



جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



الموضوع:

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى

معلمي المرحلة الابتدائية بالأغواط

دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص: الصحة النفسية

إشراف :

أد/ باهي سلامي
د/ عون علي

إعداد الطالب :

عبد المالك رابحي

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د.بن الطاهر تجاني	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	رئيسا
أ.د.باهي سلامي	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	مشرفا و مقررا
د. عون علي	أستاذ محاضر – أ -	الأغواط	مساعد مشرف
د. عائشة بدوي	أستاذ محاضر – أ -	الأغواط	عضوا مناقشا
د. الهادي سراية	أستاذ محاضر – أ -	ورقلة	عضوا مناقشا
د. قيرع فتحي	أستاذ محاضر – أ -	الجلفة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020-2021



جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



الموضوع:

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى

معلمي المرحلة الابتدائية بالأغواط

دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص: الصحة النفسية

إشراف:

أد/ باهي سلامي
د/ عون علي

إعداد الطالب:

عبد المالك رابحي

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د.بن الطاهر تجاني	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	رئيسا
أ.د.باهي سلامي	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	مشرفا و مقررا
د. عون علي	أستاذ محاضر – أ -	الأغواط	مساعد مشرف
د. عائشة بدوي	أستاذ محاضر – أ -	الأغواط	عضوا مناقشا
د. الهادي سراية	أستاذ محاضر – أ -	ورقلة	عضوا مناقشا
د. قيرع فتحي	أستاذ محاضر – أ -	الجلفة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020-2021

الإهداء

إلى والدي و جدي و جدتي و عمّي وعمتي رحمهم الله تعالى جميعا.

إلى أمي رعاها الله .

إلى زوجتي رفيقة دربي و خير سند لي.

إلى أبنائي الأعزاء محمد الأزهر، و دعاء أشواق، ومارية نور اليقين ، و رائد لؤي عبد الحق

إلى كل إخوتي و أخواتي و أعمامي و أخوالي و خالاتي و كل أفراد الأسرة ...كل بإسمه .

إلى كل زملائي في المدرسة، و زملائي في الجامعة من دكاترة و أساتذة و عمال.

إلى كل طالب علم ..و كل معلم مخلص .

إلى كل الأوفياء والأصدقاء الذين ساندوني و تمنوا لي التوفيق.

إليهم جميعا أهدي هذا العمل .

عبد المالك رابحي

شكر و تقدير

الحمد لله أن منّ عليّ بكرمه ووفقني لإخراج هذه الدراسة لحيز الوجود.

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر و التقدير إلى الأستاذ الدكتور باهي سلامي و الدكتور عون علي اللذين أشرفا على هذه الرسالة ، و لما أسهما به من ملاحظات هادفة و توجيهات بناءة ، كان لها الأثر الكبير في إتمام هذه الأطروحة .

كما أتقدم بشكري إلى جميع الأساتذة و الدكاترة الأفاضل بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا بجامعة الأغواط ، من كان لهم الفضل في وصولي هذه المرحلة ، و إلى جميع من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد .

كما أتقدم بوافر الشكر و الامتنان للسادة و السيدات مديري و مديرات الإبتدائيات التي تمت فيها الدراسة الميدانية ، و كل من الأساتذة الكرام : لخضر عاشور و علي بوضلعة و عبد الحميد شاكي و فاطنة ناجم على مساعداتهم و تسهيلاتهم لانجاز هذه الأطروحة .

و لا أنسى في الأخير أن أشكر جزيل الشكر الأساتذة الأفاضل المناقشين الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما تسعى إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل أبعاده وهي: بعد الأداء وبعد المثابرة وبعد التنافس وبعد إدراك الزمن وبعد الطموح لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق بين معلمي المرحلة الابتدائية في كل من الاتزان الانفعالي و دافعية الإنجاز وفق المتغيرين الديمغرافيين التاليين: طبيعة التكوين والعمر، وأجريت الدراسة الحالية على (35) مدرسة ابتدائية من مدارس مدينة الأغواط، على عينة قوامها (360) معلما و معلمة .

واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياسين: الأول لقياس الاتزان الانفعالي واشتمل على (29) بندا موزعا على أربعة أبعاد، والثاني لقياس الدافعية للإنجاز اشتمل على (32) بندا موزعا على خمسة أبعاد، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائي.
 2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية .
 3. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وكل من بعد الأداء وبعد المنافسة وبعد المثابرة وبعد إدراك الزمن لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
 4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التكوين.
 5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير العمر.
 6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير طبيعة التكوين و لمتغير العمر.
- الكلمات المفتاحية : الاتزان الانفعالي - الدافعية للإنجاز - معلمي المرحلة الابتدائية .

Absrtact:

The present study aims at uncovering the relationship between emotional stability and achievement motivation amongst primary school teachers.

It aims as well at recognizing the relationship between the emotional stability and the performance dimension; perseverance; competitiveness, time perception and ambition dimensions of achievement motivation among primary school teachers.

It reveals the differences among primary school teachers in the emotional stability according to the following two demographic variables- the nature of training, and age.

The present study was conducted over 35 primary schools from the city of Laghouat and on a sample of 360 teachers.

The researcher followed the descriptive method, and used two measures the first one was emotional stability which included (29) items distributed through four dimensions, the second one measured motivation and included (32) items distributed through five dimensions. All of them were verified and validated and until reliability. the present study has reached the following conclusions.

1. There is a statistically significant relationship between emotional stability and achievement motivation among primary school teachers
2. There is a statistically significant relationship between emotional stability, the ambition dimension and the motivation of achievement among primary school teachers.
3. There is no statistically significant relationship between emotional stability and both dimension performance, and competition, perseverance, and time perception for achievement motivation among primary school teachers.
4. There are statistically significant differences among the primary school teachers in the emotional stability due to the formation variable.

5. There are no statistically significant differences among primary school teachers in emotional stability due to age variable.

6. There are no statistically significant differences among primary school teachers in the motivation for achievement due to the nature of the formation and age variable.

key words:

Emotional stability - motivation for achievement - primary school teachers

فهرس الموضوعات

الإهداء

كلمة شكر

أ.....	ملخص الدراسة باللغة العربية
ب.....	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
د.....	فهرس الموضوعات
ل.....	فهرس الأشكال
ل.....	فهرس الملاحق
1.....	مقدمة:

الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها

6.....	1-إشكالية الدراسة:
11.....	2-فروض الدراسة :
12.....	3-أهداف الدراسة :
12.....	4-أهمية الدراسة :
13.....	5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :
16.....	6-الدراسات السابقة :
36.....	7-التعليق على الدراسات السابقة:
43.....	8-مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
44.....	9-أسباب اختيار الموضوع

الفصل الثاني الاتزان الانفعالي

تمهيد	47
2.تعريف الاتزان:.....	49
3.تعريف الاتزان الانفعالي:.....	57
4.طبيعة الاتزان الانفعالي:.....	58
5.النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي :	58
6.الاتزان الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات النفسية :	66
7.سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد.	76
8.التكيف الانفعالي لدى الراشدين : ..	76
9.سمات المربي الذي يتمتع بالإتزان الانفعالي :	78
10.أهمية الاتزان الانفعالي:.....	79
11.طرق تحقيق الاتزان الانفعالي و السيطرة على الانفعالات :	80
خلاصة الفصل :	84

الفصل الثالث الدافعية للإنجاز

1.تعريف الدافع.....	86
2.تعريف الإنجاز:.....	88
3.تعريف الدافع للإنجاز:.....	88
4.الدافع للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:.....	90
5. مكونات الدافع للإنجاز :	95
6.مؤشرات دافعية الانجاز:.....	97
7.أنواع الدافعية للإنجاز :	99

أ. دافعية الانجاز الذاتية :	99
ب. دافعية الانجاز الاجتماعية :	99
8. خصائص المتميزين بالدافعية للانجاز :	100
9. الديناميكية التحفيزية للمعلمين :	101
10. النظريات المفسرة للدافعية للانجاز :	103
11. أساليب تنمية دافعية الانجاز :	115
12. أهمية الدافعية للانجاز :	121
13. العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز :	122
14. قياس الدافعية للانجاز :	124

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.....	133
1- منهج الدراسة :	133
2- حدود الدراسة :	133
3- مجتمع و عينة الدراسة الأساسية :	134
4- أدوات جمع البيانات :	136
5- الدراسة الاستطلاعية :	145
6- إجراءات التطبيق :	151
7- الأساليب الإحصائية :	152
خلاصة الفصل :	152

الفصل الخامس : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد :	155
---------	-----

155	عرض نتائج الفرضيات :
155	1- عرض نتائج الفرضية الأولى:
156	2- عرض نتائج الفرضية الثانية :
157	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:
157	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:
158	5- عرض نتائج الفرضية الخامسة: ..
159	6- عرض نتائج الفرضية السادسة: ..
160	7- عرض نتائج الفرضية السابعة: ..
161	8- عرض نتائج الفرضية الثامنة: ..
161	9- عرض نتائج الفرضية التاسعة : ..
163	10- عرض نتائج الفرضية العاشرة: ..
164	11- عرض عام لنتائج الفرضيات: ..
165	مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات: ..
165	1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:
170	2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:
176	3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة :
182	4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:
185	5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:
189	6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:
191	7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السابعة:
200	8- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

202	9- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة :
207	10- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العاشرة
211	استنتاج عام.....
213	الخاتمة.....
215	اقتراحات الدراسة :
217	قائمة المصادر والمراجع.....
I	قائمة الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	عدد معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الأغواط .	134
2	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول " السيطرة و التحكم " مع الدرجة الكلية للبعد للمقياس الاتزان الانفعالي.	138
3	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني " المرونة الاجتماعية " مع الدرجة الكلية للبعد للمقياس الاتزان الانفعالي.	138
4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث " الثبات الانفعالي " مع الدرجة الكلية للبعد للمقياس الاتزان الانفعالي.	139
5	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع " التوجه نحو الحياة " مع الدرجة الكلية للبعد للمقياس الاتزان الانفعالي.	140
6	توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي .	140
7	معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس و كذلك المقياس ككل قبل التعديل و معامل الثبات بعد التعديل.	141
8	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس و كذلك للمقياس ككل .	141
9	توزيع البنود على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز.	142
10	قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز .	144
11	مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والأبعاد الأخرى للمقياس و كذلك مع الدرجة الكلية.	145
12	يوضح مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز و الأبعاد الأخرى للمقياس و كذلك مع الدرجة الكلية .	146

147	قيمة " ت " لدلالة الفرق بين درجات الثلث الأعلى و درجات الثلث الأدنى لمقياس الاتزان الانفعالي	13
147	قيمة " ت " لدلالة الفرق بين درجات الثلث الأعلى و درجات الثلث الأدنى لمقياس الدافعية للإنجاز .	14
148	معامل ثبات الاتزان الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جثمان	15
148	معامل ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقة سبيرمان براون	16
149	نتائج ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي.	17
149	معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جثمان معامل ثبات	18
149	مقياس دافعية الانجاز بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون	19
150	نتائج ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز .	20
150	معاملات الثبات الحقيقي لمقياس الاتزان الانفعالي	21
151	معاملات الثبات الحقيقي لمقياس الدافعية للإنجاز .	22
155	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز .	23
156	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي و بعد الأداء لدافعية الانجاز .	24
157	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد المثابرة لدافعية الانجاز .	25
157	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد التنافس لدافعية الانجاز .	26
158	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد إدراك الزمن لدافعية الانجاز .	27

159	معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد الطموح لدافعية الانجاز.	28
160	نتائج اختبارات للفروق في متغير الاتزان الانفعالي حسب متغير التكوين.	29
161	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متغير الاتزان الانفعالي حسب متغير العمر.	30
162	نتائج اختبارات لدلالة الفروق في متغير دافعية الانجاز حسب متغير التكوين.	31
163	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الدافعية للانجاز حسب متغير العمر.	32
164	مدى تحقق فرضيات الدراسة.	33

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مرحلة المقاومة	63
02	نموذج معاملات الضغط	65
03	العوامل المؤثرة في الديناميكية التحفيزية للمعلم	101
04	ديناميكية تحفيز المعلمين	102
05	دور الدافعية في إطار تحديد الهدف	113
06	تكامل التفسير في إطار نظريات التوقع - المساواة - تحديد الهدف	115

فهرس الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	تعليمات المقياسين	I
02	مقياس الاتزان الانفعالي	II
03	مقياس دافعية الانجاز	III
04	نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات جمع لبيانات .	V
05	نتائج الدراسة الأساسية.	X

مقدمة

مقدمة:

يعتبر المعلم الأساس وحجر الزاوية في العملية التعليمية -التعلّمية، تنظر التربية الحديثة على أن المعلم يجب أن يكون مرشدا وموجها و ميسرا و مهندسا اجتماعيا ، فهو عامل مؤثر في بناء شخصية المتعلم ، مساهما في تطوير معارفه و تزويده بأفكار و صقل مواهبه و إبراز قدراته و تنمية القيم الجمالية و الصفات الخلقية لديه و تدريبه على حل مشاكله بمفرده و فهم ذاته ،و تربيته و تكوينه من أجل أن يصبح متزنا نفسيا و اجتماعيا ، هذا يستلزم على المعلم الاتصاف بخصائص انفعالية و مهارات اجتماعية تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه ، فسلوكيات المعلم و وضعيته الصحية و حالته النفسية لها تأثيرا بالغا على المتعلمين ، و قد تؤدي إلى انعكاسات سلبية على تقدير ذاتهم .

ويرى " عبد المجيد نشواتي " أن : المعلم يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية - التعلّمية و تلعب خصائصه المعرفية و الانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية ، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو آخر، في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية الحركية و الانفعالية(العاطفية) و المعرفية، و المعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال ، و الذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لطلابه ، يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم و أمنهم النفسي . (نشواتي عبد المجيد، 2003: 229)

وترى شارف خوجة مليكة " أن المدرس هو المنظم لنشاط التعليم لدى المتعلم، وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم و تقييم النتائج، والتوازن الذي ينتج من عمله ومهامه هو الذي يعطي لعمله قيمة .(شارف خوجة مليكة، 2011 : 106)

ولهذا تؤثر خصائص شخصية المعلم في سلوك المتعلمين وبالتالي تقل دافعيتهم للتعليم ، وكلما كان المعلم أكثر اتزانا انفعاليا و تعاطفا وتسامحا ومودة فإن المتعلمين يبدون

راحة و أمنا نفسيا، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، وذلك على عكس التلاميذ الذين يدرسون عند معلمين متصفين بالتوتر والاضطرابات الانفعالية .

فمن واجب المعلم أن يدرك أن طبيعة عمله الذي يقتضي المرونة و الابتعاد عن كل الانفعالات السلبية في تعاملاته مع الزملاء والإدارة و التلاميذ، و أن تتميز علاقاته بالتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وهذا ما يطلق عليه مصطلح الاتزان الانفعالي.

ف نجد أن الاتزان الانفعالي تناوله علماء النفس واهتموا به في جميع المجالات وبالأخص في مجال التعليم ، ذلك لما له أهمية في تكيف الأفراد وتعاملهم الجيد مع البيئة الاجتماعية والمادية واستفادتهم من قدراتهم و طاقاتهم، والزيادة في النشاط الإبداعي و الرفع من الدافعية للانجاز، وبالتالي العيش في سعادة وراحة نفسية .

كما تتطلب عملية التعليم الجد و المثابرة الدائمة ونبذ كل أشكال التهاون والإهمال الحرص على تنظيم الوقت، والاتصاف بمستوى مرتفع من الطموح والمنافسة المعقولة والأداء المنظم، حتى يحقق النجاح و يبلغ أهدافه المرجوة. فبذلك يعد المستوى المرتفع من الدافعية للانجاز و الاتجاه الإيجابي نحو التعليم من أهم و أبرز مكاسب المعلم الفعال والناجح وذلك يؤهله للتفاعل الصفي الإيجابي .

ولعل ما يعكر صفو المعلم و يثير قلقه؛ ويظهر توتره ويشوش أفكاره ويجعله عصبي المزاج ، هو تلك الضغوط التي يواجهها كضغط مهنة التدريس، وسوء القيادة الإدارية والأمراض النفسية والجسمية التي يعاني منها، ذلك من شأنه أن يخفض من دافعية الانجاز لدى المعلم، فنجد فئة من المعلمين تؤثر فيهم الضغوط تأثيرا سلبيا، ولكن في المقابل نجد فئة أخرى من المعلمين يستفيدون من الضغوط و يخففون من وطأتها، وبالتالي يرتفع لديهم مستوى دافعية الانجاز .

من أجل ذلك كان لزاما الاهتمام والعناية الفائقة بالجانب الصحي والنفسي والاجتماعي للمعلم، والعمل على تحقيق وتوفير الحاجيات الأساسية، وفي قمة هذه الحاجات، الأمن والاستقرار المهني والدعم النفسي والاحترام المتبادل بين زملاء المهنة .

تتكون الدراسة الحالية من بابين، فالباب الأول يمثل الإطار النظري للدراسة و يتضمن ثلاثة فصول وهي:

ففي الفصل الأول: حددنا فيه اشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، بالإضافة إلى المصطلحات الإجرائية للدراسة، ثم ختمناه بالدراسات السابقة.

والفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى تعاريف الاتزان الانفعالي والنظريات المفسرة له وسماته وأهميته والاتزان الانفعالي لدى المعلم وطرق تحقيق الاتزان الانفعالي و ختمناه بالإسلام والاتزان الانفعالي .

أما الفصل الثالث: تناولنا فيه تعاريف الدافعية للإنجاز وأبعادها وأهميتها ومؤشراتها وأدوات قياسها وخصائص المتميزين بالدافع للإنجاز والنظريات المفسرة للدافعية للإنجاز وأساليب تنمية دافعية الإنجاز .

أما الباب الثاني يتمثل في الإطار الميداني للدراسة، ويضم فصلين، فجاء في **الفصل الرابع** كل من الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتطرقنا فيه إلى منهج الدراسة وحدودها وتم وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومكان تواجدها وخصائصها من حيث العمر وطبيعة التكوين، وكيفية حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، وإجراءات الدراسة الميدانية، وختم الفصل بالتعريف بالأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج .

وتناولت في **الفصل الخامس** عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وختمت الدراسة باستنتاج عام لنتائج الدراسة وخاتمة وأخيرا اقتراحات.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فروض الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- التعليق على الدراسات السابقة
- 8- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
- 9- أسباب اختيار الموضوع

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم من المهن التي يسود جماعته التربوية الاحترام المتبادل والتفاعل المستمر والتعاون المتجدد وذلك لضمان السير الحسن للعمل التربوي والتعليمي والمعلم عنصر مهم وله دور بارز لا يمكن الاستغناء عنه، فإذا ما وقع توافق بينه وبين باقي أعضاء الجماعة التربوية، أكسبه ذلك صحة نفسية واتزاناً انفعالياً، وبالتالي تزداد فعاليته ودفاعيته في أدائه المهني، والعكس إذا حدث سوء توافق مهني أدى ذلك إلى ظهور خلل في صحته النفسية و بروز الاضطرابات الانفعالية من أهمها العصبية. وقد عرفها بشير معمرية (2012) " الشخص الذي ترتفع درجته على العصبية يتميز بالاضطراب الانفعالي. ويميل إلى القلق وانخفاض القدرة على تحمل الإحباط والضعف في المواقف التي تتطلب على ضغوط نفسية، ويميل إلى الشعور بالنقص. أما الشخص الذي تنخفض درجته على العصبية فيتميز بالتوازن الوجداني و الثبات الانفعالي وقوة الأنا والشعور بالثقة بالنفس. (معمرية بشير، 2012: 40)

فتعد مهنة التعليم من أهم المهن لأنها تمد المجتمع بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً و فنياً وأخلاقياً، وبالرغم من ذلك فإنها من أكثر المهن التي تسبب توتراً نفسياً وإجهاداً عصبياً و جسدياً للمعلم بسبب ضغوط مهنة التدريس بشكل عام . (طلافحة عبد الله ، 2013 : 258)

وعصبية المعلم إذا زادت عن حدها تؤثر سلباً على الجانب الانفعالي على كل من يتعامل معهم المعلم وخصوصاً المتعلمين، ولذلك كان لزاماً على المعلم أن يتصف بمظاهر الصحة النفسية، ومن أهمها الاتزان الانفعالي، والذي يؤهله للقيام بدوره التربوي ويمكنه من التعامل مع الضغوط والصعوبات التي تواجهه.

ولعل ما يؤثر في نفسية المعلم هو تلك الضغوط التي يواجهها كضغط مهنة التدريس، وسوء القيادة الإدارية، والأمراض النفسية والجسمية التي يعاني منها المدرس وعدم الرضا المهني، والاتصال الدائم بعقول غير ناضجة، وكثرة التلاميذ ذوي المشكلات

التربوية و الصعوبات التعلمية و الإضطرابات النفسية التي يواجهها المعلم يوميا كل هذا من شأنه أن يؤثر سلبا في طموح المعلم، وفي أدائه التربوي، وتقل دافعيته للإنجاز، وهذا بدوره يؤثر في دافعية التعلم للمتعلمين، وبالتالي ينخفض التحصيل الدراسي لديهم، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات.

وجاء في دراسة عباس إبراهيم متولي (2000) إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية يميلون إلى العصابية و الابتعاد عن الصحة النفسية ويشعرون بالتوتر والانفعال والشك والتردد والإحساس بالنقص وعدم الكفاءة في أداء أعمالهم و تكون علاقاتهم برؤسائهم و زملائهم سلبية . (مسكين عبد الله و محمد مكي، 2014 :93).

وجاء في دراسة ناصر الدين زبيدي (2013) أن العمل الذي يتطلب قدرات أعلى من التي يملكها الفرد يؤدي إلى عدم الرضا بالضغط و سوء تقدير ذاتي، بينما يسبب العمل حينما تكون متطلباته أدنى بكثير من قدرات العامل إلى الشعور بالملل والغضب وظهور اضطرابات سيكوسوماتية، وكل ما يتعلق بعدم الرضا، وأن التغيب والاستقرار في المهنة مرتبطان بظروف العمل. وذكروا على سبيل المثال: عدم الرضا عن الأجر والمنح، ووجود فرص قليلة للترقية، ونقص في الإعلام، وعدم العدل وعدم احترام الإدارة لعمالها، وعدم الرضا عن العلاقات بين الزملاء في العمل، ونقص التشجيع، تكرار المهام (الروتين)، نقص في المسؤولية و الاستقلالية.(زبيدي ، ناصر الدين، 2013 :160-161)

وأضافت اللجنة النقابية الأوروبية للتعليم (CSEE ، 2007) أن العوامل المسببة للعصابية لدى المعلمين هي السلوك غير المقبول الصادر من التلاميذ ، وسوء تسيير المدرسة و نقص الدعم من طرف الإدارة، وقلة الوسائل البيداغوجية، ونقص الموارد، وسوء المناخ الاجتماعي داخل المدرسة، والخوف من التقييم، وانعدام الأمن والاستقرار الوظيفي .

(الأحسن حمزة ، 2015 :190)

ويرى قاسم محمد عبد الله 2008 أن العديد من الدراسات توصلت إلى أن: أكثر العوامل تأثيراً في تكيف المدرس هي: ضعف الصلة بين المعلم والإدارة المدرسية، وانخفاض الرواتب، وضغط العمل والإرهاق فيه، وشروط عمل المعلم الواقعي (المتعلقة بساعات العمل والعلاقة مع الإدارة ومع التلاميذ)، وأيضاً التعليم وما يحتاجه من صبر وتحمل ومحبة للآخرين، والمجتمع و نظرته للمدرسة وتقيدته بنظم المجتمع وقيمه. (قاسم محمد عبد الله : 2008: 448)

إن من أسباب العصابية لدى المعلم هي معاناته اليومية من النقل ومشكلة المواصلات وكذا المشكلات الصحية كاضطراب الجهاز الهضمي وأمراض القلب والإدمان على التدخين والتعب المزمن، والإنهاك الانفعالي، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط وآلام الرأس وارتفاع ضغط الدم، وفقدان الثقة بالنفس، وقلة تعاون زملاء المهنة وعدم تفهم أولياء الأمور لمشكلات أبنائهم الدراسية ، بالإضافة إلى كثافة المنهاج الدراسي وعدم ملاءمته للنمو العقلي للمتعلمين، ونقص التكوين النفسي و المعرفي للمعلمين ونقص الكفاءة المهنية للمعلم ومواجهة المعلم للكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية للمتعلمين من بينها: العنف والعناد واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، وعدم الرغبة في الدراسة.... إلخ .

ويرى عبد العزيز القوسي (1952) أن " المدرس يكون كارها لمهنة التدريس وذلك بسبب إخفاقه فيها، أو بسبب خطورة مسؤولياتها وكثرة صعوباتها، وعدم تقديره درجة قصوره فيها عند بدئه ممارستها. وقد تكون بسبب مشكلاته في الأسرة أو في العلاقات الزوجية و المشكلات الاقتصادية وغير ذلك، ومن ثم يأتي المدرس محملاً بهذه المشكلات بعضها أو كلها ، فيقف أمام نفر من الأطفال، كل له مشكلته، وتاريخه ويكلف حينذاك أن يظهر بأحسن خلق ممكن، وأن يكون لتلميذه مهما صدر منه في مقام المرشد والأخ الأكبر ليس معنى ما تقدم أن نرسم صورة قائمة عن الموقف، ولكن الغرض هو أن نبين كيف أن علم النفس يساعدنا على أن نكشف مشكلاتنا بصورة صحيحة فيصبح أكثر مقدرة على التحكم فيها". (القوسي عبد العزيز، 1952: 234-235)

وتعد دافعية الانجاز ركيزة أساسية و شرطاً هاماً في تحقيق الأهداف التربوية وأحد النتائج النهائية للتدريس، فالمعلم الذي يحقق انجازاً عالياً في عمله يشعر بالرضا المهني والراحة النفسية و ينخفض توتره و يزداد اتزانه الانفعالي، وذلك يؤدي إلى رفع دافعية التعلم لدى التلاميذ، وتنشأ لديهم بعض الميول و الاهتمامات، ويصبحون أكثر إيجابية في نشاطاتهم وفي تفاعلهم الصفّي مع المعلم، وبالتالي يزداد تحصيلهم الدراسي .

وجاء في دراسة **يوسف عبد الفتاح (1991)**: يرتبط الدافع للانجاز سلباً بسمات الميل العصابي والسيطرة والانطواء، في حين يرتبط إيجاباً بسمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية. (شوقي إبراهيم عبد الحميد، 2003: 3-9)

واستنتج الباحث من خلال النقاشات والمقابلات التي أجراها مع مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية، أن الأوضاع والظروف التي يعيشها المعلم في المدرسة الجزائرية تميزت بكثرة الضغوط ومن أهمها: اكتظاظ الأقسام بمعدل 35 تلميذاً أو ما يزيد، بالإضافة إلى الأعباء التدريسية و المتمثلة في الإعداد اليومي للدروس، وتصحيح كرايس التلاميذ وتصحيح الاختبارات. إلخ، والمنهاج الدراسي الجديد (منهاج الجيل الثاني) الذي لا يلائم ولا يناسب متطلبات و حاجات نمو المتعلمين، ولا يتوافق مع أهداف النظام التربوي للمرحلة الابتدائية ، ولا يتماشى مع قيم و مبادئ المجتمع الجزائري.

بالإضافة إلى الخلل الملاحظ في التسيير الإداري، وعدم الانسجام بين المعلمي ونقص التعاون بينهم ، وهذا بالإضافة إلى عدم التنسيق بين المعلمين وأولياء التلاميذ، وكثرة الشكاوي من المشكلات السلوكية والصعوبات التعلمية التي يواجهها يومياً المعلم في الصف الدراسي.

فكل هذا من شأنه أن يحدث لبعض المعلمين احتراقاً نفسياً وإجهاداً انفعالياً و زيادة في العصابية، وبالتالي تضعف لديهم دافعية الانجاز، وقد تشكل لمعلمين آخرين مصدر تحد لهم فتزداد فعاليتهم وترتفع دافعتهم، فحسب هذه الفروق والتناقضات لجأ الباحث إلى تحديد مشكلة الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

1/ هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

2 / هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز من حيث بعد الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

3/ هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز من حيث بعد التنافس لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

4/ هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز من حيث بعد المثابرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

5 / هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز من حيث بعد إدراك الزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

6/ هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

7/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير طبيعة التكوين؟

8/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر؟

9/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير طبيعة التكوين؟

10/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر؟

2- فروض الدراسة :

- 1/ توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 2/ لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد الأداء لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 3/ لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد التنافس لدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 4/ لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد المثابرة لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 5/ لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد إدراك الزمن لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 6/ لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد الطموح لدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .
- 7 / توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير طبيعة التكوين.
- 8/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر .
- 9/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير طبيعة التكوين .
- 10/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر .

3-أهداف الدراسة :

- 1/ كشف العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز لدى معلمي المدرسة الابتدائية.
- 2/ البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز من حيث بعد التنافس لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 3/ البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد إدراك الزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 4/ البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 5/ البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 6/ البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد المثابرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 7/ معرفة الفروق في الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر .
- 8/ معرفة الفروق في الدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر .
- 9/ معرفة الفروق في الدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير طبيعة التكوين .
- 10/ معرفة الفروق في الدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمر .

4-أهمية الدراسة :

4-1/الأهمية النظرية :

- تسهم الدراسة الحالية في التعرف على بعدين هامين من أبعاد الصحة النفسية لمعلم المرحلة الابتدائية و هما بعدا الاتزان الانفعالي والدافعية للانجاز ، واللذان يسهمان بشكل جلي في تحقيق التوافق النفسي للمعلم، مما يعينه للسيطرة على انفعالاته وضبط سلوكياته

الأمر الذي يسهل له استغلال قدراته وإمكانياته أحسن استغلال، وبطريقة تحقق له إشباع دوافع معينة من أبرزها دافعية الانجاز.

- تفتح هذه الدراسة الباب للقيام بدراسات أخرى من أجل التعرف على مظاهر أخرى من مظاهر الصحة النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية، والتي تؤثر على صحتهم النفسية والتحصيل الدراسي للمتعلمين.

- من النتائج المتوقعة لهذه الدراسة أنها تحفز بعض التربويين والسيكولوجيين لإجراء دراسات أخرى تهتم بدراسة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي و حتى أساتذة التكوين المهني وأساتذة الجامعة بمختلف تخصصاتهم.

2.4/ الأهمية التطبيقية:

- تشجع هذه الدراسة العاملين في قطاع التربية و التعليم على إيجاد أساليب من شأنها تحسين الصحة النفسية للمعلم، وتجعله يعمل في مناخ مدرسي يسوده الأمن والاستقرار فذلك يزيده ثباتا واتزاناً انفعالياً من جهة، ومن جهة أخرى يحفزه للتدريس ويقوي دافعيته للانجاز.

- تسهم هذه الدراسة في لفت اهتمام المعنيين بالتربية إلى الانعكاسات السلبية للعصابية وضرورة البحث عن سبل لتحسين ظروف التعليم، والاهتمام أكثر بالمعلمين من الناحية النفسية و الناحية الاجتماعية، لأن ذلك من شأنه أن يحقق ثقة واتزاناً لدى المعلمين.

- القيمة العملية لهذه الدراسة تكمن في ضرورة اتصاف المعلم بالاتزان الانفعالي لان ذلك سيؤثر إيجابياً على نفسية المعلم و على نفسية المتعلمين على حد سواء، وتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين وذلك بفضل الدافعية للانجاز الناتجة من ذلك الاتزان الانفعالي

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

1.5. الاتزان الانفعالي : (Emotional Stability)

يعرفه الطالب الباحث إجرائياً هو قدرة المعلم على ضبط انفعالاته و التحكم بها ولديه القدرة على تناول الأمور بأناة وصبر وهدوء وتعقل ولديه العزم على اتخاذ القرارات

المهمة، ولا يستفز أو يستثار من الأحداث الضاغطة و المواقف الانفعالية التي تواجهه داخل الفصل الدراسي وخارجه، ويقاس في الدراسة الحالية بالأبعاد المدرجة في استبيان الاتزان الانفعالي المطبق في الدراسة والأبعاد هي:

1.1.5 السيطرة والتحكم:

هو مستوى تحكم و سيطرة معلم المرحلة الابتدائية على انفعالاته أثناء أدائه لمهامه التدريسية و التربوية المقدمة للمتعلمين داخل الصف الدراسي و في المواقف المثيرة انفعاليا .

2.1.5 المرونة و التوازن الاجتماعي:

هو مستوى تصرف معلم المرحلة الابتدائية بشكل متزن انفعاليا في المواقف الاجتماعية المختلفة مع المتعلمين داخل الصف الدراسي، و ذلك يكون بتعديل سلوكه و إيجاد استراتيجيات بديلة و مناسبة لمواجهة المواقف المثيرة للانفعال.

3.1.5 الثبات الانفعالي:

هو مستوى منخفض من الاستثارة الانفعالية يبيدها معلم المرحلة الابتدائية أثناء نشاطه المتواصل، و ما يواجهه من مواقف و أحداث داخل الفصل الدراسي، أي وجود تناسب كبير جدا بين درجة الانفعال و المواقف المثيرة.

4.1.5 التوجه نحو الحياة:

هو مستوى النظرة الايجابية و التفاؤلية التي يراها معلم المرحلة الابتدائية لمستقبله المهني و الاجتماعي، ومدى مشاركته الفعالة في مجتمعه المدرسي، و إقباله على التدريس بكل نشاط وحيوية.

2.5 دافعية الانجاز : (Achievement Motivation):

يعرفه الطالب الباحث إجرائيا هو تحلي المعلم بقوة الإرادة أو رغبته وحرصه وإصراره واستعداده للقيام بمهنة التدريس، و إنجاز الأعمال الصعبة بسرعة وإتقان، وفي وقت محدد ومثابرتة و قدرته على التحمل وذلك بطريقة مستقلة وثقة بالنفس ومنافسة للآخرين، والعمل على الاستغلال الأمثل لقدرات التخطيط و التنظيم و التفكير، وذلك بهدف تقدير الذات

والتفوق والنجاح و الوصول إلى درجة الإمتياز، و تقاس في الدراسة الحالية بالأبعاد المدرجة في استبيان دافعية الانجاز المطبق في الدراسة، والأبعاد هي:

1.2.5 بعد الطموح :

يقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويبذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية وترقيات مناسبة له من طرف مسؤولي وزارة التربية الوطنية على أدائه الجيد و الممتاز، ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقبة .

2.2.5 بعد المثابرة :

هو المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجد ومثابر في مهنة التعليم، ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل واليأس والتفكير في التراجع والانسحاب .

3.2.5 بعد الأداء :

يقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم انجازه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى جاهدا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة.

4.2.5. بعد إدراك الزمن :

يقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء عمله والرغبة في حسن إدارته وتوظيفه واستغلاله الاستغلال الأمثل في التخطيط البيداغوجي وتصميم التدريس وتنفيذ الأهداف المبرمجة، وحرصه الدائم على احترام مواعيد العمل.

5.2.5 بعد المنافسة :

يقصد به مدى شعور المعلم بالرغبة في التفوق على زملاء المهنة، ومشاركته الفعالة في الأنشطة و المهام والمسابقات ذات الصلة باهتماماته و ميوله، وشعوره بالقدرة على مواجهة المواقف والتعامل مع الأحداث الضاغطة بكل إيجابية، وتحدي العقبات والصعاب دون خوف أو تردد أو تهور.

3.5 المعلم:

هو كل شخص يمارس عملية التدريس بالمدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية ، و ذلك خلال الموسم الدراسي 2016 / 2017 ، ويقوم بتزويد المتعلمين بجملة من القيم والمعارف والمهارات والخبرات والأنشطة و المواد الدراسية التي تساعدهم على التكيف النفسي و التوافق الاجتماعي، ويسعى جاهدا لتوفير الجو المناسب لاستغلالها ولتحقيق الصحة النفسية و النمو السليم لهم، طبقا لأهداف المنظومة التربوية الجزائرية.

4.5 المرحلة الابتدائية:

هي تلك الفترة التي يزاول فيها المتعلم دراسته بالمدرسة الابتدائية من الفترة العمرية الممتدة من سن الخامسة (قسم التحضيري) إلى غاية اثني عشر سنة (قسم السنة الخامسة ابتدائي) ، وتتضمن هذه المرحلة ثلاثة أطوار: الطور الأول الذي يشمل قسم التحضيري وقسم السنة الأولى وقسم السنة الثانية، والطور الثاني الذي يشمل قسم السنة الثالثة وقسم السنة الرابعة، والطور الثالث الذي يتمثل في قسم السنة الخامسة ابتدائي .

6-الدراسات السابقة :

قام الباحث بمراجعة التراث السيكولوجي المحلي و العربي والأجنبي المتاح له، فلم يتمكن من إيجاد دراسات اهتمت بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر باستثناء دراسة محمد حسن مطاوع 1996، ولكن العينة كانت تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، كما توجد بعض الدراسات التي اهتمت بالموضوع بشكل غير مباشر، لذلك لجأ الباحث إلى الدراسة الحالية وفق ثلاث محاور وهي :

المحور الأول : الدراسات المتعلقة بالاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز .

المحور الثاني:الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي.

المحور الثالث : الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز .

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي و علاقته بالدافعية للانجاز:

1.6 دراسة محمد حسن المطوع (1996) :

بعنوان التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقتها بالدافع للانجاز و الاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوازن النفسي وكل من الدافع للانجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات لدى طلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين، وطبقت أدوات البحث على عينة مكونة من 107 تلميذا وتتمثل في: اختبار الدافع للانجاز ومقياس الاتجاه نحو المواد الدراسية و قائمة تقدير الذات ومقياس التوازن النفسي عند المراهقين، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: توجد علاقة ايجابية بين تقدير الذات وكل من الاتجاه نحو الاختبارات و دافعية الانجاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في متغير التوازن النفسي و متغير الدافع للانجاز و متغير تقدير الذات و متغير الاتجاه نحو الاختبارات ، و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في كل من متغير التوازن النفسي و متغير الدافع للانجاز و متغير تقدير الذات و متغير الاتجاه نحو الاختبارات، و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مختلف الصفوف الدراسية في كل من الدافع للانجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسرة في كل من دافع الانجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين فئات العمر في كل من دافع الانجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين ترتيب الطالب في الأسرة في كل من دافع الانجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.(دوقة أحمد وآخرون ، 2011: 80-83)

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي :

2.6 دراسة مسعودي أحمد 2015 :

بعنوان الارتياح النفسي و الفاعلية الذاتية لدى المعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الارتياح النفسي و الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ومدى اختلافهم باختلاف جنسهم ، مكان عملهم و أقدميتهم في التعليم من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من 346 معلما ومعلمة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الارتياح النفسي واستبيان الفاعلية الذاتية للمعلمين . أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين كان مرتفعاً مهما كان جنسهم، مكان عملهم أو أقدميتهم في التعليم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية ويمكن التنبؤ بالارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين . (مسعودي أحمد ، 2015 : الملخص)

3.6 دراسة مسكين عبد الله و مكي محمد 2013 :

بعنوان الفروق في العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة ميدانية لدى معلمي مقاطعة س .م بن علي 03 بمديرية التربية لولاية غليزان)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في العصابية (عدم الاتزان الانفعالي) في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) و تكونت عينة الدراسة من 102 معلما و معلمة من مقاطعة سيدي أحمد بن علي (03) بمديرية التربية لولاية غليزان، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (2012/2013)، و لجمع البيانات استخدم الباحثان مقياس أيزنك للعصابية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في العصابية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في العصابية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في العصابية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من 5 سنوات. (مسكين عبد الله و مكي محمد ، 2013: 85)

4.6 دراسة فضيلة عرفات محمد السبعائي 2007:

بعنوان قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين و المعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين بشكل عام وكذا قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش أو الاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي، و قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين لم تتعرض أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش أو الاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي.

وأيضا التعرف على الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي و أقرانهم الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش أو الاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي و أقرانهم الذين لم يتعرضوا لها . والتعرف على العلاقة بين متغير الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومتغير الجنس (طلاب وطالبات).

أمّا عينة الدراسة فقد تكونت من 750 طالبا و طالبة من معهد إعداد المعلمين والمعلمات في مدينة الموصل، يمثلون نسبة 41.43% تقريبا من مجتمع البحث الأصلي وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس الاتزان الانفعالي لصالح القيمة المتحققة ، وهذا يعني أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة بشكل عام مرتفع .

- و مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش أو الاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي أقل من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لها .

- وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير الاتزان الانفعالي ومتغير الجنس لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أو التفتيش أو الاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها. (فضيلة عرفات محمد السبعوي، 2008: 268-269)

5.6 دراسة محمد محمود عبد النبي 2007 :

بعنوان الانبساط و العصابية و علاقتها بالتواصل الفعال، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التواصل اللغوي الفعال لدى المعلمين و مديري المدارس، وبين الانبساط والعصابية كبعدين أساسيين في الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من (148 فردا) منهم (118 معلما)، و (30 مديرا) من مدارس منطقة حائل بالسعودية واستخدم الباحث إستبانة لقياس مستوى التواصل من إعدادة ، واختبار " أيزنك " للشخصية الصورة (أ) والذي أعده للعربية " جابر عبد الحميد ، محمد فخر الإسلام ، 1973 لقياس بعدي الانبساط و العصابية ، و قد جاءت الفروق بين مجموعات الدراسة غير دالة في الانبساط والعصابية ، بينما جاءت دالة إحصائيا في العصابية لصالح مجموعتي المستوى الثاني للتواصل من المعلمين و المديرين (الأقل تواصلا)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة بين الانبساط و التواصل لدى العينة الكلية والمجموعات الفرعية وجاءت العلاقة سالبة و دالة بين العصابية والتواصل لدى عينة المعلمين فقط بينما كانت سالبة و غير دالة لدى عينة المديرين، مما يدل على وجود علاقة طردية بين الانبساط والتواصل، وعكسية بين العصابية والتواصل لأن عينة المعلمين تمثل حوالي 80 % من العينة الكلية.

6.6 دراسة محمد الشبراوي 2005 :

بعنوان علاقة مهنة التدريس بسمات شخصية المعلم، والتي هدفت إلى التعرف على علاقة ضغوط مهنة التدريس بسمات شخصية المعلم، والتعرف إلى الفروق المعنوية في ضغوط مهنة التدريس تبعا لمتغيري : الجنس و سنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (155) معلما و معلمة ، منهم (102) معلما و (53) معلمة، وبينت نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط موجب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس وسمة الدهاء ، ووجود معامل ارتباط سالب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمة الحساسية والتوتر، بينما لا يوجد ارتباط معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمات : الثبات الانفعالي، والسيطرة، والرايكية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين الجنسين في ضغوط مهنة التدريس، لصالح المعلمين، كذلك بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية في ضغوط مهنة التدريس ، تبعا لمتغير سنوات الخبرة. (مسكين عبد الله ومحمد مكي، 2014 : 92-94)

7.6 دراسة عذاب 2004:

بعنوان الذكاء واللاتزان الانفعالي، هدفت الدراسة التعرف على قوة واتجاه العلاقة بين الذكاء واللاتزان الانفعالي، تألفت عينة الدراسة من (300) طالبا و طالبة من كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، استخدم الباحث الذكاء اللفظي الذي أعده العبيدي 2003 ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسب منها معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين الذكاء واللاتزان الانفعالي . (عرفات فضيلة ، 2006 : 278-279)

8.6 دراسة محمد سلمان مسلم ضحيك 2004 :

بعنوان القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشف في مدارس محافظات غزة وعلاقتها باللاتزان الانفعالي، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم الأكثر شيوعا والمتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشف في قطاع غزة، وعلاقة هذه القيم باللاتزان

الانفعالي وإذا ما كانت هذه القيم تختلف باختلاف كل من الجنس و المؤسسة والخبرة والمؤهل العلمي .

وقد تكونت عينة الدراسة من 235 قائدا و قائدة خلال العام الدراسي 2002-2003 و ذلك بنسبة 50 % من مجتمع الدراسة الأصلي من مدارس محافظات غزة؛ وقد كانت تساؤلات الدراسة كالآتي:

1- ما أكثر القيم شيوعا والمتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفى في مدارس محافظات غزة؟

2- ما علاقة القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفى في مدارس محافظات غزة بالاتزان الانفعالي؟

3- هل تختلف القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفى في مدارس محافظات غزة باختلاف الجنس والمؤسسة (حكومة - وكالة) و الخبرة و التأهيل الكشفى. وكانت الفروض كالآتي :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الدراسة تبعا لمتغير المؤسسة (حكومة - وكالة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الدراسة تبعا لمتغير الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الدراسة تبعا لمتغير التأهيل الكشفى.

و تم بناء إستبانة القيم بتصنيف القيم إلى ستة أبعاد (القيم الدينية - و القيم الاجتماعية - والقيم السياسية - والقيم العلمية - والقيم الاقتصادية - والقيم الجمالية)

وكذلك استخدام استبانة الاتزان الانفعالي من إعداد (عادل العدل) التي قام بتطبيقها في البيئة الفلسطينية الباحث أسامة المزيني .

و كانت نتائج الدراسة كما يلي :

1- جاءت القيم الأكثر شيوعا حسب الوزن النسبي على أبعاد القيم كما يلي :

القيم الدينية بوزن (88,83%) ثم القيم الجمالية (85.12%) و القيم السياسية (84.15%) و القيم الاجتماعية (80.07%) و القيم الاقتصادية (76.40%) وأخيرا القيم العلمية بوزن نسبي (75.82%) .

2- هناك ارتباطا موجبا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين كل من القيم العلمية والاجتماعية والاقتصادية والدرجة الكلية لاستبانة القيم والاتزان الانفعالي.

بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من (القيم الدينية والسياسية والجمالية) وبين الاتزان الانفعالي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تعزى لمتغير الجنس، عدا بعدا واحدا و المتعلق بالقيم الجمالية لصالح القائدات.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تعزى لمتغير المؤسسة المشرفة (حكومة - وكالة) في الأبعاد (الدينية والسياسية والجمالية) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم للأبعاد (العلمية والاقتصادية والاجتماعية) لصالح العاملين في الوكالة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تعزى لمتغير الخبرة الكشفية (5 سنوات فأقل، أكثر من 5 سنوات) في كل الأبعاد والمجموع الكلي للإستبانة عدا القيم السياسية حيث الفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح ذوي الخبرة أكثر من (5 سنوات) .

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تعزى لمتغير المؤهل الكشفي (قائد- تمهيد شارة فأكثر) في الأبعاد (العلمية - و الاقتصادية) .

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في القيم للأبعاد (الدينية والسياسية والاجتماعية والجمالية) والمجموع الكلي لصالح المؤهل الكشفي (تمهيد شارة فأكثر) (ضحيك محمد سلمان مسلم ، 2004 : 154 - 156)

9.6 دراسة ناصر الدين زبيدي 2002 :

بعنوان وضعية تحليلية للمدرس الجزائري على عينة، متكونة من 754 مدرسا من الجنسين (523 مدرسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية، 231 مدرسا غير مصاب بأي مرض جسدي حسب تصريحهم) استخرجت بطريقة عشوائية، ومن بين نتائج الدراسة حاول أن يدرس أثر عامل الصحة في الفرق الملاحظ بين المدرسين المرضى والمدرسين الأصحاء فيما يتعلق بحالة القلق، وذلك بحساب الفروق عن طريق تحليل التباين، وقد تم التأكد من أن الفرق الملاحظ في قلق الحالة الذي يساوي (ف = 4.53) دال عند (0.01) وبعد إجراء تحليل التباين، أي عندما تم تثبيت بعد (العصبية و الاتزان) أصبح الفرق بين المرضى والأصحاء فيما يخص درجات قلق الحالة فرق غير دال (ف = 0.03)، ويظهر أن هذه الفروق ترجع في الأصل إلى بعد العصبية و الاتزان وليس إلى الصحة والمرض لأن أثر البعد دال جدا و يساوي (ف = 77.60) بينما أثر عامل الصحة بهذه الصورة أصبح غير دال.

10.6 دراسة عباس إبراهيم متولي 2000:

بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس ومدة الخبرة و بعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وهدفت إلى التعرف على الفروق في الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعا للجنس، وتكونت عينة الدراسة من (240) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من بعض المدارس بمحافظة دمياط، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية يميلون إلى العصاب والابتعاد عن الصحة النفسية ، ويشعرون بالتوتر والانفعال والشك و التردد والإحساس بالنقص وعدم الكفاءة في أداء أعمالهم و تكون علاقاتهم برؤسائهم وزملائهم سلبية .

11.6 دراسة البهادلي 1998 :

بعنوان قياس الاتزان الانفعالي لمدرس المرحلة المتوسطة و مدرساتها ، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس للاتزان الانفعالي وقياس الاتزان الانفعالي لمدرسي المرحلة المتوسطة و مدرساتها فضلا عن التعرف على الفروق في الاتزان على وفق متغيرات الجنس و العمر تألفت عينة الدراسة من (300) مدرسة و مدرسة في تربية البصرة وبعد استخدام معامل الارتباط و التحليل العاملي بوصفها وسائل إحصائية .توصلت الدراسة إلى أن متوسط درجات الاتزان الانفعالي للعينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس . (عرفات فضيلة ، 2006 :278)

12.6 دراسة حسين (1994) :

بعنوان مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المعلمين في التعليم العام في مدينة الرياض، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المعلمين في التعليم العام في الرياض، كما هدفت إلى معرفة تباين مستوى التوتر باختلاف المؤهل والخبرة و الجنسية، والتعرف على أهم مصادر التوتر لديهم، وطبق الباحث أدوات الدراسة على عينة تكونت من (140 معلما و معلمة) ، 102 معلم سعودي و 38 من غير السعوديين، حيث توصل الباحث إلى النتائج التالية : مستوى التوتر عند المعلمين كان متوسطا، لا توجد فروق جوهرية في مستوى التوتر تعزى إلى جنسية المعلم، بعد تكوين الجنسين، بعد الحياة الخاصة، التنظيم الهرمي للمؤسسة، أبرز مصادر التوتر التي ميزت بين المعلمين المتوترين والأقل توترا هي بعد الحياة الخاصة وتكوين الشخصية، وغموض الدور وظروف المعلم المادية . (مسكين عبد الله و محمد مكي ، 2014 : 93)

13.6 دراسة الطوخي (1979) :

بعنوان العلاقة بين القدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال العلوم الطبيعية وعدد من العوامل الانفعالية، بهدف دراسة الفروق بين العلماء ذوي المستويات المرتفعة من حيث القدرة

على الإنتاج الابتكاري و العلماء ذوي المستويات الأقل من حيث القدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال العلوم الطبيعية وذلك من حيث عدد من العوامل الدافعية وبعض العوامل الانفعالية، وذلك على عينة تكونت من (107) عالما ممن يعملون بالمركز القومي للبحوث بالقاهرة، وقد قضى الجميع مدة لا تقل عن 3 سنوات في العمل الأكاديمي بالمركز. وتم تطبيق مقياس التقدير للتعرف على المبتكرين في مجال العلوم الطبيعية و البيولوجية ، من إعداد عبد السلام عبد الغفار (1974)، واختبار القيم 1 و2، من إعداد عبد السلام عبد الغفار(1974) واختبار عوامل الشخصية للراشدين لكاتل، من إعداد سيد غنيم، وعبد السلام عبد الغفار، وعطية هنا سنة (1973).

وكانت من نتائج الدراسة من حيث السمات الشخصية : تشير مقارنة العلماء بعامة الناس إلى تميز العلماء عن غيرهم من العلماء عامة في عوامل الثبات الانفعالي - قوة الأنا - الإقدام - الحساسية - التبصر - الميل الشعوري بالإثم - التحرر - الاكتفاء الذاتي - قوة التكوين العاطفي - نمو الذات - شدة التوتر الدافعي.

وبالنسبة للمقارنة بين العلماء المبتكرين و غير المبتكرين أوضحت النتائج تميز العلماء ذوي المستوى المرتفع من حيث القدرة على الإنتاج الابتكاري على نظرائهم ذوي المستوى المنخفض في عوامل الثبات الانفعالي - قوة الأنا - الإقدام - الحساسية - التبصر - التحرر - الاكتفاء الذاتي - قوة التكوين العاطفي - نمو الذات، وكذلك أن ذوي المستوى المرتفع أقل من نظرائهم من حيث عاملي الميل للشعور بالإثم وشدة التوتر الدافعي وهذا يؤكد وجود علاقة ايجابية بين القدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال العلوم الطبيعية وبين بعض السمات الانفعالية التي يتصف بها العالم المبتكر والتي تميزه عن غير المبتكر.(ريان،

محمد ، 2006 : 141 - 142)

المحور الثالث : الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز

14.6 دراسة زياد بركات و كفاح حسن 2011 :

بعنوان الكفايات التعليمية لدى المعلمين و مدى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز ، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى اكتساب المعلمين الكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارستهم لها فعلا، والتحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، و بين ممارستهم الفعلية لها، ومعرفة دلالة الفروق في مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعا لمستوى دافعية الانجاز لديهم (مرتفع / منخفض) و التحقق من مدى وجود فروق إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعا لمستوى دافعية الانجاز لديهم. وكانت عينة الدراسة (279) معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة وصول أفراد الدراسة إلى درجة القطع ، وهي (85%) في قدرتهم على اكتساب الكفايات التعليمية ، بينما فشلوا في الوصول إلى درجة القطع هذه في القدرة على ممارسة هذه الكفايات باستثناء المجال الخاص بالكفايات الشخصية، وعدم وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية ، وبين ممارستهم لها فعلا باستثناء كفاية الإعداد للدرس، وبينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على اكتساب الكفايات التعليمية تبعا لمستوى الدافعية للإنجاز لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في قدرة هؤلاء المعلمين على ممارسة الكفايات التعليمية تبعا لمستوى دافعية الانجاز لديهم .

(زياد بركات و كفاح حسن ، 2011 : 1)

15.6 دراسة عفاف وسطاني 2010:

بعنوان دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة (دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف)، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي السائد لمدير المدرسة التعليمية ودافعية الانجاز للأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة، وتم الاعتماد على المنهج

الوصفي التحليلي، وشملت العينة على 194 أستاذا و27 مديرا، وتم استخدام استبيان تحديد النمط القيادي السائد للمدير، ومقياس دافعية الانجاز ، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الانجاز لدى الأساتذة ، ومستوى مرتفع لدافعية الانجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي والموقفي، ومستوى منخفض لدافعية الانجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي والفوضوي . (وسطاني عفاف ، 2010: 189)

16.6 دراسة محمد بوفاتح 2013 :

بعنوان الضغوط النفسية و علاقتها بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في كل من الضغوط النفسية و دافعية الانجاز و مستوى الطموح حسب المتغيرات الديمغرافية: الجنس، العمر، الخبرة، ومن ثم تحديد مستويات الضغوط النفسية و دافعية الانجاز ومستوى الطموح، وبلغت العينة (117) أستاذا جامعيا ، واستخدم الباحث ثلاث استبيانات للقياس، تم بناؤهم من قبله، الأولى لقياس الضغوط النفسية، والثانية لقياس دافعية الانجاز ، والثالثة لقياس مستوى الطموح . وأظهرت نتائج الدراسة مايلي :

- 1/ يعاني أساتذة عمار ثليجي بالأغواط من ضغوط نفسية متوسطة الشدة .
- 2/ يتمتع أساتذة عمار ثليجي بالأغواط بمستوى يتراوح بين المتوسط والمرتفع من دافعية الانجاز .
- 3/ يتمتع أساتذة عمار ثليجي بالأغواط بمستوى عال من مستوى الطموح .
- 4/ لا توجد علاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الانجاز لدى أساتذة جامعة عمار ثليجي بالأغواط .

5/ لا توجد علاقة بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى أساتذة جامعة عمار ثليجي بالأغواط .

6/ لا توجد فروق بين أساتذة عمار ثليجي بالأغواط في الضغوط النفسية ودافعية الانجاز و مستوى الطموح تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية : الجنس، العمر، الخبرة. (بوفاتح محمد ، 2013 :الملخص)

17.6 دراسة شرقي رابح 2010 :

بعنوان النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية من بين ما هدفت إليه الدراسة هو معرفة العلاقة الموجودة بين الأنماط القيادية للمدراء ودافعية الانجاز لدى المعلمين، وبالتالي التعرف على أي نمط قيادي يحرك ويزيد من دافعية الانجاز بحسب بعض المتغيرات كالجنس والمستوى الدراسي وسنوات التدريس، وبلغت عينة الدراسة (395) معلما ومعلمة ، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة و من بين النتائج التي تم التوصل إليها : هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الانجاز لدى المعلمين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيرات سنوات التدريس والمستوى التعليمي. (شرقي رابح ، 2010 : 225)

18.6 دراسة محمود محمد أبوسمرة 2012 :

بعنوان العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس و دافعية الانجاز للمعلمين في فلسطين (دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله و البيرة)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الانجاز للمعلمين في فلسطين، من خلال دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، و تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في محافظة رام الله و البيرة، والبالغ عددهم (4024)

معلمان ومعلمة، في حين تكونت عينة الدراسة من (406) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام استبيانين لقياس كل من الممارسات القيادية للمدرسة ودافعية الانجاز لدى المعلمين، وتم التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج أن دافعية الانجاز للمعلمين جاءت هي الأخرى بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية مرتفعة وإيجابية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (أقل أو يساوي 0.05) بين متوسطات دافعية الانجاز لدى المعلمين وتقديراتهم للممارسات القيادية لمديرهم . (محمود محمد أبو سمرة ، 2012 : 1)

19.6 دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري 2008:

بعنوان الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية لانجاز لدى المرشدين المدرسيين لدى عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة ، والتحقق من وجود فروق بين المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز ترجع إلى: (مكان العمل، سنوات الخبرة، الراتب)، والتحقق من وجود فروق في دافعية الانجاز وبين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة، أما عينة الدراسة فتكونت من (98) مرشدا من المرشدين المدرسيين الذين يعملون بمدارس محافظتي الليث و القنفذة، واستخدم الباحث في الدراسة مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الشابحي (1996) ومقياس دافعية الانجاز من إعداد منصور (1986) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1/ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات دافعية الانجاز لدى المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة .

2/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الانجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي، إلا في الأبعاد (المثابرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل) لصالح (مرتفعي الرضا الوظيفي) .

3/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير المكان إلا في بعد الرضا عن انجازات العمل لصالح مرشدي المرحلة الثانوية، وفي بعد الرضا عن فرص النمو الوظيفي لصالح مرشدي المرحلة الثانوية، و في بعد الرضا عن الراتب لصالح مرشدي المرحلة الابتدائية.

4/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث و القنفذة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في بعد الرضا عن الراتب لصالح أكثر من 10 سنوات .

5/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي، ترجع إلى متغير الراتب إلا في الأبعاد التالية: الرضا عن انجازات العمل، والرضا عن الاعتراف والتقدير، والرضا عن العمل نفسه، والرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة، والرضا عن الراتب، والرضا عن الحالة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الشخصية، والرضا عن ضمانات الوظيفة والدرجة الكلية لصالح أكثر من 10000 ريال

6/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في دافعية الانجاز ترجع لمتغير دافعية الانجاز وترجع لمتغير مكان العمل.

7/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في دافعية الانجاز ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في

الأبعاد التالية : المغامرة و الثقة بالنفس، والمنافسة، والاستقلال، والدرجة الكلية وكانت لصالح من 1 إلى أقل من 5 سنوات .

8/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظتي الليث و القنفذة في دافعية الانجاز ترجع إلى متغير الراتب إلا في متغير الراتب إلا في بعض الجزاءات الخارجية لصالح أكثر من 10000 ريال . (الخيري حسن ، 2008 :3)

20.6 دراسة عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني 2008 :

بعنوان :العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج "هيرسي بلانشارد" وبين دافعية المعلمين للانجاز، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارسنا (وفق نموذج هيرسي بالانشارد)، ومن ثم تعزيز الأنماط القيادية الايجابية وإعادة ترتيب وتأهيل ذوي الاتجاهات السلبية، والتعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المدارس الثانوية و الوقوف على واقعها في المدارس، والكشف عن مدى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية معلميه للانجاز، وعينة الدراسة بالنسبة للمديرين هي جميع مديري المدارس في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، أما بالنسبة للمعلمين لكبر حجم مجتمع الدراسة تم اختيار عينة ممثلة له بطريقة عشوائية، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

نمط المشاركة (37.8 %) كان أكثر الأنماط شيوعا بين مديري المدارس يليه نمط الأمر (29.7 %) و أقلها شيوعا نمط التفويض (8.4 %) وبعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الانجاز يليه بعد إدراك أهمية الزمن ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز فبعد الطموح والمثابرة، وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية، ودافعية الانجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمطها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بنمط الأمر . (وسطاني عفاف ، 2010 : 13)

6. 21. دراسة راوه (2007) :

بعنوان دافعية الانجاز لدى معلمي التربية البدنية بمدارس التربية الخاصة و التعليم العام بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (144) معلما من معلمي التربية البدنية بمدينة جدة منهم (58) من معلمي التربية البدنية بمدارس التربية الخاصة و (86) من معلمي التربية البدنية بمدارس التعليم العام، واستخدم الباحث في دراسته مقياس دافعية الانجاز من إعداد: منصور 1986 المقنن على البيئة السعودية، وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للخبرة في الأبعاد التالية: الجزاءات الخارجية والمغامرة وتنوع الاهتمامات، وضعف الثقة بالنفس، والمنافسة، وقلق المستقبل، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للخبرة في الأبعاد التالية : المثابرة، قلق بدء العمل، الاستقلال، وبالنسبة لمعلمي التربية البدنية في مدارس التعليم العام توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للخبرة في جميع الأبعاد ما عدا الجزاءات الخارجية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للراتب، وذلك في بعد المغامرة .

22.6 دراسة أفيووك (2005 ، Avyooock) :

بعنوان فعالية معلمي المرحلة الأساسية و علاقتها بدافعتهم الانجازية، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية المعلم في المرحلة الأساسية و دافعيته الإنجازية، تكونت عينة الدراسة من 240 معلما ومعلمة، ودلت نتائجها على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين فعالية المعلم في التدريس دافعيته للانجاز . (بركات زياد و كفاح حسن، 2011 : 19)

23.6 دراسة العتيبي (2004) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز و الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وبلغت عينة الدراسة (200) مفردة وتوصلت

الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن جميع دوافع الانجاز متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، المثابرة، التحكم في البيئة، التوجه نحو المستقبل الرغبة في النجاح، الخوف من الفشل، توجه العمل، تباين الاستجابة الاستقلال، المنافسة وأيضا لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض إنتاج علمي متوسط فيما يخص عدد البحوث التي ينشرها أو يشارك بها أعضاء هيئة التدريس، وتوجد علاقة موجبة و ذات دلالة إحصائية بين عمر عضو هيئة التدريس وبين دوافع الانجاز التالية : الرغبة في النجاح، الخوف من الفشل، التعاون، المنافسة، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة لعضو هيئة التدريس و بين دوافع الانجاز والإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس.(حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008: 95)

24.6. دراسة ويلك (Willke، 2004):

بعنوان أثر التعلم النشط على تحصيل طلاب الكلية وتحفيزهم وفعاليتهم في دورة علم وظائف الأعضاء البشرية لغير المتخصصين، وهدفت إلى بحث تأثير الدافعية للانجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم، لدى عينة مكونة من 170 معلما و معلمة من مرحلتي التدريس الأساسية و الثانوية ومن تخصصات مختلفة، وقد أظهرت الدراسة نتائج عديدة كان من بينها وجود تأثير موجب ودال إحصائيا للدافعية للانجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية، وأنها لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للانجاز مقارنة بالمعلمين في التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية للانجاز من المعلمين في المرحلة الأساسية .

25.6 دراسة كارسكوف (Garskof، 2004) :

بعنوان تحفيز المعلمين ذوي الحوافز غير المالية علاقة وظائف الوقت التعويضي والحاجة إلى تحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في مدينة نيويورك، من بين ما هدفت إليه التعرف على الدافعية للانجاز وعلاقتها بممارسة المهارات التدريسية، طبقت

الدراسة على عينة مكونة من 422 معلما و معلمة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وأظهرت الدراسة نتائج كثيرة من بينها وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز، وممارسة مهارات التدريس لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز.

26.6 دراسة علي سالم مطالقة (1998) :

أجريت على عينة مكونة من (30) مديرا ومديرة و (30) من الإداريين والإداريات و (70) من المعلمين و (70) من المعلمات ببعض المدارس الخاصة من مختلف المراحل التعليمية بإمارة الشارقة، وكان الهدف من الدراسة قياس شدة مختلف الدوافع الكامنة وراء الالتحاق بالعمل في المدارس الخاصة. وكشفت الدراسة أن من أهم هذه الدوافع الأمن و الاستقرار الوظيفي و الأسري، تليها الدوافع المادية. وتبين أن بيئة العمل لم تشبع هذه الدوافع، ولم تكشف الدراسة عن فروق في شدة الدوافع حسب تباين الجنس والعمر وطبيعة العمل والمؤهل الدراسي و الحالة الاجتماعية.

26.6 دراسة لي (Lee,1992) :

بعنوان تصورات معلمي المدارس الكاثوليكية في غوام لعوامل الوظيفة المتعلقة بالتحفيز، أجريت هذه الدراسة على (164) معلما من الجنسين تبين أن من أهم عوامل العمل تأثيرا في الدافعية، كان ممارستهم عمل مهم ومشوق، وأن النمو المهني والخدمة أكثر أهمية من الأجر والترقي وغيرهما من الإثابات الخارجية، وقد أيدت الدراسة نتائج البحوث السابقة حيث أن ظروف العمل عنصر مهم لرضا المعلم ودافعيته في العمل ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين عوامل العمل الأكثر أهمية بكل من العمر والنوع والصف الدراسي و مدة الخدمة بالتدريس، هذا في حين أن هناك دراسات كشفت أن الإناث أقل دافعية للإنجاز من الذكور لاعتقادهن في تأثير العوامل الخارجية عند نجاحهن وضعف معتقداتهن عن القدرة و الميل لتجنب مواقف المنافسة و عدم الطموح، أو لأنهن لا يتوقعن تدعيما اجتماعيا في حالة نجاحهن و يتسق ذلك مع ما كشفت عنه دراسة إمبر ، Ember

(1981 ,) حيث تفوق الذكور في الدافعية العامة، وعزا ذلك إلى تميزهم بدرجة أعلى من الضبط الداخلي. (إبراهيم شوقي عبد الحميد، 2003: 8- 9)

27.6 دراسة محمد يوسف عبد الفتاح (1991) :

بعنوان الدافعية للإنجاز و سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية الذين يلغون تعليما جامعيًا و تكونت العينة من (83) فردًا، منهم (34) ذكورًا و (49) إناثًا، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز إعداد هيرمانز واختبار الشخصية أعدده برنرويتز، وتبين من النتائج وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث وتبين وجود علاقة سلبية بين الدافعية للإنجاز وسمات (الميل العصبي، السيطرة الانطواء)، وكما اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز وسمات الاكتفاء الذاتي، الثقة بالنفس، المشاركة الاجتماعية. (حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008: 86- 87)

7-التعليق على الدراسات السابقة:

1.7 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي:

من حيث الأهداف:

- التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمين .
- التعرف على الفروق في العصابية .
- علاقة الاتزان الانفعالي بالذكاء .
- العلاقة بين التواصل اللغوي الفعال لدى المعلمين و مديري المدارس ، وبين الانبساط والعصابية.

من حيث حجم العينة :

في أغلب الدراسات اختلفت العينة من دراسة لأخرى و تراوحت ما بين (102) و (754) معلمًا، في حين بلغت العينة من (750) طالبا وطالبة في دراسة فضيلة عرفات محمد السبعوي 2007، و (300) طالبا وطالبة في دراسة

عذاب 2004 ، وبلغت (235) قائدا وقائدة للنشاط الكشفى، وبلغت (30) مديرا للمدارس الابتدائية في دراسة محمد محمود عبد النبي 2007.

من حيث نوع العينة :

أغلب الدراسات طبقت على المعلمين إلا دراسة فضيلة عرفات محمد السبعوي 2007 طبقت على طلبة معاهد إعداد المعلمين، ودراسة عذاب 2004 طبقت على طلبة كلية التربية الأساسية، ودراسة محمد سلمان الضحيك 2004 طبقت على قادة النشاط الكشفى، ودراسة محمد محمود عبد النبي 2007 طبقت على معلمين وعلى مديرين على حد سواء.

من حيث المكان:

أجريت الدراسات في أربع دول عربية، حيث طبقت دراستين في فلسطين ودرستين في العراق ودرستين في مصر ودرستين في السعودية.

كما طبقت ثلاث دراسات على المجتمع الجزائري و تتمثل في دراسة زبدي ناصر الدين 2002م ، ودراسة مسكين عبد الله 2013م ، و دراسة مسعودي أمحمد 2015م.

من حيث أدوات جمع البيانات:

يلاحظ أن جميع الدراسات المعروضة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، والمنهج المتبع هو المنهج الوصفي.

من حيث النتائج:

تمثلت أهم نتائج الدراسات السابقة فيما يلي :

- توصلت دراسة محمد محمود عبد النبي 2007 إلى أن العلاقة جاءت سالبة و دالة بين العصابية والتواصل لدى عينة المعلمين فقط ، بينما كانت سالبة وغير دالة لدى عينة المديرين.

- وتوصلت دراسة محمد الشبراوي 2005 إلى وجود معامل ارتباط سالب معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمة الحساسية والتوتر، بينما لا يوجد ارتباط معنوي بين ضغوط مهنة التدريس، وكل من سمات: الثبات الانفعالي، والسيطرة والراديكالية.
- و توصلت دراسة محمد سلمان مسلم ضحيك 2004 إلى أن هناك ارتباطا موجبا بين كل من القيم العلمية والاجتماعية والاقتصادية والدرجة الكلية لاستنباه القيم و الاتزان الانفعالي.
- وتوصلت دراسة عذاب 2004 إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين الذكاء والاتزان الانفعالي.
- وتوصلت دراسة البهادلي 1998 إلى أن متوسط درجات الاتزان الانفعالي للعينة أقل من المتوسط الفرضي .
- اختلفت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي وبين من لم يتوصل إلى وجود فروق.
- فالدراسات التي توصلت إلى وجود فروق هي:**
- دراسة مسكين عبد الله و مكى محمد 2013 توصلت إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضا وجود فروق في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- دراسة ناصر الدين زبدي 2012 توصلت أن الفرق بين المعلمين المرضى والمعلمين الأصحاء فيما يخص درجات قلق الحالة فرق غير دال، و يظهر أن هذه الفروق ترجع في الأصل إلى بعد العصابية و الاتزان الانفعالي، وليس إلى الصحة والمرض لأن أثر البعد دال جدا بينما أثر عامل الصحة بهذه الصورة أصبح غير دال .
- وجود فروق بين المعلمين و المعلمات في الضغوط النفسية يميلون إلى العصاب و الابتعاد عن الصحة النفسية، ويشعرون بالتوتر والانفعال والشك والتردد والإحساس بالنقص وعدم الكفاءة في أداء أعمالهم و تكون علاقاتهم برؤسائهم و زملائهم سلبية .
- والدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق فهي:**

- دراسة مسكين عبد الله و مكي محمد 2013 لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- دراسة البهادلي 1998 : عدم وجود فروق بين المعلمين في الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس .
- دراسة حسين (1994) : لا توجد فروق جوهرية في مستوى التوتر تعزى إلى جنسية المعلم.

2.7 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز : من حيث الأهداف :

- الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح .
- العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين .
- العلاقة بين الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسين .
- العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية الإنجاز لمعلميه .
- العلاقة بين دافعية الإنجاز و فعالية المعلم.
- دافعية الإنجاز والإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- الدافعية للإنجاز وعلاقتها بممارسة المهارات التدريسية.
- العلاقة بين دافعية الإنجاز وسمات الشخصية.
- تأثير الدافعية للإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعلم .
- أهم عوامل العمل تأثيرا في الدافعية للإنجاز.
- مستوى دافعية الإنجاز.

من حيث حجم العينة :

في أغلب الدراسات اختلفت العينة من دراسة لأخرى وتراوح ما بين (83) و (422) معلما، في حين بلغت العينة (98) مرشدا مدرسيا في دراسة حسن بن حسين بن

عطاس الخيري 2008، وفي دراسة عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني 2008 فإن عينة الدراسة بالنسبة للمديرين هي جميع مديري المدارس في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة . من حيث نوع العينة :

أغلب الدراسات طبقت على المعلمين إلا دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري 2008 طبقت على المرشدين المدرسيين، ودراسة محمود محمد أبوسمرة 2012 ودراسة عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني 2008 طبقت على المديرين والمعلمين في نفس الوقت . من حيث المكان :

أجريت الدراسات في خمس دول عربية منها دراستين طبقت في الجزائر، و دراسة واحدة طبقت في فلسطين، وأربع دراسات طبقت في السعودية، ودراسة طبقت في مصر ودراسة طبقت في الإمارات، أما خمس دراسات فيجمل مكان تطبيقها من حيث أدوات جمع البيانات:

تم استخدام الاستبيان في جميع الدراسات، والمنهج المستخدم في جميع الدراسات هو المنهج الوصفي.

من حيث النتائج:

تمثلت أهم نتائج الدراسات السابقة فيما يلي :

- توصلت دراسة محمد (1991) إلى وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز وسمات (الميل العصابي، السيطرة، الانطواء)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز وسمات الاكتفاء الذاتي، الثقة بالنفس، المشاركة الاجتماعية .
- وتوصلت دراسة محمود محمد أبوسمرة 2012 إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغير دافعية الانجاز للمعلمين ومتغير الممارسات القيادية لمديري المدارس .
- وتوصلت دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري 2008 إلى وجود علاقة بين دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسيين .

- وتوصلت دراسة محمد بوفاتح 2012 إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الضغط النفسية ودافعية للانجاز.
 - وتوصلت دراسة شرقي رابح 2010 إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري و التسيبي و دافعية الانجاز.
 - توصلت دراسة أفيووك (Avyooock ،2005) إلى وجود علاقة بين دافعية الانجاز وفعالية المعلم في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
 - و توصلت دراسة العتيبي (2004) إلى أنه توجد علاقة بين عمر عضو هيئة التدريس و بين دوافع الانجاز.
 - و توصلت دراسة عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني 2008 إلى أن مستوى مرتفع لدافعية الانجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي والموقفي، وأن مستوى منخفض لدافعية الانجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي والفوضوي .
 - جميع دوافع الانجاز متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس: المثابرة ،التحكم في البيئة،التوجه نحو المستقبل،الرغبة في النجاح، الخوف من الفشل،توجه العمل، تباين الاستجابة الاستقلال ، المنافسة.
 - أن من أهم هذه الدوافع الأمن و الاستقرار الوظيفي و الأسري، تليها الدوافع المادية. وتبين أن بيئة العمل لم تشبع هذه الدوافع.
 - ظروف العمل عنصر مهم لرضا المعلم ودافعيته في العمل.
 - اختلفت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية في الدافعية للانجاز وبين من لم يتوصل إلى وجود فروق .
- فالدراسات التي توصلت إلى وجود فروق هي:**
- دراسة محمد (1991) خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث .

دراسة راوه (2007) توصلت إلى وجود فروق لدى معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للخبرة في الأبعاد التالية : الجزاءات الخارجية و المغامرة، وتنوع الاهتمامات، وضعف الثقة بالنفس، والمنافسة، وقلق المستقبل. توجد فروق لدى معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للراتب، وذلك في بعد المغامرة.

الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق هي:

دراسة محمد بوفاتح 2013 انتهت إلى وجود فروق بين الأساتذة في دافعية الانجاز حسب كل من: الجنس والعمر والخبرة .

أما الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق فهي:

- دراسة شرقي رابح 2010 توصلت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيرات سنوات التدريس و المستوى التعليمي.

- دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري 2008 توصلت إلى عدم وجود فروق لدى المرشدين في دافعية الانجاز ترجع لمتغير دافعية الانجاز وترجع لمتغير مكان العمل وعدم وجود فروق لدى المرشدين المدرسين في دافعية الانجاز ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في الأبعاد التالية : المغامرة و الثقة بالنفس، والمنافسة، والاستقلال والدرجة الكلية وكانت لصالح من 1 إلى أقل من 5 سنوات، وعدم وجود فروق لدى المرشدين المدرسين في دافعية الانجاز ترجع إلى متغير الراتب إلا في متغير الراتب إلا في بعض الجزاءات الخارجية لصالح أكثر من 10000 ريال.

- لا توجد فروق في دافعية الانجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي، إلا في الأبعاد (المثابرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل) لصالح (مرتفعي الرضا الوظيفي).

- دراسة راوه (2007) توصلت إلى وجود فروق لدى معلمي التربية البدنية في مدارس التربية الخاصة ترجع للخبرة في الأبعاد التالية: المثابرة، قلق بدء العمل، الاستقلال وبالنسبة

لمعلمي التربية البدنية في مدارس التعليم العام توجد فروق ترجع للخبرة في جميع الأبعاد ما عدا الجزاءات الخارجية.

- دراسة ويلك (Willke، 2004) توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للانجاز مقارنة بالمعلمين في التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية للانجاز من المعلمين في المرحلة الأساسية .

- دراسة علي سالم مطاوعة (1998) خلصت إلى عدم وجود فروق في شدة الدوافع حسب تباين الجنس والعمر وطبيعة العمل والمؤهل الدراسي والحالة الاجتماعية .

8-مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة و التعليق عليها نلاحظ ما يلي :

- بالنسبة لموضوع الدراسة: فإن الدراسة الحالية تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للانجاز، وهذا الأمر لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة، إلا أنّ بعض الدراسات تناولت العلاقة بصورة غير مباشرة مثل دراسة: محمد حسن المطوع (1996) ودراسة: مسعودي أحمد (2015) ودراسة يوسف عبد الفتاح (1991) و دراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري (2008) ودراسة أفيووك (2005)، ودراسة ويلك (2004) و دراسة محمد (1991) .

- بالنسبة لفروض الدراسة: إن الدراسات السابقة اتفقت في بعض نتائجها و اختلفت في بعض نتائجها، لذلك فالدراسة الحالية جاءت فرضياتها تارة بديلة وتارة صفرية.

- بالنسبة للمنهج : تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيق المنهج الوصفي.

- بالنسبة لعينة الدراسة : فإن الدراسة الحالية تتفق مع أغلب الدراسات السابقة في التطبيق على عينة المعلمين - أساتذة - مع الاختلاف في حجم العينة، وبعض الدراسات استخدمت عينات أخرى هي: المرشدون - المديرون - قادة النشاط الكشفي - طلبة كلية التربية - طلبة معاهد إعداد المعلمين.

- بالنسبة لأداة جمع البيانات: تتفق الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات

بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية : فإن الدراسة الحالية تناولت متغيرين ديموغرافيين وهما العمر و طبيعة التكوين، بينما نجد أن متغير العمر تناولته بعض الدراسات ولم تتطرق الدراسات السابقة إلى متغير طبيعة التكوين (قبل التكوين - أثناء التكوين).

- تحاول الدراسة الحالية تلافي جوانب القصور في الدراسات السابقة من حيث تناولها للمتغيرين المدروسين مجتمعين باستثناء دراسة واحدة و هي دراسة " حسن محمد مطاوع " نجد أنها بحثت عن العلاقة بين التوازن النفسي وعلاقته بكل من الدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات و تقدير الذات، ومن جهة أخرى تم تطبيق الدراسة مع عينة تلاميذ المرحلة الإعدادية و الثانوية، فالدراسة الحالية قامت بتدارك ذلك النقص وكشفت عن العلاقة بين المتغيرين المدروسين وهما: الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية

9-أسباب اختيار الموضوع :

- حسب حدود علم الباحث فإن الباحث لم تتوفر لديه دراسات سابقة تتناول طبيعة المشكلة قيد الدراسة وكذا عينة الدراسة وهي فئة المعلمين، مما حفّز الباحث للقيام بالدراسة الحالية وذلك لتقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمعلمين متعلقة بمهنة التدريس وتذلل لهم بعض الصّعاب التي يواجهونها، وتحقق لهم بعض مظاهر الصحة النفسية من بينها الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز.

- كما توجد دراسة واحدة يجتمع فيها متغيري الدراسة وهما الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز، ولكن العينة المطبق عليها هي تلاميذ المرحلة الإعدادية و الثانوية، والعديد من الدراسات تناولت متغيري الدراسة فرادى، ونظرا لطبيعة عمل الباحث (أستاذ في التعليم الابتدائي)، فقد اختار هذا الموضوع لدراسته محاولا التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- كما أن هناك دراسات تناولت المتغيرين المدروسين، فبعضها تناول الاتزان الانفعالي والبعض الآخر تناول دافعية الانجاز، ولكن الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما هي قليلة أما الدراسات التي تناولت فئة معلمي المرحلة الابتدائية لم تجمع بين متغيري الاتزان الانفعالي ومتغير دافعية الانجاز، فلجأ الباحث إلى الجمع بين المتغيرين متناولا فئة المعلمين كعينة للدراسة.

- تركيز الباحث على فئة معلمي المرحلة الابتدائية إنما هدفه هو تنشيط دافعية الانجاز لديهم و زيادة فعاليتهم في التدريس، ورفع مستوى الاتزان الانفعالي لديهم قدر المستطاع.

- والباحث باعتباره معلما في المرحلة الابتدائية يعمل في وزارة التربية الوطنية منذ سنوات ولديه من الخبرة و التجربة ما يؤهله للقيام بهذه الدراسة، فلجأ إلى هذا النوع من الدراسة وهي من مجالات اهتماماته وانشغالاته، راغبا في التخفيف من معاناة الكثير من المعلمين وقاصدا تحقيق التكيف والسواء والصحة النفسية لديهم، ومن جانب آخر المساهمة في الرفع من الدافعية والفعالية لديهم، وهذا ينعكس إيجابا على دافعية المتعلمين ،وبالتالي التحسين من مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

الفصل الثاني

الاتزان الانفعالي

تمهيد

- 1- تعريف الانفعال
- 2- تعريف الاتزان
- 3- تعريف الاتزان الانفعالي
- 4- طبيعة الاتزان الانفعالي
- 5- النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي
- 6- الاتزان الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات النفسية
- 7- سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد
- 8- التكيف الانفعالي للراشدين
- 9- سمات المربي الذي يتمتع بالاتزان الانفعالي
- 10- أهمية الاتزان الانفعالي
- 11- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي و القدرة على التحكم في الانفعالات
- 12- الإسلام و الاتزان الانفعالي
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل الانفعالات جزءا هاما و أساسيا في بناء الشخصية السوية، و تضيف على حياة الفرد المتعة و التنوع، و تبعد عنه الملل و الرتابة و الجمود، و تساهم بقدر كبير في تحقيق النمو الشامل و المتكامل. فالإنسان خلال مسيرة حياته يمر بظروف متعددة تتخللها متاعب ومشكلات و ضغوط ، فنجده أحيانا يحب و يكره ، و أحيانا أخرى يفرح و يحزن، و تارة يخاف و يطمئن ، و تارة أخرى يغضب و يهدأ جميعها انفعالات يعايشها المرء ولها قيمة كبيرة في حياته خاصة في التفاعلات الاجتماعية، ولكن حتى تستمر حياته فإنه يختار لكل موقف و حدث ما يناسبه من انفعالات، فإذا كان موقف مفرح فإنه يجب أن يستجيب له بانفعال الفرح ، وإذا كان موقف حزن فإنه يجب عليه أن يحزن، وهكذا مع باقي الأحداث والمواقف، فيتعامل بمرونة و اعتدال مع جميع الانفعالات دون إفراط و لا تفريط، وهذا ما يطلق عليه اسم الاتزان الانفعالي. فلقد تم تناول مصطلح الاتزان الانفعالي من طرف علماء النفس كل حسب رأيه واتجاهه بعدة مصطلحات من أهمها : الاتزان الانفعالي و الثبات الانفعالي والاستقرار النفسي و قوة الأنا .

1. تعريف الانفعال:

1.1. التعريف اللغوي للانفعال:

الانفعال: شدة التأثر. انفعاليا : نفسيا ، حالة وجدانية يثيرها في الكائن الحي مؤثر وتصاحبها تغيرات فسيولوجية و تكون الإثارة نتيجة لتعطيل فعل أو سلوك ينزع إليه الفرد أو نتيجة لتحقيق رغبة ، هو سريع الانفعال / سهل الانفعال / قليل الانفعال .

انفعل ينفعل انفعالا : انفعل بالأمر : تأثر به ، انفعل بالخطبة الحماسية . (عصام

حداد و حسام جعفر، 2011 : 223).

وعرفه معجم le petit LAROUSSE

الانفعال هو اضطراب مفاجيء، إثارة عابرة ناتجة عن شعور حاد بالخوف ، المفاجأة
الفرح، الغضب، إلخ. (collective , 1998 : 374)

وعرفه معجم مصطلحات التربية و التعليم:

الانفعال هو حالة عاطفية تتأتى من جراء اصطدامنا بواقع مرير أو بأوضاع أو بمواقف
لا تتلاءم و مشاربنا ، أو لا تتوافق وآراءنا و طموحاتنا، فتخلق في أعماقنا نوعا من القلق أو
الخوف أو الحزن أو الغضب، وتجعلنا أسرى هذه الحالات النفسية .

لا يعتبر الانفعال محصورا بالتأثرات المضطربة وإنما بالتأثرات المفرحة أيضا.
فمثلا يكون احمرار الوجه والسوداوية و الصفراوية من إشارات الانفعال، هكذا يكون
الضحك و الابتسامة والارتياح النفسي من علامات الانفعال.

الانفعال هو كمية الطاقة العصبية التي يتمتع بها الفرد. يسهل على الانفعالي
التخلص من هذه الطاقة ويتم ذلك عبر الاضطرابات الوظيفية في الجسد. لكن النتائج
تختلف وفقا لشدة الانفعال المقصود(تسارع نبضات القلب،احمرار الوجه، تعرق اليدين ..)
(جرجس ميشال جرجس، 2000 : 113- 114)

2.1.التعريف الاصطلاحي:

- هو حالة توتر الكائن الحي يصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية و مظاهر جسمانية غالبا
ما تعبر عن هذه الانفعالات.

- عرفه الدكتور " محمد نجاتي": بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه
وخبرته الشعورية ووظيفته الحيوية، وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي.

- عرفه الدكتور "عبد الله عبد الحي موسى ": بأنه تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسا وجسما
(محمد أحمد سلامة القريناوي، 2012 : 23)

الانفعال هو حالة جسمية نفسية ثائرة أو حالة الاهتياج العام تعبر عن نفسها في
شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط.

هو حالة نفسية قبل أن يكون استجابة أو فعلا أو هو استجابة لمؤثر داخلي عضوي يعمل على تنشيط الكيان العضوي للكائن الحي. (محمد جاسم العبيدي، 2009: 43)

- هو حالة داخلية تشبه الدوافع من حيث عدم ملاحظتها مباشرة أو قياسها مباشرة. (محمد محمود بني يونس، 2006: 228)

- إن الانفعالات مجموعة متتابعة معقدة من ردود الأفعال، أو الاستجابات على مثيرا يتضمن التقييم الإدراكي، و التغيرات الذاتية والاستثارة اللاإرادية والعصبية، والانديفاع للتصرف والسلوك الهادف إلى التأثير في المثير الذي أطلق شرارة المجموعة المتتابعة .

(ميشال ن شيوتا و جيمس ف كالات ، 2014: 33)

2. تعريف الاتزان :

1.2. التعريف اللغوي للاتزان :

قال سيبويه : اتزن يكون على اتخاذ و على المطاوعة . وازنه : عادله و قابله

(ابن منظور ، 2008 : 280-281)

جاء في القاموس المحيط :

وازنه: عادله وقابله و حاذاه. واتزن العدل: اعتدل. وزن الشعر فاتزن، فهو أوزن من

غيره : أقوى، وأمكن . (الفيروز بادي ، 2012 : 1238)

اتزن يتزن اتزانا: العدل: اعتدل بالآخر وتساوى معه في الثقل والخفة. اتزن الشيطان : تساوى

في الوزن. اتزن الشخص : اعتدل في مواقفه و كان رزين الرأي، اتزن فلان بعد طيش /

يتصف فلان بالاتزان النفسي، أي يتعادل ميوله فلا يغلب أحدها على الآخر فيستولي على

كل نشاطه الذهني . (عصام حداد وحسام جعفر ، 2011 : 21)

جاء في موسوعة المورد العربية :

التوازن : **Equilibrium** : هو قدرة الفرد على الاحتفاظ بتوازنه الجسماني عن طريق

السيطرة العضلية و العضلية المنسقة مقاوما بذلك قوى الجاذبية، يقع مركز التوازن في تيه

Labyrinth الأذن الباطنية. ويعتقد علماء الفسيولوجيا أن بعض أجزاء المخيخ التي لم تحدد وظائفها حتى اليوم ذات أثر في التوازن أيضا . (منير البعلبكي ، 1990 : 342)

جاء في المعجم التربوي وعلم النفس:

هو مصطلح يعني مفهومه العام المحافظة على التوازن أو على وضع الجسم و يستخدم كاصطلاح في علم النفس إمّا للدلالة على الاحتفاظ بقامة منتصبه و وضع قائم أو بمعنى الاتزان البنيوي فيدل على الحالة التي يتجه نحوها نظام من العلاقات و المواقف التي كانت تتصف بانعدام التكافؤ وفقدان الاستقرار كأن يقول المرء : عدو عدوي هو صديقي ، مثلا . (نايف القيسي، 2006: 7)

و جاء في معجم علم النفس و التربية:

هو حالة من الاستقرار تنشأ عن تعادل القوى المتضادة . (شوقي ضيف ، 2003 : 55)
و جاء في معجم مصطلحات التربية و علم النفس:

أن الاتزان يشير إلى نزعة الجسد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا ، لأن عدم ذلك يؤدي إلى حدوث توتر يسعى الفرد إلى حفظه مرة أخرى باتخاذ سلوك معين للعودة لحالة الاتزان، وحالة الاتزان هذه تستمر إلى أن يحدث توتر مرة أخرى، مثلا في حالة العطش عن الحاجة للماء تحدث حالة من التوتر يضطر معها الفرد للبحث عن الماء لإشباع حالة العطش، عندها ينخفض التوتر لحين يشعر الفرد مرة أخرى بتوتر جديد ناجم عن عودة الشعور بالعطش. (هبة محمد عبيد ، 2007 : 9)

وجاء في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية :

الاستقرار أو التوازن الذي يحافظ عليه عند توزيع العناصر توزيعا صحيحا. وقد يكون هذا التوازن فيزيائيا (جسديا) كتوازن جسم الإنسان، أو عاطفيا كالمحافظة على رباطة الجأش، أو جماليا كالانسجام أو تكامل العناصر، التي يتكون منها العمل الفني، بشكل مرض. (فريد نجار ، 2003 : 142)

وهو مصطلح يعني مفهومه العام المحافظة على التوازن أو على وضع الجسم ويستخدم كاصطلاح في علم النفس إما للدلالة على الاحتفاظ بقامة منتصبه ووضع قائم أو بمعنى الاتزان البنيوي فيدل على الحالة التي يتجه نحوها نظام من العلاقات والمواقف التي كانت تتصف بانعدام التكافؤ و فقدان الاستقرار كأن يقول المرء : "عدو عدوي هو صديقي " ، مثلا .

وفي حقل الجماليات والبديعيات، يشير هذا المصطلح إلى تكافؤ القيمة والوزن بين الجهتين اليمنى و اليسرى في صورة أو لوحة، أو عموما بالنسبة أو اللوحة الفنية ككل.
(محمود عواد ، 2006 : 9)

وجاء في معجم مصطلحات التربية وعلم النفس:

يشير الاتزان إلى نزعة الجسد للحفاظ على بيئة ثابتة نسبيا، لأن عدم ذلك يؤدي إلى حدوث توتر يسعى الفرد إلى خفضه مرة أخرى باتخاذ سلوك معين للعودة لحالة الاتزان. وحالة الاتزان هذه تستمر إلى أن يحدث توتر مرة أخرى. مثلا كما بينا سابقا فإن حالة العطش الناتجة عن الحاجة للماء تحدث حالة من التوتر يضطر معها الفرد للبحث عن الماء لإشباع حالة العطش.عندها ينخفض التوتر لحين يشعر الفرد مرة أخرى بتوتر جديد ناجم عن عودة الشعور بالعطش.(هبة محمد عبيد ، 2007 : 9)

وجاء في المعجم الطبي :

الاتزان هو الوظيفة التي تسمح للإنسان (أو الحيوان) لمواجهة قوى الثقل (وضعية مقاومة الجاذبية)، أيضا العوامل التي تميل إلى الكسر في كل مرة أثناء التكيف، بالنسبة للبيئة ووضعيتها التنقل من (رد فعل التكيف الساكن) إلى (رد فعل الموازنة).

(A.Domart et j.Bourneuf , 1981 : 391)

2.2. التعريف الاصطلاحي للاتزان:

عرف " بياجيه " مبدأ التوازن بأنه الآلية التي توازن بين العوامل الثلاثة وهي النضج أو النمو العضوي و الخبرات الفيزيائية و التفاعلات الاجتماعية و يرى أن الإنسان

يبحث عن الاتزان و سرعان ما يبدأ بالبحث عن إجاباته لتساؤلاته إذا ما فقد هذا الاتزان و مبدأ التوازن مشهور لدى رجال العلوم الطبيعية ففي الكيمياء يتحدث الكيميائيون عن التوازن الكيميائي عند طرفي معادلة التفاعل الكيميائي و في الفيزياء يتحدث الفيزيائيون عن توازن الضغط الداخلي مع الضغط الجوي كما يتحدث البيولوجيون عن توازن تدفق المواد داخل و خارج الخلية ، فكلما تعرض الإنسان لفقدان الاتزان فإنه يحاول أن يستعيد اتزانه وكلما زاد عدد المرات التي يفقد و يستعيد فيها اتزانه زادت قدرته على مواجهة المواقف الجديدة شريطة أن لا يؤدي فقدان الاتزان إلى الإحباط و فقدان الاتزان هو تلك الأسئلة التي تثيرها ظاهرة معينة و يبحث لها الإنسان عن حل لتوضيح مفهوم فقدان الاتزان بصورة أكثر تأمل في المثال التالي: من المعروف أن الطفل يتوقع أنه إذا رمى كرتة على الحائط فإنها تترد إليه لكن ماذا يحصل للطفل إذا ما رمى كرتة يوما على الحائط ولصقت ولم تترد ؟

(محمد جاسم محمد ، 2004 : 181- 182)

عرف علماء النفس الصحة النفسية بأنها حالة نفسية، يشعر فيها الإنسان بالأمن والطمأنينة عندما يحقق التوازن بين قوى النفس الداخلية، أو بين مطالب جسمه ونفسه وروحه و بين مصالحه الفردية و مصالح الجماعة التي يعيش فيها، أو بين هذه الجوانب جميعا ، من بين هؤلاء العلماء "هيوقراط " و "أفلاطون " و "الغزالي " و "ابن قيم الجوزي " و "محمد عثمان النجاتي " و "فرويد" ، وناقش فيما يلي مفهوم التوازن عند كل منهم :

"هيو قراط "

افترض هيوقراط أن الجسم مكون من أربعة عناصر هي الماء والهواء والنار والتراب و ربط النواحي النفسية بالنواحي الجسمية، وجعل الدماغ مركزا للعمليات العقلية وقسم الناس من الناحية المزاجية إلى أربعة أنماط هي : الدموي والصفراوي والسوداوي والبلغمي، واعتبر الصحة النفسية في تحقيق التوازن بين عناصر الجسم الأربعة ، وأي خلل فيها يؤدي إلى خلل في الصحة الجسمية والنفسية، فالزيادة في عنصر النار تجعل الشخص

يصاب بالهوس، وفي عنصر التراب يصاب بالاكئاب وفي عنصر الماء يصاب بالبلادة والخمول، وفي عنصر الهواء يصاب بالقلق .

وقد أخذ قول هيبوقراط يظهر في بعض النظريات الحديثة التي تدعو إلى تحقيق التوازن البيوكيميائي في جسم الإنسان من أجل سلامة الدماغ وكفاءة وظائفه، ومن أجل الصحة الجسمية والنفسية، فالخلل الذي يصيب الغدد الصماء يترتب عليه مشاكل جسمية ونفسية عديدة .

ومع هذا يؤخذ على هيبوقراط إهماله لدور العوامل النفسية و الاجتماعية في الصحة النفسية وتضخيمه لدور العوامل الجسمية واعتبارها أنها هي كل شيء .

" أفلاطون "

من تعريفات تحقيق التوازن تعريف (أفلاطون – Plato) الفيلسوف اليوناني الذي قسم نفس الإنسان إلى ثلاثة مرافق هي:

✓ النفس العاقلة ومكانها الرأس وفضيلتها الحكمة.

✓ النفس الغضبية ومكانها الصدر وفضيلتها الشجاعة .

✓ النفس الشهوانية ومكانها البطن وفضيلتها العفة.

وتقوم صحة النفس وسلامتها على نجاح النفس العاقلة في تحقيق التوازن بين مطالب النفس الغضبية ومطالب النفس الشهوانية .

ويؤخذ على هذا التعريف خطأ أفلاطون في النظر إلى النفس، وتقسيمه له إلى أنفس مختلفة متنافرة، وافتراضية حتمية الصراع بين النفس والجسم وكأنه صراع فطري لا يمكن علاجه، فالإنسان بحسب هذه النظرية لا يستقر، ولا يهدأ، ولا يأمن، ما دام التنافر والصراع قائمين بداخله، ولا حل له - كما قال أفلاطون - إلا بالموت، وخروج النفس من الجسد الذي سجن فيه، وصعودها إلى عالم المثل، عالمها الحقيقي الذي تنعم فيه بالمعرفة والسعادة . (أبو حويج مروان والصفدي عصام، 2001: 50-52)

" الغزالي " :

عرف الكثير من العلماء المسلمين الصحة النفسية بأنها تعني تحقيق التوازن بين مطالب الجسم و النفس والروح و بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة، و يقوم تحقيق التوازن على الاعتدال في تحصيل مطالب الجسم والنفس والروح، و بين مزايا مصالح الفرد والجماعة، كما يقوم تحقيق التوازن على الوسطية التي اعتمدها الإسلام منهاجا لحياة المسلم. وظهر تعريف الصحة النفسية بتحقيق التوازن عند الإمام أبو حامد الغزالي الذي قسم

دوافع النفس إلى نوعين :

- دوافع الهوى أو (بواعث الدنيا)

- دوافع الهدى أو (بواعث الدين)

فدوافع الهدى شهوات و ملذات مادية وضعها الله تعالى في الإنسان لفائدة حفظ حياته و استمرار نوعه في تعمير الأرض مما يجعل تركه بالمرّة مذموما، والاعتدال في طلبها بالحلال محمودا.

أمّا دوافع الهدى فهدفها ربط العبد بربه وإشباع حاجات روحه، و تحسين حياته في الدنيا و الآخرة ومن هذه الدوافع: التوكل على الله، وحب الله وحب الرسول وحب القرآن والخوف والرجاء والذكر والشكر والصبر والحمد.

ويرى الغزالي أن الإنسان ميال بطبعه إلى شهوات الهوى و ملذاتها ، لكنه إذا عاش على هواه ضل وشقي و هلك، ويؤكد على أن دوافع الهوى تحتاج إلى تربية و مجاهدة لتنميتها، فهدف التربية الإسلامية والمدرسة والمسجد تقوية هذه الدوافع، والسيطرة على شهوات الجسم، وتوجيهها و تسخيرها فيما خلقت له، حتى يحدث الاعتدال في تحصيل كل من دوافع الهدى و دوافع الهوى على سواء، ففي ذلك صحة النفس والميل عن ذلك هو السقم والمرض للنفس الإنسانية . (نفس المرجع السابق ، 53)

ويقرر الغزالي أن القلب السليم (أي النفس المتمتعة بصحة نفسية) هو قلب نمت فيه بواعث الإيمان، وعمر بالتقوى، وزكي بالرياضة، وظهر من الخبائث.

أما القلب المخدول (أي النفس الشقية المهمومة) فمشحون بالهوى، خاضع للشهوات التي تذله و تشقيه.

"ابن قيم الجوزية" :

يتفق ابن القيم الجوزية مع الغزالي في تعريف الصحة النفسية بتحقيق التوازن بين مطالب الجسم والنفس والروح في حدود شرع الله ، ويعرف القلب السليم بأنه القلب الصحيح (أي النفس المتمتعة بصحة نفسية) الذي سلم من كل شهوة تخالف ما أمر به الله أو توافق ما نهى عنه .

هذا القلب نمت فيه دوافع الهدى و سيطر على بواعث الهوى فأخلصه في العبودية و ضمنت له السعادة في الدنيا و الآخرة، لأن من طبعه الإقبال على الهدى، و النفور من القبائح. أما القلب الميت فهو قلب قاس، واقف عند شهوات الجسد ولذاته ، يقبل عليها ولو كان فيها سخط الله، ويخضع له، غارق في مطالب الدنيا، تابع لكل شيطان مريد. (نفس المرجع السابق ، 53)

" محمد عثمان نجاتي" :

وضح الدكتور " محمد عثمان نجاتي " - أستاذ علم النفس المعاصر - تحقيق التوازن كما جاء في القرآن الكريم، الذي أخبرنا أن الله خلق الإنسان من جسم و روح ، وأودع في كل منهما حاجاته التي تحفظه وتحميه وتنميه، ودعا الإنسان إلى تحقيق التوازن بين حاجاتهما ووجهه العقل ليميز بين طريق الهدى، و طريق اللاهوت، وطريق الرهبانية وجعل طريق الهدى في عمل الصالحات التي تشبع حاجات الجسم والروح باعتدال دون إفراط ولا تفريط . فقال سبحانه : ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنشَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً ﴾ (النحل ، 97)

أما من اتبع طريق الشهوات، وأغفل مطالب الروح، فقد خضع لهواه، وترك منهج الهدى، وأعرض عن ذكر الله، فضل وشقي، قال تعالى ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى﴾ (طه ، 123)

و أمّا من اتبع طريق الرهبانية و الزهد في متع الحياة، فهي رهبانية ابتدعوها لم يكتبها الله على الإنسان، لأن فيها وأدا لمطالب الجسم، و جورا عليها.

واتفق النجاتي والغزالي وابن القيم على أن الشخص السوي المتمتع بالصحة النفسية صاحب قلب سليم، قادر على تحقيق التوازن بين مطالب الجسم و الروح، وقادر على إشباع حاجاتهما باعتدال في حدود ما أمر الله .

أمّا الشخص غير السوي واهن الصحة النفسية، فهو مخذول القلب أو قاسي القلب يقهر حاجات روحه، بإتباع الهوى، أو يقهر حاجات جسمه بالرهبانية.

ولم يقتصر تعريف الصحة النفسية في الإسلام على تحقيق التوازن داخل الفرد، بل امتد إلى تحقيق التوازن بين مطالب الفرد و مطالب الجماعة، وذلك باعتدال في تحصيل كل منهما لقد جمع الإسلام بين المصالح الفردية والجماعية، وجعل مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة ومصلحة الجماعة في مصلحة الفرد على حد سواء.

سيجموند فرويد :

ظهر تعريف الصحة النفسية بتحقيق التوازن الداخلي بين قوى النفس وتحقيق التوازن بين الفرد و المجتمع في علم النفس الحديث عند (فرويد - S.Freud) الذي افترض أن النفس مكونة من ثلاثة أقسام وهي التالية :

1- الهو : Id مستودع الغرائز والطاقة النفسية، فعندما تثار الغرائز يشعر الإنسان بالتوتر ولا يتحمل زيادة الطاقة المتعلقة بهذه الغرائز، فيعمل على تقيفها ليعود التوازن .

2- الأنا: Ego تمثل الجانب الشعوري، وتسيطر على سلوك الإنسان، وتقرر ما يشبع من رغباته و ما يؤجل منها، بحسب ظروف الواقع الذي يعيش فيه، ويحكم هذا الجزء من النفس مبدأ الواقع . (نفس المرجع السابق، 54)

3- الأنا الأعلى: Super Ego ممثل داخلي لقيم و قواعد السلوك والأخلاق التي يمتصها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وتنزع إلى الكمال، ويحكمها مبدأ المثالية وتعمل على كف دفعات الهو، وبخاصة الدفعات الجنسية و العدوانية .

والصحة النفسية تعني قوة الأنا و نجاحها في تحقيق التوازن بين مطالب الهو و الأنا الأعلى و الواقع ، أما وهن الصحة النفسية فيعني ضعف الأنا وعجزها عن تحقيق هذا التوازن ، أما لسيطرة مطالب الهو، فيصطدم الإنسان بالواقع، أو سيطرة مطالب الأنا الأعلى فيفسد الإنسان على نفسه و يكبت رغبات الهو.

ويشبهه (فرويد) الأنا بالعبد الذي عليه إرضاء ثلاثة أسياد، فالأنا لكي تسلك سلوكا ما عليها أن تراعي مطالب أسيادها، فإن كانت قوية نجحت وكان سلوكا يدل على الصحة النفسية وإن كانت ضعيفة فشلت، وظهرت أعراض الاضطراب النفسي أو العقلي . (نفس المرجع السابق: 54)

3.تعريف الاتزان الانفعالي:

- عرفه كاتل Catel.1961:الاتزان الانفعالي يتمثل في الشخص الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي و تظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب ويكون واقعيا في الحياة منضبطا ذاتيا ومثابرا.

- وعرفه داؤد والعبيدي 1990:الاتزان الانفعالي يتمثل في قدرة الفرد على تناول الأمور بأناة و صبر لا يستفز أو يستثار من الأحداث التافهة، ويتسم بالهدوء والرزانة، عقلاني في مواجهة الأمور، يتحكم في انفعالاته خصوصا (الغضب، الخوف، الغيرة) .

-وعرفه مصطفى سويف (1966) :هو الإشارة إلى ذلك الأساس أو المحور الذي تنتظم حوله جميع جوانب النشاط النفسي الذي اعتدنا أن نسميها بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية من حيث تحقيقها لشعور الشخص بالاستقرار أو الرضا عن نفسه أو باختلال هذا الرضا وبقدرته على التحكم في مشاعره أو بانفلات زمام السيطرة من يديه .

وعرفه " صالح " (1972):أن الاتزان الانفعالي هو أنموذج يشمل الثبات الانفعالي، حيث يمثل سلسلة متصلة من الكميات على بعد واحد، يوجد في أطرافه الغير متزن انفعاليا وهو الشخص المتردد، القلق، صاحب الميول العصابية، المرتاب المكتئب، المتقلب انفعاليا ضعيف الحساسية بالمواقف الاجتماعية الذي لا يهتم بمواقف الآخرين.

وعرفه " القطان " (1986) : أن الاتزان الانفعالي هو تلك المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف ، ليست المألوفة فقط، بل الجديدة أيضا بدرجة يمكن أن تصل إلى حد خلق و ابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والاندفاعية، ويظهر عدم الاتزان الانفعالي عندما تلتقي بالجمود نقيضا للمرونة سواء كان هذا الجمود عبارة عن اندفاعية إقدام أو ترددية إحجام. (الزبيدي هيثم والعبيدي شيما، 2011 : 618)

4. طبيعة الاتزان الانفعالي:

توصلت مجموعة من الدراسات الحديثة من بينها دراسة سموندس (1951، Symods) و سوف 1978 إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي كمحور رئيسي من محاور الشخصية ، فالتصميم الأساسي لبناء الشخصية تصميم هرمي، يقف على قمته عدد محدود من المحاور أو الأبعاد الرئيسية، أحدهما الاتزان الانفعالي وهي ما تسمى بالمحاور الكبرى ويلي هذا المستوى عددا كبيرا من الأبعاد أو السمات الصغرى، تنتظم كل مجموعة منها تحت أحد المحاور الكبرى، مجموعة السمات الخمسة الصغرى (القابلية للإحياء، والمثابرة والإيقاع الشخصي، والقصور الذاتي، للوظائف النفسية، ونسبة السرعة إلى الدقة في أداء الأعمال المختلفة تنتظم جميعها تحت المحور الرئيسي (الاتزان الانفعالي) . (ريان محمد، 2006: 42-43)

5. النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي :

1.5. المنظور النفسي الدينامي :

أكد فرويد في نظرية التحليل النفسي على نظام الأنا (Ego) باعتباره الجهاز الإداري و المسيطر والمنظم للشخصية، وأن لهذا الجهاز قدرة كبيرة في السيطرة على منافذ السلوك مع الجوانب البيئية المناسبة له ، وإشباع الغرائز بطريقة متوازنة و مقبولة بالشكل الذي تتم فيه إرضاء مطالب نظام الأنا الأعلى ونظام الهو ويعتقد فرويد أنه كلما كان نظام الأنا قويا كان الفرد أكثر اتزانا وأكثر توافقا مع نفسه وبيئته.

2.5. النظرية الإنسانية :

يعد ماسلو زعيم علم النفس الإنساني، فقد أكد على أهمية سمة الاتزان الانفعالي من خلال آرائه التي يؤكد فيها أن للإنسان طبيعة جوهريّة، وهي إما أن تكون طبيعة خيرة أو محايدة و لكنها ليست شريرة ، وأن النمو الصحيح يقوم على تحقيق هذه الطبيعة باتجاه النضج كما أنه يحتاج إلى ظروف بيئية سليمة، فالبيئة غير السليمة أو التي تعيق الفرد ولا تسمح له بتحقيق رغباته أو تطلعاته واختياراته قد تجعله عرضة لانهايار الصحة النفسية. وكما أشار ماسلو إلى أن هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها وأن الشخص الذي لا يستطيع إشباع حاجاته فإنه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسي أو عدم اتزان انفعالي .

و يرى ماسلو أن الشخصية المتزنة تتسم بما يلي :

أ- قدرتها على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين .

ب- لها درجة عالية من قبول الذات والآخرين .

ج- إدراك أي خصائص الشخصية بشكل موضوعي.

د- تتسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للآخرين .

هـ- لا القدرة على مواجهة مشاكل الحياة بشجاعة .

و- امتلاك علاقات حميمية مع الآخرين ذوي الشأن .

ز- يتسم تعاملها مع الحياة بشكل ديها مع الحياة بشكل ديمقراطي. (عرفات فضيلة محمد ،

2007 : 7 - 8)

3.5. نظرية أيزنك (Eysenk) :

فقد عد الاتزان الانفعالي بعدا من الأبعاد الأساسية في الشخصية ، إذ يقول (يشكل الاتزان الانفعالي بعدا من الأبعاد الأساسية في الشخصية ، إذ يقول (يكون الاتزان الانفعالي خطا متصلا يمتد من نقطتين من القطب الموجب الذي يمثل الاتزان الانفعالي إلى القطب

السالب الذي تمثله العصابية ، و أن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل و يمكننا أن نضعه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقع محتملة، و يمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ ، الرزين، الثابت، المنضبط، المسالم، المتفائل، الدقيق، أما الشخص غير المتزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير مستقر، العدوانى، المثار المتقلب، المندفع .

4.5. نظرية السمات :

توصل كاتل (Cattell) من خلال دراسته إلى أن هناك عاملاً هو (G) قوة الأنا (Ego Strength) من الستة عشر عاملاً التي توصل إليها و التي تشكل حجر الأساس في الشخصية ، و يعني هذا العامل (الثبات و الاستقرار النفسي). (الزبيدي هيثم والعبيدي شيماء ، 2011 : 621 – 623)

أما هانز ايزنك (Eysenck) فقد توصل، من خلال تطبيق اختبارات الشخصية على عدد كبير من الأفراد و تحليل نتائجهم، إلى وجود ثلاث سمات رئيسية (أو كما أسماها أبعاد الشخصية) حاسمة في وصف الشخصية هي التالية :

1. الانطوائية – الانبساطية Introversion – Extroversion : فالشخص الانطوائي هو شخص هادئ و غير اجتماعي وسلبى وحذر، في حين أن الشخص الانبساطى شخص نشيط واجتماعي ومتحرر .

2. الاتزان – عدم الاتزان Stable – Unstable (ويعرف أيضا ببعد العصابية) :

فالشخص المتزن هو شخص مطمئن وهادئ المزاج وقادر على القيادة وخال من الهم . أما الشخص غير المتزن فهو شخص مزاجى وقلق لا يهدأ وسريع الغضب.

3. الذهانية Psychoticism : يعكس هذا البعد درجة اتصال الفرد بالواقع و ضبطه لدوافعه الغريزية و اهتمامه بالآخرين . ويصف شخصية الأفراد ذوي الاضطرابات النفسية كانفصام الشخصية والإجرام والاعتماد على المخدر وعدم احترام المعايير الاجتماعية.

(الريماوي محمد عودة ، 2004 : 552)

5.5. النظرية الوجودية :

تعتقد النظرية الوجودية أن دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الذي يمكن من خلاله الوصول إلى حقيقة الإنسان و ترى أن الشخصية المتزنة متكاملة بشكل جيد و هي قادرة على اختيار سلوكه في أي وقت و قادر على تحمل مسؤولية أفعاله والقرارات التي يتخذها وهو قادر على إيجاد معنى للحياة كما أن توجهه الأساسي نحو المستقبل وبكل ما يرتبط من المجهول أو عدم يقين وهذا المجهول يقوده إلى فكرة القلق لكنه يتقبل هذا القلق كضرورة لاستمرار الحياة وهذا القبول يأتي من خلال الشجاعة التي يبديها الفرد في مواجهة مستقبله كما أن الشخص المتزن يبدي قدرته على إقامة علاقة حميمة و صادقة قائمة على الحب المتبادل و التعبير الأصيل عنها .(الزبيدي هيثم و العبيدي شيماء ، 2011 : 621 - 622)

5. 6. نظرية روجرز :

أكد كارل روجرز على أهمية الاتزان الانفعالي من خلال التأكيد على وجود جهازين لتنظيم السلوك (الذات - الكائن الحي) وأن هذين الجهازين يعملان بتعاون وانسجام والاتزان الانفعالي يحدث نتيجة لهذا التعاون بين الجهازين .

ويعتقد روجرز أن الفرد صاحب الشخصية المتزنة يتصف بما يلي :

- أ - القدرة على إدراك و معرفة قدراته و إمكانياته بشكل موضوعي .
- ب - القدرة على إدراك و معرفة و فهم ما يحيط به في البيئة .
- ج - يتسم بالتفتح و بالسعي وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية.
- د - الشعور بالحرية وأن اختياراته تتبع من تلك الحرية التي يمتلكها دون الاعتماد على الآخرين في الوصول إلى أهدافه.

هـ - شعوره بالثقة بالنفس يجعله قادرا على اتخاذ القرارات اعتمادا على خبراته الذاتية.

(نفس المرجع السابق: 623)

5. 7. النظريات البسيكوسوماتية والنموذج البيونفسي - اجتماعي :

✓ مفهوم الضغط النفسي:

هو أن يكون الفرد في حالة توازن مع بيئته، وفقا لقدراته التكيفية، واستجابة الضغط النفسي هي استجابة لاستجداء البيئة .

لا يتجاوز الضغط النفسي الطبيعي الإمكانات التكيفية للفرد فهو يمثل التعلم الاجتماعي والضغط النفسي المرضي هو حدوث خلل بين الفرد و بيئته، مما يؤدي إلى سوء التوافق الذي يمكن يؤدي إذا استمر، إلى أمراض الضغط النفسي .

✓ رد فعل الضغط النفسي :

هناك أحداث رئيسية أو ثانوية، ولكنها متكررة ، والتي يكون تأثيرها مؤلما ومزعجا لاستقرار التوازن (الفرد - البيئة) .

هذا الفرد، من خلال رد فعله من الضغط النفسي الذي يعبر عنه على السجلات البيولوجية والنفسية والسلوكية يحاول تطوير الوضعية الضاغطة .

✓ النموذج البيولوجي، الرجعي، الكمي :

هو نموذج تفاعل بيولوجي، جرب على الحيوان يتميز بتفاعلات غير محددة ، ذات طبيعة كمية، تمثل المتلازمة العامة للتكيف.

أخضع سيلي الفئران للتوتر من شدة متفاوتة (الصدمة الإنتانية، وضعية الضغط النفسي).

تم ملاحظة ثلاث مراحل للضغط النفسي وهي : مرحلة الإنذار - مرحلة المقاومة - مرحلة الإنهاك .

أ) مرحلة الإنذار : النظام الودي (التعاطفي) والنخاعي والكظري :

هي استجابة فسيولوجية فورية و جيزة ، تميزت بإصدار الكاتيلولامينات .

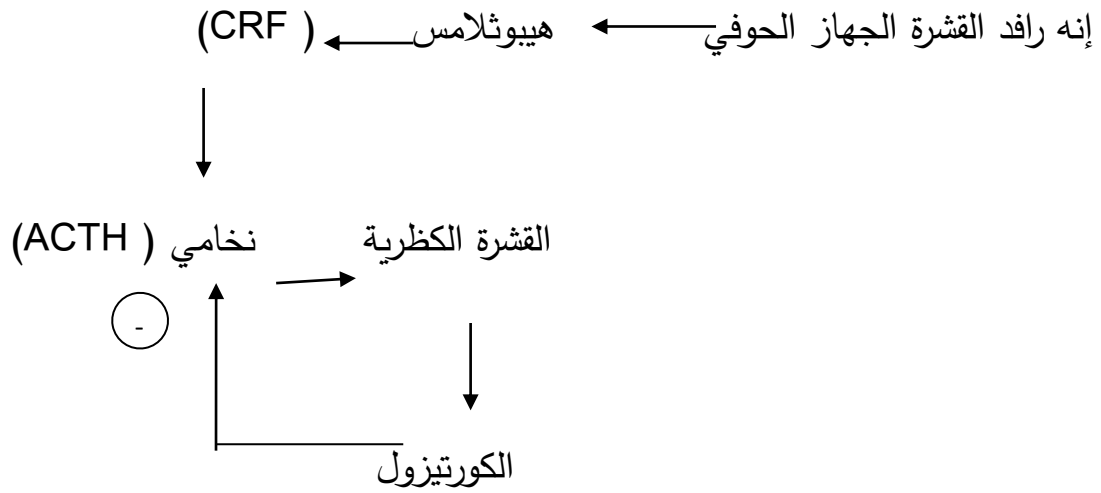
- الأدرينالين من قبل النظام الودي (التعاطفي) .

- النور أدرينالين من قبل النظام النخاعي - الكظري .

دور الكاتيلولامين هو توقع الجهد مع زيادة معدل ضربات القلب و ضغط الدم .

ب) مرحلة المقاومة : نظام قشرة الغدة النخامية - الكظرية :

يأخذ وقتا أكثر من الاستجابة السابقة ، مدته ساعتين .



الشكل رقم (01)

يبين مرحلة المقاومة (Florian Ferreri et Catherine Agbokou , 2006: 72)

هذا النظام لديه وظيفة مزدوجة :

- استحداث السكر - منتج للطاقة
- السيطرة على رد الفعل الممرض للأنظمة الأخرى، و على وجه الخصوص:
- الأنسولين ، فاسوبريسين، لمفوكين
- يتم أيضا جمع المواد الأخرى، التي تسيطر عليها:
- الكورتيكوليرين.
- فاسوبريسين، إندروفين .
- الهرمونات الجنسية و النمو.
- ج) مرحلة الإنهاك (الإرهاق):

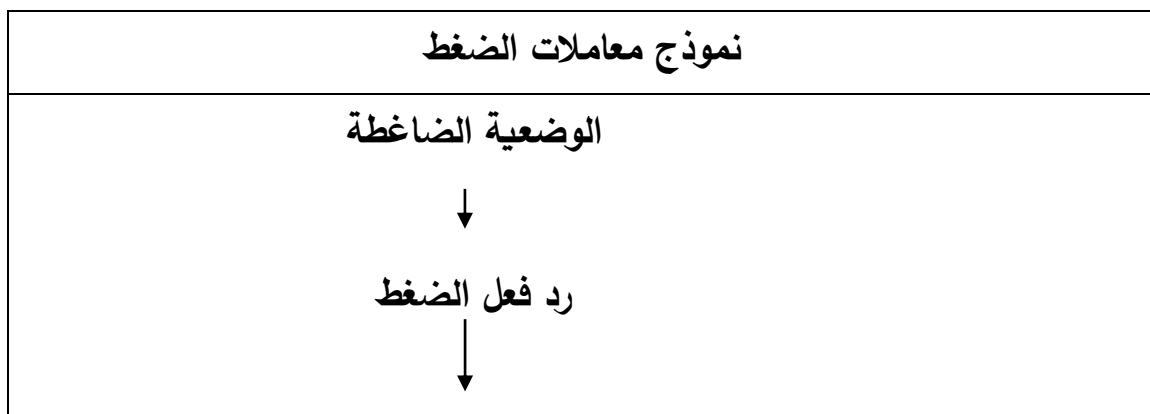
عندما يتجاوز التكيف إمكانيات الفرد، و يطول وضع الضغط النفسي، تظهر أمراض

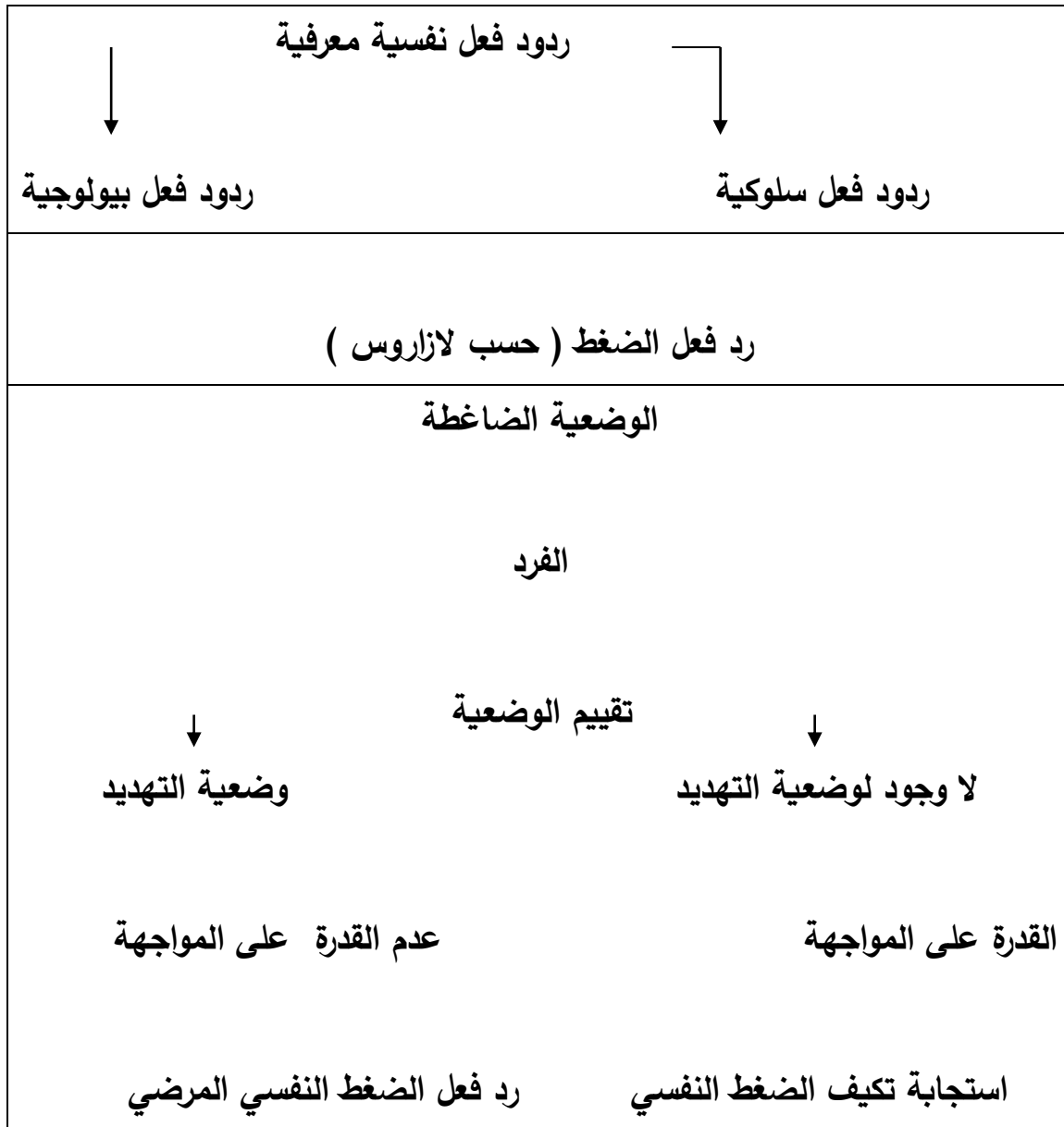
الضغط النفسي:

- ضمور الغدة الزعترية .
- أمراض أخرى محتملة، بما في ذلك قرحة المعدة في سياق الضغط النفسي.

✓ النموذج الانتقالي النوعي للتصدي :

- هو نموذج سلوكي إدراكي للتكيف (المواجهة) يتميز بتقييم شخصي مزدوج ينفذه الفرد للوضعية عن طريق تقدير درجة التهديد.
- من قدراته الخاصة للمواجهة .
 - و النتيجة هي موقف فريد، محدد لهذا الفرد.
 - التكيف مع إدارة الموقف .
 - عدم التوافق مع الأثر النفسي و البدني و السلوكي .
 - سلوك التجنب الذي من خلاله يتحمل الفرد الفشل وهو مازال متأثراً بالأثر النفسي والبدني والسلوكي وذلك وفقاً لأهمية وضعية الضغط . (Florian Ferreri et Catherine Agbokon , 72)





الشكل رقم (02) يبين نموذج معاملات الضغط (Florian Ferreri et 73)

(2006 , Catherine Agbokou ,

لا يتم تعبئة الأنظمة الهرمونية العصبية بطريقة انعكاسية ولكنها تأخذ في الحسبان عمليات التقييم المعرفي السلوكي مع الأبعاد العاطفية و الإدراكية التي تعدل الاستجابة الفيزيولوجية أو الفيزيولوجية المرضية المتغيرة حسب كل فرد

يتطور تفاعل الضغط النفسي في ثلاث مراحل:

الإنذار، المقاومة، الإنهاك عندما لا يمكن تنفيذ التكيف، مما يشير إلى حدوث خلل في توازن الفرد مع بيئته، التوتر الطبيعي يتميز بثلاث مراحل:

أ) مرحلة الإنذار: يهيمن عليها فرط اليقظة:

- تحفيز العمليات الفكرية .

- تحفيز العمليات البيولوجية .

ب) مرحلة المقاومة :

وهو يتوافق مع تكيف إستراتيجية الاستجابة مع إمكانية تطوير استراتيجيات تكيفيه جديدة لاستعادة توازن جديد مع البيئة .

ج) مرحلة الإنهاك:

فهو يتوافق مع عدم التنظيم، وهو خلل في تكيف الفرد مع بيئته، و يتم التعبير عنه بواسطة مرض الضغط النفسي.

وهو يتوافق مع تجاوزات القدرات الذاتية على حد سواء على السجل المادي و السلوكي.

(Florian Ferreri et Catherine Agbokou ,2006:71-74)

6.الاتزان الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات النفسية :

6.1.الاتزان الانفعالي و النضج الانفعالي:

إن الاستقرار الانفعالي يتوقف على ما وصل إليه الفرد من نضج انفعالي، والنضج الانفعالي : هو السلوك الذي: يدل على قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن تعبيرات الطفولة وعن التهور والإندفاع ، وألا ينم سلوك الفرد على أنه مذعور أو واقع تحت ضغط شديد، وأن تكون حياة الفرد الانفعالية رزينة لا تتذبذب وتتقلب لأسباب تافهة بين المرح و الانقباض، وبين الحزن والفرح، و بين الضحك و البكاء وبين الزهو والخنوع، وبين التمس و الفتور، إن الشخصية السوية السليمة لا تتشنج و لا تشور بل تفرض و ترفض في إصرار و ثبات وهدوء، كذلك يعتبر من مظاهر الاستقرار الانفعالي مع الموقف، بحيث يدرك هذا الموقف إدراكا موضوعيا وينفعل له بما يناسبه .

(شادي محمد أبو مصطفى ، 2015 : 43)

6. 2. التكيف الذاتي و الاتزان الانفعالي يعتبر التكيف الذاتي للفرد متمما للشعور بالرضا عن نفسه أو يعتبر مظهرا من مظاهره ، أما الاتزان الانفعالي فهو الميزان الذي يوفق بين مطالب القوى النفسية المختلفة في الفرد فهو الذي ينظم التوازن بين قوة الأنا والأنا الأعلى والهو . (أحمد محمد حسن صالح، 2001 : 16)

6. 3. الثبات الانفعالي والاتزان الانفعالي:

هو قدرة الشخص على السيطرة على انفعالاته المختلفة و التعبير عنها بحسب ما تقتضيه الظروف و بشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات . و هو تغلب المرء الأكثر مرونة على المشاعر السلبية والقلق، والأشخاص الأعلى ثباتا انفعاليا هم أقل عرضة لمواجهة ردود الفعل السلبية، والأشخاص الأقل ثباتا انفعاليا هم أكثر عرضة لمواجهة ردود الفعل السلبية .

تعرف سامية قطان الثبات الانفعالي هو المرادف للاتزان الانفعالي والذي يعد وسطا فاصلا على متصل ينتهي عند الترددية ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية، ويعد صميم الاتزان الانفعالي الذي ينحصر في هذه المرونة والتي تمكن صاحبها ليس فقط في مواجهة المألوف من المواقف بل الجديد منها بل وتبلغ أحيانا الجديد ابتداعا وابتكارا بحيث يكون لنا أن نتوقع أن عدم الاتزان هو يلتقي عند اللقاء بالجمود نقيض للمرونة سواء كان هذا الجمود لدافعية الإقدام أو ترددية إحجام.

6. 4. قوة الأنا و الاتزان الانفعالي:

يعرف (1989 Wolman) قوة الأنا بأنها خاصية أولية تكشف عن نفسها في شكل الاتزان الانفعالي لدى الفرد ، و قدرة الأنا على المواجهة والتغلب على الصعوبات الانفعالية ويؤكد كل من (طه 1993) و بارون 1963 وعبد الخالق 1987 : أن قوة الأنا هي قوة الشخص على أن يحقق التوافق مع نفسه و مع بيئته المحيطة وعلى مهارة الأنا في علاج

صراعاته الشخصية ، و التعامل معها و مع العالم الخارجي، وخلوه من الأعراض العصابية والإحساس بالرضا كما أشار كفاي 1982 وأنها الركيزة الأساسية في الصحة النفسية .
أما القاضي 1994 فحاول تعريف قوة الأنا بقوله : قوة الأنا هي القدرة على التكيف مع شروط الواقع و الاحتفاظ بأوضاع انفعالية متزنة، والتوافق مع المطالب الاجتماعية والاتزان و القدرة على التحكم في الانفعالات وفي التعبير عنها في مواقف الغضب وفي مواقف الرضا ، وعند الخوف من الصراعات المرضية، وتحقيق الصحة النفسية.(مرفت عبد ربه عايش مقبل ، 2010 : 20 - 21)

وتعني قوة الأنا بوجه عام القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومن حوله و الخلو من الأعراض المرضية العصابية، فهي القطب المقابل أو مقلوب العصابية ، يذكر « دالستروم ولتس » أن قوة الأنا تتضمن عندما تكون مرتفعة، القدرة على معالجة الضغوط : البيئية والدافعية والانفعالية، و تعني الضبط الكافي عند التعامل مع الآخرين ، وتلقى قبولهم وممارسة تأثيرات حسنة عليهم وتتضمن كذلك استخدام المهارات و القدرات الكامنة لدى الفرد بأقصى طاقة ممكنة، وتتضمن انخفاض قوة الأنا نقصا في كبح الذات و السيطرة على البيئة ونقصا في الوعي المعرفي الذي يعوق قدرة الفرد على معالجة الضغوط والمشكلات غير المألوفة والعقبات. (أحمد عبد الخالق ، 1986 : 323-325)

6.5. الاتزان الانفعالي و الصحة النفسية :

ويرى كفاي أن الاتزان الانفعالي شرطا من شروط الصحة النفسية ، بل هو مرادف لها كون كلا هذين المصطلحين يشيران إلى عملية واحدة ، أو أن الصحة النفسية تتحقق كنتيجة للاتزان الانفعالي .

ويعد شعور الإنسان بأنه سيد نفسه، وأنه قادر على التحكم بها في كل المواقف وأنه ليس منجرًا وراء انفعالاته، يعد النموذج الأفضل في الصحة النفسية، لتحقيق التوازن الانفعالي بإظهار العاطفة المناسبة في الموقف المناسب هو الذي يعطي للشخص التوازن النفسي، إذ بدون العاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها، وإذا تجاوزت الحدود وأصبحت حالة متطرفة، فإنها تصبح حالة مرضية كما في حالات القلق والاكتئاب والغضب والتهيج .

وللصحة النفسية علامات تنم عنها، ومؤشرات ترشد إليها، ودلالات تدل عليها وتشير هذه العلامات إلى مظاهر سلوكية محددة يتوافر الكثير منها لدى الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية، وهذه المؤشرات هي مؤشرات نوعية منها ما هو ذاتي لا يشعر بها إلا صاحبها، ومنها ما هو خارجي يدركه الآخرون، ومنها (الاتزان الانفعالي) فيتسم الشخص بالاتزان الانفعالي، والثبات الوجداني واستقرار الاتجاهات ونضج الانفعالات إلى حد بعيد و يعني وجود حالة من التماثل بين نوع المنبه ونوع الانفعال الناتج عنه ، فإذا تضايق الفرد شعر بالقلق و الضيق و الهم ، و إن قابله شيء شعر بالفرح والنشوة . (شادي محمد أبو مصطفى، 2015 : 58)

6.6. التحكم في الأنا و الاتزان الانفعالي:

يشير إلى خصلة الفرد إلى التغيير و كبح الاندفاعات والمشاعر والرغبات.وهي ترتبط بقدرة الشخص على تأجيل الفعل و كفه وأن يتحصن من مشتتات البيئة. ويقع الأفراد على متصل يبدأ من شدة التحكم في أحد الأطراف، إلى انخفاض التحكم في الطرف الآخر والأشخاص ذو التحكم الزائد يفرطون في كبح و كف تعبيراتهم ،و يرجئون إرضاء رغباتهم ويبدون قدرا أقل من التعبير عن انفعالاتهم . وعلى العكس من ذلك الأفراد الأقل تحكما يعبرون بشكل تلقائي ولا يستطيعون تأجيل الإرضاء، ولديهم أنواع كثيرة وقصيرة المدى من أوجه الحماس والاهتمامات . وكلا الطرفين ينظر إليهما على أنهما أقل تكيفا ممن يقعون في منتصف المتصل.(لورانس أ- برافين، 2010 : 444)

7. 6. الاتزان الانفعالي و العاطفة:

لا تقل العواطف أثرا عن الانفعالات في الاتزان النفسي الانفعالي، فقد تكون لها آثارها الحسنة، كأن تدفع الفنانين و الشعراء و الأدباء إلى الخلق و الإبداع و الابتكار. و قد تكون لها آثارها الضارة ، فالعواطف القوية أيضا تؤثر على الشخصية تأثيرا سيئا قد يضر بالجسم و النفس و العقل، فمن حيث آثارها الجسمية، فإن العواطف تحدث الأرق المضني، و تصريف الطاقة الجسمية في التفكير آثارها، الجسمية في العاطفة خاصة، إذا حدث عائق اجتماعي لتحقيقها . و من حيث آثارها النفسية، فإن العواطف التي لا تتحقق بسبب عائق أو مانع اجتماعي يضطر الإنسان إلى كبتها، وهذا الكبت يولد الاضطرابات النفسية و الانحرافات السلوكية و قد يصل هذا الانحراف إلى حد الإجرام، أما آثارها العقلية فواضحة ، فالانسياق وراء العاطفة يجعلنا نخلط بين الحق و الباطل و بين الظلم والعدل و بين الحقيقة والخيال، وإذا سيطرت العاطفة على التفكير قد يعجز العقل عن إصدار أحكامه، و قد تتلون أفكاره بالذاتية العمياء أو بالفضية المفرطة، وينسحب ذلك أيضا عن كل العمليات العقلية المعرفية الأخرى . (طلعت منصور و آخرون، 2003 : 157)

6. 8. الاتزان الانفعالي و العصابية :

✓ العصابية : العصابية هي الصفة المجردة التي تميز الأعصاب Neuroses وهي الاستعداد للإصابة بالعصاب فالعصابية - الاتزان الانفعالي مصطلحان يشيران إلى النقاط المتطرفة للمتصل أو البعد الذي يتدرج من السواء انعصب الأمر واشتد على الشخص ذي الدرجة المرتفعة على القطب الأخير، أي أصبح عصابيا أي مضطربا نفسيا ويترتب على ذلك أن لكل فرد درجة و مركزا على هذا المحور أو البعد. (سوسن شاكر مجيد، 2007 : 159) فإذا تحدثنا عن العصابية فإننا نتحدث بالدرجة ذاتها عن طريق مقلوب، وكما يرى مصطفى سويف أنه سوء التوافق .

و يجب التمييز بعناية بين العصابية أي عدم الاتزان الانفعالي الموروث الذي يهيأ الشخص و يجعله مستعدا لتكوين أعراض عصابية عند التعرض للضغط ويصاب في النهاية بانهيار عصبي ، و بين العصاب الذي ينتج عن ضغط انفعالي على الجهاز العصبي فيميل

إلى الاستجابة عن طريق الأعراض العصبية . وقد يظهر العصاب عند شخص لديه درجة منخفضة من عدم الاتزان الانفعالي نتيجة ضغط بيئي قوي وشامل وقد لا يظهر عند شخص آخر لديه استعداد شديد للعصاب نتيجة لعدم توفر الضغوط عليه ويمكن تعريف الشخص العصابي: هو الشخص المتردد، القلق، صاحب الميول العصبية المكتئب، المتقلب انفعاليا ضعيف الحساسية بالمواقف الاجتماعية الذي لا يهتم بمشاعر الآخرين.

ويعرفه أيزنك Eysenk : هو الشخص سريع الغضب غير المستقر، العدوانى المتقلب ، المندفع .

والعصابى فى المتوسط هو شخص يشكو قصورا فى العقل والجسم، ودكائه نحو المتوسط، وكذلك إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي، ودقة إحساسه وقدرته على التعبير عن نفسه، وهو قابل للإحياء تتقصه المثابرة ، بطيء فى التفكير والعمل ، غير اجتماعي، ينزع إلى كبت الحقائق غير السارة .

والعصبية اصطلاح مرادف لضعف الأنا فى إطار نظرية كاتل « أن هذا القطب للسمة (ث) يكشف عن نفسه فى عدم الاتزان الانفعالي، والقابلية للاضطراب وتقلب المزاج » . (نفس المرجع السابق : 259)

كذلك فإن بعد العصبية / الاتزان فى البناء الأيزنكي للشخصية يتفق فى معناه وذلك الذى انتهى إليه (فوندت Wundt) من أن هذا البعد -بعد العصبية - يتعلق بقوة أو ضعف الاستجابات الانفعالية ، بمعنى أن الشخص طبقا لرأي فوندت الذى يتميز بالانفعالات القوية ينزع إلى أن يكون عصابيا، غير متزن، بينما على القطب الآخر من ذلك البعد نجد شخصا يتميز بأنه غير منفعل، متزن، غير عصابى .

ويصنف كولمان الأعراض العامة للاضطرابات كالاتي:

قلق مرضي، خمول وتبلد، المعاناة من عقد الذنب، حالات الاكتئاب، الشعور بعدم السواء أو بالاعتلال دائما.

ونتيجة لذلك فإن الإرجاعات الانفعالية غالبا ما تكون فجأة تجاه مواقف الحياة المختلفة هذه صورة الشخصية غير المتزنة انفعاليا التي تتميز بالتهيج و الإثارة بصورة غير عادية في مواجهة الضغوط الصغرى، كما تتسم باتجاهات انفعالية متقلبة لا بد أنها تحطم علاقات الفرد مع الأفراد المحيطين به، كما أنها تضعف من حكمه على الأشياء، كما تجعله غير قادر على ضبط نزعاته و العدوانية .

ومن أبرز التعريفات التي قدمت لهذا المصطلح، يشير دريفر ويتفق معه وراڤ في أن عدم الاتزان الانفعالي حالة تتصف بتغيرات سريعة غير محددة ومن ثم يظهر استجابة غير مناسبة تجاه مجموعة من المنبهات التي تثيره من الخارج كما يشير إلى أن عدم الاتزان الانفعالي من الناحية العصبية تشكل حالة تتضمن عجزا في تلك الوظائف التي تتضمن مثابة الكائن على الهدف وضبط النفس .

✓ قطب الاتزان الانفعالي :

هو الطرف الثاني من المحور السابق، إذ أن هذا المحور متصل كمي أو بعد من أبعاد الشخصية أحد طرفيه العصابية ، و طرفه الثاني الاتزان الانفعالي أو الوجداني أو قوة الأنا ففي الطرف الأول نجد شخصا عصابيا، غير متزن انفعاليا، غير متوافق اجتماعيا مع المحيطية به، يعاني من صراعات بينه و بين البيئة المحيطة به، و في الطرف الثاني حيث الاتزان الانفعالي أو قوة الأنا نجد طرازا من الأشخاص متزن انفعاليا، ناجحا، متوافقا اجتماعيا، لا يعاني من صراعات سواء كانت بينه وبين نفسه، أو بينه و بين البيئة المحيطة به. (نفس المرجع السابق : 259)

و يمر هذان الطرفان أو هذا المحور من خلال متوسط الأشخاص الأسوياء و بعبارة أخرى فإن الاتزان الانفعالي / عدم الاتزان الانفعالي، متصل كمي تشير الدرجات العالية عليه إلى صحة نفسية جيدة، تحرر من نزعات القلق العصابي، بينما تشير الدرجات المنخفضة على هذا المتصل إلى انحراف مزاجي، عدم اتزان الحياة الانفعالية للشخص بالإضافة إلى الاتجاهات العصابية .

ويحدد كاتل الطبيعة العاملة لهذا البعد على النحو التالي (قوة الأنا / الميل العصابي) هكذا عزل كاتل عامل قوة الأنا مقابل الميل العصابي، و يتميز هذا العامل في قطب منه بالنضج الانفعالي والواقعية، وفي القطب الآخر منه بالانفعالية العامة وعدم الإشباع بالإضافة إلى الأعراض العصابية المختلفة .

وتفسير ذلك أن (قوة الأنا Ego - Strenth) سمة أساسية تظهر نفسها في الاتزان الانفعالي الجيد ، والمقدرة على التعامل بنجاح مع الصعوبات الانفعالية، بينما يشير (ضعف الأنا Ego - Weaknes) كما حددها كاتل أيضا إلى عدم اتزان انفعالي وقابلية للاضطراب و المزاج المتقلب (قوة الأنا + C ضعف الأنا - C) .

وبعبارة أخرى يعتبر العامل (ث. ر) والذي اكتشفه كاتل سنة 1956 من خلال تحليله العاملي للشخصية عامل أو سمة ثنائية القطب تمتد من الخلق المتزن وجدانيا وقد رمز له (C +) والانفعالية العصابية العامة و قد رمزا إليه (- C) ويتصف الخلق المتزن وجدانيا بالاتزان الوجداني، الخلو من الأعراض العصابية الحاضرة، منضبطهادئ، صبور، لا يعاني من قلق خاصة على صحته، بينما يتصف الطرف الثاني وهو الانفعالية العصابية العامة بعدم الاتزان الانفعالي، القلق، المعاناة من الأعراض العصابية المختلفة، متهيج دائما، غير صبور، ويعاني من ضيق نفسي خاصة على صحته ، كما أنه متقلب المزاج بصورة موصولة.(نفس المرجع السابق : 260)

ونقيض العصابية هو سمة الاتزان الانفعالي أو الثبات الانفعالي أو قوة الأنا الذي يرتبط بقدرة الفرد على التحكم في دوافعه ، وأن يظل هادئ الطباع و ثابت انفعاليا ويتعامل بواقعية مع مشكلاته حيث يستطيع الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة في هذا البعد الوصول إلى أهدافهم الشخصية بدون صعوبات واضحة، ولا يقعون فريسة للحيرة عند الاختيار، و يقررون شعورا عاما بالرضا عن الطريقة التي يتبعونها في حياتهم و لديهم قدرة على مواجهة الضغوط و الإحباطات اليومية في حين يتصف ذوي الدرجات المنخفضة كما

جاء في نظرية فرويد باحتمالية الوقوع فريسة للمرض النفسي وخاصة القلق، كما أنهم أشخاص تقهرهم ضغوط الحياة ، كما يرتبط بعامل التوتر.(نفس المرجع السابق : 260)

✓ الجهاز العصبي الأتونيومي أساس فيزيولوجي للعصابية :

يوجد الجهاز العصبي الأتونيومي أو التلقائي وغير الإرادي في كل الثدييات، وهو جزء خاص من الجهاز العصبي و منفصل نسبيا عنه، ويتكون من مجموعة من المراكز العصبية أو سلسلة من العقد التي تقع خارج النخاع الشوكي. ووظيفته إحداث الدفعات الانفعالية ونقلها ، بالإضافة إلى مواصلة عمل البدنية عامة. وهذا الجهاز لا يخضع الإرادي ومن هنا أتى إسمه : « الأتونيومي » أو التلقائي أو المنظم ذاتيا، وهو يختص بعدد كبير من أنشطة الكائن العضوي و يتحكم في العمليات الداخلية الحيوية التي لا نكون واعين لها في الأحوال العادية ، فهو ينظم - مثلا - ضربات القلب والتنفس عند النوم وكذلك اليقظة، ويغير حجم إنسان العين في حالة التكيف للضوء، وكذلك فإنه يتحكم في عمليات الأيض وإفراز الغدد والهضم و إفراز اللعاب و الإخراج ، وينظم حجم الشرايين والأوردة التي يجري فيها الدور وله عديد من الآثار التي نجهلها تماما، فعلى سبيل المثال يحدث الجلد معينة لمرور التيار الكهربائي، وعندما نثار انفعاليا فإن هذه المقاومة تنخفض فجأة، و من المحتمل أن يرجع ذلك إلى حقيقة أننا نميل إلى إفراز كمية قليلة من العرق أن العرق موصل للتيار الكهربائي.

(أحمد عبد الخالق، 1987 : 312)

ويتكون الجهاز العصبي المستقل من قسمين متعارضين :

الجهاز السمبثاوي (القسم الجمجمي - العجزي)، والجهاز الباراسمبثاوي (القسم الصدري - القطني) و يوجه القسم السمبثاوي أساسا إلى أرجاع «الهرب أو الحرب» وبعبارة أخرى فإنه جهاز خاص بالطوارئ، هدفه الأساسي تهيئة الكائن العضوي لأعظم درجة ممكنة من الكفاءة في كل من الهرب أو الهجوم .

فهو يوقف عملية الهضم كي يجعل كمية أكبر من الدم متاحة للاستخدام في أجزاء أخرى من الجسم، و يزيد معدل التنفس كي ينتج مزيدا من الأكسجين، ويجعل العين تتسع

حتى يمكن للكائن العضوي أن يرى بطريق أفضل، ويسبب عرق اليدين يمكن الشخص من القبض على خصمه بفاعلية أكبر، و يتسبب كذلك في أن تسرع ضربات القلب لجعل الدم يندفع أسرع إلى سائر أعضاء الجسم، و هذه هي بعض أرجاع الجهاز السمبثاوي فقط، ولكن من الجلي أنها أنواع من الأرجاع تميل إلى أن نعي بها بطريقة غير واضحة عندما نكون في حالة غضب شديد أو خوف عظيم .

أما الفرع الباراسمبثاوي من ناحية أخرى فهو جهاز خاص بالحياة النامية أو الإعالة و يميل إلى أن يضاد فعل الجهاز السمبثاوي و يوازن تأثيره ، فالباراسمبثاوي يبطئ عمل القلب، وكذلك معدل التنفس، و يتسبب في أن تسير عملية الهضم دون إعاقة، وهذا الجهاز في أساسه يختص بحالة السكون والطمأنينة وحفظ الطاقة التي تمكن الكائن العضوي من مواصلة وظائفه دون مقاطعة .

✓ الجهاز الأتونيومي و العصبية :

إن الشخص المعرض للانفعالات القوية حتى في ظل الظروف التي قد لا تستدعي مثل هذه الأرجاع القوية لدى الشخص العادي، لديه جهاز عصبي مستقل، الفرع السمبثاوي فيه بوجه خاص قوي الاستجابية أو الترجيع بالنسبة للمنبهات الخارجية، وتتوفر أدلة كثيرة من الدراسات السابقة على صدق هذا الفرض . (نفس المرجع السابق : 312)

و يرى " أيزنك 1953 " أن : الأرجاع العصبية تظهر على أساس موروث، فقابلية الفرد للانهيال تحت الانعصاب أو المواقف العصبية، إحدى خواص جهازه العصبي .
وكلما كان الفرد ذا ترجيع أتونيومي زائد كان معرضا للاضطرابات العصبية. وترتبط العصبية بزيادة تغير أو تقلب الجهاز العصبي الأتونيومي، ويمكن أن نسلم بأن بعض الناس - فطريا - لديهم الاستعداد للاستجابة بقوة أكبر و لمدة أطول و بسرعة أشد بجهازهم الأتونيومي، للمنبهات القوية والمؤلمة و المفاجئة التي تصطدم بأعضاء الحس لديهم ويتصل ذلك بالاستجابة الأتونيومية النمطية عندهم، ويرى آخرون أن العصبية « تهيجية زائدة للجهاز العصبي الأتونيومي و بخاصة الفرع السمبثاوي»، أو أنها نقص في توازن هذا الجهاز

أو هي الميل إلى التذبذب والتأرجح الأتونومي، وأساس الفرض هنا هو أن المشاعر العنيفة و الانفعالات القوية تنشط الجهاز العصبي الأتونومي، ولذا فإن الأشخاص الذين و لدوا بجهاز عصبي أوتونومي شديد الاستجابية، سيخبرون انفعالات أكثر مع تغذية رجعية أقوى في مدى واسع من المواقف البيئية، ولذا فإنهم يكونون توقعات انفعالية أكثر شدة بدرجة كبيرة عن أقرانهم و بالدرجة نفسها فإن تطوير التحكم الكافي قد يكون عسيرا عليهم نتيجة المستوى المرتفع من القابلية للاستثارة الكائن وأقل الميكانيزمات العصبية لديهم. (نفس المرجع السابق: 313)

7. سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد :

- 1/ قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود و الاحتفاظ بهدوء الأعصاب وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.
 - 2/ أن تكون حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأنفه الأسباب ومثيرات تافهة.
 - 3/ ألا يميل الفرد إلى العدوان وأن يكون قادرا على تحمل المسؤولية و القيام بالعمل والاستمرار فيه و المثابرة عليه أطول مدة ممكنة .
 - 4/ توازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف و دوافع الشخص و خبرته.
 - 5/ قدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضيفي عليها الشعور بالرضا والسعادة.
 - 6/ قدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة . (محمد كمال محمد حمدان ، 2010 : 40)
- #### 8. التكيف الانفعالي لدى الراشدين :

بعد اجتياز الفرد مرحلة الطفولة و المراهقة تكتمل عنده القضايا الانفعالية، وتخبو عنده ، فقد اكتملت مرحلة نمو الانفعالات عنده عن طريق التنشئة الاجتماعية، ويكون

التكيف الانفعالي لدى الراشدين بوجود عدد من الاقتراحات البسيطة التي يمكن اتخاذها لمساعدة الراشد في سبيل الحصول على ضبط انفعالي حقيقي، فالفرد الراشد يستطيع أن يقلل من اضطراباته الانفعالية باعتناؤه بمحيطه اعتناء يقظا بتجنبه الأوضاع المثيرة للانفعال و لكن هذا الاقتراح من قبل علماء النفس قد يبالغ في استعماله لدرجة أنه قد يعيق سعادة الفرد و كفاءته بسبب إزالة جميع الحالات الطارئة في حياته اليومية، وليس ثمة من جهة أخرى كبير معنى في تعذيب الفرد نفسه باستمرار ومن دون ضرورة إلى أوضاع مفعمة بالخطر، فقد يستطيع الفرد الحصول على تأثيرات انفعالية من وضعيات خطيرة أو كتب تبعث على الخوف، إلا أن هذه التأثيرات يمكن أن تكون على حساب صحته الانفعالية لدرجة خطيرة .هناك توصية بسيطة لتحقيق الانضباط الانفعالي هي أن نتذكر أن العقل والانفعال لا يتفقان، وهذا يعني أن التأكيد على نواحي العقل والذكاء في الأوضاع الانفعالية قد يجنب الاضطراب الانفعالي، فحين ينجح الفرد في الاحتفاظ بعقله في أي وضعية فهو عادة ينجح في حدوث الاضطراب الانفعالي. (إسماعيل خليل ابراهيم لبو، 2011: 29)

ويتصل باحتفاظ الراشد بعقله الاقتراح القائل بأن القيام بفعالية ما يساعد على منع أو إضعاف الانفعال، وخير مثال لدينا على ذلك هو حالة المناطق المقصوفة في بريطانيا أثناء الحرب، فمن المعلوم أن أكثر الناس كانوا يخافون في وقت ساعة الغارة الجوية ، إلا أن أولئك هم الذين لم يكن لديهم ما يعملونه بالفعالية وخاصة الشديدة تهيأ مخرجاً للحالة الانفعالية، وتميل إلى استنزاف الأفعال، وهذا يعني في الحالات البسيطة أن الفرد إذا ما شعر بتزايد الخوف أو الخوف أو الغضب، وقدر على أن يجد عملاً ينشغل به فسوف لا تكون الاضطرابات الانفعالات خطيرة أو حادة، ويكون العمل أكثر تأثيراً حين يكون ذا علاقة بالوضع المثير للانفعال و حين يشكل يشكل تكيفاً له .

وهناك طريقة أخرى لإضعاف الحالة الانفعالية المتزايدة، وهي أن نضحك. فالضحك في الواقع منفذ انفعالي، فالطفل الذي ينفجر بعاصفة من الضحك بعد أن يطوح به في الهواء ثم يمسك، أو بعدما يدغدغ بين الضلوع إنما يستعمل الضحك في مرحلته البدائية ولكن القاعدة

ذاتها في الضحك بأجمعه، والفرد الذي يمارس الضحك بكل جوارحه نادرا ما ينتقل من هذه الحالة إلى حالة الغضب أو الخوف. (نفس المرجع السابق: 30)

9. سمات المربي الذي يتمتع بالإتزان الانفعالي :

- القدرة على أن يحب و يحب .
- القدرة على مواجهة الواقع والتعامل الإيجابي معه .
- الاهتمام بالعطاء بقدر الاهتمام بالأخذ و ربما أكثر .
- القدرة على الارتباط والانفتاح الايجابي على خبرات الحياة المختلفة .
- القدرة على التعلم من الخبرات والتجارب .
- القدرة على تقبل و تحمل الإحباط .
- القدرة على التعامل الإيجابي مع مشاعر العدوان .
- التحرر النسبي من أعراض التوتر .
- القدرة على حل المشكلات .
- قبول الاختلاف والبعد عن التعصب .
- الدافعية للإنجاز .
- القدرة على العمل الجماعي

إن الانفعال المعتدل ينشط التفكير و العمليات العقلية و الحركة ويزيد الميل لمواصلة العمل.

(www.Anawatifyly.blogspot.com/2012/12/blog-post-3662.html)

هناك صفات على الفرد بشكل عام، والمربي بشكل خاص يجب أن يتحلى بها، و هي :

- القدرة على الحب: حب الله تعالى وحب الرسول صلى الله عليه وسلم وحب الذات وحب الآخرين.

- ثبات الموقف (عدم التردد) .

- الملاحظة الثاقبة الدائمة.

- قبول مطلق.

- الملاذ الآمن.

- الرؤيا الواضحة : حتى يكون لدينا رؤية واضحة علينا أن نفهم المرادفات التالية : الغاية الهدف، والوسيلة .

✓ الغاية: تعني ما نريد أن نصل إليه بعد فترة زمنية، قريبة أو بعيدة، تعرف بجملة غير فعلية، مثلا: النجاح العملي، بناء الأسرة، ابن صالح، سعادة منزلية.

✓ الهدف : هو السبيل الذي يؤدي إلى الغاية المنشودة، وعادة ما يكون هنالك عدة أهداف للغاية الواحدة، مثلا: أهداف النجاح العملي تتمثل في: (1) الثقافة المناسبة، (2) قدرة التواصل الاجتماعي، (3) اللياقة البدنية .

✓ الوسيلة: هي الفعل أو العمل الذي نقوم به للوصول إلى الهدف الذي حددنا. هناك عدة وسائل للهدف الواحد. (عيلة بساط جمعة ، 2009 : 30 - 35)

10. أهمية الاتزان الانفعالي:

يرى الكفافي أن للاتزان الانفعالي أهمية كبيرة باعتباره صفة لأولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية و المادية واستفادتهم من قدراتهم و طاقاتهم والذين لا يشعرون بالذنب و لديهم تقدير عالي للذات .

وأكد برنهارت Brnhart على أهمية الاتزان الانفعالي وعده شرط من شروط السعادة و"الكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد . فقد أشار إلى أن هناك نوع من التوازن بين العقل و الانفعال . ففي حين يرتفع أحدها ينخفض الآخر وكلما كان الفرد أكثر انفعالا كان أقل كفاءة ، فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عند مستوى معين إذ أن الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل و ذكاء وكفاءة. و قد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الاتزان الانفعالي وتحمل المسؤولية يرتبطان ارتباطا وثيقا بالمستوى التحصيلي للطالب فكلما كان الطالب يتمتع باتزان انفعالي و قادر على تحمل المسؤولية كان مستواه التحصيلي عاليا.

و يؤكد المليجي على أهمية الاتزان الانفعالي وخاصة مع الطلبة إذ عد سمة الاتزان الانفعالي تساعد الطالب على تأدية وظائفه العقلية بنظام و تنسيق، وأنها تمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس والحث من شططها وهذا ما يساعد الطالب لأن يكون ميالا إلى العمل والتفكير النشط، وأكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحاً في التأثير فيهم ويزيد من قدرته على إقامة علاقات موفقة، أما عدم الاتزان الانفعالي يجعل الإنسان (الطالب) يخرج عن حدوده و يشل تفكيره مما يؤدي إلى هبوط ذكائه و يعطل إرادته .

(فضيلة السبعواوي ، 2007 : 4)

وأكد توكر (Tueker 2000) أن الاتزان الانفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات . يعد الجانب الانفعالي نهجا كان له الدور الفعال في تفسير الشخصية منذ الستينات على يد باندورا (Bandura 1963) الذي أكد أن للاتزان الانفعالي دورا في إزالة غبار الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد على أداء مهام معينة فالأفراد بإمكانهم قراءة أنفسهم من خلال إدراكهم لأفكارهم وحالتهم الانفعالية التي خلقوها لأنفسهم و كذلك أثارت أبحاث (peter,salovey & mayeres 1990). عن أن سيطرة الفرد على انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بدقة الأمر الذي يسهل عملية التفكير والنمو المعرفي (kim , 1999 , p. 73) وما اعتمدته نظرية (Coleman 1995) عن إدارة الانفعالات حيث عدها أساس الوعي الاجتماعي والتواصل مع الآخرين وأساس النجاح في حياة الأفراد ، فهي كفاءات ومهارات قابلة للتطوير وضرورية لتكامل فريق العمل.(لمياء ياسين زعير ، 2013 : 664-665)

11. طرق تحقيق الاتزان الانفعالي و السيطرة على الانفعالات :

يذكر " أحمد " (2000: 68) أن هناك مجموعة من القواعد والأسس التي يمكن من خلالها أن يحقق فيها الفرد الاتزان الانفعالي و التحكم و السيطرة على الانفعالات ومنها ما يأتي:

- فرغ الطاقة الانفعالية في أعمال مفيدة: حيث أن الانفعالات تولد طاقة زائدة في الجسم و من المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة في أعمال مفيدة وحتى تعود إليه راحة البال وهدوء النفس.

- حوّل انتباهك إلى أشياء أخرى: فتحويل الأشياء إلى أشياء أخرى نافعة يخلصه من الطاقة الانفعالية ليصل للهدوء النفسي.

- حاول إثارة استجابات معارضة للانفعال: حيث ينجح بعض الناس من التخلص من الخوف و إذا لجأوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف، وبذلك يزول الخوف تدريجياً - ابعث حالة من الاسترخاء ببذالك: في حالة الانفعال يفضل أن يدرّب الإنسان نفسه على القيام بحالة من الاسترخاء العام، مما يعمل على تهدئة حالة الانفعال.

- تعلم أن تنتظر إلى العالم نظرة مرحة: ولا سيما للمواقف التي تثير انفعالات السرور و هذا يهون عليه المواقف الانفعالية الشديدة . (شادي محمد أبو مصطفى، 2015: 59)

12- الإسلام و الاتزان الانفعالي:

إن ما يزر به القرآن الكريم و السنة النبوية من مظاهر الاتزان والضبط الانفعالي يمثل نظرية متكاملة، ومنهج سليم و قواعد واضحة و محددة في تفسير الانفعال البشري، وكيفية نموه و ضبطه لتحقيق الأمن والتوافق النفسي للمجتمع بأكمله، كيف لا يكون ذلك والله الخالق العليم، أعلم بالنفس البشرية من صاحبها، وأعلم بطرق اتزانها واضطرابها.

ولعل أهم سبب من أسباب الاطمئنان الانفعالي والنفسي هو ذكر الله عز وجل يقول في محكم التنزيل ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾

(الرعد ، 28) . (حسين عبد الحميد عيسى ، 2013 : 46)

ومن هنا فإن منهج تربية الانفعالات في الإسلام يعرف طريقة إلى النفس البشرية منذ اللبسة الأولى، ويعرف دروبها ومنحنيات فيتسلل إليها بعطف، ويعرف مداخلها ومخارجها ويعرف قواها، ومقدرتها فلا يتجاوزها أبداً، ويعرف أشواقها وحاجاتها فيلبّيها تماماً، ويعرف

طاقاتها الأصلية فيطلقها للعمل و البناء، ويتسم بالرفعة والسمو وهو نظام وجداني يأخذ في اعتباره فطرة هذا الإنسان بكل مقوماتها، و خصائص تكوينها وتركيبها بكل مقتضياتها.

لذلك سنورد بعضا من الدلائل والشواهد من القرآن والسنة التي تمثل مظاهر الاتزان الانفعالي في الإسلام:

✓ التحكم في الغضب :

قال عليه الصلاة والسلام: لا تغضب لا تغضب، وقال أيضا: إذا غضب أحدكم فليتوضأ، رواه أبو داود، وفي حديث آخر عن الرسول الأمين عليه الصلاة والسلام : " ليس الشديد بالصرعة و إنما الشديد من تملك نفسه ساعة الغضب" رواه البخاري .

✓ كظم الغيظ :

﴿وَالكَافِرِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران ، 134)
قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " من كظم غيظا وهو يستطيع أن ينفذه دعاه الله يوم القيامة على رؤوس الخلائق حتى يخيره في أي الحور شاء " . رواه أبو داود والترمذي
✓ العفو و التسامح :

﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (النور ، 22)
﴿فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ﴾ (البقرة ، 109)
﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾
(الفرقان، 63) (نفس المرجع السابق : 47)

✓ الحزن:

كل شيء بقضاء الله و قدره، ولا يقع شيء في الكون إلا بعلم الله و بإذنه وتقديره، قال تعالى:

﴿مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ﴾ (الحديد : 22)

✓ الصبر على المحن و الشدائد :

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران ، 20)

✓ الغيرة الشديدة:

﴿إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا مِمَّا نَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾

(يوسف، 8) (نفس المرجع السابق: 47)

✓ انفعال الحسد:

﴿وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ﴾ (الفلق ، 5)

﴿أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُمْ

مُلْكًا عَظِيمًا﴾ (النساء ، 54)

مما سبق تتضح لنا العديد من مظاهر التربية الانفعالية التي تساعد على بناء الفرد المتزن والمطمئن نفسيا، بحيث يكون بعيدا عن التطرف الانفعالي ومخاطره.

وقد أوضح (المزيني، 2001، ص 69) "أن الاتزان الانفعالي يعتبر من المفاهيم النفسية التي تحدث عنها القرآن الكريم، ولكنه تناولها بلفظ الطمأنينة " وسمي من يتصف بها بأنه صاحب "نفس مطمئنة"، وفي هذا يقول عن الاتزان الانفعالي أنه الاطمئنان والاستقرار للفرد من خلال تنمية الشخصية السوية، ولقد وردت العديد من الآيات التي ذكرت الاطمئنان في صور شتى منها :

- 1-﴿يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً﴾ (الفجر ، 27 و 28)
- 2-﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد ، 28)
- 3-﴿مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلَّا مَنْ أَكْرَهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالْإِيمَانِ﴾ (النحل، 106)
- 4-﴿وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَىٰ لَكُمْ وَلِتَطْمَئِنَّ قُلُوبُكُمْ بِهِ﴾ (آل عمران ، 126)
- 5-﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْْبُدُ اللَّهَ عَلَىٰ حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ﴾ (الحج، 11) (نفس

المرجع السابق: 48)

خلاصة الفصل :

إذا أدرك الإنسان انفعالاته من جميع جوانبها : أنواعها و أسباب حدوثها و فوائدها و مضارها ، و تأثيراتها على الصحة الجسمية و على السلوك ، وانعكاساته السلبية على علاقاته الاجتماعية، فإن ذلك يساعده في التعامل المناسب والإيجابي مع انفعالاته و ذلك لا يتأتى إلا بالاتصاف و التمتع بالاتزان الانفعالي بشكل دائم ومستمر .

بما أن الاتزان الانفعالي هو جوهر و أساس الصحة النفسية، فإنه من الضروري الاهتمام به من جميع جوانبه، وتعاريفه وعلاقته ببعض المفاهيم وأسبابه وأهميته والنظريات المفسرة له، وسمات الاتزان الانفعالي، وطرق تحقيق الاتزان الانفعالي، وهذا ما تم تناوله في هذا الفصل.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافع
- 2- تعريف الإنجاز
- 3- تعريف الدافع إلى الإنجاز
- 4- الدافع للإنجاز و علاقته ببعض المتغيرات النفسية
- 5- مكونات الدافع إلى الإنجاز
- 6- مؤشرات الدافع إلى الإنجاز
- 7- أنواع الدافع إلى الإنجاز
- 8- خصائص المتميزين بالدافعية للإنجاز
- 9- الديناميكية التحفيزية للمعلمين
- 10- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
- 11- أساليب تنمية الدافعية للإنجاز
- 12- أهمية الدافعية للإنجاز
- 13- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
- 14- قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد موضوع الدوافع " Motivation " من الموضوعات المهمة و المركزية في علم النفس، لما له من أهمية اجتماعية ونفسية وتربوية. وهذا ما يؤكد العلماء على أن دراسة السلوك و تفسيره لا يكون إلا بدراسة الدافع ، وذلك لأن أي سلوك بشري لا بد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره و توجهه .

وتعتبر دافعية الانجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وتظهر هذه الأهمية في عدة مجالات من أبرزها مجال التربية و التعليم، وذلك للدور الرئيسي الذي تلعبه في الرفع من كفاءة الأداء لدى المعلمين، وتساهم بدرجة كبيرة في تحقيق مخرجات التعليم .

1. تعريف الدافع:

1.1. تعريف الدافع لغة :

وردت كلمة دافع في المعاجم اللغوية بعدة معان:

- بمعنى العطاء: دفعه، و دفع إليه شيئاً أي أعطاه.

- بمعنى إزالة الضرر: دفع عنه الأذى و الشر أي أزال الضرر. (عبد اللطيف حسين فرج

، 2006 : 149)

بمعنى الإزالة، قال الله تعالى ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ ﴾ (البقرة، 251)

بمعنى الأمانة، قال الله تعالى ﴿ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ ﴾ (النساء، 6)

بمعنى الحماية ، قال الله تعالى ﴿ لِلْكَافِرِينَ لَيْسَ لَهُ دَافِعٌ ﴾ (المعارج ، 3) أي حام يحميه .

معنى الإفاضة و السرعة: اندفع في الحديث أي أفاض و أسرع . (ابن منظور، 2012 :

360)

بمعنى الرد، يقال دفع القول أي رده بالحجة.

بمعنى القوة الباطنية النفسية التي تدفع الكائن الحي إلى النشاط في اتجاه معين . (عصام

حداد و حسام جعفر، 2011 : 619)

- وجاء في معجم مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية :

أن الدافع هو مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معنوية سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية . ووظيفة الدافع هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه و تكيفه في بيئته الخارجية والداخلية . (نواف أحمد سمارة و عبد

السلام موسى العديلي ، 2008 : 94)

1. 2 الدافع اصطلاحاً:

الدافع هو الذي يحرك الإنسان بمثير ذات داخلي أو خارجي ليقوم بنوع معين من السلوك مدة محدودة ، حتى إذا تم إشباع الحاجة الدافعة زال التوتر النفسي وعاد الدافع إلى مرحلة الكمون إلى أجل يستأنف بعده الدافع توتره الجديد سعياً وراء إشباع جديد، وهكذا تتكرر المحاولة ما دام الإنسان حياً. فالدوافع هي أساس الحياة النفسية للإنسان و مصدرها. وعرف "الهاشمي 1986 " الدافع : بأنه طاقة جسمية نفسية كامنة على شكل استعداد يدفعنا نحو سلوك معين يهدف إلى غاية مثل : دافع الجوع والظمأ لتناول الطعام والماء ودافع الجنس نحو لقاء الجنس الآخر، ودافع الخوف لطلب الإنسان وغيرها.

- الدوافع هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له

أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية. (عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 : 152 - 153)

- وعرفه أحمد زكي صالح 1966 : الدافع هو الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه

ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه

وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية. (مروان أبو حويج وسمير أبو

مغلي ، 2004 : 143)

الدافع عبارة عن حالة توتر في الكائن الحي تبعث فيه حاجة فيسعى إلى الإشباع

لتحفيف حدة توتر الدافع و العواطف . (صالح الداهري ، 2004 : 179)

2. تعريف الإنجاز:

2. 1. تعريف الإنجاز لغة :

نجز ، كفرح و نصر : انقضى ، وفني، و نجز الوعد: حضر.

ونجز الكلام : انقطع. و نجز حاجته : قضاها ، كأنجزها. واستتجز حاجته وتنجزها :

إستتجها . وأنجز العدة : سأل انجازها. أنجز الوعد: وفى به . (الفيروز آبادي ، 2005 :

526)

أنجز ينجز إنجازا : أنجزت الحاجة : قضاها، أقصد كريما تنجز حاجتك، أنجز العمل :

أتمه ، أنجزت البحث الاجتماعي بمعونة بعض الأصدقاء. أنجز الوعد: وفى به (عصام

حداد وحسام جعفر ، 2011 : 209)

2.2 تعريف الإنجاز اصطلاحا:

يعني الإنجاز ما يحققه الفرد من نجاح و تقدم وذلك بالاعتماد على قدراته و مواهبه

الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية.(عثمان مريم،

2009 : 87)

ويعرف الانجاز بأنه: الرغبة أو الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن.

(أديب محمد الخالدي، 2009 : 66)

3 تعريف الدافع للإنجاز:

يعتبر الدافع إلى الانجاز من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، ومظهرا أساسيا

من مظاهر الصحة النفسية. فقد اهتم بدراسته عدد من المشتغلين بدراسة دافعية السلوك

ويعد موراي أول من استخدم الحاجة إلى الانجاز ضمن ثماني وعشرين حاجة احتوتها

قائمته، ويذكر بأن الحاجة إلى الانجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على

نحو سليم وسريع قدر الإمكان وتتعدد وتتغير بنفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الإنجاز، وتتباين بين أداء أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة .

أسمى موراي الدافع إلى الإنجاز بقوة الإرادة، و يرى أنه غالباً ما يتدخل مع دوافع أو حاجات نفسية أخرى و تصاحبها و تنشأ عن حاجة كامنّة إلى تقدير الذات، وتتعارض مع الحاجة إلى الخضوع التي تصاحب الشعور بالفشل أو تترتب عليه، ويشير إلى عدد من المظاهر السلوكية لصحة الإنسان النفسية التي يستدل منها على نوع النشاط الذي يبذله الفرد كي يشبع حاجته إلى الإنجاز، كالجهـد المتواصل بغية تحقيق هدف صعب والإصرار على الفوز وما يتطلبه من القدرة على التحمل خلال الممارسة والنشاط ومقاومة الملل، أو الشعور بالخيبة خلال الجهد المبذول، وأداء الأعمال بشكل يبعث الرضا عن النفس، والحرص الدائم في التفوق على الآخرين أو الاستمتاع بالمنافسة والتحلي بقوة الإرادة، وكلها سمات وأنماط سلوكية ترتبط بالصحة النفسية وتعبّر عن العلاقة التلازمية بين الدافع إلى الإنجاز ومستوى الصحة النفسية التي يتصف بها الفرد . (نفس المرجع السابق،

2009 : 66 - 67)

يعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي 1987 الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في النجاح والفوز في تحقيق سبق على الآخرين و اتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات و تزيد ثقته في نفسه.

كما يعرف السيد عبد الدايم عبد السلام 1993، الدافع للإنجاز بأنه :هو نزعة مكتسبة تنعكس من خلال مثابرة التلميذ بصفة عامة، ومثابرته في حالة وجود صعوبة ورغبته أو استعدادة للمحاولة والاستمتاع، بما هو جديد وصعب . (عطية عطية محمد سيد أحمد ،

2008 : 7)

ويعرفه أتكينسون (Atkinson, 1957) : الدافعية للإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية لمدى عي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب

عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز. (إبراهيم شوقي عبد الحميد، 2003: 3)

يعرف ماكلياند دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق .

تتبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الإنجاز عند مشاهدة أفرادهم يؤدون أعمالهم لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابة لتحقيق الأهداف و مدى السعادة التي يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف .

(عياصرة علي عبد الرحمان ، 2006: 105)

4.الدافع للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

4. 1.دافعية الإنجاز ومستوى الطموح :

يعتبر هوبي (Hoppy ، 1934) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر و ذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح وقد حدد على أنه: " المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن محل محدد " ، وعلى الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز ، فإن الدراسات التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين هذين المتغيرين كانت قليلة ، ففي دراسة لكلاارك و آخرين 1956، Clark et al ودراسة لمير 1967، Mear، المذكوران في أبوسلم (1987) عن العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز على عينة من الطلاب الجامعيين ، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين هذين المتغيرين ، كما أوضحت دراسة بلكر وآخرون (Plucker &etal، 1996) على وجود علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز ، وفي دراسة للشرقاوي (1981) ودراسة لقشقوش (1975) أوضحت نتائجهم وجود علاقة ايجابية بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز . (هبة الله محمد سالم و آخرون ، 2012: 5)

4. 2. دافعية الإنجاز و الإبداع :

من الطبيعي أن يتسم المبدعون و الموهوبون والعباقرة و المتفوقون بسمات مرتفعي الدافع إلى الإنجاز. لقد تبين من الدراسات، أن من سمات النابغين، الدافعية نحو تحقيق النجاح بامتياز، وممارسة الأنشطة الإيجابية، وإنجاز الأعمال التي تتطلب تدريباً ناجحاً ومهارة عالية، و تتطوي على المخاطرة و التحدي. ويعتقد النابغون أن النجاح في العمل ليس مجرد حظ أو صدفة، بل ثمرة جهد ونشاط ومثابرة . ويتسم تفكيرهم بالواقعية، فيرفعون طموحهم إذا أنجزوا عملاً وحققوا أهدافهم فيه، ويخفضونه بما يناسب إمكانياتهم وقدراتهم إذا فشلوا. وبصفة عامة، لا يستسلمون للفشل، و يثابرون من أجل تحقيق النجاح باستمرار ويسعدهم ما ينجزونه من أعمال .

بين بول إ . تورانس P.E. Torrance 1976 من خلال العديد من الدراسات على عينات من الأطفال و المراهقين و الراشدين، أن الدافع المرتفع إلى الإنجاز ضروري للعمل الإبداعي. وأوضح بعد زيارته لليابان، ودراسته للعوامل التي أدت لليابان إلى التفوق في الكثير من المجالات أن اليابانيين يدعمون الإبداع في شتى مظاهر الحياة إلى أبعد حد ممكن، ويدعمون المثابرة على العمل و بذل الجهد .

وبينت نتائج بحوث أخرى (Nabi,1980.Hourtz & others , 1979)، أن الفرد المبدع دافعيته نحو الإنجاز مرتفعة، ويتميز باتجاهات موجبة نحو الحياة و النشاطات اليومية. (معمرية بشير، 2013 : 127)

وتبين من الدراسة التبعية الرائدة التي قام بها السيكولوجي لويس تيرمان (L. Terman) من جامعة ستانفورد الأمريكية الذي تتبع حوالي 528 طفلاً نابغاً منهم 857 ولداً ، و671 بنتاً لمدة 35 سنة، ابتداءً من عام 1921، للتعرف على خصائصهم وكيف سيؤولون في سن الرشد. فوجد أن المتفوقين عقلياً يتميزون بأنهم يتفوقون في التحصيل الدراسي، وفي الدافع إلى الاستطلاع، والدافع إلى الإنجاز والثقة بالنفس والاستقلالية،

والمثابرة، و القيم النظرية (العلمية). ووجد أن نسبة كبيرة منهم تحصلوا على مؤهلات علمية عالية، و كان منهم العلماء البارزون في أمريكا.

ويرى كارل روجرز (C. Rogers 1959)، أبراهام ماسلو (A. Maslow 1959) أن المبدعين يتميزون بدرجة كبيرة من الدافعية تقف كدالة لميلهم الخاص نحو تحقيق ذواتهم بإمكاناتهم الثرية وتفسر دافعيتهم المرتفعة و رغبتهم في المخاطرة في مجالات جديدة لم تكن مطروحة من قبل . (نفس المرجع السابق:129)

4. 3. دافعية الإنجاز و الذكاء :

بيّن السيكولوجي الأمريكي آرثر جنسن A. Jensen 1980 أن نسبة الذكاء يمكن أن تتنبأ مستقبلاً بالإنجاز الأكاديمي، بمعنى أن نسبة الذكاء يمكن أن تتنبأ بالفروق بين الفردية في الإنجاز المدرسي. و يذكر جنسن، أنه تبين من مراجعة الدراسات المتعلقة بعلاقة الذكاء بالإنجاز الأكاديمي، وجود ارتباطات بينهما في مراحل التعليم الأكاديمي المختلفة وأن أقل معامل ارتباط بين الذكاء ومؤشرات الإنجاز، توجد في مرحلة الدراسات العليا وفيما يلي الارتباطات بين الذكاء والإنجاز الأكاديمي في مراحل التعليم المختلفة ، كما أوردها جنسن .

المرحلة الابتدائية: 0.60. 0.70.

المرحلة الثانوية: 0.50 . 0.60.

المرحلة الجامعية: 0.40. 0.50.

مرحلة الدراسات العليا : 0.30. 0.40 .

ويفسر جنسن انخفاض معاملات الارتباط بين الذكاء والإنجاز في مرحلة الدراسات العليا، إلى كون الذكاء تنخفض قيمته في هذه المرحلة من العمر.(نفس المرجع السابق:128) ومن ناحية أخرى، تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء والإنجاز. ويفسر جنسن 1980 هذه النتيجة بأن اختبارات الإنجاز تختلف في صدق المحتوى

من مجال إلى آخر كما أن العوامل الدافعية المختلفة، تؤدي دوراً قوياً في سلوك الإنجاز. ومن ثم فإن العلاقة المنخفضة بين الذكاء والإنجاز، سوف تقلل من الصدق التنبؤي للذكاء بالإنجاز. (نفس المرجع السابق: 128)

4.4. دافعية الإنجاز و التفوق :

في موضوع الدافع إلى الإنجاز والتفوق الدراسي، أنجز الفحل، 1999 بحثاً بهدف التعرف على الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدافع إلى الإنجاز، تكونت العينة من 120 طالبا و طالبة من السنة الأولى م التعليم الثانوي بمصر، منهم 60 من الذكور 30 متفوقين ، 30 عاديين. 60 من الإناث، 30 متفوقات، 30 عاديات. طبق على الجميع اختبار هرمانز لقياس الدافع إلى الإنجاز. بينت النتائج ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الجنسين المتفوقين في الدافع إلى الإنجاز لصالح الطالبات المتفوقات.

- عدم وجود فروق بين الجنسين العاديين في الدافع إلى الإنجاز.

- عدم وجود فرق بين العاديين و المتفوقين الذكور في الدافع إلى الإنجاز.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين المتفوقات و العاديات في الدافع إلى الإنجاز لصالح المتفوقات.

وبحث مرزوق 1990، حول أساليب التعلم و دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسياً. وهدفت إلى التعرف على أساليب التعلم التي تساعد الطالب على التفوق الدراسي، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في الدافعية إلى الإنجاز. تكونت العينة من 90 طالبا بكلية التربية بالمدينة المنورة. السعودية؛ نصفهم من المتفوقين ونصفهم من المتأخرين دراسياً. طبق عليهم استبيان رتشارد لين 1969 لقياس الدافعية إلى الإنجاز. ومن نتائج هذه الدراسة فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً في الدافعية إلى الإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين . (نفس المرجع السابق: 130-131)

4.5. الدافع إلى الإنجاز ومتغيرات الشخصية :

تعتبر الدافعية إلى الإنجاز متغيراً ديناميكياً وأساسياً في الشخصية، وبالتالي سوف ترتبط بمتغيرات الشخصية الأخرى . والشخصية عبارة عن بناء ديناميكي من أنماط السلوك المختلفة، التي تتجمع على شكل سمات وأبعاد، تبين تفرد الشخص بها واختلافه عن الآخرين، فتحدد سلوكه وأفكاره، وتيسر التنبؤ بهذا السلوك عبر مجموعة من المواقف أو اشتراكه فيها مع الآخرين .

وتتأثر دافعية الإنجاز بمتغيرات الشخصية الأخرى، سواء من ناحية الارتباطات، أم من ناحية التأثيرات السببية، أي المتغيرات أو المواقف والمحددات التي تسهم في تشكيل السلوك الإنجازي . (معمرية بشير، 2012 : 132-133)

بحث إسماعيل 1988، علاقة الدافع إلى الإنجاز ببعض سمات الشخصية وفقاً للجنس و التخصص الدراسي. تكونت العينة من 322 طالباً وطالبة بجامعة مصرية منهم 162 ذكراً ، 160 أنثى، من تخصصات علمية وأدبية . طبق عليهم استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز ، وقائمة الشخصية (إعداد : ل . ف . جوردون Gordon) لقياس السمات التالية و هي : الحرص ، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية ، الحيوية والبروفيل الشخصي (إعداد : ل . ف . جوردون) وقيس السمات التالية : السيطرة المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية .

بينت النتائج مايلي :

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز لصالح الذكور .

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين التخصصين الدراسيين في الدافع إلى الإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي .

- وجود ارتباطات موجبة و دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الدافع إلى الإنجاز و سمات الشخصية التالية : الحرص، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية، الحيوية

السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي. ما عدا سمة الاجتماعية ، فلم يصل معامل الارتباط إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

وبينت دراسة وينر ، وإلكايند Weiner & Elkind 1978 أن الدافع إلى الإنجاز يرتبط إيجاباً مع كل من الاستقلال والثقة بالنفس. وبينت دراسة ريدي Reddy 1982 على عينة تكونت من 200 طالباً، وجود ارتباط موجب بين الدافع إلى الإنجاز والثقة بالنفس.

و بحث محمد 1987 العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز والعصابية على 120 تلميذاً من الإمارات العربية، بلغ متوسط أعمارهم 18.4 سنة. طبق عليهم استبيان هرمانز لقياس الدافع إلى الإنجاز، وقائمة ويلوبي للميل العصابي. بينت النتيجة عدم وجود ارتباط بين الدافع إلى الإنجاز والميل العصابي (معمرية بشير، 2012: 135)

5. مكونات الدافع للإنجاز :

يحدد أوزيل Ozil مكونات الدافعية للإنجاز ثلاثة معطيات هي :

1. **الحافز المعرفي :** الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل معنى أن الفرد أو الباحث يحاول أن يشبع حاجاته لأن يعرف و يفهم ، و تكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما ينهض به من مهام بكفاءة عالية .

2. **تكريس الذات :** بمعنى آخر توجه الأنا أو الذات و يمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة أو الصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق آرائه المميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته .

3. **دافع الانتماء :** ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدامه نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداءات، وهنا يأتي دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، يعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة. (قدوري خليفة ، 2012: 71-72)

أضاف موراي وهيرمانز أن دافع الانجاز يتكون مما يلي:

أ- **مستوى الطموح :** أي الرغبة في الوصول إلى الأهداف المسطرة وبذل الجهد اللازم لذلك.

- ب- المثابرة : أي الجهد والاجتهاد و السرعة في الانجاز .
- ج- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات : يعني تحقيق كل ما هو صعب والتغلب على الصعاب .
- د- الاتجاه نحو المستقبل: و يتمثل في التخطيط المكثف للمستقبل.
- هـ- الرغبة في الأداء الأفضل: يعني التفوق، الثقة بالنفس، المنافسة.
- و- الاستقلال: أي أن يتحرك المرء و أن لا يكون مرتبط و أن يتحدى الأعراف.
- ي- السيطرة : أن تسيطر و تتحكم في بيئتك الإنسانية، أن تؤثر في سلوك الآخرين وتوجهه عن طريق الاتحاد وإصدار الأوامر .
- ن- التنظيم: أي ترتيب الأشياء، أن تحقق النظام أو الاتزان أو الاتفاق والترتيب والدقة.
- ك- البحث عن التقدير: هو الحاجة في ممارسة بعض المواهب و بلوغ أكبر مستوى من النجاح. (عبد الوهاب مبروح ، 2011: 84)

وقد توصل محي الدين حسين 1988 باستخدام التحليل العاملي بطريقة هولنتج أن الدافعية تتكون من 6 عوامل هي :

- 1- المثابرة.
 - 2- الرغبة المستمرة في الانجاز.
 - 3- التقاني في العمل .
 - 4- التفوق و الظهور.
 - 5- الطموح.
 - 6- الرغبة في تحقيق الذات.
- أما عبد القادر فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاث مكونات وهي :
- 1- الطموح العام.
 - 2- النجاح و المثابرة على بذل الجهد.

أما عمران 1980 فيفترض أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية :

1) البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد بتحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز و أن دافعه في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من أجل الانجاز، حيث يرى الفرد أن في الانجاز متعة في حد ذاته و هو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع المقاييس و المعايير الذاتية الشخصية و يتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح و التحمل و المثابرة و هذه أهم صفاته الشخصية .

2) البعد الاجتماعي: و يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

3) بعد المستوى العالي في الانجاز: ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

6. مؤشرات دافعية الانجاز:

لقد أوضح أتكينسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي :

- محاولة الوصول إلى الهدف و الإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين و ما يعنيه ذلك من سرعة الوصول إلى الهدف و بذل الجهد .
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.
- و يتسق ذلك مع ما أشار إليه ميهر بأن الدافعية للإنجاز تعني بشكل محدد الجوانب التالية:
- أ- السلوك الذي يحدث في ضوء معيار الامتياز، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح والفشل.

ب- إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائجه أو مترتبات سلوكه .

ج- مستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد.

ومع هذا يشعر ذوي دافعية الانجاز بالإشارة عندما يكونون في وضعيات تحدي. (نفس

المرجع السابق: 84)

كما يتسق ذلك مع ما كشفت عنه الدراسة التي قامت بها صفاء الأعسر وآخرون مع الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى السلوك و التصرف بطرق وأساليب معينة تميزهم عن غيرهم من الأفراد، كما كشفت هذه الدراسة أن هناك ثمانية عشر مظهراً لدافعية الإنجاز منها: توجه العمل، ووجهة الضبط، والتعاطف الوالدي، والخوف من الفشل، والقلق المعوق، ووجهة مثير للسلوك، التقبل الاجتماعي، قلق التحصيل الإيجابي، الاستغلال، احترام الذات، والاستجابة للنجاح و الفشل ، التوجه نحو المستقبل والتحكم في البيئة .

كما تبين أن الأفراد المنجزين يتسمون بعدة سمات من أهمها: تحمل المسؤولية، الشخصية الإيجابية، إيجاد حلول للمشكلات، والميل إلى وضع أهداف بعيدة ، و الميل إلى حساب المخاطرة وتفضيل معرفة العائد لما يقومون به من أعمال.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2012: 92-93)

وحدد هرمانز مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي : مستوى الطموح سلوك تقبل المخاطرة والحراك الاجتماعي و المثابرة، وتوتر العمل أو المهمة و إدراك الزمن ، والتوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز .

وأشار أحمد عبد الخالق و مایسة النیال من خلال استعراضهما لعدد من التعاريف التي تناولت الدافع للإنجاز إلى أن مظاهر هذا الدافع الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة، أحدهما أو كلاهما، ويتضمن الدافع للإنجاز أنماط متباينة من السلوك يتدخل فيه عنصر التحدي وهو الدافع إلى الإنجاز شيء ذي شأن فضلاً عن كونه الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعرض طريقته.

و توصل زكريا الشربيني إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز هي : الطموح، المثابرة، الاستقلال، تقدير النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل المكانة والجرأة الاجتماعية .

وفي حين توصل محمد عبد القادر من خلال استقراءه للدراسات السابقة إلى هناك ثلاث دوافع فرعية تتمثل في الطموح العام، والنجاح والمثابرة على بذل الجهد، والتحمل من

أجل الوصول إلى الهدف كما عرف **R.M.Goldenson** الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي أيضا وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

وقد تظهر دافعية الفرد إلى الانجاز من خلال قدرة الفرد إلى استشراف المستقبل ووضع الأهداف والسعي نحو تحقيقها بتفوق و امتياز عن طريق ثقته بنفسه ومثابرته وقدرته على التغلب على كل المعوقات مدركا لقيمة الوقت.

كما تظهر مؤشرات دافعية الانجاز عند الأفراد الذين يأخذون درجة عالية في اختبارات ومقاييس الدافعية للإنجاز، حيث يميل هؤلاء الأفراد إلى اختيار المهام الصعبة و التي تمتاز بالتحدي ، ويثابرون أكثر من الأفراد الذين يأخذون درجات منخفضة في هذه السمة وأشار هليارد وآخرون إلى أن الدافع للإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز. (مبروح عبد الوهاب ، 2011: 85) .

7.أنواع الدافعية للإنجاز :

ميز كل من فيروف وشارلز سميث بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما :

أ .دافعية الانجاز الذاتية : **Autonomous achivement motivation**

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز، حيث تصنف بعض الدراسات كل من الدافعية الداخلية وأشكال الدافعية الخارجية التي تماثلها على أنها تدخل ضمن دافعية الانجاز الذاتية، في حين يعتبر الاستدخال والضبط الخارجي لا يدخل ضمنها .

ب .دافعية الانجاز الاجتماعية : **Social achivement motivation**

وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية ، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، ويعتمد هذا النوع من دافعية الانجاز على ما يوجد بالمجتمع من أشياء تدفع الفرد (social belonging).

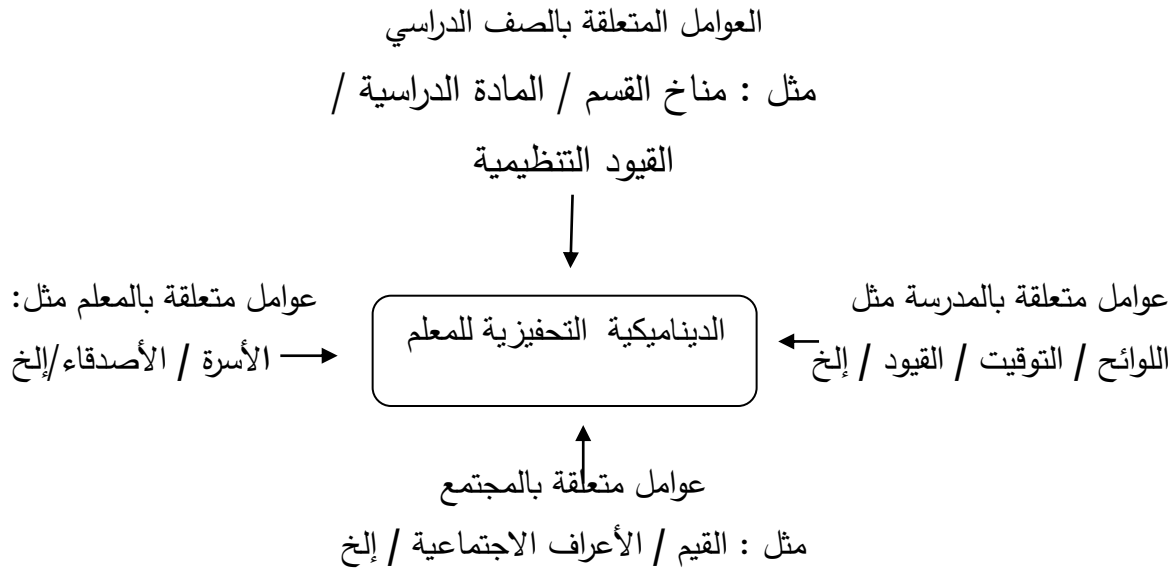
ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الوقت، ولكن قوتها تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف، فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما تتبعها دافعية الانجاز الاجتماعية، والعكس صحيح (نفس المرجع السابق: 86).

8. خصائص المتميزين بالدافعية للإنجاز :

يتميز ذوي الدافعية للإنجاز المرتفع بعدة خصائص من بينها:

- يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون بمهام يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا.
- يفضلون فيها المهام التي يقارن فيها آرائهم بأداء غيرهم، كما يختارون مهام وأعمال أو مهن أكثر واقعية، ولديهم قدرة أكبر على إحداث تزوج بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.
- يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكم الوقت و الجهد المطلوب لها.
- يكونون أكثر اهتماما باكتشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماما بالشعر وأكثر اهتماما بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في الإتقان.
- يوصفون بأنهم مستقلون ولهم قيم نابعة من داخلهم و يميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيدا رغبة في الانجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس، وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم . (قدوري خليفة، 2012: 72)

9. الديناميكية التحفيزية للمعلمين :



الشكل رقم : 03

يوضح العوامل المؤثرة في الديناميكية التحفيزية للمعلم (Rolland Viau. 2000:14)

حسب الشكل رقم (03) فإن " رولاند فيو " 2004 يرى أن العوامل المتعلقة

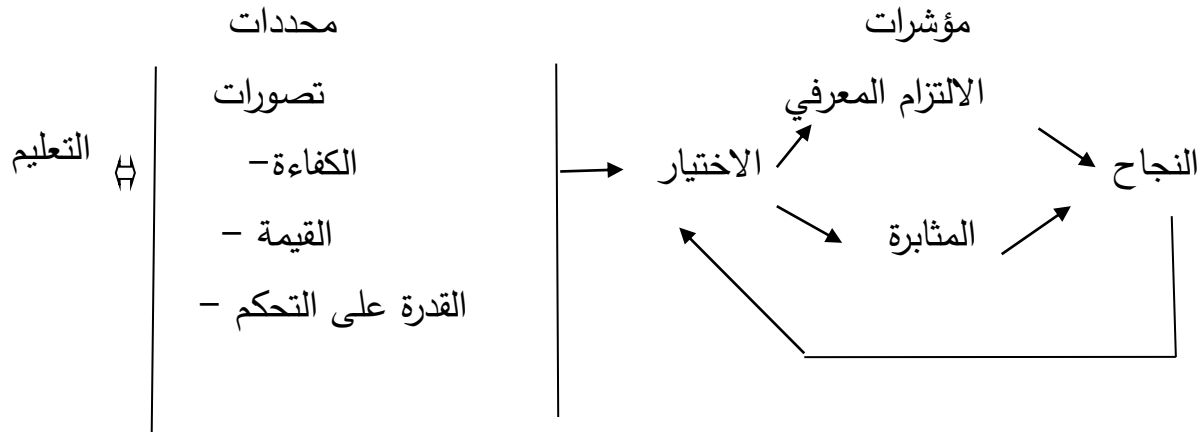
بالصف الدراسي لها أكبر تأثير على زيادة أو تخفيض دافعية المعلم، وفي نفس الوقت لا يمكن تجاهل العوامل الأخرى.

تصبح ديناميكية تحفيز المعلم أكثر إيجابية إذا كان :

1/ المعلم يقدر ما يعمل به.

2/ لدى المعلم تصور بأنه قادر على التدريس كما يريد.

3/ المعلم يشعر بأن لديه بعض السيطرة على ما يعلم.



الشكل رقم (04)

يبين ديناميكية تحفيز المعلمين (Rolland Viau. 2000:15)

وتوصل الباحث (Rolland Viau. 2000) في دراسة له إلى نتائج هامة وتتمثل

فيما يلي :

- القيمة الصغيرة التي يعطيها المعلمون للمادة الدراسية وطرق التدريس سيكون لها نتيجة سلبية، سيشككون في قدرتهم على مساعدة طلابهم على النجاح، ولديهم سيطرة ضئيلة أو معدومة على عملية التعلم الخاصة بهم .

- عدم رغبة عدد كبير من المعلمين أن يكونوا معلمين ذوي خبرة في المحتوى (المادة الدراسية)، بل يكونوا معلمين يعلمون التلاميذ التفكير، ويساعدونهم على تقوية دافعتهم للتعلم.

- ضرورة أن تتضمن برامج التكوين على مواضيع متعلقة بالجوانب العاطفية.

- ضرورة تدريس كيفية تقوية دافعية التعلم بالنسبة للتلاميذ. (Rolland Viau.2000:16)

10. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

10.1. نظرية هنري موراي:

كان موراي أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشتمل على 28 حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم موراي تصورات لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT). (داليا عبد الخالق عثمان يوسف، 2008: 68)

10.2. نظرية ماكلياند:

وتدعى نظرية الإنجاز في الدوافع، وقد وضعها ماكلياند سنة 1961، وتقوم هذه النظرية على افتراض أن هناك ثلاثة دوافع أو حاجات أساسية تؤثر في السلوك، وهذه الحاجات هي:

1. الحاجة إلى الإنجاز (Achievement Needs): وتتمثل هذه الحاجة في الرغبة في تحقيق النجاح وإنجاز المهام المختلفة، وتكون هذه الحاجة عالية عند الشخص الذي يحب مواجهة التحديات والمشكلات والتغلب عليها أو إيجاد الحلول لها كما يتميز هذا الشخص في أدائه وعمله. ويتميز هذا الشخص أيضا بمواجهة المواقف التي تتميز بدرجة خطر وسطي كما يتميز بحبه تلقي الملاحظات عن عمله ويستجيب بصفة إيجابية للتشجيع.

2. الحاجة إلى القوة أو النفوذ (Power Needs): وتتمثل في الرغبة في التأثير في سلوك الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف ما، ويتميز الأشخاص ذو المستوى المرتفع من هذه الحاجة بحب السلطة والقيادة وامتلاك النفوذ والتأثير في الآخرين بدلا من الاهتمام بأداء المهام وحل المشكلات، وقد ميز ماكلياند بين نوعين من هذه الحاجة: الحاجة إلى القوة الفردية وهي موجهة لتحقيق أهداف شخصية، والحاجة إلى القوة التنظيمية أو المؤسسية وهي موجهة لتحقيق أهداف منظمة أو مؤسسة ما.

3. الحاجة إلى الانتماء (Affiation Needs): وتتمثل في الرغبة في الحصول على حب الآخرين و قبولهم ، ويتميز الأشخاص ذو المستوى المرتفع في هذه الحاجة بالرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين والعمل والتعاون معهم في مهام أو مشاريع مشتركة والملاحظ أن ما يحرك هؤلاء الأشخاص هو الرغبة في التعاون مع الآخرين بدلا من التنافس معهم أو التأثير فيهم . (مصطفى عشوي، 2010: 12).

3.10. نظرية جون اتكنسون :

يمكن القول أن نظرية اتكنسون تركز على الدافعية المستثارة وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف وبذلك يفترض اتكنسون أن الدافعية نحو الانجاز دالة على متغيرات ثلاث هي قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة، ويؤكد أن الدافعية تم اكتسابها منذ الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبيا فالسلوك المرتبط بالانجاز لديه بعدا ناتجا لموقف صراعي أي أن السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كلا من الأمل في النجاح والخوف من الفشل وقد عبر عنه رياضيا بالمعادلة التالية :

$$TA=TS-TAF$$

دافع الانجاز = الأمل في النجاح - الخوف من الفشل .

إذ أن:

TA: دافع الانجاز.

TS: الأمل في النجاح.

TAF: الخوف من الفشل. (رفقة خليفة سالم ، 2008 : 8-9)

10. 4. النظرية السلوكية:

ينظر السلوكيون الارتباطيون إلى السلوك على أنه ما يظهر على شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه . ويعزون حدوث السلوك واستمراره في الحدوث إلى مثيرات خارجية

مثل الوعد بالجوائز المادية. فالدافع إلى الإنجاز، في نظر السلوكيين، مرتبط بالمشير الخارجي، مثل التعزيز والمكافأة.

5.10. نظرية مورفي :

ينظر "مورفي" في كتابه الشخصية إلى كل جانب من جوانب الشخصية في ضوء صياغة الدوافع و تعقدها و تداخلها و إخفاؤها والتعبير غير المباشر عنها. وهو في ذلك يتفق إلى حد بعيد مع نظرية التحليل النفسي، والدافع عند مورفي هو مدرج للتوتر في نسيج وليس له بداية محددة أو نهاية محددة بل يرتفع وينخفض دائما في سلسلة مستمرة من تغيرات الطاقة ويمثل التوتر تركيز الطاقة الحيوية أو العضوية في نسيج أو في عدد من الأنسجة .

وعندما ينخفض هذا التركيز ينخفض مدرج التوتر وعندما يرتفع المدرج إلى أعلى وعموما فإن خفض التوتر يعني الإشباع وارتفاعه يعني عدم الارتفاع. ولكن مورفي يلاحظ ارتباط الإشباع بارتفاع التوتر لا بانخفاضه في بعض الأحيان. والدوافع عند مورفي ليست محركات، أو مخازن للوقود بل هي تجريدات على متصل للنشاط لا يمكن تحديدها إلا بشكل عام على أساس من موضعها أو من آثارها الشكلية، ويعد دافعا كل ما يحدث تركيزا للطاقة في منطقة معينة من الجسم كالجوع والعطش أو الجنس. (الداهري صالح، 2004: 186)

10. 6. النظرية المعرفية:

ترى النظريات المعرفية للدافعية، أن للكائنات البشرية، في معظم الحالات، شعورا دقيقا بحاجاتها، وفهما واضحا بدرجة كبيرة كذلك لكيفية إشباع هذه الحاجات. ويمكن كذلك للناس أن يقدروا ما يتوفر للناس من مختلف مصادر الإشباع الممكنة ويتصوروا الفرص التي يمكن معها لبعض الإجراءات أن توصلهم إلى بلوغ الأهداف المطلوبة. (معمرية بشير ، 2012 : 112)

ويؤكد أصحاب النظرية المعرفية على أهمية الدوافع الداخلية في استثارة الاهتمام للإنجاز، وتحريك السلوك في اتجاه الأهداف المطلوبة. والدوافع الداخلية هي التي ترتبط

بالهدف و تتعلق به من الداخل، وتتمثل الدوافع الداخلية في الأفكار والتوقعات والقيم وهي تلك القوى التي تتوافر في الهدف أو النشاط أو المهمة أو العمل أو الموضوع المستهدف، والذي ينجذب إليه الفرد .

ويمكن تتبع أصول النظريات المعرفية في الدوافع و السلوك، في أعمال كل من إ. تولمان ، ك . ليفين، ه . موراي، منذ الثلاثينات من القرن العشرين .

كان إ . تولمان سلوكيا، وفي عام 1932 انتقد السلوكيين في نظرتهم التجزيئية الذرية للسلوك ، التي فتتت السلوك إلى العناصر المكونة له و هي المثير ، الاستجابة التعزيز . ورأى أن السلوك يمكن فهمه بصورته الكلية، وأنه متنوع ومرن وهادف، أي غرضي Purposive وقصدي . فالكائنات الحية في سلوكها تتجه نحو الهدف، وتتصرف كما لو أنها تتوقع أن تصل إلى الهدف. و استعمل تولمان لتوضيح نظريته المعرفية مفاهيم "الغرض"، "التوقع"، "القيمة" . بغية توضيح السلوك الهادف في مجال الدافعية . فأشار إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الموجات الداخلية والخارجية. وبين أن الميل إلى أداء سلوك معين، والمثابرة فيه حتى الوصول إلى الهدف هو دالة ثلاثة متغيرات هي:

- (1) المتغير الدافعي : ويتمثل في الحاجة إلى تحقيق هدف معين
- (2) متغير التوقع : ويتمثل في الاعتقاد بأن سلوكا ما في موقف معين، سوف يؤدي إلى الهدف .

(3) متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

أما ك. ليفين (1936 ، 1938) فبين أن محددات السلوك تتمثل في خبرات الفرد الماضية و خصائصه الشخصية والمؤثرات البيئية الراهنة. وينظر إلى دافعية الفرد على أنها تعتمد على إدراكه للمؤثرات البيئية، التي يسترشد إليها بخبراته السابقة. وأثرت أفكار ك.

ليفين في تطوير نظرية الاتساق المعرفي في الدافعية.(نفس المرجع السابق: 111)

أما ه . موراي 1938 فبين أن الكثير من الحاجات الإنسانية، ومنها الحاجة إلى الانجاز، لها أصل نفسي، أما أصلها البيولوجي فضئيل ومنعدم. واهتم بصورة أساسية

بالعمليات الدافعية التي تحدث عن عمل الحاجات النفسية في بيئات طبيعية خالصة Naturalistic وليست معملية . وبالطرق التي تقاس بها شدة الدوافع لدى الأفراد . و نظر إلى الحاجات على أنها تكوينات افتراضية تتوسط بين الإثارة و السلوك . وللحاجات مكون توجيهي، بمعنى أن مختلف الحاجات تمارس تأثيرات مختلفة على السلوك، ويمكن تمييزها عن بعضها البعض، والحاجات مكونة تنبيهية، بمعنى أن تنشيط حاجة معينة يمكن أن يحرك سلوكا هادفا .

وهكذا، تنظر النظريات المعرفية في الدافعية إلى أن محددات السلوك المدفوع تتمثل

في:

(1) إدراك القوة التي تكون عليها الحاجات النفسية.

(2) توقع الحصول على الهدف.

(3) قيمة الهدف المطلوب .

7.10. نظريات العزو : Attribution.

7.10.1. نظرية فريتز هيدر :

هيدر F.Heider المؤسس لنظرية العزو Attribution Theory . ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية . فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال له بعنوان " السببية الظاهرية " Causality Phenomenal " سنة 1944 . ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه " سيكولوجية العلاقات بين الأفراد The Psychology of interpersonal عام 1985 . ويطلق على نظرية هيدر " علم النفس الشائع أو الساذج " The Psychology Heider Naive . كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأفراد . (نفس المرجع السابق: 112 - 113)

قال هيدر بمفهوم العزو من خلال كتابه " سيكولوجية العلاقات المتبادلة بين الأفراد " الذي اهتم فيه بشكل رئيسي بوصف صورة فينومينولوجية للأفراد عن أنفسهم و عن الآخرين . أي أنه قدم تحليلا وصفيا فينومينولوجيا للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي . وكان السؤال

الرئيسي من وجهة نظره لفهم السلوك الإنساني يدور حول سببية حدوثه. وافترض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة مثل: الضغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية والاجتماعية إلخ. حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطاً على الفرد كأنها توقفه أو تكبحه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرون. مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان: القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يبدو من المعادلة التالية :

$$\text{حدوث سلوك} = \text{د} (\text{قوى بيئية} + \text{قوى شخصية})$$

أي أن السلوك هو وظيفة لكل من القوى البيئية و القوى الشخصية. فحسب هذه المعادلة، تكون العلاقة بين القوى البيئية و القوى الشخصية إضافية أو جمعية. فإذا كانت أيًا من القوتين (البيئية أو الشخصية) قوية ، فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر. و حسب هيدر فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد ، أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم. فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط ؛ فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، ويقاومون قراراتها ، ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم . وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع. ويبين الشكل رقم (3) تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها هيدر .

(نفس المرجع السابق: 112-113)

7.10. 2. نظرية برنارد وينر :

و توضح هذه النظرية تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك والتنبؤ به في مجالات الانجاز، أي أن اعتقاداتنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعتنا . ويرى وينر Weiner أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي :

وجهة الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية، واستقرار العزو Stability of attributt، ويعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان مثل: ضعف القدرة أو صعوبة المهمة. (داليا عبد الخالق عثمان يوسف ، 2008: 68)

7.10. 3. نظرية أندي كوكلا :

يتمثل أحد الجوانب النظرية للتوجه الإنجازي، في الكيفية التي يفسر من خلالها الشخص أسباب ارتفاع أو انخفاض مستوى كفاءة أدائه لمهمة ما. فعندما ينجح الفرد، فقد يكون ذلك لأن المهمة كانت سهلة، أو لأنه ذو مهارة فائقة، أو لأنه بذل جهداً زائداً.

تختلف نظرية (أ. كوكلا 1972 Andy Kukla) عن نظرية إتكسون في تفسير الأداء الإنجازي ، حيث تساوى ناتج الدافع إلى الإنجاز بمفهوم القدرة المدركة . فعندما تدرك المهمة على أنها سهلة، فإن الذين يتميزون بارتفاع دافعهم الإنجازي (الذين يعتقدون أن قدراتهم عالية نسبياً) سيقروا في هذه الحالة أن ثمة جهداً بسيطاً يمكن بذله لضمان النجاح ، لكن من يتميزون بانخفاض ناتج دافعهم الإنجازي، (الذين لديهم تقدير متدني لقدراتهم) يتوقع منهم أن يبذلوا جهداً أكبر للنجاح. أما إذا كانت القدرة الحقيقية عند المجموعتين متكافئة، فإن منخفضي الدافع إلى الإنجاز، في حالة إدراك المهمة على أنها سهلة، سوف يؤدون أفضل من مرتفعي الدافع إلى الإنجاز. إن نظرية كوكلا، تنبأ بأن من يتميز بدافع إنجاز مرتفع، سوف يؤدي أفضل ممن يتميز بدافع إنجاز منخفض في حالة إدراك المهمة أنها صعبة، لكن يكون الأداء أسوأ لدى مرتفعي الإنجاز إذا أدركوا أن المهمة سهلة. (معمرية بشير، 2012 : 118)

وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس، وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد لديهم الدافعية العالية

للإنجاز لديهم، وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئاً عليهم، كما قد يجبرانه على الاستقلال المبكر جداً في الحياة كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والاستقلال متأخراً تماماً، ولا يعتبر الطرفان نموذجاً مثالياً لإنتاج دافعية إنجاز عالية . (قدوري خليفة، 2012 : 74 - 76)

8.10. نظرية التناظر المعرفي (الإدراكي) :

صاحب هذه النظرية هو الباحث الأمريكي فستنجر 1957 ، فهو يرى أن الفرد يتميز بنوع من التماسك الداخلي في عواطفه و أفكاره و تصوراتهم ومعتقداته وأن أفعاله تكون مجموعاً متوازناً ومتجانساً، وإذا اضطرب الفرد إلى أن يؤدي عملاً يتعارض مع نسق قيمه ومعتقداته - مما يترتب عليه تصدع التوافق بين عواطفه و بين تصوراتهم عن آراء الآخرين - تنشأ حالة التناظر المعرفي (الإدراكي) وتسبب اضطرابات نفسية للفرد .

وتلخص لاندري واترومبو (1976) هذه النظرية في ثلاثة أسس هي:

- 1- التناقض المعرفي (الإدراكي) يسبب للفرد ضغطاً نفسياً (قلق) .
- 2- الضغط يقلق الفرد.

3 - يسعى الفرد للتخفيف من الضغط. (عشوي مصطفى، 2010 : 221 - 223)

وعندما يشعر الفرد بالتناظر المعرفي فإن ذلك يدفعه إلى أن يخفض درجة التناظر أو يستبعده بهدف تحقيق الاتساق. ومن ثم يعد التناظر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأشخاص . (غباري ثائر أحمد، 2008 : 70)

9.10. نظريات المساواة و التوقع و تحديد الهدف:

تتعلق أفكار نظرية المساواة Equity theory بميل الفرد بمقارنة نفسه بغيره في المحيط الاجتماعي، ويحدث ذلك خاصة في مجال العمل بين الموظف وزميله أو زملائه أو بين أفراد المؤسسة أو المصنع من جهة وزملائه في مصنع أو مؤسسة أخرى، أو قد يحدث هذا بين الفرد ونفسه، حينما يساوي بين وضعه الآن و بين وضعه في وقت آخر.

وقد حاولت النظرية التي قدمها آدمز Adms عام 1963 كما يذكر جنج (1978) jung أن تفسير السلوك المترتب على هذا الميل، فإدراك الفرد لمدى المساواة يدفع الإنسان إلى سلوك ما يختلف باختلاف هذا الإدراك، فيذكر (جنج) أن العوامل المحددة لهذا الإدراك هي: العمر الزمني والجنس ومستوى المجهود في الأداء والتدريب .

عندما يدرك الفرد عدم المساواة السالب بينه وبين آخر يحدث له نوع من التنافر المسبب للتوتر الذي يدفع إلى استجابة ما.

عدم المساواة ← توتر ← دافعية ← استجابة

و الاستجابات المترتبة على عدم المساواة يحددها سكول (Scholl , 1999) في الآتي :

1- محاولة تعديل أو تغيير المدخلات :

✓ فإذا كان عدم المساواة سالبا، فقد تكون الاستجابة في اختزال المجهود أو الإتيان بعمل أو مهمة أكثر أهمية.

✓ وإذا كان عدم التعادل موجبا، فقد تكون الاستجابة في زيادة المجهود أو الأداء بكفاءة أكبر.

2- توجه معرفي خاص بالمدخلات و العائد :

✓ فإذا كان عدم المساواة سالبا، مال الإنسان إلى التقليل من شأن العمل المنوط به.

✓ وإذا كان عدم المساواة موجبا ، مال الإنسان إلى زيادة تحمل المسؤولية تجاه العمل أو المهمة .

✓ توجه معرفي نحو الآخرين، كأن يرى أهمية جديدة في مهام الآخرين مختلفة عن مهامه هو، ويسلم بعدم المساواة السالب.

✓ البحث عن محكات أخرى : كأن يستبدل المقارنة بينه وبين الشخص (أ) بالمقارنة بينه وبين الشخص (ب) ، بحثا عن تعليل مرض لعدم المساواة السالب ، أو قبولاً بعدم المساواة الموجب دون شعور بالذنب .

أما نظرية التوقع Expectancy theory فهي تعالج ما يترتب على توقعات الإنسان لنتائج سلوكه ، كعامل مهم و دافعي في توجه أو عدم توجه الإنسان للسلوك .
و قد قدم روم Wroom أفكار هذه النظرية عام 1964 كما يذكر جنج (Jung 1978)
حيث حددت النظرية ثلاث مكونات مهمة، هي :
1- الاحتمالات (توقع)، حيث يعتقد الفرد أن بذله للمجهود في المهمة يقوده إلى ناتج أفضل.

المجهود (E) ← أداء (P)

2- الارتباطات (إجراءات) ، حيث يعتقد الفرد أن أداء معين سوف يؤدي به إلى ناتج

معين .
المجهود (P) ← ناتج (o)

3- التقدير (المماثلة)، و يحدث عندما يدرك الفرد أنه بقدر مستوى العمل يكون الناتج، و هنا يكون قد حدثت المماثلة V Valence .

و النظرية الآتية تربط المكونات الثلاث للتوقع ، و تحدد مكانة و دور الدافعية في السلوك على النحو التالي :

$$\text{Motivation} = f E^n \longrightarrow (E-P)_i \times (p_o) \times v_i$$

حيث i = قيمة ثابتة

و في ضوء هذه المعادلة يمكن القول: أن الدافعية هي وظيفة (دالة) :

✓ إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين المجهود و مستوى الأداء المرغوب فيه .

✓ تناول الفرد لأداء معين حتى يؤدي إلى ناتج معين .

✓ إدراك الفرد للعلاقة بين مستوى الأداء والمنتج (المخرجات) .

أما نظرية تحديد الهدف Goal setting والتي خرج بها ميللر Miller وزملاؤه عام 1960 حيث يذكر كل من هيلجارد و أتكينسون (Hilgard & Atkinson 1967:152)
أن أفكار النظرية تدور حول تحديد الفرد للهدف باعتباره محددًا للأداء، فإذا كانت الأهداف المحددة متحدىة، ويمكن الوصول إليها، وتلقى قبولاً لدى الفرد، فإن ذلك يدفعه إلى مستوى

مرتفع من النشاط، بالمقارنة بالأهداف غير المتحدية أو العائمة، والتي تتعدى إمكانيات الفرد تلك التي لا تدفعه إلى نشاط فعال.

وترى النظرية أن هناك عوامل تتحكم في تحديد و ضبط الهدف، هي:

✓ التغذية المرتدة، و وجود مكافآت نتيجة التدرج في الأداء.

✓ كون الأهداف ديناميكية متحركة وليست أستايقية .

✓ الممارسة والخبرة و التدريب.

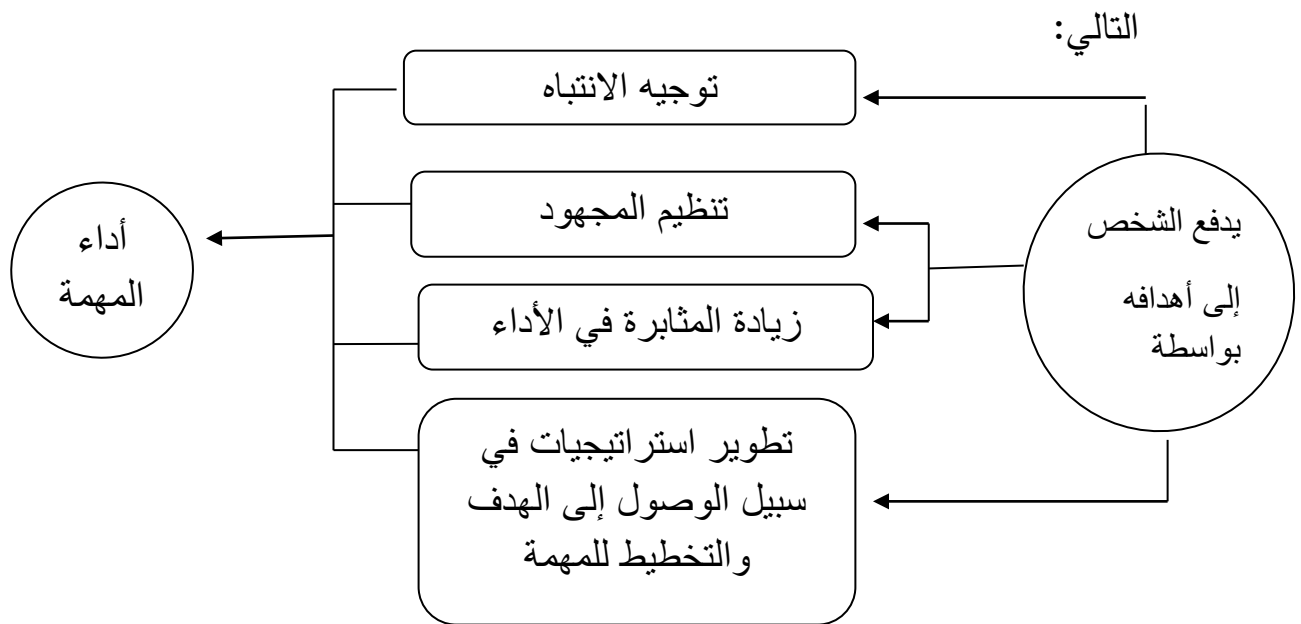
و تحدّد النظرية أنواع الأهداف وعلاقتها بالأداء على النحو التالي:

الأهداف الصعبة: تقود دائما إلى أداء ذي مستوى رفيع.

الأهداف السهلة: تقود إلى مجهود أقل وأداء بمستوى منخفض.

الأهداف المستحيلة: قد تتسبب في أداء ذي مستوى منخفض مصحوب بخبرة فشل.

ويصوغ دريز (1999) Drez دور الدافعية في إطار تحديد الهدف ، في الشكل



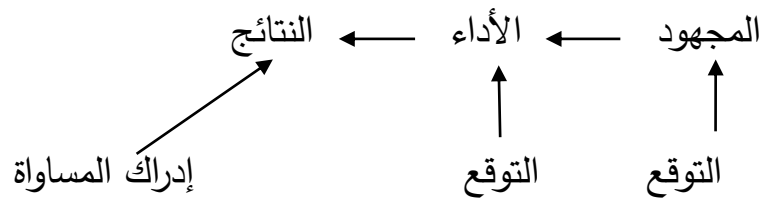
الشكل رقم (05) : يبين دور الدافعية في إطار تحديد الهدف (الفرماوي حمدي علي ، 2004 : 43)

وقد ظهرت المحاولات التي تهدف إلى إيجاد تفسير تكاملي بناء على أفكار النظريات الثلاث متمركزة حول الدافعية كعامل مشترك، ويمكن اشتقاق هذه المحاولات من كتابات كل

من (2001) Robbins و(1999) Drez و(1999) School، ذلك الأخير الذي ساق هذه النظرية التكاملية في تفسيره للسلوك التنظيمي، والذي خرج به في صورة أكثر تكاملية، تلك التي سنعرض لها في الجزء القادم عند الحديث عن منظور الحاجات الثلاث .
فقد تعرضت هذه الكتابات إلى التفسير التكاملي كما يبدو في الأفكار الآتية :
✓ الدافعية تمثل الوظيفة لتفاعل التوقع مع المساواة.

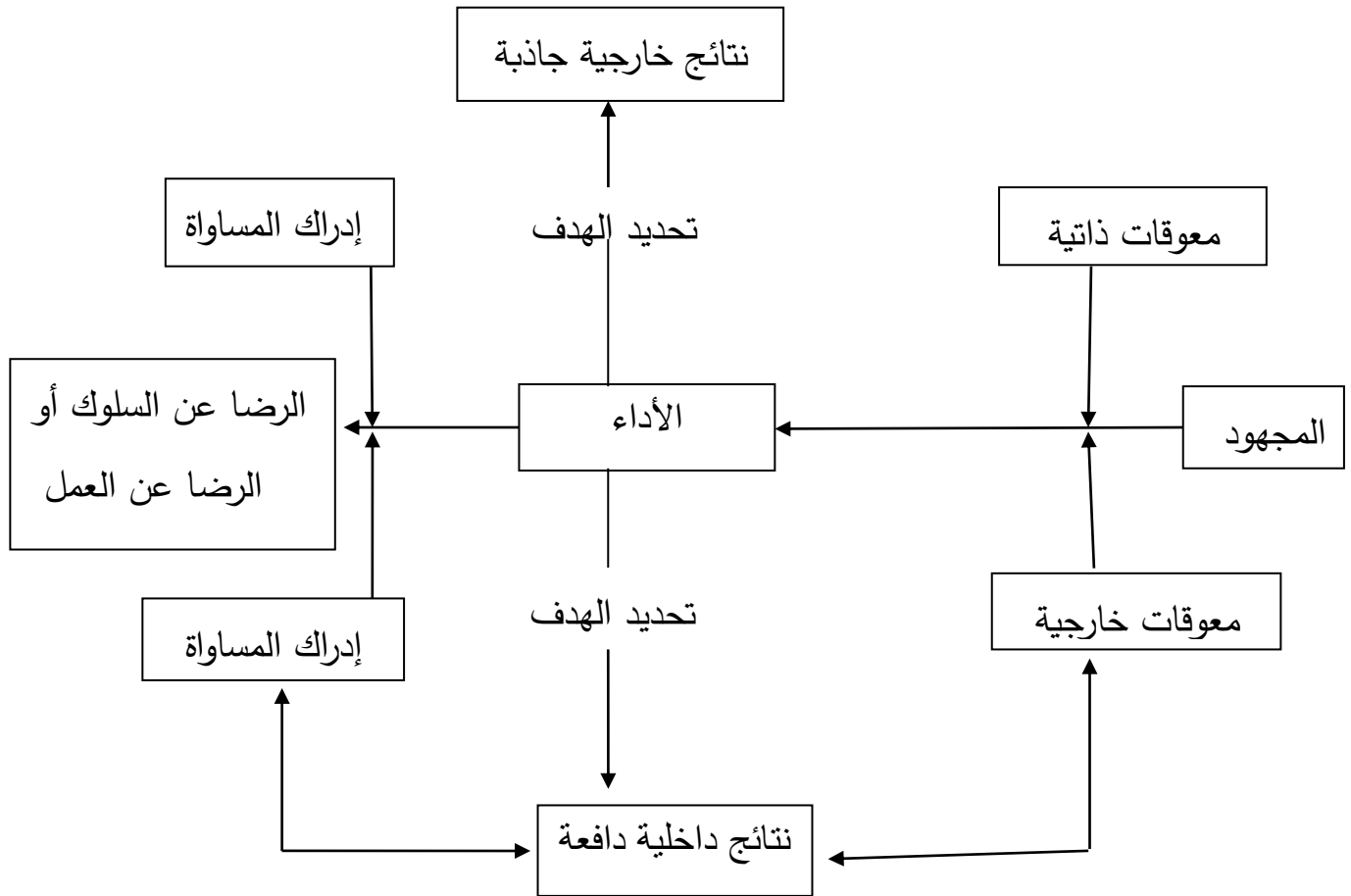
$$\text{الدافعية} = \text{التوقع} \times \text{المساواة}$$

✓ و تبين المعادلة الآتية موقع التوقع والمساواة من السلوك:



أما بالنسبة للمجهود و كذلك الأداء، فإن هناك كثيرا من المعوقات التي قد تحول دون تناسق المجهود مع الأداء، وهذه المعوقات قد تعود إلى الشخص ذاته مثل : مستوى المهارة و القدرة، والاستبصار بها، ومستوى خبرته بالمهام أو المشكلة، ومدى توقعه لكل من المجهود والأداء .

وهناك معوقات خارجية تعود إلى نواح تنظيمية أو الموقف بصفة عامة، مثل صراع الدور في العمل، وتصميم المؤسسة أو مكان العمل ومستوى التدريب وصعوبة المهمة، حيث إن كلا النوعين من المعوقات يسبب صداما بينه وبين مجهود الشخص، ذلك الذي يؤثر على الأداء ومن على النتائج تأثيرا سلبا .



شكل رقم (06)

يبين تكامل التفسير في إطار نظريات التوقع - المساواة - تحديد الهدف (حمدي علي الفرماوي، 2004: 45)

11. أساليب تنمية دافعية الإنجاز:

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز يلاحظ أنها تنقسم إلى محورين أساسيين :

المحور الأول: وكان موضع اهتمامه تعريف دافعية الإنجاز وقياسها ودراسة العلاقة بينها وبين عدد كبير من المتغيرات الأخرى سواء كانت متغيرات عقلية، أو شخصية، أو اجتماعية و قد تم عرض نماذج لهذه الدراسات الارتباطية .

المحور الثاني: وكان موضع اهتمامه تنمية دافعية الإنجاز حيث تمت الاستفادة من نتائج

دراسات المحور الأول في تنمية هذا الدافع .

ويمكن عرض أوجه هذه الاستفادة فيما يلي:

1- إن دافع الإنجاز هو زملة من الأفكار والمشاعر والسلوك مرتبطة بالسعي نحو التفوق والامتياز، وهذا يعني أن هناك خصائص في التفكير والمشاعر والسلوك تميز ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة عن غيرهم من الأفراد و بناء عليه فإن برامج تنمية هذا الدافع تنصب حول إكساب الأفراد لتلك الخصائص وتدريبهم على أن يفكروا ويشعروا ويسلكوا مثل الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة .

2- من مقاييس دافعية الإنجاز اختبار تفهم الموضوع TAT ويستخدم أيضا في التدريب على تنمية التفكير الإنجازي بأكثر من أسلوب حيث يمكن تصحيح القصص على ضوء الأفكار الإنجازية، أو التدريب على كتابة قصص تتضمن عناصر الخطة الإنجازية كاملة أو بعضا منها.

3- إن الألعاب تستخدم في قياس دافعية الإنجاز. كذلك تستخدم في تنمية السلوك الإنجازي وبخاصة سلوك المخاطرة المحسوبة، وبعض عناصر التفكير الإنجازي مثل التنافس مع الذات. والتنافس مع الآخرين ومن الدراسات التي استخدمت هذه التقنية. (الشولر و تابور AlSchler & Tabor، 1970 ، صفاء الأعسر 1989)

4- إن نتائج الدراسات التي أوضحت طبيعة العلاقات التفاعلية بين الوالدين والأبناء في علاقتها بمستوى دافع الإنجاز لدى الأبناء قد أستفيد منها في تنمية هذا الدافع حيث يجب أن تكون طبيعة العلاقات التفاعلية بين المدرب والمشاركين من طبيعة العلاقات بين الوالدين والأبناء .

5- أجمعت الدراسات التي تناولت تصنيف دافع الإنجاز على أنه دافع اجتماعي يحدد التعلم مستوى ما من مستوياته.

ومن ثم فتوجد علاقة ارتباطية بين دافع الإنجاز وبعض المتغيرات الاجتماعية مثل تدريب الوالدين للأبناء على الإستقلال، طلب مستويات أعلى في الأداء، توقع تحقيق أهداف عالية (تتحدى إمكانات الفرد) ويمكن استنتاج:

1- أنه ما دام هذا الدافع متعلما، فيمكن إكسابه للأفراد بطرق مختلفة.

2- أن المناخ الاجتماعي بمتغيراته المختلفة والتي أظهرت نتائج الدراسات الارتباطية علاقتها بارتفاع دافع الإنجاز يمكن أن تكون مدخلا من مدخلات تنمية الدافع.

3- وتشير نتائج الدراسات التجريبية إلى وجود تغير دال ليس فقط في دافعية الإنجاز ولكن في متغيرات أخرى تتعدّل بفعل انتقال أثر التدريب، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى تغيرات في النواحي الفكرية والسلوكية للمشاركين وهذه التغيرات انعكست بالتالي على أدائهم في مجالات حياتهم اليومية.

ونخلص مما تم عرضه من آراء الباحثين في الشخصية من أدلة لبعض فروع العلم في مجالات مختلفة، ومن نتائج الدراسات التنموية - والتي استهدفت زيادة مستوى المتغيرات الإيجابية في الشخصية - إلى نقطتين مهمتين:

1- إمكانية تغير بعض جوانب الشخصية و بالتالي دافعية الإنجاز كمتغير دينامي في الشخصية .

2- يمكن تنمية دافعية الإنجاز من خلال التركيز على مدخلين أساسيين هما :

المدخل البيئي : و الذي يساعد على تهيئة مناخ مناسب لتنمية دافعية الإنجاز لدى الفرد و يدفعه إلى كثير من جوانب النشاط كالتفوق و المنافسة .

المدخل الفردي : يهتم بتقديم برامج مكثفة تساعد على تعلّم الشبكة الإنجازية المرتبطة و التدريب عليها لدى الأفراد .

أولا : المدخل البيئي في تنمية دافعية الانجاز (مدخل دي شارب):

الذي يتمثل في مجتمع الأسرة و الذي يعتبر الأساس في تنشئة الطفل ثم يأتي مجتمع المدرسة وثقافة المجتمع بصفة عامة. وتعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، كما أن طبيعة العلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء يمكن أن تهيئ مناخا مواتيا أو غير موات لنمو دافعية الانجاز.

وقد أشار ماكلياند (1972) إلى أن تهيئة مناخ متعمد وما يتولد عنه من مناخ أسري لنمو دافعية الانجاز يستغرق وقتا طويلا. وبالتالي لن تظهر آثاره أو نتائجه إلا بعد

مرور فترة من الزمن باعتبار أن ثقافة أي مجتمع تتكون خلال فترة زمنية طويلة ، لذلك اتجهت كثير من الدراسات إلى تهيئة أجواء أخرى يمكن تناولها بالتجريب ومن الدراسات في هذا الصدد ما قام به دي شارب (1976) وقد قام فيه بتهيئة مناخ يشجع التفكير والسلوك الانجازي يعيش فيه التلاميذ داخل فصول المدرسة عن طريق إعادة تنظيم الفصل المدرسي وذلك بتكييف المقررات الدراسية بحيث يسمح للتلاميذ أن يحددوا أهدافا معتدلة بعد دراسة أوجه الضعف والقوة لديهم ، ومن ثم رسم خطط واقعية لتحقيق هذه الأهداف ويقوم التلميذ بمحاولات لتحقيق هذه الهدف، ويدرك باستمرار مدى تقدمه نحو هدفه أو ابتعاده عنه في كل مرحلة من مراحل العمل، وتحمله لمسؤولية الفشل في عدم إصابة الهدف أو في عدم إصابة الهدف أو في بلوغ الهدف وإحساسه بما يترتب على كلتا الحالتين من مشاعر سواء كانت مشاعر فشل أو مشاعر نجاح .

وعلى الرغم من أن دي شارب (1976) استهدف من وراء تهيئة هذا المناخ تنمية الشخص المتصف بالآصاله (الشخص الأصل Origin) وهي ذاتها خصائص الشخص ذي دافعية الانجاز العالية في مقابل خصائص (الشخص الدمية Pawn) وهي نفس خصائص الشخص ذو دافعية الانجاز المنخفضة. ويمكن تلخيص الإجراءات التي قام بها دي شارب لتنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ في خطوتين أساسيتين :

1- تنظيم برنامج مكثف يهدف إلى إكساب المدرسين التفكير والسلوك الإنجازي وتدريبهم عليه .

2- قيام كل من المدربين المسؤولين عن البرنامج و المدرسين بتكييف مقرر أو أكثر من المقررات التي يدرسها التلاميذ تبعا للخبرة الإنجازية ثم يتولى هؤلاء المدرسون تقديمها داخل فصولهم على مدى زمن طويل يستمر في بعض الأحيان على العام كله ولمدة أربع سنوات حيث كانت العينة في الصف الخامس واستمر معها البرنامج حتى نهاية الصف الخامس (دراسة تتبعية) . وكان محور اهتمام برامج التدريب سواء المقدمة للمدرسين أو التلاميذ أربعة مفاهيم أساسية هي :

أ - تنمية مفهوم الذات .

ب - تنمية دافعية الإنجاز .

ج - صياغة الهدف الدافعي .

د - سلوك الشخص الأصل Origin.

وتشير نتائج الدراسات التجريبية في هذا المنحى إلى أن المناخ الذي يهيئه المدرس والذي يتسم بتشجيع التلاميذ، وتقديم المقررات الدراسية بهذا الأسلوب قد أدى إلى تحسن ملحوظ ليس فقط في التحصيل الدراسي للتلاميذ وبخاصة في مواد الكيمياء والحساب، بل أيضا في السلوك المدرسي بصفة عامة .

ثانيا : المدخل الفردي في تنمية دافعية الإنجاز :

يهدف هذا المدخل إلى تنمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد، وذلك بالتدريب المكثف لأفراد المجموعة التجريبية على السلوك والتفكير الإنجازي عن طريق إعداد البرامج المكثفة في فترة زمنية محددة . وقد أعد كثير من الباحثين دراسات تناولوا فيها برامج لتنمية دافعية الإنجاز و تعتبر دراسة بيورس Burris (1958) أول دراسة تتناول برنامجا مكثفا لزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة و قد اقتصر في برنامجه على تعلم التفكير الإنجازي . أما كولب Kolb (1965) فقد استفاد من نتائج الدراسات في مجال دافعية الإنجاز و من مجالات أخرى كالتعلم ونظرياته، والعلاج النفسي و فنياته وذلك في إعداد برنامج استهدف إكساب مفوضيه زملة الخصائص الفكرية والانفعالية والسلوكية المميزة لذوي دافعية الإنجاز العالية مستعينا بألعاب Business games السلوك الإنجازي والتدريب على تصحيح اختبار البصيرة لفرنش وذلك لتنمية التفكير الإنجازي .

أما جونسون وماكلياند Johnson & McClelland (1984) فقد عرضا الأفكار الرئيسية لبرامج دافعية الإنجاز في أحد الكتيبات والذي يبدأ بمقدمة عرض فيها مجموعة من الأسئلة حول الكتيب، مثل ما الهدف من كتيب " تعلم كيف تتجز "

حيث تمثل الهدف الأساسي في زيادة دافعية الإنجاز لدى الدارسين وتدريبهم على المهارات التي يحتاجون إليها لكي يصبحوا منجزين. هذا الكتيب يكسب الدارسين خصائص المنجزين بما يساعدهم على وضع أنفسهم في وضع مقارنة بين هؤلاء المنجزين وبين أنفسهم مما يجعلهم على بصيرة بذواتهم ويجعلهم يسعون نحو الأفضل دائماً. وهذا الكتيب يعلم الدارسين كيف يضعون هدفاً ثم يسعون لتحقيقه ويساعدهم على تنمية القدرة على التفكير والتنظيم . (أبو شقة سعدة أحمد إبراهيم ، 2007 : 62 - 70)

✓ تنمية دافعية الإنجاز من وجهة نظر الشولر AlSchuler :

يتفق الكثير ممن اهتموا بتنمية الجوانب الايجابية في الشخصية و منها دافعية الانجاز مع " ماكلياند " في المحاور الرئيسية للبرنامج سواء في الأساس النظري أو في محتوى البرنامج، و من الأسس التي قدمها الشولر Alshuler (1973) في بناء برامج تنمية دافعية الانجاز :

- 1- ركز انتباه المشارك على ما يجري هنا و الآن .
- 2- قدم خبرة مكثفة ومتكاملة لتفكير وانفعال وسلوك جديد .
- 3- ساعد المشاركين على تحليل تلك الخبرة واستخلاص مفاهيم واضحة منها .
- 4- ساعد المشاركين على أن يربطوا بين تلك الخبرة و بين قيمهم و أهدافهم و صورة الذات لديهم و مطالب واقعهم.
- 5- ثبت تلك الأفكار والمشاعر والسلوك الجديد بالتدريب عليها وممارسة الخبرة عملياً.
- 6- بعد تمثل المشاركين تلك الخبرة فإنها ستدخل في نسيج أفكارهم ومشاعرهم و سلوكهم أي تصبح جزءاً من شخصياتهم.

ويشير " الشولر " إلى أن هذه الخطوات ليست مقدسة وجامدة، بل يمكن الاختلاف حولها أو الإضافة إليها حسب طبيعة المشاركين. وتؤكد صفاء الأعسر (1989) على أنه ليس بالضرورة الالتزام بها حرفياً في تتابع معين فكل برنامج له أهدافه وظروفه الخاصة والتي يجب أن تكون محورا لتصميمه. (أبو شقة سعدة، 2007 : 77 - 78)

12. أهمية الدافعية للإنجاز :

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد مميزات الفكر السيكلوجي المعاصر ، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة، وبما أنه يوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعليم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، بأن هناك اتجاهًا متزايدًا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز .

ونجد أن العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية، ولكن ما تملكه من دافعية للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع، وقد تجسدت مكانة دافعية الإنجاز في حياتنا فيما خلص إليه ماكلياند (McClelland ، 1961) من دراسته "The achieving Society" إلى ارتباط دافعية الإنجاز العالية بالنمو الاقتصادي والازدهار الحضاري لدى مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة ، كما تعد الدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع، كما أكد ماكلياند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن النامية يكمن في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز، ولهذا فهي تتجه دائما و بسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي والصناعي، بينما تعول المجتمعات الأقل نموا على دوافع القوة والانتماء، ولهذا فهي تبعد دائما عن التطور (McClelland ، 1961)

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت ولا زالت تهتم بتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائها، فإن من الثابت أن الدول النامية تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام، ففي الوقت الذي تسعى فيه الدول المتقدمة للاحتفاظ بمواقع التقدم والصدارة ، فإن الدول النامية يجب عليها أن تضاعف من سرعة نموها لتضييق الهوة القائمة بين مجتمعاتها ومجتمعات العالم المتقدم ولهذا يجب أن تهتم الدول النامية ببحث سبل تنمية ما لدى أبنائها من قدرات وإمكانات

إنجازية لتهيء لنفسها سبل التطور للوصول إلى الواقع الذي نتطلع إليه .(هبة الله محمد الحسن سالم و آخرون ، 2012: 3)

13.العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية الإنجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي كالتالي :

أ.التحدي البيئي:

يذهب ماكلياند إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة الأفراد و استثارتهم لحثهم على الإنجاز ، و يذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصة الدافعية العالية و النشطة إلى الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعبس الاجتماعي، حيث أنهم في تلك الحالة يلجأون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم، وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى ماكلياند على المستوى الأولي لدافعية الإنجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع وتبعا لهذا الغرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة، وذلك إذا ظلت دافعية الإنجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلا تكون الاستجابة قوية جدا بينما إذا كان التحدي البيئي كبيرا جدا أو صغيرا جدا فإن الاستجابة تكون أقل بعض الشيء، وذلك على نحو ما ذهب إليه المؤرخ الأنجليزي أرنولد توينبي.

وبهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملا أساسيا للتأثير في درجة دافعية الإنجاز التي يستثيرها التحدي، غير أن فاعليتها تتأثر كثيرا بالمستويات الأولية لدافعية الإنجاز، إذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي فالفرق في الاستجابة هنا سبب المستوى الأول لدافعية الإنجاز عند كل جماعة .

ب. القيم الدينية للوالدين :

من المعروف أن أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها آرائهم الدينية، وبالتالي فإنها أي قيم الوالدين تمارس تأثيراً غير مباشراً على مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء .

ج. الأسرة :

تتخذ الأسرة أشكالاً متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكون الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائباً عن الأسرة و يعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيراً في الإنجاز .

وقد تأكد هذا التفسير في الدراسات العديدة التي أجراها ماكلياند في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم ، حيث أن الأبناء يكونون ذوي دافعية منخفضة للإنجاز إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما، غير أنه باختلاف جاءت نتائج دراسات ماكلياند عكسية، حيث أوضحت دراساته عن المجتمع التركي أن أبناء الأسرة التركية يتسمون بالتسلط والجمود في تنشئة أبائهم، حيث لا تنمو لدى الطفل دافعية عالية للإنجاز، لأن والده المتسلط يتسبب في جعله معتمداً على نفسه للغاية ، و ينمي أبعاد الطفل في تركيا عن تأثير والديه في دافعيته للإنجاز ما دام الفصل بينهما لا ينمو مبكراً لدرجة جعله يتمسك كثيراً بأمه و قد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دوراً هاماً في تحديد مستوى دافعيته للإنجاز، بحيث يمكن القول أن للطفل الأكبر في الأسرة دافعيته عالية للإنجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئاه ويوجهاه لمستويات عالية ، كما يمكنهما أن يولياه اهتماماً ورعاية أكثر، وأن يكون أكثر حناناً وعطفاً مع طفل واحد عنه مع أطفال عديدين .

د. أساليب تنشئة الطفل :

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز علماً أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها

لديه، و بذلك تعد دافعية الانجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية .وعن أثر أساليب التنشئة الأسرية على دافعية الانجاز لدى الأبناء يوضح ماكلياند 1953 المضمون الذي توصل إليه بقوله: أن البيانات التي حصلنا عليها تؤدي بقوة الغرض الذي مؤداه أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر، حيث يكون هناك تركيز على تركيز الاستقلال عند الطفل، وعلى النقيض من ذلك ترتبط الدافعية المنجزة بالمنخفضة بالأساليب التي تعود الطفل الاعتماد على والديه.

وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس، وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد لديهم الدافعية العالية للإنجاز لديهم، وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنز الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئاً عليهم، كما قد يجبرانه على الاستقلال المبكر جدا في الحياة كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والاستقلال متأخرا تماما، ولا يعتبر الطرفان نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية انجاز عالية . (قدوري خليفة ، 2012 : 74 - 76)

14. قياس الدافعية للإنجاز :

توجد هناك عدة أساليب و طرق استخدمت في قياس دافعية الإنجاز نذكر منها إختبارات التقرير الذاتي، الإختبارات الإسقاطية والنصف إسقاطية، الإختبارات الموضوعية وقد استخدمت الكثير من البحوث إختبارات التقرير الذاتي رغم أن هذه الأخيرة تعتبر غير موضوعية ولا تأخذ في الحسبان العناصر غير معرفية في الشخصية والتي يمكن قياسها بالمقاييس الإسقاطية والنصف إسقاطية .

14-1/ مقاييس التقرير الذاتي :

قام سميث (1973) بتصميم استبيان لقياس الدافع للإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأولية من (103 سؤالا) وانتقى فيها عشرة عبارات أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من صدق وثبات الإستبيان

بأكثر من طريقة و حصل على نتائج مرضية كما قام كل من " ريشارد " و " كسيدي " Richard and Cassidy (1989) ، بتصميم استبيان لقياس دافعية الإنجاز لدى الكبار وكان هذا الاستبيان يتكون من (102) بنداً اختار منها :
(49 بنداً) لاستخدامها في تقنية " التحليل العاملي "، وقدم بيانات واضحة عن صدق وثبات هذه الأداة .

وقام " هيرمنس " (1970 Hearmans) بتصميم اختبار الدافع للإنجاز حيث تكون الإختبار من (29 عبارة) متعددة الإختبار .

وعلى الرغم مما توصلت إليه أساليب التعزيز الذاتي في قياس الدافعية للإنجاز، إلا أنها انطوت على جملة من النقائص والسلبيات ارتبطت خاصة بمدى صدق المفحوص عند إجابته، كونها صممت بطريقة يدرك من خلالها الغرض منها، وبالتالي تتأثر إجاباته بهذا الإدراك، على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعتمد على التدايعات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها، وبالتالي قد لا يستخدم ميكانزمات بصورة غير واضحة .
(ميروح عبد الوهاب ، 2011 : 87 - 88)

14-2/ المقاييس الإسقاطية :

تقيس الإختبارات الإسقاطية الشخصية بطريق غير مباشرة، ففي الإختبار الإسقاطي لا يمتحن الشخص مباشرة بالسؤال عن حالته، بل يطلب منه أن يستجيب للمثير مما يتراءى له من أفكار ومشاعر، وما يدركه في هذا المثير. ولذلك، فهو يكشف في استجاباته عن غير قصد عن بعض نفسه .

تهدف الإختبارات الإسقاطية إلى الكشف عن دوافع الفرد ورغباته وحاجاته وصراعاته باستعمال مثيرات غير مشكلة (غير محددة البناء)، وغامضة إلى حد ما ويقوم الفرد بالإستجابة لها وتفسيرها وتأويلها .

ومثل قياس الدافع إلى الإنجاز تحدياً، ففي الثلاثينات من القرن العشرين، أبدع موراي الطريقة الإسقاطية. حيث افترض أن الحاجات والدوافع الإجتماعية، قد تنعكس بدقة في

تفكير الأفراد، حين لا يكونون مضطرين إلى التفكير في شيء، بصورة خاصة وصمم اختبار تفهم الموضوع ووصفه بأنه يستند إلى حقيقة واضحة، وهو أنه عندما يقوم الشخص بتفسير موقف إجتماعي غامض، فإنه يميل إلى أن يكشف شخصيته كما لو كان موضوعاً يوليه اهتماماً خاصاً. ولكن كيف يتم تحديد تلك الأفكار التي ترد كل يوم في عقول الأشخاص؟ يعرض الفاحص على المفحوص سلسلة من الصور، تتوفر على وقائع درامية من نوع ما وتنص التعليمات على أن يقوم المفحوص برواية قصة عن كل صورة، والتي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة. ومن المتوقع عند القيام بأداء هذه المهمة أن يكون المفحوص مرغماً ذاتياً على إسقاط بعض تخیلاته عبر وقائع القصة، وأن يكشف عن ميوله الأكثر شيوعاً.

ويروي المفحوص القصة المطلوبة مسترشداً بالأسئلة التالية:

(1) ما الذي يحدث في هذه الصورة ؟

(2) ما الذي أدى إلى هذا التوقف ؟

(3) ما موضوع التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

(4) ماذا سيحدث بعد ذلك ؟ وما الذي يجب عمله ؟

واعتقد موراي أن الأفراد يؤلفون القصص يسقطون Project حاجاتهم، ومخاوفهم وآمالهم، وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، وبناء على ذلك يعتبر اختبار موراي الاسقاطي، اختبار تفهم الموضوع، طريقة لقياس الدوافع الإجتماعية.

إن المجال الشائع لإختبار تفهم الموضوع، هو موافق التشخيص العيادي، من أجل رسم خطة أفضل للعلاج النفسي، ولكن صوراً تجريبية تم وضعها من أجل قياس خصائص معينة لدى الناس. وأحسن مثال معروف، هو بحث قام به ماكلياند وزملاءه 1953 لتعديل اختبار تفهم الموضوع من أجل استعماله لقياس الدافع إلى الإنجاز. فقاموا بإعداد أربع صور، تم اشتقاق البعض منها من اختبار تفهم الموضوع، أما البعض الآخر فصممه ماكلياند.

ويعتقد ماكلياند، أن أفضل طريقة لقياس الدافع إلى الإنجاز، هي استعمال اختبار تفهم الموضوع ، فبعد تقديم بعض صور هذا الاختبار إلى المفحوصين، يتم تسجيل القصص التي يؤلفونها حول هذه الصور. وتحلل هذه القصص، بإحصاء تكرار الموضوعات الواردة فيها، والتي تتصل " بمحاولة النجاح من ناحية معايير الامتياز " ويصبح عدد هذه التكرارات هو الدرجة الخام للدافع إلى الإنجاز. وعلى الرغم من أن هذا الاختبار ليس مثاليا من الناحية الفنية ، إلا أنه أدى إلى توليد الكثير من الأبحاث المتصلة به، إضافة إلى سلسلة من أدوات القياس البديلة. ويقول ماكلياند، إن أسلوبه يقيس الدرجة التي يحاول بها الشخص النجاح من أجل الشعور بإنجاز شيء، وإن الذين يسعون بجهد إلى النجاح، لأنهم يريدون أن ينجحوا، يمكن تمييزهم، هؤلاء الذين ينجحون من أجل المال فقط، أو الحصول على المكانة والإعتراف .

وفي الاختبار سالف الذكر، الذي أعده ماكلياند وزملاؤه ، تعرض كل صورة من الصور الأربع على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين. ثم يطلب منه كتابة قصة تكون بمثابة إجابة على الأسئلة الأربعة سألها الذكر. ويعطى المفحوص أربع دقائق لإستكمال القصة. ويرتبط الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي. وتحليل القصص، وفق معايير معينة وضعها ماكلياند، للتعرف على ما يمكن أن يشير في هذه القصص إلى الدافع إلى الإنجاز.

ويذكر ماكلياند وآخرون 1953 ، أن إجراءات تقدير التخيلات الإنجازية تنقسم إلى عمليتين أساسيتين ، وفقا للمحتوى النوعي الذي يقرره الفاحصون في دليل التقدير الخاص بالاختبار؛ فمن ناحية، يجب على الفاحص أن يقرر ما إذا كانت القصة تحتوي على تخيلات ذات طبيعة إنجازية، وكأمثلة على ذلك، أن تتضمن القصة إبداعات واهتمامات إنجازية بعيدة المدى، مثل الرغبة في التفوق والنجاح. ومن ناحية أخرى إذا كانت القصة تحتوي على هذه التخيلات، فإنها تحصل على درجة +1 . وتوجد عشرة فئات نوعية أخرى تمثل أنماط التخيلات ذات المحتوى الإنجازي، وتتضمن هذه الفئات الفرعية، مثلا، تعبيرات

عن النزوع نحو الأنشطة الأدائية وتوقعات ومخاوف مرتبطة بالهدف وتحصل كل فئة فرعية تتضمنها القصة على +1 . ولهذا، فإن أية قصة يمكن أن تحصل على درجة كلية هي : +11 . وإذا لم يكشف مضمون القصة على أية تخيلات إنجازية أساسية، على الباحث أن يتوقف عن تصحيحها.

وفي إحدى الدراسات وضعوا مجموعة من الصور التي من المحتمل أن تثير موضوعات لقصص ترتبط بالإنجاز. ويختبر المفحوصين بعد تعريضهم لموقف تجريبي صمم لإحداث دوافع إلى الإنجاز. وذلك بعد موقف آخر صمم باعتباره محايدا. وفي الموقف المثير للإنجاز ، تقدم بعض الاختبارات في جو يتسم بالجدية مع إعطاء تعليمات بأن أداء المفحوصين سوف يكشف عن ذكائهم وقدراتهم على الزعامة، وقدراتهم على الإدارة. ثم بعد ذلك يكتب المفحوصون قصصا من الصور التي وضعت لتناسب موضوعات الإنجاز. ويتبع نفس الأسلوب بالنسبة للموقف المحايد و الذي يكون الجو فيه استرخائيا وغير تقييمي. ويفسر الفرق على أساس الاستثارة الأكبر للدافع إلى الإنجاز وفي الموقف المثير للإنجاز.

14-3/ المقاييس الموضوعية :

قام باحثون باعداد استبيانات لقياس الدافع إلى الإنجاز موضوعيا ، بعضها تم إعداده للأطفال مثل : استبيان أرجول، روبنسون 1968 Argule & Robinson واستبيان برنارد وينر، أندي كوكلا 1970 B. Weiner & A. Kukla واستبيانات أخرى تم إعدادها للراشدين مثل : استبيان مهربان للميل إلى الإنجاز 1968 Mehrabian. واستبيان رتشارد لن 1969 R. Lynn واستبيان هرمانز 1970 H. Hermans واستبيان سميث 1973 J. Smith واستبيان الدافع إلى الإنجاز، إعداد : محمود عبد القادر محمد 1977 . واستبيان الدافع إلى الإنجاز، إعداد : نظام سبع النابلسي 1993 واستفتاء الدافع إلى الإنجاز، إعداد عبد اللطيف محمد خليفة 2006.(معمرية بشير، 2012

(304-287:

14-4/ المقاييس الأدائية :

قام بعض الباحثين بتصميم بعض الألعاب كمواقف للكشف عن السلوك الإنجازي وعلى وجه الأخص سلوك المخاطرة المحسوبة الذي يعد أفضل وسيلة للكشف عن الجانب السلوكي الذي يعد أفضل وسيلة للكشف عن الجانب السلوكي لدافعية الإنجاز، فقد صمم " ماكلياند " لعبة رمي الطوق (Ring – Toss – Game) ولعبة عد البيض، والخيوط المتداخلة.

كما استخدم " كولب " (Klob ، 1965) في دراسته لدعم السلوك الإنجازي لدى التلاميذ، كما استخدم " الشولر " (Alschuller ، 1970)، لعبة الأورجامي، و لعبة الزهر.

وبالرغم من استخدام تلك الألعاب وغيرها في الكف المبكر للسلوك الإنجازي فإنها لم تعد تستخدم كأداة للقياس بل أصبح استخدامها تعليميا .

ويرى " حسين علي حسين " 1998 إن الانتقادات التي وجهت لأساليب الإسقاطية و أساليب التقرير الذاتي تثير عددا من التساؤلات التي لم يجب عليها، أو التي لم تفحص حتى الآن، ومن الواضح أن عددا من هذه العيوب ترجع إلى حقيقة أن الباحثين في مجال الحاجة إلى الإنجاز متمركزين حول ديناميات الشخصية، والدافعية أكثر من اهتمامهم بقياس الشخصية. (بوفاتح محمد، 2013 : 213)

خلاصة الفصل:

إن وعي الإنسان بدوافعه المتنوعة ، وإدراكه لأسسها ولوظائفها، يعينه في تحقيق أهداف معينة، وتزيد من جهوده وطاقته نحو تلك الأهداف، وتؤدي إلى تحسين الأداء ومن بين هذه الدوافع التي اهتم بها علماء النفس هي دافعية الإنجاز، وذلك لما لها من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية ومخرجات التعليم ومن أهمها هو تنمية دافعية التعلم والرفع من التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

من أجل ذلك تم تناول دافعية الإنجاز من عدة جوانب: تعاريفها وعلاقتها ببعض المفاهيم، وأبعادها ومؤشراتها وخصائص المتميزين بدافعية الإنجاز والنظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها وتنمية دافعية الإنجاز وقياس دافعية الإنجاز وهذا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل.

الباب الثاني

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع

الاجراءات الميدانية

للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
 - 2- حدود الدراسة
 - 3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
 - 4- أدوات جمع البيانات
 - 5- الدراسة الاستطلاعية
 - 6- إجراءات التطبيق
 - 7- الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

من أجل التوصل إلى النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة، فوضوح المنهج، وتجانس العينة، والاختيار المناسب لأداتا القياس بما في ذلك الصدق والثبات، واستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية، كل هذه الإجراءات تفيد في الحصول على نتائج ذات قيمة علمية.

1-منهج الدراسة :

تفرض طبيعة الدراسة وأهدافها و فروضها استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الإرتباطي و المقارن الذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة، والمنهج الوصفي هو " طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة ، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (شروخ صلاح

الدين ، 2013 : 147)

2-حدود الدراسة :

أ- الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة على (35) مدرسة من بين (69) مدرسة من مدارس مدينة الأغواط .

ب - الحدود الزمنية : أجريت الدراسة في السنة الدراسية 2016 / 2017 و تحدد المجال الزمني من شهر أفريل من سنة 2017 إلى غاية نهاية شهر جوان من سنة 2017.

ج- الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية العاملين في بعض مدارس مدينة الأغواط .

د - الحدود الآداتية : تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها و هي : استبيان الاتزان الانفعالي من إعداد حسين عبد الحميد عيسى واستبيان الدافعية للإنجاز من إعداد: عفاف وسطاني .

هـ- الحدود الموضوعية : يقتصر موضوع الدراسة الحالية على التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية وكذا الفروق حسب المتغيرين الديموغرافيين وهما : طبيعة التكوين والعمر .

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

3.1مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية والذين يبلغ تعدادهم (803) ويدرسون بجميع مدارس مدينة الأغواط والتي يبلغ تعدادها (69) مدرسة، ونظرا لصعوبة التعامل مع جميع المدارس والعدد الكبير للمعلمين، كان لزاما على الباحث أخذ عينة من هذا المجتمع بالطريقة العشوائية بحيث تكون ممثلة لهذا المجتمع .

3.2.عينة الدراسة :

اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية، و قد تمّ اختيارها اختيارا عشوائيا بسيطا، قوامها (360) معلما ومعلمة من بين (803) معلما ومعلمة وبنسبة مقدرة ب (44.83%) كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): يمثل عدد معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الأغواط

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة الجغرافية	عدد المعلمين
01	معمر بوخلخال	شمال مدينة الأغواط	14
02	تيتوش عبد القادر	"	6
03	شوشة البوطي	"	9
04	لطرش سليمان	"	13
05	دهينة أبوبكر	"	8
06	محمد دوة	"	6
07	أحمد بن سالم لعروسي	"	13
08	فشكار لخضر	جنوب مدينة الأغواط	12
09	قريبز محمد	"	9
10	حراث عبد القادر	"	11
11	الرق عيسى	"	9

12	العربي تبسي	"	6
13	أحمد أوباتي	"	6
14	دحمان علي	"	5
15	أحمد نويوة	شرق مدينة الأغواط	15
16	خميلي علي	غرب مدينة الأغواط	7
17	أحمد بن محمد النوار	غرب مدينة الأغواط	12
18	حي 8 ماي	"	17
19	أول نوفمبر 1954	"	12
20	الطيب رزوق	"	6
21	إبراهيم بن الطيب	"	14
22	محمد بوعامر	"	8
23	هلالبة عبد الرحمان	غرب شمال مدينة الأغواط	19
24	بوقنفودة العلمي	"	80
25	أحمد بن محمد النوار	"	12
26	بورنان عبد المالك	غرب جنوب مدينة الأغواط	9
27	5 جويلية 1962	وسط مدينة الأغواط	10
28	محمد رزوق	"	10
29	محبوبي الحاج	"	10
30	عويسي الطيب	"	7
31	الشايقة عبد القادر	"	6
32	أحمد التاوتي	"	13
33	حبيب شهرة	"	5
34	قلوزة محمد	"	8
35	أحمد شطة	"	9
	المجموع		360

3.3. خصائص اختيار العينة:

أثناء اختيار العينة قام الباحث بمراعاة بعض المبررات وهي :

- 1- أنه اقتصر على بعض المدارس الموجودة في مدينة الأغواط، ولم يتطرق لباقي المدارس الموجودة في البلديات الأخرى للولاية، وذلك تسهيلا لعمل الباحث .
 - 2- تمّ اختيار عينة من معلمي المرحلة الابتدائية اختيارا عشوائيا بسيطا بأسلوب القرعة وذلك بحكم أن الباحث يزاول مهنة التدريس ولديه خبرة مقدّرة بحوالي 23 سنة تدريس في التعليم الابتدائي ولديه معرفة بخصائص فئة معلمي المرحلة الابتدائية.
 - 3- راعى الباحث العدالة في تغطيته للمناطق الجغرافية لمدينة الأغواط أثناء اختياره للمدارس، وذلك مبين في الجدول رقم (01) .
 - 4 - تكونت عينة الدراسة ما يقارب نصف معلمي المرحلة الابتدائية أي (45.83 %) (360) معلما من بين (803) معلما، و لديهم شهادات مختلفة: شهادة التكوين في المعهد التكنولوجي ، وشهادة ليسانس، وشهادة ماستر، وشهادة البكالوريا.
 - 5 - خبرة معلمي المرحلة الابتدائية تتراوح من سنة إلى 30 سنة تدريس، أي أولئك المعلمين الذين توظفوا في التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية (2016/2015) و يزاولون مهنة التدريس إلى غاية إجراء الدراسة الميدانية.
- 4-أدوات جمع البيانات :

لغرض جمع البيانات، ولتحقيق الأهداف وللإجابة عن تساؤلات الدراسة اعتمد الباحث في دراسته الحالية على مقياسين وهما:

الأداة الأولى: مقياس الاتزان الانفعالي (من إعداد: حسين عبد الحميد عيسى)

الأداة الثانية : مقياس الدافعية للإنجاز (من إعداد : عفاف وسطاني)

4.1. مقياس الاتزان الانفعالي:

اعتمد الطالب الباحث لقياس الاتزان الانفعالي على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد: حسين عبد الحميد عيسى، والمكون من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: بعد المرونة الاجتماعية، وبعد السيطرة والتحكم، وبعد الثبات الانفعالي، وبعد التوجه نحو الحياة حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً) أعطيت الأوزان التالية: (1، 3، 2) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (29، 87) درجة والملحق رقم (5) يبين المقياس في صورته النهائية .

4.1.1. صدق المقياس: حسب صاحب المقياس (حسين عبد الحميد عيسى) قام صاحب

المقياس بتقنين فقرات المقياس وذلك للتأكد من صدقه كالتالي:

أولاً : صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك وضوح صياغاته اللغوية.

ثانياً : صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) شرطياً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه و ذلك باستخدام البرنامج (SPSS).

الجدول رقم (02)

يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول " السيطرة و التحكم " مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس الاتزان الانفعالي.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين	0.354	دالة عند 0.05
2	أعتقد أنني حاسم في اتخاذ القرارات	0.413	دالة عند 0.01
3	عندما أنفعل و أثور أعاني من التأثأة و التلعثم	0.455	دالة عند 0.01
4	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية	0.639	دالة عند 0.01
5	أفقد الثقة بسهولة في أي شخص	0.314	دالة عند 0.05
6	أستطيع التغلب على المصاعب مهما كانت	0.624	دالة عند 0.01
7	أفكر جيدا قبل القيام بأي عمل	0.582	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدول رقم (03)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني " المرونة الاجتماعية " مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس الاتزان الانفعالي .

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أتصرف بشكل طبيعي مع الغرباء	0.858	0.01
2	أتضايق من المناقشة و الجدل	0.414	0.01
3	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد	0.513	0.01
4	من السهل علي تقديم و تعريف أشخاص لآخرين	0.855	0.01
5	يمكنني التحدث في حشد من الناس بسهولة	0.612	0.01

6	أنا حساس جدا من سخرية و تهكم الآخرين	0.832	0.01
7	أستطيع العمل بنشاط في المواقف الضاغطة	0.351	0.05
8	يصعب علي تغيير آرائي و معتقداتي	0.817	0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدول رقم (04)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث " الثبات الانفعالي " مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس الاتزان الانفعالي .

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أعتقد أنني متقلب المزاج	0.529	0.01
2	من الصعب أن تؤثر انفعالاتي على قراراتي	0.327	0.05
3	أتماسك في المواقف الانفعالية الصعبة	0.383	0.01
4	لدي القدرة على إخفاء انفعالاتي أمام الآخرين	0.386	0.05
5	أثور بسهولة لأتفه الأسباب	0.656	0.01
6	أشعر أن بداخلي كثير من الصراعات	0.419	0.01
7	يراني الآخرون شخصية هادئة	0.420	0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) و عند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) و عند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدول رقم (5)

يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع " التوجه نحو الحياة " مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس الاتزان الانفعالي .

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أشك في كثير من الأفعال التي أقوم بها	0.718	0.01
2	أنظر للمستقبل بتقؤل	0.533	0.01
3	أنا راض عن حياتي و نفسي	0.618	0.01
4	أنظر عاد للجانب المشرق من الأمور	0.548	0.01
5	أشعر بالهدوء و الاطمئنان الداخلي	0.475	0.01
6	تنتابني حالات من النفور و اللامبالاة	0.596	0.01
7	أشعر بالاكئاب عند استيقاظي في الصباح	0.503	0.01

الجدولية عند درجة حرية (38) و عند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

الجدولية عند درجة حرية (38) و عند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

جدول رقم (06)

يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي .

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
1	السيطرة و التحكم	1- 5- 9- 13- 17- 21- 25	07
2	المرونة الاجتماعية	2- 6- 10- 14- 18- 22- 26- 29	08
3	الثبات الانفعالي	3- 7- 11- 15- 19- 23- 27	07
4	التوجه نحو الحياة	4- 8- 12- 16- 20- 24- 28	07
29	مجموع البنود		

الجدول رقم (7)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس و كذلك المقياس ككل قبل التعديل و معامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
السيطرة و التحكم	*7	0.759	0.822
المرونة الاجتماعية	8	0.696	0.820
الثبات الانفعالي	*7	0.488	0.502
التوجه نحو الحياة	*7	0.504	0.572
المجموع	*29	0.737	0.764

*استخدام معادلة جثمان لأن النصفين غير متساويين .

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.764) و هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة .

ثالثاً: طريقة ألفا كرونباخ :

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات و هي طريقة ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل و الجدول (14) يوضح ذلك :

الجدول رقم (8)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس و كذلك للمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
السيطرة و التحكم	7	0.824
المرونة الاجتماعية	8	0.754
الثبات الانفعالي	7	0.734
التوجه نحو الحياة	7	0.743
المجموع	29	0.884

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.884) و هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة .

4. 2. مقياس دافعية الإنجاز:

اعتمد الطالب الباحث لقياس الدافعية للإنجاز على مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد: عفاف وسطاني ،و المكون من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد و هي : بعد مستوى الطموح ،و بعد المثابرة ،وبعد الأداء،وبعد إدراك الزمن ، و بعد التنافس ،حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (دائما ، أحيانا ، أبدا) أعطيت الأوزان التالية : (1، 3، 2) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (32 ، 96) درجة .

4. 2. 1. حساب الصدق حسب صاحب المقياس (عفاف وسطاني):

جدول رقم (9)

يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
1	مستوى الطموح	1 - 6 - 8 - 11 - 23 - 25	06
2	المثابرة	2 - 10 - 12 - 19 - 24 - 31	07
3	الأداء	3 - 13 - 17 - 26 - 28 - 32	07
4	إدراك أهمية الزمن	4 - 14 - 22 - 29 - 30 - 7	06
5	التنافس	5 - 9 - 15 - 16 - 18 - 20	06
		مجموع البنود	32

أولاً: صدق المحتوى :

قامت صاحب المقياس (عفاف وسطاني) بعرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة و البالغ عددهم 05 أساتذة ليحددوا العبارات التي هي بحاجة إلى تعديل، ذلك حسب ما يرونه مناسباً، وبعد استعادة الإستبانة من الأساتذة ودراسة

ملاحظاتهم و تحليلها تم حذف الفقرات التي صدقها أقل من 0.60 وزيادة فقرات جديدة و تعديل أخرى و صدق المحتوى :

$$ص = \frac{2^{n-1}}{n}$$

ن 1 : يمثل عدد المحكمين الذين أشاروا أن البند غير صادق (لا يقيس)

ن 2 = يمثل عدد المحكمين الذين أشاروا أن البند صادق (يقيس)

ن: يمثل عدد المحكمين الذين وزع عليهم الاختبار .

و قدر صدق المحتوى ب : 0.78.

و كانت درجات العبارات كلها تتراوح بين (0.60 - 0.80) ، وبالتالي لم يتم حذف أي عبارة .

ثانيا: الصدق الذاتي :

اعتمد صاحب المقياس (عفاف وسطاني) في الدراسة على الصدق الذاتي الذي يشير إلى صدق الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس ، فالصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي و يقاس هذا الأخير بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار و بالتالي الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز .

$$0.9 = \sqrt{0.82}$$

$$0.89 = \sqrt{0.80}$$

4. 2. 2. الثبات:

قام صاحب المقياس (عفاف وسطاني) باستخدام طريقتين :

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: استخدم صاحب المقياس (عفاف وسطاني) هذه الطريقة لتتأكد من ثبات الأداة بتوزيع المقياس على عينة من الأساتذة بلغ عددهم 31 أستاذا وبعد 15 يوما من الإجراء الأول تم توزيع المقياس مرة ثانية على نفس العينة، وتجنبنا لأثر التعلم حرصت الباحثة على أن تكون شروط التطبيق في المرة الأولى والمرة الثانية متماثلة، وحسب

العلاقة بين التطبيقين باستعمال معادلة ارتباط بيرسون إذ بلغت قيمة معاملات الارتباط لكل بعد و الارتباط الكلي كما هو مبين في الجدول .

الجدول رقم : (10)

يمثل قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز .

المتغير	المجال	العينة	الأساتذة		
			عدد العبارات	معامل الارتباط الداخلي	معامل الاستقرار
الدافعية للانجاز	الطموح		06	0.84	0.81
	المثابرة		07	0.79	0.76
	الأداء		07	0.73	0.75
	إدراك الزمن		06	0.79	0.76
	التنافس		06	0.82	0.83
	الكلي		32	0.82	0.80

الجدول (10) يمثل قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز .
من خلال الجدول (10) نلاحظ أن معاملات الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز مرتفعة
و بالتالي يمكن الاعتماد عليه .

5. الدراسة الاستطلاعية:

5.1. صدق المقياسين :

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (11)

يوضح مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي و الأبعاد الأخرى للمقياس و كذلك مع الدرجة الكلية .

البعد	المجموع	السيطرة و التحكم	المرونة الاجتماعية	الثبات الانفعالي	التوجه نحو الحياة
السيطرة و التحكم	**0.727	1	**0.259	*0.206	**0.354
المرونة الاجتماعية	**0.663	**0.259	1	**0.326	0.030
الثبات الانفعالي	**0.592	*0.206	**0.326	1	-0.018
التوجه نحو الحياة	**0.525	**0.354	0.030	-0.018	1

** ر الجدولية عند درجة الحرية (99) و عند مستوى الدلالة (0.01) = 0.254

* ر الجدولية عند درجة الحرية (99) و عند مستوى الدلالة (0.05) = 0.195

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي .

الجدول رقم (12)

يوضح مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز و الأبعاد الأخرى للمقياس و كذلك مع الدرجة الكلية .

البعد	المجموع	الطموح	المثابرة	الأداء	إدراك الزمن	التنافس
الطموح	0.535**	1	0.283	0.338	0.106	0.292
المثابرة	0.703	0.283	1	0.582	0.405	0.426
الأداء	0.830**	0.338	0.582	1	0.497	0.422
إدراك الزمن	0.654	0.106	0.405	0.497	1	0.338
التنافس	0.699	0.292	0.426	0.422	0.338	1

**ر الجدولية عند درجة الحرية (99) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.254

ثانيا: الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (100 معلما) ترتيبا تنازليا ، ثم قسموا حسب درجاتهم إلى مجموعتين حسب درجاتهم ، فالمجموعة الأولى تقدر ب(27 فردا) بنسبة 27 % من الذين حصلوا على درجات مرتفعة على المقياس ، والمجموعة الثانية تقدر ب(27 فردا) وذلك بنسبة 27 % من الذين حصلوا على درجات منخفضة على المقياس، ثم قام بحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين ، فحصل على النتائج الآتية

جدول رقم (13)

يبين قيمة " ت " لدلالة الفرق بين درجات التلث الأعلى و درجات التلث الأدنى لمقياس
الاتزان الانفعالي .

المتغير	العينة	العينة الأعلى ن =	العينة الدنيا ن =	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
		27	27		df	
الاتزان الانفعالي	م	ع	م	ع	52	0.794
	66.593	2.453	55.926	2.302		

**** قيمة " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.**

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (05) أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى العينة .

جدول رقم (14)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفرق بين درجات التلث الأعلى و درجات التلث الأدنى لمقياس
الدافعية للإنجاز .

المتغير	العينة	العينة الأعلى ن =	العينة الدنيا ن =	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
		27	27		df	
الدافعية للإنجاز	م	ع	م	ع	52	0.546
	84.926	3.316	66.259	3.369		

**** قيمة " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.**

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (05) أنها دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى العينة.

5. 2. ثبات المقياسين:

5. 2. 1. مقياس الاتزان الانفعالي:

أولاً: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة جثمان)

جدول رقم (15)

يبين معامل ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جثمان

معامل الارتباط	معامل ثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.42	0.59	دال إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي بلغت (0.42)، كما بلغ معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.59)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بقدر مناسب من الثبات وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به .

ثانياً: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان براون)

جدول رقم (16)

يوضح معامل ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقة سبيرمان براون

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.42	0.59	دال إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي بلغت (0.42)، كما بلغ معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.59)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بقدر مناسب من الثبات وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به.

ثالثا: حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

جدول رقم (17)

يبين نتائج ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي

معامل ألفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
0.49	دال إحصائيا

يتبين من الجدول السابق أن مقياس الاتزان الانفعالي يتمتع بمعامل ثبات قريب جدا من المتوسط مما يعني تجانس الأبعاد والفقرات، و يمكن الوثوق به.

5. 2. 2. مقياس دافعية الانجاز :

أولا: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة جثمان)

جدول رقم (18)

يبين معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جثمان

معامل الارتباط	معامل ثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.65	0.78	دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي بلغت (0.65)، كما بلغ معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.78)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بدرجة عالية من الثبات وهو دال إحصائيا، ويمكن الوثوق به.

ثانيا: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان براون)

جدول رقم (19)

يبين معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.65	0.79	دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي بلغت (0.65)، كما بلغ معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.79)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بدرجة عالية من الثبات وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به.

ثالثاً: حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

جدول رقم (20)

معامل ثبات ألفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
0.79	دال إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ عال وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به .

رابعاً: حساب معامل الثبات الحقيقي:

وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول التالي يوضح معاملات الثبات المحسوبة بالطرق السابقة وما يقابلها من معامل الثبات الحقيقي، وكشفت النتائج عما يلي:

جدول رقم (21)

يوضح معاملات الثبات الحقيقي لمقياس الاتزان الانفعالي

معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
معامل الثبات بمعادلة جثمان 0.58	0.76
معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون 0.59	0.77
معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ 0.49	0.70

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.58)، في حين كان معامل الثبات الحقيقي (0.76)، وقدّر معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون (0.59) في حين كان معامل الثبات الحقيقي (0.77)، وقدّر معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (0.49)، في حين بلغ معامل الثبات الحقيقي (0.70)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بدرجة عالية من الثبات وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به.

جدول رقم (22)

يوضح معاملات الثبات الحقيقي لمقياس دافعية الانجاز

معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
معامل الثبات بمعادلة جثمان 0.78	0.88
معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون 0.79	0.89
معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ 0.79	0.89

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بمعادلة جثمان (0.78)، في حين كان معامل الثبات الحقيقي (0.88)، وقدر معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون (0.79) في حين كان معامل الثبات الحقيقي (0.89)، وقدر معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (0.79)، في حين بلغ معامل الثبات الحقيقي (0.89)، مما يدل على تمتع مقياس الاتزان الانفعالي بدرجة عالية من الثبات وهو دال إحصائياً، ويمكن الوثوق به .

6. إجراءات التطبيق :

- تحديد متغيرات الدراسة.
- تحديد المنهجية المناسبة للقيام بالدراسة .
- الإطلاع على التراث السيكلوجي الخاص بمتغيرات الدراسة والاستفادة منه في التعرف على جوانب الموضوع المدروس.
- حصر مجتمع الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية الذين يدرسون ببعض مدارس مدينة الأغواط.
- تحديد عينة الدراسة.
- اختيار أدوات الدراسة وهما مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس الدافعية للانجاز .
- القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراء الخصائص السيكلومترية (الصدق والثبات) لأدوات القياس على عينة استطلاعية.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من فروض الدراسة .

- جمع الاستبيانات و تفرغها.
- إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب .
- معالجة و تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (spss).
- استخلاص النتائج ومناقشتها .
- عرض المقترحات .
- كتابة تقرير البحث.

7. الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أهداف الدراسة و لتحقيق فرضياتها، اعتمد الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) نسخة رقم 2، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

1/ معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات عينة الدراسة الاستطلاعية .

2/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين العينات، واختبار الفرضيات

التالية: السابعة والثامنة والتاسعة والعاشر.

3 /معامل الارتباط " بيرسون " (Pearson) لحساب العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد

الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وكذا اختبار الفرضيات التالية : الفرضية الأولى والثانية

والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة .

4 / الإختبار التائي " ت " (T.test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف

كل من طبيعة التكوين والعمر، وذلك لاختبار الفرضيات التالية : السابعة والتاسعة.

5/ اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق (one Way ANOVA) وذلك لمعرفة

دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف المتغيرات الديمغرافية والتي تنقسم إلى ثلاث

فئات الخاصة بالعمر وطبيعة التكوين وذلك لاختبار الفرضية الثامنة والعاشر.

خلاصة الفصل :

وبعد أن إنتهى الطالب الباحث من عرض الإجراءات الميدانية للدراسة ، حيث تم

عرض المنهج المستخدم في الدراسة، والتعرف على مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وبعد

القيام بالدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة، إتضح للطالب الباحث إمكانية الإطمئنان إلى استعمال كلا المقياسين من خلال درجات الصدق والثبات العالية، وبعدها تم توضيح إجراءات التطبيق إضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية المستعملة في التحليل الإحصائي للبيانات المحصل عليها.

ينتقل الطالب الباحث إلى مناقشة فرضيات البحث وتفسير نتائج الدراسة .

الفصل الخامس

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضيات

- عرض نتائج الفرضيات
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد :

بعد تطبيق مقياسي الدراسة على أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببعض مدارس الأغواط ، اعتمد الباحث في تحليل النتائج على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و معامل الارتباط "بيرسون "، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، وتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في جداول إحصائية مرتبة حسب فرضيات الدراسة .

• عرض نتائج الفرضيات :

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية : " توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي و الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ."

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط " بيرسون " بين درجات المعلمين في الاتزان الانفعالي ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها التحليل الإحصائي Spss، والجدول رقم (23) يوضح نتائج هذه الفرضية .

الجدول رقم (23)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز .

الارتباط المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.125	358	0.017	دال إحصائيا عند 0.05
دافعية الانجاز	0.125	358	0.017	دال إحصائيا عند 0.05

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (358)، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) والذي يقدر ب (0.017) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز.

لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.125) هو دال إحصائياً فإن الفرضية تحققت.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : " لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية".

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط " بيرسون " بين درجات المعلمين في الاتزان الانفعالي ودرجاتهم في بعد الأداء لدافعية الانجاز لمعلمي المرحلة الابتدائية، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي Spss والجدول رقم (24) يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول رقم (24)

يبين معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي و بعد الأداء لدافعية الانجاز

الارتباط المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.045	358	0.392	غير دال عند 0.05
بعد الأداء	0.045	358	0.392	غير دال عند 0.05

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و بدرجة حرية (358) ، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.392) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي و بعد الأداء لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.045) هو غير دال إحصائياً فإن الفرضية الصفرية تحققت.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: " لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد التنافس لدى معلمي المرحلة الابتدائية ."

جدول رقم (25)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد المثابرة دافعية الانجاز .

الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.09	359	0.868	غير دال عند 0.05
بعد المثابرة	0.09	359	0.868	غير دال عند 0.05

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (358)، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.868) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وبعد المثابرة لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.09) فهو غير دال إحصائياً فإن الفرضية الصفرية تحققت .

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد التنافس لدى معلمي المرحلة الابتدائية ."

جدول رقم (26)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد التنافس لدافعية الانجاز .

الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.69	359	0.192	غير دال عند

0.05				
غير دال عند 0.05	0.192	359	0.69	بعد التنافس

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و بدرجة حرية (358) ، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.192) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وبعد المنافسة لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.69) فهو غير دال إحصائياً فإن الفرضية

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية : " لا توجد علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز من حيث بعد إدراك الزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية " .

جدول رقم (27)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد ادراك الزمن لدافع الانجاز .

الارتباط المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.09	359	0.868	غير دال عند 0.05
بعد إدراك الزمن	0.09	359	0.868	غير دال عند 0.05

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (358) ، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.868) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي وبعد المثابرة لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة

الابتدائية، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب(0.09) فهو غير دال إحصائياً فإن الفرضية الصفرية تحققت .

6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: " لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية".

جدول رقم (28)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وبعد الطموح لدافعية الانجاز .

الارتباط المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي	0.180	357	0.001	دال إحصائياً عند 0.05
بعد الطموح	0.180	357	0.001	دال إحصائياً عند 0.05

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (358)، لأن مستوى المعنوية (p) لمعامل الارتباط (ر) يقدر ب (0.001) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي يدل على وجود علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي وبعد الطموح للدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبما أن معامل الارتباط (ر) يقدر ب(0.180) هو دال إحصائياً فإن الفرضية الصفرية لم تتحقق و الفرضية البديلة تحققت .

7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التكوين".

الجدول رقم (29)

يبين نتائج اختبار ت للفروق في متغير الاتزان الانفعالي حسب متغير التكوين

نمط التكوين	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة الإحصائية
قبل التكوين	75	75.336	7.689	20.716	358	دال إحصائيا عند 0.000
أثناء التكوين	285	61.368	4.298			

إن المتوسط الحسابي للمعلمين قبل التكوين يبلغ 75.306 و انحراف معياري قدره 7.689 ، في حين كان المتوسط الحسابي للمعلمين أثناء التكوين 61.368 و الانحراف المعياري قدره 4.298 و قيمة "ت" أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.000 تبين أن الفرق دال إحصائيا ونقبل الفرضية التي تنص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التكوين" .

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير العمر " .

الجدول رقم (30)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متغير الاتزان الانفعالي حسب متغير العمر .

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
مجموع المجالات	بين المجموعات	0.271	2	0.136	0.007	0.993	غير دال إحصائياً عند 0.05
	داخل المجموعات	6521.260	357	18.267			
	المجموع	6521.531	359				

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الاتزان الانفعالي حسب متغير العمر، حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (p) هو 0.993 لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وهي غير دالة إحصائياً ، و بالتالي تحققت الفرضية الصفرية.

9- عرض نتائج الفرضية التاسعة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير طبيعة التكوين " .

الجدول رقم (31)

يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في متغير دافعية الانجاز حسب متغير التكوين

نمط التكوين	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة الإحصائية
قبل التكوين	77	75.336	7.689	20.716	358	غير دال
أثناء التكوين	283	61.368	4.289			إحصائياً عند 0.000

المتوسط الحسابي للمعلمين قبل التكوين يبلغ 74.576 و انحراف معياري قدره 7.576 ، في حين كان المتوسط الحسابي للمعلمين أثناء التكوين 76.194 والانحراف المعياري قدره 6.462 وقيمة "ت" أصغر من قيمة " ت " الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 تبين أن الفرق دال إحصائياً وبالتالي تحققت الفرضية الصفرية .

10- عرض نتائج الفرضية العاشرة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دافعية للانجاز تعزى لمتغير العمر".

الجدول رقم (32)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الدافعية للانجاز حسب متغير العمر

المجال	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة (p)	مستوى الدلالة الإحصائية
مجموع المجالات	بين المجموعات	89.336	2	44.668	0.950	0.388	غير دال إحصائياً عند 0.05
	داخل المجموعات	16785.153	357	47.017			
	المجموع	16874.489	359				

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للانجاز حسب متغير العمر، حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (p) هو 0.388 لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تحققت الفرضية الصفرية .

11- عرض عام لنتائج الفرضيات:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة في الجدول التالي .

جدول رقم (33) يوضح مدى تحقق فرضيات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفرضية	الأسلوب الإحصائي	نوع الفرضية	الدالة الإحصائية	الملاحظة
العلاقة	الفرضية الأولى	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
	الفرضية الثانية	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.0	تحقق الفرضية
	الفرضية الثالثة	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
	الفرضية الرابعة	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
	الفرضية الخامسة	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
	الفرضية السادسة	معامل الارتباط بيرسون	علاقة ارتباطية	دالة عند 0.05	لم تتحقق الفرضية
الاتزان الانفعالي	الفرضية السابعة	اختبار ت للفروق	فروق	دالة عند 0.00	تحقق الفرضية
	الفرضية الثامنة	اختبار تحليل التباين الأحادي	فروق	غير دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
الدافعية للإنجاز	الفرضية التاسعة	اختبار " ت " للفروق	فروق	غير دالة عند 0.05	تحقق الفرضية
	الفرضية العاشرة	اختبار تحليل التباين الأحادي	فروق	غير دالة عند 0.05	تحقق الفرضية

يتضح من الجدول أن جميع فرضيات الدراسة تحققت ما عدا الفرضية السادسة وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقتين فقط، أما الفروق موجودة في الفرضية السابعة ، وهي غير موجودة في الفرضية الثامنة و التاسعة والعاشره .

• مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات:

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

أشارت نتائج الجدول رقم (23) أنه توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

ويرى الباحث أن مرحلة التعليم الابتدائي تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى، في بعض النواحي من بينها: أن المعلمين يعملون بكل أريحية، وذلك لأنهم يدرسون فئة من التلاميذ ينتمون إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذا ما يسهل للمعلمين التعامل معهم على عكس التعامل مع تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية .

وكذلك طبيعة النشاط التعليمي: فمعلم المرحلة الابتدائية يدرس مجموعة متنوعة من المواد والأنشطة خلال يوم واحد، وفي المقابل أستاذ التعليم المتوسط أو الثانوي يدرس مادة واحدة فقط، ومعلم المرحلة الابتدائية يدرس فوج واحد من مستوى محدد من التلاميذ، وفي المقابل أستاذ التعليم المتوسط أو التعليم الثانوي يدرس أفواج من التلاميذ بمستويات متنوعة.

وكما جاء في الإطار النظري للدراسة الحالية، وذلك في نظرية الضغط النفسي (Selye)

أو ما تسمى بالنظريات البسيكوسوماتية والنموذج البيونفسي - اجتماعي

أن الضغط النفسي يمر بثلاث مراحل وهي:

(أ) مرحلة الإنذار:

هي استجابة فسيولوجية فورية وجيزة، تميزت بإصدار الكاتينولامينات. ودورها هو توقع الجهد مع زيادة معدل ضربات القلب وضغط الدم، ويهيمن عليها فرط اليقظة وتحفيز العمليات الفكرية، تحفيز العمليات البيولوجية، تنشيط السلوك، وعلى وجه الخصوص توقع الفعل ووضع الإستراتيجية الأولى للاستجابة.

ب) مرحلة المقاومة:

يأخذ وقتاً أكثر من الاستجابة السابقة، مدته ساعتين. وهو يتوافق مع تكيف إستراتيجية الاستجابة مع إمكانية تطوير استراتيجيات تكيفيه جديدة لاستعادة توازن جديد مع البيئة.

ج) مرحلة الإنهاك (الإرهاق):

عندما يتجاوز التكيف إمكانيات الفرد، ويطول وضع الضغط النفسي، تظهر أمراض الضغط النفسي وأمراض أخرى محتملة، بما في ذلك قرحة المعدة في سياق الضغط النفسي فهو يتوافق مع عدم التنظيم، وهو خلل في تكيف الفرد مع بيئته، ويتم التعبير عنه بواسطة مرض الضغط النفسي، وهو يتوافق مع تجاوزات القدرات الذاتية على حد سواء على السجل المادي والسلوكي.

لا يتم تعبئة الأنظمة الهرمونية العصبية بطريقة انعكاسية ولكنها تأخذ في الحسبان عمليات التقييم المعرفي السلوكي مع الأبعاد العاطفية والإدراكية التي تعدل الاستجابة الفيزيولوجية أو الفيزيولوجية المرضية المتغيرة حسب كل فرد.

وأيضاً يرى " جابر عبد الحميد جابر " أن الجهاز السمبثاوي جهاز خاص بالطوارئ هدفه الأساسي تهيئة الكائن العضوي لأعظم درجة ممكنة من الكفاءة في كل من الهرب أو الهجوم. فهو يوقف عملية الهضم، ويزيد معدل التنفس، ويجعل العين تتسع حتى يمكن للكائن العضوي أن يرى بطريق أفضل، ويتسبب كذلك في أن تسرع ضربات القلب، وهذه هي بعض أرجاع الجهاز السمبثاوي فقط، ولكن من الجلي أنها أنواع من الأرجاع تميل إلى أن نعي بها بطريقة غير واضحة عندما نكون في حالة غضب شديد أو خوف عظيم.

أما الفرع الباراسمبثاوي من ناحية أخرى فهو جهاز خاص بالحياة النامية أو الإعالة ويميل إلى أن يضاد فعل الجهاز السمبثاوي و يوازن تأثيره ، فالباراسمبثاوي يبطئ عمل القلب، وكذلك معدل التنفس، ويتسبب في أن تسير عملية الهضم دون إعاقة، وهذا الجهاز

في أساسه يختص بحالة السكون والطمأنينة وحفظ الطاقة التي تمكن الكائن العضوي من مواصلة وظائفه دون مقاطعة .

فحسب كل من نظرية الضغط للعالم (Sely,1936) وأيضاً ما ذكره جابر عبد الحميد جابر فإن المعلم إذا تعرض لضغط نفسي معين فإنه سيواجهه ويستجيب له عبر ثلاث مراحل وهي: الإنذار - المقاومة - الإنهاك.

ففي مرحلة الإنذار يتهيا المعلم للضغط النفسي وهو متيقظاً ومتوقفاً من نفسه أنه سيبدأ جهداً، وهو في حالة نشطة، ثم في مرحلة المقاومة يحاول المعلم جاهداً من أجل استعادة اتزانه الجسمي والانفعالي موظفاً أساليب واستراتيجيات لمقاومة ذلك الضغط وخلال ذلك يظهر عليه التوتر الدافعي أثناء ممارسته البيداغوجية، وشيئاً فشيئاً حتى يواصل المعلم بذل جهوده، وفي مرحلة الإنهاك نلاحظ أن المعلم يستمر في تكيفه للبيئة فإذا وقع توافق ما بين قدراته التكيفية والموقف الضاغط، وقام بتقييم شخصي مزدوج للوضعية عن طريق تقدير درجة التهديد، وقام بسلوك التجنب الذي من خلاله يتحمل الفرد الفشل، وهو مازال متأثراً بالأثر النفسي والبدني والسلوكي وذلك وفقاً لأهمية وضعية الضغط. وهذا ما يسمى بالضغط النفسي الطبيعي، الذي يؤدي إلى تحقيق الدافعية للإنجاز .

ويرى " مسعودي أحمد " (2016) في دراسته أن : شاير و كارفر افترضاً أن الاتجاه نحو الحياة يمكن أن يؤثر تأثيراً مباشراً على الدافعية، وتأكداً إلى حد بعيد تأثر الدافعية بالمعارف التي يكتسبها الفرد عن المستقبل فضلاً عما يرتبط بهما من مكونات وجدانية خاصة بالقيم . (مسعودي أحمد، 2016 : 159)

فهذا أمر منطقي، لأن الاتجاه نحو الحياة هو أحد أبعاد الاتزان الانفعالي وهو يعني الايجابية في التفكير والسلوك والتعامل مع الناس، وتجنب كل ما هو سلبي، وأن يقبل المعلم على التدريس بكل حيوية وحماس ونشاط، وأن ينظر بنظرة تفاؤل للأحداث وللمواقف وللمستقبل المهني، وكذا مشاركته الفعالة في جميع الأعمال والمهام، وأن تكون لديه مبادرات شخصية يبرهن من خلالها على انتمائه لمجتمعه المدرسي وعلى حبه للعمل الجماعي، وهذا

الأمر يعزز الروابط الاجتماعية ويقوي الانفعالات الايجابية وفي نفس الوقت يقلل من الانفعالات السلبية بين المعلمين من جهة، وبين المعلمين والإدارة من جهة أخرى ، وبين المعلم وتلاميذه .

وإذا كانت العلاقات الاجتماعية تتميز بانفعالات ايجابية، وهو مظهر من مظاهر تماسك الجماعة ، فإن ذلك يحقق الثقة بالنفس لدى المعلمين ويجعلهم مرتاحين ومطمئنين نفسياً، ويكسبهم قدرة على التحكم في انفعالاتهم و ضبط سلوكياتهم خاصة أثناء التفاعلات الصفية، وهذا من شأنه أن يرفع من دافعية الانجاز لدى المعلمين .

وترى " سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة " (2007) أن دراسة كل من إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979)، وصفاء الأعسر وآخرون (1983)، ونبيه إسماعيل (1986) وصفاء الأعسر (1989) توصلوا إلى أن الأفراد ذوي دافعية الانجاز العالية يفضلون الأعمال التي تتطلب مسؤولية شخصية، و يثابرون على العمل حتى يتموه على أكمل وجه ، ولديهم ثقة عالية بأنفسهم. (سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة، 2007: 54-55)

وهذا واقع التعليم، فالباحث من خلال معانيته و خبرته في مجال التدريس تحصل على بعض الحقائق الهامة، وهي أن مهنة التعليم تفرض على المعلم أن يتحمل مسؤوليته كاملة، دون تقصير في أداء واجباته المهنية، وأن لا يتقاعس عن أداء مهامه التربوية والتعليمية، وهناك حكمة تربوية مفادها أن : " الطفل إن لم تشغله شغلك"، وذلك أن التلاميذ هم الذين يدفعون المعلم و ينشطونه على العمل، فيثابروا ويجتهدو و يخططو ويفكر في كل ما هو متعلق بمهمته التعليمية، فعندما يحقق الأهداف التي وضعها فإنه سيشعر بثقة في النفس وبراحة نفسية.

وجاء في مقال " لزينة أبو عياش " بتاريخ 24 أفريل 2018 أن: بعض المعلمين يختارون مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية لعدة أسباب منها ما يأتي:

- الرغبة في بناء لبنات التعليم لدى التلاميذ وأن يكون المعلم قادراً على غرس حب المدرسة في قلب التلميذ، مع الحذر من تكوّن المشاعر السلبية لديه.

- إمتلاك المعلم لشخصية مفعمة بالطاقة .
- امتلاك قدر كبير من المعرفة في المواضيع المختلفة: وهي أن تكون لدى المعلم القدرة على تدريس مواضيع مختلفة في اليوم الواحد، حيث أن هذا الأمر يمنع حدوث الرتابة و يسمح للمعلم برؤية القدرات المختلفة للتلاميذ.
- الرغبة في مساعدة الأطفال ذوي التحديات الخاصة .
- وجود علاقات مميزة مع الأطفال: إن تدريس المعلم للمجموعة نفسها من التلاميذ يوميا يؤدي خلق رابطة قوية بينهم، مما يساعد على توليد مشاعر الثقة في المعلم، وتقوية الصلة بينه و بين تلاميذه ، حيث يكون المعلم هو الأب الثاني لتلاميذه.
- استمتاع المعلم بوجود الأطفال حوله : قد يفضل بعض البالغين في بعض الأحيان التعامل مع الصغار في السن، فمن الممكن أن يكون التعامل الزملاء صعبا ويسبب الكثير من المشاكل، ويزيد من المشاعر السلبية التي تحدث عادة في بيئة العمل، أما الأطفال فيكونون تواقين للتعلم، ويرغبون في إرضاء معلمهم، وفي الغالب يختارون الحق لا الباطل، و يحبون تكوين صداقات جديدة فيما بينهم وتكون لديهم طاقة مرح معدية .
- تفهم أهمية التعليم: قد لا تقدر الكثير من الأسر أهمية التعليم، إذ قد ينحدر التلميذ من أسرة لا تهتم بالتعليم، أو أنها لا تعده من أولوياتها، ولذلك فإن من واجبات المعلم أن يوضح أهمية المدرسة والتعليم في اكتساب الأطفال قيم الحياة، كما يجب على المعلم أن يؤكد أن المدرسة قد تكون ممتعة، لذا يجب أن لا يتوقف دور المعلم في الصف فقط، بل يجب أن يشارك في الجهود التي تساعد على تحسين عملية التعليم، وإيجاد الطرق التي تزيد من حب الأطفال للمدرسة في سن مبكرة، لأن هذا الأمر سوف يستمر معهم طوال الحياة.(زينة أبوعياش، 2018: 1)

فحسب " زينة أبو عياش"، هناك بعض الخصائص والشروط إذا توفرت لدى معلم المرحلة الابتدائية، فإن ذلك سيشعره بالأمن النفسي والرضا والاستقرار المهني وبالتالي

سيتمسك بمهنة التدريس ولا يتخلى عنها، وينتج عن ذلك زيادة في الدافعية للإنجاز. ومن بين هذه الخصائص: حب الأطفال و سهولة التعامل معهم والرغبة في تدريسهم.

ويرى " بديع محمود القاسم " (2001) في كتابه " علم النفس المهني " أنه : قد عني العلماء والباحثون بمناقشة وتحليل العوامل النفسية والاجتماعية في محيط العمل وقدم (أسيف Asyev)، العالم الروسي بحثا للمؤتمر الدولي الثاني والعشرين لعلم النفس الذي انعقد في لايبيك عام 1980 أكد فيه أثر العوامل النفسية والاجتماعية في استثارة نشاط الأفراد في العمل. (بديع محمود القاسم، 2001: 42)

فهذا أمر منطقي ، فالمعلم يزداد نشاطه و ترتفع دافعيته الانجازية ويشعر بالثقة في نفسه، إذا كان يعمل في بيئة مدرسية يسودها الاحترام والتقدير المتبادل، ويعمها التشجيع والتحفيز من طرف الإدارة ومن طرف زملاء المهنة وأولياء التلاميذ، وكذا من طرف مسؤولي التربية و الشركاء الاجتماعيين .

تتفق نتيجة الفرضية الأولى مع نتائج الدراستين التاليتين :

- دراسة " يوسف عبد الفتاح " (1991) و دراسة " محمد " (1991) اللتان توصلتا إلى أن دافعية الانجاز ترتبط سلبا بسمة الميل العصابي.

2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج الجدول رقم (24) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي من حيث بعد الأداء لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

يرى الباحث أن المعلم لا يكثر للمشكلات و للضغوط التي يتعرض لها، بل يسعى للتفكير وإمعانه للعقل من أجل حل تلك المشكلات مستعينا بأساليب لمواجهة وتحمل تلك الضغوط، ولا يغنيه ذلك عن أداء واجبه المهني، و يستمر حتى يحقق أهدافه المرجوة.

وسرعان ما ينقص توتره أو يزول، ويكتسب اتزاناً انفعالياً، بالتالي يستعيد الطاقة التي فقدها، وذلك يؤهله للقيام بمهنة التدريس بكل فعالية وكفاءة، ويرتفع مستوى دافعية الانجاز لديه . و من خلال المقابلات التي أجريتها مع مجموعة من المعلمين استنتج منهم الباحث

أن المعلم إذا تعرّض لضغط نفسي مهما كان مصدره، فإنه يحاول أن يهدأ ويسترخي وأن يجلس بدل الوقوف، ويصمت بدل الكلام، ويكلف التلاميذ بنشاط كتابي لمدة وجيزة، أو أن يخرج من الفصل الدراسي ويتوجه إلى زميل يطمئن إليه ويثق فيه لكي يستشيريه في المشكلة التي تعرض لها. والأمر الذي يساهم في رفع الأداء التربوي لدى المعلم هو جودة علاقاته الاجتماعية، ويبدو ذلك جليا من خلال تفاعلهم الاجتماعي القائم على المنافسة والمنفعة العامة، وكذا تواصله الفعال بينه وبين الإدارة ، فذلك يكسب المعلم إيجابية ويحفزه على العمل ويزيد من مثابرته وبالتالي ترتفع دافعيته للإنجاز.

وكما جاء في نظرية فريتز هيدر F.Heider أن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد ، أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم. فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط؛ فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، و يقاومون قراراتها، ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم. وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع.

(معمرية بشير، 2012: 112 - 113)

ومن جانب آخر، فإن أهم العوامل التي تساهم في خفض أو زيادة الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية هي كالاتي: تحديد الأهداف التعليمية، وإدراك خصائص المتعلمين وقوانين نموهم، ومبادئ و نظريات التعلم، وطرائق التدريس وحتى يتم اختيارها يجب مراعاة جملة من الاعتبارات متمثلة في: طبيعة المادة الدراسية، وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم. والعامل الآخر هو التقويم التربوي الذي يعين المعلم على التعرف على مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية، ومدى تحسن أو تأخر المتعلمين في مستوى تحصيلهم الدراسي وعدم ملائمة مضامين المنهاج الجديد وهو منهاج الجيل الثاني لمتطلبات وحاجيات وقدرات المتعلمين، وكما أنه لا يتماشى وقيم و الآداب العامة للوطن الجزائري .

ومما يصعب الأداء التربوي للمعلم ويخفض من دافعيته الانجازية ويشعره بالعصابية هو كبر حجم الصف الدراسي، فقد يكون عدد المتعلمين ما بين 30 و 40 متعلما وأحيانا

يفوق 40 متعلما، وكذلك تعرض المعلم للمشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية والصعوبات التعلمية خلال نشاطه اليومي في الفصل الدراسي، وعدم اكتساب بعض المعلمين للكفاءات بكل أنواعها كفاءات معرفية وكفاءات أدائية وكفاءات إنتاجية ونقص التكوين الذاتي وسعة الإطلاع وقلة الثقافة خاصة في ما يتعلق بالتدريس و علم النفس التربوي، وعدم إدراك وضبط المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتعليم مثلا: معنى البيداغوجيا والكفاءة والقدرة... إلخ، والفرق بين التعليم والتعلم، والفرق بين القدرة والكفاءة... إلخ، وعدم الانفتاح على غيره من الزملاء، وجمود المعلم في تفكيره و في إتباعه لطريقة تدريس واحدة أو انتهاجه لطرق التدريس التقليدية، فكان من المفروض أن يكون مرنا ومتكيفاً في اختياره لطرق التدريس وما يناسبها من استراتيجيات وبإمكانه أن ينوع من طرق التدريس ويحاول جاهدا أن ينشأ وضعيات تعلمية، وذلك حتى يزيل الملل الذي يشعر به المتعلمين .

ويرى "عبد المجيد نشواتي" في كتابه " علم النفس التربوي " أن المعلم الفعال هو المعلم الذي لديه معارف وقدرات عقلية، والقدرة على حل المشكلات، ولديه استراتيجيات يتبعها في عملية التواصل مع التلاميذ وإيصال ما يعرفه إليهم، ولديه مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، ويمتلك أساليب ونشاطات متنوعة في التدريس، ولديه مهارات خاصة بإعداد المادة الدراسية، والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعليم، كما يمكن استخدام هذه العوامل كمنبئات للتعلم الفعال .

بالإضافة إلى ذلك، ضرورة اتساع معرفة المعلم واهتماماته القوية في المسائل

الاجتماعية والأدبية و الفنية. (نشواتي عبد المجيد ، 2003: 234-235)

فالمعلم إذا سعى جاهدا من أجل إدراك كل هذه العوامل، وحاول أن يلتزم بتلك الشروط، ونفذها كلها دون إهمال لشرط من الشروط، فإنه سيتجنب التوتر والقلق والحيرة التي يقع فيها، وبالتالي فإنه سيشعر براحة نفسية، وعمله سيصبح أكثر تنظيما وتخطيطا، وهذا من شأنه أن يزيد من دافعيته للإنجاز .

ويرى " بديع محمود القاسم" أنه : قامت دراسات (الهاوثورن Hawthorne) حول الرضا الوظيفي، وذلك في منتصف العشرينات ببحث تأثيرات الراحة والإضاءة على الأداء وكذلك دراسات الاتجاهات والمشاعر التي يمتلكها العمال نحو العمل. (بديع محمود القاسم، 2001: 48)

وهذا أمر منطقي، فلا يعقل أن يدرس المعلم في فصل دراسي و ظروفه الفيزيائية غير ملائمة للتدريس مثل: الإضاءة والتهوية والتدفئة و النظافة...إلخ، إذ يشعر كل من المعلم والمتعلمين بالضجر والضيق والتوتر، وينتج عن هذا تشويش وصعوبة في الانتباه والتركيز لدى المتعلمين، وبالتالي فإن هذا الظرف السيء سيحدث نقصا في الأداء التربوي لدى المعلم .

ويرى " رولاند فيو " 2004 أن العوامل المتعلقة بالصف الدراسي لها أكبر تأثير على زيادة أو تخفيض دافعية المعلم، وفي نفس الوقت لا يمكن تجاهل العوامل الأخرى. كما أن ديناميكية تحفيز المعلم تصبح أكثر إيجابية إذا كان:

- 1/ المعلم يقدر ما يعمل به.
- 2/ لدى المعلم تصور بأنه قادر على التدريس كما يريد.
- 3/ المعلم يشعر بأن لديه بعض السيطرة على ما يعلم، أي لديه تحكم في المادة الدراسية.
- 4/ لدى المعلم التزام مهني وذلك مثلا بالحضور إلى المدرسة في الوقت المناسب وعدم التأخر، والالتزام المعرفي يكون بالدقة العلمية في نقل المعارف.
- 5/ المثابرة والاعتماد على النفس إلا في بعض الحالات.
- 6/ إدراك المعلم قيمة مهنته وقيمة الأطفال الذين يتعامل معهم .
- 7/ أن تكون لدى المعلم تصورات ومدرجات خاصة بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتعليم.

8/ أن تكون لدى المعلم الرغبة في التفوق، وعدم اليأس والاستسلام مهما كانت الظروف. وجاء في نظرية (أندي كوكلا) أن أحد الجوانب النظرية للتوجه الإنجازي يتمثل في الكيفية

التي يفسر من خلالها الشخص أسباب ارتفاع أو انخفاض مستوى كفاءة أدائه لمهمة ما. فعندما ينجح الفرد، فقد يكون ذلك لأن المهمة كانت سهلة، أو لأنه ذو مهارة فائقة أو لأنه بذل جهدا زائدا.

ويرى " أحمد عبد الخالق " أنه من الممكن أن يكون لدى شخص ما درجة مرتفعة من العصاوية و مع ذلك فإنه يقوم بكفاءة بوظائفه في مجالات العمل والأسرة والجنس والمجتمع . (أحمد عبد الخالق، 1986: 294-295)

وترى (Herbert L-Petri et John Petri، 2016) أن تأثيرات الضغوط لا تكون دائما سيئة، و مع ذلك فإننا نميل عادة إلى دراسة الجوانب السلبية للضغوط فهناك كمية معينة من الضغوط يبدو وجودها ضروريا في الإبداع والانجاز، والكميات المتوسطة من الضغوط تؤدي إلى تحسن الأداء. ونحن نعرف جميعا أفرادا يبدو عليهم أنهم غير قادرين على انجاز أي شيء إلا إذا كانوا واقعين تحت ضغوط الخضوع لخط نهاية معين. وبالنسبة لهؤلاء الأفراد، يبدو أن قدرا متوسطا من الضغوط قد يساعدهم، و يجب أن نضع في الأذهان أن الفروق الكبيرة تكون موجودة في القدرة على الخضوع للضغوط. (Herbert L-Petri et John Petri، 2016 : 143)

فليس كل الضغوط لها تأثيرا سلبيا، بل الخل يكمن في نمط الشخصية، هناك من لديه عدم القدرة على الاستغلال الأمثل لتلك الضغوط، ويفتقدون للإيجابية في تعاملهم وفي المقابل هناك من لديهم قدرة فائقة على التعامل الإيجابي مع كل الضغوط .

ويضيف " مسعودي أحمد " في دراسته أنه : لدى المعلم القدرة والكفاءة في مواجهة الصعاب التي تواجهه في الحياة والقدرة على التغلب عليها، يحمس المعلم نفسه بنفسه مهما واجه من إحباط، فهذا من شأنه أن يكون له الأثر في نمط سلوكه وتفكيره وانفعالاته وبالتالي زيادة معدل العمل والأداء الذي ينعكس إيجابا على المتعلمين تكرار المحاولات يحقق الأهداف، والإقبال على النشاطات اليومية والانجازات لمشروعات جديدة و صعبة ترضي

طموحاته مما يشعره بالكفاءة، والرضا عن الذات والنجاح وينعكس كل ذلك على إحساسه بالرضا والارتياح النفسي. (مسعودي أحمد، 160، 2016)

هذا أمر منطقي، فالمعلم الذي لديه محفزات داخلية أكبر من المحفزات الخارجية تصبح دافعيته للإنجاز أعلى من الذي ينتظر التحفيز الخارجي والمكافآت، وهذا ما أشار إليه (روتر) عندما قسم الناس إلى داخليين أو ذوي التحكم الداخلي في التدعيم Internalizers وهم الذين يعتقدون أن بإمكانهم بذل الجهد المطلوب لأداء أية مهمة أو تحقيق أي هدف سواء حصلوا على التدعيم أم لا، أي أن التدعيم ينبع من داخلهم وذلك في مقابل ذوي التحكم الخارجي في التدعيم، أو الخارجي Externalizers الذين ينظرون إلى عملية التحكم على أنها تقع خارج أنفسهم، ومن ثم يلقون فشلهم و إحباطهم ونجاحاتهم على أشياء خارجية كالخطأ و الصدفة و الآخرين. ومن هنا نجد أن الداخليين يبحثون دائماً عن المعلومات حتى و لو كانت بشأن أحداث مؤلمة؛ لأن المعلومات الصحيحة تسمح لهم بتنشيط أنفسهم بشكل أكثر فعالية. (جمعة سيد يوسف، 93: 2001- 94)

وكما جاء في الإسناد النظري أن (دريز ، 1999 ، Drez) يرى بأن أداء المهمة في إطار تحديد الهدف يتحقق وفق أربع شروط هي: توجيه الانتباه، وتنظيم المجهود وزيادة المثابرة في الأداء، وتطوير استراتيجيات في سبيل الوصول إلى الهدف والتخطيط للمهمة . وهذا أمر جلي، فالمعلم إذا اتصف بالدقة، واليقظة المتوقدة، والتركيز الشديد والانتباه الدائم، أثناء التدريس، فإنه سيتفادى الوقوع في أخطاء كثيرة، ويجب على المعلم أن تكون لديه منهجية عمل، بمعنى أن يكون منظماً في ممارسته البيداغوجية فليس من الضرورة أن يضاعف مجهوداته كل يوم وفي أي نشاط، فأحياناً الحال يقتضي أن يبذل جهداً مضاعفاً، وأحياناً أخرى لا يتعب نفسه، بل يجعل المتعلمين يشاركونه في العملية التعليمية - التعلمية، بمعنى أن يوازن في بذل الجهد بينه وبين المتعلمين، فهذا الإجراء من شأنه أن يحافظ على صحته الجسمية.

تتفق نتيجة الفرضية الثانية مع نتيجة دراسة " كارسكوف " (2004 , Garskof) التي توصلت إلى أن: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وممارسة مهارات التدريس لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز .

3-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

أشارت نتائج الجدول رقم (25) أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد المثابرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

يرى الباحث من خلال خبرته و معانيته في مجال التعليم وبعض النقاشات التي قام بها أن المعلم في جميع الأحوال العادية وغير العادية، وكل الظروف الإيجابية كانت أم السلبية، سواء أتعرض لضغوط نفسية أم لم يتعرض، فإن واجبه المهني والمسؤولية التي على عاتقه وحببه للتعليم وللأطفال يحتمان عليه بذل جهود معتبرة، كي يصبح أدائه جيدا وحتى يحقق كل الأهداف التعليمية التي يصبو إليها.

والجهد الذي يبذله المعلم يجب أن يكون متناسبا ومتوافقا مع طبيعة النشاط وأهميته وأهدافه، فأحيانا تقتضي الضرورة أن يركز المعلم على الشرح والمراقبة وأحيانا أخرى يحاول ترك المجال للمتعلمين كي ينجزوا الأنشطة و التمارين بمفردهم دون أن يتدخل والغرض من ذلك هو تدريبهم على الاعتماد على النفس، وتارة يتعاون المعلم مع المتعلمين ويشاركهم في انجاز الأنشطة بطريقة غير مباشرة . والغاية من هذا هو أن يريح نفسه ولا يرهقها ويحافظ على صحته الجسمية.

وحسب نظريات المساواة والتوقع وتحديد الهدف فإنه بالنسبة للمجهود وكذلك الأداء فإن هناك كثيرا من المعوقات التي قد تحول دون تناسق المجهود مع الأداء وهذه المعوقات قد تعود إلى الشخص ذاته، مثل: مستوى المهارة والقدرة، والاستبصار بها، ومستوى خبرته بالمهام أو المشكلة، ومدى تطابق توقعه لكل من المجهود والأداء. وهناك معوقات خارجية تعود إلى نواح تنظيمية أو المواقف بصفة عامة؛ مثل صراع الدور في العمل، وتصميم المؤسسة أو مكان العمل، ومستوى التدريب وصعوبة المهمة حيث أن كلا النوعين من

المعوقات يسبب صداما بينه وبين مجهود الشخص، ذلك الذي يؤثر على الأداء ثم على النتائج تأثيرا سالباً .

وأيضاً إذا كان عدم المساواة سالباً، فقد تكون الاستجابة في اختزال المجهود وبالتالي يميل الإنسان إلى التقليل من شأن العمل المنوط به، أو الإتيان بعمل أو مهمة أكثر أهمية. وإذا كان عدم التعادل موجبا، فقد تكون الاستجابة في زيادة المجهود وبالتالي مال الإنسان إلى زيادة تحمل المسؤولية تجاه العمل أو المهمة أو الأداء بكفاءة أكبر.

ويرى " مصطفى عشوي " في كتابه " مدخل إلى علم النفس المعاصر " أن :
المواقف المحبطة قد تثير انفعالات الشخص كالغضب مما يزوده بطاقة لبذل مجهود أكبر بهدف مواجهة العائق أو الحاجز الذي سبب له الحرمان و منعه من إشباع حاجة أو تحقيق هدف. وغالبا ما تؤدي زيادة المجهود الذي يبذله الفرد إلى تحقيق الهدف، وذلك كزيادة ساعات المذاكرة من طرف الطلاب لرفع درجاتهم أو رفع الرياضيين لساعات التدريب ودرجة الجهد المبذول للحصول على المراكز الأولى في المنافسات.

في الواقع، فإن زيادة الجهد سواء كان ذهنيا أو جسميا أم أي شكل من أشكاله تتطلب إرادة قوية، و أسلوبا تربويا لتدريب الأفراد على هذا النوع من الاستجابة بدلا من الاستسلام لمشاعر الإحباط و الفشل و ترك العنان للانفعالات دون قيد أو ضبط . ومن الحكم الدالة على هذا المعنى: " من سار على الدرب وصل " و " من أراد العلاء سهر الليالي (عشوي مصطفى، 2010 : 274)

وترى "المطيري"(1996) أن " المثابرة بوصفها إحدى سمات الشخصية ، لها طابع الدفع الدينامي للسلوك حيث تستثير توترا لدى الفرد يدفع به لأن يسلك بطريقة خاصة تستقر في سلوكه و تميّزه . ودافعية المثابرة لها دور هام في التأثير على متغيرات الجانب المعرفي لدى الفرد. والاهتمام بدراسة دافعية المثابرة لا ينصب عليها لأهميتها ذاتها فحسب ولكن أيضا لأنها تعتبر متغيرا وسيطيا لا ينبغي إغفاله إذا كان لنا أن نصوغ تنبؤات دقيقة عن استجابة الفرد لمشكلات واقعه، وأن نحسن تقدير مستوى أدائه. وأوضحت(مارتين، 2000)

أنه يمكن التنبؤ بدافعية المثابرة من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل الاتجاهات، والعادات، و توصل (جيفري ، 1988) إلى أن تبني الأهداف الصعبة يؤثر على دافعية المثابرة ، حيث وجد أن دافعية المثابرة ترتبط ارتباطاً سلبياً بصعوبة الهدف. وقد وجد هوارد (Howard ، 1996) أن تحقيق الذات، والثقة بالنفس، وابتكار استراتيجيات لحل المشكلات مرتبطة ارتباطاً قوياً بدافعية المثابرة، وتحدد دافعية الأفراد عن طريق معتقداتهم التي تمكنهم من الإبقاء على الأهداف التي وضعوها لأنفسهم وعندما يواجه الأفراد بعوائق أو فشل، فإن الفرد الذي يشك في قدرته يقل جهده ويتوقف عن محاولة حل المشكلة، بينما الذي لديه معتقدات قوية عن قدراته يقوى جهده عندما يفشل في انجاز ما يأمل في انجازه ويثار حتى ينجح في إتمام العمل و يصل إلى هدفه. (المطيري ، 1996: 200)

وترى (ماري ميشال كوترمان، 2002) وآخرون في كتابها بعنوان " تكوين المعلمين المستمر وجدواه " بيّن بحث حول الإدارة التشاركية في المؤسسة المدرسية أنّ المدرسين لا يبحثون في عدد كبير منهم، عن زيادة في سلطانهم، بل قبل كل شيء عن تقليل التعب البدني والنفسي والمجازفة الانفعالية وخطر الشعور بالذنب، وعن إدارة عقلانية لصرف الطاقة وعن حماية، بالإضافة إلى ذلك، للوقت الحر.

وتغييرات الممارسات التي تقترحها المؤسسة لا تبني في نهاية الأمر، سواء كان ذلك على المدى القريب في أغلب الحالات، أو على المدى المتوسط بالنسبة للمدرسين القادرين على أن يقبلوا ارتباكاً وإرهاقاً مؤقتين، إلّا إذا عقلنت هذه التجديدات صرف الطاقة فعلاً ودخلت حقاً في البناء التاريخي لما هو قابل لأن يعلم.

والمتعة هي خاصية مشتركة بين المهن العلائقية، وهي تلعب دوراً مهماً كمصدر لقرارات مصغرة على صلة بالعمل اليومي و كمكون للصلة بالمهنة.

إن تغييراً في التصورات (تغييراً مهنيًا)، يسمح بإعادة تنظيم المهارات و ينتجها (ما يبيحه الفرد لنفسه، وما يجده عقلانياً)، لا يقتضي فقط إعادة تنظيم الدفاعات والمعنى

وتقليلا (أو على الأقل استقرارا) لصرف الطاقة، بل يقتضي أيضا ما هو على صلة بإعادة تنظيم الدفاعات، وإعادة تنظيم المتع المهنية. (Marie Michèle, 2002: 20)

فمن المعلوم، أن المثابرة أساس التعلم والتعليم وهي صفة من صفات المعلمين ذي دافعية الانجاز العالي، ولكن لو كان الجهد المبذول بشكل عشوائي أو غير منظم أو كان جهدا متذبذبا، أو كان ضئيلا، أو كان جهدا مرهقا قد يؤدي بالمعلم أن يصاب بالتوتر أو الإجهاد الانفعالي أو أن يكون ذلك على حساب صحته النفسية والجسمية، كأن يصاب بالأمراض السيكوماتية، فإن ذلك هو المرفوض في العملية التعليمية - التعلمية فمن المفروض أن يكون الجهد مدروسا وعقلانيا.

ويرى ألبورت أن أكثر نظريات الدوافع تقوم على فرض أساسي مشترك هو أن الفرد يتجه إلى التخلص من حالة الإثارة واستعادة التوازن، أي أن السلوك يعمل على خفض التوتر، وأن هذا التوتر له أصوله في اختلال التوازن العضوي، وكلما ازدادت حدة الاختلال ازدادت الحاجة إلى خفض التوتر، ونحن نتعلم أساليب لإنقاص التوتر بأقل قدر من الجهد أو الطاقة، فإذا حققنا هذا الإنقاص للتوتر بنجاح إلى إعادة نفس النمط من السلوك الخافض للتوتر عندما يختل توازننا الحيوي. وبعض النظريات تؤكد على الجانب السلبي أي أنها ترى أن الدوافع تستهدف خفض التوتر، وتجنب الألم، بينما تؤكد نظريات أخرى على الجانب الموجب أي أن الدوافع تسعى للحصول على اللذة .

والحق أننا نسعى ونستهدف تحقيق التوازن فيما يتصل بالحاجات الفسيولوجية ولكننا نسعى إلى التنوع و التغيير. والنمو لا يتغير إلا بالتغيير والطريقة التي تبدو ملائمة لخفض التوتر قد لا تصلح للمشاركة في الكفاح الموحد المميز. والخاصية المركزية للكفاح الموحد دقة الهدف وبعده عن التحقيق.

يمكن القول أن الدوافع نوعان: دوافع خفض، ودوافع نمو، الأولى تتطلب خفض التوتر والثانية تتطلب الإبقاء عليه للاهتمام بأهداف بعيدة. (جابر عبد الحميد

جابر، 1990 : 266 - 267)

و يرى "جابر محمد جابر" (2000) في كتابه " مدرس القرن الحادي والعشرين) أن: أحد المشرفين على التربية العملية لطلاب المعلمين قال ذات مرة، " مهما كانت الخطة التي وضعتها للدرس، فإنه سوف يحدث شيء آخر، إن التدريس قد لا يكون على هذا النحو من عدم القابلية للتنبؤ، ولكن أكثر المدرسين فاعلية هم المبدعون و القادرون على التوافق والتكيف مع الظروف المتنوعة ". ولعلك لاحظت من سنوات خبرتك كتلميذ أن المدرس الفعال هو المدرس المرن القابل للتكيف .

إن المرونة والقابلية للتكيف بهذا المعنى تتطلب أن تكون على وعي بالحاجة للتغيير وبأن تكون قادرا على التكيف مع هذه التغيرات وأثناء عملك التلاميذ ينبغي أن تراقب وتتابع وبجدية الأنشطة التي تندمج فيها والتي يندمج فيها تلاميذك. وعن طريق الإلماعات اللفظية وغير اللفظية المتنوعة تستطيع أن تقرأ وتدرّك الحاجة للمرونة والتكيف. وقد يبدو التلاميذ على نحو غير لفظي، في حيرة وإحباط أو ملل. ولفظيا قد يبدو عاجزين أو غير مريدين للاستجابة على نحو صحيح لأسئلتك، ولإتمام المهام والتعيينات التي كلفوا بعملها، أو لطرح أسئلة لها معنى، وفي كل حالة ينبغي أولا أن تكون على وعي بأن ثمة مشكلة، وأن تكون راغبا في تعديل أهدافك وتعليمك كما يتطلب الموقف ذلك، وفي انجاز ينبغي أن تتجنب الإصرار على تنفيذ درسك كما خطط له إذا كان لا يعمل عمله. ثم ينبغي عليك بعد ذلك أن تحدد البدائل الممكنة التي سوف تساعدك على تحقيق الأهداف المتفق عليها، وأن تختار بديلا وأن تنفذه، وأن يتم ذلك في حالات كثيرة في ثوان.

ولعل القدرة على إدراك الحاجة للتغيير وتعديل التعليم وفقا لذلك أصعب المهام والأعمال التي تواجه المدرسين المبتدئين، غير أنه مع مضي الوقت ومع المحاولة والجهد الواعي لتعديل مهارات التدريس تستطيع أن تحسن قدرتك على تعديل طريقة تدريسيك حتى أثناء الدرس نفسه. (جابر عبد الحميد جابر، 2000: 35)

وفعلا يرى الباحث أن من بين ما يعيق المعلم لكي يحقق أهدافه أو بعضا من أهدافه هو اتصافه بالجمود الفكري خلال أدائه التربوي، ويظهر ذلك من خلال تمسكه بالطرائق

التقليدية أو الكلاسيكية للتدريس، وعزوفه عن البحث في الطرائق الحديثة للتدريس أو تجنبه لتطبيق الطرائق البيداغوجية، فكان عليه التحلي بالمرونة.

يشير أدلر إلى الكفاح في سبيل التفوق على أنه الحقيقة الأساسية للحياة و على الرغم من أن أدلر استبقى الكفاح للتفوق كدافع أساسي في نظريته إلا أنه عدل عن ذلك من الكفاح لتفوق الفرد إلى الكفاح لتفوق الجماعة. (جابر عبد الحميد جابر، 1990: 104) يرى يونغ أن التوتر هو جوهر الحياة فغيره لا تتوافر للشخصية الطاقة التي تعمل بها. والتعارض أو التقابل يوجد في كل جانب من جوانب الشخصية ،فالانطواء يتعارض مع الانبساط، والتفكير مع الوجدان . (نفس المرجع السابق: 73 - 74)

ويرى (R P.R.BIZE et GOGELIN , 1970) في كتاب " اتزان الجسم والفكر" أنه عندما يقضي العلماء و المهندسين والتقنيين ساعات طويلة في مخابر البحث وفي حالة ما إذا كلفوا بواجبات إضافة إلى أعمالهم، فإنهم يحاولون التخفيف من ذلك العبء ويوازنون بين تلك الواجبات المفروضة عليهم، ويلجؤون إلى استعمال بعض المتع ضمن أعمالهم .

وفي حالة ما إذا شعر العامل أنه أصيب بإشباع نتيجة لساعات العمل الأكثر من الوقت الرسمي للعمل، فإنه في هذه الحالة يقوم بحذف بعض المهام و الأعمال ببساطة وهدوء، وإضفاء جو من المتعة والتشويق، وتعويض المهام والأنشطة بشكل مثالي بأشخاص آخرين، إن مشاركتنا في مهام وأنشطة متفرقة بعدد كبير من الأشخاص يشغلنا عن المهام في حد ذاتها، الأمر الذي يحدث أنه ولا شخص له فكرة عامة عن المهمة من المعلوم هو أنه في أي مؤسسة توجد مساندة وتعاون متبادل بين الأشخاص، حيث أن أهداف العمل تتدمج مع أهداف المؤسسة في حد ذاتها، إذن فإنه يوجد اتزان كاف بين المؤسسة والموظفين، يجب إجراء تقييمات على كفاية المهام للشخص المكلف. P.R.Bize et

(P.Gogelin , 1970 :320- 321)

من المعلوم أنه إذا تمّ توفير أسباب الراحة وبعض المتع للمعلم فإنه يزداد نشاطه ويتوجه إلى العمل أكثر من ذي قبل، ويمضي قدما إلى تحقيق أهدافه دون ملل أو كلل من بين هذه الأسباب هي: وجود قاعة مكيّفة للمعلمين وتكون مجهزة بحواسيب وتتوفر على النظافة وكافة الشروط البيداغوجية من كتب ومراجع متعددة تعين المعلم على البحث والإعداد الجيد للدروس، وأيضا من الممكن أن تكون تلك القاعة نادي يلتقي فيه المعلمين لتناول القهوة أو الشاي وللمناقشة وتبادل الآراء والأفكار.

وترى "رانية صاصيلا" (2005) أن المعلم الكفاء هو المعلم الذي يمتلك مجموعة المهارات و المعارف والإجراءات والاتجاهات التي يحتاج إليها للقيام بأقل قدر من الكلفة الجهود والوقت، التي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم يعد توافرها شرطا لإجازته في العمل. (صاصيلا رانية، 2005 : 51)

تتفق نتيجة الفرضية الثالثة مع نتائج كل من دراسة محمد (1991) ودراسة يوسف عبد الفتاح (1991) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز و سمات الاكتفاء الذاتي، الثقة بالنفس، المشاركة الاجتماعية .

4-تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

بينت نتائج الجدول رقم (26) أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي وبعد التنافس لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

ويرى الباحث أن التنافس الشديد أحيانا يؤدي إلى الشحناء والبغضاء والعدوانية وهذا بدوره يؤدي إلى التوتر، وقد يكون التنافس شريفا وهادئا ويتسم بالألفة والرغبة في تحقيق التقدم والتطور المهني بعيدا عن السيطرة على الآخرين وهذا هو المنشود فالتنافس المقبول هو عندما يقارن المعلم أدائه السابق بأدائه الجديد، وأن لا يتعب نفسه بمقارنته الدائمة بغيره من المعلمين خاصة إذا كان هذا المعلم مبتدأ أو ذو خبرة و كفاءة ناقصة، ولكن يحاول في نفس الوقت الاستفادة من كفاءات وخبرات غيره من الزملاء من خلال تفاعله وتواصله

وتعاونه معهم، ويحاول جاهداً أن يوازن ما بين منافسته لنفسه ومنافسته لغيره حتى يحقق تكيفا نفسيا.

ويرى " محمد خليفة " في كتاب دافعية الانجاز: أنه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة و محدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الانجاز، والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للانجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الانجاز.

(خليفة محمد، 2000 : 108)

وحسب الإطار النظري في نظرية ماكيلاند: أن الحاجة إلى الانتماء تتمثل في الرغبة في الحصول على حب الآخرين و قبولهم ، ويتميز الأشخاص ذو المستوى المرتفع في هذه الحاجة بالرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين والعمل والتعاون معهم في مهام أو مشاريع مشتركة، والملاحظ أن ما يحرك هؤلاء الأشخاص هو الرغبة في التعاون مع الآخرين بدلا من التنافس معهم أو التأثير فيهم . (عشوي مصطفى ، 2010 : 212)

إن المكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الإنتاج. وعدم شعور المعلمين بالارتياح وانعدام الأمن من جراء زيارة المفتش لهم و تعامله المتسم بالقسوة أحيانا، وبعدم المساواة أحيانا أخرى ، مما يفقد الثقة بالنفس لديهم، ويشعرهم بالفشل والإحباط، ويحدث لهم اضطرابا في السلوك وكنتيجة حتمية يقل أداء المعلمين .

ويتفق هذا مع ما أشار إليه ماكيلاند و آخرون (McClelland,et al ، 1953) بعدم التطابق الأمثل بين الإدراك، ومستوى التكيف. وأرجع ماكيلاند وآخرون التفاوت بين الإدراك ومستوى التكيف إلى أسباب الاستجابة الوجدانية الأولية حيث تقترن الهاديات بالحالة الوجدانية فتصبح هذه الحالة قادرة على التجدد Redintergration . وبعد هذا التجدد للحالة الوجدانية بمثابة الدافع، فكل سلوكيات الفرد مدفوعة بواسطة هذا التجدد للحالة الوجدانية، وينشأ عن الهاديات التي ترتبط بموقف يتضمن درجة متوسطة من التناقض الوجداني الايجابي يؤدي إلى دافعية نحو السلوك، أما الهاديات التي ترتبط بتفاوت أو

تناقض كبير سوف يترتب عليها وجدان سلبي يؤدي إلى دافعية تحاشي السلوك.(خليفة محمد ، 2000 : 151-152)

تحدث أتكسون عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة. فبعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح في انجازها (Ps)، وبعضها الآخر عكس ذلك تماما .

وافترض (أتكسون) أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح. فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهام الصعبة عن المهام السهلة.

كما افترض (أتكسون) أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) هو دالة ايجابية لاحتمالية النجاح (Ps)، وأوضح أن الخجل أكبر في حالة الفشل على المهام السهلة عن المهام الصعبة .

تفترض نظرية الدافعية للانجاز أن الأفراد ذي الدافعية للانجاز يفضلون أداء المهام ذات المستوى المتوسط من الصعوبة. (نفس المرجع السابق : 116)

تتعلق أفكار نظرية المساواة بميل الفرد إلى مقارنة نفسه بغيره في المحيط الاجتماعي، ويحدث ذلك خاصة في مجال العمل بين الموظف وزميله أو زملائه، أو بين أفراد المؤسسة أو المصنع من جهة وزملائهم في مصنع أو مؤسسة أخرى، وقد يحدث هذا بين الفرد و نفسه، حينما يساوي بين وضعه الآن وبين وضعه في وقت آخر .

وقد حاولت النظرية التي قدمها آدمز Adms عام 1963 كما يذكر جنج(1978) jung أن تفسير السلوك المترتب على هذا الميل، فإدراك الفرد لمدى المساواة يدفع الإنسان إلى سلوك ما يختلف باختلاف هذا الإدراك، فيذكر (جنج) أن العوامل المحددة لهذا الإدراك هي: العمر الزمني والجنس ومستوى المجهود في الأداء والتدريب .

عندما يدرك الفرد عدم المساواة السالب بينه وبين آخر يحدث له نوع من التنافر المسبب للتوتر الذي يدفع إلى استجابة ما .

عدم المساواة ← توتر ← دافعية ← استجابة

(حمدي علي الفرماوي ، 2004 : 40)

إن نظرية آدمز تتفق مع ما جاء في الدراسة الحالية أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين الاتزان الانفعالي وبعد التنافس لدافعية الانجاز، فإذا لاحظ المعلم وجود فروق في الأداء والكفاءة بينه وبين المعلمين الآخرين فإنه يشعر بالتوتر، فيتحفز لبذل جهود حتى يحقق أهدافه التربوية المرجوة، وبالتالي تزداد دافعيته للانجاز .

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

وضحت نتائج الجدول رقم (27) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد إدراك الزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

يرى الباحث أن الوقت هو مهارة من مهارات المعلم الناجح، وبالتالي فإن إدراك الزمن بالنسبة للمعلم هو شعوره بقيمة الوقت في أداء عمله والرغبة في حسن إدارته وتوظيفه واستغلاله الاستغلال الأمثل في التخطيط البيداغوجي وتصميم التدريس وتنفيذ الأهداف التعليمية المبرمجة، وحرصه الدائم على احترام مواعيد العمل.

فالإدارة الجيدة للوقت هي التسيير الجيد للمهام و الأعمال ، والمعلم باعتباره يمتحن مهنة ذات أنشطة متعددة، ومواضيع متنوعة، ويتعامل مع أطفال ذوي فروق فردية ومشكلات سلوكية وصعوبات تعليمية متفاوتة ومتباينة، فإنه مسؤول عن هؤلاء الأطفال مسؤولية تفرض عليه تنظيم وقته أحسن تنظيم .

وبما أن بعد إدراك الزمن مكون أساسي من مكونات دافعية الإنجاز لمعلم المرحلة الابتدائية، فهناك عوامل تؤثر في هذا البعد وهي كالاتي :

- نقص الإعداد والتخطيط المسبق للدرس: من المعلوم أن الدرس مدته 45 دقيقة ويتضمن ثلاث مراحل وكل مرحلة لها مدة زمنية محددة، بداية بمرحلة الإنطلاق مدتها 5 دقائق، ثم مرحلة بناء التعلم مدتها 25 دقيقة، وانتهاء بآخر مرحلة وهي الخلاصة والتقويم ومدتها 15 دقيقة . فلا يجوز للمعلم أن يخل بتوقيت كل مرحلة من مراحل الدرس.

- عدم تحديد الأولويات والأنشطة المهمة .

- الإكثار من الحديث عن أمور لا تهم المتعلمين .
- الإكثار من الأسئلة أكثر فوق الحد المطلوب .
- صياغة الأسئلة صياغة غير واضحة .
- عندما يقدم المعلم واجبات منزلية للمتعلمين فإنه لا يرفقها بإرشادات تعينهم في تذليل الصعاب .
- كثرة الواجبات المنزلية، لأن ذلك يشكل عبأ على المتعلمين، فمن المفروض أن تكون الواجبات هادفة ومتوسطة العدد، وأن يقوم المعلم بمراقبتها وتصحيحها.
- عدم تنويع المعلم لطرائق التدريس، فالمعلم الذي لا ينوع من طرق التدريس، يحدث مللا لدى المتعلمين، وبالتالي تقل دافعتهم للتعلم .
- اتصاف المعلم بالجمود في التفكير أوفي تنفيذه لخطوات الدرس ، فمن المفروض أن يكون مرنا في تفكيره، فيلجأ للبحث والتقصي عن الحقائق، وأن يغير بسرعة
- اهتمام المعلم بالكم، وعدم اهتمامه بالكيف، أي حشو أذهان المتعلمين بمعلومات كثيرة ترهقهم وتفقداهم الانتباه والتركيز، وذلك بالترج في تلقين المعلومات للمتعلمين .فنجذ أن من إسهامات ابن خلدون في التربية أنه حذر من عدم حشو أذهان المتعلمين بالمعارف دفعة واحدة .
- يبدأ المعلم درسه بمعلومات وأفكار صعبة .
- يلقي المعلم للمتعلمين مفاهيم ومفردات غامضة، وهذا يجعلهم في حيرة من أمرهم وفي هذا الصدد يرى " محمد جاسم محمد" 2004 أنه جاء في نظرية التطور المعرفي للعالم (برونر) : "ضرورة إعداد برامج و مناهج يراعى فيها تقديم المهارات والمفاهيم الأساسية والضرورية للتعليم اللاحق في شكل منظم" . (محمد جاسم محمد، 2004 :

- إنهاء المعلم درسه قبل الوقت الرسمي، فكان يجب عليه أن يستغل الوقت الباقي في انجاز بعض التمارين، أو أنشطة فنية، أو إجراء مسابقات علمية، أو سرد بعض القصص القصيرة .
- اعتماد المعلم على الشرح المطول والممل عدم استخدام المعلم للوسائل التعليمية ولوسائل الإيضاح، لأن ذلك يسهم في إنقاص الجهد وريح الوقت وإيصال المعلومات بسهولة .
- المعلم لا يعتمد على التلخيص في السبورة .
- المعلم لا يحدد للمتعلمين مدة إنجاز أي مهمة أو نشاط .
- أثناء انتهاج المعلم لطريقة المناقشة، فإنه يسمح للمتعلمين بطرح أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو تثير قضايا جدلية.
- اختلاف التوقيت من مدرسة إلى أخرى، فهناك بعض المدارس تعتمد نظام الدوام الواحد أو يسمى بالدوام العادي، وهناك بعض المدارس تعتمد نظام الدوامين، فهذا الأخير يجعل المعلم .
- تركيز المعلم على حل النزاعات التي تقع داخل الفصل الدراسي
- تأجيل المعلم لتدريس جزء من الأنشطة المفروضة إلى حصة أخرى، فهذا يؤدي إلى تراكم الدروس.
- عدم وجود ساعة حائطية في الفصل الدراسي.
- عدم إهتمام المعلم بالوقت الذي ضيعه ، فمن الواجب عليه أن يعوض الوقت الضائع و لكن الحذر من التعويض الذي يرهق أذهان التلاميذ .
- ينظم المعلم المتعلمين في مجموعات متعاونة دون أن يكلفهم بمهمة معينة محددة يقومون بها، فهو بذلك لا يعودهم الاعتماد على أنفسهم أو لا يثق فيهم .
- إثارة المتعلمين لمشاكل داخل الفصل الدراسي وعدم قدرة المعلم على حلها أو احتوائها سريعا .
- عدم وضوح أهداف الدرس مما يؤدي إلى إهدار الوقت ومضاعفة الجهد .

- اعتماد المعلم على نفسه كليا في شرح الدرس، وفي إنجاز أنشطة التعلّات والتقويم فكان من المفروض أن يدرب المعلم المتعلمين بأن يعتمدوا على أنفسهم بدل الاتكال على المعلم، وأحيانا يكلف المعلم متعلم مجتهد أن يعلم زميله زميله. الذي يحتاج إلى مساعدة .

- زيارات أولياء الأمور المتكررة للمعلم، فذلك يشغل المعلم عن الدرس.

- الإنصراف من الدرس قبل انتهاء الحصة، وترك المتعلمين .

ويرى "عبد الرحمان السفاسفة " أن السيكلوجيون اعتنوا بالوقت النفسي وإدارته، ثم استعار التربويون المفهوم و وظفوه في المواقف الصعبة، الوقت الصفي هو شكل من أشكال الشعور الداخلي وإدراك المرء لذاته.

و يعتمد بشكل رئيسي على طبيعة الحدث أو الظرف الذي يمر فيه الفرد و كذلك على حالته النفسية، فإذا كان الظرف سيئا أو خطرا والفرد في حالة نفسية سيئة ، تبدو الدقائق وكأنها ساعات، لذلك تطول مدتها، ويمر الوقت بسرعة حيثما يكون الفرد مسرورا. والوقت النفسي يقيس انسياب الزمن داخل الفرد ويمثل مدى وعيه وإدراكه لتغير الأشياء وهو مقياس ذاتي فردي ونوعي.

يستند سلوك إدارة الوقت إلى فرضية مفادها: أن كل سلوك يقوم به الفرد في فترة زمنية محددة يهدف فيه إلى تحقيق هدف، أو دافع أو حاجة، وتبقى هذه الحاجة تلح عليه حتى تتحقق، وبذلك يشعر الفرد بالتوازن سواء كان توازنا بيولوجيا أو توازنا معرفيا . (عبد الرحمان السفاسفة، 2004 : 15)

تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة، وذلك لأن المعلم أحيانا تصادفه صعوبة في درس معين أو في نشاط محدد، أو أن يكون الدرس طويلا، ففي هذه الحالة يجب أن يفكر في حل وأن لا يبقى مصرا على إلقاء ذلك الدرس الصعب أو النشاط الصعب أو الدرس الطويل بل يؤجل الدرس الصعب حتى يحضره جيدا، ويعوضه بدرس أو نشاط آخر، وإذا كان الدرس طويلا

يجزأه المعلم إلى جزئين أو ثلاث أجزاء حتى يحقق أهداف الدرس ، فهذه الإجراءات يتفادى المعلم إضاعة الوقت والجهد الضائع والقلق ويكسب راحة نفسية.

6-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:

بينت نتائج الجدول رقم (28) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

يفسر الباحث العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي و بعد الطموح لدافع الانجاز، بأن الاتزان الانفعالي للمعلم يزداد عندما يحقق طموحه، ذلك أن الاتزان الانفعالي من العوامل المساعدة في رفع مستوى الطموح لدى المعلم، فاتزانه الانفعالي يزداد إذا نجح في الوصول إلى درجة مرتفعة من الطموح، والعكس إذا شعر بالفشل والإحباط ينخفض مستوى الطموح لديه.

إضافة إلى ذلك المعززات الداخلية، والجو المدرسي المتسم بالتجديد و الإبداع والمدح والإطراء، والمكافآت، والارتقاء في السلم الوظيفي، وإقامة دورات بشكل دوري، وتميز المدير بالعدالة والذكاء الاجتماعي وحرصه على تنمية إمكانيات وقدرات المعلمين وإعطاء مساحة من الحرية، وثقة المدير في أداء المعلمين، وشعور المعلمين بالرضا المهني نتيجة حرص المدير على تنمية إمكانياتهم وقدراتهم، وذلك يحفزهم و يجعله أكثر عطاء ويحقق له طموحاته.

ويشير عبد المنعم (1976) أن " أفراد العينة ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر تكيفا وثقة بالنفس " (محمد بوفاتح، 2013 : 15)

فالباحث عبد المنعم (1976) يؤكد أن هناك علاقة ارتباطية ما بين الثقة بالنفس وبعد الطموح، مع العلم أن الثقة بالنفس هي بعد من أبعاد الدافعية للانجاز.

وجاء في دراسة " محمد حوال ملقي العتيبي " و " عيسى فرج العريزي " أن :الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن والتوافق النفسي والاجتماعي والانبساط ومفهوم الذات الايجابي كلها تساعد على رفع مستوى الطموح بصورة واقعية، في حين أن القلق

والاضطراب الانفعالي وفقدان الثقة بالنفس وعدم التوافق النفسي عوامل مساعدة على خفض مستوى الطموح.

وتشير دراسة الأسود (1943) إلى أن التوافق النفسي، واللاتزان الانفعالي لدى الفرد لهما دور كبير في التطلع وارتفاع الطموح، لأن القلق والخوف والانطواء والاكتئاب، وسوء التوافق النفسي سبب لتشتت فكر وعقل الفرد مما يسبب ضعفا في الأداء وتراجعا في الطموح وعدم الاكتراث ببلوغ الهدف. (العنبي محمد حوال ملقي، العزيز عيسى فرج ، 2016: 7 -12)

وهذا أمر معقول ، فالمعلم إذا لم يتمتع باللاتزان الانفعالي وبالثقة بالنفس وبالإيجابية والشعور بالأمن، فإنه لا يمكنه أن يحقق طموحاته وبالتالي تكون دافعيته للانجاز متدنية . وتوصلت دراسة " بريس " (2004) إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومفهوم الذات والعمر . (زياد بركات ، 2009 : 11)

ويرى " بديع محمود القاسم " في كتابه " علم النفس المهني " أن " أسيف " أكد على ضرورة اضطلاع الإدارة بخلق الظروف التي تحفز العامل و تعزز دافعه للعمل و ذلك عن طريق استخدام الحوافز المختلفة المادية والمعنوية وأن هذه الحوافز لا تتحول إلى دوافع حقيقية، إلا في حالة ارتباطها باتجاه واع للفرد نحو عمله وإدراكه للمعنى النفسي والاجتماعي للعمل الذي يؤديه و لمسؤوليته الشخصية عنه وعن إنتاجيته . (بديع محمود القاسم ، 2001 : 42)

إن البيئة التنظيمية التي تعمل على تحقيق طموح الأفراد، من خلال تحديد أهداف ممكنة التحقيق، والمثيرة للتحدي، وتقديم فرصا كافية، وسلوكا إداريا مساندا، تكون مهمة في استثارة و تنمية الدافعية للانجاز .

7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

بيّنت نتائج الجدول رقم (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التكوين .

ويرى الباحث أن المعلمين الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية تلقوا تكويناً بيداغوجياً نظرياً في التربية العامة و علم النفس و التربية الخاصة (منهجية المادة) والتشريع المدرسي، إضافة إلى مواد أخرى مثل: اللغة العربية، والتربية الإسلامية والعلوم الطبيعية، والفيزياء، والرياضيات، والتاريخ والجغرافيا والتربية السياسية والتربية الفنية والرياضة. كما تلقوا تكويناً ميدانياً عن طريق التربصات المبرمجة صبيحة الثلاثاء خلال السنة الدراسية، حيث يتربص كل فوج في مدرسة محددة ، والتربص المغلق مدته أسبوعاً كاملاً في نفس المدرسة. وأكسبت التربصات الميدانية المعلمين خبرة أولية ومعرفة مسبقة في التعامل مع التلاميذ، وذلك يكسبهم شجاعة وثقة في النفس واتزاناً انفعالياً، بالإضافة إلى وجود تعاون وتنسيق بين المدرسة والمعهد التكنولوجي للتربية وكفاءة الأساتذة المكونين كفاءة معرفية وعملية، وخبرتهم المهنية وتعاملهم الجيد، والاتصال الجيد بين الطلاب وإدارة المدارس، ووضوح أدوار ووظائف المعلم، وعمر الطالب مناسباً لعملية التكوين، وتوفير الاستعداد لدى الطلبة المعلمين و تميزهم بخصائص شخصية وأكاديمية تؤهلهم لممارسة التعليم.

وفي المقابل فإن هناك نسبة من المعلمين تلقوا تكويناً نظرياً كافياً، ولكن لم يتلقوا تكويناً بيداغوجياً و هؤلاء هم طلبة المدارس العليا للأساتذة، وهناك نسبة أخرى من المعلمين الذين وظفوا توظيفاً مباشراً، وهؤلاء لم يتلقوا تكويناً نظرياً وبيداغوجياً غير مرتبط بمواد التدريس.

وحسب " بديع محمد قاسم " 2011 فإنه : ينظر إلى الإعداد والتدريب من الناحية السيكلوجية كعملية دينامية تهدف إلى تغيير الإطار المرجعي للفرد ومن ثم إلى تغيير اتجاهاته. وإذا أريد لهذا التغيير أن يكون جوهرياً لا بد أن يتعمق إلى ما هو أبعد حيث

يتناول الشخص في جوهر بنائه خاصة في النواحي التي يتطلبها المجتمع. لأن ذلك يشكل وسيلة تمكن الفرد من الحصول على الاستجابات اللازمة لأداء العمل من الوجه الصحيح اجتماعيا ونفسيا باستخدام طرق مختلفة من الإرشاد والتعلم، وتكرار الحصول على استجابات مرضية يرفع الروح المعنوية للعاملين على اختلاف أعمالهم ومستوياتهم، لأن الفرد المعد والمدرّب يشعر بالإشباع في عمله نتيجة لثقته بنفسه واعتزازه بنفسه مما يساعده على التقدم و الرقي في عمله. وهذا يؤدي إلى تحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل، ومن ثم إلى زيادة الإنتاج . وينطبق ذلك على كل حالات الإعداد والتدريب للموظفين والإداريين أصحاب المهن والحرف وسواء كان ذلك لإعداد الأفراد لمهنة مستقبلية أو تدريباً للجدد أو تأهيلاً للقدامى وسواء كان هؤلاء يعملون في خدمة الحكومة أو في مؤسسات عامة أو خاصة.

(بدیع محمود القاسم ، 2011 : 208)

هذا أمر مؤكد ، فالمعلمون الذين استفادوا من التكوين هم المعلمين الذين تدربوا وتكوّنوا في المعاهد التكنولوجية أكثر من المعلمين الجدد الذين تكونوا أثناء الخدمة، وذلك لأن التكوين في المعاهد التكنولوجية ساهم بقدر كبير في تنمية شخصية المعلم وجعله فاعلاً في بيئته المدرسية، ومؤهلاً و جاهزاً لممارسة مهنة التدريس، فالتكوين كان شاملاً ومتكاملاً في جوانبه النظرية والعملية والأكاديمية، وهذا حقق جملة من الصفات والسمات لدى المعلمين من أبرزها: الاتزان الانفعالي والصبر والحكمة في معالجة المشاكل والمرونة الاجتماعية وتجنب الجمود في التفكير وتغيير السلوكات النمطية وبعضاً من الميول والاتجاهات، مع الحفاظ على أصالته وقيمه ومبادئه، والاندماج في الأعمال الجماعية مما ينتج عنه الثقة في النفس والشعور بالكرامة، في المقابل لم يستفد المعلمون الجدد من التكوين أثناء الخدمة، وذلك لأن المكونون لم يركزوا في العملية التكوينية على بعض الجوانب مثل جانب التعامل مع المتعلمين، وكذلك كيفية علاج الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية أو المشكلات السلوكية أو الاضطرابات النفسية، وأيضاً عدم تماشي ومواكبة بعض

المكونين للطرق الحديثة في التكوين وافتقادهم للتواصل الجيد واتصافهم بالنمط التسلطي في عملية الإشراف وهذا ينعكس سلبا على نفسيتهم .

وجاء في دراسة " بوسعدة قاسم " أنه : يمكن للمعلم المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم متطور، ومجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإن تصرفه يجعل المعلمين الجدد يتقاعسون، ويجعل الفتور محل الحماسة في عملهم، و يتخلون تدريجيا عن التطور، وتقتل فيهم روح المبادرة، والإبداع . (بوسعدة قاسم ، 2011: 300)

هذا ما نشاهده فعلا في مؤسساتنا التربوية وبالأخص المدارس الابتدائية، فالمعلم المتكون يتأثر بشخصية مديره، وذلك باعتباره المسؤول الأول في المدرسة، فكلما كان المدير متزنا في سلوكاته، ومرنا في تعامله، ومتخلقا في تعامله مع جميع معلميه وخاصة الجدد منهم، وعادلا في تقييماته للمعلمين، فإن ذلك سينعكس إيجابا عليهم وبالتالي تصبح صفة الاتزان الانفعالي مكونا أساسيا من شخصية المعلمين، وذلك يساهم بقدر كبير في النمو المهني للمعلمين .

وفي المقابل المعلمون الذين تكونوا أثناء الخدمة، كانت مدة تكوينهم غير كافية خاصة وأنه لا توجد استمرارية في التكوين، ثم أنها تكون في أوقات العمل، وهذا يؤثر على سيرورة العمل بالنسبة للبرنامج الدراسي.

وعدم وجود قابلية واستعداد نفسي لدى المعلمين للتكوين، ونقص التنظيم والتسيير الإداري، ونقص كفاءة بعض المكونين، فهذا يتطلب أن يتكوّن هؤلاء المكونون حتى تكون لهم القدرة على التكوين الجيد للمعلمين، و بالتالي يتمكن هؤلاء المعلمين من تحقيق جودة التعليم، ومن الأفضل لو كان المكون أستاذا مختصا في علم النفس التربوي، كما أن أغلب محتويات برنامج التكوين تركز بشكل كبير على الجانب البيداغوجي، وتهمل الجانب النفسي والذي يتطلب مقررات في كل من علم نفس النمو، وبعض المواضيع المهمة التي يحتاجها المعلم الجديد والتي من شأنها تنميته و تطويره كالدافعية، والاتزان الانفعالي .

وترى " بن غذفة شريفة " 2018 إن التكوين يتم في أيام العمل، وهذا يكون مرهقا لهم، والتكوين لا يتصف بالاستمرارية، وبالتالي يحدث انقطاع مفاجئ عن بداية التكوين دون استكمال أهدافه. لم يتم مراعاة حاجات المعلمين التكوينية، فالأجدر أن المكون هو الذي يصمم برنامج التكوين، وكذلك نقص استعداد المكون للتفاوض مع المعلمين حول محتويات التكوين ونقص جاهزيته لأن يبتكر معهم حلولاً لمشاكلهم. (بن غذفة شريفة، 2018:376)

ويرى " مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة " 2005 في كتابه " إعداد المعلم وتمييزه و تدريبه " أن أهم مشكلات التدريب أثناء الخدمة هي :

- إرباك اليوم الدراسي من جهة المعلم و الطلاب والإدارة .
- إرهاق المعلم نفسه بسبب خروجه بعد إعطاء الحصص متصلة .
- كما أن الوقت المختار لا يناسب المعلم للتدريب، أي أنه غير كافٍ .
- إضافة أعباء جديدة على المعلم من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه .
- المكان المختار للتدريب غير مناسب .
- موضوع التكوين قد لا يشجع المعلم على الالتحاق به.
- اللامبالاة عند بعض المعلمين.
- الطريقة المستخدمة أثناء عملية التدريب (عرض المادة التدريبية) مملة و لا يشعر المعلم بالرغبة في إكمال التدريب.
- رفض المعلمين لفكرة التدريب نفسه. (مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة ، 2005 : 201)

وترى " بن غذفة شريفة " في دراسة لها 2018 أن: المكونين هم مفتشين أو أساتذة متخصصين في بعض المواد من الابتدائي، أو المتوسط، أو الثانوي، وأحيانا من الجامعة. وهنا يسجل أفراد العينة نقص كفاءة أغلبية هؤلاء المكونين، بمعنى أنهم طرحوا نفس إشكالية الدراسة فكان لا بد أن يتكون هؤلاء المكونين حتى يستطيعوا تكوين

المعلمين ويستطيع هؤلاء تدريس وتكوين التلاميذ، كما سجلوا رغبتهم بأن يكون المكون من الجامعة (بحثاً عن المستوى والنوعية واستمرارية التجديد). (بن غذفة شريفة، 2018: 375-376)

فهذا أمر أساسي ، فلكي نكوّن معلمين أكفاء وقادرين على أداء مهنة التدريس، فإنه يشترط أن يكون المكون ذو مستوى عال من الكفاءة، ولديه الفعالية والقدرة على التواصل وتكون لديه مهارات فائقة في استراتيجيات و طرائق وأساليب التوجيه والإشراف التربوي ومن المفضل أن يكون على إطلاع بواقع التكوين وبأهم المستجدات فيما يتعلق بنظريات التعلّم والتعليم.

- المعلم الجديد يعتمد على معلمين تنقصهم الكفاءة والخبرة الكافية، أو لديهم مستوى متدني من دافعية انجاز، فكان من الأفضل أن يعتمد على معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة العالية في المؤسسة التي يعمل فيها، وأن يكون ويعلم نفسه تكويناً ذاتياً.
- نقص التّشجيعات والتحفيزات بكل أنواعها المادية و المعنوية .
- كما يركز المكونون على المفهوم العلاجي للتكوين حيث يتم تصحيح الأخطاء الناجمة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة، وعلى المفهوم السلوكي حيث يتم تفاعل الموقف التعليمي بين المعلم و التلاميذ داخل الفصل، وفي نفس الوقت يتم إهمال مفهوم النمو الذي يطور النمو المهني للمعلمين، وكل متطلباته وحاجاته، وعدم العمل على الرفع من معنويات المعلم وتعزيز ثقته بنفسه، وتقدير قدراته و إمكانياته، وعدم الاهتمام برفع دافعيته وعدم تنظيم دورات تكوينية حول تطوير بعض القدرات العقلية مثل الذكاء والتفكير والذاكرة، وكذا بعض المهارات و ذلك بإضفاء جو من الحيوية والحرية والتفاعل الاجتماعي، وهذا من شأنه أنه يكسب المعلمين ذكاء اجتماعياً ومرونة وتعاوناً واتصاف بعض المكونين (المفتشين) بالتمت والصرامة الزائدة والجدية المبالغ فيها ونقص التفاوض والنقاش البناء بين المعلمين والمكوّنين، مما يشكل ضغطاً نفسياً لدى المعلمين وبالتالي يشعرون بالتوتر والضيق.
- عدم قبول بعض آراء المعلمين المتكونين .

- عدم تسوية وضعيات المعلمين الجدد، وكذا عدم إيجاد حلول لمشاكلهم الوظيفية .
- نقص الوثائق البيداغوجية الخاصة بالتكوين، وأحيانا كثافة المضامين .

وترى الباحثة " بلحسين رحوي آسيا " 2012 في دراسة لها بعنوان تكوين المعلمين (الواقع و الأفاق) أنه في إطار التكوين عن بعد خصصت مجموعة من الكتيّبات مختلفة الألوان، والأحجام سجل على غلافها الخارجي رقم الإرسال وعنوان المادة وتاريخ الإصدار والمستوى الدراسي، والإرسال الأول كان في جويلية سنة 1999 ولا زالت حتى الآن. وفي صدها يقول الباحث " تيلوين": « إن هذه الكتيّبات تحتاج إلى مراجعة من قبل متخصصين في المواد لتقويم جدواها الذي نشك فيه كثيرا »، وهنا يمكن الاتفاق مع الباحث "تيلوين" أن ما جاء فيها من مواضيع حول علم النفس وعلوم التربية ما هي إلا نصوص لا تخضع لأيّ معيار أو منطق بيداغوجي، بالرغم من أنها موجهة لمعلمين يراد لهم أن يكونوا محترفين وحقيقة ما عرض على أنه تعليمية ما هو سوى معلومات سطحية بسيطة جدا حول علم النفس ومجالاته التي يرى فيها أصحاب هذه الإرسالات أنها مفيدة لتكوين معلم الابتدائي - كيف يريد لهذا المعلم أن يتعلم و يتكون في مجال الدافعية مثلا من خلال سطور مختصرة بدون شرح ولا تفسير ولا تحليل ولا تطبيق ولا فهم، أو يتقرب من مراحل نمو الطفل أو المذاهب التربوية ... إلخ، كلها مواضيع يراد منها تكوين المعلم الذي يحمل على عاتقه تربية وتنشئة أجيال بكاملها، والواقع لخير شاهد على فشل هذه العملية والخيبة التي يعاني منها المعلم الجزائري في الوسط المدرسي وداخل الصف لأكبر دليل على ذلك.

وأنه ابتداء من (1999/1998) وفي إطار الإصلاح الجديد الذي عرفته سياسة تكوين المعلمين بالجزائر اتخذت إجراءات رسمية تشمل القرار المتخذ بشأن سياسة التكوين والذي ينص على إخفاء معاهد التكوين وغلقها من بنايات النظام وتوزيع مهامها على التنظيمات الأخرى، أي نقل مسؤولية التكوين الأولى من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية إلى المؤسسات الجامعية بحجة رفع مستوى التكوين. (بلحسين رحوي آسيا، 2012

(64-61:

تتفق الدراسة الحالية مع مذكرته الباحثة " بلحسين رحوي آسيا " وهو أن أهم الأسباب المؤدية إلى فشل العملية التكوينية هو الخلل الملاحظ في الكتيبات والأدلة الخاصة بالتكوين فهي تقتصر للجودة في الشكل والمضمون، أي أن محتوياتها لا تقدم فائدة للمعلمين بالأخص المعلمين الجدد، ولا تشبع حاجياتهم في علم النفس وعلوم التربية وحتى العلوم الأخرى وأيضا لم تراعى في هذه الكتيبات خصائص المعلم وميوله واتجاهاته، ولم تواكب المناهج والطرق الحديثة في التكوين .

ومن المعلوم أن للمعاهد التكنولوجية دورا بارزا في عملية تكوين المعلمين، حتى جاء أمر إغلاقها سنة 1998 / 1999 ، فلو استرجعتها وزارة التربية الوطنية لكان أفضل، لأنها ستغطي نقصا كبيرا في العملية التكوينية .

وترى (patricia A.jennings , 2011) في كتابها بعنوان : **"cultivating Emotional Balance in the classroom"** أنه عندما يفتقد المعلمون التدريب والتكوين لمواجهة التحديات التي تواجههم ، فإن الخبرة الانفعالية تصبح ناقصة، وبمرور الوقت يحدث توترا في أداء المعلمين، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى احتراق نفسي، وينتج قلقا متزايدا وضيقا و إنهاكا انفعاليا، وهذا بدوره قد يؤثر سلبيا في جودة التعليم . وتشير الدراسات إلى الحاجة إلى التطوير المهني الذي يشجع المعلمين على تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وزيادة الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي، ومسؤولية صنع القرار، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات .

ونموذج الفصل الدراسي الاجتماعي والايجابي يبرز أهمية رفاهية المعلمين والكفاءة الاجتماعية والانفعالية، ويظهر ذلك في نمو علاقات الدعم معلم - تلميذ وتصبح الإدارة أكثر فعالية مع تلك النماذج من الفصول الدراسية، وهذه العوامل تنتج مناخا صفيا يساعد على التعلم الجيد .

والمعلمون ذوي المستويات العالية من الكفاءة الاجتماعية و الانفعالية يدركون كيف تؤثر انفعالاتهم وانفعالات تلاميذهم في التدريس، وهم يعرفون انفعالاتهم ويستعملونها بفعالية

وحماس من أجل تقوية دافعية تلاميذهم، ويشجعونهم على التعلم، وعلى انجاز الواجبات المنزلية، هذه الكفاءة تساعد المعلمين على بناء علاقة دعم مع تلاميذهم من خلال الفهم والتعاون المشترك.

بالإضافة إلى ذلك، يظهر المعلمون ذو المستويات العالية من الكفاءة الاجتماعية والانفعالية احتراماً للآخرين، ولديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم والحفاظ على سلوكهم الصحي، حتى عندما تستثار انفعالاتهم بوضعيات التحدي. وتؤدي السيطرة على التحديات الانفعالية والاجتماعية إلى المزيد من المتعة والفعالية في التدريس.

كما أن الافتقار إلى الكفاءة الاجتماعية والانفعالية غير كافية للتعامل مع متطلبات الفصل الدراسي يجدون صعوبة في إدارة سلوكيات المتعلمين والحفاظ على مناخ صفي مثالي، وهذا يؤدي إلى استنفاد انفعالي وإرهاق شديد، مما يحدث اضطراباً في علاقته مع التلاميذ، ومع زملاء المهنة، وأولياء الأمور، وهذا ما يشعره بعدم الرضا والكفاءة المهنية . وأشارت أبحاث علم نفس النمو أن ممارسة اليقظة بانتظام قد يزيد من الوعي بالخبرة الداخلية للمرء ويعزز مهارات الانتباه والتنظيم الذاتي، ورعاية الآخرين، والتدريب على التعاطف، والمرونة في مواجهة تحديات الحياة .

وبالنظر إلى الضغوطات اليومية التي يواجهها المعلمون اقترح "Jenning" و "Greenberg" (2002) أن تشجيع المعلمين لتطوير كفاءاتهم الاجتماعية والانفعالية قد يساعدهم على إدارة ضغوطهم اليومية، وبناء علاقة ايجابية مع المتعلمين، والحفاظ على ثبات الفصول الدراسية التي تعزز كل من السلوك الايجابي والنجاحات الأكاديمية.

(Patricia. A, Jennings , 2011 : 3-5)

إن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (patricia A .jennings , 2011) وذلك بأن المعلمين الذين لديهم أقدمية استفادوا من التكوين قبل الخدمة أكثر من التكوين أثناء الخدمة باستثناء بعض المستجدات، وبما أن التكوين الأولي كان شاملاً و كافياً فقد أكسبهم أساساً قوياً لممارسة التعليم ، إضافة إلى أن تكوينهم الذاتي والنقاشات له أهمية في إكساب

المعلمين خبرة و نضجا انفعاليا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يساهم في النمو المهني للمعلمين وهذا بدوره يشجعهم على تحسين الكفاءات الاجتماعية والانفعالية، وزيادة الوعي وصنع القرار والإدارة الذاتية وإدارة العلاقات بينه وبين المتعلمين وزملاء المهنة وأولياء الأمور، ويظهرون احتراما للآخرين ويحافظون على سلوكهم الصحي، وزيادة الرفاهية والمتعة والفعالية في التدريس.

وترى " (Marie- Michele Cauterman&e 2002) " في كتاب بعنوان تكوين المعلمين المستمر وجدواه أن : لمقاومة التكوين دوما، من وجهة النظر تلك، أسباب معقولة و من المهم أن يتفهم المكونون وأطر العمل التدريسي الآخرين ذلك وأن يأخذوا هذه الأسباب مأخذ الجد : توجد لسلوكات اللاتغيير معقولة وغاية في الإبقاء على التوازن الراهن الذي بناه الشخص وعلى نمط اقتصاد القوى و نمط الدفاع ضد القلق الذي ورثه عن تاريخه الشخصي وعن التاريخ الجماعي للسلوك المهني. (Marie- Michele Cauterman&e 2002)

هذا أمر معقول، فمعلم المرحلة الابتدائية أحيانا يعارض العملية التكوينية وبالأخص المعلم المبتدأ، وذلك يرجع لأسباب معينة، من أهمها: عدم استعداده ورغبته للتكوين، وشعوره بالاكتماء بحجة أنه تلقى تكوينا جامعيا في تخصص من التخصصات وعدم رضاه لطريقة التكوين ولأسلوب معاملة المكونين المتسم تارة بالجفاء وتارة بالتسلط وفرض الآراء، وتارة أخرى بالرتابة والتقيّد بالنمطية وعدم توظيف التكنولوجيا في الممارسة التكوينية كالحاسوب والعاكس الضوئي وغيره، وأحيانا بالعشوائية وقلة النظام وذلك يتجلى في نقص المنهجية والتخطيط، وعدم تفهم ومراعاة ظروف المعلم النفسية والاجتماعية وتجاهل أسباب عزوف المعلم أو غيابه، فكيف نطلب من المعلم التغيير وبعض مسؤولي التكوين لم يغيروا من أسلوبهم في التكوين .

8-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

بيّنت نتائج الجدول رقم (30) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير العمر.

يرى الباحث أن أفراد العينة يقعون في متوسط عمري متقارب غالبية من الفئة ما بين 27- 35 سنة، وبعضهم تبلغ أعمارهم ما بين 36 و45 سنة وبعضهم يبلغ من العمر 46 سنة و55 سنة وهذا يوافق سن الرشد. فعندما يصل الفرد إلى نهاية العشرينات من عمره أو أوائل الثلاثينات يكون قد حل تقريبا معظم مشاكله التوافقية، إذ يكون قد بدأ حياة العمل وربما قد اختار زوجته كذلك وبدأ في تكوين أسرة. هذه العوامل تسهم إلى حد كبير في جعل فترة البلوغ فترة هدوء انفعالي إلى حد ما. وفي هذه المرحلة ينضج الشخص اجتماعيا ونفسيا وعقليا، ويميل الأفراد إلى تكوين علاقات اجتماعية ضمن محيط العمل والأسرة والأقارب. وبالتالي يوظف ويستغل معلمي المرحلة الابتدائية استغلالا تاما لمؤهلاتهم العلمية ولخبرتهم مهما كانت مدتها أو ما يسمى التغذية المرتدة في الممارسة البيداغوجية، ومن المعلوم أن مهنة التعليم وما تتضمنه من مسؤوليات وواجبات وممارسة بيداغوجية، وخاصة تعامله مع الأطفال يفرض على المعلم مهما كان عمره أن يتحلى بالاتزان الانفعالي وقوة الأنا والترث والتأخر والصبر واستخدام الحكمة والعقل والهدوء، بدل التهور والتسرع والغضب .

من بين الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة لطف محمد يحي حريش فتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي بين موظفي هيئة مستشفى ذمار العام حسب العمر، وتوصلت دراسة حسين عبد الحميد عيسى إلى أن الانفعال بشكل عام يلزم الإنسان من مولده وحتى وفاته و لكن الاختلاف يكون في طريقة الانفعال، وقد أظهرت الدراسات أن العمر يلعب دورا في شكل الاستجابات الانفعالية لذلك فإن العمر لا يمثل متغيرا رئيسيا في تحقيق الاتزان الانفعالي من عدمه ولكن الأهم هو مقدار ما اكتسبه الفرد خلال عمره من خبرات تساعد على فهم انفعالاته وضبطها وتحقيق التوازن فيها، والأمر لا يتوقف على العمر الزمني فكثيرا ما نرى بعض كبار السن يتصرفون

بطرق انفعالية طفولية وبأسلوب غير متزن انفعاليا، لذلك فالاتزان الانفعالي عبارة عن تضافر عدد من القدرات مقرونة بنضج انفعالي و ليس بنضج عمري .

(حسين عبد الحميد عيسى، 2013 : 126-127)

إن تفسير الباحث " حسين عبد الحميد عيسى " مقبول إلى حد بعيد، فإذا كانت الانفعالات هي أساس وجودنا ، فذلك لأن الإنسان لا معنى لحياته بدون انفعالات سلبية كانت أم إيجابية، ولكن الحكمة تقتضي أن نعبر عن انفعالاتنا بشكل صحيح، بمعنى أن توافق انفعالاتنا المواقف والأحداث التي تواجهنا، حيث نسعى لإشباع حاجاتنا وتحقيق أهدافنا والعيش بسعادة واطمئنان، ونستمتع بكل مرحلة من مراحل عمرنا. جميل أن الإنسان يعيش لحظته، والأجمل أن يروض المرء ذاته على الاتزان الانفعالي منذ نعومة أظفاره إلى كبره وأن يتقادى كل المواقف الانفعالية ويؤجل بعضا من مطالبه .

وتشير (لورانس أ - برافين) 2010 أن: الشخص يصبح أكثر نضجا وثقة في مرحلة الرشد المبكر، وأن مرحلة الاستقرار في إبقاء الشخص لا يتم بلوغها حتى سن حوالي 50 سنة، بل أنه يوجد دليل على أنه بعد هذه السن يحدث تغير لدى بعض الأفراد. (لورانس أ . برافين ، 2010 : 444)

ويرى " جابر عبد الحميد جابر " 1990 أن ما بين سن الخامسة والثلاثين والأربعين يشعر الناس بوضوح بالحاجة للقيم الروحية، وهي حاجة تشكل دائما جزءا من النفس، غير أنها تتحى جانبا في وقت مبكر من الحياة بسبب ما يكون للاهتمامات المادية من أولوية وأسبقية، وما إن يبلغ الناس أواسط العمر إلا ويكونوا قد توافقوا مع البيئة بنجاح بدرجات متفاوتة، أي أنهم قد استقروا في مهنتهم، وتزوجوا، وأصبح لديهم أطفال وأصبحوا مشاركين في خدمة البيئة، وقد يجدون أنفسهم في حيرة يتساءلون عن معنى حياتهم وهدفها، وهم لم يعودوا في حاجة إلى استثمار طاقاتهم في الجهود التي حققت لهم النجاح، وقد تخلق خسارة القيم المترتبة على ذلك إحساس بالفراغ في شخصياتهم إنهم بحاجة إلى قيم جديدة توسع آفاقهم بحيث تتعدى الاعتبارات المادية الصرفة، وأواسط العمر وقت مناسب لتحقيق الذات .

ويحتاج الشخص أن يفهم معنى حياته كفرد من خلال التأمل وأن يعي جوانبه. (جابر عبد الحميد جابر، 1990 : 79)

9-تفسير و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة :

أشارت نتائج الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير طبيعة التكوين .

يرى الباحث من خلال خبرته و ملاحظاته، أنّ دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفق متغير طبيعة التكوين متقاربة جداً، وجاءت في أغلبها مرتفعة، ويرجع ذلك إلى التبادل والتعاون بين المعلمين المبتدئين، ولعلمين ذوي الخبرة، ومؤشرات ذلك هو تميزهم بمجموعة من الخصائص وهي : المثابرة، وحبهم ورغبتهم في التدريس وحرصهم الشديد على تعلّم كل صغيرة و كبيرة عن التعليم فيما يتعلق بطرق التدريس وكيفية إعداد الدروس، واستشارة زملائهم خاصة من ذوي الخبرة، فاكثبوا منهم جملة من المعلومات المفاهيم ذات الصلة بمهارات التدريس والكفاءات التربوية والخبرات المتعددة وطرق التدريس واستراتيجياته، إضافة إلى أخلاقيات مهنة التدريس، وفي المقابل عدد كبير من المعلمين ذوي الخبرة استفادوا من زملائهم الآخرين بما فيهم المعلمين المبتدئين، بعض التقنيات والأفكار والمعارف في تخصصات متعددة مثل: الأدب العربي والتاريخ واللغات وعلم الاجتماع ... إلخ ووظفوها في دروسهم وهذا بالإضافة إلى دور النقاشات في إثراء الجانب الثقافي والمعرفي للمعلمين.

ولتحقيق جودة التعليم يجب العمل على رفع دافعية الانجاز للمعلمين، ولا يتأتى ذلك إلا بإعادة النظر في كل من المنهاج الحديث وهو منهاج الجيل الثاني الذي لا يناسب والقدرات العقلية للمتعلمين ولا حاجياتهم، ولم يتكيف المعلمون معه، وأيضاً سياسة التكوين الخاصة بالتعليم الابتدائي، وتطوير برامجها، وجعلها تتماشى والنظريات الحديثة للتكوين وكذلك محاولة توظيف أهم نظريات دافعية الانجاز في العملية التكوينية وذلك بمراعاة حاجيات المعلمين المتعددة، وأيضاً الأخذ بعين الاعتبار أن هناك بعض المعلمين لديهم

دافعية انجاز متدنية وآخرين لديهم دافعية انجاز عالية ويمثلون أغلبية المعلمين سواء من المعلمين المبتدئين أو من المعلمين ذوي الخبرة، فدور مشرفي التكوين هو تنمية دافعية الانجاز لكل المعلمين، وذلك يتطلب جملة من الشروط وهي: احترام المعلمين، والمرونة في التعامل و مراعاة الفروق و الاختلافات في الخبرة والكفاءة والدافعية للانجاز وكذا تحفيز المعلمين بشتى الأساليب و مكافأتهم و تكييف برامج تتضمن تدريب المعلمين على بعض الإجراءات المهمة و هي تحدي المهام المتوسطة وعلى حلّ المشكلات أو الصعوبات التي تعترضهم، وتقوية القدرات العقلية كالتفكير والانتباه والتركيز، وكيفية استغلال البيئة بطرق بسيطة، وتقادي الاستسلام وتدريبهم على الإصرار و تقوية الإرادة مهما كانت الظروف وتنمية التفاعل الاجتماعي و الذكاء العاطفي لدى المعلمين.

وترى " سعدة أبوشقة " 2007: أنّ دافع الانجاز هو زملة من الأفكار والمشاعر والسلوك مرتبطة بالسعي نحو التفوق والامتياز، وهذا يعني أن هناك خصائص في التفكير والمشاعر والسلوك تميز ذوي دافعية الانجاز المرتفعة عن غيرهم من الأفراد وبناء عليه فإن برامج تنمية هذا الدافع تنصب حول إكساب الأفراد لتلك الخصائص وتدريبهم على أن يفكروا ويشعروا و يسلكوا مثل الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

وإن الألعاب تستخدم في تنمية السلوك الإنجازي وبخاصة سلوك المخاطرة المحسوبة وبعض عناصر التفكير الإنجازي مثل التنافس مع الذات. والتنافس مع الآخرين.

وعلى الرغم من أن دي شارب (1976) استهدف من وراء تهيئة هذا المناخ تنمية الشخص المتصف بالأصالة (الشخص الأصل Origin) وهي ذاتها خصائص الشخص ذي دافعية الانجاز العالية في مقابل خصائص (الشخص الدمية Pawn) وهي نفس خصائص الشخص ذو دافعية الانجاز المنخفضة.

وكان محور اهتمام برامج التدريب سواء المقدمة للمدرّسين أو التلاميذ أربعة مفاهيم

أساسية هي:

أ - تنمية مفهوم الذات.

ب - تنمية دافعية الإنجاز .

ج - صياغة الهدف الدافعي .

د - سلوك الشخص الأصل Origin .

ويهدف المدخل الفردي في تنمية دافعية الإنجاز إلى تنمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد وذلك بالتدريب المكثف على السلوك والتفكير الإنجازي عن طريق إعداد البرامج المكثفة في فترة زمنية محددة. وقد أعد كثير من الباحثين دراسات تناولوا فيها برامج لتنمية دافعية الإنجاز و تعتبر دراسة بيورس Burris (1958) أول دراسة تتناول برنامجا مكثفا لزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة وقد اقتصر في برنامجه على تعلم التفكير الإنجازي. أما كولب Kolb (1965) فقد استفاد من نتائج الدراسات في مجال دافعية الإنجاز و من مجالات أخرى كالتعلم ونظرياته، والعلاج النفسي و فنياته وذلك في إعداد برنامج استهدف إكساب مفحوصيه زملة الخصائص الفكرية والانفعالية والسلوكية المميزة لذوي دافعية الإنجاز العالية مستعينا بألعاب السلوك الإنجازي وبالتدريب على تصحيح اختبار البصيرة لفرنش وذلك لتنمية التفكير الإنجازي .

أما جونسون و ماكلياند Johnson & McClelland (1984) فقد عرضا الأفكار الرئيسية لبرامج دافعية الإنجاز في أحد الكتيبات من بينها: " تعلم كيف تتجز " تمثل الهدف الأساسي في زيادة دافعية الإنجاز لدى الدارسين وتدريبهم على المهارات التي يحتاجون إليها لكي يصبحوا منجزين. هذا الكتيب يكسب الدارسين خصائص المنجزين بما يساعدهم على وضع أنفسهم في وضع مقارنة بين هؤلاء المنجزين وبين أنفسهم مما يجعلهم على بصيرة بذواتهم و يجعلهم يسعون نحو الأفضل دائما. وهذا الكتيب يعلم الدارسين كيف يضعون هدفا ثم يسعون لتحقيقه ويساعدهم على تنمية القدرة على التفكير والتنظيم. (سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة ، 2007 : 62 - 70)

ومن الأسس التي قدمها الشولر Alshuler (1973) في بناء برامج تنمية دافعية

الانجاز :

- 1 - ركز انتباه المشارك على ما يجري هنا والآن .
 - 2- قدم خبرة مكثفة و متكاملة لتفكير و انفعال وسلوك جديد .
 - 3- ساعد المشاركين على تحليل تلك الخبرة واستخلاص مفاهيم واضحة منها .
 - 4- ساعد المشاركين على أن يربطوا بين تلك الخبرة وبين قيمهم و أهدافهم وصورة الذات لديهم و مطالب واقعهم .
 - 5- ثبت تلك الأفكار والمشاعر والسلوك الجديد بالتدريب عليها وممارسة الخبرة عمليا.
 - 6- بعد تمثل المشاركين تلك الخبرة فإنها ستدخل في نسيج أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم أي تصبح جزءا من شخصياتهم .
- ويشير " الشولر " إلى أن هذه الخطوات ليست مقدسة و جامدة ، بل يمكن الاختلاف حولها أو الإضافة إليها حسب طبيعة المشاركين. وتؤكد صفاء الأعسر (1989) على أنه ليس بالضرورة الالتزام بها حرفيا في تتابع معين فكل برنامج له أهدافه وظروفه الخاصة والتي يجب أن تكون محورا لتصميمه . (نفس المرجع السابق : 77- 78)
- ويذهب (ماكلياند) إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة الأفراد واستثارتهم لحثهم على الانجاز، ويذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصة الدافعية العالية والنشطة إلى الانجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعصب الاجتماعي، حيث أنهم في تلك الحالة يلجأون للإنجاز حتى يعوّضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم، وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى ماكلياند على المستوى الأولي لدافعية الانجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع وتبعا لهذا الغرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة وذلك إذا ظلت دافعية الانجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلا تكون الاستجابة قوية جدا بينما إذا كان التحدي البيئي كبيرا جدا أو صغيرا جدا فإن الاستجابة تكون أقل بعض الشيء، وذلك على نحو ما ذهب إليه المؤرخ الأنجليزي أرنولد توينبي .

وبهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملا أساسيا للتأثير في درجة دافعية الانجاز التي يستثيرها التحدي، غير أن فاعليتها تتأثر كثيرا بالمستويات الأولية لدافعية الانجاز، إذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي فالفرق في الاستجابة هنا سبب المستوى الأول لدافعية الانجاز عند كل جماعة .

وهذا يؤكد أن المعلم لكي يتصف بدافعية انجاز يجب أن يكون صاحب إرادة قوية وأن يكون لديه قدر معين من التحدي، وأن تتوافق درجة التحدي مع الظروف البيئية التي تواجهه، وأن يتجنب تحدي المهام الصعبة لأن يحدث له فشلا وقلقا وإجهادا انفعاليا والمهام السهلة تشعره بالملل و الرتابة .

وترى الباحثة " عفاف وسطاني " في مقالة لها " أن كل من ستيرز و بورتر 1983 بيّنّا بأن البرنامج التكويني لدافع الانجاز العالي لا ينجح مع الأفراد الذين يتعاملون مع النشاطات الروتينية والتلقائية، لأن مثل هذه الأعمال غير مصممة لتنشيط الدافع للانجاز بل تكمن في الوظائف التي تتسم بطابع التحدي الذي يؤدي لتحريض دافع الانجاز لدى الفرد . (وسطاني عفاف، 2010: 66-67)

وحسب الباحثة " عفاف وسطاني " فإن مسؤولي التكوين يجب عليهم أن يراعوا جملة من الشروط ومن يأخذوا في الحسبان بعض الأمور التي تؤدي إلى تنمية دافعية الانجاز وهي كالتالي :

- تحفيز المعلمين المتكويين بشتى الطرق والأساليب، كاستخدام طريقة العصف الذهني.
- تدريب المعلمين على التعامل مع الظروف غير العادية أو الاستثنائية، وذلك بتزويدهم استراتيجيات ومهارات متعددة، والعمل على تطوير كفاءاتهم من حصص ومراحل محددة.
- تنمية الروح الجماعية والتفاعل الاجتماعي بين المعلمين، وذلك عن طريق العمل ضمن ورشات وأفواج مع تحديد المهام والأدوار، وهنا يقوم المكون أو المكونون بخلق جو من التنافس والتعاون والتبادل المعلوماتي .

- يمكن لمدير المدرسة الابتدائية أن يلعب دورا جليا في رفع الروح المعنوية في مؤسسته وبتسييره المنظم و تخطيطه الدقيق وتحفيزاته وتشجيعاته المتواصلة، وبمساهمته الجادة في تكوين المعلمين وبالأخص المبتدئين منهم، وذلك باعتباره المسؤول المباشر عن تكوين المعلمين، وحرصه على إرساء وتأسيس بيئة مدرسية يسودها التعاون والاحترام والنظام والحوار البناء، فكلما كان المدير ديمقراطيا ودبلوماسيا وعادلا في تقييماته ومعاملاته مع المعلمين فإن مستوى دافعية المعلمين سيرتفع لدى كل المعلمين وكما أثبتته العديد من الدراسات .

- التنسيق والتعاون بين المدير والمكوّن يساهم بقدر كبير في تسهيل العملية التكوينية فالمدير يسعى لتوفير الشروط التنظيمية والمادية للعملية التكوينية، وهذا من شأنه أن يبعث في نفوس المعلمين الاستمتاع بالتكوين وبالتالي الشعور بالرضا المهني وهذا سيؤدي حتما إلى المزيد من الدافعية للانجاز .

- التعاون والتنسيق بين المفتشين وتبادل الخبرات بينهم يساهم في إثراء معارفهم وتطوير كفاءاتهم وطرقهم وأساليبهم حول العملية التكوينية وهذا بدوره يحسّن من كفاءات المعلمين ويزداد دافعتهم للانجاز .

10- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العاشرة:

بينت نتائج الجدول رقم (32) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دافعية للانجاز تعزى لمتغير العمر .

يرى الباحث أن دافعية الانجاز هي متقاربة جدا لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفق ثلاث فئات عمرية هي فئة من 27 سنة إلى 35 سنة وهي الفئة الممثلة أكثر لعينة المعلمين، وفئة من 36 سنة إلى 45 سنة، وفئة من 46 سنة إلى 55 سنة. وذلك تفسيره أن المعلمين ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية وهي مرحلة الرشد وخلالها يزداد الشخص نشاطا ويميل إلى تكوين علاقات أكبر ضمن محيط العمل والأسرة والأقارب ويسعى دوما إلى تحقيق ذاته وإثبات و جوده، ويكون أكثر عطاء وقوة واستعدادا وقدرة لبذل الجهد والمثابرة

وخاصة في من 27 سنة إلى غاية 45 سنة، فهناك تقارب كبير جدا بين المعلمين في دافعية الانجاز، كثير من المعلمين كبار السن أي تجاوزوا الخمسين سنة ولكنهم مستمرين في أدائهم التربوي بالرغم من التناقص الملاحظ في قدراتهم الجسمية ولكن خبرتهم وكفاءاتهم هما المحركان الأساسيان لإنجازاتهم، وفي المقابل هناك كثير من المعلمين المبتدئين لديهم حرص شديد واهتمام كبير من أجل تعلم كل المعلومات المتعلقة بمهنة التدريس ودافعهم الأساسي هو حبهم للتعليم ورغبتهم في التدريس .

وجاء في كتاب سيكولوجية الدافع للإنجاز لـ " بشير معمريه " (2012) أنه تساءل كل من بروملي، سميث 1970، Smith . Bromely, 1966 عن طبيعة العلاقة بين الأداء والدافعية في إطار العمر. ويرى بروملي أن هناك ميلا لدى كبار السن إلى أن يكونوا أكثر بطئا وأقل مثابرة عند مواجهتهم بعض المشكلات المعقدة التي تتطلب حلا . ويرى أن التدهور الذي يصيب الأداء لدى كبار السن، لا يعود إلى التدهور في الدافعية . أما سميث فيقول علينا أن نستنتج أن لدينا من عوامل الدافعية بقدر ما لدينا من الأشخاص وأن مسألة علاقة الدافعية بالعمر ، أمر افتراضي ليس إلا .

وأكدت دراسة بيلز (Pelz ، 1957) على نتائج الدراسات السابقة. وهو أن الدافعية لها تأثير حاسم على طبيعة العلاقة بين الإنجاز أو الإبداع و العمر. هدف الدراسة هو معرفة مدى تغير منحى العمر واختلافه باختلاف اتجاهات الأفراد نحو العمل. وأنجز هذه الدراسة في الفترة بين 1958 و 1960 . وتكونت العينة من 1311 من العلماء والمهندسين العاملين في أحد عشر معملا للبحث في هيئات حكومية وجامعية وصناعية . وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

- كان العلماء شديداً الاستغراق في عملهم أكثر إنتاجية من بقية العلماء الآخرين .
- أدى الاستغراق في العمل دورا بارزا في إظهار إنجاز مبكر للعلماء. إضافة إلى هذا مكّن الاستغراق في العمل من الاحتفاظ بقدر لا بأس به من الإنجاز في السنوات المتأخرة ، رغم التدهور الذي صاحب عملية التقدم في العمر .

- كان تأثير الفروق العمرية في الأداء لدى المجموعة المرتفعة في الدافعية طفيفا إذا قورن بالفروق التي وجدت داخل المجموعتين الآخرين.

ونتيجة للمعلومات التي جمعها حول الانجاز والعمر، اعتقد علماء النفس أن سن الأربعين هي علامة الحد الأعلى للازدهار أو الذروة في الانجاز والإبداع ولكن يوجد من أنجز أعمالا عظيمة قبل هذا العمر بكثير، وبعد هذا العمر كذلك بكثير.

وفي عام 1921 نشر السيكولوجي الأمريكي روبرت وود ورث R.Woodworth كتابا بعنوان " علم النفس " دراسة للحياة العقلية Psychology: A Study of Mental Life . بين فيه أن الشخص المتقدم في العمر، نادرا ما يخرج عن حدود عاداته السابقة وأن القليل جدا من الاختراعات العظيمة، يمكن أن يظهر من متوسطي العمر أو كبارهم. إن فترة الخصوبة الإبداعية في نظره، هي الفترة التي تمتد من سن العشرين إلى سن الأربعين. (معمرية بشير، 2012 :

(248 - 242)

ففعلا تتفق الدراسة الحالية مع ما جاء في كتاب " بشير معمرية " عن السيكولوجي الأمريكي روبرت وود ورث، و ذلك لأن أغلب عينة الدراسة من 27 سنة إلى غاية 45 سنة ، و هي فئة تتميز بالعطاء والنمو المهني والتدرج في اكتساب الخبرات و الاستمرارية في البحث والاكتشاف والإبداع والقدرات المتعددة وفي نفس الوقت فإن فئة كبار السن مازالت لديهم الكفاءات الإنجازية وذلك بفضل التغذية الراجعة لأنهم دوما يوظفون خبراتهم السابقة وينقلونها بدورهم لزملائهم بالإضافة إلى مبادراتهم الشخصية التي تتم عن حبهم لمهنة التعليم .

تتفق نتيجة الفرضية العاشرة مع نتائج الدراستين التاليتين :

- دراسة " لي " (Lee, 1992) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين أهم عوامل العمل تأثيرا في دافعية الانجاز و العمر.

- ودراسة " علي سالم المطالقة " (1998) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في شدة الدوافع حسب تباين العمر .

استنتاج عام

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الاتزان الانفعالي بالدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق في المتغيرين الاثنين وفق كل من المتغيرين الديمغرافيين: طبيعة التكوين والعمر.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي :

- 1- أشارت نتائج الجدول رقم (23) أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز، وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.
- 2- أشارت نتائج الجدول رقم (24) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- 3- أشارت نتائج الجدول رقم (25) لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد المثابرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية .
- 4- أشارت نتائج الجدول رقم (26) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد التنافس لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحققت الفرضية الرابعة .
- 5- أشارت نتائج الجدول رقم (27) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ودافعية الانجاز من حيث بعد ادراك الزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحققت الفرضية الخامسة .
- 6- أشارت نتائج الجدول رقم (28) أنه توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي و دافعية الانجاز من حيث بعد الطموح لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة.
- 7- أشارت نتائج الجدول رقم (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير طبيعة التكوين، وبالتالي تحققت الفرضية السابعة.

8- أشارت نتائج الجدول رقم (30) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير العمر، وبالتالي تحققت الفرضية الثامنة.

9- أشارت نتائج الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير طبيعة التكوين، وبالتالي تحققت الفرضية التاسعة.

10- أشارت نتائج الجدول رقم (32) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دافعية للإنجاز تعزى لمتغير العمر، وبالتالي تحققت الفرضية العاشرة .

الخاتمة

ها نحن نخط بأقلامنا الخطوط الأخيرة لهذه الدراسة بعد رحلة كبيرة من الجهد والتعب والسهر، و قد عرضنا هذه الدراسة بعد بحث و جهد عميق موضوع موسوم ب: الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية هذا وقد كانت رحلة ممتعة تستحق التعب و العناء، وكانت رحلة ارتقت بالفكر والعقل وقد عرّجت بالأفكار الهامة لهذا الموضوع، وما هذا الجهد إلا نقطة في بحر العلم و جهد العلماء الذين سبقونا في العلم و البحث، وهذا الجهد قليل على البحث العلمي و لكن يكفينا شرف المحاولة، وقد قال عماد الدين الأصفهاني: " رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن ولو زيد كذا لكان يستحسن ولو قدم هذا لكان أفضل ولو ترك هذا لكان أجمل وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر "

وبإتباع الباحث لكل الخطوات المنهجية في الدراسة و بعد تفريغ البيانات واختبارها بالأساليب الإحصائية المناسبة فإن أهم ما تم التوصل إلى النتائج التالية : وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي و الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية. ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي و بعد الطموح لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية

عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وكل من بعد الأداء لدافعية الانجاز و بعد المنافسة لدافعية الانجاز و بعد المثابرة لدافعية الانجاز و بعد إدراك الزمن لدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وتتمثل أهم الصعوبات التي واجهها الباحث فيما يلي:

- قلة المراجع التي تناولت بحث العلاقة بين متغيري الدراسة : الاتزان الانفعالي والدافعية للإنجاز .

- كبر حجم عينة معلمي المرحلة الابتدائية، وكذا جمع الاستمارات الذي أخذ الوقت والجهد الأكبر، إذ ورغم حرص واهتمام الباحث إلا أنه لم يتمكن من استرجاع نسبة معتبرة من الاستمارات و ذلك مرده لتماطل وتهاون بعض المديرين وبعض المعلمين.

وقمنا بطرح العديد من التوصيات التي يمكن أن تمثل جوانب لحلول مثالية وفي طليعتها: توفير البيئة المناسبة لقيام المعلم بدوره في أحسن الظروف، وذلك بتجنيبه الضغوط المهنية والإدارية التي من شأنها عرقلة أدواره التربوية والتعليمية والاجتماعية، والسعي الجاد لتحقيق جميع حاجات المعلم و بالأخص الحاجات النفسية التي يحتاج إليها المعلم أثناء أدائه لمهنة التدريس، والتي تنمي دافعيته للإنجاز، وكذا إجراء دراسات ميدانية تهدف إلى تنمية الصحة النفسية للمعلم.

اقتراحات الدراسة :

- إنشاء مكتب خاص بالمختص النفسي يقوم بالرعاية النفسية للمعلم، ويقدم الخدمات النفسية التي يحتاج إليها المعلم أثناء أدائه لمهنة التدريس.
- توفير كل ما يحتاجه المعلم من وسائل تعليمية ووسائل إيضاح تعينه في عمله وتبعث فيه طاقات الابتكار والإبداع و تطور دافعيته للإنجاز .
- تحفيز وتشجيع المعلم بشتى الطرق والوسائل .
- إجراء دراسات ميدانية تهدف إلى تنمية الصحة النفسية للمعلم.
- توفير البيئة المناسبة لقيام المعلم بدوره في أحسن الظروف، وذلك بتجنيبه الضغوط المهنية و الإدارية التي من شأنها عرقلة أدواره التربوية و التعليمية والاجتماعية .
- توفير ظروف مادية و فيزيقية جيدة وذلك حفاظا على الصحة الجسمية للمعلم وتجنيبه الإصابة بالأمراض والاضطرابات كالطبشور الرديء الذي يؤدي إلى الربو، والتهاب الحبال الصوتية، وتنظيف الأقسام و تهويتها.
- فسح المجال للمعلم للتكوين العلمي وللدراسات الجامعية، لأن يحفز ويشجعه على البحث التربوي، ويذل له صعوبات التدريس، ويزداد اتزانه الانفعالي، ويضمن له مستقبله المهني.
- إعادة النظر في أسلوب الإشراف والتوجيه التربوي المعتمد من طرف المفتشين مع المعلمين خاصة الجدد منهم، واعتماد العدالة والمرونة في التقييم.
- إعادة النظر في نظام الترقية المعتمد من طرف وزارة التربية وذلك بمنح فرص التقدير للمعلمين الأكفاء و ذوي الخبرة المهنية العالية والممتازين والمتميزين، ومكافئتهم أحسن مكافأة على الجهود المبذولة.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

القرآن الكريم

قائمة المراجع:

1. القريناوي، محمد أحمد سلامة. (2012). أثر الانفعالات النفسية في الحياة الزوجية وأحكامها ، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة .
2. أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم. (2007)، دافعية الانجاز "دراسة تنموية"، ط 1، القاهرة مكتبة النهضة المصرية .
3. أبو حويج، مروان. (2006)، المدخل إلى علم النفس العام، ط 4، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
4. أبو حويج، مروان، و أبو مغلي، سمير. (2004). علم النفس التربوي، دون ذكر الطبعة ، الأردن ، دار اليازوري .
5. أبو حويج ، مروان، و الصفدي، عصام. (2001)، المدخل إلى الصحة النفسية، ط 1 الأردن ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .
6. أبوسمرة ، محمود محمد، و حمارشة، إنعام محمد صالح. (2012) ، العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس و دافعية الانجاز للمعلمين في فلسطين ، مجلة جامعة الأزهر، المجلد 16، العدد 1، 1- 30 .
7. الأحسن، حمزة. (2015)، الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية و انعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم ، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد 1 العدد 1 ، 188- 215 .
8. إسماعيل خليل إبراهيم اللّبو. (2011)، الانفعالات النفسية في القرآن الكريم، ط 1 سوريا ، دار النهج .

9. البدرى، سميرة موسى. (2005)، مصطلحات تربوية ونفسية، ط1، الأردن، دار الثقافة .
10. حداد، عصام، و حسام جعفر. (2011) . المنبع الموسع ، ط1، دار صبح، لبنان .
11. غانم، زياد أمين سعيد بركات. (2005) . الدورات التدريبية أثناء الخدمة و علاقة ذلك بفعالية المعلم و اتجاهاته نحو مهنة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد 2005، العدد 45، 211- 256.
12. غانم، زياد أمين سعيد بركات، و كفاح، حسن. (2011)، الكفايات التعليمية لدى المعلمين و مستوى ممارستهم لها و علاقتها بالدافعية للإنجاز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، المجلد 1، العدد 24، 37- 84 .
13. بشيري، زين العابدين. (2016) . الأداء التربوي للأستاذ و أبعاد المقاربة بالكفاءات. أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، جامعة الجلفة، الجزائر.
14. البعلبكي، منير. (1990). موسوعة الموارد العربية، ط1، لبنان، دار العلم للملايين.
15. بلحسين، رحوي آسيا. (2011). تكوين المعلمين " الواقع و الأفاق ". المجلة الجزائرية للتربية و الصحة النفسية. المجلد 0، العدد 186، 4- 209.
16. بن غزفة، شريفة. (2018)، تكوين المعلم بين الخبرات السابقة حاجات الإصلاح التربوي ، جامعة سطيف، الجزائر.
17. بو حويج، مروان، و الصفدي، عصام. (2001)، المدخل إلى الصحة النفسية، ط 1 الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
18. بوساحة، حسن. (2000)، التشريع المدرسي، الجزائر، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع .
19. بوسعدة، قاسم. (2011)، إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص بملتقى الكفايات في التربية ، الجزائر .

20. بوفاتح، محمد. (2013)، الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز و مستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة عمار ثلجي بالأغواط)، أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
21. الترتوري، محمد عوض، و القضاة ، محمد فرحان. (2006)، المعلم الجديد (دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة)، ط 1، الأردن، دار حامد للنشر و التوزيع .
22. جابر عبد الحميد جابر. (1990)، نظريات الشخصية ، قطر، دار النهضة العربية.
23. جبل، محمد فوزي. (2000)، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية مصر، المكتبة الجامعية الأزاريطة.
24. الجسماني، عبد العلي. (1994)، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية، ط 1، لبنان، الدار العربية للعلوم.
25. جمعة، سيد يوسف. (2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية القاهرة، دار غريب.
26. جمعة، عبلة بساط. (2009)، مهارات التربية النفسية، لبنان، دار المعرفة.
27. جرجس، ميشال جرجس . (2005) ، معجم مصطلحات التربية و التعليم ، ط 1 لبنان ، دار النهضة العربية .
28. حسين عبد الحميد عيسى. (2013) ، الذكاء الاجتماعي و علاقته بالانجاز الانفعالي و الرضا عن الحياة لدى أفراد شرطة المرور بمحافظة غزة، رسالة ماجستير (منشورة) في علم النفس، الجامعة الإسلامية، فلسطين .
29. خليفة، محمد عبد اللطيف محمد. (2000)، الدافعية للانجاز، القاهرة، دار الغريب للطباعة و التوزيع.
30. الخيري، حسن بن حسين بن عطاس. (2008)، الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة، مذكرة ماجستير (منشورة)، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

31. الداهري، صالح حسن. (2004). مبادئ الصحة النفسية. ط 2. الأردن. دار وائل للنشر و التوزيع.
32. دوقه، أحمد، و آخرون. (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل المدرج، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
33. الرباعي، خالد بن محمد بن محمود. (2015)، عادات العقل و دافعية الانجاز، ط 1 الأردن، مركز ديونو لتعليم التفكير.
34. الريماوي، محمد عودة. (2006)، علم النفس العام، ط 2، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.
35. ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006)، الاتزان الانفعالي و علاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس و علوم التربية، فلسطين، جامعة الأزهر.
36. زبيدي، ناصر الدين. (2013)، سيكولوجية المدرس - دراسة وصفية تحليلية، ط 2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
37. زبيدي، هيثم، والعبدي، شيماء. (2011)، قياس الاتزان الانفعالي وعلاقته بتحقيق الأهداف لدى الموهوبين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، العراق، جامعة بغداد.
38. سالم، رفقة خليف. (2009)، علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 23، 134-169.
39. سالم، هبة الله محمد الحسن، وقمبل، كبشور كوكو، والحسن، عمر هارون الخليفة (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 3، العدد 4، 81-96.

40. السباعوي، فضيلة عرفات محمد. (2008) ، قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين و المعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم و التفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي و أقرانهم الذين لم يتعرضوا لها، مجلة التربية و العلم، المجلد 15، العدد 3، 267-293.
41. سغفان، محمد أحمد إبراهيم. (2005) ، دراسات في علم النفس والصحة النفسية (اضطراب انفعال الغضب)، مصر، دار الكتاب الحديث.
42. السفاسفة، عبد الرحمان. (2004) ، إدارة التعليم و التعلم الصفي، كرك ، دار يزيد للنشر.
43. سليم، مريم. (2009) ، علم النفس المعرفي، ط 1، لبنان، دار النهضة العربية .
44. شادي محمد أبو مصطفى. (2015) ، الضغوط النفسية و علاقتها بالاتزان الانفعالي و القدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية، رسالة ماجستير (منشورة) في الصحة النفسية المجتمعية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
45. شارف، خوجة مليكة. (2011) ، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)، رسالة ماجستير (منشورة) في علم النفس و علوم التربية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
46. شرقي، رابح. (2010) ، النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مذكرة ماجستير (منشورة) في علم النفس، الجزائر، جامعة المسيلة.
47. شروخ، صلاح الدين، وآخرون. (2003) ، منهجية البحث العلمي، الجزائر، دار العلوم للنشر و التوزيع.
48. شوقي، إبراهيم عبد الحميد. (2003) ، الدافعية للانجاز و علاقتها بكل من توكيد الذات و بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، المجلد 23، العدد 1 ، 1-41.

49. صاصيلا، رانية. (2005)، الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 21، العدد 2، 45-89 .
50. صالح، أحمد محمد حسن، و آخرون. (2001)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي و التربية الصحية، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
51. ضحيك، محمد سلمان مسلم. (2004)، القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة و علاقتها بالاتزان الانفعالي، رسالة ماجستير (منشورة) في علم النفس، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .
52. ضيف، شوقي. (2003)، معجم علم النفس و التربية، مصر، مجمع اللغة العربية.
53. طلافحة، حامد عبد الله. (2013)، ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن و المشكلات الناجمة عنها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 21، العدد 1، 257-294.
54. طلعت منصور، و آخرون. (2003)، أسس علم النفس العام، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية .
55. طوطاوي، زوليخة. (2008)، التكوين القاعدي و التكوين أثناء الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي، مجلة معارف بسلوكية، العدد 1، 7-26.
56. عبد الخالق، أحمد. (1986)، الأبعاد الأساسية للشخصية، ط 4، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
57. عبد الخالق، أحمد. (1986)، محاضرات في علم النفس الفسيولوجي، الإسكندرية مصر، دار المعرفة الجامعية .
58. عبد السلام، عبد الغفار. (2007)، مقدمة في الصحة النفسية، ط 1، الأردن، دار الفكر .
59. عبد اللطيف حسين فرج ، (2007)، تحفيز التعلم، ط 1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

60. عبد المحسن، نهى عبد الستار. (2013)، أساليب معاملة العاملين بمؤسسات المكفوفين و علاقتها بالثبات الانفعالي للطفل الكفيف، مجلة (Arabic)، المجلد 58 العدد 3، 319 - 341 .
61. عبيد، هبة محمد. (2008)، معجم مصطلحات التربية و علم النفس، ط1، الأردن، دار البداية.
62. العبيدي، محمد جاسم. (2009)، مشكلات الصحة النفسية، ط 1، الأردن، دار الثقافة .
63. العتيبي، محمد حوال ملفي، والعيزي، عيسى فرج. (2016)، مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة شقراء. المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلد 5، العدد 5، 47 - 68.
64. عثمان يوسف، وداليا عبد الخالق. (2008)، معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي و الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، مذكرة ماجستير (منشورة) في التربية ، جامعة الزقازيق ، مصر .
65. عشوي، مصطفى. (2010)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط 3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
66. عقون، آسيا. (2012)، الضغط النفسي المهني و علاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة ، رسالة ماجستير (منشورة) في علم النفس العيادي، جامعة سطيف، الجزائر.
67. العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن. (2012)، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

68. عواد، محمود. (2011)، معجم الطب النفسي والعقلي، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
69. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان. (2006)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية ط 1 ، عمان، الأردن، دار ومكتبة الحامد.
70. غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية (النظرية و التطبيق). ط 1. الأردن. دار المسيرة .
71. الفرماوي، حمدي علي. (2004)، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة ، ط 1 ، مصر، دار الفكر العربي .
72. الفقي، إبراهيم. (2008)، سحر القيادة ، ط 1، مصر، دار اليقين للنشر و التوزيع .
73. الفيروز بادي، محمد يعقوب. (2012)، القاموس المحيط، لبنان، دار الفكر .
74. قاسم ، محمد عبد الله. (2008)، مدخل إلى الصحة النفسية، ط 4، الأردن، دار الفكر.
75. قدوري، خليفة. (2012)، الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير (منشورة)، جامعة مولود معمري، الجزائر.
76. القوسي، عبد العزيز. (1952)، أسس الصحة النفسية ، ط 4 ، مصر، مكتبة النهضة المصرية .
77. القيسي، نايف نزار. (2006)، المعجم التربوي وعلم النفس، ط 1، الأردن ، دار أسامة .
78. اللبو، إسماعيل خليل إبراهيم. (2011)، الانفعالات النفسية في القرآن الكريم، ط 1 سوريا، دار النهج.
79. لورانس، أ - برفين. (2010)، علم الشخصية، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، القاهرة، مصر، المركز القومي للترجمة .

80. ماري ميشال كوترمان و آخرون. (2002)، تكوين المعلمين المستمر و جدواه، ترجمة نور الدين ساسي، سوريا، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .
81. مجدي، أحمد محمد عبد الله. (2013)، علم النفس المرضي، مصر، دار المعرفة الجامعية .
82. مجيد، سوسن شاكر. (2007)، الاضطرابات النفسية : أنماطها و قياسها، ط 1، الأردن ، دار صفاء.
83. محمد جاسم محمد، (2004)، نظريات التعلم، ط 1، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
84. مريم، عثمان. (2001). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية، مذكرة ماجستير (منشورة) في علم النفس عمل و تنظيم، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، الجزائر.
85. مسعودي، أمحمد. (2015)، الارتياح النفسي و الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، أطروحة دكتوراه في العلوم، جامعة وهران، الجزائر.
86. مسكين، عبد الله، و مكي، محمد. (2014)، الفروق في العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة دراسات نفسية ، العدد 85، 13-102 .
87. مصطفى، عبد السميع، وحوالة، سهير محمد. (2005)، إعداد المعلم: تنميته و تدريبه ط 1، الأردن، دار الفكر.
88. المطوع، محمد حسن. (1996)، التوازن النفسي لطلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية و الثانوية و علاقته بالدافع للانجاز و الاتجاه نحو الاختبارات و تقدير الذات بدولة البحرين، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 8 ، العدد 1 ، 243-277.

89. المطيري، غزالة. (1996). العلاقة بين الذكاء الوجداني و المثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالبدائع. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المجلد 3 العدد 197، 5-221.
90. معمريّة، بشير. (2012). مصدر الضبط و الصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي، الجزائر، دار الخلدونية للنشر و التوزيع .
91. معمريّة ، بشير. (2012) ، سيكولوجية الدافع إلى الانجاز، الجزائر، دار الخلدونية .
92. مقبل، مرفت عبد ربه عياش. (2010) ، التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة ، رسالة ماجستير (منشورة) في علم النفس الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
93. ميروح، عبد الوهاب. (2011) ، دافعية الانجاز لدى المشرفين وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى العمال، مذكرة ماجستير في الإدارة والتسيير الرياضي، المركز الجامعي بسوق أهراس، الجزائر.
94. ميسون، سميرة، ومحمدي، فوزية. (2010) ، إدراك مصادر الضغوط المهنية وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، المجلد 3، العدد 290، 3-302 .
95. نجار، فريد. (2003) ، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، ط 1، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون .
96. نشواتي، عبد المجيد. (2003) ، علم النفس التربوي، ط 4، مصر، دار الفرقان للنشر و التوزيع .
97. هيربرت ل – بيتري و جون م . غوفرن. (2016) ، الدافعية، ترجمة مجدي سليمان المشاعلة وآخرون. ط 1، الأردن، دار الفكر.

98. وسطاني، عفاف. (2000)، دافعية الانجاز لدى فريق العمل و علاقته بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة فرحات عباس بسطيف الجزائر.
- مواقع الانترنت :
99. أبوعياش، زينة أبو. (2018) ، أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية، (التاسعة، 20 جويلية، 2019) من الموقع : [https:// mawdoo3. com](https://mawdoo3.com)
100. فوزي، هيام. (2012). المعلم و الاتزان الانفعالي، (التاسعة، 24 ديسمبر ، 2012) من الموقع : <http://www.Anawatify.blogspot.com/2012/12/blog-post-3662.html>.
101. الرويلي، عبد الله بن عواد. (2015). الانفعالات النفسية وضبطها بتعلم القرآن الكريم (التاسعة، 7 أكتوبر، 2015) من الموقع : [http// www. Shamela.ws](http://www.Shamela.ws)
102. مجدي. (2015). الصحة النفسية، (التاسعة ، 7 أكتوبر، 2015) من الموقع : [http// www. Bafree. Net /forum / archive / - 49332. htm](http://www.Bafree.Net/forum/archive/-49332.htm)
103. عطية، عطية محمد سيد أحمد. (2008) ، التكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، تمّ الإطلاع عليه في (2015/10/8). رابط الموقع : www.gulfkids.com.
104. /ابن منظور، جمال الدين . (2008) . لسان العرب ، ط 1 ، الجزائر ، دار الأبحاث .
105. / نواف ، أحمد سمارة ، و العديلي عبد السلام موسى . (2008) . مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية ، ط 1 ، الأردن ، دار المسيرة .
106. / ميشال ن شيوتا ، و جيمس ف كالات ، ترجمة علاء الدين كفافي و آخرون . (2014) الانفعالات ، ط 1 ، الأردن ، دار الفكر .

107. / الخالدي ، أديب محمد . (2009) ، المرجع في الصحة النفسية ، ط 1 ، الأردن ، دار وائل للنشر .
108. / حمدان ، محمد كمال محمد . (2010) ، الاتزان الانفعالي و القدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية ، رسالة ماجستير ، فلسطين ، الجامعة الإسلامية بغزة .
- / القاسم ، بديع محمود . (2001) ، علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق، ط1، الأردن مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع .
109. / ماري ميشال كوترمان و آخرون ، ترجمة نور الدين ساسي ، (2002) ، 110. تكوين المعلمين المستمر و جدواه ، سوريا ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .
- / زعير ، لمياء ياسين . (2013) . الوعي بالانفعال و علاقته بقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، مجلة جامعة بابل ، المجلد 21 ، العدد 3 ، 111. / هيربرت ل – بيتري و جون م . غوفرن . ترجمة مجدي سليمان المشاعلة و آخرون . (2016) . الدافعية . ط 1 . الأردن . دار الفكر .
112. 113. patricia A. Jennings . (2011) . cultivating Emotional Balance in the classroom , (9h, 04, 2016) <http://www.semantic scholar.org/Jennings /b0f86a4fc760l33148>
- المراجع الأجنبية:
105. Rolland Viau . (2004) . La motivation condition au plaisir d'apprendre et d'anségnier en contexte scolaire . 3^e congrés des chercheurs en éducation . université de sherbrooke (Quebec) . canada.
106. Gérard Amy . etc . (1999) ، 100 fiches pour connaitre la psychologie , paris , Bréal .
107. Nathalie Cornellana , et d'autres . (2012) , Larousse Médical , paris , France, Larousse .

108. P.R.BIZE et P.GOGELIN . (1970) , **L'équilibre du corps et de la pensée** , Belgique , bibliothèque MARABOUT .
109. Florian Ferreri et Catherine Agbokon . (2006) , **Psychiatrie et Développement (Maturation et Vulnérabilité)** , 2 édition , paris , France , édition med – line .
110. A Domart et j . Bourneuf . (1981) , **Nouveau Larousse Médical** , paris , Librairie Larousse .
111. Jean- Louis Berger et Yannick D'Ascoli . (2011) , **Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de la première et deuxième carrière** , Revue Française de pédagogie , N175 , 113-146.
112. David Rogosa , Floden ,John B.Willett . (1984) . **Assessing the Stability of teacher Behavior**. Journal of educational psychology6. V 76. N6. 1000- 1027.
113. collective . (1998) . **le petit larousse**. paris, larousse.

- /ابن منظور، جمال الدين . (2008) . لسان العرب ، ط 1 ، الجزائر ، دار الأبحاث .
- / نواف ، أحمد سمارة ، و العديلي عبد السلام موسى . (2008) . مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية ، ط 1 ، الأردن ، دار المسيرة .
- / ميشال ن شيوتا ، و جيمس ف كالات ، ترجمة علاء الدين كفاقي و آخرون . (2014) الانفعالات ، ط 1 ، الأردن ، دار الفكر .
- / الخالدي ، أديب محمد . (2009) ، المرجع في الصحة النفسية ، ط 1 ، الأردن ، دار وائل للنشر .
- / حمدان ، محمد كمال محمد . (2010) ، الاتزان الانفعالي و القدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية ، رسالة ماجستير ، فلسطين ، الجامعة الإسلامية بغزة .
- / القاسم ، بديع محمود . (2001) ، علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق، ط1، الأردن مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع .
- / ماري ميشال كوترمان و آخرون ، ترجمة نور الدين ساسي ، (2002) ، تكوين المعلمين المستمر و جدواه ، سوريا ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .
- / زعير ، لمياء ياسين . (2013) . الوعي بالانفعال و علاقته بقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، مجلة جامعة بابل ، المجلد 21 ، العدد 3 ،
- / هيربرت ل – بيتري و جون م . غوفرن . ترجمة مجدي سليمان المشاعلة و آخرون . (2016) . الدافعية . ط 1 . الأردن . دار الفكر .

محتويات الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: تعليمات المقياسين

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا

زميلي ، زميلتي الأستاذ (ة) المحترم (ة) :

تحية طيبة و بعد :

يرغب الباحث في إجراء بحث علمي حول الاتزان الانفعالي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الأغواط ، و ذلك كمتطلب للحصول على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية ، قاصدا بذلك الحصول على نتائج و حقائق علمية ، و من أجل ذلك ارتأينا الاستفادة من خبراتكم و آرائكم ، فإننا نرجو التفضل بالإجابة على بنود الاختبار بكل أمانة علمية .
و فيما يلي مجموعة من العبارات يقابل كل منها ثلاثة أعمدة لها العناوين التالية بالترتيب :
دائما ، أحيانا ، أبدا .

و المطلوب منك هو :

قراءة كل عبارة قراءة جيدة ، وأن تضع علامة (×) أمام العبارة في العمود الذي عنوانه يتفق مع رأيك الشخصي ، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة تعبر عن رأيك الخاص ، لذا نرجو منك التعبير عن وجهة نظرك بكل صراحة و دقة و موضوعية ، لذا يرجى الإجابة على جميع البنود .
و لكم من الباحث جزيل الشكر و التقدير سلفا على حسن التعاون .

أ. عبد المالك رابحي / قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا - جامعة عمار ثليجي بالأغواط /
الجزائر

البيانات الشخصية :

المدرسة :

العمر :

طبيعة التكوين : (قبل الخدمة - أثناء الخدمة)

الملحق رقم 02 : مقياس الاتزان الانفعالي

البعد الأول / السيطرة و التحكم				
م	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين			
2	أعتقد أنني حاسم في اتخاذ القرارات			
3	عندما أنفعل و أثور أعاني من التأثأة و التلعثم			
4	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية			
5	أفقد الثقة بسهولة في أي شخص			
6	أستطيع التغلب على المصاعب مهما كانت			
7	أفكر جيدا قبل القيام بأي عمل			
	البعد الثاني / المرونة الاجتماعية			
1	أتصرف بشكل طبيعي مع الغرباء			
2	أتضايق من المناقشة و الجدل			
3	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد			
4	من السهل علي تقديم و تعريف أشخاص لآخرين			
5	يمكنني التحدث في حشد من الناس بسهولة			
6	أنا حساس جدا من سخرية و تهكم الآخرين			
7	أستطيع العمل بنشاط في المواقف الضاغطة			
8	يصعب علي تغيير آرائي و معتقداتي			
	العد الثالث / الثبات الانفعالي			
1	أعتقد أنني متقلب المزاج			
2	من الصعب أن تؤثر انفعالاتي على قراراتي			
3	أتماسك في المواقف الانفعالية الصعبة			
4	لدي القدرة على إخفاء انفعالاتي أمام الآخرين			
5	أثور بسهولة لأنفه الأسباب			

6	أشعر أن بداخلي كثير من الصراعات			
7	يراني الآخرون شخصية هادئة			
	البعد الرابع / التوجه نحو الحياة			
م	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أشك في كثير من الأفعال التي أقوم بها			
2	أنظر للمستقبل بتفاؤل			
3	أنا راض عن حياتي و نفسي			
4	أنظر عاد للجانب المشرق من الأمور			
5	أشعر بالهدوء و الاطمئنان الداخلي			
6	تنتابني حالات من النفور و اللامبالاة			
7	أشعر بالاكئاب عند استيقاظي في الصباح			

الملحق رقم 03 : مقياس الدافعية للإنجاز

رقم العبارة	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد			
2	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون أن أشعر بالملل			
3	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل			
4	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر			
5	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم			
6	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال و الطموحات			
7	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني جهدا و وقتا كبيرا			
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون بظروف الحظ و الصدفة			
9	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه			

10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا إزداد إصراري على إنجازه
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه
12	أشعر بأنني مجتهد و مثابر في عملي كمدرس
13	أتجنب دائما القيام بالمهام و المسؤوليات الصعبة في عملي
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة
16	لا أفكر في انجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لانجازات جديدة
17	أحرص دائما على أن يكون عملي في مقدمة إهتماماتي
18	أحرص دائما على الإشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات إهتماماتي كلما أتحت لي الفرصة لذلك
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس و التحدي
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا لتحقيقها
22	غالبا ما أوجل عمل اليوم إلى الغد
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسى أهدافا أخرى مستقبلية
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي
25	لا أميل للإعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن "
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل

29	لا أتأخر أبدا في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه و إن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون		
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور		
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي		
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي		

الملحق رقم 04 : نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (نتائج spss)

1/ مقياس الاتزان الانفعالي:

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي : معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي و الدرجة

الكلية للمقياس (Corrélations)

Corrélations		A	B	C	D	E
A	Corrélation de Pearson	1	,727**	,663**	,592**	,525**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
B	Corrélation de Pearson	,727**	1	,259**	,206*	,354**
	Sig. (bilatérale)	,000		,009	,039	,000
	N	100	100	100	100	100
C	Corrélation de Pearson	,663**	,259**	1	,326**	,030
	Sig. (bilatérale)	,000	,009		,001	,764
	N	100	100	100	100	100
D	Corrélation de Pearson	,592**	,206*	,326**	1	-,018
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,001		,861
	N	100	100	100	100	100
E	Corrélation de Pearson	,525**	,354**	,030	-,018	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,764	,861	
	N	100	100	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الصدق التمييزي :

صدق المقارنة الطرفية للاتزان الانفعالي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	27	66,5926	2,45356	,47219
	2,00	27	55,9259	2,30261	,44314

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,069	,794	16,472	52	,000	10,66667	,64756	9,36725	11,96609
	Equal variances not assumed			16,472	51,792	,000	10,66667	,64756	9,36712	11,96621

الثبات :

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,490	29

التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,383
		Nombre d'éléments	15 ^a
	Partie 2	Valeur	,105
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	29
Corrélation entre les sous-échelles			,421
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,592
	Longueur inégale		,593
Coefficient de Guttman			,581

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029.

2/ مقياس الدافعية للإنجاز :

الصدق

2/ مقياس الدافعية للإنجاز :

الصدق

صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

Corrélations

		A	B	C	D	E	F
A	Corrélation de Pearson	1	,535**	,703**	,830**	,654**	,699**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
B	Corrélation de Pearson	,535**	1	,283**	,338**	,106	,292**
	Sig. (bilatérale)	,000		,004	,001	,296	,003
	N	100	100	100	100	100	100
C	Corrélation de Pearson	,703**	,283**	1	,582**	,405**	,426**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
D	Corrélation de Pearson	,830**	,338**	,582**	1	,497**	,422**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		,000	,000

E	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,654**	,106	,405**	,497**	1	,338**
	Sig. (bilatérale)	,000	,296	,000	,000		,001
F	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,699**	,292**	,426**	,422**	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,001	
	N	100	100	100	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الصدق التمييزي

صدق المقارنة الطرفية الدافعية الانجاز

Group Statistics

VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	27	84,9259	3,31577	,63812
2,00	27	66,2593	3,36946	,64845

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00003	Equal ariances assumed	,369	,546	20,518	52	,000	18,66667	,90977	16,84107	20,49226
	Equal variances not assumed			20,518	51,987	,000	18,66667	,90977	16,84106	20,49227

الشبّات :

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,791	32

التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,553
		Nombre d'éléments	16 ^a
	Partie 2	Valeur	,730
		Nombre d'éléments	16 ^b
		Nombre total d'éléments	32
Corrélation entre les sous-échelles			,651
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,789
	Longueur inégale		,789
Coefficient de Guttman			,782

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016.

b. Les éléments sont : VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032.

الملحق رقم 05 : نتائج الدراسة الأساسية

الفرضية الأولى:

العلاقة بين الاتزان الانفعالي ودافعية الإنجاز:

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	دافعية الإنجاز
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,130*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	360	360
دافعية الإنجاز	Corrélation de Pearson	,130*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	360	360

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الفرضية الثانية :

العلاقة بين الاتزان الإنفعالي وبعد الأداء لدافعية الانجاز

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	الأداء
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,049
	Sig. (bilatérale)		,350
	N	360	360
الأداء	Corrélation de Pearson	,049	1
	Sig. (bilatérale)	,350	
	N	360	360

الفرضية الثالثة:

العلاقة بين الاتزان الإنفعالي وبعد التنافس لدافعية الانجاز

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	التنافس
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,069
	Sig. (bilatérale)		,192
	N	360	360
التنافس	Corrélation de Pearson	,069	1
	Sig. (bilatérale)	,192	
	N	360	360

الفرضية الرابعة:

العلاقة بين الاتزان الإنفعالي وبعد الطموح لدافعية الانجاز

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	الطموح
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,126*
	Sig. (bilatérale)		,017
	N	360	360
الطموح	Corrélation de Pearson	,126*	1
	Sig. (bilatérale)	,017	
	N	360	360

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الفرضية الخامسة:

العلاقة التفاعلية بين الاتزان الانفعالي و بعد المثابرة لدافعية الانجاز

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	المثابرة
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,009
	Sig. (bilatérale)		,869
	N	360	360
المثابرة	Corrélation de Pearson	,009	1
	Sig. (bilatérale)	,869	
	N	360	360

الفرضية السادسة:

العلاقة التفاعلية بين الاتزان الإنفعالي وبعد إدراك الزمن لدافعية الانجاز

Corrélations

		الاتزان الانفعالي	إدراك الزمن
الاتزان الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,036
	Sig. (bilatérale)		,501
	N	360	360
إدراك الزمن	Corrélation de Pearson	,036	1
	Sig. (bilatérale)	,501	
	N	360	360

الفرضية السابعة :

Statistiques de groupe

الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
هل الفئتين	75	75,3067	7,68989	,88795
أثناء الفئتين	285	61,3684	4,29802	,25459

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الإنزيم الانفعالي	Hypothèse de variances égales	64,461	,000	20,716	358	,000	13,93825	,67281	12,61508	15,26141
	Hypothèse de variances inégales			15,089	86,514	,000	13,93825	,92373	12,10209	15,77440

الفرضية الثامنة:

ANOVA

الإنزيم الانفعالي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	,271	2	,136	,007	,993
Intragruppes	6521,260	357	18,267		
Total	6521,531	359			

الفرضية التاسعة:

Statistiques de groupe

الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
هل الفئتين	77	74,9870	7,57679	,86346
أثناء الفئتين	283	76,1943	6,46274	,38417

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
دافعية الانجاز	Hypothèse de variances égales	4,564	,033	-1,399	358	,163	-1,20733	,86306	-2,90464	,48997
	Hypothèse de variances inégales			-1,278	107,928	,204	-1,20733	,94506	-3,08062	,66596

الفرضية العاشرة :

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	89,336	2	44,668	,950	,388
Intragruppes	16785,153	357	47,017		
Total	16874,489	359			