جامعة الجزائر2 ابو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
مليكة شارف خوجة

إشراف:
أ.د. أحمد دوقة

السنة الجامعية 2017-2018

جامعة الجزائر2ابو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
مليكة شارف خوجة

إشراف:
أ.د. أحمد دوقة

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د/زبدي نصر الدين، جامعة الجزائر 2 ..... رئيسا
أ.د/ دوقة أحمد ، جامعة الجزائر 2 ..... مقررا
أ.د/ ميزاب ناصر، جامعة تيزي وزو ..... عضوا
أ.د/ صرداوي نزيم، جامعة تيزي وزو ..... عضوا
د/ سليماني جميلة، جامعة الجزائر 2 ..... عضوا
د/ برزوان حسيبة، جامعة الجزائر 2 ..... عضوا

السنة الجامعية 2017-2018

كلمة شكر

بداية أشكر الله عزّ وجل الذي أمدني بعونه وتوفيقه على إتمام هذا العمل راجية جل شأنه تحسين عاقبتنا في الأمور كلها.

إنّه لمن دواعي مبدأ الإخلاص والإمتنان أن أتقدم بشكري الجزيل واحترامي الكبير إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد دوقة على نصائحه وتوجيهاته القيّمة وعلى كفاءته العلمية في إدارة هذا العمل.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مديرية التربية لولاية بومرداس، وإلى كل مدراء المؤسسات التعليمية ومفتشي التربية والتعليم الإبتدائي لولاية بومرداس، على التسهيلات التي قدمت لنا، وإلى جميع المدرّسين الذين ساهموا في الإجابة على مقياسي الدراسة رغم انشغالاتهم العديدة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة هذا العمل.

ولا يسعني في ختام هذه الكلمة إلاّ أن أتوجه إلى الله بالدعاء بأن يحفظ الجميع ويجزيهم خير الجزاء في الدنيا والآخرة، وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل إنّه سميع مجيب.

إهداء

إلى والدي لفضلهما الكبير بعد الله سبحانه وتعالى

إلى زوجي لما قدّمه لي من عون ومساندة.

إلى ابنتي العزيزة

إلى جميع أفرد عائلتي

وإلى كل من مد إليّ يد العون في إعداد هذا العمل ولو بكلمة طيبة مشجعة

ملخص الدراسة

مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين الجزائريين

ـ دراسة ميدانية في ولاية بومرداس ـ

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستويات الضغوط المهنية ومستويات دافعية الإنجاز لدى مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي، حسب المتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، السن، والخبرة المهنية، مع الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين.

وعليه فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

1.هل يعاني المدرّسون في المراحل التعليمية الثلاثة الإبتدائي والمتوسط والثانوي من مستويات عالية من الضغوط المهنية؟.

2.هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية؟.

3.هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغير السن؟.

4.هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية؟.

5.هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية؟.

6.هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغير السن؟.

7.هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية؟.

8.هل توجد علاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين؟ .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم معاينة المؤسسات التعليمية الواقعة بولاية بومرداس عن طريق أسلوب المعاينة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عدد البلديات التي تمّ اختيار مؤسساتها التعليمية(19) بلدية من أصل(32). وبلغت عينة الدراسة التي خضعت استجاباتهم للتحليل الإحصائي (655) منهم (165) مدرّس، و(490) مدرّسة، مثّلت نسبة (7,02%) من مجتمع الدراسة الكلي البالغ عدده (9325) مدرّس من الجنسين.

واعتمدنا على المنهج الوصفي والمنهج الوصفي المقارن، واستخدمنا في الدراسة مقياسين مقياس مصادر الضغوط المهنية تم بناؤه من قبل الباحثة اشتمل على (48) عبارة موزعة على أربعة مصادر وهي: ضغوط طبيعة العمل، الضغوط المادية والفيزيقية، الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية، والضغوط العلائقية، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد

خليفة والمكيّف على البيئة الجزائرية من قبل بشيرمعمرية، ويتكون المقياس من(50)عبارة تتوزّع على خمسة أبعاد وهي: الشعور بالمسؤولية، السّعي نحو التفوّق والطموح،المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

وتمّت المعالجة الإحصائية بواسطة برنامج SPSS الإصدار (20)، واعتمدنا على بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي والإحصاء الإستدلالي التي تتناسب مع المنهج المعتمد في الدراسة وهي: النسب المئوية، الأشكال البيانية، المتوسطات الحسابية، المتوسطات الرتبية، المدى، الانحرافات المعيارية، معامل الثبات ألفا كرنباخ، اختبار اعتدالية التوزيع، إختبار "ت"لعيّنة واحدة، إختبار ليفن لتجانس التباين، إختبار تحليل التباين الأحادي، إختبار شيفيه لتحديد اتّجاه دلالة الفروق ، اختبار كروسكال ـ واليس (إختيار مجموع الرتب) ، معامل الإرتباط بيرسون.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1.يعاني المدرّسون في المراحل التعليمية الثلاثة الإبتدائي والمتوسط والثانوي من مستويات عالية (غير حادة) من الضغوط المهنية.

2.وجود اختلاف في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية.

3.وجود اختلاف في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر السن.

4.عدم جود اختلاف في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية.

5.عدم وجود اختلاف في مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية.

6.عدم وجود اختلاف في مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر السن.

7.عدم وجود اختلاف في مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية.

8.وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

Résumé :

Sources du stress professionnel et motivation d'accomplissement chez les Enseignants algériens

Une étude sur le terrain dans la wilaya de Boumerdes

La présente étude avait pour objectif d'identifier les niveaux du stress professionnel ainsi que les niveaux de motivation d'accomplissement chez les enseignants des différents cycles, primaire, moyen et secondaire selon les variables suivantes : Le cycle d'enseignement, l'âge et l'expérience professionnelle, tout en mettant en accent la relation entre le stress professionnel et la motivation d'accomplissement chez les enseignants.

La présente étude a tenté de répondre aux questions suivantes :

1. les enseignants dans les trois cycles de l'enseignement primaire, moyen et secondaire souffrent ils d'un stress professionnel élevé ?
2. les niveaux du stress professionnel chez les enseignants, varient ils selon le cycle d'enseignement ?
3. les niveaux du stress professionnel chez les enseignants, varient ils selon la variable âge ?
4. les niveaux du stress professionnel chez les enseignants, varient ils selon la variable expérience professionnelle ?
5. les niveaux du stress professionnel chez les enseignants, varient ils selon la variable expérience professionnelle ?
6. le niveau de motivation d'accomplissement, varie il chez les enseignants selon la variable âge ?
7. le niveau de motivation d'accomplissement chez les enseignants varie il selon la variable expérience professionnelle ?
8. Existe-il une relation entre le stress professionnel et motivation d'accomplissement chez les enseignants ?

Pour atteindre les objectifs de l'étude, un l'échantillon d'établissements d'enseignement situés dans la wilaya de Boumerdes a été prélevé à travers la méthode de grappes d'échantillonnage aléatoire, parmi la population des enseignants des cycles primaire, moyen et secondaire. (19) communes sur (32) ont été choisies.

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon de (655) enseignants (165 hommes, 490 femmes).

Pour atteindre les objectifs de l'étude, Nous avons adopté l'approche descriptive et la méthode descriptive comparée. Le test du stress professionnel chez les enseignants a été mesuré à partir de la discipline éducative et les études précédentes sur le thème. Le test a renfermé quatre dimensions réparties sur (48) items, ordonnées comme suit : les sources du stress liées à la nature du travail, les sources des pressions matérielles et physiques, les sources des stress sociales et la politique de l'enseignement et les sources du stress relationnel .

Le test de la motivation d'accomplissement préparé par Abdellatif Mohammed Khalifa adapté à l'environnement algérien par Bachir Mammeria a été utilisé, il se compose de (50) items est divisé en cinq dimensions : le sens de la responsabilité,

la poursuite de l'excellence et de l'ambition, la persévérance, le sens de l'importance du temps et de la planification pour l'avenir.

Et pour le traitement statistique, nous avons utilisé le logiciel SPSS version (20), et appliqué quelque indices de statistiques descriptives et statistiques inferentielle qui sont en rapport avec les indicateurs approuvés de l'étude, à savoir : les pourcentages, les graphiques, les moyennes arithmétiques, les moyennes des Rangs , l'étendue, l'écart-types, coefficient Alpha Cronbach, Test de normalité, test "T" pour un échantillon unique, Test d'homogénéité des variances de Levene, ANOVA à un facteur, Test de Scheffe, Test de Kruskal- Wallis, coefficient de corrélation Pearson.

Les résultats de l'étude ont montré que :

1. Le degré élevé (non aigue) du stress professionnel chez les enseignants dans les trois cycles d'enseignement.
2. Le degré de stress professionnel chez les enseignants, varie selon le cycle d'enseignement.
3. Le degré de stress professionnel varie en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants.
4. Il n'existe pas de différences dans les niveaux de motivation d'accomplissement chez les enseignants en fonction des cycles d'enseignement.
5. Il n'existe pas de différences dans les niveaux de motivation d'accomplissement chez les enseignants, selon la variable âge.
6. Il n'existe pas de différences dans les niveaux de motivation d'accomplissement chez les enseignants, par rapport à la variable d'expérience professionnelle.
7. Il n'existe pas de différences dans les niveaux de motivation d'accomplissement chez les enseignants.
8. Une relation à signification statistique existe entre le stress professionnel et la motivation d'accomplissement chez les enseignants.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

ملخص الدارسة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة ..... أ

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأوّل: الإطار العام لإشكالية الدراسة

1. إشكالية الدراسة 04
2. فرضيات الدراسة 13
3. أهمية الدراسة 13
4. أهداف الدراسة 14
5. المفاهيم الأساسية للدراسة 14
6. الدراسات السابقة 17

الفصل الثاني: مصادر الضغوط المهنية

تمهيد 37

1. الضغوط النفسية 38

1.1 لمحة تاريخية حول ظهور مفهوم الضغوط 38

2.1 مفهوم الضغوط النفسية وبعض المتغيرات المرتبطة بها 40

3.1 الإتّجاهات النظرية المفسّرة للضغوط 50

4.1 مصادر الضغوط النّفسية، أنواعها ومستوياتها 63

5.1 الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية 69

6.1 قياس الضغوط النفسية 73

2. الضغوط المهنية.....74
1.2 مفهوم الضغوط المهنية 74
2.2 النماذج النظرية المفسرة لضغوط العمل.....78
3.2 مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين.....81
4.2 أثار الضغوط المهنية على المدرسين 89
5.2 إستراتيجيات مواجهة وعلاج الضغوط النفسية.....92
خلاصة الفصل.....100

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد.....103
1.الدافعية.....104
1.1لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية.....104
2.1مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها 106
3.1تصنيف الدوافع.....111
4.1 وظائف الدافعية.....114
2. الدافعية للإنجاز.....115
1.2 مفهوم الدافعية للإنجاز 115
2.2 مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين.....119
3.2 مكونات الدافعية للإنجاز.....121
4.2. النماذج النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز.....122
5.2 العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....146
6.2 دافعية المدرسين نحو المهنة.....149
7.2 قياس الدافعية للإنجاز.....150
خلاصة الفصل 154

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد..... 158

1. الدراسة الإستطلاعية..... 159

2. منهج الدراسة..... 160

3. مجال إجراء الدراسة 161

4. مجتمع وعينة الدراسة 162

5. أدوات الدراسة..... 169

6. إجراءات التطبيق الميداني..... 179

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة..... 180

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد..... 184

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 185

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 194

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 201

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة..... 207

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة..... 213

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة..... 215

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة..... 225

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة..... 229

الخاتمة..... 232

المراجع..... 237

الملاحق..... 252

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
1	الفرق بين الضغط والاحتراق النفسي	47
2	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	127
3	توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب عدد المؤسسات التربوية وعدد المدرسين بولاية بومرداس(2015-2016)	162
4	المقاييس المسترجعة والصالحة للتحليل والملغاة حسب المراحل التعليمية	163
5	التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغيّري الجنس والحالة الاجتماعية	164
6	التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير الخبرة المهنية	166
7	توزيع أفراد العينة وفق متغير السن	166
8	توزيع أفراد العينة تبعاً للمرحلة التعليمية	167
9	التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقاً للوضعية الإدارية والمرحلة التعليمية	178
10	مصادر المقياس وأرقام العبارات	171
11	معامل الثبات معامل ألفا كرونباخ لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية	173
12	معامل الإرتباط بين مقياس الدافع إلى الإنجاز ومقاييس الدافع للإنجاز، وفعالية الذات والصلابة النفسية، والثقة بالنفس، والمثابرة	177
13	معامل الإرتباط بين مقياس الدافع إلى الإنجاز ومتغيري التشاؤم واليأس	178
14	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين) وطريقة معامل ألفا كرونباخ	178
15	معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز	179
16	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية	186
17	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقياس مصادر الضغوط الهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية	187
18	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية	189
19	اختبار T لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية ومتوسط درجة المقياس(120)، حسب متغيّر المرحلة التعليمية	189

20	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية	194
21	نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين للمراحل التعليمية الثلاثة	194
22	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب المرحلة التعليمية الثلاثة	197
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية	198
24	نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية	199
25	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر السن	201
26	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مصادر الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر السن	203
27	نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين لمتغير السن	203
28	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر السن	206
29	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر السن	205
30	نتائج اختبار Scheffe لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر السن	205
31	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر الخبرة المهنية	207
32	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية	209
33	نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين حسب متغيّر الخبرة المهنية	210
34	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغير الخبرة المهنية	210

35	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية	211
36	نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية	212
37	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز	216
38	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط درجة الإستجابة وتبعاً للمراحل التعليمية الثلاثة	217
39	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعاً للمرحلة التعليمية	218
40	متوسطات الرتب لمستوى دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية	219
41	نتائج اختبار كروسكال ـ والس لدلالة الفروق بين المتوسطات الرتبية لمستوى دافعية الإنجاز وفق متغير المرحلة التعليمية	219
42	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط الإستجابة وتبعا لمتغيّر السن	221
43	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيّر السن	222
44	متوسطات الرتب لمستوى دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن	223
45	نتائج اختبار كروسكال ـ والس لدلالة الفروق بين المتوسطات الرتبية لمستوى دافعية الإنجاز وفق متغيّر السن	224
46	الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط درجة الإستجابة وتبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية	225
47	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية	226
48	متوسطات الرتب لمستوى دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية	227
49	نتائج اختبار كروسكال ـ والس لدلالة الفروق بين المتوسطات الرتبية لمستوى دافعية الإنجاز وفق متغيّر الخبرة المهنية	228
50	نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة	229

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	المرحلة الفيزيولوجية للضغط حسب كانون	52
2	مراحل الإستجابة للضغوط ومظاهرها في نموذج سيلي	54
3	نظرية التقييم المعرفي للضغط	57
4	نموذج مارشال للضغوط.	78
5	نموذج جبسون وآخرون لضغوط العمل.	79
6	نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط.	80
7	مصادر ضغوط بيئة العمل	82
8	مصادر الضغوط العلاقات التربوية	85
9	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة والدافع والباعث)	110
10	أنواع الدوافع	113
11	نموذج فروم	132
12	نظرية العزو لوينر	133
13	نظرية تدرج الحاجات لماسلو	136
14	نموذج هرزبرج في الدافعية الصحية	139
15	نظرية ذات العاملين هرزبرج	140
16	مخطط العزو لدى هايدر	143
17	توزيع المقاييس حسب المراحل التعليمية ومدى صلاحيته	164
18	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية	165
19	توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة المهنية	166
20	توزيع أفراد العينة حسب متغيّر السن	167
21	توزيع أفراد العينة تبعا للمرحلة التعليمية	167
22	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيّري الوضعية الإدارية ومرحلة التعليمية	168
23	التقسيم الثلاثي لحدود فئات الإستجابة لمقياس مصادر الضغوط المهنية	185
24	مستوى الإستجابة للضغوط المهنية حسب محاور المقياس لدى أفراد عينة الدراسة	187

25	مستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية	188
26	مستوى الإستجابة لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر المرحلة التعليمية	196
27	المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير المرحلة التعليمية	197
28	مستوى الإستجابة للضغوط المهنية تبعا لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغير السن	202
29	المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير السن	204
30	مستوى درجة الموافقة لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	209
31	المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير الخبرة المهنية	211
32	مستويات فئات الاستجابة وحدودها لمقياس دافعية الإنجاز	215

مقدمة

مقدمة

لقد أدركت المجتمعات أنّ الرُقي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي للأمم رهين بمدى اهتمامها بقطاع التربية والتعليم الذي يمثل المرآة العاكسة لهذا التقدم في جميع مستوياته الإجتماعية، الإقتصادية، الحضارية والأخلاقية، فالتربية هي أساس بناء الأمة وأداة تحديد معالم مستقبلها.

وإذا كان كل نظام تربوي في العالم يسطّر لنفسه غايات وأهداف لتحقيقها، فإن المدرسة الجزائرية رغم مساعيها المتواصلة والدؤوبة لإصلاح هذا النظام الحسّاس في المجتمع، إلاّ أنّها تجد نفسها اليوم عاجزة عن تحقيق أهدافها، وهذا يعود إلى تشابك عدة صعوبات وعراقيل مسّت جميع مدخلات النظام التربوي بما فيها المدرّس الذي يُعد محور العملية التعليمية والمنفذ لبرامجها على أرض الواقع، فهو عنصر مساهم وهام في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، لذلك من الضروري توفير عوامل الاستقرار النفسي والمادي للمدرس وتوفير له جو مهني ومناخ تنظيمي ملائم يساعده على القيام بواجباته بفاعلية.

وتشكل الضغوط المهنية أكبر التحديات التي تواجه المدرّس بسبب ما تتّسم به مهنة التدريس من أعباء تُتعب الفكر وتنهك الجسم وتحطّم الأعصاب، وتنشأ الضغوط نتيجة تفاعل المدرّس مع البيئة المدرسية وما يترتّب عن هذا التفاعل من كثرة المطالب والتحديات التي تفوق قدرة المدرّس على تحمّلها بسبب عوامل عديدة منها : ثقل المسؤولية المهنية، تعدد أدوار المدرّس، العبء الكمي والكيفي للعمل، الفروق الفردية للتلاميذ و مشاكلهم السلوكية، تدني المكانة الإجتماعية للمدرّس، الضغوط الناشئة من إدارة المدرسة والنقص في المساندة الإجتماعية سواء من الزملاء أو المشرفين أو المدير، كلّها عوامل ضاغطة تؤثر على أداء المدرس، لذا صنفت مهنة التدريس من بين المهن الإجتماعية الأكثر ارتباطا بأعلى معدلات الضغوط.

ويرجع اهتمام الباحثين بموضوع الضغوط المهنية لوجود أدلّة واضحة على أنّ استمرار عمل المدرّس تحت مستويات عالية من الضغوط تصاحبه أمراض سايكوسوماتية منها أمراض القلب والشرايين، قرحة المعدة، ارتفاع ضغط الدم، ألام الظهر، أمراض الحبال الصوتية. ومظاهر نفسية كعدم الرضا عن العمل، وانخفاض تقدير الذات، عدم التوافق المهني، ومظاهر سلوكية وانفعالية وفكرية كالتغيب عن العمل، وفقدان القدرة على الابتكار في مجال التدريس، عدم الاهتمام واللاّمبالاة، الغضب وسرعة الإستثارة، النسيان وعدم التركيز.

غير أن هناك اختلاف بين المدرّسين في كيفية استجابتهم للضغوط المهنية، فما يشكّل ضغطا لأحدهم قد يكون شكلا من أشكال التحدي لدى مدرّس آخر، فالتعامل مع الضغوط يعتمد على قدرة المدرّس في الإستجابة لها، وعليه فوجود قدر معيّن من الضغط أمر مهم ولكن بما يتناسب وقدرات الفرد، فالإستجابة للضغوط تختلف باختلاف طبيعتها ومستوياتها وخصائص الفرد وإمكانياته الشخصية وخبراته، وطبيعة الجو العام الذي يميز المناخ التنظيمي. كما أن الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة مظهر من مظاهر الحياة لا يمكن تجنّبها أو الهروب منها، لأن ذلك يعني نقص فعاليات الفرد وقصور كفاءته ومن ثم الإخفاق في الحياة.

ولقد ركزت الدراسات في مجال الضغوط المهنية على البحث في طبيعتها ومستوياتها، وعلاقتها بمتغيرات ديمغرافية ومتغيرات نفسية وتنظيمية، قصد إيجاد أساليب فعالة للتكيّف معها ومواجهتها أو علاجها. وتؤثّر مستويات الضغوط المهنية إيجابا أو سلبا على جوانب متعددة من حياة الفرد منها الإنفعالية، السلوكية، العقلية، الإجتماعية والمهنية، وقد يتأثّر مستوى الضغوط بدوره بعدة متغيرات منها مستوى دافعية الإنجاز.

وتُعد دافعية الإنجاز أحد الدوافع الإجتماعية المكتسبة الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية، وتؤدي دورا أساسيا في فهم وتفسير السلوك البشري المعقد، إذ تعمل على رفع مستوى الأداء وهي العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق وناجح. ويشير دافع الإنجاز إلى التغلب على العقبات، والمثابرة من أجل أداء المهام الصعبة. كما يظهر الدافع إلى الإنجاز من خلال الرغبة في النجاح وتحصيل الأهداف، فالفرد مرتفع الدافع إلى الإنجاز يكون أكثر تحمّلا وأكثر إصرارا، ويعمل بجد وإتقان، معتزّا بإنجازاته التي يعتبرها ثمرة جهوده، ويعتبر نفسه قادرا على حل المشكلات التي تعترضه. وعليه يمكن اعتبار دافعية الإنجاز قوّة قد تساعد المدرّس في التغلب على الضغوط المهنية أو التقليل من آثارها السلبية.

من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى معرفة مستويات الضغوط المهنية ومستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا للمتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، السن، والخبرة المهنية، والتعرّف على العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تقسيمها إلى بابين، تضمن الباب الأول الجانب النظري من الدراسة واحتوى على ثلاثة فصول، بينما خصص الباب الثاني للجانب التطبيقي للدراسة واشتمل على فصلين، وذلك على التفصيل الآتي:

الفصل الأول: تضمن الإطار العام لإشكالية الدراسة، حيث تطرقنا فيه إلى إشكالية الدراسة، فرضياتها وتساؤلاتها، أهداف الدراسة وأهميتها، المفاهيم الأساسية للدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصصناه لمصادر الضغوط المهنية، حيث قسمناه إلى جزئين: الجزء الأول خصص للضغوط النفسية واحتوى على العناصر التالية: لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الضغوط النفسية، مفهوم الضغوط النفسية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، الاتجاهات النظرية المفسّرة للضغوط، مصادر الضغوط النّفسية أنواعها ومستوياتها، الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية، قياس الضغوط النفسية. أما الجزء الثاني تضمّن الضغوط المهنية واشتمل على العناصر التالية: مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرّسين، النماذج النظرية المفسّرة لضغوط العمل، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين، آثار الضغوط المهنية على المدرّسين، إستراتيجيات مواجهة وعلاج الضغوط النفسية.

الفصل الثالث: خصصناه لدافعية الإنجاز وقسّمناه بدوره إلى جزئين: الجزء الأوّل خصص للدافعية وتطرقنا فيه إلى العناصر التالية: لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية، مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، تصنيف الدوافع، وظائف الدافعية، بينما الجزء الثاني خصص لدافعية الإنجاز وتطرقنا فيه إلى مفهوم دافعية الإنجاز، مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين، مكونات دافعية الإنجاز، النماذج النظرية المفسّرة لدافعية الإنجاز، العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، دافعية المدرّسين نحو المهنة، وقياس الدافعية للإنجاز.

الفصل الرابع: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة وتطرقنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية، منهج الدراسة، مجال إجراء الدراسة، وصف عينة الدراسة وكيفية اختيارها، وصف مقاييس الدراسة والخلفية النظرية لبناء المقياسين وطريقة تنقيطهما مع التأكد من ثباتهما، وفي الأخير عرضنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس: خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأوّل

الفصـل الأوّل: الإطار العام لإشكالية الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الأساسية للدراسة
6. الدراسات السابقة

1.إشكالية الدراسة

يشهد عالمنا المعاصر تغيرات جذرية وتحولات عميقة شملت جميع مجالات الحياة الإجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، والحضارية نتيجة التطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية، إنّه عصر العولمة والتحدّيات الذي تفرضه الدول المتطورة علميا واقتصاديا وقد نتج عن ذلك تعقد الحياة وتزايد مستوى الطموح للوصول إلى الرفاهية الذي ميّز المجتمعات المتقدمة.

لمسايرة هذا التطور في جميع مستوياته أصبح الفرد يسعى إلى تحقيق مكاسب مادية ومكانة إجتماعيه وطموحات قد تفوق قدراته الجسمية والعقلية والنفسية، فمهما حقق الفرد من تقدم على الصعيد الإجتماعي أو المهني إلاّ انّه يشتكي ويعاني من الضيق والقلق والإضطراب وعدم الرضا، هذا الوضع يجعله يعيش تحت وطأة الضغوط النفسية.

وقد نال موضوع الضغوط النفسية إهتمام واسع النطاق من قبل الباحثين، باعتباره سمة العصر، ويتجلى ذلك بوضوح من خلال البحوث العلمية والإصدارات والملتقيات الدولية والبرامج التدريبية المختلفة التي أُقيمت حول الموضوع. فالبحث عن مصادر الضغوط بكل أنواعها وأبعادها ومستوياتها يدخل في إطار تجاوز تأثيراتها السلبية التي تتركها على الفرد والمجتمع.

وتمثل الضغوط أحد الأسباب المؤدية للإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية، إذ تشير الإحصاءات الأمريكية أن (50%) أو أكثر من الأفراد في الولايات المتحدة يعانون عرض من أعراض الاضطرابات النفسجسمية وأن (75%) من نفس الأفراد يعانون من أمراض ناجمة عن الضغط النفسي كالقرحة، الصُداع، إرتفاع ضغط الدم، وألام الظهر. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2009).

ويشير فيرري أن الضغط عبارة عن علاقة الفرد بمحيطه، وهو رد فعل تُجاه تهديد والضغط عبارة عن تفاعل بين الموقف المهدد ورد فعل الفرد وهناك ضغط عادي حيث تكون الاستجابة مناسبة ولدى الفرد أساليب مقاومة تسمح له بالتكيّف، لكن في الضغط المرضي لا يستطيع الفرد تحقيق التكيف ويؤدي ذلك إلى اضطرابات نفسية جسمية مزمنة ومستمرة. (M. Ferreri,1999).

وتشكل الضغوط المهنية أحد أنواع الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حياته، ولا يقتصر تأثيرها على الجانب النفسي والجسدي للفرد وإنما يمتد ليشمل أداءه الوظيفي الذي يظهر في شكل تدني دافعيته للإنجاز وعدم الرضا الوظيفي مما ينعكس في النهاية سلباً على أداء

المؤسسة. فالضغوط المهنية هي إستجابة تدل على حالة الإجهاد النفسي والجسمي بسبب بعض الظروف القاسية في بيئة العمل.

كما يشير بودارن أن العمل بلا شك يعتبر مصدر للضغوط وهذا راجع إلى وجود صراعات مرتبطة بميدان العمل التي تؤدي إلى مشاكل صحية وإلى عدم الرضا الوظيفي وغياب الدافعية للإنجاز. (M. Boudaréne, 1999)

ولقد حظي موضوع الضغط المهني باهتمام خاص لإرتباطه المباشر بأداء العمّال ونوعية الإنتاج ففي دراسة قام بإجرائها Shemeck et Bruning (1968) على عينة من العمّال وجد أنّ نسبة الأخطاء في العمل تزداد بعد تعرّض العمّال للضغوط النفسية، وفي نفس الإتجاه بيّنت دراسة Stewart et al(2003) أن الضغوط النفسية هي المسؤولة عن انخفاض الإنتاجية والأداء في (81%). (أحمد عيد مطيع الشخانبة،2010).

ولقد مسّت ظاهرة الضغوط مهن عديدة من بينها مهنة التربية و التعليم، هذا القطاع الذي تحرص الدول على إعطاءه مكانة مميّزة كونه يمثل الأداة الإجتماعية الأولى لرسم معالم الحضارة الإنسانية باعتباره الأساس الذي تبنى عليه مختلف القطاعات الإقتصادية، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين ما البلد المتخلف اقتصاديا إلاّ البلد المتخلف تربوياً، فهذا التقدم الذي غيّر معالم الحياة وراءه أنظمة تربوية تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي راق يرمي إلى بناء أفراد على مستوى من التفكير الرائد وتكوين مجتمعات تنشد التقدم و الإرتقاء قصد إعداد مخرجات قادرة على مواجهة التحديات في مختلف مجالات الحياة .

وعلى هذا الأساس عمدت الدولة الجزائرية إلى إصلاح المدرسة وإعطاءها مكانة معتبرة وبذلت جهود لإصلاح قطاع التربية والتعليم، ووفرت إمكانيات مادية وبشرية، غير أن هذا الإصلاح لا يكفي إذا لم نول إهتمام خاص للمدرّس، باعتباره الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والمنفذ لبرامجها، فمن الضروري مراعاة أوضاعه المهنية للتخفيف من حدّة الضغوط التي يواجهها لما لها من أثر بالغ على أداءه المهني، فتوفير عوامل الإستقرار والراحة النفسية للمدرّس تُعينه على القيام بأدواره التربوية المتعددة على أحسن وجه.

ولقد أشارت بحوث عديدة أن مهنة التدريس تأتي في مقدمة المهن الإجتماعية الأكثر إرتباطاً بأعلى معدّلات الضغوط المهنية والتي تترجم بحالة من الإجهاد الجسمي والنفسي نتيجة الأعباء الزائدة في العمل، وتعرف الضغوط المهنية بأنها إدراك المدرّس أن متطلبات العمل تفوق قدراته وإمكاناته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل، وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي

يجب أن يقوم به المدرّس، بالإضافة إلى مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه وعدم استخدامه مهاراته وخبراته في التدريس.(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية تُعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطاً، فهي أكثر المهن الضاغطة وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة ، يرجع بعضها إلى شخصية المدرّس التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة في مجال التعليم ومؤسساته وما ينظّم أو يقيّد عمله من قرارات ولوائح وقوانين ، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الخارجية التي يعيش فيها المدرّس ومدى تقديرها لدور المدرّس ولأهمية التعليم.(حزم على عبد الواحد وافي ،سماح محمد محمد حسين ، 2015).

فالحياة النفسية للمدرّس في جميع المراحل التعليمية مليئة بالمشاكل والمتاعب الناجمة عن أعباء المهنة ومتطلباتها وكثرة أدورها، كما أن تهاون المدرّس في عمله وأداء مهامه دون رغبة ودون دافع يؤدي إلى إبعاد المدرسة عن تحقيق أهدافها السامية.

وعليه، إذا كان العمل يعتبر وسيلة لتحقيق الذات وتلبية حاجات نفسية واجتماعية للعامل نلاحظ أن المدرّس في البلاد العربية لايزال في أسفل السلم الوظيفي المالي مقارنة ببقية الوظائف كالطبيب والصيدلي والمهندس والمحامي وغيرهم من الموظفين، وهو يعاني من قلة الراتب الشهري وقلة العلاوات والحوافر المالية وهذا ما يؤدي الى تقصيره في أداء واجبه العلمي والتربوي. (أحمد مصطفى حليمة، 2015).

إنّ الوضعية المهنية الضاغطة للمدرّس ناجمة عن الجو المهني العام الذي يؤدي فيه مهامه التربوية في جميع المراحل التعليمية فاكتظاظ الأقسام، التغيير في المناهج الدراسية ضعف العائد المادي للمهنة، التفتيش الذي يزعج المدرّس، عدم وجود فرص للترقية، تدني المكانة الإجتماعية للمدرّس، عدم استشارة المدرّس في اتخاذ القرارات المتعلقة بمهامه، التعامل مع الإدارة، التلاميذ، المدرّسين، الإعداد المهني للمدرّسين مع تعدد أدواره ومسؤولياته كلها مؤشرات دّالة على الوضعية الصعبة للمدرّس.

ولقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها Pelzer et al (2008) على(21307) من مدرّسي المدارس العامة في جنوب إفريقيا أن انتشار معدل الأمراض المرتبطة بالضغوط هي: ارتفاع ضغط الدم بـ (15,6%)، والقرحة المعدية بـ (9,1%)، ومرض السكري بـ (4,5%) والربو بـ (3,5%)، ولا يتوقف تأثير الضغوط على صحة العامل النفسية والجسمية فحسب بل

قد تؤثر على اتجاهاته نحو مهنة التعليم وتُضعف أدائه، ففي استطلاع للرأي أجراه الإتحاد الوطني الأمريكي عام (1983)، أقرّ أنّ (50%) من المدرّسين أنهم لن يختاروا مهنة التعليم فيما لو عادوا إلى سنوات الدراسة مرة أخرى، وهذا بسبب الضغوط المرتفعة التي يتعرضون لها يوميا وباستمرار. (مصطفى منصوري، 2017).

ولقد اتضح من خلال المقابلات التي أجريناها مع المدرّسين في مختلف المراحل التعليمية أن المدرّس الجزائري يعمل في جو مهني مشحون بالصراعات والتناقضات بسبب مكانتهم الإجتماعية المتدنية والصراعات المستمرة مع الإدارة والزملاء، التلاميذ.... إلخ. وما الإضرابات التي شهدتها المؤسسات التربوية في السنوات الأخيرة إلاّ مؤشرا دالا على معانات المدرّس الجزائري ورفضه لواقعه المهني.

وفي نفس الاتجاه بينت دراسة الباحث ناصر الدين زبدي(2002) في دراسة حول سيكولوجية المدرّس، أن مكانة المدرّس الجزائري في حالة اهتزاز، فبعدما كان من الإطارات المرموقة في المجتمع أصبح في المراتب الدنيا من حيث الدخل والقدرة الشرائية، كما أشار الباحث أن كثرة الأمراض خصوصا منها المرتبطة بالمهمة التربوية مثل الحساسية، أمراض الحبال الصوتية، .... الناجمة عن الضغط النفسي والإجهاد في العمل، وأيضاً إنعدام الوسائل التعليمية.... كل ذلك يشير إلى أن المدرّس الجزائري يعاني من مشاكل عديدة ترهقه يومياً متاعب صحية وأخرى اجتماعية وثالثة إدارية تجعل منه يعيش حياة بائسة مشحونة بالمتاعب الصحية (المرض) والنفسية (القلق والتوتر). (ناصر الدين زبدي، 2007).

لقد أثبتت أيضا العديد من الدراسات في مجال الضغوط المهنية أن الضغوط منتشرة في جميع المهن دون استثناء، إلا أنها تتباين من مهنة إلى أخرى وقد يختل الشعور بالضغط حتى في نفس المهنة، ففي مهنة التدريس نجد كل مرحلة تعليمية تتميز بمناخ تنظيمي مختلف عن الأخرى سواء من حيث عدد ساعات العمل، البرامج الدراسية، الأجر، سن التلاميذ والفروق الفردية بينهم، كل هذا قد يؤدي إلى التباين في الشعور بالضغوط المهنية.

وبيّنت دراسة Farber (1991) أن المصادر الأساسية لضغوط العمل لدى المدرّسين الأمريكيين مرتبة كالآتي: عبء العمل، تدني نظرة المدرّس لمهنته، وسلوك التلاميذ، كما أشارت الدراسة أن الضغوط النفسية لدى المدرّسين ذوي الخبرة التدريسية المحدودة أكثر شعورا بالضغوط مقارنة مع المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة،2015).

في حين أشارت دراسة الشهراني ورفاع (1995) والتي هدفت إلى معرفة مصادر الإجهاد النفسي وأساليب التكيف لدى المدرّسين وتوصل إلى أهم مصادر الإجهاد وهي:

1. عدم الاهتمام واللامبالاة من قبل الطلبة
2. عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة في المدرسة.
3. عدم توفر مختبر علوم مناسب في المدرسة.
4. نقل المدرّس من مدرسة لأخرى.
5. ازدحام الصفوف بالتلاميذ.
6. وضع حصص العلوم في الحصص الأخيرة
7. سوء المعايير المستخدمة في تقويم المدرّسين

كما أشارت نفس الدراسة إلى وجود فروق في الإجهاد النفسي حسب موقع المدرسة.

بينما بيّنت دراسة دانيهام ستيف تحت عنوان أسباب استقالة المدرّسين عن المهنة أن الإستقالة هي استجابة واضحة لتعرضهم لضغوط قوية جداً تعود لمصادر مختلفة من بينها:

1. عجز المدرّس عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية.
2. معاناته من الإتجاهات السلبية للمجتمع نحو المهنة.
3. نقص العائد المادي.
4. سوء أخلاق التلاميذ وتدهور علاقة المدرّس مع التلاميذ. (محمد الشبراوي محمد الأنور، 2009).

في حين بينت دراسة كل من Loiselle Jean ; Royer Nicole et al (2001) حول الشعور بالضغط المهني لدى الأساتذة الكنديين بكندا وأساليب الدعم المقدم إليهم من قبل المدرسة ، وبينت الدراسة أن مستوى الضغط يتراوح ما بين المتوسط والعالي، كما بينت الدراسة أيضا أن المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة أكثر من(16) سنة هم الفئة التي سجّلت عندهم أعلى مستويات الضغوط ، وتتمثل مصادر الضغوط المهنية للمدرّسين في مرحلة التعليم الإبتدائي والمتوسط في خمس مصادر أساسية وهي: سلوك التلاميذ، عبئ العمل، الإعتراف المهني، نقص الموارد و العلاقات بين الزملاء والأولياء.(Bernard Gangloff,2000).

وفي نفس الاتجاه أظهرت نتائج البحوث على المدرّسين أن توقعاتهم غير الواقعية عن ذواتهم هي إحدى المصادر المهمة لضغوطهم النفسية، وهذا ما قد يدفع المدرّس إلى المزيد من العمل فيكلّف نفسه بمهام لا تتفق مع إمكانياته وقدراته ممّا يسبب له إحباط وخيبة أمل هذه

التوقعات ترتبط بكل من صراع الدور وغموضه، والأفراد ذوي فاعلية ذات منخفضة يكون مستوى إنجازهم أعلى مما يتوقعون عن إمكانياتهم، على عكس الأفراد ذوي فاعلية ذات مرتفعة يكون إنجازهم أقل ممّا يتوقعون عن إمكانياتهم.(حمدي على الفرماوي ورضا عبد الله،2009).

ويتوقف نجاح أو فشل العملية التعليمية على مجموعة من العوامل ويعدُ المدرّس أحد أهم هذه العوامل لأن مستوى أدائه وإنجازه للمهام والمسؤوليات التربوية غالباً ما يحدّد إلى حد كبير مستوى العملية التربوية في المجتمع، فالعملية التعليمية تتطلب من المدرّس أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط قصد نجاحها من بينها الدافعية للإنجاز.

فالدافعية للإنجاز مؤشر هام لنجاح العملية التعليمية ومكوناً أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتأكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف.

وأشار ماكليلاند إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة. فالنمو الإقتصادي في أي مجتمع ناتج عن الدافع للإنجاز لدى أفراده، ويرتبط إزدهار وهبوط النمو الإقتصادي بإرتفاع وإنخفاض مستوى الدافعية للإنجاز. حيث يحول ضعف التوجّه الإنجازي دون بذل الجهد وتكريس الطاقة في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها الفرد. وهناك أيضا ارتباط بين الأداء الإبداعي والدافعية العالية للإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

ويرى Hoy et Miskel (1978) بأن المدرّسين في المدارس مثلهم مثل غيرهم في المؤسسات الأخرى لهم حاجات سيكولوجية ولديهم الرغبة في إنجاز ما يكلفون به في مدارسهم، وأنهم قادرون على تحمّل مسؤوليتهم، كما يعتقد Sergiovanni (1980) بأن دور المدرسة المتميّز كمؤسسة إنسانية ينبغي أن تسعى لتحقيق الذات لدى المدرّس وتحسيسه بأهمية دوره التربوي الحساس في المجتمع. فمدير المدرسة مطلوب منه أن يتحلى سلوكه الإداري بصفات منها تشجيع المدرّسين من أجل استعمال مواهبهم وقدراتهم، واشراك المدرّسين للإسهام في القرارات المهمة في المدرسة، واثارة دافعيتهم. (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة ،2006).

وتشير الدافعية للإنجاز إلى الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء. (محمد محمود بني يونس، 2007).

فالمدرّس ذي الدافعية العالية يُدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويكثف جهوده قصد النجاح في مهامه، ويستخدم بذلك الإستراتيجيات الإبداعية لتحقيق الأهداف التربوية،

وذلك أصبح من الضروري البحث عن أساليب زيادة الدافعية لدى المدرّسين، وأثبتت الدراسات في هذا المجال أنه يمكن تنمية الدافعية للإنجاز عن طريق المكافآت الداخلية مثل: إحترام الذات والمسؤولية والشعور بالإنجاز والإعتراف والتقدير. (أحمد محمد عوض بني أحمد، 2008)، ولقد بيّنت دراسة (2001) Igan أن هناك ستة عوامل لدافعية المدرّسين وهي: الإنجاز، الاعتراف، التقدير، العمل نفسه، المسؤولية، و التقدم. بينما أشارت دراسة (2003)، Smith، أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى المدرّسين. (معن محمود أحمد العياصرة، 2008) .

ويظهر الدافع للإنجاز من خلال تفاعل المدرّس مع البيئة المحيطة به والمناخ التنظيمي الذي يؤدي فيه مهامه التربوية. وإذا كان المدرّس يعاني من مستويات عالية من الضغوط قد تؤثر سلبا على صحته النفسية والجسدية وأداءه المهني وعلى دافعيته للإنجاز.

وهناك العديد من الدراسات عالجت موضوع الضغوط المهنية مع متغيرات نفسية وديمغرافية كالرضا الوظيفي، الاضطرابات السيكوسوماتية، تقدير الذات، الجنس، السن، الخبرة المهنية...الخ، ومن بينها دراسة (2000)Tang; Schmiz ; Schwarzer التي بينت أن المدرّسين أثناء مسيرة حياتهم العملية يتعرضون إلى مقادير كبيرة من الضغط النفسي، التي قد تؤدي الى إصابتهم بحالة من الإحباط وإلى إنهاك وأداء وظيفي بائس ومتدن وإلى الرغبة في التقاعد المبكر وترك المهنة (معن محمود أحمد عياصرة ،2008).

ومن ناحية أخرى أوضحت دراسة(1992) Tharakan أن السيدات العاملات مرتفعات الإنجاز يواجهن ضغوطاً مهنية بدرجة أكبر من السيدات العاملات منخفضات الإنجاز وذلك بسبب التوقعات المرتفعة منهن. (حسين مصطفى عبد المعطي ،2009)

كما بيّن الباحثان (2000) Haplin et Harris في دراستهما التي هدفت إلى تحديد نسبة الضغوط التي يتعرض لها المدرّسين في المدارس الحكومية في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الضغوط المهنية التي يتعرض لها المدرّسين و بين مستوى الإنجازات المتوقع منهم تحقيقها ومركز الضبط لديهم، وأن أكثر المصادر إثارة للضغوط هي: كثرة الأعباء والمسؤوليات الوظيفية، والعلاقات بين المدرّسين و المشرفين ، قلة الدخل(الراتب) والعلاقة بين المدرّسين وزملائهم(محمد نايف عياصرة ، برهان محمود حمادنة ،2015)، بينما توصلت دراسة الباحث الجزائري باهي سلامي (2007) حول موضوع مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرّسي الابتدائي

والمتوسط والثانوي، إلى أن المدرّسين في جميع المراحل التعليمية دون استثناء يعانون من مستويات عالية من الضغوط المهنية، وتعد ضغوط الأعباء المهنية من أكثر المصادر المسببة للضغط، تليها ضغوط المكانة الإجتماعية والإقتصادية، وأخيرا ضغوط السياسة التعليمية، كما بيّنت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية. (باهي سلامي، 2007).

وبينت دراسة الباحث الجزائري العياشي بن زروق (2008) التي تحمل عنوان الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، وجود علاقة تأثير وتأثر (إيجابية) بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الدافعية للإنجاز، وكشفت الدراسة وجود حالات غير متوقعة أفراد قليلون ذوي مستوى دافعية للإنجاز مرتفعة مع أنّ مستوى الرضا لديهم منخفض. (العياشي بن زروق ،2008)، بينما أظهرت دراسة نظمي أبو مصطفى وياسر حسن الأشقر(2011) وجود علاقة سالبة دالة بين كل من الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني. (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين،2015).

كما بيّنت دراسة محمد بوفاتح (2013) أن مستوى الضغوط النفسية لدى الأساتذة الجزائريين بجامعة عمار ثليجي بولاية الأغواط متوسط، أما مستوى دافعيتهم للإنجاز يتراوح بين المتوسط والمرتفع، ومستوى عال من الطموح، كما أوضحت الدراسة عدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة الجامعيين (محمد بوفاتح ،2013).

فالدافعية للإنجاز تختلف من مجتمع إلى آخر على اختلاف الثقافات وأساليب التنشئة الإجتماعية، وتختلف أيضاً من فرد إلى آخر، ومن مهنة لأخرى. كما يمكن أن تكون دافعية الإنجاز خارجية و/أو داخلية، ففي مهنة التدريس قد تتأثر دافعية الإنجاز بالمناخ التنظيمي للمدرسة، وبالضغوط التي يواجهها المدرّس خاصة إذا كانت مستويات الضغوط شديدة وحادّة ومستمرة، وعدم دراية المدرّس بفنيات التعامل مع الضغوط، وغياب المساندة الوجدانية والدعم الإجتماعي. وهو الأمر الذي يؤثر مباشرة على الصحة النفسية والجسدية للمدرّس، مما ينعكس على أداءه التربوي وعلى مخرجات العملية التعليمية بصفة عامة. وهنا تكمن جدية وخطورة المشكلة المطروحة.

وفي هذا الصدد يؤكد(1966) Herzberg ضرورة الحذر من المحبطات التي تعمل على تخفيض دافعية الفرد مثلما تعمل الدوافع على تحسين أداء الفرد وتكيفه. ومن الأمثلة على هذه

المحبطات العزلة والضغوطات النفسية المستمرة. فالضغوط تعمل على تخفيض دافعية الفرد مثلما تعمل الدوافع على تحسين أداء الفرد وتكيفه. (عدنان يوسف العتوم وآخرون،2011).

ويشير طلعت منصور وفيولا الببلاوي (1981) إلى أن الآثار السلبية للضغط النفسي تتمثل في حالة الاحتراق النفسي والتوتر الشديد والشعور بالضيق والمشاعر غير السارة واللامبالاة وعدم الإكتراث وقلة الدافعية للإنجاز في العمل. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009).

لكن إذا كانت الضغوط إيجابية كما يشير(1993) Selye، فإن هذا النوع من الضغوط يدفع للإنجاز وينمي الإبداع والثقة بالنفس، ويدفع الأفراد إلى سرعة إنجاز الأعمال. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015)، ويضيف عبد الخالق النيال(1990) أن الدافع للإنجاز يعني أساسا الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه. (مجدي أحمد محمد عبد الله،2014).

وعليه، فالضغوط النفسية في العمل، قد تشكل قوة تحد على الإنجاز وتحقيق الذات وتأكيدها، خاصة إذا كانت مستويات الضغوط متوسطة (معتدلة). وبذلك يسعى المدرّس الى تحقيق حاجاته على الرغم ممّا تفرضه البيئة من مطالب وأعباء وضغوط، كما أن الدافعية الداخلية قد لا ترتبط بالمناخ التنظيمي، بل ترجع إلى إخلاص المدرّس لعمله، وحرصه الشديد على إتقان مهامه بفاعلية وبضمير مهني يساعده على التغلب على كل مصدر ضاغط من شأنه أن يعيق أداء رسالته النبيلة على أكمل وجه.

وفي ضوء ما سبق تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي: ما مستوى الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي ؟. هذا التساؤل يقودنا إلى طرح التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل يعاني المدرّسون في المراحل التعليمية الثلاثة (الإبتدائي والمتوسط والثانوي) من مستويات عالية من الضغوط المهنية ؟.
2. هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية؟
3. هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن؟.
4. هل تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية؟.
5. هل تختلف مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المراحل التعليمية؟.

6.هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن؟ .

7.هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية؟ .

8.هل توجد علاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين؟ .

2.فرضيات الدراسة

قصد الإجابة على التساؤلات السابقة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

1. يعاني مدرّسو الإبتدائي والمتوسط والثانوي من مستويات عالية من الضغوط المهنية.

2.تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المراحل التعليمية.

3. تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن.

4.تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية.

5. تختلف مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية.

6.تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن.

7. تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية.

8.توجد علاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

3.أهمية الدراسة

يكتسب موضوع مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز أهمية كبيرة من ناحيتين:

أولا: من الناحية النظرية

1.الاهتمام بالمدرّس لدوره الحساس في المجتمع وذلك بالبحث عن مصادر الضغوط المهنية التي قد تعيق أداءه التربوي.

2.البحث في مستويات الضغوط المهنية ومستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعا لاختلاف المراحل التعليمية، السن، والخبرة المهنية.

3.أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط الضغوط المهنية بكل من الرضا الوظيفي ومستوى الطموح، وتقدير الذات، والاضطرابات السيكوسوماتية، والصحة النفسية، إلا أننا لم نصادف دراسة تناولت الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين في المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على الظاهرة.

4.يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة منطلق لدراسات أخرى تتناول موضوع الضغوط المهنية والدافعية للإنجاز في ميادين خارج القطاع التربوي.

ثانيا: ومن الناحية التطبيقية

يمكن أن تُفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية والتربوية من تذليل العراقيل والصعوبات المؤثرة سلباً على المدرّسين، وإيجاد الحلول المناسبة لأداء عملهم في ظروف ملائمة.

4.أهداف الدراسة

ترمي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1.التعرف على مدى معانات المدرّسين من الضغوط المهنية التي يقيسها المقياس المعد لذلك.

2.الكشف عن مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية.

3.التحقق من مدى وجود فروق في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين راجعة لمتغيّر السن.

4.التحقق من مدى وجود فروق في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين راجعة لمتغيّر الخبرة المهنية.

5.التأكد من مدى وجود فروق في مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين راجعة لاختلاف المراحل التعليمية.

6. النظر في مدى وجود فروق في مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين راجعة الى متغيّر السن.

7.النظر في مدى وجود فروق في مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدّرسين راجعة الى متغيّر الخبرة المهنية.

8.الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

5. المفاهيم الأساسية للدراسة

تتضمن هذه الدراسة المفاهيم التالية:

1.5 مصادر الضغوط المهنية

عرفت السمادوني (1993) الضغوط النفسية للمدرّس على أنها: حالة الإجهاد الجسمي والعقلي التي تحدث نتيجة إدراكه لعدم قدرته على مواجهة متطلبات مهنة التعليم، ويصاحب تلك الحالة معدل عال من الإنفعالات السلبية المتمثلة في مجموعة من المظاهر الفسيولوجية والأعراض الإنفعالية والسلوكية. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة،2015).

ونقصد بمفهوم مصادر الضغوط المهنية: الوضعية النفسية المتأزمة التي تتميز بالضيق والتوتر التي يعاني منها المدرّس في مختلف المراحل التعليمية نتيجة مواجهته لأعباء مهنية متعددة تفوق قدرته على التحمل، بسب كثرة أدواره وتعدد مسؤوليته، وتدني مكانته الإجتماعية، وتدهور مستوى معيشته وقلة فرص الترقية والتطوير المهني، وعدم توفر الظروف الفيزيقية الملائمة، إضافة الى غموض السياسة التعليمية المتبعة إلى جانب توتر علاقاته التربوية بين الإدارة، المفتش، الزملاء، التلاميذ وأولياء التلاميذ، والتي تعكسها محاور المقياس وهي:

1.مصادر ضغوط طبيعة العمل: نقصد بمصادر ضغوط طبيعة العمل الأعباء المهنية التي يواجهها المدرّس الناجمة عن طبيعة مهنة التدريس كتعدد أدور المدرّس، تحضير الدروس، ثقل المسؤولية المهنية، عدم مراعاة مواقيت التدريس مع ظروف وإهتمامات المدرّس.

2.مصادر الضغوط المادية والفيزيقية: تشير الضغوط المادية إلى الراتب الشهري الذي يتقاضاه المدرس جراء أداء مهامه التعليمية ومدى ما توفره المهنة من فرص الترقية إلى المراتب العليا كالإشراف والإدارة، أما الضغوط الفيزيقية تتعلق ببيئة العمل وتشمل درجة الحرارة، التهوية، الضوضاء، نقص الوسائل التعليمية، نقص الخدمات الاجتماعية...إلخ.

3.مصادر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية: نعني بالضغوط الإجتماعية مكانة المدرّس في المجتمع. أما ضغوط السياسة التعليمية فهي الضغوط الناجمة عن التغيّرات الحاصلة في المنظومة التربوية (التغيّرات المستمرة في السياسة التعليمية، تقليد البرامج الأجنبية، صعوبة في فهم وتطبيق طريقة مقاربة التدريس بالكفاءات)، إضافة إلى عدم التحكم في وسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في مجال التربية.

4.مصادر الضغوط العلائقية نقصد بها الضغوط التي تظهر من خلال علاقة المدرّس بمحيطه المهني (الإدارة، المفتش، الزملاء، التلاميذ، أولياء التلاميذ).

ونقصد بمصادر الضغوط المهنية إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المدرّس في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي) عند إجابته على عبارات المقياس الذي أعددناه لهذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية مستوى عال من الضغوط المهنية، بينما تعكس الدرجة المتوسطة مستوى متوسط من الضغوط المهنية، في حين تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضا من الضغوط المهنية.

2.5 دافعية الإنجاز

يعرف الكيناني (1990) الدافع للإنجاز بأنه سعي الفر د لتركيز الجهد والإنتباه والمثابرة

عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وبأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الإمتياز. (مجدي أحمد محمد عبد الله 2014)

في حين يعرف عبد اللطيف محمد خليفة(2006) الدافعية للإنجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. والتي تعكسها محاور المقياس وهي:

1.الشعور بالمسؤولية: تشير إلى الإلتزام والجدية في أداء ما يكلّف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والإنتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.

2.السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع: يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد وابتكار حلول جديدة لمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.

3.المثابرة: يقصد بها السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والإستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والترفيه.

4.الشعور بأهمية الزمن: ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها والإلتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد.

5.التخطيط للمستقبل: وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهود. (أحمد عبد اللطيف محمد خليفة ،2006).

ونتبنى في دراستنا الحالية تعريف عبد اللطيف محمد خليفة(2006). أماّ إجرائيا فتعرّف الدافعية للإنجاز بأنها تلك الدرجة التي يتحصل عليها المدرّسين في المراحل التعليمية الثلاثة (الإبتدائي، المتوسط ،والثانوي) على مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده الباحث المصري عبد اللطيف محمد خليفة عام (2006)، و قام الباحث الجزائري بشير معمريه بتكيفيه على البيئة

الجزائرية عام (2011)، حيث تعكس الدرجة العالية للمقياس مستوى عال من الدافعية للإنجاز، بينما تعكس الدرجة المتوسطة مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز، في حين تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفضا من الدافعية للإنجاز.

3.5 مفهوم الخبرة المهنية

هي المدة الزمنية التي يقضيها المدرّس في أداء مهامه الوظيفية، باعتبار أن مدة الخدمة تعكس لنا خبرته بوظيفته. كما تعني الخبرة صلاحية الموظف لترقية بعد قضاء فترة زمنية معينة تحددها القوانين والمراسيم.

6. الدارسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط المهنية وموضوع دافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيّرات النفسية والديمغرافية من بين هذه الدراسات نجد:

أوّلا: دراسات حول الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية

1. دراسة بسطا لورانس (1990)

– عنوان الدراسة: ضغوط العمل لدى مدرّسي مرحلة التعليم الأساسي ومصادرها والإنفعالات النفسية السلبية المصاحبة للضغوط.

– الهدف من الدراسة: التعرّف على مصادر ضغوط العمل التي تتسبب في إحساس المدرّس بالضغط النفسي والإنفعالات النفسية السلبية المصاحبة للإحساس بضغط العمل لدى مدرّسي التعليم الأساسي، بالإضافة إلى التعرّف على تأثير متغيرات كل من الجنس، الحالة الإجتماعية، الخبرة المهنية، العمر، وعدد الحصص التي يقوم المدرّس بتدريسها.

– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(541) مدرّس، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجموع مدرّسي مرحلة التعليم الأساسي والإبتدائي بمحافظة القاهرة سنة (1988).

– أداوت الدراسة:تمثلت أداة الدراسة في مقياس تقدير ضغوط العمل من إعداد الباحثة وقد تضمن المقياس(84) عبارة تقيس مشكلات العمل الفعلية التي يواجهها المدرس.

– نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن معظم المدرّسين يعانون من ضغوط العمل ويتعرضون للإنفعالات النفسية السلبية، كالقلق، والانزعاج، وقلة الحيلة وعدم وجود صلاحيات مخولة لهم ...إلخ، كما توصلت إلى أهم مصادر ضغوط العمل كما تدركها عينة الدراسة وهي: كثافة الفصول، مشكلات تتعلق بالنمو المهني، ومشكلات تتعلق بالتلاميذ، وهذه الأبعاد تشمل ازدحام الفصول بالتلاميذ، بطء الترقي الوظيفي للمدرّس، ضعف المرتبات، عدم وجود رعاية

صحية مناسبة، استخفاف الإعلام بدور المدرّس، عدم اهتمام ومتابعة أولياء التلاميذ لمستوى أبنائهم، النقل الآلي للتلاميذ بين الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية، عدم اهتمام التلاميذ بأداء واجباتهم، وجود صعوبات في تدريس بعض المتأخرين دراسياً، كما بينت نتائج الدراسة أن المتخرجين حديثا أو صغار السن من المدرّسين أكثر إحساساً بضغوط العمل، في حين لم تسجّل وجود أي فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة الإحساس بضغوط العمل(شابني سمية، 2012).

2. دراسة Farber(1991)

-عنوان الدراسة: الضغوط النفسية لدى المدرّسين الأمريكيين.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على الضغوط النفسية لدى المدرّسين الأمريكيين.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (365) مدرّسا من الجنسين.

-نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أنّ المصادر الأساسية لضغوط العمل لدى المدرّسين مرتبة كالآتي: عبء العمل، تدني نظرة المدرّس لعمله، وسلوك التلاميذ. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا أنّ الضغوط النفسية لدى المدرّسين ذوي الخبرة التدريسية المحدودة أكثر شعورا بالضغوط النفسية . (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة،2015).

3.دراسة Dinham Steve,(1992)

-عنوان الدراسة: أسباب استقالة المعلّمين من مهنة التدريس .

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على أسباب استقالة المعلّمين من مهنية التدريس، وهل الإستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (57) معلّم حديثي الإستقالة من التعليم الإبتدائي بمقاطعة نيو ويلز بأستراليا.

-أدوات الدراسة: استعمل الباحث في هذه الدراسة المقابلة، حيث قام الباحث بطرح أسئلة تتضمن الأسباب التي أدت بالمعلّمين إلى ترك مهنة التدريس.

-نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب الإستقالة هو وصول المعلّم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى وضع أربعة مصادر ضاغطة وهي التغيير التربوي وهو العامل المتعلق بالأنظمة واللوائح الإدارية والتنظيمية الخاصة بأطراف العملية التربوية (التلميذ، المعلّم ، المنهاج)، سلوك التلاميذ والمتمثل في عدم الإهتمام

واللامبالاة، ضعف التركيز، انخفاض مستوى التحصيل وعدم التعاون مع المعلّم، ظروف العمل المختلفة والخاصة بطبيعة العمل وظروفه الفيزيقية، وأخيرا غموض وصراع الدور ويتمثل في الأعباء الزائدة التي يجب على المعلّم القيام بها إضافة إلى عمله(شابني سمية،2012)

4.دراسة الشهراني ورفاع (1995)

-عنوان الدراسة: مصادر الإجهاد النفسي وأساليب التكيّف لها لدى معلّمي ومعلّمات العلوم بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة العربية السعودية.

-الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة مصادر الإجهاد النفسي وأساليب التكيّف لها لدى معلّمي ومعلّمات العلوم.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(460) معلّماً من الجنسين.

- أدوات الدراسة: قام الباحث بتطبيق استبانة من إعداده، وتكونت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول منها يحتوي على معلومات عامة، والجزء الثاني يحتوي على(60) سؤالا متعلقا بمصادر الإجهاد النفسي، أمّا الجزء الثالث فيشتمل على (21) سؤال يصف أساليب التكيّف.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة أن (85%) من معلّمي ومعلّمات العلوم في عينة الدراسة يعانون من الإجهاد النفسي بدرجات مختلفة، وقد حددت أهم مصادر الإجهاد في: عدم الاهتمام واللاّمبالاة من قبل التلاميذ، عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة في المدرسة، عدم توفر مختبر علوم مناسب في المدرسة، نقل المعلّم من مدرسة إلى أخرى، ازدحام الصفوف بالطلاب والطالبات، وضع حصص العلوم في الحصص الأخيرة، سوء المعايير المستخدمة في تقويم المعلّمين. كما بينت الدراسة عدم وجود أثر للعمر والجنس في درجة الإجهاد النفسي، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإجهاد بين الفئات المختلفة بناءا على موقع المدرسة، والمرحلة التعليمية، وعدد الطلبة في الصف الدراسي، والمؤهل العلمي، أمّا بالنسبة لأساليب التكيّف المتّبعة من قبل عينة الدراسة لمواجهة الإجهاد فقد جاء في مقدمتها مواجهة المشكلة وحلها عند ظهورها، وجاء في المركز الثاني التحدث مع الزملاء (أحمد عيد مطيع الشخانبة،2008).

5. دراسة يوسف حرب محمد عودة (1998)

– عنوان الدراسة: ظاهرة الإحتراق النفسي وعلاقتها ببعض ضغوط العمل لدى معلّمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مدى انتشار ظاهرة الإحتراق

النفسي لدى المعلّمين وقياس مستوى الضغط لدى المعلّمين، والتعرف على مصادره كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الإحتراق النفسي بضغوط العمل لدى المعلّمين.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(588) معلّماً ومعلّمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على(12) محافظة من محافظات الضفة الغربية بفلسطين.

- أداوت الدراسة: استعمل الباحث في هذه الدراسة مقياس Maslach النفسي واستبانة لظاهرة ضغوط العمل أعدّها الباحث، وهي تشمل خمسة متغيّرات متعلقة بضغوط العمل تتمثل في العلاقة مع المجتمع المحلي، العلاقة بين المعلّم والطالب، ظروف العمل الفيزيقية والوضع المدرسي، العلاقة مع زملاء العمل، والعلاقة مع إدارة المدرسة.

- نتائج الدراسة: أشارت الدراسة بأن(69,23%) من المعلّمين يعانون من ضغط العمل كما أظهرت النتائج أن أهم المصادر التي تجعل المعلّمين يعانون من ضغوط العمل هي ظروف العمل بنسبة(77,6 %)، ثم تليها علاقة المعلم بالطالب بنسبة(74,52 %)، ثم العلاقة مع الإدارة بنسبة (65,97%)، ثم العلاقة مع المجتمع المحلى بنسبة (65,10 %) وأخيرا العلاقة مع الزملاء بنسبة(62,92%)، كما أشارت الدارسة إلى عدم وجود فروق بين المعلّمين والمعلّمات في درجة شعورهم بضغط العمل ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإحتراق النفسي وضغوط العمل عند المعلّمين، وهذا يعني أن الزيادة في ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلّمون يصاحبها بالضرورة زيادة في مستوى الإحتراق النفسي(شابني سمية ، 2012).

6.دراسة وسام بريك (2001)

-عنوان الدراسة: مصادر الضغط المهني لدى مدرّسي المدارس الأساسية والثانوية الخاصة في مدينة عمان.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر الضغط المهني لدى مدرّسي المدارس الأساسية والثانوية الخاصة وتحديد العلاقة بين الضغوط المهنية وبعض المتغيّرات الديمغرافية كالجنس، العمر، ومستوى تعليم المدرّس، والدخل، وعبئ العمل التدريسي.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(409) مدرّس منهم (155) مدرّساً و(254) مدرّسة.

-أدوات الدراسة: استخدمت استبانة مصادر الضغوط المهنية وتضمّنت العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع التلاميذ، العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

-نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ جميع مصادر الضغوط المذكورة شكّلت ضغط مهني للمدرّسين، واحتلّت العلاقة مع أولياء الأمور المرتبة الأولى، تليها العلاقة مع التلاميذ، وأنّ المدرّسين الذكور والأصغر سنا وذوي الدخل الأقل وذوي العبء التدريسي الأكبر أكثر شعورا بالضغوط المهنية من غيرهم.

7. دراسة القناعي (2009)

-عنوان الدراسة: علاقة ضغوط العمل بالتوجه نحو مهنة التدريس لدى معلّمي التعليم العام بدولة الكويت.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة ضغوط العمل بالتوجّه نحو مهنة التدريس لدى معلّمي التعليم العام.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(928) معلّم من الجنسين.

– نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أنّ ضغوط العمل تعزى إلى طبيعة العمل، سلوك التلاميذ، عائد العمل، المناهج الدراسية، وبيئة العمل. كما بيّنت النتائج أنّ نسبة ضغوط العمل لدى عينة الدراسة قدرها (67%)، كذلك بيّنت نتائج الدراسة أنّ ضغوط العمل تزداد لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، كما أنّها تزداد لدى المعلّمين الكويتيين من المعلّمين الوافدين وأن ضغوط العمل تزداد لدى معلّمي المرحلة المتوسطة، وتلاها معلّموا المرحلة الثانوية، ومعلّموا المرحلة الإبتدائية، وأنه كلما ازدادت ضغوط العمل لدى المعلّمين ازداد توجّههم السلبي نحو مهنة التدريس (نظمي أبو مصطفى، ياسر حسن الأشقر،2011).

8. دراسةChan et al(2010)

– عنوان الدراسة: المشكلات المهنية لدى المدرّسين الأعضاء في اتحاد النقابات المهنية من العاملين في المدارس الإبتدائية والثانوية في هونج كونج في اليابان.

– الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من المشكلات المهنية لدى المدرّسين الأعضاء في اتحاد النقابات المهنية للعمّال.

– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(1710) مدرّس

– نتائج الدراسة:أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات المدرّسين الذين تتراوح سنوات الخدمة الخدمة لديهم ما بين سنة و(5) سنوات، سجّلوا مستوى عاليا من الضغط يتراوح ما بين(91,6%–97,3%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مصادر الضغوط تتمثل في: عبء العمل الثقيل، ضغط الوقت، الإصلاحات في التعليم، إتّباع مزيد من التعليم، إدارة سلوك التلاميذ، كما أظهرت

نتائج الدراسة أنّ من أساليب إدارة الضغوط الأكثر استخداما هي النوم، الذهاب إلى الأصدقاء والجيران، الاسترخاء الذاتي، مشاهدة التلفاز، بينما كانت ممارسة التمارين الرياضية الأقل استخداما بين المدرّسين.(حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015)

9. دراسة مسعودي رضا (2010)

- عنوان الدراسة: مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلّمين دراسة مقارنة بين المعلّمين في الجزائر ودبي.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة دلالة الفروق بين المعلّمين بإمارة دبي والجزائر في مستويات ظهور مؤشرات الضغط النفسي

- عيّنة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (97) معلّما في المرحلة الإبتدائية، منهم (51) من دبي و (46) من الجزائر. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية.

-أدوات الدراسة: أعدّ الباحث استبانة تضمّنت ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الإستجابات المحدّدة، العلامات والأعراض العامّة، والإضطرابات النّاجمة عن الضغوط.

-نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين معلّمي الجزائر ومعلّمي دبي في الإستجابات الجسدية، والإستجابات النفسية، والإستجابات السلوكية وفي الدرجة الكلية لمحور الإستجابات، وكذلك في الدرجة الكلية لمحور الأعراض والدرجة الكلية لقائمة مؤشرات الضغط، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين معلّمي الجزائر ومعلّمي دبي في أعراض الضغط الجسدية والنفسية والسلوكية، ولا في الدرجة الكلية لمحور الإضطرابات الناتجة عن الضغوط النفسية ومكوناته الثلاثة. وإجمالا فقد أشارت النتائج إلى أن المعلّمين في دبي أكثر شعورا بالضغط النفسي من زملائهم في الجزائر، وتظهر لديهم الإستجابات والأعراض الدّالة على تعرضهم للضغط بشكل واضح مقارنة بالمعلّمين الجزائريين. (مسعودي رضا،2015)

10.دراسة ناصر الدين زيدي(2008)

-عنوان الدراسة: سيكولوجيا المدرّس الجزائري دراسة وصفية تحليلية

-الهدف من الدارسة : تمثلت أهداف هذه الدراسة في التعرف على العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرّس الجزائري، و معرفة انعكاسات هذا القلق على حياته المهنية ومستوى توافقه مع البيئة التعليمية، و لفت اهتمام المعنيين بشؤون المدرّسين، بضرورة العناية بالصحة النفسية والجسدية للمدرّسين، و إيجاد نموذج للرعاية النفسية والصحية بالمدرّسين

على غرار النماذج المتبعة في كفالة المصابين بالأمراض المهنية، كما هدفت الدراسة أيضا إلى وضع أسس لانتقاء إيجابي واختيار سليم للمدرّسين بناءا على استعداداتهم النفسية وقدراتهم والأبنية الصحية التي يتمتعون بها قبل الممارسة التربوية .

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (754) مدرّساً منهم (523) مدرّساً مصاباً ببعض الأمراض الجسمية و(231) مدرسا غير مصاب بأي مرض جسمي حسب تصريحاتهم، يتوزعون على 12 ولاية من ولايات الوطن.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من التقنيات والمقاييس وهي: الملاحظة، والمقابلة، واستبيان للكشف عن مستوى الصحة الجسمية والعوامل المهنية المؤثرة على المدرّس، وقائمة المظاهر السلوكية، ومقياس Spielberger للقلق (الحالة والسمة)، وقائمة Eysenck(EPI)للشخصية الصورتان (أ) و(ب).

-نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى نتائج مهمة تكشف لنا عن واقع المدرّس الجزائري المرير الذي بينته النتائج حيث بيّنت أن ثلثي المدرّسين تقريباً مصابون بأمراض مختلفة أي ما يعادل نسبة (63,80%)، و أن نسبة (69,10%) تعرضوا لهذه الأمراض مع بداياتهم لممارسة مهنة التدريس ، كما أن نسبة (41,60%) من هذه الأمراض ظهرت في السنوات الثلاثة الأولى من بداية ممارسة التدريس ثم تلتها الفترة الممتدة بين(4 ـ 7) سنوات بنسبة (25%)، ثم الفترة الممتدة من(12)سنة فما فوق بنسبة(22,40%)، و أخيرا الفترة الممتدة من (8 ـ 11) سنة بنسبة(10،80%)، كما بينت نتائج الدراسة أنّ أكثر الأمراض انتشارا بين المدرّسين و التي قد تكون لها علاقة بممارسة مهنة التدريس هي: أمراض الجهاز الحسي في المرتبة الأولى بنسبة(63,09%)، أمراض الجهاز الدوري بنسبة(43,97%)، أمراض الجهاز الهضمي بنسبة (43,21%)،أمراض الجهاز التنفسي بنسبة(39,77%)، أمراض الجهاز النفسي (القلق، الاكتئاب) بنسبة(26,57%)، و أمراض الجهاز الهرموني و الغدد بنسبة (12,04%) وقد بينت الدراسة أنّ هناك مجموعة من العوامل المهنية التي تؤثر على الحالة النفسية للمدرّسين و تسبب لهم ضغطا يؤثر على معنوياتهم وحالتهم النفسية وهي :

- ظروف العمل التربوي: اكتظاظ الأقسام وهي ظاهرة سائدة في المدارس الجزائرية فقد يصل القسم إلى(55) تلميذا في القاعة هذا ما يعيق أداء المدرّس إضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية، الحجم الساعي المعمول به غير مناسب، الأجر لا يعادل الجهد المبذول.

- الإدارة التربوية وتعليماتها: النظم التعليمية و اللوائح غير معمولة لصالح المدرّسين، عدم

اهتمام الإدارة بمقترحات المدرّسين، التفتيش الذي لا يتم بشكل موضوعي وتربوي والذي لا يعمل على توجيه المدرّس بشكل سليم

-علاقة المدرسّ بمهنته: رغبة المدرّس في ترك مهنة التدريس بمجرد حصوله على عمل آخر بسبب ظروف العمل الضاغطة وتدني مكانته الاجتماعية

-الاتصال بعقول غير ناضجة. (ناصر الدين زبدي ،2007)

1.1 دراسة باهي سلامي(2007)

-عنوان الدراسة: مصادر الضغوط المهنية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط والثانوي.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف على مصادر الضغوط المهنية لدى مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي، ومعرفة الفرق بين المدرّسين والمدرّسات في مصادر الضغوط المهنية، ومعرفة الفرق بين المدرّسين في مصادر الضغوط المهنية بالنظر إلى الخبرة المهنية ومرحلة التدريس،كما هدفت الدراسة أيضا إلى البحث في العلاقة بين مصادرالضغوط المهنية وأعراض الإضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة(816) مدرّس ومدرّسة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من المراحل التعليمية الثلاثة، وأجريت الدراسة في (41) بلدية من أربع ولايات جزائرية وهي: غرداية، الأغواط، الجلفة، والمدية .

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مقياس مصادر الضغوط المهنية، ومقياس الإضطرابات السيكوسوماتية وهذان المقياسان من إعداد الباحث.

-نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ مدرّسي التعلم الإبتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من مستوى عال من الضغوط .كما بيّنت نتائج الدارسة أن عامل الجنس ساهم في تحديد مستويات الضغوط ،حيث تبيّن أن الذكور أكثر شعوراً بالضغوط على المقياس ككل و في أبعاده ما عدا الضغوط المرتبطة بأعباء المهنة التي لم تظهر فروق بين الجنسين، أما عامل الخبرة المهنية فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الفئات الثلاث على المقياس ككل ولصالح الفئة الوسطى الذين تتراوح مدة خبرتهم بين (10-20)سنة التي أبدت شعورا بالضغط أكثر، تليها الفئة ذوي الخبرة الطويلة (من 20 سنة فما فوق)، و أخيرا فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية القصيرة(أقل من10) سنوات، أمّا بالنسبة لأبعاد المقياس فكانت في نفس الإتجاه ما عدا الضغوط الخاصة بأعباء المهنة التي لم تظهر فيها فروق دالة

إحصائيا. أمّا مرحلة التدريس فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي الأمر الذي يؤكد تأثر المدرّسين في المراحل الثلاث بمصادر ضغوط مهنية متشابهة. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ (37%)من المدرّسين يعانون من أعراض الإضطرابات السيكوسوماتية، وتأتي اضطرابات الجهاز العضلي في المرتبة الأولى، ثم اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الثانية، ثم تليها بقية الأجهزة وهي: الجهاز الدوراني، الجهاز النفسي، الجهاز التنفسي الجهاز الهضمي، الجهاز الغدي والتناسلي واضطرابات الجلد، وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين مصادر الضغوط المهنية وأعراض الإضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي التعليم الإبتدائي، المتوسط والثانوي، (باهي سلامي ،2007).

12. دراسة Loiselle Jean ; Royer Nicole et al(2001)

-عنوان الدراسة: الشعور بالضغط المهني لدى المدرّسين الكيبيكيين وأساليب الدّعم المقدمة إليهم من قبل المدرسة.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدارسة إلى التعرّف على مستوى الضغط المهني لدى مدرّسي الكبيك تبعاً للمتغيرات التالية: الخبرة المهنية، الجنس والمرحلة التعليمية وأساليب الدّعم المقدم إليهم من قبل المدرسة.

-عينة الدراسة:اشتملت عينة الدراسة (1158) مدرّساً من بينهم (790) مدرّسة، و(334) مدرّس، و (34) مدرّس مستجوب من جنس مجهول، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أساتذة التعليم الإبتدائي وأساتذة التعليم المتوسط، الذين يتعاملون مع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 – 18) سنة.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحثين في هذه الدراسة مقياس أعده مجموعة من الباحثين لدراسة مشابهة وهم: Boyle ; Borg ;Falzon et Baglioni (1995) والذي يقيس مستوى الضغط بالنسبة لخمس مصادر وهي: عبء العمل، والإمكانيات المادية، والوقت اللازم، والعلاقات بين الزملاء والأولياء، والحاجة إلى الإعتراف المهني.و يتكون المقياس من (18) عبارة أو بند وكل بند يقابله خمس بدائل أو إختيارات، تنقّط من(0 - 4)، و يطلب من المجيب تقدير درجة الضغط من خلال إختيار أحد البدائل الخمسة، حيث يشير الرقم (غياب الضغط=0)، (القليل من الضغط=1)، (ضغط متوسط=2)، (ضغط عال=3)، (ضغط عال جدا=4). وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0,86) وبلغ معامل الاستقرار الزمني (0,78). واعتمدت الدراسة أيضا على مقياس مصادر الدّعم قصد الإجابة على أهدافها .

- نتائج الدراسة :أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغط لدى المدرّسين بشكل عام يتراوح ما بين المتوسط والعالي، كما بينت الدراسة أن المدرّسات سجّلت لديهن أعلى مستويات الضغوط مقارنة بالمدرّسين، أمّا بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية فقد أشارت نتائج الدراسة أنّ المدرّسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة أكثر من(16) سنة هم الفئة التي سجّلت عندهم أعلى مستويات الضغط على جميع محاور المقياس بالمقارنة مع المدرّسين الذين تقل خبرتهم المهنية عن(06) سنوات والمدرّسين الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين(6 - 14) سنة (Bernard Gangloff,2000).

13. دراسة عويد سلطان المشعان (2000)

-عنوان الدراسة: مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالإضطرابات النفسية والجسمية.

-الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (746) مدرّس من الجنسين منهم (377) ذكور و(369) من الإناث كما شملت عينة الدراسة على (363) من المدرّسين الكويتيين و (383) من غير الكويتيين .

-أدوات الدراسة: إستعمل الباحث مقياس الضغوط النفسية، ومقياس غموض الدور وصراع الدور، ومقياس الإضطرابات النفسية والجسمية.

-نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين الجنسين المدرّسين والمدرّسات في مصادر الضغوط المهنية (العبء المهني والتطور المهني) ، و الإضطرابات النفسية والجسمية ، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث ، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين في مصادر الضغوط المهنية و الإضطرابات النفسية والجسمية ، وهذه الفروق لصالح المدرّسين الكويتيين ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مصادر الضغوط المهنية و الإظطرابات النفسية والجسمية بين مدرّسي المواد النظرية ومدرّسي المواد العلمية ، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مصادر الضغوط المهنية و الإظطرابات النفسية والجسمية.

14. دراسة نظمي أبو مصطفى وياسر حسن الأشقر (2011)

-عنوان الدراسة: الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المدرّس الفلسطيني.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين كل من الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلّم الفلسطيني، مع التعرّف على الفروق المعنوية في مقياس كل من الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي تبعا للمتغيرات التالية: النوع الإجتماعي، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (330) معلّماً ومعلّمة من معلّمي مدارس كل من التعليم العام الحكومية، ووكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين في محافظة خان يونس

-أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس الضغوط المهنية للمعلّم الفلسطيني، ومقياس الرضا الوظيفي للملّم الفلسطيني.

-نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجد علاقة سالبة ذات دالة بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلّم الفلسطيني، كما بينت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّري: النوع الإجتماعي، ونوع المدرسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية تبعا لمتغيري: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، لصالح حملة الدبلوم، وسنوات الخدمة من سنة و(05) سنوات. وبينت النتائج أنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي تبعا لمتغيرات النوع الإجتماعي، نوع المدرسة، المؤهل العلمي لصالح الذكور، معلّمي مدارس التعليم العام الحكومية ومعلّماتها، وحملة درجة الدبلوم، في حين أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخدمة (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015).

15. دراسة حمزة الأحسن (2015)

- عنوان الدراسة: الضغوط المهنية لدى معلّمي المرحلة الإبتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية في ولايتي البليدة وتيبازة (الجزائر) والكشف عن المصادر المسببة لهذه الضغوط، بالإضافة إلى تحديد مستوى تقدير الذات لدى المعلّمين، والتعرف على طبيعة العلاقة الإرتباطية بين متغيّري مصادر الضغوط المهنية ومستوى تقدير الذات.

-عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من(115) معلّم ومعلمة يدرسون في المرحلة الابتدائية. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من بين جميع معلّمي المرحلة الإبتدائية العاملين

في(14) مدرّسة ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولايتي البليدة وتيبازة.

- أدوات الدراسة: إستعمل الباحث استبيان مصادر الضغوط المهنية ويتكون من(70)عبارة موزّعة على ثمانية محاور وهي: ظروف العمل، أعباء المهنة، التلاميذ وأولياءهم، العلاقات المهنية، السياسة التعليمية، الأجر والحوافز، النمو والتطور المهني، المكانة الإجتماعية. كما اعتمد الباحث على مقياس تقدير الذات من اعداد الدريني، سلامة وكامل.

- نتائج الدراسة:توصل الباحث إلى وجود مستوى عال من ضغوط مهنية لدى(66,08%) من معلّمي المرحلة الإبتدائية بسبب مصادر متعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل والتلاميذ وأوليائهم، والسياسة التعليمية، والأجر والحوافز، والعلاقات المهنية، والنمو والتطور المهني، والمكانة الاجتماعية. كما توصل الباحث أيضاً إلى جود مستوى منخفض من تقدير الذات لدى (60%) من معلّمي المرحلة الإبتدائية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات (حمزة الأحسن، 2015).

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية

1 . دراسة العموش (1995)

- عنوان الدراسة: العلاقة بين الأبعاد القيادية لمديري ومديرات مدارس محافظة الزرقاء الحكومية في الأردن ودافعية معلّميها نحو العمل.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة وجود الأبعاد القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء الحكومية بالإضافة إلى معرفة مستوى دافعية معلّمي و معلّمات تلك المدارس نحو العمل، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين و المديرات تعزى لمتغيّرات الجنس و المؤهل العلمي والخبرة المهنية، كذلك في مستوى دافعية المعلّمين و المعلّمات نحو العمل تعزى لمتغيّر جنس المعلّم ومؤهله العلمي وخبرته، و التعرّف على العلاقة بين الأبعاد القيادية للمديرين و دافعيّة المعلّمين و المعلّمات نحو العمل.

- عيّنة الدراسة: تكونت العيّنة من(155) مديرا ومديرة، و(620) معلّما ومعلّمة تمّ اختيارهم عشوائيا من مدارس محافظة الزرقاء.

- أدوات الدراسة:استخدم الباحث مقياسا للأبعاد القيادية أعدّه بنفسيه، ومقياسا للدافعية نحو العمل من إعداد الباحث أيضا.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات

عالية، وأنّ مستوى الدافعيّة متوسط، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى للخبرة المهنية والجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية تعزى للمؤهل العلمي، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية عند المديرين والمديرات ودافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل (أحمد محمد عوض بني أحمد،2007).

2. دراسة عياصرة (2003)

– عنوان الدراسة: الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلّمين نحو مهنتهم كمعلّمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلّمين نحو مهنتهم في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1141) معلّما ومعلّمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

- نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومستوى دافعية المعلّمين نحو مهنتهم، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى الدافعية كان متوسطا، وبيّنت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية والمحافظة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمّها ضرورة الاهتمام بالنمط الديمقراطي وضرورة تدريب مديري و مديرات المدارس على هذا النمط مع الاهتمام بدافعية المعلّمين نحو مهنتهم كمعلّمين (أحمد محمد عوض بني أحمد،2007)

3. دراسة العياشي بن زروق (2007)

- عنوان الدراسة: الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي.

- الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن مكانة الأستاذ في المجتمع الجزائري والظروف التي يؤدي فيها عمله، ومعرفة مستوى رضاه بمهنة التعليم ومستوى دافعيته لإنجاز كل المهام المنوطة به، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، والفروق في مستوى الرضا بين أساتذة المرحلة الثانوية وأساتذة المرحلة الجامعية، وكذا الفروق بين الجنسين والفروق في تقديرهم لأهمية الحاجات إن وجدت على مقياس الرضا الوظيفي العام المتضمن(20)حاجة والمستخدم لجمع البيانات،كماهدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن العلاقة

بين الرضا والدافعية للإنجاز، ومدى تأثير مستوى الرضا لدى الأساتذة على مستوى دافعيتهم للإنجاز.

- عينة الدراسة:أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي والبالغ عددهم الإجمالي (400) أستاذ من الجنسين.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحث في دراسته مقياس الرضا الوظيفي والذي تم بناءه وصياغه أسئلته وفق الطريقة التي طبّقها الباحث علي عسكر في الدراسة التي قام بها عن الرضا الوظيفي للمدرّسين في دولة الكويت (1981)، حيث استخدم مقياساً تقديريا من(5) درجات لتحديد درجة الرضا ومقياسا آخر موازياً من(5)درجات لتقدير مدى أهمية الحاجة بالنسبة للأستاذ، وقد تشكل المقياس من(24) حاجة يرى الباحث أنها مهمة وذات علاقة مباشرة بالرضا، غير أن الكيفية التي طبّق بها المقياس في هذه الدراسة (دراسة عن الرضا الوظيفي للأستاذ في الجزائر) تختلف قليلا عن الكيفية التي طبقها الباحث المذكور في الكويت، حيث أدخل تغيير طفيف على عدد الحاجات (20) حاجة بدلا من(24)حاجة وتعديل بسيط في صياغة البنود ليكون ذا علاقة وطيدة بالرضا الوظيفي للأستاذ الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي والجامعي، كما استعمل الباحث مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث المصري عبد اللطيف محمد خليفة(2006).

-نتائج الدراسة:تبين أنّ مستوى الرضا الوظيفي لدى الأغلبية الساحقة من الأساتذة منخفض جدا وبنسبة مرتفعة(75,95%)،كما أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أغلبية المدرّسين ظهر هو الآخر منخفض جدا بنسبة مرتفعة قدرت بـ(86%)،كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة تأثير وتأثر ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا والدافعية للإنجاز، فالأساتذة ذوي الرضا المنخفض(الأغلبية الساحقة)جاء مستوى الدافعية للإنجاز لديهم منخفض(الأغلبية الساحقة)هذا من ناحية،ومن ناحية أخرى ظهر أنّ الأساتذة ذوي مستوى رضا مرتفع وهم فئة قليلة(4,25%) قابله مستوى دافعية للإنجاز مرتفع لدى فئة قليلة الممثلة في(14%)وكشفت الدراسة في الأخير وجود حالات غير متوقعة أفراد قليلون ذوي مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز مع أنّ مستوى الرضا لديهم منخفض، وبالتالي هناك علاقة طردية بين متغيرالرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز، أي كلما انخفض الرضا الوظيفي انخفض مستوى الدافعية للإنجاز.(العياشي بن زروق،2007)

4. دراسة علي عباس اليوسفي (2008)

- عنوان الدراسة: دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الإجتماعي لدى طالبات كلية التربية جامعة الأردن.

-هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي ومستوى القلق الإجتماعي لدى طالبات كلية التربية، كما هدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي والقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية.

-عينة الدراسة، بلغ المجتمع الكلي للدراسة(2530) طالبة، أمّا حجم العينة بلغت (194) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس دافع الإنجاز الدراسي الذي أعده مجيد (1990) وعربته الباحثة الرواف(2003)،ويتضمن المقياس تسعة محاور وهي التحمل،المثابرة،المواظبة، الإستجابة نحو مواقف الفشل،الرغبة في الأداء، المنافسة، إدراك سرعة مرور الوقت، الرغبة في المعرفة. كما استخدم الباحث مقياس القلق الإجتماعي من إعداد الباحثة سلوى جمال(1997).

-نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة أنّ مستوى الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات كان مرتفعا، وأن مستوى القلق الإجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات كان متوسط، كما بيّنت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين دافعية الإنجاز الدراسي والقلق الإجتماعي لدى طالبات كلية التربية.(علي عباس اليوسفي،2008).

5.دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري(2008)

-عنوان الدراسة: الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيّين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة.بالمملكة العربية السعودية.

-هداف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسيّين، والتحقق من وجود فروق بين المرشدين المدرسيّين من عينة الدراسة بمحافظتي الليث والقنفدة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز ترجع إلى مكان العمل، سنوات الخبرة والراتب، والتحقق من وجود فروق في دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسيّين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (98) مرشدا من المرشدين المدرسيّين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) للذكور محافظة الليث والقنفذة.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الشابحي ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور (1986).

-نتائج الدراسة: بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسيّين. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومخفضي الرضا الوظيفي إلّا في الأبعاد التالية (المثابرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل) لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيّين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير مكان العمل إلاّ في بعد الرضا عن إنجازات العمل لصالح مرشدي المرحلة الثانوية (حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008)

6. دراسة نجاة جميل نصر الله البدور (2006)

- عنوان الدراسة: مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعيّة لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية.

-عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من(86) مديراً من مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن.

-أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبانة الضغوط النفسية، واستبانة الدافعية من إعداد الباحثة.

-نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية وفقا 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 في مستوى الضغوط النفسية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي، والإقليم. فضلا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي، والإقليم. (نجاة جميل نصر الله البدور،2006).

7. دراسة محمد بوفاتح (2013)

-عنوان الدراسة: الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين الجزائريين ــ دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

-الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين الجزائريين، ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف من بينها التعرف على مستوى الضغوط النفسية ومستوى دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى أساتذة عمار ثليجي بالأغواط من خلال الأبعاد المعتمدة في مقاييس الدراسة، والوقوف على أبرز مصادر الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى أساتذة عمار ثليجي بالأغواط ، كما هدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية و دافعية الإنجاز لدى أساتذة عمار ثليجي بالأغواط.

-عينة الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على الأساتذة الجامعيين الجزائريين العاملين في جامعة عمار ثليجي بالأغواط ممّن يحملون رتبا أكاديمية بدرجة أستاذ مساعد(ب)، أستاذ مساعد(أ)، أستاذ محاضر(ب)، أستاذ محاضر(أ)، ويدرسون بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وكلية التكنولوجيا، وتكوّن مجتمع الدراسة من(117) أستاذ منهم (89) أستاذ و (28) أستاذة.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبيان الضغوط النفسية، واستبيان دافعيّة الإنجاز، واستبيان مستوى الطموح، وهذه الاستبيانات من إعداد الباحث.

-نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن عينة الدراسة تعاني من ضغوط نفسية متوسطة الشدّة، وتُعدّ الضغوط العائلية والإجتماعية من أهم وأكثر المصادر إثارة للضغوط النفسية، كما أشارت نتائج الدراسة أنّ الأساتذة يتّسمون بدافعيّة إنجازتتراوح ما بين المتوسط والعال،ويُعدّ بُعد المثابرة أهم مصدر من مصادر دافعية الإنجاز لدى الأساتذة الجامعيين. كما بينت الدراسة أن الأساتذة الجامعيين يتّسمون بمستوى عال من الطموح ويعتبربُعد التوقّع وتحقيق الأهداف من أهم أبعاده، كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الدراسة(الضغوط النفسية، دافعيه الإنجاز، ومستوى الطموح)، وبيّنت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: الجنس، العمر، والخبرة المهنية (محمد بوفاتح، 2013).

ثالثا: التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعرضنا للدراسات السابقة (العربية منها والأجنبية) بأنّها أولت اهتماما كبيرا بموضوعي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز، وذلك قصد فهم أبعاد الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز ورصد تأثيراتها.

ولقد ركزت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط على البحث في مصادر الضغوط المهنية وتأثيراتها، ثم أخذت الدراسات تهتم بدراسة العلاقة بين الضغوط والمتغيرات النفسية والديمغرافية والتنظيمية، وفي أساليب مواجهتها وفي كيفية التكيف معها وعلاجها. واعتمدت معظم الدراسات السابقة في مجال الضغوط المهنية على المنهج الوصفي التحليلي، على الإستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات وتعد من قبل الباحثين، وهذا يدل على قلة الاختبارات النفسية في هذا المجال. ولقد أوضخت نتائج الدراسات أنّ المدرّس يعاني من مستويات متوسطة إلى عالية من الضغوط المهنية والتي تمتد آثارها السلبية على صحة المدرّس النفسية والجسمية وعلى أدائه المهني وعلاقاته الوظيفية. كما توصلت معظم الدراسات التي تطرقنا إليها إلى وجود علاقة بين الضغوط المهنية والعديد من المتغيرات النفسية والمهنية كتقدير الذات، الرضا الوظيفي والأمراض المهنية، أمّا بالنسبة لمصادر الضغوط في مهنة التدريس فهي كثيرة ومتشابهة في العديد من الدراسات منها ضغوط طبيعة العمل، ضغوط العلاقات التربوية، ضغوط الدور، ظروف العمل الفيزيقية، الضغوط المادية و المكانة الإجتماعية، ضغوط العلاقات التربوية، ضغوط التلاميذ، كما توصلت الدراسات التي تمّ ذكرها سابقا إلى وجود اختلاف في مستوى الضغوط تبعا للمتغيرات الديمغرافية و المهنية.

كما يُعد موضوع دافعية الإنجاز من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مجال بحوث الشخصية وعلم النفس التربوي وعلم نفس العمل. وقد تمحورت أبعاد دافعيّة الإنجاز لهذه الدراسات حول الحافز المعرفي، توجيه الذات، دافع الإنتماء. ورغم أهمية موضوع دافعيّة الإنجاز نلاحظ ـ حسب اطلاّعنا ـ قلة الدراسات في هذا الموضوع مقارنة بموضوع الضغوط المهنية، إذ ركزت معظم البحوث والدراسات حول الدافعية للإنجاز في المجال الأكاديمي (دافعية التعلم).

الفصـل الثانـي

الفصـــل الثاني: مصادر الضغوط المهنية

تمهيد

2. الضغوط النفسية

2.1 لمحة تاريخية حول ظهور مفهوم الضغوط

2.3 مفهوم الضغوط النفسية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

3.3 الإتجاهات النظرية المفسّرة للضغوط

4.1 مصادر الضغوط النّفسية أنواعها ومستوياتها

5.1 الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية

6.1 قياس الضغوط النفسية

3 . الضغوط المهنية

2.2 مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرسين

3.2 النماذج النظرية المفسرة لضغوط العمل

3.2 مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين

4.2 آثار الضغوط المهنية على المدرسين

5.2 إستراتيجيات مواجهة وعلاج الضغوط النفسية

خلاصة الفصل

تمهيد

يعدُّ العمل مصدر من مصادر التفوق والتميز الشخصي وإثبات الوجود وتحقيق الذات وتلبية حاجات نفسية واجتماعية لكن هذا يتوقف على بيئة العمل وما تحتويه من ضغوطات فتوفير وتهيئة ظروف عمل محافظة على صحة العامل الجسدية والنفسية والمشجعة على الأداء يدخل ضمن إطار التغلب على الأثار السلبية للضغوط المهنية.

فالضغوط المهنية، أحد أنوع الضغوط النفسية التي مسّت مهن عديدة من بينها مهنة التربية والتعليم. ولا تزال الضغوط المهنية التي يواجهها المدرسون محل اهتمام بارز من قبل الباحثين في مجال التربية وعلم النفس نظرا لما لها من أثر مباشر على الصحة النفسية والجسدية للمدرس وعلى أداءه وعلى مخرجات قطاع التربية بصفة عامة.

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى موضوع مصادر الضغوط النفسية، حيث خصصنا الجزء الأول منه للضغوط النفسية الذي يعد القاسم المشترك لجميع أنواع الضغوط الذي تطرقنا فيه إلى اللمحة التاريخية حول ظهور مفهوم الضغوط النفسية، وبعض المفاهيم المرتبطة بها والاتجاهات النظرية المفسرة للضغوط، ومصادر الضغوط النفسية، أنواعها وأثارها وقياس الضغوط النفسية.

بينما خصصنا الجزء الثاني من هذا الفصل للضغوط المهنية، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرسين، والنماذج النظرية المفسرة لضغوط العمل، ومصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين، وآثار الضغوط النفسية على المدرسين، والاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة وعلاج الضغوط النفسية.

1.الضغوط النفسية

1.1لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الضغط

اتسمت حضارتنا البشرية عبر عصورها بسمة التطور خدمة للإنسان في كافة المجالات سواء ما تعلق منها بصحته العامة والنفسية أو ماله صلة بالجوانب المادية منها والتقنية بهدف توفير قدرا من الرضا والاتزان والأمن النفسي، وعلى الرغم من الشواهد التي أكدت ذلك إلا أن الجدل لا زال قائما في حقل الضغوط بأنواعها النفسية، الإنفعالية، العاطفية، المهنية ... إلخ، والتي تفرزها الحضارة في سياق تطورها المستمر والدؤوب (جمال أبو دلو ،2009).

وتشكل الضغوط خطرا على صحة الفرد وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي، وما ينشأ عنها من آثار سلبية، كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية، وانخفاض الدافعية للعمل، والشعور بالإنهاك النفسي. (تامر حسين على السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014)

فالضغط ظاهرة إنسانية معقدة، ومن المفاهيم القديمة التي تناولها الفلاسفة والعلماء. ولقد اهتم (427 –347ق م) Platon من خلال أعماله بتقديم شرح للاستراتيجيات التي يتّبعها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة التي تمرّ في حياتهم. (هناء أحمد شويخ، 2007).

وفي بداية العصر الإسلامي كانت الممارسة الطبية لدى الأطباء والعلماء المسلمين حول البحث عن العوامل النفسية التي تساعد على الشفاء أو تُعيقه، ويعتبر اهتمام ابن سينا والرازي وغيرهم بالعوامل المعجلة بالشفاء والصحة بما فيها الإعتدال في الأكل والإيمان والسلام النفسي، والنوم الجيد ما هو إلاّ دليل قوي على أنهم أدركوا التداخل والتفاعل الحيوي بين الصحة النفسية والمرض الجسمي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009).

لقد استعملت الكلمة اللاّتينية الضغط(Stress)في القرن السابع عشر للتّعبير عن العذاب والحرمان والمحن والضجر. ولقد تأثّر مفهوم الضغط بعامل المهندس Hooke في أواخر القرن السابع عشر، فلقد كان هوك مهتما بعمل تصميم الأبنية مثل الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة مثل الرياح والزلازل دون أن تنهار، ومن ثم كتب هوك عن فكرة الحمولة أو العبء كقوة خارجية، وطبقاً لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل على البناء الذي من خلاله يظهر الإجهاد على هذا البناء، ويمكن للبناء أن ينهار، ولذلك يكون الضغط هو استجابة النظام أو البناء للحمولة. وبالرغم من صياغة هوك عن الضغط والتي اشتقت لأغراض هندسية فإنه كان لها تأثير واسع كنموذج تفسيري لمصطلح الضغط على الجهاز

الفسيولوجي والنفسي، ومند ذلك الوقت تجسد مصطلح الضغط في العلوم الفيزيولوجيا والطبية والإجتماعية. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006)

ويعتبر Bernard(1878) من الأوائل الذين أعطوا تفسيرا لأثر الضغط على السلوك إذ يرى أن ردود الأفعال الناتجة عن الضغط، تهدف إلى الحفاظ على توازن الجسم، وإن كل الأنظمة والأنساق الحية باختلافها، ليس لها إلا هدف واحد هو البقاء على وحدة شروط الحياة في المجال الداخلي، ولقد بين أنه عندما يكون المجال الداخلي مضطربا تكون الإصابة بالمرض، فهو إذن يتبنى تصور أبوقراط القائم على أساس أن الجراثيم ليست العامل الوحيد المسبب للمرض، لكن اختلال التوازن الطبيعي يؤدي إلى الهشاشة والضعف. (بوروبي فريدة، 2012).

وفي نهاية القرن التاسع عشر وُصِفت لأول مرة الإضطرابات النفسيّة الناجمة عن الصدمة من طرفOppenheim بعد ملاحظته للأشخاص الذين أصيبوا بحوادث في السكك الحديديّة.

وبدأ تعميم مصطلح الضغط على الأجسام الحية في بداية القرن العشرين خاصة بعد الحرب العالمية الأولى والثانية، حيث أقيمت دراسات في مجال الطب العقلي لدى الجيش، ولاحظوا وجود اضطرابات من نفس النوع لدى الجنود عند عودتهم من المعارك، وهذه الإضطربات لها علاقة بالصدمات الإنفعاليّة، وبذلك أطلق عليها بذهان الصدمة. (Mahmoud Boudarene ,2005).

وقد استعمل S. Freud (1921) كلمة الذهان الصدمي مكان ذهان الحرب، حيث أشار أنّ الإنسان تنشأ لديه حالة من الاضطرابات بعد معايشته للحدث الصدمي مثل الكوارث الطبيعيّة والإنسانية، حوادث الحرب، تهديدات الموت، التّعذيب، الاغتصاب... هذا ما يؤدي إلى توليد الضّغط. (Mahmoud Boudarene ,2005).

بينما ركز Cannon(1932) على الإستجابات الفسيولوجية التي تصدر عن الجسم حيال تعرضه للمثيرات المختلفة في البيئة، وعرفها بردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، فأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة، فافترض أنه عندما يواجه الفرد تهديدا من البيئة فإن الجسم يستثار بسرعة ويحدث تنشيط للجهاز العصبي السمبثاوي والجهاز الغددي، مما يؤدي إلى حدوث تغيرات فسيولوجية تجعل الشخص مستعدا لمواجهة التهديد أو الهروب. (ماجد بهاء الدين السيد عبيد، 2008).

وقد اكتسب مصطلح الضغط معنى واسعا من خلال المساهمات التي قدمها(1946) .H Selye من خلال أبحاثه وتجاربه، وذلك عن طريق وضع الحيوان في موقف صدمي، وبعد ذلك يلاحظ استجاباته المختلفة قصد التكيّف، وقدّم إنجازاته المشهورة حول التكيف الفيزيولوجي، حيث انتهى بدراساته المعملية إلى مفهوم زملة التكيف العام (The Général Adaptation Syndrome)، ومن هنا اتضح لسيلي المراحل الثلاث للاستجابة للضغط وهي مرحلة الإنذار، مرحلة المقاومة، ومرحلة الإنهاك. (M. Ferreri, 1999)

ويوضّح(1966) Lazarus أن لمصطلح الضغوط معاني متعددة، فيما نجد (1971) Spielberger يستخدم مصطلح الضغط وآخرين مثلHiun يستخدمون مصطلح المواقف المتطرفة، ويرادف سعد جلال بين مفهوم الضغط ومفهوم الشدة، ورغم الإختلاف إلا أنه يكاد يوجد اتفاق بين الباحثين على نواتج الضغوط والأعراض التي يستدل منها، فالإنهاك والإحباط والقلق والتوتر واضطرابات السلوك والإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية وإفراز الغدد وتغيرات المزاج كلها من أعراض الوقوع في الضغط. (وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى سعد، 2008)

ويشير المعجم الوجيز إلى أن الأصل اللغوي لكلمة الضغط هو ضغط الدم الذي يحدثه تيار الدم على جدران الأوعية الدموية، وفي الطبيعة الضغط الذي يرتكز على نقطة بفعل الثقل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة ويؤثر عليها في جميع الإتجاهات. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

وهكذا عرف مصطلح الضغوط عدّت تسميات قبل أن يستقر على الصيغة التي يعرف بها الآن، وتشير جميعها إلى مضمون واحد، فكلمات الضغط، الإحباط، الأزمة النفسية والشدة هي كلمات تحل بعضها محل الآخر في كتابات العلماء والباحثين.

وعلى الرغم من أن كلمة الضغط أصبحت مألوفة واعتيادية للإنسان المتخصص والعادي، وباتت جزءا من مصطلحات هذا العصر، إلا أنّ معناها ما يزال ملتبسا عند كثير من الكتّاب والباحثين، حيث لم يتفقوا على تعريف محدد وواضح يمكنه أن يعكس الناحية الكيفية والكمية للضغوط النفسية (مصطفى منصوري،2017)

2.1مفهوم الضغوط النفسية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

1.2.1مفهوم الضغوط النفسية

لازال مفهوم الضغوط النفسية من أكثر المفاهيم غموضا لصعوبة تحديد تعريفه ودراسته

بشكل دقيق، لذلك تعتبر الضغوط في علم النفس مشكلة اصطلاحية نظرا لتعدد المعاني والمرادفات لكلمة الضغط التي يعبر عنها بعدة معاني منها الشدة، الضغط، الحزن، الإنهاك، التوتر، الاحتراق النفسي وهي كلها كلمات يحل بعضها محل الآخر، لذلك اختلفت التعاريف المقدمة للضغوط نتيجة تعدد التوجهات النظرية التي يتبناها كل باحث فليس هناك تعريف دقيق ومحدد لهذا المفهوم.

وتُعد ظاهرة الضغوط النفسية من أكثر الظواهر تعقيدا، فرغم الكتابات الكثيرة في هذا الموضوع التي أجريت منذ عام (1950) فإنها لم تؤد إلى توضيح مفهوم الضغوط النفسية والسبب في ذلك حسب(1995) Parkinson et Coleman يعود الى أن مصطلح الضغط تكوين فرضي وليس شيئا ملموسا واضح المعالم، لذلك لازال يكتنفه قدرا كبيرا من الغموض. (مرشدي الشريف، 2008)

يعتبر(1956) Hans Selye الأب الحقيقي لنظرية الضغط النفسي، حيث ذكر أن مصدر الضغط ليس ذو أهمية إذا كانت الإستجابة هي نفسها لجميع المصادر. وقدّم Selye مفهوما للضغط النفسي حيث يرى أن الفرد يستجيب للتهديدات النفسية التي تحدث في حياته كالتغيرات التي تحدث في بناء العائلة أو فقدان العمل وغيرها من المشكلات، حيث تضع هذه الخبرات الفرد تحت ظروف الضغط وتتبع بردود فعل جسمية. (تامر حسين على السميران، عبد الله المساعيد، 2014).

ويرى (1968) Pervin أنّ الضغط هو العلاقة بين الفرد والبيئة وعندما يدرك الفرد أن إمكانياته تكفي للتعامل مع مطالب البيئة لكن بعد بذل لكثير من الجهد يشعر في تلك الحالة بمقدار متوسط من الضغط، أما عندما يدرك أن إمكانياته لا تكفي لسد الحاجات البيئية فإنه في تلك الحالة يعاني من الضغوط بشكل كبير. (وليد السيد خليفة،2008).

ويرى(1976) Mc Grath أنّ الضغط النفسي يحدث بسبب عدم توازن أساسي بين متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما وقدرة الفرد على الإستجابة لتلك المتطلبات في ظل ظروف تكون فيها النتائج المتوقعة للفشل ذات أهمية بالنسبة للفرد. (مصطفى منصوري،2017)

ويرى(1980)Skinner أن الضغط أحد المكونات الطبيعية في الحياة اليومية للفرد، تنتج عن تفاعله مع البيئة ولا يمكن تجنبه، ومعظم الناس يواجهون الضغوط بفاعلية إلى الدرجة التي تفوق شدة قدرتهم على المواجهة، فيشعرون بتأثيراتها البيئية عليهم. (وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى، 2008).

وقد أشار Lazarus et Folkman(1984) إلى أن الضغط النفسي عبارة عن حالة نفسية معقدة لا يمكن أن تكون فيها قاعدة واحدة للقياس. كحالة الإنفعالات أو الدوافع، والتي تتغير حسب الحالة والموقف والظروف الاجتماعية والتغيرات التي تحدث في المجتمع. (تامر حسين على السميران، عبد الله المساعيد، 2014).

ويشير البيلاوي(1988) أن الضغوط هي الحالة التي يتعرض فيها الفرد لظروف أو مطالب تفرض عليه نوعا من التكيف، وتزداد هذه الحالة الى درجة الخطر كلما ازدادت شدة الظروف والمطالب أو استمرت لفترة طويلة. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ،2009).

وعرفه Smirther (1992) بأنه استجابة فسيولوجية أو سيكولوجية المتطلبات موضعه على الفرد، سواء كانت في المواقف السارة أو غير السارة. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015).

ويعرف Gordon (1993) الضغوط بأنها الإستجابات النفسية والإنفعالية والفسيولوجية للجسم تجاه أي مطلب ويتم إدراكه على أنه تهديد لرفاهية وسعادة الفرد وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضواغط والتي هي ظروف بيئية سواء حاول الفرد مواجهتها أو تجنبها.

ويرى M. Man(1994) أنّ الضغط هو رد الفعل البشري إزاء الظروف التي تهدد الحياة، ويشمل العمليات الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية في الفرد. (مصطفى منصوري،2017)

في حين يعرف Gilgelous (1997) بأنها في الأصل حالة بدنية تنتج من الطريقة التي يستجيب لها الجسد للمطالب الموضوعة عليه من خلال أسلوب الحياة، فالأفراد دائما يتفاعلون مع الضغوط، وغالبا ما يخرجون أفضل ما لديهم ولكل فرد مستوى مختلف من تحمل الضغط.

ويعرف Schafer (2000) الضغوط النفسية بأنها إثارة العقل والجسد رداً على مطلب مفروض عليهما. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

أما فاروق السيد عثمان(2001) فيرى أن الضغط النفسي عبارة عن مجموعة من الظروف المرتبطة بالتوترو الشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق عند الفرد،وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية. (رحاب محمود صديق، 2015).

ويعرفها Kreitner et Kiniki (2001) بأنها استجابة تكيفية تتوسطها الخصائص الشخصية للفرد والعمليات النفسية والتي تظهر نتيجة لتعرض الفرد لأي مثير خارجي أو موقف أو حدث يضع مطالب نفسية وجسدية على الفرد. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسن، 2006).

ويعرف شيخاني (2003) الضغط النفسي من خلال الإنعكاسات البيولوجية بأنه الإستجابة التلقائية (المقاومة أو الهرب) في الجسم، التي يعدها هرمون الأدرنالين وسائر هرمونات الضغط في الجسم، والتي تثير تشكيلة من التغيرات الفسيولوجية، مثل إزدياد معدل سرعة نبضات القلب، وضغط الدم، والتنفس، وتوتر العضلات، واتساع بؤبؤ العين، وجفاف الحلق، وزيادة كمية السكر في الدم. فعندما نشعر بالقلق أو التوتر، أو التعب، أو الإجهاد، أو الإكتئاب إنما نعاني ضغطا. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة ،2015).

نلاحظ ممّا سبق أن ظاهرة الضغوط النفسية نالت اهتماما واسعا من طرف الباحثين وهذا نظرا لكثرة الكتابات حول الموضوع، فهو مصطلح متعدد التعاريف وهذا لتعدد وجهات نظر العلماء. و على العموم هناك ثلاثة اتجاهات أساسية اعتمد عليها الباحثون في تعريفهم للضغوط النفسية، فمنهم من اعتبر الضغوط بمثابة مثيرا حيث يركز هذا الاتجاه على المثيرات الضاغطة التي يدركها الفرد على أنها تمثل تهديداً له، وقد تكون المثيرات داخلية مثل الصراعات وقد تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد مثل وفاة شخص عزيز ، الكوارث الطبيعية والحروب ، وهذا الاتجاه لم يأخذ بعين الاعتبار استجابة الفرد أو ردود أفعاله تجاه هذه المثيرات، هذا ما ذهب إليه معجم علم النفس والتحليل النفسي، و سكينر(1980) و، وجلجيوس (1997)، والبيلاوي (1988)، وشيفر(2000)، وفاروق السيد عثمان (2001).

وهناك إتجاه ثان ينظر إلى الضغط النفسي كاستجابة تكيفية نحو الأحداث والظروف الضاغطة وبذلك تمثل الضغوط ردود الفعل التي تصدر عن الفرد إزاء الحدث المهدد، ويمثل أصحاب هذا الاتجاه كل من هانس سيلي (1956)، وجوردن (1993)، هيلريجل وآخرون (2001) وكريبتز وكنيكي (2001)، وشيخاني (2003) أمّا الإتجاه الثالث والأخير فيركز في تعريفة للضغوط النفسية على التفاعل بين الفرد والبيئة والتقييم المعرفي للحدث الضاغط، ومن أصحاب هذا الاتجاه لازا روس وفولكمان(1984) وماك جراث(1976).

وتجدر الإشارة أن الحياة يستحيل أن تكون دون ضغوط، والضغط ليس دائما سلبيا بل قليل من الضغط ضروريا ودافعا للعمل والإنجاز والإقبال على الحياة، فالطالب مثلا عند اقتراب الامتحان تزداد دافعته للتعلم، ويكون ضغط الامتحان حافزا ودافعا للتعلم، وهذا الدافع قد يكون رغبة داخلية أو خارجية للنجاح أو تكون الدافعية نتيجة الخوف من الفشل، لكن إذا كانت مستويات الضغوط عالية وشديدة ومستمرة، قد يترتب عليها تأثيرات سلبية على الصحة النفسية والجسدية للفرد وعلى أداءه لأكاديمي أو الوظيفي.

وانطلاقا ممّا سبق يمكن تعريف الضغط النفسي على أنه حالة من التوتر النفسي والجسدي والسلوكي التي تعتري الفرد عندما يتعرض لمواقف نفسية، واجتماعية، ومهنية تتجاوز امكانياته وقدراته، وأن ارتفاع مستويات الضغط مع عدم امتلاك الفرد لأساليب المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة يزيد من شدة وخطورة الضغوط النفسية الواقعة على الفرد.

ونظرا لتداخل الكثير من المفاهيم مع الضغط، نتعرض إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضغط النفسي.

2.2.1 بعض المفاهيم المرتبطة بالضغوط

نشير إلى بعض المفاهيم المستخدمة في مجال الضغوط النفسية والتي تتقارب وتتشابه معها، وذلك قصد إبراز التشابه والإختلاف بين مفهوم الضغوط وغيره من المفاهيم الأخرى وهي:

أ. الضواغط: هي مجموعة من العوامل والمثيرات التي تستثير الإستجابة للضغوط لدى الكائن الحي، وبذلك تحدث تغيّرات في الجانب الجسمي والنفسي لديه وهذه التغيرات تسمى بالاستجابة للضغوط.

ويركز بعض الباحثين في تعريف وتصنيف الضواغط على خصائصها المختلفة مثل مدى تكرار حدوثها والشدة والمدة والقدرة على التنبؤ بها، لذلك فهم يميزون بين عدة أنواع من الضواغط مثل الضواغط الحادة والمزمنة والضواغط اليومية. فالضواغط الحادة تكون مدتها قصيرة ومرتفعة في شدتها وقليلة في معدلات تكرارها مثل حوادث المرور، أما الضواغط المزمنة فيمكن أن تكون طويلة أو قصيرة المدة كما أنها تكون مرتفعة أو منخفضة في شدتها مثل عدم الأمان الوظيفي، أما الضواغط اليومية تكون محددة وقصيرة المدة ومنخفضة الشدة، ويركز باحثون آخرون على محتوى الضواغط مثل ضواغط العمل والتي تتضمن أنواع رئيسية من الضواغط مثل زيادة عبء العمل، وضواغط الدور مثل صراع الدور وغموضه، وضواغط القلق المهني واضطراب العلاقات البينشخصية.

يرى Lazarus et Cohen(1977) أن هناك ثلاثة أنواع من المثيرات الضاغطة وهي:

– مثيرات تؤدي الى حدوث تغيرات رئيسية، وعادة تحدث خارج سيطرة الفرد وتحكمه، وتؤثر على عدد كبير من الأفراد مثل الكوارث الطبيعية، كالزلازل والبراكين والحروب والفيضانات.

– أحداث الحياة الرئيسية والتي ربما تكون تحت سيطرة الفرد وتحكمه أو عدم سيطرته، ولكنها تؤدي إلى مستوى هام من التغير في حياة الفرد مثل ميلاد طفل، أو مرض صديق أو

الإنتقال الى منزل جديد.

– المنغصّات اليومية أو الخبرات الضاغطة والتي تكون أقل درامية للفرد إلا أنها تثير الغضب أو القلق، أو تتضمن بعض التغيير في الروتين اليومي مثل فقدان مفتاح المنزل أو الشعور بالوحدة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006)

ويعرف (1987) Weaver الضواغط بأنها الأحداث التي تؤدي إلى النتائج السلوكية والنفسية، فالضاغط هو عبارة عن أي حدث أو موقف يتم إدراكه من جانب الفرد على أنه يمثل تهديد أو ضررا أو تحدّيا لحياته وقد يكون الضاغط داخليا أو خارجيا وقد تكون مثيرات الضغط طبيعية أو اجتماعية أو نفسية.

في حين يعرف (1991) Cohen et Williamson الأحداث الضاغطة بأنها الأحداث السلبية اليومية التي تسبب حالات انفعالية سلبية للأفراد أو التي تدفع بهم الى الخطر والإصابة بالمرض وتسبب لهم الضيق عندما يدركونها على أنها تفوق قدراتهم على التعامل معها. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

ب. الاحتراق النفسي: يعد الاحتراق النفسي Burn–Out أحد الآثار الأكثر سلبية للضغط الحاد حيث يؤثر سلبا سواءا بالنسبة للعامل أو العمل في حد ذاته، وظهرت كلمة الإحتراق النفسي في أواخر السبعينات، وهو مصطلح جديد ومهم، ويستخدم خاصة في علم النفس المهني.

وتستعمل كلمة الإحتراق النفسي للإشارة الى التآكل من الداخل حتى الوصول الى غاية الرماد، أما جذور الكلمة فارتبطت بـ(1974)Freudenberger الذي قدم تعريفاً للإحتراق النفسي على أنّه حالة الإرهاق الشديد للموارد الجسمية والذهنية.(Christian Guillevic, 1999).

وعرفCarter الإحتراق النفسي بأنّه إعياء يصيب الجسم والعواطف والإتجاهات لدى المدرس، حيث يبدأ بالشعور بعدم الإرتياح وفقدان بهجة التعليم التي تبدأ بالتلاشي بشكل تدريجي من حياة المدرس. (حمدي ياسين وآخرون، 1999).

وقد اعتبرت كل من (1981) Maslash et Jackson أن الإحتراق النفسي مفهوما يتكون من ثلاثة أبعاد:

– البعد الأول: الإجهاد العاطفي يعني أن العمّال الذين يصابون بالاحتراق النفسي يكون لديهم زيادة في الشعور بالتعب والإرهاق العاطفي.

– البعد الثاني: تبلد المشاعر يعني أن يبدأ العمّال ببناء اتجاه سلبي نحو الزبائن

– البعد الثالث: شعور النقص بالإنجاز ويعني ميل العمّال لتقييم أنفسهم سلبيا. (رحاب محمود صديق، 2013)

ويؤكدCedoline بأنه يمكن أن نستدل على وجود الإحتراق النفسي بواسطة ثلاثة مؤشرات أو أعراض بارزة وهي: (حمدي ياسين وآخرون، 1999).

1– شعور الفرد بالإنهاك الجسمي والنفسي ممّا يؤدي الى شعور الفرد بفقدان الطاقة النفسية أو المعنوية أو ضعف الحيوية والنشاط وبالتالي الى فقدان الشعور بتقدير الذات.

2– الإتّجاه السّلبي نحو العمل والفئة التي يقدم له الخدمة (طلاب، مرضى، مسترشدين) وفقدان الدافعية نحو العمل.

3– النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل (محمد عوض بني أحمد، 2007).

ويقدم Singuer Davidsan (1991) تعريفا للإحتراق النفسي على أنه المؤشر المميز للضغوط النفسية، وهو يتضمن جوانب نفسية سلوكية وفيزيولوجية إذ يعد حالة من التدهور النفسي الوظيفي الناجمة عن زيادة الحساسية بالضغوط المهنية ويتضمن الإحتراق النفسي بعدين أساسيين وهما:

1.البعد النفسي: يتّسم بظهور الإجهاد النفسي والتوتر والقلق الإكتئاب.

2.البعد المهني: يتعلق بمشكلات المهنة التي تشمل العلاقات مع الإدارة والزملاء والتلاميذ بالنسبة للمعلمين والرفض النفسي للوظيفة

ويعتقد Cohler (1997) أن الضغط ليس هو السبب المباشر والوحيد لحدوث الإحتراق النفسي، إذ عندما يجتمع الضغط الشديد مع عوامل أخرى مثل الإضطراب في النوم، سوء التغذية، الإفراط في تناول المنبهات والانسحاب عن الأسرة... هنا يحدث الإحتراق النفسي. (حمدي ياسين وآخرون، 1999).

أما Maslach & Leiter (1997) فيعرفاه بأنه تغيرات في اتجاهات وسلوك الفرد نحو العمل، وكذلك تغيرات في حالته البدنية، وتتمثل في الإجهاد الانفعالي، بل ويصل الأمر به إلى انخفاض إنجازه الشخصي (رحاب محمود صديق، 2013).

ويعتبر الاحتراق النفسي استجابة للضغط المستمر المزمن الذي يؤدي لإجهاد مادي أو نفسي للفرد، وينشأ كنتيجة للضغط والعوامل الشخصية وعوامل متعلقة بالعمل التي تزيد عن طاقة الفرد وقدرته على التحمّل، وأعراضه هي:

1- أعراض فسيولوجية وهي الصداع والقرحة المزمنة.

2- أعراض سيكولوجية وهي الغضب والإحباط.

3- أعراض سلوكية وهي تدهور الأداء وسرعة الغضب.

وقد قام المركز القومي للصحة والأمن الوظيفي الأمريكي بوضع الجدول التالي للتفرقة بين الضغط والإحتراق النفسي.

جدول رقم (01): الفرق بين الضغط والإحتراق النفسي

الرقم	الضغط	الإحتراق النفسي
01	يشعر الفرد بالتعب	يشعر الفرد بالإجهاد المستمر
02	يعاني الفرد من القلق	يعاني الفرد من التوتر الشديد
03	يؤدي للشعور بعدم الرضا الوظيفي	الشعور بالملل والضيق من العمل
04	يؤدي لانخفاض الولاء الوظيفي	يؤدي لانتهاء الولاء الوظيفي
05	يؤدي لتقلب المشاعر	يؤدي لفقدان الصبر وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين
06	يؤدي للشعور بالذنب	الشعور بالإحباط الذهني
07	صعوبة التركيز ونسيان أمور عديدة	عدم شعور الفرد بانه كثير النسيان
08	يؤدي لتزايد التغيرات الفيزيولوجية (ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم)	يؤدي للاضطرابات النفسية

(محمد الصبر وافي محمد الأنور، 2007).

الإحتراق النفسي والضغط النفسي كلاهما يعبر عن حالة من الإجهاد أو الإحتراق النفسي والبدني، لكن يختلف الإحتراق عن الضغط، فغالبا ما يعاني المدرّس من ضغط مؤقت، ويشعر كما لو كان محترقا نفسيا، لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور، فقد يكون الضغط داخليا أو خارجيا، وقد يكون طويلا أو قصيرا. وإذا طال الضغط يستهلك طاقة الفرد ويؤثر على آداه، أما الإحتراق النفسي فهو عرض طويل المدى يرتبط حدوثه بالضغوط النفسية، وبمصادر وعوامل أخرى، وبذلك فإن الضغط النفسي يكون سببا في الإحتراق النفسي، إذا ما استمر، ولم يستطع الفرد التغلب عليه. وعليه فالضغوط النفسية هي أسباب رئيسية تشترك مع أسباب وعوامل أخرى لتسبب الإحتراق النفسي. (رحاب محمود صديق، 2013).

ج. التعب والإجهاد والأزمة

أولا: التعب يشير إلى فقدان الكفاءة وعدم الرغبة في القيام بأي مجهود سوآءا كان مجهود عقلياأوجسمانيا، ينشأ نتيجة للمجهود المستمر والمكثّف، وينتهي بحصول الفرد على الراحة النوم

وعرفت الموسوعة العالمية التعب بأنه استجابة تنشأ عن طريق العمل المكثف، وينتهي الاحساس به عن طريق الراحة.

ويمكن إبراز نقاط الخلاف بين التعب والضغط فيما يلي:

– إن مصادر ضغوط العمل تتنوع لكن التعب غالبا ما ينتج عن مصدر واحد وهو عبء العمل الزائد.

– ينتهي التعب بالحصول على القدر الكافي من الراحة والنوم بينما الضغط غالبا ما يكون مستمرا.

– الفرد الذي يتعرض للتعب يتوقف عن العمل، على العكس الفرد الذي يتعرض لضغوط العمل. (محمد الصبر وافي محمد الأنور، 2007،).

ثانيا: الإجهاد عبارة عن عبء إنفعالي زائد، ناتج عن تعرض الفرد لمطالب زائدة فتؤدي إلى الإحتراق البدني والنفسي. (رحاب محمود صديق ،2013)

ويقصد بالإجهاد أيضا عدم قدرة الفرد تحمل أو مواجهة الضغوط، وهي حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد كما أن الإجهاد يعتبر نتيجة فيزيولوجية لضغوط العمل.

ويمكن إبراز النقاط الأساسية بين الضغط والإجهاد فيما يلي:

– يعتبر الإجهاد من النتائج الفيزيولوجية المترتّبة على ضغط العمل بينما ضغط العمل له جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، ويمثل الإجهاد الجانب السلبي فقط.

– ينشأ الإجهاد من الفرد فقط بينما ينشأ الضغط من البيئة والمنظمة وجماعة العمل والفرد. (محمد الصبر وافي محمد الأنور ،2007).

ثالثا: الأزمة هي الحادثة المفاجئة التي تتطلب من الفرد القيام باستجابة فورية نحوها والتي قد تؤدي بالفرد الى مكابدة بعض المشكلات النفسية والصحية بعد حدوثها مثل الكوارث الطبيعية. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

د. القلق والتهديد

أولا: القلق حالة انفعالية تتميز بعدم الشعور بالأمان وعدم الشعور بالسعادة تجاه المستقبل، ويعتبر القلق نتيجة سيكولوجية لتعرض الفرد للضغط ولنقص إشباع حاجاته، ويعتبر من أكثر الأعراض السيكولوجية أو النفسية لضغوط العمل. (محمد الصبر وافي،2007).

ويختلف القلق عن الضغط في أن الضغط يعتبر سببا مباشرا لظهور القلق والضغط له جانبان أحدهما إيجابي والآخر سلبي والقلق يعبر عن الجانب السلبي فقط للضغوط فالقلق ينتج

عن فشل الفرد المتكرر في الإستجابة الملائمة لمواجهة الموقف الضاغط.

ثانيا: التهديد حالة يشعر فيها الفرد بقلق وخوف دائم من توقّع حدوث أذى يلحق به أو خطر يهدده وينتظر حدوثه في أي لحظة، مما يجعل الفرد يستعمل كل ما لديه من طاقة لمواجهة الخطر.

ويميز سبيلبرجر بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد فالضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتّسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما التهديد يشير إلى التقييم الذاتي لموقف معين على أنه خطير أو مخيف بمعنى توقع الخطر أو التقييم الذاتي للخطر. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ه. الصراع والإحباط

أولا: الصراع حالة من التوتر الداخلي التي تحول بين الفرد ومن استمراره في السلوك المؤدي إلى تحقيق هدفه، وينشأ الصراع النفسي بسبب وجود هدفين متعارضين يتميزان بدرجة متساوية من الشعور بالجاذبية نحوهما أو النفور منهما، مما يجعل من الصعب على الفرد الإنحياز لأحدهما دون الآخر أو البعد عن أي منهما، وفي معظم الأحيان تكون العلاقة بين الصراع والضغوط علاقة تبادلية بمعنى أنه إذا كان الصراع يولد الضغوط لدى الفرد فإن الضغوط تجعل الفرد يعايش حالة من الصراع. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

ثانيا: الإحباط من العوامل الهامة التي تشكل جانبا من الضغوط النفسية ويُعرف بأنه الحالة التي يشعر فيها الفرد بعجزه عن القيام بالنشاط المطلوب، أو الحيلولة بينه وبين تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، ويعبر الإحباط بإعاقة الفرد للوصول لأحد الأهداف الهامة التي يرغب في تحقيقها، ويزداد الشعور بالإحباط كلما ازداد مستوى الضغط. ويمكن ابراز العلاقة بين الضغط والإحباط فيما يلي:

يمثل ضغط العمل سبباً رئيسياً ومباشر لحدوث الإحباط ولا يعتبر الضغط سبباً وحيدا للإحباط وهناك أسباب أخرى وهي: التأخر عن تحقيق الهدف، نقص الموارد الجسمانية والشخصية اللازمة لتحقيق أهداف الفرد، فقدان أحد المهارات نتيجة الترقية أو النقل، الفشل في تحقيق الهدف ذاته. (محمد الصبر وافي محمد الأنور،2007)

و. اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

يشير هذا المصطلح إلى مجموعة من الأعراض المميزة التي تعقب فشل الفرد في مواجهة متطلبات حدث مؤلم خاصة في غياب المساندة الإجتماعية، فيشعر الفرد بالعجزفي مواجهة الحدث،

وقد تأخذ هذه الأعراض إحدى الصورتين الأولى هي استرجاع خبرة الحدث المؤلم عن طريق التخيل والأحلام، أمّا الصورة الثانية فتعتمد على استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل انكار الحدث وتظهر في استجابات التجنب واللجوء إلى المخدرات.

فاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة هو جملة من الأعراض التي يعانيها الفرد عقب تعرضه لأحداث صدمية بفترة مثل الإساءة الجنسية، والإغتصاب، والحروب، والقتل، والكوارث والزلازل، والحرائق وغيرها، وتمثل هذه الأعراض في اضطراب النوم، ونوبات الهلع، وسرعة الإنفعال، والاستثارة، والوساوس القهرية.

إنّ أهم ما يميّز اضطراب ما بعد الصدمة هو العودة إلى الماضي وتذكر الأحداث الصدمية بشكل لا إرادي، فالأحداث الصدمية هي أحداث تفوق طاقة الفرد وتخرج عن نطاق توقعاته حيث تكون المثيرات في حالة الضغط داخل حدود خبرات الفرد.

وعلى هذا تختلف الأحداث الصدمية عن الأحداث الضاغطة فالأحداث الصدمية عادة ما تكون خارج نطاق الخبرة العادية للفرد وغالبا لا يكون لدى الأفراد المصدومين حصيلة كافية للتعرف على كيفية التعامل مع الأحداث الصدمية التي يتعرضون لها، والافراد في المواقف الصدمية يشعرون بأن لديهم ضبطا أو تحكما أقل في معارفهم وسلوكهم، ومن ثم يلجؤون الى ميكانيزمات دفاعية لاشعورية مثل التفكك والكبت والإنكار. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

3.1الإتحاهات النظرية المفسرة للضغوط

اختلفت وتعددت الإتجاهات النظرية المفسرة للضغوط، ويمكن تصنيفها كما يلي:

1.3.1النظرية الإيكولوجية

ينظر أصحاب النظرية الإيكولوجية إلى الضغوط كمثير، وعلى هذا الأساس يكون الضغط بمثابة حدث أو موقف يدرك الفرد على أنه يمثل تهديداً له، وينظرون للضغط على أنّه متغير مستقل وأن المثيرات قد تكون داخلية كالصراعات وقد تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل الوفاة، البطالة، الكوارث الطبيعية والحروب. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ويؤكّد هذا النموذج النظري على أن أحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سوآءا كانت إيجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطاً على الفرد، وقد تبنى هذا النموذج كل من (1967) Holmes and Rahe. حيث أشارا إلى أن أحداث الحياة لها تأثيراتها على الأفراد، ومن ثمة

شرعوا في تحديد أحداث الحياة الضاغطة وأعدو نتيجة لذلك مقياسا لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد، ويفترض هذا النموذج أن استجابة الضغوط تحدث عندما يمر الفرد بشيء يتطلب منه إستجابة تكيفية أو سلوك المواجهة، وقد يكون الحدث الضاغط سلبياً أو إيجابياً. وأحداث الحياة تختلف تأثيراتها من حيث قدرتها على حدوث الضغط. ومن أجل ذلك أعد مقياس إعادة التوافق الإجتماعي (Social Readjustment Scale) ويتكون هذا المقياس من (43) حدثاً بعضها إيجابي والآخر سلبي وتعكس درجة الضغط التي يسببها كل حدث للفرد وفقاً لمقياس مكون من عدة نقاط وهو يقيس مدى ما تعرض له الفرد من ضغوط خلال العام الماضي من جراء تعرضه لأحداث الحياة المختلفة.

وتؤكد البحوث المبكرة التي قام بها هولمز وراهي على أهمية تأثير الضغوط البيئية على الصحة الجسمية والنفسية للفرد. كما أكدت دراسة كل من(1975) Vinokur et Selzer و (1977) Muller et al وجود علاقة قوية بين أحداث الحياة الضاغطة والقلق والمشقة والعدوان و البارانويا و الشيزوفرينيا.(طه عبدالعظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

2.3.1النظرية الفيزيولوجية

تركّز النظريات الفيزيولوجية على الإستجابات البيولوجية في تفسير الضغوط، حيث أعطت أهمية بالغة لدور الجهاز العصبي المركزي ودور الهرمونات في الحياة الغريزية والإنفعالية ــ منها الهرمونات الذكريّة والأنثوية، دور الغدد الدرقية والغدة فوق الدرقية وهرمون البنكرياس، ودور الغدة الكظرية ـــــ ولقد أعطيت أهمية بالغة لدور هذه الهرمونات إلى حدّ اعتبار أنّ السلوك يتوقف على الإفرازات الهرمونية. وبذلك ينظر أصحاب هذا الإتجاه إلى الضغط على أنه مجموعة أعراض بيولوجيّة وتغيرات تحدث في الجسم، وتعكس هذه التغيرات الإستجابة لمختلف عوامل الضّغط، وعموما حينما يحدث الضغط تتدخل عدّة ميكانيزمات في الجسم قصد المواجهة وتحقيق التكيف (Jean Dellay, 1974).

وسمي هذا الإتجاه النظري بالإتجاه الفيزيولوجي للضغط ومن أهم رواده Cannon وSelye وفيما يلي نقدم التفسير الفيزيولوجي للضغط حسب هاتين النظريتين:

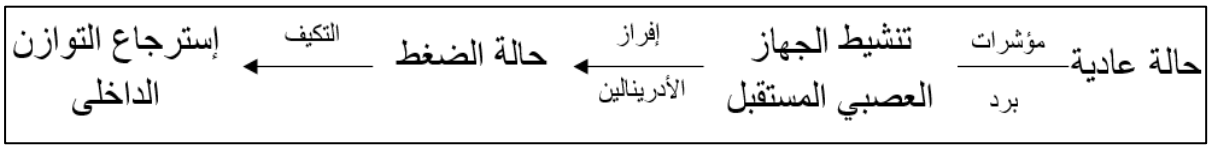
أولا: نظرية(1932)Walter Cannon

يعتبر العالم الفيزيولوجي Cannon أحد الرواد الأوائل في بحوث الضغوط، فهو من الأوائل الذين استخدموا عبارة الضغط، وعرّفه برد الفعل في حالة الطوارئ أو رد الفعل العسكري بسب ارتباط الضغط بانفعال القتال أو المواجهة. ولقد وضع كانون أحد النماذج المبكرة

للاستجابة للضغط وهي استجابة المواجهة أو الهروب، ففي بحوثه على الحيوانات استخدم عبارة الضغط الإنفعالي ليصف عملية رد الفعل النفسي الفيزيولوجي. وقد بينت دراساته أن مصادر الضغط الإنفعالية كالألم والخوف والغضب تسبب تغيراً في الوظائف الفيزيولوجية للكائن الحي تتمثل التغيرات في إفرازات عدد من الهرمونات أبرزها هرمون الأدرنالين الذي يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة. (راوية حسن،2000).

كما كشفت أبحاث كانون عن وجود ميكانيزم في جسم الإنسان يساهم في إحتفاظه بحالة من الإتزان الحيوي (Homéostasy)، عند تعرضه للضغط، وقد شخّص استجابة الفرد للضغط وأسماها المواجهة أوالهروب حيث لاحظ مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية التي تحفز الفرد للمواجهة أو الهروب من الضغط مثل: تزايد نبضات القلب وزيادة ضغط الدم، واتساع بؤبؤ العين. (تامر حسين على السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014)، وقد أولى اهتماما لدور الجهاز السمبيثاوي أو التعاطفي (sympathetic system) كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة وتمكين الجسم من الإحتفاظ بالتوازن المشار إليه.

إنّ الهدف من دراسة الباحث كانون هو توضيح الدور الفيزيولوجي للخوف وقياس الضّغط في حالات مختلفة، والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (01): المرحلة الفيزيولوجية للضغط حسب كانون (راوية حسن،2000).

وما نستخلصه من نظرية كانون أنه اعتمد على الجانب الفيزيولوجي في تفسيره للضغط، وقد تبنى Selye نظرية كانون واعتبرها المرحلة الأولى لمراحل نظريته وأسماها مرحلة الإنذار.

ثانيا: نظرية(1950) Hans Selye

يعتبر هانس سيلي من أشهر الباحثين الذين ارتبطت أسمائهم بموضوع الضغوط، ويرجع الفضل إلى كتاباته ومحاضراته في تعريف الباحثين بتأثير الضغوط على الإنسان، وقد جاء اكتشافه للضغط بالصدفة خلال بحوثه على الهرمونات الجنسية في العشرينيات، حيث قام بحقن فئران تجاربه بأنسجة غدديه غير معقمة وبعدها لاحظ حدوث ردود فعل غير واضحة منها تضخم في الغدد الأدرنالية، تضاؤل وضمور في بعض الحالات للغدة التيموسية، وظهور قرحة في الجهاز الهضمي. وفي تجارب لاحقة وجد أن هذه الأعرض تظهر مع مصادر ضغط

أخرى مثل الحرارة، البرودة، الجرح، العدوى، التعرض لأشعة إكس، الحقن بالأنسولين وغيرها من المثيرات، (راوية حسن، 2000).

ومن خلال تجاربه المتنوعة على الإنسان والحيوان، تبين أن التعرض المستمر للضغط النفسي يحدث اضطرابا في الجهاز الهرموني من خلال الإستثارة الزائدة للجهاز العصبي المستقل، وهذه الإضطربات الهرمونية هي المسؤولة عن الأمراض أو الإضطرابات النفسجسمية (psychosomatic disorders)، الناتجة عن التعرض للتوتر والضغط النفسي الشديدين، وقد أطلق سيلي على الأعراض التي تظهر على العضوية أثناء ذلك إسم: زملة التكيف العام (General Adaptation Syndrome) (علي إسماعيل عبد الرحمن، 2012).

ويقصد بكلمة عام أن رد الفعل الدفاعي لأي مسبب من مسببات الضغط يكون له تأثيرات على جوانب مختلفة من الجسم سواء الجسمية أو النفسية، وتعني كلمة التكيف أنّ المثيرات الدفاعية التي تحدث في الجسم تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف مع مسببات الضغط، أمّا كلمة زملة الأعراض فهي تشير إلى جملة ردود الفعل (الأعراض) الدفاعية للجسم التي تحدث في وقت واحد.

ويعرف سيلي الضغط بأنه استجابة غير نوعية للجسم نحو أي مطلب يواجهه، أي أن الضغط هو حدوث تغيرات غير محددة في فيزيولوجيا الجسم، ويصف سيلي زملة أعراض التكيف العام بأنها الإستجابات الفيزيولوجية العامة وغير النوعية نحو الضواغط التي تهدد الوظائف الفيزيولوجية للجسم، وأن التكيف غير الناجح مع الضواغط يؤدي إلى أمراض التكيف كالتوتر الزائد، والسرطان، والأعراض النفسية والتهاب المفاصل.

وزملة أعراض التكيف العام هي ميكانزيم دفاعي ينشّط في مواجهة أي حدث تهديدي في محاولة منه لخفض الاضطراب الفيزيولوجي والنفسي وإعادة تحقيق الإتزان للكائن العضوي، و في هذه الحالة تكون لدى الفرد مصادر محددة ومتاحة للتكيف مع الموقف البيئي فإذا استنفذت واستهلكت الطاقة الموجودة لديه في محاولاته للتكيف مع البيئة عندئذ يصبح مريضاً وربما يموت قبل أن يستطيع إعادة الاتزان، وتظهر زملة أعرض التكيف العام أو بعبارة أخرى تظهر ردود الفعل تجاه المصادر الضاغطة من خلال ثلاث مراحل وهي: (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

1.مرحلة الإنذار أو التنبيه تُمثل مرحلة الإنذار رد الفعل الأول للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل منها إشارات عصبية إلى

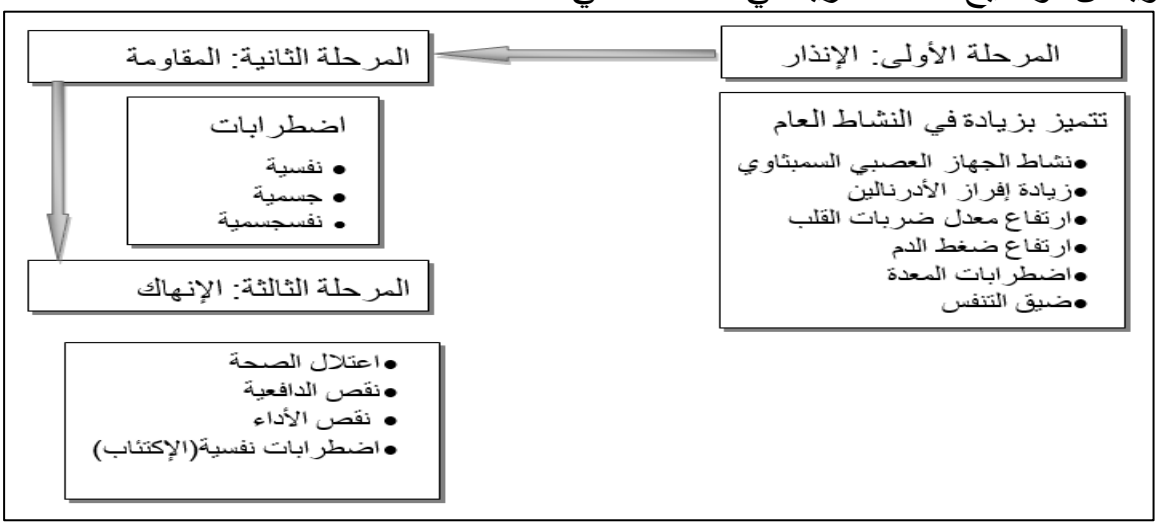
الدماغ وبالتّحديد إلى الغدة النخامية وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية وكيمائية للأجهزة المعنية في الجسم حيث يفرز هرمون الأدرنالين، ويزداد التنفس، يزداد كمية السكر والدهون، وتزداد دقات القلب وارتفاع مستوى ضغط الدمّ وتُشد العضلات ليتهيأ الجسم لعملية المواجهة وتعرف هذه التغيرات بالاستثارة العامة. (راوية حسن ،2000).

وعندما يتخلص الفرد من التهديد فإن الجسم يعود إلى مستوى منخفض من الإثارة وهذه الحالة هي ما يمكن تسميتها بحالة التوازن الداخلي، ويعتقد سيلي أن الموت قد يحدث أثناء هذه المرحلة فيما إذا كان الضغط النفسي شديد جدا. (أحمد نايل الغرير أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2008).

2.مرحلة المقاومة: في هذه المرحلة يهيئ الفرد نفسه لمواجهة مصدر الضغط النفسي، وهي تعتبر مرحلة قتال للحفاظ على التوازن الحيوي لأنسجة الجسم عندما تتعرض للتحطيم أو التدمير، إلا أنّه بعد تعرض الفرد لضغط طويل فإنه سيصل إلى نقطة يعجز فيها عن الإستمرار وتصبح طاقته على التكيف منهكة ومجهدة ويصل الفرد إلى مرحلة الإعياء أو الإنهاك. (فاروق السيد عثمان ،2001).

3.مرحلة الإنهاك: تحدث مع استمرار تعرض الفرد للضغوط لمدة طويلة مما يوصله إلى نقطة يعجز فيها عن الإستمرار في المقاومة، ويدخل في مرحلة الإنهاك أو الإعياء ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل، وفي هذه المرحلة تنهار الدفاعات الهرمونية وتضطرب الغدد وتنقص مقاومة الجسم، وتصاب الكثير من أجهزة الجسم بالخلل، فيصاب الشخص بالأمراض المزمنة، ويسير نحو الموت بخطى سريعة. (علي إسماعيل عبد الرحمن، 2012).

ويمكن توضيح هذه النظرية في الشكل التالي:



شكل رقم (02): مراحل الإستجابة للضغوط ومظاهرها في نموذج سيلي (رحاب محمود صديق، 2013)

ويميّز سيلي بين نوعين من الضغط هما:

- الضغط السيء: يعني استجابة الأسى أو الانضغاط والألم وهو الاستجابة لأحداث سلبية، فالضغوط بمثابة إنذار فيزيولوجي للأحداث السلبية التي يستجيب لها الجسم كنوع من المقاومة، ولقد سلم سيلي بأن الضواغط النفسية مثل: الصداع والتضارب الانفعالي والحزن والأسى، يمكن أن تكون هامة ومماثلة للضغوط كالتعرّض للحرارة المرتفعة أو المنخفضة، الضوضاء ...إلخ فكلها ضغوط تتطلب استجابة للجسم.

- الضغط الحسن: هو الإستجابة لأحداث إيجابية كالمنافسة في حدث رياضي، الوقوع في الحب، الزواج ...إلخ، ولم يعتقد سيلي بأن كل الضغوط يمكن أن تكون سيئة أو متجنبة إذ أنها تفرض على الفرد التزامات جديدة قد لا يستطيع التوافق معها، ذلك أن الناس يسعوا إلى حياة خالية من الضغوط.

وما نستخلصه من نظرية سيلي أن الضغط بمثابة إنذار فيزيولوجي للأحداث السلبية التي يستجيب لها الجسم كنوع من المقاومة. لكن رغم أن نموذج سيلي يحتل مكانة هامة في تفسير الضغط، إلاّ أن هناك بعض جوانب القصور فيه، وتتمثل حسب Corsini في أن سيلي عرف الضغط بأن سببه الموقف الضاغط، ولكنه لم يعرف هذا الأخير، بالإضافة إلى أن سيلي لم يتعامل مع الجانب المعرفي للموقف الضاغط، فقد تم تعريف المواقف الضاغطة بمصطلحات فيزيولوجية، كما افترض أن المستويات المتوسطة من الضغوط تكون موجبة، إلا أنّه لم يشر إلى العوامل التي تحدد ما يجعل الضغط إيجابي، وقد افترض خطورة المثيرات لكنه لم يعرّف الموقف الخطير. (رحاب محمود صديق، 2013)

ويضيف عبد الستار إبراهيم (1998) أن سيلي لم يبد اهتمام لجانب آخر مهم من الجوانب المثيرة للضغط ألا وهو أحداث الحياة والضغوط التي نتعرض إليها يومياً، وهو ما جلب اهتمام علماء آخرين من بعده. (بوروبي فريدة، 2012).

كما وجهت انتقادات لنظرية هانس سيلي تتمثل في إهماله للعوامل النفسية والإجتماعية في الاستجابة للضغط، إذ أن الضغط عنده بمثابة استجابة لتنبهات فيزيولوجية ونشاط هرموني وهذا يعني أنه يمكن قياس الضغط استناداً إلى وجود هرمون الأدرينالين والنورادرينالين والكورتيزون وأعرض أخرى كارتفاع ضغط الدم وزيادة ضربات القلب، غير أن بعض هذه الأعرض يمكن إيجادها أثناء بذل نشاط جسمي وليس بالضرورة أن يكون حدثا ضاغطاً وهذا ما يؤكده Lazarus et Monant حيث يريان أنّه ليس هناك أعراض خاصة بالضغط، ــ و

بتعبير آخر ليس بالضرورة أن تكون أعراض مثل ضربات القلب ، ارتفاع ضغط الدم ...إلخ أعراض خاصة بالضغط ـ بل يمكن أن تكون ناتجة عن عوامل أخرى. إضافة إلى ذلك فهرمون الضغط قد يسبق العوامل الضاغطة نظرا لإدراك الفرد بوجود ضغط لاحق. (Pierluigi Graziani Joël ; Sewendon,2005).

ولقد أدت الانتقادات الموجهة لنظرية سيلي إلى بروز نظريات أخرى حاولت تقديم تفسيرات مختلفة للضغط النفسي من بينها:

3.3.1 النظريات المعرفية

من بين النظريات المعرفية نجد:

أولا: نظرية(1970) Lazarus

تنتمي هذه النظرية إلى النظريات المعرفية المفسرة للضغط السائدة حاليا في مجال تفسير الضغط النفسي، فلقد صاغ لازاروس نموذجا لتفسير الضغط وذلك في إطار العلاقة بين الفرد والبيئة والتقييم المعرفي. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الضغط عبارة عن علاقة بين الفرد والبيئة، يحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية قدرات الفرد على المواجهة.

ولقد أكد لازاروس أن طريقة تفكير الفرد وتقييمه للمواقف الضاغطة هي التي تسبب له الضغط، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهدا، يجب أن ندرك أولا بأنه كذلك، أي يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته بمعنى أن الأساس في هذه النظرية أن الاستجابة للضغط تحدث فقط عندما يقوّم الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد، أي يحاول الفرد تقييم الموقف معرفياً بصورة أولية لتحديد معنى الموقف ودلالته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة. ففي هذه المرحلة يتم تقييم جميع المنبهات على أنها ضارة أو مفيدة أو لا تشكل أية خطورة، ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، ثم القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط وهو ما سماه لازاروس بعملية التقييم الأولي والثانوي، وكلتا المرحلتين متأثرة بعدد من العوامل الآتية :طبيعة المنبه نفسه، خصائص الفرد الشخصية، الخبرة السابقة بالمنبه، ذكاء الفرد، المستوى الثقافي للفرد، تقويم الفرد لإمكاناته. (طلال الزبيدي ،2011).

كما يرى الباحثانLazarus et Folkman أن أساليب مواجهة الضغط تتحدد من خلال العملية المعرفية المسؤولة عن تقييم الحدث الضاغط، فعندما يواجه الفرد موقف ويتم تقييمه على أنه ضار أو مهدد، ويكون متحديا لتوافقه فهنا ينشأ الضغط. وإذا كانت مصادر المواجهة التي يستند إليها الفرد في التعامل مع الحدث الضاغط كافية وملائمة فلن يحدث الضغط،

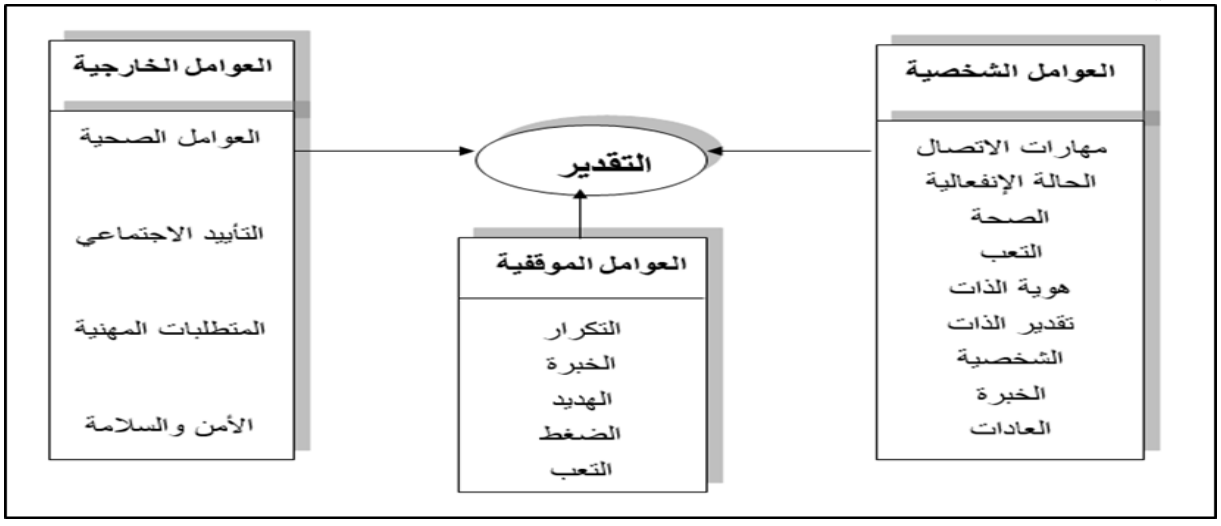
والعكس صحيح إذا كانت مصادر المواجهة للحدث الضاغط ضعيفة وغير فعالة فإن الضغط سوف يحدث. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين2006).

فكل نظرية حاولت تفسير الضغط لأسباب معنية، فالنظرية الفيزيولوجية ركزت على الإفرازات الهرمونية، لكن ما هي العوامل التي تسمح للفرد بالقول بأنّه في وضعية ضاغطة وكيف يعرف هذا الإدراك بالضغط، وهناك عوامل عديدة تتدّخل لتحديد نوعية هذا الإدراك، فمثلا الفرد الذي يمثّل لأوّل مرة في مسرحية يكون أكثر تعرضا للضغط بالمقارنة مع الفرد الذي مثّل عدّة مرّات، ويكون أقل تعرضا للضغط مقارنة بالفرد الذي لا يتقن دوره، كما أن تقييم الفرد للموقف الضاغط يعتمد على عدّة عوامل منها: أهمية الموقف الجديد، عدم معرفة النتائج المترتبة عن الموقف، تراكم الأحداث الضاغطة ، معلومات الفرد حول الاستراتيجيات المناسبة للمواجهة. (Pierluigi Graziani ,Joël Sewendon,2005).

كما أنّ لعوامل البيئة الإجتماعية وخصائص شخصية الفرد وخصائص الوضعية الضاغطة أهمية كبيرة في تحديد الإستجابة للضغط، وبهذا المعنى يتدخل الجانب البيولوجي والنفسي والإجتماعي في تحديد نوعية الإستجابة.

إنّ هذا النموذج يبحث في جميع العوامل التي بمقدورها شرح التغيرات في التفاعل وبذلك ينظر إلى الضغط في منظور تفاعلي Lazarus et Folkman. (Pierluigi Graziani ;Joël Sewendon,2005).

ومن مفهوم لازا روس للضغط النفسي انبثق نموذجه المعرفي الذي يبيّن المتغيّرات المعرفية التي يتم على أساسها تقييم الحدث الضاغط. والشكل التالي يوضح نظرية التقدير المعرفي للضغوط.



الشكل رقم (03): نظرية التقييم المعرفي للضغط
(فاروق السيد عثمان، 2001)

ثانيا: نظرية(1976) Beck et Ellis

يؤكد صاحب هذه النظرية أنّ سلوك الفرد يتحدّد بالطريقة التي يدرك بها الواقع والمحيط، كما يرى إليس من ناحية أخرى أن السلوك يتحدّد بالاعتقادات والأفكار التي يكونها الفرد عن واقع الحياة التي يتعرض لها، فيكسب الفرد أفكار غير منطقية استناداً لتعلم خاطئ وغير منطقي يلقنه إياه الوالدين والمحيط الثقافي، ويخلد هذا التفكير في سن الرشد، وبذلك تصبح التجارب الماضية مؤثرات غير منطقية في التفكير، فتشويه طريقة التفكير سبب ظهور الضغط النفسي والإضطرابات السلوكية. (بوروبي فريدة، 2012).

ثالثا: نموذج (1990) Endler

يشبه نموذج إندلر نموذج لازاروس، حيث يؤكد على العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة حيث تؤثر البيئة في سلوك الفرد. ويركز هذا النموذج على أهمية العوامل البيولوجية والإجتماعية والنفسية في الشخصية، ويعرف البيئة بأنها الخلفية العامة أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة أو المؤقتة أو المثير، ويمكن أن يفسر بوصفه عنصراً داخل الموقف، كما يؤكد إندلر على الإدراك بوصفه عاملا نفسياً يتضمن التفاعل بين الشخص والموقف.

ويستخدم إندلر كلمة الضغط لوصف التفاعل بين الشخص والموقف الذي من خلاله يدرك الفرد التهديد أو الخطر، فإذا أدرك الفرد الموقف بوصفه مهدداً أو خطراً، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قلق الحالة لديه، والزيادة في قلق الحالة تؤدي الى استجابات المواجهة للموقف. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين2006).

رابعا: نموذج العجز المكتسب (1975) Seligman

أرجع سيلجمان مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع تزامن اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة، ممّا يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة أو الاستحقاق، وأن هذا الشعور بالعجز يجعله يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمر بها، ويشعر بعدم قدرته على مواجهتها مما يجعله يشعر بالفشل بشكل مستمر، ويدرك أن فشله وعدم قدرته على المواجهة في الماضي والحاضر سوف تستمر معه في المستقبل، ومن ثم يشعر باليأس ثم يترتب على ذلك الشعور بالسلبية والبلادة وانخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب.

وتعود أسباب العجز المتعلم إلى نوعين من العوامل: أولها عوامل بيئية ضاغطة سواء في

الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد، وثانيهما إلى عوامل ذاتية وتتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصيته والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة، فالأفراد الذين يفسرون الأحداث بطريقة سلبية غالباً ما يكونون عرضة للاكتئاب. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

4.3.1النظريات النفسية والإجتماعية

هناك عدة نظريات فسرت الضغوط من الزاوية النفسية والإجتماعية منها:

أولا: الضغوط والمنحى الفينومينولوجي

يؤكد أصحاب هذه النظرية على دراسة الخبرة الذاتية للفرد كما يدركها هو، وليس كما هي عليه في الواقع، إذ أن هناك اختلاف بين الأحداث والمواقف كما هي عليه في الواقع وكما يدركها الفرد، ويعتبر ما سلو و روجرس من أبرز رواد هذا المنحى.

فقد وضع ماسلو الدوافع على شكل سلسلة هرم متدرج من الحاجات تبدأ بالحاجات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش ثم تأخذ في الارتقاء نحو حاجات نفسية أعلى كالحاجة إلى الأمن والانتماء والحب والتقدير الإيجابي وتحقيق الذات. فالفرد لا يستطيع إشباع الحاجات العليا التي توجد في قمة الهرم دون اشباع الحاجات الفيزيولوجية الأوّلية التي تتمحور في قاعدة الهرم. ولقد توصل ماسلو إلى تبيان مفاده أن الشعور بالضغط نتيجة لنقص إشباع الحاجات ولاسيما الحاجات الفيزيولوجية والحاجات النفسية الأخرى.

فإذا تأملنا هرمية ماسلو للحاجات النفسية نجد أن عوامل الضغط في دول العالم الثالث تنحصر في محاولة إشباع الحاجات الأولية الفيزيولوجية والأمن النفسي في حين أنّ إنسان الدول المتقدمة ترتبط الضغوط لديه بمواكبة تحديات العصر والبحث عن السبل لتحقيق ذاته عن طريق التقدم العلمي والتكنولوجي.

ولقد أوضح Carl Rogersرائد نظرية الإرشاد المتمركزحول الشخص والتي تقوم على مفهوم الذات أنّ الفرد يستجيب للمواقف في البيئة كما يدركها هو، أي في سياق ما لديه من معارف وخبرات ذاتية وداخلية، وليس كما هي عليه في الواقع، ومفهوم الذات يقصد به فكرة الفرد على نفسه والتي تتكون نتيجة احتكاك الفرد وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويمثل عاملاً هاماً في إدراك المواقف التي يتعرض لها في حياته، وبالتالي فهو يمثل أحد المتغيرات المهمة التي تساهم في إحساس الفرد بالضغط النفسي، فإذا كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابياً فإنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط، أمّا إذا كان مفهوم الذات

سلبياً فإن الفرد يدرك الموقف على أنّه يمثل تهديداً وخطرا على مستوى التوافق لديه ، ومن ثم يكون عرضة للقلق والضغوط والضيق.(طه عبد العظيم حسين سلامة، عبد العظيم حسين، 2006).

ثانيا: نظرية Murray (1938)

يعتبر موراي مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان ومتكافئين على اعتبار أنّ مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة الجوهرية للسلوك في البيئة. (وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى سعد ،2008).

ويعرف موراي الضغط النفسي بأنه خاصية لموضوع بيئي يعيق الفرد للوصول إلى هدف معين، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات خاصة، ويميز موراي بين نمطين من الضغوط وهما:

1- ضغط بيتا (Stress Beta): يشير الى خصائص ودلالات الموضوعات كما يدركها الأفراد.

2- ضغط ألفا (Stress Alpha): يشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع، أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

ويوضّح موراي أن سلوك الفرد يرتبط غالباً بضغوط بيتا ويؤكد أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة أمّا عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة، فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا. (فاروق السيد عثمان،2001).

ثالثا: نظرية التحليل النفسي

تتكون الشخصية لدى فرويد من جوانب ثلاثة وهي (الهو) ويمثل الجانب البيولوجي في الشخصية، وهو مستودع للمحفزات الغريزية والمحتويات المكبونة لدى الفرد ، ويسير وفقاً لمبدأ اللذّة أمّا(الأنا) فهو يمثل الجانب السيكولوجي في الشخصية، ويقوم بدور الوساطة والتوفيق بين الهو و الأنا الأعلى الذي يعكس قيم ومعايير المجتمع، وبذلك يرى مؤسس نظرية التحليل النفسي سيجموند فرويد أن ديناميات الشخصية تنطوي على التفاعلات المتبادلة وعلى الصدام بين هذه المكونات، فالهو يحاول إشباع الغريزة، و الأنا لا تسمح لهذه الغرائز بالإشباع مادام هذا الإشباع لا يتماشى مع قيم ومعايير المجتمع. ويحدث ذلك عندما تكون الأنا قوية، ولكن حينما تكون الأنا ضعيفة وتكون كمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد

فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا ينتج الضغط النفسي.

و ينظر أنصار التحليل النفسي التقليدي إلى (الكدر أو المشقة النفسية) من منظور نفسي داخلي، حيث يؤكدون على دور العمليات اللاّشعورية و ميكانيزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي و اللاسوي للفرد و أنّ خبرات الطفولة المبكرة هي الأساس في تشكيل شخصية الفرد فيما بعد، فالفرد حينما يتعرض إلى مواقف ضاغطة و مؤلمة فإنه يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية الناجمة عنها عبر ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، وعلى هذا فالقلق والخوف أو أي انفعالات سلبية أخرى تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد يتم تفريغها بصورة لاشعورية عن طريق الكبت أو الإنكار وغيرها من ميكانيزمات الدفاع النفسية اللاشعورية.

كما يؤكد أصحاب هذا المنحى على أنّ التعبير عن الأعراض المرضية الحالية ماهي إلا امتداد لصراعات وخبرات ضاغطة ومؤلمة مرّ بها الفرد في طفولته، ولذلك فإن المشقة والكدر النفسي التي يعانيها الفرد في حياته الحالية هي امتداد للصعوبات والخبرات الماضية والتي حاول التعامل معها من خلال استخدام ميكانيزمات الدفاع في الطفولة والتي تبدو غير توافقية وغير ملائمة اجتماعيا للمواقف والخبرات المؤلمة الحالية. (طه عبد العظيم حسين سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

رابعا: النظرية السلوكية

يؤكد أنصار المدرسة السلوكية التقليدية على عملية التعلم ويتخذون منه محور أساسياً في تفسير السلوك الإنساني، كما يركزون على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد.

وحسب(1980)Skinner فالضغط يعتبر أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية، وأنه ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة بحيث لا يستطيع الفرد تجنبه والإحجام عنه، وأنّ بعض الناس يواجهون الضغوط بفاعلية، وحينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط البيئة عليهم.

ويوضح مفهوم الحتمية التبادلية التي قدمها (1978)Bandura العلاقة بين السلوك والشخص والبيئة، فالتعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك نموذج معين.

وعلى هذا الأساس فإن النماذج الوالدية تلعب دوراً هاماً في ظهور الضغوط لدى الأبناء وفي كيفية التعامل معها ومواجهتها أيضا، فالوالد الذي يبالغ في الاستجابة تُجاه المواقف

الضاغطة يستطيع أن يؤثر في ظهور الضغوط لدى الأبناء، وعندما يقوم الآباء بإستجابات فعالة لمواجهة الضغوط فإن ذلك ينعكس على سلوك الأبناء خاصة عندما يواجهون تلك الأحداث الضاغطة، وهذا يعني أن الآباء حينما يظهرون اضطرابات نفسية مختلفة كالقلق والاكتئاب عند تعرضهم للضغوط فإنهم يؤثرون سلباً في سلوك أبنائهم فيما بعد، وعندما يشهد الطفل والده وهو يسيء معاملة أحد أعضاء الأسرة نفسيا أو جسميا أو غير ذلك فإنه يتعلم و ينمذج هذا السلوك فيما بعد، كما أن استعمال الآباء لمهارات التحكم في الضغوط غير مناسبة قد يؤثر سلباً على سلوك أبنائهم. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

ويشير باندورا أيضا إلى أن قدرة الفرد في التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة يتوقف على درجة فعالية الذات لديه، وأن درجة فعالية الذات في التغلب على الخبرات الضاغطة تتوقف على البيئة الاجتماعية للفرد وعلى إدراكه لقدراته وإمكانياته في التعامل مع الضغوط، فعندما يدرك الفرد أنه يستطيع مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة فلن يعاني التوتر والقلق .ففعالية الذات تنمو من خلال إدراك الفرد لقدراته الشخصية ومن خلال الخبرات التي يمر بها في حياته والتي تساعده على التغلب على المواقف الضاغطة.

وتعتبر فعالية الذات عند باندورا شكلا من التقييم المعرفي الذي يقوم به الفرد تجاه المواقف التي يتعرض لها، وهي تشير إلى اعتقاد الشخص أنه يستطيع التأثير على البيئة التي يعيش فيها، ولذلك فإن الأفراد ذوي مستوى فعالية الذات المرتفع يقيّمون المواقف الضاغطة بأنه باستطاعتهم التحكم فيها ومواجهتها وتغيرها بدلا من تقبلها. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

يتضح من خلال النماذج النظرية المفسرة للضغوط تعدد أراء وتوجهات الباحثين في تفسيرهم للضغوط النفسية، وهذا يعود إلى كون مصطلح الضغط النفسي مصطلح يكتنفه الغموض ولا يوجد تعريف موحّد له حيث ينظر كل اتجاه نظري من زاوية مختلفة فأصحاب النظرية الإيكولوجية يعتبرون الضغط بمثابة مثير خارجي يمثل تهديدا للفرد ،وقد يكون المثير داخليا كالصراعات النفسية، أو ينشأ الضغط من الأحداث الخارجية أي البيئة المحيطة بالفرد كالوفاة ، الطلاق ، المرض ...إلخ، بينما يرى أصحاب الاتجاه الفيزيولوجي الذي يمثله كانون و سيلي أن الضغوط عبارة عن استجابة فيزيولوجية نحو أي مطلب يواجهه، والتكيّف غير الناجح مع الضواغط يؤدي إلى أمراض(نفسية ، جسمية). كما بيّن سيلي كيفية تسيير طاقة الجسم في ثلاثة مراحل (مرحلة الإنذار، مرحلة المقاومة، ومرحلة الإنهاك)، لكن معظم تجاربه

أقيمت على الحيوانات وبذلك أهمل الجانب المعرفي،النفسي والاجتماعي للضغوط وهذه الجوانب لها دور فعّال في إدراك الموقف الضاغط والاستجابة له، هذا بالإضافة إلى أنّ الأعراض التي حددها سيلي للضغوط ليست بالضرورة أعراضاً خاصة بالضغط النفسي فقد بالغ في التركيز على الجانب الفيزيولوجي.

هذا ما جعل لازاروس يعطي تفسيرًا واسعاً للضغط متجاوزاً النظرة الضيقة التي قدمها هانس سيلي، إذ لم ينظر لازاروس إلى الضغط من زاوية المثير أو الاستجابة بل أكد على وجود متغيرات وسطية تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة وهي العمليات المعرفية لدى الفرد، حيث ركز على دورها الهام في الإستجابة للضغوط ومواجهتها، وبذلك فسر الضغط النفسي في إطار العلاقة بين الفرد والبيئة والتقييم المعرفي للحدث الضاغط.

وهناك نماذج نظرية مشابهة لنموذج لازاروس والتي تعتمد على التقييم المعرفي للحدث الضاغط والتفاعل بين الفرد والبيئة ومن بينها نموذج Beck et Ellis اللذان أضافا جانب مهم وفعّال في تفسير ظاهرة الضغوط النفسية والمتمثل في أساليب التنشئة الإجتماعية والتعلم الخاطئ الذي يتلقاه الطفل في الأسرة والذي يجعله يكوّن نظرة سلبية عن حياته الإجتماعية ويحمل أفكار مشوهة عن واقعه يمكن أن تكون مصدرًا للضغوط النفسية. كما قدم Endler نموذجاً مشابهاً لنموذج لازا روس يرتكز على العوامل الاجتماعية والنفسية وهو يرى أن إدراك الفرد الموقف بوصفه مهدداً يؤدي إلى زيادة قلق الحالة ويترتب عليه استجابات المواجهة للموقف.

4.1مصادر الضغوط النفسية أنواعها و مستوياتها

1.1.4مصادر الضغوط النفسية

حظيت مسألة تحديد مصادر الضغوط النفسية باهتمام كبير من قبل الباحثين، لذلك تعددت تصنيف مصادر الضغوط لديهم. ويتعرض الإنسان لأنواع عديدة من الضغوط التي تحيط به من كل جانب وتشمل كافة مناحي الحياة. وتختلف مصادر الضغوط من فرد لآخر، كما أنها تختلف لدى الفرد الواحد من مرحلة الى أخرى عبر المراحل النمائية التي يمر بها في حياته. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

وقد تنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه نتيجة الأزمات التي يعيشها وتسمى ضغوطا داخلية وتشمل الإصابة بالأمراض، الشعور بالوحدة، أو قد تكون من المحيط الخارجي مثل العمل، العلاقة مع الأصدقاء، أو الإضطرابات الأسرية أو المشكلات العائلية أو الخلافات مع الزوج أو الطلاق أو موت شخص عزيز، أو خسارة مالية تجارية، أو التعرض لموقف صادم مفاجئ، وتسمى

صادم مفاجئ، وتسمى ضغوطا خارجية.

وقد تبين أن جزء من الأحداث التي تسبب الضغوط تتوقف على الطريقة التي نفكر بها في حياتنا اليومية، ومواجهة الضغوط تتم حسب الطريقة التي نتعامل بها وندير بها الضغوط. وتصنف مصادر الضغوط الى أنواع عديدة منها:

1.الضغوط الفيزيقية: وتتمثل في ضغوط الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعية، والكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

2.الضغوط الصحية: عندما نواجه الضغوط أو المشكلات الصحية تنشط الغدد وتتضخم الغدة الأدرينالية بشكل خاص، ونتيجة لهذا النشاط غير عادي في إفرازات الأدرنالين تتحول الأنسجة الى جلوكوز يمد الجسم بطاقة تجعله في حالة تأهب دائم. ولقد أثبت سيلي أن الاستمرار في تعرض حيواناته للضغوط الصحية بما في ذلك تعريضها للبرودة الشديدة أو لدرجات عالية من الحرارة أو بحقنها بفيروسات يفقدها القدرة على المقاومة طويلا، ويمثل المرض بالنسبة لها في البداية مشقة تتطلب منها مزيدا من حشد الطاقة تمر عليها ثانيا فترة مواءمة واعتياد كمحاولة للتكيف مع مصادر الضغط ومقاومتها، ولكن ذلك قد يستمر لفترة تشعر الحيوانات بعدها بالإرهاق وأخيرا تموت.

ولقد تبين أن ظهور الأمراض النفسية يرتبط بأنماط الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد فبداية ظهور وتطور الأمراض النفسية تأتي وتظهر نتيجة التعرض للتغيرات الحياتية كالفشل الدراسي، أو وفاة أحد الأقارب، أو توقع الانفصال عن الأسرة، أو تغير الدخل المفاجئ نتيجة للفصل عن العمل، وينطبق هذا على الأمراض النفسية الخفيفة كالقلق والإكتئاب النفسي والأمراض العقلية الشديدة كالإنتحار والفصام، وبذلك يعتبر المرض مصدرا أساسيا للضغط النفسي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2009).

3.الضغوط الإجتماعية والنفسية: تتمثل في الضغوط الناتجة عن الخلافات الأسرية، والطلاق، والحرمان الثقافي، وصراع القيم والأجيال، وضغوط الأحداث المؤلمة مثل فقدان شخص عزيز. ومن الضغوط الأسرية تدخل الأبوين في مسألة إختيار نوع العمل، والتدخل في اختيار الزوج، وبمجرد شعور الأبناء والبنات أن الأب أو الأم غير راضين عن اختيارهما، قد يجعلهما تحت ضغط نفسي ربما يدفعهما إلى التنازل عن قرارهما، وقد تصل هذه الضغوط إلى درجة المقاطعة، أو خلق المشاكل والمتاعب. ويدخل أيضا من ضمن الضغوط الأسرية المشكلات

الزوجية، والضغوط المادية، ووجود مرض مزمن بالأسرة، أو طفل معاق، أو شخص مدمن، أو البطالة. (علي إسماعيل عبد الرحمن ،2012). أما الضغوط النفسية تتمثل في الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد، ونقص تقدير الذات، والشعور بالوحدة النفسية، والقلق والاكتئاب وسرعة التهور. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين 2006).

وبيّنت دراسات هارفرد التي قام بها McClelland وزملائه أن اضطرابات العلاقات الاجتماعية قد تؤدي إلى مشاكل صحية، وللتحقّق من هذه الفكرة درس ماكليلاند وزملائه ما يسمى بالدافع للانتماء أي الرغبة في تكوين أسرة وعلاقات إجتماعية، وتشير نتائجهم إلى أن الدافع القوي للانتماء الاجتماعي، وتقبل الآخرين لنا جميعها أكثر ارتباطا بالصحة في جانبها النفسي والعضوي أيضا. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2008).

4.الضغوط الإقتصادية: الأفراد الذين يعانون من الضغوط النفسية هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض ويعيشون في منطقة مزدحمة بالسكان، وبالتالي يعانون من اضطرابات أسرية وارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسجسمية. (جمال أبو جادو، 2009).

5.الضغوط السياسية: وهي أقوى وأشد من الضغوط السابقة، لأنها ضغوط تمارس من خلال أجهزة ومؤسسات وإدارات وشعارات وقرارات، وتنشأ من عدم الرضا عن أنظمة الحكم الاستبدادية والصراعات السياسية والصراعات النقابية، وقد يتطلب التخلص منها أو تغييرها جهدا جماعيا ليس بمقدور الأفراد العاديين، مما يجعل الضغط في ظل هذه الحكومات عنيفا، ومن اتجاهات مختلفة، وقد يضطر الشخص إلى الانصياع أو الانسياق للجو السياسي العام الضاغط، أو الهروب خارج الوطن، أو الدخول في دائرة المعارضة. (علي إسماعيل عبد الرحمن، 2012).

6.الضغوط الدراسية: والمتعلقة بظروف الدراسة مثل صعوبة التعامل مع الزملاء في المدارس وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية أو الفشل في الامتحانات والخوف من الرسوب، وعدم الدعم الاجتماعي للتلميذ...إلخ. (زينب محمود شقير،2002).

7.الضغوط المهنية: ترتبط الضغوط المهنية ببيئة العمل وتستخدم عبارة الضغوط عند تناول الموضوع من الجانب المهني للدلالة على حالتين مختلفتين: الأولى تشير إلى ظروف العمل المادية والإجتماعية والتي تحيط بالفرد في مكان عمله والتي تسبب له نوعا من الضيق والتوتر، وضمن هذا الإطار فإنها ترتبط عوامل خارجية، أما الحالة الثانية فإنها تشير الى الشعور الغير سار الذي ينتاب الفرد بسبب هذه العوامل.

وتتمثل الضغوط على المستوى المهني في الشعور بالوطأة والعبء والثقل الناشئ من مهنة الفرد، ومجموعة من الصعوبات المباشرة والغير مباشرة التي يواجهها الفرد في مهنته وعمله مثل: عبء المهنة، غموض وصراع الدور، ساعات العمل الطويلة ...الخ.

ومن هنا تظهر العلاقة بين الضغط ومهنة الفرد، فالشخص الذي يعيش ضغطا مزمنا والذي تظهر عليه عدة أعراض يؤدي به الحال الى التغيب عن العمل وإلى انخفاض مستوى أدائه، وربما انقطاعه عن العمل نهائيا.

ولقد قدمAbelson نموذجا لمصادر الضغط المهنية حيث صنفها الى ثلاثة مصادر وهي:

– مصادر تتعلق بالمنطقة التي يعمل فيها الفرد: ونذكر منها ضعف الحوافز المالية، ونقص فرص التطوير الوظيفي، وضغط الوقت مع كثرة أعباء العمل.

– مصادر تتعلق بالفرد: وتشمل غموض الدور المسند إليه، وصراع الدور، وعدم القدرة على التوفيق بين مطلب العمل والاسرة، وضعف الاتصالات مع الرؤساء.

– مصادر تتعلق بالبيئة الخارجية: وتشمل التوافق مع المتغيرات الإجتماعية والتكنولوجية والوظيفة، والتدرج الوظيفية، والتقاعد، وكثرة التنقل، وظروف العمل الفيزيقية. (بوروبي فريدة، 2012).

8.التطورات التكنولوجية والإعلامية: إن ما تتضمنه وسائل الإعلام من خلال مدخلات حسية وسمعية وبصرية، وما يتوفر من مستلزمات تكنولوجية حديثة بأجهزتها ومعداتها مثل الحاسوب والفيديو والتلفزيون المبرمج، وشبكة المعلومات (الانترنيت) والتدفق الثقافي المفتوح، أصبحت مصادر ضغط نفسي للفرد سواء من يستخدمها أو من يجهل استخدامها. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،2009).

يتضّح مما سبق تعدد أنواع الضغوط النفسية فقد شملت جميع مجالات الحياة النفسية، الإجتماعية، السياسية، العاطفية، المهنية، الدراسية، وعموما لا يمكن القول بأن فرد ا ما يعاني من الضغوط ما لم يكن هناك مصدر واستجابات لهذه الضغوط، وعلى ذلك فإن العناصر الأساسية التي تشكل الموقف الضاغط هي مصادر الموقف الضاغط والإستجابة لهذا الموقف، كما يمكن أن يحدث مصدر واحد من المصادر المذكورة أعلاه ضغطا نفسيا دون أن يجتمع مصدرين أو أكثر، فالإستجابة للضغط تتوقف على طبيعة الضاغط والإستجابة له.

2.4.1 أنواع الضغوط النفسية ومستوياتها

على الرغم ممّا تسببه الضغوط من آثار نفسية سيئة فإن الضغوط ليست بالضرورة سلبية، بل

تكون في بعض الأحيان دافعا للإنجاز والأداء وعلى هذ الأساس يمكن أن تصنف الضغوط إلى نوعين وهما:

أولا: الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية

-الضغوط السلبية: وهي الضغوط التي تسبب المرض والأذى للأفراد وهي عبارة عن الاستثارة التي ينتج عنها ضرر على العقل والجسم كتعرض الأفراد لأمراض القلب وتصلب الشرايين، ومن الناحية النفسية ينتج عن الضغوط النظرة التشاؤمية للحياة والشعور بالتعب واللاّمبالاة، كما تؤثر الضغوط سلبا على أداء الفرد الأكاديمي والمهني، وتُعيقه عن الإنجاز والإبداع، وتؤدي إلى سوء التوافق والإكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط والعدوان على الآخرين. (محمد الصبراوفي محمد الأنور ،2007).

- الضغوط الإيجابية: ترتبط بوجود درجة مناسبة من الضغط أو التوتّر لتدفع الفرد للعمل بشكل مستمر، وتزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعا وإنجازا في أدائه، وأكثر قدرة على إتخاذ القرارات وحل المشكلات، فمثلا الضغوط التي يشعر بها الطالب قبل الإمتحانات تجعله يهتم بدروسه ويتمم واجباته في الوقت المحدد، فالضغوط تعتبر حافزا ودافعا للعمل (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين 2006).

ولقد ميز سيلي بين هذين النوعين من الضغوط، حيث يطلق سيلي على الضغط النافع أو الحسن (Eustress) والضغط السلبي أو المزعج(Distress) وفي هذا الصدد يؤكد سيلي على أن التحرر الكامل من الضغط يعني الموت، بل أن قدراً من الضغط في كثير من الأحيان يكون مفيدا للفرد حيث يدفعه الى الارتقاء في العمل والأداء بشكل أفضل، ولكن إذا زاد الضغط فوق طاقة تحمل الفرد فقد يؤدي ذلك الى الاحتراق وسوء التوافق النفسي وظهور الأعراض المرضية. وتجدر الإشارة إلى أنّه ليست كل الأحداث و الخبرات السلبية وحدها بالضرورة هي المسببة للضغوط ، فمن الممكن ان تكون هناك أحداث إيجابية و قد ينتج عنها الضغط السلبي، و من امثلة ذلك الترقية في الوظيفة التي ترفع من المكانة الاجتماعية للفرد و تزيد من دخله، ولكن نظرا لما تتطلبه الترقية من بذل الجهد وتحمل المسؤولية بشكل أكبر فهي تشكل ضغطا على الفرد، كما أن الحدث الضاغط الواحد يستثير استجابات مختلفة لدى الافراد تختلف تبعا لاختلاف و تباين مكونات الشخصية واختلاف التقييمات المعرفية للحدث لدى الأفراد ، فقد يكون الحدث إيجابيا و سارا لشخص ما، ولكنه قد يعمل على استثارة الضيق والقلق لشخص آخر، فعلى سبيل المثال قد يكون سفر الزوج للعمل حدثا مزعجا وضاغطا لزوجة ما، وقد يكون نفس

الحدث إيجابيا وعاديا لزوجة أخرى.

ثانيا: الضغوط المؤقتة والمزمنة، تختلف الضغوط في شدتها والمدة التي تستغرقها وبذلك تصنف الضغوط إلى ضغوط مؤقتة وضغوط مزمنة.

1. الضغوط المؤقتة: تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تنتهي مثل ضغوط الامتحانات أو الزواج الحديث، وهي ضغوط سوية، إلاّ إذا تجاوزت قدرة الفرد وإمكاناته على تحملها.

2.الضغوط المزمنة: فإنها تحيط بالفرد لفترة طويلة مثل وجود الفرد في ظل ظروف أسريه واجتماعيه واقتصادية غير ملائمة، فالضغوط المستمرة ترتبط دائما بظهور العديد من المشكلات الجسمية والنفسية للشخص الواقع تحت الضغط.

ويشير الخطيب (2003) الى أن هناك عدة أنواع للضغوط منها:

1.ضغوط غير حادة: ينتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه التي من السهولة ملاحظتها.

2.ضغوط حادّة: وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة، وتختلف هذه الإستجابات من شخص إلى آخر.

3.ضغوط متأخرة: لا تظهر دائما أثناء وقوع الحدث إنما تظهر بعد مرور فترة زمنية من وقوع الحدث الضاغط.

4.ضغوط بعد الصدمة: هو نوع من أنواع الضغط النفسي يطلق عليه اضطراب ما بعد الصدمة (post–traumatic stress disorder) وتُعد من أخطر أنواع الضغوط النفسية وهي ناتجة عن حوادث عنيفة وشديدة وعالية وتترك آثارها على الفرد بشكل دائم. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،2009).

كما قسم لازاروس وكوهين الضغوط إلى ثلاثة مجموعات هي:

1.الحوادث الجانحة: وهي حوادث مفاجئة وعنيفة، يمكن أن تؤثر على أعداد كبيرة من الأشخاص، مثل الحروب أو الكوارث الطبيعية بما فيها الزلازل والعواصف وتؤثر على المئات من الشعوب.

2.الضغوط الشخصية: وهي أحداث قوية وشديدة تتطلب مواجهة تكيفية فعالة والفرق الرئيسي بين الضغوط الشخصية والأحداث الجانحة هو أن الضغوط الشخصية تؤثر على عدد قليل من الناس مثل وفاة شخص عزيز، أو فقدان الوظيفة، أو الإصابة بمرض عضوي مزمن بينما الأحداث الجانحة فتأثر على عدد كبير من الناس.

3.الضغوط العامة: تترجم على شكل مشاحنات أو مضايقات يومية و هي حوادث ذات شدة منخفضة لكنها تستمر وتتكرر في الحياة اليومية. (وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى سعد ،2008)

وقد ميزكل من(1985)Wills et Shiffmanبين ثلاثة أنواع من الضغوط النفسية وهي:

1.حوادث الحياة الكبرى: وهي ضغوط تكون حادة ولكنها قصيرة المدى مثل المرض والانتقال من منزل لآخر أو موت شخص عزيز.

2.مشكلات الحياة اليومية: ويقصد بها الصراعات بين أفراد الأسرة، الانتظار الطويل في تلبية الخدمات العمومية (المستشفى، الطبيب، الهاتف...إلخ).

3.ضغط طويل ومزمن ومتواصل: يقصد بها الضغوط المرتبطة بأداء الأدوار الاجتماعية ومنها ضغط المواجهة مع الوالدين لدى المراهقين. (وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى سعد ،2008).

3.4.1مستويات الضغوط النفسية

تؤثر مستويات الضغوط على الفرد تبعا لشدتها، فعندما تكون الضغوط في مستوى مرتفع وشديد فإنها تعيق الفرد على الأداء، ومن ثم يتأثر سلبا تبعا لذلك وتؤدي به أيضا الى الإرتباك والتردد في اتخاذ القرارات المناسبة ونقص التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، ممّا يعرضه للإضطرابات نفسية وجسمية والإختلالات وظيفية معرفية تجعله يشعر بالقلق واليأس وفقدان الدافعية الكافية لتحسين الأداء. وحينما يكون مستوى الضغط منخفضاً لدى الفرد يقل أداءه وتركيزه وتنخفض دافعيته. بينما الضغوط المتوسطة أو المعتدلة في مستواها هي الأمثل للفرد، لأنها تساعده على الأداء والإنجاز وزيادة الكفاءة.(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

5.1الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية

تترك الضغوط النفسية أحياناً آثاراً سلبية ومهددة لحياة الأفراد وسعادتهم، وترتبط الضغوط النفسية بالخبرات الحياتية المختلفة وطبيعة عمل الافراد، وتلعب دورا هاما وكبيرا في حدوث الاحتراق النفسي والذي يعتبر أخطر الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية، ولهذا فقد اهتم الباحثون بدراسة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغط وهي:

1.5.1الآثار الفيزيولوجية

تؤثر الضغوط النفسية سلبا على النواحي الفيزيولوجية للفرد، فالأحداث الضاغطة التي يتعرض

لها الفرد تحدث تغيّرات في وظائف الأعضاء وإفرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، ومن بين الآثار الفيزيولوجية الناجمة عن الضغط ما يلي:

- إفراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي الى سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والتنفس وزيادة نسبة السكر في الدم واضطراب الأوعية الدموية.
- زيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم مما يؤدي الى الإنهاك.
- ارتفاع مستوى الكولسترول في الدم ممّا يؤدي الى تصلب الشرايين والأزمات القلبية.
- اضطرابات المعدة والأمعاء.
- الشعور بالغثيان والرعشة.
- جفاف الفم واتساع حدقة العين. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ولقد بيّنت البحوث الميدانية والدراسات منها دراسة هاوس وآخرون علاقة الضغوط المهنية وأثارها على الصحة الجسمية مثل: الإصابة بالذبحة الصدرية، قرحة المعدة، الحكة الجلدية، السعال، ضغط الدم، الصداع، مرض القلب. (جمال أبو دلو، 2009).

وفي نفس الاتجاه بيّنت دراسة غريب الفتاح أن هناك علاقة واضحة بين الضغط النفسي وبعض الأمراض الجسمية العضوية أهمها: السرطان، السكري، اضطرابات النوم، قرحة المعدة، الأمراض الجلدية وأمراض القلب. (زينب محمود شقير،2002).

2.5.1 الآثار النفسية

تتمثل الأثار النفسية الناجمة عن الضغوط في إضطراب الفرد وعدم وضوح مفهوم الذات لديه، حيث يصبح الفرد أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي، كما أن تكرار الضغوط الشديدة يؤدي بالفرد الى الغضب والخوف والحزن والشعور بالاكتئاب والخجل والغيرة.

كما قد تؤدي الضغوط النفسية الى اضطراب النوم، وتشتت الانتباه، واضطراب الأداء وتشوش السمع، والحركات الزائدة المفرطة (الإفراط الحركي)، وكراهية موجهة نحو الذات، والميل للاغتراب وكذلك الشكوى من المرض والرغبة في النعاس. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين2006)

كما تشير الدراسات إلى أن أسوء الضغوط التي يتعرض لها الإنسان وأكثرها ارتباطا بالتوتر والإضطراب النفسي هي تلك التي تحدث للفرد المنعزل الفاقد للمساعدة الوجدانية والدعم الإجتماعي. وجميع البحوث والدراسات تكاد تجزم على أن للضغوط أثارا نفسية تتمثل فيما يلي:

- اضطراب الإدراك.
- عدم وضوح الإدراك.
- عدم وضوح مفهوم الذات.
- ضعف الذاكرة والتشتت.
- القابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي.
- ممارسات عدوانية تخريبية.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات.
- انغماس المتعرض للضغوط في سلوكيات عدوانية تخريبية.
- التفكك الأسري وارتفاع معدلات الطلاق وعدم تحقيق التوازن بين متطلبات الأسرة والعمل والأصدقاء. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2009).

4.5.1 الآثار الإنفعالية

تتمثل الآثار الانفعالية للضغط النفسي في زيادة التوتر الفيزيولوجي والنفسي وتتجلى في سرعة الإستثارة، وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والسلوك حيث تقل القدرة على انسجام واسترخاء العضلات فتعطي إحساسا بالتحسن، مع زيادة معدل الأفكار والوساوس القهرية، ويختفي الإحساس بالصحة والسعادة، وتحدث بذلك تغيرات في سمات الشخصية، لذا يتحول الأفراد الذين يتسمون بالدقة والحرص إلى أفراد غير مبالين ومهملين نظرا للضغط المتزايد، كما تظهر بعض المشكلات الشخصية مع زيادة معدل القلق والعدوانية والإكتئاب والنظرة السوداوية للحياة. (حسين باهي مصطفى،2002).

وقد قام Fontana (1989) بوضع قائمة تحتوي على الآثار الإنفعالية للضغوط منها:

- حدوث تغيرات في الصفات الشخصية.
- زيادة التوتر النفسي.
- زيادة الإحساس بالمرض.
- الإكتئاب.
- عدم تقدير الذات. (وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى سعد ،2008).

5.5.1 الآثار المعرفية

تؤثر الضغوط النفسية على البناء المعرفي للفرد حيث تصبح العديد من الوظائف العقلية لديه غير فعالة، وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- نقص الإنتباه وصعوبة التركيز وضعف الملاحظ.
- تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الإستدعاء.
- النسيان وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للأخطاء.
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات مع صعوبة معالجة المعلومات.
- تبني تعبيرات ذاتية سلبية عن الذات وعن الآخرين، والحساسية للنقد.
- اضطرابات في التفكير.(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006)

وفي هذا الصدد يؤكد Polezynsky (1982) و Koiser أن السلوك الإنسحابي والعدوانية، وانخفاض الابتكارية لدى المدرس وقدرته على إدارة القسم، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس، وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناجمة عن التعرض للضغوط النفسية، ويؤكد Harris et al (1985) أن الضغوط تؤثر على التلاميذ فتؤدي الى تكوين اتجاهات سلبية تجاه المدرسة، كما تؤدي إلى عدم اهتمام المدرس بالعمل وانخفاض قدرته على مواجهة التحديات، والشعور بالإحباط والإنهاك النفسي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2009).

6.5.1 الآثار السلوكية

تشمل الآثار السلوكية للضغط ما أشار إليه Lazarus (1966) كالإرتجاف وزيادة التقلصات العضلية، واللعثمة في الكلام، وتغيرات في تعابير الوجه، واضطراب عادات النوم ونقص الميول والحماس. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،2009). ويعتبر القلق من أكثر ردود الفعل الشائعة للضغوط النفسية والذي يتمثل بالخوف من حدوث شيء ما غير سار. وكذلك فإن الضغوط الشديدة تؤدي بالفرد إلى الإكتئاب النفسي، وتسيطر عليه الإنفعالات السلبية كالشعور بالذنب والأرق. (تامر حسين على السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014). وعموما تظهر الآثار السلوكية للضغط في الأعراض التالية:

- انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة.
- انخفاض مستوى نشاط الفرد حيث يتوقف عن ممارسة هواياته.
- انخفاض إنتاجية الفرد.
- تزايد معدلات الغياب عن العمل أو المدرسة وعدم الرضا عنها.
- تعاطي المخدرات والعقاقير والتدخين.

- إهمال المنظر والصحة.
- عدم الثقة في الآخرين والتخلي عن الواجبات والمسؤوليات.
- الإنسحاب والميل إلى العزلة.

والجدير بالذكر أنّ هذه الأعراض لا تظهر جملة بشكل واضح، ويختلف ظهورها من فرد إلى آخر. فبعض الأفراد لا تظهر عليهم كل هذه الأعراض رغم وقوعهم تحت الضغط، بينما قد تظهر كثيرا منها على أفراد آخرين عند تعرضهم لأقل المواقف الضاغطة، كما أن معظم التغيرات التي تحدث في المواقف الضاغطة تنشأ عن تنشيط الجهاز العصبي السمبتاوي (جهاز الطوارئ) نظرا لنشاطه في المواقف الضاغطة وأثناء الأزمات. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

7.5.1 الآثار الإجتماعية

تتأثر حياة الفرد الإجتماعية وعلاقاته مع الآخرين سواء في الأسرة أو المجتمع الخارجي بسبب الضغط النفسي، ممّا يؤدي به إلى إنهاء العلاقات الإجتماعية أو تقليصها واضطرابات دائمة في الروابط الإجتماعية، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، وعدم الإستقرار العائلي، والفشل في أداء الدور المناط به، وسوء التوافق الإجتماعي، وقد يؤدي للوحدة والعزلة الإجتماعية. (تامر حسين على السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد ،2014).

6.1 .قياس الضغوط النفسية

توجد عدة طرائق تستخدم في دراسة الضغوط وقياسها منها الملاحظة والمقابلة ودراسة حالة، وتُعد الإختبارات النفسية من أكثر الأساليب استخداما في دراسات الضغوط النفسية حيث يتم الإجابة عن الأسئلة أو بنود الاختبار النفسي لتستخرج نسبة الإجهاد أو كمية الضغوط الواقعة على الفرد، إضافة الى ذلك توجد الطرائق الفسيولوجية ولكنها استخدمت بشكل قليل . وهي وتهدف إلى قياس معدل التنفس وسرعة ضربات القلب، ومعدل ضغط الدم

أما بخصوص اختبارات أو مقاييس الورقة والقلم فهي كثيرة ولكنها متعددة فهناك استبيانات تقيس الضواغط أو المثيرات مثل قياس أحداث الحياة الضاغطة والمنغصات، وهناك مقاييس تقيس ردود الفعل الناجمة عن الضغوط، وتكون أسهل في قياسها لأن تأثيرها يظهر على جميع أجهزة الكائن العضوي، فهي تقيس التغيرات التي تحدث على المستوى الفيزيولوجي والمعرفي والسلوكي عقب التعرض للضواغط. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

ومقياس الضغط النفسي عبارة عن مواقف أو بنود أو فقرات تقيس مستوى أو شدة الضغوط التي تواجه الفرد، ويجب أن يتصف الاختبار الذي يقيس مستوى أو شدة الضغوط بعدّة خصائص وهي: الصدق، الثبات والموضوعية. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،2009)

وفي حقيقة الأمر لا توجد وسيلة قياس ملائمة لكل المجتمعات لقياس الضغوط، ولذلك تختلف وسائل قياس الضغوط باختلاف المجتمعات واختلاف المجال الذي تعد له المقاييس، وتوجد مقاييس أعدت خصيصا لقياس الضغوط بصفة عامة، وبعضها الآخر استخدم لقياس الضغوط المهنية، وبعضها لقياس الضغوط النفسية للتلاميذ، ومقاييس تقيس الضغوط الأسرية أو الوالدية وغيرها، وهناك مقاييس الضغوط التي تم تعريبها لتتناسب مع البيئة العربية وبعضها من إعداد بعض الباحثين. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

2. الضغوط المهنية

1.2 مفهوم الضغوط المهنية

من المواضيع التي لاتزال تستقطب اهتمام الباحثين في مجال السلوك داخل العمل موضوع الضغوط التي يواجهها الفرد في بيئة العمل، ولقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحثين قصد التعرف على مسّبباتها أي مصادرها والآثار المترتبة عنها لهدف وضع الإستراتيجيات المناسبة بغية الحد من خطورتها.

لقد نشأ مفهوم الضغط المهني في المؤسسات والمنظمات، حيث يفترض أن يقوم العمّال بمهامهم وواجباتهم المهنية بأسلوب يتّسم بالصّرامة والفعالية لتقديم الخدمات المنتظرة منهم على أكمل وجه، لكن رغم توافق العامل مع عمله وحبِّه له وتعلقه به، إلاّ أنّ هناك معوّقات في بيئة العمل تحول دون قيامه بعمله ومهامه على أحسن صورة، وهو ما أدى إلى ظهور مصطلح الضغط المهني أو الضغط الوظيفي.

ويشير هذا مفهوم إلى المتغيرات التي تحيط بالعمّال في بيئة العمل وتسبب لهم الشعور بالتوتر والقلق، وتكمن خطورة هذا الشعور في نتائجه السلبية المتمثلة في القيام بالواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج والمشاركة الوجدانية، والتشاؤم، ونقص الدافعية، وفقدان القدرة على الابتكار (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ولمعرفة أهم المراحل التي مرّ بها هذا المفهوم، سنقدمه ضمن تسلسله تاريخي، بداية من السبعينات إلى الالفية الثانية، وهذا بالرجوع إلى التراث النظري وأدبيات البحث في ضغوط العمل.

وقد عرّف argolis Kroes (1974) ضغوط العمل بأنّها الظروف التي من خلالـها

يتفاعل عامل أو مجموعة العوامل المرتبطة بالعمل مع شخصية الفرد بالصورة التي تخل من توازنه النفسي أو الفيزيولوجي، أو الإثنين معا، حيث أنّ العوامل المرتبطة بالعمل تسمى عادة مصادر الضغوط، وعدم التوازن يسمى عادة التوتّر المرتبط بالعمل.

وبعد بحوث عديدة، وضع(1978)Bechr Newman نموذجهما لضغوط العمل، عرّفا من خلاله هذه الأخيرة بأنها حالة تنشأعن التفاعل بين الأفراد وأعمالهم،تتّسم بإحداث تغييرات في داخلهم، وتدفعهم إلى الإنحراف عن أدائهم الطبيعي. (مصطفى منصوري، 2017)

وإذا انتقلنا إلى الثمانينات، نجد زهير الصباغ(1981) يتبنى التعريف السابق لبيهر ونيومان، حيث يعرّف ضغط العمل بأنه الموقف الذي يؤثّر فيه التفاعل بين ظروف العمل وشخصية الفرد على حالته النفسية والبدنية، والتي قد تدفعه إلى تغيير نمط سلوكه الاعتيادي.

ويرى (1984) Cooper أن الضغوط المهنية عبارة عن مجموعة من العوامل البيئية التي تؤثر سلبا على أداء الفرد في العمل منها، غموض الدور، صراع الدور، ظروف العمل البيئية، عبء العمل، العلاقات الشخصيّة في العمل، فهذه العناصر تسبّب الإجهاد الفيزيولوجي والنفسي للفرد. (شعبان حسين السيسي ،2002).

وبالنسبة لـ (1986) Baron فضغوط العمل تعني ردود الأفعال التي يبديها الفرد في المنظمة نتيجة تعرّضه لمثيرات أو عوامل بيئية أو ذاتية، أو الإثنين معا، لا يستطيع التكيّف معها بقدراته الفعلية. (مصطفى منصوري، 2017)

ولم يتغيّر مفهوم ضغوط العمل كثيرا في التسعينات عمّا كان عليه في السنوات السابقة،حيث نجد(1992) Luthans يعرفها بأنّها استجابة غير متكيفة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عن انحراف جسماني أو نفساني أو سلوكي لأفراد المنظمة.

في حين يعرّف بسام العمري (1994) ضغوط العمل ـ في معناها الواسع ـ على أنّهاعدم القدرة على التوافق أو ضعف التوافق بين الفرد والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها في محيط عمله، بحيث يدرك عدم كفاية قدراته لمواجهة متطلبات المحيط التي تشكّل عبئا ثقيلا عليه. (مصطفى منصوري، 2017)

ويشير هارون توفيق الرشيدي(1999) أنّ الضغوط المهنية يكون منشأها مهنة الفرد وما يقوم به من عمل مثل الخلاف مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية، التمييز غير المبرّر من قبل الرؤساء، ومعنى الضغوط هو الشعور بالعبء والثقل الناشئ عن مهنة الفرد والصعوبات التي يواجهها. (هارون توفيق الرشيدي،1999).

وإذا انتقلنا إلى الألفية الثانية، نجد عبد الباقي صالح (2001) يعرّف ضغوط العمل بأنّها 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.

ويعرف(2001) Cook and Hunsaker الضغوط بأنها مجموعة من المتغيرات الجسمية والنفسية، التي تحدث للفرد كردود أفعال،عند مواجهته لأي موقف يمثل تهديدا له(تامر حسين علي علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014).

بينما يعرّف سـيد عبد العال (2002) ضـغوط العمل أنّه مجموعة التغيرات الفيزيولوجية والجسميّة والنّفسية التي يعانيها العامل أو الموظّف كرد فعل لمجموعة من المثيرات المؤثرة عليه في بيئة العمل والتي لم يعد العامل قادرا على تحمّلها أو الوفاء بمتطلباتها (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

ويعرف عبد الوهاب (2003) أن الضـغوط المهنية على أنها ظروف تتسـم بالشـدة تواجه الإنسان فتفقده توازنه، وتجبره على الإنحراف عن سلوكه المعتاد(تامر حسين علي السميران،عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014).

في حين قدمت الوكالة الأوروبية للأمن والصحة تعريفا للضغوط المهنية على النحو الأتي: ينتج الضـغط عندما يحدث خلل أو عدم توازن بين إدراك الشـخص للمخاوف التي تفرض عليه من قبل المحيط وموارده الشخصية من أجل مواجهة أو مقاومة هذه المخاوف.

مما سـبق يتضّـح أنّ هناك ثلاثة اتجاهات تناولت مفهوم الضـغط المهني، الإتجاه الأوّل ركز في مفهومه للضغط المهني باعتباره مثيرات بيئية خارجية والتي تتمثل في المصادرالمختلفة للضـغوط المهنية، وهو الاتجاه الذي نتبناه في دراستنا الحالية. والإتجاه الثاني يركزعلى الطريقة التي يستجيب بها الفرد للضغط، أما الإتجاه الثالث يمثل الاتجاه التفاعلي للضغط المهني، وفي هذا المعني ينظّر أصحاب هذا الإتجاه إلى الضغط بمثابة تفاعل بين الفرد والبيئة.

2.2مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرسين

تُعد مهنة التدريس من المهن المفجرة للضغوط، ولقد أشار (2000) Kowalski في تصنيفيه لمهن عديدة من حيث درجة وشدة الضغوط التي يمكن أن تؤثر على العاملين فيها وتبيّن له أن فئة المدرّسين من أكثر فئات المجتمع تعرضاً للضغوط، (رحاب محمود صديق،2013).

ويشير الفرماوي(1990)إلى أن ضغوط المدرّس عبارة عن حالة من عدم التوازن النفسي

تنتج عن عدم التكافؤ بين متطلبات مهنة التدريس والقدرة على القيام بها، ويترتب على ذلك شعور المدرّس بعدم إمكانية إشباع حاجاته النفسية والإجتماعية.

ولقد عرفت السماد وني (1993) الضغوط النفسية للمدرّس على أنها: حالة الإجهاد الجسمي والعقلي التي تحدث نتيجة إدراكه لعدم قدرته على مواجهة متطلبات مهنة التعليم، ويصاحب تلك الحالة معدل عال من الإنفعالات السلبية متمثلة في مجموعة من المظاهر الفسيولوجية والأعراض الإنفعالية والسلوكية (محمد نايف عياصرة، محمد محمود حمادنة ،2015).

وفي محاولة منها لتحديد مفهوم ضغوط العمل عند أعضاء هيئة التعليم، عرّفت هند أبولباد (1995) ضغوط العمل ـ إجرائياـ على أنّها الأعباء أو المواقف أو الحالات التي يتعرّض إليها الفرد سواء كانت بدرجة بسيطة أو كبيرة، والناجمة عن ظروف العمل فتولد له الإرهاق والتعب، ومن مظاهر هذه الضغوط التبرم وفقدان الدافع في العمل، وفي حالة استمرارها تظهر علامات مميزة منها التوتّر والقلق والإعياء (مصطفى منصوري، 2017).

في حين يعرف عزّت عبد الحميد (1996) ضغوط العمل لدى المدرّس بأنّها إدراك المدرّس بأنّ متطلبات العمل تفوق قدراته وإمكاناته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل، وغياب المعلومات الواضحة عن الدّور الذي يجب أن يقوم به كمدرّس، بالإضافة إلى مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه، وعدم التمكن من استخدام مهاراته وخبراته في التدريس (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

ويعتبر ضغط مهنة التدريس أحد أنواع الضغوط النفسية التي يتعرّض لها المدرّس عند قيامه بمهامه التعليمية، ويعتبر من الضغوط الصعبة لأنه متشعب المصادر، وتتدخل في أحداثه عدة أطراف منها: الإدارة، الزملاء، المفتشون، الأولياء وحتى التلاميذ، فترهق المدرس وتخفض من أداءه التعليمي.

ويعدالتعريف الذي قدمه المكتب الدولي للعمل أدق وأشمل تعريف بحيث يعتبر الضغط عند المدرّسين ظاهرة عالمية معترف بها، يظهر في حالة تعب أو وهن عصبي حاد يرجع إلى الإحباط والحصر أمام مهنة التدريس، ومن أعراضه نجد التهيج، الغضب، الإنهاك، ارتفاع الضغط الشرياني ...فهو حقيقة مرض مهني. (كوردلي مريم، 2009).

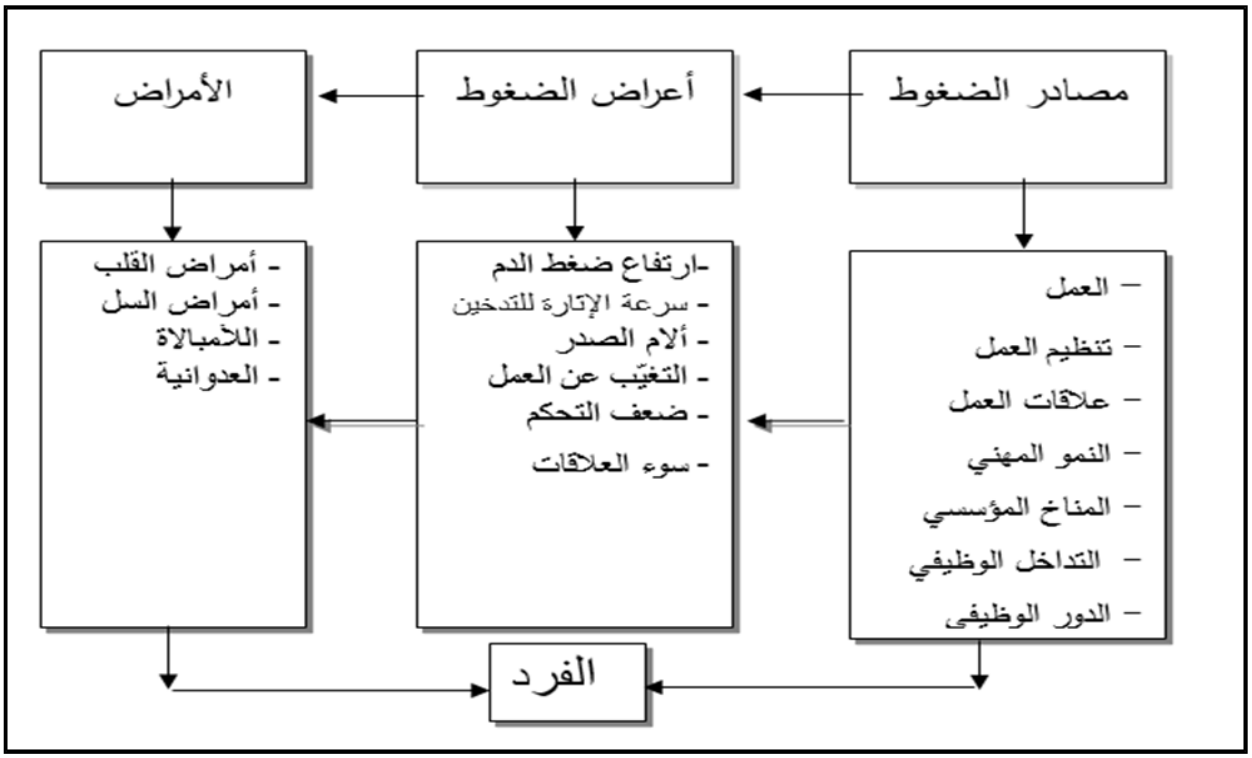
وهكذا يمكن أن نعرّف الضغط المهني للمدرّس بأنه عبارة عن استجابة نفسية متأزمة، تتميز بالتوتر والقلق والإحباط، بسبب مواجهته لأعباء مهنية تفوق قدرته على التحمل، وما تعترضه من مشكلات في البيئة المدرسية.

2.2النماذج النظرية المفسرة لضغوط العمل

تعددت النماذج النظريّة المفسرة لضغوط العمل، قصد إيجاد أساليب التعامل معها، ومن هذه النماذج نجد:

1.2.2نموذج Marshall

يحدّد مارشال في هذا النموذج النظري العوامل المسببّة للضغوط في العمل، والأعراض التي تظهر على الفرد نتيجة تعرضه لضغوط العمل، وهي أعراض خاصّة بالفرد تؤدي به في النهاية إلى أمراض القلب، وأعراض خاصة بالمؤسسة تؤدي إلى العدوانية وتكرار الحوادث، ويمكن توضيح نموذج مارشال في الشكل الآتي:



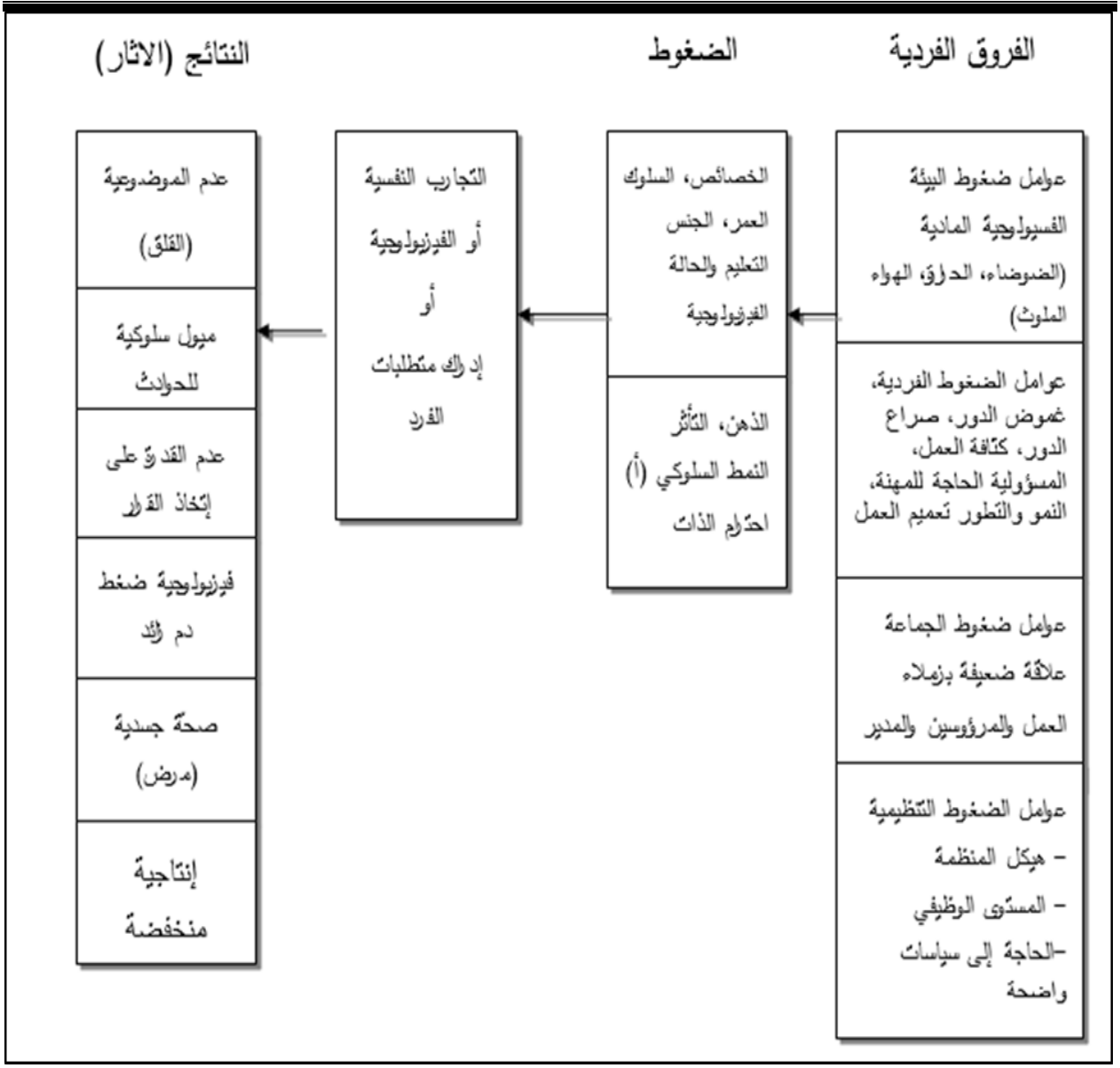
شكل رقم (04): نموذج مارشال للضغوط

(حزم علي عبد الواحد وافي ، سماح محمد محمد حسين ، 2015)

ركز هذا النموذج النظري على تبيان أهم مصادر الضغوط المهنية وكيفية تأثيرها على الفرد، وذلك بالتطرق لأهم أعراضها التي تؤثر على الفرد والمنظمة معا.

2.2.2نموذج Gibson et al

يسمى هذا النموذج النظري بالنموذج المترابط لضغوط العمل والذي يوضح العلاقة بين مؤثرات عديدة ومصادر مختلفة للضغوط والآثار المترتبة عنها، منها الآثار الخاصة بالفرد التي تتمثل في الحوادث المختلفة وانخفاض في الإنتاج، وهذا يوضحه الشكل التالي:

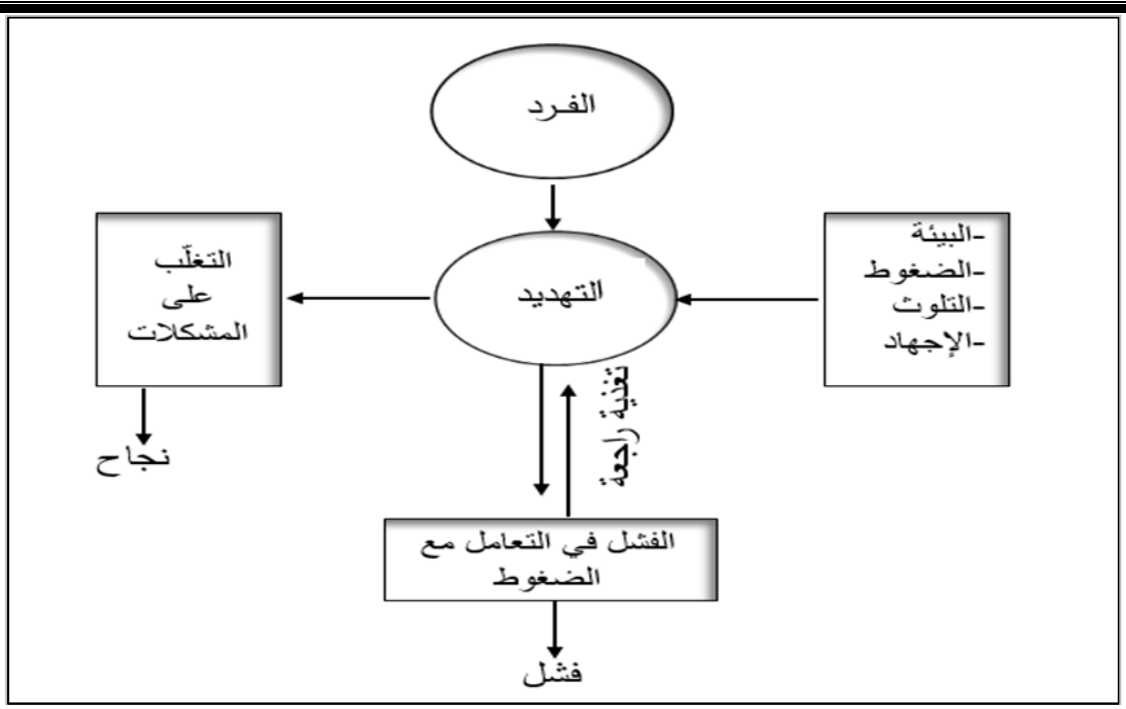


شكل (05): نموذج جبسون وآخرون لضغوط العمل

(فاروق السيد عثمان، 2001).

3.2.2 نموذج(1981) Cooper

يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد ، ويذكر أن بيئة الفرد تعتبر مصدرا للضغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطرا يهدد الفرد و أهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ، و يحاول استخدام بعض الإستراتيجيات للتوافق مع الموقف ، و إذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة من الزمن فإنها تؤدي إلى الإصابة ببعض الأمراض مثل أمراض القلب ، و الأمراض العقلية ، و السكري ، و التهاب المفاصل، بالإضافة إلى الآثار النفسية السلبية كالقلق و الاكتئاب و التوتر و انخفاض تقدير الذات. والشكل التالي يوضح هذا النموذج.



شكل رقم (06): نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغط

(حزم على عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسن، 2015)

نلاحظ أن البيئة تبقى دائما مصدرا للضغوط، ويحدث الضغط عندما يفشل الفرد في التعامل مع البيئة الضاغطة.

4.2.2 نموذج Pratt (1978) لضغوط المدرس

استعرض برات في هذا النموذج المواقف المسببة للضغط التي تواجه المدرّس، وقد حددها في ثلاثة مصادر رئيسية:

1.مصادر تأتي من خارج البيئة المدرسية: وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تقع خارج إطار العمل محدثة أثرا على أداء المدرّس في عمله وكفاءته وعطائه وتشمل أعمار التلاميذ، مستويات الأسرة الإقتصادية والإجتماعية وأعمار المدرّسين وجنسيتهم.

2.مصادر في البيئة المدرسية:وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تقع داخل حدود المدرسة والعمل وتشمل علاقة الزملاء في المدرسة، خصائص الطلبة مثل العدوانية، والنشاط الزائد وعدم التعاون، مشكلات النظام، والضبط المدرسي، ومشكلات ترتبط بالإدارة.

3.مصادر خاصة بالمدرس ذاته: وتشمل سمات وقدرات وإمكانات واتجاهات المدرّس ورضاه أو عدم رضاه عن المهنة ومستوى الدافعية والإنجاز ... إلخ. ويعتبر هذا النموذج هاماً حيث يحدد مصادر الضغوط التي يواجهها المدرّس من أبعادها المختلفة دون إغفال جانب فيها ويركز على الجانب المهني للمدرّس. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009).

3.2 مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين

أصبحت العديد من المؤسسات على اختلاف طبيعتها تعاني من تزايد معدلات ضغوط العمل، إذ شملت مهن عديدة من بينها مهنة التدريس إذ تصنف المدارس ضمن أعلى البيئات الضاغطة حيث يواجه المدرس الكثير من الظروف والصعوبات التي تجعله غيرراض عن مهنته. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

كما أن مصادر الضغوط المهنية تتداخل فيما بينها لتشكل مجموعة من المؤثرات الضاغطة على الفرد داخل بيئة العمل، ومن الصعوبة عزل هذه المصادر بعضها عن البعض، ويعتبر التعرّف على هذه المصادر الخطوة الأولى لفهم الضغوط المهنية (David Fontana 2005).

وقد كشفت نتائج دراسة الباحث(1987) Payne and Furnhamأن مصادر الضغوط لدى المدرسين في المرحلة الثانوية تتمثل في عبء العمل، والضغوط المرتبطة بالدور، وتدني نظرة المدرس للمهنة،وتدني كفاءته، وسلوك التلاميذ، كما كشفت نتائج الدراسة أن المدرّسات أكثر شعورا بالضغوط النفسية من المدرسيين.(محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015)

كما أجرى فانس وزملائه (1989) Vance et Al دراسة للبحث عن مصادر الضغط المهني لدى المدرسين، وبينت نتائج تحليل البيانات على أن العوامل التالية من أهم مصادر الضغط لدى المدرسين وهي: عدم كفاية الراتب، عدم التقدير، عدم توفر الوقت الكافي للإسترخاء، عدم الإنسجام مع المهنة، كثرة المهام المفروضة، ضعف نظام الضبط، عدم المشاركة بالقرارات التي تتخذ بشأن المدرسة، نقص الصلاحيات التي تمكن المدرس من ضبط التلاميذ، عدم توفر الوقت الكافي لأداء المهام. (مسعودي رضا، 2010)

وأشار يوسف (1999) من خلال نتائج دراسته التي أجريت على (189) مدرسا في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة أن هناك أربعة مصادر للضغوط النفسية لدى المدرّسين مرتبة حسب أهميتها على النحو التالي: الضغوط الإدارية، الضغوط الطلابية، الضغوط المدرسية، الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015)

في حين بينت دراسة كل من(2001)Loiselle Jean ; Royer Nicole et al حول الشعور بالضغط المهني لدى الأساتذة الكيبكيين بكندا أن مصادر الضغوط المهنية للمدرسين في مرحلة التعليم الإبتدائي والمتوسط تتمثل في خمس مصادر أساسية وهي: سلوك التلاميذ، عبء العمل، الإعتراف المهني،نقص الموارد و العلاقات بين الزملاء والأولياء.(Bernard Gangloff,2000)

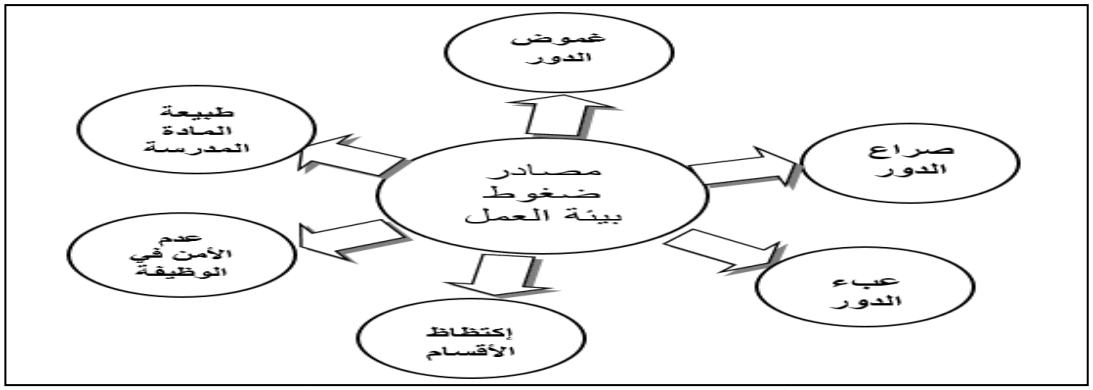
بينما توصل الزغلول (2003) من خلال دراسته التي هدفت إلى الكشف عن ظاهرة الضغط

النفسي لدى مدرّسي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الكرك (الأردن) التي أجريت على عينة قوامها (406) مدرّساً، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مصادر الضغوط لدى المدرّسين هي: ضغوط العمل، نظرة المدرّس المتدنية للمهنة بما فيها الدخل، والعلاقة بين الزملاء وعلاقاتهم بالمجتمع المحلي، والأنشطة اللاّمنهجية. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015)

في حين حدد صالح بن عطية الجهني(2015)مصادر الضغوط التي يتعرض لها المدرّسون في المسؤوليات و الأعمال الإدارية الإضافية ـ مما يشعرهم بزيادة العبء عليهم ويشكّل لديهم نوعا من الضغط ـ و مطالبته بالمحافظة على مستوى معياري من التدريس خاصة في ظل عدم توفر الإمكانيات اللازمة في المؤسسة التعليمية ، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، و عدم انضباطهم سلوكيا، و اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة، والمستوى المنخفض للقدرات من جانب التلاميذ، إضافة إلى تدخل الأولياء في عمل المدرّس، و عدم مراعاة المدرّسين ذوي الخبرة و حاملي الشهادات العليا، و التفرقة و عدم المساواة في الأدوار و المهام المطلوبة من المدرّسين، ونقص مهارات الإتصال و العلاقات الإنسانية في وسط بعض القيادات التربوية، و اضطراب العلاقة بين المدرّس و المشرف التربوي، ممّا يترّتب عليه سوء معاملة المدرّسين. والتعيين البعيد عن مقر الإقامة الدائم للمدرّسين، والنقل الفجائي أو الإجباري من المؤسسة إلى أخرى، وضعف الفرص المتاحة للتنمية المهنية للمدرّسين، وعدم تعرضهم لأي نوع من التدريب أو التطوير لمهاراتهم التدريسية. (صالح بن عطية الجهني، 2015).

وعلى الرغم من تباين تصنيفات ومسببات مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين بين الباحثين، إلا أنه يمكن إجمالها في أربعة مصادر أساسية وهي:

أولا: مصادر ضغوط بيئة العمل: المقصود بمصادر ضغوط بيئة العمل أي مطالب بيئية تعترض المدرّس في أداء مهامه وتسبب له ضغوطا والتي نلخصها في الشكل التالي:



شكل رقم (07): مصادر ضغوط بيئة العمل

(من إعداد الباحثة)

يُعد الدور الوظيفي من المسببات الرئيسية للضغوط والذي يتم تحديده من قبل الإدارة. ويقصد به مجموعة التوقعات السلوكية التي يتوقعها الآخرين ممّن لهم علاقة مباشرة بالفرد ـ سوآءا كانوا مدراء، أو زملاء ـ والذي يأخذ أحد الصور التالية:

– غموض الدور: يقصد بغموض الدور نقص المعلومات التي يحتاجها الأفراد في أداء دورهم في المؤسسة، أو جهلهم بالمهام التي يفترض أن يقوموا بها أو بحدود صلاحيتهم وسلطاتهم ومسؤولياتهم، فمثلا قد يقوم العامل بعدة أعمال تنفيذية بينما يقتصر دوره على الإشراف العام فقط، فينتاب الفرد الشعور بعدم السيطرة على العمل ممّا يزيد من إحساسه بالضغط (تامر حسين علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2015).

– صراع الدور :يقوم صراع الدورعندما تتعارض مهام الوظيفة مع فكرة الشخص عن نفسه أو عن دوره أو قد تتعارض مع ميوله وطموحاته، ومن أشهر الأمثلة في هذا المجال هو الصراع بين متطلبات العمل والأسرة، فأحيانا يتطلب العمل الغياب عن الأسرة لفترة، كالسفر في مهمة معينة، وهذا ما يسبب التوتر النفسي والشعور بالضغط والقلق نظرا لترك العمل وعدم قدرة الفرد على الوفاء بالدور الأسري ومتطلبات الوظيفة وبهذا يحدث الصراع.وكذلك يظهر صراع الدور حينما يجد العامل نفسه تحت أكثر من قيادة ويتلقى أوامره من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة. (راوية حسن ،2001).

– عبء الدور: يعتبر العمل عبئا على الفرد عندما تفوق مطالب هذا العمل قدرات وإمكانات هذا الفرد، ويأخذ عبء الدور صـــورتين وهما: العبء الكمي الذي يشـــير إلى حالة المدرّس عندما يطلب منه القيام بأعمال صعبة وكثيرة خلال أوقات عمله، ممّا يشكل له مصدر ضـغط. أما العبء الكيفي لا يتضـمن ضـخامة حجم العمل المطلوب، وإنما يتضـمن الصـعوبة الشديدة لهذا العمل، حيث لا تكون لدى الفرد القدرة الكافية أو الكفاءة على أداء هذا العمل، ممّا يشكل له مصدرا للضغوط النفسية. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015).

وفي هذا الصدد توصلت دراسة(1995) Mantalov et al من خلال عينة شملت (42) مدرسة ابتدائية وثانوية إلى ارتفاع معدلات الضغوط النفسية لدى المدرّسين، ومن الأسباب التي تصدرت قائمة أسباب الضغوط النفسية نجد:

– ضيق الوقت المتاح للتخطيط وإعداد وتحضير الدروس (عبء عمل كمي).

– كيفية التعامل مع التلاميذ المشاغبين ونظرتهم للتعليم (عبء عمل كيفي أو نوعي). (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015)

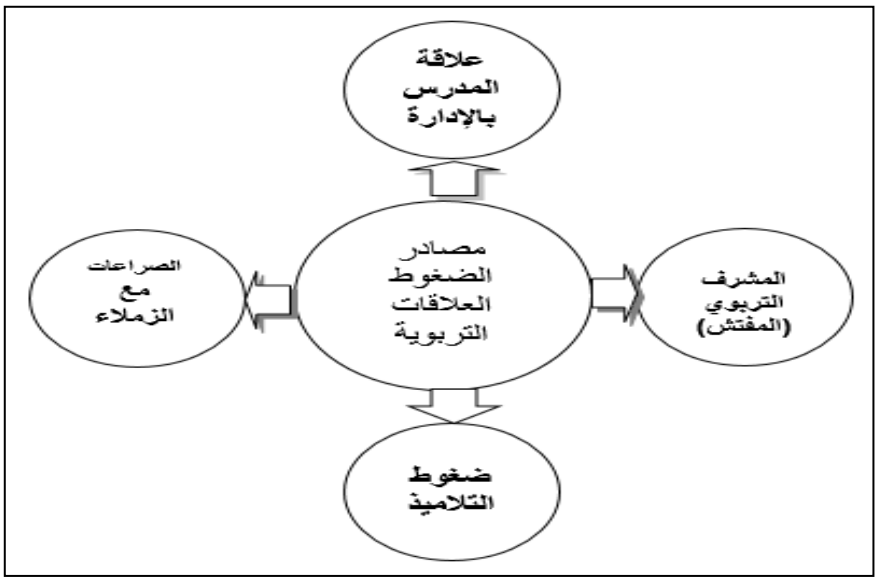
- طبيعة المادة العلمية التي يقوم المدرس بتدريسها: تُعد طبيعة المادة الدراسية أو العلمية التي يختص المدرس بتدريسها من عوامل الضغوط النفسية. ويلعب مستوى صعوبة المادة أو سهولتها واستجابات التلاميذ وتمكّنهم من المادة دورا مهما في رضا المدرس وبالتالي تنخفض درجة الضغوط من خلال رضا التلاميذ والإدارة والمجتمع عن أداء المدرس. (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015).

- اكتظاظ الأقسام:يمثل اكتظاظ الأقسام أحد العوائق الأساسية للمدرّس عن أداء دوره التربوي وكثيرا ما يعتبر مصدر قلق وإزعاج له. فقد لا يتمكن في بعض الأحيان من إتمام درسه في الوقت المحدد ولا يتمكن من إيصال وتحقيق أهدافه بالكفاية المطلوبة إلى كل التلاميذ. فهناك معايير للأقسام البيداغوجية التي تعتبر نموذجية من حيث السعة واللون والإضاءة والتّهوية وعوازل الضوضاء. ويعتبر الواقع المدرسي المعاش في الجزائر والذي يتسم بأعداد التلاميذ المتزايدة أمام قلة المؤسسات التربوية يسبب ضغطا للمدرّس.

- عدم الأمن في الوظيفة: تعتبر الترقية والتطور في المهمة التربوية ضرورة لمواجهة الشعور بعدم الأمن الذي يراود المدرّس من حين لآخر نتيجة الخوف ممّا سيحدث له في المستقبل المجهول، وذلك تدعيما لمكانته في المؤسسة التي يعمل بها وهكذا قد تصبح المهمة التربوية التي يزاولها المدرّس مصدر رضاه إذا ما كانت تفتح له مجال التقدم فيها، وإبراز قدراته المهنية أكثر فأكثر، وعلى العكس قد تصبح مصدر عدم رضا وعدم أمن وخوف من فقدان الوظيفة، عندما يختل سلوكه ولا يتوازن مع شروط وظروف المهمة التربوية. (ناصرالدين زبدي، 2007).

فقد وجد الباحث krocs (1974) ارتباط وثيق بين عدم وجود الأمن في المهنة وحالات الإدمان وتناول الكحول، وهو تصرف يفسر سلوك الأفراد المتمثل في الهروب من المشاكل.وفي نفس الإتجاه يشير Davidson(2001) أنّ عدم الأمن في الوظيفة ونقص فرص التنمية المهنية للترقية، والإنتقال المفاجئ من مكان العمل، تعتبر من بين مصادر للضغوط. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين 2006).

ثانيا: مصادر ضغوط العلاقات التربوية: تؤدي العلاقات الشخصية بين المدرّس وزملاءه في العمل إلى ضغوط نفسية عندما تسودها الخلافات والصراعات والتنافس، أو نقص التعاون في حالة فقدان الثقة والإحترام المتبادل بينه وبينهم. والشكل التالي يلخص مصادر ضغوط العلاقات التربوية.



شكل رقم (08): مصادر الضغوط العلاقات التربوية

(من إعداد الباحثة)

توجد العديد من المتغيرات التي تساهم في توتر المدرّس، نتيجة لسوء علاقاته سوآءا مع المدير، أو المفتش، أو الزملاء، أو التلاميذ هذا ما يسبب مصدر من مصادر الضغوط المهنية لديه.

- الإدارة المدرسيّة: يمثّل الجهاز الإداري إحدى العوامل المهمة التي تدعوا إلى المضايقة في العمل التربوي، وتعتبر العلاقات الشخصية والإنسانية التي تربط المدير بالمدرّسين من أهم الظواهر التي ترتبط بقلة الضغوط النفسية وبالتالي الرضا عن مهنة التدريس، فالمدير الناجح هو القادر على ممارسة مهامه بحكمة وفعالية ويظهر ذلك من خلال المصداقية والموضوعية والعدالة في التعامل مع المدرّسين، بالإضافة إلى توفير جومن الديمقراطية خالي من التسلط مما يساهم في قلة الضغوط النفسية لدى المدرّسين. كما أن التعاون المتبادل بين الإدارة والمدرسين على حل المشاكل الداخلية والخارجية للتعليم يزيدمن قوّتهم وتماسكهم ويخلق فيهم روح النضال من أجل تحقيق أهداف مؤسستهم التعليمية،لأن التعليم عملية إنسانية قبل أن تكون عملية تربوية. (ناصر الدين زبدي،2007).

- المشرف الفني (المفتش): يمثل الإشراف الفني أو التفتيش المجهود الذي يبذله المسؤول عن هذه المهمة التربوية لاستثمار وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمدرّسين في المدرسة، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدونها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثرقدرة على استثماره، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع.

غير أن هناك من المفتشين من يجهل دوره التربوي، ويجعل المدرّس هدفه الأساسي وينسى التلميذ، ويتحين الفرص لإسقاط المدرّس لإهانته وهو ما يخالف طبيعة المهمة المسندة إليه، هذا

ما يوّلد الخوف والرهبة والكراهية في بعض الأحيان لدى بعض المدرّسين تجاه المفتشين ويصبح بذلك المفتّش عامل إزعاج وقلق للمدرس، خصوصا إذا ما أحبطت مجهودات المدرّس عندما يشعر بأنّه لم يقيّم حق تقييمه خلال إحدى زيارات المفتّش له. (ناصر الدين زبدي ،2007).

- التلاميذ: يعتبر التلاميذ مصدرا من مصادر الضغوط النفسية لدى المدرّسين، و تظهر هذه الضغوط من خلال عدم استطاعته دفع التلاميذ إلى الدراسة والإنجاز، وسط جوّ كثرت فيه المغريات المادية والمؤثّرات الإعلاميّة والي تشكل ضغطا مستمرا على المدرّس والتلميذ معا، إلى جانب ذلك فلقد كثرت مشكلات آداب السلوك وانضباطه خاصة عند المراهقين إذ يميلون للعصيان والتمرّد ، ويتجهون نحو إهانة المدرس والخروج عن طاعته، وتشكل المسلوكات المنحرفة من قبل التلاميذ كتعاطي المخدرات والسجائر، والعدوانية ،و العنف المدرسي...إلخ ضغطا كبيرا على المدرسين إلى جانب ذلك انتشار معدلات الرسوب والتسرب المدرسيّين رغم الجهود المبذولة وهذا ما يحّد من دافعية المعلم وعطاءه.

وفي هذا الصدد أشار الباحث Smulansky(1994) في دراسته إلى أن الدرجات المنخفضة للشعور بالرضا لدى المدرّسين ترتبط بسلوك التلاميذ، وفي نفس الاتجاه يرى كل من Goodall ;Brown (2002) أن هناك عوامل عديدة تسبب الضغوط النفسية في حياة المدرّسين، إلا أن معظمهم يذكرون أن سوء سلوك التلاميذ هو السبب الرئيسي الذي يجعلهم يشعرون بالضغوط النفسية.

- الزملاء:تعد العلاقات المضطربة بين المدرسين داخل المدرسة وخارجها مصدرا من مصادر الضغوط النفسية، وقد أوضح السمادوني (1989) في دراسته ارتباطا وثيقا وكبيرا بين الضغوط النفسية وعلاقة المدرسين ببعضهم البعض (محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، 2015).

ثالثا: مصادر الضغوط المادية والفيزيقية

أ. مصادر الضغوط المادية وتتمثل في:

- الأجر: يعد الراتب الشهري الذي يتقاضاه المدرس من أهم مصادر دخله المادي الذي يلبي متطلباته وحاجاته اليومية، كما جاء عن(1962) Hamilton K لا يمكن للعمل الذي لا يُدر ربحا كافيا أن يؤدي إلى التوافق. أي أن الرضا عن الراتب من أهم عوامل التوافق المهني. إذ يساعد المدرس على تحقيق إشباع حاجاته الأولية. فالأجر الذي يحصل عليه المدرس وقيمته والمنح الإضافية دافعان قويان للتمسك بالعمل التربوي والمهمة المسندة إليه في حالة ما إذا كانا

يلبيان له حاجاته.أما إذا كان العمل لا يُدرعليه الدخل الكافي يدفعه إلى ترك العمل التربوي بحثا وراء بديل له كالتجارة أو العمل بالساعات الإضافية في المؤسسات التعليمية الحرة، وهذا ما يزيد عليه ضغطا وجهدا قد يؤثران على توازنه وحتى على مستوى أداءه التربوي. (ناصر الدين زبدي، 2007).

- الترقية: إن الأمل في الترقية إلى المراتب العليا كالإشراف الفني والتربوي أو إدارة المؤسسات التعليمية يولد لدى المدرس الشعور بأهميته في المجتمع الخاص والعام ويشجعه على الإبداع والقيام بالمبادرات الطيبة فيكون متوافقا مع مهنته التعليمية. بينما قد يحدث عكس ذلك عند المدرس الذي يشعر بأنه مهان في مهنته ولا يجد تقدير مسؤوليه ولا تشجيعهم بالملاحظات التربوية الإيجابية، فيصبح غير راض بموقعه في هرم التنظيم التعليمي، وقد يسب له ذلك عدم التوافق النفسي والتربوي.

وهناك مصادر ضغوط مادية أخرى مولّدة للضغوط من بينها قلّة الكتب المدرسية وانعدام الوسائل التعليمية، حيث يعتبر الكتاب المدرسي صلب عملية التدريس إذ يحدد المعلومات التي يجب أن تدرس للتلاميذ وعدم توفره أو نقصه يسبب مصدر الضغط النفسي للمدرس. كما تلعب الوسائل التعليمية السمعية البصرية دورا فعالاً في تيسير عميات التعلم، فهي تستخدم في جميع المراحل التعليمية، ومع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم المعرفية، ومن هنا يظهر دور الوسائل المعينة السمعية والبصرية وخصوصا وسائل التكنولوجيا الحديثة وأهميتها في العملية التعليمية وزيادة فاعليتها، فإذا انعدمت هذه الوسائل صعبت مهمة المدرس وزاد ذلك من انزعاجه وقلقه. (ناصر الدين زبدي، 2007).

ب. مصـادر الضـغوط الفيزيقية: تلعب البيئة المادية (الفيزيقية) دورا كبيرا في إدراك الضغوط والاستجابة لها، ونقصد بالبيئة المادية الظروف العامة التي تحيط بالعمّال في مختلف القطاعات الإقتصادية، وهي شروط قد لا يستطيع بعض العمال التحكّم فيها.

ويُعدّ H. Selye (1979) من أوائل الباحثين الذين وجهوا الانتباه إلى مصادر الضغوط المتعلقة ببيئة العمل، فقد أشار إلى أنّ كثيرا من ظروف العمل المادية تسبّب الضغوط للأفراد، وتتضّمن هذه الظروف: الضوضاء، والإضاءة، واختلاف درجة الحرارة،والصوت النّاجم عن البيئة الداخلية للعمل، والآلات الموجودة فيه. (محمد شحاتة ربيع، 2010).

وتتمثل عناصر البيئة المادية الضاغطة في:

- الحرارة والتهوية: تكون الحرارة مصدرا للضّغط في حالة تطرّفها من حيث الزيادة

والانخفاض، وتتحكم المراكز العليا في الدماغ في عملية تنظيم درجة حرارة الجسم حيث تضبطها عند درجة حرارة (37) تقريبا، فإذا ما شعر الفرد عن طريق حاسته الجلدية أنّه يتواجد في وسط تقلّ درجة حرارته عن هذا المستوى فإنّه يشعر بالبرد والعكس صحيح، وهذا ما يولّد ضغطا على العامل، كما أن سوء التهوية سرعان ما يؤدي إلى الشعور بالنعاس والخمول والتعب والإرهاق والضيق والتفكير في ترك العمل. (راوية حسن ،2010).

- الإضاءة: يحدث الأثر السّلبي في حالة الإضاءة المتطرفة، وتساعد الإضاءة المناسبة على سهولة الإدراك، وبالمقابل تؤدي الإضاءة غير المناسبة إلى مشكلات الصراع الناتج من تكيف العضلات للتمكن من رؤية واضحة،لذا ينبغي مراعاة موقع أجهزة الإضاءة من حيث الاتجاه بالنسبة للعين، وإمكانية التحكم في درجتها من الأمور الإيجابية لمستخدمي المكان. (راوية حسن ،2010).

- الضوضاء:يشكل التعرض للمستويات العالية من الصوت مصدرا للضيق وعدم التركيز والانزعاج وقد يؤدي إلى فقدان السّمع في حالة التعرض لمستوى أعلى من (85) ديسبل بصورة مستمرة، وقد توصلت دراسة(2001) Danielle إلى أن استمرار تعرض الفرد لشدة الضوضاء في عمله يتسبب في فقده السّمع، ويؤثر على أدائه في العمل (تامر حسين علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014).

ج. مصادر الضغوط المتعلقة بالفرد أو (الخصائص الفردية)

تلعب طبيعة الفرد وسماته الشخصية دورا هاما في تحديد مستوى معاناته من الضغوط التي يتعرض لها وتؤثر في إدراكه لها، وكيفية الإستجابة أو التعامل مع تلك المسببات. فهي تقوم بدور الوسيط بين مسببات الضغط والنتائج المترتبة عنه، إذ تعمل إمّا على زيادة حدةالضغط عند الفرد أو تخفيفه. ومن أهم الصفات الشخصية التي تؤثرعلى تفاعل الفرد مع عوامل ضغوط العمل ما يلي:

– الميل المهني: يعتبر شرط ضروري للقائم بمهنة التعليم، إذ يساعد على التوافق المهني للمدرّس طالما يؤمن برسالته التعليمية وتتماشى أهداف عمله بأهداف الحياة وقيمه الشخصيّة، والمدرّس الذي لايرغب مهنة التعليم، نجده لا يبذل جهودا في سبيل تعليم الأطفال والمراهقين لأن مبادئه وأهدافه قد تختلف عن تلك التي توجد في مهنة التعليم، هذا ما ينعكس سلباً على مردوده التربوي فالرغبة والاستعداد للتعليم عاملان أساسيان لكي يحدث التوافق المهني حيث يكون الفرد قادرا على مواجهة المشاكل والصعوبات مهما كانت نوعها._(ناصر الدين زبدي، 2007).

- الخبرة المهنية: تعد الخبرات المكتسبة التي يمتلكها الفرد من العوامل المؤثرة على استجاباته نحو ضغوط العمل. وتحدد الخبرة درجة صعوبة مسببات الضغوط أو سهولتها بالنسبة للفرد كما لها دور مؤثر في خفض الضغط الناتج في بيئة العمل، إذ تنشأ ألفة من المواجهة المتكررة لمصدر الضغط، والتدريب على الإستجابة للتعامل مع الموقف. وفي ضوء ذلك سيختلف مستوى الضغط بالنسبة للفرد الذي يتعرض له في حال تكراره، وسيعمل على تعديل وانتقاء ردود الأفعال المناسبة لذلك الموقف. وبهذا يكون الفرد قد تكيف مع الموقف الضاغط والتخلص من الشعور بالضغط عند مواجهته الموقف نفسه. (تامر حسين علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، 2014).

- نمط الشخصية: تشير الدراسات العلمية إلى أن طبيعة نمط شخصية الفرد لها دور في التأثير على إدراكه للضغوط، وتحديد طبيعة الإستجابة لها. وهناك نمطين من الشخصية هما نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب)، وتشير الدراسات إلى أن أصحاب الشخصية (أ) هم أكثر قابلية للتعرض للضغوط المتعلقة بالعمل من أصحاب الشخصية (ب)، وذلك راجع لكونهم يتميزون بالإقدام والتنافس الكبيرين والتحدي في العمل، ويحاولون إنجاز أكثر من شيء في وقت واحد وغير صبورين ويكرهون الانتظار ويستعجلون الآخرين ويتحدثون بانفعال، يضعون معايير عالية للأداء ويستعجلون النتائج، يدخلون في صراع مستمر مع الناس والأحداث. في حين أن أصحاب الشخصية (ب) لهم خصائص معاكسة لما ذكر أعلاه، وعليه فهم أقل عرضة لضغوط العمل ولتأثيراتها السلبية من أمراض قلبية وارتفاع ضغط الدم.

- الإدراك: تختلف درجة ومستوى الضغوط التي يتعرض لها الفرد طبقا لإدراكه لها. ويحدث الضغط في المواقف التي يدرك فيها الفرد أن قدراته لمواجهة موقف معين تمثل عبئا عليه، وتعتمد عملية الإدراك والتفسير للمواقف الضاغطة على السن والخبرة، والحالة النفسية والسلوكية والعاطفية للفرد في تلك اللحظة. من هنا نستنتج أن الكيفية التي يتم بها إدراك الفرد للقوى الضاغطة وطبيعتها وتقدير آثارها، مهمة جدا لتأثيرها البالغ في تحديد طبيعة رد الفعل نحوها، ومستوى معاناته من الضغط (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015).

4.2 أثار الضغوط المهنية على المدرّسين

ذكرنا سابقا أن لضغوط العمل آثارا إيجابية وآثارا سلبية. فالآثار الإيجابية تؤدي إلى نتائج فعّالة عند وجود مقدار مناسب من ضغوط العمل، يثير لدى الفرد دافع التحدي وحب المغامرة،

ويشعره بالتجديد والتسلية والتغيير، والمتعة والنشاط والحيوية، وينعكس ذلك على آدائه في العمل فتزيد إنتاجيته وقدرته على الإبداع والابتكار في العمل.

ولقد توصلت العديد من الدراسات أنّ المهن ذات الصلة بالتفاعل مع المجتمع مثل التعليم، والخدمات الصحية والإجتماعية تتضمن مستوى عال من الضغط. ويظهر آثار الضغط من خلال مستويين وهما:

1.4.2 على المستوى المدرّسي

إن الفرد ليس هو الوحيد الذي يتحمل النتائج السلبية لضغوط العمل، بل أن المؤسسة تتحمل بدورها خسائر كبيرة لوجود الضغوط، حيث يترتب على تعرض الفرد للضغوط الحادة والمستمرة العديد من الآثار التنظيمية السلبية ومن أهمها:

1.أثر الضغوط على بيئة العمل: قد تؤدي الضغوط إلى ترك العمل أو اللاّمبالاة ويظهر ذلك في المهن التي تعاني من ضغوط كثيرة مثل مهنة التعليم. وتشير معظم الدراسات إلى كثرة الضغوط الواقعة على العاملين في مهنة التعليم ولاسيما المدرسين، وتتمثل هذه الضغوط في جوانب ترتبط بصراع الدور وغموضه والعبء المهني، ونقص المكانة الإجتماعية، وغياب الدعم الإجتماعي وارتفاع عدد التلاميذ في القسم، وتدني مستوى التلاميذ، وانخفاض مستوى الدخل. (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015).

2.الغياب والتأخر عن العمل: تؤدي ضغوط العمل إلى انخفاض مستوى الولاء للمدرسة وانخفاض مستوى الروح المعنوية، وتزداد حالات الغياب والتأخير عن العمل من قبل المدرسين، فزيادة ضغوط العمل تدفع المدرّس للغياب أو طلب العطل المرضية أو طلب التقاعد المسبق هروبا من الضغوط، ممّا يؤدي إلى ارتفاع معدل الشكاوى من طرف أولياء التلاميذ وذلك لحرصهم على مستوى أفضل لأولادهم (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

3. ضعف الإتّصالات: يؤثر المستوى المرتفع من ضغوط العمل على نمط وطبيعة الإتّصالات بين الأفراد داخل المدرسة، وكلما ازداد غموض وصراع الدور الذي يؤديه الفرد ازداد معدل ضغوط العمل في المدرسة.

4.علاقات العمل السيئة: يتسبب الجو المضطرب وغير السوي في بيئة العمل في تولد الكراهية وعدم الثقة مما يساهم في إثارة الحقد والصراع بين الموظفين في المدرسة،كما أن توتر العلاقات بينهم يؤدي إلى انخفاض رضا المدرسين عن مدارسهم، وبالتالي يؤثر على معدل انتظام حضورهم اليومي (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

5.اتخاذ القرارات الخاطئة: لا شك أن اضطراب العلاقات في العمل وانسداد قنوات الاتصال بين المدرّسين يؤدي إلى عدم الثقة وعدم الموضوعيّة في اتخاذ مختلف القرارات المرتبطة بالعملية التعليميّة، نتيجة تعرض المدرّس لحالة عدم الإتّزان والتوافق النّفسي وعدم إيجاد الحلول للمشاكل المختلفة التي تواجه العامل، وبالتالي يتم إتخاذ مختلف القرارات بصورة خاطئة، هذا ما يؤدي إلى نتائج سلبية وخيمة سواء على الفرد أو المنظمة بصفة عامة (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

2.4.2 على مستوى الفرد

يختلف الأفراد في مدى تأثرهم بالضغوط، وذلك حسب قواهم الجسدية وخصائصهم الشخصية. وحينما يتجاوز الضغط مستوياته المألوفة، ويفوق طاقة المقاومة لدى الفرد، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور العديد من ردود الفعل، وستكون بمثابة علامات دالة على تعرض الفرد لضغوط مرتفعة، وتظهر مؤشرات الضغوط على شكل اضطرابات قد تتطور إلى أمراض خطيرة تسبب في الانقطاع الكلي عن العمل، لكن هذه الآثار تتباين من فرد إلى آخر تبعا للفروق الفردية واختلاف ظروف العمل ومتطلباته، وفيما يلي نشير إلى هذه الآثار المختلفة منها:

1.الآثار النفسية: يترتب إحساس الفرد بتزايد الضغوط في العمل إلى حدوث بعض الإستجابات النفسيّة التي تؤثر على التفكير وعلى علاقة الفرد بغيره. ومن أهم الآثار النفسية الشعور بالحزن، الكآبة، القلق، عدم التركيز، صعوبة في التّعبير، التردد واللاّمبالاة، وهذه النتائج تكون معوقة جداً للمدرسة، ولقد أثبتت كل من Holm storm et Weuving أنّ هناك علاقة بين حالة المزاج ووقوع الحادثة الضاغطة، فالحوادث السارة تستدعي المزاج الإيجابي الذي يترجم الشعور بالمتعة والحيوية والنشاط، أمّا الحوادث المؤلمة تستدعي حالة المزاج السلبي الذي يترجم عن طريق الشعور بالضيق والتعب الدائم. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ،2006).

وحسب(2005) Boudarene فإنّ أهم أثار الضغط النفسي على العامل يتمثل في عدم التوازن العاطفي، القلق، فساد الطبع، اضطراب في السلوك والعدوانية، وفي هذه الحالة فإن علاقات الفرد مع غيره ومحيطه تكون على شكل نزاعات دائمة ومستمرة تؤثر على الإدماج المهني، ومن آثار الضغط الاضطراب النفسي وهو مصطلح حديث وليد الضغوط والذي يعني عدم استطاعة الفرد استعمال طاقته وموارده النفسية والجسميّة.

2.الآثار الفيزيولوجية: يتعرض الفرد بسبب الضغوط إلى مختلف الأمراض السيكوسوماتية

وهي أمراض جسمية نفسية المنشأ منها:

- أمراض الجهاز الهضمي مثل أمراض الكولون، الإسهال، السكري
- أمراض الرئتين والجهاز التنفسي، كالربو وصعوبات التنفس.
- أمراض الجهاز العضلي والعظام كآلام الظهر، توتر العضلات.
- أمراض الجهاز التناسلي، كالبرود الجنسي، سرعة القذف. (Mahmoud Boudarene 2005).

3.االآثار المعرفية: تتمثل الآثار المعرفية في نقص الإنتباه والتركيز تدهور الذاكرة قصيرة ـ طويلة المدى، وزيادة في الإضطرابات الفكرية والوهم.

4.الآثار السلوكية: تتمثل في مشكلات الكلام، نقص الميول والحماس، والغياب عن العمل، وينخفض مستوى الطاقة، وتضطرب عادات النوم، والإفراط في التدخين، واللاّمبالاة، وتفضيل العزلة، ويزداد عدم الاطمئنان أو الشك في الزملاء والأقارب، وحل المشاكل بأسلوب سطحي. (حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، 2015).

2.5 إستراتيجيات مواجهة وعلاج الضغوط النّفسية

1.2.5 إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة والمشكلات الحياتية، لهذا فإن التعرّف على كيفية مواجهة هذه المواقف والأحداث الضاغطة والتّكيف معها، يساعد في التخفيف من آثارها السلبية.

لكن قبل التطرق إلى هذه الإستراتيجيات نشير إلى أن مصطلح المواجهة ظهر في علم النفس عام (1967)، ولقد اشتقت النماذج الأولية لمصطلح المواجهة من البحوث التي أجريت على الحيوانات ومن أدبيات التحليل النفسي ، كما أشار إلى ذلك لازاروس و فولكمان (1984) حيث أن الأبحاث التي أجريت على الحيوانات على يد كانون تعرف استجابة القتال أو الهروب بأنها الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستثارة الفيزيولوجية ، والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة، ومن أمثلة استجابة القتال و الهروب هروب الدب من الأسد تجنبا من أن يفترسه، و لكن هذا الأسلوب يكون غير ملائم للعديد من المواقف التي يتعرّض لها الفرد ،لأنه لا يجسد العنصر الإنفعالي أو المعرفي في الاستجابة للموقف .

استخدمت المواجهة في التحليل النفسي تحت عنوان ميكانيزمات الدفاع اللاّشعورية، وفي الفترة ما بين الستينات والسبعينات من القرن الماضي كانت البحوث المرتبطة باستراتيجيات

المواجهة تركز أساسا على المواقف المتطرفة كتهديدات الحياة، والأحداث الصدّمية، والتي تتطلب سلوك المواجهة لها، وفي الثمانينات بدأ اهتمام الباحثين بالمواجهة ودراسة عدد من استجابات المواجهة وقياس أساليب المواجهة.(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ويعرّف لازاروس المواجهة على أنها عبارة عن مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة نحو السيطرة الداخلية والخارجية على المتطلبات التي تتعدى أو تتجاوز حدود وإمكانيات الفرد، أو التخفيف منها أو تحمّلها. (Jeannet et ph Raymond M, 1996)

ويرى Cox (1985) أن الضغط يكون نتيجة للفشل في حل المشكلة، وتتضمن المواجهة مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها ومع الخبرات الإنفعالية الناتجة عنها. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

2.2.5تصنيفات إستراتيجيات المواجهة

أولا: تصنيف(1984) Lazarus et Folkman

ولقد حدّد لازاروس وفولكمان نوعين من الإستراتيجيات المستخدمة لإدارة الضغوط وتتمثل فيما يلي:

– إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة: عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة بين الشخص والبيئة، ولهذا فإن الشخص الذي يستخدم أساليب المواجهة التي تركز على المشكلة نجده في المواقف الضاغطة يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقف من خلال البحث عن معلومات أكثر عن الموقف أو المشكلة لكي ينتقل إلى تغيير الموقف. تهدف هذه الإستراتيجية إلى البحث عن معلومات أكثر حول الموقف الضاغط أو طلب النصيحة من الآخرين.

– إستراتيجيات المواجهة التي تركز على الإنفعال: تشير هذه الإستراتيجية إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الإنفعالات وخفض المشقة والضيّق الإنفعالي الذي سبّبه الحدث الضاغط، عوضا عن تغيير العلاقة بين الشخص والبيئة، وتتضمن أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال الابتعاد وتجنّب التفكير في الضواغط والإنكار وعليه، تهدف هذه الإستراتيجية أساسا إلى تنظيم الإنفعالات السّلبية التي تنشأ عن الحدث الضاغط.

فمن خلال نظريته أعدا كل من لازاروس وفولكمان مقياساً لأساليب المواجهة من أجل قياس هذين النوعين الأساسيين من إستراتيجيات المواجهة للضغوط، ولقد توصل الباحثان من خلال

التحليل العاملي لمفردات المقياس إلى ثمانية إستراتيجيات فرعية يستخدمها الفرد في مواجهة الضغوط وهي، مواجهة التحدي، الابتعاد، ضبط الذّات، البحث عن المساندة الإجتماعية، تقبل المسؤولية والهروب أو التجنب، حل المشكلة والتقييم الإيجابي للموقف (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006).

ثانيا: تصنيف(1981)Bellings et Moos

يصنّف هذان الباحثان إستراتيجيات مواجهة الضغوط إلى نوعين وهما: إستراتيجيات مواجهة إقداميه وأخرى إحجامية.

– إستراتيجيات المواجهة الإقدامية: تتضمن القيام بمحاولات معرفية لتغيير أساليب التفكير لدى الفرد في المشكلة ومحاولات سلوكية، وذلك بهدف حل المشكلة بشكل مباشر، وبمعنى آخر تتضمن هذه الاستراتيجية النزعة للاستجابة بشكل فعال نحو الأحداث الضاغطة، والسعي للحصول على معلومات بشأن هذه الأحداث الضاغطة وحل الموقف أو المشكل وذلك بإستخدام أساليب معرفية وسلوكية محددة.

–إستراتيجيات المواجهة الإحجامية: تتضمن القيام بمحاولات معرفية لهدف الإنكار أو التقليل من التهديدات التي يسببها الموقف، والقيام بمحاولات سلوكية لتجنب التحدي مع المواقف الضاغطة، وتتكون إستراتيجيات المواجهة الإحجامية من إستراتيجيات فرعية مثل الإنكار، والتشتت والكبت والقمع والتقبل أو الاستسلام. أما الأساليب الإحجامية في المواجهة فهي تتضمن تجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغط أو المشكلة وتقبل المشكلة والاستسلام لها أو التنفيس الإنفعالي لخفض التوتر والإنفعالات السلبية المصاحبة للموقف الضاغط (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006).

ثالثا: تصنيف(1983) Grasha

يصنف جراشا أساليب مواجهة الضغوط إلى نوعين، وهما أساليب مواجهة لا شعورية وتتمثل في الحيل الدفاعية اللاّشعورية والتي تستخدم في خفض القلق والصراعات النفسية لدى الفرد، والتي أشار إليها فرويد في نظرية التحليل النفسي. وأساليب مواجهة شعورية يستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط من خلال القيام بمحاولات سلوكية ومعرفية للتغلب عليها.

رابعا: تصنيف (1990) Cotton

يحدد كوتن إستراتيجيات مواجهة الضغوط في ثلاثة أنواع وهي:

– إستراتيجيات فسيولوجية: تتركز حول المشكلة، وتتضمن تعديل السلوك، واستخدام

تدريبات التنفس والاسترخاء.

– إستراتيجيات معرفية: تتركز حول المشكلة، وتستخدم في تعديل إدراك الفرد للمواقف الضاغطة، وكذلك في عملية التقييم المعرفي للموقف، ومن فنيات المواجهة التي تندرج ضمن هذه الإستراتيجيات إيقاف التفكير الخاطئ وغير المنطقي واختبار الفرضيات وحل المشكلات.

– إستراتيجيات سلوكية: تتركز حول المشكلة، وهي الإستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديل طبيعة الموقف الضاغط، تتضمن تقنيات من بينها، توكيد الذّات وإدارة الوقت واكتساب مهارات جديدة.

خامسا: تصنيف Cohen (1994)

يصنف كوهين استراتيجيات المواجهة للتعامل مع الضغوط إلى عدّة أنواع وهي:

أ–التفكير العقلاني: يشير إلى أنماط التفكير العقلانية والمنطقية التي يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط بحثا عن مصادره وأسبابه.

ب– التخيل: يحاول الفرد من خلال هذه الإستراتيجية تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته فضلا عن تخيل الأفكار والسلوكات التي يمكن القيام بها في المستقبل عند مواجهته مثل هذه المواقف الضاغطة.

ت– الإنكار: وهي استراتيجية دفاعية لا شعورية، يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار وتجاهل المواقف الضاغطة وكأنّها لم تحدث على الإطلاق.

ث– الفكاهة: وهي استراتيجية تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة ببساطة وبروح الفكاهة والمرح والدعابة. (محمود عطية ،2010).

ج– الرجوع إلى الدّين: وتشير هذه الإستراتيجية إلى رجوع الأفراد إلى الدين في المواقف الضاغطة، وذلك عن طريق الإكثار من العبادات والدعاء الذي يضفي على النفس الهدوء والسكينة، ويزيد الفرد قوة على تحمل الضغوط. (حزم على عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين ،2015).

ومجمل القول أنّ إستراتيجيات المواجهة الفعالة تتضمن سلوكيات فعالة تساعد الفرد على حل المشكلة وتشمل التفكير في الحلول البديلة للمشكلة وطلب المساندة الإجتماعية من الأسرة ومراكز الإرشاد، في حين أن إستراتيجيات المواجهة غير الفعالة هي عبارة عن مجموعة من السلوكات التي يقوم بها الفرد لتجنب التعامل مع المواقف الضاغطة والتعامل مع المشكلة وتتضمن هذه السلوكات سلوكات التجنب مثل إنكار المشكلة الموجودة، والقيام بأفعال غير

ملائمة مثل السلوك العدواني، وتعاطي المخدرات، والتعامل مع الضغط يعتمد أساسا على خصائص الشخص وعلى الظروف البيئية أيضا، فالاستراتيجيات التي يستخدمها شخص ما ويجد أنها فعالة في خفض الضغوط قد يستخدمها شخص آخر ويجد أنّها غير فعّالة، كما تختلف أساليب المواجهة باختلاف العمر وطبيعة الموقف الضاغط، والبناء المعرفي للفرد ونمط الشخصية، وهكذا لا يوجد إجماع على استراتيجيات المواجهة التي تكون أساسية في التعامل مع المواقف الضاغطة.

3.2.5علاج الضغوط النفسية

إن معالجة الضغوط لا يعني التخلص منها أو تجنبها أو استبعادها من حياتنا، فوجود الضغوط في حياتنا أمر طبيعي، ووجودها لا يعني أننا مرضى، بقدر أننا نعيش ونتفاعل مع الحياة ونحقق طموحاتنا، فعلاج الضغوط إنما يتم بالتعايش الإيجابي معها ومعالجة نتائجها السلبية. ومن بين الأساليب المستخدمة في علاج الضغط نجد:

أولا: العلاج الطبي

يتم اللجوء إلى العلاج الطبي عندما لا يستطيع الفرد التكيّف أو في حالة تحول الضغط إلى أعراض مرضية، ويتم العلاج باستعمال التقنيات التالية:

أولا: مواد ذات مفعول بيولوجي: لقد بيّنت التجارب التطبيقية والبيولوجيا أهمية المواد المختلفة الأتية لعلاج حالات الضّغط.

-المغنيزيوم: لقد أظهرت عدّة دراسات فعالية المغنزيوم على التوازن العصبي خاصة الأحماض الأمينية المنبهة.

-الكالسيوم: يتدخل في تبادل الشحنات، التيقظ واسترخاء العضلات.

-الفيتامينات: يتدخل فيتامين (B) في إنتاج الطاقة وفيتامين (C) له دور في إنتاج الكورتيزون، أمّا الجليكوكور تيكويد فيتدخل لهدف تقوية الدفاع الفيزيولوجي للفرد في حالة تعرضه للضغط.

ثانيا: مواد ذات فعل مركزي: تستعمل أدوية مختلفة من بينها مضادات القلق، تستعمل في حالات وقائية من القلق المسبق قبل الوقوع في حالات الاضطراب الناتج عن الضغط.

وتستعمل التقنية العلاجية أثناء الضغط الحاد، منها مضادات الاكتئاب في حالة الوقاية من أجل تجنّب رد الفعل من الضغط المتكرر، والوقاية من بعض المخاوف المرضية، كما تستعمل مضادات الاكتئاب كذلك في حالة العصاب الصدمي، كما تستعمل أيضا Les

Antiulcéreux في حالة القرحة المعدية أو التهاب المعدة Gastrites الناتجة عن الضغط الحاد. (M.ferreri,2005).

ثانيا: العلاج النفسي

لقد أهتم المتخصصون من علماء النفس والصحة النفسية بمفهوم العلاج النفسي، فطوروا العديد من التعاريف التي من أبرزها تعريف(1994)Davisan and Neal الذي يعرف العلاج النفسي بأنه عملية تفاعل إجتماعي، يحاول فيها فرد مهني مدرب مساعدة المريض على التفكير والشعور والسلوك بطريقة سوية تحقق الرضا الحياتي

وتؤكد أغلب مدارس العلاج النفسي أهمية العلاقة بين المعالج والمريض، وضرورة حدوث التجاوب والثقة بين الطرفين، فالتجاوب الإنفعالي بين المعالج والمريض أمر هام لأنه يمكّن المعالج من اكتشاف الجوانب الحقيقية والحساسة في شخصية المريض (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، 2008).

ويتمثل العلاج النفسي في إجراء مقابلات نفسية مع المريض والتي بمقتضاها يحاول الطبيب المعالج التعديل في الاستجابات التي تجعل تهيئة الفرد لمرضه ممكنة، ومن بين المساعدات الأولية التي يمكن تقديمها، إعطاء المريض فرص إمكانية التعبير والإستماع إليه قصد تقديم المساعدة النفسية المتمثلة فيما يلي:

-مساعدة المريض على فهم حالته دون الضّغط عليه.

-الارتياح والتنفيس الإنفعالي: يعبر المريض عن مشاكله، عدوانيته ومخاوفه وهذا التعبير اللفظي والتفريغ الإنفعالي أساس العلاج النفسي.

-الاستبصار: وذلك حين تصبح صراعات المريض الإنفعالية مكشوفة في العلن ويستطيع أن يراها كما هي بالفعل، فإنّه تلقائيا يكتشف قدرا كبيرا من الفهم في دوافعه وسلوكه وبذلك يتوصل إلى التحسين فيما يخص أساليبه في التكيّف.

ثالثا: العلاج السلوكي

تعتمد أساليب العلاج السلوكي على إجراءات سلوكية يستطيع الأفراد تعلمها واستخدامها بأنفسهم من خلال عمليتي الإرشاد الفردي والجماعي، لتساعدهم على حل مشاكلهم الشخصية، والعاطفية، ومشاكل اتخاذ القرارات، وتتضمن هذه الإجراءات النشاطات والأعمال التي يمكن أن يقوم بها المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد ليتعلم الأنماط السلوكية التي سوف تساعده على التغلب على المشكلات التي يعاني منها الفرد. (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، 2008).

ويمكن إدراج بعض الأساليب الأخرى التي كثيرا ما ينصح بها المعالجون السلوكيون والمعرفيون في إدارة الضغوط منها:

أولا: الأساليب الفيزيولوجية

1.الإسترخاء: الاسترخاء عبارة عن مجموعة من التمارين التي يقوم بها الفرد، وتؤدي إلى استجابة فيزيولوجية تتمثل في انخفاض نشاط الوظائف الحيوية كالتنفس وعمل الدورة الدموية، واسترخاء معظم العضلات، وهي عملية مهمة عند الشعور بالضغط ويقترح كل من ينسون و بيترز (1999) بعض التعليمات التي يجب التقيد بها خلال عملية الاسترخاء وهي الجلوس في وضعية جيدة ومريحة يغلق المعالج عينيه بحيث يعمل على استرخاء كل عضلات جسمه، ويكون التنفس عن طريق الأنف، نطبق هذه الطريقة لمدة تتراوح ما بين(10 – 20) دقيقة، وعند فتح العينين لا يجب الوقوف مباشرة، بل يجب الانتظار بعض الدقائق، ويتم تطبيق هذه الطريقة بعد الأكل بساعتين، وإذ لم تجد نفعا عملية الاسترخاء في الوهلة الأولى، فعليه أن يستمر فيها دون فشل. (Burger , 1999).

وهناك طريقة أخرى للإسترخاء، وهو أن يعطي للمريض منبهات أقلّ من ان تصدر قلقا أو تسبب ألما، ثم زيادة المنبه بالتدرج حتى يستطيع المريض مواجهة موقف الخوف، وبذلك يتحقق له الشفاء.

2.التأمل: هناك عدة طرق من التأمل تهدف إلى تحقيق حالة من استرخاء العضلات والجهاز العصبي، حيث يجلس الفرد في موقع هادئ وبوضعية مريحة، وعيناه مغلقتان، ويبدأ بتركيز ذهنه على شيء معين أو ترديد عبارة، فيؤدي التأمل إلى تغيير في النشاط الكهربائي للمخ، وينتج عنه الشعور بالسكينة والسلام الداخلي، على أن يواظب الفرد بمزاولته من (15 ـ 20) دقيقة في اليوم. وقد لجأت بعض المؤسسات بتخصيص غرف لموظفيها لغايات التأمل، نظرا لما لها من دور في إعداد الذهن وتدريبه على تحمل ضغوط العمل (تامر حسين علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد ،2014).

3.الرياضة: للرياضة دور بارز في التخفيف من حدة التوتر النفسي الذي يشعر به الفرد، بالإضافة إلى ذلك فإن التمارين الرياضية كالمشي، والسباحة وتمارين اللياقة البدنية تعتبر وسيلة للتركيز والاسترخاء وصرف العقل عن أي متاعب أو توتر (حزم على عبد الواحد وافي، سماح محمد حسين ،2015). والتمرن طريقة جيدة للتعامل مع الضغط النفسي للتخلص من الطاقة المكبوتة والتوتر، كما تساهم المشاركة في الأنشطة والتمارين الجسمية من التفاعل

الإجتماعي بين الأفراد وتوفر المساندة الإجتماعية لهم في أوقات الضغوط، كما تعد مجالا مناسبا لتفريغ كل ما تسببه الأحداث الضاغطة في قلق وتوتر الفرد.

وتعد اليوجا من أقدم التمارين التي تساعد الفرد على التحكم في جسمه وعقله فهي نسق متكامل يؤثر على النواحي الجسمية والنفسية وتساعد على خفض الآثار الفيزيولوجية الناتجة عن الضغوط. (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد ،2008).

ثانيا: الأساليب المعرفية

تتضمن إدارة الضغوط عدة فنيات عقلية معرفية تساعد الفرد على التعامل مع الضغوط وتفيده في مواجهة الأفكار السلبية التي تسبب الضغوط لديه ومنها:

1.إيقاف الأفكار: تعتبر من فنيات التدخل المعرفي السلوكي، وتستخدم في التخلص من الأفكار والإعتقادات السلبية لدى الفرد ولا بد من وقف الأفكار اللاعقلانية واستبعادها، على أن يحل محلها أفكار أكثر عقلانية حتى يستطيع الفرد أن يسلك بطريقة ملائمة.

2.أحاديث الذات: تقوم هذه الفنية على فرضية أن الفرد يمكنه مواجهة المواقف الضاغطة والمشاكل والصعوبات التي تواجهه في الحياة إذا استطاع التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية والإنهزامية التي يقولها لنفسيه إزاء تعرضه للمواقف الضاغطة والمؤلمة، فالأحاديث الذاتية الإيجابية تكون مفيدة في بناء الثقة بالذات ومواجهة الضغوط.

3.حل المشكلات: يشير حل المشكلات إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم عناصر الوقت أو المشكلة وصولا إلى وضع خطة محكمة لحل المشكلة التي هو بصددها، ويعتبر التدريب على حل المشكلات فنية معرفية فعالة في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة، وتهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلة لدى الأفراد حتى يمكنهم التعامل مع المشكلات التي تعترض في حياتهم وإيجاد الحلول الملائمة لها.

وتتضمن هذه الفنية عدة خطوات تتمثل في التعرف على المشكلة أو الموقف الضاغط، وجمع البيانات ثم وضع بدائل وحلول متعددة للتعامل مع المشكلة وتقيم الحلول البديلة ووضع الحل النهائي موضع التنفيذ. وتدريب على حل المشكل ينطوي على أهمية كبيرة تتمثل في زيادة كفاءة الفرد وفعالية الذات وتوكيد لذاته، مما يؤدي إلى التعامل بنجاح في المواقف الضاغطة.

4.التخيل أو التصور البصري: يتضمن تدريب الفرد على تخيل نفسه وهو في موقف ضاغط، وغالبا ما يكون التخيل مقترنا بالاسترخاء، ومن خلال التخيل البصري يستطيع الفرد التدريب على الحدث الضاغط الذي يتوقع حدوثه (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد ،2008).

خلاصة الفصل

تعددت الآراء بين الباحثين في تعريفهم للضغوط النفسية، إذ لا يوجد تعريف جامع متفق عليه بين الباحثين لكون الضغوط مفهوما افتراضيا تكثر فيه الإختلافات وتقل الإتفاقات في ماهيته، لذلك نجدهم يستعملون مصطلحات ومفاهيم متشابهة ومختلفة، للتعبير على معنى واحد، وبذلك لا يميّزون بين المصطلحات المشابهة للضغط كالاحتراق النفسي، القلق، التعب، الإنهاك، الإجهاد، الحمل ...إلخ. ولقد شملت مصادر الضغوط جميع مجالات الحياة إذ لا يكاد جانب من الجوانب يخلو فيها من ضغوط، فهناك الضغوط النفسية، الأكاديمية، المهنية والاجتماعية...إلخ. لكن رغم اختلاف مصادر الضغوط إلاّ أنها تترتب عليها نفس الآثار، لذلك ارتكزت جهود الباحثين حول كيفية إيجاد أساليب فعّالة لمواجهة الضغوط وكيفية التعامل معها، ويعتبر موضوع الضغوط المهنية وبالتحديد لدى المدرّسين مسألة جديرة بالدراسة والبحث نظرا لارتباطها بالمستقبل وهو الإعداد والتكوين.

فالضغوط المهنية التي يواجهها المدرّس تعتبر بمثابة حاجزا وعائقا يحول دون تبليغ رسالته على أكمل وجه، فمعاناة المدرّس مؤشر من مؤشرات إختلال النظام التربوي باعتباره منفّذ لبرامجه على أرض الواقع، وانطلاقا من استعراضنا لمصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين واستنادا إلى مختلف الدراسات التي تناولت الموضوع تبيّن أن المدرّسين يعانون من الضغوط المهنية الناجمة من مصادر عديدة من بينها مصادر ضغوط بيئة العمل وعبء العمل، ثقل المسؤولية المهنية ،صراع الدور وغموضه و تعدده، اكتظاظ الأقسام، الفروق الفردية بين التلاميذ، المشاكل السلوكية للتلاميذ، مصادر ضغوط العلاقات التربوية (الإدارة، المشرف التربوي، الزملاء، التلاميذ ، أولياء التلاميذ)، مصادر الضغوط المادية والإجتماعية (كالأجر، قلة الوسائل التعليمية، الترقية، تدني المكانة الإجتماعية للمدرّس)، مصادر ضغوط تتعلق بتطبيق الإستراتيجيات الجديدة في التعليم، إضافة إلى مصادر متعلقة بالمدرّس كالميل المهني، التخصص وغيرها من المصادر الأخرى .

وتأثير الضغوط السلبية على الفرد لا ينحصر في جانب واحد وإنما يمتد ليشمل الجوانب النفسية والجسدية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية للمدرّس، ومما لا شك فيه أن استمرار تعرض المدرس للمواقف الضاغطة قد يؤثر سلبا على دافعيته للإنجاز والتي تعتبر شرط من شروط نجاح العملية التعليمية، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى موضوع دافعية الإنجاز.

الفصـل الثالث

الفصـل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد.

1.الدافعية

1.1لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية

2.1مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

3.1تصنيف الدوافع

4.1 وظائف الدافعية

2. الدافعية للإنجاز

1.2 مفهوم الدافعية للإنجاز

2.2 مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين.

3.2 مكونات الدافعية للإنجاز

4.2 النماذج النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز

5.2 العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

6.2 دافعية المدرسين نحو المهنة

7.2 قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية وتعد من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها أي سلوك ولها صلة بالعمليات المعرفية كالإدراك التخيل والتذكر والإبداع والأداء، فهي طاقة داخلية و/ أو خارجية تشحن السلوك وتستثيره قصد تحقيق هدف أو حاجة، فوراء كل سلوك دافع.

ولأهمية الدافع أو الدافعية في فهم السلوك وتفسيره، فقد حظي موضوع الدافعية للإنجاز باهتمام أوسع بالمقارنة مع الدوافع الأخرى نظرا لعلاقتها الوطيدة بالمجالات التطبيقية والإنتاجية كالمجال الإداري، الأكاديمي والمجال التربوي.

لذا فقد تمحور هذا الفصل حول الدافعية للإنجاز، حيث خصصنا الجزء الأول منه للدافعية، بينما الجزء الثاني أنصب حول دافعية الإنجاز. وقد اشتمل الجزء الأول على لمحة تاريخية حول ظهور مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية وإلى تصنيفاتها ووظائفها. أما الجزء الثاني تطرقنا فيه إلى: مفهوم الدافعية وأنواعها، مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين، مكونات الدافعية للإنجاز، النماذج النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز، العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، دافعية المدرسين نحو مهنة، وقياس الدافعية للإنجاز.

1. الدافعية

1.1 لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية

منذ أن ظهر علم النفس كتخصص أكاديمي مستقل على يد الألماني (1879) Wundt، والسيكولوجيين يتناولون السلوك والشخصية ضمن ثلاثة مجالات كبرى وهي المعرفة والوجدان والنزوع الدافع، ويندرج الدافع ضمن النزوع الذي يتضمن نشاطين متعارضين هما الإقبال والإحجام.

ويذكر المؤلفون أن البحث النفسي في موضوع الدافعية بدأ في القرن العشرين، ولكن الاهتمام بالسلوك الهادف وإمكان تفسير سلوك الحيوان بدأ مع الفلاسفة الرواقيين (200 سنة ق.م) في اليونان القديمة الذين أشاروا إلى أن الحوافز الطبيعية المسماة بالغرائز (Instincts)،وفي القرن التاسع عشر بدأت الهوة تضيق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان بتأثير من نظرية(1886) CH. Darwin في التطور والذي يعتبر أول من كانت له البداية العلمية في الإشارة إلى الدافعية لمصطلح الغريزة، وتبنى فكرته الكثير من علماء النفس مثل William James ; William McDougall ; Sigmund Freud .(بشير معمريه،2012)

وقد مثّل الكتاب الذي أصدره William McDougall في عام (1908) بعنوان مدخل إلى علم النفس الإجتماعي تقدما كبيرا في تناول الغريزة والإنفعال وأطلق أيضا على الدوافع مصطلح الغرائز باعتبارها مسارات محددة وراثيا لتفريغ الطاقة العصبية أو أنها قوى موروثة لا عقلانية تجبر السلوك على اتجاه معين. كما أشار ماكدوجال أن تفسير السلوك يجب أن يتضمن أهدافه وأغراضه، ويتضمن السلوك الهادف أربعة خصائص أساسية قابلة للملاحظة وهي: المثابرة، القابلية للتغير، انتهاء النشاط ببلوغ الهدف وتحسّن السلوك بالتكرار.

وكتب سيجموند فرويد(1915) بحثا عنوانه "الغرائز وتقلباتها" وتحدث فيه عن مجموعتين من الغرائز هما: غرائز الأنا أو غرائز الحياة كالأكل والشرب والنوم والجنس، وغرائز الموت والعدوان والتّدمير. (بشير معمرية 2012).

في عام(1918) أدخل السيكولوجي الأمريكي R.S.Woodworth مفهوم الدافع إلى علم النفس في كتاب له بعنوان علم النفس الديناميكي وأطلق عليه "الحافز" وعرفه بأنه طاقة داخلية شديدة تحرض الكائن الحي إلى الحركة.

كما دعم (1932) W.Cannon من خلال كتابه حكمة الجسم نظرية الدافع بمفهوم الإتزان الحيوي (Homeostasis) ومعناه أن حالة من عدم الاتزان تنشأ في الجسم، كلما انحرفت

الظروف الداخلية عن حالة سوية ثابتة، والدوافع هي وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه، ولذا فإن مخزون الغذاء حين ينصب من الجسم ينشط دافع الأكل ويبدأ البحث عن الطعام وتتم استعادة الاتزان وبذلك تعرف الدافعية بأنها الطاقة التي تنشأ عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره فينشط الكائن العضوي للقيام بسلوك معين من أجل تصحيح حالة عدم الاتزان والدافع يقوم بوظيفتين الوظيفة التنشيطية والوظيفة التوجيهية.

ويرى(1943)Clark–L Hull أن كل سلوك يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصحبه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها وسجل نظريته في معادلته الشهيرة التي صاغها كما يلي:

جهد أو إمكان الاستجابة = قوة العادة × الدافع × إغراء الباعث

حيث يشير جهد أو إمكان الإستجابة إلى ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة وتتخذ درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو مقاومتها للخمود. وتشير قوة العادة إلى درجة تعلم الكائن الحي للإستجابة وترتبط قوة العادة بعدد المرات التي يصدر فيها الكائن الاستجابة ويتلقى عليها تعزيزا. بينما يشير الدافع إلى درجة التوتر الذي يشعر به الكائن الحي نتيجة اختلال "التوازن الذاتي" لديه، فكلما زاد الإختلال زاد الدافع، وكلما زاد الدافع كانت الاستجابة أسرع وأكثر مقاومة للخمود. ويشير الباعث إلى حجم التعزيز أو المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها ومناسبتها. (بشير معمرية، 2012).

وظهر عدد من العلماء الذين سلطوا الأضواء على جانب هام من جوانب الدافعيّة في سلوك الإنسان وهو الجانب المعرفي. وكان اعتراضهم الأساسي على أن فكرة الحاجات كدوافع للإنسان مبني على أن الإنسان كائن عنده إحساس بذاته. وأن الإنسان يشعر بفرديته. ومن الذين أكدوا فكرة أن سلوك الفرد يمكن تفسيره بالرجوع إلى مفهومه عن ذاته Allport ; Rogers ; Maslow

وتعد نظرية آبراهم ماسلو (1954) في الدافعية من أهم النظريات الرائدة في هذا الميدان. ويؤكد ماسلو فيها على أننا ينبغي أن نظر إلى الفرد ككل مركب، فالشخص الكلي وليس جزء منه فقط هو الذي يكون مدفوعا.

كما ظهرت في العشرينات من القرن العشرين الماضي اتجاهات نظرية في علم النفس اعتمدنا المنهج العلمي والتجريبي في دراسة السلوك، ومن هذه الإتجاهات النظرية السلوكية والمعرفية والإنسانية والنظرية التعلم الاجتماعي. (محمد أحمد الرفوع، 2015).

2.1مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

حظي مفهوم الدافعية باهتمام كبير من قبل علماء النفس وتعددت التعاريف المقدمة واختلفت بسبب طبيعة عملية الدافعية من حيث التعقيد في مكوناتها وخصائصها.

1.2.1 مفهوم الدافعية

اشتق مفهوم الدافعيّة(Motivation) من الكلمة اللاتينية(Movere) والتي تعني الدفع أو التحريك (To move) ثم أخذ هذا المفهوم معنى أوسع يشتمل على رغبة الفرد في اشباع حاجات معينة وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك. ولقد وردت تعاريف عديدة للدافعيّة وذلك بهدف إيضاح لماذا يبذل بعض الأفراد أقصى طاقاتهم في العمل في حين نجد أن البعض الآخر من الأفراد لم يبذل الجهد بالمستوى المطلوب. (محمد الصيرفي، 2007).

ورغم اختلاف المفاهيم المتعلقة بتعريف الدوافع إلا أنها تتضمن ثلاث جوانب أساسية وهي:

1. ماهية المنشط للسلوك الإنساني
2. كيفية توجيه السلوك أو تحويله
3. كيفية المحافظة على السلوك (خضير كاظم حمود، 2002).

وقد احصى A.M. Kleinginna ;P.R Kleinginn على سبيل المثال(98) تعريفا للدافعية، تختلف عن بعضها البعض، وتعكس توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة. ومن بين التعاريف التي قدمت نجد:

عرفP.T. Youngالدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006)

ويرى(1949) Hebb أن الدافعيّة عبارة عن عملية يتم بمقتضاها اثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد.

ويرى(1940)A.H Maslow الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيّرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

أما(1953)McClelland, et al فعرفوا الدافع بأنه إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

ويرى(1976) Atkinson أنّ الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (ثائر أحمد غباري ،2008)

ويعرف إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979) الدافعية ليس سلوكا معينا أو شيئاً أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هو تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك. (سمير عطية المعراج، 2013).

وعرف بلقيس ومرعي(1983) الدافعية بأنها تلك القوى الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية، أو النفسية المحيطة به (الأشياء الأشخاص، والموضوعات، والأفكار والأدوات). (صالح محمد على أبو جادو ،2000).

بينما عرف عدس وتوق (1984) الدافعية أنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. (على أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006).

وتُعرف مادلين بلان (1997) الدافعية بأنها حالة أو استعداد داخلي مؤقت أو دائم، يثير سلوك الفرد والحيوان في ظروف معينة سوآءا كان السلوك ظاهري أو باطني قصد القيام بنشاط هادف وينتهي عند تحقيق الهدف المسطر. (Madeleine Blan, 1997).

كما عرف حسين حريم(1997) الدافعية بأنها قوّة داخلية تستثير حماس الفرد وتحرك وتنشط سلوكه باتجاه معيّن لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية. (حسين حريم، 1997)

وعرف فابيان فونوي (2003) الدافعية بأنها تكوين فرضي يستعمل لوصف القوى الداخلية و/أو الخارجية التي توجّه السلوك وتحافظ على استمراريته. (Fabien Fenouillet ,2003)

ولقد أوضحR.B. Cattel et P. Kline أن للدافعية ثلاثة جوانب الأول يتمثل في الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر، والثاني إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره ، والثالث الإندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

أما Litman (1958) فعرف الدافعية بأنها تشير إلى ما يلي:

1.العمليات أو الظروف الفسيولوجية أو السيكولوجية، الفطرية أو المكتسبة الداخلية أو الخارجية لدى الكائن الحي، والتي تحدد أو تصف كيف ولماذا يستمر السلوك ويوجه نحو غاية أو هدف.

2.الحالات الغائية التي يحدث فيها بشكل متكرر سلوك الانجاز ويتحدد من خلالها ظروف الكائن الحي.

3.مظاهر السلوك الفعلي، والشكل الذي ينتظم من خلاله هذا السلوك، ومدى استمراريته وإعادة تنظيمه في ضوء كل من ماضي وحاضر ومستقبل الكائن وظروف البيئة.

4. إمكانية تعلم أو تذكر أو نسيان مادة معينة طبقا للمعدل الذي تحدث فيه هذه العمليات والسهولة أو الصعوبة التي تغيير بها، وبعض العمليات المسؤولة عن هذا السلوك.

5.الأنشطة الإدراكية والتقويمية والنتائج التي يمكن أن تحدث.

6.مقدار العمليات الوجدانية.

7-العديد من الفروق الفردية التي تظهر في العديد من السلوكات.

ولقد أشار ليتمان أن هناك العديد من ظواهر الدافعية وأنها ليست أحادية البعد وهناك اختلاف بين الخصائص المميزة لكل دافع. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

كما أوضح(1990) Weinberger & McClelland من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية أن هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية:

- المنحى الأول: مستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من ماكليلاند وأتكنسون حيث يرى أصحابه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به وافترضوا أن للدافعية آثارا بعيدة المدى على السلوك وتأثيرها يزداد بالنسبة للسلوك غير المقيّد مقارنة بالسلوك المقيّد.

- المنحى الثاني: ويتمثل في النماذج المعرفية للدافعية (Cognitive Models) والتي تقوم على أساس مخطط الذات (Self-Scheme) حيث ينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

وقد تبين من خلال عرضنا لمفهوم الدافعية أن هناك العديد من التعاريف التي قدمها الباحثون، ويمكن إرجاع هذا التعدد إلى اختلاف الأطر النظرية التي يستند إليها كل باحث، وكذلك لكون الدافعية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها (مثل التفكير والقلق والإدراك وغيرهما)، وإنما يمكن الإستدلال عليها من السلوك الظاهري للفرد.

وعليه، فهناك من اعتبر الدافعية قوى داخلية، كتعريف يونج وحسين حريم، وهناك من أشار إلى أن الدافعية عبارة عن قوى داخلية وخارجية في نفس الوقت كتعريف محمد علي أبو

جادو وتعريف بلقيس ومرعي. أما ماكليلاند فيرى أن الدافعية تقوم على أساس وجداني وهي تؤثر على السلوك وتحدده، وهناك من الباحثين من ركز على عدة جوانب في تعريفه للدافعية كتعريف ليتمان. إلا أنه بصفة عامة تشير الدافعية إلى تلك القوة الداخلية و/ أو الخارجية التي تعمل على استثارة السلوك وتدفعه لتحقيق غاية أو هدف معين، ففهم السلوك يستدعي البحث في القوى الدافعية لهذا السلوك وهذه الدوافع تختلف باختلاف الهدف أو الحاجة وباختلاف الأفراد والثقافات.

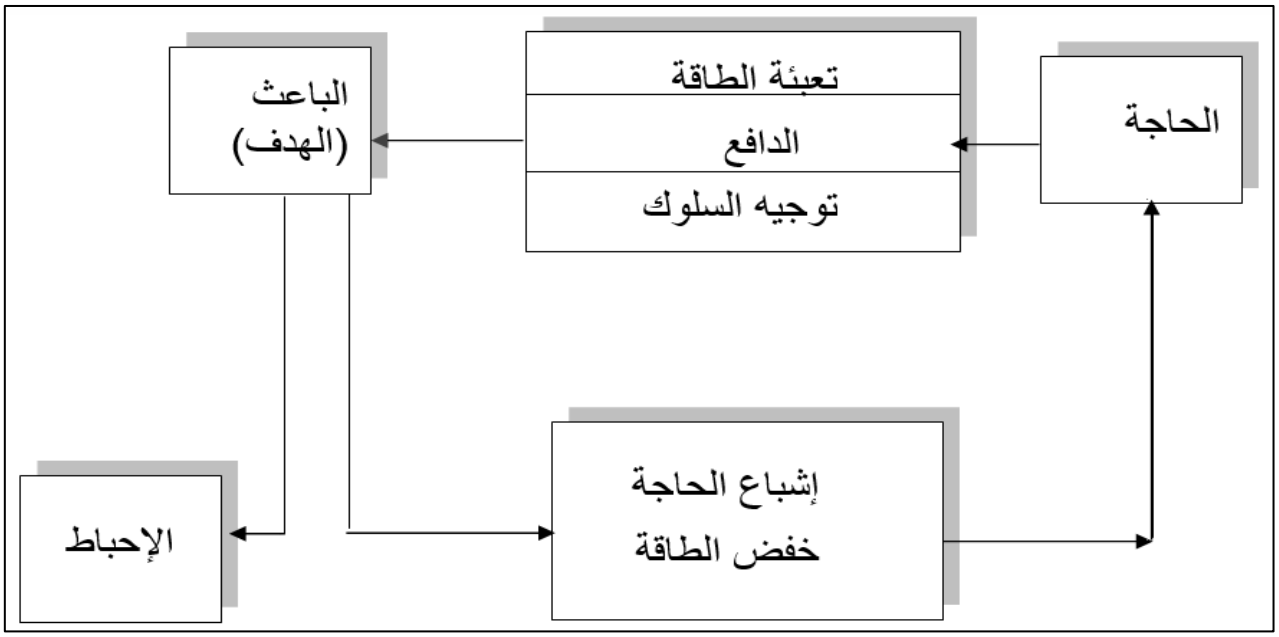
2.2.1 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

هناك بعض المفاهيم المستخدمة في مجال الدافعية التي تتقارب معها او تعتبر كمرادفات لها كالحاجة، الحافز، الباعث.

-مفهوم الحاجة: تشير الحاجة إلى نقص عند انحراف الشروط البيولوجية أو النفسية المؤدية لحفظ البقاء، فمثلا الحاجة إلى الطعام تترجم إلى دافع الجوع كما أن الحاجة للأصدقاء تصبح حافزا للانتماء فالحافز هو حالة دافعية للحاجة، كما أن الحاجة والدافع يستعملان لنفس الدلالة. (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006). وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

- مفهوم الحافز: يعرف الحافز بأنه كل شيء يخفف من الحاجة ويقلل من الدافع ويشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة وجود حاجة غير مشبعة وهذا التوتر يجعله مستعدا للقيام باستجابة خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية، فالحصول على الحافز يعيد التوازن النفسي ويقلل أو يبطل الدافع (الحاجة). (محمد محمود بني يونس، 2007) فالحوافز تتم من خلال مؤشرات خارجية تشجع الفرد وتحفزه لتحسين أداءه، أي أنها مجموعة الظروف التي تتوافر في بيئة العمل والتي تعمل على إشباع حاجات ورغبات الأفراد من خلال قيامهم بالعمل، ومن ثم فإن الهدف الرئيسي للحفز هو تحسين الأداء، ويتحقق ذلك عن طريق التفاعل ما بين الحفز وقدرات الفرد. بينما الدوافع هي قوى داخلية تحرك العامل نحو المزيد من العطاء والإنتاجية وهي المسببات الداخلية للسلوك التي تضمن قيام فرد ما بعمل معين. ويمكن تعريف الدوافع على أنها الحاجات والغرائز والرغبات الداخلية لدى الفرد والتي تحركه نحو الهدف المحدد بوعي تام أو بشكل لاشعوري. (ضرار العتيبي وآخرون ،2007)

-مفهوم الباعث: يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سوآءا تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتصنف الحوافز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع للإنجاز وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يهيئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (09): العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة والدافع والباعث).

(عبد اللطيف محمد خليفة،2000)

يوضح الشكل أعلاه العلاقة التي تربط المفاهيم الثلاثة(الحاجة والدافع والباعث) بالدافعية فالحاجة تمثل الانطلاقة الأولى لإثارة الدافعية، فالحاجة إلى الطعام تدفع الفرد لإشباع هذه الحاجة والبحث عن الطعام، أما الدافع والحافز فيستخدمان لنفس الغرض إذ يعبران عن الحاجة ونوعها أي (الحاجات الفيزيولوجية، الاجتماعية) ويشيران إلى الطاقة والجهد المبذول من قبل الفرد لتحقيق الهدف أو الباعث والذي نجده في نهاية دورة الدافعية، وعند تحقيق الهدف يتم خفض التوتر وإشباع الحاجة، وبذلك يعيد التوازن النفسي والجسدي للفرد ، وتزداد قوة الدافعية واستمرارها حسب الحاجة.

3.1تصنيف الدوافع

يمكن تصنيف أنواع الدوافع التي تغطي كل أشكال السلوك الإنساني بأكثر من طريقة، وهناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة.

ومن بين الإعتبارات النظرية التي تساعد في فهم أسس التصنيفات المختلفة للدوافع، هو أن شكل التعبير عن الدوافع الإنسانية يختلف من ثقافة لأخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل الثقافة الواحدة، ومن شخص لآخر، وتنشأ هذه الفروق لأن العديد من الدوافع يتم تعلمها نتيجة للخبرات النوعية التي يمر بها الأشخاص ويتم التعبير عنها من خلال السلوك المتعلم. بالإضافة إلى ذلك أن التعبير عن بعض الدوافع المتشابهة من خلال أشكال مختلفة من السلوك فدافع الكراهية لشخص معين يمكن التعبير عنه بالعدوان الجسماني عليه أو بالإنسحاب من المكان الذي يوجد فيه أو بأي شكل آخر من السلوك. كما يعبر أيضا عن بعض الدوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك، فربما نجد شخصين يزاولان الرسم بالزيت الأول بدافع إسعاد والده الذي يشجعه على مزاولة هذه الهواية، والثاني بدافع مضايقة والده الذي يرفض مزاولته لهذه الهواية، وأيضا تظهر بعض الدوافع أحيانا في أشكال مستتيرة، أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافعا آخرا، فبعض الأشخاص يقومون بالسرقة ليس بدافع مادي، ولكن بدافع الإنتقام من الأشخاص المسروقين. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يعبر أحد أشكال السلوك عن دوافع عديدة، فالعالم أثناء عمله التجريبي في معمله يكون مدفوعا للبحث عن الحقيقة، وزيادة دخله المادي لإعانة أسرته والرغبة في الشهرة...إلخ. (ثائر أحمد غباري،2008).

وفي ضوء الإعتبارات السابقة نستنتج أن أكثر التصنيفات شيوعا هي التي تصنف الدوافع إلى صنفين حسب المنشأ: دوافع فسيولوجية المنشأ (الدوافع الأولية) ودوافع سيكولوجية المنشأ (الدوافع الثانوية). (Jacques Andre,2005)

أولا: الدوافع الفسيولوجية المنشأ: تعمل الدوافع الفسيولوجية على المحافظة على بقاء الكائن الحي، ويطلق اسم "الدوافع الفسيولوجية" عادة على الحالات الفسيولوجية الناتجة عن وجود حاجات جسمية لدى الكائن الحي تحدث تغييرا في توازنه العضوي والكيميائي، فتنشأ عن ذلك حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى القيام ببعض الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع حاجاته وعودة الجسم إلى حالته السابقة من التوازن وتتصف هذه الدوافع الفسيولوجية ببعض الخصائص وهي أنها عامة لدى جميع الكائنات الحية وأنها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة، فهي توجد لدى

الطفل من الولادة ومن هذه الدوافع، دافع الجوع، دافع العطش دافع التنفس، دافع التعب، دافع الجنس... (ثائر أحمد غباري، 2008).

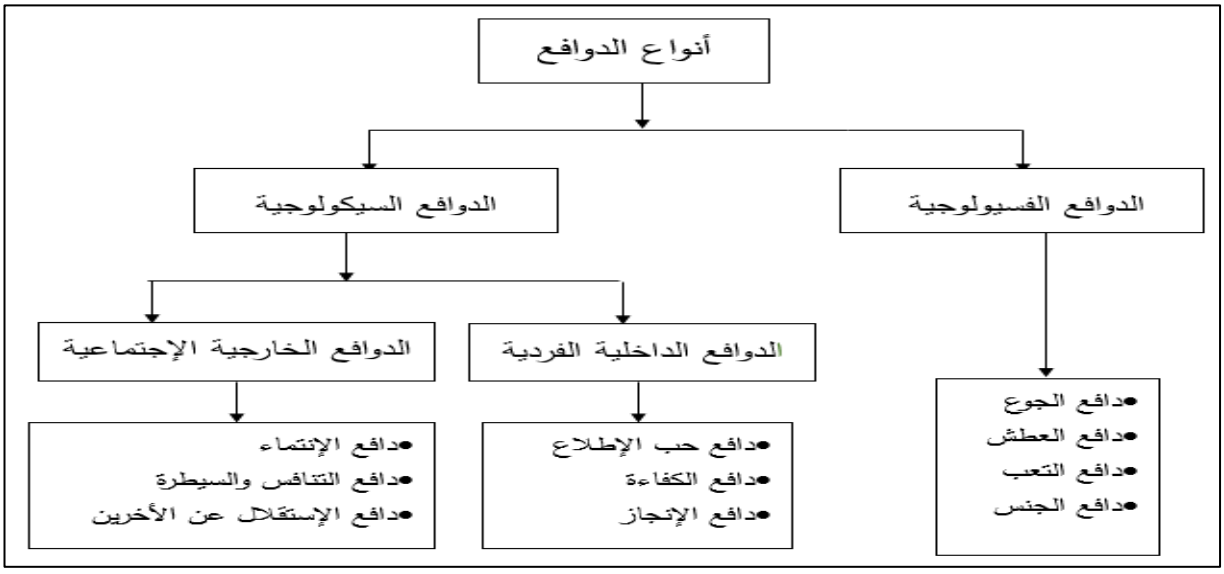
ثانيا: الدوافع السيكولوجية المنشأ: تمثل دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية، ويتم تعلمها واكتسابها من الإطار الثقافي الخاص لها، ولذلك فإن أساليب التعبير عنها وإشباعها تختلف باختلاف الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد ومستوى تعليمه ونسبة ذكائه وثقافته. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي ،1998). كما يمكن تقسم الدوافع السيكولوجية المنشأ بدورها إلى:

1. الدوافع الداخلية الفردية: وتمثّل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف انجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة، فمثلا الفرد الذي يميل إلى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية والفرد المدفوع بدافع داخلي يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا، وتؤثر الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والانجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية وأهم هذه الدوافع الداخلية الفردية نجد: دافع حب الاستطلاع، وهو ميل الإنسان إلى اكتشاف العالم المحيط به والوقوف على جوانبه الغامضة. ودافع الكفاءة، والذي يعني استخدام الكائن الحي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن. وأخيرا دافع الإنجاز والذي يُعد من الدوافع الداخلية الفردية، ويقتصر هذا الدافع على الكائنات الحية البشرية، ويقصد به كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق فيها معايير التفوق على أقرانه ويكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنجاح أو الفشل. (ثائر أحمد غباري، 2008).

كما أن هناك فرق أساسي بين مجال الإنجاز وكل من الكفاءة وحب الإستطلاع، فالدافعية للكفاءة تشير إلى تدريب وتنمية المهارات الإدراكية والحركية والعقلية، بينما يشير الإنجاز إلى محاولات أكثر تعقيدا تستمر فترات زمنية أطول مثل تلك التي ترتبط بالأمور الأكاديمية والمهنية، فسلوك الركض على سبيل المثال، يمكن اعتباره في حد ذاته حالة من الدافعية للكفاءة، ولكن حينما يتم في موقف التنافس مثلما هو الأمر في سباق للعدو أو في مباراة لكرة القدم، فإنه يتحول في هذه الحالة إلى دافعية للإنجاز، ومع ذلك فالتنافس مع الأخرين في مواقف الحياة الإجتماعية ليس عاملا جوهريا للدافعية للإنجاز، وذلك على أساس أنه يرتبط بالعوامل السيكولوجية الشخصية.

ومن بين أهم أساليب تعبير الأفراد عن دافع الكفاءة والدافع للإنجاز أنهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم وتكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون المهام التي يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا، كما أنهم يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم ولديهم قدرة عالية على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها، ويفضلون أيضا اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي1998).

2.الدوافع الخارجية الإجتماعية: وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاءاً للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي. وأهم هذه الدوافع: دافع الإنتماء، دافع التنافس والسيطرة للحصول على المزايا الاجتماعية والمادية، دافع الإستقلال عن الآخرين. (ثائر أحمد غباري، 2008). ويمكن تلخص هذه الدوافع في الشكل التالي:



شكل رقم (10): أنواع الدوافع

(من إعداد الطلبة)

كما أن هناك تصنيف آخر للدوافع يصنف الدوافع طبقا لمصادرها، وحسب هذا التصنيف يميّز بين ثلاثة فئات من الدافع وهي:

الفئة الأولى: دوافع الجسم ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم هذه الفئة في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي ومن هذه الدوافع الجوع، العطش، والجنس.

الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات(Self-Perception)من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، ويعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات ومنها دافع الإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

الفئة الثالثة: الدوافع الإجتماعية وهي دوافع خاصة بالعلاقات الاجتماعية أي العلاقات بين الأشخاص ودورها في ارتقاء الشخصية.

وأيضا هناك تصنيف آخر يصنف الدوافع إلى دوافع وسيليه وأخرى استهلاكية والدوافع الوسيلية هي التي تؤدي إشباعها إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته الأولية هي الإشباع الفعلي للدوافع ذاتها كما هو الحال في الاستهلاك الطبيعي للطعام والشراب. (ثائر أحمد غباري،2001).

4.1وظائف الدافعية

ان الدوافع، بصفتها عمليات نفسية تفسر السلوك، تقوم بعدة وظائف منها:

– الوظيفة التنشيطية: وجود الدافع ينشط السلوك ويحفزه نحو بلوغ الهدف، وتستمر الطاقة معبأة إلى أن يحقق الفرد هدفه ، ولقد اتضح من الدراسات النفسية (1908) Yarkes-Dodson, أن استثارة الدافع بدرجة شديدة قد يؤدي إلى تشتت الكائن، لذلك فإن زيادة الدافع فوق مستوى معين (متوسط) يعوق الأداء، والمستوى المتوسط هو أفضل المستويات الذي يكون الفرد خلاله على درجة ملائمة من الأداء الجيد.(بشير معمريه،2012)

– الوظيفة التدعيمية: وهي وظيفة تفترض أن المثيرات المعينة (التعزيزات) التي تتبع صدور الاستجابة، تعمل على زيادة أو نقصان احتمال صدور تلك الاستجابة مرة أخرى، وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب أو بالعقاب وتؤدي هذه الاستجابة دور في تغيير السلوك (بشير معمرية،2012). وتتمثل الوظيفة التدعيمية المرتبطة بالمدرس أن يقوم بتقديم مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب الطالب، وتعتبر الحوافز بمثابة الأهداف أو الرموز التي يستخدمها المدرس ليزيد درجة النشاط، وذلك من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبار، المدح المنطوق أو المكتوب، الدرجات المستخدمة لحوافز، التشجيع، التعاون والمناقشة. (ثائر أحمد غباري، 2008).

– الوظيفة التوقعية: وهو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معيّن. (سمير عطية المعراج، 2013)

– وظيفة المثابرة: وتعني أن السلوك يستمر لأنه يتعلق بهدف، والمثابرة تجعل الفرد يتغلب على الصعوبات ويبدي الإصرار على بلوغ الهدف.

– وظيفة التوجيه: وظيفة الدافعية لا تقتصر على استثارة السلوك بل تعمل على توجيهه نحو الهدف الذي يحقق الإشباع، فاتجاه الدافع نحو هدف معين، هو الذي يعطي للدافع معناه، فسعي الفرد مثلا للتفوق هو الذي يجعلنا نفترض أن لديه دافعا إلى الإنجاز.

وينظر (1970) Ruch إلى الدوافع على أنها مجموعة من المكونات الداخلية تنطوي على وظيفتين أساسيتين الأولى توجيه مسار سلوك الأفراد حيال أهداف معينة بذاتها أي الاستجابة لمنبهات دون منبهات أخرى، والثانية تزيد الدوافع من شدة الطاقة حتى تتناسب مع النشاط أو السلوك المطلوب لتحقيق هذه الأهداف.

وفي نفس الإتجاه يرى (1957) Atkinson أنه لا بد لأية نظرية في الدافع أن تشير إلى وظيفتين أساسيتين الأولى تفسير اختيار الفرد لسلوك معين من الأداء دون سلوك آخر، والثانية تفسير قوة وحجم سلوك الفرد الذي يتجه نحو هدف معين. (بشير معمرية ،2012).

2. الدافعية للإنجاز

1.2مفهوم الدافعية للإنجاز

في بداية الخمسينات من القرن العشرين ظهر فرع جديد في الدراسات النفسية في أمريكا، سمي دراسات الدافعية، ويُعد كل من(1953) David McClelland من جامعة هارفارد، و(1953)J.Atkinson من جامعة ميشجان، وزملائهما وتلاميذهما ، من الأوائل الذين قدموا بطريقة واسعة جدا نظرية في الدافعية إلى الإنجاز وطرق قياسها، إلاّ أن H.A.Murray يعتبر أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى علم النفس عام(1938) بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما من مكونات الشخصية وأحد متغيراتها الأساسية من خلال دراساته لديناميات الشخصية، وتقديمه القواعد التي يمكن أن تستعمل لقياسها، وهو الذي أطلق عليه الحاجة إلى الإنجاز.

وتشير الحاجة إلى الإنجاز عند موراي إلى رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، ويرى أن شدة الحاجة إلى الإنجاز، تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان، كما تتضمن الحاجة إلى الانجاز تخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال

من مجالات الحياة. ويرى موراي أن الفرد المدفوع (ذاتيا) بقوة الانجاز يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات. (بشير معمريه، 2012).

ويعرف ماكليلاند(1953) الدافع إلى الإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الرضا، وذلك في المواقف التي تتضمّن تقييم الأداء وفق مستوى محدد من الامتياز. (بشير معمريه ،2012). ولم يكتف ماكليلاند بدراسة أثر دوافع الإنجاز في السلوك الإنساني بل تعداه إلى دراسة أثر هذا الدافع في المجتمعات الإنسانية وفي درجة التقدم الاقتصادي في هذه المجتمعات، حيث وجد علاقة قوية بين دافع الإنجاز ودرجة النمو الاقتصادي في مجتمع معين. (محمد محمود بني يونس، 2007).

ويعرف أتكنسون (1958) دافع الإنجاز بأنه عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يُحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز. (محمد أحمد الرفوع، 2015).

ويرى أتكنسون أن النشاط المنجز، بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون نتيجة صراع بين هدفين متعارضين لدى الفرد وهما: الميل نحو تحقيق النجاح الممتاز والميل نحو تحاشي الفشل، ولذلك ترتكز نظرية الدافعية للإنجاز لدى أتكنسون على حل الصراع بين هذين الهدفين، المتضادين والملازمين لأي نشاط بشري، كما ترتكز نظرية أتكنسون كذلك على أهمية المصادر الخارجية للدافعية (البيئية) والتي تكون مسؤولة على الحيوية العامة للفرد.

ويتصف الشخص المنجز حسب أتكنسون بأنه لا يعتمد على المغامرة أو المصادفة في تحقيق النجاح، ويميل إلى مواجهة التحدي في انجاز الواجبات متوسطة الصعوبة ولا يقبل على الأعمال الأكثر سهولة أو الأكثر صعوبة أو خطورة ويتسم بالواقعية ويحب التحدي والشعور بأنه قد فعل شيئا ما بطريقة أفضل بكثير مما ينجزه الآخرون، ومهما يكن مستوى التحدي لإنجاز العمل فإنه يجاهد بإصرار أكثر من الآخرين، أما الشخص الذي يتحاشى الفشل فتسيطر عليه فكرة التهديد بالفشل، لذلك يقاوم ويرفض الأعمال التي يبدو أن قدرته على أدائها أقل من قدرة

الآخرين ولا يتعهد بعمل أي نشاط يتطلب مهارة عندما يكون هناك أي شك حول النتيجة. (بشير معمرية، 2000).

وقد ميّز(1969)Ch. Smith ; J. Veroff بين نوعين أساسين من الدوافع إلى الإنجاز وهما:

1.الدافع الذاتي إلى الإنجاز: ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2.الدافع الاجتماعي إلى الإنجاز: ويتضمن تطبيق معايير التفوّق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين. (بشير معمريه 2000).

كما ميّز Mathis ,et al بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة على أساس أنّ الدافعية للكفاءة تتركز على السرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد ، أما الدافعية للإنجاز فتتركز على الإنجازات المستقبلية والنجاح في المستقبل (أحمد محمد بني يونس، 2007).

وأشار عبد اللطيف محمد خليفة أن دوافع الإنجاز الذاتية والإجتماعية يمكن أن يعملا معاً في نفس الوقت، لكن قوتهما تختلف وفقا لأيّهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف. فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

ويرى (1975) Mednick أن الدافع إلى الانجاز يعني الأداء وفق معيار التفوق أو الرغبة في النجاح والاستقلال.

أما (1986) Ferguson فيعرفها على أساس أنها النضال من أجل الإمتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، ودافعية الإنجاز تتّجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.

وحسب فاروق عبد الفتاح (1987) تشير دافعية الإنجاز إلى الرغبة المستمرة للسّعي إلى النجاح، وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي،1998).

بينما يرى الكناني(1990) أن دافع الإنجاز هو سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصّعبة والتغلّب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وبأفضل نتيجة، والرّغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الإمتياز. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014)

ويشتق فتحي الزيات (1996) تعريفا لدافعية الإنجاز من نظرية أتكنسون حيث يعرفها على أنها دافع مركّب يوجّه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للإمتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحدّدة. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، 1998).

وقد تناول حسن علي حسن(1998) متغيرات الإنجاز وفق تقسيمه لها إلى الجوانب التالية:

– الإنجاز باعتباره مفهوما افتراضيا كامنا لدى الفرد ويعني مكون داخلي يفسر السلوك الإنجازي، باعتبار أن الدافع الدوافع تفسر لماذا يسلك الأفراد بالطريقة التي يسلكون بها.

– الإنجاز باعتباره دافعا، يعني أنه طاقة داخلية تحرك الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وشعوره بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

– الإنجاز باعتباره أداء، يعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الأكاديمي تعبيرا عن الدافع إلى الإنجاز.

– الإنجاز باعتباره ناتجا، ويعني الإنتاج الإنجازي الذي يظهر في مستوى عال من الجودة والإتقان، مهما كان نوعه أو مجاله.

– الإنجاز باعتباره سمة في الشخصية، ويعني بذلك الشخصية الإنجازية والسمات التي تتضمن خصائص معرفية ومزاجية، تصف أشكال الاتساق في السلوك أو أسلوب التوافق الذي يتبناه الفرد عادة في مواجهة المواقف المتكررة أي أنّ السمة تفسر كيف يسلك الناس.

ويمكن القول بأن الدافع للإنجاز دافع بشري معقد ومركب، يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة،وتفضيل المخاطرة،والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة، وبأقصى سرعة،وتزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل، وهو ينشط سلوك الإنسان ويوجهه نحو النجاح، وبلوغ الهدف الذي الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن وجه. وهو يكتسب في مرحلة مبكرة من حياة الإنسان، ويدعم من خلال استحسان المجتمع للنجاح، أو العقاب للفشل. (محمد أحمد الرفوع، 2015).

وعليه يمكن أن نتبنى في دراستنا التعريف الآتي الذي قدّمه عبد اللطيف محمد خليفة (2006) والمشتق من التّوجه المعرفي الإجتماعي والذي أشار فيه إلى أن دافعية الإنجاز هي استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية،والسّعي نحو التفوّق لتحقيق أهداف معيّنة، والمثابرة للتغلّب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. (عبد اللطيف محمد خليفة،2006).

2.2مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين

وضع موراي في سنة (1938) قائمة تتكون من عشرين حاجة إنسانية أساسية حدد فيها مظاهر الدافع للإنجاز، ومن بينها نجد: إنجاز شيء صعب، القيام بكل شيء بسرعة وباستقلالية، التغلب على الصعوبات أو العقبات وتحقيق المعايير العالية، التفوق على الذات، منافسة الآخرين والتفوق عليهم، البحث عن التثمين من خلال النجاح.

وأشار موراي أن هذه الرغبات مصحوبة بالأفعال التالية: القيام بمجهودات كبيرة، ممتدة ومتكررة قصد إنجاز شيء صعب، الرغبة الشديدة في الإنتصار، تحديد أهداف بعيدة وصعبة محاولة القيام بكل شيء بإتقان، الرغبة في الاستيلاء على السلطة، عدم الإستسلام للمضايقات والتعب.(Fabien Fenouillet ,2003) وتتجسد مظاهر الدافع عند موراي في تحقيق شيء صعب، التحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، التغلب على العقبات، التفوق على الذات، منافسة الآخرين والتفوق عليهم، زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة.

ويحدد إتكنسون (1964) مظاهر الدافع إلى الإنجاز في: مستوى مرتفع من الدافعية، وتوقعات عالية باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل، إضافة إلى قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

ويذكر كل R.N. Harber et R.Alpert (1986)عددا من المعايير للدافع إلى الإنجاز وهي: العناية بالمستقبل والانشغال بأنواع من الأداء المتصلة به، تجنّب أداء أعمال منخفضة المستوى، محاولة النجاح خاصة في المناسبات، محاولة الحصول على المعلومات والفهم، تحقيق الشخص لمعاييره الخاصة للجودة والامتياز، الإهتمام بإنجاز أعمال تتّسم بالتفرد والإبداعية.

أما زكريا الشربيني (1981) فقد وضع إحدى عشر مظهرا للدافع إلى الانجاز من بينها: الطموح، المثابرة، الاستقلال، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة والجرأة الإجتماعية.

كما بينت دراسة صفاء الأعسر وآخرون (1983) أن هناك ثمانية عشرا مظهرا للدافعية إلى الإنجاز منها: التوجّه إلى العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق، التقبل الإجتماعي، التحصيل الإيجابي، المثابرة الإستقلال، احترام الذات، الإستجابة للنجاح والفشل، التوجّه نحو المستقبل، الإستغراق في العمل، التحكم في البيئة. (بشير معمرية، 2012).

وحدّد Hermans(1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب وهي: مستوى الطموح، سلوك تقبّل المخاطرة والحراك الإجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة، إدراك الزمن، التوجّه نحو المستقبل واختيار الرفيق أو سلوك التعرف وسلوك الإنجاز. (محمد محمود بني يونس،2007).

وفي الدراسات المقارنة التي أجريت حول مرتفعي الدافع إلى الإنجاز ومنخفضي الدافع إلى الإنجاز، تظهر إحدى الدراسات أن الذكور الأمريكيين الذين حصلوا على درجات عالية في الدافع إلى الإنجاز ينتمون إلى الطبقة الوسطى أكثر من انتمائهم إلى الطبقتين الدنيا والعليا وأثبتت الدراسة أن لديهم ذاكرة أفضل عن الأعمال التي لم تستكمل بعد، وهم أكثر قابلية للتطوع كأفراد لأداء الإختبارات النفسية، كما أنهم أكثر نشاطا في المدرسة وفي الجامعة وفي البيئة ويختارون الخبراء بدلا من الأصدقاء رفاقا في العمل وهم أكثر مقاومة للضغوط الاجتماعية، ولا يستطيعون إعطاء تقارير دقيقة عن اهتماماتهم الداخلية بالإنجاز، ويستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة، وليس المواقف التي ترتكز على الحظ.

ويذكر R.De Charmes, others (1976) عددا من سمات وخصائص مرتفعي الإنجاز تتمثل في الإلتزام، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية نحو العمل، وحب المخاطرة ،والميل إلى المتوسط منها، والتخطيط بتعقل، وتقييم التقدم في العمل، واستعمال المهارات والحرص، وتقدير الوقت.

ويرى S. Ball (1977) أن الشخص مرتفع الدافع إلى الإنجاز بأنه يتصف بالإهتمام بما ينجز، يسعى إلى الإمتياز كقيمة في حد ذاته وليس من أجل المكافأة التي يجلبها التفوق، يختار الخبراء كشركاء في العمل وليس الأصدقاء ويرغب في السيطرة على مصيره بدلا من ترك الأمور للصدفة أو الحظ، ويتميز بإصدار أحكام مستقلة بناءا على تقييمه للأمور وخبرته دون الاعتماد على آراء الآخرين، ويحدد أهدافه بعناية بعد أن يفحص احتمالات النجاح لمجموعة من البدائل، ويختار المخاطرة المتوسطة بحيث يكون مصير جهوده بين النجاح والفشل، يهتم بالمستقبل المتوسط أو البعيد ويفضل المكافآت الكبيرة في المستقبل على المكافآت المادية الصغيرة.

ومن جهة يضع كل من E. Johnson ; D. McClelland(1984) مجموعة من الخصائص لمرتفعي الدافع إلى الإنجاز هي: الثقة بقدرة الذات على تحقيق الهدف وإجادة العمل باستمرار، الشعور بالمسؤولية إزاء العمل، تخيل مشاعر النجاح والفشل، حب الإنجاز، كراهية

الإهدار، وضع أهداف ممكنة التحقيق، التخطيط بعناية، تبرير العوائق والصعوبات عقلانيا، معرفة كيفية الحصول على المساعدة واستغلالها، فحص وتقييم التقدم في العمل استعمال المهارات، احترام الوقت. (بشير معمرية، 2012).

وتتضمّن الدافعية للإنجاز حسب عبد اللطيف محمد خليفة (2006) خمس مكوّنات أساسية وهي: الشعور بالمسؤولية، السّعي نحو التفوّق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. (عبد اللطيف محمد خليفة ،2006).

وإذا كان لدى الشخص معظم هذه الصفات مجتمعة مع الذكاء، فليس من السهل أن يفشل في تحقيق النجاح في الحياة، ويمكن أن نلخص الصفات التي يتّسم بها الشخص ذا الإنجاز المرتفع في: الطموح، الجدية، حب المنافسة، التحمّل، الإستقلال، تفضيل المخاطرة، الحرص على تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية، ولذلك نجد من يتّسم بهذه الصفات يحتل مكانة عالية وقيمة راقية في مجالات الإنتاج والإبداع. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014).

3.2 مكونات الدافعية للإنجاز

يرى(1969) Ausubel أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافع إلى الإنجاز هي:

1.الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، والمعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافئة له.

2.توجيه الذات: ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3.دافع الانتماء: يتجلى هذا الدافع في الرغبة في الحصول على تقبّل الآخرين، ويتحقّق اشباعه من هذا التقبّل، بمعنى أنّ الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي للحصول على الإعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه – ويقوم الوالدان بدور فعال – بوصفهما مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الانتماء لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك – في الغالب–دور المعلم باعتباره مصدرا آخر لإشباع الدافع للانتماء.

وقد ذهب عبد المجيد (1985) إلى أنّ دافع الإنجاز يمكن اعتباره دالة لسبعة عوامل وهي: التطلع للنجاح، التفوّق عن طريق بذل الجهد والمثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين، الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها، تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف

إنجازها بدقة وإتقان، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين. (مجدي أحمد محمد عبد الله،2014).

أمّا جاكسون، أحمد، ووهبي(1976) فقد ذهبوا إلى أنّ دافع الإنجاز يمكن اعتباره نتاجا لستة عوامل أولية يظهر من خلالها هذا التكوين الكلي، وهذه العوامل هي: المكانة بين الأفراد، المكانة بين الخبراء، التملّك، الاستقلالية، التنافسية، الاهتمام بالإمتياز.

أمّا عبد القادر (1977) فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات تمثل: الطموح العام، النجاح بالمثابرة على بذل الجهد، التحمّل من أجل الوصول إلى الهدف.

في حين يرى عمران (1980) أنّ دافع الإنجاز نتاجا لثلاثة مكونات أو أبعاد، حيث يفترض أنّ كل بعد أو مكوّن يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى. وهذه الأبعاد هي:

1.البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز حيث يرى الفرد أنّ الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف بذلك إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميّز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمّل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

2.البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

3. بعد المستوى العالي في الإنجاز: يقصد بهذا البعد أنّ صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

من خلال كل ما تقدّم من تحديد الباحثين لمكونات الدافع للإنجاز نجد أنّ كل هذه المكونات أو الأبعاد قد استوعب معظمها في ذلك التقسيم الذي قدّمه أوزبل (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014).

4.2النماذج النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز

تُعدّ دافعية الإنجاز من المفاهيم النّفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس، وحظيت باهتمامهم، إذ تصدّت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها، فكل باحث يفسّرها على أساس إطاره النظري، لذلك تعدّدت واختلفت النظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

أوّلا: نظريات الدافعية للإنجاز في ظل منحى التوقع–القيمة

تتبنى هذه الفئة من النظريات موقفا نظريا مؤداه أن المترتبات الإنفعالية تمثل ملامح جوهرية للسلوك المدفوع، أي أن أشكال السلوك التي يتّجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له(الإنفعال الإيجابي)، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له(الإنفعال السلبي)،ومن هنا يُعد الإنفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له.(ثائر أحمد غباري،2008)

ولقد أشار Tolman (1932) أنّ السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات (الخبرات السابقة) الداخلية والخارجية أو البيئية، وأن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات وهي:

– المتغير الدافعي: ويتمثل في الرغبة في تحقيق هدف معين.

– متغير التوقع: هو الاعتقاد الذاتي للشخص بأن فعل ما في موقف معين واتجاها معينا في العمل سيتبعه نتيجة إيجابية عالية أو تحقيق جيد للهدف.

– متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد: ويتحدّد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة تناقص السلوك الموجّه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الانجاز. وعليه فإن التنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب معرفة متغيرين أساسين هما: دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز وتوقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين، (عبد اللطيف محمد خليفة،2000) ومن أهم ممثلي هذا المنحى نجد كل من: ; D.C McClelland J.W Atkinson، إذ ركز الأول على دور الحاجة للإنجاز في التطور الاقتصادي، بينما أعد أتكنسون نظرية في دافعية الإنجاز تقوم على أساس المنهج التجريبي. (Hélène Feertchak,1996)

1. نظرية McClelland (1953)

تقوم هذه النظرية على افتراض أنّ الدافع ما هو إلاّ رابطة إنفعالية قويّة تقوم على مدى توقّعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معيّنة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. ويعرّف ماكليلاند الدافع في إطار نظريات الإستثارة الوجدانية، بأنه حالة انفعالية قويّة تتميّز بوجود

استجابة هدف متوقع، وتقوم على أساس ارتباط بعض الهاديات(الخبرات) السابقة بالسرور أو الضيق. ولهذا فإنّ توقّع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع. (ثائر أحمد غباري،2008). كما أوضح ماكليلاند أن جميع الدوافع متعلمة، بما فيها الدافع للإنجاز. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي،1998). وعليه، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوك المنجز. أما إذا حدث نوع من الفشل وتكوّنت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه الدافع إلى تحاشي الفشل. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

ولقد واصل ماكليلاند بحوثه التجريبية مستكملا لبحوث H. Murray مستعينا باختبار تفهم الموضوع TAT (Thematic Apperception Test) وهو اختبار إسقاطي وضعه موراي عام (1938). في هذا الاختبار تُقدم للشخص صور تعكس وضعيات إجتماعية غامضة، وعندما يقوم بتفسيرها فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه وحاجاته ورغباته وتخيلاته وحوافزه ومخاوفه، وهكذا يسقط شخصيته الخاصة انطلاقا من الصورة أو الظاهرة التي يولي لها المفحوص اهتمامه الخاص. (كان موراي تلميذ Jung وأعطي أهمية كبيرة للإنتاج التخيلي). (Hélène Feertchak,1996)

وسعى ماكليلاند إلى الربط بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الإقتصادي في المجتمع، فقد أظهر أنه في البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المُخيّلة الإنجازية فإن معدل الإنجاز فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع، أمّا في البلاد التي يتم تقدير قصص الأطفال فيها على أنّها منخفضة من حيث الحاجة إلى الإنجاز فإنّ معدّل النمو فيها يميل إلى أن يكون أقل ممّا هو متوقّع عادة. إن ظهور ونمو دافعية الإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الإقتصادي في هذا البلد. وهذا ما يؤكد دور البيئة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز لدى الأفراد مما جعل ماكليلاند ينادي بعمل برامج لتحسين دافعية الإنجاز. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، 1998).

ولقد اقترح ماكليلاند ثلاثة حاجات أو دوافع رئيسية في المواقف المختلفة داخل مكان العمل وهي الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء، وفيما يلي شرح مبسّط لها.

– الحاجة إلى الإنجاز: وهي الدافع للتفوق وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير. فالأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع التفوق والكفاح من أجل

النجاح، ويمتازون بالرغبة في التحدي والقيام بمهام صعبة وتحمل المسؤوليات الشخصية والتحديات والرغبة في المخاطرة عند اتخاذ القرارات.

– الحاجة إلى القوة: هي حاجة اجتماعية تتمثل في الرغبة في السيطرة والتأثير على الآخرين والأفراد الذين يحركهم هذا الدافع يكونون فعالين في الاتصال وهم يستمتعون بالتحرك للأعلى في المنظمة، ويمكن تعزيز هذا الدافع من خلال السماح بالمراقبة الذاتية على سلامة العمل وطرقه وتوفير الفرصة للتأثير على الآخرين من خلال المشاركة في حل المشاكل واتخاذ القرارات لأنها تزود الأفراد بالتأثير في عملهم وفي الآخرين.

– الحاجة إلى الانتماء: تثير هذه الحاجة النزعة في تكوين علاقات إيجابية وتفاعل مع زملاء العمل، وبالتالي يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل معهم. (علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006).

ويوضح (1974) A.K Korman أن تصور ماكليلاند للدافع للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين وهما:

السبب الأول: أنه قدم للمشتغلين بالمجال أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير ارتفاع ونمو الدافع إلى الإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد. فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أمّا إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية. ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيّد في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

السبب الثاني: يتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الإقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.

ولقي بعد ذلك منحى ماكليلاند القائم على نظرية التوقع–القيمة مزيدا من الإحكام والتطور على يد جون أتكنسون.

2. نظرية Atkinson(1966)

تمكّن أتكنسون من صياغة نظرية التوقع–القيمة (Exceptive–value theory) في الانجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة. (مصطفى حسن باهي، أمينة إبراهيم شلبي، 2006).

ومن أهم الملامح التي اتّسمت بها نظرية أتكنسون والتي تميزها عن نظرية ماكليلاند هي أنها تأسست في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وكانت أكثر توجها معلميا وتركزت على المعالجة التجريبية للمتغيرات، والتي تختلف عن المتغيرات الإجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، كما تميّز أتكنسون بأنه أسس نظريته في كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. (عبد اللطيف محمد خليفة،2006).

وافترض أتكنسون دور الصراع في السلوك الإنجازي، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه، يعتبر نتاجا لموقف صراعي بين الرجاء في النجاح والخوف من الفشل. وتعمل قوة الميل الإقدامي نحو الهدف (الرجاء في النجاح) في تناسبها مع قوة الميل الإحجامي (الخوف من الفشل) على تحديد ما إذا كان الفرد سيتحرك نحو الأعمال أو المهام المرتبطة بالإنجاز، أو سيتحرك بعيدا عنها.

ويعتقد أتكنسون أن الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه، يشكّل بعدا آخر من أبعاد نظرية الدافع إلى الإنجاز وهو مفهوم متمّم لمفهوم الدافع إلى الإنجاز، ويرى أن كلا الجانبين أي الدافع إلى الإنجاز والدافع إلى تجنب الفشل موجودان عند كل إنسان، ولكن بمستويات متفاوتة، فإذا كان الدافع إلى الإنجاز أقوى من الدافع إلى تجنّب الفشل، يزداد دافع الفرد إلى الإنجاز والتحرك نحو تحقيق الهدف بقوة وحماس. ويتميّز الأفراد الذين يتّصفون بالدافع المرتفع إلى الإنجاز بالجرأة والحماس وقبول التحدي المعقول، أما إذا غلب الخوف من الفشل على الدافع إلى الإنجاز ينخفض مستوى الدافعية ويكون التردد والإحجام وعدم الاهتمام من سمات الفرد. كما افترض أتكنسون أن الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة ويتحقق عندما تكون المهمة سهلة. (بشير معمرية، 2012)

وحسب أتكنسون فإن دافع الإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام والإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل ويمثل أتكنسون ذلك في المعادلة الآتية:

دافع الإنجاز = دوافع النجاح - دوافع تجنب الفشل

ودوافع النجاح حسب أتكنسون هي تلك الدوافع التي توجّه سلوك الفرد لتوظيف إمكاناته للتعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح والتي يتسم أصحابها بالمغامرة، التنافس، الإستقلال، ومواجهة الصعاب، وتمثل دوافع الإقدام لدى الفرد، بينما دوافع تجنب الفشل هي دوافع تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة والتي تظهر في

الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته، القلق المرتبط ببدء العمل أو النشاط والمستقبل.

كذلك فقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجراها أتكنسون وزملاءه حول مفهوم دافعية الإنجاز أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل هي:

عاملان يتعلقان بخصائص الفرد وهما: دوافع النجاح، ودوافع تجنب الفشل وهي محددات فردية لدافعية الإنجاز، أما العاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة وهما صعوبة وسهولة المهمة اللذان يعتبران محددات بيئية لدافعية الإنجاز وبحسب رأي أتكنسون وزملاءه يمكن التعبير عن العوامل في المعادلة الآتية:

دافعية الانجاز= (دوافع النجاح× احتمالات النجاح× قيمة بواعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل× احتمالات الفشل ×قيمة بواعث الفشل)+ البواعث الخارجية

وعليه فإن:

دافعية الإنجاز= الأمل في النجاح –الخوف من الفشل+ البواعث الخارجية

(محمد محمود بني يونس، 2007)

كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصائص الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه.

أولا: خصائص الفرد: وفق ما يذهب إليه أتكنسون هناك نمطان من الأفراد، يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز. يتضمن النمط الأول الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الدافع إلى الإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، واستعمل في قياس الدافع إلى الانجاز اختبار تفهم الموضوع، أما النمط الثاني يشمل الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بدرجة أكبر من الدافع الى الإنجاز. ويتفاعل كل من مستوى الدافع إلى الانجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

النمط	مستوى الدافع إلى الانجاز	مستوى الخوف من الفشل
1) الدافع إلى الانجاز أكبر من الدافع إلى تحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
2) الدافع إلى تحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز	منخفض	مرتفع

(بشير معمرية، 2012)

ثانيا: خصائص المهمة: هناك أيضا عاملان أو متغيران يتعلقان بالمهمة، الأول وهو احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محدّدات المخاطرة، والثاني هو الباعث إلى النجاح في المهمة. ويتأثر الأداء في المهمة بالباعث إلى النجاح في هذه المهمة، ويقصد أتكنسون بالباعث إلى النجاح، الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

وقدم أتكنسون خلال الفترة الممتدة من (1957-1964) معادلات تلخّص العلاقة بين العوامل المحددة للدافع إلى الإنجاز، سواء ما تعلق منها بالميل إلى النجاح أو الميل إلى تحاشي الفشل كما يلي:

1. الميل إلى تحقيق النجاح (Tendance à Approcher le Succès): يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز، ويتحدد هذا الميل بثلاثة عوامل عبّر عنها أتكنسون في المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح= الدافع إلى بلوغ النجاح× احتمالية النجاح× قيمة الباعث نحو النجاح

ويتبيّن من هذه المعادلة أن الميل إلى النجاح، باعتباره دالة لاستعداد ثابت نسبيا هو ناتج العوامل الثلاثة، الأول الدافع إلى بلوغ النجاح، ويتم تقديره بواسطة درجة الحاجة إلى الانجاز على اختبار تفهم الموضوع، والثاني احتمالية النجاح، ويشير إلى اعتقاد الفرد وتوقّعه بأنّه سوف ينجح في أداء مهمة ما، بينما العامل الثالث هو قيمة الباعث إلى النجاح في أداء مهمة ما.

وبذلك تتفاعل العوامل الثلاث لتحدّد الميل إلى تحقيق النجاح. وبيّن أتكنسون أن حساب الميل إلى تحقيق النجاح يتطلب جمع بعض المعلومات عن الشخص من خلال معرفة قوة دافعيته نحو بلوغ النجاح لكون هذا الدافع أحد خصال الشخصية وتحديد الاحتمالية للنجاح الذاتية لدى الشخص في موقف معين، أما فيما يتعلق بقيمة الباعث إلى النجاح، تبين أن نجاح الفرد في أداء مهمة ما سوف يترتب عليه حالة وجدانية إيجابية تؤدي إلى ارتفاع هذا الباعث، والعكس صحيح في حالة فشل الفرد في أداء مهمّة ما. (بشير معمريه، 2012).

والدافع للإنجاز من وجهة نظر أتكنسون هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح – الدافع لتجنّب الفشل) مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، ومعنى ذلك أنّ الدافع للإنجاز عند أتكنسون يتكوّن من شقّين رئيسيين ، الأول هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، ولا يكاد يتغيّر بتغيّر المواقف المختلفة (الدافع للنجاح – الدافع لتجنّب الفشل)، والثاني خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الخارجي

الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل وعلى ذلك فإنّ تغيّر ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني من المعادلة فقط.

وتوضّح المعادلات التالية الفكرة السابقة:

حيث: T.S= Ms .Ps .Is

T.S: الميل لإحراز النجاح (Tendency To Success)

Ms : الدافع لبلوغ النجاح (Motive to achieve success)

Ps : احتمالية النجاح (Probability of success)

Is : قيمة الباعث للنجاح (The Incentive value of success)

وقيمة الباعث للنجاح = 1-احتمالية النجاح أي (Is= 1-Ps)

(مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي،1998)

2.الميل إلى تحاشي الفشل (Tendance à Eviter L'échec): تعتبر محددات الخوف من الفشل أو الميل إلى تجنب المطالب الإنجازية مشابهة لمحددات الأمل في النجاح. والميل إلى تحاشي الفشل يحفز الفرد للدفاع عن نفسه ضد فقدان احترام الذات والإحترام الاجتماعي، وتعطي صيغة الميل على النحو التالي: Taf= Maf. Paf. If

Taf : الميل لتجنب الفشل (The Tendency to avoid Failure)

Maf : دافع تجنب الفشل (Motive to avoid failure)

Paf : احتمالية الفشل (Probability to failure)

If : قيمة باعث تجنب الفشل (The incentive Value of avoidance failure)

بمعنى أن:

الميل إلى تجنب الفشل= الدافع إلى تجنب الفشل× احتمالية الفشل× قيمة الباعث نحو الفشل

(Johnmarshall Reeve, trad de Slim Masmoudi ,2012)

ويتميز الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تجنب الفشل، بأنهم يدخلون الموقف ولديهم مشاعر الخوف والقلق من الفشل، فالميل إلى تحاشي الفشل يتحدد بثلاثة عوامل، الأول الدافع إلى تحاشي الفشل ويتم تقديره بالدرجة على مقياس قلق الاختبار الذي أعده ما ندرز، ساراسون، والثاني وهو احتمالية أو توقع الفشل في أداء مهمة ما، بينما يتمثل العامل الثالث في قيمة الباعث للفشل، ويأخذ قيمة سلبية لأن الفشل قيمته سلبية. (بشير معمريه، 2012)

3.تقدير ناتج الدافع إلى الانجاز: يمكن الحصول عليه من خلال المعادلة التالية:

Ar= (Ms. Ps. Is- Maf. Pf. Laf)

حيث: AR هو ناتج الإنجاز أي أن:

المحصلة النهائية لدافعية الانجاز= (دوافع النجاح × احتمالات النجاح× قيمة بواعث النجاح) ـ (دوافع تجنب الفشل× احتمالات الفشل× قيمة بواعث الفشل).

وقد لاحظ(1966),Feather ; Atkinson أن الإنجاز يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث بالإضافة إلى دافعية الإنجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية، المركز الأدبي والاجتماعي المرتبط بالهدف المراد انجازه وأطلق عليها أتكنسون البواعث الخارجية (Extrinsic Incentives) وأضافها للمعادلة السابقة فأصبحت:

Ar= (Ms. Ps. Is- Maf. Pf. Laf) + EX Incentives

أي أن:

المحصلة النهائية لدافعية الانجاز= (دوافع النجاح × احتمالات النجاح× قيمة بواعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل× احتمالات الفشل× قيمة بواعث الفشل)+ البواعث الخارجية

ولقد ترتّب عن أوجه القصور في نموذج أتكنسون-ماكليلاند للدافعية للإنجاز ظهور عددا من التوجهات أو النماذج النظرية الجديدة، ولقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريقين: الأول اقترح ممثلوه تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، أمّا الفريق الثاني اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات المحدودة. ومن بين المعالجات والصياغات الجديدة نجد:

1. نموذج Vroom (1964)

ينطلق هذا النموذج من مسلمات نظرية التوقع والتي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعشون فيه. فحسب هذا المنظور كل إنسان كائن مفكّر يتمتّع بمنطق ويتحكّم بكل عقلانية في سلوكه (أحمد دوقة وآخرون، 2011). ويرى فروم أن الرضا لا يتحقّق لدى الفرد نتيجة الوصول الى تحقيق هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف. (على أحمد عبد الرحمن عياصرة،2006). ويرمز فروم إلى نظريته بأحرف ثلاثة(EVI) وهي اختصار بالأحرف الأولى للتساؤلات الثلاثة التالية:

- هل سوف يترتب على العمل أو الأداء تحقيق فائدة معينة؟ هذا السؤال يشير الى مبدأ التوقع. Expectancy ورمزه (E).

- هل سوف تؤدي النتائج المباشرة المترتبة على الأداء لعمل ما تحقيق نتائج أخرى أبعد من النتائج المباشرة؟ وهذا السؤال يشير إلى مبدأ الوسيلية(Instrumentality) ورمزه (I)

- هل تستحق تلك النتائج الجهد الذي أبذله؟ وهذا السؤال يشير الى مبدأ المكافأة Valenceورمزه (V). (محمد شحاتة ربيع ،2010).

وهذا المبدأ الأخير الذي يسمى مبدأ المكافأة أو المقابل يمثّل مكوّنا رئيسيا في هذه النظرية وتتحدّد في ضوئه مدى الإيجابية من جانب الفرد في ديناميكية الحركة والتفاعل في البيئة التي يعيش فيها، فالمال مثلا يعتبر قيمة موجبة بالنسبة لجميع الأفراد ويصبح الحصول عليه دافعا قويا لبذل الجهد وبالعكس يمكن أن تكون متغيّرات أخرى ذات قيمة سلبية مثل ظروف العمل السيئة في المؤسسة.

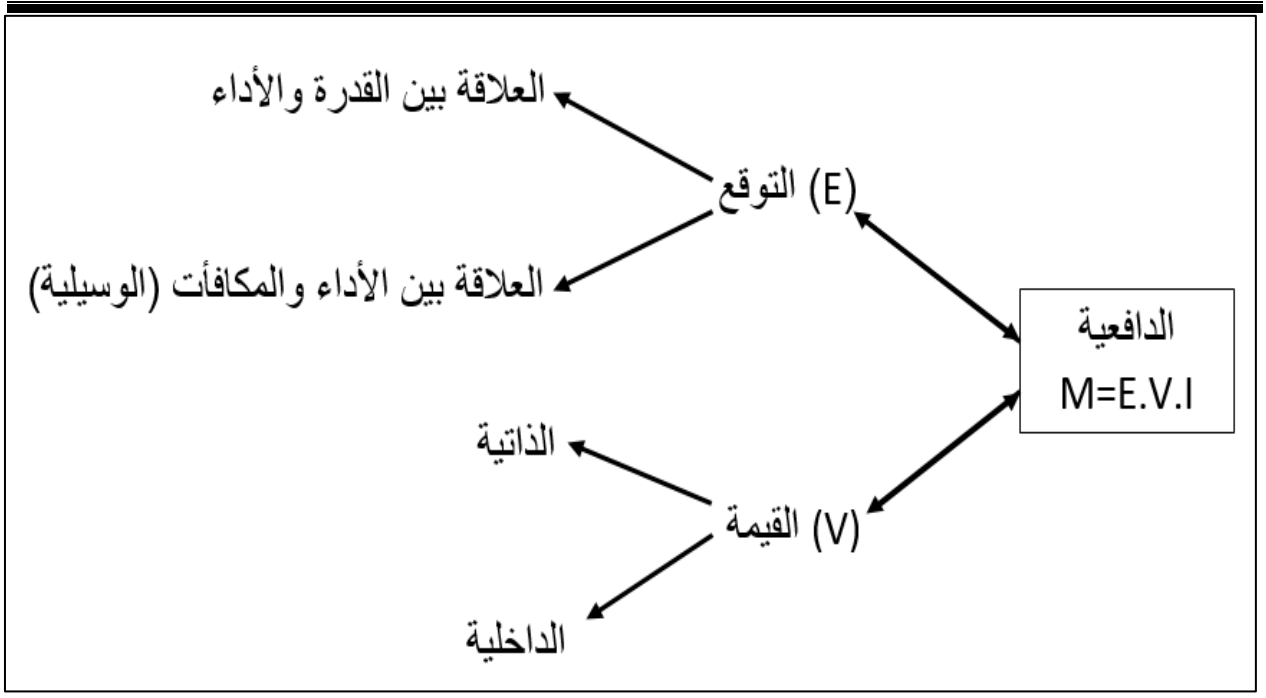
- أما الوسيلية أو ما يمكن تسميته الغرضية أو الدافعية فهي نتاج لعملية تقييم ذاتي من جانب الفرد لأداء عمل معيّن في ضوء ما يستفيده وما لا يستفيده أو في ضوء حسابات المكسب والخسارة والنفع والضرر. فالترقية مثلا هي الوسيلة الموصلة إلى المال.

- أمّا عنصر التوقع فهو متغيّر يشير إلى التساؤل الذي يوجّهه الفرد لنفسه دائما عند الإقدام على اتّخاذ قرار معيّن وهو ما احتمالية تحقيق هدفي الذي أنشده إذا نفذت ما هو مطلوب من جهد وهذا التساؤل معناه تقييم ذاتي من قبل الشخص للعلاقة بين الجهد الذي سوف يبذله وبين الهدف المحتمل تحقيقه نتيجة بذل هذا الجهد (محمد شحاتة ربيع ،2010)

كما يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة أي أن

الدافعية (M) = التوقع (E). القيمة(V). الوسيلية (I)

بمعنى ذلك أنه لا يمكن الحصول على مستوى معين من الدافعية إلاّ إذا وجدت جميع العناصر الثلاثة (بمعنى إذا كانت قيمة كل عنصر مختلفة عن الصفر). ويمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل التالي:



شكل رقم (11): نموذج فروم

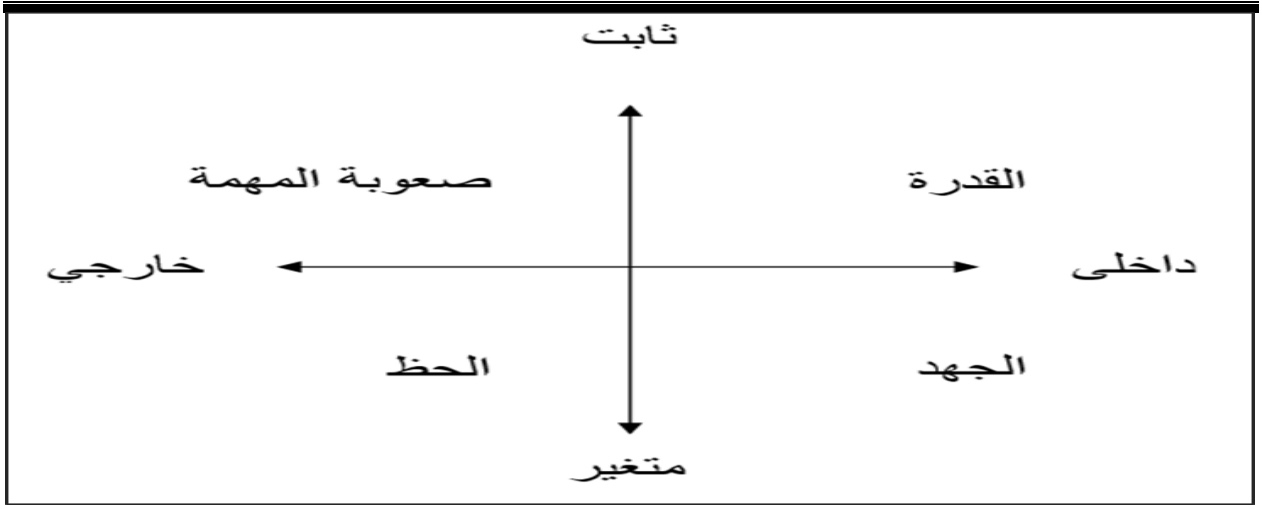
(أحمد دوقة وآخرون،2011)

2.معالجة Weiner(1966)

أبدى وينر اهتمامه بالأشخاص الذين لديهم القدرة على الإنجاز، وأولئك الذين لا تتوفر لديهم القدرة على الإنجاز. واستطاع أن يتوصل إلى أن السبب الهام وراء ذلك، هو الأسلوب الذي يفكر به الناس في أسباب نجاحهم أو فشلهم. وأطلق على منهجه هذا اسم نظرية العزو. وهي نظرية تعني بالعوامل التي يعزو إليها الناس نجاحهم أو فشلهم. (بشير معمرية ،2012)

ويبدأ وينر بمسلمة أن الناس يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية. ثم يقسم هذه الأسباب إلى مجالات منفصلة، فإذا كان الفرد داخلي العزو، فإنه ينسب نجاحه أو فشله إلى قدراته أو جهوده أو الإثنين معاً، وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية. أما إذا كان الفرد خارجي العزو، فسوف ينسب نجاحه أو فشله إلى عوامل ليس مسؤولاً عنها، وبالتالي لا يتحكم فيها، كالحظ أو الصدفة أو صعوبة المهمة. فالنجاح قد يرجع إلى سهولة المهمة أو حسن الحظ. والفشل قد يرجع إلى سوء الحظ أو صعوبة المهمة أو كليهما معاً.

وعليه استخلص نموذجاً نظرياً يشتمل على بعدين لتحليل مفهوم العزو في مواقف الإنجاز. يتضمن بُعد داخليا ينقسم إلى عاملين هما: القدرة والجهد، وأخر خارجيا يتضمن عاملين كذلك هما: صعوبة المهمة والحظ. وهذا ما يتّضح في الشكل التالي:



شكل رقم (12): نموذج العزو لوينر

المصدر (بشير معمرية ،2012)

يتضح من الشكل أعلاه أن القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة، بينما الجهد والحظ متغيران نسبيان

تصور Horner(1968)

اهتمت هورنر بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة. وبذلك حاولت معالجة بعض جوانب الضعف في نظرية ماكليلاند وأتكنسون، ولقد أوضحت أن كلا من الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل اللذين قدمهما أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة، و ذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، هذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح (Ms) (Motive for Avoid Success) أو الخوف من النجاح (Fear of Success) واعتبرت هورنر هذا الدافع على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة و المستقرة لدى الإناث، و التي تتكوّن مبكرا أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي، فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيّدات، و أنّها ملائمة فقط للرجال. وبالتالي فإنّ مواقف الإنجاز التي تتضمّن نوعا من المنافسة تخلق لديهنّ الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي.

وبالتالي أوضحت أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلّا أنّها تخشى وفقا للتوقعات الإجتماعية السائدة بأن يفضي نجاحها المهني إلى فشلها كامرأة، ونبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل ولكن تخشى النجاح، ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء، أمّا إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى. وعليه

فالرغبة للإنجاز بالنسبة للمرأة غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنّب النجاح، أو الخوف من النجاح. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

وأوضح(1977) Arkes & Graske أن معادلة الميل النهائي بالنسبة للإناث يجب تعديلها لتشمل الدافع لتحاشي النجاح وذلك على النحو التالي:

$$Tr= (Ms- MAF- M\text{-}s) (Ps\times Is)$$

بمعنى أن:

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

3. تصور J.0 Raynor (1969)

حاول راينور الكشف عن بعض الغموض فيما توصل إليه كل من ماكليلاند وأتكنسون في مجال الدافعية للإنجاز، حيث أضاف إضافة جديدة لنموذج أتكنسون من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة في الحاضر على مستقبله. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى انجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000). كما أوضح راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح وهذا يعني أن محصلة أو نتاج الدافعية سوف يكون على النحو التالي:

$$Tr= (Ms- Maf) (Ps\times Is)$$

بمعنى أن:

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

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

وبين أيضا أن المعالجة النظرية للإنجاز تُعد في غاية الأهمية نظرا لأنها تسمح بتحليل مواقف الحياة الفعلية التي لم تعالج بشكل كاف في النموذج الأصلي لماكليلاند وأتكنسون.

ثانيا: النظريات الإنسانية

ومن بين أبرز هذه النظريات نجد:

1. نظرية(1940) Maslow

تأثر ماسلو بمدخل العلاقات الإنسانية فقدم نظريته لتدرج الحاجات سنه (1940). وتركز هذه النظرية على تأثر سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات، أي أن وراء كل سلوك حاجات معينة. كما يفترض ماسلو أنّ الإنسان لديه تنظيم هرمي للحاجات، وأن الإنسان يميل إلى إشباعها تبعا لموقعها في الهرمية، فأول ما يشبع هو الحاجات الدنيا ثم ينتقل إلى الحاجات الأعلى وهكذا، وعليه فإن الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك الفرد وتحفزه (Paul Spector,2011).

ولقد صنف ماسلو هذه الحاجات حسب درجة أهميتها إلى:

1.الحاجات الفيزيولوجية:(Les Besoins Physiologiques) وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا ببقاء الفرد مثل الطعام والشراب والجنس. (Fabien Fenouillet,2003). وفي مجال المؤسسات بصفة عامة فإن الحاجات الفسيولوجية تعدّ من أسهل الحاجات التي يمكن إشباعها ويتم هذا من خلال توفير الأجور المناسبة، أو توفير وحدات سكنية للعمّال، وتوفير ظروف العمل.

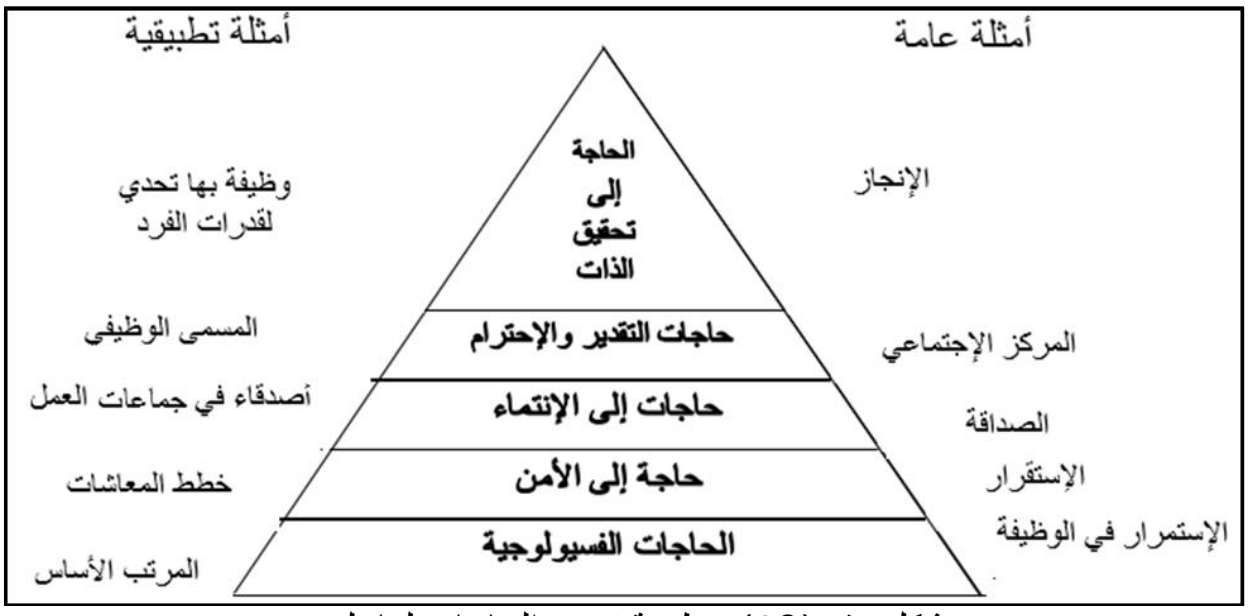
2. حاجات الأمن: (Les Besoins de Sécurité) وهي الحاجة إلى الاستقرار والحماية والتحرر من الخوف والقلق وعندما ترضى هذه الحاجات يشعر الفرد أنه يعيش آمناً مطمئناً في بيئة متحررة من أسباب الخوف والخطر. (محمد شحاتة ربيع، 2015) ويمكن إشباع حاجات الأمن في المؤسسة من خلال ضمان استمرارية وجود الفرد في وظيفته، أو من خلال حماية الفرد من تصرفات المشرفين التعسفية، أو توفير وسائل الأمن الصناعي، ونظام التأمين والمعاشات (لحماية الفرد من الخسارة المادية الناجمة من المرض أو كبر السن).

3.حاجات الحب والانتماء(Besoins d'Amour et d'Appartenance) وهي حاجة الإنسان إلى حب الآخرين والانتماء إلى الجماعة، ويقوم الفرد بإشباعها من خلال الروابط الأسرية وعلاقات الصداقة داخل أو خارج المؤسسة. كما يمكن للمؤسسة أن تساعد على إشباع هذه الحاجات من خلال النوادي والحافلات والرحلات. (راوية حسن، 2000)

4. الحاجات إلى التقدير والإحترام (Besoins d’Appréciation et le Respect) تعكس تلك الحاجات رغبة الفرد في احترام الذات، واحترام الغير له بصورة مستمرة وكذلك

برغبته في احترامه للآخرين وحاجات الفرد في الحصول على المركز والهيبة والاعتبار والسمعة الطيبة. ويرى ماسلو أن الشعور بالعجز وعدم الكفاءة والدونية لها تأثير في إثارة هذا الدافع. (Fabien Fenouillet,2003) أما في مجال العمل فيمكن إشباع هذه الحاجة من خلال المسميات الوظيفية، أو نظام الترقيات، أو المكافآت الاستثنائية، أو خطابات الشكر والأوسمة. (راوية حسن، 2000)

5.حاجات تحقيق الذات (Les Besoins de la Réalisation de Soi) وتّمثل أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو. وهي تعبر عن رغبة الفرد التعبير عن ذاته والوصول إلى تحقيق اقصى ما يمكنه تحقيقه، انها ترتبط بحاجة الإنسان إلى تحقيق الصورة التي يتخيلها لنفسيه. (حسين حريم، 1997). ويمكن توضيح تدرج حاجات ماسلو في الشكل التالي:



شكل رقم (13): نظرية تدرج الحاجات لماسلو (راوية حسن، 2000).

بالرغم من عدم تقديم نظرية ماسلو لمفاهيم معقدة إلا أنها كانت أولى نظريات الدافعية، وهي من أكثر النظريات شيوعا في مجال الإدارة ومع ذلك تعرضت للعديد من الانتقادات كعدم وجد دائما خمس مستويات للحاجات وعدم تدرجها دائما وفق نموذج ماسلو، بالإضافة إلى كون هيكل الحاجات غير مستقر بل أنه متغير بدرجة أكثر مما أظهرته النظرية، كما أن هناك العديد من الدوافع تم إغفالها في تصنيف ماسلو كما يحدث في حالات الاعتصام، حيث يتم الإضراب عن الطعام احتجاجا على واقع معين. ومن ثم فإن الإسهام الأساسي للنظرية يكمن في أنها قدمت إطار عملي عام لتصنيف الحاجات. (محمد محمود بني يونس، 2007).

2.نظرية(1972) Alderfer

لقد قام الدرفر بتعديل نظرية الحاجات لماسلو، حيث اقتراح ثلاث حاجات أساسية بدلا من خمس، (مصطفى عشوي ،1990) وتعرف في مجال علم النفس بنظرية (ERG) وهو اختصار بالأحرف الأولى للمسميات التي تتضمنها النظرية وهي:

1. حاجات الوجود والبقاء (Existence needs): ورمزها(E) وتتضمن الحاجات الفسيولوجية الأساسية كالأكل، الجنس، النوم، بالإضافة إلى الحاجة إلى الأمن والعمل والأجر وهي حاجات أساسية للبقاء.

2.حاجات الانتماء (Relatedness needs): يرمز إلى حاجات الانتماء بالرمز (R) وتتضمن مختلف العلاقات الاجتماعية والشخصية ومجال هذه العلاقات الأهل والأصدقاء وزملاء العمل ومدراء العمل.

3. حاجات النمو(Growth needs) : ورمزها(G) ترتبط حاجات النمو بتحقيق الذات، حيث يسعى الفرد لبذل جهوده لتأكيد جوانب تميزه الشخصي وإبداعاته الفردية في شكل إسهامات لترقية حياته وحياة الآخرين. (محمد شحاتة ربيع، 2010)

3. نظرية(1935) Henry Murray

تعتبر هذه النظرية أحدث نظريات الحاجات في الدافعية والتي تم تطويرها من قبل هنري موراي، والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة إلى التراث النفسي، فالأفراد يمكن تصنيفهم حسب قوة الحاجات، وفي نفس الوقت لديهم حاجات متعددة ومختلفة تؤثر على سلوكهم وتدفعهم للعمل، وتشبه نظرية الحاجات الظاهرة نظرية تدرج الحاجات لماسلو كونها تفترض أن هناك مجموعة من الحاجات والأهداف لدى الأفراد، ولكن تختلف النظريتان في جانبين هامين : الأول: أن موراي افترض أن الحاجات لا يتم ترتيبها على شكل سلم أو هرم كما فعل ماسلو، و الثاني: أن نموذج موراي فيه مرونة ودقة أكثر في وصف الأفراد، إذ يرى أن الفرد لديه عدة حاجات و بأوزان مختلفة في نفس الوقت، فقد يكون لدى الفرد حاجات عالية للإنجاز والاستقلال وحاجات متدنية للانتماء والسلطة في نفس الوقت، وبالرغم من أن نموذج الحاجات الظاهرة يشتمل على مجموعة كبيرة من الحاجات، فإن معظم الدراسات في المنظمات ركزت على حاجات الانجاز والانتماء، والاستقلال والقوة التي لها أهمية خاصة لفهم سلوك الفرد في العمل. (علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006).

ويحدد موراي الحاجة إلى الإنجاز على أنها: الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد بقدر الإمكان. (بشير معمريه،2000) ولقد أضاف موراي مفاهيم أخرى ليوضح ما يقصده بالحاجة إلى الإنجاز وهي الرغبات والتأثيرات (Desires and Effects) والأفعال (Actions) والإندماجات والتفرعات (Fusions and Subsidiations).

ومن حيث الرغبات والتأثيرات فتتحدد بالحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتمّ شيئا صعبا، وأن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الأفكار، أن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عاليا، ويتم الإعتراف به من قبل العاملين معه من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من مواهب.

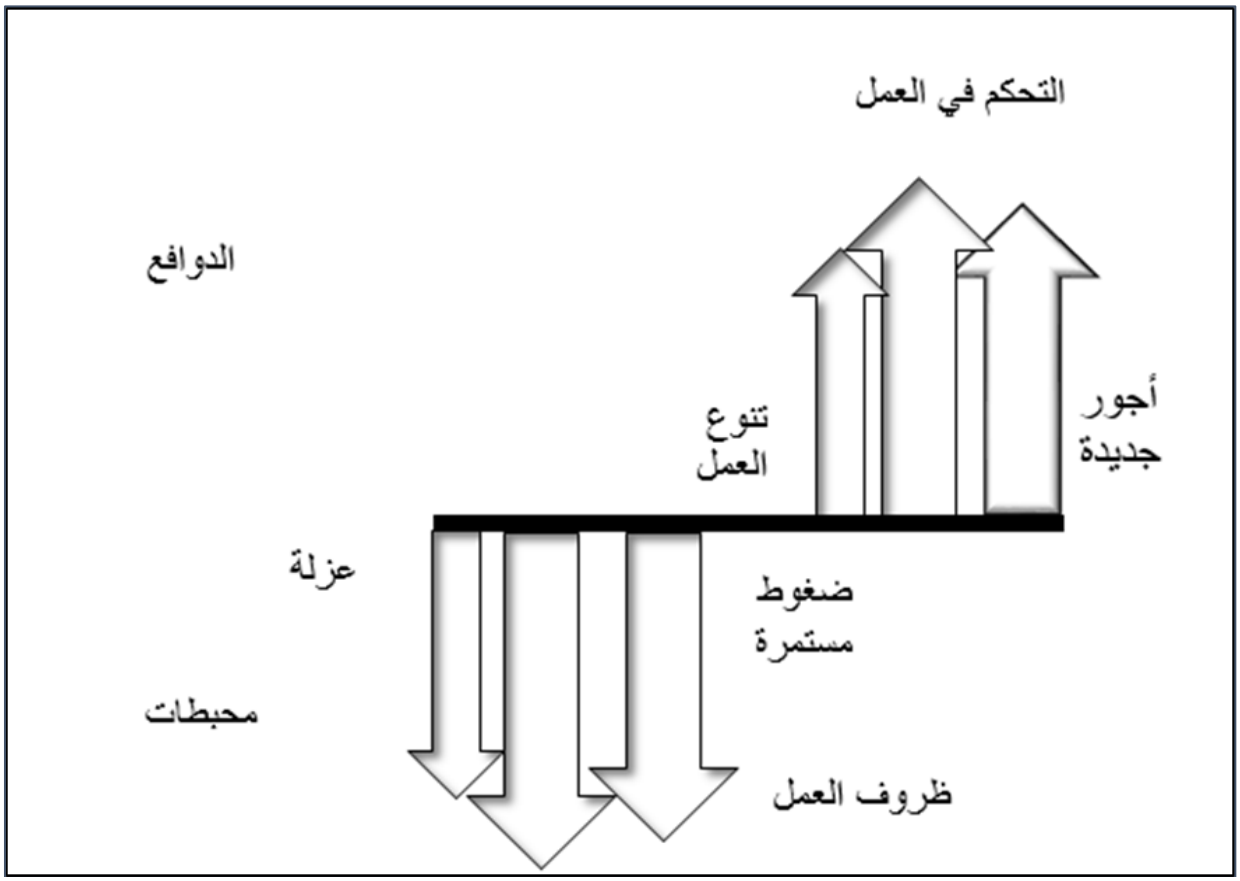
ومن حيث الأفعال تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود مستمرة ومتكررة للوصول للشيء الصّعب لبلوغ هدف عال أو بعيد، وأن يستمتع بالتنافس وأن يمارس قوّة الإرادة.

أما من حيث الإندماجات والتفرعات فيرى موراي أن الحاجة للإنجاز يمكن أن تندمج فعلا مع أي حاجة أخرى، وهو يعتقد أنّ الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة أكبر هي الحاجة إلى التفوّق، كما يؤكد موراي على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة. كما يرى أنّ للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة، وأن الفرد لا بد وأن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق. (مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، 1998).

4.نظرية الدوافع الوقائية(1959) Herzberg

قام هرزبرج بإجراء مجموعة من البحوث على عينة من العاملين قوامها (200) فرداً، وطلب منهم الإجابة عن العوامل المتعلقة بوظائفهم والتي تجعلهم يشعرون بالرضا من عدمه، وتوصل أنه عندما يكون الأفراد غير راضين، فإن هذه المشاعر ترتبط ببيئة العامل، وعلى العكس من ذلك إذا كان الأفراد يشعرون بالسعادة فإن ذلك ينتج بصفة عامة من العمل ذاته، وبناء عليه استنتج هرزبرج أن هناك مجموعتين من العوامل التي تؤثر على دافعية الأفراد داخل المنظمات. وأطلق على المجموعة الأولى اسم العوامل الصحية (الوقائية)، أمّا المجموعة الثانية أطلق عليها اسم عوامل الدافعية. (علي شريف، وآخرون ،1989).

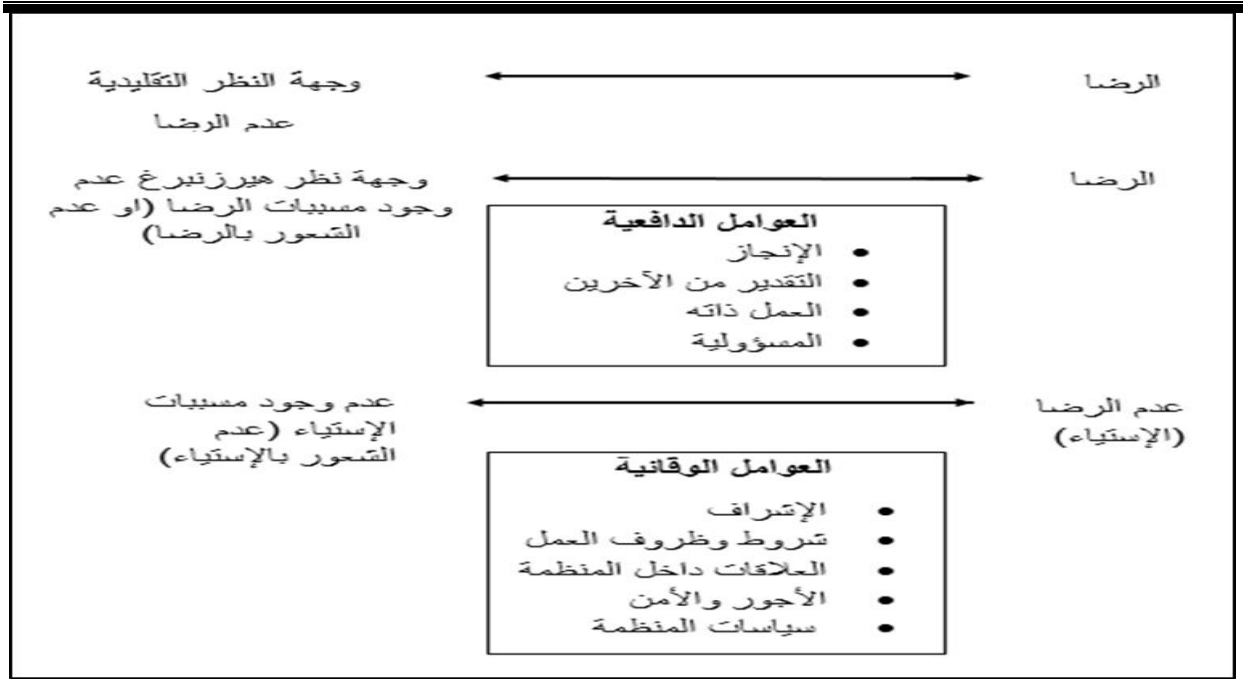
1.عوامل الصحة (الوقائية) (Facteurs d'hygiéne) وتحتوي على متغيرات مرتبطة بالعمل منها الأجر، نوعية الإشراف، العلاقات داخل المؤسسة، وتعمل على وقاية العامل من الشعور بعدم الرضا، وفي حالة عدم توافرها أو عدم ملاءمتها في الوسط الوظيفي فإنها تسبب شعور بعدم الرضا، ويرى هرزبرج أنه مهما توفرت عوامل الصحة لا تؤدي إلى الشعور بالرضا المهني أو الدافعية (Paul Spector,2011) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم: (14) نموذج هرزبرج في الدافعية الصحية

(راوية حسن ،2000)

2.عوامل الدافعية (Facteurs de Motivation): فهي مرتبطة بطبيعة العمل وفي حالة توافرها في موقف العمل تؤدي إلى الشعور بالرضا والقناعة لدى العاملين، وتشمل الإنجاز، الإعتراف، المسؤولية، وطبيعة العمل في حد ذاته. وحسب هيرزنبرغ فإن طريقة تحفيز الموظفين تتمثل في جعلهم راضين عن عملهم، وتعتبر هذه العوامل داخلية لها أثرها على الدافعية وعلى الإحساس بالرضا والقناعة في العمل. (Paul Spector,2011) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم(15): نظرية العاملين هرزبرج
(راوية حسن، 2000)

وعليه، فطبقا لنظرية هرزبرج العوامل الوقائية(الصحية)تمنع حالات عدم الرضا وأن كانت لا تحقق الرضا، ومن أمثلة هذه العوامل الإشراف، العلاقات بين الأفراد، الظروف المادية للعامل، الأجر، السياسات والإجراءات الإدارية، وهذه العوامل تقابل الحاجات الأساسية في نظرية ماسلو.أمّا عوامل الدافعية أي العوامل التي تحقق الرضا تنبع من العمل نفسه ومن أمثلتها: الإنجاز، المسؤولية، وإمكانيات التقدم في العمل، وهذه العوامل تقابل الحاجات العليا من نظرية ماسلو.

5.نظرية (Z) اليابانية

استحدثت فكرة الإدارة اليابانية من البيئة الاجتماعية الخاصة بالمجتمع الياباني، وبخاصة الأسرة اليابانية التي تقوم على مبدأ الاحترام لرب الأسرة، وإطاعة أوامره،في حين يكون مسؤولاً عنهم ومشاركاً إياهم في اتخاذ القرار، وانعكس هذا بدوره على العمل الإداري داخل المؤسسات، على اعتبار أن المديرين والأفراد بمثابة الأسرة الواحدة، مما كان له أحسن الأثر على إنتاجية الأفراد وإخلاصهم لمؤسستهم بشكل ليس له مثيل.

ومن الباحثين الذين اهتموا بالتجربة اليابانية(1981)William Ouchi الذي طوّر نموذجا إداريا أطلق عليه "نظرية Z ". وقد شرحها في كتابه الموسوم (نظرية Z: كيف يقابل الأمريكيون التحديات اليابانية) (Theory Z: How American Meet Japanese Challenge) الذي صدر في عام(1981). (ناصر محمد العديلى،1995)

ولقد لخص أوشي المبادئ الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الإدارة اليابانية في:

1. ضمان الوظيفة للموظف مدى الحياة، أي الإستقرار والأمن الوظيفي، إذ لا تلجأ المؤسسات اليابانية إلى الإستغناء عن الأفراد حتى في أصعب الظروف الاقتصادية، مما كان له أكبر الأثر على إبداعه وإنتاجيته.

2.أسلوب المشاركة في اتخاذ القرار، مما يخلق انسجاماً وتوافقاً بين أهداف العاملين، وأهداف المؤسسة، ويوفر نوعاً من الرقابة الذاتية، ويتمثل أسلوب المشاركة فيما يسمى بحلقات الجودة Quality Circles وهي مجموعة عمل صغيرة تتشكل على مستوى المؤسسة بهدف تأمين الجميع ومشاركتهم في جهود تحسين ما تنتجه المؤسسة، وتحليل المشكلات الفنية والإدارية واقتراح حلول لها.

3. شمولية الاهتمام بالفرد، تهتم الإدارة اليابانية بالعامل سواء داخل المؤسسة أو خارجها، ولا يتوقف ذلك الاهتمام على الفرد نفسه بل يتعدى إلى الاهتمام بأسرته وبوالديه ومن يعيلهم، كما تهتم بحاجات الفرد الروحية والنفسية والإجتماعية والاقتصادية، من منطلق أن الفرد إذا ما تحققت حاجاته المختلفة، فإنه سيتفرغ للعمل، وستزداد إنتاجيته، وسيجد الوقت للإبداع والابتكار. (علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006).

4.العمل كفريق، والشعور الجماعي بالمسؤولية عن العمل الذي يقوم به الفرد، ففي كثير من الأحيان يتم قياس الإنتاج بالجهد الجماعي، وبالتالي تكون المكافأة جماعية لا فردية.

5.عدم التسرع بالتقييم والترقية، والتركيز على تطوير المهارات المهنية للأفراد، حيث يتم نقل الموظف من موقعه إلى موقع آخر على المستوى الإداري الواحد نفسه، ليعطي العمل صفة الشمولية والتكامل.

ثالثا: النظريات المعرفية

تركز النظريات المعرفية على المصادر الداخلية والتوقعات والإهتمامات والخطط التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها، فالتفسيرات المعرفية ترى أنّ الأفراد لا يستجيبون إلى المثيرات الخارجية والداخلية على نحو تلقائي. بل في ضوء نتائج العمليات المعرفية (معالجة المعلومات) لهذه المثيرات.

لقد انتقد(1971) Edward Deci أحد الأعلام المعرفيين البارزين استخدام التعزيز كمحرّك للدوافع، لأنه يمثّل دافعية خارجية (Extrinsic Motivation) وهذا يعني أنّ الشخص المتعلّم يقوم بسلوك ما بهدف المكافآت وليس بهدف الإهتمام بالسلوك. أمّا الدافعية الداخلية

(Intrinsic Motivation) والتي تهدف إلى إشباع حاجات معرفية داخلية كأن يصبح الشخص المتعلم أكثر كفاءة وثقة أو استقلالية. وعليه يكون مصدر الدافعية الخارجية هو المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي) بينما مصدر الدافعية الداخلية هو الشخص المتعلم نفسه، ففي المراحل النمائية الأولى تكون استثارة الدافعيّة ذات مصادر خارجية ومع مرور المراحل النمائية تنتقل استثارة الدافعية إلى مصادر داخلية، فالدافعية الخارجية تبقى ما دامت الحوافز والمكافآت موجودة، بينما تستمر الدافعية الداخلية مع الفرد مدى الحياة. (محمد محمود بني يونس،2007)

1.نظرية العزو (1944)

يُعد Heider المؤسس لنظرية العزو، ومن الأوائل الذين اهتموا بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية. واستخدام عدد من المصطلحات مثل يستطيع، يحاول، في شرح عمليات العزو، وذلك بدلا من المصطلحات الغامضة والمركبة مثل الحافز الغريزي، وتحقيق الذات. وقدّم هايدر نظرية تفسر سلوك العلاقات بين الأشخاص، حيث يشتمل هذا السلوك على إدراك الشخص الآخر، وتحليل الفعل، وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو وغير ذلك من الجوانب. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

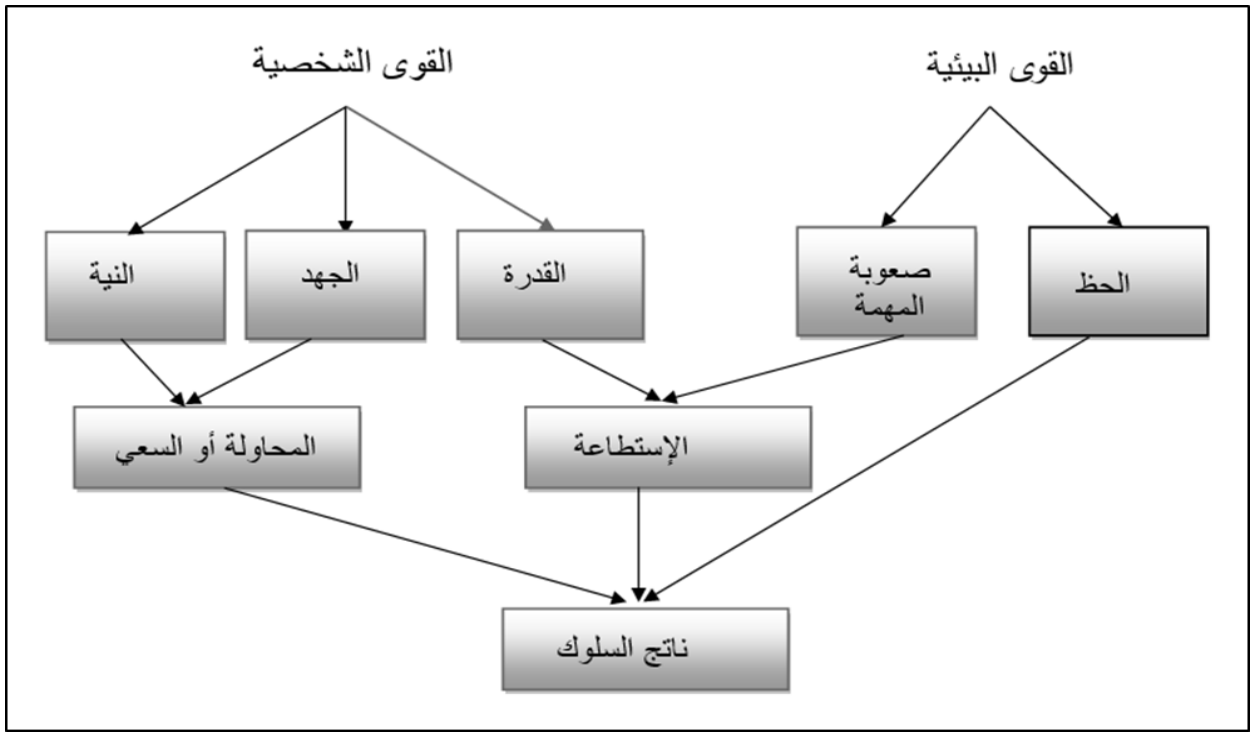
وكان السؤال الأساسي من وجهة نظر هيدر لفهم السلوك الإنساني يدور حول سببية حدوثه. وافترض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، مثل الضغوط من قبل الآخرين، الأزمات الإقتصادية والإجتماعية...الخ، حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد بمثابة حاجز أو عائق بالنسبة له، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرين، مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان: القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يتضح من المعادلة التالية:

حدوث السلوك = (قوى بيئية + قوى شخصية)

ووفق هذه المعادلة، فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت احدى القوى (البيئية أو الشخصية) مختزلة إلى الصفر.

وحسب هيدر فإنّ القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد، أو تملك القرار أو التحكّم في سلوكهم فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكّم الضغوط، ويقاومون قراراتها، ويظهرون أنّهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم. وبعضهم يبدون على العكس من ذلك ويظهرون

الإستسلام والرضا والقبول بالواقع، ويفسّر السلوك على أساس هذه القوى. ويوضح هيدر ذلك في الشكل التالي: (بشير معمرية،2012)



شكل رقم (16): مخطط العزو لدى هايدر
(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

ويشير هيدر في الشكل أعلاه أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو القوى البيئية أو الاثنين معا.

2. نظرية التنافر المعرفي (1957)

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها L. Festinger امتداد لمنحى التوقع القيمة. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000). ويقصد بالتنافر أو التناقض المعرفي تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تكتنفنا عندما ندرك عدم الإتّساق بين اتجاهاتنا أو بين اتجاهاتنا وسلوكنا، إذ تعد هذه الحالة غير سارة تقوم بعملها بوصفها دافعا. فكما أن الجوع يدفعنا إلى الأكل لخفض حافز الجوع فكذلك التناقض المعرفي يدفعنا إلى تغيير آراءنا أو سلوكنا بأسلوب يعيدنا إلى حالة الاتّساق الداخلي، فيخفض بذلك شعورنا بالتناقض. فمثلا الإنسان الذي يدخن علبة من السجائر يوميا يعلم تماما أنّ التدخين ضارا بصحته، إنّه في هذا الموقف يعيش حالة التناقض المعرفي. ومع أن الطريقة السليمة لخفض هذا التناقض أو التخالف بين ما يعرفه وسلوكه هي الإقلاع عن التدخين. يختار كثير من المدخنين طريقة أخرى لخفضه عندما يقنعون أنفسهم بأنه ليس ضار بهم ويستدلون على ذلك بالمدخنين المعمرين وعدم تأثيره على الصحة، أو يقنعون أنفسهم بأنهم لا يدخنون كمية

تصل إلى حد الإيذاء. ومع أنّ هذه الأساليب ليست أساليب طبيعية لخفض الشعور بالتناقض كانت ذات علاقة في استعادة الإتزان ثم خفض التوتر الداخلي للمدخن. (محمد أحمد الرفوع،2015)

تفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار فستنجر أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الإتساق بين المعتقدات والسلوك وهما أولا الآثار الناجمة بعد اتخاذ القرار، أمّا المصدر الثاني يشير إلى آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

وعليه فقد ينشأ عدم الإتساق بين الإتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون معرفته للآثار المترتبة عنه أو النتائج المترتبة على اتجاهاته ومعارفه وقيمه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل في عمل معين ويعطيه أهمية كبيرة على الرغم من أنه لا يرضى عنه فهو يعطيه قيمة لأنه يريد مثلا الحصول على كسب مادي ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي الذي يمثل مصدر التوتر ويؤثر على سلوك الفرد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز.

ولقد أشار محي الدين حسين (1988) أن أهمية نظرية التنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك.

وهذه النظرية تساعدنا على تفسير سلوك طلاب الجامعة المتمثل في عدم الجدية وانخفاض مستوى دافعيتهم للإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحاجة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية للتعلم ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح مستقبلا.

إن أداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك، ونظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء وكذلك بدافعية الفرد لإتمام العمل وذلك كما هو مبين في المعادلة التالية:

السلوك= النية لأدائه= (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى نتائج أو مترتبات معينة × تقييمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لإتمام أداء السلوك).

ولقد توصل(1965) Adams في دراسته للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المؤسسات حيث يقارن الشخص بين المدخلات (inputs) (مثل المجهود المبذول، الوقت المستغرق في العمل...الخ) والعائد أو المخرجات (outputs) (مثل العائد المادي، العائد المعنوي، الإعتراف الإجتماعي...الخ). وأوضح أدامس أن عدم التكافؤ بين هذه المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية (مثل التوتر). (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

يتّضح من خلال عرض مختلف التوجهات النظرية لدافعية الإنجاز تعدد التوجهات النظرية المفسرة لها، حيث ركزت نظريات التوقع – القيمة كنظرية ماكليلاند على الجانب الوجداني والإجتماعي حيث يرى أن دافعية الإنجاز عامل داخلي يرتبط بالشعور والوجدان، وهذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل. كما يرى ماكليلاند أن لأساليب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تنمية هذا الدافع المكتسب، الذي يُعدّ من العوامل المهمة في التقدم الاقتصادي والرقي الحضاري.

أمّا أتكنسون وهو من أتباع ماكليلاند فقد تأثر بعلم النفس التجريبي وقدّم معادلات والتي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الإنجاز سواء ما تعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل. أمّا نظرية التوقّع عند فروم تفسر دافعية العمل أو الإنجاز في ضوء ما يتوقّعه الشخص من العمل، بمعنى أنّ الفرد يبرّر لنفسه بذل الجهد في العمل لأنّه يتوقّع من هذا العمل فائدة معيّنة. وبالتالي يعدّ العمل وسيلة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها العامل من أجر أو ترقية أو مكافأة.

أماّ النظريات الإنسانية ركزت على القدرات الكامنة لدى الإنسان وعلى كيفية توجيهها بالطريقة المثالية للوصول به إلى تحقيق الذات، ومنها نظرية ماسلوا التي جاءت بمثابة انتقادا لكل من المدرسة الفرويدية والمدرسة السلوكية. واعتبر ماسلو أن الدافعية عبارة عن سعي الفرد نحو تحقيق خمسة حاجات أساسية، وتقع الحاجات الأساسية في قاعدة الهرم التدريجي وتشمل (الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الانتماء)، أمّا المجموعتين في قمة الهرم هي حاجات النمو التي ترتبط بتطور الشخصية وتحقيق الذات. وتصنّف الدافعية للإنجاز ضمن حاجات تحقيق الذات، ومن الواضح أنّ العمل يرتبط ارتباطا وثيقا بجميع هذه الحاجات.

وقام الدرفر بتعديل نظرية ماسلو واقترح ثلاثة حاجات أساسية بدلا من خمسة وهي حاجات الوجود والبقاء، وحاجات الانتماء إلى جماعة مثل جماعة العمل، وحاجات النمو والتي

تتّصل بالرغبة في تنمية شخصية الفرد ومواهبه وقدراته. وتعتبر نظرية الحاجات لهنري موراي أحدث النظريات وهي تشبه نظرية ماسلو إلّا أن موراي افترض أن الحاجات لا يتم ترتيبها على شكل سلم، كما يرى أيضا أن للإنسان عدّة حاجات في الوقت نفسه. أما نظرية العاملين لهرزبرج تشمل عاملين أساسيين هما العوامل الوقائية والعوامل الدافعية أمّا عوامل الدافعية للإنجاز عند هيرزنبرغ هي العوامل التي تنتج عن اندماج العامل في إنجازات وظيفته وليس بسبب الظروف المحيطة بالعمل أو ما سماه بالعوامل الوقائية أو الصحية.

بينما ركّزت النظريات المعرفية على العمليات العقلية التي تتمثل في: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة، والفهم، والتفكير، والتعميم، التمييز، وحل المشكلات، والتوقع الخاص بالمستقبل. ورغم اختلاف النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز إلاّ أن هذا الإختلاف زاد إثراءا في فهم دوافع السلوك البشري المعقد.

5.2العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في دافعية الفرد للإنجاز منها:

أولا: الجنس

بيّنت معظم الدراسات حول الفروق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز، أنّ الإناث بصفة عامّة موجهات بالدافع إلى الإنجاز أقل من توجيه الذكور به. فهنّ موجهات بمعان اجتماعية يمثلها دورهنّ كزوجات وأمهات أكثر من توجههنّ بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات مهنيا وتتأثّر النساء بإثارة الدافع إلى الانتماء بمعنى حاجة الأنثى إلى أن تكون مرغوبة ومقبولة إجتماعيا ويعتقد أن يكون لهذا الدافع أولوية وأفضلية على الدافع إلى الإنجاز بالنسبة للإناث. في حين يتغلب الدافع إلى الإنجاز والتحصيل المرتفع لدى الذكور (بشير معمرية، 2012).

وتذكر Hjell ; Ziegler أن(1962) Horner تصوّرت أنّ النساء على عكس الرجال عندهنّ دافع لتجنّب النجاح، أو خوف من أنّ الأداء سيؤدي إلى نتائج سلبية مثل: التنافس مع الرجال وفقد الأنوثة واحتمال الرفض الاجتماعي. وكنتيجة لهذا الخوف تعاني النساء من القلق في مواقف الإنجاز، وهذا يؤدي إلى تجنّب النجاح في عملهن، والرجال المتنافسون من الناحية الأخرى لا يعانون هذا الصراع، لأنّ المجتمعات الغربية تنظر إلى الأداء والرجولة على أنها متكاملة.

ويذكر Elkind & Weiner(1978) أنّ الرجال بصفة عامة يحققون درجات أعلى في مستوى الدافع للإنجاز عن النساء .

وفي دراسة محمود عبد القادر محمود(1977) على عيّنة من طلاب جامعة الكويت وجد أن دوافع الإنجاز عند الذكور أعلى منها لدى الإناث.

وفي دراسة قامت بها Patricia(1972) وجدت أن البنين بصفة عامّة أكثر اهتماما بدافع الإنجاز من البنات.إلاّ أنّ دراسة محمد إسماعيل عمران (1980) أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للدافع للإنجاز. (مجدي أحمد محمد عبد الله،2014)

ثانيا: مستوى الطموح

لقد ميّز Murray (1938) بوضوح بين كل من الحاجة إلى الإنجاز ومستوى الطموح، فالحاجة إلى الإنجاز حاجة أساسية في حياة الفرد لا بد من إشباعها. ويستطيع الفرد إشباع هذه الحاجة في مجالات الحياة المختلفة، ويتوقف مدى إشباع الحاجة إلى الإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف ومطامح ذات مستويات معينة تتعلق أو تتصل بمختلف جوانب حياته.

أمّا مستوى الطموح فهو عبارة عن هدف يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته. والأفراد يميلون إلى تغيير أهدافهم بواقعية حسب نوع التجارب التي مرّوا بها، فبعد الفشل نلاحظ أنّ الهدف ينخفض، ويرتفع تدريجيا بعد النجاح.

وبهذا يمكن القول بأنّ خبرة النجاح تزيد من ارتفاع مستوى الأداء وتؤدي إلى مزيد من الإنجاز ومن ثمّ إلى ارتفاع مستوى الطموح، في حين تؤدي خبرة الفشل إلى ضعف مستوى الأداء والإنجاز والطموح.

وتكشف بعض الدراسات عن وجود علاقة واضحة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها إبراهيم قشقوش (1975) والتي أظهرت وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة حيث ميّزت النتائج بين ذوي مستويات الطموح المرتفع والمنخفض من حيث شدّة الإنجاز. ولقد أشار إبراهيم قشقوش إلى أنّ هذه النتيجة تتّفق مع دراسة موراي (1938) الذي اعتبر مستوى الطموح أحد مؤشرات شدّة الحاجة إلى الإنجاز، كما يرى Atkinson(1968) أنّ مستوى الطموح مظهر من مظاهر شدّة الحاجة للإنجاز. وفي نفس الصدد توصلت أيضا دراسة محمود عبد القادر محمد(1977) إلى أنّ هناك بين الطموح الأكاديمي ودوافع الإنجاز (الطموح، المثابرة، التحمّل) (مجدي أحمد محمد عبد الله،2014)

ثالثا: المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي

إنّ التنشئة الاجتماعية للفرد هي المسؤولة عن اكسابه هذا الدافع على النحو الذي تسمح به معايير المجتمع وظروفه. والتعبير عن الدافع يختلف من ثقافة إلى أخرى، والجانب الثقافي له أثر كبير في تكوين الدافع إلى الإنجاز. والإطار الثقافي بما يسوده من عوامل ثقافية معينة، ومثيرات اجتماعية تؤثر على جوانب الشخصية تأثيرا بعيد المدى، لذا فإن المستوى الثقافي للفرد وأسرته يعتبر أحد محددات الدافعية للإنجاز.

ولقد وجد(1970) Turner أنّ هناك علاقة بين مهنة الوالد ودافع الإنجاز لدى الأبناء. فما تتضمّن مهنة الأب من استقلال ومسؤولية قيادية واتّخاذ القرارات والتعرّض للمنافسة، بصرف النظر عن مركز المهنة الاجتماعي، كل ذلك يعتبر بمثابة عوامل هامة تؤثر في قوة دافع الإنجاز لدى الأبناء.

ولقد فسّر ترنر هذه النتيجة على أساس أنّه إذا كانت مهنة الأب تتطلّب تحمّل المسؤوليات، والمنافسة فإنّها تهيئ لدى الأب عقيدة إنجازية تسيطر على البيت فيتأثر بها الأبناء، علاوة على ذلك فإنّ ممارسته للمسؤوليات القيادية في العمل تغنيه عن ممارستها في البيت، ممّا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأبناء وذلك بعكس الآباء الذين يعملون كمرؤوسين، فعليهم إطاعة الأوامر فهم يعوضون الخضوع والتبعية التي يعانون منها في المهنة بالتحكم والسيطرة في البيت وهذا يقتل روح الإبداع لدى الأبناء ويضعف الدافع للإنجاز لديهم.

ويذكر (1976)Lindgren أنّ أعضاء الطبقات الدنيا الذين يكونون أقل احتمالا للتغير والتقدّم، ويميلون إلى إتّباع القيم التقليدية، يحصلون على درجات أقل بالنسبة للحاجة للإنجاز والتي ترتبط إيجابا بالنجاح المدرسي بالنسبة للطبقة المتوسطة.

ولقد أظهرت بعض الدراسات أنّ أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم يؤثّر على دافعيتهم للإنجاز، فالدافع للإنجاز ليس فطريا بل يمكن اكتسابه من الآباء أفراد الأسرة أو من الأفراد الآخرين الذين يتعامل الفرد معهم.

وتشير (1981) Schultzإلى أنّ الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز غالبا ما ينتمون إلى الطبقة المتوسطة في المجتمع، كما يتواجدون بندرة قليلة بين أفراد الطبقة الدنيا ويقلون بين أفراد الطبقة العليا. كما يذكر (1964)Secord إنّ الطبقة الاجتماعية للأسرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالدافعية للإنجاز، فأطفال الطبقة الاجتماعية المتوسطة والطبقة الإجتماعية العليا يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز عن أطفال الطبقة المنخفضة.

في حين أظهرت دراسة Littg & Yeracaris (1965) أنّ الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعيشون في مكانة اجتماعية عالية، كما نشأوا في أسر من هذه الفئة العالية. أمّا الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة إلى الإنجاز فكانوا غالبا ما ينتمون إلى طبقة اجتماعية منخفضة، وكان حراكهم الاجتماعي يتم في نطاق اجتماعي منخفض ومحدود تميّزت به حياتهم في أسرهم وفي عملهم (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014).

وافترض ماكليلاند أن الطفل يعتمد في بداية حياته على الآباء في تقييمهم وحكمهم على إنجازه، وذلك عن طريق الإثابة، فإذا نشأ الطفل في ظروف يثاب فيها السلوك الذي يتميّز بالنجاح ولا يثاب الفاشل، فمن المتوقع أن تزداد قوة الطفل إلى الإنجاز.(محمد بوفاتح،2013).

كما أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصل إلى النجاح. وتبعا لهذا يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث. وأن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014).

يتضح مما سبق، أن الدراسات السابقة تكاد تجمع على أن هناك علاقة بين دافعية الفرد للإنجاز والمستوى الاجتماعي والإقتصادي والثقافي، معبرا عنه بمهنة الوالد أو مكانة الأسرة أو بأسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية.

غير أنه يمكن تنمية الدافع للإنجاز لدى الأفراد الراشدين من خلال تدريبهم على اكتساب دافع الإنجاز ــ بعد ما كان الإفتراض الشائع بين علماء النفس أن الدافع الإنجاز ينمو فقط في مرحلة الطفولة ــ لذلك قام الباحثون بتصميم برامج التدريب على الإنجاز لتطوير الأفراد والمؤسسات. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014).

6.2 دافعية المدرّسين نحو مهنتهم

أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المدرّسين من أجل أعلى مستوى من الأداء، فالمدرّس ذو الدافعية العالية ينجز مهامه معتمدا على الإبداع والفاعلية الشخصية. لذلك أصبح من الضروري البحث عما يزيد دافعية المدرّسين حيث أجريت البحوث والدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلى هذه الزيادة، كما أثبتت الدراسات أن المدرّسين يدفعون بواسطة المكفآت الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالإنجاز والاعتراف والتقدير.

ولقد وظّف(2001)Mills عوامل هرزبرج في الدافعية من أجل تحسين دافعية المدرّسين والمتمثلة في:

1.التحصيل: وهي الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المدرّسين بالإنجاز بالأمور التالية: تشجيع المدرّسين بوضع أهداف معينة، تحديد أهداف مشتركة مع المدرّسين، وضع معايير الإنجاز لها وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.

2. الإعتراف: وهي معرفة الإدارة بمساهمة المدرّس في العمل ويمكن أن يتم ذلك من خلال إبراز جهوده ومساهماته في الإجتماعات، وإخباره شفويا أو كتابيا بأن عمله مهم. وإعطاء جوائز وشهادات للأعمال المتميزة، وتشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المدرسين، والسماح للمدرّسين لحضور المؤتمرات العلمية المتخصصة.

3.التحدي في العمل: يمكن توفير التحدي من خلال مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مراقبة المدرّسين الجدد، الاشتراك في طرق مراجعة المناهج، تنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة، مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، التحرك للمستوى الأعلى في المدرسة.

4.المسؤولية: عندما يشعر المدرّس أنه مسؤول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي، ويمكن زيادة المسؤولية بزيادة استقلالية المدرّس في الصف والقرارات المتعلقة بذلك، إعطاء المدرّس مساحة للإبداع، تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المدرّس شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها، والطلب من المدرسين الخبراء تقديم نماذج أمام المدرسين الجدد.

5.النمو والتطور: توفير فرص النمو والتطور للمدرّس يتم من خلال تشجيع المدرسين للإشترك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية، وتوفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المدرسين لقراءتها وكل ما يخص وظيفتهم وتخصصهم، وإعلام المدرّسين على الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم. (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006).

7.2قياس دافعية الانجاز

تقاس دافعية الإنجاز بأسلوبين وهما المقاييس الإسقاطية والمتمثلة في اختبار تفهم الموضوع (TAT) والمقاييس السيكومترية أو الموضوعية، إضافة إلى أساليب أخرى مثل ملاحظة السلوك، ودراسة حالة، ومقاييس التقرير الذاتي.

أولا: المقاييس الإسقاطية

قام McClelland بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده H. Murray عام (1938)، أما البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000) وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة لكل صورة وتتمثل الأسئلة فيما يلي:

1. ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟.
2. ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟.
3. ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟ .
4. ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟.

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وتستغرق مدة إجراء الاختبار حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تخيل القصة أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

كما قام Wienstein(1969) بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز حتى عام (1968)، والمقاييس التي استخدمت فيها. وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق وخاصة الإختبارات الإسقاطية، وحاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب. فقامت French بوضع مقياس الإستبصار(FTI) في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح هذا الاختبار حيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للإنجاز والدافع للتواد. كما قام Aronson بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) (Aronson Graphic Expression Test) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

وتعرضت هذه الطرق والأساليب الإسقاطية في قياس الدافع للإنجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين كونها تصف إنفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه. كما أن طريقة

تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية. هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الإسقاطية. لذلك ابتعد الباحثون عن الطرق الإسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للانجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

ثانيا: المقاييس الموضوعية

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس(1970) Kukla & Weiner . وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس(1968)Mehrabian عن الميل للإنجاز، ومقياس(1969) Lynn ومقياس (1970) Hermans، ولقد استعمل المقياس الأخير في الكثير من الدراسات العربية. وللمقاييس الموضوعية أساليب عديدة منها: (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

– أسلوب التفضيل: يقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في نفس الوقت، وبالتالي إذا ما أتيحت له فرصة إشباع أحد دافعين فقط، فذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحا، فإذا أخذنا فأر جائع ونعطيه الخيار بين الطعام وبين العودة إلى صغاره، فنتيجة الاختبار هي التي تشير إلى أي الحافزين أقوى. (ثائر أحمد غباري،2008).

– أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة: يقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة إيجابية بين الإستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي. وبالتالي يركز الأسلوب على قياس قوة الاستجابة المتعلمة كما تتمثل في السرعة التي تؤدي بها (الفترة الزمنية التي تستغرق بين صدور التنبيه وبداية الاستجابة).

– ملاحظة السلوك ودراسة الحالة: يعتمد هذا الأسلوب على ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتماماتهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم، لكن لنا أن نبين مدى الصعوبة العملية لهذا الأسلوب والمشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه. (ثائر أحمد غباري،2008).

ثالثا: مقاييس التقرير الذاتي

وهي أوسع المقاييس انتشارا أهمها مقياس اختبارات الشخصية، يطلب من الأشخاص الإجابة على دوافع محددة وهناك اختبارات معروفة في هذا الميدان لقياس الدافعية العامة منها:

اختبار الدافعية العامة من بطارية Guilford للشخصية، اختبار Lynn للدافعية، وفي هذين الإختبارين يختار المبحوث إجابة واحدة للبند "نعم" أو "لا" طبقاً لتعبير مضمون البند عنه.

اختبار التفصيلات الشخصية لـ Edwards ويتكون هذا الاختبار من (16) حاجة من حاجات Murray يختار المبحوث عبارة واحدة من عبارتين كل منها يعبر عن حاجة معينة والتي تمثل الأكثر إلحاحا بالنسبة له.

كما توجد بعض الاختبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي وهي جميعها من بطارية كاليفورنيا للشخصية وتتمثل في: اختبار الدافعية للإنجاز، اختبار الدافعية للاستقلال، اختبار السيطرة. (ثائر أحمد غباري، 2008).

خلاصة الفصل

يتضح مما سبق أن للإنسان دوافع عديدة منها ما هو فطري ومنها ما هو مكتسب، والدافعية ضرورية ومهمة في جميع المجالات سواء في المدارس أو العمل أو الحياة بصفة عامة، كونها تمد الإنسان بالطاقة وتوجهه نحو تحقيق هدف أو حاجة معينة. وتعتبر الدوافع بمختلف أنواعها الأساس في فهم السلوك البشري المعقد.

وتتوقّف دافعية الفرد ورغبته في الإنجاز والأداء على محصلة تفاعل عدة متغيرات مختلفة، منها ما يتعلق بالفرد ذاته، ومنها ما يتعلق ببيئة العمل. ويظهر دافع الإنجاز من خلال سعي الفرد للوصول الى مستوى عال من التفوق والامتياز، والتغلب على الصعوبات والمنافسة والطموح والوصول الى تحقيق الذات وهي أعلى الحاجات التي يسعى إليها الفرد. ودافع الإنجاز أنواع منه ما هو ذاتي ومنه ما هو إجتماعي. وقد ظهرت عدة نماذج نظرية عبر مراحل تاريخية مختلفة حاولت تفسير دافع الإنجاز، ورغم اختلاف التوجهات النظرية إلاّ أن هدفها واحد وهو محاولة الوصول إلى فهم السلوك الدافعي وتفسيره بهدف تنميته لدى الأفراد والمؤسسات والمجتمعات.

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصـل الرابـع

الفصـل الرابـع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. مجال إجراء الدراسة
4. مجتمع وعينة الدراسة.
5. أدوات الدراسة
6. إجراءات التطبيق الميداني
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

يُعد هذا الفصل مفتاح الجانب الميداني للدراسة، حيث يتضمن شرحا توضيحيا للعناصر التالية: الدراسة الإستطلاعية، المنهج المعتمد، وصف مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

كما تضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعناها في إعادة التأكد من ثبات أدتا الدراسة، وكيفية توزيع وجمع بيانات الدارسة، وتوضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الإحصائية.

أما الفصل الخامس والأخير من الدراسة سنعرض فيه النتائج ومناقشتها قصد الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة بالإجابة على تساؤلاتها وفرضياتها المطروحة.

1.الدراسة الإستطلاعية

الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة من مراحل البحث العلمي، ويستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية، القيام بدراسة إستطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه أو إجراء مقابلة شخصية للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات أو تتم معهم المقابلة أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى إستعدادهم ورضاهم عن الإجراءات التي سوف تتبع معهم، و التعرف على مدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث وغير ذلك من الظروف التي تمهّد لنجاح عملية إجراء البحث، لذلك ينبغي أن يبدأ الباحث بإجراء للدراسة الإستطلاعية و يبين أهدافها ويتحقق من صحة إجراءاتها قبل القيام بالدراسة الأساسية. (محمود عبد الحليم المنسي ،2011).

1.1 الهدف من الدراسة الإستطلاعية

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى الإطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة المدروسة ومدى وجود مشكلة الدراسة، كما تسمح لنا بالتعرف على متغيرات الدراسة والوقوف على الضغوط التي تواجه المدرس وعلى الإستجابات الأولية لعينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية ومقياس الدافعية للإنجاز والتأكد من وضوح العبارات قصد مراجعتها إذا تطلب الأمر ذلك، وهذه خطوة هامة تسمح لنا بتفادي المشكلات التي قد تظهر أثناء التطبيق النهائي.

وعادة ما تهدف الدراسة الإستطلاعية الى تحقيق ما يلي:

1.الإحتكاك بميدان الدراسة والتعرّف على متغيّرات الدراسة وجمع المعلومات المتعلقة بها

2.تقدير الوقت المستغرق في الدراسة النهائية.

3.ممارسة تطبيق الإختبارات والمقاييس وتحديد صعوبات التطبيق ومحاولة حلها

4.تقنين أدوات جمع بيانات البحث وحساب معاملات ثباتها وصدقها. (محمود عبد الحليم المنسي ،2011).

2.1 عينة الدراسة الإستطلاعية

بعدما تحصلنا على رخصة من الجامعة للقيام بالدراسة الميدانية، توجهنا إلى مديريه التربية بولاية بومرداس للحصول على رخصة التربص الميداني. والموجهة الى مديري الثانويات والمتوسطات والإبتدائيات قصد السماح لنا بالدخول إلى المؤسسات التعليمية، كما أفادتنا مديرية التربية بالإحصائيات المتعلقة بعدد المؤسسات التربوية وعدد المدرّسين في كل مرحلة تعليمية.

حيث بلغ عدد المؤسسات التعليمية (519) مؤسسة منها:(371) مدرسة ابتدائية و(103) متوسطة و(45) ثانوية.

أما عدد المدرّسين على مستوى ولاية بومرداس بلغ(9325) مدرس موزعين على النحو التالي:(4156) مدرّس في مرحلة الإبتدائية بنسبة مئوية تقارب (45%) من مجموع المدرسين بينما بلغ عدد المدرّسين في المرحلة التعليم المتوسط(3155) مدرّس بنسبة مئوية تقارب (34%)، وفي مرحلة التعليم الثانوي بلغ عدد المدرّسين (2014) بنسبة مئوية تقارب(22 %).

وزمنيا انطلقنا في اجراء الدراسة الإستطلاعية في بداية شهر نوفمبر إلى غاية منتصف شهر ديسمبر(2015)، حيث تم توزيع (340) نسخة في (15)مؤسسة تعليمية (إبتدائي، متوسط، ثانوي)،وتم توزيع هذه المقاييس عبر مراحل حيث وزعنا في المرحلة الأولى(99) نسخة وفي المرحلة الثانية (101) نسخة مع منح مهلة تتراوح بين أسبوع إلى أسبوعين لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المستجوبين، الجدير بالذكر كان هناك تعاون من قبل مدراء المؤسسات التعليمية والمدرسين رغم انشغالهم بفترة الإمتحانات، وكانت نسبة الإستجابة متفاوتة من مؤسسة تعليمية إلى أخري، وهو الأمر الذي استدعى زيادة حجم عينة الدراسة الإستطلاعية بتوزيع (140) نسخة إضافية عبر مرحلتين: المرحلة الأولى وزعنا (60) نسخة و في المرحلة الثانية (80) نسخة. وقد وصل عدد النسخ المسترجعة إلى(160) نسخة من أصل (340) نسخة موزعة، أي بنسبة استجابة تقارب (53 %).

2.منهج الدراسة

تختلف المناهج العلمية المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية تبعا لإختلاف المواضيع والإشكاليات المطروحة، كما يحدد المنهج في إطار ابعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، فاختلاف المواضيع يستدعي اختلاف المناهج المعتمدة.

والمنهج العلمي هو الطريقة التي يتبها العقل في دراسته لمشكلة ما من أجل الوصول الى قانون عام أو كشف حقيقة مجهولة، أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة...بغية زيادة المعرفة واستمرار التقدم ومساعدة الإنسان على التكيف مع بيئته والوصول الى أهدافه وحل مشكلاته. (برو محمد ،2010).

وباعتبار هذه الدراسة تتناول ظاهرة نفسية تربوية تحتاج إلى الوصف والتحليل والمقارنة فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن كونه يتلاءم مع موضوع الدراسة. فالمنهج الوصفي من أكثر أنواع المناهج شيوعا وهو أوسع أنواع المناهج استخداما في دراسة الظروف والوقائع

الإجتماعية والسياسية والإقتصادية وغيرها في مجتمع معين خصوصا في مجال التربية، وأول ما يبدأ به الباحث عندما يتصدى لظاهرة ما هو وصف الظاهرة التي يريد دراستها، ودراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويعبر عنها كميا أو كيفيا (يوسف عبد الأمير طباجة، 2008).

ويعرف المنهج الوصفي بأنه منهج علمي يعتمد عليه الباحث قصد جمع الحقائق على موضوع البحث وتحليلها وتفسيرها لإستخلاص دلالتها ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية ومن ثمة الوصول الى تعميم بشأن موضوع البحث، ويعتمد الباحث في ذلك على مختلف طرائق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية والملاحظة والإستبيان. (محمد عبيدات وآخرون ،1999).

وبما أن دراستنا تهدف إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين المدرّسين في مستويات الضغوط المهنية ومستويات دافعية الإنجاز اعتمدنا أيضا على المنهج الوصفي المقارن الذي يساعدنا في عملية اختبار فرضيات الفروق لمعرفة ما إذا كانت تلك الفرضيات مقبولة أو مرفوضة، وفي هذا الصدد يقول محمد مزيان أن المنهج الوصفي يستعمل طرقاً مختلفة في تعامله مع الظواهر المدروسة من هذه الطرق دراسة الحالة أو الدراسة المسحية وقد يستعين بالدراسة التتبعية في مواضيع معينة أو دراسة مقارنة أو دراسة تاريخية وغيرها.(محمد مزيان ،1999).

في الدراسة العلية المقارنة يحاول الباحث أن يتعرف على الأسباب التي تقف وراء الفروق التي تظهر في سلوكات المجموعات المختلفة من الأفراد أو في الأوضاع القائمة في حالتهم. (محمد بوعلا ق، 1999).

3. مجال إجراء الدراسة

ينحصر مجال الدراسة في المجالات الفرعية التالية:

1.3 المجال البشري

شملت عينة الدراسة الأساسية مدرّسي المراحل التعليمية الثلاثة (إبتدائي، متوسط، ثانوي) بولاية بومرداس من كلا الجنسين وبمختلف وضعياتهم الإدارية (مرسم، مرسم ومكوّن، متربص، متعاقد، مستخلف).

2.3 المجال الزمني

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2015-2016)، واستغرقت فترة ما بين التوزيع واسترجاع المقياسين تقريبا ثلاثة أشهر، أي إبتداءا من بداية الأسبوع الأول من شهر جانفي إلى غاية الأسبوع الثالث من شهر مارس.

3.3 المجال المكاني

اقتصرت هذه الدراسة على المؤسسات التعليمية المتواجدة على المساحة الجغرافية لولاية بومرداس ومست جميع دوائر والولاية. وقد بلغ عدد البلديات التي تم اختيار مؤسساتها التعلمية(19) بلدية من أصل(32). (أنظر الملحق رقم 02)

4. مجتمع وعينة الدراسة

1.4مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدرسي المراحل التعليمية الثلاثة (إبتدائي، متوسط، ثانوي) بولاية بومرداس. وقد بلغ إجمالي أفراد مجتمع الدراسة (9325) مدرّس موزعين على المؤسسات التعليمية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب عدد المؤسسات التربوية وعدد المدرسين بولاية بومرداس(2015-2016)

الإبتدائيات		المتوسطات		الثانويات		المجموع	
عدد المؤسسات	عدد المدرسين	عدد المؤسسات	عدد المدرسين	عدد المؤسسات	عدد المدرسين	عدد المؤسسات	عدد المدرسين
371	4156	103	3155	45	2014	519	9325

(احصائيات مديرية التربية بولاية بومرداس)

2.4 عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية، وتستخدم هذه الطريقة في حالة ما إذا كانت مفردات العينة على هيئة مجموعات (مؤسسات) موزعة على مناطق جغرافية متباعدة. (محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2001).

1.2.4 خطوات اختيار العينة العنقودية: لا تختلف كثيرا الخطوات في اختيار العينة العنقودية عن العينة العشوائية، فالإختلاف الرئيسي يكمن في أن العينة العنقودية تُجرى على مجموعات (مؤسسات تعليمية)، بينما العينة العشوائية تجرى على الأفراد. أما الخطوات المتبعة في اختيار العينة العنقودية فهي على النحو التالي:

1.تعريف مجتمع الدراسة.

2.تحديد حجم العينة المطلوب.

3.تحديد المجموعات (المؤسسات) العنقودية.

4.وضع المجموعات(المؤسسات)التي يتضمنها المجتمع الدراسي في قائمة.

5.تقدير عدد الأفراد في كل مجموعة.

6.اختيار بطريقة عشوائية العدد المطلوب في كل مجموعة. (منذر الضامن، 2007).

2.2.4 حجم العينة: العينة هي مجموعة جزئية من مفردات مجتمع الدراسة ويجب أن تمثل ذلك المجتمع الذي سحبت منه تمثيلا حقيقيا، فهي جزء من المجتمع الأصلي، يحتوي على بعض العناصر التي يتم اختيارها بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي. (محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2001).

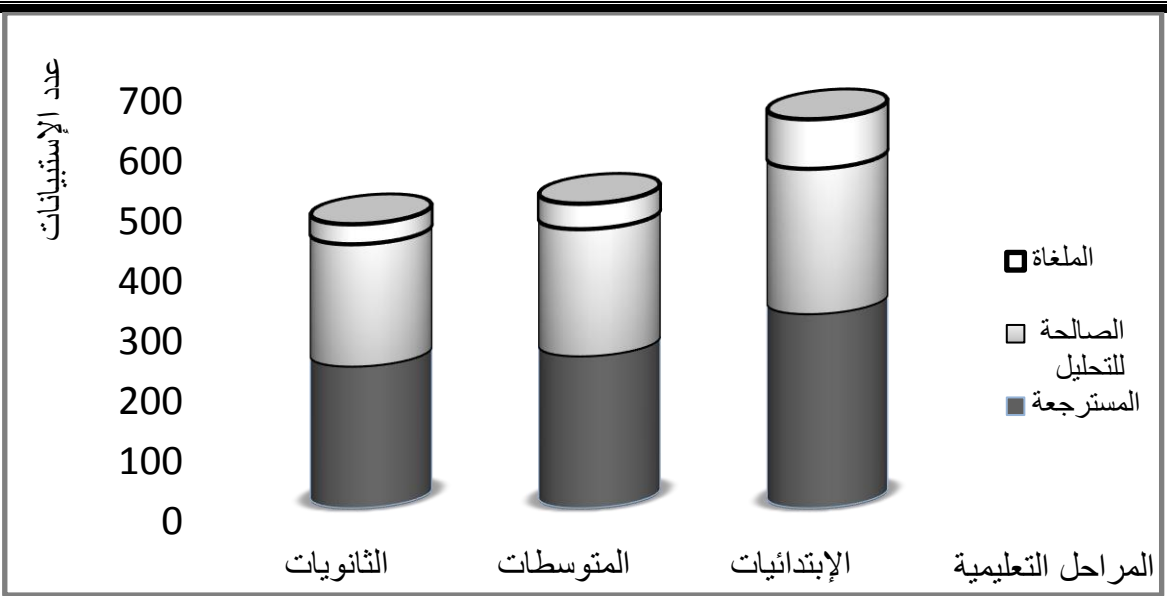
وعليه، تسمى جميع الوحدات المختارة من مجتمع الدراسة بالعينة وعددها يدعى بحجم العينة، ودراسة المجتمع بأسلوب العينة تسمى عملية المعاينة(Echantillonnage)، فالمعاينة هي عملية اختيار عدد كاف من عناصر المجتمع بحيث يتمكن الباحث من خلال دراسة العينة من فهم خصائصها وتعميم هذه الخصائص على جميع مفردات المجتمع.

بلغت العينة الكلية للدراسة (812) مدرّس ومدرّسة في جميع المراحل التعليمية ومثّلت نسبة (8,71 %) من مجتمع الدراسة. ووصل عدد أفراد عينة الدراسة الذين خضعت استجاباتهم للتحليل الإحصائي (655) مدرّس ومدرّسة ومثّلت نسبة (7,02%) من مجتمع الدراسة. والجدول التالي يوضح عدد المقاييس المسترجعة والصالحة للتحليل، والملغاة.

جدول رقم(04): المقاييس المسترجعة والصالحة للتحليل والملغاة حسب المراحل التعليمية

المؤسسات	المقاييس					
	المسترجعة		الصالحة للتحليل		الملغاة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الإبتدائيات	323	39,78	241	36,79	82	52,23
المتوسطات	253	31,16	211	32,21	42	26.75
الثانويات	236	29,06	203	31,00	33	21,02
المجموع	812	100	655	100	157	100

يتضح من الجدول أعلاه، أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين خضعت استجاباتهم للتحليل الإحصائي بلغ(655) مدرّس من جميع المراحل التعليمية. وتعود أعلى نسبة من المقاييس الملغاة في المرحلة الإبتدائية (52,23%)وأدناها في المرحلة الثانوية (21,02%). والشكل التالي يوضح عدد المقاييس المسترجعة والصالحة والملغاة حسب كل مرحلة تعليمية.



شكل رقم (17): توزيع المقاييس حسب المرحلة التعليمية ومدى صلاحيتها

يتضح من الشكل أعلاه، أن أكبر عدد من المقاييس الملغاة والمسترجعة تعود للمرحلة الإبتدائية ثم تليها المرحلة المتوسطة وفي المرتبة الثالثة المرحلة الثانوية، مع الإحتفاظ بنفس الترتيب بالنسبة للمقاييس الصالحة للتحليل.

3.4 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

تميّزت عينة الدراسة بعدة صفات في ضوء المتغيرات التي حددتها الدراسة. والجداول التالية تبيّن التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس والحالة الاجتماعية، الخبرة المهنية السن، المرحلة التعليمية، الوضعية الإدارية، ويلي كل جدول شكل يوضح محتواه، ممّا يسهل عملية قراءة الجدول، لان تحويل الأرقام الى أشكال وصور يساعد في توضيح خصائص الظاهرة المدروسة بصورة سريعة وفهم اتجاهها، كما يساعدنا في استخلاص بعض المؤشرات الإحصائية للظاهرة.

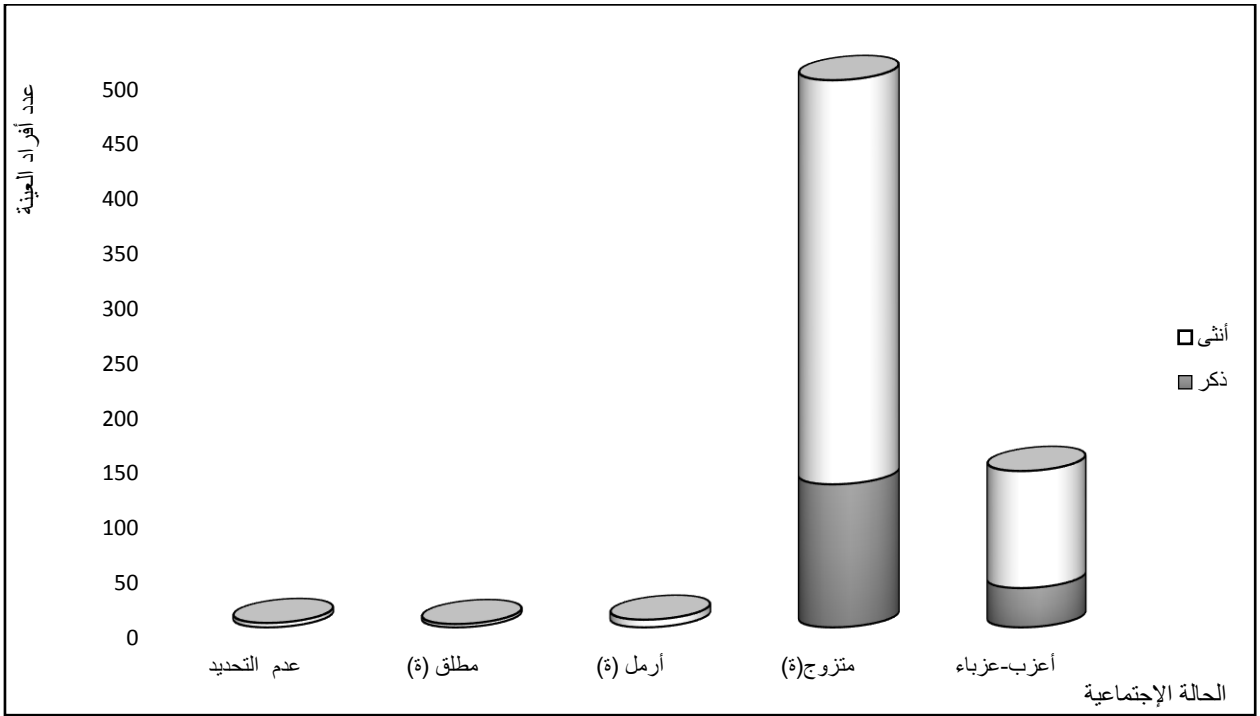
1.3.4توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس والحالة الإجتماعية

يوضح الجدول أدناه التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغيّري الجنس والحالة الإجتماعية.

جدول رقم(05): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقاً لمتغيّري الجنس والحالة الإجتماعية

الجنس	الحالة الإجتماعية											
	أعزب–عزباء		متزوج(ة)		أرمل (ة)		مطلق (ة)		عدم تحديد الحالة الاجتماعية		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكر	35	5,3	131	19,8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	165	25,2
أنثى	107	16,3	369	56,3	7	1,1	3	0,5	4	0,60	490	74,8
المجموع	142	22,8	498	76,1	7	1,1	3	0,5	4	0,60	655	100

تشير أرقام الجدول أعلاه أن أعلى نسبة تعود للإناث بنسبة (74,8%) بالمقابل وصلت نسبة الذكور (25,2%)، وبلغت فئة المتزوجين نسبة (76,1%) من مجموع أفراد العينة، أما باقي النسبة (23,9%) تتوزع على الحالات الإجتماعية الأخرى



الشكل رقم(18): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيّري الجنس والحالة الإجتماعية

نلاحظ من الشكل أعلاه أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور، كما أن فئة المدرّسين المتزوجين هي الفئة الأكثر انتشاراً مقارنة بباقي الوضعيات الإجتماعية الأخرى.

2.3.4توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة المهنية

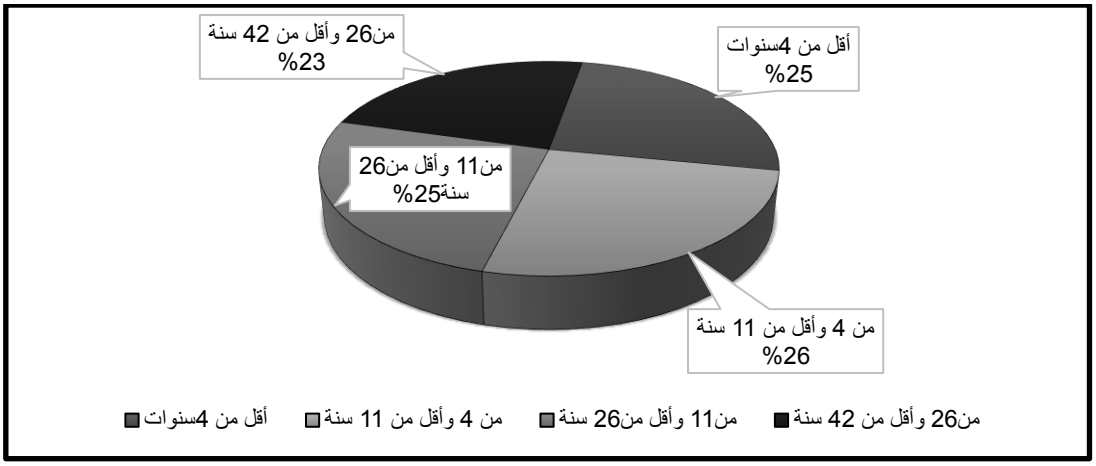
تراوحت سنوات الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة بين أقل من سنة و(41) سنة (أنظر الملحق رقم 02). وقد تم تقسيم (تبويب) فئات الخبرة المهنية إلى أربع فئات، حيث راعينا عند

تبويبها تقارب حجم الفئات الذي تراوح ما بين (165 – 152) مدرّس في كل فئة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(06): التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغيّر الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية	أقل من 4سنوات	من 4وأقل من11 سنة	من 11وأقل من26 سنة	من 26 وأقل من42 سنة	المجموع
العدد	169	165	169	152	655
النسبة المئوية	25,8	25,2	23,8	23,2	100

يتضح من الجدول أعلاه أن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة في مهنة التعليم جاء متقارب، إذ تراوحت نسبة كل فئة ما بين (23 -26) % وهو ما يلاحظ في الشكل التالي:



شكل رقم (19): توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة المهنية

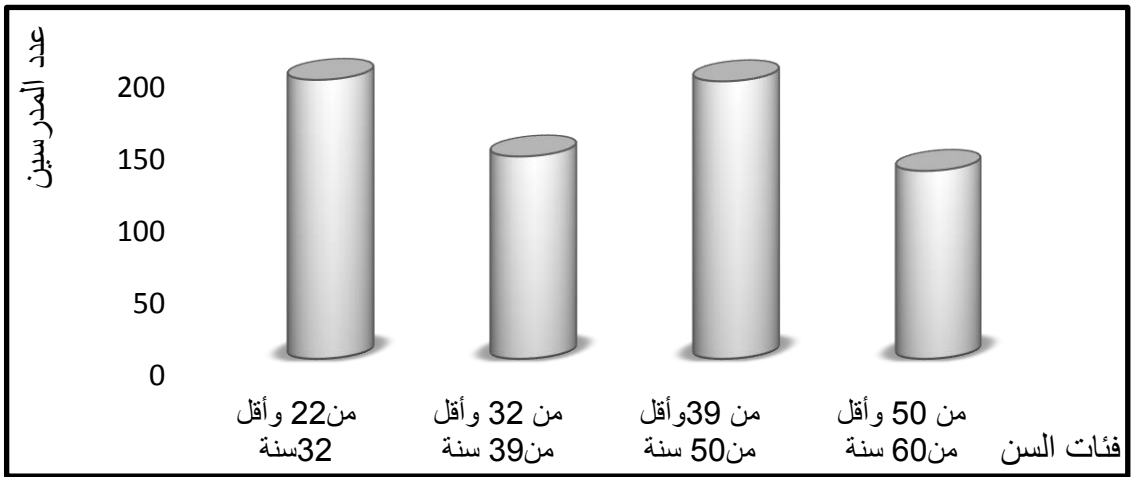
3.2.4 توزيع أفراد العينة حسب السن

تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة بين (22 ـ 59) سنة (أنظر الملحق رقم 03). وقد تم تبويب فئات السن إلى أربع فئات بدلا من فئتين: فئة الشباب وفئة الكهول ـــــ أقل من(40) سنة، ومن (40) سنة فأكثرـ والهدف من ذلك لتتبّع أثر عامل السن على مستويات الضغوط المهنية ومستويات دافعية الإنجاز.

جدول رقم (07): توزيع أفراد العينة وفق متغيّر السن

المؤشرات	فئات السن				
	من22 وأقل من 32سنة	من 32 وأقل من39 سنة	من 39وأقل من50 سنة	من 50 وأقل من60 سنة	المجموع
العدد	193	140	192	130	655
%	29,5	21,4	29,3	19,8	100

تشير أرقام الجدول أعلاه أن أعلى نسبة (29,5 %) تعود لفئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم (من 22 وأقل من 32) سنة، بينما أدنى نسبة (19,8%) تعود لفئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم (من 50 وأقل من 60) سنة، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (20): توزيع أفراد العينة حسب متغيّر السن

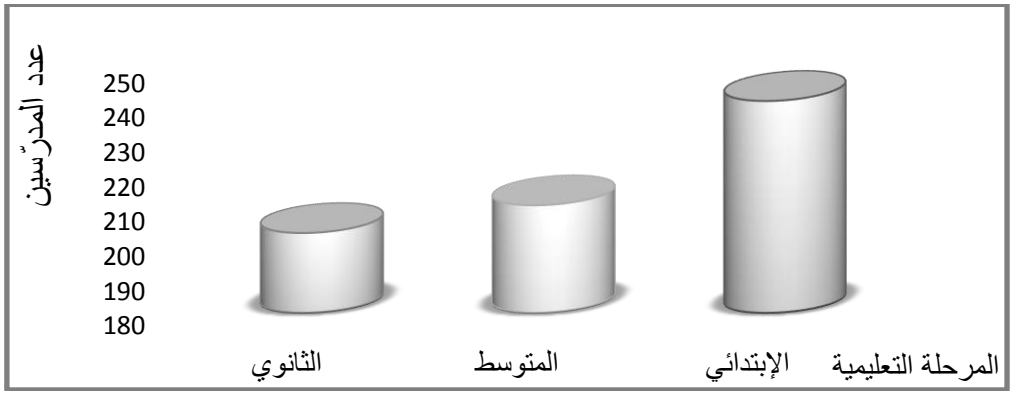
4.2.4 توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية

بلغ عدد المدرّسين في المرحلة الإبتدائية (241) مدرّس، بينما وصل عدد المدرّسين في مرحلة التعليم المتوسط (211) مدرّس، أما عدد المدرّسين في التعليم الثانوي بلغ (203) مدرّس والجدول التالي يوضح التوزيع التكراري والمئوي لأفراد العينة تبعاً للمرحلة التعليمية.

جدول رقم (08): توزيع أفراد العينة تبعاً للمرحلة التعليمية

المؤشرات	المرحلة التعليمية			
	الإبتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
عدد المدرسين	241	211	203	655
النسبة المئوية	36,79	32,21	31	100

كما يلاحظ من الشكل أدناه أيضا أن مرحلة التعليم الإبتدائي سجل فيها أكبر عدد المدرّسين في عينة الدراسة ثم تليها مرحلة التعليم المتوسط وأخيرا مرحلة التعليم الثانوي.



شكل رقم (21): توزيع أفراد العينة تبعاً للمرحلة التعليمية

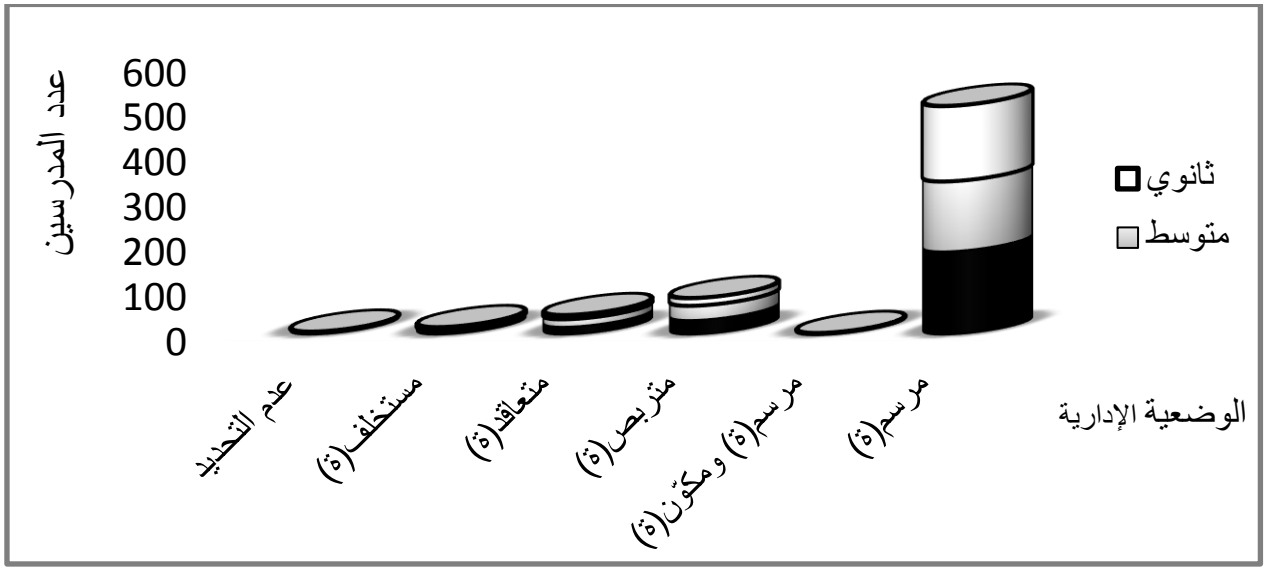
5.2.4 توزيع أفراد العينة حسب الوضعية الإدارية

من خلال الجدول أدناه نلاحظ أن أكبر نسبة تعود لفئة المدرّسين المرسّمين (77,56%)، بينما أدنى نسبة (0,46%) تعود لفئة المدرّسين مرسم ومكوّن، بينما بلغت نسبة فئة المدرّسين المتعاقدين (6,56 %) والمستخلفين (2,44 %)من حجم عينة الدراسة.

جدول رقم (09): التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقاً للوضعية الإدارية والمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	الوضعية الإدارية												
	مرسم(ة)		مرسم(ة) ومكوّن(ة)		متربص(ة)		متعاقد(ة)		مستخلف(ة)		عدم تحديد الوضعية الإدارية		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
إبتدائي	185	28,24	1	0,15	32	4,89	17	2,59	6	0,92	2	0,30	241	36,79
متوسط	156	23,82	0	0	32	4,89	17	2,59	3	0,46	3	0,46	211	32,21
ثانوي	167	25,50	2	0,30	17	2,59	9	1,36	7	1,06	1	0,15	203	30,99
المجموع	508	77,56	3	0,46	81	12,37	43	6,56	16	2,44	6	0,91	655	100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة المرسّمين في التعليم الإبتدائي بلغت (28,24 %) من حجم العينة، وبلغت هذه النسبة لدى فئة المدرّسين في التعليم المتوسط (23,82%) أما نسبة المرسمين في التعليم الثانوي وصلت إلى (25,50 %) من حجم عينة الدراسة.



شكل رقم(22): توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيري الوضعية الإدارية ومرحلة التعليمية

يتبين من الشكل رقم (22) أن فئة المدرّسين المرسّمين هي الفئة الأكبر من غيرها ثم تليها فئة المدرّسين المتربصين، وفي المرتبة الثالثة فئة المدرّسين المتعاقدين وفي المرتبة الرابعة فئة الأساتذة المستخلفين، واحتلت فئة الأساتذة المرسمين ومكوّنين المرتبة الخامسة في الترتيب، وهذا يمكن إرجاعه إلى محدودية هذه الفئة في المؤسسات التعليمية.

5. أدوات الدراسة

1.5 مقياس مصادر الضغوط المهنية

1.1.5الخلفية النظرية لمقياس مصادر الضغوط المهنية

لقياس مصادر الضغوط المهنية في هذه الدراسة اعتمدنا على المقياس الذي أعدناه خلال فترة التحضير لشهادة الماجستير سنة (2010)، واتبعنا المراحل التالية في إعداد المقياس

المرحلة الأولى: الإطلاع على الأدب التربوي وتعتبر أوّل خطوة قمنا بها لتصميم وبناء المقياس، وذلك باعتبار أن الخاصية المقاسة ينبغي أن تستند على أساس نظري يفسرها، وقد تضمن الأدب التربوي مختلف الدراسات والمواضيع والكتب والمجلات والدوريات التي لها علاقة بموضوع الضغوط المهنية.

تهدف هذه الخطوة أساسا إلى تعميق فهمنا لموضوع البحث من خلال الإطلاع على مختلف النظريات التي تطرقت لموضوع الضغوط، وعلى مختلف المراجع التي تناولت موضوع المدرس مع التركيز على المراجع التي لها صلة بموضوع الصعوبات والعراقيل التي تواجه المدرس في بيئته المهنية.

المرحلة الثانية: الإطلاع على مختلف المقاييس النفسيّة التي أعدت لقياس مصادر الضغوط المهنية لدى مختلف الإطارات، كما تم الإطلاع على الدراسات السابقة التي أفادتنا كثيرا في التعرف على الأدوات المستخدمة لقياس الضغوط المهنية. ومن بين المقاييس التي تم الإطلاع عليها والإستفادة منها في بناء المقياس هي:

1.مقياس مصادر الضغط في مكان العمل (1988)Cooper et Slone Williams ، والذي تمت ترجمته إلى اللغة الفرنسية من قبل كوبر وستورا (1990) Cooper Stora لقياس مصادر وآثار الضغط المهني لدى المديرين.

2. مقياس مصادر الضغط المهني لدى مدرسي التربية البدنية لمحمد حسن علاوي (1988).

3.مقياس مصادر الضغوط المهنية من إعداد الباحث الجزائري باهي سلامي (2007).

ويتكون المقياس من(40) عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي: مصادر ضغوط أعباء المهنة، مصادر ضغط السياسة التعليمية، مصادر ضغط المكانة الإقتصادية والإجتماعية.

وكان الهدف من وراء الإطلاع على عدّة مقاييس هو:

- التعرف على الأبعاد والمحاور التي يشتملها مقاييس مصادر الضغط المهني.
- النظر إلى طريقة صياغة البنود.
- التعرف على عدد فئات الإستجابة في كل مقياس وفي كيفية صياغتها.
- الإطلاع على كيفية وضع مفتاح التنقيط وتقنين المقاييس.

المرحلة الثالثة: الدراسة الإستطلاعية

دامت فترة الدراسة الإستطلاعية حوالي ثلاثة أشهر من العام الدراسي (2010/2009) حيث قمنا بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات التربوية الواقعة في ولاية تيزي وزو هذا ما سمح لنا بإجراء مقابلات فردية وأخرى جماعية مع المدرسين في المراحل التعليمية الثلاثة (إبتدائي، متوسّط، ثانوي) قصد الوقوف على كل مرحلة تعليمية على حدى للتعرف على الجو المهني العام والمناخ التنظيمي الذي يعمل فيه المدرس الجزائري، وقد صادفت هذه المرحلة الإضرابات المتكررة عن التدريس نتيجة تراكم الضغوط والمشاكل التي يعاني منها المدرس خاصة ما اتصل بالسياسة التربوية الجديدة، ضعف الدخل... هذا ما ساعدنا بإجراء المقابلات مع المدرسين. وكان الهدف من هذه المرحلة تدوين مختلف مصادر الضغوط المهنية التي تعترض المدرس أثناء أداءه مهامه التدريسية، والإستفادة من الملاحظات التي قدمت لنا في بناء أداة جمع البيانات وقد تمّ تحديد الأبعاد الفرعية للمقياس في أربعة محاور وهي:

1. مصادر ضغوط طبيعة العمل
2. مصادر الضغوط المادية والفيزيقية
3. مصادر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية
4. مصادر الضغوط العلائقية.

المرحلة الرابعة: صياغة الصورة الأولية للأداة وعرضها على المحكمين والذي بلغ عددهم(09) أشخاص منهم (06) محكمين من جامعة الجزائر ومحكم واحد(01) من جامعة مسيلة، ومحكمين من جامعة تيزي وزو وهم أساتذة محاضرون بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ولقد اتفقوا بنسبة عالية أن المقياس يتناسب مع إشكالية الدراسة، أمّا الملاحظة التي أجمع عليها المحكمين هي: إعادة النظر في الصياغة اللغوية لعبارات، مع إلغاء عبارتين

من المقياس، ولم يتم تسجيل أيّة ملاحظة حول إضافة بنود أخرى، وعلى ضوء مقترحات وأراء المحكمين وبعد مناقشتها مع المشرف على الدراسة تم تعديل أداة جمع البيانات في شكلها النهائي.

2.1.5 وصف المقياس وطريقة تنقطيه

أولا: وصف المقياس تضمن المقياس البيانات الشخصية الخاصة بالمدرّس والمتمثلة في الجنس، مرحلة التدريس، الوضعية الإدارية والخبرة المهنية. كما احتوى المقياس على(48) عبارة موزعة على أربع محاور كما هو موضح في الجدول التّالي:

جدول رقم (10): مصادر المقياس وأرقام العبارات

محاور المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
1. ضغوط طبيعة العمل	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13	13
2. الضغوط المادية الفيزيقية	14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23 ،24 ،25	12
3. الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35	10
4. الضغوط العلائقية	36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45،46، 47، 48.	13

ثانيا: مفتاح التنقيط استخدمنا مقياس ليكرت، لأنه يمنح مرونة ومجال أفضل للمستجيب لإبداء الرأي، وهو مقياس خماسي متدرج لكل محور من محاور المقياس باستثناء جزء البيانات الشخصية، حيث يطلب من المجيب تقدير درجة إسهام كل عبارة من عبارات المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة المدونة أمام كل عبارة مقترحة بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة بعد قراءة كل عبارة، وكانت فئات الإستجابة في المقياس مرتبة على النحو التالي:

- أوفق بدرجة كبيرة جدا:(5) درجات
- أوافق بدرجة كبيرة :(4) درجات
- أوافق بدرجة متوسطة: ثلاثة(3) درجات
- أوافق بدرجة قليلة: درجتان(2)
- أوافق بدرجة قليلة جدا: درجة واحدة(1)

تعبّر هذه البدائل عن مقدار شعور المجيب بالضغط المهني، ويتم تنقيط المقياس بمنح الدرجة التي يشير إليها المجيب، وذلك بالنسبة للعبارات التي هي في اتّجاه هدف المقياس، أي التي تشير إلى وجود الضغط، أمّا العبارات التي ليست في اتجاه هدف المقياس فيتم عكسها على النحو التالي: الدرجة (5) تصبح (1)، والدرجة(4) تصبح (2) والدرجة(3) تبقى كما هي، والدرجة (2) تصبح (4)، والدرجة (1) تصبح (5).

وبما أنّ المقياس الحالي يحتوي على عبارات إيجابية فقط، فهي تتماشى مع اتجاه هدف المقياس، إذ تشير كلها إلى وجود الضغوط، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (48) درجة وهي أقل درجة يمكن أن يتحصل عليها المدرس و(240) درجة كحد أقصى. أما الدرجات الكلية لمحاور المقياس فهي تتراوح ما بين (13) و(65) درجة بالنسبة للمحور الاوّل الخاص بمصادر ضغوط طبيعة العمل والمحور الرابع المتعلق بمصادر الضغوط العلائقية، بينما المحور الثاني الذي يتمحور حول مصادر الضغوط المادية والفيزيقية فيتراوح درجاته ما بين (12) و (60) درجة، أمّا المحور الثالث المتعلق بمصادر الضغوط الإجتماعية والسياسية التعليمية فتراوح درجاته ما بين (10) و(50) درجة. ولقد تمّ تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية قوامها (60) مدرّساً من الجنسين.

3.1.5 الخصائص السيكومترية للمقياس

أولا: صدق المقياس يقصد بصدق المقياس صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، ومدى ارتباطه بالموضوع، فمقياس مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين يجب أن يقيس حالة الضغط المهني ولا يقيس شيئا آخر. (عبد الحفيظ مقدم، 1993)

ويعتبر التأكد من صدق أداة جمع البيانات الخطوة الأولى من تقنين المقياس، ويجب على الباحث التأكد أولا من صدق المقياس قبل التطرق إلى الثبات، حيث لا يمكن حساب الاختبار دون التأكد من صدقه. ومن بين أنواع الصدق نجد صدق المحكمين.

لقد قمنا بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين متكونة من (9) أساتذة محاضرين من الجامعات التالية: جامعة المسيلة، جامعة الجزائر، جامعة تيزي وزو. علماً اننا قدمنا إليهم أسئلة الدراسة مرفقة بأشكليه الدراسة وفرضياتها قصد الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل المقياس واضح؟
- هل بنوده لها علاقة بمحاوره؟ .
- هل المقياس يخدم موضوع البحث؟ .

وعلى ضوء توجيهات ومقترحات وأراء المحكمين اتجاه عبارات المقياس، من حيث وضوحها وانتماءها لمحاورها، قمنا بتعديل الصياغة اللغوية للعبارات مع حذف عبارتين من المقياس التي أجمع عليها المحكمين مع تثبيت باقي العبارات الأخرى دون إضافة أي عبارات أخرى في المقياس.

ثانيا: ثبات المقياس يقصد بثبات المقياس مدى الدقة أو الإتّساق أو استقرار نتائجه فيما لو

طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين. ويمكن النظر إلى ثبات الإختبار من ثلاثة جوانب الأول يعني أنه عندما نقيس صفة معينة مرتين أو أكثر بنفس المقياس أو الإختبار أو بمقياسين مماثلين فإننا نحصل على نفس النتائج. والثاني يعني أن النتائج الصفة المقاسة هي فعلا ما يقيس الإختبار ويشير هذا إلى دقة المقياس. أما الثالث فيشير إلى احتمال وجود أخطاء في عملية القياس التي تأثر على استقرار المقياس. (عبد الحفيظ مقدم، 1993) وقد بلغ معامل الثبات ألفا كرنباخ لمقياس مصادر الضغوط المهنية عند تطبيقه (0,74) درجة.

ثالثا: التأكد من ثبات المقياس نظرا لمرور فترة زمنية على تطبيق المقياس تم إعادة حساب الثبات، وذلك بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ التي تقوم على فكرة مدى ارتباط العبارات مع بعضها البعض داخل المقياس، وكذلك ارتباط كل عبارة مع المقياس ككل (علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر، 2004) وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (11): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية

الرقم	مصادر الضغوط المهنية وأرقام عبارتها	عدد العبارات	معامل الثبات
01	ضغوط طبيعة العمل (من1 إلى13)	13	0,728
02	الضغوط المادية والفيزيقية (من14 إلى25)	12	0,752
03	الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية (من 26 إلى 35)	10	0,768
04	الضغوط العلائقية (من36 إلى 48)	13	0,702
	الدرجة الكلية للمقياس	48	0,865

من الجدول أعلاه، يتبين أن معامل الثبات الفا كرونباخ لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية كلها تقع ضمن مجال القبول، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,865)، بينما تراوحت معامل ثبات المحاور الأربعة بين (0,702) و(0,768)، حيث بلغ ثبات المحور الأول (0,728)، وثبات المحور الثاني(0,752)، وصل ثبات المحور الثالث إلى(0,768)، في حين بلغ ثبات المحور الرابع (0,702)، وهي نتائج دالة على إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

2.5 مقياس الدافعية للإنجاز

1.2.5الخلفية النظرية لمقياس دافعية للإنجاز

أُعد مقياس الدافعية للإنجاز من قبل السيكولوجي المصري (عبد اللطيف محمد خليفة) ـ جامعة القاهرة ـ والمُعدّل والمكيّف على البيئة الجزائريّة من طرف الباحث الجزائري بشيرمعمر معمرية.

ولقد مرّ اعداد مقياس الدافعية للإنجاز كما أوضح مؤلفه (عبد اللطيف محمد خليفة) بخمس مراحل نلخصها فيما يلي:

المرحلة الأولى: تضمنت هذه المرحلة الإطلاع على تراث الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص والأدوات التي استخدمت في قياسها ومن أهم هذه الدراسات والأدوات ما يلي:

أولا: الدراسات السابقة اعتمد مؤلف المقياس على عدة دراسات منها:

حسن علي حسن(1986)؛(1989)"أ"؛(1989)"ب"؛ محي الدين أحمد حسن(1988)؛مصطفى تركي (1988)؛ محمد عبد القادر(1978)؛ جابر عبد الحميد(1989)؛ سيد الطواب(1990)؛باسم السامرائي، شوكت الهيازعي(1988)؛رشاد عبد العزيز موسى(1990)؛"أ"(1990)،" ب"؛ صلاح أبوناهية(1988)؛ صفاء الأعسر وآخرين(1983)"أ" "ب"؛(1970) Hermans ;(1969)Lynn ; Mehrabian(1968) ,(1969),(1978); Hermans et al (1972) ; Mc Clellend (1985)

ثانيا: المقاييس السابقة لقد اعتمد المؤلف عبد اللطيف محمد خليفة على عدّة مقاييس لبناء المقياس ومن بينها:

- استخبار الدافعية للإنجاز:" A Questionnaire Measare Of Achievevement Motivation" الذي أعده Hermans(1970) ، واستخدم في العديد من الدارسات العربية منها دراسة رشاد عبد العزيز موسى؛ فاروق عبد الفتاح (1980).
- مقاييس الميل للإنجاز" Measures Of Achieving tendency Motivation " Mehrabian (1969) واستخدمت في عدد من الدراسات منها دراسة حسن على حسن (1968)؛ دراسم مصطفى التركي (1988).
- إستخبار الدافعية للإنجاز الذي أعده lynu(1969) والذي استخدم في دراسة أحمد عبد الخالق (1991).
- مقياس الدافع للإنجاز الدراسي أعده باسم السمرائي وشوكت الهيازعي (1988).
- مقياس الدافع للإنجاح لـ ممدوح الكتاني (1990).
- مقياس الدافع الإنجاز إعداد محمود عبد القادر (1978)
- قائمة التفضيل الشخصي"Edwards Personal Preference Schedule" وتهدف إلى تقدير الحاجات النفسية التي وضعها H.A Muray ومنها الحاجة للإنجاز. وقد ترجمت هذه القائمة واستخدمت في العديد من الدراسات العربية منها دراسة جابر عبد الحميد (1971).

– مقياس الدافعية العامة إعداد محي الدين أحمد حسين (1988).

المرحلة الثانية: تمكن الباحث من خلال فحص الدراسات والمقاييس المتاحة تحديد الأبعاد أو المكونات الأساسية للدافعية للإنجاز والتي اشتملت خمس أبعاد وهي الشعور بالمسؤولية السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

المرحلة الثالثة: اشتملت على تحديد هذه المكونات أو المتغيرات تحديداً دقيقاً. بحيث تكون لها معان متماثلة لدى جميع أفراد العينة أو في ضوء ذلك تمكن الباحث في صياغتها في خمس مقاييس فرعية، حيث قام بإعداد أربعة أبعاد وهي: البعد الأول، الثاني، الثالث، والخامس. أما البعد الرابع والخاص بالشعور بأهمية الزمن فهو من إعداد محي الدين أحمد حسين (1983).

المرحلة الربعة: اختبار الصياغة اللغوية للبنود

المرحلة الخامسة: التحقّق من ثبات المقاييس

2.2.5وصف المقياس وطريقة تنقطيه

يتكون المقباس من (50) عبارة تقيس الدافعية إلى الإنجاز ضمن خمسة أبعاد، ويتكون كل محور من عشر بنود، وفيما يلي الأبعاد وأرقام البنود التي تقيسها وهي:

1– الشعور بالمسؤولية: يشير إلى الإلتزام وجدية الفرد في أداء ما يكلف به من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والإنتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد، وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية:(1، 6، 11 ،16، 21، 26 ،31 ،36، 41، 46).

2– السعي نحو التفوق والطموح: يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الإطلاع ومعرفة كل ما هو جديد وابتكار حلول جديدة لمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث، وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: (2،7 ،12، 17، 22، 27، 32،37، 42 ،47).

3– المثابرة: وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والإستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والترفيه. وتقيسه البنود التالية: (3، 8، 13 ،18، 23، 28، 33، 38، 43، 48).

4- الشعور بأهمية الزمن: ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين، والإنزعاج من عدم الإلتزام الغير بالمواعيد. وتقيسه البنود التالية:(4، 9، 14 ،19، 24، 29، 34، 39، 44، 49).

5- التخطيط للمستقبل: وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهود. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية:(10،5 ،15، 20، 25، 30، 35، 40، 45 ،50).(عبداللطيف محمد خليفة ،2006)

وتتصف تعليمات المقاييس المستخدمة أن يضع المستجوب درجة من درجات خمس تتراوح بين الدرجة الواحدة(1) وخمس درجات(5) في مربع يقابل كل بند، حيث تشير الدرجة (1) إلى عدم تعبير البند على الإطلاق عن المبحوث. أما الدرجة (5) فتشير إلى تعبير البند تماماً عن المبحوث. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس الفرعي بين(10-50). أما بالنسبة لتنقيط المقياس، هناك بنود سلبية وعددها (11) بند من أصل (50) بند وأرقامها هي:(7، 10، 11 ،12، 16، 18 ،19، 33، 36، 41 ،42) وتنقطها يكون عكس اتّجاه هدف المقياس، وبالتالي الدرجة (5) تصبح (1)، والدرجة(4) تصبح (2) والدرجة(3) تبقى كما هي، والدرجة (2) تصبح (4)، والدرجة (1) تصبح (5).

وقد قام الباحث بشير معمريه بتكييف مقياس عبد اللطيف محمد خليفة على البيئة الجزائرية وذلك بتعديل (32) عبارة من المقياس من أصل (50) عبارة مع الحفاظ على نفس معنى العبارات، وأبعاد المقياس، كما قام بتغيير عدد فئات الإستجابة لتصبح أربع بدائل بدلا من خمس بدائل وعدّل إتجاه البنود السلبية لتصبح جميع البنود في اتجاه هدف المقياس. أما طريقة تنقيط فئات الإستجابة فأصبحت على النحو التالي:

(لا) : تنال صفر درجة

(قيلا) : تنال درجة واحدة

(متوسطا) : تنال درجتين

(كثيرا) : تنال ثلاث درجات

وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر درجة و(150) درجة. وتتراوحت الدرجة الكلية لأبعاد المقياس بين (0 ــ 30) درجة.

3.2.5 الخصائص السيكومترية للمقياس

سيقتصر عرض الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية للإنجاز على العينة الجزائرية فقط.

أولا: صدق المقياس للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق على العينة الجزائرية قام الباحث بشير معمريه(2011) بحساب معامل الصدق بثلاثة طرق (الصدق التمييزي، الصدق التطابقي، الصدق التعارضي أو التناقضي وسنكتفي بعرض طريقتين وهما:

- طريقة الصدق التطابقي لحساب هذا النوع من الصدق تم استخدام مقياس الدافع إلى الإنجاز مع مقياس الدافع إلى الإنجاز نظام السبع النابلسي(1993). وقائمة فعالية الذات، إعداد: روبرت تبتون، ايفرت و نثنجون (1984) محمد السيد عبد الرحمان(1989). قائمة الصلابة النفسية عماد محمد أحمد مخيمر(2002). والمثابرة إعداد: أري كوهين جمال مختار حمزة(1999). وبعد حساب معاملات الإرتباط بين مقياس الدافع للإنجار وباقي المقاييس المذكورة توصل الباحث إلى أن مقياس الدافع الى الإنجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة، حيث كانت جميع معاملات الإرتباط طردية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01).

جدول رقم (12): معامل الإرتباط بين مقياس الدافع إلى الإنجاز ومقاييس الدافع للإنجاز، وفعالية الذات والصلابة النفسية، والثقة بالنفس، والمثابرة

نوع المقياس المستخدم مع المقياس المكيف مع البيئة الجزائرية	الجنس			قيمة معامل الإرتباط		
	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج
الدافع إلى الإنجاز (النابلسي)	40	41	81	** 0,862	**0,837	** 0,818
قائمة فعالية الذات	22	18	40	**0,848	**0,587	**0,718
قائمة الصلابة النفسية	26	24	50	**0,806	**0,667	**0,742
الثقة بالنفس (شروجر)	60	59	119	**0,643	**0,522	**0,530
المثابرة (كوهين)	36	84	120	**0,897	**0,855	**0,877

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)

- طريقة الصدق التعارضي أو التناقضي لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق استفتاء إلى الدافع مع استبيان التشاؤم أحمد محمد عبد الخالق (1998). وقائمة اليأس بيك بدر محمد الأنصاري(2001). وتبين من معاملات الصدق التعارضي أو التناقضي أن مقياس الدافع إلى الإنجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة، حيث كانت جميع معاملات الإرتباط عكسية ودلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01). كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (13): معامل الإرتباط بين مقياس الدافع إلى الإنجاز ومتغيّري التشاؤم واليأس

نوع المقياس المستخدم مع المقياس المكيف مع البيئة الجزائرية	الجنس			قيمة معامل الإرتباط		
	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج
التشاؤم (أحمد محمد عبد الخالق)	35	32	67	**0,562 -	**0,521-	**0,544-
اليأس(بيك)	35	32	67	**0,601-	**0,624-	**0,584-

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)

ثانيا: ثبات المقياس

لحساب الثبات استخدم الباحث طريقتين طريقة إعادة تطبيق الإختبار وطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد طبقهما على عينتين عينة الذكور وعينة الإناث وقد بلغ عدد أفردهما (209) فرد. أما نتائج تطبيق الطريقتين، فجاءت على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14): معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين) وطريقة معامل ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	نوع الثبات			
	إعادة التطبيق (بعد أسبوعين)		معامل الثبات ألفا كرونباخ	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الشعور بالمسؤولية	** 0,762	**0,712	0,780	0,829
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	**0,793	** 0,651	0,790	0,858
المثابرة	**0,776	** 0,614	0,820	0,839
الشعور بأهمية الزمن	**0,741	** 0,735	0,786	0,789
التخطيط للمستقبل	**0,741	** 0,627	0,774	0,789
الدرجة الكلية	**0,765	** 0,723	0,814	0,782

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)

من خلال أرقام الجدول أعلاه، يتضح أن معامل الاستقرار عبر الزمن كان دالاً إحصائيا في جميع أبعاده لدى عينة الذكور والإناث. أما بطريقة معامل ألفا كرونباخ فهي بدورها أيضا أعطت نتائج دالة إحصائيا سواء عند الذكور أو الإناث وفي جميع أبعاد المقياس، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين(0,858) و(0,774) وهي قيم تقع كلها في فئة القبول.

وهكذا، يتبين من معاملات الصدق والثبات أن مقياس الدافع للإنجاز يتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات البيئة الجزائرية مما يجعله صالحا للإستعمال. (بشير معمريه،2012).

ثالثا: التأكد من ثبات المقياس نظرا لمرور فترة زمنية على تطبيقه ـ أي منذ عام(2011) ـ قمنا بإعادة حساب ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15): معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	أبعاد المقياس وأرقام عبارته	عدد العبارات	معامل الثبات
01	الشعور بالمسؤولية (1-6-11-16-21-26-31-36- 41- 46)	10	0,659
02	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع (2 -7- 12-17-22 -27-32- 37-42- 47)	10	0,775
03	المثابرة (3- 8 - 13-18- 23 - 28 - 33 - 38 - 43 - 48)	10	0,785
04	الشعور بأهمية الزمن(4-9-14-19-24-29-34-39-44- 49)	10	0,656
05	التخطيط للمستقبل (5-10-15-20-25-30-35-40-45- 50)	10	0,719
الدرجة الكلية للمقياس		50	0,919

من خلال أرقام الجدول أعلاه، يتبين أن الثبات الكلي للمقياس بعد إعادة حسابه بلغ (0,919) وهو مرتفع ويقع في مجال القبول. أما بالنسبة لأبعاد المقياس فبلغ البعد الأول المتعلق بالشعور بالمسؤولية (0,659) والبعد الثاني السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع بلغ (0,775) وبعد الثالث المثابرة بلغ (0,785) بينما بعد الشعور بأهمية الزمن بلغ (0,656) أما البعد الأخير المتعلق بالتخطيط للمستقبل بلغ (0,719)، وهذه النتائج تسمح لنا بتطبيق المقياس على عينة الدراسة.

6. إجراءات التطبيق الميداني

تم توزيع أدتا الدراسة على أفراد عينة الدراسة بثلاثة طرائق وهي:

- التوزيع عن طريق مدراء المؤسسات التعليمية (الإبتدائيات، المتوسطات، الثانويات)
- التوزيع عن طريق مفتشي التعليم الإبتدائي.
- التوزيع المباشر على المدرسين داخل المؤسسات التعليمية.

وقد وصل عدد المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة (93) مؤسسة تعليمية من أصل(518) مؤسسة متواجدة على مستوى تراب ولاية بومرداس، منها (54) ابتدائية (21) متوسطة و (18) ثانوية ــ أنظر الملحق رقم (02) ــ وكانت نسبة الإستجابة متفاوتة من مؤسسة إلى أخرى. أما عدد المقاييس الموزعة بلغ(1038) نسخة، وبلغ عدد المقاييس المسترجعة (812) نسخة وهو ما يشكل نسبة (82,36%) من مجموع المقاييس الموزعة، ومن بين الأسباب التي أدت إلى ارتفاع نسبة استجابة أفراد العينة هو قيام بعض مدراء المؤسسات ومفتشي التعليم الإبتدائي بنسخ نسخ إضافية وتبني عملية التوزيع في المؤسسات التعليمية الأخرى. أما جمع أداتا الدراسة فقد تم على مستوى إدارات المؤسسات التعليمية.

7.الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة

تم معالجة البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSSالإصدار رقم(20) لتحليل بيانات الدراسة الميدانية. وقد اعتمدنا في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ألفا كرونباخCronbach's Coefficient Alpha لحساب ثبات أدتا الدراسة.
2. التكرارات والنسب المئوية والأشكال البيانية لوصف خصائص العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
3. اختبار اعتدالية التوزيع Test of Normality لتحديد ما إذا كانت درجات الضغوط المهنية في كل فئة من فئات المتغيرات الدارسة (المراحل التعليمية، السن، الخبرة المهنية) تتبع التوزيع طبيعي أم لا، وهذا باستخدام اختبار كولموجروف ــ سميرنوف Kolmogorov–Smirnov Test لعينة واحدة، الذي صمّم لقياس ما إذا كان توزيع معيّن يختلف اختلافاً دالاً عن التوزيع الطبيعي.
4. اختبار ت لعينة واحدة One–Sample T Test لتحديد مستوى الضغط المهني لدى المدرسين في مختلف المراحل التعليمية (إبتدائي ، متوسط ،ثانوي)، و ذلك لمعرفة ما إذا كانت درجات الضغوط المهنية لدى مدرسي المراحل التعليمية على مقياس مصادر الضغوط المهنية تزيد أو تقل عن متوسط درجات المقياس بشكل جوهري.
5. اختبار تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA لتحديد دلالة الفروق في الضغوط المهنية حسب المراحل التعليمية وفئات السن وفئات الخبرة المهنية.
6. اختبار تجانس التباينTest for Homogeneity of Variances لدرجات الضغط المهني حسب متغيرات الدراسة (المراحل التعليمية، السن، الخبرة المهنية) باستخدام اختبار ليفن Levene's test لمعرفة مدى تجانس المجموعات عند المقارنة بينها.
7. اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.
8. التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لكل متغير الدراسة ذات الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي، وذلك لملاحظة الفروق في المتوسطات الحسابية بيانيا.
9. اختبار Kolmogorov–Smirnov Test لمعرفة ما إذا كانت درجات دافعية الإنجاز حسب فئات متغيرات الدراسة تشكّل توزيعا طبيعيا أم لا.

10. اختبار kruskal–wallis Test لمعرفة الإختلافات في مستويات دافعية للإنجاز تبعا لمتغيرات الدراسة (المراحل التعليمية، السن والخبرة المهنية). وهو اختبار مكافئ لتحليل التباين، ويستخدم في حالة عدم توفر شروط الإختبارات المعلمية Parametric Tests

11. تطبيق معامل الإرتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز للدرجات الكلية.

الفصـل الخامس

الفصـــل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى
2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
4. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة
5. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة
6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة
7. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة
8. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة

تمهيد:

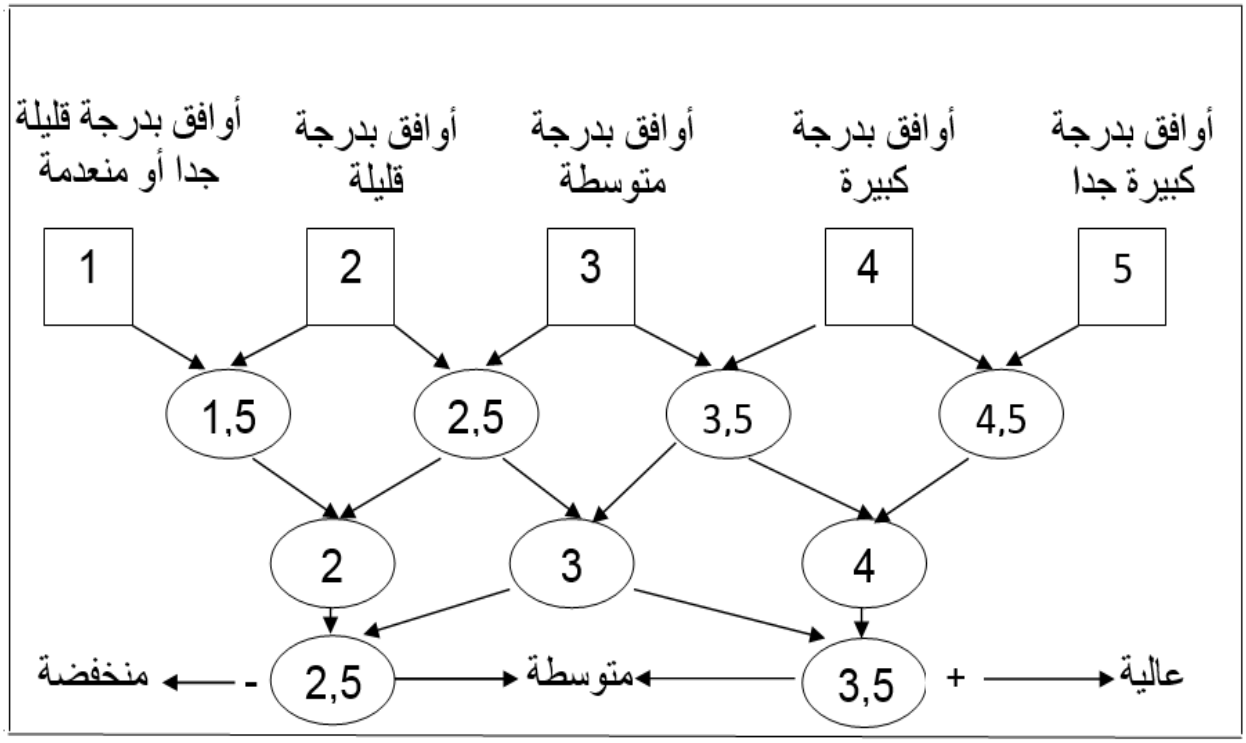
يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تّم التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من مجتمع الدراسة بالإعتماد على بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي والإحصاء الإستدلالي التي تتناسب مع المنهج المعتمد في الدراسة.

كما يحتوي هذا الفصل تفسيرا للنتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري قصد التحقق من أهداف الدراسة وفرضياتها.

1.عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى: يعاني المدرّسون في المراحل التعليمية الثلاثة من مستويات عالية من الضغوط المهنية.

لتسهيل عرض نتائج الدراسة وتفسيرها واجراء التحليلات الإحصائية تّم تحويل فئات الإستجابة للمقياس(أوافق بدرجة كبيرة جدا، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة جدا أو منعدمة) إلى ثلاثة فئات فقط هي: (استجابة عالية، استجابة متوسطة، استجابة منخفضة)، فتكون درجة الإستجابة "عالية" عندما يتراوح متوسط درجة الإستجابة بين (3,5) و (5) درجات، بينما تكون درجة الإستجابة "متوسطة " عندما يتراوح متوسط درجة الإستجابة بين (2,5) وأقل من (3,5) درجة، وتكون درجة الإستجابة " منخفضة " عندما تكون درجة الإستجابة أقل من (2,5) درجة، كما هو ملخّص في الشكل التالي:



شكل رقم (23): التقسيم الثلاثي لحدود فئات الإستجابة لمقياس مصادر الضغوط المهنية

(منصور بن عوض بن صالح القحطاني ،2004)

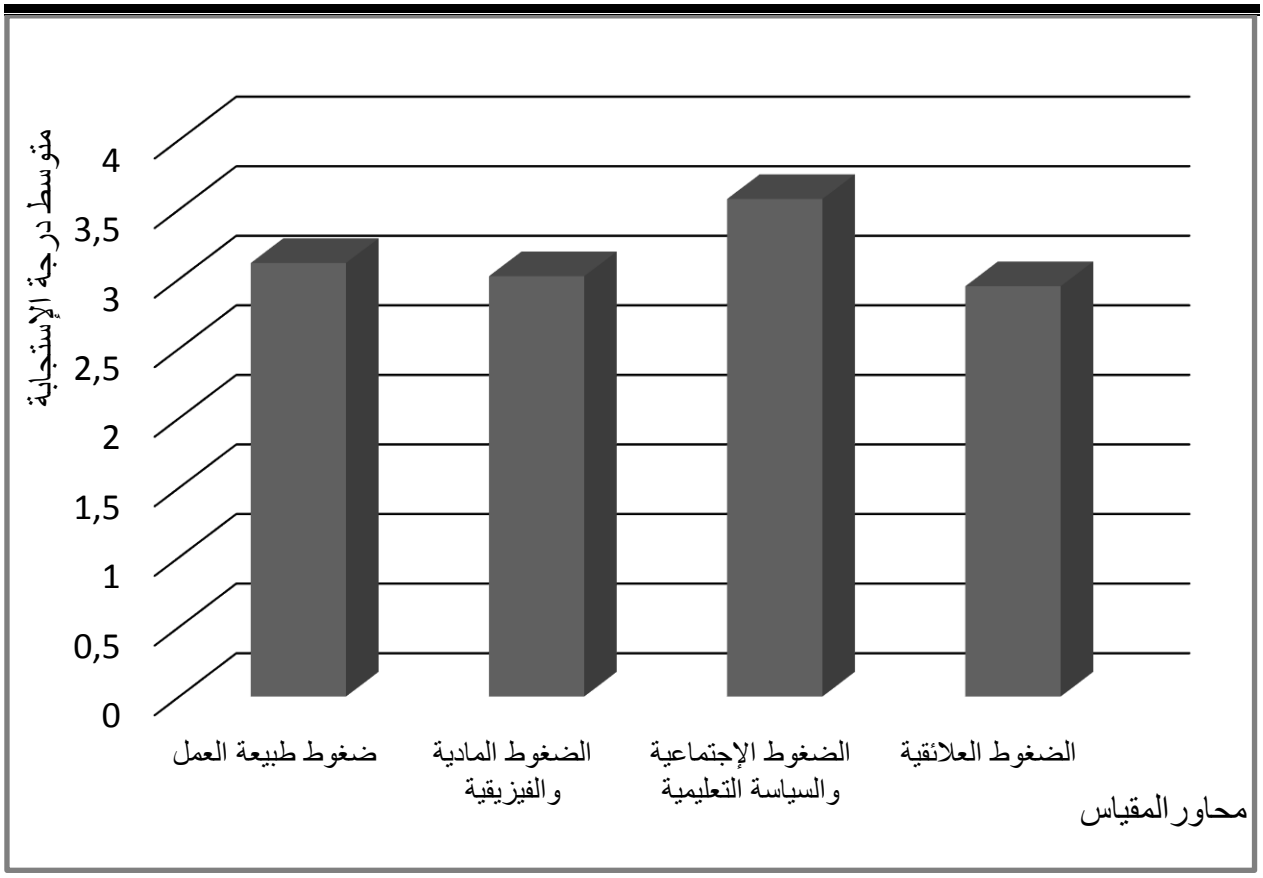
وعليه، نالت درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية على استجابة "متوسطة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الموافقة(3,14) درجة بانحراف

معياري(0,822) درجة. أما على مستوى أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية الأربعة فكانت النتائج على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (16): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية

المؤشرات الإحصائية	محاور مقياس مصادر الضغوط المهنية				الدرجة الكلية
	ضغوط طبيعة العمل	الضغوط المادية والفيزيقية	الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية	الضغوط العلائقية	
متوسط درجة الموافقة	3,115	3,020	3,575	2,948	3,142
الإنحراف المعياري	0,9460	0,3714	0,7642	0,7810	0,822
الترتيب التنازلي لمتوسط درجة الموافقة	2	3	1	4	/

يتبيّن من الجدول أعلاه، أنّ المصدر الذي حاز على استجابة عالية هو مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية بمتوسط استجابة بلغ (3,575) درجة بانحراف معياري (0,7642) درجة، وبذلك يعتبر المصدر الأكثر إثارة للضغوط المهنية مقارنة بباقي أبعاد المقياس، بينما حصلت باقي مصادر الضغوط المهنية للمقياس على إستجابة متوسطة بمتوسط درجة موافقة تراوح بين (2.948) و(3,115) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,374) و(0,946) درجة. أما ترتيب كل مصدر ضاغط في المقياس، فجاء بالمركز الأول مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية بمتوسط درجة موافقة بلغ(3,575) درجة بانحراف معياري (0,7642) درجة، وجاء بالمركز الثاني مصدر ضغوط طبيعة العمل بمتوسط استجابة قدره(3,115) درجة بانحراف معياري(0,9460) درجة، ثم جاء بالمركز الثالث مصدر الضغوط المادية والفيزيقية بمتوسط استجابة بلغ (3,020)درجة بانحراف معياري (0,3714)درجة، وأخيرا حلّ بالمركز الرابع مصدر الضغوط العلائقية، بمتوسط استجابة بلغ (2,948) درجة بانحراف معياري(0,7810) درجة وهي انحرافات معيارية كلها أقل من الواحد، ممّا تشير إلى الإتساق في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية ، والشكل التالي يبين مستوى الإستجابة للضغوط المهنية حسب محاور مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى أفراد عينة الدراسة.



شكل رقم (24): مستوى الإستجابة للضغوط المهنية حسب محاور المقياس لدى أفراد عينة الدراسة

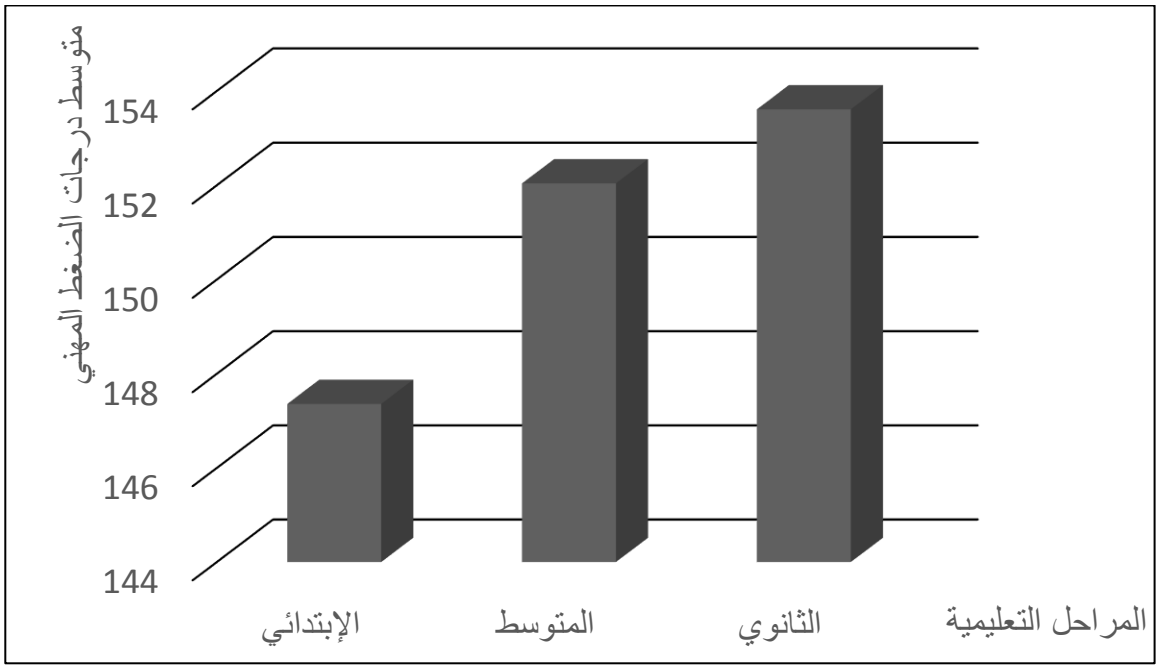
أما على مستوى متغيّر المرحلة التعليمية، فتراوح متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية بين(3,070) و(3,197) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,8295) و(0,8556) درجة، وهي درجات تعكس إستجابة "متوسطة" على أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية، والجدول التالي يشير إلى هذه الأرقام.

جدول رقم (17): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

بعض المؤشرات الإحصائية	المراحل التعليمية			الدرجة الكلية
	الإبتدائي	المتوسط	الثانوي	
متوسط درجة الموافقة	3,070	3,170	3,197	3,142
الإنحراف المعياري لدرجة الموافقة	0,8349	0,8556	0,8295	0,8222
متوسط درجات الضغط المهني	147,36	152,04	153,61	150,80
الإنحراف المعياري لدرجات المقياس	28,01	24,46	24,29	25,87
الترتيب التنازلي لمتوسط درجة المقياس	3	2	1	/

من خلال أرقام الجدول أعلاه، يتضح أنّ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية لدى أفرد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية بلغ (150,80) درجة بانحراف معياري (28,87) درجة، وهو يمثل نسبة (62,83%) من درجة المقياس الكلية البالغة (240) درجة. بينما على مستوى متغيّر المرحلة التعليمية، فبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم الإبتدائي (147,16) درجة بانحراف معياري (28,01) درجة، أما في مرحلة التعليم المتوسط فبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية (152,16) درجة بانحراف معياري (24,46) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم الثانوي (153,48) درجة بانحراف معياري (24,29) درجة، وهو أكبر متوسط حسابي لمستوى الضغوط المهنية.

وقد عرفت المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية ارتفاعاً بمقدار يزيد عن متوسط درجة المقياس البالغ (120) درجة، ممّا يدل على وجود مستوى ضغط مهني فوق المتوسط، بالإضافة إلى ذلك أن المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية شهد ارتفاعاً من مرحلة إلى أخرى، بشكل متصاعد يوافق ترتيب المراحل التعليمية الثلاثة، كما يلاحظ من الشكل التالي:



الشكل رقم (25): مستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

ولمعرفة ما إذا كان المدرسون يعانون من مستوى عال من الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

لإجراء اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية، تم استخدم اختبار Kolmogorov–Smirnov Test لعينة واحدة الذي يهدف لقياس ما إذا كان توزيع معين يختلف اختلافاً دالاً عن التوزيع الطبيعي أي اختبار الفرض الصفري الذي مفاده " درجات الضغط المهني حسب المراحل التعليمية تتوزع توزيعاً طبيعياً " والجدول التالي يبيّن نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر المرحلة التعليمية.

جدول رقم (18): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

المراحل التعليمية	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
ابتدائي	0,044	241	0,200	غير دال عند α=0,05
متوسط	0,053	211	0,200	غير دال عند α=0,05
ثانوي	0,051	203	0,200	غير دال عند α=0,05

يشير مؤشر مستوى الدلالة في الجدول أعلاه لدلالة الإختبار الفعلي، فهو مفهوم ظهر مع ظهور البرامج التطبيقية الإحصائية ويسمى في بعض البرامج P–value، ويهدف هذا المؤشر إلى الإستغناء عن استخدام الجداول الإحصائية. وبما أنّ قيمة مستوى الدلالة تساوي(0,20) وهي أكبر من مستوى (α=0,05) فقد تم قبول الفرضية الصفرية، ممّا يعني اعتداله التوزيع في كل المراحل التعليمية.

ثانيا: نتائج اختبار T لعينة واحدة One–Sample T Test

لتبيّان ما إذ كان المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي أعلى من متوسط درجة المقياس (المتوسط النظري للمقياس) بشكل جوهري، استخدمنا اختبارT لعينة واحدة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19): نتائج اختبارT لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية والمتوسط النظري للمقياس(120)، حسب متغيّر المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري للمقياس	الإنحراف المعياري	Tقيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ابتدائي	241	147,36	120	28,00	15,164	240	0,000	دال عند α=0,05
متوسط	211	152,04	120	24,46	19,030	210	0,000	دال عند α=0,05
ثانوي	203	153,61	120	24,28	19,717	202	0,000	دال عند α=0,05

من خلال نتائج الجدول أعلاه، يتبيّن أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من مستوى (α=0,05)، ممّا يدل أنّ المتوسطات الحسابية لمستويات الضغوط المهنية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي على مقياس مصادر الضغوط المهنية لا تساوي متوسط درجة المقياس (المتوسط النظري للمقياس)، بل تزيد عن متوسط درجة المقياس بشكل دّال، وعليه فقيمة المتوسط الحسابي التي تقل عن متوسط درجة المقياس تدل على ضغط مهني متدنٍ، وقيمة المتوسط الحسابي التي تزيد عن متوسط درجة المقياس تدل على ضغط مهني عالٍ. وبالتالي فإن المدرّسين في مختلف المراحل التعليمية الثلاثة يعانون من مستوى ضغوط مهنية عالية غير حادة، ممّا يدل على تحقق الفرضية الأولى للدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن مهنة التدريس مهنة إجتماعية ضاغطة، وهذا ما بيّنته العديد من الدراسات المحلية، العربية، والأجنبية. ولقد صنفت منظمة العمل الدولية مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا، فهي ظاهرة عالمية معترف بها، وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة، يرجع بعضها إلى شخصية المدرّس التي تحدّد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم، وما ينظم أو يقيّد عمله من قرارات ولوائح وقوانين، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الإجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المدرّس، ومدى تقديرها لدور المدرّس ولأهمية التعليم.

وتشير الدراسات إلى أن نوع العمل الذي يقوم به الفرد وما يتضمنه من واجبات ومسؤوليات وأعباء و طبيعة العلاقات السائدة في العمل والمكانة الإجتماعية التي توفرها للعامل و ظروف العمل يعتبر من المحددات المهمة لمقدار و نوع الضغط الذي يتعرّض له العامل، و بالتالي يرجع الارتفاع في مستوى الضغط لدى المدرّسين إلى طبيعة مهنة التدريس في حدّ ذاتها التي تفرض على المدرّس أعباء مهنية و مسؤوليات عديدة و أدوار مختلفة وأحيانا متناقضة إضافة إلى المكانة الإجتماعية التي توفرها مهنة التعليم للمدرّس مقارنة بالعمال في المهن الأخرى. فالمدرّس عنصر مهم وفعال في العملية التعليمية، لذلك يجب أن يتميز بإعداد مهني

وأكاديمي ونفسي لهذه المهنة النبيلة والصعبة في آن واحد كي يتمكن من التغلب على صعوباتها وأداء أدواره البيداغوجية والاجتماعية التي تمليها العملية التربوية على أحسن وجه.

وتتّفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط النفسية في مهنة التعليم، والتي بيّنت أنّ المدرّسين يعانون من الضغط المهني، وهذا ما أكدته جملة من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية.

ومن بين تلك الدراسات العربية دراسة بسطا لورانس (1990) التي توصلت إلى أنّ معظم مدرسي التعليم الأساسي و الإبتدائي بمحافظة القاهرة يعانون من ضغوط العمل ويتعرضون للانفعالات النفسية السلبية ، كالقلق ، والانزعاج ، وقلة الحيلة وعدم وجود صلاحيات مخولة لهم ...إلخ ، كما توصلت إلى أهم مصادر ضغوط العمل كما تدركها عينة الدراسة وهي: كثافة الفصول، مشكلات تتعلق بالنمو المهني، ومشكلات تتعلق بالتلاميذ، وتشمل هذه الأبعاد: ازدحام الفصول بالتلاميذ ، بطء الترقي الوظيفي للمدرّس، ضعف المرتبات، عدم وجود رعاية صحية مناسبة، استخفاف الإعلام بدور المدرس، عدم اهتمام ومتابعة أولياء التلاميذ لمستوى أبنائهم، النقل الآلي للتلاميذ بين الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية، عدم اهتمام التلاميذ بأداء واجباتهم، وجود صعوبات في تدريس بعض المتأخرين دراسيا. وقد أشارت دراسة الشهراني و رفاع(1995) أنّ (85%) من معلّمي و معلّمات العلوم بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة العربية السعودية يعانون من الإجهاد النفسي، كما بيّنت دراسة يوسف حرب محمد عودة(1998) أنّ (69،23%) من المدرّسين الفلسطينيين يعانون من ضغط العمل. وفي نفس الإتّجاه بّينت دراسة كل من عبد الفتاح وعماد الزغلول (2001) أن مدرّسي مديرية التربية بمحافظة الكرك بالمملكة الأردنية الهاشمية يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط المهنية.

أما فيما يخص الدراسات المحلية فقد توصلت دراسة ناصر الدين زبدي (2005) إلى أنّ أغلب أفراد عينة المدرّسين بصنفيهما المدرّسون الأصحاء و المصابون بأمراض جسمية يعانون من أثر العوامل المهنية الضاغطة التي تسبب لهم ضغطا يؤثر على معنوياتهم وحالتهم النفسية وهي : ظروف العمل التربوي، الإدارة التربوية وتعليماتها، علاقة المدرّس بمهنته، الإتصال بعقول غير ناضجة .كما بيّنت دراسة باهي سلامي (2008) و التي أجريت في أربع ولايات جزائرية و هي: الأغواط ،غرداية ، الجلفة ، المدية وجود مستويات عالية من الضغوط المهنية لدى مدرسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي. وفي نفس الإتّجاه توصّلت دراسة حمزة الأحسن (2015) إلى وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى (66,08%)من معلمي المرحلة

الابتدائية بسبب مصادر متعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل، والتلاميذ وأوليائهم، والسياسة التعليمية، والأجر والحوافز، والعلاقات المهنية، والنمو، والتطور المهني، والمكانة الإجتماعية.

في حين أثبتت الدراسات الأجنبية منها دراسة(1992) Dinham Steve تحت عنوان أسباب استقالة المدرّسين عن مهنة التدريس، وذلك بمقاطعة نيوويلز بأستراليا أنّ الإستقالة هي استجابة واضحة لتعّرض المدرّسين لضغوط قويّة جدا حيث عبّر مدرسو التعليم الإبتدائي عن وصولهم إلى نقطة حرجة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، بينما توصلت دراسة كل من Loiselle Jean; Royer Nicole et al(2001) إلى نتائج أهمّها أنّ مستوى الضغط لدى مدرّسي الكيبك بكندا بشكل عام يتراوح ما بين المتوسط والعالي.

أمّا من حيث ترتيب مصادر الضغوط المهنية نجد أن المصدر الذي حصل على استجابة عالية والأكثر تأثيرا في الإحساس بالضغط المهني هو مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية، يليه باقي المصادر الأخرى بدرجة استجابة متوسطة. إذ تعتبر المكانة الإجتماعية للمدرّس من المؤشرات التي تعكس أهمية التعليم والمعلّم في المجتمع ومن المؤشرات الدّالة على الرعاية والاهتمام الذي يحظى به المدرّس في المجتمع، وهذا ما يفسر موافقة غالبية أفراد عينة الدراسة بدرجة "عالية "على عبارة " أتألم من نظرة المجتمع السلبية لمهنة التدريس" والتي تحمل رقم (34) في المقياس، حيث بلغ متوسط إستجابة أفراد العينة على هذه العبارة (4,29) درجة على سلم مقياس مصادر الضغوط المهنية ذو(05) درجات. وقد ارتبطت مسألة التقدير الإجتماعي للمهنة بمقدار ما يكسبه صاحبها من مال وثروة، فالأجر الذي لا يلبي حاجات المدرّس ولا يشبع دوافعه ولا يحقق جميع مرافق الحياة، يزيد من شدة الضغط على المدرّس. إذ نجد معظم العبارات المتعلقة بمصدر الضغوط السياسة التعليمية نالت درجة موافقة تراوحت ما بين (3,98) و(4,22) درجة وهي درجات استجابة "عالية" تعكس غموض السياسة التعليمية وتغيراتها المستمرة خاصة مع تقليد المناهج الأجنبية، ممّا أدى الى عدم بلوغ الأهداف المنتظرة منها.

وجاء في المرتبة الثانية مصدر ضغط طبيعة العمل الذي يعكس معانات المدرّس الناجمة عن صعوبة مهنة التدريس كتعدد أدوار المدرّس، واكتظاظ الأقسام، ثقل المسؤولية المهنية، هذا ما جعل المدرّس يرى في مهنة التدريس مهنة متعبة جدا، حيث بلغ متوسط درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على عبارة "أرى أنّ مهنة التدريس متعبة" (4,23) درجة وبانحراف معياري

أقل من الواحد ممّا يدل على تقارب وارتفاع متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة. كما يشكل اكتظاظ الأقسام ظاهرة سائدة في المدارس الجزائريّة إذ يتجاوز عدد التلاميذ في القسم أحيانا (40) تلميذ ممّا يزيد من صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو ما يفسر موافقة غالبية أفراد عينة الدراسة بدرجة "عالية "على عبارة " يرهقني إكتظاظ الأقسام " والتي تحمل رقم(06) في المقياس، حيث بلغ متوسط إستجابة أفراد العينة على هذه العبارة (4,20)درجة، لكن ما يلفت الإنتباه هو أن رغم الصعوبات الناجمة عن مهنة التعليم إلاّ أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارة " أشعر بالندم لوجودي في مهنة التدريس" والتي تحمل رقم (13) في المقياس نالت على تقدير "ضعيف"، بمتوسط بدرجة موافقة بلغ (1,52) درجة . ويمكن تفسير هذه الإستجابة الضعيفة من باب ندرة مناصب الشغل خارج قطاع التربية والتعليم، أو من زاوية تعلّق المدرّس بمهنة التعليم رغم ما تحمله من متاعب.

بينما جاء بالمرتبة الثالثة مصدر الضغوط المادية والفيزيقية، إذ يدفع قلة الأجر في التعليم كثير من المدرّسين إلى البحث عن مصادر دخل أخرى تعينهم على الحياة وغالبا ما يكون ذلك على حساب نواح أخرى من أهمها سمعة المهنة، والواقع هو خير دليل على ذلك فقد صّرح بعض المدرّسين أن من بين أسباب تدني المكانة الاجتماعية للمدرس هو اشتغاله بالتجارة في الأسواق الشعبية قصد تغطية احتياجاته خاصة مع غلاء المعيشة، أو لجوء بعض المدرّسين بتقديم دروس خصوصية من أجل تحسين وضعيتهم المادية حتى أنها أصبحت ظاهرة واسعة الإنتشار في السنوات الأخيرة والتي مست كافة المراحل التعليمية. كما شكلّ غياب الطب المهني أحد الإنشغالات الهامة لدى افراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسط درجة موافقة أفراد العينة على عبارة "يزعجني غياب الطب المهني"(4,25) درجة والتي تحمل رقم (19) في المقياس، وهذا يدل على إهمال الصحة النفسية والجسدية للمدرّس، وهوما يفسر إنتشار الأمراض المهنية التي لها علاقة بالضغوط المهنية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة ناصر الدين زبدي (2008)، ودراسة باهي سلامي (2007). كما تشكل العوامل الفيزيقية أحداث ضاغطة على المدرس ــ كالضوضاء، التغير في درجة الحرارة، نقص الإضاءة، نقص الوسائل التعليمية ــ تؤثر سلبا على الراحة النفسية والجسدية للمدرّس ومن ثم على أداءه المهني، وهو ما يفسر موافقة غالبية أفراد عينة الدراسة بدرجة "عالية" على عبارة " يزيد نقص الوسائل التعليمية من توتري"، إذ بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة(3,67) درجة والتي تحمل الرقم (22) في المقياس.

أمّا مصدر الضغوط العلائقية احتلّ المرتبة الرابعة، إذ تُعد علاقة المدرس بتلاميذه من أكثر المصادر إثارة للضغوط خاصة مع انخفاض الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ و إنتشار العنف المقترف من قبل التلاميذ ، وهذا ما يفسر موافقة غالبية أفراد عينة الدراسة بدرجة "عالية "على عبارة "يزعجني لامبالاة أغلبية التلاميذ بالدراسة" والتي تحمل رقم (44) في المقياس، حيث بلغ متوسط إستجابة أفراد العينة على هذه العبارة (4,27) درجة ، كما جاءت درجة موافقة عينة الدراسة على عبارة رقم (48)"يضايقني إنتشار العنف في وسط المدرسي" بدرجة استجابة "عالية" حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة على هذه العبارة(4,26) درجة على مقياس مصادر الضغوط المهنية ، ممّا يدل على تفشي ظاهرة العنف في وسط المؤسسات التعليمية الجزائرية بشكل ملفت للإنتباه.

2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية: تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية.

قصد معرفة متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية، شكّلنا الجدول التالي الذي يوضّح الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا للمراحل التعليمية الثلاثة.

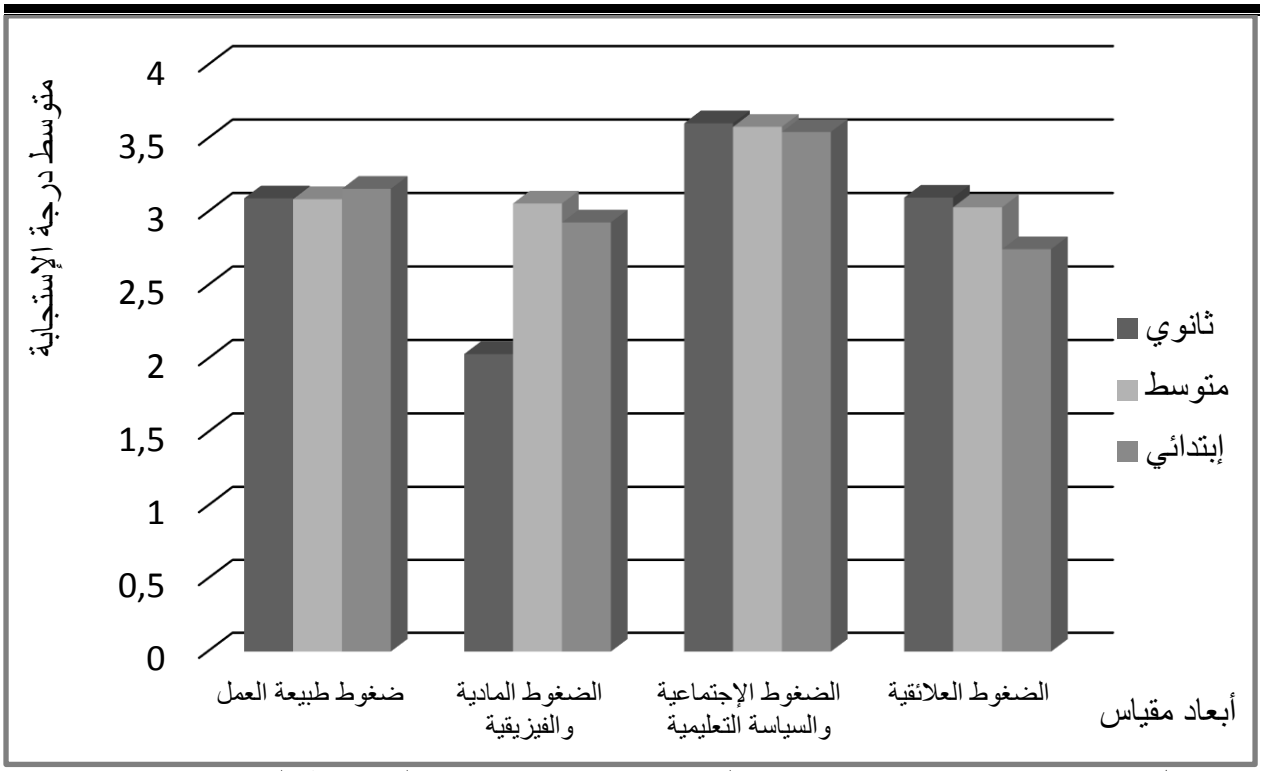
جدول رقم (20): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

الرقم	مصادر الضغوط المهنية	المراحل التعليمية								
		الإبتدائي			المتوسط			الثانوي		
		الترتيب	متوسط الموافقة	الإنحراف المعياري	الترتيب	متوسط الموافقة	الإنحراف المعياري	الترتيب	متوسط الموافقة	الإنحراف المعياري
1	ضغوط طبيعة العمل	2	3,158	0,953	2	3,088	0,942	2	3,093	0,914
2	الضغوط المادية والفيزيقية	3	2,929	0,603	3	3,058	0,506	4	2,033	0,561

3	الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية	1	3,545	0,514	1	3,580	0,737	1	3,604	0,564
4	الضغوط العلائقية	4	2,747	0,510	4	3,032	0,730	3	3,098	0,670
متوسط درجة الموافقة			3,070			3,170			3,197	
الإنحراف المعياري			0,8349			0,8556			0,8295	

استنادا إلى نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط، كما أن متوسط درجة الموافقة بين المراحل التعليمية الثلاثة تراوح بين(3,070) و(3,197) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,8295) و(0,8556) درجة، وهي درجات تعكس مستوى موافقة متوسطة. أمّا ترتيب موقع كل مصدر في المقياس، فجاء في المركز الأول مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية وذلك في كل المراحل التعليمية، حيث تراوح متوسط الإستجابة بين (3,545) و(3,604) درجة، وهو يدل على مكانة هذا المصدر في توليد الضغوط الهنية لدى المدرس، ثم يليه مصدر ضغوط طبيعة العمل بمتوسط درجة موافقة تتراوح بين (3,088) و(3,158) درجة، وجاء في المركز الثالث مصدر الضغوط المادية والفيزيقية في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط بمتوسط درجة موافقة تراوح بين (2,929) و (3,058) درجة على التوالي. أما مرحلة التعليم الثانوي فجاء بُعد الضغوط العلائقية بمتوسط درجة موافقة بلغ (3,093) درجة، وأخيرا حلّ بالمركز الرابع مصدر الضغوط العلائقية في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط بدرجة موافقة بلغت(2,747) و (3,032) درجة على الترتيب. أما في مرحلة التعليم الثانوي كان مصدر الضغوط المادية والفيزيقية، بمتوسط درجة موافقة بلغ (2,033) درجة وهو أقل متوسط درجة موافقة.

وعليه، فالمصدر الضاغط الذي حصل على استجابة عالية هو مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية، أما باقي المصادر الأخرى فنالت درجة موافقة متوسطة باستثناء مصدر الضغوط المادية والفيزيقية في مرحلة التعليم الثانوي الذي جاءت فيه درجة الموافقة منخفضة، كما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (26): مستوى الإستجابة لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر المرحلة التعليمية

وللتحقق من اختلاف مستوى الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعا لاختلاف المراحل التعليمية تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

لقد تبيّن عند عرض نتائج الفرضية الأولى من الدراسة، أن درجات الضغط المهني حسب متغير المرحلة التعليمية تتّبع التوزيع الطبيعي ـ أنظر جدول رقم (18) ـ وعليه أحد شروط تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الثانية متاح.

ثانيا: نتائج اختبار تجانس التباين

لمعرفة تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغير المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار Levene، والجدول التالي يعكس نتائج اختبار ليفن.

جدول رقم (21): نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين للمراحل التعليمية الثلاثة

قيمة الإختبار	درجة الحرية01	درجة الحرية02	مستوى الدلالة	الدلالة
3,218	2	652	0,041	دال عند α=0,05

يتضح من الجدول أعلاه أن شرط تجانس التباين غير محقق عند مستوى (α=0,05)، لذا تم رفض الفرض الصفري القائم على تجانس التباين في درجات مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية.

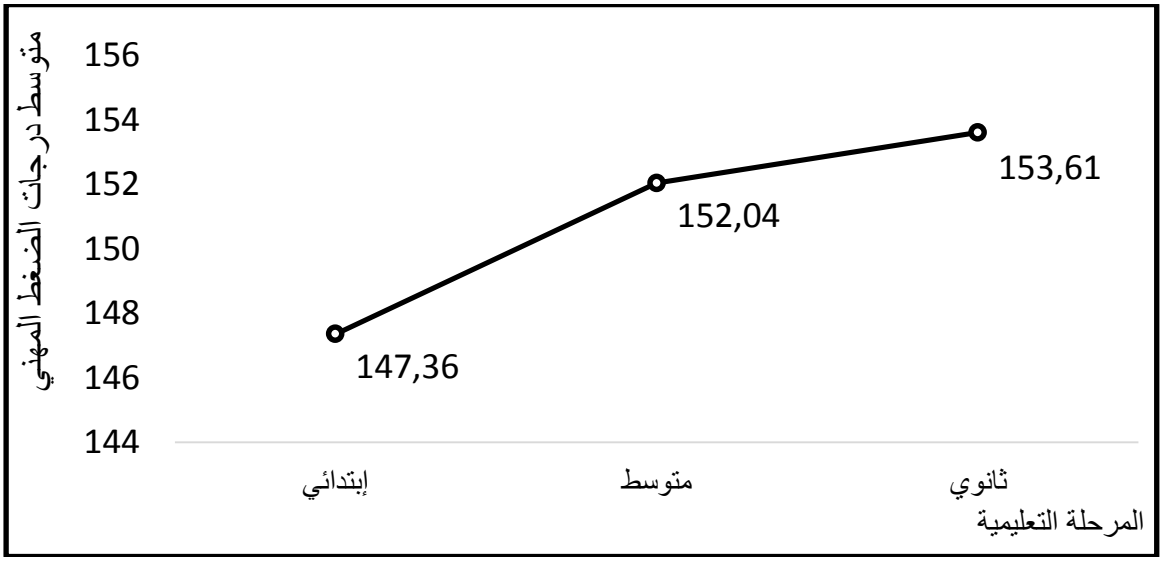
ثالثا: نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA

لتبيّان ما إذا كان هناك اختلاف في مســـتوى الضـــغوط المهنية لدى المدرّســـين تبعاً لإختلاف المرحلة التعليمية، شكلنا الجدول التالي الذي يُظهر بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لمتغيّر المرحلة التعليمية.

جدول رقم (22): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب المراحل التعليمية الثلاثة

المراحل التعليمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
إبتدائي	241	147,36	28,007	66	210
متوسط	211	152,04	24,459	96	206
ثانوي	203	153,61	24,284	48	225
المجموع	655	150,80	25,873	48	225

تشير أرقام الجدول أعلاه، أن هناك إتجاه متصاعد للمتوسطات الحسابية يوازي إتجاه متغيّر المرحلة التعليمية، حيث سجّل أعلى معدل ضغط مهني لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم الثانوي، بمتوسط حسابي بلغ(153,61) درجة بانحراف معياري (24,284) درجة، بينما يعود أدنى معدل ضغط مهني لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم الإبتدائي بمتوسط حسابي قدره (147,36) درجة بانحراف معياري (28,007) درجة، وقد بلغ أطول مدى لدرجات الضغط المهني في مرحلة التعليم الثانوي، إذ تراوح بين (48) و(255) درجة. والرسم البياني التالي يوضّح المتوسطات الحسابية لمتغيّر المرحلة التعليمية.



شكل رقم (27): المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

وجاءت نتائج تحليل التباين الأحادي حول فروق المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم(23): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية حسب متغير المرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
ما بين المراحل التعليمية (ما بين المجموعات)	4781,194	2	2390,597	3,60	0,028	دال عند α=0,05
ما بداخل المراحل التعليمية (ما بداخل المجموعات)	433004,400	652	664,117			
الكلي	437785,594	654	/			

يتضح من الجدول أعلاه، أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي عند مستوى دلالة (α=0,05) ، ممّا يدل أن متغيّر المرحلة التعليمية يُعد من المتغيرات التي تؤثر في مستوى الضغوط المهنية، لذا تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على أن المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية متساوية لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، ونقبل الفرض البديل الذي يقرّ بوجود على الأقل متوسطان حسابيان لمستوى الضغوط المهنية غير متساويان، وعليه تحققت الفرضية الثانية للدراسة .

ولمعرفة المقارنات الدّالة بين المراحل التعليمية الثلاثة قمنا بإجراء المقارنة البعدية باستخدام اختبارScheffe لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية ذات الدلالة الإحصائية الناتجة عن التحليل التباين الأحادي.

رابعا: نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه

أكدت نتائج تحليل التباين الأحادي على وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية، ممّا يستدعي إجراء كافة المقارنات الثنائية الممكنة لمتغيّر المرحلة التعليمية باستخدام اختبار شيفيه ـ الذي يبحث عن الإختلافات المعنوية بين جميع المقارنات الثنائية الممكنة ـ حيث جاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (24): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

مرحلة التعليم(i)	مرحلة التعليم (J)	فرق في المتوسط (J –i)	Sig	الدلالة
إبتدائي	متوسط	-4,68581	0,157	غير دال عند α=0,05
	ثانوي	-6,24906*	0,040	دال عند α=0,05
متوسط	إبتدائي	4,68581	0,157	غير دال عند α=0,05
	ثانوي	-1,56326	0,827	غير دال عند α=0,05
ثانوي	إبتدائي	6,24906*	0,040	دال عند α=0,05
	متوسط	1,56326	0,827	غير دال عند α=0,05

بيّنت نتائج اختبار شيفه أنّ مصدر الإختلاف في مستوى الضغط المهني ظهر بين مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الإبتدائي، حيث بلغ متوسط الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية(6,25) درجة لصالح مرحلة التعليم الثانوي وهذه الفروق دالة إحصائيا.

بينما الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم المتوسط جاء أقل حيث بلغ متوسط الفروق بينهما(1,56) درجة لصالح مرحلة التعليم الثانوي لكن هذه الفروق ليست لها دلالة إحصائية.

أما الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الإبتدائي، بلغ متوسط الفروق فيها(4,69) درجة لصالح مرحلة التعليم المتوسط، لكن هذه الفروق ليست لها أيضا دلالة إحصائية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في إطار خصائص كل مرحلة تعليمية، إذ تتميز مرحلة التعليم الثانوي عن مرحلة التعليم الإبتدائي بصعوبة المناهج الدراسية وهو ما يتطلب مستوى عال من الكفاءات والمهارات واستمرارية في تنميتها بما يواكب العصر. فالتلميذ في هذه المرحلة يتمتع بالمهارات اللازمة للبحث والاطلاع والرجوع إلى المصادر المختلفة لمواجهة تساؤلاته المختلفة. أن الغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة، لتحضير كل تلميذ إلى التعليم

العالي أو التعليم المهني، أما التعليم الإبتدائي فيهدف إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات وتنمية ذكاءه ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية. كما أن مؤسسات التعليم الثانوي تستقبل التلاميذ وهم في مرحلة المراهقة وهي مرحلة حرجة وحساسة في حياة التلميذ، حيث يعاني المراهق في هذه السن من عدة أزمات مرتبطة بنموه ودراسته ومستقبله وهذه التغيرات قد تسبب الكثير من القلق والعدوانية، وعيله تعتبر هذه المرحلة العمرية عاملا مهماً في إحداث الفروق في الشعور بالضغط المهني.

إضافة إلى ذلك فإن مرحلة التعليم الثانوي تختلف عن مرحلة التعليم الإبتدائي من حيث عدد المدرّسين. فمؤسسات التعليم الثانوي يكثر فيها عدد المدرّسين بتعدد التخصصات، حيث بلغ متوسط عدد المدرّسين في مرحلة التعليم الثانوي وفق عينة الدراسة (45) مدرس بالمقابل بلغ متوسط عدد المدرّسين في التعليم الإبتدائي (11) مدرّس، وهذا الفرق في العدد قد يؤثر على علاقات العمل بين المدرّسين خاصة في ظل عدم التعاون وعدم الثقة بين المدرّسين ممّا يولّد عناصر الكراهية والصراع واللاّمبالاة وعدم الإهتمام فيما بينهم. كما أن مؤسسات التعليم الإبتدائي تنتشر في أحياء صغيرة وقرى وأرياف وبالتالي تقل شدة الضغوط على عكس المدارس الثانوية التي تنتشر في المدن هذا ما يولد صراعات بين المدرّسين بسبب ضعف الروابط الشخصية بينهم، وهو ما يفسر احتلال مصدر الضغوط العلائقية في مرحلة التعليم الثانوي الترتيب الثالث بينما جاء هذا البعد في الترتيب الرابع في مرحلة التعليم الإبتدائي ـ أنظر الجدول رقم (20).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشهراني ورفاع (1995) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الإجهاد النفسي وأساليب التكيّف لدى معلّمي ومعلّمات العلوم بناءا على المرحلة التعليمية وموقع المدرسة، كما تتفق مع دراسة نظمي أبو مصطفى وياسر الأشقر(2011) اللذان بيّنا وجود فروق معنوية في الضغوط المهنية لدى المدرّس الفلسطيني تبعا لنوع المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة باهي سلامي(2007) التي لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي في الضغط المهني الأمر الذي يؤكد تأثر المدرّسين في المراحل التعليمية الثلاثة بمصادر ضغوط مهنية متشابهة.

3.عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة: تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن.

نال متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر السن على استجابة متوسطة، حيث تراوح متوسط درجة الموافقة بين(3,053) و(3,311) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,7861) و(0,8666) درجة. أما على مستوى أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية، فتراوح متوسط درجة الموافقة بين (2,849) و(3,741) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,655) و(0,9793) درجة وهي درجات موافقة تراوحت بين متوسطة وعالية، والجدول التالي يشير إلى هذه الأرقام.

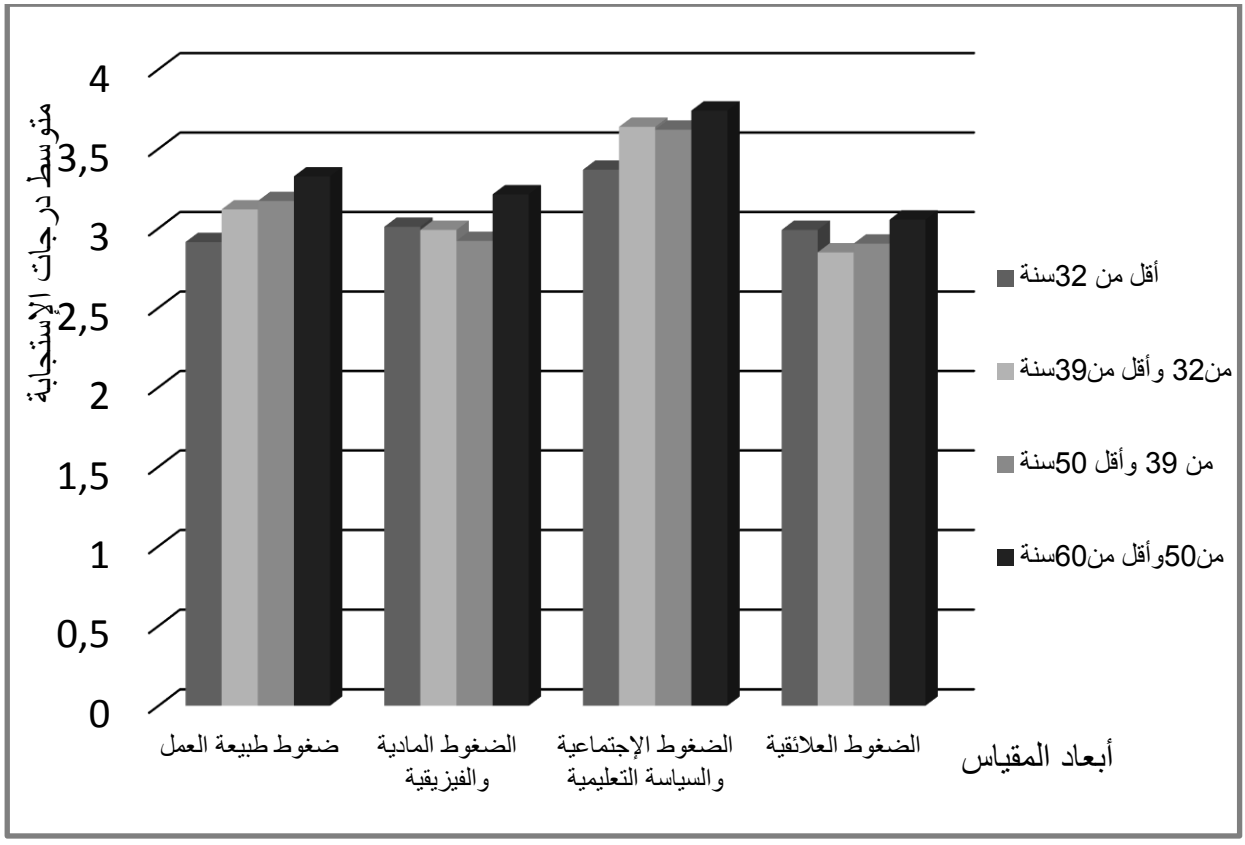
جدول رقم (25): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر السن

مصادر الضغوط المهنية	فئات السن											
	أقل من 32سنة			من32 وأقل من 39 سنة			من 39 وأقل 50 سنة من			من50وأقل 60 سنة من		
	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري
1- ضغوط طبيعة العمل	4	2,914	0,9077	2	3,119	0,9675	2	3,172	0,9675	2	3,327	0,9793
2- الضغوط المادية والفيزيقية	2	3,010	0,655	3	2,990	0,8462	3	2,921	0,788	3	3,214	0,7057
3- الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية	1	3,369	0,8099	1	3,639	0,7043	1	3,621	0,8056	1	3,741	0,7232
4- الضغوط العلائقية	3	2,990	0,7759	4	2,849	0,7956	4	2,904	0,8062	4	3,055	0,7662
متوسط درجة الموافقة	3,053			3,122			3,130			3,311		
الإنحراف المعياري	0,7861			0,8631			0,8666			0,8191		

تبيّن أرقام الجدول أعلاه، أنّ هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مصادر الضغوط المهنية باستثناء فئة المدرّسين صغار السن الذين تقل أعمارهم عن (32) سنة. أمّا

موقع كل مصدر ضاغط في المقياس، فجاء مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية بالمركز الأول في كافة فئات متغيّر السن. ثم جاء بالمركز الثاني مصدر الضغوط المادية والفيزيقية بالنسبة لفئة المدرسين صغار السن، أما باقي فئات متغيّر السن كان مصدر ضغوط طبيعة العمل. ثم جاء بالمركز الثالث مصدر الضغوط العلائقية بالنسبة لفئة المدرّسين صغار السن، بينما باقي فئات متغيّر السن جاء مصدر الضغوط المادية والفيزيقية. وأخيرا احتلّ بالمركز الرابع مصدر ضغوط طبيعة العمل في فئة المدرّسين صغار السن، أمّا باقي فئات متغيّر السن جاء مصدر الضغوط العلائقية.

وعلى العموم، سجّلت جميع أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر السن استجابة متوسطة، باستثناء مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية الذي حاز على استجابة عالية ماعدا فئة المدرّسين صغار السن التي نالت درجة موافقة متوسطة أقل من (3,5) درجة، كما يلاحظ من الشكل التالي:



شكل رقم (28): مستوى الإستجابة للضغوط المهنية تبعا لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغير السن

وللتأكد من وجود اختلاف في مستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر السن تم اتباع الخطوات الآتية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

لاختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الضغوط المهنية حسب متغيّر السن، تم استعمال اختبار كولموجروف ـ سميرنوف لعيّنة واحدة، حيث تحصّلنا على النتائج الموضّحة في الجدول التالي:

جدول رقم (26): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مصادر الضغوط المهنية تبعاً لمتغير السن

فئات متغير السن	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أقل من 32سنة	0,988	193	0,094	غير دال عند α=0,05
من32 وأقل من39سنة	0,985	140	0,055	غير دال عند α=0,05
من 39 وأقل 50سنة	0 ,993	192	0,200	غير دال عند α=0,05
من50وأقل من60سنة	0,987	130	0,200	غير دال عند α=0,05

تشير أرقام الجدول أعلاه أن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من(α=0,05)، وبالتالي تتبع درجات الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر السن التوزيع الطبيعي.

ثانيا: نتائج اختبار تجانس التباين

لمعرفة تجانس التباين في درجات الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغير السن، تم استخدام اختبار ليفن. وجاءت النتائج كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (27): نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين لمتغير السن

قيمة الإختبار	درجة الحرية01	درجة الحرية02	مستوى الدلالة	الدلالة
3,218	3	651	0,141	غير دال عند α=0,05

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من(α=0,05)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائم على تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر السن.

وهكذا فإن استقلالية مفردات فئات متغيّر السن عن بعضها البعض، وعشوائية المعاينة، واعتدالية التوزيع، فإنه يمكننا تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر السن.

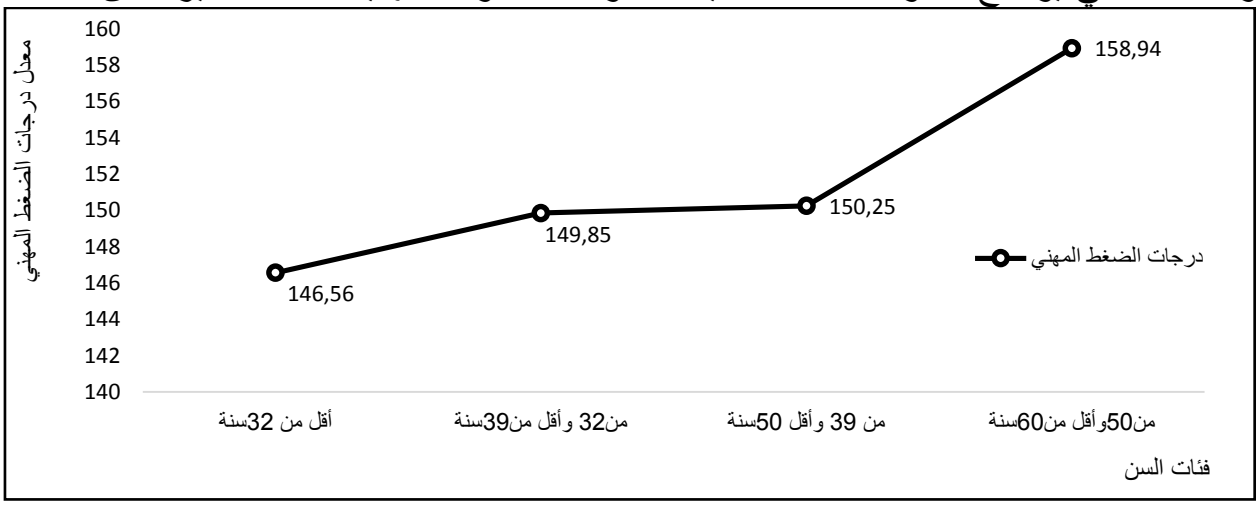
ثالثا: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

لإستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير السن، تطلب الأمر حساب بعض قيم مؤشرات الإحصاء الوصفي والتي نلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم (28): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغير السن

فئة السن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
أقل من 32سنة	193	146,56	27,34	48	210
من32 وأقل من39سنة	140	149,85	25,57	66	203
من 39 وأقل من50سنة	192	150,25	25,43	68	225
من50وأقل من60سنة	130	158,94	22,90	92	213
المجموع	655	150,80	25,87	48	225

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن أكبر معدل ضغط مهني لمستوى الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية يعود لفئة المدرسين كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين (50 وأقل من 60) سنة بمتوسط حسابي قدره(158,94) درجة بانحراف معياري(22,90) درجة، وسُجّل أصغر معدل ضغط مهني لمستوى الضغوط المهنية في فئة المدرّسين صغار السن الذين تقل أعمارهم عن(32) سنة بمتوسط حسابي بلغ(147,36) درجة بانحراف معياري (27,34) درجة، بينما سجّلت أعلى درجة ضغط مهني في فئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم بين(39وأقل من50) سنة، وأدنى درجة ضغط مهني سجّلت في فئة المدرّسين صغار السن. والشكل التالي يوضّح المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر السن.



شكل رقم (29): المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية حسب متغيّر السن

وجاءت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حول وجود اختلاف في مستوى الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر السن على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (29): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر السن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
ما بين فئات السن (ما بين المجموعات)	12256,796	3	4085,599	6,250	0,000	دال عند α=0,05
ما بداخل فئات السن (ما بداخل المجموعات)	425528,798	651	653,654			
الكلي	437785,594	654				

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية، إذ أن قيمة مستوى الدلالة أصغر (α=0,05)، ممّا يدل على أنّ متغيّر السن يُعد من العوامل المؤثرة في مستوى الضغوط المهنية، وهو ما استدعى رفض الفرض الصفري الذي ينص على أن المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية متساوية حسب فئات متغيّر السن، وعليه تحققت الفرضية البديلة التي تقرّ بوجود على الأقل متوسطان حسابيان لمستوى الضغوط المهنية غير متساويان، الأمر الذي تطلب إجراء المقارنة البعدية باستخدام اختبار Scheffe الذي يبحث عن الإختلافات المعنوية بين جميع المقارنات الثنائية الممكنة.

رابعا: نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه

أكّدت نتائج تحليل التباين الأحادي على وجود فروق بين المتوسطات الحسابية وفق متغيّر السن، ممّا استدعى البحث في كافة المقارنات الثنائية لفئات متغيّر السن لتحديد المقارنات ذات دلالة إحصائية. والجدول التالي يعكس المقارنات الثنائية الدالة بين المتوسطات الحسابية حسب متغيّر السن.

جدول رقم(30): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر السن

فئات السن(i)	مرحلة التعليم (j)	فرق في المتوسط (i–j)	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من 32سنة	من32وأقل من39سنة	3,29–	0 ,720	غير دال عند α=0,05
	من39وأقل من50سنة	3,69–	0,573	غير دال عند α=0,05
	من50وأقل من60سنة	*12,37–	0,000	دال عند α=0,05
من 32 وأقل من39سنة	أقل من 32سنة	3,29	0,720	غير دال عندα=0,05
	من39وأقل من50سنة	0,40–	0,999	غير دال عندα=0,05
	من50وأقل من60سنة	*9,09–	0,037	دال عندα=0,05
من 39وأقل من 50سنة	أقل من 32سنة	3,69	0,573	غير دال عندα=0,05
	من39وأقل من50سنة	0,40	0,999	غير دال عندα=0,05
	من50وأقل من60سنة	*8,69–	0,031	دال عند α=0,05
من50وأقل من60سنة	أقل من 32سنة	*12,37	0,000	دال عندα=0,05
	من32وأقل من39سنة	*9,09	0,037	دال عند α=0,05
	من39وأقل من50سنة	*8,69	0,031	دال عند α=0,05

يتبين من الجدول أعلاه، أن المقارنات الثنائية ذات دلالة إحصائية جاءت بين فئة المدرسين الذين تتراوح أعمارهم بين (50 وأقل من60) سنة مع باقي الفئات الأخرى، لكون قيم مستوى الدلالة في هذه المقارنات الثنائية أقل من (α=0,05)، أما باقي المقارنات الثنائية الأخرى لمتغيّر السن لم تسجّل أي فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار تدهور القدرات العقلية والجسمية الذي يصاحب الفرد مع التقدّم في السن، نظرا لأن مواجهة الضغوط المهنية تتطلب طاقة وبذل جهد كبيرين، وعليه فإنّ مقدار الضّغط المهني يزداد مع تقدّم الفرد في العمر، لذلك ظهرت الفروق بشكل واضح لدى فئة المدرّسين كبار السن مقارنة بباقي فئات متغير السن، وهذا يعكس تراكم مصادر الضغوط لدى هذه الفئة من بينها صعوبة التحّول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة التعليم الحديثة التي تتطلب مهارات معينة يصعب استيعابها ومسايرتها. كما أن المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط شهدت ارتفاعا تصاعديا من فئة إلى أخرى ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية لفئة المدرّسين كبار السن (158,94) درجة بانحراف معياري (22,90) درجة على مقياس مصادر الضغوط، بينما فئة المدرّسين صغار السن فبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية (146,56) درجة بانحراف معياري (27,34) درجة، بفارق

مقداره (12,41) درجة لصالح فئة المدرّسين كبار السن وهو فرق دال احصائيا، لهذا نجد المدرّسون في مختلف المراحل التعليمية يطالبون بإبقاء التقاعد النسبي نتيجة الإنهاك والتعب الناجمين عن طبيعة المهنة التي أقل ما توصف به بأنها من بين الأكثر المهن الإجتماعية الضاغطة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة Basta Lawrence (1990) التي بيّنت وجود فروق في الإحساس بالضغط المهني تبعا لمتغيّر السن، لكن هذه الفروق تعود لصالح المتخرجين حديثا أو صغار السن من المدرّسين، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة وسام بريك (2001) أن المدرّسين الأصغر سنا أكثر شعورا بالضغوط المهنية من غيرهم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشهراني ورفاع(1995) التي أكّدت أنّ السن لم يكن له أثر في درجة الإجهاد النفسي، كما تختلف مع نتائج دراسة محمد بوفاتح (2013) الذي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في الضغوط النفسية تعزى لمتغيّر السن.

4. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة: تختلف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية.

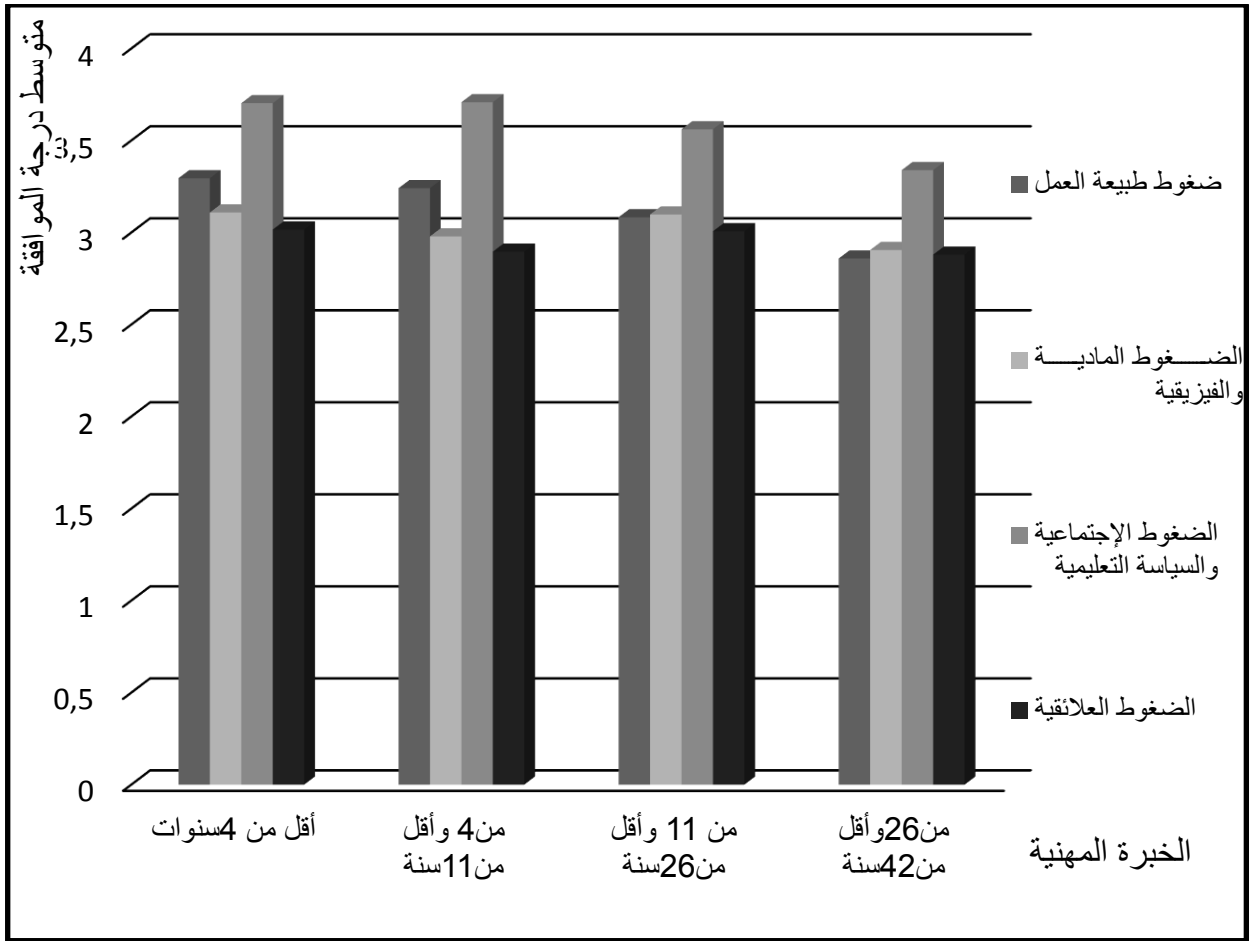
نال متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية على استجابة متوسطة، حيث تراوح متوسط درجة الموافقة بين(2,976) و(3,258) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين(0,7772) و(0,8883) درجة وهي أقل من الواحد ممّا يدل على تقارب في درجة الموافقة بين أفراد العينة. أما على مستوى أبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية فتراوح متوسط درجة الموافقة بين(3,295) و(3,703) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,132) و(0,9586) درجة، وهي استجابات متوسطة وعالية، كما تشير إليها أرقام الجدول التالي:

جدول رقم (31): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متوسط درجة الموافقة وتبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

مصادر الضغوط المهنية	فئات الخبرة المهنية											
	أقل من 4سنوات			من4وأقل من11سنة			من11وأقل من26سنة			من26وأقل من42سنة		
	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري
5- ضغوط طبيعة العمل	4	2,859	0,929	3	3,083	0,5971	2	3,241	0,9778	2	3,295	0,9586
6- الضغوط المادية والفيزيقية	2	2,905	0,6768	2	3,098	0,0561	3	2,979	0,8087	3	3,109	0,7483
7- الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية	1	3,339	0,7211	1	3,561	0,132	1	3,708	0,824	1	3,703	0,7232
8- الضغوط العلائقية	3	2,880	0,7436	4	3,007	0,137	4	2,896	0,8149	4	3,016	0,7733
متوسط درجة الموافقة	2,976			3,166			3,179			3,258		
الإنحراف المعياري	0,7772			0,839			0,8883			0,8264		

تشير أرقام الجدول أعلاه، أن هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مصادر الضغوط المهنية بين فئتي المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة (من 11 وأقل من 26) سنة والطويلة جدا (من26 وأقل من42) سنة. أما بالنسبة لترتيب موقع كل مصدر ضاغط في المقياس، فجاء بالمركز الأول مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية وذلك في جميع فئات متغيّر الخبرة المهنية ، و حلّ بالمركز الثاني مصدر ضغوط طبيعة العمل للفئتين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة اللتين غطّتا مجال الخبرة المهنية أقل من(11) سنة، أمّا الفئتين ذوى الخبرة الطويلة والطويلة جدا فكان مصدر ضغوط طبيعة العمل، ثم جاء في المركز الثالث مصدر الضغوط العلائقية بالنسبة للمدرسين ذوي الخبرة القصيرة(أقل من4) سنوات ، ومصدر ضغوط طبيعة العمل لفئة المدرّسين ذوي الخبرة المتوسطة(بين 4 وأقل من11) سنة، ومصدر الضغوط المادية والفيزيقية للفئتين ذوي الخبرة الطويلة والطويلة جدا،وحلّ بالمركز الرابع مصدر ضغوط طبيعة العمل للمدرّسين ذوي الخبرة القصيرة أما باقي فئات متغيّر الخبرة فكان مصدر الضغوط العلائقية.

وعليه، فإن المصدر الضاغط الذي حصل على أكبر متوسط درجة موافقة هو مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية ثم يليه باقي محاور مقياس مصادر الضغوط المهنية بمتوسط درجة موافقة تراوح بين (2,886) و(3,214) درجة، والشكل التالي يبيّن الإختلاف في مستوى الإستجابة للضغوط المهنية تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.



شكل رقم (30): مستوى درجة الموافقة لمحاور مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية وفق متغيّر الخبرة المهنية تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

ولتبيّان ما إذا كانت درجات الضغوط المهنية وفق متغيّر الخبرة المهنية، تتبع التوزيع الطبيعي، تم استعمال اختبار كولموجروف ـ سميرنوف لعينة واحدة، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (32): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

فئات متغيّر الخبرة المهنية	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أقل من 4 سنوات	0,065	169	0,077	غير دال عند α=0,05
من 4 وأقل من 11 سنة	0,055	165	0,200	غير دال عند α=0,05
من11 وأقل من26 سنة	0,063	169	0,097	غير دال عند α=0,05
من 26 وأقل من42 سنة	0,056	152	0,200	غير دال عند α=0,05

يتّضح من الجدول أعلاه، أنّ جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (α=0,05)، وبالتالي تمثل درجات الضغوط المهنية على مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر الخبرة المهنية توزيعا طبيعيا. وعليه يمكن استكمال تحليل التباين الأحادي.

ثانيا: نتائج اختبار تجانس التباين

لاختبار تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية، تم استخدم اختبار ليفن، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (33): نتائج اختبار ليفن لفحص تجانس التباين حسب متغير الخبرة المهنية

قيمة الإختبار	درجة الحرية01	درجة الحرية02	مستوى الدلالة	الدلالة
0,782	3	651	0,504	غير دال عند α=0,05

يتبيّن من الجدول أعلاه، أن شرط التجانس محقّق، لكون قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0,05)، لذا نقبل الفرض الصفري القائم على تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية.

ثانيا: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

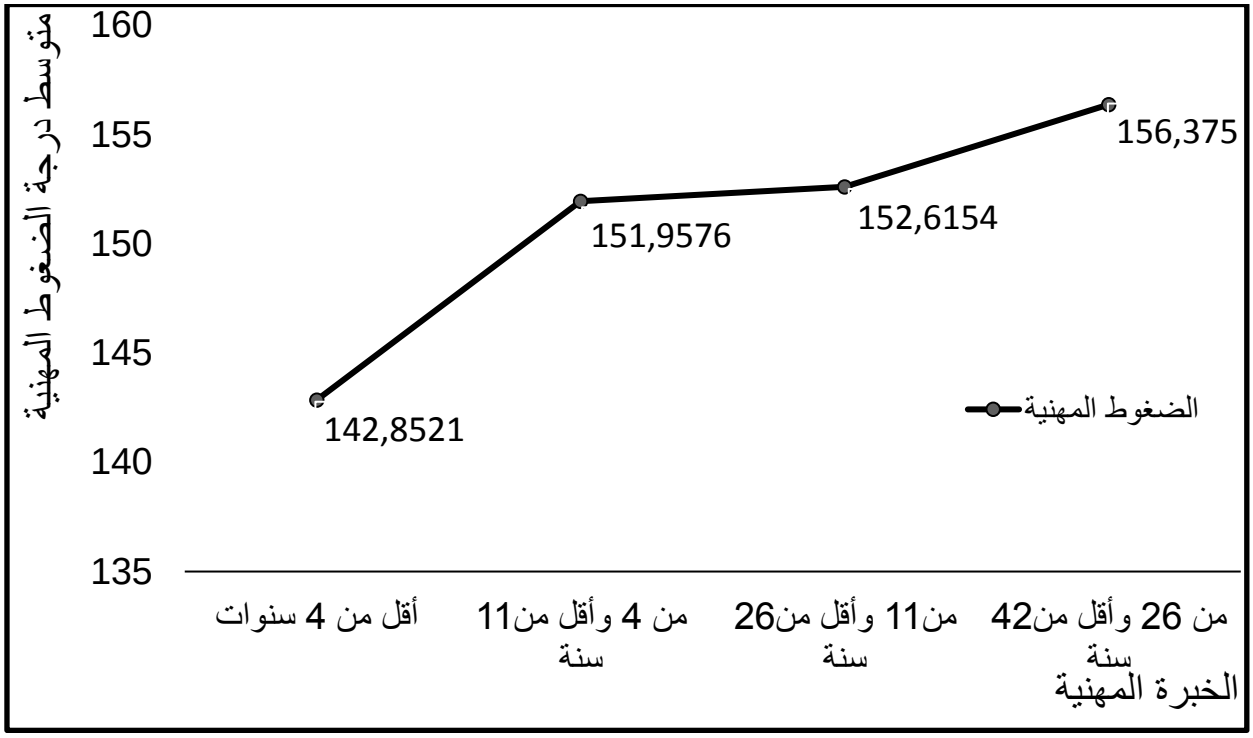
لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في مستويات الضغوط المهنية لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية، شكلنا الجدول التالي الذي يتضمن بعض المؤشرات الإحصائية.

جدول رقم (34): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومدى الدرجات لمقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية

متغيّر الخبرة المهنية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
أقل من 4 سنوات	169	142,8521	24,98134	66	199
من4 وأقل من11 سنة	165	151,9576	27,45581	48	210
من11 وأقل من26 سنة	169	152,6154	24,80639	93	225

من26 وأقل من42 سنة	152	156,3750	24,38076	68	206
المجموع	655	150,8031	25,87271	48	225

تشير أرقام الجدول أعلاه، إلى وجود ترتيب تصاعدي للمتوسطات الحسابية يساير ترتيب فئات متغيّر الخبرة المهنية، إذ نجد أكبر معدل لمستوى الضغوط المهنية في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة جدا (بين 26 وأقل من 42) سنة، بمتوسط حسابي بلغ (156,38) درجة بانحراف معياري (24,38) درجة، بينما سجّل أصغر معدل ضغط لمستوى الضغوط المهنية في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية القصيرة (أقل من4) سنوات بمتوسط حسابي قدره(142,85) درجة بانحراف معياري(24,98) درجة. وسجّلت أعلى درجة ضغط مهني (225) درجة في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة، وأدنى درجة(48) درجة سجّلت في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المتوسطة. والشكل التالي يوضّح المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية.



شكل رقم (31): المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية

ولإجراء تحليل التباين الأحادي على متغيّر الضغوط المهنية لدى أفراد العينة تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية شكّلنا الجدول التالي:

جدول رقم (35): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
ما بين فئات الخبرة المهنية (ما بين المجموعات)	16177,964	3	1079,395	8,327		دال عند α=0,05
ما بداخل فئات الخبرة المهنية (ما بداخل المجموعات)	421607,630	651	667,508			
الكلي	437785,594	654				

أوضح الجدول أعلاه، أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط حسب متغيّر الخبرة المهنية، لكون قيمة مستوى الدلالة أصغر من (α=0,05)، ممّا يعني أن متغيّر الخبرة المهنية في مهنة التدريس يُعتبر من العوامل المؤثرة في تحديد الإختلاف في مستوى الضغوط المهنية لدى المدرّسين، وعليه تحققت الفرضية البديلة التي تقر بوجود على الأقل متوسطان حسابيان لمستوى الضغوط المهنية غير متساويان حسب متغير الخبرة المهنية.

رابعا: نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شفيه

بيّنت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية، لذلك نبحث في كافة المقارنات الثنائية الممكنة لمختلف فئات متغيّر الخبرة المهنية باستخدام اختبار شيفيه، وكانت النتائج على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم(36): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية(i)	مرحلة التعليم (J)	فرق في المتوسط (i- J)	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من4سنوات	من4 وأقل من11سنة	-9,10550*	0,014	دال عند α=0,05
	من11وأقل من26سنة	-9,76331*	0,006	دال عند α=0,05
	من26وأقل من42سنة	-13,52293*	13,5-	دال عند α=0,05
من4 وأقل من11سنة	أقل من4سنوات	9,10550*	0,014	دال عند α=0,05
	من11وأقل من26سنة	-0,65781	0,997	غير دال عندα=0,05
	من11وأقل من26سنة	-4,41742	0,497	غير دال عندα=0,05

من11وأقل من26سنة	أقل من4سنوات	9,76331 *	0,006	دال عند α=0,05
	من4 وأقل من11سنة	0,65781	0,997	غير دال عندα=0,05
	من26 وأقل من42	3,75962-	0,627	غير دال عندα=0,05
من26وأقل من42سنة	أقل من4سنوات	13,52293*	0,000	دال عند α=0,05
	من4 وأقل من11سنة	4,41742	0,497	غير دال عندα=0,05
	من11وأقل من26سنة	3,75962	0,627	غير دال عندα=0,05

أظهرت نتائج اختبار شيفه أنّ الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية ذات الدلالة الإحصائية حسب متغيّر الخبرة المهنية جاءت بين فئة المدرّسين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 04)سنوات مع باقي الفئات الأخرى، لكون قيم مستوى الدلالة أصغر من (α=0,05) في هذه المقارنات الثنائية، بينما باقي المقارنات الثنائية لمتغيّر الخبرة المهنية لم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية.

لكن إذا تفحصنا فئة المدرّسين التي أحدثت فروق ذات دلالة إحصائية نجدها في الأصل لها علاقة بالسن أكثر ما لديها علاقة بالخبرة المهنية، إذ شكلت نسبة المدرّسين الذين تقل خبرتهم التدريسية عن(04) سنوات لا تتجازر أعمارهم(35) سنة (84,6%)، وهو ما يدعونا إلى تفسير نتيجة الدراسة من باب افتقار أفراد عينة الدراسة للخبرة المهنية، حيث وصلت نسبة أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين(22 وأقل من50) سنة لا تتجاوز سنوات خبرتهم التدريسية عن (05) سنوات نحو(40%)من حجم عينة الدراسة ، بل أكثر من ذلك نجد أكثر من نصف عدد المدرّسين لا تزيد خبرتهم التدريسية عن (10) سنوات ، وهذا بدوره يعكس حدة مشكلة البطالة في الجزائر التي مسّت جميع شرائح المجتمع بما فيها الإطارات، كما جاء ترتيب المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير الخبرة المهنية بشكل متصاعد مع فئات متغيّر الخبرة المهنية ـ أنظر الشكل رقم (31) ـ بدلا من أن يكون بشكل متنازل مع فئات الخبرة المهنية. وعليه نعتبر متغيّر الخبرة المهنية في هذه الحالة متغير محايد في تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى المدرّسين.

وتعمل الخبرة المهنية في ميدان التعليم دور مؤثر في خفض الضغط الناجم عن المهنة، إذ تنشأ ألفة من المواجهة المتكررة للمواقف الضاغطة والتدريب على الإستجابة للتعامل مع الموقف وفي ضوء ذلك سيختلف مستوى الضغط بالنسبة للمدرّس الذي يتعرض له في حال تكراره، وسيعمل المدرّس على تعديل وانتقاء ردود الأفعال المناسبة لذلك الموقف، وبهذا يكون قد تكيّف مع الموقف الضاغط واستطاع أن يواجهه ويتعامل معه والتخلص من الشعور

بالضغط عند مواجهته الموقف نفسه. كما تسمح الخبرة المهنية في إطار علاقات العمل باكتساب وتبادل العديد من الأفكار والمهارات والخبرات الجديدة خاصة بين المدرّسين، ممّا يُنمي لديهم القدرة على مواجهة الضغوط الواقعة عليهم، وزيادة من فرص التحكم في مسببات ضغوط العمل.

كما يمكن أن تفسر نتيجة الدارسة أيضا أن الضغوط المهنية حالة تؤثّر في الجوانب النفسية والإنفعالية والصحية للمدرّس في حالة استمراريتها، ممّا قد يتطلب الأمر أساليب فعّالة لمواجهتها والتكيف معها بغض النظر عن الخبرة المهنية للمدرّس سواء كانت قصيرة، متوسطة، أو طويلة.

وتتّفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة محمد بوفاتح (2013) والتي أكّدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين الجزائريين في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، ودراسة نجاة جميل نصر الله البدور(2006) التي بيّنت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

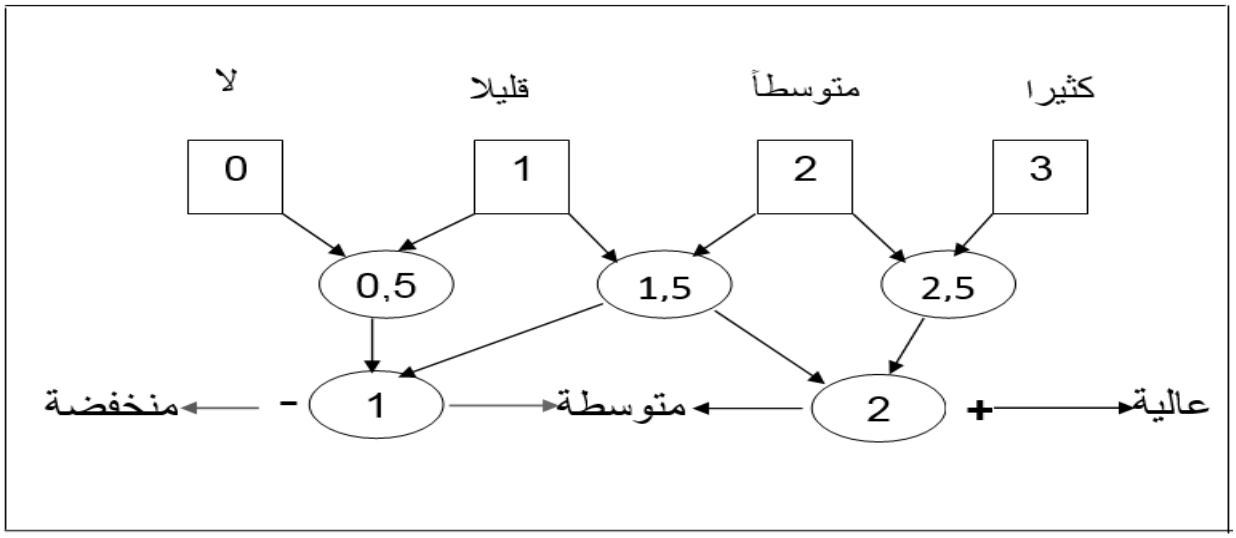
وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة باهي سلامي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق بين مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي في درجة شعورهم بالضغط المهني تعزى إلى عامل الخبرة المهنية، حيث تبيّن أن المدرّسين الذين تتراوح مدة خبرتهم المهنية بين (10-20) سنة أكثر شعورا بالضغط، ثم تليها فئة المدرّسين الذين تزيد خبرتهم عن (20) سنة، وأخيرا فئة المدرّسين الذين تقل مدّة خبرتهم عن (10) سنوات. كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من Loiselle Jean ; Royer Nicole et al(2001) حيث بيّنوا أنّ المدرّسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة أكثر من(16) سنة هي الفئة التي سجّلت أعلى مستويات الضغط على جميع محاور المقياس بالمقارنة مع المدرّسين الذين تقل مدة خبرتهم المهنية عن(6) سنوات والمدرسين الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين (6 ـ 14) سنة، وهذا على عكس دراسة(1991) Farber التي بيّنت أنّ الضغوط النفسية لدى المدرّسين ذوي الخبرة التدريسية المحدودة أكثر شعورا بالضغوط النفسية مقارنة بالمدرّسين ذوي الخبرة الطويلة، كما بينت دراسة نظمي أبو مصطفى وياسر حسن الأشقر(2011) وجود فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية، أما دراسة (2010) Chan et al أظهرت أن المدرّسين الذين تتراوح سنوات الخدمة لديهم ما بين سنة و(5) سنوات سجّلوا مستوى عاليا من

الضغط يتراوح ما بين(91,6% –97,3%). بينما أظهرت دراسة Sanja Smojver et al (2005) أن معلّمات الروضة ذوي الخبرة المهنية الأكبر (أكثرمن28سنة من خبرة العمل) أظهروا شعورا أكبر بظروف العمل الضاغطة أكثر من زميلاتهن الأصغر سناً.

5. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

تنص الفرضية الخامسة: تختلف مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية.

لتسهيل عرض نتائج الدراسة تّم تحويل فئات الإستجابة (لا، قليلا، متوسط، كثيرا) لمقياس دافعية الإنجاز إلى ثلاثة فئات فقط هي:(استجابة عالية، استجابة متوسطة، استجابة منخفضة)، فتكون الإستجابة "عالية" عندما يتراوح متوسط درجة الإستجابة بين درجتان وثلاثة درجات، بينما تكون الإستجابة "متوسطة "عندما يتراوح متوسط درجة الإستجابة بين درجة واحدة وأقل من درجتين، وتكون الإستجابة "منخفضة " عندما تكون متوسط درجة الإستجابة أقل من درجة واحدة، كما يتضح ذلك من الشكل التالي:



شكل رقم (31): مستويات فئات الإستجابة وحدودها لمقياس دافعية الإنجاز (من اعداد الباحثة)

وعليه، حازت درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز على استجابة "عالية"، حيث بلغ متوسط الإستجابة(2,573) درجة بانحراف معياري (0.2738) درجة وهي أقل من الواحد، ممّا يدل على تقارب استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز.أما على مستوى أبعاد المقياس فتراوح متوسط درجة الإستجابة لدى أفراد عينة الدراسة بين (2,474) و(2,621) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,2074) و(0,3661)

درجة وهي متوسطات حسابية تشير إلى استجابة "عالية " وفي كافة أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، والجدول التالي يشير إلى هذه الأرقام:

جدول رقم (37): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز

المؤشرات الإحصائية	أبعاد مقياس دافعية الإنجاز					الدرجة الكلية للمقياس
	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	
متوسط درجة الإستجابة	2,580	2,596	2,592	2,621	2,474	2,573
الانحراف المعياري	0,3661	0,2258	0,313	0,2074	0,2608	0.2738
متوسط درجة الدافعية	25,80	25,96	25,92	26,21	24,74	128,64
الإنحراف المعياري	4,302	3,195	3,223	3,153	2,851	13,272
الترتيب التنازلي للأبعاد	4	2	3	1	5	/

يتّضح من الجدول أعلاه، أنّ بُعد الشعور بأهمية الزمن جاء بالمركز الأول، بمتوسط إستجابة بلغ (2,621) درجة بانحراف معياري (0,21) درجة، وجاء بالمركز الثاني بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، بمتوسط استجابة قدره (2,596) درجة بانحراف معياري (0,23) درجة، ثم جاء بالمركز الثالث بُعد المثابرة، وقد بلغ متوسط الإستجابة (2,592) درجة بانحراف معياري (0,31) درجة، وحلّ بعده بُعد الشعور بالمسؤولية في المركز الرابع بمتوسط استجابة بلغ (2,580) درجة بانحراف معياري (0,37) درجة ، وجاء بالمركز الخامس بُعد التخطيط للمستقبل، بمتوسط استجابة قدره (2,474)درجة بانحراف معياري (0,26) درجة، وهي درجات متقاربة ومرتفعة.

كما تشير أرقام الجدول رقم (37) أيضا أن المتوسط الحسابي لمستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (128,64) درجة بانحراف معياري (13,272) درجة، وهو ما يمثّل نسبة (85,76 %) من درجة المقياس الكلية البالغة(150) درجة، وهي نسبة تعكس مستوى عال لدافعية الإنجاز. أما على مستوى أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، فتراوحت المتوسطات الحسابية بين(24,74) و(25,96) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين(24,74) و(26,21) درجة، وهي درجات تعكس استجابة عالية، خاصة إذا علمنا أنّ الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس تبلغ (30) درجة. أما حسب متغيّر المرحلة التعليمية ، فقد تراوح متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز بين(2,55)و(2,6)درجة بانحرافات معيارية تراوحت

بين (0,255) و(0,3033)درجة وهي متوسطات حسابية تشير إلى استجابة عالية ومتقاربة و في كافة المراحل التعليمية الثلاثة، حيث بلغ متوسط الإستجابة في مرحلة التعليم الإبتدائي(2,60) درجة بانحراف معياري (0,27)، بينما في مرحلة التعليم المتوسط بلغ متوسط الإستجابة(2,55) درجة بانحراف معياري(0,30) درجة، وأخيرا في مرحلة التعليم الثانوي بلغ متوسط الإستجابة(2,57) درجة بانحراف معياري (0,26) درجة، كما يتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (38): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط درجة الإستجابة وتبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

الرقم	أبعاد المقياس	المراحل التعليمية								
		الإبتدائي			المتوسط			الثانوي		
		الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري
1	الشعور بالمسؤولية	4	2,602	0,6039	4	2,541	0,6449	1	2,594	0,5665
2	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	3	2,630	0,458	3	2,562	0,5215	2	2,593	0,458
3	المثابرة	2	2,627	0,5552	2	2,568	0,5849	4	2,575	0,5416
4	الشعور بأهمية الزمن	1	2,656	0,4527	1	2,619	0,4605	3	2,583	0,458
5	التخطيط للمستقبل	5	2,483	0,503	5	2,460	0,5302	5	2,478	0,5069
متوسط الإستجابة		2,600			2,550			2,565		
الإنحراف المعياري		0,2702			0,3033			0,255		

من خلال الجدول أعلاه، يتبيّن أن هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط، حيث جاء في المركز الأول في هاتين المرحلتين بُعد الشعور بأهمية الزمن، يليه بُعد المثابرة في المركز الثاني، ثم بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع في المركز الثالث، وجاء في المركز الرابع بُعد الشعور

بالمسؤولية، وحل أخيرا في المركز الخامس بُعد التخطيط للمستقبل. أما الترتيب التنازلي للأبعاد في مرحلة التعليم الثانوي جاء في المركز الأول بعد الشعور بالمسؤولية، يليه بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع في المركز الثاني، ثم بُعد الشعور بأهمية الزمن بالمركز الثالث، وجاء في المركز الرابع بُعد المثابرة، وحلّ أخيرا في المركز الخامس بُعد التخطيط للمستقبل، وهو البعد الوحيد الذي عرف تطابق تام في جميع المراحل التعليمية.

ولغرض معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة احصائية لمستوى الدافعية للإنجاز لدى المدرسين تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

لتحديد ما إذا كانت درجات دافعية الإنجاز تتبع التوزيع الطبيعي حسب متغيّر المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار كولموجروف ـ سميرنوف لعينة واحدة، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (39): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
ابتدائي	0,108	241	0,000	دال عند α=0,05
متوسط	0,085	211	0,001	دال عند α=0,05
ثانوي	0,095	203	0,000	دال عند α=0,05

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه، أن جميع قيم مستوى الدلالة أقل من(α=0,05)، ممّا يعني أنّ درجات دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية لا تتبع التوزيع الطبيعي.

وعليه، يتعذر تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الخامسة، لعدم توفر أحد شروطه والمتمثل في اعتدالية التوزيع، لذلك تم استخدام أحد الإختبارات اللاّمعلمية، وهو اختبار kruskal–wallis Test ,Rank–Sum Test ، الذي لا يتطلب تطبيقه أي شرط عن شكل التوزيع، وهو اختبار مكافئ لاختبار تحليل التباين.

ثانيا: نتائج اختبار كروسكال واليس – اختبار مجموع الرتب

يتعامل اختبار كروسكال ـ واليس مع رتب الدرجات، أي مع رتبة الدرجة وليس مع قيمة الدرجة، حيث يتم دمج كل درجات المراحل التعليمية وترتيبها ترتيبا تصاعديا، وتعطي لكل درجة رتبة ومن ثم يستخرج متوسط الرتب لكل مرحلة تعليمية، والجدول التالي يوضح نتائج متوسطات

الرتب لمستويات دافعية الإنجاز وفق متغيّر المرحلة التعليمية.

جدول رقم (40): متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية

المراحل التعليمية	حجم العينة	متوسط الرتب
ابتدائي	241	348,61
متوسط	211	310,73
ثانوي	203	321,43
المجموع	655	/

يتضمن الجدول أعلاه، المراحل التعليمية، وحجم العينة، ومتوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز لكل مرحلة تعليمية، حيث احتلّ متوسط رتبة لمستوى دافعية الإنجاز في مرحلة التعليم الإبتدائي الترتيب (348,61)، بينما احتلّ متوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز في مرحلة التعليم المتوسط الترتيب (310,73)، أما في مرحلة التعليم الثانوي فاحتلّ متوسط الرتبة لمستوى دافعية الإنجاز الترتيب (321,43)، وهو بذلك لم يظهر أي اتجاه معين لترتيب المتوسطات الرتبية سوى كون مرحلة التعليم الإبتدائي حصلت على أعلى متوسط للرتب. وجاءت نتائج اختبار كروسكال ـ واليس على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (41): نتائج اختبار كروسكال ـ واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز وفق متغير المرحلة التعليمية

المؤشر الإحصائي	درجات الدافعية للإنجاز
كا مربع	4,857
درجة الحرية	2
مستوى الدلالة	0,088
الدلالة	غير دال عند α=0,05

يتضح من الجدول أعلاه، أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبرمن (α=0,05)، لذلك نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق بين متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيّر المرحلة التعليمية، ممّا يعني أن متغير المرحلة التعليمية لا يُعد من العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، ومن ثم فإن الفرضية الخامسة للدارسة لم تتحقق.

وهكذا يتبيّن من خلال عرض نتائج الفرضية الخامسة باستخدام اختبار كروسكال ـ واليس عدم وجود أي اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعا لاختلاف المراحل

التعليمية، ممّا يدل أن أفراد عينة الدراسة يتسمون بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز في جميع المراحل التعليمية، لذلك لم يؤثر متغيّر المرحلة التعليمية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين، إذ تراوح متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية بين (2,55) و(2,60) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,46) و(0,59) درجة، ممّا يعني أن هناك تقارب وارتفاع في متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الذي قارب ثلاثة درجات وهي أكبر درجة استجابة على المقياس .

كما يمكن تفسير نتيجة ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى مدرّسي الإبتدائي، المتوسط، الثانوي إلى شعور المدرّس بالمسؤولية الأخلاقية والمهنية والإلتزام الوظيفي والرغبة في تحقيق النجاح وهي عوامل ذاتية تحفّز المدرّسين لأداء واجبهم المهني بتفان قصد تحقيق رسالتهم وأهدافهم التربوية على الرّغم ممّا تفرضه البيئة من ضغوط وأعباء، وبذلك يعتبرون الضغط بمثابة تحد لهم.

بالرغم من ذلك فإنه يوجد اختلاف في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بين مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط من جهة، ومرحلة التعليم الثانوي من جهة أخرى، حيث جاء بالمركز الأول بُعد الشعور بأهمية الزمن مرتفع في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط بخلاف مرحلة التعليم الثانوي جاء بُعد الشعور بالمسؤولية وهذا يمكن تفسيره على ضوء أن مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل المنظومة التربوية وحلقة وصل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، فهي تقوم بدور صعب وحساس فهي مرتبطة بالقاعدة العلمية للتلاميذ ونقائص التي يحملها التلميذ في مرحلة التعليم السابقة، كما أن الغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة، لتحضير كل تلميذ إلى التعليم العالي أو التعليم المهني. ثم جاء في المركز الثاني بًعد المثابرة في مرحلتي الإبتدائي والمتوسط وبًعد السعي نحو التفوق للتحقيق مستوى طموح مرتفع في مرحلة التعليم الثانوي. وجاء في المركز الثالث بًعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط، وبعد الشعور بأهمية الزمن في مرحلة التعليم الثانوي. بينما جاء في المركز الرابع بًعد الشعور بالمسؤولية في مرحلتي الإبتدائي والمتوسط، وبُعد المثابرة في مرحلة التعليم الثانوي. وأخيرا احتلّ بالمركز الخامس بًعد التخطيط للمستقبل لدى مدرّسي المراحل التعليمية الثلاثة.

6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة

تنص الفرضية السادسة: تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغير السن.

تراوح متوسط درجة إستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيّر السن بين(2,548) و(2,607) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين(0,27) و(0,28) درجة، وهي إستجابات عالية ومتقاربه، أما على مستوى أبعاد مقياس دافعية الإنجاز جاءت الإستجابات عالية، حيث تجاوزت المتوسطات الحسابية لدرجة الإستجابة الدرجتان وفي جميع أبعاد المقياس، كما تشير أرقام الجدول التالي إلى ذلك:

جدول رقم (42): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط الإستجابة وتبعا لمتغيّر السن

أبعاد المقياس	فئات متغيّر السن											
	أقل من 32سنة			من32وأقل سنة39من			من 39 وأقل من 50سنة			من50وأقل من60سنة		
	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيبي	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري
1 ـ الشعور المسؤولية	2	2,578	0,346	4	2,575	0,377	4	2,569	0,255	3	2,605	0,376
2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	1	2,604	0,255	2	2,620	0,247	3	2,574	0,217	4	2,593	0,205
3- المثابرة	3	2,548	0,342	3	2,606	0,330	2	2,601	0,313	2	2,628	0,270 2
4- الشعور بأهمية الزمن	4	2,540	0,232	1	2,625	0,219	1	2,645	0,217	1	2,702	0,158
5- التخطيط للمستقبل	5	2,474	0,259	5	2,444	0,259	5	2,477	0,247	5	2,505	0,313
متوسط الإستجابة	2,548			2,574			2,573			2,607		
الإنحراف معياري	0,2811			0,2881			0,2757			0,2702		

يلاحظ من الجدول أعلاه، عدم وجود أي إتجاه نحو تطابق في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب فئات متغيّر السن، غير أنه هناك استجابة "عالية "مست جميع

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز بدون استثناء، إذ تراوح متوسط درجة الإستجابة بين (2,44) و(2,70) درجة على سلم مقياس دافعية الإنجاز والبالغ ثلاثة درجات بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,1581) و(0,3768) درجة وهي أقل من الواحد، وهذا ما يدل على أن هناك تقارب وارتفاع في درجة استجابة أفراد عينة الدراسة إتجاه أبعاد مقياس دافعية الإنجاز. أما موقع كل بُعد في المقياس، فجاء بالمركز الأول بُعد الشعور بأهمية الزمن بالنسبة لجميع فئات متغيّر السن ماعدا فئة المدرّسين صغار السن الذين تقل أعمارهم عن (32) سنة فجاء بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع. وجاء بالمركز الثاني بُعد الشعور بالمسؤولية لفئة المدرّسين صغار السن وبُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع للمدرّسين الذين تتراوح أعمارهم بين (32 وأقل من 39) سنة، وبُعد المثابرة للفئتين اللتين غطتا مجال السن بين(39 وأقل من60) سنة. وحلّ بالمركز الثالث بُعد المثابرة للفئتين اللتين غطتا مجال السن أقل من (39) سنة، وبُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع لفئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم بين (39 وأقل من50) سنة، بُعد الشعور بالمسؤولية لفئة المدرّسين كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين (50 وأقل من60) سنة. وجاء بالمركز الرابع بُعد الشعور بأهمية الزمن للفئتين اللتين غطتا مجال السن بين (32 وأقل من 50) سنة، وبُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع للمدرّسين كبار السن، وحل أخيرا بالمركز الخامس بُعد التخطيط للمستقبل في جميع فئات متغيّر السن.

ومن أجل معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر السن تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

للتحقق ما إذا كانت درجات مقياس دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن تتبع التوزيع الطبيعي، اعتمدنا على اختبار كولموجروف ـ سميرنوف لعينة واحدة، وجاءت نتائج الإختبار على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (43): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر السن

فئات متغير السن	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أقل من 32 سنة	0,080	193	0,004	دال عند α=0,05
من 32 وأقل من 39 سنة	0,109	140	0,000	دال عند α=0,05

من 39 وأقل من 50 سنة	0,126	192	0,000	دال عند α=0,05
من 50 وأقل من 60 سنة	0,090	130	0,012	دال عند α=0,05

يُظهر الجدول أعلاه، أن قيم مستوى الدلالة في جميع فئات متغيّر السن أقل من (α=0,05)، ممّا يعني أنّ درجات مقياس دافعية الإنجاز حسب متغير السن لا تتبع التوزيع الطبيعي، ومن ثم يفقد اختبار تحليل التباين أحد شروط تطبيقه، وعليه لاختبار الفرضية السادسة تطلب تطبيق اختبار كروسكال ـ واليس، الذي لا يتضمن شرط عن شكل التوزيع عند تطبيقيه.

ثانيا: نتائج اختبار كروسكال ـ واليس

إنّ عدم اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن، فإنه تم استخدام اختبار كروسكال ـ واليس بدلا من اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضّح في الجدوليين التاليين: حيث تضمن الجدول الأول فئات متغيّر السن، حجم العينة، متوسط الرتب لمستويات دافعية الإنجاز لكل فئة من فئات متغير السن

جدول رقم (44): متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن

فئات متغيّر السن	حجم العينة	متوسط الرتب
أقل من 32 سنة	193	305,75
من 32 وأقل من 39 سنة	140	330,06
من 39 وأقل من 50 سنة	192	332,08
من 50 وأقل من 60 سنة	130	352,79
المجموع	655	/

يلاحظ من الجدول أعلاه، أنّ هناك ترتيب تصاعدي لمتوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز حسب فئات متغيّر السن ، حيث احتلّ متوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز لفئة المدرّسين صغار السن الترتيب (305,75)، بينما احتلّ متوسط الرتب لمستوى الدافعية لفئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم بين (32 وأقل من39) سنة الترتيب(330,08)، اما فئة المدرّسين الذين تتراوح أعمارهم بين (39 وأقل من50)سنة فاحتلّ متوسط الرتبة لمستوى دافعية الإنجاز الترتيب (352,79)، وأخيرا احتلّ متوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز لدى فئة المدرّسين كبار السن الترتيب (352,79) وهي أعلى درجة لمتوسط الترتيب .

بينما الجدول الثاني يبيّن نتيجة اختبار كروسكال ـ واليس للفروق بين المتوسطات الرتب لمستويات الدافعية للإنجاز وفق متغيّر السن.

جدول رقم (45): نتائج اختبار كروسكال ـ واليس لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز وفق متغيّر السن

المؤشر الإحصائي	درجات الدافعية للإنجاز
كا مربع	5,010
درجة الحرية	3
مستوى الدلالة	0,117
الدلالة	غير دال عند α=0,05

يتبين من الجدول أعلاه، أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0,05)، بالتالي فإن متغيّر السن لا يُعد من المتغيرات المؤثرة في مستوى الدافعية لدى أفراد العينة، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق بين المتوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيّر السن، ممّا يعني عدم تحقق الفرضية السادسة للدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ارتفاع وتقارب متوسط درجة إستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، حيث تراوح متوسط إستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن بين (2,57) و(2,54) درجة بانحراف معياري تراوح بين (0,27) و(0,28) درجة، لذلك لم يُحدث عامل السن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز رغم وجود ترتيب تصاعدي للمتوسطات الترتيبية توافق اتجاه متغيّر السن.

وتتّفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة نجاة جميل نصر الله البدور(2006) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المؤسسات التربوية المسحية في الأردن تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وتتفق أيضا مع دراسة محمد بوفاتح(2013) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة الجامعين تعزى لمتغيّر السن.

وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة عياصرة (2003) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى المدرّسين تعزى لمتغيّر السن.

7. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

تنص الفرضية السابعة: تختلف مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية.

تراوح متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية بين(2,546) و(2,606) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين(0,2627) و(0,2966) درجة وهي درجات تعكس استجابة عالية ومتقاربة، والجدول التالي يبيّن نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

جدول رقم (46): الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متوسط درجة الإستجابة وتبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

أبعاد المقياس	فئات الخبرة المهنية											
	أقل من4 سنوات			من4 وأقل من11سنة			من 11 وأقل من26سنة			من26وأقل من42سنة		
	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الإنحراف المعياري
9-الشعور بالمسؤولية	2	2,589	0,3507	4	2,585	0,347	4	2,554	0,395	4	2,593	0,381
10- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	1	2,604	0,2627	1	2,627	0,2324	3	2,564	0,220	3	2,591	0,210
11- المثابرة	3	2,556	0,3521	2	2,607	0,316	2	2,576	0,315	2	2,634	0,283
12- الشعور بأهمية الزمن	4	2,544	0,2608	3	2,607	0,1897	1	2,642	0,2121	1	2,700	0,1789
13- التخطيط للمستقبل	5	2,439	0,2757	5	2,502	0,228	5	2,449	0,249	5	2,512	0,307
متوسط الإستجابة	2,546			2,586			2,557			2,606		
الإنحراف المعياري	0,2966			0,2627			0,2811			0,2757		

تشير أرقام الجدول أعلاه، أنّ هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية بين فئتي المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة بين (11وأقل من 26) سنة والطويلة جدا بين (26 وأقل من 42) سنة، كما أن جميع أبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية حازت على تقدير "عال" حيث تجاوز متوسط درجة إستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز الدرجتان. أما موقع كل بُعد في المقياس، فجاء بالمركز الأول بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع في فئتي المدرّسين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 4) سنوات والمتوسطة بين (4 وأقل من11) سنة، والشعور بأهمية الزمن لدى فئتي المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة والطويلة جدا. ثم جاء بالمركز الثاني بُعد الشعور بالمسؤولية في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية القصيرة، وبُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المتوسطة، بينما فئتي المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة والمتوسطة فجاء بعد المثابرة. وحلّ بالمركز الثالث بُعد المثابرة في فئة المدرّسين ذوي الخبرة القصيرة، وبُعد الشعور بأهمية الزمن في فئة المدرّسين ذوي الخبرة المهنية المتوسطة، أما فئتي المدرّسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة والطويلة جدا فجاء بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع. وجاء بالمركز الرابع بُعد الشعور بأهمية الزمن في فئة المدرّسين ذوي الخبرة القصيرة، بينما باقي الفئات الثلاثة فجاء بُعد الشعور بالمسؤولية. واحتلّ بالمركز الخامس بُعد التخطيط للمستقبل وذلك في جميع فئات الخبرة المهنية.

ولمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز لدى المدرّسين تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية تم اتباع الخطوات التالية:

أوّلا: نتائج اختبار اعتدالية التوزيع

لاختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية تم استخدام اختبار كولموجروف ـ سميرنوف لعينة واحدة، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (47): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية	اختبار كولموجروف ـ سميرنوف			الدلالة
	قيمة الإختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أقل من 4 سنوات	0,092	166	0,001	α=0,05 غير دال عند
من 4 وأقل من 11 سنة	0,113	169	0,000	α=0,05غير دال عند

من11 وأقل من 26 سنة	0,125	167	0,000	α=0,05غير دال عند
من26 وأقل من 42 سنة	0,106	153	0,000	α=0,05غير دال عند

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن قيم مستوى الدلالة أقل من(α=0,05)، ممّا يعني أنّ درجات دافعية الإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية لا تتّبع التوزيع الطبيعي، وعليه فإن أحد الشروط اللازمة لتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي غير متاح.

ثانيا: نتائج اختبار كروسكال ـ واليس

أن عدم اعتدالية توزيع درجات دافعية الإنجاز وفق متغير الخبرة المهنية فإننا في هذه الحالة استخدمنا اختبار كروسكل ـ واليس. والجدول التالي يبيّن متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

جدول رقم (48): متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية	حجم العينة	متوسط الرتب
أقل من 4 سنوات	169	297,78
من 4 وأقل من 11 سنة	165	340,12
من 11 وأقل من 26 سنة	169	324,57
من 26 وأقل من 42 سنة	152	352,26
المجموع	655	/

يتّضح من الجدول أعلاه، عدم وجود أي اتجاه معين في ترتيب متوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز ماعدا فئة المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة جدا التي تحصلت على أعلى متوسط للرتبة بترتيب(352,26)، بينما احتلّ متوسط الرتب لفئة المدرّسين ذوي الخبرة القصيرة الترتيب (297,78)، واحتلّ متوسط الرتب لمستوى دافعية الإنجاز لدى فئة المدرّسين ذوي الخبرة المتوسطة الترتيب(340,12)، واحتلّ متوسط الرتب لفئة المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة الترتيب (324,57).

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار كروسكال ـ واليس للفروق بين المتوسطات الرتب لمستوى دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية.

جدول رقم (49): نتائج اختبار كروسكال ـ واليس لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز وفق متغيّر الخبرة المهنية

المؤشر الإحصائي	درجات الدافعية للإنجاز
كا مربع	7,545
درجة الحرية	3
مستوى الدلالة	0,056
الدلالة	غير دال عند α=0,05

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (α=0,05)، بالتالي لا يوجد اختلاف جوهري في متوسط رتب لمستوى دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية، وهذا يعني أن متغيّر الخبرة المهنية لا يُعد من العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وعليه نقرّ عدم وجود اختلاف في مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية، ممّا يعني عدم تحقق الفرضية السابعة للدراسة.

ويمكن أن نفسر عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية إلى ارتفاع معدّلات الإستجابة وتقاربها لدى أفراد عينة الدراسة، إذ تجاوز معدل إستجابة أفراد عينة الدراسة حسب متغيّر الخبرة المهنية الدرجتان على سلم مقياس دافعية الإنجاز ذو ثلاثة درجات، حيث تراوح معدل الإستجابة بين (2,25) و(2,61) درجة بانحرافات معيارية تراوحت بين (0,27) و(0,30) درجة، ممّا يؤكد هذا أيضا أن أفراد العينة يتسمون بدافعية إنجاز عالية، لذلك لم يظهر عامل الخبرة المهنية كعامل مؤثر في دافعية الإنجاز.

ونفسر هذه النتيجة أيضا أنّ دافعية الإنجاز حالة داخلية تحرك السلوك وتوجّهه بناء على نوع الحاجة وشدّتها وأسلوب إشباعها بغض النظر عن الخبرة المهنية للمدرّس.

وتتّفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي بيّنت عدم تأثير متغيّر الخبرة المهنية في مستوى دافعية الإنجاز كدراسة العموش(1995) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى المدرّسين تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية. ودراسة محمد بوفاتح(2013) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية، ودراسة نجاة جميل نصر الله البدور(2006) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المؤسسات التربوية المسحية في الأردن تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة عياصرة (2003) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى المدرّسين تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

8. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة

تنص الفرضية الثامنة: توجد علاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين

لإيجاد العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، استخدمنا معامل الإرتباط Pearson، الذي يهتم بقوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين، وهذا المعامل يمكن استخدامه لأي بيانات عددية بدون أي شرط تتعلق بوحدة القياس أو نوعية التوزيع. (علي عبد السلام العماري، علي حسين العجيلي،2000) وقيمة معامل الإرتباط بيرسون تتراوح بين(−1)، (+1) درجة، وعليه فكلما كانت درجة الإرتباط قريبة من الواحد(1) يعني ذلك أن الإرتباط قويا بين المتغيّرين، وكلما قلت درجة الإرتباط كلما ضعفت هذه العلاقة، أمّا إذا كانت نتيجة معامل الإرتباط تساوي الواحد فهذا يعني أن العلاقة بين المتغيّرين تامّة، بينما إذا كانت تساوي صفر فهذا ليس معناه بالضرورة ليس هناك علاقة بل يمكن أن تكون هناك علاقة لكنها ليست خطية، أما إشارة معامل الإرتباط فتدل على إتجاه العلاقة. وبصفة عامة لتكوين فكرة عن طبيعة العلاقة بين المتغيّرين نقوم برسم لوحة الإنتشار بين المتغيرين. (Louise Martin et Gérald Baillargeon ,1989) وبشكل عام، فإنه يمكن اعتبار أن العلاقة ضعيفة إذا كانت قيمة معامل الإرتباط أقل من (0,30) درجة، ومتوسطة إذا تراوحت قيمة معامل الإرتباط بين (0,30) إلى (0,70) درجة، أما إذا كانت قيمة معامل الإرتباط أكبرمن(0,70) درجة فتعتبر العلاقة قوية بين المتغيرين. (محفوظ جودة،2009).

ولقد جاءت نتائج معامل الإرتباط بيرسون على النّحو الموضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (50): نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة

المقياس	حجم العينة	قيمة معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
مصادر الضغوط المهنية	655	0,103	0,008	دال عند 0,05=α
دافعية الإنجاز				

يتّضح من خلال الجدول أعلاه، أنّ قيمة مستوى الدلالة أقل من(α=0,05)، ممّا يدل على وجود علاقة موجبة ذات دالة احصائية بين الضغوط الهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين، وهي علاقة ضعيفة لأن قيمة معامل الإرتباط أقل من (0,30) درجة ــ وقد يدل هذا على وجود متغيرات مستقلة أخرى تؤثر في المتغير التابع ــ وعليه فإن الفرضية الثامنة للدراسة تحققت.

ويمكن تفسير هذه العلاقة من خلال مقارنة الترتيب التنازلي لأبعاد مقياسي مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز حسب متغيّري المرحلة التعليمية والخبرة المهنية ، إذ نلاحظ أنّ هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد مقياسي الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز بين مدرّسي التعليم الإبتدائي ومدرّسي التعليم المتوسط ـ أنظر الجدول رقم (20) والجدول رقم (38) ـ كما أن هناك تطابق تام في الترتيب التنازلي لأبعاد المقياسين على أساس متغيّر الخبرة المهنية بين فئتي المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة والطويلة جداً ـ أنظر الجدول رقم (31) والجدول رقم (46) ـ وما يُلاحظ أيضا أن هناك تطابق في ترتيب المتوسطات الحسابية لمستويات الضغوط المهنية مع ترتيب متوسطات الرتب لمستويات دافعية الإنجاز التي أخذت إتجاه تصاعدي يساير اتجاه فئات متغيّر السن ـ أنظر الجدول رقم (28) والجدول رقم (44).

كما يمكن أن نفسّر هذه النتيجة أيضا أن الضغوط المهنية لم تتجاوز حدودها القصوى (الضغوط المرضية) ولا تشكّل إلاّ نوع أو جزء من مجمل الضغوط التي يتعرّض إليها المدرّس في حياته اليومية، وعليه فإن معدّلات الضغوط العالية غير الحادة تتطلب مستوى عال من الدافعية لتجاوزها ومقاومتها أو التكيف معها لهذا ظهرت العلاقة موجبة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين. وفي هذا الصدد يرى علماء النفس أنّ الدافع للإنجاز يعني أساسا الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه، ممّا يعني أن دافعية الإنجاز تساهم بقدر ما في تخفيض مقدار الضغط الذي يتعرض له المدرّس.

كما أن الهدف الأساسي من الدافعية للإنجاز هو التغلب على المشاكل والصعوبات، وهو ما ذهب إليه Murray (1938) حيث ذكر أن الحاجة إلى الإنجاز تشير إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيّد وبسرعة كلّما أمكن ذلك، ويرى أنّ شدّة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، لذلك أجريت عدّة دراسات حول دافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات نفسية وتنظيميه مثل: تقدير الذات، القلق، الصحة النفسية، الرضا الوظيفي، الأداء الوظيفي، النمط القيادي كدراسة علي عباس اليوسفي (2008) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين دافع الإنجاز الدراسي والقلق الإجتماعي لدى طلبة كلية التربية، ودراسة نجاة جميل نصر الله البدور (2006) التي بينت نتائجها وجود إرتباط سلبي دال إحصائيا بين مستوى الضغوط النفسية ومستوى الدافعية، ودراسة العياشي بن زروق (2007) التي أقرت نتائجها على وجود علاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مدرّسي التعليم الجامعي والثانوي، كما أكدت

دراسة عياصرة (2003) على وجود ارتباط بين النمط القيادي المتّبع من قبل مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومستوى دافعية المدرّسين نحو مهنتهم ، وهي دراسات تصّب في إتجاه دراستنا الحالية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمد بوفاتح (2013) التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة الجامعيين.

الخاتمة

شغل موضوع الضغوط المهنية اهتمام العديد من الباحثين السيكولوجيين في شتى دول العالم خصوصا في العقود الأخيرة من القرن الماضي حتى أنه أصبح من المواضيع التي تتصدّر الملتقيات والمجلات العلمية والدراسات النفسية. فالبحث عن مصادر الضغوط بكل أنواعها وأبعادها ومستوياتها يدخل في إطار تجاوز تأثيراتها السلبية التي تتركها على الفرد والمجتمع.

ولقد تعدّدت وتشابهت مصادر الضغوط المهنية في مهنة التدريس في كثير من الدراسات التي تمحورت أساسا حول: ضغوط طبيعة العمل، ضغوط المكانة الاجتماعية للمدرّس، ضغوط الدور، الضغوط المادية والفيزيقية، وضغوط العلاقات التربوية، ضغوط عدم الإهتمام واللامبالاة من قبل التلاميذ واكتظاظ الأقسام، ضغوط سوء استخدام المعايير في تقييم المدرّس، ضغوط السياسة التعليمية.

وتتوقف الأحداث الضاغطة على كيفية تفسّير الأفراد وتأويلهم للموقف الضاغط، وعلى نمط شخصيتهم، وعلى فهمهم وتقديرهم لذواتهم وامكاناتهم ولمصادرهم الشخصية والإجتماعية وغيرها من المتغيرات الشخصية، ناهيك عن المتغيرات الديمغرافية كالسن، الجنس، الخبرة المهنية، الوضعية الإجتماعية، هذا ما جعل مصطلح الضغط يكتنفه الكثير من الغموض نظرا لارتباطه بمتغيرات وعوامل عديدة ومتشابكة.

وبّينت نتائج الدارسات أن المدرّس يعاني من مستويات متوسطة إلى عالية من الضغوط المهنية ناتجة عن شعوره بالعجز عن أداء عمله بسبب ما يواجهه من احباط ومشكلات في البيئة المدرسية. وتُعدّ الضغوط في حالة حدّتها واستمراريتها وتكرارها (الضغوط السلبية) بمثابة المعوّقات النفسية للتنمية البشرية والمهنية، بينما الضغوط المعتدلة (المتوسطة) في مستوياتها (الضغوط الإيجابية) فهي الأمثل، لأنها تُعد من المحفزات للسلوك ودافعاً للتحدي والإنجاز. فالضغوط المهنية إذا لم تؤثر سلبا على الفرد، فهي تزيد من قدرته على المواجهة والتغلب على العقبات.

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستويات الضغوط المهنية ومستويات دافعية الإنجاز لدى مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي حسب المتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، السن، والخبرة المهنية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في مقياس مصادر

الضغوط المهنية ومقياس دافعية الإنجاز، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها(655) مدرّس في التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي بولاية بومرداس.

وقد أفرزت نتائج الدراسة الميدانية أن مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من مستويات عالية (غير حادة) من الضغوط المهنية، وهذه النتيجة توصلت إليها العديد من الدراسات المحلية والعربية والعالمية التي عالجت موضوع الضغوط النفسية في مهنة التعليم. أما المصدر الأكثر إثارة للضغوط المهنية لدى أفراد عينة الدراسة هو مصدر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية وهذا بغض النظر عن طبيعة المتغيّر المدروس (المرحلة التعليمية، السن، والخبرة المهنية).

وبيّنت نتائج الدراسة الحالية أن مدرّسي التعليم الثانوي أكثر شعورا بالضغوط المهنية مقارنة بمدرّسي التعليم الإبتدائي ومدرّسي التعليم المتوسط، لكن الفروق ذات الدلالة الإحصائية ظهرت بين مدرّسي التعليم الثانوي ومدرّسي التعليم الإبتدائي لصالح مدرّسي التعليم الثانوي. أما متغيّر السن فقد أظهرت النتائج أن فئة المدرّسين كبار السن (من50 وأقل من 60) سنة أكثر إحساسا بالضغوط المهنية مقارنة بباقي فئات السن الأخرى، لكن الفروق ذات الدلالة الإحصائية ظهرت بين المدرّسين كبار السن والمدرّسين صغار السن (أقل من 32 سنة) لصالح فئة المدرّسين كبار السن. بينما متغيّر الخبرة المهنية فلا يُعد متغيّرا مؤثّرا في مستوى الضغوط المهنية لدى المدرّسين نظرا لافتقار أفراد العينة للخبرة المهنية.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مدرّسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي يتّسمون بمستويات عالية جداً من دافعية الإنجاز. وتضمنت دافعية الإنجاز المكونات التالية: الشعور بالمسؤولية، السّعي نحو التفوّق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود اختلاف في مستويات دافعية الإنجاز لدى المدرّسين تبعا لمتغيّرات الدراسة (المرحلة التعليمية، السن، والخبرة المهنية)، وهذا يؤكد بدوره أيضا أن المدرّسين يتّسمون بمستوى دافعية إنجاز "عالية".

وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين، وهذا راجع لكون مستويات الضغوط المهنية لم تصل إلى مستوياتها الحادة (الضغوط المرضية)، لذلك ظهرت علاقة موجبة بين مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين. فمستويات الضغوط العالية (غير حادة) تتطلب مستويات عالية من دافعية الإنجاز لتجاوزها أو التكيف معها.

وفي الأخير يمكن القول، أنه رغم مرور أكثر من نصف قرن على دراسة الضغوط النفسية إلا أن مفهوم الضغط لا زال لم يُحدد بشكل دقيق، ويحتاج إلى مزيد من البحث والتحديد، وهذا لإرتباطه بعدّة مفاهيم قريبة منه كالقلق والتوتر والإجهاد والتعب والمصائب والشدة والحمل... وقد تغير مفهوم الضغط، إذ أصبح يعني قوة دافعة أو قوة مجموع الدوافع المحركة للسلوك. (مصطفى منصوري،2017).

الإقتراحات

بناءا على النتائج المتوصل إليها، يمكن تقديم بعض الإقتراحات حسب المستويات التالية:

أولا: على مستوى الفرد

-على المدرّس أولا أن يدرك مدى خطورة استمرارية تعرضه لضغوط مهنية عالية بإمكانها أن تؤدي إلى الإحتراق النفسي الذي ينجرّ عنه أمراض نفسية وجسمية وخيمة.

-على المدرّس أن يدرك أدواره التربوية بدقة، قصد تحقيق توافقه المهني.

ثانيا: على مستوى الإدارة

-تفعيل دور الإرشاد المدرسي في المؤسسات التعليمية، من خلال تدريب المديرين والمشرفين على أساليب الإرشاد والتوجيه. والعمل على تنشيط العلاقات التربوية من أجل تكوين جو مهني يشجع على الأداء المهني من جهة وينمي دافع الإنتماء لدى المدرّسين من جهة أخرى.

-وضع برامج تدريبية قصد مساعدة المدرّسين والتلاميذ على مواجهة الضغوط النفسية وإدارتها لجعلها في مستويات صحية، لما لها من أثر إيجابي على مخرجات قطاع التربية والتعليم.

-عدم تكليف المدرّس بالعمل تحت وصاية جهات متعارضة، مع تحديد أدواره وواجباته بدقة لتحفيزه على الأداء وزيادة كفاءته وفاعليته في أداء مهامه.

-الاهتمام بالمدرّس من الناحية المادية والرفع من أجره بما يتناسب مع دوره الهام في المجتمع قصد إعادة الإعتبار للمكانة الإجتماعية المتدنية للمدرّس، باعتبارها أحد المؤشرات التي تعكس أهمية التعليم والمدرّس في المجتمع.

-تكريم المدرّسين الجادين في العمل وتشجيعهم معنويا ومديا لإحداث التنافس الإيجابي بينهم.

-توفير فرص الترقية والنمو المهني للمدرّس مع منحه امتيازات المسكن اللائق بما ينسجم مع دوره الهام في المجتمع.

ثالثا: على مستوى المؤسسات التعليمية

-العمل على تخفيض عدد التلاميذ في القسم لتمكين المدرّس من أداء مهامه بارتياح، من خلال توسيع المؤسسات التعليمية القائمة أو بناء مؤسسات جديدة بما يسمح بالحد من ظاهرة اكتظاظ الأقسام.

-توفير المناخ الملائم لقيام المدرّس بعمليه في أحسن الشروط كالنظافة، التدفئة والتهوية في الأقسام، الإضاءة المناسبة، توفير الوسائل التعليمية، والرعاية الصحية للمدرّس لأن الجهد الذهني يحتاج إلى التركيز والراحة النفسية.

رابعا: على مستوى التكوين والتوظيف

-إسناد مهمة تقويم وتكوين المدرّسين إلى من تتوفّر فيهم الكفاءة العلمية العالية والخبرة التربوية المعتبرة، من أجل تحسين أداء المدرّس والرفع من مردوده التربوي والعلمي.

-تشجيع التكوين أثناء الخدمة كونه يجدد ويطور معلومات المدرّس بما يتماشى مع عصر العولمة ومستجداته، لتفادي الوقوع في الضغوط الناجمة عن عدم مسايرة العصر.

-العمل على إيجاد سُبل لتنمية العلاقة بين قطاع التعليم العالي وقطاع التربية والتعليم لإيجاد الحلول للمشكل المطروحة على مستوى قطاع التربية والتعليم.

-مراعاة مكان سكن المدرّس عند التوظيف حتى نجنبهم مشاكل المواصلات وأعباءها والتأخير عن العمل.

-وضع معايير دقيقة وصارمة عند التسجيل بالجامعات في تخصصات المهن التعليمية، حيث لا يلتحق بهذه الكليات إلاّ أصحاب المعدّلات العالية وممّن تتوفر فيهم الشروط المناسبة كالميل المهني والإستعداد لممارسة المهنة وتحمّل صعوباتها.

-إعادة النظر في كيفية انتقاء المتقدمين لمهنة التعليم، وذلك بإخضاعهم لاختبارات ومقاييس نفسية لإثبات مدى قدراتهم وقابليتهم واستعدادهم للإضطلاع بمهنة التدريس النبيلة والشاقة في نفس الوقت.

خامسا: على مستوى الوزارة

-ضرورة زيادة الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتعليم مع ترشيد نفقاتها، لمواجهة المشاكل التي يعاني منها هذا القطاع.

مراجع الدراسة

المراجع باللغة العربية

1. أحمد أبو أسعد، (2011)، دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية، الجزء الأول، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

2. أحمد دوقة وآخرون، (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر.

3. أحمد عيد مطيع الشخانبة، (2010)، التكيف مع الضغوط النفسية دراسة ميدانية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

4. أحمد محمد عوض بني أحمد، (2007)، الإحتراق النفسي والمناخ النفسي في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

5. أحمد مصطفى حليمة، (2015)، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعلم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن.

6. أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، (2009)، التعامل مع الضغوط النفسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

7. باهي سلامي، (2007)، مصادر الضغوط المهنية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الإبتدائي، المتوسط والثانوي، اطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس الإجتماعي، جامعة الجزائر

8. بركات حمزة حسان، (2008)، مبادئ القياس النفسي، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية، ط(1)، القاهرة.

9. برو محمد، (2010)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

10. بشرى إسماعيل، (2004)، ضغوط الحياة والإضطرابات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، مصر.

11. بشير معمرية، (2012)، سيكولوجية الدافع إلى الانجاز–تقنين أربعة استبيانات لقياسه، دار الخلد ونية للنشر والتوزيع، ط(1)، الجزائر.

12. بشير معمريه، (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

13. بوعلاق محمد، (1999)، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته –دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر.

14. بن زروق العياشي، (2007)، الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه دولة في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

15. بوفلجة غيات، (2006)، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط(2)، الجزائر.

16. تامر حسين على السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد، (2014)، سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط(2)، الأردن.

17. ثائر أحمد غباري، (2008)، الدافعية–النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان.

18. جابر عبد الحميد جابر، (2000)، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية، دار الفكر والتوزيع، عمان.

19. جمال أبو دلو، (2009)، الصحة النفسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

20. حابس سليمان العواملة، (2010)، الدافعيّة، دار الأهلية للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان.

21. حزم علي عبد الواحد وافي، سماح محمد محمد حسين، (2015)، معلمات رياض الأطفال بين الضغوط والرضا عن العمل، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر.

22. حسن المنسي، (1996)، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

23. حسن حريم، (1997)، السلوك التنظيمي، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

24. حسن محمد حسان، محمد عطوه مجاهد، (2007)، التربية وقضايا المجتمع المعاصر في (التربية والمجتمع – عمالة الأطفال – الدروس الخصوصية – البلطجة التعلمية – التطرف)، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر.

25. حسن مصطفى عبد المعطي، (2009)، المقاييس النفسية المقننة، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، ط(1)، القاهرة.

26. حسين أبو رياش وآخرون، (2006)، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

27. حسين أحمد حشمت، مصطفى باهي، (2006)، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.

28. حسين باهي مصطفى، (2002)، علم النفس الفيزيولوجي نظريات، تحليلات، تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، ط(1)، مصر.

29. حمدي على الفرماوي، رضا عبد الله، (2009)، الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة موجهات نفسية في سبيل التنمية البشرية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

30. حمدي ياسين وآخرون، (1999)، علم النفس الصناعي والتنظيم بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، مصر.

31. خضير كاظم حمود، (2002)، السلوك التنظيمي دار صفاء للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان.

32. راوية حسن، (2000)، السلوك في المنظمات، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

33. رجاج فريدة، (2012)، السكن وعلاقته بتركيبة العائلة الجزائرية وظهور الضغوط فيها، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة قسنطينة، الجزائر.

34. رحاب محمود صديق، (2013)، الإحتراق النفسي–لدى معلمات رياض الأطفال، دار المعرفة الجامعية للطباعة للنشر والتوزيع، مصر.

35. الزواوي خالد، (2004)، التعليم المعاصر قضايا التربوية والفنية، مؤسسة خورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر.

36. زينب محمود شقير، (1998)، الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، ط(2)، مصر.

37. زينب محمود شقير، (2002)، الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، ط(3) مصر.

38. سامية سمير شحاته، (2012)، القياس النفسي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط (1)، القاهرة.

39. سعيد جاسم الأسدي وسندس عزيز فارس، (2015)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية والإدارية والعلمية،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

40. سمير شيخاني، (2003)، الضغط النفسي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، لبنان.

41. سمير عطية المعراج، (2013)، الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، المكتب العربي للمعارف الطبع والنشر، مصر.

42. سوسن شاكر مجيد، (2007) أسس بناء الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ديبوني للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

43. شابني سمية، (2011)، الضغوط النفسية لدى المدرسين نتيجة التغيرات الجديدة في المنظومة التربوية دراسة ميدانية على مدرسي مرحلة التعلم المتوسط، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

44. شاكر مبدر جاسم، عفراء إبراهيم خليل، (2011)، الروح المعنوية لدى تدريسي وتدريسيات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات اجتماعية، بيت الحكمة /قسم الدراسات الإجتماعية، العدد (24)، العراق.

45. شعبان علي حسين السيسي، (2002)، أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع، مصر.

46. صالح محمد علي أبو جادو، (2000)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط(2)، الأردن.

47. صلاح الدين محمود علام، (2010)، علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

48. ضرار العتيبي وآخرون، (2007)، العملية الإدارية مبادئ واصول وعلم وفن، ط(1)، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

طلعت منصور، ڤيولا الببلاوي، (1989)، قائمة الضغوط النفسية للمعلمّين دليل للتعرف على الصحة النفسية للمعلمين، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

49. طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، (2006)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

50. عبد الحفيظ مقدم، (1993)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس الإختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، الجزائر.

51. عبد الرحمان عدس، (2005)، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(3)، الأردن.

52. عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي، (2005)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(2)، الأردن.

53. عبد الرحمن الأحمد العبيد، (2004)، مبادي التنبؤ الإداري، جامعة الملك السعود للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

54. عبد الرحمن بن سالم، (2000)، في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر.

55. عبد الرحمن عدس، (2005)، علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (3)، الأردن.

56. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، (2005)، عام النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط(2)، الأردن.

57. عبد السلام مصطفى عبد السلام، (2007)، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، مصر.

58. عبد العزيز عبد المجيد محمد، (2005)، سيكولوجيا مواجهة الضغوط في المجال الرياضي، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

59. عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة النشر والتوزيع، مصر.

60. عبد اللطيف محمد خليفة، (2006)، مقياس الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة للنشر والتوزيع، مصر.

61. عبد اللطيف يوسف الصديقي وآخرون، معجم الإحصاء انجليزي، فرنسي، عربي، دار الراتب الجامعية، لبنان

62. عبود عبد الله العسكري، (2011)، منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، المكتب المصر ي للمطبوعات، مصر.

63. عثمان يخلف، (2001)، علم نفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، قطر.

64. عدنان عباس حميدان، (2006)، الإحصاء التطبيقي، منشورات جامعة دمشق كلية الاقتصاد، سوريا.

65. عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، (2011)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(3)، عمان.

66. علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، (2006) القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان.

67. علي إسماعيل عبد الرحمن، (2012)، الضغوط النفسية القاتل الخفي الأسباب – الأثار–العلاج، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط(2)، مصر.

68. علي الشريف وآخرون، (1989)، التنظيم والإدارة، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت.

69. علي عبد السلام العماري، علي حسن العجيلي، (2000)، الإحصاء والإحتمالات النظرية والتطبيق، منشورات ELGA، مالطا.

70. علي عسكر، (2005)، الأسس النفسية والإجتماعية للسلوك في مجال العمل، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الكويت.

71. غاوي جمال، (2008)، تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، اطروحة لنيل درجة دكتوراه دولة في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

72. فاروق السيد عثمان، (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، القاهرة.

73. ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، (2008)، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

74. مجدي أحمد محمد عبد الله، (2014)، سيكولوجية الدافع للإنجاز دراسة عامة مقارنة، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

75. محفوظ جودة، (2009)، التحليل الإحصائي الأساسي بإستخدام SPSS، دار وائل، ط(2)، عمان.

76. منذر الضامن، (2007)، اساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

77. محمد أحمد الرفوع (2015)، الدافعية نماذج وتطبيقات، دار أسامة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(1)، عمان.

78. محمد الصبر وافي، (2007)، الضغط والقلق الإداري، مؤسسة خورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر.

79. محمد الصيرفي، (2006)، السلوك الإداري (العلاقات الإنسانية)، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، ط(1)، الإسكندرية.

80. محمد بوفاتح، (2013)، الضغوط النفسية وعلاقاتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين ـ دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ـ اطروحة لنيل درجة دكتوراه دولة في علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر

81. محمد شحاتة ربيع، (2006)، علم النفس الصناعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط(3)، القاهرة.

82. محمد شحاتة ربيع، (2010)، علم النفس الصناعي والمهني، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(1)، الأردن.

83. محمد شحاتة ربيع، (2015)، علم النفس الصناعي والمهني، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(2)، الأردن.

84. محمد عبد المنعم أمال، (2006)، الإرشاد النفسي، مواجهة الضغوط لدى الأسر المتخلفين عقليا، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، مصر.

85. محمد عبيدات وآخرون، (1999)، منهجية البحث العلمي، القواعد، المراحل، التطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط(2)، الأردن

86. محمد لمين مراكشي(2011)، القيادة الإدارية والحوافز مزدوجة لتوجيه الأداء البشري داخل المؤسسة، مجلة دراسات ـ العدد الإقتصادي ـ جامعة عمار ثليجي، العدد(11ـ أ)،الجزائر.

87. محمد محمود بني يونس، (2007)، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة، ط(1)، عمان.

88. محمد مزيان، (1999)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط(1)، الجزائر.

89. محمد نايف عياصرة، برهان محمود حمادنة، (2015) مفاهيم ودراسات علم النفس التربوي، دار الزهران للنشر والتوزيع، الأردن.

90. محمود عبد الحليم المنسي، (2011)، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

91. محمود عطية، (2010)، ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، مصر.

92. محمد السيد على (الكسباني)، معالجة البيانات الإحصائية في البحوث التربوية باستخدام SPSS، مؤسسة حورس الدولية، مصر

93. مرشدي الشريف، (2008)، مصادر الضغط المهني واستراتيجيات التعامل (Coping) لدى الجراحين، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.

94. مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، (1999)، الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر.

95. مصطفى حسين باهي، حسين أحمد حشمت، (2002)، المرجع في علم النفس الفسيولوجي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

96. مصطفى عشوي، (1992)، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

97. مصطفى منصوري، (2017)، الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها، دار أسامة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(1)، عمان.

98. مطبوعات كلية هارفرد للإدارة الأعمال، تر أبوبكر محمد، (2009) التعامل مع الضغط –حلول ناجعة لكل التحديات اليومية، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية.

99. معن محمود أحمد عياصرة،(2008)، الإشراف التربوي والقيادة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1(1)، عمان.

100. معن محمود عياصرة، مروان محمود بني أحمد، (2008)، إدارة الصراع وضغوط العمل، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

101. منصور بن عوض بن صالح القحطاني، (2004)، تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسُبل تنميته "دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، مكة المكرمة، ط(1)، المملكة العربية السعودية.

102. ناصر الدين زبدي، (2007)، سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، الجزائر.

103. ناصر محمد العديلي (1995)، السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن، معهد الإدارة العامة، الرياض.

104. نبيل محمد زايد، (2003) الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، ط(1)، مصر.

105. نرمين سنجر، (2015)، الضغوط البيئة وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، المكتب العربي للمعارف الطبع والنشر، مصر.

106. نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العبدلي، (2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

107. هارون توفيق الرشيدي، (1999)، الضغوط النفسية، طبيعتها نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، مصر.

108. هجاء عبد الرحمن بن أحمد محمد، (1998)، ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة للنشر والتوزيع، السعودية.

109. هناء أحمد شويخ، (2007)، أساليب تخفيض الضغوط الناتجة عن الأورام السرطانية، أنتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

110. هيثم العياني، (2007)، الإدارة بالحوافز والمكافئات، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط(1)، الأردن.

111. وليد السيد أحمد خليفة، مراد على عيسى، (2008)، الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، المفاهيم ـ النظريات ـ البرامج، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط(1)، مصر.

112. يوسف عبد الأمير طباجة، (2008)، منهجية البحث تقنيات ومناهج، دار الهادي للطباعة والنشر، لبنان.

113. يوسف عبد الفتاح محمد، (1999)، الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجتهم الإرشادية، مجلة البحوث الإجتماعية، العدد(5)، جامعة قطر.

بحوث منشورات على شبكة الأنترنت

114. حسن بن حسين بن عطاس الخيري، (2008)، الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind5636.pdf

115. حمزة الأحسن، (2015)، الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، تاريخ الإطلاع 2016/4/28.

http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=113667

116. رضا مسعودي، مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين، دراسة مقارنة بين المعلمين في الجزائر ودبي، بحث نشر على شبكة الأنترنت، تاريخ الإطلاع 2015/11/28.

http://www.djazairess.com/djazairnews

117. صالح بن عطية الجهني، (2012)، ميادين الضغوط المهنية لدى المعلمين والمعلمات ... القاتل الصامت، مجلة المعرفة، **وزارة التربية والتعليم**، المملكة العربية السعودية، العدد (240)، تاريخ الإطلاع 2015/11/28.

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=439&Model=M&Sel=140&ID=2553&ShowAll=On

118. طلال الزبيدي، التعديل المعرفي السلوكي كأسلوب لعلاج الضغوط لدى المساجين، دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية باتنة، بحث نشر على شبكة الأنترنت 4 /2011/04، تاريخ الإطلاع 2016/06/18.

http://www.acofps.com/vb/archive/index.php/t-9334.html

119. علي عباس اليوسفي، (2008)، دافع الإنجاز الدراسي والقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة، العراق، بحث نشر على شبكة الأنترنت، تاريخ الإطلاع 2016/06/18.

http://www.kuiraq.com/staff/aliaa/motvation.doc

120. محمد الشبراوي محمد الأنور، ضغوط مهنة التدريس، بحث نشر على شبكة الأنترنت، 2005/08/07تاريخ الإطلاع ،2015/07/20.

http://www.maganin.com/articles/articlesview.asp?key=307

121. نجاة جميل نصر الله البدور، (2006)، مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، رسالة الماجستير في إدارة تربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

http://www.mansaf.org/amana/caroline.htm

122. نظمي أبو مصطفى، ياسر الأشقر، (2011)، الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، تاريخ الإطلاع 2016/04/20.

http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=38405

المراجع باللغة الأجنبية

1. André Jacques, (2005). Eduquer a la motivation, cette force qui fait réussir, ed L'Harmattan, paris.

2. Bayard, (1974). Stress fatigue, dépression, ed L'Harmattan, paris.

3. BLANQUEFORTD'ANGLARDS Madeleine, (2001). Motivations et compensations approches graphologique et psychologique, ed Masson, paris.

4. Boudarene Mahmoud, (2005). Le stress entre bien être et souffrance, ed Berti, Alger.

5. Bruchon– Schweitzer.M, Quintard .B, (2001). Personnalité et maladies Stress, Coping et ajustement, ed Dunod, paris.

6. Burger, (1999). L'homme et les agressions de la vie, ed PUF, France.

7. Carnegie DALE, (2000).Comment dominer le stress et les soucis, ed Flammarion, France.

8. Carre Philippe, Fenouillet Fabien, (2008). Traite de psychologie de la motivation, ed Dunod, Belgique.

9. Combalbert Nicolas, (2001). La souffrance au travail, comment agir sur les risques psycho – sociaux, ed Armand colin, France.

10. Dellay Jean, (1974). La psychophysiologie humaine, ed OPU, 2ème ed, Paris.

11. Dictionnaire de langue française,(1997) .Larousse.

12. Feertchak Hélène, (1996). Les motivations et les valeurs en psycho–sociologie, ed Armand Colin, Paris.

13. Fenouillet Fabien, (2003). La motivation, ed Dunod, paris.

14. Ferreri .M, (1999). Le stress de la psychopathologie à l'approche thérapeutique, Paris.

15. Fontana David, trad Renard Stéphane,(1990). Gérer le stress, ed pierre mardaga, Bruxelles.

16. Gangloff Bernard, (2000). Satisfaction et souffrance au travail, ed L'Harmattan, paris.

17. Guillevic Christian, (1999). Psychologie du travail, ed Nathan, Paris.

18. Idlman Simon,(1993). Endocrinologie, fondements physiologiques éd OPU, Alger.

19. Jean net (Ph) Raynond (M), (1996). Psychologie médicale, ed Masson, Paris.

20. Kent (M) Van de Graaf, (2002). Anatomie et physiologie humaines, éd édiscience, Belgique.

21. Lieury Allain, (2003). La Motivation, ed, Dunod, Paris.

22. Lôo Pierre, lôo Henri et al, (2002). Le stress permanent, réaction adaptation de l'organisme aux aléas existentiels, ed Masson. 3ème ed, Paris.

23. Martin Louise , Baillageon Gérald, (1989). Statistique appliquée à la psychologie, les éditions SMG, 2eme ed ,Québec.

24. Moser (G), (2005), Le stress urbain, éd Armand colin, France.

25. Pierluigi, Graziani, Joël Swendsen, (2005). Le stress, émotion et stratégies d'adaptation, ed Armand colin, France.

26. Reeve Johnmarshall, trad de Masmoudi Slim,(2012). Psychologie de la motivation et des émotions, ed de Boeck Supérieur, Bruxelles.

27. Salamon Marc, (2006). Vivre avec sans stress, ed pasteur, Paris.

28. Servant .D, Parquet .J .Ph, (1955). Stress, anxiété, et pathologies médicales, ed Masson, paris.

29. Spector Paul trad et adaptation Gilbert Daniel, (2011). Psychologie du travail et des organisations, ed groupe de Boeck s. a, Bruxelles, 1ere ed, Bruxelles

30. Wade Carole, Tarvis Carole, (2002) .Introduction a la psychologie, Les grands thèmes, ed du Renouveau Pédagogique Inc, canada.

بحوث منشورات على شبكة الأنترنت

31. Brunet Luc. Stress et climat de travail chez les enseignants, Des recherches publiées sur Internet, date de consultation 28/02/2016.
http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm

الملاحق

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	نسخة من مقياس مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز	254
2	قائمة بأسماء البلديات والمؤسسات التعليمية محل الدراسة	261
3	التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة	266
4	نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياسي مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز	271
5	نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس مصادر الضغوط المهنية ونتائج اختبار T لعينة واحدة حسب متغيّر المرحلة التعليمية	274
6	نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية	278
7	نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر السن	284
8	نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية	291
9	نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية	298
10	نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن	305
11	نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية	311
12	نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز	317

ملحق رقم (01)

مقياس مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز

نسخة من مقياس مصادر الضغوط المهنية

جامعة الجزائر2
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

السيد الأستاذ المحترم، السيدة الأستاذة المحترمة:

تحية طيبة وبعد...

إليك مجموعة من العبارات التي تشير إلى مشاعرك وأفكارك وسلوكك حول موضوع مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز.

يرجى منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم ضع علامة(X) في الخانة التي تُعبّر عن رأيك الخاص **مع مراعاة عدم ترك أي عبارة بدون إجابة**، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن وجهة نظرك.

أمّا إذا غيّرت رأيك في أحد العبارات ضع دائرة حول العلامة الملغاة ثم واصل الإجابة بشكل عادي، وسوف تُحاط إجابتك بسرية تامة ولا تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

ولك منّا جزيل الشكر والتقدير على تعاونك

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر: .....

الحالة العائلية: أعزب -عزباء ☐ متزوج(ة) ☐ أرمل(ة) ☐ مطلّق(ة) ☐

مرحلة التدريس: إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

اسم المؤسسة التعليمية: ..... البلدية: .....

الوضعية الإدارية: مرسّم ☐ متربّص ☐ متعاقد ☐ حالة أخرى أذكرها: .....

سنة الحصول على الشهادة .....

المادة المدرّسة حاليا: .....

عدد سنوات خبرتك في مهنة التعليم: .....

الباحثة

شارف خوجة مليكة

الرقم	العبـــارة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا أو منعدمة
01	أرى أن مهنة التدريس متعبة					
02	أجد صعوبة في القيام بالأدوار العديدة التي تتطلبها مني مهنة التدريس					
03	أشعر بثقل المسؤولية المهنية					
04	تعد المرحلة التعليمية التي أدرّس فيها من أصعب المراحل					
05	تخصصي لا يتناسب مع مادة التدريس المسندة لي					
06	يرهقني إكتظاظ الأقسام					
07	يرهقني عدد الساعات التي أدرسها أسبوعيا.					
08	التحضير الدائم للدروس يتطلب مني بذل جهود إضافية.					
09	يرهقني تصحيح الإمتحانات.					
10	برمجة أوقات عملي لا تراعي ظروفي الخاصة.					
11	تؤثر متطلبات التدريس على حياتي الشخصية.					
12	لا راحة لي إطلاقا.					
13	أشعر بالندم لوجودي في مهنة التدريس.					
14	لا تضمن لي مهنة التدريس راتبا شهريا محترما.					
15	أتزعج لنقص فرص الترقية في مهنتي.					
16	أجد نفسي مضطرا لتدريس ساعات إضافية لتغطية حاجياتي.					
17	يتعبني بعد مكان عملي عن مقر سكني					
18	تضطرني مهنة التدريس لممارسة مهنة أخرى قصد تحسين وضعيتي.					
19	يزعجني غياب الطب المهني					

رقم العبارة	العبـــارة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا أو منعدمة
20	ضيق وقتي لا يسمح لي بالتردد على مكتبة المؤسسة.					
21	أرفض تناول الوجبات الغذائية في مؤسستي بسبب رداءتها.					
22	يزيد نقص الوسائل التعليمية من توتري.					
23	أشعر بالضيق بسبب نقص التهوية في الأقسام.					
24	تمنعني الضوضاء من التركيز على تأدية عملي.					
25	أجد صعوبة في تأدية عملي بسبب التغير في درجة الحرارة بالأقسام.					
26	تزعجني التغيرات المستمرة في السياسة التعليمية.					
27	أعارض تقليد مناهج أجنبية.					
28	أشعر بعدم الإرتياح لغموض السياسة التعليمية المتبعة في بلادي.					
29	أجد صعوبة في فهم وتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.					
30	يعيق نقص تكويني المهني من تحسين أدائي.					
31	لا تحقق الدولة جميع متطلباتي المهنية.					
32	أتخوف من عدم التوافق مع التكنولوجيات الحديثة في التربية.					
33	أشعر بالإنزعاج عندما ألاحظ أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرامج التعليمية.					
34	أتألم من نظرة المجتمع السلبية لمهنة التدريس.					
35	لا أحظى بالمكانة التي أستحقها في المجتمع.					
36	يزعجني عدم تواجد الدعم والمساندة من قبل الإدارة.					
37	تزيد صعوبة التواصل مع المدير من قلقي					
38	يضايقني عدم إشراكي في اتخاذ بعض القرارات التي ترتبط بميداني التعليمية.					
39	تشكل الزيارات المفاجئة للمفتش مصدر قلق بالنسبة لي.					

الرقم	العبـــارة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا أو منعدمة
40	تحبطني طريقة تقييم المفتشين لعملي.					
41	يضايقني رفض بعض زملائي التعاون معي في الأمور المهنية.					
42	تؤرقني صراعاتي المستمرة مع زملائي في المهنة.					
43	تزيد الفروق الفردية للتلاميذ من شعوري بصعوبة مهنة التدريس.					
44	يزعجني لا مبالاة أغلبية التلاميذ بالدراسة.					
45	أعاني من عدم انضباط تلاميذي داخل القسم.					
46	يزعجني نقص زيارات الأولياء للإطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم.					
47	أتزعج من إنتشار المحسوبية في المدرسة.					
48	يضايقني إنتشار العنف في الوسط المدرسي.					

نسخة من مقياس دافعية الإنجار

رقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.				
02	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته.				
03	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.				
04	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها.				
05	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر.				
06	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.				
07	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج.				
08	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.				
09	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني.				
10	أفكر في إنجازات المستقبل.				
11	أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما.				
12	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.				
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الإنتهاء منه.				
14	أحرص على الإلتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.				
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.				
16	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة.				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.				
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه.				
19	عندما أحدد مواعيد للعمل أتخلى عن مشاغل وظروف أخرى.				
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سأقوم به من أعمال.				
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.				
22	أحاول دائما الإطلاع والقراءة.				
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.				
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولية بالنسبة لي.				
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأني أخطط لها قبل البدء فيها.				
26	أضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة.				
27	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة.				
28	أتقاني في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت.				
29	عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.				
30	أفضل التفكير في أشياء إنجازات بعيدة المدى.				
31	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.				
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.				
33	إن الإستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية.				
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.				
35	أتجنب الإهتمام بالماضي وما فيه من أحداث.				
36	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة.				
37	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري.				
38	المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.				
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت.				

رقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل.				
41	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي.				
42	أستزيد من المعلومات والمعارف باستمرار.				
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.				
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.				
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.				
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي.				
47	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
48	أفضّل التفكير بجدية لساعات طويلة.				
49	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق.				
50	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد.				

ملحق رقم (02)

قائمة بأسماء البلديات والمؤسسات التعليمية محل الدراسة

أولا: البلديات

البلديات

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لقاطة	19	2,9	2,9	2,9
	الثنية	28	4,3	4,3	7,2
	يسّر	61	9,3	9,3	16,5
	شعبة العامر	11	1,7	1,7	18,2
	برج منايل	18	2,7	2,7	20,9
	رأس جنات	22	3,4	3,4	24,3
	بني عمران	46	7,0	7,0	31,3
	بغلية	48	7,3	7,3	38,6
	دلس	120	18,3	18,3	56,9
	بومرداس	7	1,1	1,1	58,0
	حمادي	37	5,6	5,6	63,7
	الناصرية	23	3,5	3,5	67,2
	أعفير	45	6,9	6,9	74,0
	سيدي داود	23	3,5	3,5	77,6
	بن شود	49	7,5	7,5	85,0
	سوق الحد	16	2,4	2,4	87,5
	بودواو	27	3,7	3,7	91,1
	زموري	29	4,4	4,4	95,6
	خميس الخشنة	29	4,4	4,4	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

ثانيا: مؤسسات التعليم الإبتدائي

اسم المؤسسة التعليمية[a]

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابتدائية الشهيد حميداوي محمد - لقاطة	5	2,1	2,1	2,1
	ابتدائية لقاطة الجديدة - لقاطة	5	2,1	2,1	4,1
	ابتدائية بركون عمر- الثنية	4	1,7	1,7	5,8
	ابتدائية تينقش محمد -المدينة يسر	7	2,9	2,9	8,7
	ابتدائية(ملحقة) طرفي مولود -بوشاقور يسر	4	1,7	1,7	10,4
	ابتدائية حمّي سعيد بن أعمر - يسر	4	1,7	1,7	12,0
	ابتدائية جنّان عمرو - يسر	5	2,1	2,1	14,1
	ابتدائية مولوج محمد -أولاد سمير رأس جنات	5	2,1	2,1	16,2
	ابتدائية ابن باديس- الناصرية	10	4,1	4,1	20,3
	ابتدائية محمد السعيد دحماني - أعفير	5	2,1	2,1	22,4
	ابتدائية محمد واقنوني - درا البيضاء بغلية	3	1,2	1,2	23,7
	ابتدائية قاصب رضوان - دلس	2	,8	,8	24,5
	ابتدائية على طوماش -وادي أوباي أعفير	4	1,7	1,7	26,1

	ابتدائية عمرو راضي- دلس	6	2,5	2,5	28,6
	ابتدائية أحمد بلهاوة - دلس	2	,8	,8	29,5
	ابتدائية عبان رمضان - الناصرية	7	2,9	2,9	32,4
	ابتدائية سعيد شعلال - بني عمران	8	3,3	3,3	35,7
	ابتدائية الإخوة عمروش بن حرشاو - بن شود	6	2,5	2,5	38,2
	ابتدائية امحمد جمعة - بن شود	5	2,1	2,1	40,2
	ابتدائية محمد رقاية - دلس	7	2,9	2,9	43,2
	ابتدائية رقاية أزرو - دلس	5	2,1	2,1	45,2
	ابتدائية بن شود الجديدة - بن شود	5	2,1	2,1	47,3
	ابتدائية حمود عشير تاقدمت - دلس	7	2,9	2,9	50,2
	ابتدائية أحمد برزيق - دلس	4	1,7	1,7	51,9
	ابتدائية سعيد شعلال - بني عمران	2	,8	,8	52,7
	ابتدائية عمرو رحماني - الماوامان أعفير	2	,8	,8	53,5
	ابتدائية محيوت محمدالقديمة - الناصرية	5	2,1	2,1	55,6
	ابتدائية محمد بوستة - أعبادة أعفير	2	,8	,8	56,4
	ابتدائية علي مسرور- أصواف دلس	4	1,7	1,7	58,1
	ابتدائية أحمد و رابح بن عاشور - دلس	6	2,5	2,5	60,6
	ابتدائية الأمل - المدينة الجديدة دلس	7	2,9	2,9	63,5
	ابتدائية وادي الحمام - بن شود	5	2,1	2,1	65,6
	ابتدائية الإخوة ظريف- الباهاليل أعفير	5	2,1	2,1	67,6
	ابتدائية عمرو صفصاف - دلس	4	1,7	1,7	69,3
	ابتدائية سعيد جمعة الثوابت - دلس	3	1,2	1,2	70,5
	ابتدائية رابح أوبشير أولاد خداش - بن شود	3	1,2	1,2	71,8
	ابتدائية رابح شرادي- بن شود	1	,4	,4	72,2
	ابتدائية محند أوعاشور- أعفير	4	1,7	1,7	73,9
	ابتدائية الإخوة حوسو - دلس	1	,4	,4	74,3
	ابتدائية محمد وسطاني - المدينة الجديدة دلس	4	1,7	1,7	75,9
	ابتدائية الأب والإبن غرناوط - أعفير	4	1,7	1,7	77,6
	ابتدائية ذراع العز	1	,4	,4	78,0
	ابتدائية الإخوة رقيق – شقة دلس	6	2,5	2,5	80,5
	ابتدائية أحمد برزيق - دلس	1	,4	,4	80,9
	ابتدائية بن حمزة الجديدة- حمادي	2	,8	,8	81,7
	ابتدائية علي حمادي - تاجنانت أعفير	4	1,7	1,7	83,4
	ابتدائية سراي حسين - "1" حمادي	2	,8	,8	84,2
	ابتدائية واضح يحيى - حمادي	1	,4	,4	84,6
	ابتدائية عمرو مباركي - مشارف بن شود	5	2,1	2,1	86,7
	ابتدائية ستيتي حمود - رأس جنات	9	3,7	3,7	90,5
	ابتدائية اللوز الجديدة - خميس الخشنة	1	,4	,4	90,9
	ابتدائية منور شرابي - بن شود	5	2,1	2,1	92,9
	ابتدائية رشيد عزّار - دلس	8	3,3	3,3	96,3
	ابتدائية أحمد شابي - سوق الحد	9	3,7	3,7	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

a.مرحلة التدريس = إبتدائي

ثالثا : مؤسسات التعليم المتوسط

اسم المؤسسة التعليميةa

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسطة بوهري علي - لقاطة	10	4,7	4,7	4,7
	متوسطة عقني علي- يسّر	6	2,8	2,8	7,6
	متوسطة ديشو أحمد - يسّر	11	5,2	5,2	12,8
	متوسطة هاشمي حمود- برج منايل	4	1,9	1,9	14,7
	متوسطة رود عمر- الثنية	9	4,3	4,3	19,0
	متوسطة مزيان أكلى- بني عمران	4	1,9	1,9	20,9
	متوسطة أمحمد مزاري- بغلية	16	7,6	7,6	28,4
	متوسطة الإخوة صبحي- بغلية	20	9,5	9,5	37,9
	متوسطة مفتاح سليمان - يسر	12	5,7	5,7	43,6
	متوسطة العربي بن مهيدي - يسر	11	5,2	5,2	48,8
	متوسطة الإخوة عماري - أعفير	7	3,3	3,3	52,1
	متوسطة رباحي محمد - حمادي	30	14,2	14,2	66,4
	متوسطة قماز فروجة - سوق الحد	7	3,3	3,3	69,7
	متوسطة الإخوة بن ناصر - دلس	8	3,8	3,8	73,5
	متوسطة مزيان أكلي - بني عمران	1	,5	,5	73,9
	متوسطة زمالي أعمر-حدادة بني عمران	6	2,8	2,8	76,8
	متوسطة محمد بكاري - خميس الخشنة	14	6,6	6,6	83,4
	متوسطة نورين محمد -سيدي داود	8	3,8	3,8	87,2
	متوسطة محمد منصوري - بن شود	11	5,2	5,2	92,4
	متوسطة بن مرزوقة رابح - خميس الخشنة	8	3,8	3,8	96,2
	متوسطة عمرو بريكي – الجديدة أعفير	8	3,8	3,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

a.مرحلة التدريس = متوسط

رابعا: مؤسسات التعليم الثانوي

اسم المؤسسة التعليميةa

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوي أحمد بوكابوس - شعبة العامر	11	5,4	5,4	5,4
	ثانوية الإخوة توزوت - الثنية	15	7,4	7,4	12,8
	ثانوية الشهيد بوهراوة محمد - باسطوس برج منايل	14	6,9	6,9	19,7
	ثانوية رأس جنات – رأس جنات	8	3,9	3,9	23,6
	ثانوية حمادي- حمادي	1	,5	,5	24,1
	ثانوية قنطاس على الجديدة - بني عمران	11	5,4	5,4	29,6
	ثانوية الناصرية	1	,5	,5	30,0
	ثانوية العربي بن مهيدي - دلس	12	5,9	5,9	36,0
	ثانوية الإخوة ظريف - دلس	10	4,9	4,9	40,9
	ثانوية 19 ماي 1956- دلس	13	6,4	6,4	47,3
	ثانوية حسين محمد صغير - سيدي داود	15	7,4	7,4	54,7

	ثانوية محمد غالمي - بودواو	27	13,3	13,3	68,0
	ثانوية بغلية - بغلية	9	4,4	4,4	72,4
	ثانوية الإخوة تلامعلا -زموري	4	2,0	2,0	74,4
	ثانوية الإخوة ريال الشهيدان محمد و علي - زموري	25	12,3	12,3	86,7
	ثانوية الإخوة دراوي - بومرداس	7	3,4	3,4	90,1
	ثانوية عمر كلالشة - خميس الخشنة	6	3,0	3,0	93,1
	ثانوية الإخوة قصيور رابح وعلي - بني عمران	14	6,9	6,9	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

a.مرحلة التدريس = ثانوي

ملحق رقم (03)

التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة

أولا: توزيع أفراد العينة حسب متغيّر المرحلة التعليمية

مرحلة التدريس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	إبتدائي	241	36,8	36,8	36,8
	متوسط	211	32,2	32,2	69,0
	ثانوي	203	31,0	31,0	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

ثانيا: توزيع أفراد العينة حسب متغيّر السن

السن

	السنوات	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	22	4	,6	,6	,6
	23	11	1,7	1,7	2,3
	24	22	3,4	3,4	5,6
	25	22	3,4	3,4	9,0
	26	24	3,7	3,7	12,7
	27	27	4,1	4,1	16,8
	28	25	3,8	3,8	20,6
	29	21	3,2	3,2	23,8
	30	19	2,9	2,9	26,7
	31	18	2,7	2,7	29,5
	32	19	2,9	2,9	32,4
	33	17	2,6	2,6	35,0
	34	20	3,1	3,1	38,0
	35	23	3,5	3,5	41,5
	36	17	2,6	2,6	44,1
	37	18	2,7	2,7	46,9
	38	26	4,0	4,0	50,8
	39	16	2,4	2,4	53,3
	40	27	4,1	4,1	57,4
	41	18	2,7	2,7	60,2
	42	15	2,3	2,3	62,4
	43	12	1,8	1,8	64,3
	44	9	1,4	1,4	65,6
	45	27	4,1	4,1	69,8
	46	22	3,4	3,4	73,1
	47	13	2,0	2,0	75,1
	48	14	2,1	2,1	77,3
	49	19	2,9	2,9	80,2
	50	34	5,2	5,2	85,3
	51	17	2,6	2,6	87,9
	52	22	3,4	3,4	91,3

	53	14	2,1	2,1	93,4
	54	10	1,5	1,5	95,0
	55	9	1,4	1,4	96,3
	56	9	1,4	1,4	97,7
	57	3	,5	,5	98,2
	58	6	,9	,9	99,1
	59	6	,9	,9	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

ثالثا: توزيع أفراد العينة حسب فئات متغيّر السن

فئات السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 22وأقل من 32سنة	193	29,5	29,5	29,5
	من 32وأقل من 39سنة	140	21,4	21,4	50,8
	من39وأقل من50سنة	192	29,3	29,3	80,2
	من50 وأقل من60سنة	130	19,8	19,8	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

رابعا: توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة المهنية

عدد سنوات خبرتك في مهنة التعليم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,000	71	10,8	10,8	10,8
	1,030	1	,2	,2	11,0
	1,500	1	,2	,2	11,1
	2,000	38	5,8	5,8	16,9
	3,000	58	8,9	8,9	25,8
	4,000	49	7,5	7,5	33,3
	4,500	1	,2	,2	33,4
	5,000	40	6,1	6,1	39,5
	6,000	24	3,7	3,7	43,2
	7,000	11	1,7	1,7	44,9
	8,000	15	2,3	2,3	47,2
	9,000	6	,9	,9	48,1
	10,000	19	2,9	2,9	51,0
	11,000	7	1,1	1,1	52,1
	12,000	8	1,2	1,2	53,3
	13,000	15	2,3	2,3	55,6
	14,000	9	1,4	1,4	56,9
	15,000	26	4,0	4,0	60,9
	16,000	16	2,4	2,4	63,4
	17,000	6	,9	,9	64,3
	18,000	8	1,2	1,2	65,5
	19,000	13	2,0	2,0	67,5
	20,000	21	3,2	3,2	70,7
	21,000	1	,2	,2	70,8
	22,000	7	1,1	1,1	71,9

	23,000	15	2,3	2,3	74,2
	24,000	10	1,5	1,5	75,7
	25,000	7	1,1	1,1	76,8
	26,000	20	3,1	3,1	79,8
	27,000	21	3,2	3,2	83,1
	28,000	14	2,1	2,1	85,2
	29,000	20	3,1	3,1	88,2
	30,000	28	4,3	4,3	92,5
	31,000	19	2,9	2,9	95,4
	32,000	12	1,8	1,8	97,3
	33,000	11	1,7	1,7	98,9
	35,000	2	,3	,3	99,2
	36,000	3	,5	,5	99,7
	38,000	1	,2	,2	99,8
	41,000	1	,2	,2	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

خامسا: توزيع أفراد العينة حسب فئات متغيّر الخبرة المهنية

الخبرة الهنية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من4سنوات	169	25,8	25,8	25,8
	من 4وأقل من11سنة	165	25,2	25,2	51,0
	من11وأقل من26سنة	169	25,8	25,8	76,8
	من 26وأقل من42 سنة	152	23,2	23,2	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

سادسا: توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيّري الجنس والحالة الإجتماعية

العائلية الحالة * الجنس Tableau croisé

			العائلية الحالة							Total
			أعزب	عزباء	متزوج	متزوجة	أرملة	مطلقة	عدم التحديد	
الجنس	ذكر	Effectif	35	0	130	0	0	0	0	165
		% compris dans الجنس	21,2%	0,0%	78,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	أنثى	Effectif	0	107	0	369	7	3	4	490
		% compris dans الجنس	0,0%	21,8%	0,0%	75,3%	1,4%	0,6%	0,8%	100,0%
Total		Effectif	35	107	130	369	7	3	4	655
		% compris dans الجنس	5,3%	16,3%	19,8%	56,3%	1,1%	0,5%	0,6%	100,0%

ملحق رقم (04)

نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياسي مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز

معامل الثبات ألفا كرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	120	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	120	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

أولا : مقياس مصادر الضغوط المهنية

معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مصادر الضغوط المهنيةStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,865	48

معامل الثبات ألفا كرونباخ للمصدر الأول :ضغوط طبعة العملStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,728	13

معامل الثبات ألفا كرونباخ للمصدر الثاني :الضغوط المادية والفيزيقيةStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,752	12

معامل الثبات للمصدر الثالث : الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليميةStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,768	10

معامل الثبات للمصدر الرابع :الضغوط العلائقيةStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,702	13

ثانيا: مقياس دافعية الإنجاز

معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,919	50

معامل الثبات ألفا كرونباخ للبُعد الأول :الشعور بالمسؤولية Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

,659	10

معامل الثبات ألفا كرونباخ للبُعد الثاني :السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,775	10

معامل الثبات ألفا كرونباخ للبُعد الثالث :المثابرةStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,785	10

معامل الثبات ألفا كرونباخ للبُعد الرابع : الشعور بأهمية الزمنStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,656	10

معامل الثبات ألفا كرونباخ للبُعد التخطيط للمستقبلStatistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,719	10

ملحق رقم (05)

نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس مصادر الضغوط المهنية ونتائج اختبار T لعينة واحدة حسب متغيّر المرحلة التعليمية

نتائج الفرضية الأولى للدراسة

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3,142	1,315	4,348	3,034	3,308	,676	48
Variance des éléments	1,753	,760	2,778	2,018	3,654	,206	48

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر ضغوط طبيعة العمل (المصدر الأول)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3,115	1,315	4,232	2,918	3,220	,895	13
Variance des éléments	1,512	,760	1,983	1,223	2,608	,190	13

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط المادية والفيزيقية (المصدر الثاني)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3,020	1,754	4,249	2,495	2,422	,535	12
Variance des éléments	2,002	1,472	2,778	1,306	1,888	,162	12

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية (المصدر الثالث)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3,575	2,150	4,348	2,198	2,023	,584	10
Variance des éléments	1,583	,955	2,480	1,525	2,596	,199	10

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط العلائقية (المصدر الرابع)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,948	1,756	4,267	2,511	2,430	,610	13
Variance des éléments	1,896	1,208	2,612	1,404	2,162	,149	13

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	3,070	1,494	4,299	2,805	2,878	,697	48
	Variance des éléments	1,757	,946	2,742	1,796	2,898	,229	48
متوسط	Moyenne des éléments	3,170	1,195	4,471	3,276	3,741	,732	48
	Variance des éléments	1,716	,617	2,931	2,313	4,748	,233	48
ثانوي	Moyenne des éléments	3,197	1,172	4,441	3,270	3,791	,688	48
	Variance des éléments	1,699	,478	2,687	2,209	5,623	,214	48

المتوسطات الحسابية الإنحرافات المعيارية لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques d'échelle

مرحلة التدريس	Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
إبتدائي	147,36	784,380	28,007	48
متوسط	152,16	598,088	24,456	48
ثانوي	153,48	590,280	24,296	48

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر المرحلة التعليمية

Tests de normalité

مرحلة التدريس		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
د_الضغط	إبتدائي	,044	241	,200*	,992	241	,244
د_الضغط	متوسط	,053	211	,200*	,989	211	,104
د_الضغط	ثانوي	,051	203	,200*	,980	203	,006

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.
a. Correction de signification de Lilliefors

Test-t اختبار T لعينة واحدة

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques sur échantillon unique

مرحلة التدريس		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
د_الضغط	إبتدائي	241	147,36	28,007	1,804
د_الضغط	متوسط	211	152,04	24,459	1,684
د_الضغط	ثانوي	203	153,61	24,284	1,704

نتائج اختبار T لعينة واحدة حسب متغيّر المرحلة التعليمية

Test sur échantillon unique

مرحلة التدريس		Valeur du test = 120					
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
						Inférieure	Supérieure
د_الضغط	إبتدائي	15,164	240	,000	27,357	23,80	30,91
د_الضغط	متوسط	19,030	210	,000	32,043	28,72	35,36
د_الضغط	ثانوي	19,717	202	,000	33,606	30,25	36,97

ملحق رقم (06)

نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

نتائج الفرضية الثانية للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيّر المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	إبتدائي	241	36,8	36,8	36,8
	متوسط	211	32,2	32,2	69,0
	ثانوي	203	31,0	31,0	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3,142	1,315	4,348	3,034	3,308	,676	48
Variance des éléments	1,753	,760	2,778	2,018	3,654	,206	48

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر ضغوط طبيعة العمل (المصدر الأول) وفق متغير المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	3,158	1,494	4,299	2,805	2,878	,953	13
	Variance des éléments	1,504	,946	2,104	1,158	2,224	,187	13
متوسط	Moyenne des éléments	3,088	1,195	4,233	3,038	3,542	,942	13
	Variance des éléments	1,452	,617	1,895	1,278	3,071	,201	13
ثانوي	Moyenne des éléments	3,093	1,172	4,299	3,127	3,669	,914	13
	Variance des éléments	1,469	,478	2,072	1,595	4,337	,218	13

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط المادية والفيزيقية (المصدر الثاني) وفق متغير المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,929	1,589	4,154	2,564	2,614	,603	12
	Variance des éléments	1,983	1,235	2,728	1,493	2,210	,241	12
متوسط	Moyenne des éléments	3,068	1,814	4,233	2,419	2,333	,506	12
	Variance des éléments	2,033	1,586	2,931	1,344	1,847	,151	12
ثانوي	Moyenne des éléments	3,079	1,887	4,377	2,490	2,319	,561	12
	Variance des éléments	1,926	1,340	2,687	1,347	2,006	,146	12

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط الإجتماعية والسياسة التعليمية (المصدر الثالث) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	3,545	2,411	4,278	1,867	1,775	,514	10
	Variance des éléments	1,588	1,035	2,579	1,544	2,492	,205	10
متوسط	Moyenne des éléments	3,580	1,895	4,414	2,519	2,329	,737	10
	Variance des éléments	1,524	,962	2,478	1,516	2,577	,234	10
ثانوي	Moyenne des éléments	3,604	2,103	4,417	2,314	2,100	,564	10
	Variance des éléments	1,601	,853	2,389	1,536	2,801	,223	10

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط العلائقية (المصدر الرابع) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,747	1,660	3,983	2,324	2,400	,510	13
	Variance des éléments	1,933	1,341	2,742	1,401	2,045	,156	13
متوسط	Moyenne des éléments	3,032	1,810	4,471	2,662	2,471	,730	13
	Variance des éléments	1,835	,892	2,426	1,534	2,721	,175	13
ثانوي	Moyenne des éléments	3,098	1,814	4,441	2,627	2,449	,670	13
	Variance des éléments	1,795	,904	2,259	1,354	2,498	,193	13

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

Tests de normalité

مرحلة التدريس		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
إبتدائي	درجات الضغط المهني	,044	241	,200*	,992	241	,244
متوسط	درجات الضغط المهني	,053	211	,200*	,989	211	,104
ثانوي	درجات الضغط المهني	,051	203	,200*	,980	203	,006

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.
a. Correction de signification de Lilliefors

نتائج بعض مؤشرات الاحصاء الوصفي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

Descriptives

درجات الضغط المهني

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
إبتدائي	241	147,3568	28,00679	1,80408	143,8030	150,9107	66,00	210,00
متوسط	211	152,0427	24,45897	1,68382	148,7233	155,3620	96,00	206,00
ثانوي	203	153,6059	24,28405	1,70441	150,2452	156,9666	48,00	225,00
Total	655	150,8031	25,87271	1,01093	148,8180	152,7881	48,00	225,00

تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

Test d'homogénéité des variances

درجات الضغط المهني

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
3,218	2	652	,041

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر المرحلة التعليمية

ANOVA à 1 facteur

درجات الضغط المهني

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4781,194	2	2390,597	3,600	,028
Intra-groupes	433004,400	652	664,117		
Total	437785,594	654			

Tests post hoc

نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار Scheffe لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Comparaisons multiples

Variable dépendante: درجات الضغط المهني

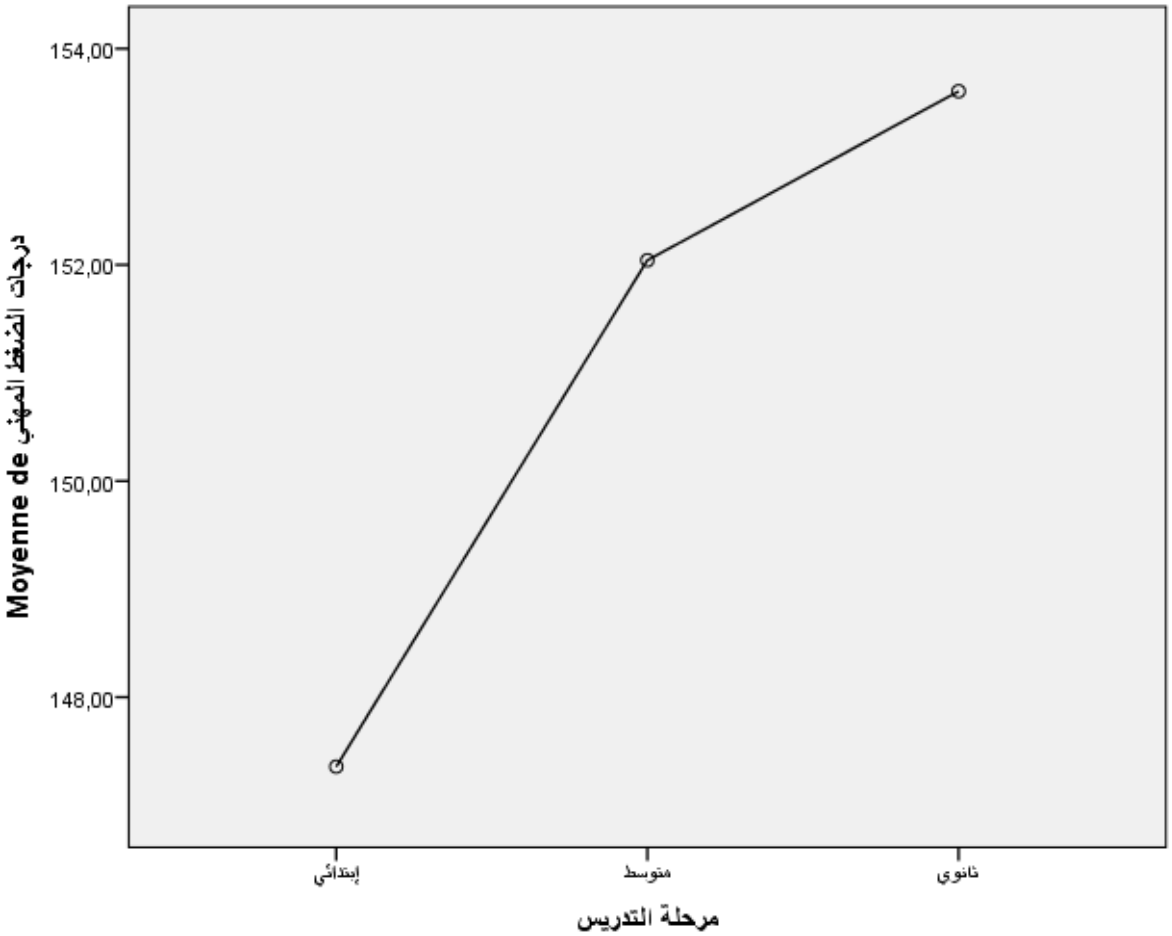
Scheffe

مرحلة التدريس(I)	مرحلة التدريس(J)	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
إبتدائي	متوسط	-4,68581	2,42964	,157	-10,6466	1,2750
	ثانوي	-6,24906*	2,45503	,040	-12,2722	-,2259
متوسط	إبتدائي	4,68581	2,42964	,157	-1,2750	10,6466
	ثانوي	-1,56326	2,53357	,827	-7,7791	4,6526
ثانوي	إبتدائي	6,24906*	2,45503	,040	,2259	12,2722
	متوسط	1,56326	2,53357	,827	-4,6526	7,7791

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر المرحلة التعليمية

Diagrammes des moyennes



ملحق رقم (07)

نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر السن

نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيّر السن

فئات السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 22وأقل من 32سنة	193	29,5	29,5	29,5
	من 32وأقل من 39سنة	140	21,4	21,4	50,8
	من39وأقل من50سنة	192	29,3	29,3	80,2
	من50 وأقل من60سنة	130	19,8	19,8	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	3,053	1,218	4,311	3,093	3,540	,618	48
	Variance des éléments	1,821	,609	2,739	2,131	4,500	,180	48
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	3,122	1,257	4,329	3,071	3,443	,745	48
	Variance des éléments	1,800	,581	2,894	2,313	4,982	,285	48
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	3,130	1,339	4,370	3,031	3,265	,751	48
	Variance des éléments	1,646	,780	2,724	1,944	3,493	,224	48
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	3,311	1,485	4,531	3,046	3,052	,671	48
	Variance des éléments	1,662	,667	2,663	1,997	3,995	,299	48

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر ضغوط طبيعة العمل (المصدر الأول) وفق متغير السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,914	1,218	3,979	2,762	3,268	,824	13
	Variance des éléments	1,606	,609	2,262	1,653	3,716	,260	13
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	3,119	1,257	4,257	3,000	3,386	,936	13
	Variance des éléments	1,577	,581	2,303	1,722	3,965	,328	13
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	3,172	1,339	4,323	2,984	3,230	,936	13
	Variance des éléments	1,388	,780	1,852	1,072	2,374	,153	13
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	3,327	1,485	4,531	3,046	3,052	,959	13
	Variance des éléments	1,352	,747	2,082	1,335	2,787	,184	13

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط المادية والفيزيقية (المصدر الثاني) وفق متغير السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	3,010	1,927	4,088	2,161	2,121	,429	12
	Variance des éléments	2,079	1,789	2,739	,950	1,531	,074	12
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,990	1,593	4,293	2,700	2,695	,716	12
	Variance des éléments	2,016	1,207	2,894	1,687	2,397	,319	12
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,921	1,526	4,266	2,740	2,795	,621	12
	Variance des éléments	1,872	1,141	2,625	1,484	2,301	,194	12
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	3,214	1,938	4,415	2,477	2,278	,498	12
	Variance des éléments	1,941	1,181	2,626	1,445	2,223	,240	12

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية (المصدر الثالث) وفق متغير السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	3,369	1,995	4,285	2,290	2,148	,656	10
	Variance des éléments	1,771	1,194	2,426	1,231	2,031	,165	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	3,639	2,436	4,329	1,893	1,777	,496	10
	Variance des éléments	1,622	,999	2,634	1,635	2,636	,246	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	3,621	2,021	4,370	2,349	2,162	,649	10
	Variance des éléments	1,442	,821	2,453	1,632	2,989	,216	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	3,741	2,262	4,438	2,177	1,963	,523	10
	Variance des éléments	1,362	,667	2,268	1,602	3,402	,260	10

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط العلائقية (المصدر الرابع) وفق متغير السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,990	1,746	4,311	2,565	2,469	,602	13
	Variance des éléments	1,838	1,205	2,261	1,056	1,876	,133	13
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,849	1,564	4,157	2,593	2,658	,633	13
	Variance des éléments	1,960	1,312	2,791	1,479	2,127	,155	13
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,904	1,792	4,286	2,495	2,392	,650	13
	Variance des éléments	1,854	1,085	2,724	1,639	2,511	,179	13
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	3,055	1,923	4,323	2,400	2,248	,587	13
	Variance des éléments	1,944	,965	2,663	1,699	2,761	,230	13

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير السن

Tests de normalité

فئات السن		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
من 22وأقل من 32سنة	درجات الضغط المهني	,059	193	,094	,988	193	,108
من 32وأقل من 39سنة	درجات الضغط المهني	,074	140	,055	,985	140	,122
من39وأقل من50سنة	درجات الضغط المهني	,048	192	,200*	,993	192	,484
من50 وأقل من60سنة	درجات الضغط المهني	,066	130	,200*	,987	130	,282

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

نتائج بعض مؤشرات الاحصاء الوصفي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير السن

Descriptives

درجات الضغط المهني

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
من 22وأقل من 32سنة	193	146,5648	27,33925	1,96792	142,6832	150,4463	48,00	210,00
من 32وأقل من 39سنة	140	149,8500	25,56581	2,16070	145,5779	154,1221	66,00	203,00
من39وأقل من50سنة	192	150,2500	25,43342	1,83550	146,6295	153,8705	68,00	225,00
من50 وأقل من60سنة	130	158,9385	22,89503	2,00803	154,9655	162,9114	92,00	213,00
Total	655	150,8031	25,87271	1,01093	148,8180	152,7881	48,00	225,00

تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغير السن

Test d'homogénéité des variances

درجات الضغط المهني

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
1,827	3	651	,141

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغير السن

ANOVA à 1 facteur

درجات الضغط المهني

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	12256,796	3	4085,599	6,250	,000
Intra-groupes	425528,798	651	653,654		
Total	437785,594	654			

Tests post hoc

نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار Scheffe لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغير السن

Comparaisons multiples

Variable dépendante: درجات الضغط المهني

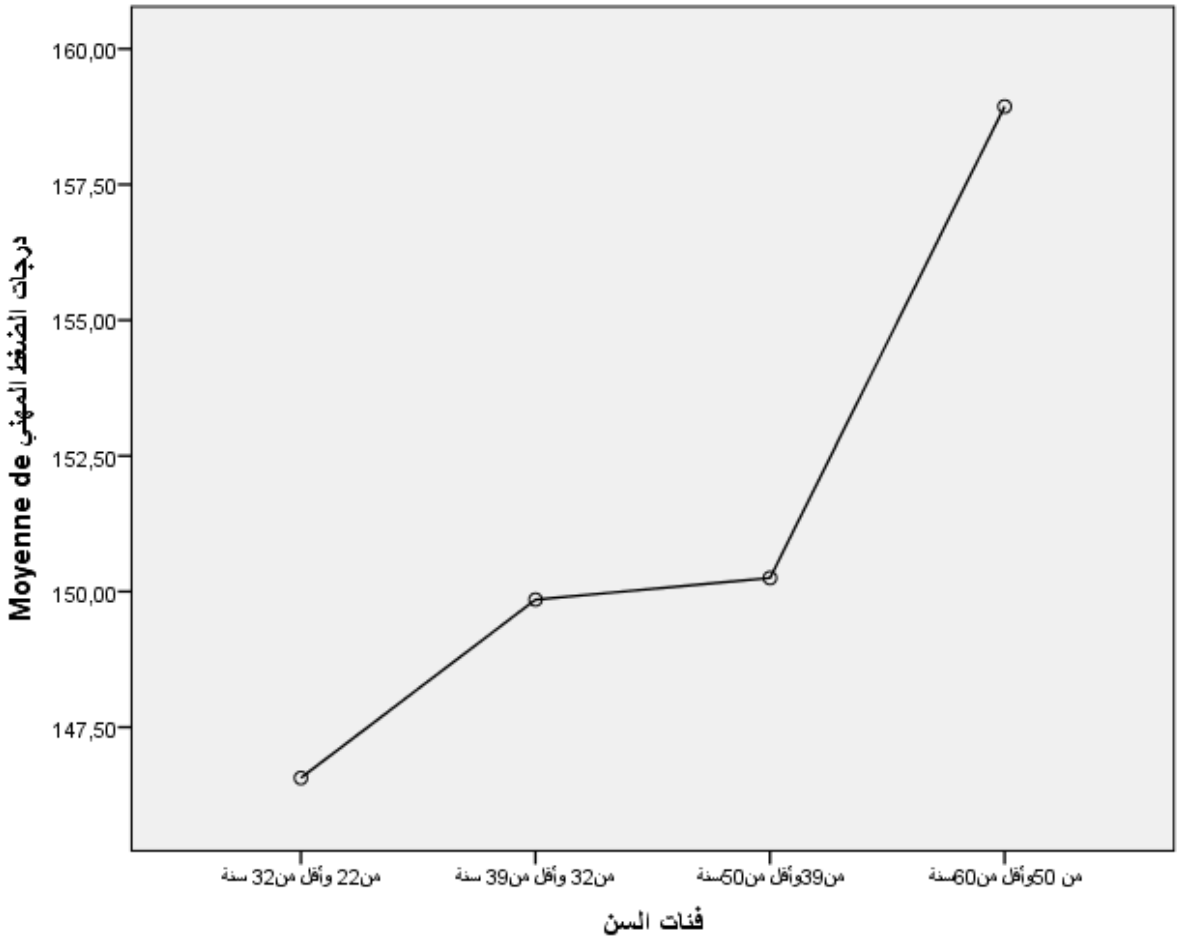
Scheffe

فئات السن(I)	فئات السن(J)	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
من 22وأقل من 32سنة	من 32وأقل من 39سنة	-3,28523	2,83827	,720	-11,2404	4,6699
	من39وأقل من50سنة	-3,68523	2,60600	,573	-10,9894	3,6189
	من50 وأقل من60سنة	-12,37369*	2,90085	,000	-20,5042	-4,2432
من 32وأقل من 39سنة	من 22وأقل من 32سنة	3,28523	2,83827	,720	-4,6699	11,2404
	من39وأقل من50سنة	-,40000	2,84137	,999	-8,3638	7,5638
	من50 وأقل من60سنة	-9,08846*	3,11401	,037	-17,8165	-,3605
من39وأقل من50سنة	من 22وأقل من 32سنة	3,68523	2,60600	,573	-3,6189	10,9894
	من 32وأقل من 39سنة	,40000	2,84137	,999	-7,5638	8,3638
	من50 وأقل من60سنة	-8,68846*	2,90389	,031	-16,8275	-,5494
من50 وأقل من60سنة	من 22وأقل من 32سنة	12,37369*	2,90085	,000	4,2432	20,5042
	من 32وأقل من 39سنة	9,08846*	3,11401	,037	,3605	17,8165
	من39وأقل من50سنة	8,68846*	2,90389	,031	,5494	16,8275

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغير السن

Diagrammes des moyennes



ملحق رقم (08)

نتائج متوسط درجة الموافقة على مقياس مصادر الضغوط المهنية واختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية

نتائج الفرضية الرابعة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيّر الخبرة المهنية

المهنية الخبرة فئات

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من4سنوات	169	25,8	25,8	25,8
	من 4وأقل من11سنة	165	25,2	25,2	51,0
	من11وأقل من26سنة	169	25,8	25,8	76,8
	من 26وأقل من42 سنة	152	23,2	23,2	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر ضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,976	1,254	4,195	2,941	3,344	,604	48
	Variance des éléments	1,791	,524	2,661	2,137	5,076	,199	48
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	3,166	1,206	4,412	3,206	3,658	,704	48
	Variance des éléments	1,814	,567	2,949	2,382	5,200	,211	48
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	3,179	1,278	4,426	3,148	3,463	,789	48
	Variance des éléments	1,641	,577	2,749	2,172	4,762	,257	48
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	3,258	1,539	4,507	2,967	2,927	,683	48
	Variance des éléments	1,674	,731	2,712	1,981	3,712	,264	48

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط طبيعة العمل (المصدر الأول) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,859	1,254	4,030	2,775	3,212	,863	13
	Variance des éléments	1,551	,524	2,190	1,666	4,179	,309	13
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	3,083	1,206	4,267	3,061	3,538	,902	13
	Variance des éléments	1,594	,567	2,125	1,558	3,747	,266	13
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	3,241	1,278	4,414	3,136	3,454	,956	13
	Variance des éléments	1,394	,577	1,912	1,334	3,310	,201	13
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	3,295	1,539	4,507	2,967	2,927	,919	13
	Variance des éléments	1,356	,781	2,019	1,237	2,584	,124	13

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط المادية والفيزيقية (المصدر الثاني) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,905	1,828	3,953	2,124	2,162	,458	12
	Variance des éléments	2,022	1,636	2,661	1,025	1,626	,108	12
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	3,098	1,806	4,333	2,527	2,399	,562	12
	Variance des éléments	2,071	1,541	2,949	1,408	1,914	,170	12
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,979	1,568	4,337	2,769	2,766	,654	12
	Variance des éléments	1,884	1,213	2,676	1,463	2,206	,223	12
من 26وأقل من42سنة	Moyenne des éléments	3,109	1,803	4,388	2,586	2,434	,560	12
	Variance des éléments	1,952	1,207	2,688	1,481	2,228	,210	12

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية (المصدر الثالث) وفق متغيّر الخبرة المهنية

statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	3,339	2,337	4,178	1,840	1,787	,520	10
	Variance des éléments	1,731	1,218	2,509	1,291	2,059	,157	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	3,561	2,012	4,412	2,400	2,193	,667	10
	Variance des éléments	1,658	1,024	2,451	1,426	2,393	,165	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	3,708	2,000	4,426	2,426	2,213	,679	10
	Variance des éléments	1,406	,782	2,341	1,559	2,994	,251	10
من 26وأقل من42سنة	Moyenne des éléments	3,703	2,257	4,395	2,138	1,948	,523	10
	Variance des éléments	1,407	,731	2,394	1,663	3,277	,239	10

متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مصدر الضغوط العلائقية (المصدر الرابع) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,880	1,680	4,195	2,515	2,496	,553	13
	Variance des éléments	1,863	1,386	2,434	1,049	1,757	,128	13
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	3,007	1,764	4,315	2,552	2,447	,672	13
	Variance des éléments	1,916	1,351	2,501	1,150	1,851	,132	13
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,896	1,722	4,278	2,556	2,485	,664	13
	Variance des éléments	1,843	1,059	2,749	1,690	2,596	,198	13
من 26وأقل من42سنة	Moyenne des éléments	3,016	1,868	4,303	2,434	2,303	,598	13
	Variance des éléments	1,941	,994	2,712	1,718	2,729	,212	13

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

Tests de normalité

فئات الخبرة المهنية		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
أقل من4سنوات	درجات الضغط المهني	,065	169	,077	,988	169	,154
من 4وأقل من11سنة	درجات الضغط المهني	,055	165	,200*	,980	165	,017
من11وأقل من26سنة	درجات الضغط المهني	,063	169	,097	,992	169	,507
من 26وأقل من42 سنة	درجات الضغط المهني	,056	152	,200*	,980	152	,027

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.
a. Correction de signification de Lilliefors

نتائج بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعاً لمتغيّر الخبرة المهنية

Descriptives

درجات الضغط المهني

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أقل من4سنوات	169	142,8521	24,98134	1,92164	139,0584	146,6457	66,00	199,00
من 4وأقل من11سنة	165	151,9576	27,45581	2,13743	147,7371	156,1780	48,00	210,00
من11وأقل من26سنة	169	152,6154	24,80639	1,90818	148,8483	156,3825	93,00	225,00
من 26وأقل من42 سنة	152	156,3750	24,38076	1,97754	152,4678	160,2822	68,00	206,00
Total	655	150,8031	25,87271	1,01093	148,8180	152,7881	48,00	225,00

تجانس التباين لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

Test d'homogénéité des variances

درجات الضغط المهني

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,782	3	651	,504

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر الخبرة المهنية

ANOVA à 1 facteur

درجات الضغط المهني

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	16177,964	3	5392,655	8,327	,000
Intra-groupes	421607,630	651	647,631		
Total	437785,594	654			

Tests post hoc

نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار Scheffe لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية وفق متغيّر الخبرة المهنية

Comparaisons multiples

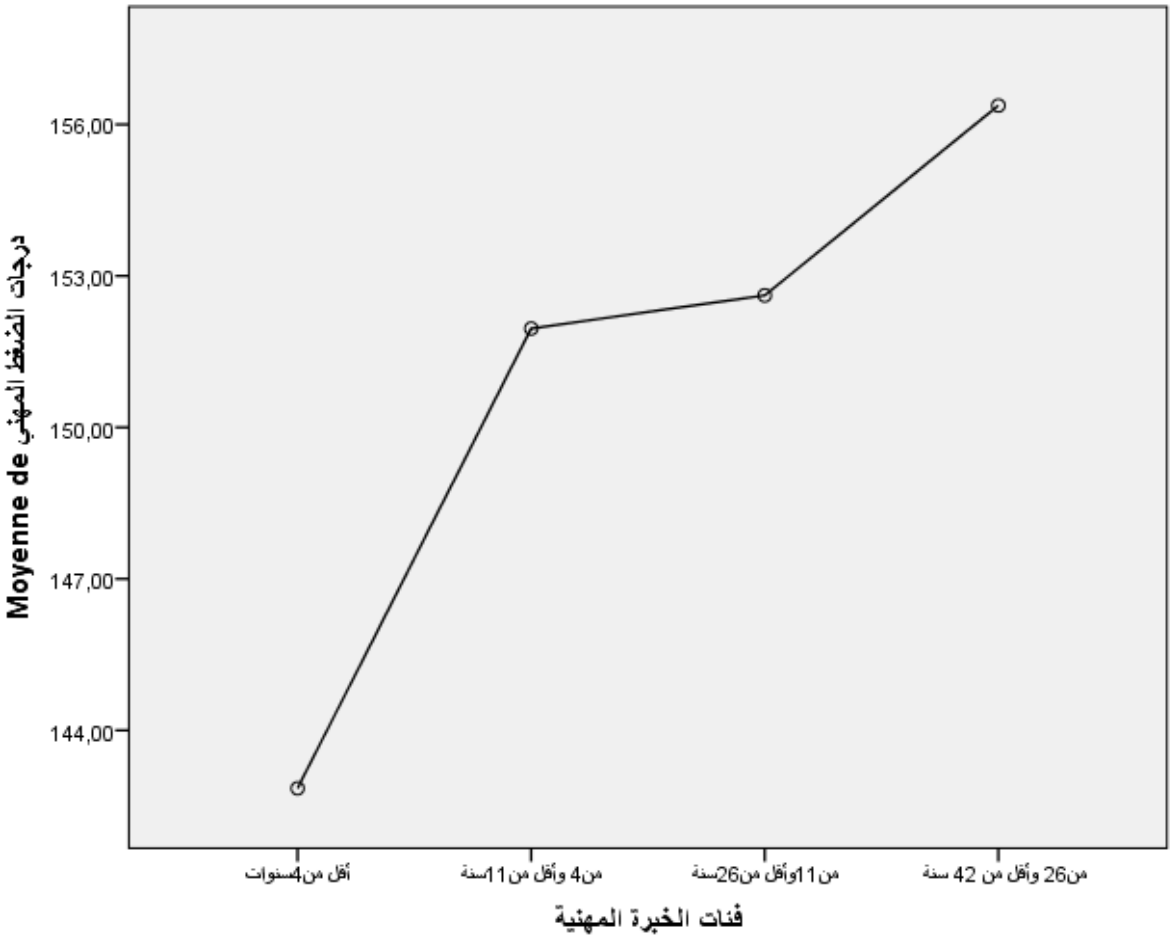
Variable dépendante:درجات الضغط المهني

Scheffe

(I)فئات الأقدمية المهنية	(J)فئات الأقدمية المهنية	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
أقل من4سنوات	من 4وأقل من11سنة	-9,10550*	2,78517	,014	-16,9118	-1,2992
	من11وأقل من26سنة	-9,76331*	2,76844	,006	-17,5227	-2,0039
	من 26وأقل من42	-13,52293*	2,84480	,000	-21,4964	-5,5495
من 4وأقل من11سنة	أقل من4سنوات	9,10550*	2,78517	,014	1,2992	16,9118
	من11وأقل من26سنة	-,65781	2,78517	,997	-8,4641	7,1485
	من 26وأقل من42 سنة	-4,41742	2,86108	,497	-12,4365	3,6016
من11وأقل من26سنة	أقل من4سنوات	9,76331*	2,76844	,006	2,0039	17,5227
	من 4وأقل من11سنة	,65781	2,78517	,997	-7,1485	8,4641
	من 26وأقل من42 سنة	-3,75962	2,84480	,627	-11,7330	4,2138
من 26وأقل من42 سنة	أقل من4سنوات	13,52293*	2,84480	,000	5,5495	21,4964
	من 4وأقل من11سنة	4,41742	2,86108	,497	-3,6016	12,4365
	من11وأقل من26سنة	3,75962	2,84480	,627	-4,2138	11,7330

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط المهنية حسب متغيّر الخبرة المهنية Diagrammes des moyennes



الملحق رقم (09)

نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر المرحلة التعليمية

نتائج الفرضية الخامسة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق لمتغيّر المرحلة التعليمية

مرحلة التعليمية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	إبتدائي	241	36,8	36,8	36,8
	متوسط	211	32,2	32,2	69,0
	ثانوي	203	31,0	31,0	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,573	1,818	2,927	1,108	1,610	,075	50
Variance des éléments	,430	,102	,953	,851	9,374	,056	50

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات مقياس مصادر الضغوط المهنية

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
128,64	176,158	13,272	50

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بالمسؤولة (البُعد الأول)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,580	1,818	2,927	1,108	1,610	,134	10
Variance des éléments	,394	,102	,761	,659	7,481	,073	10

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على بُعد الشعور بالمسؤولة (البُعد الأول)

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
25,80	8,127	2,851	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع (البُعد الثاني)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,596	2,220	2,872	,652	1,294	,051	10
Variance des éléments	,385	,130	,660	,529	5,063	,028	10

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع(البُعد الثاني)

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
25,96	9,942	3,153	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد المثابرة (البُعد الثالث)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,592	2,034	2,875	,841	1,414	,098	10
Variance des éléments	,410	,143	,953	,810	6,649	,083	10

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على بُعد المثابرة (البُعد الثالث)

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
25,92	10,385	3,223	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بأهمية الزمن (البُعد الرابع)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,621	2,235	2,860	,624	1,279	,043	10
Variance des éléments	,398	,133	,838	,704	6,280	,045	10

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات بُعد الشعور بأهمية الزمن (البُعد الرابع)

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
26,21	10,210	3,195	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخطيط للمستقبل (البُعد الخامس)

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,474	2,047	2,815	,768	1,375	,068	10
Variance des éléments	,561	,206	,895	,689	4,348	,051	10

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات بُعد التخطيط للمستقبل (البُعد الخامس)

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
24,74	18,509	4,302	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,600	1,801	2,921	1,120	1,622	,073	50

إبتدائي	Variance des éléments	,411	,081	,914	,833	11,247	,059	50
متوسط	Moyenne des éléments	2,550	1,710	2,924	1,214	1,710	,092	50
	Variance des éléments	,451	,109	1,063	,954	9,749	,069	50
ثانوي	Moyenne des éléments	2,565	1,951	2,936	,985	1,505	,065	50
	Variance des éléments	,426	,070	,965	,895	13,826	,047	50

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بالمسؤولة (البُعد الأول) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,602	1,801	2,921	1,120	1,622	,133	10
	Variance des éléments	,375	,123	,752	,629	6,116	,069	10
متوسط	Moyenne des éléments	2,541	1,710	2,924	1,214	1,710	,173	10
	Variance des éléments	,427	,109	,869	,760	7,976	,093	10
ثانوي	Moyenne des éléments	2,594	1,951	2,936	,985	1,505	,103	10
	Variance des éléments	,375	,070	,683	,613	9,780	,059	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع(البُعد الثاني)وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,630	2,324	2,892	,568	1,245	,044	10
	Variance des éléments	,369	,105	,657	,552	6,263	,030	10
متوسط	Moyenne des éléments	2,562	2,076	2,886	,810	1,390	,074	10
	Variance des éléments	,401	,121	,739	,618	6,117	,037	10
ثانوي	Moyenne des éléments	2,593	2,245	2,892	,647	1,288	,044	10
	Variance des éléments	,383	,126	,575	,448	4,551	,025	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد المثابرة (البُعد الثالث) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,627	2,033	2,921	,888	1,437	,095	10
	Variance des éléments	,377	,081	,848	,767	10,441	,075	10
متوسط	Moyenne des éléments	2,568	1,952	2,881	,929	1,476	,117	10
	Variance des éléments	,447	,144	1,063	,919	7,397	,116	10
ثانوي	Moyenne des éléments	2,575	2,118	2,858	,740	1,350	,086	10
	Variance des éléments	,407	,162	,965	,803	5,960	,068	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بأهمية الزمن (البُعد الرابع) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

مرحلة التدريس		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,656	2,220	2,871	,651	1,293	,042	10
	Variance des éléments	,372	,121	,914	,793	7,560	,055	10
متوسط	Moyenne des éléments	2,619	2,238	2,876	,638	1,285	,045	10
	Variance des éléments	,402	,133	,862	,729	6,498	,048	10
ثانوي	Moyenne des éléments	2,583	2,250	2,838	,588	1,261	,044	10
	Variance des éléments	,423	,149	,730	,581	4,887	,041	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخطيط للمستقبل (البُعد الخامس) وفق متغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques récapitulatives d'élément

التدريس مرحلة		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
إبتدائي	Moyenne des éléments	2,483	2,120	2,830	,710	1,335	,064	10
	Variance des éléments	,560	,175	,906	,731	5,175	,060	10
متوسط	Moyenne des éléments	2,460	2,000	2,843	,843	1,421	,079	10
	Variance des éléments	,580	,181	,931	,750	5,143	,058	10
ثانوي	Moyenne des éléments	2,478	2,000	2,770	,770	1,385	,066	10
	Variance des éléments	,542	,267	,853	,586	3,195	,045	10

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

Tests de normalité

التدريس مرحلة		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
إبتدائي	د_الدافعية	,108	241	,000	,951	241	,000
متوسط	د_الدافعية	,085	211	,001	,961	211	,000
ثانوي	د_الدافعية	,095	203	,000	,949	203	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests non paramétriques

بعض نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر المرحلة التعليمية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
دافعية للإنجاز	655	128,64	13,272	84	150	121,00	131,00	139,00
مرحلة تعليمية	655	1,94	,823	1	3	1,00	2,00	3,00

Test de Kruskal-Wallis

اختبار كروسكال ـ واليس

Rangs

	مرحلة التدريس	N	Rang moyen
الدافعية	إبتدائي	241	348,61
	متوسط	211	310,73
	ثانوي	203	321,43
	Total	655	

Test[a,b]

	الدافعية
Khi-deux	4,857
ddl	2
Signification asymptotique	,088

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : مرحلة التدريس

الملحق رقم (10)

نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر السن

نتائج الفرضية السادسة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيّر السن

فئات السن

فئات السن		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 22وأقل من 32سنة	193	29,5	29,5	29,5
	من 32وأقل من 39سنة	140	21,4	21,4	50,8
	من39وأقل من 50سنة	192	29,3	29,3	80,2
	من50 وأقل من 60سنة	130	19,8	19,8	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,548	1,850	2,917	1,067	1,577	,079	50
	Variance des éléments	,448	,097	1,135	1,038	11,673	,066	50
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,574	1,843	2,936	1,093	1,593	,083	50
	Variance des éléments	,452	,104	1,044	,940	10,064	,076	50
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,573	1,802	2,948	1,146	1,636	,076	50
	Variance des éléments	,420	,071	,914	,844	12,958	,050	50
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,607	1,769	2,923	1,154	1,652	,073	50
	Variance des éléments	,385	,072	,860	,789	12,024	,050	50

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بالمسؤولة (البُعد الأول) وفق متغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,578	1,850	2,917	1,067	1,577	,120	10
	Variance des éléments	,396	,097	,816	,719	8,388	,069	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,575	1,843	2,936	1,093	1,593	,142	10
	Variance des éléments	,429	,104	,915	,812	8,822	,107	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,569	1,802	2,948	1,146	1,636	,145	10
	Variance des éléments	,392	,071	,725	,654	10,274	,065	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,605	1,769	2,908	1,138	1,643	,141	10
	Variance des éléments	,352	,112	,717	,604	6,378	,067	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع (البُعد الثاني) وفق متغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,604	2,264	2,891	,627	1,277	,065	10
	Variance des éléments	,380	,129	,812	,684	6,312	,054	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,620	2,157	2,914	,757	1,351	,061	10
	Variance des éléments	,357	,122	,638	,516	5,229	,030	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,574	2,234	2,901	,667	1,298	,047	10
	Variance des éléments	,407	,100	,571	,471	5,707	,024	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,593	2,200	2,869	,669	1,304	,042	10
	Variance des éléments	,385	,161	,572	,410	3,545	,018	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد المثابرة (البُعد الثالث) وفق متغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,548	1,990	2,860	,870	1,438	,117	10
	Variance des éléments	,459	,170	1,135	,965	6,667	,113	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,606	1,986	2,879	,893	1,450	,109	10
	Variance des éléments	,409	,136	,953	,817	6,999	,100	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,601	2,031	2,896	,865	1,426	,098	10
	Variance des éléments	,380	,136	,914	,779	6,740	,068	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,628	2,146	2,923	,777	1,362	,073	10
	Variance des éléments	,371	,072	,761	,690	10,641	,059	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بأهمية الزمن (البُعد الرابع) وفق متغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,540	2,161	2,829	,668	1,309	,054	10
	Variance des éléments	,474	,173	,958	,785	5,529	,054	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,625	2,214	2,893	,679	1,306	,048	10
	Variance des éléments	,392	,123	,831	,708	6,742	,057	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,645	2,219	2,865	,646	1,291	,047	10
	Variance des éléments	,378	,128	,800	,672	6,243	,044	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,702	2,392	2,900	,508	1,212	,025	10
	Variance des éléments	,303	,091	,705	,615	7,777	,032	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخطيط للمستقبل (البُعد الخامس) وفق متغيّر السن

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات السن		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
من 22وأقل من 32سنة	Moyenne des éléments	2,474	1,979	2,855	,876	1,442	,067	10
	Variance des éléments	,529	,135	,903	,768	6,686	,054	10
من 32وأقل من 39سنة	Moyenne des éléments	2,444	2,057	2,771	,714	1,347	,067	10
	Variance des éléments	,671	,336	1,044	,708	3,109	,049	10
من39وأقل من50سنة	Moyenne des éléments	2,477	2,109	2,766	,656	1,311	,061	10
	Variance des éléments	,540	,243	,855	,612	3,514	,050	10
من50 وأقل من60سنة	Moyenne des éléments	2,505	1,992	2,877	,885	1,444	,098	10
	Variance des éléments	,515	,109	,860	,752	7,911	,071	10

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر السن

Tests de normalité

فئات السن	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
الدافعية من 22وأقل من 32سنة	,080	193	,004	,968	193	,000
الدافعية من 32وأقل من 39سنة	,109	140	,000	,954	140	,000
الدافعية من39وأقل من50سنة	,126	192	,000	,934	192	,000
الدافعية من50 وأقل من60سنة	,090	130	,012	,951	130	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests non paramétriques

بعض نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر السن

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
دافعية الإنجاز	655	128,64	13,272	84	150	121,00	131,00	139,00
فئات السن	655	2,3954	1,10779	1,00	4,00	1,0000	2,0000	3,0000

Test de Kruskal-Wallis

اختبار كروسكال ـ واليس

Rangs الرتب

	فئات السن	N	Rang moyen
دافعية الإنجاز	من 22وأقل من 32سنة	193	305,75
	من 32وأقل من 39سنة	140	330,06
	من39وأقل من50سنة	192	332,08
	من50 وأقل من60سنة	130	352,79
	Total	655	

Test[a,b]

	دافعية الإنجاز
Khi−deux	5,010
ddl	3
Signification asymptotique	,171

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : فئات السن

الملحق رقم (11)

نتائج متوسط درجة الإستجابة على مقياس دافعية الإنجاز واختبار كروسكال ـ والس لمستويات دافعية الإنجاز حسب متغيّر الخبرة المهنية

نتائج الفرضية السابعة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق لمتغيّر الخبرة المهنية

فئات الخبرة المهنية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من4سنوات	169	25,8	25,8	25,8
	من 4وأقل من11سنة	165	25,2	25,2	51,0
	من11وأقل من26سنة	169	25,8	25,8	76,8
	من 26وأقل من42 سنة	152	23,2	23,2	100,0
	Total	655	100,0	100,0	

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر الخبر المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,546	1,834	2,917	1,083	1,590	,088	50
	Variance des éléments	,440	,088	1,006	,917	11,384	,067	50
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,586	1,891	2,952	1,061	1,561	,069	50
	Variance des éléments	,440	,059	1,125	1,067	19,203	,066	50
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,557	1,793	2,953	1,160	1,647	,079	50
	Variance des éléments	,450	,057	,977	,919	17,054	,058	50
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	2,606	1,750	2,934	1,184	1,677	,076	50
	Variance des éléments	,375	,062	,814	,752	13,160	,048	50

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بالمسؤولة (البُعد الأول) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,589	1,834	2,911	1,077	1,587	,123	10
	Variance des éléments	,382	,105	,722	,617	6,869	,064	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,585	1,891	2,952	1,061	1,561	,120	10
	Variance des éléments	,412	,059	,866	,807	14,777	,086	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,554	1,793	2,953	1,160	1,647	,156	10
	Variance des éléments	,420	,057	,903	,845	15,759	,087	10
من 26وأقل من42سنة	Moyenne des éléments	2,593	1,750	2,921	1,171	1,669	,145	10
	Variance des éléments	,356	,113	,732	,619	6,480	,064	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع(البُعد الثاني)وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,604	2,237	2,917	,680	1,304	,069	10
	Variance des éléments	,373	,088	,857	,769	9,707	,055	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,627	2,224	2,903	,679	1,305	,054	10
	Variance des éléments	,356	,100	,603	,503	6,013	,032	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,564	2,237	2,905	,669	1,299	,048	10
	Variance des éléments	,420	,098	,597	,498	6,080	,027	10
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	2,591	2,178	2,855	,678	1,311	,044	10
	Variance des éléments	,386	,155	,580	,425	3,732	,018	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد المثابرة (البُعد الثالث) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,556	1,994	2,870	,876	1,439	,124	10
	Variance des éléments	,436	,173	,982	,809	5,663	,096	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,607	2,000	2,873	,873	1,436	,100	10
	Variance des éléments	,413	,158	1,125	,968	7,126	,111	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,576	2,059	2,888	,828	1,402	,099	10
	Variance des éléments	,436	,134	,977	,842	7,263	,086	10
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	2,634	2,086	2,934	,849	1,407	,080	10
	Variance des éléments	,339	,062	,754	,692	12,191	,053	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد الشعور بأهمية الزمن (البُعد الرابع) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,544	2,018	2,846	,828	1,411	,068	10
	Variance des éléments	,443	,159	1,006	,847	6,334	,057	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,607	2,315	2,855	,539	1,233	,036	10
	Variance des éléments	,425	,137	,754	,616	5,492	,043	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,642	2,249	2,888	,639	1,284	,045	10
	Variance des éléments	,391	,134	,783	,649	5,823	,048	10
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	2,700	2,329	2,888	,559	1,240	,032	10
	Variance des éléments	,310	,100	,765	,665	7,653	,038	10

متوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخطيط للمستقبل (البُعد الخامس) وفق متغيّر الخبرة المهنية

Statistiques récapitulatives d'élément

فئات الخبرة المهنية		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
أقل من4سنوات	Moyenne des éléments	2,439	1,964	2,846	,882	1,449	,076	10
	Variance des éléments	,567	,143	,939	,796	6,574	,064	10
من 4وأقل من11سنة	Moyenne des éléments	2,502	2,158	2,818	,661	1,306	,052	10
	Variance des éléments	,594	,247	1,029	,782	4,164	,053	10
من11وأقل من26سنة	Moyenne des éléments	2,449	2,047	2,728	,680	1,332	,062	10
	Variance des éléments	,586	,295	,824	,529	2,797	,043	10
من 26وأقل من42 سنة	Moyenne des éléments	2,512	2,020	2,875	,855	1,423	,094	10
	Variance des éléments	,485	,123	,814	,691	6,601	,065	10

اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

Tests de normalité

فئات الخبرة المهنية	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
الدافعية أقل من4سنوات	,092	169	,001	,967	169	,001
الدافعية من 4وأقل من11سنة	,113	165	,000	,950	165	,000
الدافعية من11وأقل من26سنة	,125	169	,000	,934	169	,000
الدافعية من 26وأقل من42 سنة	,106	152	,000	,950	152	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests non paramétriques

بعض نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات دافعية الإنجاز تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
درجات دافعية الإنجاز	655	128,64	13,272	84	150	121,00	131,00	139,00
الخبرة الهنية	655	2,4641	1,10939	1,00	4,00	1,0000	2,0000	3,0000

Test de Kruskal-Wallis

اختبار كروسكال ـ واليس

Rangs

الخبرة المهنية		N	Rang moyen
درجات دافعية الإنجاز	أقل من4سنوات	169	297,78
	من 4وأقل من11سنة	165	340,12
	من11وأقل من26سنة	169	324,57
	من 26وأقل من42 سنة	152	352,26
	Total	655	

Test[a,b]

	درجات الدافعية للإنجاز
Khi-deux	7,545
ddl	3
Signification asymptotique	,056

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : الهنية الخبرة

ملحق رقم (12)

نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز

نتائج الفرضية الثامنة للدراسة

معامل الإرتباط بيرسون بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز

Corrélations

		الضغط المهني	دافعية الإنجاز
الضغط المهني	Corrélation de Pearson	1	,103**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	655	655
دافعية الإنجاز	Corrélation de Pearson	,103**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	655	655

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).