًّا. ..... | مستوى متوسط |
| **2. الفرضية الثانية:** | |
| مستوى الرضا الوظيفي عالٍ جدًّا. ..... | مستوى متوسط |
| **3. الفرضية الثالثة:** | |
| مستوى دافعية الإنجاز عالٍ جدًّا. ..... | مستوى عالٍ |
| **4. الفرضية الرابعة:** | |
| – العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي. ..... | سالبة ودالة إحصائياً |
| **5. الفرضية الخامسة:** | |
| – العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز. ..... | سالبة ودالة إحصائياً |
| **6. الفرضية السادسة:** | |
| 1.6. الفروق في الضغوط المهنية حسب متغير الجنس. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 2.6. الفروق في الضغوط المهنية حسب متغير العمر. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 3.6. الفروق في الضغوط المهنية حسب متغير المؤهل العلمي. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 4.6. الفروق في الضغوط المهنية حسب متغير مادة التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 5.6. الفروق في الضغوط المهنية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |
| **7. الفرضية السابعة:** | |
| 1.7. الفروق في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 2.7. الفروق في الرضا الوظيفي حسب متغير العمر. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 3.7. الفروق في الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 4.7. الفروق في الرضا الوظيفي حسب متغير مادة التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 5.7. الفروق في الرضا الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |
| **8. الفرضية الثامنة:** | |
| 1.8. الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 2.8. الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 3.8. الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 4.8. الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير مادة التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |
| 5.8. الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. ..... | غير دالة إحصائياً |

## ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجزء الثاني مناقشة وتفسير نتائج الدراسة التي تمَّ التوصل إليها، من خلال المعالجة والتحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة المذكورة في الجزء الأول، إضافة إلى تقديم مقترحات تناسب الموضوع وفي ضوء النتائج.

### أ. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات:

### 1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

– مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية عالٍ جدًّا.

أظهرت نتائج الجدولين رقم (60) و (61) عدم قبول الفرضية، أي أن مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية متوسط وليس عاليا جدًّا. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لأبعاد المقياس وبنوده كاملة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2,98) وبدرجة تقدير ضغوط مهنية متوسطة، وهي تقترب إلى الدرجة العالية ببعض الأجزاء فقط، ويعزو الطالب ذلك إلى الصراع القائم بين المفتشين والإدارة من جهة، وبين المفتشين والمعلمين والأساتذة أنفسهم، مع إدراكهم لثقل الأمانة التي تتمثل في تحقيق قدر كاف وجيد لتمدرس التلاميذ، وهذا يكاد يصعب تحقيقه في الواقع نظرا لعدم استقرار طاقم التأطير التربوي بسبب التعيينات المتواترة على مدار السنة، وعدم وجود هياكل مكتبية لائقة بالمفتشين بجميع لوازمه ووسائله، وأحيانا غموض الدور في بعض المحطات الإشرافية ...

### 2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

– مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية عالٍ جدًّا.

أظهرت نتائج الجدولين رقم (62) و (63) عدم تحقق الفرضية الفرضية، أي أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الرضا الوظيفي متوسط وليس عاليا جدًّا. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لأبعاد المقياس وبنوده كاملة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,31) وبدرجة تقدير رضا وظيفي متوسطة، وهي تقترب إلى الدرجة العالية كذلك ببعض الأجزاء فقط. ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة وظيفة التفتيش الشاقة تربويا وإداريا، إذ أنها تحمل مطالب عدة أطراف وجب على المفتش تحقيقها، وفي ظل النقص والعجز على عدة مستويات، يستشعر المفتش قلة الرضا عن وظيفته وأدائه عامة.

**3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

– مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز عالٍ جدًّا.

أظهرت نتائج الجدولين رقم (64) و (65) عدم قبول الفرضية، أي أن مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز عالٍ، وليس عاليا جدًّا. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لأبعاد المقياس وبنوده كاملة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,80) وبدرجة تقدير دافعية الإنجاز عالية، وهي تقترب إلى الدرجة العالية جدا ببعض الأجزاء فقط، ويمكن تفسير ذلك بأن العمل الذي يقوم به المفتشون من زاوية أولية أنه عمل رسمي، فهو كذلك ذو بعد إنساني أيضا، فهم على درجة كبيرة من الوعي، ويمتلكون القدرة على أداء أعمالهم بشكل جيد في ظل عدم توفر بعض الشروط، ولا يتركون للضغوط مجالا لكي تؤثر على دافعيتهم وهو ما بينته النتائج، وبالتالي فإن طبيعة الرسالة التربوية والتعليمية الممزوجة بالإنسانية تدفعهم للقيام بالعمل المطلوب بغض النظر عن ما يتعرضون له من ضغوط، فهذا يعتبر تحد كبير جدا.

**4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

أظهرت نتائج الجدول رقم (66) صحة الفرضية، أي أنه توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي. ويفسر الطالب هذه النتيجة على أنها منطقية وموضوعية نظريًا، حيث دلَّت النظريات كلها في شأن ضغوط العمل أنها تؤثر تأثيرا مباشرا في الرضا الوظيفي والعكس صحيح، أي أن دلالة وجود مستوى رضا وظيفي منخفض هي دلالة على وجود حالات من الضغوط بمستويات عالية. ومن أمثلة هذه النظريات نظرية "الشعور بالرضا" التي تنص على أنه ليس من المرجح أن يكون لدى أحد الأفراد مستوى منخفض من الرضا، يكون لديه مستوى منخفض من الضغط في نفس الوقت، فمشاعر الرضا، تسيير يدًا بيدٍ مع مستويات الضغط المرتفعة على وجه العموم التي تبين أن كلما كان مستوى الضغط المهني أو الوظيفي أو ضغط العمل مرتفعا، كان مستوى الرضا الوظيفي منخفضا وهذا ما أثبتته النتائج الإحصائية لهذه الفرضية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو رحمة (2012)؛ ودراسة الدوسري (2010)؛ ودراسة مبارك بن فالح مبارك (2010)؛ ودراسة محمد، سعد محمد امبارك (2009)؛ ودراسة بيلتزر وآخرون (2008)؛ ودراسة حسين (2004)؛ ودراسة رمضان (1991). والتي أثبتت كلها على وجود علاقة سالبة عكسية.

**5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:**

أظهرت نتائج الجدول رقم (68) صحة الفرضية، أي أنه توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي. ويفسر الطالب هذه النتيجة على أنها منطقية وموضوعية نظريا، حيث دلت النظريات كلها في شأن ضغوط العمل أنها تؤثر تأثيرا مباشرا

على دافعية الإنجاز والعكس صحيح، ومن أمثلة هذه النظريات نظرية ماكليلاند (McClelland) "نظرية الحاجة للإنجاز" التي تفترض أن الأفراد من هذه الفئة يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية والتي تتوفر فيها درجة من التحدي، لأنهم يرون في ذلك إنجازا خاصا لأنفسهم وإرضاء لذاتيتهم، بغض النظر عن ارتباط عملهم المتميز بمكافآت ومنافع مادية. وما ينتج عن هذا كذلك أن المفتشين يكرسون جل أوقاتهم وجهودهم وطاقاتهم للتخفيف من الضغط الواقع عليهم بدلاً من توجيه جهدهم نحو الإشراف التربوي الفعال وإفادة المعلمين والأساتذة بالمرافقة البيداغوجية الجيدة، ومنها نخلص إلى أنه كلما كان مستوى الضغط المهني أو الوظيفي أو ضغط العمل مرتفعا، كان مستوى دافعية الإنجاز منخفضا وهذا ما أثبتته النتائج الإحصائية لهذه الفرضية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عثمان (2009)؛ ودراسة البدور (2006)؛ ودراسة فورست وجبسون (2006)؛ ودراسة الزعبي (2003). والتي دلت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط المهنية ومستوى الدافعية نحو العمل (الإنجاز).

### 6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

### 1.6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة على أساس متغير الجنس:

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية حسب متغير الجنس.

أظهرت نتائج الجدول رقم (69) عدم قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، في متوسطات استجابات المفتشين ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية، تعزى لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بإجراء اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات المفتشين البيداغوجيين (التربويين) لدرجة الضغوط المهنية التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، أناث). حيث كانت قيم (ت) تساوي (0,958−) وهي غير دالة، وأشارت كذلك قيم "ت" في الأبعاد الأربع إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، ويعزو الطالب ذلك إلى أن النمو المهني ليس حكرا على الذكور دون الإناث، أو الإناث دون الذكور، وأنهم يعملون تحت وصاية واحدة، وينفذون تعليماتها بصفة آلية موحدة تقتضيها اللوائح والأطر النظرية للإشراف التربوي، بالإضافة إلى تشابه ظروف العمل وبيئته التي تكاد تكون متطابقة ومتقاربة إلى حد ما.

وباستعراض نتائج الدراسة التي أجراها المشعان (2000) فقد تبين من نتائجها أن الضغوط المهنية تتأثر بنوع الجنس، حيث تبين أن الإناث يتميزن بارتفاع مستوى الضغوط لديهم، مقارنة بمستوى الضغوط المنخفض لدى الذكور، وكذلك دراسة سلامي (2008) التي أوضحت من بين نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في مصادر الضغوط المهنية.

أما باقي الدراسات فأثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط المهنية في عديد أنماط العمل، وتتفق نتائج هذه الفرضية الجزئية مع دراسة أبو رحمة (2012)؛ ودراسة محمد (2009)؛ ودراسة رمضان (1991)؛ ودراسة البدور (2006). والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تقدير عينات الدراسة لدرجة ضغوط المهنية التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس.

**2.6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة على أساس متغير العمر:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية حسب متغير العمر.

تشير النتائج في الجدول (71) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي لمستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0,242) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$).

وهذا يعني أن المفتشين – بغض النظر عن أعمارهم – يعانون من الضغوط العمل بنفس المستوى، ويمكن تفسير ذلك بالعيش في البيئة نفسها ويمرون بنفس الظروف، وأن المفتش كلما تقدم في العمر كلما ازداد خبرة وحنكة، وعلى الأقل أن كل مفتش له قاعدة أساسية من سنوات الخدمة في التعليم ما يكفي أن تحصل له الدراية الواسعة لمقتضيات التدريس حيث لا تقل عن 10 سنوات.

كما نجد أن أول بداية فئة عمرية في الدراسة هي (30 سنة) ففيها يبدي المفتش وعيا متزايدا بالمهام المنوط القيام بها على أساس قيمي مقبول اجتماعيا، ناهيك عن من تجاوز عمره الخمسين سنة فهنا تحصل الحكمة في يسيير الأمور من كل الجوانب بحنكة ودهاء اعتمادا على خبرات الحياة. وبذلك يحدث شبه توافق في مسايرة ومجابهة الضغوط، وإحداث تحقيق توازن بين المأمول والواقع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عثمان (2009). وتتعارض مع النتيجة التي توصلت لها دراسة الهنداوي (1994).

**3.6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة على أساس متغير المؤهل العلمي:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية حسب متغير المؤهل العلمي.

وبعد فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، أظهرت نتائج الجدول رقم (72) أن الفرضية لم تحقق، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. ويفسر الطالب هذه النتيجة تباين أفراد العينة من حيث مؤهلاتهم العلمية جعلت من بعض المفتشين من حملة شهادات دنيا – إن صح التعبير – يطمحون إلى التميز بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، ومحاولة منافسة من هم أعلى منهم في الشهادات، لإثبات وجودهم وفرض مكانة لائقة بينهم تليق بمستوى التفتيش والإشراف التربوي. مما برز في الواقع جنوح معظمهم إلى التكوين الذاتي والعصامي وحتى في بعض الأحيان إعادة التسجيل في الجامعة

للدراسة من جديد، على الرغم من تقدم سنهم حتى وصل ببعض أفراد العينة بلوغ مرتبة شهادة الدكتوراه وشهادات ما بعد التدرج عموما، لأن الجيل الجديد من الأساتذة والمعلمين هم من حملة الشهادات الجامعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البدور (2006)، التي أقرت النتيجة النهائية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو رحمة (2012)؛ ودراسة دراسة محمد (2009)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) في متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة ضغوط العمل التي تواجههم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**4.6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة على أساس متغير مادة التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية).

واستنادا على بيانات الجدول رقم (73) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في الضغوط المهنية تعزى لمتغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية). حيث بلغت القيمة الكلية لِـ: (ت = 0,388) وقيمة معنوية (0,699).

ويمكن تفسير ذلك بأن المفتشين يقومون بنفس المهام سواء كانوا باللغة العربية أو باللغة الفرنسية، بحيث أنهم لهم نفس النصاب من المعلمين، ونفس تعداد المؤسسات التي يشرفون عليها في المقاطعة، بالإضافة إلى التشابه الكبير في الخصائص الديموغرافية كالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والراتب، والتكوين، مع التقارب إلى حد كبير في الظروف البيئية والاجتماعية. ونظرا لعدم توفر دراسات تناولت المتغير الديمغرافي المتمثل في نمط لغة الإشراف فأنه استحال تقديم ولو بإيجاز أوجه الاتفاق والاختلاف، أي المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية المتوصل إليها ونتائج الدراسات الأخرى ذات العلاقة.

**5.6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة على أساس متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط المهنية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

واعتماد على بيانات الجدول رقم (75) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في الضغوط المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش. حيث بلغت القيمة الكلية لِـ: (ف = 0,008) وقيمة معنوية (0,992).

ويفسر ذلك على أن نصيب كل مفتش من التكوين يتعدى الثلاثة أيام فصليا وأكثر من تسعة أيام سنويا، بغض النظر عن الأيام الاستثنائية الطارئة التي تستوجب فيها عقد ملتقيات أو أيام دراسية فالكل يتحصل على مقدار واحد من التكوين، الذي تشرف عليه المفتشية العامة للبيداغوجيا على مستوى الوزارة، ومصلحة التكوين والتفتيش على مستوى كل مديرية تربية. وأن الإدارة توجه اهتمامها وعنايتها للدفعات الجديدة المبتدئة من المفتشين، لأنهم بحاجة إلى توجيه وإرشاد، حيث يأخذون فرصة تكوينية إضافية من حين

إلى آخر، للحصول على مقدار كاف من مقتضيات عملية التفتيش والإشراف، والحصول في النهاية على فئة متجانسة لها نظرة شاملة وموحدة تقريبا لمجريات وفنيات وتقنيات التفتيش.

وبالإضافة إلى كل هذا يمكن تفسير النتيجة على أن فرص النمو المهني المتاحة على مستوى محلي أو جهوي أو وطني على شكل ندوات أو أيام دراسية أو ملتقيات هي نفسها لجميع المفتشين، وزيادة على ذلك محصلة خبرة المفتشين جعلتهم يمارسون وظيفتهم بقدر كبير من الاحترافية مما سهل لهم استغلال أقصى إمكاناتهم التي اكتسبوها مع مر السنوات لتحقيق أهدافهم وأهداف الإشراف التربوي وإشباع رغباتهم المهنية ورضاهم الوظيفي، والعائد الاجمالي في النهاية هو تحقيق غايات ومرامي وأهداف التربية الوطنية طبعا.

وقد تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البدور (2006)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

وتتعارض نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة محمد (2009)، والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة المهنية.

**7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:**

**1.7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة على أساس متغير الجنس:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس.

أظهرت نتائج الجدول رقم (76) عدم تحقق الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، في متوسطات استجابات المفتشين ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، تعزى لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بإجراء اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات المفتشين البيداغوجيين (التربويين) لدرجة الرضا الوظيفي التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، أناث). حيث كانت قيم (ت) تساوي (0,790−) وهي غير دالة، وأشارت كذلك قيم "ت" في الأبعاد الأربع إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، ويعزو الطالب ذلك إلى أن إنجاز المهام المتعلقة بالعمل الإشرافي والتفتيشي، بالإضافة للأعمال الإدارية تدخل في باب التكليف على حد سواء للذكور والإناث معا، لا تفاضل فيها على الرغم من وجود بعض الاستثناءات القانونية التي تنفرد بها الموظفات على الموظفين مثل ذلك سن التقاعد. زيادة على ذلك التقارب في المسار التكويني الذي يعمل على إزالة هذه الفوارق.

**2.7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة على أساس متغير العمر:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب متغير العمر.

تشير النتائج في الجدول (78) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي لمستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1,799) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$). وهذا يعني أن المفتشين يتميزون بمستوى رضا

وظيفي واحد، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإقبال على العمل والتحمس إليه، من أجل إثبات مكانتهم يعود إلى العمل تحت نفس الظروف البيئية المادية، وفي ظل امتيازات متقاربة جدا باختلاف أنواعها المادية والمعنوية، وهذا حتما أعطى نتيجة واحدة تمثلت في عدم وجود اختلاف في درجة الرضا الوظيفي بين المفتشين على حسب أعمارهم.

**3.7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة على أساس متغير المؤهل العلمي:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي.

وبعد فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، أظهرت نتائج الجدول رقم (79) عدم تحقق الفرضية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي وفقا لمتغير المؤهل العلمي. ويفسر الطالب هذه النتيجة بأن رضا المفتشين وتقبلهم لوظيفتهم ولرسالتهم النبيلة تخضع لعوامل أخرى غير المؤهل العلمي، فالخصائص الشخصية والضمير الأخلاقي والوازع الديني والمعاملة الحسنة وحب العمل والتمسك به قد تكون هذه العوامل أكثر تأثيرا في رضا المفتشين الوظيفي.

**4.7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة على أساس متغير مادة التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية).

واستنادا على بيانات الجدول رقم (80) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في الضغوط المهنية تعزى لمتغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية). حيث بلغت القيمة الكلية لـِ: (ت = 0,187) وقيمة معنوية (0,852). ويمكن تفسير ذلك بأن المفتشين سواء كانوا باللغة العربية أو باللغة الفرنسية أن المهام الإضافية الملقاة على عاتقهم في بعض الفترات في شقها البيداغوجي والإداري تقابل بنفس التثمين والتعزيز المتدنيين، مما يشعرهم بعدم الارتياح، وتشكل لهم مصدر قلق. على الرغم من الأحكام المسبقة التي تعطي بعض الأريحية لمفتشي اللغة الفرنسية على زملائهم مفتشي اللغة العربية. نظرا لحصولهم من حين إلى آخر على بعض الامتيازات التي من شأنها أن تعطي قسطا وافرا من الرضا الوظيفي لهم، والتي من بينها الخرجات العلمية التكوينية إلى الدول الأوربية الناطقة باللغة الفرنسية قصد الرسكلة والتكوين والتدريب، على عكس مفتشي اللغة العربية الذين لم نسمع ولم نر لهم هذا النوع من التكوين. مما يمكن أن يقلل من رضاهم الوظيفي، ولكن النتائج أثبتت تساوي الفئتين في الرضا الوظيفي.

**5.7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة على أساس متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

تشير النتائج في الجدولين (81) و (82) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي لمستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1,057) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$). يمكن تفسير النتيجة على أساس المسار التعليمي الطويل لكل المفتشين قبل الترقية إلى منصب مفتش، الذي صقل مواهبهم وأكسبهم خبرة جيدة حول مكونات العملية التعليمية التعلمية، وزيادة عليها سنوات خبرة التفتيش لكل واحد منهم، مما أنتج وحدة النظرة إلى العمل التفتيشي في صورة قد تكون متماثلة لدى جميع المفتشين.

**8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:**

**1.8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة على أساس متغير الجنس:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس.

أظهرت نتائج الجدول رقم (83) عدم قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، في متوسطات استجابات المفتشين ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، تعزى لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذه الفرضية قام الطالب بإجراء اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات المفتشين البيداغوجيين (التربويين) لدرجة دافعية الإنجاز التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، أناث). حيث كانت حيث بلغت قيمة "Z" المحسوبة (0,329−) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، وأشارت كذلك قيم "Z" في الأبعاد الخمس إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، ويعزو الطالب ذلك إلى أن الدراية وتسيير الطاقة والمجهودات إلى الوجهة الحقيقية التي يحتاجها العمل التفتيشي أو بالأحرى الإشرافي وتحقيقا لنجاح أهداف الإشراف التربوي، لايتعارض مع جنس الفرد فهي غاية كل واحد مبدئيا وضمنيا.

**2.8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة على أساس متغير العمر:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير العمر.

تشير النتائج في الجدول (84) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي لمستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس ($\chi^2$) المحسوبة (1,612) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$).

وهذا يعني أن المفتشين – بغض النظر عن أعمارهم – يمتازون بدافعية إنجاز بنفس المستوى (عال)، ويمكن تفسير ذلك إلى إدراكهم لحجم المسؤولية الثقيلة التي مسكوها عن رغبة كبيرة –حسب رايي الخاص – ونظرتهم والمجتمع إلى أنها مهمة نبيلة تستحق الجهد والكفاءة والتضحية، كل هذه المعطيات ساهمت إلى حد بعيد في استثارة دافعيتهم وتعزيزها، و بالتالي حتما ستؤدي دافعية الإنجاز إلى تحسين أدائهم الإشرافي على حد سواء.

**3.8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة على أساس متغير المؤهل العلمي:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي.

وبعد فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، أظهرت نتائج الجدول رقم (86) عدم قبول الفرضية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمتغير المؤهل العلمي. ويفسر الطالب هذه النتيجة سهولة الحصول على المعلومة والمعرفة (العصامية) في عصر الانفتاح وأنها متاحة للجميع. مما سهل على بعض المفتشين تكوين أنفسهم علميا ومنهجيا، وتعلم مهارات البحث العلمي والنقد البناء والإشراف التربوي.

**4.8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة على أساس متغير مادة التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية).

واستنادا على بيانات الجدول رقم (87) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية). حيث بلغت القيمة الكلية لـِ: ($U = -0,115$) وقيمة معنوية (0,909). ويمكن تفسير ذلك بأن المفتشين مهما كانوا وبعيدا عن الشعبوية والشعارات الجوفاء والحجج الواهية، التي تعطي لبعض الأشخاص حقا أريد بها باطل والمتثل في "أقدم جهدا وعملا بقدر الراتب الذي أتقاضاه" وهم في منأى عن هذا، ولهذا تجدهم يقدمون أقصى ما لديهم، والنتيجة أثبتت دافعية لإنجاز مرتفعة لديهم.

**5.8.3. مناقشة وتفسير الفرضية الثامنة على أساس متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش.

تشير النتائج في الجدول (88) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفتشي التعليم الابتدائي لمستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس ($\chi^2$) المحسوبة (2,057) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$). يمكن تفسير النتيجة على أن بذل الجهد والتحدي ومواجهة الصعاب كان من طرف الجميع، وأن الخبرة بفئاتها لم تحدد الفوارق في دافعية الإنجاز بينهم ويمكن أن يعزى ذلك إلى مصدر خارجي.

**ب. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الأهداف:**

**الهدف الأول:**– التحقق من مستويات أو درجة الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

من خلال الفرضيات الثلاثة التي تقيس مستويات كل من الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، يتضح أن النتائج الإحصائية كشفت عن هذه المستويات، حيث كانت وفق

التصور المقترح ضمن صياغة الفرضية الخامسة الرئيسة (مستوى عال في دافعية الإنجاز)، أما الفرضيتين الثالثة والرابعة فنتائجهما أثبتتا عن مستوى (متوسط في الضغوط المهنية والرضا الوظيفي).

**الهدف الثاني:**- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين: الضغوط المهنية والرضا الوظيفي؛ والضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي عينة الدراسة ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

من خلال استعراض نتائج الدراسة عامة، ونتائج الفرضيتين الرئيستين الأولى والثانية واللتان تنصان على الآتي: توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي من جهة، وبين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز من جهة أخرى لدى مفتشي التعليم الابتدائي، والهدف المعلن عنه في الدراسة المتمثل في: الكشف عن هذه العلاقة يمكن القول أن الدراسة أجابت وبينت بقدر كبير عن العلاقة الارتباطية العكسية السالبة في كلتا الفرضيتين.

**الهدف الثالث:** التحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقاييس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز تعزى إلى (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش [لغة عربية / لغة فرنسية]، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش).

من خلال الفرضيات الجزئية الخمسة المصاغة على أساس البيانات الأولية لأفراد العينة والمصاحبة لكل متغير من متغيرات الدراسة الأساسية على حدة، يتضح أن هذه المتغيرات المستقلة: الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش، وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش. لم تُؤثِر على درجة الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. على الرغم من تباين أفراد العينة، وعدم تجانسهم في عدة جوانب السالفة الذكر. حيث لم تختلف استجاباتهم، مما يعطي دلالة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، وهذا وما يدعم أكثر الإجابة الواضحة للهدف المبين في الدراسة.

### 3.2. الاستنتاج العام والمقترحات:

بعد استكمال معالجة الفرضيات إحصائيا وتحليل نتائجها ومناقشتها، اتضح أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف مما توقعه الطالب في بعض الفرضيات، بينما سار البعض الآخر في الاتجاه المتوقع، وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

- مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري جاء متوسطا، وعليه لم تتحقق الفرضية الأولى على مستوى عينة الدراسة.

- مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري جاء متوسطا، وعليه لم تتحقق الفرضية الثانية على مستوى عينة الدراسة.

- مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري جاء عاليا، وعليه تحققت الفرضية الثالثة على مستوى عينة الدراسة.

- وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري، وعليه تحققت الفرضية الرابعة على مستوى عينة الدراسة.

– وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري، وعليه تحققت الفرضية الخامسة على مستوى عينة الدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، وعليه لم تتحقق الفرضية السادسة على مستوى عينة الدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، وعليه لم تتحقق الفرضية السابعة على مستوى عينة الدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش، سنوات الخبرة المهنية في التفتيش)، وعليه لم تتحقق الفرضية الثامنة على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الدراسة المتوصل إليها، يمكن تقديم بعض المقترحات لعلها تقدم إسهامات إيجابية للتربية والتعليم، أو حلول لبعض معوقات العمل التعليمي التربوي في جانبه المتعلق بالضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز وهي كما يلي:

– الاهتمام بالجوانب المميزة لدى المفتشين ومن ثم العمل على تنميتها، نحو دافعية الإنجاز، انطلاقا من التخفيف من ضغوط العمل كما حدث في سنة 2014 بإحداث منصب مفتش إداري.

– توجيه المفتشين نحو البحث العلمي في المجال التربوي وتوفير كل الوسائل المساعدة على ذلك.

– حفز المفتشين على تبني عادات إشرافية جيدة، تعتمد على الأسلوب الديمقراطي والعلاقات الإنسانية، وليس على التهديد والوعيد.

– تبني نظام حوافز فعال مبني على أسس موضوعية وعادلة، وإنشاء لجان للاهتمام بالنشاط الاجتماعي لتطوير علاقات المفتشين مع بعضهم البعض وتحسين ظروف العمل وبيئته المادية.

– ضرورة أن تولي وزارة التربية الوطنية موضوع ضغوط العمل أهمية خاصة؛ لما له من تأثيرات وانعكاسات سلبية على سير العمل الإشرافي لدى المفتشين في التعليم الابتدائي.

– التركيز على أهم النظريات وخاصة نظرية العلاقات الإنسانية، التي تحقق مستوى ضغط مهني منخفض أو تحد منه، ورضا وظيفي مرتفع، ودافعية إنجاز عالية.

– وأخيراً، يرى الطالب ضرورة التوسع في إجراء مثل هذه الدراسات للتحقق من علاقة متغيرات الدراسة (ديموغرافية / وظيفية) بضغوط العمل لشمل مراحل تعليمية أخرى كالتعليم المتوسط والثانوي والجامعي وعينات أخرى لم تجر عليها هذا النوع من الدراسات. وعليه يقترح الطالب القيام بالدراسات التالية:

– إجراء دراسات حول الضغوط المهنية وعلاقتها بالسلوك التنظيمي للإدارة.

– علاقة الضغوط المهنية بالأمراض السيكوسوماتية لدى الأساتذة في المراحل التعليمية (الابتدائي/المتوسط/الثانوي).

– الخدمات الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى موظفي قطاع التربية.

**خاتمة:**

لم يكن لهذه الدراسة سبق التقصي، والاستكشاف، والبحث عن تفاعلات متغيرات الدراسة، مثنى مثنى أو ثلاثية كما في الدراسة الحالية فحسب، وإنما موضوعات الضغوط والرضا والدافعية كانت ولا تزال محل دراسة من قبل الباحثين، وأن دراسة موضوعات هذه المتغيرات ليس من باب التكرار، لأنه من المتعارف عليه أن من مميزات البحوث والدراسات العلمية الجدة والأصالة، وهذين العنصرين وظفا بطريقة غير مباشرة، لأن متغيرات الحياة الاجتماعية والمنظومة القيمية عموما في تغير مستمر وخير دليل على ذلك بروز منصب لم يكن في الحسبان سابقا وغير مدرج في سلم تقلد المسؤوليات في مجال التربية والتعليم، ألا وهو منصب مفتش إدارة المدرسة الابتدائية وغير ذلك من الأمور التي تفرض على عديد الباحثين تناول هذه المواضيع سالفة الذكر ودراستها من حين إلى آخر وتناولها من زوايا مختلفة.

وعملية الاهتمام بدراسة الضغوط المهنية خاصة لدى المفتشين كان من زاوية اعتبارهم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية وحلقة الوصل بين المثلث الديداكتيكي (المتعلم، المعلم، المعرفة) ومنظور مشروع المجتمع، وتقع على كاهلهم مهام جسيمة تحتاج إلى تقدير وتثمين مع توفير قدر وافر من المرونة والمعاملة الحسنة تليق بمقامهم، بعيدا عن التوترات والحسابات الضيقة الشخصية.

لأن المتمعن في الواقع المعيش يلاحظ تهاوي قيم المجتمع وضعف مخرجات المنظومة التربوية، واستنزاف لقدرات المفتشين من حيث وطأة الضغوط تارة، وارغامهم بطريقة غير مباشرة على تقديم طلبات الإحالة على التقاعد للتخلص منهم تارة أخرى، أو الهروب الفردي – إن صح التعبير – إلى قطاعات أخرى أكثر أريحية من حيث مستوى الضغط المتوسط، وهو الأفضل حسب بعض الدراسات، لأنه من الممكن أيضا أن يكون لضغوط العمل المنخفضة آثار سلبية على العاملين، توازي آثار ارتفاع الضغوط فيها.

وإذا كان ولابد من وجود نوايا وبوادر الارتقاء بالتربية والتعليم، وجب علينا خلق مناخ خال من الضغوط والصراعات وتعويضه بجو يسوده الطمأنينة، مع الاهتمام غير المحدود بمكونات المنظومة التربوية وعلى رأسهم المفتشون لما لهم من قيمة إنسانية، علائقية، معرفية، خبراتية، إرشادية وتوجيهية.

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين مهدت ووجهت العمل البحثي منذ البداية، حيث تتمثل الفكرة الأولى في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بالضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز كمؤشرات متفاعلة دالة على ظروف العمل لدى المشرفين على العمل التربوي التعليمي من حيث الأعباء أو المواقف أو الحالات التي يتعرض إليها المفتش عند تأدية عمل الإشراف، وتمثلت الفكرة الثانية في الاختلاف الذي ظهر بين هؤلاء الباحثين في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول موضوعات الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز.

ومن هذه المنطلقات اتجهت دراستنا ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز من جهة، والفروق بين مفتشي التعليم الابتدائي في كل من الضغوط المهنية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز حسب متغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي ومادة التفتيش وسنوات الخبرة المهنية في التفتيش، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوناته انطلاقاً من منهجية تم على أسسها تحديد منهج الدراسة وعينتها وأدوات وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً. وتكونت عينة الدراسة من (186) مفتشاً ومفتشة من التعليم الابتدائي من بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري. ولجمع بيانات الدراسة تم بناء ثلاثة مقاييس تمثلت في مقياس الضغوط المهنية ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس دافعية الإنجاز. وسارت بعض نتائج الدراسة الحالية في اتجاه مخالف مما توقعناه بينما سار البعض الآخر في نفس الاتجاه الذي توقعناه. ومن باب التذكير سنتوقف عند أهم ما توصلت إليه دراستنا الحالية من نتائج:

– مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي جاء متوسطا، حيث لم تتحقق الفرضية الثالثة على مستوى عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رمضان (1991).

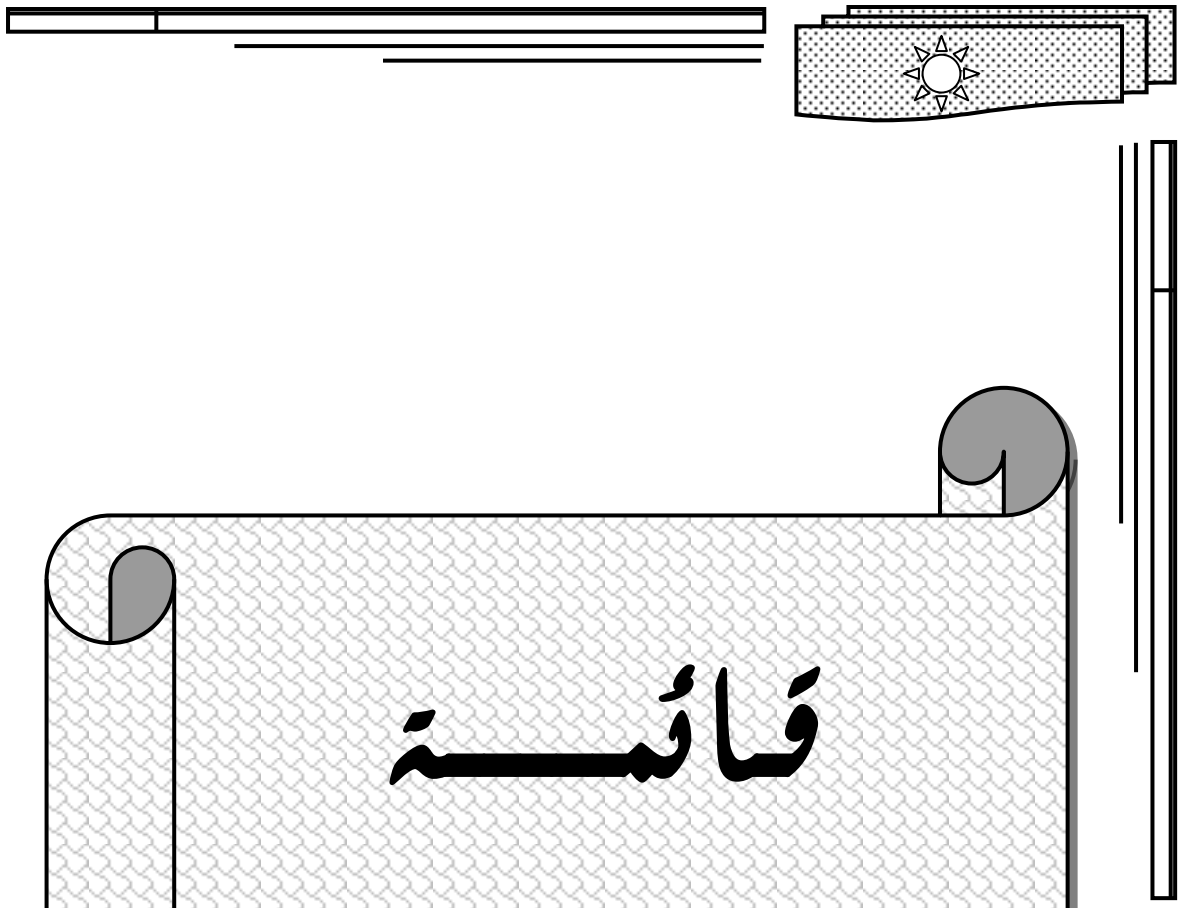
– مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي جاء متوسطا، حيث لم تتحقق الفرضية الثالثة على مستوى عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رمضان (1991).

– مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي جاء عاليا، حيث تتحققت الفرضية الثالثة على مستوى عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البدور (2006).

– وجود علاقة سالبة (عكسية) ودالة إحصائياً بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي، حيث تتحققت الفرضية الأولى على مستوى عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو رحمة (2012)، ودراسة مبارك بن فالح مبارك (2010)، ودراسة محمد، سعد محمد امبارك. (2009).

– وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي حيث تتحققت الفرضية الأولى على مستوى عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عثمان (2009)؛ ودراسة البدور (2006)؛ ودراسة فورست وجبسون (2006).

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقاييس: الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز حسب المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية: الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية)، سنوات الخبرة المهنية.



# قائمة المراجع

- **القرآن الكريم (خارج المصادر والمراجع).**

**I – الدساتير والمواثيق والقوانين**

01- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (1990). **الجريدة الرسمية.** العدد. (6). الجزائر: المؤلف.

02- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2008). **الجريدة الرسمية.** العدد. (59). الجزائر: المؤلف.

03- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2012). **الجريدة الرسمية.** العدد. (34). الجزائر: المؤلف.

**II – المعاجم والقواميس والموسوعات**

04- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (1993). **لسان العرب.** ط 3. لبنان: دار صادر.

05- أبو حطب، فؤاد؛ وفهمي، محمد سيف الدين. (1984). **معجم علم النفس والتربية.** ج 1. مصر: مجمع اللغة العربية. الهيأة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

06- أبو الديار، مسعد نجاح؛ والبحيري، جاد؛ ومحفوظي، عبد الستار. (2012). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها.** ط 2. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

07- الحفني، عبد المنعم. (1975). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.** ج1. العراق: دار مأمون للطباعة.

08- سِيلَامي، نوربير. (2000). **المعجم الموسوعي في علم النفس،** (ترجمة وجيه أسعد). سوريا: منشورات وزارة الثقافة.

09- الشربيني، لطفي. (2001). **موسوعة شرح المصطلحات النفسية. (إنجليزي – عربي).** ط 1. لبنان: دار النهضة العربية.

10- الشربيني، لطفي. (د ت). **معجم مصطلحات الطب النفسي.** الكويت: مركز تعريب العلوم الصحية.

11- علي، سعيد إسماعيل؛ وزهران، حامد. (2008). **معجم علم النفس والتربية.** ج 2. ط 1. مصر: مجمع اللغة العربية.

12- عمر، أحمد مختار. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة.** م 1. ط 1. مصر: عالم الكتب.

13- الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد. (د ت). **كتاب العين.**

14- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2004). **القاموس المحيط.** ط 1. لبنان: دار الكتب العلمية.

15- مدكور، إبراهيم. (1975). **معجم العلوم الاجتماعية.** مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

**III – الكتب**

16- أبو علام، رجاء محمود. (1993). **علم النفس التربوي.** ط 6. الكويت: دار القلم.

17- أبو علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** ط1. مصر: دار الفكر العربي.

18- أبو لبدة، سبع. (1982). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

19- إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم. (2010). **أنماط الإشراف التربوي**. المملكة العربية السعودية: المؤلف.

20- الأفندي، محمد. (1981). **الإشراف التربوي**. ط 2. مصر: عالم الكتب.

21- باهي، مصطفى حسين؛ وعنان، محمود عبد الفتاح؛ وعز الدين، حسني محمد. (2002). **التحليل العاملي النظرية والتطبيق**. مصر: مركز الكتاب للنشر.

22- باهي، مصطفى حسين؛ وشلبي، أمينة إبراهيم. (1998). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. ط 1. مصر: مركز الكتاب للنشر.

23- البحر، غيث؛ والتنجي، معن. (2014). **التحليل الإحصائي للمقاييس باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics**. تركيا: سبر للدراسات الإحصائية والسياسات العامة.

24- البدري، طارق.. (2001). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

25- البعداني، محمد نعمان محمد علي. (2013). **أساسيات الإدارة والإشراف التربوي من منظورها العام والإسلامي**. اليمن: جامعة الإيمان. كلية الإيمان. قسم التزكية والتربية.

26- بني يونس، محمد محمود. (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. ط 4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

27- بنيامين، بلوم وآخرون. (1983). **تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**، (ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون). مصر: دار ماكروهيل.

28- بوردمان، تشارلز وآخرون. (2000). **الإشراف الفني في التعليم**، (ترجمة وهيب سمعان وآخرون). مصر: مكتبة النهضة.

29- تركي، محمد. (1984). **مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

30- تيغزة، أمحمد بوزيان. (2012). **التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

31- ثابت، زهير. (2010). **إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل**. مصر: مركز الخبرات الإدارية والمحاسبية.

32- جبل، فوزي محمد. (2001). **علم النفس العام**. ط 1. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

33- الجغيمان، محمد بن عبد الله؛ ومحمود، عبد الحي علي. (2008). **علم النفس التربوي**. السعودية: مركز التنمية البشرية، جامعة الملك فيصل.

34- جورج، فريدمان؛ وفيل، بيارتا. (1985). **رسالة في سوسيولوجيا العمل**. ج 1. ط 1، (ترجمة حيدر). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

35- حامد، عثمان محمد سعد. (2010). **الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات**. ط 1. مصر: دار الفكر الجامعي.

36- الحبيب، فهد إبراهيم. (1996). **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية**. المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

37- حريم، حسين. (2009). **السلوك التنظيمي. سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**. ط 3. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

38- حسن، راوية. (2003). **إدارة الموارد البشرية رؤيا مستقبلية**. مصر: الدار الجامعية.

39- حمادات، محمد حسن محمد. (2008). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. ط1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

40- حمدان، محمد زياد. (1992). **الإشراف في التربية المعاصرة**. الأردن: دار التربية الحديثة.

41- الخضيري، محسن أحمد. (1991). **الضغوط الإدارية. الظاهرة. الأسباب. العلاج**. مصر: مكتبة مدبولي.

42- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **دافعية الإنجاز**. مصر: دار غريب للنشر والتوزيع.

43- خليفة، وليد السيد أحمد؛ وسعد، مراد علي عيسى. (2008). **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. المفاهيم – النظريات – البرامج**. ط 1. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

44- الداهري، صالح حسن أحمد؛ والكبيسي، وهيب مجيد. (1999). **علم النفس العام**. ط 1. الأردن: مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية. دار الكندي للنشر والتوزيع.

45- درة، عبد الباري إبراهيم؛ والصباغ، زهير نعيم. (2008). **إدارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرين**، الأردن: دار وائل للنشر.

46- دوفرجيه، موريس. (1991). **علم اجتماع السياسة**. ط 1، (ترجمة سليم حداد). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

47- دوقة، أحمد وآخرون. (2011). **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

48- دويدار، عبد الفتاح محمد. (2000). **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

49- ديزيد، فونتانا. (1993). **الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة**، (ترجمة حمدي علي الفرماوي؛ ورضا أبو سريع). مصر: الأنجلو المصرية.

50- راجح، أحمد عزت. (1968). **أصول علم النفس**. ط 7. مصر: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

51- الرشيدي، هارون توفيق. (1999). **الضغوط النفسية. طبيعتها. نظرياتها. برنامج لمساعدة الذات في علاجها**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

52- رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). **مهارات التكيف مع ضغوط العمل**. ط 1. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

53- زايد، نبيل محمد. (2003). **الدافعية والتعلم**. ط 2. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

54- الزراد، فيصل. (2000). **الأمراض النفسية. الجسدية. أمراض العصر**. ط1. دار لبنان: النفائس.

55- الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والهنداوي، علي فالح.. (2014). **مدخل إلى علم النفس**. ط 8. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

56- سالم، فؤاد الشيخ وآخرون. (1989). **المفاهيم الإدارية الحديثة**. ط 3. الأردن: المستقبل للنشر والتوزيع.

57- السبيل، مضاوي علي محمد. (2013). **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**. ط 1. المملكة العربية السعودية: فهرسة الملك فهد الوطنية.

58- سلطان، محمد سعيد أنور. (2004). **السلوك الإنساني في المنظمات**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

59- سليم، مريم. (2003). **علم نفس التعلم**. ط 1. لبنان: دار النهضة العربية.

60- سليم، مريم. (2004). **علم النفس التربوي**. ط 1. لبنان: دار النهضة العربية.

61- سليمان، حنفي محمد. (1990). **السلوك التنظيمي والأداء**، مصر: دار الجامعات المصرية.

62- سليمان، محمد أحمد؛ وسوسن، عبد الفتاح وهب. (2011). **الرضا والولاء الوظيفي قيم وأخلاقيات الأعمال**. ط1. الأردن: دار زمزم للنشر والتوزيع.

63- السميح، عبد المحسن محمد. (2010). **دراسات في الإدارة المدرسية**. ط 1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع

64- سيزلاجي، أندرو؛ والاس، مارك. (1991). **السلوك التنظيمي والأداء**، (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

65- شروخ، صلاح الدين. (2004). **علم الاجتماع التربوي**. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

66- شفيق، محمد. (2005). **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. مصر: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

67- الشهري، خالد بن محمد. (2013). **تجديد الإشراف التربوي**. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

68- شهيب، محمد علي. (1990). **السلوك الإنساني في التنظيم**. دراسات في الفكر العربي الحديث. مصر: دار الفكر العربي.

69- شوقي، فرج طريف. (2000). **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**. مصر: وائل للنشر.

70- السيد، عبد الحليم محمود؛ وسليمان، شاكر عبد الحميد؛ الصبوة، محمد نجيب؛ ويوسف، جمعة سيد؛ وخليفة، عبد اللطيف محمد؛ وعبد الله، معتز سيد؛ والغباشي، سهير فهيم. (1990). **علم النفس العام**. ط 3. مصر: مكتبة غريب.

71- الصيرفي، محمد. (2008). **الضغط والقلق الإداري**. مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

72- طافش، محمود. (2004). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

73- الطريري، عبد الرحمن. (1994). **الضغط النفسي. مفهومه. تشخيصه. وطرق علاجه ومقاومته**. ط1. لبنان: دار النشر.

74- العاجز، فؤاد علي؛ وحلس، داود درويش. (2009). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**. فلسطين: الجامعة الإسلامية. كلية التربية.

75- عادل، عبد الرزاق هاشم. (2010). **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. ط1. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

76- عاشور، أحمد صقر. (1983). **إدارة القوى العاملة. الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي**. لبنان: دار النهضة العربية.

77- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2010). **الإشراف التربوي والتوجيه الفني**. ط 1. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

78- عباس، سهيلة محمد. (2006). **إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي**. ط 2. الأردن: دار وائل للنشر.

79- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2004). **الرضا الوظيفي في المنظمات**. مصر: الدار الجامعية.

80- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2002). **السلوك الفعال في المنظمات**. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

81- عبد الخالق، أحمد محمد؛ ودويدار، عبد الفتاح محمد. (1999). **علم النفس أصوله ومبادئه**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

82- عبد الرحمن، محمد السيد. (1999). **علم الأمراض النفسية والعقلية**. ج 2. مصر: دار قباء للطباعة والنشر.

83- عبد الغني، أشرف محمد. (2001). **علم النفس الصناعي أسسه وتطبيقاته**. ط 1. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

84- عبد الهادي، جودت. (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع؛ ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

85- عبيدات، ذوقان؛ وكايد، عبد الحق؛ وعدس، عبد الرحمن. (2012). **البحث العلمي. مفهومه. أدواته. وأساليبه**. ط 14. الأردن: دار الفكر.

86- عثمان، أكرم. (2001). **الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية**. لبنان: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

87- عثمان، فاروق السيد. (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، مصر: دار الفكر العربي.

88- العديلي، ناصر محمد. (1995). **السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن**. السعودية: معهد الإدارة العامة.

89- عريفج، سامي سلطي. (2004). **الإدارة التربوية المعاصرة**. ط 2. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

90- العساف، صالح. (2004). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط 3. السعودية: مكتبة العبيكان.

91- عطوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**. ط 1. الأردن: الدار العلمية والدولية؛ ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

92- عطوي، جودت عزت. (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

93- عطية، مصطفى كامل أبو العز. (2006). **المدير الحائر بين الضغوط وجودة الأداء. الوقاية. الأسباب. العلاج**. مصر: دار الهاني للطباعة والنشر.

94- عفيفي، صديق محمد؛ وعبد الهادي، أحمد إبراهيم. (2003). **السلوك التنظيمي. دراسة في التحليل السلوكي للبيروقراطية المصرية**. مصر: المكتب العربي الحديث.

95- عقيلى، عمر وصفي. (1996). **إدارة القوى العاملة**، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

96- عقيلي، عمر وصفي. (2005). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة. بعد استراتيجي**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

97- عكاشة، محمود فتحي. (1999). **علم النفس الصناعي**. مصر: مطبعة الجمهورية.

98- علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. ط 1. مصر: دار الفكر العربي.

99- علاونة، شفيق. (2004). **الدافعية. محرر. علم النفس العام**. تحرير محمد الريماوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

100- العميان، محمود سليمان. (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. ط 1. الأردن: دار وائل للنشر.

101- عودة، بلال أحمد. (2009). **الإشراف في التربية الخاصة**. ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

102- عويضة، كامل محمد محمد. (1996). **علم النفس الصناعي**. ط 1. لبنان: دار الكتب العلمية.

103- العياصرة، معن محمود أحمد. (2008). **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**. ط 1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

104- العياصرة، معن محمود؛ وبني أحمد، مروان محمد. (2008). **إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير**. ط 1. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

105- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1999). **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**. ط 1. مصر: دار المعرفة الجامعية.

106- غبازي، ثائر؛ وأبو شعيرة، خالد. (2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**. ط 1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

107- الغريب، شبل بدران؛ وحسين، سلامة عبد العظيم؛ ورضا إبراهيم. (2004). **الثقافة المدرسية**. الأردن: دار الفكر.

108- فرج، صفوت. (1991). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**. ط 2. مصر: دار الفكر العربي.

109- فليه، فاروق عبده؛ وعبد المجيد، السيد محمد. (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. ط 1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

110- فهمي، مصطفى. (1995). **الصحة النفسية. دراسات في سيكولوجية التكيف**. ط 3. مصر: مكتبة الخانجي.

111- القاسم، بديع محمود. (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. ط 1. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

112- القاسم، جمال مثقال. (2000). **علم النفس التربوي**. ط 1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

113- القريوتي، محمد قاسم. (2000). **السلوك التنظيمي. دراسة السلوك**. الأردن: دار الشروق.

114- قشقوش، إبراهيم؛ ومنصور، طلعت. (1979). **دافعية الإنجاز وقياسها**. ط 1. مصر: الأنجلو المصرية.

115- قطامي، نايفة وآخرون. (2010). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. ط 1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

116- قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن. (2002). **علم النفس العام**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

117- الكتبي، محسن علي. (2005). **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق. مصر**: المكتبة الأكاديمية.

118- كلوبفر، برونو؛ وديفيدسون، هيلين. (2003). **تكنيك الرورشاخ**، (ترجمة حسين عبد الفتاح). السعودية: منشورات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

119- كوت، جان بيار؛ ومونييه، جان بيار. (1985). **من أجل علم اجتماع سياسي**، (ترجمة محمد هناد). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

120- لامبرت، وليم، و؛ ولامبرت، ووالس، إ. (1994). **علم النفس الاجتماعي**. ط 2، (ترجمة سلوى الملا). مصر: دار الشروق.

121- اللوزي، موسى. (2010). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**. ط 4. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

122- لوكيا، الهاشمي. (2006). **السلوك التنظيمي**. ج 1. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية.

123- ماهر، أحمد. (1986). **السلوك التنظيمي. مدخل بناء المهارات**. مصر: المكتب العربي الحديث.

124- محمد، محمود محمد. (2007). **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

125- محي الدين، أحمد حسين. (1988). **دراسات في الدافعية والدوافع**. ط 1. مصر: دار المعارف.

126- مراد، صلاح؛ وهادي، فوزية. (2002). **طرائق البحث العلمي. تصميماتها وإجراءاتها**. مصر: دار الكتاب الحديث.

127- المرسي، جمال الدين محمد؛ وإدريس، ثابت عبد الرحمن. (2003). **السلوك التنظيمي. نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة**. مصر: الدار الجامعية.

128- المشعان، عويد سلطان. (1994). **علم النفس الصناعي**. ط 1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

129- معمر، داوود. (2006). **منظمات الأعمال الحوافز والمكافآت**. مصر: دار الكتاب الحديث.

130- مقران، فضيلة؛ وصيام، كريمة؛ وبلعروسي، عبد الرحيم. (2007). **وحدة علم النفس التربوي دروس وتطبيقات**. الجزائر: جامعة التكوين المتواصل. المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية.

131- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **تقنيات التفتيش**. الجزائر: المؤلف.

132- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1985). **الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطوره**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

133- المليجي، حلمي. (2000). **علم النفس الإكلينيكي**. ط 1. لبنان: دار النهضة العربية.

134- منسي، محمود عبد الحليم؛ والطواب، سيد؛ وصالح، أحمد؛ وقاسم، ناجي محمد؛ وهاشم، مها إسماعيل؛ ومكارى، نبيل ميخائيل. (2001). **المدخل إلى علم النفس التربوي**.

135- منصور، طلعت؛ والببلاوي، فيولا. (1989). **قائمة الضغوط النفسية للمعلمين**- كراسة التعليمات-. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

136- منصوري، مصطفى. (2010). **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**. الجزائر: منشورات قرطبة.

137- موراى، إ. ج. (1988). **الدافعية والانفعال**، (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة). مصر: دار الشروق.

138- موسى، رشاد علي عبد العزيز. (1994). **علم النفس الدافعي**. مصر: دار النهضة العربية.

139- نبهان، يحي محمد. (2007). **الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

140- نشواتي، عبد الحميد. (1998). **علم النفس التربوي**. ط 9. لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

141- نشوان، يعقوب. (1992). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط 3. الأردن: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

142- النمر، سعود محمد. (1990). **السلوك الإداري**. المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

143- هلال، محمد عبد الغني حسن. (1996). **مهارات إدارة الأداء**. مصر: مركز تطوير الأداء.

144- هيجان، عبد الرحمان أحمد محمد. (1998). **الولاء التنظيمي للمدير السعودي**. المملكة العربية السعودية: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

145- هيجان، عبد الرحمن أحمد. (1999). **ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**. المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

146- ويكلنسون، غريغ. (2013). **الضغط النفسي**. ط 1، (ترجمة زينب منعم). المملكة العربية السعودية: دار المؤلف.

## IV – المذكرات والرسائل الجامعية والبحوث الأكاديمية

147- أبو حجلة، أمل أحمد شريف. (2007). **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على تحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا بنابلس، فلسطين.

148- أبو دلاخ، نائلة سلمان عوض. (2004). **أثر استخدام إستراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار الآني والمؤجل لطلبة الصف التاسع في الكيمياء وعلوم الأرض في المدارس الحكومية في قباطية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

149- أبو عيشة، زاهدة. (1997). **مستوى التوّتر النفسي ومصادرة لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في الضّفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس. فلسطين.

150- الأحمدي، حنان عبد الرحمن. (2003). **ضغوط العمل لدى الأطباء. المصادر والأعراض**. مقال غير منشور، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

151- الأمارة، أسعد أشرف. (1995). **علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

152- بلخيري، سهام؛ وعشيط، حنان. (2012). **أثر الرضا الوظيفي على أداء الموظفين في المؤسسات الجامعية دراسة حالة جامعة البويرة**. مذكرة ماستر غير منشورة، الجزائر، المركز الجامعي العقيد أكلي محند اولحاج بالبويرة، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

153- بلل، عبد الحق علي إبراهيم. (2015). **دور السلوك التنظيمي في أداء منظمات الأعمال. بيئة المنظمة الداخلية كمتغير معدل**. دراسة على عينة من البنوك التجارية في ولاية الخرطوم. أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا. السودان.

154- بن عطاس، الخيري حسن بن حسين. (2007). **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام**. دراسة ميدانية بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

155- الثبيتى، فهد. (2007). **الضغوط الإدارية التي تواجه المشرفين التربويين وتأثيرها على أدائهم الفني من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

156- الجساسي، عبد الله حمد محمد. (2011). **أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان**. مقال غير منشور، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، الأردن.

157- الحارثي، سهى عمر. (2003). **الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.

158- الحربي، حمود. (1995). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

159- السالم، سالم محمد. (1997). **الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية بالرياض**. مقال غير منشور، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

160- السيد، محمد أبو هاشم حسن. (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام Spss**. مقال غير منشور، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

161- الشرم، سعيد بن عطية. (2004). **المناخ التنظيمي في كليات بعض الجامعات السعودية وعلاقته بالضغوط المهنية لأعضاء هيئة التدريس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مصر.

162- الشهري، عبد الرحمن غرامة محمد. (1998). **أثر العلاقات الوظيفية غير الرسمية والولاء التنظيمي في الأداء الوظيفي لدى العاملين في حرس الحدود**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

163- الشوكاني، عبدالله بن ناصر. (2004). **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

164- شويخي، أمال. (2013). **نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس، الجزائر.

165- صرداوي، نزيم. (2009). **المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر.

166- الطبيب، مولود زايد. (د ت). **دور الحراك الاجتماعي في الحصول على المكانة الاجتماعية وعلاقة ذلك ببنية ونظام المجتمع**. مقال غير منشور، جامعة الزاوية، ليبيا.

167- عبد عابدين، إبراهيم. (2010). **علاقة الضغوط الوظيفية بالآثار النفسية والجسدية لدى العاملين في شركة توزيع الكهرباء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، محافظات غزة، فلسطين.

168- العديلي، ناصر محمد. (1981). **الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

169- عمار، تغريد زياد. (2006). **أثر بعض المتغيرات الداخلية على مستوى ضغط العمل لدى الهيئة الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة في الجامعة الإسلامية، قسم إدارة الأعمال، غزة، فلسطين.

170- الفالح، نايف. (2001). **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الأجهزة الأمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.

171- القوس، سعود. (2001). **المحددات الاجتماعية والمهنية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم الدراسات الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

172- الكاهاني، مراد أحمد محمد علي. (2000). **أثر ضغوط الوظيفة على الولاء التنظيمي دراسة حالة معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

173- مجذوب، محمد مصطفى؛ والتوم طارق؛ وموسى، أحمد؛ وموسى، سلوى محمد. (2010). **دراسة ضغوط العمل في مركز خدمة عملاء شركة داتانت**. مقال غير منشور، السودان.

174- ناضرين، حنان محمد أحمد. (1991). **أبرز العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

## V – المجلات والدوريات

175- الأحمدي، طلال بن عايد. (2004). الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة. دراسة ميدانية للممرضين العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بمدينة الرياض. **المجلة العربية للإدارة**، 24 (01)، 1 – 44.

176- الأعسر، صفاء يوسف. (1988). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز. **دراسات في علم النفس التربوي**، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 24، 163 – 304.

177- بارون، خضر عباس. (1999). دراسة مقارنة بين الجنسين في الضغوط الناجمة عن ادوار العمل. **المجلة التربوية**، 13 (52)، 49 – 94.

178- بني يونس، محمد محمود. (2014). مستويات الإحباط الاجتماعي وعلاقتها بأنماط الاستجابات الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية والملك فيصل. **دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 41 (03)، 644 – 658.

179- الحامد، محمد بن معجب. (1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، 16 (58)، 131 – 164.

180- حريم، حسبن. (2003). ضغوط العمل لدى الكادر التمريضي في المستشفيات الخاصة بالأردن. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، 6 (01)، 96 – 123.

181- الخشالي، شاكر جابر الله؛ والتميمي، أياد فاضل محمد. (2004). أثر خصائص العمل على الإجهاد الوظيفي للعاملين، دراسة ميدانية في المستشفيات الأردنية الخاصة. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، 7 (1)، 25 – 47.

182- زهير، الصباغ. (1999). مستويات ضبط العمل بين الممرضين القانونيين دراسة مقارنة بين المستشفيات العامة والمستشفيات الخاصة. البتراء، الأردن، **مجلة البصائر**، 3 (2)، 105 – 154.

183- الشافعي، محمد الدسوقي. (1998). ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين. **المجلة التربوية جامعة الكويت**، 12(48)، 187 – 201.

184- الطعاني، حسن أحمد. (2005). مصادر ضغط العمل لدى مديري المدارس الحكومية. (الأساسية والثانوية) في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة دمشق**، 21 (2)، 197 – 243.

185- عبد الخالق، أحمد محمد؛ والذيب، سماح أحمد. (2007). التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة. **دراسات عربية في علم النفس**، 6 (01)، 93 – 149.

186- عبد الخالق، أحمد محمد؛ والنيال، مايسة أحمد. (1992). دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، 01 (02)، 167 – 203.

187- عبد الخالق، ناصف. (1982). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، (3)، 73 – 106.

188- العبد الكريم، راشد بن حسين. (2003). الإشراف التربوي. معوقات. ونموذج مقترح. مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي جازان 1- 3 محرم 1424هـ. **مجلة المعرفة**، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

189- عسكر، سمير أحمد. (1988). متغيرات الضغوط المهنية، دراسة ميدانية نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة الإدارة العامة**، المملكة العربية السعودية، 28 (60). 07 – 65.

190- فائق، فوزي عبد الخالق. (1996). ضغوط العمل الوظيفي. **مجلة أفاق اقتصادية الإماراتية**، 17 (67 – 68)، 131 – 158.

191- القاسم، بديع محمود مبارك؛ والزبيدي، محمود عبد الكريم جاسم. (2009). الإشراف التربوي والاختصاصي في العراق الواقع والأفاق. **مجلة دراسات تربوية**، (5)، 7 – 68.

192- قاسم، بوسعدة. (2010). الإشراف التربوي في الجزائر. (التفتيش نموذجا). **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، (4)، 94 – 124.

193- القرشي، عبد الفتاح. (1993). الضغوط التي تعرض لها الأطفال الكويتين خلال العدوان العراقي على الكويت. **مجلة عالم الفكر**، 22 (01)، 80 – 123.

194- محمود، عبد الله جاد. (2005). بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموغرافية المساهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (57)، 203 – 250.

195- هبة الله، محمد الحسن سالم وآخرون. (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. **المجلة العربية لتطوير التفوق بصنعاء، اليمن**، 3 (4)، 81 – 96.

196- ياركندي، هانم حامد. (1993). مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (2)، 28 – 31.

**VI – المؤتمرات والملتقيات والأيام الدراسية والندوات**

197- درة، عبد الباري إبراهيم. (1998). **تكنولوجيا الأداء البشري. مهارة أساسية من مهارات القيادات في المؤسسات الشرطية العربية**. ورقة عمل مقدمة للحلقة العملية للمهارات الإدارية للقيادات العليا. معهد التدريب بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الطائف، المملكة العربية السعودية.

198- عبد الخالق، أحمد محمد. (1991). **دافعية الإنجاز لدى اللبنانيين**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع لعلم النفس. مصر، المنعقد فى كلية التربية بجامعة عين شمس فى المدة من 2 – 4 سبتمبر 1991. 33 – 48.

**VII – الوثائق التربوية الرسمية**

199- وزارة التربية الوطنية. (2006). **مادة التربية وعلم النفس**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

200- وزارة التربية الوطنية. (2013). **إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**. الجزائر: دار القصبة للنشر.

201- وناس، خيري؛ وعبد الحميد، بوصنوبرة. (2006). **مادة التربية وعلم النفس**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

**VIII – الجرائد**

202- إسمهان، ز. (2012، الخميس 18 أكتوبر)، **32 من المئة من الجزائريين يعملون كارهين**، السنة ألفان واثنتا عشرة، جريدة النهار، العدد 1532، ص 5.

**IX – مواقع الأنترنيت**

203- السيد، ناجي داوود إسحاق. (2014، 22 فيفري). **دافع الإنجاز كأحد مكونات بناء الحضارات**. تمَّ الاطلاع عليه بتاريخ: 25 مارس 2016 على الساعة 17:15، https://kenanaonline.com/users/Nagydaoud/posts/592564.

204- قارة، ياسين. (2015، 15 ديسمبر). **بحث حول دافعية الإنجاز**. مكتبة العلوم والأبحاث. دراسات وأبحاث. على الساعة 00:38 تمَّ الاطلاع عليه بتاريخ: 26 جانفي 2016 على الساعة 23:25، .http://karayassinenews.blogspot.com/2015/12/blog-post_15.html

## X – المراجع باللغة الأجنبية

205- Allport, G. W. (1954). **The Nature of prejudice**. Cambridg: Addison. Wesiey.

206- Baron, R. (1998). **Psychology**. 4th Ed. USA: Allyn And Bacon.

207- Callahan, Robert; & Patrick Fleanur. (1988). **Relations: concepts and practices**. USA: Columbus Merrill Publishing Company.

208- Charles; & Zastow. (1981). **The Practice Of Social Work**. USA: The Dorsey Press.

209- Folkman, S. (1984). Person control and stress and coping processes: A theoretical analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46 (4). 839 - 852.

210- Lander, F. (2009). Multiple Impacts Of Organizational Climate And Individual Value Systems Upon Job Satisfaction**. Personnel Psychology Journal**, (22). 171 – 183.

211- MacGhee, Marcheta; & Satcher, Jamie. (1995). **Organizational commitment and job satisfaction**. USA: university of Alabama. south Dakota.

212- Meignant, Alain. (2000). **Resources Humaines Déployer La Stratégie**. Paris: Edition Liaisons. SA.

213- Petri, H ; & Govern, J. (2004). **Motivation Theory Reseach And Application**. Australia: Thomson Wadsworth.

214- Rees, W. L. (1976). stress. Distress and Disease. **Bri. J. of psychiatry**, (128). 3 - 18.

215- Rokeach, M. (1973). **The Nature Of Human Value**. USA: Free Press.

216- Spector, Paul E. (1997). **Job satisfaction. Application. Assessment. Causes. and Consequences**. New York: Sage Publications.

217- Stanley, C. J; & Hopkins. K. D. (1972). **Educational and Psychological Measurement and Evaluation**. New Jersey: Prentice - Hall.

218- Terry, A. Beehr. (1995). **Psychological Stress In The Work Place**. London: Rout Le Dge.

219- **The Encyclopedia Americana**. (1990). International Edition. USA: Grolier Incorporated Danbury. Connecticut.

220- **Webster's New World Encyclopedia**. (1993). College Edition. USA: Prentice hall.

221- Steffy, B. E. (1989). **Career stages of cissrom teachers**. USA: Ian caster telchanmic co. Inc.

222- Weiten, Wayne; & Lloyd, Margaret. A; & Lashley, Robin. L. (1991). **Psychology Applied to Modern Life Adjustment in the 90s**. 3rd Ed. California: Cole Publishing Company. Pacific Grove.

# الملاحق

# المـــــلاحـــــق

**ملحق رقم (01)**

**القائمة الاسمية للأساتذة والدكاترة المحكمين لأداة الدراسة**

| الرقم | اللقب والاسم | الدرجة العلمية | التخصص | الوظيفة | الجامعة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | محمد بوفاتح | دكتوراه دولة | علم النفس العمل والتنظيم | أستاذ محاضر/أ | الأغواط |
| 02 | محمد برو | دكتوراه دولة | علوم التربية/توجيه وإرشاد | أستاذ محاضر/أ | المسيلة |
| 03 | محمد بودربالة | دكتوراه | علم النفس الاجتماعي | أستاذ محاضر/أ | المسيلة |
| 04 | نعموني مراد | دكتوراه | علم النفس التربوي | أستاذ محاضر/أ | البليدة |
| 05 | طه حمود صالح | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر/ب | المسيلة |
| 06 | زين الدين ضياف | دكتوراه | علم النفس العمل والتنظيم | أستاذ محاضر/أ | المسيلة |
| 07 | قوادري الأخضر عطا الله | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر/أ | الأغواط |
| 08 | أمزيان وناس | دكتوراه | علم النفس العيادي | أستاذ تعليم عالي | باتنة |
| 09 | تزولت عمروني حورية | دكتوراه | علم النفس العمل والتنظيم | أستاذ محاضر/أ | ورقلة |
| 10 | صرداوي نزيم | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر/ب | تيزي وزو |
| 11 | ناصر باي أعمر | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ مساعد/أ | المسيلة |
| 12 | حمادي شوقي | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر/ب | الوادي |
| 13 | زرواتي رشيد | دكتوراه دولة | علم الاجتماع | أستاذ تعليم عالي | برج بوعريريج |
| 14 | بوطاف مسعود | دكتوراه دولة | علم النفس | أستاذ تعليم عالي | الجزائر 2 |
| 15 | رابح قدوري | دكتوراه دولة | علوم التربية | أستاذ تعليم عالي | المسيلة |

# الملاحق

**الملحق رقم (02)**

## أداة الدراسة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المفتش المحترم،،

أختي المفتشة المحترمة،،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب بإجراء دراسة بعنوان: "**الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي – بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجا**–. وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي من جامعة الجزائر–2–، ولتحقيق هدف الدراسة فقد أعد الطالب ثلاث أدوات: الأولى مقياس قياس مستوى الضغوط المهنية، والثانية مقياس قياس مستوى الرضا الوظيفي، والثالثة مقياس قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى المفتشين، لذا يرجى التكرم بتعبئة البيانات الأولية، وعبارات المقاييس الثلاثة بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك دون استثناء أيّ واحدة منها، علما أن ليس هناك إجابة خاطئة، والدراسة للأغراض العلمية فقط.

وتفضلوا بقبول الشكر والتقدير لسيادتكم المحترمة،،

**الطالب: معوش عبد الحميد**

**01 – البيانات الأولية:**

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **العمر:** [30–40] سنة ☐ [41–50] سنة ☐ 51 سنة فما فوق ☐
- **المؤهل العلمي:** بكالوريا فما دون ☐ جامعي فما فوق ☐
- **مادة التفتيش:** اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐
- **سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:** [1–5] سنوات ☐ [6–10] سنوات ☐ 11 سنة فما فوق ☐

# الملاحق

## 02- مقياس الضغوط المهنية

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يزعجني التنقل عبر المدارس بوسائلي الخاصة. | | | | | |
| 02 | نجاحي في عملي يكون أحيانا على حساب حياتي الشخصية. | | | | | |
| 03 | يتعبني بعد مقر السكن عن مكان العمل. | | | | | |
| 04 | أعاني من تداخل الاختصاصات مع الزملاء. | | | | | |
| 05 | أكلف بأعمال أهدافها غير واضحة. | | | | | |
| 06 | أعاني من تدخل الإدارة في عملي. | | | | | |
| 07 | أشعر بالانزعاج من مقرات العمل غير الوظيفية. | | | | | |
| 08 | أعمل بإجهاد بسبب النطاق الجغرافي الواسع. | | | | | |
| 09 | يتم تكليفي بأعمال مرهقة أكثر من الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 10 | يقلقني القيام بأعمال اعتيادية لا جديد فيها. | | | | | |
| 11 | أكلف بأعمال معقدة تفوق قدراتي. | | | | | |
| 12 | أكلف بمسؤوليات دون صلاحيات كافية لتنفيذها. | | | | | |
| 13 | أشعر في أغلب الأحيان بأني في المكان غير المناسب. | | | | | |
| 14 | يرهقني عدم تناسب مؤهلي العلمي مع الوظيفة التي أقوم بها. | | | | | |
| 15 | يزعجني نقص التكوين أثناء الخدمة لأداء واجباتي بدقة. | | | | | |
| 16 | أشعر بالضيق من عدم الخصوصية في مكان عملي. | | | | | |
| 17 | أعاني من سوء الإضاءة في مكان عملي. | | | | | |
| 18 | أعاني من كثرة الضوضاء في مكان عملي. | | | | | |
| 19 | تشعرني قلة التجهيزات والوسائل الخاصة بالعمل بعدم الارتياح. | | | | | |
| 20 | أعاني من فقدان الثقة بالنفس. | | | | | |
| 21 | أشعر بالقلق عند حدوث أي تغير في العمل. | | | | | |
| 22 | ينتابني شعور بعدم الثقة في المسؤولين. | | | | | |
| 23 | أجهل مسؤولياتي بالتحديد. | | | | | |
| 24 | أشعر بعدم الثقة في زملاء العمل في بعض الأحيان. | | | | | |
| 25 | أشعر بالغضب وسرعة الاستثارة في العديد من المواقف. | | | | | |
| 26 | أجد صعوبة في التركيز في عملي. | | | | | |
| 27 | أشكو من صعوبة في النوم في أغلب الأحيان. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | أجد في غالب الأحيان عدم الرغبة في العمل. | | | | | |
| 29 | أصاب بالملل في معظم الأوقات. | | | | | |
| 30 | أشعر باللامبالاة تجاه الأعمال التي أقوم بها. | | | | | |
| 31 | أعاني من الخوف المفاجئ دون سبب واضح. | | | | | |
| 32 | أعاني من كوابيس مخيفة دائما. | | | | | |
| 33 | أشعر بالإحباط لأن عملي لا يحقق طموحاتي. | | | | | |
| 34 | أشعر بعدم القدرة على التوافق في العمل. | | | | | |
| 35 | أتصرف بتسرع وبلاعقلانية أثناء أداء عملي أحيانا. | | | | | |
| 36 | أشعر بالتعب عند نهاية ساعات العمل. | | | | | |
| 37 | أعاني الإرهاق لذلك أجد صعوبة في الاستيقاظ باكرا. | | | | | |
| 38 | أعاني من اضطراب المعدة والقولون أحيانا. | | | | | |
| 39 | أشعر بالصداع في بعض الأحيان. | | | | | |
| 40 | أشعر في جفاف الفم مما يؤدي إلى صعوبة في التحدث. | | | | | |
| 41 | أعاني في بعض الأحيان من آلام الظهر والعضلات والمفاصل. | | | | | |
| 42 | أعاني من الإمساك في بعض الأحيان. | | | | | |
| 43 | أعاني من سرعة نبضات القلب في كثير من الأحيان. | | | | | |
| 44 | أعاني من التشنج العضلي في بعض الأوقات. | | | | | |
| 45 | أشعر بصعوبة التنفس في بعض الأوقات. | | | | | |
| 46 | أعاني من التعرق بشكل دائم. | | | | | |
| 47 | أقوم بقرض أناملي وكفي أحيانا. | | | | | |
| 48 | في مجال عملي أتعامل مع أكثر من مجموعة حيث يوجد اختلاف في مطالبها عن بعضها البعض. | | | | | |

**03- مقياس الرضا الوظيفي**

| الرقم | العبارة | راضٍ جدًّا | راضٍ | محايد | غير راضٍ | غير راضٍ تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أنا راضٍ عن عملي. | | | | | |
| 02 | لدي الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرار إذا تطلبت وظيفتي ذلك. | | | | | |
| 03 | تتعارض مسؤوليات عملي مع مبادئي | | | | | |
| 04 | عملي يتناسب مع طموحاتي الشخصية. | | | | | |

# الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 05 | إن القطاع الحكومي مكان جيد للعمل فيه. | | | | | |
| 06 | أعتبر الراتب الذي أتقاضاه حاليا مقارنة بحجم مهامي مرضيا لي. | | | | | |
| 07 | يتناسب عملي مع مستواي العلمي. | | | | | |
| 08 | لدي القدرة على تحمل أعباء العمل. | | | | | |
| 09 | أشعر بالسعادة وأنا ذاهب صباحاً لعملي. | | | | | |
| 10 | يتيح لي العمل الشعور بالاطمئنان لضمان الاستمرارية. | | | | | |
| 11 | يشغلني عملي كثيرا عن التفرغ لحياتي الخاصة. | | | | | |
| 12 | أشعر يوميا بحماس تجاه عملي. | | | | | |
| 13 | نظام العمل المعمول به يشعرني بالرضا الوظيفي. | | | | | |
| 14 | فرص الترقية المادية المتاحة تزيدني ارتياحا في عملي. | | | | | |
| 15 | تتيح لي الإدارة استعمال كل الوسائل البيداغوجية لأداء أفضل في العمل. | | | | | |
| 16 | مسؤولي المباشر يتعامل معي بشفافية. | | | | | |
| 17 | مسؤولي المباشر يقوم بتطوير أدائي العملي. | | | | | |
| 18 | أشعر أن بيئة عملي محفزة. | | | | | |
| 19 | أشعر بالأمن الوظيفي في قطاعي. | | | | | |
| 20 | أجد تقديرا من قبل الإدارة في حال قيامي بعمل مميز. | | | | | |
| 21 | يتم تزويدي بالتكوين المطلوب لاحتياجاتي الوظيفية. | | | | | |
| 22 | أحصل على المعلومات الخاصة بالعمل بسهولة عند الحاجة. | | | | | |
| 23 | لدي ثقة كبيرة فيما تعد به الإدارة من إصلاحات. | | | | | |
| 24 | لدي الضمانات اللازمة للقيام بعملي على أكمل وجه. | | | | | |
| 25 | لا تقلقني المشاكل المتعلقة بعملي. | | | | | |
| 26 | ترضيني الخدمات التي تقدمها الإدارة. | | | | | |
| 27 | أساليب الاتصال في محيط العمل بكامله مرضية. | | | | | |
| 28 | تساعدني الإدارة الوصية في حالة الضرورة. | | | | | |
| 29 | يتميز مكان عملي بالراحة. | | | | | |
| 30 | أعتقد أن عنصر التحدي موجود في عملي. | | | | | |
| 31 | يتوافق حجم أعمالي اليومية مع الحجم الساعي المخصص للعمل. | | | | | |
| 32 | أعبر عن رأيي بحرية ودون خوف من المسؤول عني. | | | | | |
| 33 | أستطيع إضافة ساعات عمل بعد الدوام الرسمي. | | | | | |
| 34 | لم أفكر في ترك عملي الحالي. | | | | | |
| 35 | أشعر بالطمأنينة أثناء القيام بأعمالي. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 36 | استمرارية وظيفتي توفر لي الاستقرار النفسي. | | | | | |
| 37 | لا أفكر في تغيير مكان عملي. | | | | | |
| 38 | يسرني ما يشعر به الأساتذة من رضا وتقدير لما أقدمه من خدمات لهم. | | | | | |
| 39 | أشعر بالرضا عند المشاركة في القرارات المهمة في الإدارة الوصية عليّ. | | | | | |
| 40 | أشعر عموما بالرضا عن أدائي في العمل. | | | | | |
| 41 | يقابل زملائي في التفتيش آرائي بروح من الحوار والاهتمام. | | | | | |
| 42 | أشعر بالاعتزاز عند إنجاز العمل في وقته المحدد. | | | | | |
| 43 | يساعدني الزملاء في العمل على تحقيق أهداف الإشراف التربوي. | | | | | |
| 44 | أستمتع بعملي كمفتش للتعليم الابتدائي. | | | | | |
| 45 | أنا مقتنع بالأسلوب المتبع في تقويم أدائي الوظيفي. | | | | | |
| 46 | أعاني من كثرة الضغوط في العمل. | | | | | |

**04- مقياس دافعية الإنجاز**

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أهتم بتطوير طريقة عملي. | | | | | |
| 02 | أعتني باختيار مواضيع التكوين المفيدة. | | | | | |
| 03 | أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي المفتشين. | | | | | |
| 04 | أفكر كثيرا قبل العمل. | | | | | |
| 05 | يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد. | | | | | |
| 06 | أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي. | | | | | |
| 07 | أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر. | | | | | |
| 08 | ما أحصل عليه عند التقاعد يشعرني بالاطمئنان. | | | | | |
| 09 | أوافق على سياسة الإدارة الوصية في منح الحقوق. | | | | | |
| 10 | تقييم المسؤول لأدائي بموضوعية يبعث الطمأنينة في نفسي. | | | | | |
| 11 | وجودي ضمن جماعة العمل يشعرني بالطمأنينة. | | | | | |
| 12 | أتعاطف مع زملائي المفتشين عند حدوث أمر ما لأحدهم. | | | | | |
| 13 | أعمل على تكوين علاقات إيجابية مع كل الشركاء التربويين. | | | | | |
| 14 | يتيح لي مركزي تكوين صداقات مع أولياء أمور التلاميذ والأساتذة. | | | | | |
| 15 | أبحث دائما عن حلول للمشكلات التي تواجهني. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | تشعرني الهيئة التدريسية برغبتها في التعاون معي في الأعمال الجماعية. | | | | | |
| 17 | أشعر بالرضا على علاقاتي مع المسؤولين. | | | | | |
| 18 | أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية. | | | | | |
| 19 | أشعر بالاعتزاز لما أقوم به من عمل. | | | | | |
| 20 | أبذل جهدا كبيرا للحصول على احترام الأساتذة لي. | | | | | |
| 21 | أحترم كثيراً تقدير الإدارة الوصية لأدائي في العمل. | | | | | |
| 22 | أحرص على أن أكون دقيقًا في أعمالي. | | | | | |
| 23 | أنجز أكثر مما أكون برمجت القيام به من أعمال. | | | | | |
| 24 | أرغب بالقيام بالمهام التي تتسم بالصعوبة. | | | | | |
| 25 | أوظف معايير الجودة في عملي. | | | | | |
| 26 | أتبع الأسلوب العلاقات الإنسانية مع الأساتذة. | | | | | |
| 27 | أشعر بالراحة لقيامي بعملي بصورة سليمة. | | | | | |
| 28 | تساعدني تحفيزات الإدارة على أداء عملي. | | | | | |
| 29 | أتمكن من حل مشكلات الأساتذة دون اللجوء إلى الإجراءات الرسمية. | | | | | |
| 30 | أنجز الأعمال التكوينية دون تذمر. | | | | | |
| 31 | أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب. | | | | | |
| 32 | أستمتع بمناقشة الأمور الهامة أمام الأساتذة. | | | | | |
| 33 | أتحمل مسؤوليتي الكاملة تجاه ما أقوم به من أعمال. | | | | | |
| 34 | أحب أن أقوم بالعمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة. | | | | | |
| 35 | أهتم بمعرفة حياة الناجحين. | | | | | |
| 36 | أساعد الأساتذة ليبلغوا النجاح في عملهم. | | | | | |
| 37 | أستغرق في العمل فترات طويلة. | | | | | |
| 38 | لا أحب أن أستسلم أبدًا مهما بدا العمل صعبًا. | | | | | |
| 39 | أضع لنفسي أهدافاً وأعمل على تحقيقها. | | | | | |
| 40 | أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه خلال وقت قياسي. | | | | | |
| 41 | أبذل أقصى طاقاتي في العمل لتحقيق طموحاتي. | | | | | |
| 42 | أنا على استعداد للتطوع فيما يراه الآخرون عملا صعبًا. | | | | | |
| 43 | أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم. | | | | | |
| 44 | تعاملي مع فئات مختلفة يتيح لي إظهار قدراتي القيادية. | | | | | |
| 45 | أحب أن أنافس زملائي بأداء الأعمال أفضل منهم. | | | | | |
| 46 | أواظب على أوقات الدوام في المقاطعة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | أعتقد أن وظيفتي تبعث على الإبداع. | | | | | |
| 48 | أتحمل مسؤولية أعمالي بشجاعة. | | | | | |
| 49 | يزداد تعلقي بوظيفتي كلما ازدادت خبرتي. | | | | | |
| 50 | الأمن الوظيفي المتوفر يزيد من عطائي. | | | | | |
| 51 | طبيعة عملي مفتشا للتعليم الابتدائي تزودني بالسلطة اللازمة لممارسة عملي. | | | | | |
| 52 | أبذل قصارى جهدي للتقيد بتعليمات وأوامر الإدارة. | | | | | |

**الطالبة شاكرة لكم حسن تعاونكم وتعاملكم**

**الطالب: معوش عبد الحميد**

# الملاحق

**الملحق رقم (03)**

**أداة الدراسة في صورتها النهائية**

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المفتش المحترم،،

أختي المفتشة المحترمة،،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب بإجراء دراسة بعنوان: "**الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي – بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجا**–. وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي من جامعة الجزائر–2–، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الطالب ثلاث أدوات: الأولى مقياس قياس مستوى الضغوط المهنية، والثانية مقياس قياس مستوى الرضا الوظيفي، والثالثة مقياس قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى المفتشين، لذا يرجى التكرم بتعبئة البيانات الأولية، وعبارات المقاييس الثلاثة بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك دون استثناء أيّ واحدة منها، علما أن ليس هناك إجابة خاطئة، والدراسة للأغراض العلمية فقط.

**وتفضلوا بقبول الشكر والتقدير لسيادتكم المحترمة،،**

**الطالب: معوش عبد الحميد**

**01 – البيانات الأولية:**

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **العمر:** [30–40] سنة ☐ [41–50] سنة ☐ 51 سنة فما فوق ☐
- **المؤهل العلمي:** بكالوريا فما دون ☐ جامعي فما فوق ☐
- **مادة التفتيش:** اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐
- **سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:** [1–5] سنوات ☐ [6–10] سنوات ☐ 11 سنة فما فوق ☐

# الملاحق

**02- مقياس الضغوط المهنية**

| رقم | البنود | بدرجة كبيرة جدًا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | بدرجة ضعيفة جدًا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: ظروف العمل والبيئة المادية** | | | | | | |
| 01 | يزعجني التنقل عبر المدارس بوسائلي الخاصة. | | | | | |
| 02 | نجاحي في عملي يكون أحيانا على حساب حياتي الشخصية. | | | | | |
| 03 | يتعبني بعد مقر السكن عن مكان العمل. | | | | | |
| 04 | أكلف بأعمال أهدافها غير واضحة. | | | | | |
| 05 | أشعر بالانزعاج من مقرات العمل غير الوظيفية. | | | | | |
| 06 | أعمل بإجهاد بسبب النطاق الجغرافي الواسع. | | | | | |
| 07 | يتم تكليفي بأعمال مرهقة أكثر من الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 08 | يقلقني القيام بأعمال اعتيادية لا جديد فيها. | | | | | |
| 09 | أعاني من سوء الإضاءة في مكان عملي. | | | | | |
| 10 | أعاني من كثرة الضوضاء في مكان عملي. | | | | | |
| **البعد الثاني: طبيعة العمل والعلاقة مع الشركاء** | | | | | | |
| 11 | أكلف بأعمال معقدة تفوق قدراتي. | | | | | |
| 12 | أكلف بمسؤوليات دون صلاحيات كافية لتنفيذها. | | | | | |
| 13 | أشعر في أغلب الأحيان بأني في المكان غير المناسب. | | | | | |
| 14 | يرهقني عدم تناسب مؤهلي العلمي مع الوظيفة التي أقوم بها. | | | | | |
| 15 | يزعجني نقص التكوين أثناء الخدمة لأداء واجباتي بدقة. | | | | | |
| 16 | أشعر بالضيق من عدم الخصوصية في مكان عملي. | | | | | |
| 17 | أعاني من تدخل الإدارة في عملي. | | | | | |
| 18 | أعاني من تداخل الاختصاصات مع الزملاء. | | | | | |
| 19 | تشعرني قلة التجهيزات والوسائل الخاصة بالعمل بعدم | | | | | |
| 20 | أعاني من فقدان الثقة بالنفس. | | | | | |
| 21 | أشعر بالقلق عند حدوث أي تغير في العمل. | | | | | |
| **البعد الثالث: الآثار النفسية للضغوط** | | | | | | |
| 22 | ينتابني شعور بعدم الثقة في المسؤولين. | | | | | |
| 23 | أشعر بعدم الثقة في زملاء العمل في بعض الأحيان. | | | | | |
| 24 | أشعر بالغضب وسرعة الاستثارة في العديد من المواقف. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | أجد صعوبة في التركيز في عملي. | | | | | |
| 26 | أشكو من صعوبة في النوم في أغلب الأحيان. | | | | | |
| 27 | أشعر بعدم الرغبة في العمل غالب الأحيان. | | | | | |
| 28 | أصاب بالملل في معظم الأوقات. | | | | | |
| 29 | أشعر باللامبالاة تجاه الأعمال التي أقوم بها. | | | | | |
| 30 | أعاني من الخوف المفاجئ دون سبب واضح. | | | | | |
| 31 | أعاني من كوابيس مخيفة دائما. | | | | | |
| 32 | أشعر بالإحباط لأن عملي لا يحقق طموحاتي. | | | | | |
| 33 | أشعر بعدم القدرة على التوافق في العمل. | | | | | |
| 34 | أتسرع في أداء عملي أحيانا. | | | | | |
| 35 | أشعر بالتعب عند نهاية ساعات العمل. | | | | | |
| 36 | أعاني الإرهاق لذلك أجد صعوبة في الاستيقاظ باكرا. | | | | | |
| **البعد الرابع: الآثار النفسية للضغوط** | | | | | | |
| 37 | أعاني من اضطراب المعدة والقولون أحيانا. | | | | | |
| 38 | أشعر بالصداع في بعض الأحيان. | | | | | |
| 39 | أشعر بجفاف الفم أحيانا مما يؤدي إلى صعوبة في التحدث. | | | | | |
| 40 | أعاني في بعض الأحيان من آلام الظهر والعضلات والمفاصل. | | | | | |
| 41 | أعاني من الإمساك في بعض الأحيان. | | | | | |
| 42 | أعاني من سرعة نبضات القلب في كثير من الأحيان. | | | | | |
| 43 | أعاني من التشنج العضلي في بعض الأوقات. | | | | | |
| 44 | أشعر بصعوبة التنفس في بعض الأوقات. | | | | | |
| 45 | أعاني من التعرق بشكل دائم. | | | | | |
| 46 | أقوم بقرض أناملي وكفي أحيانا. | | | | | |

# الملاحق

**03- مقياس الرضا الوظيفي**

| الرقم | البنود | موافق جدًا | موافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: طبيعة وظروف العمل** | | | | | | |
| 01 | أنا راضٍ عن عملي. | | | | | |
| 02 | لدي الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرار إذا تطلبت وظيفتي ذلك. | | | | | |
| 03 | عملي يتناسب مع طموحاتي الشخصية. | | | | | |
| 04 | أعتبر القطاع الحكومي مكان جيد للعمل. | | | | | |
| 05 | أعتبر الراتب الذي أتقاضاه حاليا مقارنة بحجم مهامي مرضيا لي. | | | | | |
| 06 | يتناسب عملي مع مستواي العلمي. | | | | | |
| 07 | لدي القدرة على تحمل أعباء العمل. | | | | | |
| 08 | أشعر بالسعادة وأنا ذاهب صباحاً لعملي. | | | | | |
| 09 | يتيح لي العمل الشعور بالاطمئنان لضمان الاستمرارية. | | | | | |
| 10 | يشغلني عملي كثيرا عن التفرغ لحياتي الخاصة. | | | | | |
| 11 | أشعر يوميا بحماس تجاه عملي. | | | | | |
| 12 | نظام العمل المعمول به يشعرني بالرضا الوظيفي. | | | | | |
| 13 | يتميز مكان عملي بالراحة. | | | | | |
| **البعد الثاني: الترقيات والحوافز** | | | | | | |
| 14 | فرص الترقية المادية المتاحة تزيدني ارتياحا في عملي. | | | | | |
| 15 | تتيح لي الإدارة استعمال كل الوسائل البيداغوجية لأداء أفضل في العمل. | | | | | |
| 16 | مسؤولي المباشر يتعامل معي بشفافية. | | | | | |
| 17 | مسؤولي المباشر يقوم بتطوير أدائي العملي. | | | | | |
| 18 | أشعر أن بيئة عملي محفزة. | | | | | |
| 19 | أجد تقديرا من قبل الإدارة في حال قيامي بعمل مميز. | | | | | |
| 20 | يتم تزويدي بالتكوين المطلوب لاحتياجاتي الوظيفية. | | | | | |
| 21 | أحصل على المعلومات الخاصة بالعمل بسهولة عند الحاجة. | | | | | |
| 22 | لدي ثقة كبيرة فيما تعد به الإدارة من إصلاحات. | | | | | |
| 23 | لدي الضمانات اللازمة للقيام بعملي على أكمل وجه. | | | | | |

# الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الثالث: العلاقة مع الزملاء والمسؤولين في العمل** | | | | | | |
| 24 | لا تقلقني المشاكل المتعلقة بعملي. | | | | | |
| 25 | ترضيني الخدمات التي تقدمها الإدارة. | | | | | |
| 26 | أساليب الاتصال في محيط العمل بكامله مرضية. | | | | | |
| 27 | تساعدني الإدارة في حالة الضرورة. | | | | | |
| 28 | أعتقد أن عنصر التحدي موجود في عملي. | | | | | |
| 29 | يتوافق حجم أعمالي اليومية مع الحجم الساعي المخصص للعمل. | | | | | |
| 30 | أعبر عن رأيي بحرية ودون خوف من المسؤول عني. | | | | | |
| 31 | يسرني ما يشعر به الأساتذة من رضا وتقدير لما أقدمه من خدمات لهم. | | | | | |
| 32 | يقابل زملائي في التفتيش آرائي بروح من الحوار والاهتمام. | | | | | |
| 33 | يساعدني الزملاء في العمل على تحقيق أهداف الإشراف التربوي. | | | | | |
| **البعد الرابع: الانتماء للوظيفة والاستقرار الوظيفي** | | | | | | |
| 34 | أشعر بالأمن الوظيفي في قطاعي. | | | | | |
| 35 | لم أفكر في ترك عملي الحالي. | | | | | |
| 36 | أشعر بالطمأنينة أثناء القيام بأعمالي. | | | | | |
| 37 | استمرارية وظيفتي توفر لي الاستقرار النفسي. | | | | | |
| 38 | لا أفكر في تغيير مكان عملي. | | | | | |
| 39 | أستطيع إضافة ساعات عمل بعد الدوام الرسمي. | | | | | |
| 40 | أشعر بالرضا عند المشاركة في القرارات المهمة مع الإدارة. | | | | | |
| 41 | أشعر عموما بالرضا عن أدائي في العمل. | | | | | |
| 42 | أشعر بالاعتزاز عند إنجاز العمل في وقته المحدد. | | | | | |
| 43 | أستمتع بعملي كمفتش للتعليم الابتدائي. | | | | | |
| 44 | أنا مقتنع بالأسلوب المتبع في تقويم أدائي الوظيفي. | | | | | |

# الملاحق

## 04- مقياس دافعية الإنجاز

| الرقم | العبارة | موافق جدًا | موافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: التخطيط للمستقبل والسعي نحو التفوق** | | | | | | |
| 01 | أهتم بتطوير طريقة عملي. | | | | | |
| 02 | أبذل قصارى جهدي للتقيد بتعليمات وأوامر الإدارة. | | | | | |
| 03 | أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي المفتشين. | | | | | |
| 04 | أفكر كثيرا قبل العمل. | | | | | |
| 05 | يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد. | | | | | |
| 06 | أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي. | | | | | |
| 07 | أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر. | | | | | |
| 08 | ما أحصل عليه عند التقاعد يشعرني بالاطمئنان. | | | | | |
| 09 | أوافق على سياسة الإدارة في منح الحقوق. | | | | | |
| **البعد الثاني: المثابرة وإنجاز الأعمال بإتقان** | | | | | | |
| 10 | تقييم المسؤول لأدائي بموضوعية يبعث الطمأنينة في نفسي. | | | | | |
| 11 | أتعاطف مع زملائي المفتشين عند حدوث أمر ما لأحدهم. | | | | | |
| 12 | أعمل على تكوين علاقات إيجابية مع كل الشركاء التربويين. | | | | | |
| 13 | أعتني باختيار مواضيع التكوين المفيدة. | | | | | |
| 14 | أبحث دائما عن حلول للمشكلات التي تواجهني. | | | | | |
| 15 | تشعرني الهيئة التدريسية برغبتها في التعاون معي في الأعمال الجماعية. | | | | | |
| 16 | أشعر بالرضا على علاقاتي مع المسؤولين. | | | | | |
| 17 | أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية. | | | | | |
| 18 | أشعر بالاعتزاز لما أقوم به من عمل. | | | | | |
| 19 | أبذل جهدا كبيرا للحصول على احترام الأساتذة لي. | | | | | |
| 20 | أحترم كثيراً تقدير الإدارة لأدائي في العمل. | | | | | |
| 21 | أحرص على أن أكون دقيقًا في أعمالي. | | | | | |
| 22 | أنجز أكثر مما أكون برمجت القيام به من أعمال. | | | | | |
| **البعد الثالث: الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية** | | | | | | |
| 23 | أرغب بالقيام بالمهام التي تتسم بالصعوبة. | | | | | |
| 24 | أوظف معايير الجودة في عملي. | | | | | |

# الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | أتبع الأسلوب العلاقات الإنسانية مع الأساتذة. | | | | | |
| 26 | أشعر بالراحة لقيامي بعملي بصورة سليمة. | | | | | |
| 27 | تساعدني تحفيزات الإدارة على أداء عملي. | | | | | |
| 28 | أتمكن من حل مشكلات الأساتذة دون اللجوء إلى الإجراءات الرسمية. | | | | | |
| 29 | أنجز الأعمال التكوينية دون تذمر. | | | | | |
| 30 | أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب. | | | | | |
| 31 | أستمتع بمناقشة الأمور الهامة أمام الأساتذة. | | | | | |
| 32 | أتحمل مسؤوليتي الكاملة تجاه ما أقوم به من أعمال. | | | | | |
| **البعد الرابع: الاهتمام بالآخرين والتميز في العمل** | | | | | | |
| 33 | أحب أن أقوم بالعمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة. | | | | | |
| 34 | أهتم بمعرفة حياة الناجحين. | | | | | |
| 35 | أساعد الأساتذة ليبلغوا النجاح في عملهم. | | | | | |
| 36 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق التفتيش. | | | | | |
| 37 | لا أحب أن أستسلم أبدًا مهما بدا العمل صعبًا. | | | | | |
| 38 | أضع لنفسي أهدافاً وأعمل على تحقيقها. | | | | | |
| 39 | أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه خلال وقت قياسي. | | | | | |
| 40 | أبذل أقصى طاقاتي في العمل لتحقيق طموحاتي. | | | | | |
| **البعد الخامس: الاستقلالية والتغلب على الصعوبات** | | | | | | |
| 41 | أنا على استعداد للتطوع فيما يراه الآخرون عملا صعبًا. | | | | | |
| 42 | أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم. | | | | | |
| 43 | تعاملي مع فئات مختلفة يتيح لي إظهار قدراتي القيادية. | | | | | |
| 44 | أحب أن أنافس زملائي بأداء الأعمال أفضل منهم. | | | | | |
| 45 | أواظب على أوقات الدوام في المقاطعة. | | | | | |
| 46 | أعتقد أن وظيفتي تبعث على الإبداع. | | | | | |
| 47 | أتحمل مسؤولية أعمالي بشجاعة. | | | | | |
| 48 | يزداد تعلقي بوظيفتي كلما ازدادت خبرتي. | | | | | |
| 49 | الأمن الوظيفي المتوفر يزيد من عطائي. | | | | | |
| 50 | صلاحياتي كمفتش تعطيني الدافعية لممارسة عملي. | | | | | |

**الطالبة شاكر لكم حسن تعاونكم وتعاملكم**

**الطالب: معوش عبد الحميد**

## الملحق رقم (04)

**المجتمع الإجمالي حسب مادة التفتيش والجنس حسب كل مديرية تربية على المستوى الوطني.**

| الرقم | رقم الولاية | مديرية التربية | مادة التفتيش | ذكر | أنثى | المجموع | المجموع الكلي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 1 | أدرار | عربية | 24 | 1 | 25 | 28 | % 1,37 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **2** | 2 | الشلف | عربية | 50 | 7 | 57 | 64 | % 3,14 |
| | | | فرنسية | 3 | 4 | 7 | | |
| **3** | 3 | الأغواط | عربية | 19 | 1 | 20 | 22 | % 1,08 |
| | | | فرنسية | 2 | 0 | 2 | | |
| **4** | 4 | أم البواقي | عربية | 32 | 3 | 35 | 40 | % 1,96 |
| | | | فرنسية | 1 | 4 | 5 | | |
| **5** | 5 | باتنة | عربية | 61 | 12 | 73 | 81 | % 3,97 |
| | | | فرنسية | 6 | 2 | 8 | | |
| **6** | 6 | بجاية | عربية | 31 | 12 | 43 | 50 | % 2,45 |
| | | | فرنسية | 7 | 0 | 7 | | |
| **7** | 7 | بسكرة | عربية | 46 | 7 | 53 | 57 | % 2,80 |
| | | | فرنسية | 2 | 2 | 4 | | |
| **8** | 8 | بشار | عربية | 15 | 2 | 17 | 20 | % 0,98 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **9** | 9 | البليدة | عربية | 11 | 20 | 31 | 38 | % 1,86 |
| | | | فرنسية | 4 | 3 | 7 | | |
| **10** | 10 | البويرة | عربية | 35 | 14 | 49 | 55 | % 2,70 |
| | | | فرنسية | 6 | 0 | 6 | | |
| **11** | 11 | تمنراست | عربية | 8 | 3 | 11 | 13 | % 0,64 |
| | | | فرنسية | 2 | 0 | 2 | | |

# الملاحق

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **12** | 12 | تبسة | عربية | 36 | 2 | 38 | 42 | % 2,06 |
| | | | فرنسية | 3 | 1 | 4 | | |
| **13** | 13 | تلمسان | عربية | 31 | 17 | 48 | 56 | % 2,75 |
| | | | فرنسية | 5 | 3 | 8 | | |
| **14** | 14 | تيارت | عربية | 46 | 6 | 52 | 62 | % 3,04 |
| | | | فرنسية | 8 | 2 | 10 | | |
| **15** | 15 | تيزي وزو | عربية | 32 | 26 | 58 | 71 | % 3,48 |
| | | | فرنسية | 8 | 5 | 13 | | |
| **16** | 16 | الجزائر شرق | عربية | 18 | 28 | 46 | 52 | % 2,55 |
| | | | فرنسية | 1 | 5 | 6 | | |
| **17** | | الجزائر وسط | عربية | 7 | 21 | 28 | 31 | % 1,52 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **18** | | الجزائر غرب | عربية | 33 | 14 | 47 | 53 | % 2,60 |
| | | | فرنسية | 0 | 6 | 6 | | |
| **19** | 17 | الجلفة | عربية | 33 | 4 | 37 | 42 | % 2,06 |
| | | | فرنسية | 3 | 2 | 5 | | |
| **20** | 18 | جيجل | عربية | 32 | 11 | 43 | 48 | % 2,35 |
| | | | فرنسية | 5 | 0 | 5 | | |
| **21** | 19 | سطيف | عربية | 54 | 14 | 68 | 83 | % 4,07 |
| | | | فرنسية | 8 | 7 | 15 | | |
| **22** | 20 | سعيدة | عربية | 16 | 3 | 19 | 21 | % 1,03 |
| | | | فرنسية | 0 | 2 | 2 | | |
| **23** | 21 | سكيكدة | عربية | 33 | 11 | 44 | 49 | % 2,40 |
| | | | فرنسية | 4 | 1 | 5 | | |
| **24** | 22 | سيدي بلعباس | عربية | 31 | 3 | 34 | 38 | % 1,86 |
| | | | فرنسية | 4 | 0 | 4 | | |
| **25** | 23 | عنابة | عربية | 18 | 7 | 25 | 28 | % 1,37 |
| | | | فرنسية | 1 | 2 | 3 | | |
| **26** | 24 | قالمة | عربية | 17 | 7 | 24 | 28 | % 1,37 |
| | | | فرنسية | 4 | 0 | 4 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **27** | 25 | قسنطينة | عربية | 32 | 14 | 46 | 53 | % 2,60 |
| | | | فرنسية | 1 | 6 | 7 | | |
| **28** | 26 | المدية | عربية | 57 | 6 | 63 | 69 | % 3,38 |
| | | | فرنسية | 4 | 2 | 6 | | |
| **29** | 27 | مستغانم | عربية | 27 | 13 | 40 | 46 | % 2,26 |
| | | | فرنسية | 4 | 2 | 6 | | |
| **30** | 28 | المسيلة | عربية | 52 | 4 | 56 | 62 | % 3,04 |
| | | | فرنسية | 5 | 1 | 6 | | |
| **31** | 29 | معسكر | عربية | 37 | 4 | 41 | 45 | % 2,21 |
| | | | فرنسية | 2 | 2 | 4 | | |
| **32** | 30 | ورقلة | عربية | 29 | 4 | 33 | 37 | % 1,81 |
| | | | فرنسية | 1 | 3 | 4 | | |
| **33** | 31 | وهران | عربية | 39 | 14 | 53 | 61 | % 2,99 |
| | | | فرنسية | 4 | 4 | 8 | | |
| **34** | 32 | البيض | عربية | 13 | 3 | 16 | 18 | % 0,88 |
| | | | فرنسية | 2 | 0 | 2 | | |
| **35** | 33 | إيليزي | عربية | 7 | 0 | 7 | 8 | % 0,39 |
| | | | فرنسية | 1 | 0 | 1 | | |
| **36** | 34 | برج بوعريريج | عربية | 44 | 2 | 46 | 49 | % 2,40 |
| | | | فرنسية | 3 | 0 | 3 | | |
| **37** | 35 | بومرداس | عربية | 34 | 7 | 41 | 46 | % 2,26 |
| | | | فرنسية | 5 | 0 | 5 | | |
| **38** | 36 | الطارف | عربية | 15 | 11 | 26 | 30 | % 1,47 |
| | | | فرنسية | 1 | 3 | 4 | | |
| **39** | 37 | تندوف | عربية | 1 | 3 | 4 | 5 | % 0,25 |
| | | | فرنسية | 1 | 0 | 1 | | |
| **40** | 38 | تسمسيلت | عربية | 17 | 0 | 17 | 20 | % 0,98 |
| | | | فرنسية | 3 | 0 | 3 | | |
| **41** | 39 | الوادي | عربية | 33 | 7 | 40 | 44 | % 2,16 |
| | | | فرنسية | 4 | 0 | 4 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **42** | 40 | خنشلة | عربية | 23 | 3 | 26 | 29 | % 1,42 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **43** | 41 | سوق أهراس | عربية | 19 | 3 | 22 | 26 | % 1,28 |
| | | | فرنسية | 3 | 1 | 4 | | |
| **44** | 42 | تيبازة | عربية | 21 | 5 | 26 | 29 | % 1,42 |
| | | | فرنسية | 1 | 2 | 3 | | |
| **45** | 43 | ميلة | عربية | 38 | 6 | 44 | 53 | % 2,60 |
| | | | فرنسية | 6 | 3 | 9 | | |
| **46** | 44 | عين الدفلى | عربية | 36 | 3 | 39 | 46 | % 2,26 |
| | | | فرنسية | 7 | 0 | 7 | | |
| **47** | 45 | النعامة | عربية | 9 | 1 | 10 | 11 | % 0,54 |
| | | | فرنسية | 1 | 0 | 1 | | |
| **48** | 46 | عين تموشنت | عربية | 12 | 8 | 20 | 24 | % 1,18 |
| | | | فرنسية | 2 | 2 | 4 | | |
| **49** | 47 | غرداية | عربية | 19 | 1 | 20 | 23 | % 1,13 |
| | | | فرنسية | 2 | 1 | 3 | | |
| **50** | 48 | غليزان | عربية | 23 | 5 | 28 | 33 | % 1,62 |
| | | | فرنسية | 4 | 1 | 5 | | |
| المجموع | | | عربية | 1406 | 383 | 1789 | 2039 | % 100 |
| | | | فرنسية | 162 | 88 | 250 | | |
| **المجموع الكلي** | | | | **1568** | **471** | **2039** | **2039** | % 100 |

**المصدر: منسقي هيأة التفتيش على مستوى كل ولاية.**

# الملاحق

**الملحق رقم (05)**

**شهادة باحث**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر *2*
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا
مصلحة الدراسات العليا و البحث العلمي

## شـــهـــادة بـــاحـث

يشهد السيد رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الطالب (ة): معوش عبد الحميد

المولود (ة):في: 1968/08/20 ب: المسيلة

مسجل (ة) بقسم: علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

السنة الجامعية :2014/2013

السنة: الثانية

لتحضير شهادة الدكتوراه علوم في تخصص: علم النفس المدرسي

سلمت له (ها) هذه الشهادة لاستعمالها بما يسمح به القانون.

الجزائر في: 2014/03/10

رئيس القسم
نائب رئيس قسم علم النفس
للدراسات العليا و البحث العلمي
د. واحدي عبد المجيد

# المـــــلاحـــــق

**الملحق رقم (06)**

**شهادة إفادة**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر *2*
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا
مصلحة الدراسات العليا و البحث العلمي

## شـــهـــادة إفـــادة

يشهد السيد رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الطالب (ة): معوش عبد الحميد

المولود (ة):في: 1968/08/20 ب: المسيلة

مسجل (ة) بقسم: علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

السنة الجامعية :2014/2013

السنة: الثانية

لتحضير شهادة الدكتوراه علوم في تخصص: علم النفس المدرسي

سلمت له (ها) هذه الشهادة لاستعمالها بما يسمح به القانون.

الجزائر في: 2014/03/10

رئيس القسم

نائب رئيس قسم علم النفس
للدراسات العليا و البحث العلمي
أ.د واحدي عبد المجيد

# الملاحق

**الملحق رقم (07)**

**ترخيص بإجراء بحث ميداني رقم (01)**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**
**وزارة التربية الوطنية**

**مديرية التربية لولاية بومرداس**
**مصلحة التمدرس و الإمتحانات**
**الرقم : .854./ م ت / م ت إ / 2014**

**مديرة التربيـــة**
**إلى**
**السيد / و السادة مفتشي التربية و التعليم الابتدائي لجميع مقاطعات بومرداس**

# بحث ميداني

تلبية للطلب المقدم من جامعة- الجزائر 2- قسم علم النفس و علوم انسانية و الارطوفونية – قصد الاستفادة من بحث ميداني في قطاع التربية.

أطلب منكم السماح للطالب :

*** معوش عبد الحميد**

حامل هذه الرخصة باجراء البحث الميداني في مقاطعة التي تشرفون عليها وذلك ابتداء من يوم: 2014/10/21 الى غاية: 2015/04/30.

بومرداس في : 2014/10/21

مديرة التربيـــة

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيسة مصلحة التمدرس و الإمتحانات
ش. شاطبي

# الملاحق

## الملحق رقم (08)

## ترخيص بإجراء بحث ميداني رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 981 /2014

المسيلة في: 05 / 11 / 2014
مديـــر التربيـــــة
إلى السادة:
مفتشي التعليم الابتدائي (لغة عربية و لغة فرنسية)
مفتشي الإدارة

**الموضوع: ترخيـص بإجـــراء ( بحث ميداني ) .**

**بنـــاء علـى طلب المعني المؤرخ في 05 / 11 / 2014**

**يرخص للطلبـــة الآتيـــة أسمـاؤهـــم:**

| الرقم | الاســم واللقــب | تاريخ ومكان الميلاد | رقم البطاقة |
|---|---|---|---|
| 01 | معوش عبد الحميد | 20 / 08 / 1968 بالمسيلة | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

**بالدخـول إلى مفتشيات التعليم الابتدائي بالولاية خـلال الفترة الممتـدة**
**مـــن :** 06/ / 11 / 2014 .**إلى غايـــة:** نهاية البحث
**لإجراء : (بحث ميداني) في المحـــاور التاليـــة :**
**الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي و دافعية الانجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي.**

**مع احترامهم للشروط التالية:**

1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبـال اتخـاذ كل الترتيبات اللازمـة لانجـاز العمليـة في ظروف عاديـة طبقـا للتوجيهات الأنفـــة الذكـــر.

**مديـــــــــــر التربية**

**كمـــــــال مبروك**

## الملحق رقم (09)

## نتائج صدق وثبات المقاييس حسب مخرجات برنامج (SPSS,V20)

### 1.9. نتائج صدق أدوات الدراسة:

### 1.1.9. صدق مقياس الضغوط المهنية:

**أولا: صدق الاتساق الداخلي:**

**أ. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد:**

**Corrélations**

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 | Item 8 | Item 9 | Item 10 | **Stress 1** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .447** | .191 | .092 | .076 | .171 | .187 | .134 | .204 | .219 | .465** |
| | Sig. (bilatérale) | | .005 | .250 | .585 | .649 | .305 | .260 | .424 | .219 | .186 | .003 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 2 | Corrélation de Pearson | .447** | 1 | .277 | .320 | .273 | .262 | .400* | .267 | .282 | .395* | .667** |
| | Sig. (bilatérale) | .005 | | .092 | .050 | .097 | .111 | .013 | .104 | .086 | .014 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 3 | Corrélation de Pearson | .191 | .277 | 1 | .350* | .204 | .872** | .193 | .306 | .212 | .074 | .580** |
| | Sig. (bilatérale) | .250 | .092 | | .031 | .219 | .000 | .246 | .062 | .201 | .658 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 4 | Corrélation de Pearson | .092 | .320 | .350* | 1 | .123 | .333* | .193 | .290 | .366* | .306 | .565** |
| | Sig. (bilatérale) | .585 | .050 | .031 | | .460 | .041 | .245 | .077 | .024 | .062 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 5 | Corrélation de Pearson | .076 | .273 | .204 | .123 | 1 | .030 | .498** | .373* | .265 | .261 | .513** |
| | Sig. (bilatérale) | .649 | .097 | .219 | .460 | | .858 | .001 | .021 | .108 | .114 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 6 | Corrélation de Pearson | .171 | .262 | .872** | .333* | .030 | 1 | .102 | .248 | .228 | .082 | .525** |
| | Sig. (bilatérale) | .305 | .111 | .000 | .041 | .858 | | .543 | .133 | .168 | .623 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 7 | Corrélation de Pearson | .187 | .400* | .193 | .193 | .498** | .102 | 1 | .602** | .559** | .553** | .708** |
| | Sig. (bilatérale) | .260 | .013 | .246 | .245 | .001 | .543 | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 8 | Corrélation de Pearson | .134 | .267 | .306 | .290 | .373* | .248 | .602** | 1 | .600** | .397* | .692** |
| | Sig. (bilatérale) | .424 | .104 | .062 | .077 | .021 | .133 | .000 | | .000 | .014 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 9 | Corrélation de Pearson | .204 | .282 | .212 | .366* | .265 | .228 | .559** | .600** | 1 | .408* | .685** |
| | Sig. (bilatérale) | .219 | .086 | .201 | .024 | .108 | .168 | .000 | .000 | | .011 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 10 | Corrélation de Pearson | .219 | .395* | .074 | .306 | .261 | .082 | .553** | .397* | .408* | 1 | .631** |
| | Sig. (bilatérale) | .186 | .014 | .658 | .062 | .114 | .623 | .000 | .014 | .011 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Stress 1** | Corrélation de Pearson | .465** | .667** | .580** | .565** | .513** | .525** | .708** | .692** | .685** | .631** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .003 | .000 | .000 | .000 | .001 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

# الملاحق

## ب. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 11 | Item 12 | Item 13 | Item 14 | Item 15 | Item 16 | Item 17 | Item 18 | Item 19 | Item 20 | Item 21 | **Stress 2** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 11 | Corrélation de Pearson | 1 | .145 | .051 | .425** | .223 | .103 | .197 | .003 | .423** | .245 | .117 | .427** |
| | Sig. (bilatérale) | | .386 | .760 | .008 | .178 | .540 | .235 | .984 | .008 | .138 | .486 | .008 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 12 | Corrélation de Pearson | .145 | 1 | .482** | .402* | .473** | .562** | .226 | .435** | .322* | .375* | .477** | .769** |
| | Sig. (bilatérale) | .386 | | .002 | .012 | .003 | .000 | .172 | .006 | .049 | .020 | .002 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 13 | Corrélation de Pearson | .051 | .482** | 1 | .413* | .226 | .469** | .240 | .340* | -.041- | .358* | .346* | .599** |
| | Sig. (bilatérale) | .760 | .002 | | .010 | .173 | .003 | .146 | .037 | .807 | .027 | .033 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 14 | Corrélation de Pearson | .425** | .402* | .413* | 1 | .334* | .395* | .334* | .218 | .220 | .211 | .235 | .640** |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .012 | .010 | | .040 | .014 | .040 | .189 | .185 | .204 | .156 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 15 | Corrélation de Pearson | .223 | .473** | .226 | .334* | 1 | .294 | .329* | .215 | .405* | -.096- | -.008- | .518** |
| | Sig. (bilatérale) | .178 | .003 | .173 | .040 | | .073 | .044 | .195 | .012 | .567 | .963 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 16 | Corrélation de Pearson | .103 | .562** | .469** | .395* | .294 | 1 | .227 | .337* | .109 | .236 | .250 | .622** |
| | Sig. (bilatérale) | .540 | .000 | .003 | .014 | .073 | | .171 | .039 | .515 | .155 | .129 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 17 | Corrélation de Pearson | .197 | .226 | .240 | .334* | .329* | .227 | 1 | .475** | .087 | .375* | .390* | .571** |
| | Sig. (bilatérale) | .235 | .172 | .146 | .040 | .044 | .171 | | .003 | .605 | .020 | .015 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 18 | Corrélation de Pearson | .003 | .435** | .340* | .218 | .215 | .337* | .475** | 1 | .097 | .291 | .427** | .577** |
| | Sig. (bilatérale) | .984 | .006 | .037 | .189 | .195 | .039 | .003 | | .561 | .076 | .008 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 19 | Corrélation de Pearson | .423** | .322* | -.041- | .220 | .405* | .109 | .087 | .097 | 1 | .197 | .241 | .494** |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .049 | .807 | .185 | .012 | .515 | .605 | .561 | | .236 | .146 | .002 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 20 | Corrélation de Pearson | .245 | .375* | .358* | .211 | -.096- | .236 | .375* | .291 | .197 | 1 | .655** | .606** |
| | Sig. (bilatérale) | .138 | .020 | .027 | .204 | .567 | .155 | .020 | .076 | .236 | | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 21 | Corrélation de Pearson | .117 | .477** | .346* | .235 | -.008- | .250 | .390* | .427** | .241 | .655** | 1 | .649** |
| | Sig. (bilatérale) | .486 | .002 | .033 | .156 | .963 | .129 | .015 | .008 | .146 | .000 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Stress 2** | Corrélation de Pearson | .427** | .769** | .599** | .640** | .518** | .622** | .571** | .577** | .494** | .606** | .649** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .002 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## ت. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 22 | Item 23 | Item 24 | Item 25 | Item 26 | Item 27 | Item 28 | Item 29 | Item 30 | Item 31 | Item 32 | Item 33 | Item 34 | Item 35 | Item 36 | **Stress 3** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 22 | Corrélation de Pearson | 1 | .210 | .144 | .453** | .320 | .370* | .337* | .495** | .230 | .615** | -.045- | .307 | .438** | .246 | .247 | .528** |
| | Sig. (bilatérale) | | .206 | .389 | .004 | .050 | .022 | .038 | .002 | .165 | .000 | .787 | .061 | .006 | .137 | .136 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 23 | Corrélation de Pearson | .210 | 1 | .390* | .317 | .333* | .257 | .210 | .358* | .381* | .225 | .282 | .324* | .301 | .084 | .269 | .519** |
| | Sig. (bilatérale) | .206 | | .015 | .053 | .041 | .119 | .206 | .027 | .018 | .174 | .087 | .047 | .067 | .614 | .102 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 24 | Corrélation de Pearson | .144 | .390* | 1 | .424** | .555** | .531** | .424** | .471** | .633** | .409* | .440** | .514** | .512** | .317 | .172 | .706** |
| | Sig. (bilatérale) | .389 | .015 | | .008 | .000 | .001 | .008 | .003 | .000 | .011 | .006 | .001 | .001 | .053 | .301 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 25 | Corrélation de Pearson | .453** | .317 | .424** | 1 | .464** | .565** | .565** | .542** | .347* | .476** | .328* | .296 | .327* | .547** | .396* | .720** |
| | Sig. (bilatérale) | .004 | .053 | .008 | | .003 | .000 | .000 | .000 | .033 | .003 | .044 | .071 | .045 | .000 | .014 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item | Corrélation de Pearson | .320 | .333* | .555** | .464** | 1 | .649** | .742** | .525** | .418** | .408* | .536** | .376* | .413** | .349* | .655** | .794** |
| | Sig. (bilatérale) | .050 | .041 | .000 | .003 | | .000 | .000 | .001 | .009 | .011 | .001 | .020 | .010 | .032 | .000 | .000 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 27 | Corrélation de Pearson | .370* | .257 | .531** | .565** | .649** | 1 | .775** | .584** | .487** | .469** | .345* | .197 | .440** | .507** | .508** | .780** |
| | Sig. (bilatérale) | .022 | .119 | .001 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .002 | .003 | .034 | .235 | .006 | .001 | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 28 | Corrélation de Pearson | .337* | .210 | .424** | .565** | .742** | .775** | 1 | .536** | .429** | .456** | .333* | .284 | .498** | .401* | .578** | .772** |
| | Sig. (bilatérale) | .038 | .206 | .008 | .000 | .000 | .000 | | .001 | .007 | .004 | .041 | .085 | .001 | .013 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 29 | Corrélation de Pearson | .495** | .358* | .471** | .542** | .525** | .584** | .536** | 1 | .648** | .716** | .303 | .293 | .551** | .411* | .319 | .784** |
| | Sig. (bilatérale) | .002 | .027 | .003 | .000 | .001 | .000 | .001 | | .000 | .000 | .064 | .075 | .000 | .010 | .051 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 30 | Corrélation de Pearson | .230 | .381* | .633** | .347* | .418** | .487** | .429** | .648** | 1 | .544** | .223 | .095 | .432** | .047 | .169 | .625** |
| | Sig. (bilatérale) | .165 | .018 | .000 | .033 | .009 | .002 | .007 | .000 | | .000 | .178 | .571 | .007 | .779 | .309 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 31 | Corrélation de Pearson | .615** | .225 | .409* | .476** | .408* | .469** | .456** | .716** | .544** | 1 | .173 | .375* | .651** | .361* | .312 | .719** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .174 | .011 | .003 | .011 | .003 | .004 | .000 | .000 | | .299 | .020 | .000 | .026 | .056 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 32 | Corrélation de Pearson | -.045- | .282 | .440** | .328* | .536** | .345* | .333* | .303 | .223 | .173 | 1 | .505** | .169 | .180 | .191 | .514** |
| | Sig. (bilatérale) | .787 | .087 | .006 | .044 | .001 | .034 | .041 | .064 | .178 | .299 | | .001 | .310 | .281 | .250 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 33 | Corrélation de Pearson | .307 | .324* | .514** | .296 | .376* | .197 | .284 | .293 | .095 | .375* | .505** | 1 | .598** | .140 | .097 | .537** |
| | Sig. (bilatérale) | .061 | .047 | .001 | .071 | .020 | .235 | .085 | .075 | .571 | .020 | .001 | | .000 | .403 | .563 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 34 | Corrélation de Pearson | .438** | .301 | .512** | .327* | .413** | .440** | .498** | .551** | .432** | .651** | .169 | .598** | 1 | .281 | .249 | .683** |
| | Sig. (bilatérale) | .006 | .067 | .001 | .045 | .010 | .006 | .001 | .000 | .007 | .000 | .310 | .000 | | .087 | .132 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 35 | Corrélation de Pearson | .246 | .084 | .317 | .547** | .349* | .507** | .401* | .411* | .047 | .361* | .180 | .140 | .281 | 1 | .552** | .550** |
| | Sig. (bilatérale) | .137 | .614 | .053 | .000 | .032 | .001 | .013 | .010 | .779 | .026 | .281 | .403 | .087 | | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 36 | Corrélation de Pearson | .247 | .269 | .172 | .396* | .655** | .508** | .578** | .319 | .169 | .312 | .191 | .097 | .249 | .552** | 1 | .595** |
| | Sig. (bilatérale) | .136 | .102 | .301 | .014 | .000 | .001 | .000 | .051 | .309 | .056 | .250 | .563 | .132 | .000 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Stress 3** | Corrélation de Pearson | .528** | .519** | .706** | .720** | .794** | .780** | .772** | .784** | .625** | .719** | .514** | .537** | .683** | .550** | .595** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .001 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **.Stress 4** | Corrélation de Pearson | .603** | .647** | .695** | .663** | .629** | .686** | .766** | .625** | .538** | .488** | .427** | .637** | .683** | .550** | .595** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .002 | .008 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## ث. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 37 | Item 38 | Item 39 | Item 40 | Item 41 | Item 42 | Item 43 | Item 44 | Item 45 | Item 46 | **Stress 4** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 37 | Corrélation de Pearson | 1 | .609** | .530** | .290 | .309 | .236 | .337* | .049 | .280 | .311 | .603** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .001 | .077 | .059 | .154 | .039 | .771 | .088 | .057 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 38 | Corrélation de Pearson | .609** | 1 | .581** | .382* | .277 | .208 | .306 | .163 | .272 | .412* | .647** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .018 | .092 | .210 | .062 | .329 | .098 | .010 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 39 | Corrélation de Pearson | .530** | .581** | 1 | .426** | .266 | .342* | .351* | .311 | .323* | .391* | .695** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | | .008 | .107 | .036 | .031 | .058 | .048 | .015 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 40 | Corrélation de Pearson | .290 | .382* | .426** | 1 | .547** | .459** | .425** | .216 | .272 | .145 | .663** |
| | Sig. (bilatérale) | .077 | .018 | .008 | | .000 | .004 | .008 | .193 | .098 | .384 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 41 | Corrélation de Pearson | .309 | .277 | .266 | .547** | 1 | .471** | .390* | .276 | .369* | .208 | .629** |
| | Sig. (bilatérale) | .059 | .092 | .107 | .000 | | .003 | .016 | .094 | .022 | .211 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 42 | Corrélation de Pearson | .236 | .208 | .342* | .459** | .471** | 1 | .625** | .525** | .431** | .212 | .686** |
| | Sig. (bilatérale) | .154 | .210 | .036 | .004 | .003 | | .000 | .001 | .007 | .202 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 43 | Corrélation de Pearson | .337* | .306 | .351* | .425** | .390* | .625** | 1 | .665** | .538** | .399* | .766** |
| | Sig. (bilatérale) | .039 | .062 | .031 | .008 | .016 | .000 | | .000 | .001 | .013 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 44 | Corrélation de Pearson | .049 | .163 | .311 | .216 | .276 | .525** | .665** | 1 | .506** | .488** | .625** |
| | Sig. (bilatérale) | .771 | .329 | .058 | .193 | .094 | .001 | .000 | | .001 | .002 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 45 | Corrélation de Pearson | .280 | .272 | .323* | .272 | .369* | .431** | .538** | .506** | 1 | .470** | .660** |
| | Sig. (bilatérale) | .088 | .098 | .048 | .098 | .022 | .007 | .001 | .001 | | .003 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 46 | Corrélation de Pearson | .311 | .412* | .391* | .145 | .208 | .212 | .399* | .488** | .470** | 1 | .592** |
| | Sig. (bilatérale) | .057 | .010 | .015 | .384 | .211 | .202 | .013 | .002 | .003 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Stress 4** | Corrélation de Pearson | .603** | .647** | .695** | .663** | .629** | .686** | .766** | .625** | .660** | .592** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |

**ثانيا: الصدق البنائي أو التكويني:** بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

| **Corrélations** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Stress 1 | Stress 2 | Stress 3 | Stress 4 | **Total général Stress** |
| Stress 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .638** | .515** | .407* | .790** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .001 | .011 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 2 | Corrélation de Pearson | .638** | 1 | .615** | .317 | .809** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .052 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 3 | Corrélation de Pearson | .515** | .615** | 1 | .504** | .864** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 4 | Corrélation de Pearson | .407* | .317 | .504** | 1 | .692** |
| | Sig. (bilatérale) | .011 | .052 | .001 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Total général Stress** | Corrélation de Pearson | .790** | .809** | .864** | .692** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | |

**ثالثا: الصدق العاملي:**

| **Variance totale expliquée** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Composante | Valeurs propres initiales | | | Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus | | |
| | Total | % de la variance | % cumulés | Total | % de la variance | % cumulés |
| 1 | 11.585 | 25.186 | 25.186 | 11.585 | 25.186 | 25.186 |
| 2 | 4.419 | 9.606 | 34.791 | 4.419 | 9.606 | 34.791 |
| 3 | 3.774 | 8.205 | 42.997 | 3.774 | 8.205 | 42.997 |
| 4 | 2.919 | 6.346 | 49.343 | 2.919 | 6.346 | 49.343 |
| 5 | 2.683 | 5.832 | 55.174 | 2.683 | 5.832 | 55.174 |
| 6 | 2.580 | 5.610 | 60.784 | 2.580 | 5.610 | 60.784 |
| 7 | 2.117 | 4.602 | 65.386 | 2.117 | 4.602 | 65.386 |
| 8 | 2.036 | 4.425 | 69.811 | 2.036 | 4.425 | 69.811 |
| 9 | 1.781 | 3.872 | 73.684 | 1.781 | 3.872 | 73.684 |
| 10 | 1.552 | 3.375 | 77.059 | 1.552 | 3.375 | 77.059 |
| 11 | 1.214 | 2.639 | 79.698 | 1.214 | 2.639 | 79.698 |
| 12 | 1.019 | 2.215 | 81.913 | 1.019 | 2.215 | 81.913 |
| 13 | .981 | 2.132 | 84.045 | | | |
| 14 | .942 | 2.049 | 86.094 | | | |
| 15 | .806 | 1.752 | 87.846 | | | |
| 16 | .734 | 1.595 | 89.441 | | | |
| 17 | .678 | 1.473 | 90.914 | | | |
| 18 | .651 | 1.416 | 92.329 | | | |
| 19 | .539 | 1.171 | 93.501 | | | |
| 20 | .473 | 1.029 | 94.530 | | | |
| 21 | .410 | .890 | 95.420 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 22 | .378 | .822 | 96.242 | | | |
| 23 | .310 | .674 | 96.917 | | | |
| 24 | .264 | .575 | 97.491 | | | |
| 25 | .216 | .470 | 97.961 | | | |
| 26 | .185 | .403 | 98.364 | | | |
| 27 | .155 | .337 | 98.701 | | | |
| 28 | .148 | .321 | 99.022 | | | |
| 29 | .115 | .251 | 99.273 | | | |
| 30 | .095 | .206 | 99.479 | | | |
| 31 | .073 | .158 | 99.637 | | | |
| 32 | .061 | .133 | 99.771 | | | |
| 33 | .043 | .094 | 99.865 | | | |
| 34 | .033 | .072 | 99.937 | | | |
| 35 | .016 | .035 | 99.972 | | | |
| 36 | .012 | .025 | 99.997 | | | |
| 37 | .001 | .003 | 100.000 | | | |
| 38 | 5.208E-016 | 1.132E-015 | 100.000 | | | |
| 39 | 2.481E-016 | 5.393E-016 | 100.000 | | | |
| 40 | 1.127E-016 | 2.451E-016 | 100.000 | | | |
| 41 | -6.502E-017 | -1.414E-016 | 100.000 | | | |
| 42 | -1.718E-016 | -3.736E-016 | 100.000 | | | |
| 43 | -1.852E-016 | -4.025E-016 | 100.000 | | | |
| 44 | -3.529E-016 | -7.673E-016 | 100.000 | | | |
| 45 | -5.660E-016 | -1.230E-015 | 100.000 | | | |
| 46 | -7.808E-016 | -1.697E-015 | 100.000 | | | |
| Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. | | | | | | |

### 2.1.9. صدق مقياس الرضا الوظيفي:

### أولا: صدق الاتساق الداخلي:

### أ. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 | Item 8 | Item 9 | Item 10 | Item 11 | Item 12 | Item 13 | Satisfaction 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .518** | .026 | .348* | .538** | -.096 | .101 | -.103 | .272 | .261 | .255 | .237 | .263 | .407* |
| | Sig. (bilatérale) | | .001 | .875 | .032 | .000 | .567 | .545 | .539 | .098 | .114 | .122 | .152 | .111 | .011 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 2 | Corrélation de Pearson | .518** | 1 | .271 | .175 | .444** | .100 | .353* | .009 | .422** | .238 | .333* | .576** | .273 | .590** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | | .100 | .293 | .005 | .549 | .030 | .956 | .008 | .150 | .041 | .000 | .097 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 3 | Corrélation de Pearson | .026 | .271 | 1 | .257 | -.004- | .292 | .484** | .377* | .374* | .328* | .236 | .293 | .392* | .585** |
| | Sig. (bilatérale) | .875 | .100 | | .120 | .983 | .075 | .002 | .020 | .021 | .044 | .154 | .074 | .015 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 4 | Corrélation de Pearson | .348* | .175 | .257 | 1 | .314 | .368* | .130 | .321* | .612** | .279 | .211 | .207 | .200 | .552** |
| | Sig. (bilatérale) | .032 | .293 | .120 | | .055 | .023 | .437 | .050 | .000 | .090 | .204 | .213 | .229 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 5 | Corrélation de Pearson | .538** | .444** | -.004- | .314 | 1 | .113 | .157 | -.067- | .562** | .159 | .524** | .319 | .362* | .531** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .005 | .983 | .055 | | .499 | .348 | .689 | .000 | .341 | .001 | .051 | .025 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 6 | Corrélation de Pearson | -.096 | .100 | .292 | .368* | .113 | 1 | .427** | .475** | .530** | .464** | .445** | .204 | .199 | .607** |
| | Sig. (bilatérale) | .567 | .549 | .075 | .023 | .499 | | .008 | .003 | .001 | .003 | .005 | .219 | .232 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 7 | Corrélation de Pearson | .101 | .353* | .484** | .130 | .157 | .427** | 1 | .179 | .546** | .324* | .200 | .273 | .270 | .603** |
| | Sig. (bilatérale) | .545 | .030 | .002 | .437 | .348 | .008 | | .283 | .000 | .047 | .229 | .097 | .101 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 8 | Corrélation de Pearson | -.103 | .009 | .377* | .321* | -.067- | .475** | .179 | 1 | .366* | .455** | .454** | .120 | .155 | .501** |
| | Sig. (bilatérale) | .539 | .956 | .020 | .050 | .689 | .003 | .283 | | .024 | .004 | .004 | .473 | .352 | .001 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 9 | Corrélation de Pearson | .272 | .422** | .374* | .612** | .562** | .530** | .546** | .366* | 1 | .568** | .406* | .448** | .469** | .850** |
| | Sig. (bilatérale) | .098 | .008 | .021 | .000 | .000 | .001 | .000 | .024 | | .000 | .011 | .005 | .003 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 10 | Corrélation de Pearson | .261 | .238 | .328* | .279 | .159 | .464** | .324* | .455** | .568** | 1 | .371* | .318 | .399* | .672** |
| | Sig. (bilatérale) | .114 | .150 | .044 | .090 | .341 | .003 | .047 | .004 | .000 | | .022 | .051 | .013 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 11 | Corrélation de Pearson | .255 | .333* | .236 | .211 | .524** | .445** | .200 | .454** | .406* | .371* | 1 | .355* | .351* | .661** |
| | Sig. (bilatérale) | .122 | .041 | .154 | .204 | .001 | .005 | .229 | .004 | .011 | .022 | | .029 | .030 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 12 | Corrélation de Pearson | .237 | .576** | .293 | .207 | .319 | .204 | .273 | .120 | .448** | .318 | .355* | 1 | .206 | .579** |
| | Sig. (bilatérale) | .152 | .000 | .074 | .213 | .051 | .219 | .097 | .473 | .005 | .051 | .029 | | .216 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 13 | Corrélation de Pearson | .263 | .273 | .392* | .200 | .362* | .199 | .270 | .155 | .469** | .399* | .351* | .206 | 1 | .596** |
| | Sig. (bilatérale) | .111 | .097 | .015 | .229 | .025 | .232 | .101 | .352 | .003 | .013 | .030 | .216 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Satisfaction 1** | Corrélation de Pearson | .407* | .590** | .585** | .552** | .531** | .607** | .603** | .501** | .850** | .672** | .661** | .579** | .596** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .011 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **.: La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).** | | | | | | | | | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | | | | |

**ب. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد:**

| **Corrélations** | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Item 14 | Item 15 | Item 16 | Item 17 | Item 18 | Item 19 | Item 20 | Item 21 | Item 22 | Item 23 | **Satisfaction 2** |
| Item 14 | Corrélation de Pearson | 1 | .200 | .184 | .342* | .280 | .423** | .274 | .281 | .071 | .217 | .526** |
| | Sig. (bilatérale) | | .229 | .269 | .036 | .089 | .008 | .096 | .088 | .671 | .191 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 15 | Corrélation de Pearson | .200 | 1 | .206 | .359* | .303 | .214 | .115 | .345* | .143 | .410* | .535** |
| | Sig. (bilatérale) | .229 | | .215 | .027 | .065 | .197 | .491 | .034 | .392 | .011 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 16 | Corrélation de Pearson | .184 | .206 | 1 | .423** | .146 | .398* | .133 | .260 | .015 | .441** | .574** |
| | Sig. (bilatérale) | .269 | .215 | | .008 | .382 | .013 | .427 | .114 | .930 | .006 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 17 | Corrélation de Pearson | .342* | .359* | .423** | 1 | .319 | .445** | .383* | .233 | .107 | .565** | .698** |
| | Sig. (bilatérale) | .036 | .027 | .008 | | .051 | .005 | .018 | .159 | .523 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 18 | Corrélation de Pearson | .280 | .303 | .146 | .319 | 1 | .201 | .489** | .339* | .429** | .439** | .652** |
| | Sig. (bilatérale) | .089 | .065 | .382 | .051 | | .227 | .002 | .037 | .007 | .006 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 19 | Corrélation de Pearson | .423** | .214 | .398* | .445** | .201 | 1 | .132 | .069 | .223 | .416** | .571** |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .197 | .013 | .005 | .227 | | .430 | .683 | .179 | .009 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 20 | Corrélation de Pearson | .274 | .115 | .133 | .383* | .489** | .132 | 1 | .474** | .361* | .499** | .636** |
| | Sig. (bilatérale) | .096 | .491 | .427 | .018 | .002 | .430 | | .003 | .026 | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 21 | Corrélation de Pearson | .281 | .345* | .260 | .233 | .339* | .069 | .474** | 1 | .432** | .164 | .594** |
| | Sig. (bilatérale) | .088 | .034 | .114 | .159 | .037 | .683 | .003 | | .007 | .325 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 22 | Corrélation de Pearson | .071 | .143 | .015 | .107 | .429** | .223 | .361* | .432** | 1 | .446** | .496** |
| | Sig. (bilatérale) | .671 | .392 | .930 | .523 | .007 | .179 | .026 | .007 | | .005 | .002 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 23 | Corrélation de Pearson | .217 | .410* | .441** | .565** | .439** | .416** | .499** | .164 | .446** | 1 | .763** |
| | Sig. (bilatérale) | .191 | .011 | .006 | .000 | .006 | .009 | .001 | .325 | .005 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Satisfaction 2** | Corrélation de Pearson | .526** | .535** | .574** | .698** | .652** | .571** | .636** | .594** | .496** | .763** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .002 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |

# الملاحق

## ت. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 24 | Item 25 | Item 26 | Item 27 | Item 28 | Item 29 | Item 30 | Item 31 | Item 32 | Item 33 | **Satisfaction 3** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 24 | Corrélation de Pearson | 1 | .839** | .463** | .514** | .363* | .449** | .362* | .469** | .442** | .322* | .810** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .003 | .001 | .025 | .005 | .026 | .003 | .005 | .049 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 25 | Corrélation de Pearson | .839** | 1 | .470** | .487** | .354* | .172 | .170 | .414** | .362* | .364* | .725** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .003 | .002 | .029 | .301 | .308 | .010 | .026 | .025 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 26 | Corrélation de Pearson | .463** | .470** | 1 | .553** | .450** | .349* | .360* | .471** | .428** | .439** | .779** |
| | Sig. (bilatérale) | .003 | .003 | | .000 | .005 | .032 | .027 | .003 | .007 | .006 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 27 | Corrélation de Pearson | .514** | .487** | .553** | 1 | .324* | .345* | .344* | .431** | .388* | .278 | .723** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .002 | .000 | | .047 | .034 | .035 | .007 | .016 | .091 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 28 | Corrélation de Pearson | .363* | .354* | .450** | .324* | 1 | .369* | .366* | .263 | .266 | .309 | .630** |
| | Sig. (bilatérale) | .025 | .029 | .005 | .047 | | .023 | .024 | .110 | .106 | .059 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 29 | Corrélation de Pearson | .449** | .172 | .349* | .345* | .369* | 1 | .554** | .231 | .255 | .074 | .585** |
| | Sig. (bilatérale) | .005 | .301 | .032 | .034 | .023 | | .000 | .163 | .122 | .657 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 30 | Corrélation de Pearson | .362* | .170 | .360* | .344* | .366* | .554** | 1 | .231 | .329* | .032 | .554** |
| | Sig. (bilatérale) | .026 | .308 | .027 | .035 | .024 | .000 | | .163 | .044 | .851 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 31 | Corrélation de Pearson | .469** | .414** | .471** | .431** | .263 | .231 | .231 | 1 | .107 | .434** | .621** |
| | Sig. (bilatérale) | .003 | .010 | .003 | .007 | .110 | .163 | .163 | | .524 | .007 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 32 | Corrélation de Pearson | .442** | .362* | .428** | .388* | .266 | .255 | .329* | .107 | 1 | .166 | .546** |
| | Sig. (bilatérale) | .005 | .026 | .007 | .016 | .106 | .122 | .044 | .524 | | .318 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 33 | Corrélation de Pearson | .322* | .364* | .439** | .278 | .309 | .074 | .032 | .434** | .166 | 1 | .522** |
| | Sig. (bilatérale) | .049 | .025 | .006 | .091 | .059 | .657 | .851 | .007 | .318 | | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Satisfaction 3** | Corrélation de Pearson | .810** | .725** | .779** | .723** | .630** | .585** | .554** | .621** | .546** | .522** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## ث. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 34 | Item 35 | Item 36 | Item 37 | Item 38 | Item 39 | Item 40 | Item 41 | Item 42 | Item 43 | Item 44 | **Satisfaction 4** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 34 | Corrélation de Pearson | 1 | .646** | .292 | .423** | .245 | .222 | .172 | .327* | .647** | .227 | .504** | .678** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .075 | .008 | .138 | .181 | .302 | .045 | .000 | .171 | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 35 | Corrélation de Pearson | .646** | 1 | .335* | .431** | .295 | .317 | .295 | .716** | .680** | .255 | .695** | .820** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .040 | .007 | .072 | .052 | .072 | .000 | .000 | .123 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 36 | Corrélation de Pearson | .292 | .335* | 1 | .164 | .015 | .229 | .338* | .193 | .196 | -.089- | .175 | .466** |
| | Sig. (bilatérale) | .075 | .040 | | .326 | .930 | .166 | .038 | .245 | .237 | .594 | .292 | .003 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 37 | Corrélation de Pearson | .423** | .431** | .164 | 1 | .373* | .211 | .119 | .121 | .309 | .092 | .315 | .541** |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .007 | .326 | | .021 | .204 | .478 | .471 | .059 | .583 | .054 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 38 | Corrélation de Pearson | .245 | .295 | .015 | .373* | 1 | .110 | .135 | .189 | .204 | .224 | .392* | .491** |
| | Sig. (bilatérale) | .138 | .072 | .930 | .021 | | .512 | .419 | .255 | .219 | .176 | .015 | .002 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 39 | Corrélation de Pearson | .222 | .317 | .229 | .211 | .110 | 1 | .257 | .289 | .289 | .324* | .254 | .522** |
| | Sig. (bilatérale) | .181 | .052 | .166 | .204 | .512 | | .120 | .079 | .078 | .047 | .124 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 40 | Corrélation de Pearson | .172 | .295 | .338* | .119 | .135 | .257 | 1 | .366* | .377* | .504** | .227 | .601** |
| | Sig. (bilatérale) | .302 | .072 | .038 | .478 | .419 | .120 | | .024 | .020 | .001 | .170 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item | Corrélation de Pearson | .327* | .716** | .193 | .121 | .189 | .289 | .366* | 1 | .671** | .225 | .693** | .682** |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | Sig. (bilatérale) | .045 | .000 | .245 | .471 | .255 | .079 | .024 | | .000 | .175 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 42 | Corrélation de Pearson | .647** | .680** | .196 | .309 | .204 | .289 | .377* | .671** | 1 | .204 | .558** | .735** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .237 | .059 | .219 | .078 | .020 | .000 | | .219 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 43 | Corrélation de Pearson | .227 | .255 | -.089- | .092 | .224 | .324* | .504** | .225 | .204 | 1 | .260 | .452** |
| | Sig. (bilatérale) | .171 | .123 | .594 | .583 | .176 | .047 | .001 | .175 | .219 | | .115 | .004 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 44 | Corrélation de Pearson | .504** | .695** | .175 | .315 | .392* | .254 | .227 | .693** | .558** | .260 | 1 | .724** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | .292 | .054 | .015 | .124 | .170 | .000 | .000 | .115 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Satisfaction 4** | Corrélation de Pearson | .678** | .820** | .466** | .541** | .491** | .522** | .601** | .682** | .735** | .452** | .724** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .003 | .000 | .002 | .001 | .000 | .000 | .000 | .004 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | | |

**ثانيا: الصدق البنائي أو التكويني:** بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

| **Corrélations** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Satisfaction 1 | Satisfaction 1 | Satisfaction 1 | Satisfaction 1 | **Total général Satisfaction** |
| Satisfaction 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .826** | .672** | .682** | .922** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 2 | Corrélation de Pearson | .826** | 1 | .727** | .588** | .903** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 3 | Corrélation de Pearson | .672** | .727** | 1 | .503** | .839** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 4 | Corrélation de Pearson | .682** | .588** | .503** | 1 | .800** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .001 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Total général Satisfaction 1** | Corrélation de Pearson | .922** | .903** | .839** | .800** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | |

**ثالثا: الصدق العاملي:**

| **Variance totale expliquée** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Composante | Valeurs propres initiales | | | Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus | | |
| | Total | % de la variance | % cumulés | Total | % de la variance | % cumulés |
| 1 | 11.750 | 26.704 | 26.704 | 11.750 | 26.704 | 26.704 |
| 2 | 4.699 | 10.680 | 37.383 | 4.699 | 10.680 | 37.383 |
| 3 | 2.870 | 6.523 | 43.906 | 2.870 | 6.523 | 43.906 |
| 4 | 2.627 | 5.970 | 49.876 | 2.627 | 5.970 | 49.876 |
| 5 | 2.082 | 4.733 | 54.609 | 2.082 | 4.733 | 54.609 |
| 6 | 2.050 | 4.660 | 59.268 | 2.050 | 4.660 | 59.268 |
| 7 | 1.967 | 4.471 | 63.739 | 1.967 | 4.471 | 63.739 |
| 8 | 1.733 | 3.939 | 67.678 | 1.733 | 3.939 | 67.678 |
| 9 | 1.594 | 3.624 | 71.302 | 1.594 | 3.624 | 71.302 |
| 10 | 1.409 | 3.203 | 74.505 | 1.409 | 3.203 | 74.505 |
| 11 | 1.382 | 3.140 | 77.645 | 1.382 | 3.140 | 77.645 |
| 12 | 1.169 | 2.658 | 80.303 | 1.169 | 2.658 | 80.303 |
| 13 | 1.057 | 2.402 | 82.705 | 1.057 | 2.402 | 82.705 |
| 14 | .957 | 2.175 | 84.881 | | | |
| 15 | .860 | 1.955 | 86.836 | | | |
| 16 | .817 | 1.857 | 88.693 | | | |
| 17 | .709 | 1.611 | 90.304 | | | |
| 18 | .648 | 1.474 | 91.778 | | | |
| 19 | .542 | 1.232 | 93.010 | | | |
| 20 | .510 | 1.158 | 94.168 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | .381 | .866 | 95.034 | | | |
| 22 | .374 | .851 | 95.885 | | | |
| 23 | .324 | .737 | 96.622 | | | |
| 24 | .303 | .688 | 97.309 | | | |
| 25 | .236 | .536 | 97.846 | | | |
| 26 | .215 | .488 | 98.334 | | | |
| 27 | .169 | .385 | 98.719 | | | |
| 28 | .160 | .365 | 99.084 | | | |
| 29 | .109 | .248 | 99.332 | | | |
| 30 | .088 | .199 | 99.531 | | | |
| 31 | .074 | .169 | 99.700 | | | |
| 32 | .050 | .113 | 99.814 | | | |
| 33 | .036 | .082 | 99.896 | | | |
| 34 | .021 | .048 | 99.943 | | | |
| 35 | .018 | .040 | 99.983 | | | |
| 36 | .007 | .017 | 100.000 | | | |
| 37 | 5.348E-016 | 1.215E-015 | 100.000 | | | |
| 38 | 4.303E-016 | 9.780E-016 | 100.000 | | | |
| 39 | 1.515E-016 | 3.444E-016 | 100.000 | | | |
| 40 | -4.078E-017 | -9.269E-017 | 100.000 | | | |
| 41 | -1.792E-016 | -4.073E-016 | 100.000 | | | |
| 42 | -2.590E-016 | -5.887E-016 | 100.000 | | | |
| 43 | -4.875E-016 | -1.108E-015 | 100.000 | | | |
| 44 | -7.076E-016 | -1.608E-015 | 100.000 | | | |
| Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. | | | | | | |

### 3.1.9. صدق مقياس دافعية الإنجاز:

**أولا: صدق الاتساق الداخلي:**

**أ. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد:**

**Corrélations**

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 | Item 8 | Item 9 | Motivation 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .577** | .175 | .393* | .305 | .175 | .216 | .062 | .355* | .541** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .293 | .015 | .063 | .294 | .193 | .713 | .029 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 2 | Corrélation de Pearson | .577** | 1 | .198 | .176 | .252 | .187 | .326* | .241 | .177 | .504** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .233 | .290 | .127 | .260 | .045 | .145 | .289 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 3 | Corrélation de Pearson | .175 | .198 | 1 | .730** | .634** | .575** | .438** | .354* | .389* | .803** |
| | Sig. (bilatérale) | .293 | .233 | | .000 | .000 | .000 | .006 | .029 | .016 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 4 | Corrélation de Pearson | .393* | .176 | .730** | 1 | .630** | .436** | .293 | .231 | .361* | .750** |
| | Sig. (bilatérale) | .015 | .290 | .000 | | .000 | .006 | .074 | .163 | .026 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 5 | Corrélation de Pearson | .305 | .252 | .634** | .630** | 1 | .190 | .353* | .164 | .578** | .752** |
| | Sig. (bilatérale) | .063 | .127 | .000 | .000 | | .252 | .030 | .325 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 6 | Corrélation de Pearson | .175 | .187 | .575** | .436** | .190 | 1 | .498** | .439** | .028 | .591** |
| | Sig. (bilatérale) | .294 | .260 | .000 | .006 | .252 | | .001 | .006 | .868 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 7 | Corrélation de Pearson | .216 | .326* | .438** | .293 | .353* | .498** | 1 | .360* | .165 | .637** |
| | Sig. (bilatérale) | .193 | .045 | .006 | .074 | .030 | .001 | | .027 | .322 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 8 | Corrélation de Pearson | .062 | .241 | .354* | .231 | .164 | .439** | .360* | 1 | .119 | .514** |
| | Sig. (bilatérale) | .713 | .145 | .029 | .163 | .325 | .006 | .027 | | .478 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 9 | Corrélation de Pearson | .355* | .177 | .389* | .361* | .578** | .028 | .165 | .119 | 1 | .595** |
| | Sig. (bilatérale) | .029 | .289 | .016 | .026 | .000 | .868 | .322 | .478 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation | Corrélation de Pearson | .541** | .504** | .803** | .750** | .752** | .591** | .637** | .514** | .595** | 1 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Sig. (bilatérale) | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | |

## ب. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 10 | Item 11 | Item 12 | Item 13 | Item 14 | Item 15 | Item 16 | Item 17 | Item 18 | Item 19 | Item 20 | Item 21 | Item 22 | **Motivation 2** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 10 | Corrélation de Pearson | 1 | .290 | .498** | .542** | .558** | .272 | .415** | .171 | .099 | .158 | .197 | .181 | .370* | .534** |
| | Sig. (bilatérale) | | .077 | .001 | .000 | .000 | .099 | .010 | .305 | .553 | .344 | .235 | .276 | .022 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 11 | Corrélation de Pearson | .290 | 1 | .523** | .380* | .380* | .283 | .502** | .581** | .420** | .458** | .333* | .342* | .445** | .760** |
| | Sig. (bilatérale) | .077 | | .001 | .019 | .019 | .085 | .001 | .000 | .009 | .004 | .041 | .035 | .005 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 12 | Corrélation de Pearson | .498** | .523** | 1 | .430** | .455** | .289 | .584** | .280 | .294 | .289 | .125 | .449** | .488** | .687** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .001 | | .007 | .004 | .078 | .000 | .088 | .073 | .078 | .455 | .005 | .002 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 13 | Corrélation de Pearson | .542** | .380* | .430** | 1 | .732** | .263 | .235 | .298 | .036 | .207 | .312 | .327* | .275 | .568** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .019 | .007 | | .000 | .111 | .156 | .069 | .830 | .213 | .057 | .045 | .094 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 14 | Corrélation de Pearson | .558** | .380* | .455** | .732** | 1 | .219 | .282 | .369* | -.024- | .282 | .226 | .478** | .377* | .599** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .019 | .004 | .000 | | .187 | .086 | .023 | .885 | .086 | .173 | .002 | .020 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 15 | Corrélation de Pearson | .272 | .283 | .289 | .263 | .219 | 1 | .296 | .425** | .175 | .387* | .347* | .222 | .331* | .591** |
| | Sig. (bilatérale) | .099 | .085 | .078 | .111 | .187 | | .071 | .008 | .294 | .017 | .033 | .180 | .042 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 16 | Corrélation de Pearson | .415** | .502** | .584** | .235 | .282 | .296 | 1 | .425** | .434** | .188 | .090 | .113 | .241 | .602** |
| | Sig. (bilatérale) | .010 | .001 | .000 | .156 | .086 | .071 | | .008 | .006 | .258 | .593 | .498 | .145 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 17 | Corrélation de Pearson | .171 | .581** | .280 | .298 | .369* | .425** | .425** | 1 | .474** | .354* | .330* | .224 | .166 | .686** |
| | Sig. (bilatérale) | .305 | .000 | .088 | .069 | .023 | .008 | .008 | | .003 | .029 | .043 | .176 | .319 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 18 | Corrélation de Pearson | .099 | .420** | .294 | .036 | -.024- | .175 | .434** | .474** | 1 | .227 | .059 | -.145- | -.007- | .476** |
| | Sig. (bilatérale) | .553 | .009 | .073 | .830 | .885 | .294 | .006 | .003 | | .171 | .727 | .385 | .968 | .003 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 19 | Corrélation de Pearson | .158 | .458** | .289 | .207 | .282 | .387* | .188 | .354* | .227 | 1 | .502** | .440** | .600** | .669** |
| | Sig. (bilatérale) | .344 | .004 | .078 | .213 | .086 | .017 | .258 | .029 | .171 | | .001 | .006 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 20 | Corrélation de Pearson | .197 | .333* | .125 | .312 | .226 | .347* | .090 | .330* | .059 | .502** | 1 | .520** | .371* | .549** |
| | Sig. (bilatérale) | .235 | .041 | .455 | .057 | .173 | .033 | .593 | .043 | .727 | .001 | | .001 | .022 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 21 | Corrélation de Pearson | .181 | .342* | .449** | .327* | .478** | .222 | .113 | .224 | -.145- | .440** | .520** | 1 | .579** | .554** |
| | Sig. (bilatérale) | .276 | .035 | .005 | .045 | .002 | .180 | .498 | .176 | .385 | .006 | .001 | | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 22 | Corrélation de Pearson | .370* | .445** | .488** | .275 | .377* | .331* | .241 | .166 | -.007- | .600** | .371* | .579** | 1 | .633** |
| | Sig. (bilatérale) | .022 | .005 | .002 | .094 | .020 | .042 | .145 | .319 | .968 | .000 | .022 | .000 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Motivation 2** | Corrélation de Pearson | .534** | .760** | .687** | .568** | .599** | .591** | .602** | .686** | .476** | .669** | .549** | .554** | .633** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .003 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | | | | |

## ت. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 23 | Item 24 | Item 25 | Item 26 | Item 27 | Item 28 | Item 29 | Item 30 | Item 31 | Item 32 | **Motivation 3** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 23 | Corrélation de Pearson | 1 | .391* | .368* | .200 | .441** | .375* | .233 | .143 | .390* | .477** | .653** |
| | Sig. (bilatérale) | | .015 | .023 | .230 | .006 | .020 | .160 | .393 | .015 | .002 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 24 | Corrélation de Pearson | .391* | 1 | .217 | .205 | .297 | .308 | .115 | .162 | .280 | .337* | .507** |
| | Sig. (bilatérale) | .015 | | .191 | .218 | .070 | .060 | .492 | .332 | .089 | .038 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 25 | Corrélation de Pearson | .368* | .217 | 1 | .055 | .118 | .296 | .198 | .265 | .320 | .269 | .512** |
| | Sig. (bilatérale) | .023 | .191 | | .741 | .480 | .072 | .233 | .107 | .050 | .103 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 26 | Corrélation de Pearson | .200 | .205 | .055 | 1 | .412* | .374* | .122 | .384* | .537** | .115 | .457** |
| | Sig. (bilatérale) | .230 | .218 | .741 | | .010 | .021 | .464 | .017 | .001 | .493 | .004 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 27 | Corrélation de Pearson | .441** | .297 | .118 | .412* | 1 | .544** | .430** | .402* | .695** | .419** | .712** |
| | Sig. (bilatérale) | .006 | .070 | .480 | .010 | | .000 | .007 | .012 | .000 | .009 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item | Corrélation de Pearson | .375* | .308 | .296 | .374* | .544** | 1 | .419** | .491** | .768** | .522** | .770** |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | Sig. (bilatérale) | .020 | .060 | .072 | .021 | .000 | | .009 | .002 | .000 | .001 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 29 | Corrélation de Pearson | .233 | .115 | .198 | .122 | .430** | .419** | 1 | .414** | .408* | .405* | .626** |
| | Sig. (bilatérale) | .160 | .492 | .233 | .464 | .007 | .009 | | .010 | .011 | .012 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 30 | Corrélation de Pearson | .143 | .162 | .265 | .384* | .402* | .491** | .414** | 1 | .611** | .243 | .617** |
| | Sig. (bilatérale) | .393 | .332 | .107 | .017 | .012 | .002 | .010 | | .000 | .141 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 31 | Corrélation de Pearson | .390* | .280 | .320 | .537** | .695** | .768** | .408* | .611** | 1 | .591** | .838** |
| | Sig. (bilatérale) | .015 | .089 | .050 | .001 | .000 | .000 | .011 | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 32 | Corrélation de Pearson | .477** | .337* | .269 | .115 | .419** | .522** | .405* | .243 | .591** | 1 | .714** |
| | Sig. (bilatérale) | .002 | .038 | .103 | .493 | .009 | .001 | .012 | .141 | .000 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Motivation 3** | Corrélation de Pearson | .653** | .507** | .512** | .457** | .712** | .770** | .626** | .617** | .838** | .714** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .001 | .001 | .004 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | | | |

**ث. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد:**

| **Corrélations** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Item 33 | Item 34 | Item 35 | Item 36 | Item 37 | Item 38 | Item 39 | Item 40 | **Motivation 4** |
| Item 33 | Corrélation de Pearson | 1 | .363* | .430** | .395* | .430** | .169 | .392* | .397* | .756** |
| | Sig. (bilatérale) | | .025 | .007 | .014 | .007 | .310 | .015 | .013 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 34 | Corrélation de Pearson | .363* | 1 | .468** | .013 | .326* | .043 | -.055- | .133 | .533** |
| | Sig. (bilatérale) | .025 | | .003 | .937 | .046 | .800 | .742 | .425 | .001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 35 | Corrélation de Pearson | .430** | .468** | 1 | .164 | .468** | .155 | .158 | .321* | .679** |
| | Sig. (bilatérale) | .007 | .003 | | .326 | .003 | .351 | .344 | .049 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 36 | Corrélation de Pearson | .395* | .013 | .164 | 1 | .441** | .397* | .207 | .583** | .620** |
| | Sig. (bilatérale) | .014 | .937 | .326 | | .006 | .014 | .213 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 37 | Corrélation de Pearson | .430** | .326* | .468** | .441** | 1 | .305 | .186 | .352* | .747** |
| | Sig. (bilatérale) | .007 | .046 | .003 | .006 | | .062 | .264 | .030 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 38 | Corrélation de Pearson | .169 | .043 | .155 | .397* | .305 | 1 | .512** | .297 | .490** |
| | Sig. (bilatérale) | .310 | .800 | .351 | .014 | .062 | | .001 | .070 | .002 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 39 | Corrélation de Pearson | .392* | -.055- | .158 | .207 | .186 | .512** | 1 | .076 | .435** |
| | Sig. (bilatérale) | .015 | .742 | .344 | .213 | .264 | .001 | | .650 | .006 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 40 | Corrélation de Pearson | .397* | .133 | .321* | .583** | .352* | .297 | .076 | 1 | .621** |
| | Sig. (bilatérale) | .013 | .425 | .049 | .000 | .030 | .070 | .650 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Motivation 4** | Corrélation de Pearson | .756** | .533** | .679** | .620** | .747** | .490** | .435** | .621** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .002 | .006 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | | | | |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | | | | |

## ج. قيم الاتساق الداخلي لكل بنود البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد:

**Corrélations**

| | | Item 41 | Item 42 | Item 43 | Item 44 | Item 45 | Item 46 | Item 47 | Item 48 | Item 49 | Item 50 | **Motivation 5** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 41 | Corrélation de Pearson | 1 | .411* | .259 | .500** | .274 | .267 | .293 | .158 | .207 | .411* | .585** |
| | Sig. (bilatérale) | | .010 | .116 | .001 | .096 | .105 | .075 | .342 | .213 | .010 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 42 | Corrélation de Pearson | .411* | 1 | .173 | .315 | .248 | .182 | .106 | .094 | .230 | .373* | .549** |
| | Sig. (bilatérale) | .010 | | .298 | .054 | .134 | .275 | .526 | .575 | .165 | .021 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 43 | Corrélation de Pearson | .259 | .173 | 1 | .414** | .394* | .260 | .414** | .311 | -.108- | .082 | .550** |
| | Sig. (bilatérale) | .116 | .298 | | .010 | .014 | .115 | .010 | .057 | .518 | .626 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 44 | Corrélation de Pearson | .500** | .315 | .414** | 1 | .520** | .611** | .605** | .535** | .241 | .448** | .835** |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .054 | .010 | | .001 | .000 | .000 | .001 | .145 | .005 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 45 | Corrélation de Pearson | .274 | .248 | .394* | .520** | 1 | .516** | .529** | .389* | .199 | .123 | .689** |
| | Sig. (bilatérale) | .096 | .134 | .014 | .001 | | .001 | .001 | .016 | .230 | .463 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 46 | Corrélation de Pearson | .267 | .182 | .260 | .611** | .516** | 1 | .478** | .313 | .277 | .188 | .635** |
| | Sig. (bilatérale) | .105 | .275 | .115 | .000 | .001 | | .002 | .055 | .092 | .257 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 47 | Corrélation de Pearson | .293 | .106 | .414** | .605** | .529** | .478** | 1 | .547** | .206 | .215 | .702** |
| | Sig. (bilatérale) | .075 | .526 | .010 | .000 | .001 | .002 | | .000 | .215 | .194 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 48 | Corrélation de Pearson | .158 | .094 | .311 | .535** | .389* | .313 | .547** | 1 | .335* | .227 | .619** |
| | Sig. (bilatérale) | .342 | .575 | .057 | .001 | .016 | .055 | .000 | | .040 | .171 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 49 | Corrélation de Pearson | .207 | .230 | -.108- | .241 | .199 | .277 | .206 | .335* | 1 | .484** | .450** |
| | Sig. (bilatérale) | .213 | .165 | .518 | .145 | .230 | .092 | .215 | .040 | | .002 | .005 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Item 50 | Corrélation de Pearson | .411* | .373* | .082 | .448** | .123 | .188 | .215 | .227 | .484** | 1 | .566** |
| | Sig. (bilatérale) | .010 | .021 | .626 | .005 | .463 | .257 | .194 | .171 | .002 | | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Motivation 5** | Corrélation de Pearson | .585** | .549** | .550** | .835** | .689** | .635** | .702** | .619** | .450** | .566** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .005 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**ثانيا: الصدق البنائي أو التكويني:** بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

**Corrélations**

| | | Motivation 1 | Motivation 2 | Motivation 3 | Motivation 5 | Motivation 5 | **Total général Motivation** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Motivation 1 | Corrélation de Pearson | 1 | .752** | .659** | .548** | .628** | .809** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 2 | Corrélation de Pearson | .752** | 1 | .790** | .686** | .810** | .933** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 3 | Corrélation de Pearson | .659** | .790** | 1 | .542** | .855** | .894** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 4 | Corrélation de Pearson | .548** | .686** | .542** | 1 | .635** | .782** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 5 | Corrélation de Pearson | .628** | .810** | .855** | .635** | 1 | .915** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **Total général Motivation** | Corrélation de Pearson | .809** | .933** | .894** | .782** | .915** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | |

**ثالثا: الصدق العاملي:**

| **Variance totale expliquée** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Composante | Valeurs propres initiales | | | Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus | | |
| | Total | % de la variance | % cumulés | Total | % de la variance | % cumulés |
| 1 | 14.950 | 29.900 | 29.900 | 14.950 | 29.900 | 29.900 |
| 2 | 5.254 | 10.507 | 40.407 | 5.254 | 10.507 | 40.407 |
| 3 | 4.466 | 8.933 | 49.340 | 4.466 | 8.933 | 49.340 |
| 4 | 2.848 | 5.696 | 55.037 | 2.848 | 5.696 | 55.037 |
| 5 | 2.832 | 5.663 | 60.700 | 2.832 | 5.663 | 60.700 |
| 6 | 2.708 | 5.417 | 66.117 | 2.708 | 5.417 | 66.117 |
| 7 | 1.867 | 3.733 | 69.850 | 1.867 | 3.733 | 69.850 |
| 8 | 1.545 | 3.090 | 72.940 | 1.545 | 3.090 | 72.940 |
| 9 | 1.400 | 2.799 | 75.739 | 1.400 | 2.799 | 75.739 |
| 10 | 1.320 | 2.640 | 78.379 | 1.320 | 2.640 | 78.379 |
| 11 | 1.195 | 2.389 | 80.768 | 1.195 | 2.389 | 80.768 |
| 12 | 1.065 | 2.131 | 82.899 | 1.065 | 2.131 | 82.899 |
| 13 | .917 | 1.834 | 84.733 | | | |
| 14 | .865 | 1.730 | 86.463 | | | |
| 15 | .816 | 1.631 | 88.094 | | | |
| 16 | .772 | 1.545 | 89.639 | | | |
| 17 | .673 | 1.345 | 90.984 | | | |
| 18 | .572 | 1.143 | 92.128 | | | |
| 19 | .521 | 1.042 | 93.170 | | | |
| 20 | .482 | .964 | 94.134 | | | |
| 21 | .446 | .893 | 95.027 | | | |
| 22 | .396 | .792 | 95.818 | | | |
| 23 | .345 | .690 | 96.509 | | | |
| 24 | .321 | .641 | 97.150 | | | |
| 25 | .263 | .526 | 97.676 | | | |
| 26 | .241 | .482 | 98.158 | | | |
| 27 | .234 | .468 | 98.626 | | | |
| 28 | .159 | .317 | 98.944 | | | |
| 29 | .123 | .247 | 99.190 | | | |
| 30 | .113 | .226 | 99.416 | | | |
| 31 | .088 | .175 | 99.591 | | | |
| 32 | .057 | .114 | 99.705 | | | |
| 33 | .052 | .104 | 99.809 | | | |
| 34 | .038 | .077 | 99.886 | | | |
| 35 | .032 | .064 | 99.950 | | | |
| 36 | .025 | .050 | 100.000 | | | |
| 37 | 1.341E-015 | 2.681E-015 | 100.000 | | | |
| 38 | 9.315E-016 | 1.863E-015 | 100.000 | | | |
| 39 | 6.972E-016 | 1.394E-015 | 100.000 | | | |
| 40 | 4.056E-016 | 8.112E-016 | 100.000 | | | |
| 41 | 3.936E-016 | 7.872E-016 | 100.000 | | | |
| 42 | 1.973E-016 | 3.945E-016 | 100.000 | | | |
| 43 | 1.129E-016 | 2.258E-016 | 100.000 | | | |
| 44 | -1.914E-017 | -3.829E-017 | 100.000 | | | |
| 45 | -1.212E-016 | -2.424E-016 | 100.000 | | | |
| 46 | -2.994E-016 | -5.988E-016 | 100.000 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | -4.873E-016 | -9.745E-016 | 100.000 | | | |
| 48 | -5.380E-016 | -1.076E-015 | 100.000 | | | |
| 49 | -7.405E-016 | -1.481E-015 | 100.000 | | | |
| 50 | -1.373E-015 | -2.745E-015 | 100.000 | | | |
| Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. | | | | | | |

## 2.9. نتائج ثبات أدوات الدراسة:

### 1.2.9. ثبات مقياس الضغوط المهنية:

**أولا: ثبات الإعادة:**

| | | TOTAL Stress Retest 2 | Stress 1.2 | Stress 2.2 | Stress 3.2 | Stress 4.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL Stress Test 1 | Corrélation de Pearson | ,851** | ,694** | ,579** | ,690** | ,409* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,011 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 1.1 | Corrélation de Pearson | ,696** | ,837** | ,481** | ,373* | ,289 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,002 | ,021 | ,078 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 2.1 | Corrélation de Pearson | ,672** | ,499** | ,612** | ,591** | ,181 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,277 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 3.1 | Corrélation de Pearson | ,690** | ,421** | ,412* | ,771** | ,280 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,008 | ,010 | ,000 | ,088 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Stress 4.1 | Corrélation de Pearson | ,639** | ,497** | ,344* | ,369* | ,576** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,002 | ,034 | ,023 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**ثانيا: ثبات التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):**

| Statistiques de fiabilité | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| 0,732 | 10 |
| 0,802 | 11 |
| 0,894 | 15 |
| 0,852 | 10 |
| 0,931 | 46 |

**ثالثا: ثبات التجزئة النصفية:**

| Statistiques de fiabilité | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | 0,874 |
| | | Nombre d'éléments | 23[a] |
| | Partie 2 | Valeur | 0,911 |
| | | Nombre d'éléments | 23[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 46 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | 0,640 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | 0,781 |
| | Longueur inégale | | 0,781 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | 0,781 |
| a. Les éléments sont : Item1, Item2, Item3, Item4, Item5, Item6, Item7, Item8, Item9, Item10, Item11, Item12, Item13, Item14, Item15, Item16, Item17, Item18, Item19, Item20, Item21, Item22, Item23. | | | |
| b. Les éléments sont : Item24, Item25, Item26, Item27, Item28, Item29, Item30, Item31, Item32, Item33, Item34, Item35, Item36, Item37, Item38, Item39, Item40, Item41, Item42, Item43, Item44, Item45, Item46. | | | |

# الملاحق

## 2.2.9. ثبات مقياس الرضا الوظيفي:

### أولا: ثبات الإعادة:

| | | TOTAL Satisfaction Retest 2 | Satisfaction 1.2 | Satisfaction 2.2 | Satisfaction 3.2 | Satisfaction 4.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL Satisfaction Test 1 | Corrélation de Pearson | ,874** | ,538** | ,653** | ,728** | ,693** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 1.1 | Corrélation de Pearson | ,788** | ,575** | ,570** | ,588** | ,622** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 2.1 | Corrélation de Pearson | ,783** | ,554** | ,598** | ,594** | ,598** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 3.1 | Corrélation de Pearson | ,800** | ,456** | ,571** | ,865** | ,485** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,004 | ,000 | ,000 | ,002 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Satisfaction 4.1 | Corrélation de Pearson | ,730** | ,289 | ,590** | ,524** | ,789** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,079 | ,000 | ,001 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

### ثانيا: ثبات التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

| Statistiques de fiabilité | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| 0,838 | 13 |
| 0,774 | 10 |
| 0,782 | 10 |
| 0,832 | 11 |
| 0,944 | 44 |

### ثالثا: ثبات التجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي:

| Statistiques de fiabilité | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | 0,897 |
| | | Nombre d'éléments | 22[a] |
| | Partie 2 | Valeur | 0,903 |
| | | Nombre d'éléments | 22[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 44 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | 0,822 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | 0,902 |
| | Longueur inégale | | 0,902 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | 0,902 |
| a. Les éléments sont : Item1, Item2, Item3, Item4, Item5, Item6, Item7, Item8, Item9, Item10, Item11, Item12, Item13, Item14, Item15, Item16, Item17, Item18, Item19, Item20, Item21, Item22. | | | |
| b. Les éléments sont : Item23, Item24, Item25, Item26, Item27, Item28, Item29, Item30, Item31, Item32, Item33, Item34, Item35, Item36, Item37, Item38, Item39, Item40, Item41, Item42, Item43, Item44. | | | |

## 3.2.9. ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

### أولا: ثبات الإعادة:

| | | TOTAL Motivation Retest 2 | Motivation 1.2 | Motivation 2.2 | Motivation 3.2 | Motivation 4.2 | Motivation 5.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL Motivation Test 1 | Corrélation de Pearson | ,809** | ,681** | ,743** | ,615** | ,396* | ,623** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,014 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 1.1 | Corrélation de Pearson | ,623** | ,803** | ,641** | ,451** | ,147 | ,381* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,004 | ,380 | ,018 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Motivation 2.1 | Corrélation de Pearson | ,732** | ,543** | ,799** | ,532** | ,312 | ,541** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,057 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 3.1 | Corrélation de Pearson | ,732** | ,558** | ,555** | ,722** | ,283 | ,588** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,085 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 4.1 | Corrélation de Pearson | ,658** | ,584** | ,563** | ,331* | ,618** | ,502** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,043 | ,000 | ,001 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Motivation 5.1 | Corrélation de Pearson | ,720** | ,498** | ,621** | ,596** | ,311 | ,632** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,058 | ,000 |
| | N | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |

**ثانيا: ثبات التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):**

| **Statistiques de fiabilité** | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| 0,771 | 09 |
| 0,826 | 13 |
| 0,740 | 10 |
| 0,700 | 08 |
| 0,803 | 10 |
| 0,945 | 50 |

**ثالثا: ثبات التجزئة النصفية:**

| **Statistiques de fiabilité** | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | 0,906 |
| | | Nombre d'éléments | 25[a] |
| | Partie 2 | Valeur | 0,900 |
| | | Nombre d'éléments | 25[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 50 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | 0,829 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | 0,906 |
| | Longueur inégale | | 0,906 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | 0,899 |
| a. Les éléments sont : Item1, Item2, Item3, Item4, Item5, Item6, Item7, Item8, Item9, Item10, Item11, Item12, Item13, Item14, Item15, Item16, Item17, Item18, Item19, Item20, Item21, Item22, Item23, Item24, Item25. | | | |
| b. Les éléments sont : Item26, Item27, Item28, Item29, Item30, Item31, Item32, Item33, Item34, Item35, Item36, Item37, Item38, Item39, Item40, Item41, Item42, Item43, Item44, Item45, Item46, Item47, Item48, Item49, Item50. | | | |

# الملاحق

## الملحق رقم (10)

## نتائج فرضيات الدراسة حسب مخرجات برنامج (SPSS,V20)

**1.10. نتائج الفرضية الأولى:** – مستوى الضغوط المهنية لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الضغوط المهنية عالٍ جدًّا.

| Statistiques descriptive | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Moyenne | Ecart type | | N | Moyenne | Ecart type |
| **Item 1** | 186 | 3,54 | 1,445 | **Item 24** | 186 | 2,77 | 1,093 |
| **Item 2** | 186 | 3,72 | 1,230 | **Item 25** | 186 | 2,72 | 1,105 |
| **Item 3** | 186 | 3,73 | 1,200 | **Item 26** | 186 | 3,01 | 2,528 |
| **Item 4** | 186 | 3,41 | 1,241 | **Item 27** | 186 | 2,65 | 1,126 |
| **Item 5** | 186 | 2,99 | 1,176 | **Item 28** | 186 | 2,59 | 1,027 |
| **Item 6** | 186 | 3,11 | 1,277 | **Item 29** | 186 | 2,41 | 1,073 |
| **Item 7** | 186 | 3,73 | 1,333 | **Item 30** | 186 | 2,47 | 1,056 |
| **Item 8** | 186 | 3,38 | 1,194 | **Item 31** | 186 | 2,30 | 1,112 |
| **Item 9** | 186 | 3,11 | 1,218 | **Item 32** | 186 | 2,82 | 1,165 |
| **Item 10** | 186 | 3,08 | 1,141 | **Item 33** | 186 | 2,55 | 0,970 |
| **Item 11** | 186 | 2,70 | 1,073 | **Item 34** | 186 | 2,45 | 0,976 |
| **Item 12** | 186 | 3,09 | 1,189 | **Item 35** | 186 | 3,68 | 1,106 |
| **Item 13** | 186 | 2,70 | 1,173 | **Item 36** | 186 | 2,96 | 1,143 |
| **Item 14** | 186 | 2,75 | 1,205 | **Item 37** | 186 | 3,15 | 1,193 |
| **Item 15** | 186 | 3,37 | 1,276 | **Item 38** | 186 | 3,28 | 1,114 |
| **Item 16** | 186 | 3,09 | 1,142 | **Item 39** | 186 | 3,03 | 1,122 |
| **Item 17** | 186 | 2,80 | 1,104 | **Item 40** | 186 | 3,31 | 1,203 |
| **Item 18** | 186 | 2,98 | 1,155 | **Item 41** | 186 | 2,98 | 1,110 |
| **Item 19** | 186 | 3,54 | 1,388 | **Item 42** | 186 | 3,01 | 1,204 |
| **Item 20** | 186 | 2,40 | 1,178 | **Item 43** | 186 | 2,92 | 1,141 |
| **Item 21** | 186 | 3,06 | 1,159 | **Item 44** | 186 | 2,67 | 1,141 |
| **Item 22** | 186 | 3,32 | 1,235 | **Item 45** | 186 | 2,68 | 1,144 |
| **Item 23** | 186 | 3,05 | 1,079 | **Item 46** | 186 | 2,41 | 1,160 |
| **Stress** | 186 | 2,9879 | 0,50395 | | | | |

**2.10. نتائج الفرضية الثانية:** – مستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس الرضا الوظيفي عالٍ جدًّا.

| Statistiques descriptive | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Moyenne | Ecart type | | N | Moyenne | Ecart type |
| **Item 1** | 186 | 3,87 | 0,985 | **Item 23** | 186 | 2,88 | 1,193 |
| **Item 2** | 186 | 3,19 | 1,240 | **Item 24** | 186 | 3,14 | 1,149 |
| **Item 3** | 186 | 3,44 | 1,166 | **Item 25** | 186 | 2,70 | 1,102 |
| **Item 4** | 186 | 3,50 | 1,106 | **Item 26** | 186 | 2,77 | 1,168 |
| **Item 5** | 186 | 2,85 | 1,280 | **Item 27** | 186 | 2,77 | 1,146 |
| **Item 6** | 186 | 3,57 | 1,012 | **Item 28** | 186 | 3,00 | 1,115 |
| **Item 7** | 186 | 3,73 | 0,943 | **Item 29** | 186 | 3,47 | 1,163 |
| **Item 8** | 186 | 3,74 | 0,940 | **Item 30** | 186 | 3,37 | 1,118 |
| **Item 9** | 186 | 3,80 | 0,899 | **Item 31** | 186 | 3,35 | 1,200 |
| **Item 10** | 186 | 3,58 | 1,104 | **Item 32** | 186 | 3,28 | 1,148 |
| **Item 11** | 186 | 3,60 | 0,932 | **Item 33** | 186 | 3,53 | 1,091 |
| **Item 12** | 186 | 3,24 | 1,143 | **Item 34** | 186 | 3,55 | 1,076 |
| **Item 13** | 186 | 3,12 | 1,216 | **Item 35** | 186 | 3,64 | 1,037 |
| **Item 14** | 186 | 2,74 | 1,256 | **Item 36** | 186 | 3,51 | 1,111 |
| **Item 15** | 186 | 2,89 | 1,203 | **Item 37** | 186 | 3,84 | 1,103 |
| **Item 16** | 186 | 2,88 | 1,208 | **Item 38** | 186 | 3,74 | 1,030 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Item 17** | 186 | 2,96 | 1,112 | **Item 39** | 186 | 3,77 | 1,041 |
| **Item 18** | 186 | 3,26 | 1,114 | **Item 40** | 186 | 3,69 | 1,013 |
| **Item 19** | 186 | 2,89 | 1,245 | **Item 41** | 186 | 3,92 | 1,138 |
| **Item 20** | 186 | 2,86 | 1,163 | **Item 42** | 186 | 3,58 | 1,069 |
| **Item 21** | 186 | 2,77 | 1,146 | **Item 43** | 186 | 3,75 | 1,041 |
| **Item 22** | 186 | 2,86 | 1,081 | **Item 44** | 186 | 3,48 | 1,126 |
| **Satisfaction** | 186 | 3,3199 | ,60244 | | | | |

**3.10. نتائج الفرضية الثالثة:** – مستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري في مقياس دافعية الإنجاز عالٍ جدًّا.

| **Statistiques descriptive** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Moyenne | Ecart type | | N | Moyenne | Ecart type |
| **Item 1** | 186 | 4,07 | 1,076 | **Item 26** | 186 | 4,00 | 1,095 |
| **Item 2** | 186 | 4,03 | 1,088 | **Item 27** | 186 | 3,47 | 1,091 |
| **Item 3** | 186 | 4,02 | 1,122 | **Item 28** | 186 | 3,86 | 1,081 |
| **Item 4** | 186 | 4,08 | 1,016 | **Item 29** | 186 | 3,90 | 0,998 |
| **Item 5** | 186 | 4,10 | 1,135 | **Item 30** | 186 | 3,48 | 1,096 |
| **Item 6** | 186 | 3,99 | 1,000 | **Item 31** | 186 | 3,91 | 1,089 |
| **Item 7** | 186 | 3,94 | 1,101 | **Item 32** | 186 | 3,97 | 1,068 |
| **Item 8** | 186 | 3,17 | 1,269 | **Item 33** | 186 | 3,55 | 1,013 |
| **Item 9** | 186 | 2,84 | 1,182 | **Item 34** | 186 | 3,97 | 1,039 |
| **Item 10** | 186 | 3,47 | 1,091 | **Item 35** | 186 | 4,06 | 1,121 |
| **Item 11** | 186 | 3,92 | 1,171 | **Item 36** | 186 | 3,77 | 1,015 |
| **Item 12** | 186 | 4,02 | 1,045 | **Item 37** | 186 | 3,93 | 1,050 |
| **Item 13** | 186 | 3,59 | 1,058 | **Item 38** | 186 | 3,98 | 1,045 |
| **Item 14** | 186 | 3,94 | 1,033 | **Item 39** | 186 | 3,73 | 0,982 |
| **Item 15** | 186 | 3,74 | 0,998 | **Item 40** | 186 | 3,91 | 0,968 |
| **Item 16** | 186 | 3,62 | 1,085 | **Item 41** | 186 | 3,65 | 0,993 |
| **Item 17** | 186 | 3,78 | 0,894 | **Item 42** | 186 | 3,87 | 1,037 |
| **Item 18** | 186 | 3,91 | 1,054 | **Item 43** | 186 | 3,71 | 0,987 |
| **Item 19** | 186 | 3,96 | 1,138 | **Item 44** | 186 | 3,59 | 1,027 |
| **Item 20** | 186 | 3,59 | 1,063 | **Item 45** | 186 | 3,78 | 1,019 |
| **Item 21** | 186 | 4,03 | 1,085 | **Item 46** | 186 | 3,78 | 1,001 |
| **Item 22** | 186 | 3,70 | 0,972 | **Item 47** | 186 | 4,05 | 0,999 |
| **Item 23** | 186 | 3,48 | 1,020 | **Item 48** | 186 | 4,01 | 1,027 |
| **Item 24** | 186 | 3,96 | 0,949 | **Item 49** | 186 | 3,67 | 1,048 |
| **Item 25** | 186 | 3,94 | 1,121 | **Item 50** | 186 | 3,72 | 1,080 |
| **Motivation** | 186 | 3,8040 | 0,70969 | | | | |

**4.10. نتائج الفرضية الرابعة:** – توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

| **Statistiques descriptives** | | | |
|---|---|---|---|
| | **Moyenne** | **Ecart-type** | **N** |
| **stress1** | 3,2489 | 0,62879 | 186 |
| **stress2** | 3,1550 | 0,66154 | 186 |
| **stress3** | 2,7210 | 0,66871 | 186 |
| **stress4** | 2,9435 | 0,77452 | 186 |
| **Stress** | 2,9879 | 0,50395 | 186 |
| **satisfaction** | 3,3199 | 0,60244 | 186 |

| **Corrélations** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **stress1** | **stress2** | **stress3** | **stress4** | **stress** | **satisfaction** |
| **stress1** | Corrélation de Pearson | 1 | .629** | .171* | .247** | .625** | -.203-** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .019 | .001 | .000 | .005 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress2** | Corrélation de Pearson | .629** | 1 | .402** | .325** | .767** | -.457-** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress3** | Corrélation de Pearson | .171* | .402** | 1 | .552** | .790** | -.386-** |
| | Sig. (bilatérale) | .019 | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress4** | Corrélation de Pearson | .247** | .325** | .552** | 1 | .742** | -.170-* |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | .000 | | .000 | .020 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress** | Corrélation de Pearson | .625** | .767** | .790** | .742** | 1 | -.422-** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **satisfaction** | Corrélation de Pearson | -.203-** | -.457-** | -.386-** | -.170-* | -.422-** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .005 | .000 | .000 | .020 | .000 | |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | |

**5.10. نتائج الفرضية الخامسة:** – توجد علاقة ارتباطية بين درجات الضغوط المهنية ومستوى دافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي ببعض ولايات الوسط والشرق الجزائري.

| **Statistiques descriptives** | | | |
|---|---|---|---|
| | **Moyenne** | **Ecart-type** | **N** |
| **stress1** | 3,2489 | 0,62879 | 186 |
| **stress2** | 3,1550 | 0,66154 | 186 |
| **stress3** | 2,7210 | 0,66871 | 186 |
| **stress4** | 2,9435 | 0,77452 | 186 |
| **stress** | 2,9879 | 0,50395 | 186 |
| **motivation** | 3,8040 | 0,70969 | 186 |

| **Corrélations** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **stress1** | **stress2** | **stress3** | **stress4** | **stress** | **motivation** |
| **stress1** | Corrélation de Pearson | 1 | .629** | .171* | .247** | .625** | .202** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .019 | .001 | .000 | .006 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress2** | Corrélation de Pearson | .629** | 1 | .402** | .325** | .767** | .011 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | .000 | .000 | .876 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress3** | Corrélation de Pearson | .171* | .402** | 1 | .552** | .790** | -.423-** |
| | Sig. (bilatérale) | .019 | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **stress4** | Corrélation de Pearson | .247** | .325** | .552** | 1 | .742** | -.063- |
| | Sig. (bilatérale) | .001 | .000 | .000 | | .000 | .390 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **Stress** | Corrélation de Pearson | .625** | .767** | .790** | .742** | 1 | -.146-* |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | .000 | | .046 |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **motivation** | Corrélation de Pearson | .202** | .011 | -.423-** | -.063- | -.146-* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .006 | .876 | .000 | .390 | .046 | |
| | N | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| **.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | | | | |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). | | | | | | | |

**6.10. نتائج الفرضية السادسة:** – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الضغوط المهنية حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية الآتية:

**أ. حسب متغير الجنس:**

| Statistiques de groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Le Genre** | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
| **Stress** | ذكر | 119 | 2,9613 | 0,47419 | 0,04347 |
| | أنثى | 67 | 3,0351 | 0,55347 | 0,06762 |
| **Stress 1** | ذكر | 119 | 3,2076 | 0,58746 | 0,05385 |
| | أنثى | 67 | 3,3224 | 0,69475 | 0,08488 |
| **Stress 2** | ذكر | 119 | 3,1497 | 0,65549 | 0,06009 |
| | أنثى | 67 | 3,1643 | 0,67702 | 0,08271 |
| **Stress 3** | ذكر | 119 | 2,6826 | 0,68760 | 0,06303 |
| | أنثى | 67 | 2,7891 | 0,63306 | 0,07734 |
| **Stress 4** | ذكر | 119 | 2,9261 | 0,74053 | 0,06788 |
| | أنثى | 67 | 2,9746 | 0,83636 | 0,10218 |

| Test des échantillons indépendants | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Le Genre** | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
| | | F | Sig, | t | ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Stress** | Hypothèse de variances égales | 1,150 | 0,285 | -0,958 | 184 | 0,339 | -0,07373 | 0,07699 | -0,22563 | 0,07817 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,917 | 120,331 | 0,361 | -0,07373 | 0,08038 | -0,23288 | 0,08542 |
| **Stress 1** | Hypothèse de variances égales | 3,013 | 0,084 | -1,197 | 184 | 0,233 | -0,11483 | 0,09593 | -0,30408 | 0,07443 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,142 | 119,044 | 0,256 | -0,11483 | 0,10052 | -0,31386 | 0,08421 |
| **Stress 2** | Hypothèse de variances égales | 0,058 | 0,809 | -,144 | 184 | 0,886 | -0,01458 | 0,10131 | -0,21446 | 0,18530 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,143 | 133,286 | 0,887 | -0,01458 | 0,10223 | -0,21679 | 0,18763 |
| **Stress 3** | Hypothèse de variances égales | 0,157 | 0,692 | -1,043 | 184 | 0,298 | -0,10650 | 0,10211 | -0,30796 | 0,09496 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,067 | 146,616 | 0,288 | -0,10650 | 0,09977 | -0,30368 | 0,09068 |
| **Stress 4** | Hypothèse de variances égales | 0,411 | 0,522 | -0,410 | 184 | 0,682 | -0,04858 | 0,11856 | -0,28250 | 0,18534 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,396 | 123,648 | 0,693 | -0,04858 | 0,12267 | -0,29139 | 0,19423 |

**ب. حسب متغير العمر:**

| ANOVA à 1 facteur | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **L'âge Chronique** | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | F | Signification |
| **Stress** | Inter-groupes | 0,125 | 2 | 0,063 | 0,245 | 0,783 |
| | Intra-groupes | 46,859 | 183 | 0,256 | | |
| | Total | 46,984 | 185 | | | |
| **Stress 1** | Inter-groupes | 1,303 | 2 | 0,651 | 1,659 | 0,193 |
| | Intra-groupes | 71,842 | 183 | 0,393 | | |
| | Total | 73,145 | 185 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Stress 2** | Inter-groupes | 0,019 | 2 | 0,009 | 0,021 | 0,979 |
| | Intra-groupes | 80,943 | 183 | 0,442 | | |
| | Total | 80,962 | 185 | | | |
| **Stress 3** | Inter-groupes | 0,271 | 2 | 0,136 | 0,301 | 0,740 |
| | Intra-groupes | 82,455 | 183 | 0,451 | | |
| | Total | 82,726 | 185 | | | |
| **Stress 4** | Inter-groupes | 0,890 | 2 | 0,445 | 0,740 | 0,479 |
| | Intra-groupes | 110,088 | 183 | 0,602 | | |
| | Total | 110,977 | 185 | | | |

**ت. حسب متغير المؤهل العلمي:**

| Statistiques de groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Le Niveau Scientifique** | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
| **Stress** | دون فما بكالوريا | 79 | 2,9739 | 0,44773 | 0,05037 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 2,9982 | 0,54359 | 0,05255 |
| **Stress 1** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,2468 | 0,60274 | 0,06781 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,2505 | 0,65016 | 0,06285 |
| **Stress 2** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,2037 | 0,61348 | 0,06902 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,1191 | 0,69554 | 0,06724 |
| **Stress 3** | دون فما بكالوريا | 79 | 2,6686 | 0,62576 | 0,07040 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 2,7596 | 0,69910 | 0,06758 |
| **Stress 4** | دون فما بكالوريا | 79 | 2,9089 | 0,61648 | 0,06936 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 2,9692 | 0,87506 | 0,08460 |

| Test des échantillons indépendants | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Le Niveau Scientifique** | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
| | | F | Sig, | t | Ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Stress** | Hypothèse de variances égales | 3,318 | 0,070 | -0,324 | 184 | 0,746 | -0,02430 | 0,07494 | -0,17215 | 0,12355 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,334 | 181,753 | 0,739 | -0,02430 | 0,07279 | -0,16793 | 0,11933 |
| **Stress 1** | Hypothèse de variances égales | 1,759 | 0,186 | -0,039 | 184 | 0,969 | -0,00363 | 0,09353 | -0,18815 | 0,18089 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,039 | 174,705 | 0,969 | -0,00363 | 0,09246 | -0,18612 | 0,17885 |
| **Stress 2** | Hypothèse de variances égales | 1,635 | 0,203 | 0,862 | 184 | 0,390 | 0,08461 | 0,09820 | -0,10914 | 0,27835 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,878 | 178,199 | 0,381 | 0,08461 | 0,09636 | -0,10555 | 0,27476 |
| **Stress 3** | Hypothèse de variances égales | 0,944 | 0,332 | -0,917 | 184 | 0,360 | -0,09102 | 0,09924 | -0,28681 | 0,10477 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,933 | 177,241 | 0,352 | -0,09102 | 0,09759 | -0,28361 | 0,10157 |
| **Stress 4** | Hypothèse de variances égales | 10,661 | 0,001 | -0,524 | 184 | 0,601 | -0,06030 | 0,11512 | -0,28742 | 0,16682 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,551 | 183,639 | 0,582 | -0,06030 | 0,10939 | -0,27613 | 0,15553 |

**ث. حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

| Statistiques de groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **La discipline d'inspection** | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
| **Stress** | عربية | 128 | 2,9984 | 0,46045 | 0,04070 |
| | فرنسية | 58 | 2,9648 | 0,59255 | 0,07780 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Stress 1** | عربية | 128 | 3,2508 | 0,60026 | 0,05306 |
| | فرنسية | 58 | 3,2448 | 0,69312 | 0,09101 |
| **Stress 2** | عربية | 128 | 3,1784 | 0,63828 | 0,05642 |
| | فرنسية | 58 | 3,1033 | 0,71324 | 0,09365 |
| **Stress 3** | عربية | 128 | 2,7455 | 0,64798 | 0,05727 |
| | فرنسية | 58 | 2,6669 | 0,71519 | 0,09391 |
| **Stress 4** | عربية | 128 | 2,9281 | 0,75711 | 0,06692 |
| | فرنسية | 58 | 2,9776 | 0,81736 | 0,10733 |

**Test des échantillons indépendants**

| **La discipline d'inspection** | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig, | t | ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Stress** | Hypothèse de variances égales | 6,691 | 0,010 | 0,419 | 184 | 0,675 | 0,03353 | 0,07995 | -0,12420 | 0,19126 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,382 | 89,454 | 0,703 | 0,03353 | 0,08781 | -0,14093 | 0,20799 |
| **Stress 1** | Hypothèse de variances égales | 0,360 | 0,549 | 0,060 | 184 | 0,952 | 0,00595 | 0,09980 | -0,19094 | 0,20285 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,057 | 97,283 | 0,955 | 0,00595 | 0,10535 | -0,20312 | 0,21503 |
| **Stress 2** | Hypothèse de variances égales | 0,962 | 0,328 | 0,717 | 184 | 0,474 | 0,07516 | 0,10485 | -0,13170 | 0,28202 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,687 | 99,966 | 0,493 | 0,07516 | 0,10933 | -0,14175 | 0,29208 |
| **Stress 3** | Hypothèse de variances égales | 0,866 | 0,353 | 0,741 | 184 | 0,459 | 0,07857 | 0,10597 | -0,13051 | 0,28765 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,714 | 101,018 | 0,477 | 0,07857 | 0,11000 | -0,13963 | 0,29677 |
| **Stress 4** | Hypothèse de variances égales | 0,755 | 0,386 | -0,403 | 184 | 0,688 | -0,04946 | 0,12287 | -0,29188 | 0,19296 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,391 | 102,953 | 0,697 | -0,04946 | 0,12648 | -0,30030 | 0,20138 |

**ج. حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

**ANOVA**

| **L'expérience Profésionelle** | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig, |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Stress** | Intergroupes | 0,004 | 2 | 0,002 | 0,008 | 0,992 |
| | Intragroupes | 46,980 | 183 | 0,257 | | |
| | Total | 46,984 | 185 | | | |
| **Stress 1** | Intergroupes | 0,343 | 2 | 0,171 | 0,431 | 0,651 |
| | Intragroupes | 72,802 | 183 | 0,398 | | |
| | Total | 73,145 | 185 | | | |
| **Stress 2** | Intergroupes | 0,103 | 2 | 0,052 | 0,117 | 0,890 |
| | Intragroupes | 80,858 | 183 | 0,442 | | |
| | Total | 80,962 | 185 | | | |
| **Stress 3** | Intergroupes | 0,268 | 2 | 0,134 | 0,297 | 0,743 |
| | Intragroupes | 82,458 | 183 | 0,451 | | |
| | Total | 82,726 | 185 | | | |
| **Stress 4** | Intergroupes | 0,356 | 2 | 0,178 | 0,295 | 0,745 |
| | Intragroupes | 110,621 | 183 | 0,604 | | |
| | Total | 110,977 | 185 | | | |

**7.10. نتائج الفرضية السابعة:** – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية الآتية:

**أ. حسب متغير الجنس:**

| Statistiques de groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Le Genre** | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
| **Satisfaction** | ذكر | 119 | 3,2937 | 0,61573 | 0,05644 |
| | أنثى | 67 | 3,3664 | 0,57970 | 0,07082 |
| **Satisfaction 1** | ذكر | 119 | 3,2172 | 0,66310 | 0,06079 |
| | أنثى | 67 | 3,3167 | 0,61006 | 0,07453 |
| **Satisfaction 2** | ذكر | 119 | 3,1975 | 0,63878 | 0,05856 |
| | أنثى | 67 | 3,2896 | 0,59062 | 0,07216 |
| **Satisfaction 3** | ذكر | 119 | 3,2412 | 0,73708 | 0,06757 |
| | أنثى | 67 | 3,2597 | 0,71965 | 0,08792 |
| **Satisfaction 4** | ذكر | 119 | 3,5182 | 0,67115 | 0,06152 |
| | أنثى | 67 | 3,5906 | 0,67821 | 0,08286 |

| Test des échantillons indépendants | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Le Genre** | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
| | | F | Sig, | T | ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Satisfaction** | Hypothèse de variances égales | 0,774 | 0,380 | -0,790 | 184 | 0,431 | -0,07272 | 0,09211 | -0,25445 | 0,10900 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,803 | 143,981 | 0,423 | -0,07272 | 0,09056 | -0,25172 | 0,10628 |
| **Satisfaction 1** | Hypothèse de variances égales | 1,256 | 0,264 | -01,011 | 184 | 0,314 | -0,09949 | 0,09845 | -0,29373 | 0,09475 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,034 | 146,702 | 0,303 | -0,09949 | 0,09618 | -0,28956 | 0,09058 |
| **Satisfaction 2** | Hypothèse de variances égales | 0,648 | 0,422 | -0,969 | 184 | 0,334 | -0,09207 | 0,09499 | -0,27949 | 0,09534 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,991 | 146,115 | 0,323 | -0,09207 | 0,09293 | -0,27573 | 0,09158 |
| **Satisfaction 3** | Hypothèse de variances égales | 0,943 | 0,333 | -0,166 | 184 | 0,868 | -0,01853 | 0,11163 | -0,23877 | 0,20172 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,167 | 139,724 | 0,868 | -0,01853 | 0,11088 | -0,23775 | 0,20070 |
| **Satisfaction 4** | Hypothèse de variances égales | 0,107 | 0,744 | -0,703 | 184 | 0,483 | -0,07236 | 0,10290 | -0,27537 | 0,13065 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,701 | 135,761 | 0,484 | -0,07236 | 0,10320 | -0,27645 | 0,13173 |

**ب. حسب متغير العمر:**

| ANOVA à 1 facteur | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **L'âge Chronique** | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | F | Signification |
| **Satisfaction** | Inter-groupes | 1,294 | 2 | 0,647 | 1,799 | 0,168 |
| | Intra-groupes | 65,848 | 183 | 0,360 | | |
| | Total | 67,142 | 185 | | | |
| **Satisfaction 1** | Inter-groupes | 1,086 | 2 | 0,543 | 1,311 | 0,272 |
| | Intra-groupes | 75,786 | 183 | 0,414 | | |
| | Total | 76,872 | 185 | | | |
| **Satisfaction 2** | Inter-groupes | ,708 | 2 | 0,354 | 0,914 | 0,403 |
| | Intra-groupes | 70,828 | 183 | 0,387 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | 71,535 | 185 | | | |
| **Satisfaction 3** | Inter-groupes | 2,501 | 2 | 1,251 | 2,389 | 0,095 |
| | Intra-groupes | 95,803 | 183 | 0,524 | | |
| | Total | 98,304 | 185 | | | |
| **Satisfaction 4** | Inter-groupes | 1,475 | 2 | 0,738 | 1,641 | 0,197 |
| | Intra-groupes | 82,260 | 183 | 0,450 | | |
| | Total | 83,735 | 185 | | | |

**ت. حسب متغير المؤهل العلمي:**

**Statistiques de groupe**

| | Le Niveau Scientifique | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| **Satisfaction** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,2746 | 0,57488 | 0,06468 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,3534 | 0,62255 | 0,06018 |
| **Satisfaction 1** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,1819 | 0,64254 | 0,07229 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,3056 | 0,64409 | 0,06227 |
| **Satisfaction 2** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,2089 | 0,58686 | 0,06603 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,2467 | 0,64870 | 0,06271 |
| **Satisfaction 3** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,2114 | 0,70964 | 0,07984 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,2748 | 0,74506 | 0,07203 |
| **Satisfaction 4** | دون فما بكالوريا | 79 | 3,5011 | 0,63465 | 0,07140 |
| | فوق فما جامعي | 107 | 3,5762 | 0,70083 | 0,06775 |

**Test des échantillons indépendants**

| Le Niveau Scientifique | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig, | t | ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Satisfaction** | Hypothèse de variances égales | 0,575 | 0,449 | -0,881 | 184 | 0,379 | -0,07881 | 0,08942 | -0,25522 | 0,09761 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,892 | 175,006 | 0,374 | -0,07881 | 0,08835 | -0,25317 | 0,09556 |
| **Satisfaction 1** | Hypothèse de variances égales | 0,254 | 0,615 | -1,296 | 184 | 0,197 | -0,12371 | 0,09544 | -0,31202 | 0,06460 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,297 | 168,443 | 0,197 | -0,12371 | 0,09541 | -0,31206 | 0,06464 |
| **Satisfaction 2** | Hypothèse de variances égales | 0,742 | 0,390 | -0,410 | 184 | 0,683 | -0,03787 | 0,09245 | -0,22027 | 0,14453 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,416 | 176,507 | 0,678 | -0,03787 | 0,09106 | -0,21758 | 0,14184 |
| **Satisfaction 3** | Hypothèse de variances égales | 0,312 | 0,577 | -0,585 | 184 | 0,559 | -0,06337 | 0,10832 | -0,27709 | 0,15034 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,589 | 172,534 | 0,556 | -0,06337 | 0,10753 | -0,27562 | 0,14887 |
| **Satisfaction 4** | Hypothèse de variances égales | 0,848 | 0,358 | -0,751 | 184 | 0,454 | -0,07503 | 0,09992 | -0,27216 | 0,12210 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,762 | 176,437 | 0,447 | -0,07503 | 0,09843 | -0,26928 | 0,11923 |

**ث. حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

**Statistiques de groupe**

| | La discipline d'inspection | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| **Satisfaction** | عربية | 128 | 3,3255 | 0,60115 | 0,05313 |
| | فرنسية | 58 | 3,3076 | 0,61035 | 0,08014 |
| **Satisfaction 1** | عربية | 128 | 3,2805 | 0,59900 | 0,05294 |
| | فرنسية | 58 | 3,1926 | 0,73742 | 0,09683 |
| **Satisfaction 2** | عربية | 128 | 3,2375 | 0,60808 | 0,05375 |
| | فرنسية | 58 | 3,2155 | 0,65636 | 0,08618 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Satisfaction 3** | عربية | 128 | 3,2641 | 0,75761 | 0,06696 |
| | فرنسية | 58 | 3,2121 | 0,66625 | 0,08748 |
| **Satisfaction 4** | عربية | 128 | 3,5141 | 0,68981 | 0,06097 |
| | فرنسية | 58 | 3,6110 | 0,63424 | 0,08328 |

| **Test des échantillons indépendants** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **La discipline d'inspection** | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
| | | F | Sig, | t | ddl | Sig, (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| **Satisfaction** | Hypothèse de variances égales | 0,000 | 0,994 | 0,187 | 184 | 0,852 | 0,01788 | 0,09561 | -0,17074 | 0,20651 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,186 | 108,699 | 0,853 | 0,01788 | 0,09616 | -0,17270 | 0,20847 |
| **Satisfaction 1** | Hypothèse de variances égales | 3,761 | 0,054 | 0,861 | 184 | 0,391 | 0,08788 | 0,10210 | -0,11356 | 0,28933 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,796 | 92,470 | 0,428 | 0,08788 | 0,11036 | -0,13128 | 0,30705 |
| **Satisfaction 2** | Hypothèse de variances égales | 0,305 | 0,581 | 0,223 | 184 | 0,824 | 0,02198 | 0,09868 | -0,17271 | 0,21667 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,216 | 102,968 | 0,829 | 0,02198 | 0,10157 | -0,17946 | 0,22342 |
| **Satisfaction 3** | Hypothèse de variances égales | 3,135 | 0,078 | 0,450 | 184 | 0,653 | 0,05199 | 0,11563 | -0,17614 | 0,28013 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 0,472 | 124,223 | 0,638 | 0,05199 | 0,11017 | -0,16606 | 0,27005 |
| **Satisfaction 4** | Hypothèse de variances égales | 0,327 | 0,568 | -0,910 | 184 | 0,364 | 0-,09697 | 0,10654 | -0,30717 | 0,11322 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -0,940 | 119,121 | 0,349 | 0-,09697 | 0,10321 | -0,30134 | 0,10740 |

**ج. حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

| **ANOVA à 1 facteur** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **L'expérience Profésionelle** | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | F | Signification |
| **Satisfaction** | Inter-groupes | 0,767 | 2 | 0,384 | 1,057 | 0,349 |
| | Intra-groupes | 66,375 | 183 | 0,363 | | |
| | Total | 67,142 | 185 | | | |
| **Satisfaction 1** | Inter-groupes | 0,603 | 2 | 0,301 | 0,723 | 0,487 |
| | Intra-groupes | 76,269 | 183 | 0,417 | | |
| | Total | 76,872 | 185 | | | |
| **Satisfaction 2** | Inter-groupes | 1,261 | 2 | 0,631 | 1,642 | 0,196 |
| | Intra-groupes | 70,274 | 183 | 0,384 | | |
| | Total | 71,535 | 185 | | | |
| **Satisfaction 3** | Inter-groupes | 0,900 | 2 | 0,450 | 0,845 | 0,431 |
| | Intra-groupes | 97,405 | 183 | 0,532 | | |
| | Total | 98,304 | 185 | | | |
| **Satisfaction 4** | Inter-groupes | 0,527 | 2 | 0,264 | 0,580 | 0,561 |
| | Intra-groupes | 83,208 | 183 | 0,455 | | |
| | Total | 83,735 | 185 | | | |

**8.10. نتائج الفرضية الثامنة:** – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز حسب المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية الآتية:

**أ. حسب متغير الجنس:**

| Test[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Le Genre** | **Motivation** | **Motivation 1** | **Motivation 2** | **Motivation 3** | **Motivation 4** | **Motivation 5** |
| U de Mann-Whitney | 3870,500 | 3936,000 | 3734,000 | 3645,000 | 3666,000 | 3711,500 |
| W de Wilcoxon | 6148,500 | 11076,000 | 6012,000 | 5923,000 | 10806,000 | 5989,500 |
| Z | -0,329 | -0,144 | -0,717 | -0,971 | -0,911 | -0,782 |
| Signification asymptotique (bilatérale) | 0,742 | 0,886 | 0,473 | 0,332 | 0,362 | 0,434 |
| a, Critère de regroupement: sexe | | | | | | |

**ب. حسب متغير العمر:**

| Test[a,b] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **L'âge Chronique** | **Motivation** | **Motivation 1** | **Motivation 2** | **Motivation 3** | **Motivation 4** | **Motivation 5** |
| Khi-deux | 1,612 | 4,737 | 1,594 | 1,935 | 3,677 | 0,679 |
| ddl | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Signification asymptotique | 0,447 | 0,094 | 0,451 | 0,380 | 0,159 | 0,712 |
| a, Test de Kruskal Wallis | | | | | | |
| b, Critère de regroupement: age | | | | | | |

**ت. حسب متغير المؤهل العلمي:**

| Test[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Le Niveau Scientifique** | **Motivation** | **Motivation 1** | **Motivation 2** | **Motivation 3** | **Motivation 4** | **Motivation 5** |
| U de Mann-Whitney | 4194,500 | 3901,000 | 4171,000 | 4214,000 | 4150,000 | 3958,000 |
| W de Wilcoxon | 7354,500 | 7061,000 | 7331,000 | 7374,000 | 7310,000 | 9736,000 |
| Z | -0,088 | -0,899 | -0,153 | -0,035 | -0,211 | -0,741 |
| Signification asymptotique (bilatérale) | 0,930 | 0,369 | 0,878 | 0,972 | 0,833 | 0,459 |
| a, Critère de regroupement: niveau | | | | | | |

**ث. حسب متغير مادة التفتيش (لغة عربية / لغة فرنسية):**

| Test[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **La discipline d'inspection** | **Motivation** | **Motivation 1** | **Motivation 2** | **Motivation 3** | **Motivation 4** | **Motivation 5** |
| U de Mann-Whitney | 3673,000 | 3584,500 | 3695,000 | 3507,000 | 3658,000 | 3570,500 |
| W de Wilcoxon | 11929,000 | 11840,500 | 11951,000 | 11763,000 | 5369,000 | 11826,500 |
| Z | -0,115 | -0,376 | -0,050 | -0,604 | -0,159 | -0,417 |
| Signification asymptotique (bilatérale) | 0,909 | 0,707 | 0,960 | 0,546 | 0,874 | 0,677 |
| a, Critère de regroupement: matière | | | | | | |

**ج. حسب متغير سنوات الخبرة المهنية في التفتيش:**

| Test[a,b] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **L'expérience Professionelle** | **Motivation** | **Motivation 1** | **Motivation 2** | **Motivation 3** | **Motivation 4** | **Motivation 5** |
| Khi-deux | 2,057 | 3,697 | 1,087 | 0,405 | 1,252 | 2,308 |
| ddl | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Signification asymptotique | 0,358 | 0,157 | 0,581 | 0,817 | 0,535 | 0,315 |
| a, Test de Kruskal Wallis | | | | | | |
| b, Critère de regroupement: expérience | | | | | | |