أطفال الخليج
مركز دراسات وبحوث المعوقين
www.gulfkids.com

جامعة القاهرة
كلية رياض الأطفال
قســم العلــوم النفسيــة

اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية

دراسة مقدمة من

الباحثة/ سهام إبراهيم كامل محمد

للحصول علي درجة الماجستير في التربية (رياض الأطفال)
من قسم العلوم النفسية

إشـراف

أ. د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق
أستاذ علم النفس بقسم العلوم النفسية
والوكيل الأسبق للدراسات العليا والبحوث
كلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

د/ أنسي محمد أحمد قاسم
مدرس علم النفس بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

٢٠٠٨ م / ١٤٢٩ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

((وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ))

صدق الله العظيم

سورة التوبة : آية رقم ١٠٥

شكر و تقدير

قال الله تعالي : **(ولئن شكرتم لأزيدنكم)** سورة إبراهيم – الآية (٧) ، فالحمد لله رب العالمين، "**الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله**" سورة الأعراف – الآية (٤٣)

بعد إتمام هذا العمل الذي أتمنى أن أكون قد وفقت فيه ، لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى من تعجز الكلمات أن تفيها حقها ، نهر العطاء المتدفق بفيض العلم ، **الأستاذة الدكتورة/ وفاء محمد كمال عبد الخالق أستاذ علم نفس النمو والوكيل الأسبق** للدراسات العليا والبحوث – **لكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة** ، فجزاها الله كل الخير ، ومتعها بوافر الصحة والعافية.

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري وعظيم امتناني إلى أستاذي الفاضل **الدكتور/ أنسي محمد أحمد قاسم مدرس علم النفس – بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة** ، الذي تبني الباحثة والبحث منذ بداية الطريق ، فكان لتوجيهاته عظيم الأثر لظهور البحث بهذه الصورة حيث كان خير معين وخير موجه ، فجزاه الله عنى خيراً ومتعه بوافر الصحة والعافية.

كذلك أتوجه بخالص شكري وعظيم امتناني إلى **الأستاذة الدكتورة/ سهير كامل أحمد أستاذ ورئيس قسم العلوم النفسية والعميد الأسبق – لكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة** ، والتي شرفت بقبولها مناقشتي ، والتي طالما تمنيت أن أضع جهدي هذا بين يديها لتناقشني فيه فهي التي كانت دائما علي أتم الاستعداد لبذل النصيحة والمشورة لكل من قصدها دون كلل أو ملل ، فجزاها الله خير الجزاء.

كما أتوجه أيضا بخالص الشكر والتقدير إلى **الأستاذ الدكتور/ مصطفى الحاروني رئيس قسم علم النفس التربوي – بكلية التربية – جامعة حلوان** والمشهود له بمقترحاته المفيدة وآرائه السديدة التي أثرت الكثير من البحوث والدراسات السابقة على تفضله بقبول مناقشة الرسالة ، والذي شرفت بالتعرف إليه عن قرب مثلما شرفت بمناقشته لي ، فجزاه الله خير الجزاء.

وبعد.. تحدثني نفسي أن لو أهديت بحثي هذا لأهديته لمن؟ وأجيبها : سأهديه إلى ..

إلى من أبتغي رضاهما بعد رضا الله عز وجل ، إلى من كان لهما عظيم الأثر في تكـــويني وبنائي العلمي ، إلى من علماني كيف أقف أمام العقبات ، إلى **والدي العزيزين** أمد الله في عمريهمـــا ، ومتعهما بالصحة والعافية.

كذلك أهدي ثمرة هذا العمل إلى من أدين له بكل الفضل والتقدير، وكل الحب والاحتـــرام ، إلى رفيق دربي وشريك حياتي ، **زوجي العزيز**.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد محبة ووفاء وعرفاناً وتقديراً لهم على تحملهم عناء البحث معي فجزاهم الله عني كل الخير.

وأخيراً فهذا بحثي بين أيديكم ، فإن أحسنت فذلك فضل من الله عز وجل ، وإن كنت غيـــر ذلك فحسبي أنني حاولت وأن هذا جهدي المتواضع أضعة بين أيديكم راجية من الله تعالي أن أكـــون قد وفقت فيه وأنا أكون عند حسن ظنكم جميعا.

الباحثـــة

قائمة الموضوعات

الموضـــوع	الصفحـــة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١ – ١٠
• مقدمة الدراسة	٢
• مشكلة الدراسة	٥
• أهداف الدراسة	٧
• أهمية الدراسة	٨
• حدود الدراسة	٩
• مصطلحات الدراسة	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري والمفاهيم	١١ – ١٠٤
أولاً: الاتجاه : Attitude	١٢ – ٥١
تعريف الاتجاه	١٢
أهمية الاتجاهات	٢١
عناصر الاتجاه ومكوناته	٢٢
عوامل تكوين الاتجاه	٢٤
مراحل تكوين الاتجاهات	٢٦
أنواع الاتجاهات	٢٧
خصائص الاتجاهات النفسية والاجتماعية وأهميتها	٢٨
وظائف الاتجاهات النفسية	٢٩
طرق قياس الاتجاهات	٣٠
أنواع المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات	٣٤
تعديل الاتجاهات	٣٦
الخصائص التي تسهم في مدي قابلية الاتجاه للتعديل:	٤٠
الاتجاه المهني للمعلم : vocational attitude of teacher	٤١
الفرق بين الاتجاه المهني والرضا المهني	٤٢

الموضـــوع	الصفحـــة
عوامل تحسين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن	٤٤
النظريات المفسرة للاتجاهات	٤٥
ثانيًا: مفـــهوم الذات: Self – Concept	٥٢ – ٧٥
تعريف مفهوم الذات	٥٢
أنواع مفهوم الذات	٥٨
الطبيعة الاجتماعية للذات	٥٨
المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات	٥٩
أبعاد مفهوم الذات	٦٠
خصائص مفهوم الذات	٦٢
نظريات مفهوم الذات	٦٣
ثالثاً: الاحتراق النفسي: Burnout	٧٦ – ١٠٣
مفهوم الضغوط النفسية	٧٦
مظاهر وأعراض الضغوط النفسية	٨٠
الضغوط النفسية لمعلمات رياض الأطفال	٨١
أسباب حدوث الضغط النفسي لمعلمات رياض الأطفال	٨٢
الاحتراق النفسي	٨٢
أسباب حدوث الاحتراق النفسي	٨٤
مصادر الاحتراق النفسي	٨٦
مظاهر حدوث الاحتراق النفسي	٨٨
مراحل حدوث الاحتراق النفسي	٨٩
الفرق بين الاحتراق النفسي والضغط النفسي	٨٩
الفرق بين الاحتراق النفسي وظواهر أخري متشابهة	٩٠
ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي	٩٠
طبيعة بيئة العمل ودورها في حدوث التغيرات السلبية في سلوك المهني	٩١
الاحتراق النفسي للمعلم	٩٢
مصادر الاحتراق النفسي للمعلم	٩٢
أسباب حدوث الاحتراق النفسي لدى معلمة الروضة	٩٣

الموضـــوع	الصفحـــة
العوامل التي تؤدي إلي حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلم	٩٤
مظاهر حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلم	٩٥
أبعاد الاحتراق النفسي لدى المعلمين	٩٦
نظريات ونماذج الضغوط النفسية والاحتراق النفسي	٩٦
رابعاً: مفاهيم الدراسة	١٠٤
الفصـــل الثالـــث: دراسات وبحوث سابقة	١٠٥ – ١٢٣
دراسات تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية و الديموجرافية	١٠٦
دراسات تناولت كلا من متغيري الاحتراق النفسي ومفهوم الذات وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية و الديموجرافية	١١٠
تعقيب علي الدراسات السابقة	١٢٢
فروض الدراسة	١٢٣
الفصـــل الرابـــع: المنهج والإجراءات	١٢٤ – ١٧٤
أولا: منهج الدراسة	١٢٥
ثانياً: عينة الدراسة	١٢٥
ثالثاً: أدوات الدراسة	١٢٧
الفصـــل الخـــامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	١٨٢ – ٢١٣
التحقق من صحة الفرض الأول	١٧٦
التحقق من صحة الفرض الثاني	١٨٦
التحقق من صحة الفرض الثالث	١٩٢
التحقق من صحة الفرض الرابع	١٩٤
التحقق من صحة الفرض الخامس	١٩٨
التحقق من صحة الفرض السادس	٢٠٠
مناقشة تفسيرية	٢٠٣
ثانياً: التوصيات والمقترحات الدراسة	٢١١
ثالثا: البحوث المقترحة	٢١٣

الموضـــوع	الصفحـــة

المراجع: ..... ٢١٤ – ٢٣٠
المراجع العربية ٢١٥
المراجع الأجنبية ٢٢٤

ملخص الدراسة .....

ملخص الدراسة باللغة العربية .....
مستخلص الدراسة باللغة العربية .....
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية .....
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية .....

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
(١)	يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	١٢٥
(٢)	يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدخل.	١٢٦
(٣)	يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الزواجية.	١٢٧
(٤)	يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير مكان الإقامة.	١٢٧
(٥)	يوضح معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاده وبين الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	١٣٠
(٦)	يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس.	١٣١
(٧)	يوضح معاملات ثبات مقياس اتجاه المعلمات نحو مهنة التدريس بطريقة التجزئة النصفية.	١٣٢
(٨)	يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمات رياض الأطفال باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير.	١٣٢
(٩)	يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمات رياض الأطفال باستخدام طريقة فاريمكس بعد التدوير.	١٣٥
(١٠)	يوضح تشبعات العامل الأول لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن.	١٣٧
(١١)	يوضح تشبعات العامل الثاني لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن.	١٣٧
(١٢)	يوضح تشبعات العامل الثالث لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن.	١٣٨
(١٣)	يوضح تشبعات العامل الرابع لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن.	١٣٩
(١٤)	يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤١
(١٥)	يوضح معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بطريقة التجزئة النصفية.	١٤٢
(١٦)	يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس الاحتراق النفسي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير.	١٤٢
(١٧)	يوضح التشبعات الخاصة بكل عامل من عوامل مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤٤
(١٨)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الأول للاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤٥

الرقم	العنوان	الصفحة
(١٩)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثاني للاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤٥
(٢٠)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثالث للاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤٦
(٢١)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الرابع للاحتراق النفسي للمعلمين.	١٤٦
(٢٢)	يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنسي.	١٥٠
(٢٣)	يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير.	١٥١
(٢٤)	يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام بطريقة فاريمكس بعد التدوير.	١٥٧
(٢٥)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الأول (الذات الشخصية).	١٦٣
(٢٦)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثاني (الذات الأخلاقية).	١٦٤
(٢٧)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثالث (اضطراب الشخصية) ض ش.	١٦٥
(٢٨)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الرابع (سوء التوافق) س ت.	١٦٦
(٢٩)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الخامس (العصابية) ع.	١٦٧
(٣٠)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل السادس (الذات الاجتماعية).	١٦٨
(٣١)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل السابع (الذات الجسمية).	١٦٩
(٣٢)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثامن (الذات الأسرية).	١٧٠
(٣٣)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل التاسع (لتوافق الشخصي) ت.ش.	١٧١
(٣٤)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل العاشر (الدفاعات الموجبة) د.ج.	١٧٢
(٣٥)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الحادي عشر (الذهانية) ذ هـ.	١٧٣
(٣٦)	يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثاني عشر (نقد الذات).	١٧٤
(٣٧)	يوضح العلاقة بين اتجاهات المعلمات نحو العمل مع الطفل ومفهوم الذات لديهن.	١٧٦
(٣٨)	العلاقة بين اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ودرجة الاحتراق النفسي لديهن.	١٨٦
(٣٩)	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في الريف ومتوسطات درجات المعلمات في الحضر على مقياس الاتجاه نحو المهنة	١٩٢

الرقم	العنوان	الصفحة

(٤٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات الأكثر خبرة ومتوسطات درجات المعلمات الأقل خبرة على مقياس الاتجاه نحو المهنة ١٩٤

(٤١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات المتزوجات ومتوسطات درجات المعلمات غير المتزوجات على مقياس الاتجاه نحو المهنة ١٩٨

(٤٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الأجور المرتفعة ومتوسطات درجات المعلمات ذوات الأجور المنخفضة علي مقياس الاتجاه نحو المهنة ٢٠٠

فهرس الأشكال

رقم	الوصف	الصفحة
١	يبين درجات الاتجاه على متصل.	١٥
٢	يوضح حالات التوازن وعدم التوازن في نظرية هيدر.	٤٨
٣	يوضح العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ومفهوم الذات لديه.	٥٣
٤	يوضح العوامل المؤثرة في نمو مفهوم الذات.	٦٠
٥	يوضح هرم الحاجات ماسلو.	٧١
٦	يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي.	٩٧
٧	يوضح نظرية التقدير المعرفي للضغوط.	٩٨
٨	يوضح نموذج مارشال للضغوط.	٩٩
٩	يوضح نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط.	١٠٠
١٠	يوضح نموذج «هب» في الضغوط.	١٠١
١١	يوضح نموذج شفاب للاحتراق النفسي للمعلم ومصادره ومصاحباته.	١٠٢

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- **مقدمة الدراسة**
- **مشكلة الدراسة**
- **أهداف الدراسة**
- **أهمية الدراسة**
- **حدود الدراسة**
- **مصطلحات الدراسة**

الفصل الأول

مدخل إلي الدراسة

مقدمة الدراسة:

من أهم المشكلات التي تواجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية في حضارتنا الحديثة المعقـدة هي مشكلة توجيه الأفراد نحو المهن التي تصلح لهم ويصلحون لها ، وهذه المشكلة لا تقتصر آثارها على الحياة الاقتصادية فحسب ، وإنما نري انعكاسًا لآثارها علي الأفراد من حيث سعادتهم ورضاهم الشخصي عن العمل الذين يقومون به ، وبالتالي كم إنتاجهم ونوعيته.

حيث يعد رضا الفرد عن مهنته هو الأساس الأول للنجاح في العمل ، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم علي أساسه تقييم المجتمع لأفراده ، كما أنه يمكن أن يكـون مؤشـرًا لنجاح الفرد في عمله بل وفي مختلف جوانب الحياة الأسرية والاجتماعية ، ويتوقف النجاح والرضا المهني والنفسي على الاختيار المناسب لهذا العمل ، فالمعلم الذي يجد في مهنته رسالة سامية تتصل بتربية النشء وإعدادهم ويدرك الأهمية الاجتماعية والإنسانية لعمله تكون اتجاهاتـه إيجابيـة نحـو مهنته ، ويحصل علي الرضا والطمأنينة والراحة النفسية ، أما المعلم الذي لا يدرك قيمة العمل الذي يقوم به تكون اتجاهاته سلبية نحو مهنته ، وبالتالي يقع فريسة للضغوط النفسية والمهنية فـلا يحـب عمله ، ومن ثم نجده كثير الشكوى والتذمر، ويعجز عن مواجهة الواقع ولا يستطيع التوافق معـه ، فتزداد حدة الضغوط بالنسبة له ، وقد يؤدي به كل هذا إلى القيام بسلوك عدواني نحـو غيـره ، أو يشعر أحياناً بالغيرة والحسد من زملاء له يعملون في ميدان غير ميدان عمله.

ولا يقتصر دور المعلم على كونه مجرد وسيلة لبث المعارف والعلوم ، وإنما تطـور هـذا الدور ليشتمل علي جميع جوانب التربية والعمل علي تنشئة وتطوير شخصية المـتعلم ، لـذا فقـد أصبحت كفاءة المعلم وجدارته هي الركن الأساسي لنجاحه في عمله.

(Malm & Löfgren, 2006)

فالمعلم يلعب دورًا فعالاً في تنمية شخصية الفرد لا يقل هذا الدور أهمية عما يلعبه المنـزل والبيئة الثقافية للمتعلم في تنمية شخصيته وتكاملها ، فلم يعد الأمر قاصرًا على حجرة التعلم فقـط أو جودة المدرسة ، فالمعلم أصبح هو العنصر الأساسي في إنجاح عمليـة الـتعلم وإصـلاح النظـام التعليمـي ، فالأطفال يقضون الوقت الأكبر مع معلماتهم في الروضة أكثر من الوقت الذين يقضونه مع آبائهم في المنزل ، ونجاح المعلمة يتوقف على عوامل عديدة منها كفاءتها وثقتها بنفسها وإيمانها

بالدور المنوط بها ، وكذلك مدى قدرتها على التفاعل مع أطفالها ، والتأقلم مع بيئة العمل لتحقيق النجاح الذي تنشده ، ولا يتحقق هذا كله من معلمة سوى هذه فقط المؤمنة بواجباتها والحاملة لاتجاهات ومشاعر إيجابية نحو عملها. **(Bonner, 2006) & (Malm, 2003)**

والعمل في رياض الأطفال مهنة غاية في الحساسية ، وتحتاج إلي خصائص شخصية وتدريب معين ودقيق ، حيث إن معلمة الروضة تشارك مع الأسرة بشكل رئيسي في بناء القاعدة النفسية والمعرفية الأساسية للطفل ، ولا يستطيع أحد إنكار أهمية الخبرات التي يمر بها الإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على حياته المستقبلية ، فهو في هذه المرحلة يكون سريع التأثر بما يحيط به ؛ لذلك فرعايته في هذه المرحلة لها أهمية كبيرة ، ومن هنا تنبع أهمية هذه المهنة.

وعلى الرغم من أهميتها وحساسيتها إلا أن فهم الكثيرين لسمو رسالتها يتقلص يومًا بعد يوم ولعل السبب في ذلك يعود إلى جهل الناس بمعظم ما يتعلق بهذه المهنة من معلومات ويشمل هذا الجهل أحياناً المعلمة نفسها فهي للأسف لا تعرف الكثير عن مهنتها ، وفي معظم الأحيان اختارتها مجبرة أو صدفة ، مما يجعلها غير مؤهلة التأهيل الكافي في القيام بعملها على أكمل وجه.

وتعد معلمة الروضة في العملية التعليمية العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التعليم ، وهي عنصر رئيسي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها الموضوعة.
(ناهد فهمي حطيبة ، ٢٠٠٧: ٥)

هذا وقد تزايدت ضغوط الحياة والعمل في السنوات الأخيرة حتى أن بعض الباحثين يطلقون على هذا العصر عصر الضغوط ، وإن مهنة التدريس من المهن التي تتطلب ممن يعمل بها أن يكون لديه قدرة كبيرة على التوافق مع مسئولياتها ، ومواجهة ضغوطها ، ومن الصعب عليه أن ينجز عمله إذا كان متوترًا أو غير راضٍ عن أسلوب حياته في العمل ، كما أن المعلمة لا يمكن أن تقوم بدورها في بناء شخصية متميزة للطفل إلا إذا توفرت لديها الرغبة الأكيدة في القيام به ، ولا شك أن هذه الرغبة تختلف من معلمة إلى أخرى حسب قدرتها على مواجهة ضغوط المهنة.

وتشير كمية كبيرة من التراث المنشور في هذا المجال إلى أن التدريس يعد من المهن المثيرة والمفجرة للضغوط ، وأن المدرسين هم أكثر فئات المجتمع تعرضًا للضغوط ، فقد أشار "كوالسكى" Kawalski 2000 في تصنيفه لمهن عديدة من حيث درجة وشدة الضغوط التي يمكن أن تؤثر على العاملين فيها إلى أن المدرسين هم أعلى الأفراد من حيث درجة الضغوط ، بل تزداد

مستويات هذه الضغوط لدى بعض الفئات منهم أكثر من فئات أخـرى ، بـل أن مدرسـي بعـض التخصصات يكونون عرضة لمستويات أعلى من الضغوط من تخصصات أخرى.

(أنسي محمد أحمد قاسم ، ٢٠٠٠)

كما أوضحت العديد من البحوث أن الضغوط المهنية في مجال التربية والتعليم تـؤثر علـى الدور التربوي للمؤسسة التعليمية ، كما تؤثر على مستوى أداء المعلم وابتكاريته ، كذلك قـد تـؤدى الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المعلم إلى استنزاف جسمي وانفعالي ، وأهم مظـاهره فقدان الاهتمام بالعمل وتبلد المشاعر ونقص الدافعية والأداء النمطي للعمل ، ومقاومة التغير وفقدان الابتكارية ، ويؤدي افتقاد المعلم إلي الدعم الاجتماعي ونقص القدرة على التكيف مع ما يحيط به من أحداث إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي ، وتتعدد مصادر الضـغوط المسـببة للاحتراق النفسي للمعلم ما بين سلوك التلاميـذ وعلاقـة المعلـم بالموجـه ، وعلاقتـه بزملائـه والصراعات المدرسية وعلاقة المعلم بالإدارة والأعباء الإدارية وضيق الوقت وغياب التفـاهم بـين المعلم والإدارة وأولياء الأمور.

وتتداخل ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلم مع ظواهر أخرى متشابكة ومنها : اتجاهات المعلـم نحو المهنة ، وربما يعد اتجاه المعلم نحو مهنته هو المحدد الأساسي لمدي تحمله المهنة وضـغوطها النفسية والجسمية وبالتالي للاحتراق النفسي الذي يواجهه.

ويشكل الاتجاه محصلة استجابة الفرد نحو موضوع معين من حيث تأييده له أو معارضته ، وتتحدد الاتجاهات في ضوء الخبرات التي حدثت في الماضي والحادثة حاليًا والتي علـى أساسـها يمكن أن نتنبأ بما يحتمل أن يحدث في المستقبل.

وثمة اتفاق على أن كلمة السر لنجاح الفرد في عمله هي اتجاهاته نحو مهنته ونحو مجتمعه بصفة عامة ، لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبني عليها معظم النشـاطات العمليـة ، كمـا أن اتجاهات الفرد نحو مهنته هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكده فـي ميـدان عمله ، وأن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم النشاطات الوظيفيـة الناجحـة ، كمـا أن هنـاك ارتباطاً واضحًا بين النجاح في التدريس كمهنة وتوفر الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة والرغبة فـي القيام بالعمل. **(محمد أيوب شحيمي ، ١٩٩٦: ٢٧٣)**

وعليه فإن الاتجاهات التربوية الإيجابية للمعلمة تلعب دوراً أساسيًا فـي نجاحهـا المهنـي

وتقدمها الأكاديمي ، فالمعلمة التي تكون اتجاهاتها إيجابية نحو عملها تكون محبة لمهنتها فاهمة للدور المنوط بها ، مدركة لواجباتها ومسئولياتها ، ويكون لها دور فعال في العملية التعليمية ؛ لذا فإن الاهتمام بإعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها ومعرفة اتجاهاتهم نحو مهنتهم وبعض القضايا التي ترتبط بها يعد في مقدمة مظاهر اهتمام المجتمع بالعملية التربوية باعتبار أن المعلم الجيد هو القلب النابض في الموقف التعليمي ، فإذا أُحسن إعداد المعلم صلح حال التعليم ؛ مما يستتبعه صلاح حال الأمة ؛ لذلك فالمستحدثات والتطورات المستمرة لن تؤتى ثمارها بعيدا عن المعلم القادر على تأدية مهامه المسندة إليه بنجاح وبدون تقصير.

(محمد السيد بخيت ، ونور أحمد الرمادي ، ٢٠٠٣)

ومن هنا تتضح العلاقة القوية بين الاتجاهات الإيجابية لمعلمات رياض الأطفال نحو عملهن وبين النجاح المهني لديهن ، فالمعلمة التي تحمل اتجاهات إيجابية نحو مهنتها يكون لها دور فعال في العملية التعليمية وفى تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية.

كما أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن من العوامل المهمة التي تحدث أثرًا طيبًا في نفوس أطفالهن ، وتزيد من قدرات التفكير لديهن.

(عبد الرحمن عبد البديع عويس ، ١٩٩٦)

مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظات الباحثة لمعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة أثناء فترة التدريب الميداني لمدة عامان خلال فترة الدراسة الجامعية وكذلك ملاحظة الباحثة للمعلمات في الروضة أثناء العمل بها لمدة ثلاثة أعوام بعد التخرج ، وجدت أن الغالبية العظمى للمعلمات لديهن شعور عام بالإحباط وعدم الرضا عن وضعهن كمعلمات لرياض الأطفال ، الأمر الذي يزيد من الاتجاهات السالبة لديهن نحو العمل في مجال التربية والتعليم عامةً ونحو العمل مع طفل هذه المرحلة العمرية بوجه خاص ، ونظرًا لخطورة مسئولية معلمات رياض الأطفال وأهمية الدور الذي يقمن به فإنه من الضروري اختيار هؤلاء المعلمات على أساس من الإعداد الجيد والتأهيل النفسي والتربوي حتى يستطعن القيام بمهمتهن على خير وجه ، ومن هنا تنشأ الحاجة الملحة إلى المعلمة الراغبة في مثل هذا العمل والقادرة على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال والواعية تمامًا بالأهداف التربوية المنشودة والموضوعة لهذه المرحلة.

وبالنظر إلي البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال وجدت الباحثة أن

معظم هذه الدراسات تنصب علي الرضا المهني لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات ، هذا.. ولم تجد الباحثة – في حدود علمها– سوى دراسة عربية واحدة هي دراسة محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي ٢٠٠٣ ، هي التي تناولت اتجاهات المعلمات برياض الأطفال وذلك بهدف تصميم مقياس لتقدير اتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال ، ولكنها توقفت عند تقدير هذه الاتجاهات ومحاولة ربطها بمتغيري مكان الإقامة وسنوات الخبرة ، ولم تتناول أيًا من المتغيرات النفسية أو الديموجرافية الأخرى التي قد تكون ذات صلة باتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال.

هذا و تسعي الدراسة الحالية إلي التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة بمحافظة بني سويف في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة على عدد من التساؤلات ، وهى:

١. هل توجد علاقة بين اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ومفهوم الذات لديهن ؟

٢. هل توجد علاقة بين اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ودرجة الاحتراق النفسي لديهن ؟

٣. هل تختلف اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير مكان الإقامة (ريف / حضر) ؟

٤. هل تختلف اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل خبرة / أكثر خبرة) ؟

٥. هل تختلف اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة / غير متزوجة) ؟

٦. هل تختلف اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الأجر(مرتفع / منخفض) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

<u>أهداف نظرية:</u>

- التعرف على الاتجاه العام لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة بني سويف نحو العمل مع الطفل.
- التعرف على علاقة اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل بمتغير مفهوم الذات.
- التعرف على علاقة اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل بمتغير الاحتراق النفسي.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل تبعا لمتغير مكان الإقامة (ريف / حضر)
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل خبرة / أكثر خبرة)
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل تبعا لمتغير الحالة الزواجية (متزوجة / غير متزوجة)
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل تبعا لمتغير الأجر (مرتفع / منخفض)

<u>أهداف تطبيقية:</u>

- التوصل إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين الاتجاه المهني نحو العمل مع الأطفال.
- التوصل لبعض المقترحات التي يمكن تقديمها من أجل تطوير الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال ، وتفعيل دورهن في العملية التربوية ، والتخفيف من حدة الضغوط الواقعة عليهن.

- التوصل لبعض المقترحات التي يمكن تقديمها من أجل الاهتمام بمعلمات رياض الأطفال من حيث إعدادهن وتدريبهن وتهيئة الظروف والخبرات التربوية المناسبة لتكوين اتجاه إيجابي نحو مهنتهن.

- محاولة رصد وحصر المعوقات التي تواجه المعلمة برياض الأطفال ، وتعوقها عن أداء دورها مما يستتبعه من تأثير سلبي علي اتجاهاتها نحو المهنة.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة في كونها تتعرض لأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية في الروضة ألا وهو المعلمة التي تعتبر حجر الزاوية في هذه العملية والبديل الحقيقي عن الوالدين في المنزل والتي تقع على عاتقها مسئوليات رعاية الأطفال لإيصالهم إلى تحقيق المعرفة وتكوين اتجاهات طيبة نحو الروضة ونحو أنفسهم ونحو بقية المراحل التعليمية فيما بعد ، حيث إن اتجاه المعلمة نحو عملها ورضاها عن هذا العمل يؤدي إلى تكوين الدافعية لديها والرغبة في العمل ، وإنجاز مهماتها بأقصى طاقتها ، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

- تقديم المقترحات التي تسهم في محاولة التغلب علي المعوقات التي تواجه المعلمة برياض الأطفال ، وتعوقها عن أداء دورها مما يستتبعه من تأثير سلبي على اتجاهاتها نحو المهنة.

- التوصل إلى صورة واقعية للعوامل التي أدت إلى تبني المعلمات لاتجاهات سلبية نحو عملهن.

- التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة لمحاولة تحسين اتجاهات المعلمات نحو مهنتهن ، والتقليل من درجة الاحتراق النفسي لديهن.

حدود الدراســـة :

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

- **العينـــة:** وتكونت من ٢٠٠ معلمة رياض أطفال تم اختيارهن من مؤسسات ريـــاض الأطفـــال الحكومية والخاصة بمحافظة بنى سويف.

- **الأدوات:** استخدمت الدراسة عددًا من الأدوات والمقاييس هي:

. استمارة البيانات الأولية والديموجرافية من إعداد الباحثة

. مقياس اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس:
إعداد محمد السيد بخيت ، ونور أحمد الرمادي (٢٠٠٣)
. مقياس تنسى لمفهوم الذات:
إعداد وليم فيتس ، وأعاد تقنينه وعمل الدراسة علـــي البيئـــة المصرية كل من: صفوت فرج ، وسهير كامل (٢٠٠٨)
. مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين:
إعداد سيدمان ، وزيجر وترجمة: عادل عبد الله (١٩٩٤)

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة من ١١/ ٢٠٠٥م إلى ٦ /٢٠٠٦ م

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفـــال بمحافظـــة بنى سويف وبعض مراكزها ، وهى:
  - مركزي الواسطي وناصر وهما يمثلان شمال محافظة بنى سويف.
  - مركزي ببا والفشن: وهما يمثلان جنوب بنى سويف.
  - مدينة بنى سويف: عاصمة المحافظة.
  - كذلك بعض القرى التابعة ، مثل: سمسطا، والكوم الأحمـــر ، والدوالطـــة ، وبلفيا ، ومعصرة أبو صير ، والميمون ، وشريف باشا ، وباروط القمر.

- **المنهج المستخدم:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها.

• **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المستخدمة في العلوم الاجتماعية SPSS

مصطلحات الدراسة:

١. الاتجاه نحو مهنة التدريس (العمل مع الطفل):

هو " الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة أو معلمة رياض الأطفال من خلال استجاباتها بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطة بالمواقف التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالمهنة ، كنظرتها نحو مهنتها ، وموقفها نحو نظرة المجتمع لمهنتها ، ونظرتها نحو العمل مع الأطفال ، ونظرتها نحو كفاءتها الذاتية".

(محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي، ٢٠٠٣)

٢. مفهوم الذات: Self - Concept

هو " ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا، والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانزم المنظم Regulating والموجه والموحد للسلوك ، وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه".

(صفوت فرج ، وسهير كامل ، ٢٠٠٨)

٣. الاحتراق النفسي للمعلم: Burnout

هو "نمط سلبي من الاستجابات للأحداث التدريسية الضاغطة ، وللتلاميذ ، وللتدريس كمهنة ، بالإضافة إلي إدراك أن هناك نقصًا في المساندة والتأييد من قبل إدارة المدرسة".

(عادل عبد الله محمد ، ١٩٩٤)

الفصل الثاني

الإطار النظري والمفاهيم

- **أولاً:**
  - **الاتجاه: Attitude**
  - **النظريات المفسره للاتجاه**

- **ثانيًا:**
  - **مفهوم الذات: Self – Concept**
  - **النظريات الفسرة لمفهوم الذات**

- **ثالثًا:**
  - **الاحتراق النفسي: Burnout**
  - **النظريات المفسرة للاحتراق النفسي**

- **رابعًا: المفاهيم الاجرائية للدراسة.**

الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم

تمهيد:

يعد الاتفاق على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في أي إطار نظري أو دراسة هو بمثابة الخطوة الأولي لتحقيق وحدة الانطلاق من أرض واحدة ؛ ليتم التصرف تباعًا نحو باقي عناصر هذا الإطار. **(وفاء محمد كمال ، ٢٠٠٨: ٤)**

وفي هذا الفصل من الدراسة ستتناول الباحثة المفاهيم النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة حيث سيتم عرض مفهوم الاتجاه ، ومفهوم الذات ، وكذلك مفهوم الاحتراق النفسي ، ومن خلال عرض هذه المفاهيم سيتم التعرض لعدد من المفاهيم الأخرى ، مثل: مفهوم الاتجاه المهني والفرق بينه وبين الرضا المهني ، ومفهوم الضغوط المهنية في مجال العمل بالنسبة للمعلم ، وكذلك مفهوم الاحتراق النفسي للمعلم والفرق بينه وبين الظواهر الأخرى المشابهة له ، وينتهي كل مفهوم بعرض عدد من النظريات المفسرة له.

أولاً: الاتجاه: Attitude

إن مفهوم الاتجاهات كان وسيظل من أهم المفاهيم في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراءً ، بل إنها تعد هي المحور الأساسي لعلم النفس الاجتماعي ، فالأفراد يحملون بداخلهم عددًا كبيرًا جدًّا من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد وكذلك نحو أنفسهم أيضاً ؛ ونحن في جميع جوانب حياتنا الاجتماعية دائما ما نسعى للكشف عن اتجاهات الآخرين وإخبارهم عن أفكارنا ومحاولة تغيير آرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه. **(Pennington, et al, 1999)**

و قد ذهب جيف جي Gee 2006 في كتابة "The Winner's Attitude" إلى أن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي ، فإذا كانت لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا ، فإن هذا سيدفعنا لمحاولة تخطي والتغلب علي كل المعوقات والإحباطات التي قد تواجهنا وتعوق نجاحنا في هذا العمل ، أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نحو هذا العمل فإننا نعطي فرصة لأنفسنا لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل. **(Gee & Gee, 2006: 57- 59)**

بل لقد تبني البعض أمثال ميشيل نيلي Nealy 2006 مقولة "إنك إذا آمنت بقوة في أن شيئاً

ما سوف يتغير فإنه بالفعل سيحدث ربما ليس غدًا أو بعد غد ولكنه حتما سيحدث هذا التغيير" فإيمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكار هو ما قد يدفعه ويوجه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه. **(Nealy, 2006)**

ويؤكد علماء النفس على أهمية الاتجاهات كدوافع للسلوك إذ تعتبر نواتج عملية التنشئة الاجتماعية ، حيث يكون كل فرد اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمواقف والموضوعات الاجتماعية ، ويمكننا القول: إن كل ما يقع في المحيط البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

وقد تعددت تعريفات الاتجاه حيث لا يوجد تعريف واحد محدد يعترف به جميع المشتغلين في الميدان ، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره و الذي يزال يحوز القبول لدى غالبية المختصين و هو تعريف جوردون ألبورت "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي و النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة". **(O'Keefe, 2002: 6)**

و يعرف الاتجاه على أنه استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي ، خفي ، متعلم ، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه.

(زايد بن عجير الحارثي ، ١٩٩٢: ٥٣)

ويعتبر الاتجاه كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد ، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إن كان اتجاهه نحوها إيجابيًّا) أو يكرهها وينفر منها (إن كان اتجاهه نحوها سلبيًّا) أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصًا معيناً أو جماعة ما أو شعبًا ما أو مادة علمية أو مذهبًا أيديولوجيًّا ما أو فكرة ما أو مشروعًا ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع. **(فرج عبد القادر طه وآخرون ، ١٩٩٣: ٢٣)**

ونجد تعريفاً أخر يرى أن الاتجاه يعبر عن موقف الفرد إزاء قضية أو فرد أو جماعة معينة كما يعكس هذا الموقف من حيث الإيجاب أو السلب أو الحيادية ، والاتجاه سواءً أكان على مستوى الفرد أم الجماعة يتضمن عملية تقييم أو إصدار حكم معين ، وكل حكم يتضمن قيمة إما موجبة أو سالبة وعلى أساس هذه القيمة يتحدد الاتجاه وتتحدد وجهته ، والاتجاهات عملية اجتماعية قابلة

للتغيير ، وهناك اتجاهات على مستوي الجماعة ، وهي تعبر عن الرأي العـــام للجماعـــة ، ويمكـــن تسميتها بالاتجاهات الاجتماعية أو الجماعية ، ويتوقف استعداد الفرد أو الجماعة لتغييـــر اتجاهاتهـــا على عوامل كثيرة من أهمها نوع ومقدار الفائدة أو الضرر الذي يترتب على تعديل الاتجاه ثم درجة المرونة أو الجمود الفكري الذي يتمتع به الفرد أو الجماعة.

(شاكر قنديل ، في (فرج عبد القادر وآخرين ، ١٩٩٣: ٢٣-٢٤).

وكذلك هناك من يرى أن الاتجاه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضـــوع معـــين بدرجـــة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل ، ويشير التقييم إلى الاستجابات التقييمية المعرفية والوجدانيـــة والسلوكية ، سواء أكانت صريحة أم ضمنية. **(Eagley, & Chaiken, 1993: 1)**

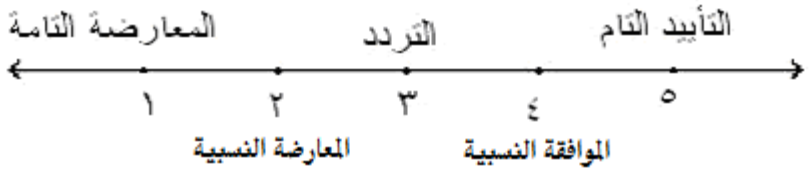
الاتجاه: "هو مفهوم ثابت نسبيًّا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إمـــا بالإيجاب أو الرفض ، نتيجة لتفاعل مجموعة مـــن العوامـــل المعرفيـــة والوجدانيـــة والاجتماعيـــة والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به".

(محمد السيد صديق، ١٩٩٣).

وبالنظر للتعريف السابق تجد الباحثة أن عبارة "مفهوم ثابت نسبياً"، تشير إلى أن الاتجـــاه لا يمكن وصفة بأنه جامد في ثبوته أو أنه أيضا متغير باستمرار من لحظة إلى أخرى ؛ وإنما هو ثابت نسبيًّا والثبات النسبي للاتجاه يعنى إمكانية تغييره أو تعديله وهو أمر مهم وحيـــوي فـــي الدراســـات النفسية والاجتماعية.

كما أن عبارة: "درجة استجابة الشخص وسلوكه" تعنى وتشير إلى عنصر من أهم عناصـــر التعريف الإجرائي حيث إن المقصود بالتعريف الإجرائي هو محاولة تفسير مدلول أي مفهوم تفسيرًا ينقله حيث الوجود والواقع ، وما يمكن أن نلاحظه أو نشاهده أو نقيسه أو نتحكم فيه بالنسبة لجوانب هذا المفهوم.

وكلمة "درجة" تعني النسبية وهي تحمل في ثناياها أن الاتجاه يمكن قياسه وإعطاؤه درجـــة ، وعبارة " استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع ما إيجابًا أو سلبًا تعنى أن الاتجاه يمثـــل متصـــلاً يمتد بين طرفين متقابلين هما التأييد التام أو الرفض التام لموضوع معين ، ويمكن التعبير عن هـــذا المتصل كما تراه الباحثة كما يلي:



شكل (١) يبين درجات الاتجاه على متصل

هذا وبالنظر للشكل السابق والذي يمثل الاتجاه على هيئة متصل تدل الدرجة ١ على المعارضة التامة ، والدرجة ٥ على الموافقة التامة بينما تدل الدرجة ٣ على التردد في الرأي ، هذا وتعبر الدرجات ٢ ، ٤ عن الوسطية بين التأييد التام أو المعارضة التامة وبين التردد ؛ فإذا قمنا بتطبيق اختبار ما مثلاً فإنه من الصعب أن نطلب من المستجيب أن يعبر عن رأيه إزاء عبارة أو موضوع ما بواسطة موافق جدًّا أو رافض جدًّا أو متردد ، وإنما تكون الإجابة عبارة عن واحد من الخيارات هي "موافق جدًّا ، موافق ، متردد ، معارض ، معارض جدًّا".

وترى الباحثة أنه على الرغم من أنه كلما تعددت الخيارات ، وزادت درجات المتصل فإن ذلك يتيح فرصة أكبر لقياس جوانب دقيقة وتحديدها بطريقة قد يصعب أحياناً تحديدها إذا كانت الإجابة تقتصر على موافق أو رافض ، غير أن هذا التعدد قد يكون هو ذاته السبب الرئيسي في عدم دقة النتائج نظرًا للحيرة والمعاناة التي يجدها المفحوص في تحديد الإجابة أو الاختيار الذي يريده نظرًا لعملية التشتت الحادث لديه من جراء التعدد في الاختيار عندما يكون بصدد الإجابة على تساؤل ما.

وبالرجوع للتعريف السابق نجد أن كلمة "التفاعل" تشير إلى أن العناصر التي يتكون منها الاتجاه وهي لا تعمل منفصلة بعضها عن بعض ، ولكنها تعمل في تفاعل دينامي بين بعضها البعض من جهة وبينها وبين الموضوعات التي ترتبط بها من جهة أخرى.

كذلك تشير عبارة " مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية " إلى العناصر والجوانب التي يتكون منها الاتجاه ، فالاتجاه يتكون من عدد من الجوانب هي: " الجانب المعرفي " والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وخبراته ، "الجانب الوجداني" (الشعوري) حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي للفرد ، و"الجانب السلوكي" (النزوعي) والذي يمثل انعكاسًا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الآخرين.

وهناك من أضاف جانباً آخر من الجوانب المكونة للاتجاه ، وهو "الجانب الاجتماعي".(محمد السيد صديق ، ١٩٩٣).

وفي رأي الباحثة فإن الجانب السلوكي أعم وأشمل من الجانب الاجتماعي ، حيث إن الاتجاه يوجه سلوك الفرد توجيهًا عقليًّا (معرفيًّا) ووجدانياً (شعوريًّا) وبالتالي ينشأ الجانب الاجتماعي من التفاعل بين السلوك العقلي (السلوك الموجه بواسطة العقل) والسلوك العاطفي الداخلي (السلوك الموجه شعوريًّا) من الفرد لنفسه فينتج التفاعل الاجتماعي مع المحيطين به والذين تدور حولهم هذه المعارف والمشاعر والأفكار.

والاتجاه تنظيم نفسي ثابت نسبياً للعمليات الوجدانية والمعرفية ويستدل على معناه ووجوده من ترابطات استجابات الأفراد إزاء موضوعات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية وتكون تلك الاستجابات بالقبول أو الرفض أو المحايدة. **(شعبان عبد الصمد، ١٩٩٤: ٤٠)**

والاتجاه هو مقدرة انفعالية اكتسابية تشكل صورة من صور الدوافع الاجتماعية المكتسبة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. **(عزت عبد العظيم الطويل ، ١٩٩٥: ٢٦٤)**

هذا ويعرف معجم علم النفس والطب النفسي الاتجاه على أنه "معتقد شخصي يكتسب نتيجة لعمليات التطبيع والتنشئة الاجتماعية فهو نمط معين من المعتقدات التي تشترك فيه جماعة من الأشخاص أو يشارك فيه المجتمع". **(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي ، ١٩٩٥: ٣٥٩٠)**

الاتجاه عبارة عن استجابة الشخص للأشياء والأشخاص بطريقة تعكس التقييم السلبي أو الإيجابي للأشياء أو الأشخاص موضوع الاتجاه. **(Semin & Fiedler, 1996: 5)**

هذا وترجع الاتجاهات إلى تقييم الفرد لكل الحقائق المكونة لعالمه الاجتماعي الذي يعد بمثابة امتداد لكل أفعاله نحو ما يفضله أو لا يفضله ، وكذلك نحو الموضوعات والأفكار والأشخاص والجماعات وكل عنصر من عناصر هذا العالم الاجتماعي.

(Tesser & Martin, 1996)

والاتجاه يشير إلى ذلك التنظيم أو النسق الفريد الذي يضم كلا من معارف الشخص أو معلوماته ، ودوافعه أو انفعالاته وسلوكه أو تصرفاته ، التي تتخذ طابع القبول أو الرفض ، الموافقة أو المعارضة لموضوع معين. **(فؤاد أبو حطب ، وعبد الحليم محمود السيد ، ١٩٩٧: ٥٥)**

الاتجاهات هي حالات الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي التي تنتظم من خلاله خبرة الشخص ، وتكون ذات أثر توجيهي على استجابة الفرد لجميع المواقف التي تستثير هذه الاستجابة ، وقد يشير الاتجاه إلى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد عندما يكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة منسقة. **(مراد عبد الفتاح ، ١٩٩٧)**

الاتجاه " ميل عام مكتسب ، نسبي في ثبوته ، عاطفي في أعماقه ، يؤثر في الدوافع النوعية ، ويوجه سلوك الفرد". **(مختار حمزة ، ١٩٩٧: ٢٠٨)**

الاتجاه " حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًّا على استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع ما ، إيجابا أو سلباً ، نتيجة لتفاعل مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الشخص ، وتحدد سلوكه نحو الأشياء والموضوعات المحيطة به ".
(Hewstone et al, 1997: 221)

والاتجاهات هي تقييم ايجابي ونسبي ، تجاه الأفراد والأشياء يتم تأسيسه على أساس معتقدات الفرد عن خصائص موضوع الاتجاه. **(Aronson et al, 1997: 229)**

الاتجاه ميل متعلم وثابت ونسبي ، مثل هذا الميل يمكن أن يؤثر على مشاعر الأفراد وأفكارهم وسلوكهم. **(Sternberg, 1997: 288)**

الاتجاه تنظيم دائم نسبيًّا لاعتقادات متداخلة والتي تصف وتقيم وتدعم فعلاً أو حدثًا بالنسبة لموضوع أو موقف. **(Margaret & Frank, 1997: 30)**

والاتجاه هو الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات حيالها في موقف معين ويتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفضه أو قبوله لهذا الموضوع أو هؤلاء الأشخاص. **(عبد اللطيف محمد خليفة ، ١٩٩٨: ٤٩٠)**

والاتجاهات هي نظم دائمة من التقييمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية ، وميول الاستجابة مع أو ضد موضوعات اجتماعية معينة ، وهي مشاعر الفرد تجاه الأشياء أو الحوادث أو الأشخاص الآخرين أو الأنشطة. **(صالح محمد أبو جادو ، ١٩٩٨: ٢١٤)**

الاتجاه استعداد أو تأهب عصبي ونفسي يجعل الفرد يستجيب لمؤثر معين بطريقة معينة فيتحدد شكل إدراكه وشعوره وسلوكه تجاه الأشياء والأشخاص. **(Khalil, 1998)**

الاتجاه استعداد مكتسب مشبع بالعاطفة يحدد سلوك الفرد إزاء المواقف والموضوعات والأشخاص التي يتعامل معها في البيئة المحيطة به إما بقبولها أو رفضها.

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩(أ): ٢٤)

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية ١٩٩٩ بأنه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة ، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات. **(أحمد حسين اللقانى ، علي أحمد الجمل ، ١٩٩٩: ٧)**

ويقصد بالاتجاه الاستعداد العقلي العصبي الذي يتكون نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لاتخاذ مواقف بالرفض أو القبول تجاه قضايا أو أشخاص أو أماكن.

(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ١٢٩)

والاتجاه ميل استجابة الفرد نحو أو ضد موضوع أو شخص أو فكرة ...إلخ.

(انتصار يونس ، ٢٠٠٠: ٢٧٧)

والاتجاه هو تنظيم مستمر نسبيًا للمعتقدات التي تتصل بموقف أو موضوع بحيث تجعل المرء على استعداد طبيعي للاستجابة لهذا الموقف أو الموضوع بطريقة مفضلة.

(سامية محمد جابر ، ٢٠٠٠: ٣٢٠)

الاتجاه هو حالة الفرد الشعورية التي توجه نحو الموضوعات والأشياء المختلفة ، وقد يكون هذا التوجيه موجب أو سالب أي يحدد شعور الفرد نحو أو ضد الموضوعات المختلفة.

(Erwin: 2001: 4)

الاتجاه هو سلوك الفرد وشعوره وموقفه من قضية ما أو من شخص أو شيء معين.

(White, 2001: 37)

الاتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية ، أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة.

(سعيد أبو العيص ، ٢٠٠١: ٤٧)

هذا ويعرف الاتجاه على أنه هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين ، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله و درجة هذا الرفض أو القبول.

(Weiner et al: 2003: 261)

الاتجاه هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة ، نتيجة لمروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية ، وهو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد ، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة أي تختلف فيها وجهات النظر ، وتتسم استجابة الفرد بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضًا.

(حسن شحاتة وآخرون ، ٢٠٠٣: ١٦)

الاتجاه تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٣: ١٣٦)

والاتجاه هو مشاعر وميول الفرد والتي تشمل الإجحاف ، والانحياز ، والأفكار المسبقة ، والمخاوف ، والتهديدات ، والمعتقدات الخاصة بموضوع معين. **(Dorn, et al, 2003: 17)**

ويعرف بوجاردس الاتجاه على أنه "هو ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدًا عنها متأثرًا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعًا لقربه من هذه المعايير أو بعده عنها" ، ويشير بوجاردس في التعريف السابق إلى مستويين للتأهب هما: أن يكون لحظيًّا ، أو قد يكون ذا أمد بعيد ، وفيما يلي مناقشة كل مستوى من هذين المستويين على حدة بشيء من الإيجاز:

١. التأهب المؤقت أو اللحظي:

وينتج بطبيعة الحال من التفاعل اللحظي بين الفرد وعناصر البيئة التي يعيش فيها ، ويمثل ذلك ، اتجاه الجائع نحو الطعام في لحظة إحساسه بالجوع ، وينتهي هذا التهيؤ المؤقت بمجرد إحساس الجائع بالشبع. **(Perloff, 2003: 38)**

٢. التهيؤ ذا المدى الطويل:

ويتميز هذا الاتجاه بالثبات والاستقرار ، ويمثل ذلك اتجاه الفرد نحو صديق له ، فهو ثابت نسبيًّا ، لا يتأثر غالبًا ، كالمضايقات العابرة ، ولذلك فمن أهم خصائص هذا النوع من الاتجاهات أنه تأهب أو تهيؤ ، له صفة الثبات أو الاستقرار النسبي الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الاجتماعية والمادية.

وعليه فالاتجاهات هي حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة ، والتراث الحضاري للأجيال السابقة ، كما أنها مكتسبة وليست فطرية.

(Perloff, 2003: 38)

والاتجاه عبارة عن تركيب تشاركي بسيط فهناك نقطة ما تمثل هدف الاتجاه وأخرى تقييمية ورابط يصل بين النقطتين ، ففي الاتجاهات القوية لابد أن يكون الرابط قويًّا وفي الوقت الذي تنشط فيه هذه النقطة التي تمثل هدف الاتجاه سوف ينتقل هذا النشاط إلى النقطة التالية الخاصة بالتقويم وبذلك سينشأ الاتجاه التشاركي أو التعاوني ، أما في حالة الاتجاهات الضعيفة فهي لن تنشط بهذه الطريقة ؛ وذلك لأن الرابط الذي يصل بين هدف الاتجاه والتقييم لن ينقل التنشيط الكافي لنقطة التقويم عندما تنشط نقطة هدف الاتجاه. **(Weiner, et al, 2003: 261)**

والاتجاه هو حالة استعداد عقلي عصبي تم تنظيمها على أساس التجارب الشخصية ، وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد.

(فاروق عبده فلية ، و أحمد عبد الفتاح الزكي ، ٢٠٠٤: ٤٦).

كما يمثل الاتجاه حالة أو وضعًا نفسيًا عند الفرد (Orientation) يحمل طابعًا ايجابيًّا أو سلبيًّا تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو كل ما له صلة بها. **(عبد الرحمن عدس و محي الدين توق ، ٢٠٠٥: ٤١٦)**

والاتجاه هو" شعور أو اعتقاد ثابت نسبيًّا تجاه أشخاص بعينهم أو مجموعات أو أفكار أو وظائف وغيرها من الموضوعات. **(Landy & Conte, 2006: 339)**

ومما سبق وبعد الاطلاع على المفاهيم والتعريفات السابقة للاتجاه يمكن للباحثة أن تعرف الاتجاه على أنه:

"ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله من أشياء أو أفراد أو موضوعات تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل طابعًا ايجابيًا أو سلبيًا تجاه الأشياء أو الأفراد أو الموضوعات المختلفة".

كما يمكن للباحثة أن تعرف اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل بأنه "هو استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبيًا لدي معلمة الروضة والذي يحدد سلوكها واستجاباتها نحو العمل مع الطفل سواء بالقبول أو بالرفض والذي ينعكس بدوره على مدى تقبل المعلمة أو مدى رفضها للعمل مع طفل هذه المرحلة العمرية" ، وهو ما تحدده الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على القبول والاتجاه الإيجابي نحو العمل مع الطفل ، بينما تدل الدرجة المنخفضة عن الرفض والاتجاه السلبي نحو العمل مع طفل الروضة.

أهمية الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانًا بارزًا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة ، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها ، وإضعاف الاتجاهات المعوقة ، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

أن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها ، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطًا سلوكية روتينية متكررة ، ويسهل التنبؤ بها ، ومن ناحية أخري فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرًا ممكنًا وميسرًا للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرًا أساسيًا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضًا. **(صالح محمد أبو جادو ، ١٩٩٨: ٢١٧)**

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته ، حيث يقوم بتوجيه سلوكه على نحو معين في البيئة التي يعيش فيها ، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك.

(عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني وإسماعيل الفقي ، ٢٠٠١: ٢٢٥)

عناصر الاتجاه ومكوناته:

يتركب الاتجاه من **ثلاثة عناصر**:

- **العنصر الأول:** تتكون الاتجاهات من شعور إيجابي أو سلبي تجاه شيء ما.
- **العنصر الثاني:** الاتجاه هو حالة استعداد عقلية توجه تقييم أو استجابة الشخص نحو الأشياء.
- **العنصر الثالث:** الاتجاهات تتضمن المشاعر (الوجدان) والسلوك (الأفعال) والإدراك (التفكير).

(Brown, 2006 : 49)

وللاتجاه مكونات ثلاث هي:

- **المكون المعرفي:** ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.
- **المكون الوجداني:** وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- **المكون السلوكي:** ويختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه.

(Breckler, 1997) & (Brehm & Kassin, 1996: 32)

وفيما يلي تفصيل لهذه المكونات الثلاثة:

المكون المعرفي: Cognitive component

وهو يعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه ، ويتضمن المعارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الاتجاه ، وهو الذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه ، وهو عبارة عن مجموع الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي آلت إلى الفرد عن طريق النقل أو التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة ، وهو ما يؤمن به الفرد من آراء و وجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في إعداده و تهيئته و تأهبه للاستجابة لها ، وتقويمها في المواقف والظروف المتشابهة بنفس التفكير

النمطي المبني على معرفته المسبقة بها.

(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣٦٠-٣٦١) ، (ماهر محمد عمر ، ١٩٩٩: ١٦٧) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠١: ٧٢)

٢. المكون الوجداني : Affective component

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفا عله مع المواقف المختلفة ، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره.

(ماهر محمد عمر ، ١٩٩٩ : ١٦٧) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠١: ٧٢)

٣. المكون السلوكي: Behavioral component

هو الذي يمثل الوجهة الخارجية له ، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين ، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءً على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني ، فالاتجاه يرتبط بالسلوك حيث يعد منبئاً للسلوك المستقبلي للفرد ، فالاتجاهات تنبىء بشكل قوي بالسلوك عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الاتجاه ويعبرون عن اتجاهاتهم بشكل متكرر ؛ مما يحدث ثباتاً في الاتجاه ، وهو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين ، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرًا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشيء وعاطفته وانفعاله نحو هذا الشيء ، ولذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف ، فعندما تتكامل جوانب الإدراك وأبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدًا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعد في تكوين العاطفة أو الانفعال يقوم الفرد بالسلوك أو تقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك.

(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣٦٠-٣٦١) ، (ماهر محمد عمر ، ١٩٩٩: ١٦٨) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠١: ٧٢) ، (Laura & Dolores, 2006)

وتراه الباحثة بأنه هو: المكون الذي يتضمن مجموعة من الأنماط والاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المشاعر والانفعالات إيجابًا أو سلبًا وتوجه سلوك الفرد وتدفعه لأن يسلك على نحو إيجابي عندما يمتلك اتجاهات إيجابية نحو بعض المواضيع ، وتدفعه لأن يسلك على نحو سلبي إذا

كان يحمل اتجاهات سلبية نحو موضوع ما.

مكونات اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن:

من خلال العرض السابق تبين للباحثة أن للاتجاه مكونات ثلاثة هي: المكون المعرفي ، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي.

وإذا ما حاولت الباحثة تطبيق ذلك على اتجاه المعلمات نحو مهنتهن كمعلمات لرياض الأطفال فسوف تجد أن:

- **المكون المعرفي لاتجاه المعلمات نحو مهنتهن:** يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي تتعرض لها المعلمة أثناء عملها في هذه المهنة ، والتي تؤثر في وجهة نظرها نحو المهنة.

- وذلك بدورة يؤدي إلى تشكيل **المكون الوجداني** الذي يشير إلى النواحي الشعورية أو الانفعالية التي تظهر وتحدد مدي رغبة المعلمة في الاستمرار في مهنتها أو تركها ، ففي رأي الباحثة أنه من غير الممكن الفصل بين المكونين المعرفي والوجداني لاتجاه المعلمة نحو مهنتها.

- أما **المكون السلوكي لاتجاه المعلمات نحو مهنتهن:** فيمثله نزعة المعلمة و ميلها إلى اختيار ترك المهنة كوسيلة لإنهاء دورها كمعلمة برياض الأطفال أو الاستمرار فيها وهذا الميل السلوكي يتوافق أو من المفترض أن يتوافق مع شعور المعلمة وانفعالاتها ومعارفها المتعلقة بتركها لمهنتها ، وما قد يتضمنه ذلك من أبعاد اجتماعية و نفسية ومادية ساعدت جميعًا على تكوين اتجاه المعلمة نحو مهنتها سواء بالسلب أو الإيجاب.

عوامل تكوين الاتجاه:

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة و أنماط الثقافة و التراث الحضاري للأجيال السابقة والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد ؛ لذا فيمكن القول بأن الاتجاهات مكتسبة و ليست فطرية أو موروثة ، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأقران ، وأيضًا الفروق في الطبقة الاجتماعية ، ... إلخ) ، وكذلك المعايير الثقافية وهي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع ، والتي يمكن أيضا سواء أكانت صريحة أم ضمنية أن تكون هي المسئولة عن خلق درجة معينة من التوحد والاتساق ، ولكن الخبرة المباشرة

للفرد تنتج طائفة متنوعة من الاتجاهات والآراء ، فعلى سبيل المثال تجارب الطفولة المبكرة ، وقيم الأسرة ، ومستوى التحصيل العلمي ، وأخلاقيات الثقافة الفرعية هي جميعًا عناصر تعمل على خلق الاختلافات بين الأفراد ، ويكفي القول: إن آباءنا ، والأقران ، والآخرين من حولنا ، وكذلك وسائل الأعلام ، وجميع الأعراف الثقافية تلعب دورا مهمًّا في تحديد الاتجاهات التي نحملها.
(Pennington, et al, 1999: 71-72)

وهناك عدد من العوامل يشترط توافرها جميعًا حتى يتكون الاتجاه النفسي ، يمكن إيجازها فيما يلي:

- **تكامل الخبرة :** أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكام الفرد و استجاباته للمواقف المتشابهة.

- **تكرار الخبرة :** فلكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة.

- **حدة الخبرة** : فالانفعال الحاد يعمق الخبرة و يجعلها أبعد غورًا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطاً بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.

- **تمايز الخبرة** : أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره و إدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

- **انتقال أثر الخبرة** : تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير.

(سعيد بن أحمد شويل الغامدي ، ٢٠٠١: ٢٦)

وترى الباحثة أنه يمكن النظر إلى شروط تكوين الاتجاه بشكل أكثر وضوحًا وقرباً من موضوع الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على اتجاه المعلمات نحو العمل مع الطفل ، وذلك على النحو التالي:

- **تكامل الخبرة :** إن خبرات المعلمة والتي اكتسبتها من خلال العديد من المواقف التي تمر بها ومن خلال عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية ، فهذه الخبرات عندما تعمل في اتجاه معين فإنها تعمل نحو تكوين اتجاه المعلمة أو موقفها من مهنتها سواء بالسلب أو الإيجاب ، والمعلمة هنا تقوم بتعميم هذه الخبرات وتقوم من خلالها بإصدار الحكم على عملها.

- **تكرار الخبرة:** إن تكرار خبرة المعلمة يجعل ثبات الاتجاه نحو عملها أعلى بدرجة أكبر عما

إذا كانت هذه الخبرة مؤقتة أو ناتجة عن موقف مؤقت سرعان ما يزول أثره.

- **حدة الخبرة:** إن تفاعل المعلمة مع بقية العناصر الأخرى في محيط عملها وطبيعة هذا التفاعل واختلافه باختلاف المواقف وتعددها ، ونتيجة لعدم وجود التأهيل التربوي الكافى ليجعل المعلمة تتعامل بإيجابية أو سلبية مع العديد من المواقف التي تواجهها في عملها كل ذلك يجعل المعلمة تمر بانفعالات حادة تعمق خبرتها ، وتجعلها تكون موقفا ثابتا نسبيًّا نحو عملها.

- **انتقال أثر الخبرة:** اتجاه المعلمة نحو مهنتها يمكن أن ينتقل عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير ؛ فاتخاذ المعلمة لقرار استمرارها في العمل كمعلمة لرياض الأطفال أو تركها لهذا العمل يتأثر بشكل كبير بتفاعلها الاجتماعي داخل الروضة و خارجها.

مراحل تكوين الاتجاهات:

يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات ، وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبًا أو موجبًا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة. **(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣٦٠).**

ويمر تكوين الاتجاه النفسي بثلاث مراحل هي:

١. المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيًّا لهذه المثيرات والعناصر ، ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح ، وحول نوع خاص من الأفراد ، كالإخوة والأصدقاء ، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي ، وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

٢. مرحلة نمو الميل نحو شيء معين:

وهي مرحلة يقوم الفرد فيها بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية ، مثل: خصائص الأشياء ومقوماتها ، ومن متغيرات ذاتية ، مثل: صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه

والتمييز ، وهي جميعا تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره ، وتعرف هذه المرحلة أيضا بالمرحلة التقييمية: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين ، فمثلاً فإن أي طعام قد يرضي الجائع ، ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام ، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر ، وبمعنى أدق فإن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

٣. مرحلة الثبوت والاستقرار:

إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي ، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه ، وتعرف هذا المرحلة بالمرحلة التقريرية: وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة ، فإذا كان ذلك الحكم موجباً يكون الاتجاه الموجب لدي الفرد والعكس صحيح.

(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣٦٠-٣٦١)

أنواع الاتجاهات:

تعددت تقسيمات الاتجاهات و أنواعها باختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه كما يلي:

- **اتجاهات جماعية أو فردية:**

والاتجاهات الجماعية هي تلك الاتجاهات المشتركة بين عديد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني ، أما الاتجاهات الفردية فهي تلك الاتجاهات التي تميز فردًا عن آخر كإعجاب الفرد بشخصية معينة أو بفئة معينة من الناس.

- **اتجاهات علنية وسرية:**

الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس ، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد الفرد حرجًا في إظهاره ، ويحاول إخفاءه والاحتفاظ به لنفسه بل قد ينكره أحيانا إذا سئل عنه.

- **اتجاهات قوية وضعيفة:**

فالاتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان ، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكًا جادًا مثل الاتجاه نحو الدين ، أما من يقف من الاتجاه موقفًا ضعيفًا لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

- **اتجاهات موجبة وسالبة:**

الاتجاهات الموجبة هي التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلا ، أما الاتجاهات السالبة فهي التي تجنح بالفرد بعيدًا نحو شيء آخر كالإدمان مثلا.

- **اتجاهات عامة وخاصة:**

والاتجاه العام هو الاتجاه الذي يكون معمما Generalized نحو موضوعات متعددة ، ويكون أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه الخاص فالاتجاه الخاص هو الاتجاه الذي يكون محدودًا نحو موضوع نوعي محدد.

(سهير كامل أحمد ،٢٠٠١: ١٠٣-١٠٤)

وهناك نوعان آخران من الاتجاهات هما:

- اتجاهات معرفية: أي يحكمها البناء المعرفي.
- اتجاهات أخري يحكمها الشعور.

والاتجاهات المعرفية تقوم على معلومات أكثر موضوعية من تلك التي تقوم على المشاعر والأحاسيس المرتبطة بشيء أو بقضية ما. **(Brock & Green, 2005: 20)**

خصائص الاتجاهات النفسية والاجتماعية وأهميتها:

تتميز الاتجاهات النفسية بعدد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة ، وليست وراثية ولادية.
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ، ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

(مها إسماعيل هاشم وآخرون ، ٢٠٠٦: ٢٦٣-٢٦٤)

- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة. **(مها إسماعيل هاشم وآخرون ، ٢٠٠٦: ٢٦٣-٢٦٤)**

- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

– يرتبط الاتجاه بالسلوك فالاتجاه يعد منبئًا للسلوك المستقبلي للفرد ، فالاتجاه يحدد طريقة سلوك الفرد ويفسره. **(Erwin, 2001: 15)**

– الاتجاهات قابلة للقياس ، ويمكن التنبؤ بها.
– الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما ، ويستدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك نحو الموضوع والشيء المعين.
– الاتجاه دينامي ، أي يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها.
– قد يكون الاتجاه سلبيًّا أو محايدًا ، وقد يكون قويًّا أو ضعيفًا نحو شيء أو موضوع معين.
– تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
– لا تتكون الاتجاهات من فراغ ، ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
– تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها ، فمنها ما هو واضح المعالم ، ومنها ما هو غامض ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.

(صالح محمد أبو جادو ، ١٩٩٨: ٢١٥-٢١٦)

وظائف الاتجاهات النفسية:

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية كما يلي:

– الاتجاهات تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص.
– الاتجاهات تعبر عن امتثال الفرد لعادات وقيم وثقافة مجتمعه.
– الاتجاهات تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها.
– الاتجاهات تزود الفرد بصورة من علاقته بالمجتمع المحيط به.
– الاتجاهات تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض النواحي الموجودة في مجاله.
– الاتجاهات تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد.

(يوسف قطامي ونايفة قطامي ، ١٩٩٨: ١٦٥)

– الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
– الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

– الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيرًا مستقلاً.
– الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
– الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
– الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
– الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.
(مختار حمزة ، ١٩٩٧: ٢١٢-٢١٣)

– الاتجاهات تعبر عن قيم الفرد ، وتوجه سلوكه ، وتساعده على إحداث التوافق الاجتماعي مع المحيطين به. **(Brock et al., 2005: 20)**

– الاتجاه يعبر عن سير السلوك نحو وجهة معينة سيرًا مستقرًّا ثابتًا لمواقف عديدة متشابهة.
(فاروق عبده فلية ، و أحمد عبد الفتاح الزكي ، ٢٠٠٤: ٤٦).

– الاتجاهات تعطي مناشط الفرد و إدراكاته معنى ودلالة ، كما أنها تمكن الفرد من تحقيق أهدافه.
(نبيل عبد الفتاح حافظ ، ١٩٩٧: ٢٣١)

– يدرب الاتجاه الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة ليكرروها ويدعموها والخبرات الضارة ليحاولوا التصدي لها ونبذها. **(ماهر محمد عمر ، ١٩٩٩: ٢٠٣)**

طرق قياس الاتجاهات:

عندما نتحدث عن القياس فإننا نعني إعطاء الأرقام للأشياء طبقًا لقواعد محددة ، وبطريقة تعكس من خلالها خصائص الأرقام العلاقات بين الأشياء بعضها البعض ، وهناك مستويات متعددة للقياس وهي تتميز بإعطاء معلومات مختلفة عن العلاقة بين الأشياء ، والتي تنعكس عن الأرقام التي تم إعطاؤها. **(Bohner & Wanke, 2002: 20)**

وعلى الرغم من أننا نعلم جميعًا أن الجميع من حولنا يحملون اتجاهات بداخلهم إلا أننا من غير الممكن أن نقرأ ما في عقولهم ونلاحظه بشكل مباشر ، ولكننا قد نستطيع أن نرجع اتجاهاتهم إذا ما تعرفنا عليها إلى أشياء أو أحداث ما بعينها. **(Brock & Green, 2005: 18)**

فالاتجاهات هي عملية معقدة ومتشابكة ، فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر

نحو موضوع الاتجاه ، ولكن الذي يحدث هو أن هذه الأفكار والمشاعر وردود الفعل المختلفة نحو هذا الموضوع تظل في تغير دائم طوال الوقت ، ولا تقف عند حد ثابت ؛ لذا فإن المهمة الأولي والأساسية في قياس الاتجاه هي محاولة فك هذا الترابط وتبسيط هذا التعقيد ، فعند محاولة قياس الاتجاه قد نقابل بالمزيد من الخلط ، فقياس الاتجاه يتطلب منا معرفة دقيقة بما نريد قياسه ، حيث إن الاتجاهات لها العديد من الخصائص ، ومع ذلك فإن العلماء عندما يستخدمون مصطلح الاتجاه فإنهم غالبًا ما يشيرون إلى الخاصية التقديرية والتقويمية للاتجاه ، فالخاصية التقديرية للاتجاه تشير إلى مدي ما يشعر به الفرد تجاه شيء ما من حيث كون هذا الشعور بالإيجاب أو السلب ، معه أم ضده ، جيدًا أم سيئًا ، مفضل أم غير مفضل ، مؤيدًا أم معارضًا وهكذا ؛ لذلك قد صممت معظم مقاييس الاتجاه لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات. **(Brock & Green, 2005: 19-20)**

هذا ومن غير الممكن التعرف على الاتجاهات بطريقة مباشرة ، فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طرق أخري لتحديد هذا الاتجاه ، وقد تم تطوير أدوات مختلفة لقياس الاتجاهات. **(Bohner & Wanke, 2002: 19)**

وهناك طريقتان من طرق القياس للاتجاهات:

- **الطريقة المباشرة في القياس:** وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهاته.

- **الطريقة غير المباشرة:** حيث يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة فالمقاييس غير المباشرة للاتجاهات صممت لتكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها ، وهي ما تسمي بالاتجاهات الضمنية.

(Bohner & Wanke, 2002: 19)

١. الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات:

أ. إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة و المعارضة : هذا الإحصاء للاتجاهات المؤيدة والمعارضة يشبه الدراسات الأولى التي عملت على الرأي العام.

ولكن هذه الطريقة أهملت الآن لعدم دقتها ، إذ كانت الأسئلة توضع في صور مسرفة في

البساطة و كان يترتب عليها إجابات عشوائية إلى حد ما ، أما في الأبحاث المعاصرة فهذه الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا تضبطها على الأقل أسئلة أخرى.

ب. استخدام سلالم الاتجاهات: وهناك نوعان رئيسيان من السلالم هما:

. السلالم القبلية : هي كسلم المسافة الاجتماعية لبوجادروس ، و يقال عن هذه السلالم: إنها سابقة على التجربة لأن الباحث يحدد مقدمًا ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول أو الرفض ، ولهذا النوع من السلالم عيب هو أن ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الأفراد. فمن الممكن ألا يتفق الترتيب الذي يقترحه الباحث مع الترتيب الذي يقترحه المختبرون ، ولإصلاح هذا العيب انشأ ثرستون السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.

. السلالم النفسفيزيائية: تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفسفيزيائية ، ومن هنا جاء اسمها، و نقطة البداية فيها هي تحديد العتبة ، و يعمل السلم النفسفيزيائي على مرحلتين:

.. المرحلة الأولى: هي وضع الاختبار على أساس تجريبي ، وذلك بإجراء بحث على عينة محدودة ، كما نحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم.
.. المرحلة الثانية: هي تطبيق السلم بعد ضبطه على مجموعة الأشخاص المقترح اختبارهم.

(Bohner & Wanke, 2002: 19-20)

٢. الطرق غير المباشرة للقياس :

أ. المقابلة الإكلينيكية.

ب. **دراسة تواريخ الحياة:** إن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.

ج. **استخدام التكنيكات الإسقاطية** : وهي تمثل نوعًا من الإدراك الداخلي للموضوع ، فقد قدم بروشانسكي لطلاب أمريكيين صورا مستخرجة من الصحف ، بها مشاهد تتضمن صراعات اجتماعية كالبطالة و الإضراب ، وبحيث يكون مدلول الموقف ملتبسًا ، وكان قد قاس مقدمًا اتجاهاتهم الاجتماعية فظهر أن أوصاف الطلاب للصور الواحدة مختلفة أشد الاختلاف.

د. **الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية:** و غرض هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجابتهم الشفوية.

و لكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة ؛ لأنـــه لا شـــيء يثبـــت أن الأفعال أكثر إخلاصًا من الأقوال ؛ لذلك فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقية بمعنـــى ما ؛ لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر ، فإنها تعبر عما يريد أن يكون.

و هناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير إلى وجود أنواع وطرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية مثل:

أ. طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد:

ويعتبر من أكثر الطرق تقدمًا نظرًا للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز.

ب. طرق تعتمد على الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد:

إن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتاً طويلاً ، وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ومن أمثلة ذلك: الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظـــة ذهابـــه إلـــى الجامعة أو لتأدية الصلاة أو ملاحظة الشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات أو ملاحظـــة الركن أو الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءته للصحف دائمًا، وهكذا.

(Bohner & Wanke, 2002: 19-20)

ج. طرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية للفرد:

وهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعـــة مـــن المـــؤثرات ، وهـــذا الأسلوب لا يصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الأفراد ، ويلاحظ أن قيـــاس الاتجـــاه يتطلب بناء اختبار خاص أو مقياس خاص لهذا الغرض.

(Bohner & Wanke, 2002: 19-20)

أنواع المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات:

هناك نوعان من المقاييس ؛ مقاييس مباشرة ، ومقاييس غير مباشرة.

١. المقاييس المباشرة للاتجاهات ، ومنها:

أ. المقاييس البنائية أو التركيبية: وهي مقاييس ذات نهايات مغلقة ، وتزود المفحوص بعدد

محدود من الإجابات يختار منها الإجابة التي تتفق مع رأيه.

ب. المقاييس غير المركبة: وهي مقاييس مفتوحة النهاية تعطي للأفراد الفرصة لوصف اتجاهاتهم بأسلوبهم الخاص ومحاولة شرح أفكارهم ، والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس في أنها لا تقيد استجابات الأفراد ؛ ولذلك فهي يمكن أن تزودنا بمعلومات كثيرة مثل أسباب تبني الأفراد لاتجاهات معينة ، وكذلك تعكس الاختلافات بين الأفراد في الطريقة التي يفهمون بها الموضوع ، وبالتالي يقومون بالإجابة عليه.

(Brock, et al 2005: 21)

هذا و مازالت المقاييس المباشرة تعد من أشهر المداخل لقياس الاتجاهات ، وليس هناك شك في أنها تكون مفيدة في كثير من المواقف ، ولكن على الرغم من ذلك فأن لهذه المقاييس العديد من النقائص التي لا تجعلها مفضلة في القياس ، ومن هذه النقائص:

- أن الأفراد ليسوا دائمًا صادقين فعندما يواجهون قضايا حساسة على المستوى الاجتماعي ، فإنهم غالبًا ما يجيبون عنها إجابات يعتقدون فيها أنها مرغوبة من الآخرين بدلا من أن يعبروا عن اتجاهاتهم الحقيقية بصراحة.

- بعض الأفراد قد لا يكون لديهم وعي تام باتجاهاتهم كأن لا يكون الفرد على وعي ودراية كاملين بأن لديه ردود فعل سلبية تجاه مواقف أو أشياء معينة ، وبالتالي قد لا تحمل إجاباته ما يعبر عنه اتجاهه الحقيقي نحو هذه الأشياء.

(Brock, et al 2005: 32)

٢. المقاييس غير المباشرة للاتجاهات:

تعد المقاييس غير المباشرة أكثر فائدة من المقاييس المباشرة ؛ وذلك لأنها تتمكن من قياس تلك الاتجاهات التي تعرف بالاتجاهات الضمنية لدى الأفراد ، وهي اتجاهاتهم اللاإرادية التي قد لا يكون لديهم الوعي الكافي بها ، وهناك عدد من المقاييس غير المباشرة.

أ. مقاييس غير مباشرة قائمة على السلوك ، ومنها مثلا:

- **تقنية الخطاب المفقود:**

يفترض هذا الأسلوب أن الأفراد سوف يعبرون عن آرائهم بصراحة ووضوح ، ويبدأ هذا

الأسلوب بكتابة الباحث لمجموعتين من الخطابات مجموعة ترسل إلى المنظمات التي تؤيد الموضوع أو الفكرة محل الدراسة ، والمجموعة الثانية من الخطابات ترسل إلى المنظمات التي تعارض هذه الفكرة أو الموضوع ويكتب نفس العنوان على جميع الخطابات ، وعنوان الباحث أيضًا وتوزع هذه الخطابات بعد ذلك ، والفكرة التي تكمن وراء هذه الطريقة أن أي فرد يجد أحد هذه الخطابات سوف يفترض أن الخطاب سقط عن طريق الخطأ من شخص ما ، فإذا كان هذا الفرد الذي وجد الخطاب يتوافق رأيه مع المنظمة المرسل إليها الخطاب فسوف يقوم بالمساعدة ، وذلك بإرسال هذا الخطاب إلى العنوان المكتوب عليه ، أما إذا كانت هذه المنظمة تتبني سياسة يعارضها الشخص فليس من المحتمل أن يرسل هذا الخطاب ، ومن هنا يمكن تحديد الاتجاهات في هذا المجتمع عن طريق حساب نسبة كل من الخطابات المسترجعة ، فإذا كانت هناك نسبة كبيرة من الخطابات المؤيدة لهذا الرأي أو الموضوع فسوف يستنتج الباحث من ذلك أن أغلبية المواطنين في مجتمع الدراسة يؤيدون هذا الرأي ، ويمكن لهذا الأسلوب من القياس أن يزودنا بتقدير شامل لمدى شعبية قضايا معينة ، لكن دقة هذا الأسلوب ليست واضحة ، فضلا عن ذلك فهو لا يزودنا بمعلومات تتعلق باتجاهات كل فرد لأنه من المستحيل التأكد من أن كل شخص أرسل الخطاب ، ولكنها تعطي تقدير عامًّا للاتجاهات السائدة. **(Brock & Green, 2005: 32-33)**

مقاييس غير مباشرة قائمة على الحكم من خلال نزعة الفرد أو تحيزه:

وهو مدخل عام آخر لقياس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة ، ويتم على أساس قياس درجة النزعة أو الانحياز في الطريقة التي يصدر بها الناس أحكامهم ، والتي من المحتمل أن تعكس اتجاهاتهم ، ومن أمثله القياس غير المباشر المعتمد على قياس النزعة في الحكم ما يلي:

- **أسلوب اختيار الخطأ:**

ويقوم هذا الأسلوب على تكوين الباحث مجموعة كبيرة من الأسئلة المعرفية الموضوعية بشأن اقتراحها ، والهدف من ذلك هو اختيار الأسئلة التي لها إجابات موضوعية بشكل مبدئي ، ولكن المفحوصين الذين يقومون بالإجابة على هذه الأسئلة يكونون على دراية غير كاملة بالإجابات وتشتمل الإجابات الملحقة بكل سؤال على اقتراح لتقدير إيجابي أو سلبي ، والغرض الذي يكمن وراء هذا الأسلوب هو أن الأفراد عندما يواجهون أسئلة لا يعرفون إجابتها فهم يقومون بتخمين الإجابة بطريقة عشوائية وهذا التخمين العشوائي هو ما يتماشى بالفعل مع اتجاهاتهم الفعلية ، وبذلك يمكن حساب درجة الاتجاه من خلال حساب درجة التخمين في جميع هذه الأسئلة ، فإذا خمن الشخص إجابة ما كانت تتضمن شيئًا مرغوبًا فهذا يدل على أن هذا الشخص لديه اتجاهات إيجابية نحو موضوع السؤال.

وفي هذا الأسلوب غالبا ما تخلط الأسئلة المستهدف منها قياس الاتجاه مع أسئلة أخري زائدة لا تستخدم في حساب الدرجة النهائية للاتجاه ، وهذا المزج يساعد على توضيح الهدف الحقيقي من المقياس وبذلك يتمكن الباحث من قياس الاتجاه نحو موضوع معين من خلال اختبار موضوعي معرفي دون الاضطرار لأن يستجوب المفحوصين بشكل مباشر للتعرف على اتجاهاتهم.

(Brock & Green, 2005: 32-33)

تعديل الاتجاهات:

ربما يبدو للوهلة الأولي أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط ، فبما أن الاتجاهات متعلمة ، فلابد أن يكون تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمرًا من السهولة بمكان ، ومع ذلك فإن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تُتعلم أو تكتسب بها ، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانبًا مندمجًا في شخصية الفرد يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل ، وتغيير اتجاه واحد ليس سهلاً لأنه يصبح جزءًا من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد ، وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعة السابق ، ومع ذلك فالاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة. **(سعيد أبو العيص ، ٢٠٠١: ٧١-٧٢)**

وعليه فإن الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير ، وهناك العديد من الطرق التي يمكن بها تغيير الاتجاهات النفسية الاجتماعية ومن أهمها:

- **تغيير الإطار المرجعي:** إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتأثر وبلا شك بإطاره المرجعي الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات ويؤثر فيه ، وهذا الارتباط الوثيق يؤكد أن تغيير الاتجاه يتطلب إحداث تغيير في الإطار المرجعي.

- **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد:** حيث إن للجماعة أثرًا في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها وقد تكونت اتجاهاته وقيمه في ضوء معاييرها ، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة إلى أخرى ، وهو مع مضي الوقت يميل إلى تعديل سلوكه واتجاهاته لتتماشي مع الجماعة الجديدة ، إذا حدث تغير في موضوع الاتجاه وإدراك الفرد ذلك.

- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:** يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة ؛ مما يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحوه.

- **تتغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغير المواقف الاجتماعية:** فنلاحظ مثلاً أن اتجاهات الطالب تتغير عندما يصبح مدرسًا.

- **أثر المعلومات ووسائل الإعلام:** تقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء حول موضوع ما أو قضية ما ؛ مما يلقي ضوءاً يساعد على تغيير الاتجاه إلى الإيجاب أو السلب.

- **تأثير الأحداث المهمة:** يؤثر تغير الأحداث في تغيير الإطار المرجعي للفرد ؛ مما يؤثر بالطبع على تغيير اتجاهاته ، كذلك تتأثر الاتجاهات ويمكن تغييرها بالإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبية والخبراء.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٣: ١٦٣-١٧١)

وهناك طرق أخري يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها ، وهذه الطرق هي:

- **تغيير أوضاع الفرد** ، فالفرد يمر خلال حياته بأوضاع متعددة ومختلفة ، وكثيرًا ما تتعدد اتجاهاته نتيجة لاختلاف أوضاعه ، بحيث يصبح أكثر تلاؤمًا واتساقًا مع الأوضاع الجديدة.

- **التغيير القسري في السلوك** ، فقد يضطر الفرد أحياناً إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أو الشروط الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو المهنة أو السكن.

- **التعريف بموضوع الاتجاه** ، حيث يتطلب تغيير وتعديل الاتجاه معرفة بموضوع الاتجاه أو تغيرا كميًّا أو نوعيًا في هذه المعرفة ، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دورًا بارزًا في تغيير الاتجاهات.

- **الخبرة المباشرة في الموضوع** ، فمن الطبيعي أن نتوقع زيادة فرص تغير الاتجاهات أو تعديلها نحو موضوع معين ، بازدياد تعرض الفرد لخبرات مباشرة بالموضوع.

- **طريقة قرار الجماعة** ، وهي أقوي الطرق لتغيير الاتجاهات ، فعندما تتغير معايير الجماعة المرجعية للفرد فإن الأفراد تتغير أيضًا ، وتقل مقاومتهم لتغيير اتجاهاتهم.

- **طريقة لعب الأدوار** ، وفيها يطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما أن يلعبوا

دورًا يخالف اتجاهاتهم أصلاً ، كأن يطلب من المدخنين ، أن يلعبوا دور غير المدخنين ويقوموا بتقديم رسالة إقناعية للمدخنين لحثهم على ترك التدخين.

- **طريقة سحب القدم** ، وتتلخص في إقناع صاحب اتجاه معين أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه واتجاهاته ، فيقدمها الفرد متنازلاً بقدر بسيط عن مواقفه والتزاماته ، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه ، ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة.

(صالح محمد أبو جادو ، ١٩٩٨: ٢٢٧-٢٢٨)

ولقد أبرزت العديد من البحوث طريقتين رئيسيتين للوصول إلى إحداث تعديل أو تغيير في الاتجاهات:

- **الطريق المباشر: Route the Central:**

ويسترشد هذا الأسلوب بالحكمة القائلة: إن أقصر طريق بين نقطتين الخط المستقيم ، فإذا رغبت في تغيير اتجاه شخص معين ، فما عليك إلا أن تبدأ بمناقشة متعمقة ومباشرة للقضايا (الجوانب المعرفية أي المعلومات) التي يتكون منها موضوع الاتجاه ، وهذا الأسلوب يناسب شخصًا مهتمًّا بالتفكير في القضية موضوع الاتجاه ، كما أنه قادر على فعل ذلك و بعبارة أخري يناسب هذا الأسلوب في إجراء التغيير لمن هم يهتمون بالجوانب المعرفية أكثر من اهتمامهم بالجوانب الشعورية أو الانفعالية.

- **الطريق غير المباشر: Route the Peripheral:**

ويهتم هذا الأسلوب باستخدام العناصر المحيطة بالرسالة الإعلامية بهدف الإقناع أو التأثير في تغيير الميول والاتجاهات ، ومن الأمثلة على ذلك مقدار جاذبية Appeal and Aattractiveness مقدم أو مقدمة البرنامج واستحواذه على اهتمام المشاهدين وإعجابهم ، كذلك المؤثرات الصوتية والضوئية وهذا الطريق غير المباشر هو أكثر نجاحًا أو فعالية مع المشاهد أو المتلقي الذي لا يهتم كثيرا بالأفكار والمعلومات والقضايا المنطقية التي تتصل بموضوعات الاتجاه.

(محمد عودة الريماوي ، ٢٠٠٦: ٣٨٥)

هذا وقد أوضحت الدراسات أنه يمكن تعديل الاتجاهات تعديلاً محدودًا باتباع الوسائل الآتية:

١. دروس نظرية عن الآراء التي يقف منها الشخص موقفاً عدائيًّا ومحاولة القيام بمجادلة نظرية فيما لها وما عليها.
٢. إنشاء اتصالات حقيقية وفعالة.
٣. عرض الأفلام.
٤. مناقشة جمعية حول مشكلة محدودة.

تلك هي الوسائل المختلفة لتعديل الاتجاهات ، ولننظر الآن في فعاليتها على الترتيب:

١. **التعاليم النظرية:** لها نتائج ضئيلة.

٢. **الاتصالات المباشرة الحقيقية:**

وهذه الوسيلة أكثر فعالية ، وتتضمن مثلا ما يتعلق بالأحكام القبلية ضد السود ، إنشاء اتصال بين الطلاب البيض والسود ، وبهذه الطريقة يستشعر الطلاب البيض بالوضع الاجتماعي للسود ، ويمكن اعتبار هذه الوسيلة علاجًا للاتصال الانتقائي.

٣. **الأفلام السينمائية:**

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة بما تقدمه من معلومات وحقائق وأفكار في دعم الاتجاهات النفسية للأفراد ، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة ، ولقد استخدمت الأفلام السينمائية كوسيلة لتعديل الاتجاهات ، ومثال ذلك الأفلام المتعلقة بصغار الجانحين والتعليق عليها بما يبرز الظروف البيئية التي أحاطت بهم وأثرت عليهم ، وحاجتهم إلى العطف والمعاملة الطيبة لإعادة تربيتهم بالطرق الحديثة ، وأهم عامل هنا هو "عدد الأفلام" و "تكرارها" أما مستوى الفيلم فلا يأتي إلا في المرتبة الثانية.

(مختار حمزة ، ١٩٩٧: ٢١٣-٢١٤) و (سهير كامل ، و شحاتة سليمان ، ٢٠٠٢: ٣٥)

٤. **المناقشة الجمعية:**

هي وسيلة يشيع استخدامها ، وهى أكثر فعالية من طريقة المناقشة الفردية.

(مختار حمزة ، ١٩٩٧: ٢١٣-٢١٤)

الخصائص التي تسهم في مدي قابلية الاتجاه للتعديل:

مما سبق يتضح أن الاتجاهات يمكن تغييرها ولكن الاتجاهات يمكن أن تقاوم التغيير بصفة خاصة في حالات أربع هي:

- إذا كان قد تم تعلمها في فترة مبكرة من الحياة.
- إذا كان قد تم تعلمها بالارتباط وبالتحويل.
- إذا كانت تساعد على إشباع الحاجات.
- إذا أدمجت بعمق في شخصية الفرد وأسلوب سلوكه. **(سعيد أبو العيص ، ٢٠٠١: ٧٢)**

وهناك عددًا من خصائص الاتجاهات ، وهذه الخصائص هي التي تلعب دورًا مهمًّا في مدي قابلية اتجاهات الفرد للتعديل و التغيير ، ومن أهمها:

- **التطرف Extremeness**: فالاتجاهات المتطرفة – إيجابًا وسلبًا – تكون أقل قابلية للتغيير بالمقارنة بالاتجاهات المعتدلة.

- **الاتساق Consistency**: بين مكونات الاتجاه ، فكلما زاد الاتساق بين مكونات الاتجاه كان من الصعب تغييره.

- **التعدد** :**Multiplicity** تختلف قابلية الاتجاه للتغيير تبعًا لدرجة تعدد عناصره ، فالاتجاه البسيط أكثر قابلية للتغيير من الاتجاه المتعدد أو المركب ، بينما يكون الاتجاه المركب أكثر قابلية للتغيير من الاتجاه البسيط.

- **مركزية الاتجاه:** فإذا كان الاتجاه ينبع من قيم أساسية لدي الفرد فسوف يكون من الصعب إحداث أي تغيير فيه.

(معتز سيد عبد الله ، وعبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٣٣٠-٣٣١)

وتري الباحثة أن التطرف والاتساق هما من أهم هذه الخصائص إسهامًا في تغيير اتجاهات الفرد وذلك كما يلي:

- **التطرف:** فكلما زاد التطرف في الاتجاه قلت قابليته على التغير على عكس الاتجاه الأقل تطرفًا فإن قابليته للتغير تكون أكبر.

- **الاتساق:** أي الترابط الداخلي الحادث بين الاتجاه واتجاهات أخري حيث ترتبط اتجاهات الفـرد باتجاهات أخري لديه ، ويتكون هذا الترابط أو بشكل يجعل الاتجاه الموجود لـدي الفـرد أكثر قوة وأكثر مقاومة ، وبالتالي يكون من الصعب إحداث التغير فيه.

وبعد أن تعرضنا لمفهوم الاتجاه علينا أن نوضح المفهوم الذي تبنى علية الدراسة وهو...

"الاتجاه المهني للمعلم": vocational attitude of teacher

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية بأنه: "موقف المعلم من المهنة ، وهذا الموقف يعبر عنه عادة باللفظ أو سلوكيًا ، أي أن هناك ما يمكن أن يصدر عنه القول أو الفعـل ، ويعكـس تصـوره للمهنة ومدى قبوله وسعادته بالالتحاق بها ، وهذا يؤثر بدرجة عاليه على مستوى إتقانه للعمل".
(أحمد حسين اللقانى و علي أحمد الجمل ، ١٩٩٩: ٨)

والاتجاه المهني الإيجابي للفرد نحو عمله يعبر عن إدراكه لما يقدمه في العمل من إشباع لحاجاتـه وتحقيق وتقدير لذاته بما يرفع إنتاجيته وكفاءته في العمل. **(دلال الهدهود ، ١٩٩٤: ٣٨٥)**

وهو "محصلة استجابة المعلم الايجابية والسلبية ذات العلاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهنة التدريس". **(حسن شحاتة وآخرون ، ٢٠٠٣: ١٦)**

ويضع محمد السيد بخيت و نور أحمد الرمادي ٢٠٠٣ تعريفًا إجرائيًا لمفهوم " الاتجاه نحـو مهنة التدريس للطفل" على النحو التالي:

الاتجاه نحو مهنة التدريس هو "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة أو معلمة ريـاض الأطفال من خلال استجابتها بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطـة بـالمواقف التعليميـة والتربوية ذات العلاقة بالمهنة ، كنظرتها نحو مهنتها ، وموقفها نحـو نظـرة المجتمـع لمهنتهـا ، ونظرتها نحو العمل مع الأطفال ، ونظرتها نحو كفاءتها الذاتية"
(محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي ، ٢٠٠٣: ٧٥ – ٧٦)

هذا وستتبنى الباحثة تعريف محمد السيد بخيت و نور أحمد الرمادي حيـث إنـه التعريـف

الأكثر صلةً وارتباطًا بموضوع الدراسة التي نحن بصددها حاليًا.

الفرق بين الاتجاه المهني والرضا المهني:

في الواقع عندما نتناول الاتجاه المهني يمكن القول بأننا نتعامل مع عملة واحدة لها وجهان هما الاتجاه النفسي والرضا الوظيفي ، فالفرد ذو الدرجة العالية من الرضا الوظيفي يكون أكثر استعدادًا لقبول المسئوليات الوظيفية وأكثر استجابة للتغيرات. **(علي عسكر ،٢٠٠٠: ١٢٩)**

والاتجاه المهني نحو العمل يعرف بأنه "تقبل الفرد لعمله والذي يتأثر بجوانب عديدة ، وهى تقبله لأجره وتقبله للظروف المادية للعمل ، وتقبله لطبيعة ومحتوى العمل ، وتقبله لمجموعة الزملاء في العمل ، وتقبله لنمط الرئاسة وفرص الترقية المتاحة والتي تتمثل في استجابات القبول لهذه الجوانب". **(شعبان على حسين السيسي ، ١٩٩٢: ٢٦).**

ويسلم معظم الباحثين بأن مفهوم الرضا المهني هو من المفاهيم التي يصعب تعريفها أو قياسها وذلك لوجوده داخل شعور الإنسان إلا أن هناك من اهتم بالموضوع وأطلق التفسيرات والتعريفات للرضا المهني بشكل عام أو جزئي يرتبط بنوع العمل.

(معزوز علاونة ، ويحيي ندى ، ٢٠٠٥: ٥٩)

ومن الصعب وضع تعريف محدد للرضا عن العمل حيث يختلف الرضا من مهنة لأخرى ومن فرد لآخر ومن وقت لآخر لأنه عملية تتسم بالثبات النسبي ، ويتوقف على مدي إشباع المهنة التي يمارسها الفرد لحاجاته الخاصة والعامة ، ويجب أن نميز بين رضا الفرد عن عمله و الإرضاء الذي يحصل عليه من هذا العمل ، فالرضا يشمل الرضا الإجمالي عن العمل ، والرضا عن مختلف جوانب بيئة عمل الفرد بينما الإرضاء يتضح من خلال إنتاجيته وكفاءته.

(عزة جلال الدين عبد الحميد ، ١٩٩٦: ١٤)

وبناء على كل ما تقدم يجدر الإشارة لذلك الخلط الشائع بين مفهومي الاتجاه المهني Professional Attitude والرضا المهني Vocational Satisfaction حيث يختلف الاتجاه نحو العمل عن الرضا المهني عن هذا العمل ، حيث إن الاتجاه في أحد جوانبه استعداد للاستجابة ، أما الرضا فهو إما مصاحب للاستجابة أو ناتج عنها ؛ ولهذا نجد أن الرضا ليس له أثر سابق على الاستجابة ، أما الاتجاه فهو يقود نحو استجابة معينة ، وعند قياس الاتجاه نحو العمل نقيس

استجابات لمواقف تدور حول هذا الاتجاه ، أي نقيس بعدًا واحدًا موجبًا أو سالبًا أو متعادلاً ، أما **(عويد سلطان المشعان ، ١٩٩٣: ٣٠)**

الرضا المهني فليس أحادى البعد ؛ لأن الفرد قد يكون راضيًا عن جانب معين في عمله وغير راضٍ عن جانب آخر فيه. **(عويد سلطان المشعان ، ١٩٩٣: ٣٠)**

كذلك نجد أن الرضا المهني نتاج لاتجاهات مختلفة لدى العامل نحو مهنته ونحو العوامل والمؤثرات المتعلقة بها ، ومن أقرب المصطلحات التي تستخدم للدلالة على الرضا المهني ، والتي ترتبط به ، مصطلح الاتجاه المهني ، والاتجاه المهني هو المشاعر التي يحملها العامل نحو مهنته والتي تضعه في حالة استعداد لأن يتصرف بطريقة إيجابية أو سلبية أو محايدة ضمن إطار وعوامل محددة متعلقة بالمهنة ، والاتجاه المهني الإيجابي للعامل نحو عمله يعبر عن إدراكه لما يقدمه العمل من إشباع لحاجاته وتحقيق وتقدير لذاته ، بما يرفع إنتاجيته وكفاءته في العمل.

(محمد حامد زهران ، ١٩٩٥: ٣٧)

والرضا المهني هو الحالة الوجدانية الشعورية السارة التي يميزها الارتياح والقناعة والسعادة ، والتي يشعر بها العامل أثناء عمله ، حين يستخدم قدراته ومهاراته والتي تصاحب وتترتب على إشباع حاجاته (الحيويه ، والنفسيه ، والاجتماعيه ، وتحقيق ميوله ، وقيمه ، وتوقعاته ، وطموحاته المهنية ، وأهدافه). **(محمد حامد زهران ، ١٩٩٥: ٣٧)**

هذا وتبدو العلاقة بين الرضا المهني والأداء المهني محل اهتمام العديد من العلماء التنظيميين ، وتشير الكثير من الأدلة إلى أن الرضا المهني ليس له علاقة بالأداء المهني للفرد ، وعلى الرغم من أن هذه النتيجة التي ظهرت في العديد من الدراسات على مدى أكثر من أربعين عامًا تقف في وجه الحكمة التقليدية التي ترى أن "العمال السعداء أكثر إنتاجًا" فقد استمر الباحثون في مواصلة البحث عن العلاقة بين الأداء المهني والرضا المهني. **(Brief, 1998: 4)**

والرضا المهني هو "حالة داخلية تتضمن تقييمًا معرفيًّا أو وجدانيًّا لمهنة ما بدرجات من التفضيل أو عدم التفضيل ، والحالة الداخلية المشار إليها هي ميل أو نزعة تؤدي إلى استجابات إيجابية أو سلبية ، علنية أو سرية ، فالاستجابات السلوكية مستبعدة من هذا التعريف ، وذلك لأنها تعد نتائج للرضا المهني ، كما أن الرضا المهني يعرف على الطريقة التقليدية بأنه هو التفاعل تجاه المهنة التي يشغلها الشخص. **(Brief, 1998: 86)**

ويعرف لوك Locke الرضا المهني بأنه "حالة وجدانية إيجابية أو مرضية ناتجة عن تقدير الشخص لوظيفته أو خبراته الوظيفية. **(Brief: 1998, P. 4)**

والرضا المهني هو اتجاه وتقييم معرفي بين "ما أريده" و "ما أحصل عليه" من المهنة.
(Landy & Conte, 2006: 393)

ومما سبق يتضح أن هناك فرقاً بين الرضا المهني والاتجاه نحو العمل بالرغم من أن الكثيرين استخدموا الرضا المهني كمرادف للاتجاه نحو العمل.

فالاتجاه يشمل الرضا ولكن الرضا لا يشمل الاتجاه ، وكذلك أوضح هذه العلاقة كل من سليمان الخضري ومحمد أحمد سلامة في أن الرضا مرتبط بالاتجاهات المهنية ، ولكنه ليس مرادفا لها فالرضا عن العمل هو نتيجة للاتجاهات المختلفة لدى الفرد نحو عمله ، والاتجاهات المهنية عبارة عن استجابات القبول أو الرفض نحو جوانب العمل المختلفة.
(عزة جلال الدين عبد الحميد ، ١٩٩٦: ٢٣)

عوامل تحسين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن:

وهناك عدد من العوامل التي قد تسهم في تحسين اتجاهات المعلمات نحو مهنتهن ، ومن هذه العوامل:

١. خلق فرص للتعاون بين المعلمات وباقي الأعضاء المشاركين لهم في المؤسسة التعليمية وضرورة إشراكهن في القرارات الإدارية. **(Hargreaves, 1995: 25)**

٢. ترك مساحة من الاستقلال للمعلمة ، وتضمين قدر من الحرية لها لتختار الطريقة والكيفية المثلي من وجهة نظرها لممارستها لعملها ، فحرية الإرادة تسهم بوضوح في تطور المعلمة وازدهارها في عملها. **(Smylie, 1995)** ، **(Ryan & Deci, 2000)**

٣. تخصيص قدر من الوقت ضمن ساعات العمل من أجل التنمية المهنية للمعلمات.
(Cochran-Smith & Lytle 1999)

٤. التأمل والتفكير والروية في العمل ، ومحاولة التأقلم مع مجريات وأعباء العمل اليومية.
(Schon, 1995)

٥. تكوين صورة إيجابية عن الذات فيجب أن ينمي الشخص اتجاهًا ايجابيًّا نحو ذاته ليس كمعلم

فقط ، ولكن كمتعلم أيضًا فلا بد أن تكون لديه رغبة حقيقية في الـتعلم والتـدريب المسـتمر ؛ ليتمكن من تحقيق النجاح والوصول إلى الأهداف.

٦. ضرورة أن تتعرف المعلمة على قدراتها ، و أن تحدد توقعات واقعية لهذه القدرات تعمـل مـن خلالها على تحقيق أهدافها. **(White, 2001: 37)**

النظريات المفسرة للاتجاهات:

و هذا التصور عن مفهوم الاتجاهات يمكن تناول النظريات المفسرة لتكوينه على النحو التالي:

أولاً: منحى التعلم: لـ كارل هوفلاند Hovland

يرى أصحاب منحى التعلم أن الاتجاهات كالعادات Habits ومثل بقية الجوانـب أو الأشـياء المتعلمة ، فالمبادىء التي تنطبق على الأشكال الأخرى للتعلم تحدد أيضًا تكوين الاتجاهات.

ويرتبط منحى التعلم ارتباطا وثيقاً ب"كارل هوفلاند" Carl Hovland ، وآخرين والافتـراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي نتعلم بها العادات الأخـرى ، فكما يكتسب الأفراد المعلومات والحقائق ، هم أيضًا يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه الحقـائق ، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليـة التـرابط Association ، وتتكـون الترابطات عندما تظهر المنبهات في ظروف وأماكن متشابهة ، فعندما يسمع الطلاب من أحد المدرسين أو الوالدين أو التليفزيون كلمة "نازي" بنغمة عدوانية فهم يربطون بين المشاعر السلبية وهذه الكلمـة ، وبالعكس عندما نتعرض لأشياء إيجابية "كفيلم سينمائي به بعض الأعمال البطولية" فنحن نـربط بـين المشاعر الإيجابية وهذا الفيلم، كما يمكن أن يحدث التعلم أيضًا من خلال التـدعيم Reinforcement ، فإذا أخذنا بعض الدروس في علم النفس ، واستمتعنا بها ، فإن ذلك سوف يدعم لدينا الميـل لأن نأخـذ دروسًا أخرى فيما بعد ذلك عن هذا العلم ، وأخيرًا فإن الاتجاهات يمكن تعلمهـا مـن خـلال التقليـد Imitation ، فالشخص يقلد الآخرين خاصة إذا كانوا يمثلون أهمية بالنسبة له ، إذن فالترابط والتدعيم والتقليد هي الميكانيزمات الرئيسية في تعلم الاتجاهات ، فمنحى تعلم الاتجاهات يعتبر منحى بسيطًا ، إذ يرى الناس على أنهم مصدر للتأثير الخارجي ، فهم يتعرضون للتنبيهات ويتعلمون عن طريق إحـدى عمليات التعلم ، كما أن هذا التعلم يحدد اتجاهات الشخص ، ويضمن الاتجاه النهائي لكـل الترابطـات والقيم والمعلومات التي تراكمت عبر العمر لدى الفرد ، فتقويم الشخص النهائي – لموضوع أو فكرة أو قضية – يعتمد على قوة العناصر الإيجابية والسلبية التي تعلمها.

١. نظرية الباعث:

ويرى مؤيدو هذه النظرية أن الشخص يتبنى الاتجاه الذي يريده ويعطيه أكبر قدر من الاهتمام ، فهناك حساب للتكاليف Casts والفوائد Benefits لأي قضية من القضايا ، ويسعى الفرد لأن يتبنى القضية التي تحقق له أكبر قدر من المكاسب ، وتتلخص نظرية الباعث في تكوين الاتجاهات في أنها عملية تقدير وزن كل من التأييدات والمعارضات لجوانب عديدة ، واختيار أحسن البدائل ، فشعور الطالب أن الحفل ممتع وشيق يكون لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو الحفل ، ولكنة يعرف أن الوالدين لا يريدان حضور هذا الحفل ، ويعرف أيضاً أن ذلك يتعارض مع دراسته ، وهذا يكون لديه اتجاهًا سلبيًّا نحو حضور الحفل ، وطبقاً لنظرية الباعث فإن القوى أو التأييدات لهذه البواعث تحدد اتجاه الطالب في هذا الموقف ، ومن الصور الشائعة لمنحى الباعث في مجال الاتجاهات ما يأتي:

أ. نظرية الاستجابة المعرفية Cognitive Response Theory

وتفترض هذه النظرية التي وصفها"جرين ولد" Green Wald ، و"بيتي" Petty ، و "أو ستروم" Ostrem ، و"بروك" Brock أن الأشخاص يستجيبون من خلال التخاطب لبعض الأفكار الإيجابية والسلبية (أو الاستجابات المعرفية) ، وأن هذه الأفكار لها أهميتها ، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتجاهات كنتيجة للتخاطب ، فمثلاً يسبب سماع خبرًا مؤداه منع الدولة للرعاية الطبية عن كبار السن والمعوقين ، الشعور بالألم والضيق لدى المتلقي (استجابة معرفية سلبية) ، بحيث لا يحب الشخص سماع مثل هذا الكلام مرة أخرى ، ولكن إذا سمعنا خبراً بأن الدولة سوف تزيد من الضرائب على ذوى الدخول الكبيرة ؛ بهدف علاج المرضى بالمستشفيات ، ففي هذه الحالة سوف نؤيد الكلام ونحب سماعه ، وهذا يمثل (استجابة معرفية إيجابية) ، إذا فالاستجابة المعرفية تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد عن رسالة معينة تقدم إليه ؛ لأن الشخص ليس مجرد مستقبل سلبي للرسائل التي يتعرض لها.

(معتز سيد عبد الله ، و عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣) ،
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

ب. منحى التوقع – القيمة: Expectancy – Value Approach

وقد صاغ هذا المنحي "إدوارز"Edwards ، حيث يتبنى الأشخاص الموضوعات أو الأشياء التي تؤدى بهم إلى تجنب الآثار السلبية غير المرغوبة ، مثال على ذلك: نفترض أننا نريد أن نذهب إلى حفلة ليلية مع بعض الأصدقاء ، فلا شك أننا سنفكر في النتائج المترتبة على مثل هذه الصحبة والمتعة وعدم الذهاب للعمل في اليوم التالي للحفل ، فكل منا في هذه الحالة يقوم بحساب النتائج وقيمة هذه النتائج بالنسبة له ، ثم يأخذ القرار بعد ذلك ، فالناس دائمًا يحاولون أن يزيدوا من تحقيق

الفائدة الذاتية لهم والتي هي محصلة كل من: قيمة الناتج النهائي ، وتوقع أن هذا الموقف سوف يقدم هذا الناتج.

ثانياً: المنحى المعرفي:

يؤكد أصحاب المنحى المعرفي على أن الناس يبحثون عن التوازن أو التناغم Harmony والاتساق Consistency بين اتجاهاتهم وسلوكهم ، وبشكل محدد يؤكد أصحاب هذا المنحى على قبول الاتجاهات التي تتناسب مع "البناء المعرفي" Cognitive Structure الكلى للشخص.

ويشمل المنحى المعرفي عددًا من النظريات المتشابهة إلى حد ما في بعض الجوانب والمختلفة في بعضها الآخر ، ولكن المنطق الأساسي الذي يقف وراءها واحد فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم ، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضًا يجاهد في سبيل جعلها متسقة ومترابطة فيما بينها ، ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعًا أوليًّا.

(معتز سيد عبد الله ، و عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣) ،
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي ، نعرض لها على النحو التالي:

١. نظرية التوازن Balance Theory:

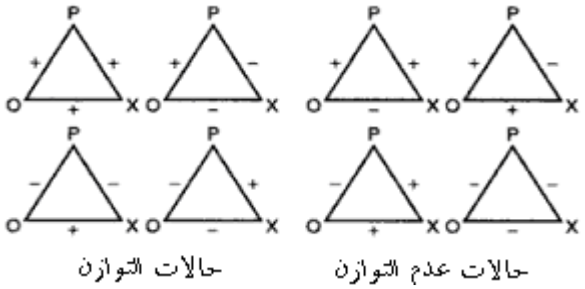
وهى من النظريات المهمة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها "هايدر" Heider ، وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط Simple Cognitive System ، والذي يتكون من موضوعين ، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما.
(Oskamp & Schultz, 2005: 234)

فهناك ثلاثة تقييمات (تقييم الفرد للموضوع الأول ، وتقييمه للموضوع الثاني ، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين) ، وتمت صياغة ذلك في المعادلة التالية:

$$O = (P) \times (X)$$

حيث تشير (P) إلى الشخص ، و(O) إلى الشخص الآخر ، و(X) إلى موضوع الاتجاه.

ويوضح الشكل التالي الحالات المحتملة من التوازن أو عدم التوازن.



شكل (٢) يوضح حالات التوازن وعدم التوازن في نظرية هيدر

(Oskamp & Schultz, 2005: 234)

ونظرًا لأن الدافع الأساسي الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولة تحقيق التناغم Harmony وإعطاء معنى للمدركات ، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية ، فنظام التوازن يجعلنا نتفق مع الأشخاص الذين نحبهم ، ونختلف مع الأشخاص الذين نكرههم.

وينشأ عدم التوازن عندما يوجد اتفاق مع الأشخاص الذين نكرههم ، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم ، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة "بأننا نحب أن نتفق فيما نحبه أو نكرهه ، كما أننا نكره أن نختلف فيما نحبه أو نكرهه".

وتستخدم نظرية التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه ، ومن أمثلة هذه التنبؤات أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه.

(معتز سيد عبد الله ، و عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣) ،
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

وقد أطلق "نيوكمب" Newcomb على هذه المواقف اللاتوازن Imbalance وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالبًا لا نهتم كثيرًا بما إذا كنا نتفق أو لا نتفق مع شخص ما لا نرغبه ، إذ إننا عندئذٍ ننهى ، العلاقة وننسى كل شيء عن الموضوع كليةً.

والقيمة الأساسية لتصور"نيوكمب" تتمثل في أنة يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة ، ويقدم دليلاً مقنعًا لفهم الاتجاهات ، كما أنة يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات ، فنموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة لحل عدم الاتساق.

(معتز سيد عبد الله ، و عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣) ،
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

٢. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني Cognitive Affective Consistency:

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائمًا أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم ، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفصيلاتنا ، والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا ، ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات: (المعرفة والوجدان والسلوك).

ويقدم "روزنبرج" Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه:

فأولاً: تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين (البيض) نحو السود والعلاقة القائمة بينهما.

ثانياً: قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود ، أي أن "روزنبرج" قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود ، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة ، وأوضح "روزنبرج" أن التغيير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب كالتنويم ، أو الأساليب الدراسية لتلقين المفحوصين ، والمعارف المرتبطة بذلك. **(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)**

وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية ؛ لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني (المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك ، فالطفل الذي يحب الديمقراطيين ، لأن والديه يفضلان ذلك ، فلا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك ، لكنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه ، فالأفراد يتبنون أحيانًا اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد.
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

٣. نظرية التنافر المعرفي: A Theory of Cognitive Dissonance

وترتبط هذه النظرية باسم "ليون فستنجر" Festinger ، وقد ظلت نتائج هذه النظرية غير حاسمة لسنوات عديدة ، حتى اقترح فستنجر فكرته التي تقوم على أساس أن التنافر المعرفي هو عبارة عن حالات من الإثارة النفسية تحول دون إحداث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك.
(Erwin, 2001: 81)

وفيها يتم التنبؤ بأن الاتجاهات والسلوك دائمًا تميل إلى أن تكون متسقة مع بعضها البعض لدرجة أن الفرد يصبح على وعي بالمتناقضات الحادثة بين اتجاهاته وسلوكه ، وأن يكون لديه الدافع للمعالجة وللحد من هذه المتناقضات ؛ مما يؤدي إلى الإقلال من حدة هذا التنافر.
(Semin & Fiedler, 1996: 6)

وتتركز نظرية التنافر المعرفي حول مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار Post decision Dissonance.
- آثار السلوك المضاد للاتجاه.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم التي يتبناها الفرد وسلوكه نظرًا لأن الفرد اتخذ قراره دون تروى أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه ، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ، فقد يعمل شخص في عمل معين ويعطيه قيمة ، على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة ، فهو يعطيه قيمة وأهمية ؛ لأنه يريد الحصول من ورائه على كسب مادي ، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك ، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي ، والسبيل من التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد واتجاهاته ،

(معتز سيد عبد الله ، و عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣) ،
(Oskamp & Schultz, 2005: 233 – 234)

فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى ، فأنة يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع ، وقيمه واتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب ، وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطًا على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه.

(معتز سيد عبد الله ، وعبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١: ٢٩٣-٣٠٣)

تعقيب علي النظريات المفسرة للاتجاه:

بعد عرض أهم النظريات التي تحدثت عن الاتجاه هناك عدة نقاط أرادت الباحثة أن تلقي الضوء عليها ، وهي:

نلاحظ أن الصورتين لمنحى الباعث متشابهتان مع منحى التعلم في أن الاتجاه يتحدد من خلال مجموعة العناصر الإيجابية والسلبية ، ومن أحد الفروق بينهما أن نظرية الباعث تهمل أصول الاتجاه وتأخذ فقط في الاعتبار التوازن Balance بين البواعث ، وهناك فرق آخر هو أن نظريات الباعث تؤكد على أن الناس يسعون دائمًا نحو المكاسب ، وعندما يحدث صراع بين الأهداف ، فالناس يتبنون الموقف الذي يزيد من مكاسبهم (فاختيار الصديق يقوم على أساس المكاسب والخسائر الناتجة عن هذه الصداقة) ، فنظرية الباعث تنظر إلى الناس على أنهم مستقلون وصناع قرار – في الوجه المقابل ينظر أصحاب منحى التعلم إلى الناس على أنهم متأثرون بالقوى الخارجية للبيئة.

وبوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل – على نطاق واسع – مع تغيير الاتجاه ، ومن هذه الخصائص:

غموض بعض المفاهيم ، والافتقاد إلى أساليب مقننة إجرائيًا للتحقق منها ، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر ، وتفضيل الحجج التي تؤدى لإنقاصه ، وتقدير الاتساق فما هو متسق لدى أحد الأفراد قد يكون غير متسق مع الآخر ، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغوط البيئية.

ثانيًا: مفهوم الذات: Self – Concept

ينطوي مفهوم الذات على نظرة الشخص أو رأيه في نفسه ، ويلعب مفهوم الذات دورًا مهمًا في تنمية شخصية الفرد. **(Sharma, No date: 59)**

مفهوم الذات هو فكرة الشخص عن ذاته وما هي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهه نحو هذه الصورة ، ومدى استثماره لها في علاقتها بنفسه أو بالواقع. **مصطفي كامل ، في (فرج عبد القادر طه وآخرون ، ١٩٩٣: ٧٤٥)**

ومفهوم الذات هو الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه ، ويكون تفكيره وشعوره غالباً متسقًا ومنسجمًا مع مفهومه عن ذاته ، أو هو مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص ، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته. **(عزيز سمارة وآخرون ، ١٩٩٣: ١٩١)**

مفهوم الذات هو "ما يشير إلى المعرفة العامة للفرد حول نفسه". **(Steuer, 1994: 462)**

وهو "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميًّا ونفسيًّا وعقليًّا واجتماعيًّا وفي ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية".
(محمد عبد المقصود ، ١٩٩٥: ٥٦)

هو ذلك الكل الجامع الناتج عن المعتقدات الفردية الخاصة بالعادات الشخصية المميزة للفرد.
(Brehm & Kassin, 1996: 41)

ويعرفه سوزرلاند Sutherland بأنه هو الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه".
(Sutherland, 1996: 398)

ومفهوم الذات هو ما يعبر عن طريقة ملاحظة الأفراد لأنفسهم نسبة للآخرين.
(Cole & Cole, 1996: 382)

ومفهوم الذات هو "تقويم الفرد لنفسه وذلك في نواحٍ عديدة من حياته كالنواحي الدراسية والرياضية والجسمية ...إلخ". **(Santrock, 1998: 388)**

ومفهوم الذات ينشأ من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ، فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه ومفهوم البيئة المحيطة هو كل ما يحيط بـــالفرد كالعائلـــة والمدرســـة وغيرها. ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بـــالفرد ومفهـــوم الـــذات لديه.

شكل (٣) يوضح العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ومفهوم الذات لديه

(Sharma, 2005: 59-60)

هذا ويطرح مفهوم الذات في الدراسات النفسية بمعنيين رئيسين هما:

١. الذات كموضوع Self-as-Object:

ويقصد بها هنا: اتجاهات الفرد ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع ، وبمعنى آخر ، يدل مفهوم الذات كموضوع على أي فكرة يكونها الفرد عن نفسه.

٢. الذات كعملية Self-as-Process:

ويقصد بها أن الذات "فاعل" تكون من مجموعة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك.

(Carr, 2004: 203)

ويعرف مفهوم الذات بأنه "مجموعة من الأبعاد والتصورات التي يرى الفرد في نفســـه مـــن خلالها مجموعة من الصفات أو السمات أو الخصال الشخصية والانفعاليـــة والدينيـــة والاجتماعيـــة والتحصيلية وسمات الإنجاز والارتباط والقيادة والمشاركة الاجتماعية والأسرية.

(نيرة عز السعيد ، ١٩٩٨: ١١).

ومفهوم الذات نظام معقد من المعتقدات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم نتيجة تفاعلهم مع الآخرين ، ويتميز هذا النظام بفاعليته في تحديد أفعال الأفراد وإدراكهم لما حولهم ، كما يتميز بأنه قابل للتعديل والتطوير. **(فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩: ٤٧٥)**

هذا ويعد مفهوم الذات مفهومًا متعدد الأبعاد ، حيث يعد حجرًا أساسيًّا في بناء الشخصية ، ومفهوم الذات له أهمية خاصة لدى الفرد لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي ، وعليه فإنه يمكن تعريف مفهوم الذات على أنه: الوعي بكينونة الفرد ، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيًّا عن المجال الإدراكي ، وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة ، وتشمل الذات المدركة ، والذات الاجتماعية ، والدات المثالية ، وقد تمتص قيم الآخرين ، وتسعى إلى التوافق والثبات ، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم. **(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٠: ٣٦٧)**

هذا ويعتبر مفهوم الذات بمثابة تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ، والذي يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً لذاته ، ويساهم في تكوين هذا الشعور ثلاثة مكونات تتفاعل معًا لتعطى الذات الكلية ، وهذه المكونات هي:

١. الذات المدركة ، وهى فكرة الفرد عن نفسه.
٢.الذات الاجتماعية ، وهى الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها عنه.
٣. الذات المثالية ، وهى الصورة المثالية التي يتمنى الفرد أن يصل إليها.

(فادية علوان ، ٢٠٠٣: ٢٥٣)

ويرى "كارل روجرز" في نظريته عن الذات أن الذات تتمايز من المجال الإدراكي الكلى ، والذات هي وعى الفرد الموجود ونشاطه أو هي مجموع الخبرات التي تنسب جميعها إلى شيء واحد هو "أنا". **(سهير كامل أحمد [أ] ، ٢٠٠٣: ٥٥٤).**

وتتميز فكرة الفرد عن نفسه بالتفرد ، وهى عبارة عن تنظيم للخبرات التي يمر بها طوال حياته ، وفكرة الفرد عن ذاته كشيء متفرد تعتمد في تكوينها وتشكيلها على البناء البيولوجى المتفرد والخاص به ، ولكنها عرضة للتعديل فيما بعد بتأثير من الظروف البيئية والاجتماعية التي قد تحيط به. **(عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق ، ٢٠٠٥: ٣٥٥)**

ويري الباحثون في مجال الذات أن المرء دائما ما يسعى إلى إحداث الاتساق والمحافظة عليه بين الذات وآراء الآخرين ، فالناس يسعون للتحقق من هوياتهم عن أنفسهم من خلال ردود أفعال المحيطين لهم والكيفية التي ينظرون بها إليهم فبعض الناس يفضلون عادة أن ينظر لهم الآخرون بنفس الطريقة التي ينظرون بها لأنفسهم وذلك كمحاولة منهم للمحافظة على الاتساق بين صورتهم عن ذواتهم وآراء الآخرين من حولهم. **(Collins & Stukas, 2006)**

وترى الباحثة أن الذات مفهوم فرضي يشير إلى مجموعة من العمليات الجسدية والنفسية والاجتماعية المميزة للفرد ، وهناك خمسة جوانب أساسية تشكل الذات وهي:

- الذات الجسمية: وتتضمن الجسد وتفاعلاته البيولوجية.
- الذات كعملية: وتتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.
- الذات الاجتماعية: وتتألف من الأفكار والمعتقدات التي يعتنقها الفرد والسلوك الذي يقوم به في استجابته للآخرين في المجتمع.
- مفهوم الذات: ويشير إلى الصورة التي يراها الفرد عن ذاته.
- الذات المثالية: وهى ما يطمح الفرد في أن تكون عليه الذات.

ويمكن تعريف مفهوم الذات إجرائيًا على أنه:

ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا ، والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانزم المنظم Regulating والموجه والموحد للسلوك ، وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه.
(صفوت فرج ، وسهير كامل ، ٢٠٠٨: ١٩)

هذا ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيًا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "الذات المدركة Perceived Self" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "الذات الاجتماعية Social Self" ، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "الذات المثالية للشخص Ideal Self". **(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٣: ٣٦٦)**

ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه ؛ ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك ، ويرى كارل روجرز صاحب نظرية الـذات Self Theory أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله تحـت ظـروف العـلاج النفسي المتمركز حول العميل Client-Centered Theory الذي يؤمن بأن أفضل طريقة لإحـداث التغير في السلوك تكون بأن يحدث التغير في مفهوم الذات.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٠: ٣٦٨-٣٦٩).

هذا ولم يختلف المشتغلون بعلم النفس قديمًا أو حديثًا حول قضية أو موضوع مثلما اختلفـوا حول مفهوم الذات سواء في عملية تمييزه عن المفاهيم الأخرى كالتقدير الذاتي أو التقرير الـذاتي أو الإدراك الذاتي ، أو في إيضاح تداخله مع مصطلحات ، مثل: الأنا أو الروح أو النفس أو في تحديـد تعريفاته كموضوع أو كعملية .

لقد تتبع حاتي (Hattie,1992) الخلفية التاريخية لتطور مفهوم الذات من عصـر الفلاسـفة الإغريق كأفلاطون وأرسطو والذين تداولوا مفهوم الذات كهوية أو تفرد ، مرورًا بـديكارت الـذي يراه كجوهر مدرك ، إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وعلى رأسهم هيـوم ، والـذين حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير وصولاً إلى المنهج العلمي الذي تبناه جـيمس في تفسير مفهوم الذات والذي صنفها في أربعة مستويات أو نطاقات منظمة في بناء هرمي يمثـل :

١- الذات الجسدية ٢- الذات الاجتماعية ٣- الذات المادية ٤- الذات الروحية.

(James, 2006: 292)

أما النظرة المعاصرة لمفهوم الذات فقد تشكلت تاريخيًّا في أربعة مصادر متميزة هي :

١- علم نفس النمو (إريكسون) ٢- المذهب التفاعلي الرمزي (كولي وميد)

٣- علم النفس الظاهراتي (روجرز) ٤- علم النفس التجريبي (مارش وشافلسون).

(Rayner, 2001)

ويرى كارل روجرز "أن مفهوم الذات يعتبر هو المسئول الأول عن سلوك الفرد ، كمـا أن الذات جزء من كيان الفرد تعمل على تحقيق نفسها من خلال ذلك النشاط ، وعلى ذلك فإن الخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلـى الراحـة والـتخلص مـن التوترات كما تؤدى إلي التوافق النفسي ، أما تلك التي لا تتفق مع مفهوم الـذات أو تتعـارض مـع المعايير الاجتماعية تدرك على أنها تهديد ، وعندما تدرك الخبرة بهذا الشكل تؤدي إلى إحباط وتوتر

وقلق وسوء توافق ؛ ولذا فإنه اعتبر أن الطريقة المثالية لإحداث التغير في السلوك تستلزم أن يعدل الفرد مفهومة عن ذاته ، كما أن السعي وراء تحقيق ذات إيجابي هو الهدف النهائي للطموح الإنساني. **(سيد الطوخي ، ٢٠٠٣: ١٨٥-١٨٦) و (Kurt & Troy, 1999:3)**

ويتطور مفهوم الذات من الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به ، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة ، وذلك بناءً على عملية التعلم ، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة أو دوافع فردية منعزلة ، ولكنه يتعدى ذلك فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على هذا الفرد ؛ مما يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم عن الذات ككل. **(سميح أبو مغلي وآخرون ، ٢٠٠٢: ١١٣)**

ولمفهوم الذات وظيفتان أساسيتان هما:

. السعي لتكامل الشخصية ، ليكون الفرد متكيفًا مع البيئة التي يعيش فيها.

. تمييز كل شخصية بهوية مختلفة عن الآخرين. **(قحطان أحمد الظاهر ، ٢٠٠٤: ٢٠٦)**

وقد فرق بعض العلماء بين مصطلحي الذات ، ومفهوم الذات ، فكل منهما يمثل جزءًا من شخصية الفرد الكلية ، فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوي الشعوري ، أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا في أي لحظة من الزمن ، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا ، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا. **(عبد الرحمن سليمان ، ١٩٩٨: ٦).**

ومفهوم الذات له تأثير كبير في كثير من جوانب سلوك الفرد ، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام ، ويعتبر مفهوم الذات متغيرا نفسيًّا مهمًّا حيث إن كل فرد يشكل اتجاهات خاصة نحو الآخرين ، وكذلك كل فرد يشكل اتجاهات حول نفسه ، وهذه الاتجاهات تصبح بدورها مفهومًا لذاته. **(Eichstaedt & Kalakian, 1993: 34)**

أنواع مفهوم الذات:

هناك نوعان لمفهوم الذات:

- **المفهوم الإيجابي للذات:**

إن مفهوم الذات الإيجابى الذي يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي ، وتقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريًّا بتقبل الآخرين ، حيث إن تقبل الذات وفهمها يعد بعدًا رئيسيًّا في عملية التوافق الشخصي. **(حامد عبد السلام زهران ، ١٩٩٧: ٧١)**

- **المفهوم السلبي للذات:**

وهو الأسلوب الذى يتضح لدى الفرد من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين ؛ مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة أو عدم تقدير الذات. **(عواض بن محمد الحربي ، ٢٠٠٣: ٢٥)**

ومما سبق يتضح للباحثة أن الذات قد تكون موجبة وقد تكون سالبة ، وكلما كانت الذات موجبة أدى ذلك بالفرد إلى التوافق النفسي ، وكلما كانت الذات سالبة كان الفرد عرضة للقلق والاضطراب ، وبالتالي سوء التوافق.

الطبيعة الاجتماعية للذات:

إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات نجد أنها تؤكد طبيعتها الاجتماعية ، فبينما كل الاتجاهات منشؤها الخبرة الاجتماعية، نجد أن اتجاهات الذات ينظر إليها على أنها نتاج للتفاعل الاجتماعي بصفة خاصة وذلك لأن:

- نظريات نمو الذات تركز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له.
- تركيز الاهتمام على العملية أو الأسلوب الذي يقارن الفرد به أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدى الأفراد الآخرين.

ويشبه" كولي Coley" ١٩٠٨ إدراكاتنا عن كيفية رؤية الأفراد لنا بالذات المرآوية المنعكسة Looking Glass Self أي مفهوم الذات كما ينعكس من فكرة الآخرين عنها.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٠: ٣٦٨-٣٦٩)

وقد استخدم "ميلرMiller" ١٩٦٣ مصطلح "الهوية الذاتية العامة" للتعبير عن إدراك الفرد لمظهره بالنسبة لجماعة خاصة، وهذا ما يقابل بمصطلح الذات عند كولي، وفي هذا يقول ميلر: إن الفرد يكون لديه مثل هذه الذوات ، وذلك بالقدر الذي توجد به الجماعات والتي يعتقد أنه يرى نفسه بصورة مميزة في نظرها، وعلى أي حال فإنه خارج نطاق خبراته مع الآخرين فإن الفرد يكون ذاتاً داخلية تكون بمثابة النواة ، وتحتوى هذه النظرة على أكثر الاتجاهات ذات القيمة والأهمية نحو الذات ، وهذه النواة تنمو خارج إطار العمليات التعليمية الاجتماعية وخاصة تعلم الدور والتوحد أو التقمص ، وعملية التوحد أو التقمص ذات أهمية خاصة في فهم الذات ، ومن تحليل هذه العملية يتضح أن هناك عدة أسباب توضح لماذا يتم اختيار الشخص الآخر كمثل أعلى وبمجرد أن يتم اختيار المثل الأعلى فإن الفرد يتعلم ويقلد سلوكه وحتى مشاعره.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٠: ٣٦٨-٣٦٩)

المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات:

إلى جانب المؤثرات الأخرى التي تؤثر في مفهوم الذات ومنها صورة الجسم – Body image والقدرة العقلية وما لهما من أثر في تقييم الفرد لذاته ، نجد أن المؤثرات الاجتماعية لها تأثير واضح في مفهوم الذات بصفة عامة وعلى المؤثرات الأخرى أيضًا مثل: صورة الجسم ، فصورة الجسم لدى الفرد تتأثر بخصائصه الموضوعية ، مثل: الحجم والتناسق العضلي.... إلخ ، ولكن إذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل: نظرة الآخرين إليه ، والتقييم الدائم بين الحسن والرديء فإنها تكون بمثابة خصائص اجتماعية.

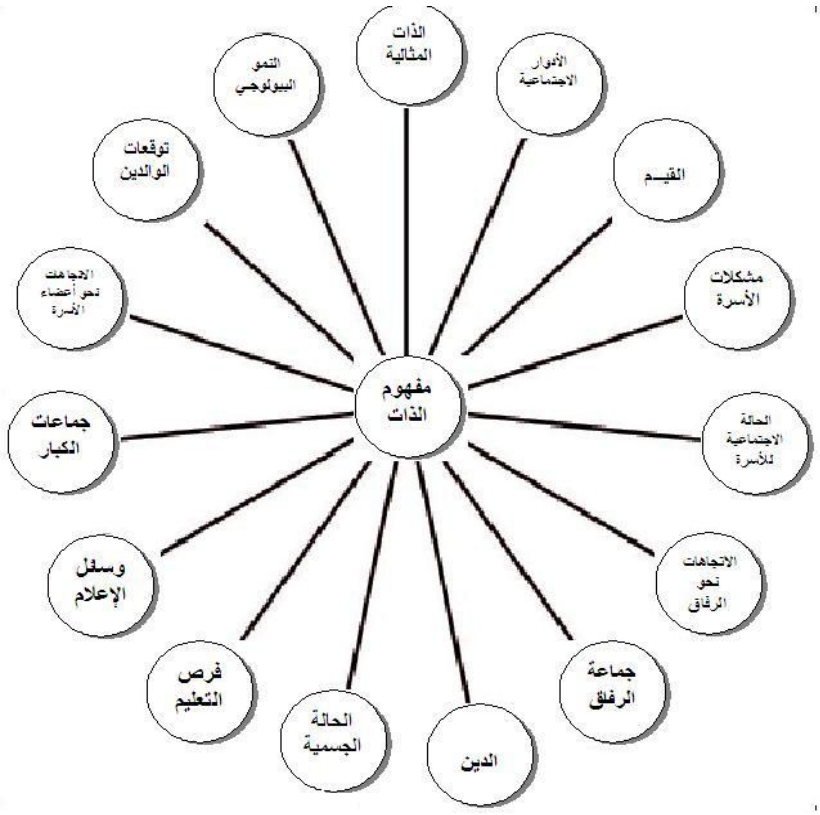
ويؤثر الدور الاجتماعي ، في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وتلعب المقارنة دورًا يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها ، أو بجماعة أعلي منه شأناً فيقلل من قيمتها ، فمثلاً ربما يشعر الفرد بالفقر بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط في علاقات مع جماعة من الأفراد مستواهم الاقتصادي أعلي من مستوى أسرته... إلخ.

(حامد عبد السلام زهران ،٢٠٠٠: ٣٦٨-٣٦٩).

وهكذا نرى أن المؤثرات الاجتماعية تلعب دورا مهمًّا في مفهوم الذات لدى الفرد كما في الشكل

التالي:



شكل (٤) يوضح العوامل المؤثرة في نمو مفهوم الذات

(حامد عبد السلام زهران ،٢٠٠٠: ٣٦٨-٣٦٩).

أبعاد مفهوم الذات:

لقد قدم كارل روجرز تقسيما لأبعاد مفهوم الذات كالآتي:

- **الذات المدركـــة:** وتتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتمركز حول الذات باعتبارها مصـــدرًا للخبرة والسلوك.
- **الذات المثالية:** وتتمثل في مفهوم الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين.
- **الذات الاجتماعية:** وتمثل المفهوم الذي يكونه الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين.
- **الذات الواقعية:** تمثل المفهوم الذي يكونه الفرد عن ذاته بما يتطابق مع الواقع الذي تكون عليه.

وقسم البعض مفهوم الذات إلى أبعاد ثلاثة هي:

- الذات الجسمية
- الذات الاجتماعية
- الذات الانفعالية

(Sanders & Phye, 2004: 93)

ويتكون مفهوم الذات لدى تنسي من :

- الذات الجسمية.
- الذات الأخلاقية.
- الذات الشخصية.
- الذات الأسرية.
- الذات الاجتماعية.

(سهير كامل أحمد (ب) ، ٢٠٠٣: ٥٩٤)

وفيما يلي تعريف لكل بعد من أبعاد الذات:

- الذات الجسمية: فكرة الفرد عن جسمه ، وحالته الصحية ، ومظهرة الخارجي ، ومهاراته.

- الذات الأخلاقية أو المثالية: فكرة الفرد عن ذاته من خلال إطار مرجعي مثالي وأخلاقي كالقيمة الأخلاقية ، والعلاقة بالله ، وإحساس الفرد بكونه شخصًا طيبًا أو غير طيب ، ورضاء الشخص عن عقيدته. **(سهير كامل ، وشحاتة سليمان ، ٢٠٠٢: ٢٥٦-٢٥٧)**

- الذات الشخصية والنفسية: وتعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية أي إحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين.

- الذات الأسرية: تعكس مشاعر الفرد بالملاءمة والكفاية ، وكذلك جدارته وقيمته بوصفه عضوا ذا أسرة ، كما تعكس إدراك الفرد لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من الرفاق.

- الذات الاجتماعية: تعكس إدراك الذات في علاقتها بالآخرين ، حيث تعكس إحساس الفرد بملاءمته وقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام.

(سهير كامل ، وشحاتة سليمان ، ٢٠٠٢: ٢٥٦-٢٥٧)

وخلاصة القول أن إدراك الذات عملية معقدة وهي في نفس الوقت عملية مستمرة.

خصائص مفهوم الذات:

قد حدد روجرز خصائص الذات في عدة نقاط هي:

١. أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
٢. قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
٣. تنزع الذات إلى الاتساق.
٤. يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
٥. الخبرات لا تتطور مع الذات ، وتدرك بوصفها تهديدات.
٦. قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

(سهير كامل أحمد [أ] ، ٢٠٠٣ : ٥٥٤).

وهناك أربع كيفيات لإدراك الذات:

- أولها : أن ننظر إلى الذات كأداة ووسيلة للعمل ، فنحن مثلاً نشعر بأننا مسئولون عن أعمالنا ونفتخر بمكاسبنا ، ونلوم أنفسنا على فشلنا ، ولما كنا نميل للتفكير الحسي ، فإننا بالعادة نحاول ربط هذه الأداة بجسمنا ، والجسم يشترك في إدراك الذات ، لأنه وسيلة الإحساس ، ولأنه قادر على عمل الأشياء ، كما أن التهديدات الموجهة للجسد هي تهديدات للذات ، ولكن الجسد والذات ليسا نفس الشيء الواحد ، فمن ناحية فإن الجسد يخص الواحد منا ، ومن ناحية أخرى فهو أداه تنفيذية نحاول الاستفادة منه ، وأحد السبل في التعرف على الذات هو إذن شعورنا بأنها بمثابة ضابط أو موجة للجسد.

- والكيفية الثانية: لإدراك الذات هو النظر إليها على أنها خيط متصل من الخبرات والذكريات ، كما أن إدراك الذات بهذه الصورة يسهل علينا دراستها والتنبؤ بأحوالها ؛ لأن الحاضر يكون قائما على الماضي ، وأن المستقبل سيقوم عليهما معًا.

- والكيفية الثالثة: لإدراك الذات هو النظر إليها على أنها خيط متصل من الخبرات والتفاعلات مع الآخرين ، حيث إن مفهومنا لذاتنا يحدده إلى درجة كبيرة مستوى تقبل الآخرين أو رفضهم لنا.

(عبد الرحمن عدس ، ومحي الدين توق ، ٢٠٠٥: ٣٦٣)

- والكيفية الرابعة والأخيرة: لإدراك الذات تتلخص في النظر إليها على أنها مجموعة من القيم والأهداف ، فإن بعض المفاهيم مثل الطموح ، والغيرة ، والغرور ، والذنب وغيرها يتعقد معناها تمامًا إذا تم إدراكها منفصلة عن الذات ، فنظام القيم والاتجاهات قد بنى حول عدد من المواقف الهادفة والتي باستطاعتها أن تثير الشعور إما باحترام الذات أو التقليل من شأنها.

(عبد الرحمن عدس ، ومحي الدين توق ، ٢٠٠٥: ٣٦٣)

نظريات مفهوم الذات:-

١. نظرية الذات عند وليام جيمس ١٨٩٠ William James (1890)

ويناقش وليام جيمس الذات تحت ثلاثة عناوين رئيسية هي:

أ. مكونات الذات

ب. مشاعر الذات

ج. نشاط البحث عن الذات

ومكونات الذات هي: الذات المادية ، والذات الاجتماعية ، والذات الروحية.

وتتكون الذات المادية من ممتلكات الفرد المادية ، وتتكون الذات الاجتماعية من كيفية نظر زملائه إليه ، وتتكون الذات الروحية من ممتلكاته النفسية ونزعاته وميوله.

ولكلمة الذات معنيان متميزان فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه ، ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق ، ويطلق على المعنى الأول الذات كموضوع ، وتعنى اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع.. وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه ، ويمكن أن نطلق على المعنى الثاني الذات كعملية فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك. **(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٥: ٦٢)**

٢. مفهوم الذات عند أدلر: Adler 1927

وقد تكلم أدلر عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين ، وأشار بصفة خاصة إلى الذات المبتكرة Creative self وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الإنسان ، وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص ، وإذا لم تتوفر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية فإن الذات المبتكرة تحاول ابتكارها وابتداعها. **(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٥: ٦٢)**

وتمثل الذات عند أدلر نظامًا شخصيًّا وذاتيًّا للغاية يفسر خبرات الكائن الحي ، ويعطيها

معناها بالإضافة إلى هذا فالذات تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة. **(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨: ٢١٤)**

أما الذات لدى أدلر فهي صاحبة السيادة في بناء الشخصية فالإنسان أكثر من مجرد حيوان لديه استعدادات تخضع لماضيه الغريزي الموروث ، وهو أكثر من كونه نتاج البيئة ، بل إنه مفسر الحياة ومترجمها ، فهو ينمي تراكيب الذات من ماضيه الموروث ، ويترجم انطباعات حياته اليومية ويبحث عن خبرات جديدة لإشباع رغبته في التفوق والسيطرة ، وبالتالي يخلق لنفسه ذاتًا وهوية تختلفان عن ذوات الآخرين وهوياتهم. **(هناء يحيي أبو شهبه ، ٢٠٠٣: ١١٩)**

٣. نظرية الذات الذاتية عند لندهولم ١٩٤٠ Lundholm's (1940)

ميز لندهولم بين الذات الذاتية والذات الموضوعية ، فالذات الذاتية تتكون من تلك الرموز التي يعنى الفرد نفسه من خلالها ، في حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها ، وبعبارة أخرى فإن الذات الذاتية هى ما أعتقده في نفسي والذات الموضوعية هي ما يعتقده الآخرون في ، ويشير لندهولم إلى أن صورة الذات الذاتية ليست ثابتة وإنما تتسع وتضيق اعتمادا على عوامل مثل التعاون أو الصراع مع الآخرين ، ودرجة الجهد المطلوب لإنجاز مهمة معينة ، ولم يذكر لندهولم الأنا مطلقًا.

(Hall & Lindzey, 1970: 518)

٤. نظرية الذات المستخلصة عند هيلجارد ١٩٤٩ Hilgard (1949)

دعا هيلجارد إلى دراية الذات بوصفها شيئاً لا يمكن الاستغناء عنه للوصول إلى فهم كامل لميكانيزمات الدفاع الفرويدية فكلها تتضمن إحالة إلى الذات ، فإذا أردنا أن نفهم دفاعات الشخص ضد مشاعر الذنب فيجب أن نعرف شيئاً عن صورته عن نفسه وهذا هو ما تعنيه الذات عند هيلجارد "صورة الإنسان عن نفسه" ، ويرفض هيلجارد سؤال الشخص عما يظنه في نفسه ؛ لأنه يشعر أن العوامل اللاشعورية يمكن أن تشوه صورة الذات الواعية ، وهو يفضل أن تستنتج أو تستخلص صورة الذات بطريقة مادية غير استبطانية مثل: الوسائل الإسقاطية والمقابلات الإكلينيكية ، وتسمى الصورة المستخلصة بالذات المستخلصة ، ويوجد مفهومان شائعان للذات عند هيلجارد ، وهما الذات كعملية والذات كموضوع فيقول: إن الواقع أن الشخص أميل إلى أن يرى نفسه المنفذ الفعلي لسلوكه فيما يقصده أو يريد أن يقوم به. **(Reisman, 1991: 222)**

٥. نظرية الذات عند سيموندس ١٩٥١ Symonds (1951)

يعرف سيموندس الأنا تبعًا لنظرية التحليل النفسي بأنها: مجموعة من العمليات هي الإدراك

والتفكير والتذكر المسئولة عن تطوير وتنفيذ خطة عمل للوصول إلى إشباع استجابة للبواعث الداخلية ، كما يعرف الذات بأنها الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه ، وتتكون الذات من أربعة جوانب هي:

أ. كيف يدرك الشخص نفسه ؟

ب. ما يعتقده أنه نفسه ؟

ج. كيف يقيم نفسه ؟

د. كيف يحاول من خلال مختلف الأفعال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها ؟

ويعتقد سيموندس بوجود تفاعل بين الذات والأنا فإذا كانت عمليات الأنا فعالة في مواجهة كل من المطالب الداخلية والواقع الخارجي فإن الشخص عندئذٍ يميل إلى أن يرى في نفسه رأيًا حسناً ، كذلك إذا كان الشخص حسن الظن بنفسه فإن عمليات الأنا لديه ستميل إلى القيام بوظائفها بفاعلية ، وعلى أية حال فإنه يجب أن تظهر أولاً فاعلية الأنا قبل أن يستشعر الشخص احترام الذات أو الثقة في النفس. **(Symonds, 1951: vi)**

٦. نظرية الذات عند روجرز ١٩٥١ Rogers (1951)

وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي ، وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به ، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره حيويته ؛ ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف ، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد ، فلابد من فهم ذات المسترشد (العميل) كما يتصورها بنفسه ؛ ولذلك فإنه من المهم دراية خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله. **(مايسة أحمد النيال ، ٢٠٠٢: ١٥٩)**

وهناك عدد من الافتراضات الأساسية لنظرية كارل روجرز:

- لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفاً في الرأي والمفاهيم والسلوك.
- أن يتصرف بما تمليه عليه معتقداته ومبادئه ، أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقاً مع أفكاره
- حرية التصرف هذه يجب أن تتوافق مع القوانين العامة ، ولا تمس حقوق وحرية الآخرين
- بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه ، فهو مسئول عن تبعات ذلك السلوك.

وقد أكد روجرز على أن الشخص المتوافق هو الذي يستطيع أن يتقبل ذاته بما فيها صورة الجسم بكل ما فيها من عيوب ومزايا ، ليس فقط من حيث وجودها الآن ، ولكن من حيث وجودها

في الماضي والمستقبل ثم قدراته على تنظيم ما يدركه وقبوله في مجال إدراكه ، فإذا نجح الفرد في تحقيق ذاته يشعر بالراحة ، ويتخلص من التوتر. **(مايسة أحمد النيال ، ٢٠٠٢: ١٥٩)**

ويمكن تحديد جوانب اهتمامات هذه النظرية من خلال تسع عشرة قضية كالتالي :

١. أن كل فرد يوجد في عالم من الخبرات المتغير هو مركزه ، وان هذا العالم المتغير هو " المجال الظاهري " أي مجموع خبرة الفرد ، وأن هذا العالم في معظمه لا شعوري ، وجزء صغير منه هو الذي يدركه الفرد شعوريًّا ، غير أن هذه الخبرات اللاشعورية يمكن أن تصبح شعورية عند الحاجة ، حيث إنها توجد في الشعور.

٢. يستجيب الفرد للمجال كما يدركه ويخبره ، وهذا المجال الإدراكي لا يمثل "واقع" بالنسبة للفرد ، بمعني أن المثيرات الخارجية والداخلية كما هي لا تمثل الواقع بالنسبة للفرد ، وإنما استجابة الفرد لهذه الخبرات تمثل بالنسبة له واقعة ، وهي التي تحدد كيف يسلك ، ويؤكد هذا استجابات الأفراد المختلفة لموقف واحد .

٣. يستجيب الفرد للمجال الظاهري ككل منظم بمعنى أن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالتية ، أي يرفض فكرة تجزئة المجال ، كما يرفض سيكولوجية المثير والاستجابة ، ويؤكد على أهمية دراسة الاستجابات الكلية (مجموع الخبرة).

٤. للفرد نزعة أساسية هي تحقيق وإبقاء وتقوية الفرد الذي يعيش الخبرة فالفرد نظام واحد دينامي يعد الباحث الواحد فيه تفسيرًا كافيًا للسلوك بأكمله ، فهناك قوة دافعة واحدة ، وهناك هدف واحد ، ويحقق للفرد ذاته وفقًا للقواعد التي أرستها الوراثة ، وهو يتجه في نضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستقلال والمشاركة في الحياة الاجتماعية .

٥. سلوك الفرد في أساسه محاولة موجهة نحو هدف ، والهدف هو إشباع الحاجات التي يخبرها الفرد في مجاله كما يدركه ، وهذا لا يناقض فكر وجود دافع واحد ، فعلى الرغم من وجود حاجات كثيرة فإن كل منها يخدم النزعة الأساسية للفرد لتحقيق ذاته.

(Andersen, 2000: 62-63) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٣ (أ): ٥٦١– ٥٦٣) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٥: ١٣٠ – ١٣٦)

٦. كل سلوك موجه يصدر عن الفرد يصاحبه انفعال يسهل له مهمته ، وتختلف شدة الانفعال طبقًا لما يحمله الموقف من أهميته بالنسبة للفرد .

٧. إن أفضل محاولة لفهم السلوك تكون من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه ، والذي يفصح عنه في اتجاهاته ، ومشاعره التي تظهر فيه الموقف .

٨. تتمايز الذات من المجال الإدراكي الكلي ، والذات هي مجموع الخبرات التي تنتسب جميعها إلى شيء واحد هو " الأنا ".

٩. نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ، ومع آراء الآخرين المستمرة فإن اتجاه الفرد يتكون (مفهوم الذات) وهو نمط تصوري منظم ومرن لكنه متسق من إدراكات وعلاقات ال " أنا " مع القيم التي ترتبط بهذه المفاهيم.

١٠. تشكل القيم المرتبطة بالخبرة المباشرة بالبيئة ، والقيم التي يستدمجها الفرد عن الآخرين جزءًا من بناء الذات .

١١. تتحول خبرات الفرد التي تحدث له في حياته إلى صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقة ما مع الذات ، أو قد يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات ، ويحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية ، أو تعطى لها صورة رمزية مشوهه ؛ لأنها لا تتسق مع بناء الذات ، بمعنى أن الإدراك انتقائي ويتحدد هذا الانتقاء بمحك أساسي هو مدى اتساق الخبرة مع صورة الذات لدى الفرد في أثناء عملية الإدراك ، أي أن بناء الذات الراهن هو الذي يحدد نوع الخبرات التي يمكن أن تقبل.

١٢. تتسق معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهوم عن ذاته ، فأفضل طريقة لإحداث تعديل في سلوك الفرد يكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات.

١٣. قد يصدر سلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي ، وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات ، وفي مثل هذه الحالات لا يكون السلوك منتميًا للفرد ، بل إن جزءًا من سلوك الفرد يتناقض مع بناء الذات لدي الفرد ، وعندما يخرج الفرد بسلوكه عن اتساق الذات ، نجده يعلن عدم صدور هذا السلوك عنه ضماناً للإبقاء على صورة من الاتساق الذاتي .

١٤. ينشأ سوء التوافق النفسي حين يمنع الفرد عددًا من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ الشعور ، ويؤدي ذلك إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صورة رمزية وإلى انتظامها في جشطالت بناء الذات ، ويسبب هذا قدرًا من التوتر النفسي .

(Andersen, 2000: 62-63) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٣ (أ): ٥٦١– ٥٦٣) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٥: ١٣٠ – ١٣٦)

١٥. يتوفر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للفرد بأن تصبح في مستوي رمزي ، وعلى علاقة ثابتة ومنسقة مع مفهوم الذات.

١٦. تدرك الخبرات التي لا تتسق ومفهوم الذات كتهديد ، وتقيم الذات دفاعاتها ضد الخبرات المهددة عن طريق إنكارها على الشعور ، وهكذا تتقطع الصلة بين الذات والخبرات الفعلية للكائن الحي ، وينشأ التوتر نتيجة للمعارضة أو التناقض المتزايد بين الواقع والذات ، وينتج عن هذا أن يسوء تكييف الفرد.

١٧. في ظل ظروف معينة يمكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات ، وجعلها متضمنة في بناء الذات ، حيث يجد الشخص نفسه في موقف خال من كل تهديد ويشجعه هذا الاتجاه المشجع على اكتشاف مشاعره اللاشعورية ، ورفعها إلى مستوى الشعور ، ويعود تقبل وتمثل الخبرات التي سبق منعها عن الفرد بنفع اجتماعي هو زيادة قدرته على فهم مستقبل الآخرين .

١٨. عندما يدرك الشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية ، فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهمًا للآخرين وأكثر تقبلا لهم ، وتكون النتيجة أن تتحسن علاقاته الاجتماعية ، وتقل احتمالات التعرض للصراعات الاجتماعية .

١٩. لكي يتحقق للفرد توافق متكامل وصحي لابد له أن يقيم خبراته باستمرار حتى يحدد ما إذا كانت هناك ضرورة لإحداث تعديل في بناء القيم ، فإن وجود مجموعة ثابتة من القيم يمنع الفرد من الاستجابة الفعالة للخبرات الجديدة ، ولابد من أن يكون الفرد مرناً حتى يصبح بإمكانه أن يتكيف تكيفًا مناسبًا لظروف الحياة المتغيرة .

(Andersen, 2000: 62-63) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٣ (أ): ٥٦١– ٥٦٣) ، (سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٥: ١٣٠ – ١٣٦)

من أهم معالم نظرية روجرز:

الذات: هي كينونة الفرد أو الشخص وتنمو الذات وتنفصل تدريجيًّا عن المجال الإدراكي ، وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة ، وتشمل الذات المدركة ، والذات الاجتماعية ، واالذات المثالية ، وقد تمتص قيم الآخرين ، وتسعى إلى التوافق والثبات ، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٠: ٣٦٧)

وقد حدد روجرز خصائص الذات في عدة نقاط هي:

١) أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

٢) قد تمتص قيم الآخرين ، وتدركها بطريقة مشوهة.
٣) تنزع الذات إلى الاتساق.
٤) يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
٥) الخبرات لا تتطور مع الذات ، وتدرك بوصفها تهديدات.
٦) قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم. **(سهير كامل أحمد [أ] ، ٢٠٠٣ : ٥٥٤)**

وقد أوضحت النظرية مجالات مختلفة للذات ، كما أوضحت أن التناقضات بين هذه المجالات مرتبطة بأعراض ومشاعر مختلفة ، كما أوضحت أن حجم التناقض بين المجالات يحدد مباشرة حجم الأعراض الانفعالية ، حيث يؤدى التناقض بين الذات الفعلية / المثالية إلى فقد الأماني والآمال ؛ ولذلك عندما تتناقض الذات الفعلية/ المثالية فإن الأفراد يشعرون بالاكتئاب المرتبط بمشاعر الحزن وعدم التشجيع والإعاقة الحركية النفسية ، ومن جهة أخرى يؤدى تناقض مفهوم الذات الفعلية ومفهوم الذات المثالية إلى نتائج سالبة ، مثل: توقع العقاب لعدم الوفاء بالواجبات والمسئوليات ؛ ولذلك فعندما يتناقض مفهوم الذات الفعلي والمثالي فإن الأفراد يشعرون بإثارة ترتبط بالقلق والعصبية والإثارة النفس حركية. **(Andersen, 2000: 62)**

٧. نظرية الذات عند ساربين ١٩٥٢ Sarbin (1952)

يعتبر ساربين الذات بناء معرفيًّا يتكون من أفكار المرء من مختلف نواحي وجوده ، فقد يكون للمرء مفهومات عند جسده (الذات الجسمية) ، وعن أعضاء الحس لديه وبنائه العضلي (الذات المستقبلة – الموردة) ، وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) ، وتكتسب هذه الذوات خلال الخبرة ، وهو يعتقد أن مختلف الذوات هذه تبزغ في تتابع ارتقائي منتظم فالذات البدنية أولاً وفي النهاية الذات الاجتماعية ، ويستخدم ساربين لفظي (ذات و أنا) أحدهما محل الآخر ولا يهتم بتطوير نظرية عن الأنا كعملية.

٨. نظرية ماسلو:Maslow (1971)

يعتبر ماسلو من أهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات Hierarchy of needs والذي يشتمل على خمس مدرجات كما في الشكل التالي تبدأ من أهم الحاجات الإنسانية ، وتنتهي بتحقيق الذات وتشمل:

- **الحاجات الفسيولوجية Physiological need**

وهي عبارة عن الحاجات الأساسية لبقاء حياة الإنسان ، وتمتاز بأنها فطرية كما تعتبر نقطة

البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر ، إلا أن الاختلاف يعود إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجته ، وأن العمل الذي يحقق هذه الحاجات إلى قدر معين سيكون موضوع قبول ورضا من العاملين.

- **حاجات الأمن Safety need**

ويعتمد تحقيقها على مقدار الإشباع المتحقق من الحاجات الفسيولوجية فهي مهمة للفرد فهو يسعى إلى تحقيق الأمن والطمأنينة له لأولاده ، كذلك يسعى إلى تحقيق الأمن في العمل سواء من ناحية تأمين الدخل أو حمايته من الأخطار الناتجة عن العمل ، كما أن شعور الفرد بعدم تحقيقه لهذه الحاجة سيؤدي إلى انشغاله فكريًا ونفسيًا مما يؤثر على أدائه في العمل ، ولهذا فعلى الإدارة أن تدرك أهمية حاجة الأمن للعامل لخلق روح من الإبداع بين العاملين .

- **حاجات الحب والانتماء Belongingness and love needs**

إن الإنسان اجتماعي بطبعه يرغب فى أن يكون محبوبًا من الآخرين عن طريق انتمائه للآخرين ، ومشاركته لهم في مبادئهم وشعاراتهم التي تحدد مسيرة حياته ، بالإضافة إلى أن العمل الذي يزاوله العامل فيه فرصة لتحقيق هذه الحاجة عن طريق تكوين علاقات ود وصداقة مع العاملين معه ، وقد أوضحت الدراسات أن جو العمل الذي لا يستطيع إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى اختلاف التوازن النفسي لدى العاملين ، ومن ثم يؤدى إلى مشكلات عمالية تؤدي إلى نقص الإنتاج وارتفاع معدلات الغياب وترك العمل وهذا يجعل التنظيم يفشل في تحقيق أهدافه .

- **حاجات الاحترام Esteem Needs**

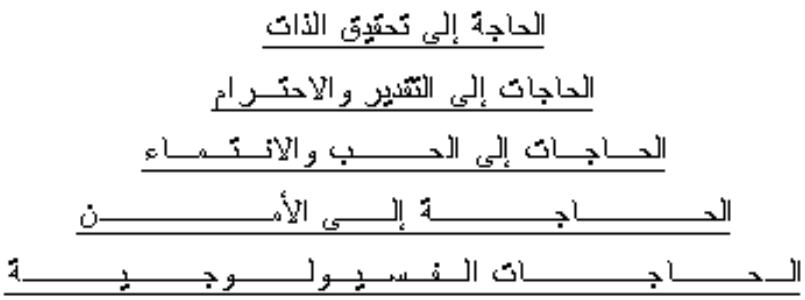
إن شعور الفرد بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يشعره بمكانته ، هذه الحاجة تشعر الفرد بأهميته وقيمة ما لديه من إمكانات ليساهم في تحقيق أهداف المشروع لهذا تعتبر من وظائف المدير ، لذلك فإن المدراء الذين يركزون على حاجات التقدير كمحرك لدوافع العاملين تتحقق أهداف مشاريعهم على عكس من يقلل من إمكانات الفرد في التنظيم ويجعل الاستفادة منه محدودة ، ويخلق مشكلات بين الفرد والتنظيم .

(Ware & Johnson, 2000: 232)

- **تحقيق الذات Self-Actualization**

أي تحقيق طموحات الفرد العليا في أن يكون الإنسان ما يريد أن يكون ، وهي المرحلة التي يصل فيها الإنسان إلى درجة مميزة عن غيره ، ويصبح له كيان مستقل ، وتعتبر الحاجة إلى الاستقلال من أهم مكونات هذه الحاجة حيث تظهر منذ مرحلة الطفولة ، وتتطور مع تقدمه في العمر ، وينضج وبالتالي يبدأ بتحرره من الاعتماد على الآخرين. **(Ware & Johnson, 2000: 232)**

وفيما يلي شكل يوضح هرم الحاجات ماسلو:



شكل (٥) يوضح هرم الحاجات ماسلو

وترتبط الحاجات السابقة بدافعية لتحقيقها ، وتعتبر المستويات الأربعة الأولي المعبره عن الحاجات ، حيث يؤدي عدم إشباعها إلى خلل وقلق يدفع بالشخص إلى محاولة إشباعها لاستعادة التوازن ، وخفض القلق المرتبط بعد الإشباع ؛ ولذا تعرف هذه الدوافع بالدوافع المبنية على الحاجات ، والتي تظهر كنتيجة للخلل في إشباع الحاجات الأساسية.

أما المستوي الأعلى وهو تحقيق الذات فيمثل أعلى مستويات النضج والنمو والإحساس بالوجود ؛ ولذا يري ماسلو أن الفرد يكون مدفوعًا في هذا المستوى بنوع آخر من الدوافع لا تعتمد على نقص في إشباع الحاجات الأساسية ، بل بالرغبة في النمو ؛ ولذا يسميها دوافع الوجود وأيضًا دوافع النمو ، وهذا التفريق يجري على أي من الدوافع فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون دافع الحب دافعًا مبنيًّا على الحاجات أو دافعًا وجوديًّا ، فالحب المرتبط بالحاجات ينتج عن شعور بالنقص في إشباع الحاجة وشعور في الحاجة الملحة للارتباط تسبب قلقًا يدفع الفرد للإشباع بشكل مشابه للحاجة للطعام ، في حين أن الحب الوجودي يكون مختلفًا ويتميز عن الحب المرتبط بالحاجات بعدد من الميزات فهو مستمر فى النمو بشكل لا نهائي وهو أغنى وأثمن ، ويعاني الفرد من درجة أقل من القلق ، ويعطي المحب وشريكه درجة أعلى من الاستقلالية ودرجة أقل من الاعتمادية على الطرف الآخر ، كما أن الفرد في هذا النوع أكثر ميلا لمساعدة الطرف الآخر لتحقيق ذاته ، ويكون أكثر سعادة وفخرًا لذلك فإنه خالٍ من الغيرة.

(Hergenhahn & Olson, 2006: 48-51)

ولقد حدد ماسلو Maslow 1971 خمس عشرة قيمة لدافع الوجود أو تحقيق الذات تشمل: الحقيقة ، والخير ، والجمال ، والوحدة والكلية ، والحيوية ، والتميز أو التفرد ، والكمال ، والإكمال والنهائية ، والعدالة ، والبساطة ، والغني ، والكلية ، والشمولية ، والإنجاز بأقل جهد ، والاستمتاعية

، والكفاءة الذاتية ، والمعني (الشعور بأن لحياته وأهدافه معنى أو قيمة).

ويرى ماسلو أن محققي الذات يظهرون مجموعة من السمات المرتبطة بالقيم المشار إليها أعلاه والتي يمكن تلخيصها فيما يلى:

- يدركون الواقع بطريقة واقعية وبدقة.
- يظهرون قبولاً لأنفسهم والآخرين والوضع المحيط بشكل عام.
- يتسمون بالبساطة والتلقائية والطبيعي.ة
- يهتمون بالمشكلات المحيطة بهم أكثر من تركيزهم على ذواتهم.
- هناك موازنة بين الانفصال عن الآخرين والحاجة للخصوصية.
- يميلون للاستقلالية ؛ ولذا فإنهم لا يعتمدون على بيئتهم أو ثقافتهم.
- يظهرون تجديدًا مستمرًا من التقدير.
- يخبرون خبرات الذروة.
- يتوحدون ويهتمون بالإنسان عامة وليس فقط بثقافاتهم أو أقاربهم أو أصدقائهم.
- يبنون صداقة عميقة مع عدد محدود من الأصدقاء.
- يظهرون قبولاً للقيم الديمقراطية.
- يظهرون حسًّا قيميًّا عاليًّا.
- يتسمون بأنهم مبدعون.
- يميلون إلى التوجه بالذات ، ولا يخضعون بشكل تام للثقافة.

(Hergenhahn & Olson, 2006: 48-51)

ويرى ماسلو أن تحقيق الذات قد لا يكون عامًّا بين البشر وأن كثيرًا من الأشخاص لا يصلون إلى مستوى تحقيق الهوية كنتيجة لعدد من الأسباب ، منها:

- أنها أقل الحاجات إلحاحًا فالحاجات الأخرى أكثر تهديدًا لوجود الفرد ؛ ولذا فإن الفرد قد يسعى إلى إشباعها قبل هذه الحاجة ، والتي تقع في الهرم حيث لا يصلها إلا بعد إشباع الحاجات الأخرى السابقة عليها.

(Hergenhahn & Olson, 2006: 48-51)

- كما أن تحقيق الذات يتطلب إدراكًا عنها وتقديرًا واقعيًا لها ، وهذا ما يخيف كثير من البشر ويتجاهلونه ، هذا إضافة إلى أن البيئة الاجتماعية والثقافية يمكن أن تعوق تحقيق الأفراد لذواتهم بما تفرضه من معايير ، إذ قد يتطلب تحقيق الذات كسرا لبعض هذه المعايير وقيادة

للفرد من داخله أكثر منه من خلال هذه المعايير.

- كما أن تحقيق الذات الذي يرتبط بالنمو ، والذي يفترض ألا يصله الفرض قبل الحاجات الأساسية يصبح مهددًا لبعض الحاجات ، فقد يصبح تحقيق الذات مهددًا لحاجات الأمن ، وربما غيرها من الحاجات.

(Hergenhahn & Olson, 2006: 48-51)

٩. نظرية الذات عند وليام فيتس ١٩٧٥ William Fitts 1975

يرى فيتس مفهوم الذات على أنه مجموع تقديرات الفرد لذاته كالذات الجسمية ، والذات الاجتماعية ، والذات الأسرية ، والذات الشخصية ، والذات الأخلاقية ، ونقد الذات ، ويرى فيتس أن هناك عدة مكونات لتقدير الذات منها:

أ. الرضا عن الذات Self Satisfaction: وهى تعكس مدى تقبل الفرد لذاته.

ب. الهوية Identity: وتعنى وصف الفرد لنفسه كما يراها هو.

ج. السلوك Behavior: وهو النشاط الذي يمارسه الفرد والذي يعكس درجة تقبله لذاته.

د. الذات الجسمية Physical Self: وهى تعطى رأى الفرد في جسمه وحالته الصحية ومظهرة الخارجي والمهارات التي يتقنها.

هـ. الذات المعنوية الأخلاقية Moral Ethical Self: وتشمل علاقة الفرد بالله ، وإحساس الفرد بكونه شخصًا طيبًا أو غير طيب ، ورضاء الشخص عن عقيدته أو عدم إعتناقه لعقيدة ما.

و. الذات الشخصية Personal Self: وتعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية أي إحساسه بأنه شخص مناسب ، وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين.

ز. الذات الأسرية Family Self وتعنى علاقة الفرد بأسرته وطريقة إدراكه لذاته نتيجة تعامله مع أفراد أسرته.

ح. الذات الاجتماعية Social Self وتعنى إدراك الفرد لذاته في علاقتها بالآخرين من حوله.

(صفوت فرج ، وسهير كامل ، ٢٠٠٨) و (Shohov, 2004: 35)

١٠. مفهوم الذات عند ميد: Mead

الذات عند جورج ميد Mead هي موضوع للوعي أكثر منها نظام للعمليات ، وفي البداية لا توجد ذات ؛ لأن الشخص لا يمكنه الدخول في خبراته مباشرة ، أي أنه لا يعي بذاته فطرياً ، فهو

يستطيع أن يخبر الناس عن طريق موضوعات ويقوم بذلك بالفعل ، ولكنه لا يعتبر نفسه ابتداء موضوعًا ، ولكن الآخرين يستجيبون له بوصفه موضوعًا ، ونتيجة لهذه الخبرات فإنه يتعلم أن يعتبر نفسه موضوعًا وتنشأ لديه مشاعر واتجاهات عن نفسه فيستجيب الشخص لذاته إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية. **(أنسي محمد أحمد قاسم ، ٢٠٠٢: ٦٣)**

وفي تفسيرات سوينجوود لمفهوم الذات عند ميد تذهب إلى أن الذات هي الفرد عبر علاقاته التبادلية مع الآخرين" والذات هي فاعل ومفعول فالأنا هي الذات التي تفكر وتعمل أي الأنا الفاعل أما الأنا المفعول فهي وعي الذات بذاته كموضوع في العالم الخارجي للأفراد"

(ألان سوينجوود ، ١٩٩٦: ١٧٢)

والذات عند ميد تكونت اجتماعيًا ولا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية ، وحيث إنه يصبح للفرد ذات في حدود اتخاذه للاتجاه الآخر والتعامل مع نفسه كما يتعامل الآخرون. **(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨: ٢١٤)**

كما ينظر إلى فكرة الذات عند (ميد) على أنها مركب من جوانب بيولوجية واجتماعية ؛ ولذلك يصعب فصلها عن مفهوم الأنا المفعول أو الذات الخارجية ، ويعول (ميد) على اللغة في تكوين الذات الخارجية ، إذ إنها تنبثق عن الأفعال الكلامية والحوارية ، مما يعمل على تطوير الوعي بفكرة الذات ، ومن هذا نجد أن الذات الداخلية إنما هي استجابة الفرد لاتجاهات الآخرين ، أما الذات الخارجية فهي اتجاهات الآخرين ومواقفهم كما يفهمها ويتصورها الفرد ، إذ تعمل هذه الاتجاهات على تكوين الأنا المفعول ، وبالتالي فإن الفرد يتحول عند التفاعل معها إلى أنا داخلية تنظر برؤية متكاملة داخلية وخارجية تجاه الآخر. **(الان سوينجوود ، ١٩٩٦: ٣٣٥)**

١١. مفهوم الذات عند ألبورت

يري جوردون ألبورت أن: "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي و النفسي ، تنتظم من خلال خبرة الشخص ، و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة". **(O'Keefe, 2002 : 6)**

ويرى ألبورت أن الذات قد تستخدم بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية في مجال الشخصية. **(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨: ٢١٥)**

ويرى ألبورت أنه على الرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات ، إلا أن مفهوم الذات

جوهري وأساسي في دراسة الشخصية ، ويمكن أن يرجع ذلك من الناحية التاريخية إلى التأثير القوي الذي تركة فرويد ، حيث يعتقد ألبورت أن فرويد قد مات قبل أن يتم بصورة كاملة نظريته في الأنا ، ومفهوم الذات عند ألبورت هو أنا ، والأنا يوجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند فرويد ، والأنا عند فرويد يتحكم في الهو ويضبطها من حيث هي موجهة لاندفاعات الهو ، أما الأنا والذات عند ألبورت فهي القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو ، وقد اعتقد ألبورت أن قيام جوهر الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ منذ الميلاد وتستمر عند الرشد. **(سهير كامل أحمد ، ٢٠٠٣ (أ): ٣٥٩-٣٦٠)**

تعقيب علي النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

بعد استعراض عدداً من النظريات المفسرة لمفهوم الذات ، يتبين أن عدة نقاط ذات أهمية في تحديد مصطلح مفهوم الذات ، وهي:

- اختلف العماء في تحديد معني الذات والأنا ، فمنهم من اعتبر أن الذات والأنا مترادفين ، ومنهم من فرق بينهما وفقاً لخصائص كل منهما ، في حين ساوي البعض في البداية بين الذات والأنا ، ثم أعتبروا فيما بعد أن الأنا هي الجزء الذي نعرفه عن الذات.

- فرق البعض بين الذات كوضوع والذات كعملية.

وخلاصة القول أن الذات هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية وادراك الفرد الشعوري واللاشعوري بنفسه ، وأن الذات تتأثر بالبيئة المحيطة وتفاعل الفرد معها من خلال علاقاته بالآخرين ، مما يجعل من مفهوم الذات مفهوما متغيراً (ديناميكياً) ، ودائم التطور ، وليس جامداً لأن الفرد يعيش في عالم متطوراً من الخبرة المستمرة يكون هو محورها ، كذلك يتضح أن مفهوم الذات يتميز بثلاثة خصائص جوهرية هي: أنه مكتسب ، وأنه منظم، وأنه ديناميكي (متغير).

ثالثاً: الاحتراق النفسي: Burnout

قبل أن نتعرض لمفهوم الاحتراق النفسي لا بد لنا من التعرف علي مفهوم أخر لا يقل عنه أهمية وهو مفهوم الضغوط النفسية فالاحتراق لا يحدث دفعة واحدة ولكنة يبدأ بصورة تدريجية عبر فترات زمنية ممتدة ، حيث يمر الفرد بسلسة من الضغوط النفسية لا يستطيع التغلب عليها فتصل به في النهاية إلي حد الاحتراق النفسي ، لذا رأت الباحثة أن تتعرض لمفهوم الضغط النفسي بأعتباره مدخلا للاحتراق النفسي وسبباً له عند معلمة الروضة ، فالاحتراق يحدث نتيجة لتعرض المعلمة للضغوط المهنية لفترة زمنية طويلة ، وعليه تتناول الباحثة مفهوم الضغط النفسي كما يلي:

مفهوم الضغوط النفسية:

كلمة الضغط أصبحت من الكلمات المألوفة لدى الأفراد حيث إنها أصبحت تشكل جزءًا من حياتنا في هذا العصر ، فقد ارتبطت طبيعة حياتنا بزيادة الضغوط ، فمع كل المتغيرات الكبيرة الحادثة حاليًا في نمط الحياة والتي تشكل تحديًا لقدرات الإنسان ، ومن ثم فعليه استيعابها والتعامل معها فهي تشكل ضغوطا نفسية لإنسان هذا العصر وعلية التكيف معها ، وفي الوقت الذى يمكنه التكيف مع بعض هذه الضغوط فإنه قد لا يستطيع التكيف مع البعض الآخر ، وبالتالي تظهر الآثار السلبية للضغوط على الاتزان النفسي للفرد حسب شدة هذه الضغوط ، كأن يعاني من التوتر أو القلق أو الملل أو التمارض والغياب عن العمل أو تركة كلية كما تظهر الآثار السلبية على العمل نفسه.

(حسين حشمت ، ومصطفي باهي ، ٢٠٠٦: ٢٢-٢٣) ، (محمد السيد عبد الرحمن [أ] ، ١٩٩٩: ٨٥)

وعلى الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط النفسي من جانب المهتمين بالصحة النفسية والبدنية إلا أن هناك عبارة أو مفهومًا مشتركًا في تحديد معنى الضغط النفسي بين العديد من الباحثين في المجالين المذكورين ، وهي: الضغط هو الحمل الذي يقع على كاهل الكائن الحي Organism وما يتبعه من استجابات من جانبه ليتكيف أو يتوافق مع التغيير الذي يواجهه.
(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ١٧)

والضغوط النفسية للعمل هي جانب مهم من ضغوط الحياة فهي ظاهرة نفسية مثلها مثل العديد من الظواهر الأخرى ، والتي لا يمكن إنكارها بل يجب التصدي لها من قبل المختصين.
(محمد السيد عبد الرحمن [ب] ، ١٩٩٩: ٣٤)

وترتكز أهمية تناول العلاقة بين الضغوط والعمل إلى حيوية وأهمية العمل في حياة الفـرد ، فهو يقضي ما يعادل ثلث حياته ، وهو يزاول عملا كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسـية مـن مأكـل ومشرب وملجأ ، وحاجاته النفسية من تقدير ونمو ذاتي ، فإذا نظرنا إلى لأفراد الذين يعملون نجدهم أن الطاقة التي يخصصونها للعمل تزيد عن تلك المخصصة لأي نشاط إنساني آخر.

(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ٩١) ، (Landy & Conte, 2006: 3)

وإذا كانت مجالات العمل المختلفة تزخر بالعديد من مصادر الضغوط ، والتي يمكن إرجاع بعضها إلى العامل والآخر إلى المؤسسة والبعض الثالث إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفـرد ، فإنه حسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا فهـي أكثر المهن الضاغطة. **(محمد السيد عبد الرحمن [أ] ، ١٩٩٩: ٨٠ ، ١٨٠)**

والضغوط هي مصطلح يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشـئة كـرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة ، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثـرة المعلومـات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي ، وتظهر الضغوط نتيجة التهديدات والخطر ، وتؤدى الضـغوط إلـى تغيرات في العمليات العقلية ، وتحولات انفعالية وبنية دافعيه متحولـة للنشـاط ، وسـلوك لفظـي وحركي قاصر. **(أ. ف بترو فسكي وياروشفسكي ، ١٩٩٦: ٢٠٣)**

فالضغوط هي "عملية التفاعـل بـين الفـرد والمواقـف الضـاغطة لمواجهـة الأحـداث والاضطرابات التي يمر بها ، والتي تسبب له نوعًا من التغيرات السلوكية والجسمية.

(Semin & Fiedler, 1996: 174)

ويرجع حسين حريم (١٩٩٧) كلمة ضغوط (Stress) إلى الكلمة اللاتينيـة (Stringere) ، التي تعني "يسحب بشدة"، كما أشار إلى أن كلمة ضغوط استخدمت في القرن الثـامن عشـر بعنـى إكراه ، وقسر ، وجهد قوي ، وإجهاد ، وتوتر لدى الفرد ، أو لأعضاء الجسـم أو قـواه العقليـة. وعرف لوثا نز (Luthans) الضغط بأنه " استجابة متكيفة لموقف أو ظرف خـارجي ينـتج عنـه انحراف جسماني ، أو نفساني ، أو سلوكي لأفراد المنظمة. **(حسين حريم ، ١٩٩٧: ٣٧٨)**

ويشير مفهوم الضغط في أبسط معانيه إلى "أي تغير داخلي أو خارجي من شـأنه أن يـؤدي إلـى استجابة انفعالية حادة ومستمرة" ، وبعبارة أخرى تمثل الأحداث الخارجية بما فيها ظـروف العمـل والتلوث البيئي والسفر والصراعات الأسرية وغيرها ضغوطا مثلها في ذلك مثل الأحداث الداخليـة أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض والأرق أو التغيرات الهرمونية الدورية.

(سيد الحديدي ، ١٩٩٧: ١١٨- ١١٩)

هذا وقد تعرض مفهوم الضغط النفسي كغيره من المفاهيم إلى كثير من الاختلاف عند تحديده ، فهناك إرباك وخلط في وجهات النظر التي حاولت تعريف الضغط النفسي ، فقد عده بعض الباحثين مثيرًا ، بينما عده آخرون استجابة ، ونظر إليه فريق ثالث كعملية تفاعلية بين المثير والاستجابة. **(زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨)**

وعرَّف ليندين الضغط النفسي بأنه حالة تؤثر في الجوانب الانفعالية للفرد ، وفي عملية تفكيره ، وحالته الجسدية ، ورأى أن هذه الحالة تؤثر على نحو سلبي في تفكير الأفراد و سلوكهم وحالتهم الصحية. **(Linden , 2003: 10)**

وعرَّفه توماس بأنه حالة من الشدة النفسية والتي تتطلب من الفرد التكيف معها.
(Thomas: 2003: 6)

وعرَّفه عبد الفتاح خليفات وعماد الزغول بأنه حالة نفسية وجسدية ناجمة عن مواجهة الفرد حوادث لبيئة مزعجة تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح.
(عبد الفتاح خليفات وعماد الزغول ، ٢٠٠٣)

و الضغوط مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية ، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية ، مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص إلى آخر تبعًا لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين ، وهي فروق فردية بين الأفراد.

هذا ولقد أصبحت الضغوط النفسية تشكل جزءًا من حياة الأفراد والمجتمعات؛ نظرًا لكثرة تحديات هذا العصر وزيادة مطالبه ، فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات من هذه الضغوط ، حيث بات من الصعوبة تفاديها أو تجاهلها؛ وهذا ما دفع بالغالبية من الناس إلى العمل على مجابهتها أو محاولة التعايش والتكيف معها ، ولا يتوقف تأثير الضغوط على الجوانب الشخصية للأفراد أو البيئة المنزلية فحسب ، بل يرافق الأشخاص في بيئة العمل ، وتنعكس آثارها سلبًا في العديد من الجوانب العضوية والنفسية ، وتحد من الأداء الوظيفي لديهم وفي علاقاتهم مع الآخرين وتكيفهم مع ظروف العمل ، الأمر الذي يتسبب في انخفاض الإنتاجية وتدني جودتها ، وبالتالي انخفاض العائد الاقتصادي للمجتمع. **(Bowser , 2000: 33)**

وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر ، وتؤدي إلى تغيرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية وبنية دافعية متحولة للنشاط وسلوك لفظي وحركي قاصر.

(شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٣: ٢٠٣)

ومصطلح الضغوط يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة ، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل: كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي. **(حسين حشمت ومصطفي باهي ، ٢٠٠٦: ٢٣)**

الضغوط بذاتها لا تعد جيدة ولا سيئة ، وإنما تعتمد على التجربة الشخصية للفرد ، فقد تكون أحيانا دافعًا له للعمل ، عندما تكون إيجابية ومفيدة ، أو قد تكون سببًا لمشاعر القلق والانزعاج عندما تكون سلبية وضارة انطلاقًا من أن الشعور بالتوتر الناتج عن الضغوط عبارة عن استجابة لموقف فيه تهديد محتمل يتعرض له الفرد باستمرار ، وبالتالي يعتمد التعامل مع الضغوط على مقدرة الفرد على الاستجابة لها. **(Law & Glover, 2000: 187)**

هذا وتشير الضغوط النفسية بوجه عام إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساسًا بالتوتر أو تشويهًا في تكامل شخصيته ، وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد ، وللضغوط النفسية آثارها على الجهاز البدني والنفسي للفرد ، والضغط النفسي حالة يعانيها الفرد حين يواجه بطلب ملح فوق حدود استطاعته أو حين يقع في موقف صراع حاد أو خطر شديد ، ومصادر الضغوط في حياة الفرد متعددة فقد ترجع لمتغيرات بيئية ، كما قد يكون مصدرها الفرد نفسه أو طريقة إدراكه للظروف من حوله ، وإذا ترتب على الضغوط النفسية حدوث أذى حقيقي للفرد فإن الفرد يصبح محبطًا وحتى إن لم يحدث ضرر حقيقي ومباشر على الفرد فهو يعيش حالة من الشعور بالتهديد.

(شاكر قنديل في: فرج عبد القادر طه وآخرون ، ١٩٩٣: ٤٤٥)

والأشخاص الأكثر عرضة للضغوط هم هؤلاء الأفراد الذين نطلق عليهم مدمني العمل فمدمن العمل هو الفرد الذي ينهمك في العمل ، ويدفع ثمنًا لذلك اعتلال صحته البدنية والعقلية في بعض الأحوال مثل هذا الشخص يمكن أن نصفه بأنه مدفوع نحو العمل ، وكذلك الزيادة في العمل أدت إلى التقليل من الجوانب الأخرى في الحياة ، فمثل هذا الشخص يفتقر إلى إحداث التوازن بين العمل الذي يقوم به وممارسته الطبيعية لحياته ، مثل هذا الشخص هو الذي يكون أكثر استعدادًا للوقوع تحت تأثير الضغوط المختلفة. **(Landy & Conte, 2006: 338)**

مظاهر وأعراض الضغوط النفسية:

غالبًا ما يشكو الشخص الذي يعانى من الضغوط النفسية من أعراض مختلفة نفسية وعضوية وسلوكية ، هذه الأعراض تأتى بصورة متفرقة ولكنها مستمرة ومزعجة للمصاب ، وأحيانا قد تؤثر بصورة ما على أدائه المهني والاجتماعي ، والإنسان بقدر الإمكان يحاول التكيف مع هذه الضغوط ليخفف عن نفسه المعاناة النفسية التي تنتج عنها ، فإن فشل في ذلك فقد يلجأ إلى أساليب تكيف غير مرغوبة تنتج عنها مشاكل صحية إضافية والتي قد تصل به إلى حد الاحتراق النفسي ، ومن هذه الأعراض:

١. الأعراض النفسية:

منها القلق والتوتر ونوبات الغضب ، واضطراب النوم ، والأحلام المزعجة ، ونوبات البكاء ، والشكوك ، والوساوس ، ومشاعر الاكتئاب والحزن ، والهموم الزائدة ، مع الإعياء البدني والذهني. **(Ross, et al, 1999)**

٢. أعراض معرفية:

منها ضعف التركيز ، والشرود ، والنسيان ، والتردد في اتخاذ القرار أو اتخاذ قرارات غير مدروسة ، وفقدان الثقة بالنفس وتدنى احترام الذات ، وينتج الضغط النفسي من تفاعل المرء مع بيئته سواء كانت هذه البيئة داخلية أم خارجية ، ويبرز ذلك عندما يكون هناك تعارض بين حاجات الفرد وقدرته على تلبية هذه الحاجات ، ولإدراك الفرد للضغط النفسي واتجاهه نحوه تأثير مهم على التعامل معه ، فإذا كنا نستطيع تفهم معني أزمة الحياة ، ونستوعب علاقتها بهدف حياتنا فإن هذا الاستيعاب قد يؤدي بنا إلى نوع من الفهم الذي يساعدنا على تقبل الأحداث المؤلمة ، كما تعمق القيم الثقافية والبصائر الروحية نظرتنا بالنسبة لمجريات الحياة ، وتشكل اتجاهاتنا نحوها حيث إن للاتجاهات الاجتماعية والقيم تأثيرًا قويًّا على استجاباتنا النفسية نحو الضغوط المذكورة ، ولفهم طبيعة الضغط النفسي ، وكيفية توافق الإنسان معه مضامين مهمة لتطورنا الشخصي ؛ لأن الضغط النفسي يمكن أن يكون مثل المثير أو مثل العائق للنمو الشخصي وللإشباع ، ويختلف تأثير الضغط النفسي على الشخص نفسه في مراحل حياته المتباينة. **(أرثو دو شان ، ٢٠٠١: ٣-٤)**

كما أن المراحل الانتقالية لحياة الفرد سواء في عمله أو في جوانب حياته الأخرى قد يسهم إلى حد ما في درجة إحساسه بالضغط الواقع عليه. **(Towbes & Cohen, 1996)**

فمثلا عندما نخرج إلى بيئة العمل لأول مرة ثم نتدرج في أعمالنا ومسئولياتنا نحو هذه الأعمال نبدأ في الشعور بالضغط الواقع علينا ، وحينها قد يبدأ شغفنا بهذا العمل يقل ويحل محله حالة من الفتور الناجمة عن التعرض المستمر للضغوط من حولنا.

(Towbes & Cohen, 1996)

كما أن العلاقة الدينامية بين الشخص والبيئة ، والتي تتضح في مدى فهمة لحجم الضغوط الواقعة عليه وكذلك ردود فعله تجاهها يزيدان كثيرًا لدى العاملين في المهن التي تتطلب دائمًا نوعًا من التقييم من قبل الرؤساء ، والنضال من أجل تحقيق الأهداف المرجوة حيث يبذل الفرد جهدًا كبيرًا في تحقيق رسالته السامية والأهداف التي وضعت له لتحقيق النجاح في عمله كمن يمتهنون مهنة التعليم أو التمريض فهم يشعرون بالضغوط أكثر من نظرائهم في المهن الأخرى.

(Hirsch & Ellis, 1996)

الضغوط النفسية لمعلمات رياض الأطفال:

عندما تشعر المعلمة بالغضب والاكتئاب والقلق والتعصب والإحباط والتوتر نتيجة لعوامل مرتبطة بعملها كمعلمة ، وعدم الرغبة في القيام بهذا العمل فإن ذلك يسمى ضغوط العمل.

وقد عرف على حمدان الضغط النفسي عند المعلم بأنه: شعور المعلم بالضيق والعجز عن السيطرة على المواقف وعدم قدرته على أداء عمله بكفاءة ؛ بسبب سلوك التلاميذ وسوء العلاقة بين المعلم وزملائه ، وعدم الرضا على العائد المادي ، وتدني المكانة الاجتماعية للمعلم ، وغيرها من العوامل المكونة لبيئة العمل. **(علي حمدان محمد ، ٢٠٠٢)**

وقد تعاني المعلمة من بعض المشكلات المرتبطة بمهنتها كازدياد حجم العمل والعبء التعليمي ، وعدم القدرة على ضبط سلوك الأطفال ، وفقدان التحكم والسيطرة في مجريات أمورها المهنية ، إضافة إلى انخفاض العائد المادي للمهنة ، والنظرة الاجتماعية المتدنية للمعلمة وغيرها من الأسباب ؛ مما دعا بعض الباحثين إلى الربط بين مهنة العمل في مجال العمل التربوي والضغوط النفسية. **(يوسف عبد الفتاح محمد ، ١٩٩٩)**

ويرى العديد من الباحثين أن عدم قدرة المعلمة على أن تساير بإيجابية المشكلات المتعلقة بمهنتها يرتبط بمشاعر الضغط لدى المعلمة وبمعدل منخفض من الرضا الوظيفي ، بالإضافة إلى نية لترك المهنة بسبب التوتر والألم النفسي والجسمي الذي تعاني منه ، ويرى آخرون أن سوء

تصرفات الأطفال أو سوء سلوكهم يساهم في زيادة الضغوط وانخفاض الروح المعنوية للمعلمة وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمات غير المتحمسات لمهنتهن (من لديهن توجه سالب نحو المهنة) يرون أنهن أكثر توترًا وانزعاجًا حول وضعهن فى المهنة ، وذلك أكثر من المعلمات المتحمسات. **(عادل عبد الله ، ١٩٩٤)**

أسباب حدوث الضغط النفسي للمعلمة رياض الأطفال:

ترى الباحثة أن من أهم أسباب حدوث الضغط النفسي للمعلمة ما يلي:

- التوتر الشديد في أسلوب الحياة.
- ظروف العمل السيئة والحساسية الزائدة في التعامل مع مشاكل العمل اليومية.
- الصعوبة في اتخاذ القرارات.
- تعارض وغموض الدور.
- زيادة الحمل الوظيفي.
- افتقاد العلاقات الشخصية المتبادلة في العمل والتعارض والخلافات بين زميلات العمل.
- عدم وجود فرص كافية للتطوير المهني.
- ضعف الحوافز وانعدام الترقيات.
- ضعف التقدير الاجتماعي.

الاحتراق النفسي:

تعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من المشاكل الرئيسية التي يعاني منها المعلمون أثناء أدائهم لواجبهم المهني ؛ مما قد يكون له الأثر السلبي على حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية ، وقد استخدم بعض الباحثين مصطلح الاحتراق للتعبير عن ظاهرة الضغط النفسي باعتبار أن دوام الضغط وعدم التصدي له يؤدي بالضرورة إلى الاحتراق النفسي. **(محمد جواد الخطيب ، ٢٠٠٧: ٩)**

تعود البدايات المبكرة لمصطلح الاحتراق النفسي Burnout إلى العالم هربرت فرويدنبرجر Freudenberger (١٩٧٤) م وذلك من خلال دراساته عن الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المشتغلون بقطاع الخدمات ، حيث عرفه بأنه "حالة من الاستنزاف الانفعالي والاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط ، إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة". **(Bilge, 2006)**

والاحتراق النفسي عبارة عن ظاهرة نفسية يتعرض لها المهنيون نتيجة عدم قدرتهم على التكيف مع ضغوط العمل ؛ مما يؤدي إلى شعورهم بعدم القدرة على حل المشكلات ، وبالتالي فقدان الاهتمام بالعمل ، والشعور بالتوتر أثناء أدائه. **(طلال حيدر البدوي ، ٢٠٠٠: ٣).**

ويعد المؤتمر الدولي الأول للاحتراق النفسي والذي عقد بمدينة فيلادلفيا في نوفمبر ١٩٨١ البداية الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي حيث شارك فيه الرواد الأوائل للاحتراق النفسي أمثال Freudenberger و Maslash و Pines و Cherniss. **(عبد الله جاد محمود ، ٢٠٠٥)**

وكان قد عرفه كل منهم كالآتي:

١. تعريف هربرت فرويدنبرجر.Frudenberger, H:

الاحتراق النفسي هو "إفراط الفرد في استخدام طاقاته حتى يستطيع تلبية متطلبات العمل الزائدة عن قدرته" ، وقدم تعريفاً آخر أعتمد فيه على زملة أعراض الاحتراق النفسي ، والتي تتضمن: الإنهاك ، والمشاعر السالبة نحو العميل (متلقي الخدمة) ، والاتجاهات السلبية نحو الوظيفة والزملاء. **(عبد الله جاد محمود ، ٢٠٠٥)**

كذلك قد عرف فرويدنبرجر الاحتراق النفسي بأنه "حالة من الإنهاك تحصل نتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على الأفراد على حساب طاقتهم وقوتهم.
(زياد لطفي الطحاينة ، ١٩٩٥: ٨)

٢. تعريف كريستينا ماسلاش Christina Maslach :

وصفت الاحتراق النفسي بأنه مجموعة أعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعًا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس ، وتتمثل هذه الأعراض في: الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر ، ونقص الإنجاز الشخصي. **(زيد محمد البتال ، ٢٠٠٠: ٢٣)**

كذلك يعرف الاحتراق النفسي بأنه: "هو استنزاف للطاقة النفسية المخزنة لدى الفرد يؤدي به إلى حالة من عدم التوازن النفسي (الاضطراب) ، التي تظهر نتيجة للضغوط النفسية الشديدة التي تسببها أعباء العمل ومتطلباته ؛ مما تنعكس آثاره سلبًا بشكل مباشر على العملاء ، وعلى المؤسسة التي يعمل فيها الفرد". **(مالك أحمد علي الرشدان ، ١٩٩٥: ٢٤)**

والاحتراق النفسي هو "حالة من الاضطراب والتوتر ، وعدم الرضا الوظيفي ، تصيب العاملين في المجال الإنساني والاجتماعي بعامة ، والسلوك التربوي التعليمي بخاصة ، ناتجة عن الضغوط النفسية الشديدة التي يتعرض لها الفرد بسبب أعباء العمل تؤدي به إلى استنزاف طاقاته وجهوده ؛ مما تنحدر به إلى مستوى غير مقبول من الأداء". **(هيام إبراهيم ، ٢٠٠٠: ٢١)**

هذا ويشير الاحتراق النفسي إلى حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر للضغوط العالية ، ويتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية منها على سبيل المثال التعب ، والإرهاق ، والشعور بالعجز ، وفقدان الاهتمام بالآخرين ، وفقدان الاهتمام بالعمل ، والسخرية من الآخرين ، والكآبة ، والشك في قيمة الحياة ، والعلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات. **(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ١١٢)**

كما يعد الاحتراق النفسي عبارة عن زملة من الأعراض البدنية العاطفية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائها في الأعمال التي يقوم بها ، وهذه الزملة لها علاقة سلبية بمفهوم الذات والاتجاهات نحو العمل وفقدان الثقة بالنفس ، وفقدان الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين.
(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٨)

وينظر للاحتراق النفسي بشكل عام على أنه استنفاد تدريجي للرضا الوظيفي ، وللحماس ولتحقيق الهدف ، وتزايد الشعور بالقلق من جانب المعلم نتيجة شعور عام لدى الفرد بعدم أهمية النتائج وشعور الفرد بأنه لا يلقى من التقدير المادي والمعنوي ما يتناسب مع الجهد المبذول.
كما ينظر للاحتراق النفسي عند المعلمين على أنه عبارة عن "أعراض ناتجة عن الضغوط الجسدية والانفعالية المتصلة التي يواجهها المعلم ، وأكثر هذه الأعراض شيوعًا هو ما أقترحه ماسلاش وجاكسون ، وهذه الأعراض هي الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص في إنجازات الشخصية. **(نصر يوسف مقابلة ، ١٩٩٦)**

أسباب حدوث الاحتراق النفسي:

أسباب الاحتراق النفسي أغلبها مرتبط ببيئة العمل ، وما تتيحه من فرص تساعد على تعظيم مستويات الضغوط والإحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن ، وفي المقابل تكون المكافآت ضئيلة لمواجهة كل هذه الأسباب ، ويمكن تلخيص هذه الأسباب في الآتي:

- عبء العمل الزائد.
- المهام البيروقراطية المتزايدة.
- الأعمال الكتابية.
- التواصل الضحل والمردود الضعيف.
- نقص المكافآت وغياب الدعم.
- العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط كاف من الراحة.
- فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل.
- الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات المهنية.
- الرتابة والملل في العمل.
- ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل.
- الخصائص الشخصية للفرد.

(نشوة كرم عمار ، ٢٠٠٧: ٣١)

وهناك عددًا آخر من الأسباب التي تؤدي لحدوث حالة الاحتراق النفسي لدي معلمة الروضة يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **أسباب شخصية:** حيث أن المعلمة الأكثر انتماء والتزامًا في عملها وإخلاصًا لها هي الأكثر احتمالية للتعرض للاحتراق النفسي من غيرها.

- **أسباب اجتماعية:** حيث يزداد اعتماد أفراد المجتمع على المؤسسات الاجتماعية ؛ مما يترتب عليه عبء وظيفي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى الخدمات المقدمة إلى ما دون مستوي توقعات المجتمع ، فيسبب ذلك شعورًا بالإحباط لدي المعلمة ؛ مما يجعلها أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

- **أسباب وظيفية (مهنية):** حيث يؤدي الجانب الوظيفي دورًا كبيرا في عملية الاحتراق النفسي ، ويؤثر سلبًا أو إيجابًا في الأداء الوظيفي ، وكون العمل أو الوظيفة تؤدي دورًا مهمًّا في حياة الفرد ، مثل تحقيق حاجاته الأساسية من المسكن والمطعم والرعاية الصحية ، فضلاً عن أثرها في تكوين شخصية الفرد ، وشعوره بالتقدير والاحترام والاستقلالية ، فإذا كانت الوظيفة التي تقوم بها المعلمة تفتقر للإثارة وتتسم بالرتابة والتكرار سيؤدي ذلك إلى الاحتراق النفسي ، فضلاً عن أن فشلها في تحقيق احتياجاتها الشخصية المتوقعة من عملها سيشعرها بعدم الرضا الوظيفي والضغط المؤدي في النهاية إلى الاحتراق النفسي.

(عمر محمد الخرابشة ، و أحمد عبد الحليم عربيات ، ٢٠٠٥)

مصادر الاحتراق النفسي:

من المعروف أن مصادر الضغوط النفسية متنوعة ومتداخلة ، فقد تمثل البيئة الخارجية مصدرًا من مصادر الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد ، والتي تتسبب في حدوث الاحتراق النفسي ، وقد تتسبب في ذلك أيضاً المتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والسياسية ، كما أن المواقف الضاغطة والخوف والتهديد والإحباط تعد مصدرًا من مصادر الاحتراق النفسي ، ومن أهم تلك المصادر:

١. أعباء العمل الزائدة عن الحد (Overload)

لقد استخدم علماء النفس مصطلح (Overload) أي تحميل الفرد أعباء أكثر من طاقته للتعبير عن تلك الحالة ، فقد أشار على حمدان (٢٠٠٢) إلى نمطين ينطبقان على هذه الحالة ، وهما:

أ. العبء الكمي (Quantitative Overload):

وهو العبء المتعلق بكم الأعمال المطلوبة من الفرد ، وهو حالة يكون فيها الفرد مثقلاً بالأعمال الضخمة المطلوبة منه في أوقات العمل المسموح بها ، ومن الواضح أن ذلك يمثل مصدرًا مهمًا من مصادر الضغوط النفسية التي تتسبب في حدوث الاحتراق النفسي ، وأشار الباحثون إلى أن هذا المصدر من الضغوط النفسية يرتبط بشكل كبير بالأمراض المتعلقة بالاحتراق النفسي.

ب. العبء الكيفي (Qualitative Overload)

وهو الذي يحدث كنتيجة للصعوبة التي يعانيها الأفراد عند القيام بمهام عملهم ، و هو لا يتضمن حجم العمل المطلوب ، ولكنه يتضمن الصعوبة الشديدة لأداء هذا العمل ، فإذا لم يكن لدى الفرد مقدرة كافية أو كفاءة على أداء العمل ، فإن ذلك يمثل بالنسبة له مصدرًا للضغوط النفسية ، حتى أن هؤلاء الأفراد الذين لديهم قدرات وكفاءات عالية يمكنهم أن يجدوا أنفسهم في بعض الأحيان في حالة لا يستطيعون فيها مواجهة المطالب المختلفة لأعمالهم. **(Wilkinson, 2001: 14)**

والعبء الكيفي هو ما يعرف بزيادة الحمل over load يتمثل في عدد من العوامل ، مثل: عدم وجود وقت كاف لإنجاز متطلبات العمل ، وزيادة المسئولية ، وعدم وجود دعم أو مساندة اجتماعية والتوقعات العالية غير الواقعية من جانب الفرد سواء فيما يتوقعه من مردود في عمله أو نوعية السلوك الصادر من زملائه ، وغالبًا ما تؤدي زيادة الحمل هذه إلى مشكلات بدنية ونفسية والتي تؤثر سلبًا على الأداء ، كما أن زيادة الحمل الوظيفي تفقد الفرد توازنه.

(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ٧٩ ،٩٩)

ومن هنا ، فإن العمل إذا كان ينطوي على أعباء زائدة جدًّا (Quantitative) ، أو إذا كان ينطوي على صعوبة بالغة (Qualitative) فإنه في الحالتين ينطوي على ضغوط نفسية.
(Wilkinson, 2001: 14)

٢. الضغوط المرتبطة بالدور (Role – Related Stress)

يمثل دور الفرد في مجال العمل مصدراً من مصادر الضغوط النفسية ، حيث يوجد هناك جانبان لدور الفرد يجعلانه مصدراً لمثل هذه الضغوط هما:

أ. غموض الدور (Role Ambiguity)

ينشأ غموض الدور عندما يكون دور العمل الذي يقوم به الفرد_ أي مدى فهم الفرد لعمله ومسئوليته تجاه هذا العمل وما يتوقعه الآخرون منه _ ليس له أهمية ، أو عندما يكون صعب الفهم ، كما ينشأ غموض الدور كذلك عندما يكون الفرد غير متأكد تمامًا من المهمة الموكلة إليه ، ويتعلق غموض الدور بغياب الوضوح حول المسئوليات المهنية المطلوبة من الفرد ، وفي الغالب يخبر الكثير من العاملين درجة من الغموض في حالات ، مثل: بداية استلام عمل جديد ، والترقية ، والنقل ، ومسئولية الإشراف لأول مرة ، وإعادة التنظيم في المؤسسة ، وهذا ويرتبط غموض الدور بانخفاض الرضا الوظيفي وتكرار الرغبة في التعبير عن ترك العمل ، وتوتر مكان العمل ودرجة منخفضة من الثقة بالنفس. **(Olalekan, 2004)** ، **(علي عسكر: ٢٠٠٠: ٩٦ – ٩٧)**

ب. صراع الدور(Role Conflict)

ينشأ صراع الدور عندما يكون هناك تباين بين مطالب العمل ومعايير شخصية أو قيمية ، كما ينشأ هذا الصراع عندما تكون أنماط السلوك المحددة كمطالب العمل على نحو مضاد أو معاكس لأخلاقيات الفرد أو قيمه ، ومن ثم يقع تحت وطأة الضغوط النفسية ، وصراع الدور يحدث عندما يكون هناك أكثر من مطلب على الفرد الاستجابة لأحدهما تصعب عليه الاستجابة للآخر ، مثل التعارض بين الدور الوظيفي للمعلمة مع مسئولياتها الأسرية. **(Olalekan, 2004)** ، **(علي عسكر: ٢٠٠٠: ٩٦ – ٩٧)**

٣. تقييم الأداء (Performance Appraisal)

يمثل تقييم الأداء مصدرًا مهمًا من مصادر الضغوط النفسية بالنسبة للعديد من الأفراد ، وقليل من الناس هم الذين يفضلون أن يتم تقييمهم بواسطة الأشخاص الآخرين؛ لأن ذلك يعد بمثابة اختبار لمدى كفاءة الفرد بالمقارنة بكفاءة الآخرين ، والتقييم السيئ وغير الموضوعي يمكن أن يكون له تأثير في مستقبل الفرد ، فربما يؤدي إلى طرد الفرد أو فقدان وظيفته ؛ لذا ، فتقييم الأداء يعد مصدرًا من مصادر الضغوط النفسية الشديدة. **(Olalekan., 2004)**

٤. التغييـــر (Change)

إن أي تغيير يحدث في حياة الفرد يتطلب من الفرد إعادة توافق ، فحياة الفرد كلهـــا عبـــارة عن سلسلة من الأحداث المتلاحقة المتغيرة. فقد أشار فيلدمان (Feldman،١٩٨٧) إلى أن الأفـــراد الذين ينظرون للتغيير على أنه أمر مثير ويعدونه نوعا من التحدي ، هم أفراد أقـــل قابليـــة للتـــأثر بالضغوط النفسية ، في حين أن الأفراد الذين ينظرون إلى التغيير على أنه نوع من التهديد ويعدونـــه أمرًا مثيرًا للرعب ، فهم من المحتمل أن يتعرضوا لضغوط شديدة ، لذلك من هذا المنطق فإن نظرة الفرد للتغيير هي التي تجعله يدركه أو يتفاعل معه ، وليس التغيير نفسه مما يجعلـــه مصـــدرًا مـــن مصادر الضغوط النفسية. **(Olalekan., 2004)**

٥. مشكلات التطوير المهني (Problems of Career Devolvement)

ينشأ هذا النوع من الضغوط عندما يفشل الفرد في أن يسبق غيره في الوصول إلى النمو في عمله ، وفي هذه الحالة فإن طموح الفرد المهني لن يكون مرضيًا أو مشبعًا مما يعرضـــه للإحبـــاط الشديد. وبالعكس فإن ترقية الفرد لوظيفة أكبر من امكاناته يمكن أيضًا أن تجعله يشعر بالضـــغوط ، فمثلاً عندما يرقى شخص ما في وظيفة هو غير كفء لها ؛ لأنها أعلى من إمكاناتـــه ، فـــإن هـــذا الشخص لن يستطيع مواجهة المسئوليات التي تفرضها عليه هذه الوظيفة الجديدة ، ومن ثم الخـــوف من الفشل يمكن أن يسبب ضغطًا نفسيًّا شديدًا للفرد. **(Reston, 2001)**

مظاهر حدوث الاحتراق النفسي:

يمكن الاستدلال على حدوث الاحتراق النفسي من الأعراض الآتية:

- الشعور بالإنهاك الجسمي والنفسي المؤدي لفقدان الطاقة النفســـية ، أو المعنويـــة وضـــعف الحيوية والنشاط ، وفقدان الشعور بتقدير الذات ، والاتجاه السلبي نحـــو العمـــل ، وفقـــدان الدافعية ، والنظرة السلبية للذات ، والإحساس باليأس ، والعجز والفشل.

- أداء العمل بطريقة روتينية رتيبة ، ومقاومة التغيير ، والتطوير وفقـــدان الابتكـــار والـــروح الإبداعية ، وضعف الرغبة في الذهاب للعمل ، وأداء عمل ضعيف ، والإحســـاس بالإنهـــاك والتعب وتجنب التحدث مع الآخرين من الأصدقاء والزملاء في شـــئون العمـــل ، والذاتيـــة المطلقة ، والإحساس باللوم ، والذنب وتأنيب الضمير ، والتغيب غير المبرر عن العمل.

(عمر محمد الخرابشة و أحمد عبد الحليم عربيات ، ٢٠٠٥)

مراحل حدوث الاحتراق النفسي:

يمر الفرد بعدد من المراحل حتى يصل لدرجة الاحتراق النفسي وهذه المراحل كما يلي:

١. مرحلة الإنذار لرد الفعل: Alarm Stage

وفيها يظهر بالجسم تغيرات في خصائصه في أول مواجهة للضغوط ، ومن هنا يبدأ التوافق الحقيقي ، ويحدث فيها أن يستجيب الجسم للضغوط من خلال أنه يفرز هرمون الأدرينالين الذي يؤثر على طاقة الجسم ، ومن أعراض زيادة إفرازه سرعة دقات القلب ، وسرعة التنفس ، وشد العضلات.

٢. مرحلة المقاومة: Resistance Stage

تنشأ بوصفها نتيجة إذا استمرت مواجهة الجسم للموقف الضاغط ، وفيها تختفي التغيرات التي حدثت في الخصائص الجسمية التي حدثت في المرحلة الأولي ، ويرجع الشخص إلى حالته الطبيعية ، ولكن في حين استمرار الموقف الضاغط فإنه يحدث فيها بداية الإحساس بالتعب ، والتوتر ، وعدم القدرة على تحمل الأشياء الأخرى والضغوط.

٣. مرحلة الإنهاك: Exhaustion Stage

وتحدث إذا استمرت المواجهة بين الجسم والموقف الضاغط لمدة طويلة ، عندئذٍ فإن طاقة التوافق تصبح منهكة (متدهورة) ، مما يؤدي إلى ظهور التغيرات الجسمية التي حدثت في المرحلة الأولي مرة أخرى ، ولكنها عند عودتها تكون بصورة أشد وأصعب ، وقد تؤدى بالفرد إلى أمراض نفسية أو إلى الوفاة ، ويكون الفرد فيها أكثر عرضة للأمراض وعدم القدرة على اتخاذ القرارات أو التفاعل مع الآخرين.

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ٩٨) ، (Brown et al, 2006: 16)

الفرق بين الاحتراق النفسي والضغط النفسي:

الاحتراق النفسي والضغط النفسي كلاهما يعبر عن حالة من الإجهاد أو الإنهاك النفسي والبدني ، لكن يختلف الاحتراق عن الضغط ، فغالبا ما يعاني المعلم من ضغط مؤقت ويشعر كما لو كان محترقًا نفسيًا ، لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور ، فقد يكون الضغط داخليًا أو خارجيًا ، وقد يكون طويلاً أو قصيرًا وإذا طال هذا الضغط فإنه يستهلك أداء الفرد ، ويؤدي إلى انهيار في أداء وظائفه. **(جابر عبد الحميد ، و علاء الدين كفافي ، ١٩٩٥: ٣٧٤٩-٣٧٥٠)**

أي أن الضغط النفسي سبب في الاحتراق النفسي إذا استمر ولم يستطع الفرد التغلب عليه.

الفرق بين الاحتراق النفسي وظواهر أخري متشابهة:

تجدر الإشارة هنا إلى عدة نقاط الهدف منها تمييز ظاهرة الاحتراق النفسي عن ظواهر أخرى مشابهة أو ذات علاقة مثل:

١. **التعب أو التوتر المؤقت:** قد يشكل التعب أو التوتر المؤقت العلامات المبدئية لهذه الظاهرة ، إلا أن ذلك ليس كافيًا للدلالة عليها ، فالاحتراق النفسي يتصف بحالة من الثبات النسبي فيما يتعلق بهذه التغيرات.

٢. **حالة عدم الرضا:** نجد أن حالة عدم الرضا في حد ذاتها لا تعتبر احتراقا نفسيًّا ، ومع ذلك ينبغي أن تؤخذ هذه الحالة بعين الاعتبار ، والتعامل معها بفاعلية ؛ لأن استمرارها يؤدى إلى الاحتراق النفسي بسبب ارتباطها القوى بضغوط العمل.

٣. **ترك الفرد لعمله** قد ينتج عن الاحتراق النفسي ، ولكن في نفس الوقت ربما يستمر الفرد في العمل بالرغم مما يعانيه من احتراق نفسي لأسباب متعددة مثل: الراتب المغرى والضمان الوظيفي.
(إيمان محمد مصطفى ، ١٩٩٥: ٣٨).

ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي:

الضغوط النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في مواقف ووقفات مختلفة ، وهذه الظاهرة شأنها شأن معظم الظواهر النفسية مثل: القلق والصراع والإحباط والعدوان وغيرها ، وليس بالضرورة أن تكون الضغوط النفسية سلبية ، فالقليل منها يمثل دافعًا للإنسان نحو الإنجاز ، وبالتالي فإن الهروب منها يعنى نقص فعاليات الفرد ومصدر كفاءته ومن ثم الإخفاق في الحياة. **(محمد السيد بخيت ، ١٩٩٤: ٣).**

وتعد الضغوط النفسية صفة إنسانية ، وكل إنسان معرض لها ، غير أن التعرض المستمر لهذه الضغوط لاسيما في مستواها الشديد يمكن أن يؤدي إلى الارتباك في الحياة والعجز عن اتخاذ القرار المناسب ، ونقص في التفاعل مع الآخرين ، وتفشي أعراض الأمراض الجسمية ، وغيرها من أعراض الاختلال الوظيفي ، وتؤكد البحوث في مجال الضغوط النفسية على أن أحداث الحياة ، وما فيها من اضطراب للعلاقات الإنسانية وتهديد للإنسان تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية ، وتؤكد هذه البحوث على أن كثرة الأعمال الإدارية ، والمسئوليات الإضافية وتدنى الراتب ،

وظروف العمل السيئة ، والتغيير في بيئة العمل ، والحياة الاجتماعية لمؤسسة العمل ، والإرهـــاق ، وضعف الأنشطة ، وضعف الاتصال ، والنقد الدائم ، والخوف من الفشل ، والانعزال ، والوحـــدة ، وتدني نظرة المجتمع للفرد ، وعدم التعاون والأنانية واللامبالاة ، وضعف الدافعية ، كل هذه الأمور تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية. **(عيسى عبد الله جابر ، ٢٠٠٣ : ١٧٢).**

وعند تعرض الأفراد إلى الضغوط تظهر عليهم أعراض مختلفة قد يكون لها تـــأثير ســـلبي على أداء عملهم ؛ ذلك أن الأفراد الذين يتعرضون إلى الضغوط يصبحون موتري الأعصاب فتظهر عليهم علامات القلق المزمن ، ويستثار لديهم الغضب بسهولة ، وهم غير قادرين على التخفيف مـــن الآثار النفسية الناتجة عن الضغوط.

من هنا يتضح أن للضغوط تأثيرات نفسية ، وهذه التأثيرات تؤدي إلى اضـــطرابات نفســـية وبدنية أو ما يسمى بالاضطرابات السيكوماتية ، ولابد من إيجاد الحلول السليمة لها لإبعاد خطرهـــا تجنب تأثيراتها أو على الأقل تقليل تأثيراتها على الصحة ، وكما ذكرنا سابقا فإن الضغوط انتشـــرت في كل مهنة ، وسببت للعاملين فيها معاناة نفسية ، وهذه المعانات انعكســـت علـــى أداء أعمـــالهم ، وقللت من إنتاجيتهم.

طبيعة بيئة العمل ودورها في حدوث التغيرات السلبية في السلوك المهني:

وبهذا الخصوص تبرز ثلاثة مفاهيم تفسر إلى حد كبير طبيعة بيئة العمل ودورها في حدوث التغيرات السلبية في السلوك المهني مثل:

١. مفهوم العجز المتعلم:

وهو يعبر عن الحالة التي يصل إليها المهني والتى يفقد فيها القدرة على الـــتحكم فـــي بيئـــة العمل ، الأمر الذي يؤدى بدوره إلى الشعور بالقلق والكآبة من الضغط النفسي.

٢. مفهوم قلة الإثارة:

تعتبر قلة الإثارة في بيئة العمل ذات أثر في إحداث الضغط على الفرد ، ويستند هذا المفهـــوم إلى نتائج العديد من الدراسات التي تشير إلى أن حرمان الحواس من مثيراتها يؤدى إلى القلق والمشاكل النفسية الأخرى ، واستنادا إلى ذلك فإن الأعمال التي تفتقر التحدي والتنوع تـــؤدى إلـــى الضـــغط ، وبالتالي إلى الاحتراق النفسي ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفرد يصل إلى هذه الحالة بسبب العـــبء الوظيفي ، والإحباطات المصاحبة له حيث إن ذلك يدفعه إلى الابتعاد عن مسئولياته وتقليل اهتماماتـــه بمن يستفيد من خدماته ، أي أن هذه الإحباطات تحد بذلك من الإثارة والتحدي الوظيفي.

٣. مفهوم الفشل في تحقيق الحاجات الشخصية:

يساهم عدم تحقيق الحاجات الشخصية التي يتوقعها الفرد في عمله في حدوث عدم الرضا الوظيفي ، والضغط ، وبالتالي الاحتراق النفسي حيث إن العمل في المجتمعات الحديثة يحقق للفرد مكاسب مختلفة خارجية كالمال ومكاسب أخرى داخلية كالرضا الشخصي ، وفي الحالتين تعتمد درجة الرضا الوظيفي على إدراكه لهذه المكاسب في ضوء قدراته ومقارنة نفسه بالآخرين المساوين له في الخبرة والمؤهلات.

(إيمان محمد مصطفى ، ١٩٩٥: ٣٨-٣٩).

الاحتراق النفسي للمعلم:

يعرفه سيدمان وزاجر Seidman & Zager (1986) إجرائيًّا بأنه هو "نمط سلبي من الاستجابات للأحداث التدريسية الضاغطة ، وللتلاميذ ، وللتدريس كمهنة ، بالإضافة إلى إدراك أن هناك نقصًا في المساندة والتأييد من قبل إدارة المدرسة". **(عادل عبد الله محمد ، ١٩٩٤)**

مصادر الاحتراق النفسي للمعلم:

١. مصادر تأتى من خارج البيئة المدرسية:

وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تكون خارج العمل ، ولكنها تؤثر على أداء المعلم وكفاءته مثل سن التلاميذ ، ومستوى دخل الأسرة ، وسن وجنس المعلم.... إلخ.

٢. مصادر في بيئة المدرسة:

وهي عبارة عن الأحداث الناشئة عن مهنة التدريس ، مثل: العلاقة بين المعلمين في المدرسة ، والخصائص المميزة للتلاميذ كالأطفال العدوانيين أو غير المتعاونين في الفصل المدرسي ، ومشكلات النظام في الفصل الدراسي ، ومشكلات ترتبط بإدارة المدرسة.

٣. مصادر خاصة بالمعلم ذاته:

وتتمثل في قدرات وإمكانات وسمات المعلم ورضاه أو عدم رضاه عن مهنته وأيضًا مستوي دافعيه المعلم... إلخ. **(إيمان محمد مصطفى ، ١٩٩٥: ٤٢- ٤٤)**

أسباب حدوث الاحتراق النفسي لدى معلمة الروضة:

تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي تتعرض لها المعلمة إلى استنزاف جسمي وانفعالي ، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالأطفال وتبلد المشاعر ، ونقص الدافعية ، والأداء النمطي للعمل ، ومقاومة التغيير وفقدان الإبتكارية. **(Schlichtel et al, 2005)**

وقد حدد الباحثون عوامل عديدة تؤدي إلى الضغط الذي تعاني منه الكثير من المعلمات وخاصة المبتدئات منهن ، فإذا لم يكن هناك دعم من المشرفين والزملاء والمدراء فإن الكثير من هؤلاء المعلمات يميلن إلى ترك المهنة. **(Schlichtel et al, 2005)**

ويؤدي افتقاد المعلمة إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوعها فريسة للاحتراق النفسي وتعدد مصادر الضغوط المسببة للاحتراق النفسي للمعلمة بين سلوك الأطفال، وعلاقة المعلمة بالموجهة ، وعلاقتها العلمية بزميلاتها ، والصراعات داخل المؤسسة التعليمية ، وعلاقة المعلمة بالإدارة ، والأعباء الإدارية ، وضيق الوقت ، وغياب التفاهم بين المعلمة والإدارة ، والمعلمة وأولياء الأمور.

وتشعر المعلمة بالعزلة ، وغياب المساندة ، والتجريد من السلطات ، والنظرة المتشككة إلى ولائها وأدائها ، والاستهتار بآرائها وخبراتها عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية ، وتفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى ، وتطاردها الصورة المهتزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه.

ومن بين العوامل المسببة لإحباط المعلمة واحتراقها النفسي تدخل الآباء في عمل المعلمات ، فكثير من الآباء يجادلون المعلمات في عملهن ، ويخطئونهن في أساليب تعاملهن مع أبنائهم ، ويتشككون في قدراتهن وكفاءتهن ؛ مما يهز ثقة المعلمة في نفسها ، ويقلل من كون التعليم مهنة مغلقة ويحولونها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين سواء من الآباء أو من معلمي الضرورة غير المؤهلين.

تؤدي هذه الضغوط إلى سلب المعلمة هويتها المهنية المتخصصة دون غيرها من المهن الأخرى في المجتمع ، كما يتصل بالظاهرة نفسها انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم ، فيلاحظ تقرير «لجنة هولمز» الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراية التربية ليعملوا بالتدريس ، ولم تعد تلك الدراية تلقى إقبالاً يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية ، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة لا يحظى ممارسوها بالتقدير المادي المناسب ، فالمعلمة تصاب بالاحتراق النفسي في ظل العوائق التي تحول دون قيامها

بمهمتها المهنية بشكل كامل مما يصيبها بالإحباط وضعف الدافعية.

وهذه الصعوبات والمعوقات تخلق من بيئة العمل جوًّا ضاغطًا ، وهذه الضغوط غالبًا ما يصاحبها – في حالة استمراره– ظهور بعض التأثيرات على المعلم: كالتأثيرات السلبية في اتجاهاته وعلاقاته داخل وخارج المدرسة ، ونقص قدرته على العمل والأداء ، حيث يشعر باستنفاد الجهد ، والتعب والإجهاد النفسي والبدني ، والذي يؤدي بدوره إلى الاحتراق النفسي ؛ مما قد يؤدي إلى أن يقع المعلم في صراع بين خيارين – لا إرادة له في أي منهما – إما أن يصبح منهكا في عمله لا يقوى على مواصلة العطاء ، أو أن يترك المهنة ، إما جسديا بالانصراف إلى مهنة أخري ، أو نفسيًّا بأن يبدي نوعًا من اللامبالاة وعدم الاهتمام ، وإهمال متطلبات المهنة.

(زيد محمد البتال ، ٢٠٠٠: ٨١)

العوامل التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلمين:

تلعب ضغوط العمل الدور الأكبر في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي ، ويتوقف ذلك على مجموعة من العوامل التي تتداخل مع بعضها البعض ، والتي تتمثل في الجوانب الثلاثة التالية:

١. العوامل الخاصة بالجانب الفردي:

إن الالتزام المهني من جانب الفرد قد يجعله أكثر عرضة للاحتراق النفسي ، فالمعلم الذي يتفانى في عمله ، ويرغب في تحقيق أهدافه بأعلى درجة من النجاح يتعرض لظاهرة الاحتراق النفسي أكثر من غيرة إذا ما واجه مشكلات مثل كثرة عدد التلاميذ ، والمشكلات السلوكية من جانب الطلبة أو قلة الإمكانات والخدمات التعليمية السائدة ، وهناك أسباب أخرى أشار إليها الباحثون نذكر أهمها بإيجاز:

أ. مدى واقعية المهني في توقعاته وطموحاته.
ب. التركيز الشديد على العمل.
ج. مدى ما يتمتع به الفرد المهني من قدرات ذاتية على التكيف.
د. مستوى الطموح لدى المهني ، فكلما زاد مستوى طموحة في إحداث تغييرات اجتماعية في بيئة العمل ، كان أكثر عرضة للاحتراق النفسي بسبب العقبات التي تقف أمام تحقيق أهدافه.

(عمر محمد الخرابشة و أحمد عبد الحليم عربيات ، ٢٠٠٥)

٢. العوامل الخاصة بالجانب الاجتماعي.

حيث يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور أكبر في تربية النشء ، دون النظر إلى أن هناك مدخلات Inputs متعددة تلعب دورها في تكوين شخصية الفرد مثل:

أ. مدى الكفاءة المهنية المتوفرة لدى الأفراد.

ب. مدى ما يتمتع به العمل المهني من تنوع وإثارة.

ج. مدى توفر روح التعاون والمحبة بين الأفراد.

د. مدى ما يتمتع به الأفراد من استقلالية في اتخاذ القرارات الخاصة بعملهم.

وكذا نجد أن الواقع الوظيفي في ظل المؤسسات البيروقراطية يحول دون تحقيق التوقعات الاجتماعية من جانب الفرد ، وهذا من شأنه توليد ضغط عصبي عليه مما يجعله أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

٣. العوامل الخاصة بالجانب الوظيفي:

إن المهتمين بالاحتراق النفسي ينظرون إلى هذا الجانب على أنه الجانب الأكثر وزنًا في إيجابية أو سلبية الفرد المهني ، نظرًا لما يمثله العمل من دور مهم في حياة الفرد في العصر الحديث فالعمل يحقق حاجات للفرد تتراوح بين حاجات أساسية كالسكن والصحة إلى حاجات نسبية لها أهميتها في تكوين الشخصية السوية ، مثل: التقدير واحترام الذات والنمو والاستقلالية.

مظاهر حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلم:

يمكن الاستدلال على وجود الاحتراق النفسي لدي المعلمين من خلال ظهور الأعراض الآتية:

- الانزعاج من التدريس وضعف الحاجة للتعلم ومواكبة أي جديد.
- اتخاذ موقف سلبي أو عدائي من الاقتراحات الجديدة في التعامل مع الطلبة.
- الحكم على الأداء الوظيفي بعيدًا عن الموضوعية.
- ملازمة الشعور بالانزعاج.
- الانسحاب والميل للعمل الإداري أكثر من التفاعل مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور.
- ملازمة الشعور بالندم على اختيار تخصصه أو وظيفة التدريس.
- يحسب باستمرار لأيام العطلات وإجازة الصيف.

(عمر محمد الخرابشة و أحمد عبد الحليم عربيات ، ٢٠٠٥)

أبعاد الاحتراق النفسي لدي المعلمين:

يعرف الاحتراق النفسي: على أنه هو استجابة الانفعال لضغوط العمل المستمرة ، ويتكون من ثلاثة أبعاد هي:

١. **الإجهاد الانفعالي:** وهو استنفار مصادر معلمي التربية الخاصة بالعاطفة ، وإحساسهم بالتعب الشديد مما يؤدى إلى عجزهم عن العطاء كما كانوا في الماضي.

٢. **تبلد المشاعر:** هو التغيرات السلبية التي تنشأ لدى المعلمين نحو التلاميذ.

٣. **نقص الشعور بالإنجاز:** وهو ميل المعلم لتقييم نفسه سلبيًّا وشعوره بتدني عطائه ، وتقاس هذه الأبعاد بمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي بثلاث درجات هي (عال ، ومتوسط ، ومتدن).

(أسامة بطاينة و المعتصم بالله الجورانة ، ٢٠٠٤).

نظريات ونماذج الضغوط النفسية والاحتراق النفسي:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغط طبقًا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على أساس أطر فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية ، كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناءً على ذلك من حيث مسلمات كل منها ، فنظرية سيلي قد اختلفت عن تفسير الضغوط في كل من استجابة الجسم الفسيولوجية أساسًا ، على أن الشخص يقع تحت تأثير موقف ضاغط ، بينما "يبيلبرجر" اتخذ من قلق الحالة وهو عامل نفسي أساسي للتعرف على وجود الضغط ، أما "موراي" فالضغط عنده خاصية أو صفة لموضوع بيئي ، ومن هنا كان منطقيًّا أن تختلف هذه النظريات فيما بينها أيضًا في مسلمات الإطار النظري لكل منها ، وهو ما يتضح من العرض التالي:

١. نظرية الضغوط لسيلي: Selye's Stress Theory

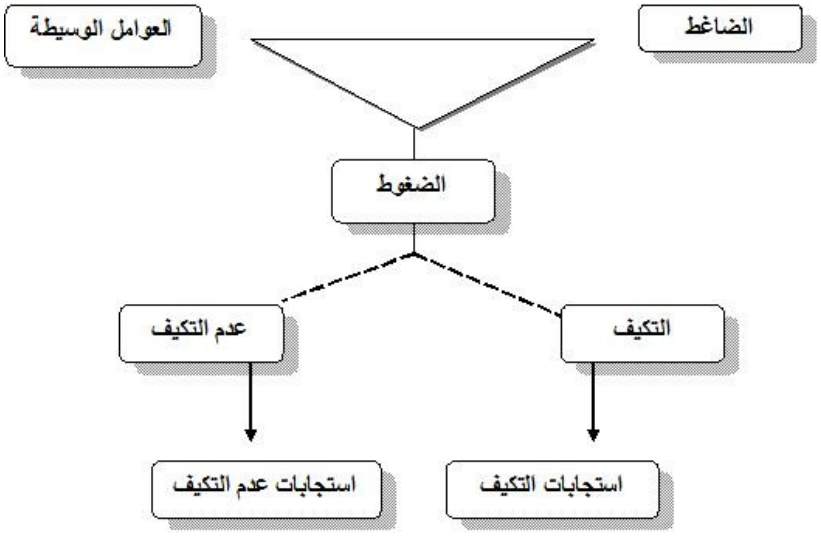
قدم هذه النظرية العالم الفسيولوجي هانز سيلي ١٩٥٦ ثم أعاد صياغتها مرة أخرى عام ١٩٧٦ وأطلق عليها زمرة التوافق العام General Adaptation Syndrome (GAS) وفيها يقرر سيلي أن التعرض المتكرر للضغوط يترتب عليه تأثيرات سالبة على حياة الفرد ، حيث تفرض الضغوط على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة ، ورغم أن الاستجابة لتلك الضغوط قد تبدو ناجحة فإن حشد الفرد لطاقاته لمواجهة تلك الضغوط يدفع ثمنها في شكل أعراض نفسية وفسيولوجية.

(Barry, 2002: 179)

وكان "هانز سيلي" بحكم تخصصه كطبيب متأثرًا بتفسير الضغط تفسيرًا فسيولوجيًّا ، وتنطلق نظرية "هانز سيلي" من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط Stressor يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة ، وأن هناك استجابة أو أنماطا معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج ، ويعتبر سيلي أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط عالمية ، وهدفها المحافظة على الكيان والحياة ، وقد حدد سيلي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط ، ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام ، وهي:

أ. الفزع (الإنذار لرد الفعل): وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدىء للضاغط stressor ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم ، وقد تحدث الوفاة عندما تنهار مقاومة الجسم ، ويكون الضاغط شديدًا.
ب. المقاومة: وتحدث عندما يكون التعرض للضاغط متلازمًا مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولي ، وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

ج. الإجهاد: مرحلة تعقب المقاومة ، ويكون فيها الجسم قد تكيف ، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفدت ، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف ، ويمكن رصد هذه النظرية في الشكل التالي:



الشكل (٦) يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي.

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١ ، ٩٨)

٢. نظرية التقدير المعرفي:

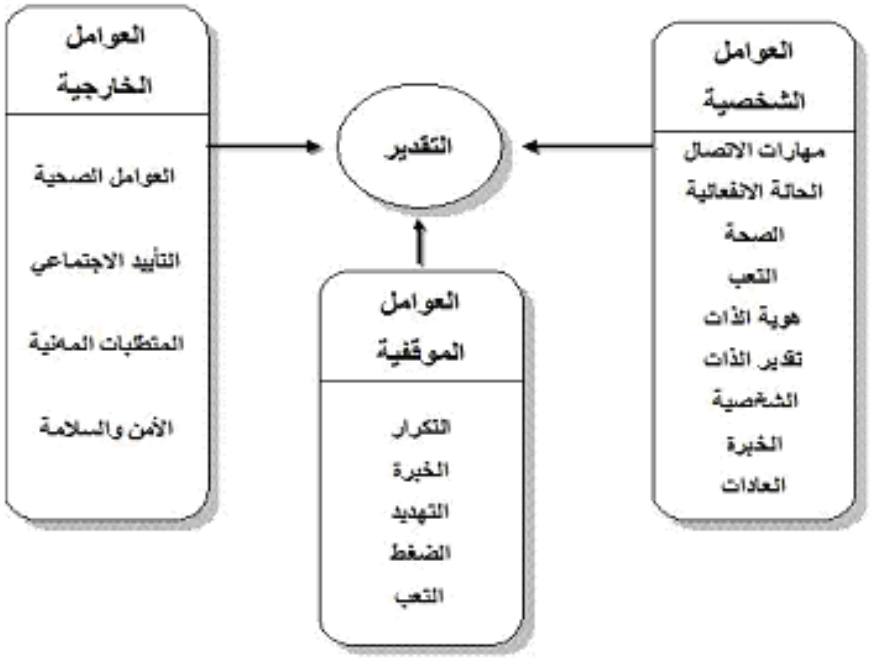
قدم هذه النظرية لازاروس (Lazarus, 1970) ، وقد نشأت هذه النظرية نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي.

والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد ، حيث إن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف ، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط ، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف.

ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية ، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية ، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه ، وتعرف نظرية التقدير المعرفي "الضغوط" بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد ، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

- **المرحلة الأولي:** وهي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

- **المرحلة الثانية:** وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات والتي تظهر في الموقف ، ويمكن رصد هذه النظرية في الشكل (٧).



الشكل (٧) يوضح نظرية التقدير المعرفي للضغوط

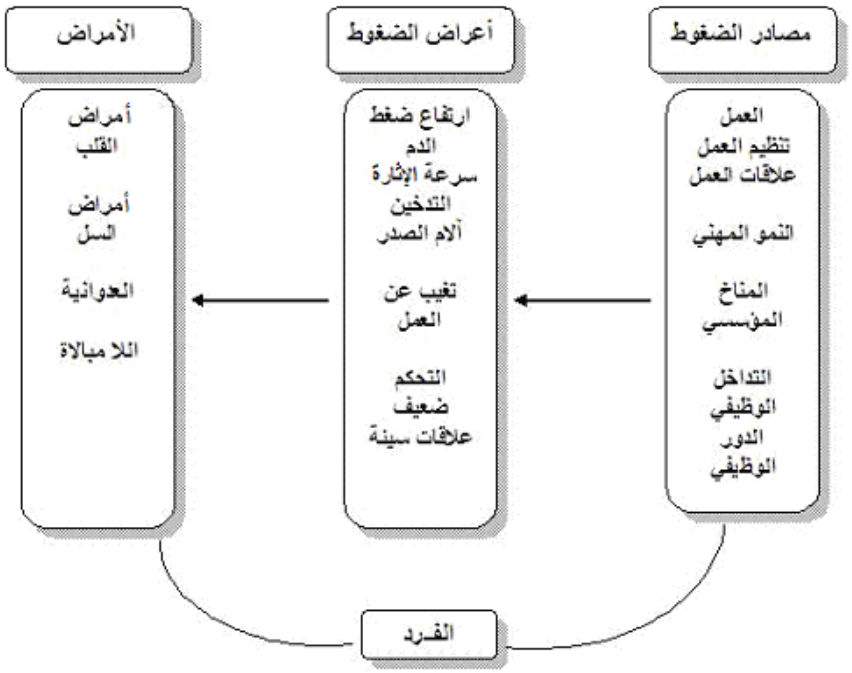
(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٠-١٠١)

ويتضح من الشكل (٧) أن ما يعتبر ضاغطاً بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر ، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهاراته في تحمل الضغوط وحالته الصحية ، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه قبل نوع التهديد ، وكمه والحاجة التي تهدد الفرد ، وأخيرًا عوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي ومتطلبات الوظيفة.

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٠-١٠١)

٣. نموذج مارشال:

وفي هذا النموذج يحدد مارشال العوامل المسببة للضغوط في العمل ، والأعراض التي تظهر على الفرد نتيجة تعرضه لضغوط العمل ، وهي أعراض خاصة بالفرد تؤدي به في النهاية إلى أمراض القلب ، وأعراض خاصة بالمؤسسة تؤدي إلى العدوانية وتكرار الحوادث ، ويمكن رصد نموذج مارشال في الشكل (٨).

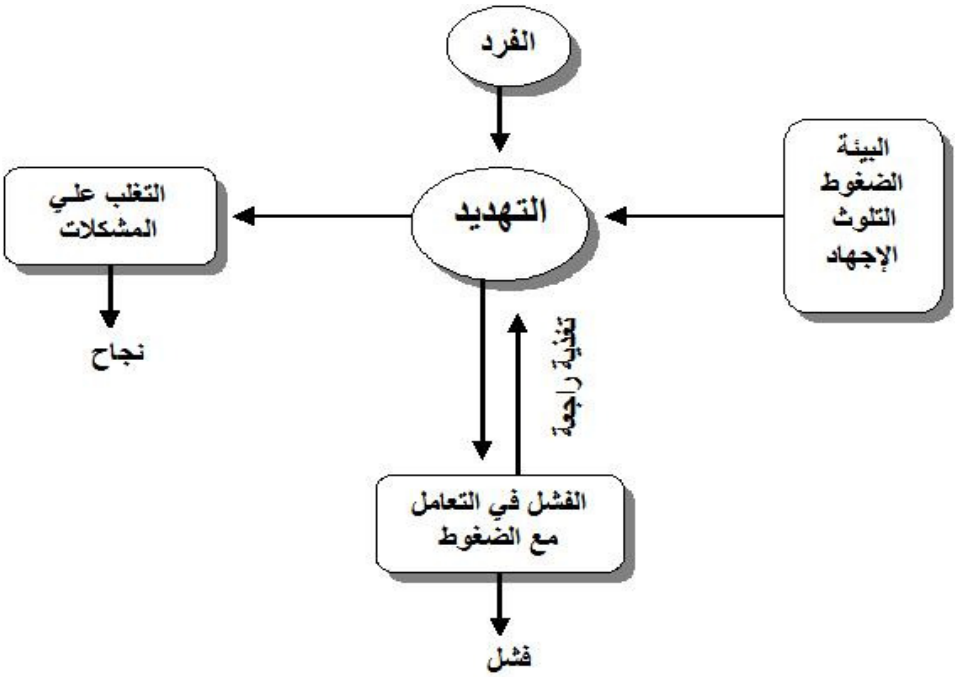


الشكل (٨) يوضح نموذج مارشال للضغوط

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٢)

٤. نموذج كوبر:

يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد ، ويذكر "كوبر" أن بيئة الفرد تعتبر مصدرًا للضغوط ؛ مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطرًا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة ، فيشعر بحالة الضغط ، ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف ، وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة ، فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض مثل أمراض القلب والأمراض العقلية ، كما تؤدي إلى زيادة القلق والاكتئاب ، وانخفاض تقدير الذات. ويمكن رصد نموذج "كوبر" في الشكل (٩).



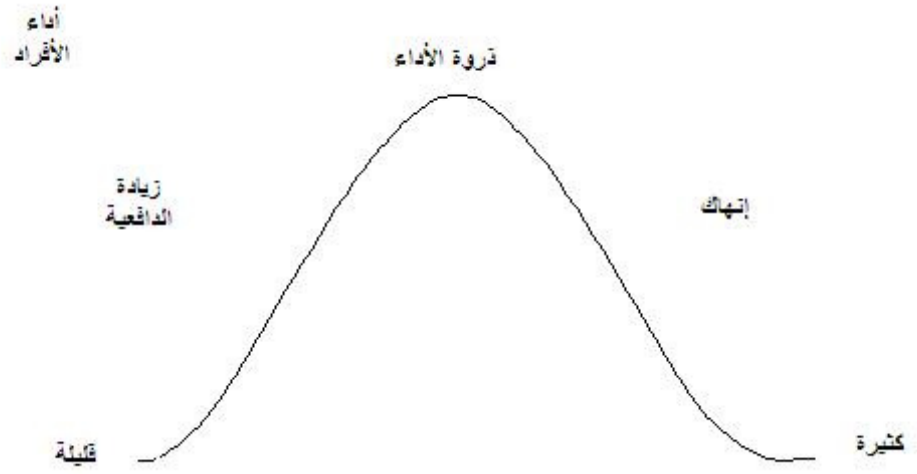
الشكل (٩) يوضح نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٣)

٥. نموذج «هب»:

لقد اهتم «هب» Hebb بدراسة العلاقة بين الأداء الخاص بدور المدير والمتطلبات الملقاة على عاتقه من ضغوطات العمل ، وفي هذه النظرية أكد «هب» أن العمل ذا المتطلبات القليلة يؤدي إلى الملل حيث أن الزيادة في المتطلبات تعتبر نوعًا من الحوافز والمنشطات ، ولكن هذه المتطلبات لو زادت على قدرة الفرد على الاستجابة لها والتوافق معها ، فإنها تؤدي إلى مستوى عالٍ من القلق ، وبالتالي تقل قدرة الفرد على التركيز وتقل قدرته على الأداء بوجه عام ، وقد تؤدي الزيادة

المستمرة في المتطلبات والزائدة عن قدرات الفرد إلى التعب وفقدان الرغبة في الأداء ككل وبالتـــالي تؤدي إلى الإنهاك النفسي وما يتبعه من أعراض كالانطواء والإثارة لأتفه الأسباب وعدم القدرة على الأداء ، ويمكن رصد نموذج «هب» في الشكل (١٠).



الشكل (١٠) يوضح نموذج «هب» في الضغوط

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٤)

٦. نموذج شواب للاحتراق النفسي عند المعلمين ١٩٨٦:

Schwab, Jackson & Schuler Teacher Burnout Model

قدم شواب وزملاؤه هذا النموذج عام ١٩٨٦ بعد إجرائهم بعض الدراسات ، وقد أشاروا إلى أن البحوث الأمبريقية الأولى في هذا المجال اهتمت بدراسة كل من المتغيرات الخاصـــة بالمؤسســـة التعليمية (المدرسة) والمتغيرات الشخصية للمعلم كلاً مستقلاً عن الآخر في علاقته بالإنهاك النفســـي ، بدون النظر إلى المتغيرات معًا والتي تشكل أفضل المنبآت بحدوثه ، والشكل التخطيطـــي التـــالي يوضح نموذج شفاب النفسي للمعلم ومصادره ومصاحباته ، حيث يشير هذا النموذج إلى نوعين مـــن مصادر الاحتراق النفسي هما:

١. عوامل ترتبط بالمدرسة (المؤسسة) ذاتها.

٢. عوامل ترتبط بالمعلم (متغيرات شخصية ونفسية). **(Byrne, 1999).**

مصادر الإنهاك النفسي	مظاهر الإنهاك النفسي	المصاحبات السلوكية
١. عوامل خاصة بالمؤسسة: - صراع الدور. - غموض الدور. - عدم المشاركة في اتخاذ القرار. - تأييد اجتماعي رديء. - الاستقلالية. ٢. عوامل شخصية: - التوقعات المهنية للمعلم. - متغيرات شخصية للمعلم مثل: الجنس والسن وسنوات الخبرة.	- استنزاف انفعالي. - ضعف الأنية (ضعف الاهتمام بالبعد الإنساني). - الشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض.	- نية المعلم ترك المهنة. - زيادة معدل التغيب عن المدرسة. - الجهد الزائد الذي تتطلبه مهنة التدريس من المعلم. - كفاية ضعيفة للحياة الشخصية. - التعب لأقل مجهود.

شكل (١١) يوضح نموذج شواب للاحتراق النفسي للمعلم ومصادرة ومصاحباته.

(Byrne, 1999).

٧. نموذج برات لضغوط المعلم ١٩٧٨: Pratt's Teacher stress Model

استعرض برات في هذا النموذج الأحداث الضاغطة للمعلم ، وقد أشار إلى وجود ثلاثة مصادر لتلك الضغوط:

١. مصادر تأتى من خارج البيئة المدرسية:

وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تكون خارج العمل ولكنها تؤثر على أداء المعلم وكفاءته مثل: سن التلاميذ ، ومستوى دخل الأسرة ، وسن وجنس المعلم.... إلخ.

٢. مصادر في بيئة المدرسة:

وهي عبارة عن الأحداث الناشئة عن مهنة التدريس ، مثل: العلاقة بين المعلمين في المدرسة ، والخصائص المميزة للتلاميذ كالأطفال العدوانيين أو غير المتعاونين في الفصل المدرسي ، ومشكلات النظام في الفصل الدراسي ، ومشكلات ترتبط بإدارة المدرسة.

٣. مصادر خاصة بالمعلم ذاته:

وتتمثل في قدرات وإمكانات وسمات المعلم ورضاه أو عدم رضاه عن مهنته وأيضًا مستوى دافعيه المعلم... إلخ. **(إيمان محمد مصطفى ، ١٩٩٥: ٤٢- ٤٤).**

يتضح من النماذج السابقة أن إدراك الفرد للضغوط يتأثر بعدة عوامل منها:

١. **متغيرات الشخصية:** وتتمثل في قدرات الفرد على الوفاء بمتطلبات البيئة (المهنة – الأسرة) ومهارات التعامل مع الموقف وحاجات الفرد وسماته الشخصية وخبراته الماضية والحالة الانفعالية للفرد.

٢. **متغيرات بيئة العمل:** وتتمثل في زيادة أعباء العمل ، وصراع وغموض الدور ، وعدم الرضا الوظيفي ، والعلاقات الإنسانية داخل البيئة ، وبيئة العمل الطبيعية والنواحي الاجتماعية والاقتصادية ، والتغاير الاجتماعي من الزملاء والرؤساء.

٣. **متغيرات الموقف الضاغط:** وتتمثل في شدة الموقف وحداثته ومدى تهديده لحاجات الفرد وأهمية هذه الحاجات.

هذا وعندما يشعر الفرد بالضغط يصاب بحالة من التوتر والإجهاد ؛ ولذلك فإنه يحاول استخدام بعض الوسائل الدفاعية لتخفيف هذه الضغوط ، وإذا فشل فإنة تظهر عليه بعض الأعراض الانفعالية ، مثل القلق والتوتر ، والإحباط وسرعة الإثارة ، والأعراض الجسمية كالصداع ، وفقدان الشهية ، وارتفاع ضغط الدم ، وزيادة ضربات القلب ، وانخفاض أداء الفرد ، وصعوبة اتخاذ القرارات والعدوانية والتغيب المستمر عن العمل.

(فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١: ١٠٥)

تعقيب علي النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:

بعد استعراض عدداً من النظريات المفسرة لمفهوم الاحتراق النفسي ، يتبين أن أغلب هذه النظريات أشارت إلي أن الانهاك هو أخر مراحل الإحساس بالضغوط ، إضافة إلي أن الاحتراق ناتجاً عن الضغوط المهنية نتيجة لاستمرارها ، كما أن الاحتراق ينشأ لمجموعتين من الأسباب إحداهما ترتبط بشخصية الفرد ، والآخري ترتبط ببيئة العمل ، فالاحتراق النفسي ينشأ نتيجة لضغوط العمل المستمرة ويساعد علي ظهوره وزيادة تفاقمه كل من بيئة العمل وشخصية الفرد.

رابعًا: مفاهيم الدراسة:

الاتجاه نحو مهنة التدريس (العمل مع الطفل):

هو " الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة أو معلمة رياض الأطفال من خلال استجاباتها بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطة بالمواقف التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالمهنة ، كنظرتها نحو مهنتها ، وموقفها نحو نظرة المجتمع لمهنتها ، ونظرتها نحو العمل مع الأطفال ، ونظرتها نحو كفاءتها الذاتية ".

(محمد السيد بخيت ، و نور أحمد الرمادي ، ٢٠٠٣)

مفهوم الذات: Self-Concept

هو " ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا ، والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانزم المنظم Regulating والموجه والموحد للسلوك ، وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه "

(صفوت فرج ، وسهير كامل ، ٢٠٠٨)

الاحتراق النفسي: Burnout

وهو يشير إلى " حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية ، ويتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية منها على سبيل المثال التعب ، والإرهاق ، والشعور بالعجز ، وفقدان الاهتمام بالآخرين ، وفقدان الاهتمام بالعمل ، والسخرية من الآخرين ، والكآبة ، والشك في قيمة الحياة ، والعلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات " **(علي عسكر ، ٢٠٠٠: ١١٢)**

الاحتراق النفسي للمعلم: Teacher Burnout

هو "نمط سلبي من الاستجابات للأحداث التدريسية الضاغطة ، وللتلاميذ ، وللتدريس كمهنة ، بالإضافة إلى إدراك أن هناك نقصًا في المساندة والتأييد من قبل إدارة المدرسة".

(عادل عبد الله محمد ، ١٩٩٤)

المتغيرات الديموجرافية:

المقصود بها في هذه الدراسة متغيرات سنوات الخبرة ومكان الإقامة والحالة الزواجية للمعلمة.

الفصل الثالث

دراسات وبحوث سابقة

- **دراسات وبحوث سابقة.**

- أولاً: دراسات تناولت الاتجاهات نحو مهنة التـــدريس ، وعلاقتهـــا بـــبعض المتغيـــرات النفسية والديموجرافية.

- ثانيًا: دراسات تناولت كُلاًّ من متغيري الاحتراق النفسي ومفهـــوم الـــذات ، وعلاقتهمـــا ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.

- **فروض الدراسة.**

الفصل الثالث
دراسات سابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للتراث البحثي وثيق الصلة بالدراسة الحالية ، وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة ، وستعرض الباحثة التراث البحثي مرتبًا ترتيبًا تصاعديًّا من الأقدم للأحدث دون الفصل بين الدراسات العربية والأجنبية ، وستتناول في كل دراسة الهدف منها ، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في الدراسة ، وأخيرًا عرضًا للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة ، وينتهي هذا الفصل بتعليق عام على الدراسات السابقة ، وفي نهاية هذا الفصل تم طرح فروض الدراسة.

وقد تم بتصنيف هذه الدراسات في محورين رئيسيين على النحو التالي:

- أولاً: دراسات تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس ، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.
- ثانيًا: دراسات تناولت كلاً من متغيري الاحتراق النفسي ومفهوم الذات ، وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.

أولاً: دراسات تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.

- **دراسة شيم و هيرويج (Shim & Herwig, 1997)**

بعنوان:

"Korean Teacher Belief and Teaching Practices In Korean Early Childhood Education"

وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التعليم والخبرة في التدريس لدى معلمات الروضة الكوريات ، وقارنت الدراسة بين المعلمات اللاتى يعملن بالمدارس الحكومية ونظيراتهن اللائي يعملن بالمدارس الخاصة ، وتكونت العينة من ٥٤ مربية أطفال و ٥٨ معلمة لرياض الأطفال بالروضات الخاصة و٤٥ معلمة بالروضات الحكومية ، وقد استخدمت الدراسة استبانة تم إعدادها لتتناسب مع البيئة الكورية ، وقد تم التقنين بمساعدة خبراء من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

بكل من كوريا وأمريكا وذلك بغرض تحديد عناصر الاستبانة المناسبة للترجمة والتقنين على البيئة الكورية ، وقد أوضحت النتائج أن معلمات الروضة بالمدارس الحكومية كن أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس من مثيلاتهن اللاتى يعملن بالمدارس الخاصة ؛ كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسنوات الخبرة ، أي أنه كلما زادت سنوات الخبرة كان الاتجاه نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية.

- **دراسة هيلين فريزر (Frazer, 1997)**

بعنوان:

"The Initial Teacher Education Of Nursery Teachers: Do Teacher Training Competences Help or Hinder?"

وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير الإعداد التربوي في اتجاهات طالبات كليات التربية الأسكتلنديات ، وعلاقة ذلك بخبرة العمل خلال فترة التدريب ، واشتملت العينة على ٤٢٠ طالبة بكلية التربية يتم إعدادهن ليعملن بدور الحضانة بأسكتلندا ، وقد استخدمت الدراسة استبانه موجهة لطالبات كليات التربية بمرحلة البكالوريوس للتعرف على اتجاهاتهن ، وتوصلت الدراسة إلى أن خبرة العمل خلال فترة التدريب العملي جعلت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن طالبات الفرقة الأولى كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من طالبات السنة النهائية.

- **دراسة إنشوستي (Inchausti, 1999)**

بعنوان:

"Class Size Reduction: Effects Of Teacher Attitudes Toward Students, Training, And Teaching Methods (Job Satisfaction)"

وهدفت إلى التعرف على تأثير حجم الفصول برياض الأطفال على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس ، وعلاقة ذلك بمتغيرات الحالة الاجتماعية ، وعمر المعلمة ، وسنوات الخبرة ، واشتملت العينة على ٤٨٠ معلمة تم اختيارهن من مدارس رياض الأطفال الحكومية بولاية كاليفورنيا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين حجم الفصول ، واتجاهات المعلمات الإيجابية نحو المهنة ، أي أنه كلما انخفض عدد التلاميذ بالفصول كانت اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات أقررن بأنهن شعرن بمستوى عال من الفعالية والكفاءة بسبب انخفاض كثافة الفصول.

- **دراسة أسماء السرسي (٢٠٠٠)**

بعنوان:

الرضا المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات

وكان الهدف منها إلقاء الضوء على رضا معلمات رياض الأطفال عن مهنتهن في ضوء متغيرات الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة ومحل الإقامة (ريف/ حضر) ، وعمر المعلمة ، وشملت العينة ٣٠٦ معلمات برياض الأطفال في المدارس الرسمية ، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود اختلافات من أي درجة بين رضا معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن وبيئة الإقامة ، والحالة الاجتماعية ، وعمر المعلمات ، بينما توجد اختلافات في درجات الرضا لدى المعلمات طبقًا لمتغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

- **دراسة تانتيكين (Tantekin, 2002)**

بعنوان:

"The Attitudes of Early Childhood Teachers toward Gender Roles and Toward Discipline"

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمات الروضة نحو مهنة التدريس ، وعلاقة ذلك بالأدوار الجنسية والنظام في الروضة مع الأخذ في الاعتبار تأثير متغيري العمر وسنوات الخبرة على تلك الاتجاهات ، وشملت عينة الدراسة ١٣٠ معلمة ممن يعملن بدور الحضانة ورياض الأطفال ، وقد استخدمت ثلاثة مقاييس هي مقياس الاتجاه نحو أدوار الجنسين (AGRS) ، مقياس الاتجاه نحو النظام (ADS) ، ومقياس قائمة المعتقدات نحو الانضباط (BADI) ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير العمر وسنوات الخبرة على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس.

- **دراسة محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي (٢٠٠٣)**

بعنوان:

"تقدير لاتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية كسنوات الخبرة ، ومكان الإقامة ، والصف الدراسي بالنسبة للطالبات المعلمات (الأول / الرابع) كما هدفت إلى التعرف على احتمالية وجود فروق بين

الطالبات المعلمات والمعلمات الحاليات برياض الأطفال في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وقد اشتملت العينة على ٤٥٣ مبحوثة منهن ٣٣٩ طالبة من كليتي رياض الأطفال بالقاهرة والتربية النوعية بالفيوم ، و١٤٤ من معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة ، واستخدمت الدراسة مقياس اتجاه الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس ، وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الأولى بشعبة رياض الأطفال ومتوسطات درجات نظيراتهن بنفس الشعبة المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات شعبة رياض الأطفال المقيمات بالقاهرة ، ومتوسطات درجات نظيراتهن بنفس الشعبة المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة والمقيمات بالقاهرة ومتوسطات درجات نظيراتهن المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

- **دراسة محمد سعيد الشهراني (٢٠٠٤)**

بعنوان:

اتجاهات الطلاب المعلمين (تخصص العلوم) نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الطلاب المعلمين (تخصص العلوم) مهنة التدريس وتعرف العلاقة بين هذه الاتجاهات وبعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من ١٣١طالبا معلما مسجلاً في مقرر التربية الميدانية "تخصص علوم" للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٢٣-١٤٢٤)هـ ، وتم تطبيق مقياس اتجاه الطلاب المعلمين (تخصص العلوم) نحو مهنة التدريس – كلية التربية – جامعة الملك خالد ثم حللت البيانات باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: انخفاض مستوى الاتجاه العام للطلاب نحو التدريس وعدم وجود اختلاف في درجات اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس نتيجة لاختلاف التخصص (أحياء – كيمياء – فيزياء) أو عدد المقررات المصاحبة للتربية الميدانية ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاه الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس والمعدل التراكمي ، وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل في التربية الميدانية والاتجاه نحو مهنة التدريس.

- **دراسة أوسوندي وإيزفبيجي (Osunde & Izevibugie 2006)**

بعنوان:

"An Assessment Of Teachers' Attitude Towards Teaching Profession In Midwestern Nigeria".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس في نيجيريا ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ من معلمي المدارس الابتدائية الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٤٠ مدرسة ابتدائية ، وكانت استبانة اتجاه المعلم هى الأداة الرئيسيّة المستخدمة لجمع البيانات ، وكانت نتائج الدراسة قد أشارت إلى انخفاض اتجاه المعلمين نحو مهنتهم و تدني نظرتهم لها بسبب تردي الوضع المالي للمعلمين نظرًا لتأخير دفع المرتبات و العلاوات ، مما يفقدهم الشعور بالانتماء للمهنة ؛ وكذلك بسبب الضعف في تقدير وضع المعلم ومكانته ، وكذلك تدني نظرة المجتمع نحو مهنة التّدريس ، وقد كشفت النتائج أيضًا أن الظروف السيئة في محيط العمل لها تأثير سلبي واسع على المعلم في سلوكه الشخصي والمهني ، فكلها عوامل مهمة مسئولة عن تدني مكانة المعلمين ، وقد أعطت الدراسة بعض التوصية لتحسين صورة و وضع المعلمين النيجيريين والعمل بمهنة التدريس.

ثانياً: دراسات تناولت الاحتراق النفسي ومفهوم الذات وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.

- **دراسة محمد سليمان العقرباوي (١٩٩٤)**

بعنوان:

"مستوى ومصادر الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى".

وهدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، كما هدفت إلى الكشف عن مصادر الاحتراق النفسي لدى تلك العينة من المديرين. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) مديرين ومديرات ، وقد كانت عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه ، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت أداتان هما: مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، ومقياس مصادر الاحتراق النفسي ، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي وتحليل الانحراف المتعدد كوسائل إحصائية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى يعانون من درجة متوسطة من الاحتراق

النفسي على جميع أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.
ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي في إدراك المديرين والمديرات لأبعاد الاحتراق النفسي من حيث التكرار والشدة ، وان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير الخبرة في إدراك المديرين والمديرات ذوي الخبرة من (٥ – ٩) سنوات.

- **دراسة عادل عبد الله محمد (١٩٩٥)**

بعنوان:

" **بعض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين**".

وهدفت إلى التعرف على أثر بعض سمات الشخصية (الحرص ، والتفكير الأصيل ، والعلاقات الشخصية ، والحيوية) ، والجنس ومدة الخبرة على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٨٤ معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الزقازيق ، بواقع ٩٢ معلمًا و٩٢ معلمة ، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- المعلمين والمعلمات الأقل خبرة أكثر المجموعات احتراقًا.
- لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة.
- المعلمين الأقل في درجة الحرص أكثر احتراقًا من أقرانهم الأكثر منهم حرصًا.
- المعلمين ذوى الدرجات المرتفعة في بعد التفكير الأصيل أكثر احتراقاً من المعلمين ذوى الدرجات المنخفضة على نفس البعد.
- المعلمين ذوى الدرجات المرتفعة في بعد العلاقات الشخصية أقل احتراقًا من المعلمين ذوى الدرجات المنخفضة على نفس البعد.
- المعلمين الذين يتصفون بالحيوية أقل إحساسًا بالاحتراق النفسي عن أقرانهم الذين لا يتصفون بالحيوية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الاحتراق النفسي وكل من المتغيرات المستقلة كل على حدة باستثناء العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتغير الجنس فلم تكن دالة.
- أن المتغيرات المستقلة التي تشكل أفضل المتغيرات للتنبؤ بدرجة الاحتراق النفسي للمعلمين دون أن تتأثر بالجنس هي الخبرة ، والحرص ، والحيوية ، والتفكير الأصيل ، والعلاقات الشخصية.

- **دراسة محمد رفقي عيسى (١٩٩٥)**

بعنوان:

"**التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض**".

وقد تناولت هذه الدراسة متغيرين أساسيين في مجال السلوك التنظيمي في رياض الأطفال يتعلق أولهما بالتوافق المهني لدى معلمات الرياض باعتباره أمرًا أساسيًا يضمن التقليل من الهدر الناشيء عن سوء استغلال القدرات أو سرعة استهلاك الأداة البشرية وثانيهما يتعلق بالاحتراق النفسي كمؤثر للإحساس بالضغوط النفسية في مجال العمل ، كما تعرضت الدراسة لبيان العلاقة المحتملة بينهما ، وقد تكونت العينة من ١٠٥ معلمات رياض أطفال ، واستخدمت مقياس التوافق المهني و مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين وقد كانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود دلالة بين الممارسة الميدانية (التربية العملية) والممارسة الممتدة (الوظيفة الممارسة) وبين التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض.

- **دراسة زياد لطفي الطحاينة وسهي أديب عيسي (١٩٩٦)**

بعنوان:

"**مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**".

وهدفت إلى إلقاء الضوء على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن والكشف عن مستوياته وأثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم ، والدخل الشهري ، والمنشآت والملاعب والسلوك القيادي للمدير على مستويات الاحتراق النفسي للمعلم ، وقد تكونت العينة من ٤٤٠ معلمًا ومعلمة من أعمار مختلفة وذوي مؤهلات علمية مختلفة ، وذوى سنوات خبرة مختلفة ، ويعملون في فصول ذات كثافة مختلفة ، وعدد حصص مختلفة ويتقاضون رواتب مختلفة ، ويعملون تحت سلطة أنماط إدارية مختلفة ، واستخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

- درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن كانت معتدلة وفق معايير ماسلاش للاحتراق النفسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل أبعاد الاحتراق النفسي بالنسبة لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة لمتغير الجنس على كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على بعد الاستنزاف الانفعالى بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات درجات

معلمي المدارس الخاصة في جميع أبعاد الاحتراق النفسي ، حيث كان معلمو المدارس الحكومية أكثر احتراقاً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على كل أبعاد الاحتراق النفسي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم في التدريس.

- **دراسة نصر يوسف مقابلة (١٩٩٦)**

بعنوان:

" **العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين**".

وهدفت للكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدى المعلمين في المرحلة الثانوية ، وقد تكونت العينة من ٣٠٩ معلمين ومعلمات ، وقد تضمنت العينة جميع التخصصات وتراوحت سنوات الخبرة من سنة إلى أكثر من ١٦ سنة ، كما تضمنت أيضًا معلمين ذوى مؤهلات دراسية تتراوح من ماجستير إلى دبلوم متوسط ، واستخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- حصل المعلمون ذوو وجهة الضبط الخارجي على درجات مرتفعة في بعد الاستنزاف الإنفعالى ، وفقدان الآنية ، ونقص الإنجاز الشخصي.
- أظهر المعلمون ذوو وجهة الضبط الخارجي تحكمًا أقل في سلوكياتهم.

- **دراسة بسام العمري ، وتغريد أبو طالب (١٩٩٧)**

بعنوان:

"**مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في منطقة عمان الكبرى**"

هدفت إلى تعرّف إدراك مديرات رياض الأطفال لمصادر ضغوط العمل ، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة الإدارية في إدراك مديرات رياض الأطفال لأهمية مصادر ضغوط العمل في مجالات الدراسة الخمسة ، ولتحقيق هذه الأهداف صممت استبانة مكونة من (٢٨) فقرة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (٥٧) مديرة من بين (٣١٦) مديرة. و أظهرت نتائج الدراسة أن مصادر ضغوط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في منطقة عمان الكبرى مرتبة تنازليًّا على النحو التالي: العلاقة مع المرءوسين ، والأمان في العمل ، والعلاقة مع أولياء أمور الأطفال ، والعلاقة مع الرؤساء ، وأخيرًا العلاقة مع الأطفال ، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة الإدارية على إدراك مديرات رياض الأطفال لأهمية مصادر ضغوط العمل.

- **دراسة منى محمد على بدران (١٩٩٧)**

بعنوان:

"**الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**".

وهدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية التي ترتبط بالاحتراق النفسي للمعلم ومعرفة طبيعة الشخصية التي تستجيب بصورة أكبر للاحتراق النفسي.

وقد تكونت العينة من ٤٢٠ معلمًا ومعلمة من ذوى تخصصات مختلفة وسنوات خبرة وحالات اجتماعية مختلفة ، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين ، وقد توصلت نتائج الدراسة مايلى:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات المعلمين منخفضي الاستنزاف الانفعالي ودرجاتهم على بعد الدفاعات الموجبة ومفهوم الذات الشخصية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد سوء التوافق العام وإضطرابات الشخصية والعصاب.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد الدفاعات الموجبة ومفاهيم الذات الجسمية والشخصية والاجتماعية.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات المعلمين منخفضي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد الرضا عن مهنة التدريس.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد متاعب مهنة التدريس.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس.

- **دراسة كونيرت (Konert, 1998)**

بعنوان:

The Relationship among Middle School Teacher Burnout, Stress, Job Satisfaction and Coping Styles

وهدفت إلى فحص العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى معلم المدرسة المتوسطة والضغط والرضا الوظيفي ، وأساليب التكيف ، وبلغت عينة الدراسة ٢٢٠ معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس المتوسطة في منطقة حضرية كبيرة ، واستخدمت الدراسة عددًا من المقاييس ، وهي مقياس الاحتراق النفسي ، ومقياس الرضا الوظيفي ، ومقياس الضغوط الوظيفية ، وقد توصلت الدراسة إلى

أن الضغط الوظيفي ، والتكيف الذي يركز على المشكلة كانا مؤشرين مهمين للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة ، وأن المعلمين الذين تعرضوا لضغط أكبر أشاروا إلى مستويات أعلى من الإرهاق العاطفي ، ومستويات أقل من الإنجاز الشخصي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاحتراق النفسي والضغط الوظيفي ، والرضا الوظيفي ، يمكن إرجاعها لمتغير نوع المعلمين.

- **دراسة هو لومان (Holloman, 1999)**

بعنوان:

Factors Related To Burnout in First – Year Teachers In South Caroline (Beginning Teachers)

وهدفت إلى دراسة تقدير إدراك مستويات الاحتراق النفسي في السنة الأولي لمعلمي المدارس الحكومية في جنوب كارولينا ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٨٣ معلمًا ومعلمة من معلمي السنة الأولي في المدارس الحكومية في جنوب كارولينا في الولايات المتحدة ، واستخدمت مقياس الاحتراق النفسي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في مستويات الاحتراق النفسي بين متغير المنطقة ومتغيرات نوع المدرسة ، وعدد الطلبة في الصف ، وعلاقة المعلم بالمساعد ، وكذلك وجود اختلافات بين المعلمين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية على بعدي نقص الشعور بالإنجاز وتبلد المشاعر ، حيث كان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية أقل من أقرانهم في المدارس المتوسطة والثانوية ، ووجود اختلافات بين مستويات الاحتراق لدى المعلمين الذين يعملون مع مساعد يقدم إرشادا ضعيفا ، والذين يعملون مع مساعد يقدم إرشادًا ممتازًا ، وتقديرهم لصالح فئة المساعدين الذين يقدمون إرشادًا ممتازًا حيث أظهروا مستوى منخفضًا من الاحتراق النفسي على مقياس الإنهاك العاطفي ، ونقص الشعور بالإنجاز ، وتبلد المشاعر للعاملين مع المساعد ذى الإرشاد الضعيف.

- **دراسة أنسي محمد أحمد قاسم (٢٠٠٠)**

بعنوان:

الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة مستوياتها وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية

وهدفت إلى التعرف على مستويات هذه الضغوط من ناحية وتبين العلاقة بينها وبين بعض سمات الشخصية (الذهانية ، والعصابية ، والانبساطية) وبعض المتغيرات الديموجرافية لديها (السن ، والخبرة ، والحالة الاجتماعية) من ناحية أخرى ، وعما إذا كانت هناك فروق يمكن ردها إلى هذه المتغيرات.

وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال تم اختيارهن من إحدى عشر روضه في محافظة القاهرة والجيزة ، وتم استخدام عدد من الأدوات هي: مقياس ضغوط الحياة المهنية ، استبيان إيزنك للشخصية ، استمارة البيانات الأولية ، وقد أشارت النتائج إلى انتشار الضغوط النفسية لدى معلمات رياض الأطفال شأنهن شأن مدرسي المراحل التعليمية الأخرى ، وهذا الانتشار للضغوط المهنية للمعلمات يمكن ردة إلى طبيعة المرحلة التي تعمل بها المعلمة وغموض الدور ووجود فجوة بين توقعاتها لأدائها المعنى وبين ما تمارسه بالفعل مما يخلق لديها ضغوطا إضافية إضافة إلى تدنى المرتبات المقدمة لمعلمات رياض الأطفال ، كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط أيحابى دال بين الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة وبين كل من الذهانية والعصابية كذلك وجود ارتباط سالب دال بين الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة وبين الانبساطية لدى معلمة الروضة ، كما أسفرت النتائج إلى أن هناك بعض المتغيرات تلعب دورا في الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة مثل الحالة الاجتماعية والخبرة حيث وجد أن المعلمات المتزوجات يعانين ضغوطا أكثر بشكل دال من المعلمات غير المتزوجات ، أما فيما يتعلق بعامل الخبرة فقد أوضحت النتائج أنة يلعب دورا في زيادة قدرة الفرد على التكيف مع العمل ومع ذاته وبالتالي يقل أحساسة بالضغوط.

- **دراسة تشيك وآخرين (Cheuk, et al, 2000)**

بعنوان:

Kindergarten Principals in Hong Kong: Job Stress and Support from a Close Friend

هدفت إلى تحديد ضغوط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في هونج كونج (Hong Kong) ، واختبار فيما إذا كانت المساندة الاجتماعية من قرب الأصدقاء تساعد على التخفيف أو مقاومة ضغوط العمل ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) مديرة ، وطبقت عليهن استبانة أعدت لجمع بيانات لتحقيق هدف الدراسة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديرات رياض الأطفال تعاني من ضغوط العمل بدرجة متوسطة ، وأن أكبر درجة لضغوط العمل لدى العينة كانت من زيادة أعداد الطلبة ، ومن محدودية الميزانية ومن توجيه المعلمين حول أهمية التربية في رياض الأطفال ، وصراع الدور ، بينما كانت أقلها ضغوطًا ما يتعلق بالاعتراف بسلطة المدرسة ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم العاطفي و الاجتماعي من أقرب الأصدقاء والتخفيف من حدة الضغوط التي تتعرض لها المديرات.

- **دراسة صن بول (Sunbaul, 2003)**

بعنوان:

"An Analysis of Relations among Locus of Control, Burnout and Job Satisfaction in Turkish High School Teachers"

هدفت هذه الدراسة لمعرفة كيف يرتبط الاحتراق النفسي للمعلمين بالجوانب المختلفة لمركز الضبط والرضا المهني والعوامل الديموجرافية مثل: العمر والنوع.

استخدم مقياس الرضا المهني من المستوى ١ بالإضافة إلى مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي الذي استخدم لقياس أبعاد الاحتراق النفسي للمعلم حيث احتوي على ثلاثة مقاييس فرعية: الإنهاك الانفعالي ، والإنجاز الشخصي ، وتبلد المشاعر.

كذلك استخدم مقياس مركز الضبط الخارجي والداخلي لقياس مدى ما هو لدى المعلمين من جوانب الضبط الداخلي والخارجي الذي كان لدى المعلمين.

أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الاحتراق النفسي كانت مرتبطة إيجابًا أو سلبًا بالمتغيرات المستقلة ، وكانت كل المتغيرات دالة إحصائيًا في الأثر التنبؤي بعدم الشعور بالإنجاز ، ومركز الضبط الخارجي والداخلي والعمر (متغيرات المنبئ) كانت إيجابية ولها علاقة مباشرة ببعد الاستنزاف العاطفي والانفعالي للاحتراق النفسي ، فقط متغير – العمر (متغير المنبئ) – كان تنبؤيًّا بدرجة كبيرة للإنجاز الشخصي .

- **دراسة مهند عبد سليم العلي (٢٠٠٣)**

بعنوان:

" مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية وعلاقتة بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس".

هدفت الدراسة غلي التعرف على مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس ، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٢ معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظتي جنين ونابلس ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة مرتفعة على بعد الإجهاد الانفعالي ، وبدرجة متدنية على بعد نقص الشعور بالإنجاز وبدرجة معتدلة على بعد تبلد المشاعر ، وكذلك وجود علاقة طردية ذات ارتباط دال إحصائيًّا بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاث.

- **دراسة هاكان ساري (Hakan, 2004)**

بعنوان:

An Analysis Of Burnout And Job Satisfaction Among Turkish Special School Head Teachers And Teachers, And The Factors Effecting Their Burnout And Job Satisfaction

تستعرض هذه الدراسة عوامل الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين الأوائل والمعلمين في إحدي المدارس الخاصة بتركيا.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلافات في الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين عن المعلمين الأوائل من حيث حالة العمل ، وقد استخدمت الدراسة مدخلاً كميا خضع فيه ٢٩٥ مفحوصًا للدراسة منهم ٣٣ معلمًا أول و٢٦٢ معلمًا في مدرسة خاصة ، وتم استخدام مقياس الرضا الوظيفي ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي كأدوات للدراسة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الأوائل يشعرون بالإنجاز الشخصي بدرجة أقل من المعلمين الآخرين ، وعلى الرغم من ذلك فليست هناك اختلافات واضحة بين المعلمين الأوائل والمعلمين في بعدين من أبعاد الاحتراق النفسي ، وهما الإنهاك الانفعالي وفقدان الدافعية والرضا الوظيفي ومن حيث النوع سجل الذكور إنهاكًا انفعاليًّا وإنجازًا شخصيًّا ومستويات أعلى من فقدان الدافعية ، وذلك قياسا بالإناث ، أما الإناث فكانت لديهن مستويات أعلى من الرضا الوظيفي عن الذكور ، ومن حيث الخبرة: فالمفحوصون الأكثر خبرة يكون لديهم مستوى أعلى من الإنهاك الانفعالي وفقدان الدافعية من زملائهم الأقل خبرة ، وأيضا رضا وظيفي أقل من نظرائهم الأقل خبرة ، وعلى الرغم من ذلك فالمعلمون الأكثر خبرة يشعرون بقدر من الإنجاز الشخصي بدرجة أعلى من الآخرين.

- **دراسة عبد الله جاد (٢٠٠٥)**

بعنوان:

"بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموجرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة عوامل الشخصية بالاحتراق النفسي والتعرف على مستوى الاحتراق النفسي تبعًا لمتغيرات النوع والمرحلة التعليمية.

وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٤ معلمًا بالمرحلتين الابتدائية والثانوية ، وقد استخدمت مقياس التحليل الإكلينيكي ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.

وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال بين مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين وكل من العوامل التالية: (الثبات الانفعالي ، والسيطرة ، والتنظيم الذاتي) ، و وجود ارتباط دال موجب بين مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين وعاملي التوتر والاندفاعية ، كما أشارت النتائج إلى أن كلا من الثبات الانفعالي والسيطرة والتنظيم الذاتي والتوتر من أهم عوامل الشخصية المسهمة في الاحتراق النفسي للمعلمين ، وعن الفرق في المراحل التعليمية كان معلمو المرحلة الثانوية أكثر معاناة من الاحتراق النفسي عن معلمى المرحلة الابتدائية.

- **دراسة تالمور وآخرين (Talmor, et al, 2005)**

بعنوان:

Factors Relating To Regular Education Teacher Burnout In Inclusive Education

هدف البحث هو التعرف على العوامل البيئية المرتبطة بعمل معلم المدارس النظامية ممن لديهم طلاب ذوو احتياجات خاصة في فصولهم ، وإيجاد العلاقة بين هذه العوامل والاحتراق النفسي للمعلم.

وقد تكونت العينة من ٣٣٠ معلمًا بالمرحلة الابتدائية قاموا بالإجابة على استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء: البيانات الشخصية ، و استفتاء فريدماك للاحتراق النفسي ، و الخصائص البيئية لهؤلاء المعلمين وتبحث هذه الاستبانة أربعة نواحٍ هي: الخصائص السيكولوجية ، والخصائص التنظيمية ، والخصائص البنائية ، والخصائص الاجتماعية.

وأظهرت النتائج أن البيانات الشخصية التي لها علاقة بالاحتراق النفسي كانت اتجاه المعلمين نحو التضمين فكلما كان الاتجاه موجبًا مر المعلم بالاحتراق النفسي على مستوى تحقيق الذات ، وهذه النتيجة تعارضت مع فروض الدراسة الموضوعة.

- **دراسة لو وآخرين (Lau, et al, 2005)**

بعنوان:

Do Demographic Characteristics Make A Difference To Burnout Among Hong Kong Secondary School Teachers؟

وتهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي المرحلة الثانوية في هونج كونج والاحتراق النفسي لديهن ، وقد استخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، وقد أظهرت النتائج أن معلمي المدارس بهونج كونج سجلوا مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي

لبعدي الإنهاك الانفعالي والإنجاز الشخصي بينما سجلوا مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي لبعد فقدان الاهتمام ، كذلك وجدت الدراسة اختلافات النوع في كل أعراض الاحتراق النفسي الثلاثة ، وقد وجدت أن المعلمين الأصغر سنًا – غير متزوجين – بدون معتقدات دينية – الأقل خبرة – والذين لم ينتهوا من التدريب المهني هم الفئة الأكثر عرضة للاحتراق النفسي عن غيرهم.

- **دراسة جودارد وآخرين (Godard, et al, 2006)**

بعنوان:

Work Environment Predictors Of Beginning Teacher Burnout

قامت هذه الدراسة بالبحث في محيط بيئة العمل المدرسية التي توضح التباين الحادث في درجات الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين خريجي جامعة بريسين باستراليا ، وذلك بعد عامين من العمل في حقل التدريس ، قامت الدراسة باستخدام منهجية الدراسة الطولية على (٧٩) معلمًا كانوا قد أجابوا على فقرات مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لمدة ٤ مرات خلال عامين ، وذلك في بداية عملهم وبعد ستة أسابيع من العمل كمعلمين ، وفي بداية السنة الثانية وأخيرًا في نهاية السنة الثانية من اشتغالهم بالمهنة ، وقد استخدمت الدراسة أيضًا مقياس بيئة العمل ، ومقياس سمات الشخصية وقد أجاب عنهم المفحوصون أيضًا في كل مرة من مرات التطبيق.

توصلت نتائج الدراسة أن بيئة العمل تسهم بشكل كبير وأساسي في حدوث الاحتراق النفسي للمعلمين ، وذلك بمستوياته الثلاثة الموجودة في مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

- **دراسة بترويت (Betroet, 2006)**

بعنوان:

Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers In Spain

وهدفت إلى بحث العلاقة بين الضغوط النفسية للمعلم وفاعلية الذات والاحتراق النفسي للمعلم.

أجريت الدراسة على عينة عددها ٢٤٦ معلمًا للمرحلة الثانوية في إسبانيا ، وقد تم صياغة هدفين محددين لدراسة مدى تأثير الضغوط المتعلقة بالتدريس على الاحتراق النفسي للمعلم ودور فعالية الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الاحتراق النفسي والضغوط ، وقد استخدمت عددًا من الأدوات هي: مقياس الضغوط المهنية ، ومقياس الاحتراق النفسي ، ومقياس فعالية الذات ، وقد أوضحت النتائج أن المعلمين ذوي المستوى المرتفع من فعالية الذات يعانون ضغوطًا واحتراقًا نفسيًّا أقل من المعلمين ذوي المستوى المنخفض من فعالية الذات.

- **دراسة هاكانين وآخرين (Hakanen, et al, 2006)**

بعنوان:

Burnout And Work Engagement Among Teachers

هدفت الدراسة الي معرفة مدي تأثير الاحتراق النفسي للمعلمين علي أدائهم لعملهم ، واستخدمت الدراسة نموذج مصادر العمل كأساس للاقتراح بأنّ هناك عمليتين متوازيتين مشتركتين في تحقيق السعادة في العمل لدى المعلمين وهما: عملية منشطة ، وأخرى محفزة ، ودافعة لتحقيق السعادة في العمل.
بالإضافة إلى ذلك تم افتراض وجود علاقة بين العمليتين ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٣٨ معلمًا من عيّنة المعلمين الفنلنديين ، أكدت النتائج وجود كل من العمليتين ، بالرغم من أن العملية المنشطة تبدو أكثر بروزًا ، و قد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- تسبب الاحتراق النفسي في حدوث حالة من الإنهاك تؤدي إلى اعتلال الصحة ، وذلك كناتج لضغوط العمل.
- هناك علاقة ارتباطية بين تأثير ضغوط العمل المسببة للاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي للمعلم في عمله.
- يتسبب الاحتراق النفسي في إحداث حالة عدم الرغبة في الالتزام بالعمل ، وذلك كناتج للتعرض لضغوط العمل بالنسبة للمعلمين.

- **دراسة ياسرة محمد أيوب وآخرين (٢٠٠٧)**

بعنوان:

الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى قطاع المعلمين ، وعلاقته بمستوى الأداء التدريسي والتوافق المهني لديهم ؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان ثلاث أدوات هي : مقياس الاحتراق الوظيفي ، ومقياس الأداء التدريسي ، ومقياس التوافق المهني ، وبلغ حجم عينة الدراسة (١١٦) من المعلمين والمعلمات العاملين بالمدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين موزعين على (٧) مدارس مختلفة .. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الاحتراق الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس ، ونوع المؤسسة التعليمية ، ومستوى المرحلة التعليمية ، وسنوات الخدمة ، والمؤهل الدراسي ، كما دلت على عدم وجود علاقة دالة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى الأداء التدريسي بينما وجدت علاقة دالة سالبة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى التوافق المهني .

تعقيب على الدراسات السابقة:

أولا : دراسات تناولت الاتجاه نحو العمل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية و الديموجرافية:

أغلب الدراسات السابقة انصب على الرضا المهني ولم تجد الباحثة في حدود علمها سوى دراسة واحدة عربية تناولت اتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس ، وكذلك لاحظت ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع.

كذلك لاحظت الباحثة أن الدراسات الأجنبية الموضوعة في هذا المجال تتركز أغلبها على قياس الاتجاهات وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية المحددة دون غيرها من المتغيرات الأخرى ، فقد ركزت أغلب الدراسات على متغيرى مكان الإقامة وسنوات الخبرة والحالة الاجتماعية واختلفت نتائج هذه الدراسات مع بعضها البعض ، ولم تتناول أي من هذه الدراسات متغير الأجر وعلاقته بالاتجاه نحو العمل.

كذلك تناولت بعض الدراسات متغيرات أخرى وعلاقة الاتجاه نحو المهنة بهذه المتغيرات مثل متغير حجم الفصول ، والمناخ التنظيمي بالروضة ، ولم تتناول أي من الدراسات متغير مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاه نحو العمل.

ثانيا: دراسات تناولت كلاً من متغيري الاحتراق النفسي ومفهوم الذات وعلاقتهما بالاتجاه نحو العمل:

لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات انصبت على قياس درجة الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس ، والدراسات الأخرى التي قامت بقياس درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين كانت قد تركزت على قياس الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية ، إلا أن أيًّا من هذه الدراسات لم تتناول الاحتراق النفسي لدى معلمة رياض الأطفال.

كذلك لاحظت الباحثة أن الاحتراق النفسي قد تم قياسه من خلال علاقته بعدد من المتغيرات ، ولم تشر أي من الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة إلى قياس درجة الاحتراق النفسي لدى معلمة رياض الأطفال وعلاقته بمتغير الاتجاه نحو العمل ، وكذلك لم تتناول أي منها متغير مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي ، وكذلك لم تتناول أي من هذه الدراسات قياس درجة الاحتراق النفسي في ضوء المتغيرات الديموجرافية الموجودة في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

من خلال نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء مشكلة الدراسة الحالية وتساؤلاتها تمكنت الباحثة من صياغة الفروض الآتية:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ومفهوم الذات لديهن.

٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ودرجة الاحتراق النفسي لديهن.

٣. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقا لمتغير مكان الإقامة (ريف/ حضر) لصالح الريف.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل/ أكثر) لصالح الأكثر خبرة.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقا لمتغير الحالة الزواجية (متزوجة/ غير متزوجة) لصالح غير المتزوجات.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقا لمتغير الأجر (مرتفع/ منخفض) لصالح ذوات الأجور المرتفعة.

الفصـل الرابــع

المنـهج والإجراءات

الفصل الرابع
المنهج والإجراءات

يتناول هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي تم اتباعها في الدراسة الحالية كمنهج الدراسة والخطوات التي اتبعت في اختيار العينة وخصائصها ، كما يلقي الضوء أيضاً على أدوات الدراسة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها ، واعتمدت على الاستبانة والمقاييس النفسية كوسيلة لجمع البيانات بالنسبة لاتجاه المعلمات نحو عملهن ، ومفهوم الذات لديهن وكذلك درجة الاحتراق النفسي.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال للعام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ تم اختيارهن من عدد من الروضات التابعة لعدد من المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة بني سويف.

مواصفات العينة:

وفيما يلي توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات السن ، و سنوات الخبرة ، والإقليم والحالة الزواجية ، ومتوسط الأجر.

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	ك	%
سنة فأقل	٣٣	%١٦.٥
سنتان	٣٤	%١٧
٣ سنوات	٣٧	%١٨.٥
٤ سنوات	٣٢	%١٦
٥ سنوات	٣٣	%١٦.٥
٦ سنوات	٦	%٣

سنوات الخبرة	ك	%
٧ سنوات	٦	%٣
٨ سنوات	٧	%٣.٥
٩ سنوات	١	%٠.٥
١٠ سنوات	٦	%٣
١١ سنة	٠	%٠
١٢ سنة	٠	%٠
١٣ سنة	١	%٠.٥
١٤ سنة	٣	%١.٥
١٥ سنة	٠	%٠
١٦ سنة	١	%٠.٥
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

وقد كان متوسط عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة ٣.٧١ سنوات.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدخل

الدخل	**ك**	**%**
-٩٠	**٩**	**%٤.٥**
-١٠٠	**١**	**%٠.٥**
-١١٠	**٨**	**%٤**
-١٢٠	**١٥**	**%٧.٥**
-١٣٠	**١٣**	**%٦.٥**
-١٤٠	**٢**	**%١**
-١٥٠	**١٢**	**%٦**
-١٦٠	**٢٥**	**%١٢.٥**
-١٧٠	**٩**	**%٤.٥**
-١٨٠	**٢٠**	**%١٠**
-١٩٠	**١٠**	**%٥**

الدخل	ك	%
-٢٠٠	٢	%١
غير مبين	٧٤	%٣٧
المجموع	٢٠٠	% ١٠٠

وقد كان متوسط الدخل لأفراد العينة ٩٢.٨٨ جنيها.

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الحالة الزواجية

الحالة الزواجية	ك	%
متزوجة	٧٧	% ٣٨.٥
غير متزوجة	١١١	% ٥٥.٥
غير مبين	١٢	% ٦
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير مكان الإقامة

مكان الإقامة	ك	%
ريف	٥٨	% ٢٩
حضر	١٣٥	% ٦٧.٥
غير مبين	٧	% ٣.٥
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

ثالثًا: أدوات الدراسة:

إن عملية اختيار أدوات القياس المناسبة تعتبر من أهم الخطوات في أي بحث علمي ، ولابد أن تتفق هذه الأدوات وهدف البحث ، وفي هذه الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات هي:

١.استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة).

٢. استبيان مفتوح (من إعداد الباحثة).

٣. مقياس اتجاه الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس.
(إعداد محمد السيد بخيت ، و نور أحمد الرمادي، ٢٠٠٣)

٤. مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.
(ترجمة عادل عبد الله ، ١٩٩٤)

٥. مقياس تنسي لمفهوم الذات.
(إعداد وليم فيتس ، وأعاد تقنينه وعمل الدراسة علي البيئة المصرية كل من: صفوت فرج ، وسهير كامل، ٢٠٠٨)

وفيما يلي وصف مفصل لهذه الأدوات:

١. استمارة البيانات الأولية وهي من إعداد الباحثة.

وقد تضمنت هذه الاستمارة البيانات الديموجرافية التالية: العمر ، والحالة الاجتماعية ، والمؤهل الدراسي ، وعدد سنوات الخبرة ، ونوع الروضة (رسمية/ خاصة) ، ومكان الروضة (ريف/ حضر) ، وأخيرًا كذلك الأجر أو المرتب الذي تتقاضاه المعلمة.

٢. استبيان مفتوح موجه للمعلمات:

وقد اشتمل الاستبيان علي تساؤل واحد أساسي عن أهم المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء عملهن برياض الأطفال ، وهدفت الباحثة من توجيه الاستبيان إلى الكشف عن أهم المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمه اثناء قيامها بعملها ، بالإضافة إلي أن الباحثة أرادت من هذا الأستبيان أن يكون حلقة إتصال بين المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وبين الواقع الحالي الذي تعيشة معلمات الروضة ، فالمقاييس تعطي الدلالة لما وضعت له واجابات المعلمات على الاستبيان المفتوح هو محاولة من الباحثة لتوصيف هذه الدلالة التي جاءت بها المقاييس المستخدمة في الدراسة.

٣. مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمات رياض الأطفال:

من إعداد محمد السيد بخيت ، و نور أحمد الرمادي (٢٠٠٣)

وصف المقياس:

يتكون من ٤١ عبارة تتدرج تحت أربعة أبعاد هي:

- اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس.
- اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها.
- اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال.
- اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية.

وقد روعي في هذا المقياس أن يصلح للتطبيق سواء على الطالبات المعلمات أم معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة ، وفيه يطلب من المبحوثة أن تستجيب للعبارات بوضع علامة (✓) في واحدة من ثلاث خانات (موافقة/ غير متأكدة/ معارضة) مع تخصيص التقديرات من (٣-١) إذا كانت العبارة في الاتجاه الموجب ، والتقديرات من (١-٣) إذا كانت العبارة في الاتجاه السالب وطبقاً لمفتاح التصحيح تشير الدرجة المرتفعة إلى الاتجاه الموجب ، والدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس Reliability:

قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها ١٦٠ مبحوثة بواقع ١١٠ طالبات معلمات و٥٠ معلمة رياض أطفال وذلك بطريقتين: إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة بفاصل زمني قدره أسبوعان وحساب معامل الارتباط بين الدرجات في مرتي التطبيق وبلغ ٠.٧٤ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.١، كما تم حساب معامل الارتباط بين نصفى المقياس ، وبتصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغ معامل الثبات ٠.٧١ ، الأمر الذي يعنى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

صدق المقياس: Validity

اطمأن الباحثان إلى صدق المقياس عن طريق:

صدق المحكمين:

حيث عرض المقياس في صورته على لجنة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ، والتي أبدت آرائها في عبارات المقياس وتم تعديله وفق ما أسفرت عنه آراؤهم.

الصدق البنائي أو التكويني:

تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس لبيان مدى تجانس أبعاده وتمثيلها للظاهرة المقاسة تمثيلاً جيداً وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاده والدرجة الكلية للمقياس ، واستخدم الباحثان لذلك عينة قوامها ١٢٠ مبحوثة ، بواقع ٨٠ طالبة معلمة و ٤٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال.

وفيما يلي جدول يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذا الصدد.

جدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاده و الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس.

الأبعاد	اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	الدرجة الكلية للمقياس
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس.	–				
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها.	٠.٦٦١	–			
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال.	٠.٤٨٥	٠.٤٨٦	–		
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية.	٠.٥٥٥	٠.٦٨٨	٠.٤٤٠	–	
الدرجة الكلية للمقياس.	٠.٧٢١	٠.٥٤٩	٠.٥٧٧	٠.٤٥١	–

(ن=١٢٠) جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١

الثبات والصدق في الدراسة الحالية :

قد قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق في الدراسة الحالية كما يلي:

ثبات المقياس Reliability:

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس عن طريق:

طريقة إعادة التطبيق Test-reset method:

طبق المقياس على عينة قوامها ٥٠ معلمة ، وأعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدرة أسبوعان ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد معاملات الثبات كما يتضح في جدول (٦)

جدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المهنة.

الأبعـــاد	معامل الثبات
البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس)	٠.٧٤
البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	٠.٤٦
البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	٠.٤٦
البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	٠.٦٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٤

ن = ٥٠ ر = ٠.٣٤ عند مستوى ٠.٠١ ر = ٠.١٧ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على ثبات أبعاد الاختبار وعلى ثبات الاختبار ككل.

طريقة التجزئة النصفية Split-half

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (البنود الفردية – البنود الزوجية) وتم إيجاد معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام معادلة (سبيرمان – بروان) وكانت قيم معامل الثبات (٠.٨١) ، (٠.٩٠) ، والجدول التالي يوضح ثبات مقياس اتجاه المعلمات نحو العمل مع الطفل بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٧) يوضح معاملات ثبات مقياس اتجاه المعلمات نحو مهنة التدريس بطريقة التجزئة النصفية.

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	عدد العبارات الفردية	عدد العبارات الزوجية	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل الثبات للاختبار ككل
الدرجة الكلية	٢١	٢٠	٠.٨١	٠.٩٠

ن = ٥٠

صدق المقياس: Validity

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي لعبارات المقياس ، وذلك على النحو التالي:

جدول (٨) يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير.

رقم العبارة	التشبعات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	التدريس لأطفال الروضة علم وفن.	٠.٥٧	٠.٠٣	٠.٣٨	٠.٠٣
٢	أرى أن نظرة المجتمع لمعلمات رياض الأطفال نظرة متدنية.	٠.٤٣	٠.٢٩	٠.٣٩	٠.١٤
٣	أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أسهل من التعامل مع تلاميذ ابتدائي وإعدادي.	٠.٢٧	٠.١٠	٠.٣٥	٠.٠٧
٤	أصبحت أقل ثقة بنفسي بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.	٠.٥٦	٠.٠١	٠.٠٩	٠.١٩
٥	أحب مهنتي لما لها من دور إيجابي في تنشئة الأجيال الصاعدة.	٠.٢١	٠.٢٦	٠.٠٢	٠.١٤

رقم العبارة	التشبعـــات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٦	تؤلمني نظرة المجتمع إلى معلمات رياض الأطفال.	٠.٥٨	٠.٠٨	٠.٣١	٠.٠٣
٧	أرى العقوبة البدنية ضرورة لضبط الأطفال.	٠.٦٨	٠.١٢	٠.١١	٠.٢٥
٨	أرى أن خريجات رياض الأطفال أثبتن كفاءة في العمل.	٠.١٢	٠.٤٤	٠.١٢	٠.٢٦
٩	أصبحت أكثر حبًّا لمهنة التدريس بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.	٠.٣٥	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٦
١٠	أعتقد أن عملي كمعلمة روضة سوف يحقق لي مكانة اجتماعية طيبة.	٠.١٦	٠.٤٥	٠.٠٥	٠.٠٧
١١	أحب الأطفال وأرغب في العمل معهم.	٠.٢٨	٠.٣٠	٠.١٦	٠.٠٤
١٢	أرى أن عملي كمعلمة روضة يتفق مع استعداداتي وإمكاناتي.	٠.٣٠	٠.٢١	٠.١٦	٠.٢٥
١٣	شعرت بخيبة الأمل عندما تحدد مصيري بدخول شعبة رياض الأطفال.	٠.٢٣	٠.١٣	٠.٣٧	٠.٠٢
١٤	أعتقد أن المجتمع ينظر لمعلمة الروضة نظرة احترام وتقدير.	٠.٢٢	٠.٢٨	٠.٢٦	٠.٥٥
١٥	يضايقني كثيرًا الحركة الزائدة للأطفال.	٠.٢٣	٠.٥٢	٠.١٥	٠.١٥
١٦	أعتقد أن التدريس برياض الأطفال يمكنني من استغلال طاقاتي في عمل مفيد.	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٢٦	٠.٢٨
١٧	لو كان الأمر بيدي لما اخترت شعبة رياض الأطفال.	٠.٠٥	٠.٢٤	٠.٠٩	٠.٦٧
١٨	ترجع نظرة المجتمع المتدنية لمعلمة الروضة ؛ لأنها تتعامل مع الأطفال الصغار فقط.	٠.٠٧	٠.٣٠	٠.٢٩	٠.٠٦
١٩	أعمل على توفير جو من العطف والحنان لجميع الأطفال.	٠.١٥	٠.١٤	٠.٢٨	٠.٠٢
٢٠	أعتقد أن الدافعية للعمل تقل بمجرد استلام العمل في رياض الأطفال.	٠.٢٧	٠.٣٠	٠.١٨	٠.٠٤
٢١	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنتي كمعلمة روضة والعمل بمهنة أخرى لفعلت ذلك فورًا.	٠.٠٤	٠.٢٦	٠.٢٤	٠.٥٢
٢٢	أعتقد أن المجتمع لا يقدر العمل الذي تقوم به معلمة الروضة.	٠.١١	٠.٣١	٠.٣٩	٠.١٤
٢٣	أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أمر صعب وشاق.	٠.٢٦	٠.٣٢	٠.٠٨	٠.٠٣
٢٤	تتيح لي مهنة التدريس برياض الأطفال فرص التجديد والابتكار.	٠.١٨	٠.٠٢	٠.١٦	٠.٢٣
٢٥	أشعر بالتعاسة عندما يعرف الآخرون بأنني معلمة رياض الأطفال.	٠.١٤	٠.٣٥	٠.١١	٠.٠٧

رقم العبارة	التشبعـــــات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٢٦	أعتقد أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس برياض الأطفـــال بـــنفس الاحتـــرام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	٠.١٠	٠.١٩	٠.١٤	٠.٤٥
٢٧	أرفض في قرارة نفسي التعامل مع أطفال الروضة.	٠.١٥	٠.٣٠	٠.٠٢	٠.١٥
٢٨	أشعر بالثقة في نفسي وأنا أمارس عملي كمعلمة روضة.	٠.٠٥	٠.٢٢	٠.١٢	٠.٢٩
٢٩	أنا غير مقتنعة بعملي كمعلمة برياض الأطفال.	٠.٣٤	٠.١٢	٠.١٩	٠.٠٤
٣٠	أصبحت مهنة التدريس برياض الأطفال مهنة مرموقة لا تقـــل عـــن أي مهنـــة أخرى.	٠.٠٩	٠.٣١	٠.١٩	٠.٢١
٣١	أرى أنه يجب عقاب الأطفال من أجل الحفـــاظ علـــى النظـــام داخـــل فصـــول الروضة.	٠.١١	٠.١٠	٠.٤١	٠.٠١
٣٢	يسعدني أن عملي برياض الأطفال يتيح لي استغلال قدراتي ومهاراتي.	٠.٣٨	٠.١٠	٠.١٧	٠.١٢
٣٣	ينتابني شعور بالندم على اختياري أن أكون معلمة روضة.	٠.١٦	٠.١٣	٠.٢٩	٠.٢٦
٣٤	لا يقدر المجتمع رسالة معلمة الروضة حق تقديرها.	٠.٢١	٠.١٦	٠.٤٠	٠.١١
٣٥	لكي تحافظ المعلمة على النظام داخل فصول الروضة فلابد أن تكـــون صـــلبة قاسية.	٠.٠٢	٠.٢٠	٠.٣٣	٠.٢٠
٣٦	مهنتي كمعلمة للروضة لا تتفق وميولي واستعداداتي الشخصية.	٠.٠٣	٠.٢١	٠.٤٤	٠.٠٢
٣٧	يتصف عملي بالروضة بالرتابة والملل وعدم التجديد.	٠.١٩	٠.٢٧	٠.٠٣	٠.١٦
٣٨	أرى أن أجمل ما في مهنتي إحساسي بتقدير أولياء أمور الأطفال.	٠.٢٧	٠.١٧	٠.٣٩	٠.٠٣
٣٩	أشعر بمتعة حقيقية ؛ لأنني أقوم بالتدريس لأطفال الروضة.	٠.٢١	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.٢٣
٤٠	تتيح لي مهنتي أن أحقق ذاتي وأكتشف المزيد من مهاراتي.	٠.٠٥	٠.٣٧	٠.٠٢	٠.٠٧
٤١	أخشي أن تؤدي كراهيتي لمهنتي كمعلمة روضة إلى إساءة معاملة الأطفال.	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.١٨
	الجذر الكامن	٣.٠٧	٢.٤٩	٢.٤٢	٢.١٥

جدول (٩) يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس باستخدام طريقة فاريمكس بعد التدوير

رقم العبارة	التشبعـــات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	التدريس لأطفال الروضة علم وفن.	٠.٦٥	٠.١٣	٠.١٤	٠.٠٩
٢	أرى أن نظرة المجتمع لمعلمات رياض الأطفال نظرة متدنية.	٠.٠٢	٠.٤٥	٠.١٦	٠.٤٦
٣	أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أسهل من التعامل مع تلاميـذ ابتـدائي وإعدادي.	٠.٤٣	٠.٠١	٠.١٢	٠.٠٩
٤	أصبحت أقل ثقة بنفسي بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.	٠.٣٩	٠.١٧	٠.١٠	٠.٤٠
٥	أحب مهنتي لما لها من دور إيجابي في تنشئة الأجيال الصاعدة.	٠.٣٢	٠.١٥	٠.١٦	٠.١٨
٦	تؤلمني نظرة المجتمع إلى معلمات رياض الأطفال.	٠.٦٣	٠.١٠	٠.٠٧	٠.١٣
٧	أرى العقوبة البدنية ضرورة لضبط الأطفال.	٠.٤٠	٠.٣١	٠.٠٧	٠.٥٣
٨	أرى أن خريجات رياض الأطفال أثبتن كفاءة في العمل.	٠.١٥	٠.٣٦	٠.٢٨	٠.٢٥
٩	أصبحت أكثر حبًّا لمهنة التدريس بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.	٠.٣١	٠.٢٩	٠.٠٣	٠.٠٢
١٠	أعتقد أن عملي كمعلمة روضة سوف يحقق لي مكانة اجتماعية طيبة.	٠.٠٥	٠.٣٩	٠.١٩	٠.٢٠
١١	أحب الأطفال وأرغب في العمل معهم.	٠.٤١	٠.١٢	٠.١٢	٠.٠١
١٢	أرى أن عملي كمعلمة روضة يتفق مع استعداداتي وإمكاناتي.	٠.١٠	٠.٤٣	٠.١٤	٠.٠١
١٣	شعرت بخيبة الأمل عندما تحدد مصيري بدخول شعبة رياض الأطفال.	٠.٠٥	٠.٣٠	٠.٢٥	٠.٢٢
١٤	أعتقد أن المجتمع ينظر لمعلمة الروضة نظرة احترام وتقدير.	٠.٢٧	٠.٤٧	٠.١٢	٠.٤٣
١٥	يضايقني كثيرًا الحركة الزائدة للأطفال.	٠.٠٥	٠.٥٩	٠.٠٧	٠.٨
١٦	أعتقد أن التدريس برياض الأطفال يمكنني من استغلال طاقاتي فـي عمـل مفيد.	٠.١١	٠.٠٢	٠.١١	٠.٣٥
١٧	لو كان الأمر بيدي لما اخترت شعبة رياض الأطفال.	٠.٠٧	٠.٤٦	٠.٠٢	٠.٥٤
١٨	ترجع نظرة المجتمع المتدنية لمعلمة الروضة ؛ لأنها تتعامل مـع الأطفـال الصغار فقط.	٠.٠٣	٠.١٢	٠.٤٠	٠.١٤
١٩	أعمل على توفير جو من العطف والحنان لجميع الأطفال.	٠.٣١	٠.١١	٠.١٠	٠.٠٣
٢٠	أعتقد أن الدافعية للعمل تقل بمجرد استلام العمل في رياض الأطفال.	٠.٤١	٠.١٢	٠.٠٩	٠.٠٢
٢١	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنتي كمعلمة روضـة والعمـل بمهنـة أخـرى لفعلت ذلك فورًا.	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٥٠	٠.٣٧
٢٢	أعتقد أن المجتمع لا يقدر العمل الذي تقوم به معلمة الروضة.	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٥١	٠.٠٣

رقم العبارة	التشبعـــــات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٢٣	أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أمر صعب وشاق.	٠.٣٦	٠.١٣	٠.١٨	٠.٠٢
٢٤	تتيح لي مهنة التدريس برياض الأطفال فرص التجديد والابتكار.	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٣٢
٢٥	أشعر بالتعاسة عندما يعرف الآخرون بأنني معلمة رياض الأطفال.	٠.٠٧	٠.٣٢	٠.٠٩	٠.٢٠
٢٦	أعتقد أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس برياض الأطفال بـــنفس الاحتـــرام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	٠.١١	٠.١٢	٠.٣٨	٠.٣١
٢٧	أرفض في قرارة نفسي التعامل مع أطفال الروضة.	٠.٢٢	٠.٨٧	٠.٢٦	٠.٠٩
٢٨	أشعر بالثقة في نفسي وأنا أمارس عملي كمعلمة روضة.	٠.١٦	٠.٠٧	٠.١٣	٠.٣٢
٢٩	أنا غير مقتنعة بعملي كمعلمة برياض الأطفال.	٠.٤١	٠.٠٢	٠.١٢	٠.٠١
٣٠	أصبحت مهنة التدريس برياض الأطفال مهنة مرموقة لا تقل عن أي مهنـــة أخرى.	٠.١١	٠.٤١	٠.٠٥	٠.٠٣
٣١	أرى أنه يجب عقاب الأطفال من أجل الحفاظ على النظـــام داخـــل فصـــول الروضة.	٠.٢٦	٠.٠٢	٠.٣٤	٠.٠٨
٣٢	يسعدني أن عملي برياض الأطفال يتيح لي استغلال قدراتي ومهاراتي.	٠.١٦	٠.٢٤	٠.١٠	٠.٣٣
٣٣	ينتابني شعور بالندم على اختياري أن أكون معلمة روضة.	٠.٠٤	٠.١٥	٠.٤٠	٠.٠٧
٣٤	لا يقدر المجتمع رسالة معلمة الروضة حق تقديرها.	٠.٠٣	٠.١٢	٠.٤٧	٠.١٠
٣٥	لكي تحافظ المعلمة على النظام داخل فصـــول الروضـــة فلابـــد أن تكـــون صلبة قاسية.	٠.٢٠	٠.٣٣	٠.٢٠	٠.١٩
٣٦	مهنتي كمعلمة للروضة لا تتفق وميولي واستعداداتي الشخصية.	٠.١٨	٠.٠٧	٠.٤٣	٠.١٣
٣٧	يتصف عملي بالروضة بالرتابة والملل وعدم التجديد.	٠.٢٤	٠.٤٤	٠.٢٧	٠.٠٨
٣٨	أرى أن أجمل ما في مهنتي إحساسي بتقدير أولياء أمور الأطفال.	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٤٤	٠.٢٢
٣٩	أشعر بمتعة حقيقية لأنني أقوم بالتدريس لأطفال الروضة.	٠.١٦	٠.٠١	٠.١٠	٠.٣٦
٤٠	تتيح لي مهنتي أن أحقق ذاتي وأكتشف المزيد من مهاراتي.	٠.١٨	٠.٢٣	٠.٣٢	٠.٠٩
٤١	أخشي أن تؤدي كراهيتي لمهنتي كمعلمـــة روضـــة إلـــى إســـاءة معاملـــة الأطفال.	٠.٣٥	٠.٠٤	٠.٠١	٠.٢٠
	الجذر الكامن	٢.٨٢	٢.٥٤	٢.٤٤	٢.٣٣

جدول (١٠) يوضح تشبعات العامل الأول لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
١	التدريس لأطفال الروضة علم وفن.	٠.٦٥
٥	أحب مهنتي لما لها من دور إيجابي في تنشئة الأجيال الصاعدة.	٠.٣٢
٩	أصبحت أكثر حبًّا لمهنة التدريس بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.	٠.٣١
١٣	شعرت بخيبة الأمل عندما تحدد مصيري بدخول شعبة رياض الأطفال.	٠.٣٠
١٧	لو كان الأمر بيدي لما اخترت شعبة رياض الأطفال.	٠.٥٤
٢١	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنتي كمعلمة روضة والعمل بمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا.	٠.٣٧
٢٥	أشعر بالتعاسة عندما يعرف الآخرون بأنني معلمة رياض الأطفال.	٠.٣٢
٢٩	أنا غير مقتنعة بعملي كمعلمة برياض الأطفال.	٠.٤١
٣٣	ينتابني شعور بالندم على اختياري أن أكون معلمة روضة.	٠.٤٠
٣٧	يتصف عملي بالروضة بالرتابة والملل وعدم التجديد.	٠.٤٤
٤١	أخشى أن تؤدي كراهيتي لمهنتي كمعلمة روضة إلى إساءة معاملة الأطفال.	٠.٣٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيًّا حيث يبلغ تشبع كل منها ٠.٣٠ فـــأكثر على محك جيلفورد.

جدول (١١) يوضح تشبعات العامل الثاني لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٢	**أرى أن نظرة المجتمع لمعلمات رياض الأطفال نظرة متدنية.**	**٠.٤٥**
٦	**تؤلمني نظرة المجتمع إلى معلمات رياض الأطفال.**	**٠.٦٣**
١٠	**أعتقد أن عملي كمعلمة روضة سوف يحقق لي مكانة اجتماعية طيبة.**	**٠.٣٩**
١٤	**أعتقد أن المجتمع ينظر لمعلمة الروضة نظرة احترام وتقدير.**	**٠.٤٧**
١٨	**ترجع نظرة المجتمع المتدنية لمعلمة الروضة ؛ لأنها تتعامل مع الأطفال الصغار فقط.**	**٠.٤٠**
٢٢	**أعتقد أن المجتمع لا يقدر العمل الذي تقوم به معلمة الروضة.**	**٠.٥١**

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٢٦	**أعتقد أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس برياض الأطفال بنفس الاحترام والتقــدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.**	٠.٣٨
٣٠	**أصبحت مهنة التدريس برياض الأطفال مهنة مرموقة لا تقل عن أي مهنة أخرى.**	٠.٤١
٣٤	**لا يقدر المجتمع رسالة معلمة الروضة حق تقديرها.**	٠.٤٧
٣٨	**أرى أن أجمل ما في مهنتي إحساسي بتقدير أولياء أمور الأطفال.**	٠.٤٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة حصائيًا ، حيث يبلغ تشبع كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك جيلفورد.

جدول (١٢) يوضح تشبعات العامل الثالث لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٣	**أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أسهل من التعامل مع تلاميذ ابتدائي وإعدادي.**	٠.٤٣
٧	**أرى العقوبة البدنية ضرورة لضبط الأطفال.**	٠.٥٣
١١	**أحب الأطفال وأرغب في العمل معهم.**	٠.٤١
١٥	**يضايقني كثيرًا الحركة الزائدة للأطفال.**	٠.٥٩
١٩	**أعمل على توفير جو من العطف والحنان لجميع الأطفال.**	٠.٣١
٢٣	**أعتقد أن التعامل مع أطفال الروضة أمر صعب وشاق.**	٠.٣٦
٢٧	**أرفض في قرارة نفسي التعامل مع أطفال الروضة.**	٠.٨٧
٣١	**أرى أنه يجب عقاب الأطفال من أجل الحفاظ على النظام داخل فصول الروضة.**	٠.٣٤
٣٥	**لكي تحافظ المعلمة على النظام داخل فصول الروضة فلابد أن تكون صلبة قاسية.**	٠.٣٣
٣٩	**أشعر بمتعة حقيقية ؛ لأنني أقوم بالتدريس لأطفال الروضة.**	٠.٣٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيًا حيث يبلغ تشبع كل منها ٠.٣٠ فــأكثر على محك جيلفورد.

جدول (١٣) يوضح تشبعات العامل الرابع لاتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٤	**أصبحت أقل ثقة بنفسي بعد التحاقي بشعبة رياض الأطفال.**	٠.٤٠
٨	**أرى أن خريجات رياض الأطفال أثبتن كفاءة في العمل.**	٠.٣٦
١٢	**أرى أن عملي كمعلمة روضة يتفق مع استعداداتي وإمكاناتي.**	٠.٤٣
١٦	**أعتقد أن التدريس برياض الأطفال يمكنني من استغلال طاقاتي في عمل مفيد.**	٠.٣٥
٢٠	**أعتقد أن الدافعية للعمل تقل بمجرد استلام العمل في رياض الأطفال.**	٠.٤١
٢٤	**تتيح لي مهنة التدريس برياض الأطفال فرص التجديد والابتكار.**	٠.٣٢
٢٨	**أشعر بالثقة في نفسي وأنا أمارس عملي كمعلمة روضة.**	٠.٣٢
٣٢	**يسعدني أن عملي برياض الأطفال يتيح لي استغلال قدراتي ومهاراتي.**	٠.٣٣
٣٦	**مهنتي كمعلمة للروضة لا تتفق وميولي واستعداداتي الشخصية.**	٠.٤٣
٤٠	**تتيح لي مهنتي أن أحقق ذاتي وأكتشف المزيد من مهاراتي.**	٠.٣٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيًّا حيث يبلغ تشبع كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك جيلفورد.

٤. مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين:

إعداد: سيدمان وزيجر (1986) وترجمة: عادل عبد الله (١٩٩٤)

<u>وصف المقياس:</u>

يتكون المقياس في صورته العربية من إحدى وعشرين عبارة هي نفس العبارات المتضمنة في الصورة الأجنبية ، حيث حاول المترجم قدر الإمكان الحفاظ على المعنى بعد ترجمة عبارات المقياس ثم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس للتحقق من صحتها ، وتحديد مدى انتماء العبارات للمقياس ، واقتراح ما يرونه من تعديلات ، وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق يتراوح بين (٨٧ % – ١٠٠%) من آراء المحكمين.

وقد أوضحت نتائج التحليل العاملي التي تم إجراؤها على عينة (ن = ٧٦) وجود أربعة عوامل تتشبع عليها عبارات المقياس ، وتم تسمية هذه العوامل في ضوء أعلى نسبة تشبعات حصلت عليها العبارات التي تتشبع على هذا العامل أو ذاك وتدور هذه العبارات حول أربعة أبعاد أظهرها التحليل العاملي للصورة العربية للمقياس ، ويمثل كل بعد منها مقياسًا مستقلاً يقيس جانباً من

الجوانب التي تتضمنها ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلمين أما الاختيارات التي توجد أمام كل عبارة فقد تم اختصارها إلى خمسة فقط في محاولة للحصول على استجابات أكثر دقة ، وبذلك يكون على المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل عبارة عليه ، وذلك على مقياس متدرج من (١- ٥) يمثل الفئات التالية على الترتيب (لا تنطبق إطلاقاً - لا تنطبق كثيرًا - تنطبق إلى حد ما - تنطبق بدرجة كبيرة - تنطبق تماماً).

أما العبارات التي تحمل أرقام (١- ٣- ٥- ٨ -١٠- ١٦- ١٧- ١٩) فتمثل عكس هذا التدريج.
ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص بجمع درجاته في الفئات الخمس للمقياس والذي تتراوح درجاته بين (٢١ - ١٠٥) درجة.
وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع للاحتراق النفسي ، والعكس صحيح

البيانات السيكومترية للمقياس:

تم استخدام أكثر من طريقة للتحقق من صدق وثبات المقياس في صورته العربية ، وذلك على النحو التالي:

حساب الثبات: Reliability

قام المترجم بحساب الثبات على العينة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد شهر من التطبيق الأول فبلغ معامل الاستقرار(٠.٨٥) ، كما بلغ الثبات بطريقة كيودر - رتشاردسون (٠.٧٧).

صدق المقياس: Validity

كما تحقق من صدق المقياس بعدة طرق ، فقد أوضحت نتائج التحليل العاملي التي أجراها على (٧٦) من المعلمين وجود أربعة عوامل بعد التدوير: الأول عدم الرضا الوظيفي بجذر كامن٤.٢٩ ونسبة تباين ٢٠.٤٣% و تشبعت عليه خمسة بنود ، والثاني انخفاض مستوى المساندة الإدارية كما يدركها المعلم بجذر كامن٢.٩٥ ونسبة تباين ١٤.٠٥ % وتشبعت عليه ستة بنود ، والثالث ضغوط المهنة بجذر كامن١.٨٧ ونسبة تباين٨.٩١ % وتشبعت عليه ستة بنود ، والرابع الاتجاه السلبي نحو التلاميذ بجذر كامن ١.٤٢ ونسبة تباين ٦.٧٦% وتشبعت عليه أربعة بنود ، كما تم حساب الصدق من خلال صدق الدرجات ، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية بين (٠.٣١ ، ٠.٨٠) كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل بعد وبقية الأبعاد بين (٠.٣٦ ، ٠.٦٩) وبين كل بعد والدرجة الكلية بين (٠.٧٥ ، ٠.٨٢) ، كما قام بحساب قدرة المقياس

على التمييز بين الأكثر احتراقاً (ن = ٣٨) والأقل احتراقاً (ن = ٣٨) من وجهة نظر مديري المدارس وكانت (ت= ٤.٨١ بدلالة ٠.٠١).

الثبات والصدق في الدراسة الحالية :

قد قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق في الدراسة الحالية كما يلي:

ثبات المقياس Reliability:

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس الاحتراق النفسي للمعلمين عن طريق:

إعادة التطبيق Test-reset method:

طبق المقياس على عينة قوامها ٥٠ معلمة ، وأعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدرة أسبوعان، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد معاملات الثبات ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على ثبات أبعاد الاختبار وعلى ثبات الاختبار ككل، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين

الأبعـــاد	معامل الثبات
البعد الأول (عدم الرضا الوظيفي)	٠.٤٦
البعد الثاني (انخفاض مستوى المساندة الإدراية كما يدركها المعلم)	٠.٥٩
البعد الثالث (ضغوط المهنة)	٠.٣٤
البعد الرابع (الاتجاه السلبي نحو التلاميذ)	٠.٤٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٩

ن = ٥٠ ر = ٠.٣٤ عند مستوى ٠.٠١ ر = ٠.١٧ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول (١٤) زيادة معامل ثبات الدرجة الحالية للاختبار لزيادة عدد البنود.

التجزئة النصفية Split-half

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (البنود الفردية – البنود الزوجية) وتم إيجاد معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام معادلة (سبيرمان – بروان) وكانت قيم معامل الثبات (٠.٧٠) ، (٠.٨٢) ، والجدول التالي يوضح ثبات مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بطريقة التجزئة النصفية.

الجدول (١٥) يوضح معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بطريقة التجزئة النصفية

مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين	عدد العبارات الفردية	عدد العبارات الزوجية	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل الثبات للاختبار ككل
الدرجة الحالية	١١	١٠	٠.٧٠	٠.٨٢

ن = ٥٠

صدق المقياس: Validity

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي لعبارات المقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (١٦) يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس الاحتراق النفسي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير

ن = ٢٠٠

رقم العبارة	العبـــــارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	اتطلع إلى أن أستمر في التدريس مستقبلاً.	٠.٠٣	٠.٦١	٠.٤٠	٠.٠١
٢	أشعر بالإحباط بسبب ما مررت به من خبرات في مهنة التدريس.	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٢٥	٠.٧٩
٣	أحصل على الثناء الملائم من الموجهين عندما أحسن القيام بعملي.	٠.٠٣	٠.٥٧	٠.٣٢	٠.٠٩
٤	يبدو اليوم الذي أقوم فيه بالتدريس وكأنة يمتلىء بالكثير والكثير من الضيق.	٠.٠٣	٠.٥٦	٠.٢٨	٠.٠٧
٥	أنا سعيد باختيار التدريس مهنة لي.	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٣٠	٠.٦٠
٦	يتصرف التلاميذ بأسلوب لا يليق بالبشر.	٠.٦٢	٠.٢٣	٠.٠٦	٠.٠٦
٧	أعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من أمراض جسمية.	٠.٥٥	٠.٠٦	٠.٢٣	٠.٢٩

رقم العبارة	العبـــــارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة يرغبون في مساعدتي على حل المشكلات التي قد تواجهني في الفصل حال ظهورها.	٠.٧٣	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٤
٩	أشعر بأنه من الصعب أن أهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.٥٣	٠.٢٨	٠.٣٥	٠.١١
١٠	أرى أن التدريس أكثر إرضاءًا لي مما كنت أتوقع.	٠.٥٣	٠.٢٤	٠.٤٨	٠.٠٨
١١	أعتقد أن ما أبذله من جهد في الفصل لا ينال التقدير من جانب المسئولين في المدرسة.	٠.٥٨	٠.٣٤	٠.٣٧	٠.٠٥
١٢	إذا كنت سأختار من جديد فلن أختار أن أكون مدرسًا.	٠.٧٢	٠.١٤	٠.١٥	٠.٠٦
١٣	أشعر أن باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملي كمدرس إذا لم تكن المشكلات التي تواجهني فيه بهذا القدر.	٠.٧١	٠.١٨	٠.١٤	٠.١١
١٤	الضغوط التي تواجهني في عملي تفوق ما يمكنني تحمله.	٠.٧٧	٠.١٢	٠.٢٥	٠.٠٢
١٥	ينتقدني الموجهون أكثر مما يثنون على.	٠.٦٧	٠.٢٦	٠.١٦	٠.٠٦
١٦	معظم تلاميذي مهذبون.	٠.٨٣	٠.٠٢	٠.٢١	٠.٠٩
١٧	يأتي معظم التلاميذ في المدرسة وهم متأهبون للتعلم.	٠.٧٣	٠.٠٣	٠.١٢	٠.١٣
١٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة لن يقدموا لي المساعدة للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهني داخل الفصل.	٠.٧٧	٠.٣٢	٠.٠٨	٠.٠٤
١٩	أتطلع بشغف إلى كل يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.٣٨	٠.٢٤	٠.٠٥	٠.١٥
٢٠	توجه إدارة المدرسة اللوم لي على ظهور أي مشكلات داخل الفصل.	٠.٥٥	٠.٣٣	٠.٣٦	٠.٠٤
٢١	يأتي العديد من التلاميذ إلى المدرسة باتجاهات خاطئة ومزعجة.	٠.٧٩	٠.٠٤	٠.٠٩	٠.١١
	الجذر الكامن	٧.١٨	١.٧٦	١.٤٢	١.٢٢

أسفرت نتائج التحليل العاملي في الجدول (١٦) قبل تدوير المحاور بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج عن أربعة عوامل تتراوح قيمة الجذر الكامن لكل منها ما بين ٧.٧ ، ١.٢٢ مما يدل على دلالتها الإحصائية حيث قيمة كل منها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر

ولإيجاد التشبعات الخاصة بكل عامل قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس كما تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٧) يوضح التشبعات الخاصة بكل عامل من عوامل مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين

رقم العبارة	العبـــــارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	اتطلع إلى أن أستمر في التدريس مستقبلاً.	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٧٣	٠.٠٦
٢	أشعر بالإحباط بسبب ما مررت به من خبرات في مهنة التدريس.	٠.١٢	٠.١٢	٠.٠٨	٠.٨١
٣	أحصل على الثناء الملائم من الموجهين عندما أحسن القيام بعملي.	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٦٥	٠.٠٨
٤	يبدو اليوم الذي أقوم فيه بالتدريس وكأنة يمتلىء بالكثير والكثير من الضيق.	٠.٠٨	٠.٠٤	٠٦٢	٠.٢
٥	أنا سعيد باختيار التدريس مهنة لي.	٠.١٨	٠.١٧	٠.٢٧	٠.٥٨
٦	يتصرف التلاميذ بأسلوب لا يليق بالبشر.	٠.٤٤	٠.٤٣	٠.٢٤	٠.٠٤
٧	أعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من أمراض جسمية.	٠.٣٦	٠.٤٣	٠.١٦	٠.٣٣
٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة يرغبون في مساعدتي على حـل المشـكلات التي قد تواجهني في الفصل حال ظهورها.	٠.٥٨	٠.٤٥	٠.٠٢	٠.٠٢
٩	أشعر بأنه من الصعب أن أهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.١٥	٠.٦٩	٠.٠٤	٠.٠٦
١٠	أرى أن التدريس أكثر إرضاءًا لي مما كنت أتوقع.	٠.١١	٠.٧٣	٠.٠٦	٠.١٤
١١	أعتقد أن ما أبذله من جهد في الفصل لا ينال التقدير من جانب المسـئولين فـي المدرسة.	٠.١٦	٠.٧٥	٠.٠٨	٠.٠٥
١٢	إذا كنت سأختار من جديد فلن أختار أن أكون مدرسًا.	٠.٤٥	٠.٦٠	٠.٠٣	٠.٠١
١٣	أشعر أن باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملـي كمدرسـاً إذا لـم تكـن المشكلات التي تواجهني فيه بهذا القدر.	٠.٤٤	٠.٦١	٠.٠٨	٠.٠٧
١٤	الضغوط التي تواجهني في عملي تفوق ما يمكنني تحمله.	٠.٧٩	٠.٢٤	٠.٠٥	٠.٠٢
١٥	ينتقدني الموجهون أكثر مما يثنون علي.	٠.٧١	٠.١٧	٠.١١	٠.٠٦
١٦	معظم تلاميذي مهذبون.	٠.٧٨	٠.٣٥	٠.١٠	٠.٠٨
١٧	يأتي معظم التلاميذ في المدرسة وهم متأهبون للتعلم.	٠.٦٧	٠.٣٢	٠.٠٥	٠.١٤
١٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة لـن يقـدموا لـي المسـاعدة للتغلـب علـى الصعوبات التي قد تواجهني داخل الفصل.	٠.٧٧	٠.٢٦	٠.٢٠	٠.٠٣
١٩	أتطلع بشغف إلى كل يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.٤٢	٠.٠٧	٠.١٦	٠.١٦
٢٠	توجه إدارة المدرسة اللوم لي على ظهور أي مشكلات داخل الفصل.	٠.٧٣	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٢
٢١	يأتي العديد من التلاميذ إلى المدرسة باتجاهات خاطئة ومزعجة.	٠.٦٨	٠.٤١	٠.٠٦	٠.١٠
	الجذر الكامن	٥.١٨	٣.٥٢	١.٦٥	١.٢٢

أسفرت نتائج التحليل العاملي كما في جدول (١٧) بعد تدوير المحاور الأربعة بطريقة "فـــاريمكس" عن وجود أربعة عوامل يتراوح الجذر الكامن لكل منها ما بين ٥.١٨ ، ١.٢٢ وهي دالة إحصائيًّا حيث قيمه كل منها أكبر من الواحد الصحيح على محك جيلفورد.

وتوضح الجداول التالية التشبعات الخاصة بكل عامل على حدة:

جدول (١٨) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الأول

رقم	العبـــــــارات	التشبعات
١	اتطلع إلى أن أستمر في التدريس مستقبلاً.	٠.٧٣
٥	أنا سعيد باختيار التدريس مهنة لي.	٠.٥٨
١٠	أرى أن التدريس أكثر إرضاءًا لي مما كنت أتوقع.	٠.٧٣
١٢	إذا كنت سأختار من جديد فلن أختار أن أكون مدرسًا.	٠.٤٥
١٩	أتطلع بشغف إلى كل يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.٤٢

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع التشبعات داله إحصائيًّا حيث تبلغ قيمة كل منهـــا ٠.٣٠ علـــى محك جيلفورد.

جدول (١٩) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثاني

رقم	العبـــــــارات	التشبعات
٣	أحصل على الثناء الملائم من الموجهين عندما أحسن القيام بعملي.	٠.٦٥
٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة يرغبون في مساعدتي على حـــل المشـــكلات	٠.٤٥
١١	أعتقد أن ما أبذله من جهد في الفصل لا ينال التقدير من جانب المسئولين فـــي	٠.٧٥
١٥	ينتقدني الموجهون أكثر مما يثنون علي.	٠.٧١
١٨	أشعر بأن المسئولين في المدرسة لن يقـــدموا لـــي المســـاعدة للتغلـــب علـــى	٠.٧٧
٢٠	توجه إدارة المدرسة اللوم لي على ظهور أي مشكلات داخل الفصل.	٠.٧٣

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث تبلغ قيمة كل منهـــا ٠.٣٠ فـــأكثر على محك جيلفورد.

جدول (٢٠) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثالث

رقم العبارة	العبـــــــارات	التشبعات
٢	أشعر بالإحباط بسبب ما مررت به من خبرات في مهنة التدريس.	٠.٨١
٤	يبدو اليوم الذي أقوم فيه بالتدريس وكأنة يمتلىء بالكثير والكثير من الضيق.	٠.٦٢
٧	أعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من أمراض جسمية.	٠.٤٣
٩	أشعر بأنه من الصعب أن أهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس.	٠.٦٩
١٣	أشعر أن باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملـــي كمـــدرس إذا لـــم تكـــن المشكلات التي تواجهني فيه بهذا القدر.	٠.٦١
١٤	الضغوط التي تواجهني في عملي تفوق ما يمكنني تحمله.	٠.٧٩

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع التشبعات داله إحصائيًا حيث تبلغ قيمة كل منهـــا ٠.٣٠ فـــأكثر على محك جيلفورد.

جدول (٢١) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الرابع

رقم العبارة	العبـــــــارات	التشبعات
٦	يتصرف التلاميذ بأسلوب لا يليق بالبشر.	٠.٤٤
١٦	يأتي معظم التلاميذ في المدرسة وهم متأهبون للتعلم.	٠.٧٨
١٧	معظم تلاميذي مهذبون.	٠.٦٧
٢١	يأتي العديد من التلاميذ إلى المدرسة باتجاهات خاطئة ومزعجة.	٠.٦٨

يتضح من الجدول (٢١) أن جميع التشبعات داله إحصائيًا حيث تبلغ قيمة كل منهـــا ٠.٣٠ فـــأكثر على محك جيلفورد.

٥. مقياس تنسي لمفهوم الذات:

إعداد: وليام فيتس ، وترجمة: صفوت فرج وسهير كامل (٢٠٠٨).

وصف المقياس:

يتكون الاختبار من مائة عبارة ، ويقيس مفهوم الذات بصورته الشاملة المتضمنة للمقاييس الفرعية للذات مثل: الذات الجسمية – الذات الأخلاقية – الذات الشخصية - الذات الأسرية – الذات الاجتماعية ، وكذلك مقاييس إكلينيكية أساسية: الدفاعات الموجبة – سوء التوافق – الذهانية – اضطراب الشخصية – العصابية – تكامل الشخصية ، هذا بالإضافة إلى الحصول على تقدير دقيق لعدد من أبعاد الشخصية.

وفيما يلي وصفاً للمقاييس الستة الأساسية المكونة لمقياس تنسي لمفهوم الذات :

١. مقياس الدفاعات الموجبة (د ج) :

وهو مقياس أكثر دقة للدفاعية من مقياس نقد الذات (ن ذ) ويمكن التفكير في درجة نقد الذات بوصفها درجة صريحة ، ودرجة الدفاعات الموجبة (د ج) علي أنها درجة مرهفة ودقيقة للدفاعات ، وتنشأ الدرجة الايجابية (د ج) من فرض أساسي في نظرية الذات وهو أن الأفراد ممن يعانون من صعوبات ذهانية مستقرة ، لديهم مفهوم سلبي عن الذات مع وجود قدر ما من الوعي به ، دون اعتبار لمقدار إيجابيتهم في وصف أنفسهم علي أداه من هذا النوع ، ووفقاً لهذا الافتراض الأساسي قام المؤلف بجمع بيانات من ١٠٠ مريض سيكايتري ممن كانت درجتهم علي بعد الذهانية (ذ هـ) أعلي من متوسط المجموعة المعيارية ، وأدي تحليل البنود بعد ذلك إلي تحديد ٢٩ بندا تميز هذه المجموعة من المرضي علي مقياس (د ج) عن بقية المجموعات ، وللدرجة علي كل من طرفي (د ج) دلالة ، فالدرجة (د ج) المرتفعة تشير إلي وصف إيجابي ناتج عن التشويه الدفاعي ، بينما (د ج) المنخفضة بقدر جوهري تعني أن الشخص يفتقر إلي الدفاعات المعتادة للاحتفاظ بالحد الأدنى من اعتبار الذات.

٢. مقياس سوء التوافق العام (س ت) :

ويتكون هذا المقياس من ٢٤ بندا تميز المرضي السيكايترين عن غير المرضي ، ولكنها لا تميز بين مجموعة مرضية وأخرى ، وعلى هذا فهي تفيد بوصفها مؤشراً عاماً للتوافق / سوء التوافق ، ولكنها لا تقدم أية مؤشرات لطبيعة المرض ، ويتعين ملاحظة أنها مقلوبة في صحيفة البروفيل إذ تؤدي الدرجة الخام المنخفضة إلي درجة تائية مرتفعة والعكس بالعكس.

٣. مقياس الذهان (ذ هـ) :

يتكون مقياس الذهان (ذ هـ) من ٢٣ بندا هي التي توفر أفضل تمييز للمرضي الذهانيين من بين بقية المجموعات.

٤. مقياس اضطرابات الشخصية (ض ش) :

تميز البنود ال٢٧ التي يضمها هذا المقياس تلك الفئة التشخيصية العريضة الأساسية ممن يعانون ضعفاً ، وهم علي النقيض من الذهانيين وأصحاب ردود الأفعال العصابية المختلفة ويلاحظ أن مقياس (ض ش) أيضاً مقياس مقلوب.

٥. مقياس العصاب (ع) :

وهو مقياس مقلوب يتكون من ٢٧ بندا ، ومثل بقية المقاييس الأخرى المقلوبة يظل للدرجة التائية المرتفعة عليه في صحيفة البروفيل معني أن صاحبها يتشابه إلي حد كبير بالمجموعة التي اشتق منها المقياس ، وهم في هذه الحال مجموعة العصابيين.

٦. مقياس تكامل الشخصية (ت ش) :

ويتكون من ٢٥ بنداً تميز مجموعة أصحاب الشخصية المتكاملة عن بقية المجموعات ، وطريقة تصحيح هذا المقياس مختلفة عن بقية المقاييس اختلافاً طفيفاً وهي موضحة في مفتاح التصحيح ، وقد استمدت بنود هذا المقياس من اختبار مجموعة مكونة من ٧٥ مفحوصا هم من قدروا – من خلال عدد من المحكات المختلفة – علي أنهم متوسطون أو أعلي من المتوسط في التوافق ودرجة تكامل الشخصية.

البيانات السيكومترية للمقياس:

<u>ثبات المقياس Reliability:</u>

تتراوح معاملات الثبات لدرجات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين بين (٠.٦٠ ، ٠.٩٢) وكان معامل ثبات المقاييس الإكلينيكية والبحثية بطريقة التجزئة النصفية بين (٠.٦٨ ، ٠.٩٠). كما أن معاملات الثبات لقطاعات البروفيل المختلفة والمستخدمة في حساب درجة الوحدات الانحرافية يقع أغلبها في المدى من ٠.٨٠ إلى ٠.٩٠

صدق المقياس: Validity

وللمقياس في صورته الأصلية معاملات صدق مرتفعة من بينها حساب صدق المضمون على أساس إجماع المحكمين على صحة تصنيف البند ، والصدق التمييزي من خلال قدرة معظم درجات المقياس على التمييز بين مجموعة من المرضى النفسيين ومجموعة من غير المرضى ، والارتباطات بمقاييس أخرى مثل بطارية مينسوتا متعددة الأوجه للشخصية وقائمة التفضيل الشخصي لإدواردز واختبارات أخرى للشخصية وكانت معظم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.١٥ ، ٠.٥) ، وكذلك الصدق التجريبي حيث أظهرت المجموعة التي تلقت علاجًا تغيرًا في الاتجاه المتوقع بنسبة ٨٢% مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا علاجًا ، كما حسب القائمان بالتعريب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتراوح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون بين (٠.٨٣ إلى ٠.٩٠).كما توصل القائمان بالتعريب إلى تقديرات للصدق التلازمي من خلال استخدام محكات شملت مقاييس فرعية لبطارية مينسوتا متعددة الأوجه للشخصية ، وكانت قيم "ر" بين (-٠.١٢* إلى -٠.٤٧**) ولبطارية أيزنك للشخصية وكانت قيم "ر" بين (-٠.١٢* إلى -٠.٤١**) و مقياس تيلور للقلق كانت قيم "ر" (-٠.٢٩** إلى -٠.٤٥**).

الثبات والصدق في الدراسة الحالية :

قد قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق في الدراسة الحالية كما يلي:

ثبات المقياس Reliability:

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس تنسي لمفهوم الذات عن طريق:

إعادة التطبيق Test-reset method:

طبق المقياس على عينة قوامها ٥٠ معلمة ، وأعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدرة أسبوعان ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد معاملات الثبات ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على ثبات أبعاد الاختبار وعلى ثبات الاختبار ككل، وفيما يلي جدول يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس.

جدول رقم (٢٢) يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنسي

الأبعـــــاد	معامل الثبات
البعد الأول د ج (الدفاعات الموجبة)	٠.٧٨
البعد الثاني س ت (سوء التوافق)	٠.٧٧
البعد الثالث ذ هـــ (الذهانية)	٠.٧٤
البعد الرابع ض ش (اضطراب الشخصية)	٠.٧٧
البعد الخامس ع (العصابية)	٠.٦٣
البعد السادس ت ش (تكامل الشخصية)	٠.٦٨
البعد السابع نقد الذات	٠.٥٦ –
البعد الثامن الذات الأخلاقية	٠.٥٩
البعد التاسع الذات الشخصية	٠.٧٦
البعد العاشر الذات الأسرية	٠.٦٨
البعد الحادي عشر الذات الجسمية	٠.٦٨
البعد الثاني عشر الذات الاجتماعية	٠.٧٩

صدق المقياس: Validity

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي لعبارات المقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٣) يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج قبل التدوير

ن = ٢٠٠

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
١	صحتي كويسة قوي.	٠.١١	٠.١٠	٠.٥٩	٠.٣٥	٠.١٣	٠.٠٧	٠.١١	٠.٢٩	٠.١١	٠.٢٢	٠.١٧	٠.٠٨
٢	أنا جذاب.	٠.١٦	٠.١١	٠.١٧	٠.١٠	٠.٥٠	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.١٨	٠.٢٧	٠.٠٨	٠.١٤	٠.٠٨
٣	أنا شخص مهرجل.	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٣٣	٠.١٩	٠.١٨	٠.١٠	٠.٣٢	٠.٢٩	٠.١٣	٠.١٥	٠.٠٣	٠.٠٩
٤	أنا مهذب.	٠.٠١	٠.١٠	٠.٤٤	٠.١٨	٠.٢٩	٠.١٨	٠.١٨	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٢٠	٠.١٠	٠.٢٠
٥	أنا أمين.	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.١٥	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٢٠	٠.٣٥	٠.١١	٠.٠٦	٠.٣٧	٠.١٨	٠.٠٧
٦	أنا شخص سيء.	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٤٩	٠.٢٥	٠.٠٥	٠.٠٩	٠.١٥	٠.١٥	٠.١٦	٠.١٢	٠.١٤	٠.٠٨

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٧	أنا مرح.	٠.٠٠١	٠.١٩	٠.٤١	٠.٢٥	٠.٢٦	٠.١٧	٠.١٧	٠.٠٦	٠.١٨	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٠٣
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.١١	٠.٢١	٠.٠٥	٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٨	٠.١٠	٠.١٠	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.١١
٩	أنا بدون قيمة.	٠.١٦	٠.٠١	٠.١٩	٠.١٦	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.٠٧	٠.٣١	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٠٤	٠.٠٦
١٠	عيلتي دائمًا جنبي في أي مشكلة.	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٢٤	٠.١٩	٠.٢٥	٠.١٠	٠.١٢	٠.١٠	٠.١٤	٠.١٣	٠.٠٤
١١	أنا واحد من عيلة سعيدة.	٠.٣٧	٠.٠٨	٠.٣٤	٠.١٦	٠.١٨	٠.٠٧	٠.٣٦	٠.٠٤	٠.٢٣	٠.٣٢	٠.١٢	٠.١٢
١٢	أصدقائي لا يثقون في.	٠.٢٨	٠.٠٢	٠.٢٩	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٣٠	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٧
١٣	أنا ودود.	٠.٣٤	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٤	٠.٤٧	٠.١٣	٠.٠٣	٠.١٨	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٢٢	٠.٣١
١٤	أنا محبوب من الرجال.	٠.٢٣	٠.٠٧	٠.٢٢	٠.٢٢	٠.٠٢	٠.٤٤	٠.١١	٠.٣٩	٠.٠٥	٠.٣٤	٠.٠٣	٠.١١
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٠٤	٠.٢٣	٠.٤٤	٠.٢٥	٠.٠٧	٠.٢٦	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٣٨	٠.١٩

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
١٦	لا أقول الصدق دائمًا.	٠.٠٦	٠.٢٥	٠.٠٠٨	٠.٠٠١	٠.١٣	٠.١٩	٠.٣٢	٠.١٠	٠.١٠	٠.١٦	٠.٢٤	٠.٣٧
١٧	أحياناً أثور وأغضب.	٠.١٦	٠.٠٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٣	٠.١٠	٠.٣٨	٠.٠٤	٠.٦٢	٠.٠٦	٠.٣٢	٠.٠٣	٠.٠٧
١٨	أحب أن أبقي نظيفاً وفي أحسن هيئة.	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٠١	٠.٣٠	٠.١٣	٠.١٨	٠.٢٤	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.٣٩	٠.٢٦
١٩	أنا مليان أوجاع وآلام.	٠.٠٨	٠.٠٠٤	٠.٢٧	٠.١٥	٠.١٧	٠.٠١	٠.١٧	٠.١٧	٠.٣١	٠.١٦	٠.٢٦	٠.١٤
٢٠	أنا شخص عليل.	٠.٣٦	٠.٠٠١	٠.٤١	٠.٠٩	٠.١٨	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.١٦	٠.٠٣	٠.٤٠	٠.٢٤	٠.٠٤
٢١	أنا شخص متدين.	٠.٠٣	٠.٠٠٧	٠.١٧	٠.٥٦	٠.٠٦	٠.٢٥	٠.١٦	٠.١٨	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.١٧
٢٢	أخلاقياتي دون المستوى.	٠.١٨	٠.٢٥	٠.٠٠٥	٠.٥٥	٠.٢٠	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.١٦	٠.٠١	٠.٤٢	٠.٠٨	٠.٠٩
٢٣	أخلاقي ضعيفة.	٠.٢٣	٠.١٩	٠.٤٧	١.٢٤	٠.٢٥	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٣١	٠.١٣	٠.١٩	٠.٣٦	٠.٠٣
٢٤	أقدر كويس أتحكم في نفسي.	٠.٠٤	٠.١٠	٠.٠٠٥	٠.٢١	٠.٢٦	٠.٥٣	٠.٢١	٠.٠٢	٠.٢٦	٠.٢٩	٠.٢٣	٠.١٢

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٢٥	أنا حقود.	٠.٢٢	٠.١٠	٠.٠٩	٠.٢٣	٠.٥٠	٠.٨٨	٠.٠٣	٠.٢٩	٠.٣٦	٠.٢٨	٠.١٦	٠.١٨
٢٦	أنا مهووس.	٠.٢٩	٠.٠٨	٠.٣٣	٠.٤٨	٠.١١	٠.٤١	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٢٣	٠.٠٦
٢٧	أنا مهم في نظر عيلتي وأصحابي.	٠.٠٤	٠.٢٧	٠.٢٣	٠.٢٩	٠.٠٣	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٦١	٠.٠٧	٠.٣٣	٠.٠٦
٢٨	محدش في عيلتي يحبني.	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٢٣	٠.١٧	٠.١٢	٠.١١	٠.١٤	٠.٠٢	٠.٢٢	٠.١١	٠.٤٦
٢٩	أشعر أن عيلتي لا تثق في.	٠.١٦	٠.٢٦	٠.٤٥	٠.٠١	٠.١٠	٠.٢٦	٠.٢٥	٠.٣١	٠.٢٤	٠.٠٨	٠.٠٨	٠.١٢
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.١٥	٠.٠٥	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٢٥	٠.٣٦	٠.٠٩	٠.٢٠	٠.١٦	٠.١٥	٠.٢١	٠.٠٢
٣١	أنا ثائر على العالم كله.	٠.٠٢	٠.١٩	٠.٠٨	٠.٣٢	٠.٢٢	٠.١٢	٠.٠٢	٠.١١	٠.١٣	٠.٢٠	٠.١٣	٠.٣٠
٣٢	صعب على أي أحد أن يصاحبني.	٠.٠٦	٠.٠١	٠.٢٤	٠.٠٦	٠.٢٤	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٣٩	٠.٣٧	٠.٠٤	٠.٣٢
٣٣	ساعات أفكر في حاجات وحشة ما أقدرش أقولها.	٠.٠٦	٠.١٦	٠.٠٩	٠.٢٢	٠.١٤	٠.١١	٠.٢٤	٠.٢٤	٠.٢٣	٠.١٢	٠.٠٤	٠.٤٥

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٣٤	ساعات لما أكون مش مبسوط أحس بالضياع.	٠.١١	٠.٠٠٨	٠.١٣	٠.٢٢	٠.٢٩	٠.٣١	٠.٠٥	٠.١٧	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٠٢
٣٥	لا أنا تخين ولا أنا رفيع.	٠.٤٠	٠.٠٠٩	٠.١٢	٠.٠١	٠.٣٩	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٢٧	٠.١٥	٠.٠٢	٠.٠٩	٠.٤٦
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.١٧	٠.٠٠٣	٠.٠٥	٠.٣١	٠.٢٤	٠.١٩	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٣٣	٠.٠٢
٣٧	ياريت أقدر أغير بعض أجزاء جسمي.	٠.٠٢	٠.٠٠٥	٠.٢٦	٠.٠٩	٠.٠٢	٠.٣٢	٠.٠١	٠.٣٢	٠.٣٦	٠.٢٤	٠.٠٤	٠.٠٩
٣٨	أنا راضي بأخلاقي وسلوكي.	٠.١١	٠.١٧	٠.١٧	٠.٢١	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.١٥	٠.٠٨	٠.٣٢	٠.٣٢	٠.٠٣	٠.١٢
٣٩	أنا راضي بعلاقتي بربنا.	٠.١٩	٠.١١	٠.١٦	٠.١٨	٠.٠١	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٢٥	٠.٠٧	٠.٠١	٠.١٣	٠.٠١
٤٠	لازم أزود من ذهابي لبيوت الله.	٠.١٨	٠.٠٠١	٠.١٦	٠.١٧	٠.١٥	٠.١٥	٠.٥٣	٠.٠٣	٠.١٥	٠.٠٤	٠.٢٧	٠.٠٣
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.٠٢	٠.١٧	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٣٠	٠.٣٦	٠.٠٤	٠.٣٤	٠.١٣	٠.١٩
٤٢	أنا كده لطيف وكويس.	٠.١٢	٠.١١	٠.٥٩	٠.٣٧	٠.١٤	٠.٠٧	٠.١١	٠.٢٩	٠.٢١	٠.٠٣	٠.١٧	٠.٠٩

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٤٣	باحتقر نفسي.	٠.١٨	٠.٠٨	٠.٢٢	٠.١٣	٠.٤٨	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.١٨	٠.٢٠	٠.١٦	٠.١٦	٠.٠٣
٤٤	أنا راضي بعلاقاتي العائلية.	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٣٤	٠.١٩	٠.١٨	٠.١٠	٠.٣٧	٠.٢٩	٠.١٤	٠.٣٢	٠.٠٤	٠.١١
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٤٥	٠.١٩	٠.٢٨	٠.١٧	٠.١٩	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٢٢
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٠٩	٠.١١	٠.١٢	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.١٩	٠.٣٢	٠.١١	٠.٠٩	٠.١٦	٠.١٧	٠.٠٨
٤٧	أنا اجتماعي على قد ما كنت أحب.	٠.٠٥	٠.٥٧	٠.٠٨	٠.٢٥	٠.١٤	٠.٠٤	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٤٠	٠.١٥	٠.١٢
٤٨	دائمًا أحاول أكون مصدر سرور الناس من غير إفراط.	٠.٠٢	٠.٥٢	٠.٢٢	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٠٤	٠.١١	٠.٠٨	٠.٠١	٠.٠٥	٠٢.	٠.٠١
٤٩	أنا سيء من وجهة نظر اجتماعية.	٠.٠١	٠.٧٠	٠.١١	٠.٠٢	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٤٢	٠.٠٥	٠.١١
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٢٥	٠.٥١	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.١٩	٠.٠٨	٠.٠٦
٥١	أحيانا أضحك من نكتة بذيئة.	٠.١٣	٠.٤٩	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.١٤	٠.٠٩	٠.١٢	٠.٢٩	٠.٠٧	٠.٠٩

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٥٢	لا أنا طويل قوي ولا قصير قوي.	٠.٢٧	٠.٥١	٠.١٨	٠.٢٠	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.١٦	٠.١٥	٠.٠١	٠.٢٨	٠.١٦	٠.٠٥
٥٣	مش حاسس أني على ما يرام.	٠.١١	٠.٦٩	٠.١٦	٠.١٥	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.٠٥
٥٤	أحب أن اكون جذاب أكثر عند الجنس الآخر.	٠.١٨	٠.٦٦	٠.٢١	٠.١٩	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠١	٠.١٤	٠.٠٣	٠.١٣	٠.١١	٠.١٠
٥٥	أنا متدين زي ما كنت أحب.	٠.١٨	٠.٧٥	٠.١٠	٠.١٩	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.١٤	٠.٠٥	٠.١٣	٠.٠٦	٠.٠٥
٥٦	أحب أبقي موضع ثقة أكثر من دلوقت.	٠.١٦	٠.٦٢	٠.١٧	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.١٦	٠.١٥	٠.٠٩	٠.١٤
٥٧	مش لازم أكذب كتير بعد كده.	٠.١١	٠.٨١	٠.١٤	٠.٠٤	٠.١٥	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.١٢
٥٨	أنا ذكي وذكائي مناسب جدا.	٠.٠٣	٠.٧٠	٠.١٣	٠.٠٦	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٣	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.١٦
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.١٠	٠.٧٢	٠.٢٢	٠.٠٦	٠.١١	٠.١٣	٠.١٠	٠.١٥	٠.٢٧	٠.٠٦	٠.١٣	٠.١٥
٦٠	كان نفسي ما أبقاش سهل وطوع كده.	٠.١٢	٠.٣٦	٠.٢١	٠.١٤	٠.٠٧	٠.٠٧	٠.٠٩	٠.١٣	٠.١٠	٠.٠٤	٠.٠٨	٠.٠٩

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٦١	يأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.١٠	٠.٥٧	٠.٠٦	٠.١٢	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠	٠.٠٣	٠.٠٥
٦٢	أنا حساس لحاجات كتير من اللي بتقولها عيلتي.	٠.٢٤	٠.٧٤	٠.١٥	٠.٠٩	٠.١٦	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.١٢	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠١
٦٣	لازم أحب عيلتي أكتر من كده.	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٣٤	٠.١٨	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٣٦	٠.٠٨	٠.٢٣	٠.٣٢	٠.١٢	٠.١٢
٦٤	أنا راضي بطريقتي في معاملة الناس.	٠.٣٧	٠.٠٢	٠.٢٩	٠.١٦	٠.١٨	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٧
٦٥	لازم أكون مؤدب أكثر من كده.	٠.٢٨	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٤٠	٠.٣٠	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٢٢	٠.٣١
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٢٣	٠.٠٧	٠.٢٢	٠.٠٤	٠.٤٧	٠.١٣	٠.١١	٠.١٨	٠.٠٥	٠.٣٤	٠.٠٣	٠.١١
٦٧	أحيانا أتكلم في سيرة الناس (أغتابهم).	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٠٤	٠.٢٢	٠.٠٢	٠.٤٤	٠.٠٧	٠.٣٩	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٣٨	٠.١٩
٦٨	ساعات أحس أني عاوز أسب وأشتم.	٠.٠٦	٠.٢٥	٠.٠٨	٠.٢٣	٠.٤٤	٠.٢٥	٠.٣٢	٠.١٦	٠.١٠	٠.١٦	٠.٢٤	٠.٣٧
٦٩	بأعتني جدًا بجسمي.	٠.١٦	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.٠١	٠.١٣	٠.١٩	٠.٠٤	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٣٢	٠.٠٣	٠.٠٧

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٧٠	بأحاول أعتني بمظهري.	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٣	٠.١٠	٠.٣٨	٠.٢٤	٠.٦٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٣٩	٠.٢٦
٧١	أنا خايب خالص في الأعمال اليدوية.	٠.٠٨	٠.٠٠٤	٠.٢٧	٠.٣٠	٠.١٣	٠.٠٠١	٠.١٧	٠.٠٠٥	٠.٣١	٠.١٦	٠.٢٦	٠.١٤
٧٢	أنا عايش في حياتي العادية حسب معتقداتي.	٠.٣٦	٠.٠٠١	٠.٤١	٠.١٥	٠.١٧	٠.٠٠٥	٠.٠٠٨	٠.١٧	٠.٠٠٣	٠.٤٠	٠.٢٤	٠.٠٠٤
٧٣	بمجرد ما أغلط على طول أرجع عن غلطي.	٠.٠٣	٠.٠٠٧	٠.١٧	٠.٠٠٩	٠.١٨	٠.٢٥	٠.١٦	٠.١٦	٠.٠٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٣	٠.١٧
٧٤	ساعات أعمل حاجات وحشة قوي.	٠.١٨	٠.٢٠٥	٠.٠٠٥	٠.٥٦	٠.٠٠٦	٠.٠٠٩	٠.٠٠٨	٠.١٨	٠.٠٠١	٠.٤٢	٠.٠٠١٨	٠.٠٠٩
٧٥	أقدر آخد بالي من نفسي في أي وقت.	٠.٢٣	٠.١٠٩	٠.٤٧	٠.٥٥	٠.٢٠	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.١٦	٠.١٣	٠.١٩	٠.٣٦	٠.٠٠٣
٧٦	أقبل التأنيب بسهولة وبدون غضب.	٠.٠٤	٠.١٠٠	٠.٠٠٥	٠.٢٤	٠.٢٦	٠.٥٣	٠.٢١	٠.٣١	٠.٢٦	٠.٢٩	٠.٢٣	٠.١٢
٧٧	بأتصرف من غير ما أفكر قبلها.	٠.٢٢	٠.١٠٠	٠.٠٠٩	٠.٢١	٠.٢٦	٠.٢٨	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.٣٦	٠.٢٨	١٦.٠	٠.١٨
٧٨	بحاول أتصرف بنزاهة مع عيلتي وأصحابي.	٠.٢٩	٠.٠٠٨	٠.٣٣	٠.٢٣	٠.٥٠	٠.٤١	٠.٠٠٢	٠.٢٩	٠.٠٠٣	٠.٠٠٩	٠.٢٣	٠.٠٠٦

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٧٩	بأهتم كويس قوي بعيلتي.	٠.٠٠٤	٠.٢٠٧	٠.٢٣	٠.٤٨	٠.١١	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٦١	٠.٠٧	٠.٣٣	٠.٠٦
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٠٠٧	٠.٧٠	٠.٠٦	٠.٢٩	٠.٠٣	٠.١٢	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٢	٠.١٨	٠.١٠	٠.٤٦
٨١	دائمًا أحاول فهم وجهة النظر الأخرى.	٠.٠٠٦	٠.٢٠٦	٠.٤٥	٠.٢٣	٠.١٧	٠.٢٦	٠.٠٥	٠.٣١	٠.٢٤	٠٣.	٠.٠٩	٠.١٢
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.١٥	٠.٠٠٥	٠.٠٩	٠.٢٥	٠.٠٥	٠.٣٦	٠.٠٩	٠.٢٠	٠.١٦	٠.٢٦	٠.٢١	٠.٠٢
٨٣	مش سهل أسامح.	٠.٠٠٢	٠.١٠٩	٠.٠٨	٠.٢٢	٠.٣٢	٠.١٢	٠.٠٢	٠.١١	٠.١٣	٠.٢٤	٠.١٣	٠.٣٠
٨٤	يهمني قوي أبقي الكسبان في أي لعبة.	٠.٠٠٦	٠.٠٠١	٠.٢٤	٠.٢٤	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٣٩	٠.١٥	٠.٠٤	٠.٣٢
٨٥	بأحس أني على ما يرام معظم الوقت.	٠.٠٠٦	٠.١٠٦	٠.٠٩	٠.١٤	٠.٢٢	٠.١٠	٠.٢٤	٠.٢٤	٠.٢٣	٠.١٩	٠.٠٤	٠.٤٥
٨٦	أنا مش لعيب لا في الرياضة ولا في ألعاب التسالي.	٠.١١	٠.٠٠٨	٠.١٣	٠.٣٠	٠.٢٢	٠.٣١	٠.٥	٠.١٧	٠.٠٩	٠.٢٥	٠.٠٢	٠.٠٢
٨٧	نومي قليل.	٠.٤٠	٠.٠٠٩	٠.١٢	٠.٣٩	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٢٧	٠.١٥	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٤٦

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٨٨	بأعمل المضبوط غالبًا.	٠.١٧	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٢٤	٠.٣١	٠.١٩	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.٣٣	٠.٠٢
٨٩	ساعات ألجأ للوسائل الملتوية.	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٢٦	٠.٠٢	٠.٠٩	٠.٣٢	٠.٠١	٠.٣٢	٠.٣٦	٠.١٩	٠.٠٤	٠.٠٩
٩٠	مش سهل على الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي.	٠.١١	٠.١٧	٠.١٧	٠.٢٥	٠.٢١	٠.٢٥	٠.١٥	٠.٠٨	٠.٣٢	٠.١٩	٠.٠٣	٠.١٢
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.١٩	٠.١٠	٠.١٦	٠.٠١	٠.١٨	٠.٠٥	٠.١٠	٢٥.	٠.٠٧	٠.١١	٠.١٣	٠.٠١
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.١٨	٠.٠١	٠.١٦	٠.١٥	٠.١٧	٠.١٥	٠.٥٣	٠.٠٣	٠.١٥	٠.١٨	٢٧.	٠.٠٣
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.٠٢	٠.١٧	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.١١	٠.٣٦	٠.٠٤	٠.٠٨	٠.١٣	٠.١٩
٩٤	بأعمل نصيبي من شغل البيت.	٠.١٢	٠.١١	٠.٥٩	٠.١٤	٠.٣٧	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٢٩	٠.٢١	٠.٢٢	٠.١٧	٠.٠٩
٩٥	بأتخانق مع أفراد عيلتي.	٠.١٨	٠.٢٥	٠.٠٥	٠.٢٠	٠.٥٥	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.١٦	٠.٠١	٠.٤٢	٠.٠٨	٠.٠٩
٩٦	دائمًا بخيب ظن عيلتي.	٠.٢٣	٠.٢٩	٠.٤٧	٠.٢٦	٠.٢٤	٠.٠٧	٠.٢١	٠.٣١	٠.١٣	٠.١٩	٠.٣٦	٠.٠٣

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٩٧	كل واحد أعرفه ألاقى فيه ميزة معينة.	٠.٠٤	٠.١٠	٠.٠٥	٠.٢٦	٠.٢١	٠.٥٣	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٢٦	٠.٢٩	٠.٢٣	٠.١٢
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٢٢	٠.١٠	٠.٠٩	٠.٥٠	٠.٢٣	٠.٢٨	٠.٠٢	٠.٢٩	٠.٣٦	٠.٢٨	٠.١٦	٠.١٨
٩٩	صعب أني أتكلم مع غرباء.	٠.٢٩	٠.٠٨	٠.٣٣	٠.١١	٠.٤٨	٠.٤١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٢٣	٠.٠٨
١٠٠	أحيانا أؤجل عمل اليوم إلي الغد.	٠.٠٤	٠.٢٧	٠.٢٣	٠.٠٣	٠.٢٩	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٦١	٠.٠٧	٠.٣٣	٠.٠٨
	الجذر الكامن	٢.٠٧	٧.٩٤	٥.٩٥	٥.٦١	٥.١٧	٤.٦	٢.٨٤	٤.٢٥	٣.٩٩	٣.٨١	٣.٣٧	٣.٢٩

يتضح من نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام في جدول (٢٣) قبل تدوير المحاور بطريقة المكونات الأساسية لهـوتلنج وجـود ١٢ عاملاً ذا دلالة إحصائية ، حيث يبلغ قيمة كل منها واحدًا صحيحًا فأكثر على محك جيلفورد.

ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس للحصول على التشبعات الخاصة بكل عامل كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٤) يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام بطريقة فاريمكس بعد التدوير

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
١	صحتي كويسة قوي.	٠.٠٢	٠.٨٦	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٠١	٠.٠١	٠.١٣	٠.٠٤	٠.١١	٠.٠٦
٢	أنا جذاب.	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٧٤	٠.٠٣	٠.٢١	٠.٠٤
٣	أنا شخص مهرجل.	٠.٠١	٠.٦٢	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.١٣	٠.٠١	٠.٠٣	٠.١٧	٠.٠٤	٠.١٣	٠.١٠
٤	أنا مهذب.	٠.٠٢	٠.٣٠	٠.٠٣	٠.٣٧	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٢١	٠.٠٤	٠.١٥	٠.٤٣	٠.٠٩	٠.١٦
٥	أنا أمين.	٠.٠٧	٠.١٤	٠.١٦	٠.١٠	٠.١٣	٠.٠٢	٠.٠١	٠.١٩	٠.٠٧	٠.١٨	٠.٣٢	٠.٢١
٦	أنا شخص سيء.	٠.٠٤	٠.١٢	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٠٦	٠.١١	٠.١٤	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٣
٧	أنا مرح.	٠.٠٧	٠.٢٥	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠١	٠.١٠	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٣٠	٠.١٨	٠.٠٤	٠.١٠
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.١٦	٠.٠٣	٠.١٤	٠.٢٠	٠.١٨	٠.١٦	٠.٠٢	٠.١٠	٠.١٦	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٣٣
٩	أنا بدون قيمة.	٠.٠١	٠.٣٢	٠.١٢	٠.١٧	٠.١٧	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٧	٠.١٨	٠.١٣	٠.٠٩	٠.١٢
١٠	عيلتي دائمًا جنبي في أي مشكلة.	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.١٢	٠.٠٨	٠.١٥	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١١	٠.٣٨	٠.٠٧	٠٥.	٠.١٠
١١	أنا واحد من عيلة سعيدة.	٠.٠٢	٠.٣٥	٠.٤٢	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.١٣	٠.٠٢	٠.٢٢	٠.٤٣	٠.٠٢	٠.٠٨
١٢	أصدقائي لا يثقون في.	٠.٠٩	٠.٠٢	٠.١٣	٠.٤١	٠.٢٥	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٢٦	٠.٢٨	٠.٠١	٠.٢١	٠.١٣
١٣	أنا ودود.	٠.٠٤	٠.٠٩	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٠٢	٠.٠٩	٠.٠٧	٠.٧٦	٠.٠٩	٠.٠٦
١٤	أنا محبوب من الرجال.	٠.٠٨	٠.١١	٠.١٨	٠.٠٨	٠.٧٣	٠.٠٢	٠.٠٦	٠.٠١	٠.٠٧	٠.١٣	٠.٠٦	٠.١٥

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.١٦	٠.٣٧	٠.١٢	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٣٤	٠.١٤	٠.٠٦.	٠.٢٢
١٦	لا أقول الصدق دائمًا.	٠.١٨	٠.٠٣	٠.١٨	٠٩.	٠.٣٨	٠.١٣	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.١٨	٠.١٧	٠.٠٣	٠.٠٩
١٧	أحياناً أثور وأغضب.	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٨٤	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.١١	٠.١٢	٠.٠٢	٠.٠٢
١٨	أحب أن أبقي نظيفاً وفي أحسن هيئة.	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.١٨	٠٥.	٠.١٢	٠.١٢	٠.٠٨	٠.٣٢	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.١٠	٠.١١
١٩	أنا مليان أوجاع وآلام.	٠.٠٢	٠.١٥	٠.٣٥	٠.١٢	٠.٠٣	٠.٢٣	٠.٢٨	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠٩
٢٠	أنا شخص عليل.	٠.١	٠.١١	٠.١٣	٠.٠١	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.١٥	٠.٢٤	٠.٠٧	٠.٦٣
٢١	أنا شخص متدين.	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٣٣	٠.١٩	٠.٢٦	٠.٢٧	٠.١٣	٠.٣٧	٠.٠٤	٠.١٣	٠.٢١	٠.١١
٢٢	أخلاقياتي دون المستوى.	٠.١٠	٠.٠١	٠.٧٨	٠.٠٦	٠.١٢	٠.١٨	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٧	٠.٠٤
٢٣	أخلاقي ضعيفة.	٠.٠٤	٠.١٢	٠.٠٥	٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٣	٠.٨٢	٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.٠٢
٢٤	أقدر كويس أتحكم في نفسي.	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.٠٢	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٠١	٠.١٢	٠.١١	٠.٠٧	٠.٨٨	٠.٠١
٢٥	أنا حقود.	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.٠١	٠.٩١	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠١	٠.١٨
٢٦	أنا مهووس.	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٨٩	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٣٠	٠.٠٣
٢٧	أنا مهم في نظر عيلتي وأصحابي.	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.١٤	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٨٥	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٠٥
٢٨	محدش في عيلتي يحبني.	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٠٧	٠.١٣	٠.١٩	٠.١٩	٠.٣٢	٠.٠٢	٠.٠١
٢٩	أشعر أن عيلتي لا تثق في.	٠.١٤	٠.١٥	٠.٢٧	٠.٢٧	٠.٠١	٠.٣٩	٠.٢٦	٠.٣٠	٠.٠٩	٠.٢٠	٠.١٣	٠.١٤
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.٠٢	٠.١٨	٠.٠٨	٠.١٦	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٤٧	٠.١٨	٠.٠٧	٠.٠٩	٠.٠١	٠.٠٧
٣١	أنا ثائر على العالم كله.	٠.١٣	٠.٢٧	٠.١٥	٠.٢٣	٠.٠٧	٠.١١	٠.٠٩	٠.٣٤	٠.١٥	٠.٢٢	٠.١٥	٠.٠٢
٣٢	صعب على أي أحد أن يصاحبني.	٠.٠٧	٠.٠٩	٠.٠١	٠.٠١	٠.١٣	٠.١٣	٠.١٥	٠.٠٢	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.١٩
٣٣	ساعات أفكر في حاجات وحشة ما أقدرش أقولها.	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٣٦	٠.١٣	٠.٠١	٠.١٣	٠.١٤	٠.٠٢	٠.١٥	٠.٠٧	٠.٠٢	٠.٠٦

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٣٤	ساعات لما أكون مش مبسوط أحس بالضياع.	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.٣٥	٠.٠٥	٠.٠١	٠.١٠	٠.١٥	٠.٠٢	٠.٠٦	٠.٢٠	٠.٣٠	٠.١١
٣٥	لا أنا تخين ولا أنا رفيع.	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.١٨	٠.٣٣	٠.١٢	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.١٤	٠.٠٤	٠.٠٨
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.٠٦	٠.١٨	٠.٠٩	٠.١٢	٠.١٧	٠.١٤	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.١٣	٠.٤١	٠.١٠	٠.٤٨
٣٧	ياريت أقدر أغير بعض أجزاء جسمي.	٠.٠٧	٠.٢٩	٠.١٥	٠.١٢	٠.١٥	٠.٣٠	٠.١٣	٠.٠١	٠.١٥	٠.١١	٠.٢٦	٠.٠٣
٣٨	أنا راضي بأخلاقي وسلوكي.	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.١٨	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٢٤	٠.٥٢	٠.١٣	٠.١٣	٠.٢١	٠.١٢	٠.٠٦
٣٩	أنا راضي بعلاقتي بربنا.	٠.٠٥	٠.١١	٠.٢٨	٠.٠٦	٠.٢٥	٠.٢٢	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٢٦	٠.١٢	٠.٣٠	٠.١٠
٤٠	لازم أزود من ذهابي لبيوت الله.	٠.٠٣	٠.٣٧	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.١٢	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٠٦
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.١٣	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٢١	٠.٧٣	٠.٠٥	٠.١٥	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٠٤.	٠.٠٦	٠.٠٦
٤٢	أنا كده لطيف وكويس.	٠.٠٣	٠.٨٦	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٣٧	٠.٠٨	٠.٠١	٠.٠١	٠.١٣	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٤
٤٣	باحتقر نفسي.	٠.٠٢	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.١١	٠.٢٨	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٧	٠.٧٣	٠.٠٢	٠.٢٠	٠.١٤
٤٤	أنا راضي بعلاقاتي العائلية.	٠.٠٢	٠.٦٢	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٨٤	٠.١٤	٠.٢٠	٠.٠٣	٠.١٧	٠.٠٣	٠.١٣	٠.٠٧
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٠٤	٠.٣١	٠.٠١	٠.٣٧	٠.١٢	٠.٠٩	٠.٠١	٠.٠٥	٠.١٥	٠.٤٣	٠.٠٩	٠.٠٨
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٠٥	٠.١٣	٠.١٨	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.١٠	٠.١٩	٠.٠٤	٠.١٦	٠.٣٣	٠.٠٥
٤٧	أنا اجتماعي على قد ما كنت أحب.	٠.٦٣	٠.١٩	٠.٠٩	٠.٠٣	٠.١١	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٤	٠.٠٣
٤٨	دائمًا أحاول أكون مصدر سرور الناس من غير إفراط.	٠.٥٣	٠.٠٥	٠.١٨	٠.٠٨	٠.٢٦	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.٠٢	٠.٢٠	٠.٠٢	٠.٠٨	٠.٠٤
٤٩	أنا سيء من وجهة نظر اجتماعية.	٠.٧٢	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.١٢	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٠٦
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٥٤	٠.٠٧	٠.١٥	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٨	٠.٠٨	٠.١٦	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٠٩
٥١	أحيانا أضحك من نكتة بذيئة.	٠.٥٣	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.١١	٠.١٧	٠.١١	٠.٠٩	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٠٦
٥٢	لا أنا طويل قوي ولا قصير قوي.	٠.٥٩	٠.٠٤	٠.١٦	٠.٠٤	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٢٧	٠.٠٤	٠.١٤

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٥٣	مش حاسس أني على ما يرام.	٠.٧١	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٠٠٦	٠.١٨	٠.٠٠٣	٠.١٢	٠.٠١	٠.٠١
٥٤	أحب أن اكون جذاب أكثر عند الجنس الآخر.	٠.٧١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠٤	٠.٢٣	٠.١٠	٠.٠٠٦
٥٥	أنا متدين زي ما كنت أحب.	٠.٧٧	٠.٠٠٨	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.١٣	٠.٠٠٤	٠.٠٠٥	٠.١١	٠.٠٠٨	٠.٠٠٦	٠.١٠	٠.٠٠٥
٥٦	أحب أبقي موضع ثقة أكثر من دلوقت.	٠.٦٥	٠.٠٠٧	٠.٠٠٩	٠.٠٠٥	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٧	٠.١١	٠.٠٠٦	٠.١٦	٠.٠١	٠.٠٠٦
٥٧	مش لازم أكذب كتير بعد كده.	٠.٨٣	٠.٠٠٣	٠.٠٠٨	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٣	٠.٠٤	٠.٠٠٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٥	٠.٠٠١
٥٨	أنا ذكي وذكائي مناسب جدا.	٠.٧٢	٠.٠٠١	٠.١٨	٠.٠٠٤	٠.١٨	٠.١١	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٩	٠.٠٠١	٠.٠٤	٠.٠٠٤
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.٧٦	٠.١٦	٠.٢٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	٠.١٢	٠.٠٠٩	٠.٠٠٧	٠.١٧	٠.١٣	٠.٠٤	٠.٠٠١
٦٠	كان نفسي ما أبقاش سهل وطوع كده.	٠.٣٥	٠.١٢	٠.٢٩	٠.٠٠١	٠.٠٠٨	٠.٠٠٨	٠.٠٠٥	٠.١٠	٠.٠٠٦	٠.٠٠٤	٠.٠٧	٠.١٤
٦١	يأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.٥٤	٠.٠٠٨	٠.٠٠٩	٠.٠٠٤	٠.٠٠٥	٠.١٤	٠.١٢	٠.١٥	٠.٠٠٨	٠.١٤	٠.٠٧	٠.١٥
٦٢	أنا حساس لحاجات كتير من اللي بتقولها عيلتي.	٠.٨٠	٠.٠٠٣	٠.٤٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٧	٠.٠٠٤	٠.١٦	٠.٠٠٧
٦٣	لازم أحب عيلتي أكتر من كده.	٠.٠٠٢	٠.٣٥	٠.١٣	٠.٠٠٣	٠.٠٠٨	٠.٠٠٣	٠.١٣	٠.٠٠٢	٠.٢٢	٠.٤٣	٠.٠٣	٠.٠٠٨
٦٤	أنا راضي بطريقتي في معاملة الناس.	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٤	٠.٤١	٠.٢٥	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٢٦	٠.٢٨	٠.٠١	٠.٠٢	٠.١٣
٦٥	لازم أكون مؤدب أكثر من كده.	٠.٠٠٤	٠.٠٠٩	٠.١٨	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.٠٠٧	٠.٠٠٢	٠.٠٠٩	٠.٠٠٧	٠.٧٦	٠.٠١	٠.٠٠٦
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٠٠٨	٠.١١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٨	٠.٧٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٠٠١	٠.٠٠٧	٠.١٣	٠.٠٩	٠.١٥
٦٧	أحيانا أتكلم في سيرة الناس (أغتابهم).	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.١٨	٠.١٦	٠.٣٧	٠.١٣	٠.٠٠٤	٠.٠٠٥	٠.٣٤	٠.١٤	٠.٠٠٦	٠.٢٢
٦٨	ساعات أحس أني عاوز أسب وأشتم.	٠.١٨	٠.٠٠٣	٠.٠٠٣	٠.٠٠٩	٠.٣٨	٠.١٣	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.١٨	٠.١٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٩
٦٩	بأعتني جدًّا بجسمي.	٠.٠٠١	٠.٠٠٣	٠.١٨	٠.٠٠٩	٠.٨٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢	٠.١١	٠.١٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢
٧٠	بأحاول أعتني بمظهري.	٠.٠٠٨	٠.٠٠٦	٠.٣٥	٠.٠٠٥	٠.١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.١٢	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.١١
٧١	أنا خايب خالص في الأعمال اليدوية.	٠.٠٠٢	٠.١٥	٠.١٣	٠.١٢	٠.٠٠٣	٠.٣٣	٠.٠٠٨	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢	٠.٠١	٠.١٠	٠.٠٠٩

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٧٢	أنا عايش في حياتي العادية حسب معتقداتي.	٠.٠٠١	٠.١١	٠.٣٣	٠.٠٠١	٠.١١	٠.٠٠١	٠.٠٠٨	٠.٠٠٧	٠.١٥	٠.٢٤	٠.٠٠٣	٠.٦٣
٧٣	بمجرد ما أغلط على طول أرجع عن غلطي.	٠.٠٠١	٠.٠٠٦	٠.٧٨	٠.١٩	٠.٢٦	٠.٢٧	٠.١٣	٠.٣٧	٠.٠٤	٠.١٣	٠.٠٠٧	٠.١١
٧٤	ساعات أعمل حاجات وحشة قوي.	٠.١٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.١٢	٠.١٨	٠.٠٠٥	٠.١٠	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٠١	٠.٠٤
٧٥	أقدر آخد بالي من نفسي في أي وقت.	٠.٠٠٤	٠.١٢	٠.٠٠٧	٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٣	٠.٨٢	٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٠٧	٠.٠٢
٧٦	أقبل التأنيب بسهولة وبدون غضب.	٠.٠٠٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.١٠	٠.٠٠١	٠.١٢	٠.١١	٠.٠٧	٠.٣٥	٠.٠٠١
٧٧	بأتصرف من غير ما أفكر قبلها.	٠.٠٠٤	٠.٠٠٧	٠.٠٠٦	٠.٩١	٠.٠٠٨	٠.٠٠٥	٠.١١	٠.٠٠١	٠.٠٠٦	٠.٠٤	٠.٨٨	٠.٠٠٨
٧٨	بحاول أتصرف بنزاهة مع عيلتي وأصحابي.	٠.٠٠٧	٠.٠٠٣	٠.١٤	٠.٠٠٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٩	٠.٨٩	٠.٠٠١	٠.٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٣
٧٩	بأهتم كويس قوي بعيلتي.	٠.٠٠٧	٠.٠٠٣	٠.٠٠٨	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٨٥	٠.٠٠٩	٠.٠٠٥	٠.٠٠٤	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٠٥
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٠٠٥	٠.٠٠١	٠.٢٧	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.١٣	٠.١٩	٠.١٩	٠.٣٢	٠.٠٠٩	٠.٠٠٣
٨١	دائمًا أحاول فهم وجهة النظر الأخرى.	٠.١٤	٠.١٥	٠.٢٧	٠.٢٧	٠.١٤	٠.٣٩	٠.٢٦	٠.٣٠	٠.٠٩	٠.٢٠	٠.٥٢	٠.٢١
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.٠٠٨	٠.١٦	٠.٢٢	٠.١٠	٠.٤٧	٠.١٨	٠.٠٠٧	٠.٠٩	٠.٠٠١	٠.٢٠
٨٣	مش سهل أسامح.	٠.١٣	٠.٢٧	٠.١٥	٠.٢٣	٠.٠٠٨	٠.١١	٠.٠٠٩	٠.٣٤	٠.١٥	٠.٢٢	٠.١٥	٠.١٣
٨٤	يهمني قوي أبقي الكسبان في أي لعبة.	٠.٠٠٧	٠.٠٠٩	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.١١	٠.١٣	٠.١٥	٠.٠٠٢	٠.٦٠	٠.٠٢	٠.٠٠٤	٠.١٧
٨٥	بأحس أني على ما يرام معظم الوقت.	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.١٦	٠.١٣	١٠.	٠.١٣	٠.١٤	٠.٠٠٢	٠.١٥	٠.٠٧	٠.٠٠٢	٠.٣٥
٨٦	أنا مش لعبب لا في الرياضة ولا في ألعاب التسالي.	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢	٠.٣٥	٠.٠٠٥	٠.١١	٠.١٠	٠.١٥	٠.٠٠٢	٠.٠٦	٠.٢٠	٠.٣٠	٠.٢٤
٨٧	نومي قليل.	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٨	٠.٠٠٤	٠.١٣	٠.١٢	٠.٠٠٢	٠٧.	٠.١٤	٠.٠٠٤	٠.٣٠
٨٨	بأعمل المضبوط غالبًا.	٠.٠٠٦	٠.١٨	٠.٠٠٩	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٤	٠.٠٠٧	٠.٠٠٤	٠.١٣	٠.٤١	٠.١٠	٠.٠٠١
٨٩	ساعات ألجأ للوسائل الملتوية.	٠.٠٠٧	٠.٣٠	٠.١٥	٠.١٢	٠.٠٠٨	٠.٣٠	٠.١٣	٠.٠٠١	٠.١٥	٠.١١	٠.٢٦	٠.٣٦
٩٠	مش سهل على الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي.	٠.٠٠٦	٠.٠٠٩	٠.٢٨	٠.٠٠٦	٠٠١.	٠.٢٤	٠.٥٢	٠.١٣	٠.١٣	٠.٢١	٠.١٢	٠.٢٦

رقم العبارة	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.٠٥	٠.١١	٠.٢٨	٠.٠٦	٠.٢١	٠.٢٢	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٢٦	٠.١٢	٠.٣٠	٠.٠٢
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.٠٣	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٠٨	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.١٢	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٧٠
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.١٣	٠.٠٨	٠.٠٣	٠.٢١	٠.٣٨	٠.٠٥	٠.١٥	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٠٤	٠.٠٦	٠.٠١
٩٤	بأعمل نصيبي من شغل البيت.	٠.٠٣	٠.٨٦	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٠١	٠.٠١	٠.١٣	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٦
٩٥	بأتخانق مع أفراد عيلتي.	٠.١٠	٠.٠١	٠.٨٧	٠.٠٦	٠.١٢	٠.١٨	٠.٠٥	٠.١٠	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٧	٠.٠٤
٩٦	دائمًا بخيب ظن عيلتي.	٠.٠٤	٠.١٢	٠.٠٥	٠.١٨	٠.١٠	٠.٢٣	٠.٨٢	٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.٠٢
٩٧	كل واحد أعرفة ألاقي فيه ميزة معينة.	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٧	٠.٠٢	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٠١	٠.١٢	٠.١١	٠.٠٧	٠.٨٨	٠.٠١
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٠٤	٠.٠٧	٠.٠١	٠.٩١	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠١	٠.٠٨
٩٩	صعب أني أتكلم مع غرباء.	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٨٩	٠.٠١	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٣
١٠٠	أحيانا أؤجل عمل اليوم إلي الغد.	٠.٠٧	٠.٠٣	٠.١٤	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٨٥	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٠٣
	الجذر الكامن	٧.٥١	٤.٩٤	٤.٤٨	٤.١٤	٤.٠٨	٤.٠٤	٣.٩٥	٣.٩٤	٣.٨٩	٣.٧١	٣.٦٣	٣.٥٧

يتضح من نتائج التحليل العاملي لمقياس تنسي لمفهوم الذات باستخدام في جدول (٢٤) قبل تدوير المحاور بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وجود ١٢ عاملاً ذات دلالة إحصائية حيث يبلغ قيمة كل منها واحدًا صحيحًا فأكثر على محك جيلفورد.

والجداول التالية توضح التشبعات الخاصة بكل عامل من العوامل الاثني عشر بعد تدوير المحـــاور بطريقة فاريمكس.

جدول (٢٥) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الأول (الذات الشخصية)

رقم العبارة	العبـــــــارات	التشبعات
٧	أنا مرح.	٠.٦٠
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.٣٠
٩	أنا بدون قيمة.	٠.٤٣
٢٤	أقدر كويس أتحكم في نفسي.	٠.٨٨
٢٥	أنا حقود.	٠.٩١
٢٦	أنا مهووس.	٠.٨٩
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.٧٣
٤٢	أنا كده لطيف وكويس.	٠.٨٦
٤٣	باحتقر نفسي.	٠.٧٣
٥٨	أنا ذكي وذكائي مناسب جدًّا.	٠.٧٢
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.٧٦
٦٠	كان نفسي ما أبقاش سهل وطوع كده.	٠.٣٥
٧٥	أقدر آخد بالي من نفسي في أي وقت.	٠.٨٢
٧٦	أقبل التأنيب بسهولة وبدون غضب.	٠.٨٨
٧٧	بأتصرف من غير ما أفكر قبلها.	٠.٩١
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.٣٠
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.٧٠
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.٥٦

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها أكثـــر مـــن ٠.٣٠ على محك كايزر.

جدول (٢٦) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل االثاني (الذات الأخلاقية)

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٤	أنا مهذب.	٠.٤٣
٥	أنا أمين.	٠.٣٢
٦	أنا شخص سيىء.	٠.٦٢
٢١	أنا شخص متدين.	٠.٣٧
٢٢	أخلاقياتي دون المستوى.	٠.٧٨
٢٣	أخلاقي ضعيفة.	٠.٨٢
٣٨	أنا راضي بأخلاقي وسلوكي.	٠.٥٢
٣٩	أنا راضي بعلاقتي بربنا.	٠.٣٠
٤٠	لازم أزود من ذهابي لبيوت الله.	٠.٣٧
٥٥	أنا متدين زي ما كنت أحب.	٠.٧٧
٥٦	أحب أبقي موضع ثقة أكثر من دلوقت.	٠.٦٥
٥٧	مش لازم أكذب كتير بعد كدة.	٠.٨٣
٧٢	أنا عايش في حياتي العادية حسب معتقداتي.	٠.٦٣
٧٣	بمجرد ما أغلط على طول أرجع عن غلطي.	٠.٧٨
٧٤	ساعات أعمل حاجات وحشة قوي.	٠.٣١
٨٨	بأعمل المضبوط غالبًا.	٠.٤١
٨٩	ساعات ألجأ للوسائل الملتوية.	٠.٣٦
٩٠	مش سهل علي الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي.	٠.٥٢

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٢٧) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثالث (اضطراب الشخصية) ض ش

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٤	أنا مهذب.	٠.٣٧
٥	أنا أمين.	٠.٣٢
٦	أنا شخص سيء.	٠.٦٢
١٦	لا اقول الصدق دائمًا.	٠.٣٨
٢١	أنا شخص متدين.	٠.٣٧
٢٢	أخلاقياتي دون المستوي.	٠.٧٨
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.٤٧
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.٤٨
٣٨	أنا راضي بأخلاقي وسلوكي.	٠.٣٨
٤٠	لازم أزود من ذهابي لبيوت الله.	٠.٣٧
٤٢	أنا كده لطيف وكويس.	٠.٨٦
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٣٣
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٥٤
٥٦	أحب أبقي موضع ثقة أكثر من دلوقت.	٠.٦٥
٥٧	مش لازم أكذب كتير بعد كده.	٠.٨٣
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.٧٦
٦٣	لازم أحب عيلتي أكتر من كده.	٠.٤٣
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٧٣
٦٨	ساعات أحس أني عاوز أسب وأشتم.	٠.٣٨
٦٩	بأعتني جدًا بجسمي.	٠.٤٨
٧٢	أنا عايش في حياتي العادية حسب معتقداتي.	٠.٦٣
٧٣	بمجرد ما أغلط على طول أرجع عن غلطي.	٠.٨٧
٧٤	ساعات أعمل حاجات وحشة قوي.	٠.٣١
٧٩	بأهتم كويس قوي بعيلتي.	٠.٨٥
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٤٧
٨٩	ساعات ألجأ للوسائل الملتوية.	٠.٣٦
٩٦	دائمًا بخيب ظن عيلتي.	٠.٨٢

يتضح من جدول (٢٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٢٨) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الرابع (سوء التوافق) س ت

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
١	صحتي كويسة قوي.	٠.٨٦
٢	أنا جذاب.	٠.٧٤
٩	أنا بدون قيمة.	٠.٣٢
١٠	عيلتي دائمًا جنبي في أي مشكلة.	٠.٣٨
١٢	أصدقائي لا يثقون في.	٠.٤١
١٣	أنا ودود.	٠.٧٦
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٣٨
١٩	أنا مليان أوجاع وآلام.	٠.٣٥
٢٣	أخلاقي ضعيفة.	٠.٨٢
٢٧	أنا مهم في نظر عيلتي وأصحابي.	٠.٨٥
٢٩	أشعر أن عيلتي لا تثق في.	٠.٣٩
٤٣	باحتقر نفسي.	٠.٧٣
٤٨	دائمًا أحاول أكون مصدر سرور الناس من غير إفراط.	٠.٣٦
٤٩	أنا سيء من وجهة نظر اجتماعية.	٠.٧٢
٦٠	كان نفسي ما أبقاش سهل وطوع كده.	٠.٣٥
٧٠	بأحاول أعتني بمظهري.	٠.٣٥
٧٥	أقدر آخد بالي من نفسي في أي وقت.	٠.٨٢
٧٧	بأتصرف من غير ما أفكر قبلها.	٠.٩١
٧٨	بحاول أتصرف بنزاهة مع عيلتي وأصحابي.	٠.٨٩
٨٣	مش سهل أسامح.	٠.٣٤
٩٠	مش سهل على الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي.	٠.٥٢
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.٧٠
٩٥	بأتخانق مع أفراد عيلتي.	٠.٧٨
٩٩	صعب أني أتكلم مع غرباء.	٠.٨٩

يتضح من جدول (٢٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٢٩) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الخامس (العصابية) ع

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٧	أنا مرح.	٠.٦٠
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.٣٣
١١	أنا واحد من عيلة سعيدة.	٠.٤٣
١٤	أنا محبوب من الرجال.	٠.٧٣
١٨	أحب أن أبقي نظيف وفي أحسن هيئة.	٠.٣٢
٢٠	أنا شخص عليل.	٠.٦٣
٢٤	أقدر كويس أتحكم في نفسي.	٠.٨٨
٢٥	أنا حقود.	٠.٩١
٢٦	أنا مهووس.	٠.٨٩
٢٧	أنا مهم في نظر عيلتي واصحابي.	٠.٨٥
٣٣	ساعات أفكر في حاجات وحشة ما أقدرش أقولها.	٠.٣٦
٣٤	ساعات لما أكون مش مبسوط أحس بالضياع.	٠.٣٥
٣٥	لا أنا تخين ولا أنا رفيع.	٠.٣٣
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.٧٣
٤٤	أنا راضي بعلاقاتي العائلية.	٠.٨٤
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٤٣
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٥٤
٥٣	مش حاسس أني على ما يرام.	٠.٧١
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.٧٦
٦٢	أنا حساس لحاجات كتير من اللي بتقولها عيلتي.	٠.٨٠
٧١	أنا خايب خالص في الأعمال اليدوية.	٠.٣٣
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٤٧
٨٥	بأحس أني على ما يرام معظم الوقت.	٠.٣٥
٨٧	نومي قليل.	٠.٣٠
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.٣٠
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.٣٨
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٩١

يتضح من جدول (٢٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٣٠) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل السادس (الذات الاجتماعية)

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
١٣	أنا ودود	٠.٧٦
١٤	أنا محبوب من الرجال.	٠.٧٣
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٣٧
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.٤٧
٣١	أنا ثائر على العالم كله.	٠.٣٤
٣٢	صعب على أي أحد أن يصاحبني.	٠.٦٠
٤٧	أنا أجتماعي على قد ما كنت أحب.	٠.٦٣
٤٨	دائمًا أحاول أكون مصدر سرور الناس من غير إفراط.	٠.٥٣
٤٩	أنا سيء من وجهة نظر اجتماعية.	٠.٧٢
٦٤	أنا راضي بطريقتي في معاملة الناس.	٠.٤١
٦٥	لازم أكون مؤدب أكثر من كده.	٠.٧٦
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٧٣
٨١	دائمًا أحاول فهم وجهة النظر الأخري.	٠.٣٩
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٤٧
٨٣	مش سهل أسامح.	٠.٣٤
٩٧	كل واحد أعرفة ألاقي فيه ميزة معينة.	٠.٨٨
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٩١
٩٩	صعب أني أتكلم مع غرباء.	٠.٨٩

يتضح من جدول (٣٠) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٣١) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل السابع (الذات الجسمية)

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
١	صحتي كويسة قوي.	٠.٨٦
٢	أنا جذاب.	٠.٧٤
٣	أنا شخص مهرجل.	٠.٦٢
١٨	أحب أن أبقي نظيف وفي أحسن هيئة.	٠.٣٢
١٩	أنا مليان أوجاع وآلام.	٠.٣٥
٢٠	أنا شخص عليل.	٠.٦٣
٣٥	لا أنا تخين ولا أنا رفيع.	٠.٣٣
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.٤٨
٣٧	ياريت أقدر أغير بعض أجزاء جسمي.	٠.٣٠
٥٢	لا أنا طويل قوي ولا قصير قوي.	٠.٥٩
٥٣	مش حاسس أني على ما يرام.	٠.٧١
٥٤	أحب أن اكون جذاب أكثر عند الجنس الآخر.	٠.٧١
٦٩	بأعتني جدًا بجسمي.	٠.٣٥
٧٠	بأحاول أعتني بمظهري.	٠.٣٣
٧١	أنا خايب خالص في الأعمال اليدوية.	٠.٣٣
٨٥	بأحس أني على ما يرام معظم الوقت.	٠.٣٥
٨٦	أنا مش لعيب لا في الرياضة ولا في ألعاب التسالي.	٠.٣٥
٨٧	نومي قليل.	٠.٣٠

يتضح من جدول (٣١) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٣٢) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثامن (الذات الأسرية)

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
١٠	عيلتي دائمًا جنبي في أي مشكلة.	٠.٣٨
١١	أنا واحد من عيلة سعيدة.	٠.٤٢
١٢	أصدقائي لا يثقون في.	٠.٤١
٢٧	أنا مهم في نظر عيلتي واصحابي.	٠.٨٥
٢٨	محدش في عيلتي يحبني.	٠.٣٢
٢٩	أشعر أن عيلتي لا تثق في.	٠.٣٩
٤٤	أنا راضي بعلاقاتي العائلية.	٠.٦٢
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٣٧
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٣٣
٦١	يأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.٥٤
٦٢	أنا حساس لحاجات كتير من اللي بتقولها عيلتي.	٠.٤٢
٦٣	لازم أحب عيلتي أكتر من كده.	٠.٣٥
٧٨	بحاول أتصرف بنزاهة مع عيلتي وأصحابي.	٠.٨٩
٧٩	بأهتم كويس قوي بعيلتي.	٠.٨٥
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٣٢
٩٤	بأعمل نصيبي من شغل البيت.	٠.٨٦
٩٥	بأتخانق مع أفراد عيلتي.	٠.٧٨
٩٦	دائمًا بخيب ظن عيلتي.	٠.٨٢

يتضح من جدول (٣٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول(٣٣) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل التاسع (لتوافق الشخصي) ت.ش

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٢	أنا جذاب.	٠.٧٤
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.٣٣
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٣٧
٢١	أنا شخص متدين.	٠.٣٣
٢٤	أقدر كويس أتحكم في نفسي.	٠.٨٨
٣٢	صعب على أي أحد أن يصاحبني.	٠.٦٠
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.٤٨
٤٠	لازم أزود من ذهابي لبيوت الله.	٠.٣٧
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.٧٣
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٣٧
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٣٣
٤٧	أنا أجتماعي على قد ما كنت أحب.	٠.٦٣
٥٣	مش حاسس أني على ما يرام.	٠.٧١
٥٤	أحب أن اكون جذاب أكثر عند الجنس الآخر.	٠.٧١
٥٩	لست الشخص الذي أحب أن أكون.	٠.٧٦
٦٠	كان نفسي ما أبقاش سهل وطوع كده.	٠.٣٥
٦١	يأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.٥٤
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٧٣
٧١	أنا خايب خالص في الأعمال اليدوية.	٠.٣٣
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٣٢
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٥٢
٩٠	مش سهل على الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي.	٠.٥٢
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.٧٠
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.٣٨
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٩١

يتضح من جدول (٣٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٣٤) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل العاشر (الدفاعات الموجبة) د.ج

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٨	أنا هادىء وأخذ الأمور ببساطة.	٠.٣٣
١٣	أنا ودود.	٠.٧٦
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.٤٧
٣٤	ساعات لما أكون مش مبسوط أحس بالضياع.	٠.٣٥
٣٦	أنا راضي بشكلي كده.	٠.٤٨
٣٧	ياريت أقدر أغير بعض أجزاء جسمي.	٠.٣٠
٣٩	أنا راضي بعلاقتي بربنا.	٠.٣٠
٤١	أنا راضي بحالي.	٠.٧٣
٤٢	أنا كده لطيف وكويس.	٠.٨٦
٤٥	أنا فاهم عيلتي كويس قوي.	٠.٣١
٤٨	دائمًا أحاول أكون مصدر سرور الناس من غير إفراط.	٠.٥٣
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٥٤
٥٢	لا أنا طويل قوي ولا قصير قوي.	٠.٥٩
٥٥	أنا متدين زي ما كنت أحب.	٠.٧٧
٦١	بأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.٥٤
٦٤	أنا راضي بطريقتي في معاملة الناس.	٠.٤١
٦٧	أحيانا أتكلم في سيرة الناس (أغتابهم).	٠.٣٧
٦٨	ساعات أحس أني عاوز أسب وأشتم.	٠.٣٨
٧٦	أقبل التأنيب بسهولة وبدون غضب.	٠.٣٥
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٣٢
٨١	دائمًا أحاول فهم وجهة النظر الأخري.	٠.٣٩
٨٢	علاقتي كويسة بالناس.	٠.٤٧
٨٤	يهمني قوي أبقي الكسبان في أي لعبة.	٠.٦٠
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.٣٠
٩٤	بأعمل نصيبي من شغل البيت.	٠.٨٦
٩٧	كل واحد أعرفة ألاقي فيه ميزة معينة.	٠.٨٨
١٠٠	أحيانا أؤجل عمل اليوم إلي الغد.	٠.٨٥

يتضح من جدول (٣٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر

جدول (٣٥) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الحادي عشر (الذهانية) ذ هـ

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٣	أنا شخص مهرجل.	٠.٦٢
١٥	ما أشغلش بالي باللي بيعملوه الناس.	٠.٣٧
١٧	أحياناً أثور وأغضب.	٠.٨٤
٢٠	أنا شخص عليل.	٠.٦٣
٢٦	أنا مهووس.	٠.٨٩
٢٨	محدش في عيلتي يحبني.	٠.٣٢
٣٠	أنا محبوب من النساء.	٠.٤٧
٣٢	صعب على أي أحد أن يصاحبني.	٠.٦٠
٣٣	ساعات أفكر في حاجات وحشة ما أقدرش أقولها.	٠.٣٦
٣٤	ساعات لما أكون مش مبسوط أحس بالضياع.	٠.٣٥
٣٩	أنا راضي بعلاقتي بربنا.	٠.٣٠
٤٦	لازم أثق في عيلتي أكثر من كده.	٠.٣٣
٥٠	مش بحب كل معارفي.	٠.٥٤
٥٢	لا أنا طويل قوي ولا قصير قوي.	٠.٧٩
٥٥	أنا متدين زى ما كنت أحب.	٠.٧٧
٦١	بأعامل (أو كنت بأعامل) والدي كما يجب.	٠.٥٤
٦٣	لازم أحب عيلتي أكتر من كده.	٠.٣٥
٦٦	لازم أنسجم أكثر من الناس التانية.	٠.٧٣
٦٧	أحيانا أتكلم في سيرة الناس (أغتابهم).	٠.٣٧
٦٩	بأعتني جدًّا بجسمي.	٠.٨٤
٨٠	كلام والدي (كان) له السمع والطاعة.	٠.٣٢
٨٦	أنا مش لعيب لا في الرياضة ولا في ألعاب التسالي.	٠.٣٥

يتضح من جدول (٣٥) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منهـــا ٠.٣٠ فـــأكثر على محك كايزر

جدول (٣٦) يوضح التشبعات الخاصة بالعامل الثاني عشر (نقد الذات)

رقم العبارة	العبـــــارات	التشبعات
٩١	بأحل مشاكلي بسهولة.	٠.٣٠
٩٢	دائمًا أغير رأيي.	٠.٧٠
٩٣	دائمًا أحاول أهرب من مشاكلي.	٠.٣٨
٩٤	بأعمل نصيبي من شغل البيت.	٠.٨٦
٩٥	بأتخانق مع أفراد عيلتي.	٠.٧٨
٩٦	دائمًا بخيب ظن عيلتي.	٠.٨٢
٩٧	كل واحد أعرفه ألاقي فيه ميزة معينة.	٠.٨٨
٩٨	مش سهل أرتاح مع الناس.	٠.٩١
٩٩	صعب أني أتكلم مع غرباء.	٠.٨٩
١٠٠	أحيانا أؤجل عمل اليوم إلي الغد.	٠.٨٥

يتضح من جدول (٣٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائيًّا حيث إن قيمة كل منها ٠.٣٠ فأكثر على محك كايزر.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجـــاه معلمـــات ريـــاض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ومفهوم الذات لديهن".

جدول (٣٧) يوضح العلاقة بين اتجاهات المعلمات نحو العمل مع الطفل ومفهوم الذات لديهن

م	أبعاد اتجاه المعلمات / أبعاد مفهوم الذات	البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	الدرجة الكلية للاتجاه
١	د ج (الدفاعات الموجبة)	٠,٣٣ **	٠,٣٢ **	٠,٣٠ **	٠,٢٤ **	٠,٣٦ **
٢	س ت (سوء التوافق)	-٠,٢٣ **	-٠,٣١ **	-٠,٢٦ **	-٠,١٤ *	-٠,٢٨ **
٣	ذ هـــ (الذهانية)	-٠,١٥ *	-٠,١٢	-٠,١٠	-٠,١١	-٠,١٥ *
٤	ض ش (اضطراب الشخصية)	-٠,٢١ **	-٠,١٨ **	-٠,١٩ **	-٠,١٣ **	-٠,٢٢ **
٥	ع (العصابية)	-٠,٢٠ **	-٠,٢٣ **	-٠,٢٥ **	-٠,١٨ **	-٠,٢٦ **
٦	ت ش (تكامل الشخصية)	٠,٠٣	٠,٠٩	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠٥
٧	نقد الذات	-٠,١٤ *	-٠,١٣	-٠,٠٨	-٠,٠٦	-٠,١٣
٨	الذات الأخلاقية	٠,٢٢ **	٠,٢٢ **	٠,٢٢ **	٠,١٤ *	٠,٣٥ **
٩	الذات الشخصية	٠,٢٧ **	٠,٣٣ **	٠,٢٧ **	٠,٢٣ **	٠,٣٣ **
١٠	الذات الأسرية	٠,٢١ **	٠,٢٠ **	٠,٢٦ **	٠,١٢	٠,٢٤ **
١١	الذات الجسمية	٠,٢١ **	٠,٢٦ **	٠,٢٣ **	٠,١٥ *	٠,٢٦ **
١٢	الذات الاجتماعية	٠,١٩ **	٠,١٦ *	٠,١١	٠,١٢	٠,١٨ **
	مفهوم الذات	٠,٢٨ **	٠,٢٩ **	٠,٢٨ **	٠,٢٠ **	٠,٣٢ **

ن= ٢٠٠ ** ر= ٠.١٨ عند مستوي ٠.٠١ * ر= ٠.١٣ عند مستوي ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) و (٠.٠٥) بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ومفهوم الذات لديهن ، و تتضح هذه العلاقة كالتالي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الدفاعات الموجبة وكل من الأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه نحو المهنة، بمعني أنه كلما تمتع الفرد بوجود دفاعات موجبة بداخلة كلما كان اكثر قدرة علي تبني اتجاها ايجابياً نحو عمله.

٢. توجد علاقة سالبة دالة بين بعد سوء التوافق و كل من الأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه وهي (اتجاه المعلمة نحو المهنة ، واتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع ، واتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل ، واتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية) ، بمعنى أنه كلما زاد توافق المعلمة النفسي والاجتماعي كانت اتجاهاتها نحو مهنتها ونحو نظرة المجتمع ونحو العمل مع الطفل وكذلك نحو كفاءتها الذاتية كمعلمة أكثر إيجابية.

حيث أن التوافق النفسي للمعلمة يجعلها أكثر قدرة على التغلب على الإحباطات ومواجهة المشكلات التي تتعرض لها وبالتالي تتغلب على الضغوط المسببة لحدوث الاتجاه السالب نحو المهنة فالمعلمة المتوافقة هي القادرة علي مواجهة المشكلات و العمل علي حلها مما يقلل من حدوث الصراعات الداخلية لديها ، وهي التي تتحلى بقدر من المرونة ، وتستجيب للمؤثرات الجديدة باستجابات ملائمة ، وهي القادرة على تحقيق حاجاتها الداخلية ومتطلباتها المادية والنفسية وإشباعها ، وهذا ينعكس بالطبع على اتجاهاتها نحو ما حولها من أشياء وأشخاص وموضوعات تستدعي الاستجابة لها ، وتكوين اتجاه محدد نحوها ، فعملية التوافق هي عملية مواءمة بين الفرد ونفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى.

وعليه فإنه يمكن تلخيص مؤشرات التوافق والتي تعني فاعلية الفرد السوية في كل من الثقة ، والاستقلالية ، والمبادرة ، والإنجاز ، والحكمة ، في حين تمثل مؤشرات سوء التوافق النقيض من ذلك وتشمل انعدام الثقة في الذات والآخرين ، والإعتمادية ، والخجل ، والشك ، والمعاناة من مشاعر الذنب ، وفقدان روح المبادرة ، والشعور بعدم الكفاية ، وعدم القدرة على الإنجاز ، وفقدان الهوية ، واضطراب الدور ، والعزلة ، والإحباط.

إذا فمن غير الممكن أن تستطيع المعلمة تكوين اتجاهات نحو المحيطين من حولها ونحو نفسها بل ونحو عملها أيضًا دون أن تكون متمتعة بقدر كبير من التوافق النفسي بداخلها والاجتماعي مع الآخرين من حولها.

٣. كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد اتجاه المعلمة نحو المهنة والذهانية كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية لاتجاه المعلمة نحو مهنتها و بعد الذهانية.

ومعني ذلك أن المعلمات ذوات الذهانية العالية تخبرن مستويات عالية من الضغوط وبالتالي يتبنين العديد من الاتجاهات السلبية نحو مهنتهن.

حيث إن الأفراد ذوي الدرجات العالية على بعد الذهانية هم أفراد منعزلون ، مزعجون ، قاسون ، ولديهم نقص في الإحساس والمشاركة الوجدانية ، إلى جانب أنهم عدائيون تجاه الآخرين ، يحبون الأشياء الشاذة غير المألوفة ، وغير متعاونين ، وينقصهم الحذر والاحتراس ، وكلها خصائص وسمات تؤدي إلى مستويات عالية من الضغوط النفسية إلى جانب عوامل أخرى بالطبع ، فالارتباط هنا لا يعني بالضرورة علاقات سبب ونتيجة ، وهو ما أكده التراث البحثي في مواضع عدة. **(أنسي محمد أحمد قاسم ، ٢٠٠٠)**

٤. توجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين كل من اضطراب الشخصية والأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه نحو المهنة.

حيث إنه كلما قل الاضطراب الحادث في شخصية المعلمة كانت أكثر تمتعًا باتجاه إيجابي نحو مهنتها ، حيث نجد المعلمة التي تعاني من اضطراب في شخصيتها هي معلمة منطوية ، و خجولة ، و متحفظة ، و تنفر من الآخرين ، و لا تميل إلى الإثارة ، و تكون اتجاهات سلبية ونظرة متشائمة دومًا ومثل هذه الخصائص والسمات تجعل صاحبها على استعداد تام ودائم للتأثر بكل نواحي الحياة وبالتالي فهي تعاني من ضغوط نفسية شديدة في العمل ، مما يؤثر سلبًا على اتجاهاتها نحو مهنتها.

ونجد أن الشخصية المضطربة هي الشخصية التي تنطوي على خصائص معينة تسبب سوء توافق الفرد مع نفسه أو مع الآخرين ، مع شعوره بالمعاناة وعدم السعادة لوجود مثل هذا

الاضطراب ونظرًا لتشابه اضطرابات الشخصية مع العديد من الاضطرابات النفسية ، فقد لا يرى الفرد أنه يعاني من مشكلة مع خصائص شخصيته ، وبالتالي لا يمكن تشخيص اضطراب الشخصية إلا إذا ما تسبب الاضطراب في شعور الفرد بالتعاسة والمعاناة أكثر من المعتاد ، وقد تسبب اضطرابات الشخصية المعاناة للمحيطين بالفرد وزملائه في العمل أو أطفاله أو زوجته وما إلى ذلك أكثر مما تسببه للفرد نفسه.

واضطراب الشخصية هو نمط من السلوك والخبرات الشخصية لدى الفرد تختلف وتشذ عن ما يتوقع من مثله في مجتمعه ، ويتمثل ذلك في:

١- غرابة طريقة تفكيره في ذاته والناس والأحداث من حوله أي في طريقة تقويم الأحداث والمواقف.
٢- عدم اتزان مشاعره وانفعالاته (المشاعر ليست متناسقة مع الحدث إما زيادة أو نقصاناً)
٣- اضطراب القدرة في ضبط الذات وفهم حاجاته وواجباته مقابل حاجات الآخرين.
٤- اضطراب تعامله مع مَنْ حوله نظرًا لانطلاقه في ذلك من سمات شخصيته (مثال: الشك الشديد ، و التشاؤم الشديد ، و الحساسية المفرطة)

ويتمثل اضطراب الشخصية في تدهور إنتاجية الفرد الوظيفية أو الزوجية أو الاجتماعية أو الدراسية. وتزداد درجة التدهور تلك كلما كانت الشخصية مضطربة بدرجة أكبر.

وتجد الباحثة أن الذين يعانون من اضطراب في الشخصية ، يعانون كذلك من أمراض نفسية وبالتالي فهم أكثر عرضة للضغوط والإحباطات عن غيرهم في محيط العمل ؛ مما ينعكس بالسلب على توجهاتهم واتجاهاتهم المهنية نحو ما يقومون به من أعمال ، وهذا ما قد لاحظته الباحثة أثناء التعامل مع المعلمات ومن خلال اجاباتهن علي الاستبيان المفتوح وقد تبين لها أن العديد من المعلمات قد ظهر لديهن اتجاه اضطراب الشخصية بوضوح حينما تعرضن لبعض المواقف مع أولياء الأمور ، وقد ظهر ذلك أيضاً من خلال تحليل بعضهن لمواقف الموجهات و المدراء التي يتعرضن لها من خلال عملهن ، حيث ظهر للباحثة بعض الأضطراب وحساسية شديدة لدى بعضهن للضغوط التي يعانينها في العمل مما يؤثر بالسلب علي اتجاهاتهن نحو ما يقمن به من عمل.

٥. وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠.٠١) بين كل من الأبعاد الأربعة المكونة لاتجاه المعلمة نحو مهنتها و بعد العصابية.

يصبح الإنسان مريضًا بالعصاب إذا صادف صعابًا في التكيف مع هدوئه الداخلي أساساً ، أو مع علاقاته مع الآخرين أو الاثنين معًا حيث إن الشخصية الإنسانية في محاولاتها للتكيف تستخدم أعراضا نفسية أو جسمية. **(نوال السعداوي ، ١٩٩٣: ٢١)**

والدرجة العالية في بعد العصابية تصف أشخاصًا ذوي شخصيات قلقة متقلبة المزاج ، مكتئبة باستمرار ، شديدة الحساسية ، تبدي ردود أفعال جسمية ومتكررة وأكثر ميلاً للضغوط النفسية. **(أنسي محمد أحمد قاسم ، ٢٠٠٠)**

وبالتالي فهم أكثر عرضة لحدوث الاحتراق النفسي وما يستتبعه من تأثير سلبي على اتجاهاتهم نحو عملهم ، فالعلاقة بين كل من ضغوط المهنة التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي و الاتجاه السالب نحو المهنة هي علاقة سبب ونتيجة ، فالاحتراق سبب رئيسي ومباشر في تبني الفرد اتجاهًا سالبًا نحو عمله كرد فعل طبيعي للضغوط التي يتعرض لها والمشكلات التي يعانيها في هذا العمل.

٦. عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من تكامل الشخصية والأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه نحو المهنة.

حيث تجد الباحثة أن تكامل شخصية المعلمة يجعلها أكثر وعيا ودراية بكيفية التعامل مع الطفل وحل المشكلات التي تواجهها في بيئة العمل وبالتالي فهي ترى أنها تحقق نجاحات في عملها ومن ثم نجدها تنظر إلى عملها بنظرة إيجابية عن النظرة التي كانت ستنظر له بها إذا ما كانت تعاني من شخصية مضطربة لا يمكنها التعامل مع المواقف التي تمر من حولها ، فتكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق النفسي لدى المعلمة ، وأي خلل في تكامل الشخصية أي حدوث أي تفكك أو عدم انتظام لمكوناتها يؤدى إلى المرض النفسي وسوء التوافق النفسي ، وتكامل الشخصية يجعل المعلمة تتمتع بعدد من السمات ومنها الميول الاجتماعية والاندفاعية والميل إلى المرح والحيوية والنشاط والتفاؤل وهذه كلها خصائص تجعل المعلمة تستجيب للمواقف المهنية الضاغطة بفعالية أكثر مما تعمل المعلمة التي تعاني من اضطراب الشخصية ، وبالتالي نجدها تتبني اتجاهات إيجابية نحو نفسها والآخرين من حولها ونحو عملها أيضاً ويعد ذلك استجابة طبيعية لرضاها عن هذا العمل هذا الرضا الناتج عن قدرتها على التغلب على الصعوبات التي قد تقابلها أثناء القيام به ومن ثم نجد اتجاهاتها تتصف بالإيجابية نحو ما تقوم به من عمل.

٧. توجد علاقة سالبة دالة بين درجة نقد الذات وبعد اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية لاتجاه المعلمات نحو مهنتهن و درجة نقد الذات لديهن.

بمعنى أنه كلما قل نقد المعلمة لذاتها تمتعت المعلمة أكثر باتجاهات إيجابية نحو عملها ، فمن المعروف أن من أهم طبائع الشخصية الإنسانية أنها تكره النقد ، وتنفر ممن يوجه النقد لها ، وتبتعد عن كل ما قد يكون مصدرًا لهذا النقد ونقد الذات شعور سلبي يتنامى دائمًا في أوقات الهزائم والإحباطات بسبب مناخ الهزيمة عندما يخيم على الأجواء بحيث تتوارى النجاحات (والتي في الغالب ما تكون قليلة أو باهتة) ويتصدر الفشل واجهة الصدارة.. هذا الشعور ينبع من رغبة دفينة في التغلب على الفشل ولكن ليس عن طريق مواجهته وإنما بالهروب منه ؛ وذلك لعجز الفرد عن إدراك مواطن قوته ومواطن ضعفه وأيضًا مواطن قوة وضعف أعدائه (أو تحدياته) ويسرف بدلاً من ذلك في تهميش كل قوة له ، و يعطي لعدوه (أو تحدياته قوة أكثر بكثير مما هي عليه في الحقيقة فلوم الفرد لذاته ونقده المستمر لها يشل طاقة الدافعية للعمل و الإصلاح ، و يقطع الطريق لأي إمكانية في الإصلاح المستقبلي ، فعندما نجد أن معلمة الروضة أصبح نقدها لذاتها هو شغلها الشاغل دائمًا وكما أنها دائمة اللوم لنفسها تحاسبها على كل ما يدور حولها سواء داخل المناخ المدرسي أم خارجه وهي بهذا تهدر طاقتها دون أن تشعر وتقلل من دافعيتها نحو عملها ، فنجد أنها تقبل على العمل بلا دافع ولا رغبة في إتمامه أو القيام به ؛ مما يؤثر بالسلب على اتجاهاتها نحو ما تقوم به من عمل.

٨. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل من الذات الجسمية والذات الأخلاقية والذات الشخصية والذات الأسرية والذات الاجتماعية ، مع كل بعد من الأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه نحو المهنة.

فالذات الجسمية تمثل مفهوم الفرد عن جسده بكل ما يحتويه من الأعضاء والعضلات والأعصاب والمفاصل وغيرها من مكونات أجزاء الجسم الأخرى ، فالفرد قد يتعامل مع جسده من خلال إدراكه لهذا الجسد أو إحساسه الغامض نحوه ، ولكنه لا يعلم أن جسده يعد أساسًا ضروريًّا لإحساسه بذاته ، فعندما يخبر الشخص مشكلات وآلامًا في جسده وتوترًا في أعصابه وتعباً في عضلاته ، فهو بالتالي سيبحث عن مصدر هذا الألم ، ومن ثم فإنه يأخذ اتجاهًا سلبيًّا نحو مصدر الألم.

والعمل بالنسبة لمعلمة الروضة قد يكون مصدر ألم وإرهاق عصبي وعضلي شديدين ، وهذا الألم العصبي والعضلي ناتج عن عملية الإرهاق الذي تتعرض له المعلمة في عملها نتيجة تعدد مهام هذا العمل مما يدفع بالمعلمة إلى تكوين اتجاه سلبي نحو العمل ، حيث تعتبر أن هذا الألم البدني هو أحد أعراض الضغوط التي تؤثر على اتجاه المعلمة نحو عملها.

كذلك فإن الصحة النفسية للفرد تتأثر بطبيعة أو أسلوب الحياة حيث تنعكس التصرفات اليومية على اللياقة البدنية العامة للفرد ، حيث إن التهديدات الجسدية التي يتعرض لها الفرد هي من أحد أسباب الضغط الناتج عن عدد من المثيرات ، كما أن أحد مسببات الضغوط الداخلية التي يتعرض لها الفرد هي الأعضاء الحيوية للجسم.

(حسين أحمد حشمت ، و مصطفي حسين باهي ، ٢٠٠٦: ٢١ ، ٢٢)

ب. الذات المعنوية الأخلاقية Moral Ethical Self وتشمل علاقة الفرد بالله وإحساس الفرد بكونه شخصًا طيبًا أو غير طيب ورضاء الشخص عن عقيدته وعن المبادىء التي يؤمن بها ، والذات الأخلاقية لها صلة كبيرة باتجاه المعلمة نحو عملها ، ومثال على ذلك أن القلق يحدث عندما تقوم المعلمة بأعمال كانت تتمنى ألا تقوم بها – كإرغام الطفل علي القراءة والكتابة – وبالتالي فهي لا ترضي عنها ، ومن ثم فحالة عدم الرضا هذه هي التي تدفع المعلمة لتكوين اتجاه سالب نحو ما تقوم به من عمل ، إذا فبناء الذات لدي المعلمة يخضع للمعايير السائدة في المجتمع الذي تحيا فيه والعمل الذي تمارسة ، فالمعلمة تؤثر في الآخرين سواء داخل محيط عملها أم خارجه، وأيضاً تتأثر بهم ، وبمقدار هذا التأثر ونوعه تتشكل ذاتها وتتكون اتجاهاتها نحو ما تقوم به من عمل.

ج. الذات الشخصية Personal Self وهي تعكس إحساس الفرد بقيمتة الشخصية و مدى إحساسه بتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين ، و تؤثر الذات الشخصية علي اتجاه معلمة الروضة نحو عملها حيث نجد أنه عندما يحدث ما يقلل من تقدير المعلمة لذاتها و لشخصيتها تكون عرضه لتبني العديد من الضغوط التي لا تستطيع التغلب عليها و التي تؤثر علي اتجاهها نحو كل ما حولة من اشياء و أشخاص و نحو ما تقوم به من عمل.

ونجد أن حدة الصراعات في حياه المرأة المتعلمة الواعية بحقوقها تزداد أكثر من المرأة غير المتعلمة وغير الواعية بهذه الحقوق ، كما تزداد حدة هذه الصراعات لدى المرأة العاملة ؛ لأن المجتمع لم يهيأ بعد اجتماعيًّا وأخلاقيًّا وتربويًّا ونفسيًّا لدور المرأة العاملة في المجتمع ، ولا يزال المجتمع ينظر إلى دور المرأة في المنزل كزوجة وأم على أنه دورها الأساسي في الحياة أو

دورها الوحيد المسموح به ، أما عملها خارج المنزل فليس إلا من أجل تخفيف الأعباء الاقتصادية عن كاهل رب الأسرة. **(نوال السعداوى ، ١٩٩٣: ٦٨)**

ومعلمة تشعر أنها لا قيمة لها فالمجتمع لا ينظر علي أنها هي الركن الأساسي للعملية التعليمية فهي التي تهييء الطفل وتعده للانتقال للمراحل التعليمية اللاحقة ولكن المجتمع يعترف و يحترم فقط معلمي تلك المراحل اللاحقة اكثر من تقديره لمعلمة الروضة، لذا فهي تشعر أن المجتمع لا يقدرها حق قدرها ولا يعترف بذاتها المهنية كمعلمة و مربيه وأم وإنما ينظر لمهنتها علي أنها مجرد مهنة (وظيفة) تدر دخلاً شهرياً لهذا فنجدها لا تحقق تقدماً في عملها لأنها لا تجد الدافعية وطموح اللذان يدفعانها نحو النجاح و الترقي و تحقيق ذاتها الشخصية في محيط عملها و خارجه مما يؤثر بالسلب علي اتجاهاتها نحو هذا العمل لأنها لا تري فيه ما يحقق ماتنشده من خلاله فتكون اتجاهات سالبه نحوه.

د. الذات الأسرية Family Self وتعنى علاقة الفرد بأسرته وطريقة إدراكه لذاته نتيجة تعامله مع أفراد أسرته. **(منى محمد على بدران: ١٩٩٧ ، ص ٩٦)**

وتجد الباحثة أن من أهم مصادر الضغوط في حياه الأفراد هو ما يتعلق بظروفهم الأسرية ، و تتأثر اتجاهات معلمة الروضة نحو عملها بمفهوم الذات الأسرية لديها التي قد تعد سبباً رئيسياً للضغط الوا قع عليها فهي تري أنه لابد من إحداث التكامل بين العمل والمنزل ولابد من خلق التوازن بينهما و في حالة عدم تحقيق هذا التوازن يحدث الصراع بين دورها المهني وعلاقتها الأسرية فالاعتقاد الخاطيء بأن هناك استحالة لخلق التوازن بين المنزل والعمل يجعل المعلمة دائما ما تحاسب نفسها علي كل شيء فهي ترد تقصيرها في عملها إلي أعبائها المنزلية و ترد تقصيرها في بيتها إلي عملها خارج المنزل الذي يأخذ الكثير من وقتها ، ونجد أن كلاهما ينعكس علي الآخر و يتأثر به فالمشكلات الزوجية والأسرية التي تمر بها المعلمة كالزواج أو الطلاق أو موت القرين أو حتي محاولات إحداث التوافق بين الشريكين في محيط الأسرة أو محاولة إحداث التوازن بين المنزل والعمل كلها تؤثر علي أدائها لما تقوم به من عمل وبالتالي تتأثر اتجاهاتها نحوه.

هـ.الذات الاجتماعية Social Self وتعنى إدراك الفرد لذاته في علاقتها بالآخرين من حوله ، وهي الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها عنه. والذات الاجتماعية تتألف من الأفكار والمعتقدات التي يعتنقها الفرد والسلوك الذي يقوم به في استجابته للآخرين في المجتمع ومفهوم الذات الاجتماعية عند ميد يشير إلى الاتجاهات الخارجية نحو الذات التي تتشكل

بموجبها سلوكية الذات ، ورغم أن (ميد) لم يُشر إلي حالة من الصراع بين الفرد والمجتمع ، لكنه أوضح بان الأنا لا تخضع دائمًا لسيطرة أو ضبط الذات الاجتماعية بدليل أن الإنسان يخترق القواعد الاجتماعية ، ويسلك سلوكا قد لا يتوقعه الآخرون منه.

(فادية علوان، ٢٠٠٣: ٢٥٣)، (محمد عاطف غيث، د.ت: ١٠١)، (Robertson, 1987: 115)

وترتبط اتجاهات الفرد بمفهومه عن ذاته حيث إن مفهوم الذات يعرف بأنه هو "مجموعة الصفات والقدرات والاتجاهات والقيم التي يعتقدها الفرد عن نفسه". **(Berk, 2006: 445)**

وهكذا يتضح أن مفهوم الذات الكلي لدى المعلمات يرتبط ارتباطاً دالاً وايجابياً مع اتجاهاتهن نحو العمل مع الطفل ، فمفهوم المعلمة لذاتها ومفهومها عن فكرة الآخرين عنها يحددان سلوكها ، حيث إن مفهوم الذات هو مفتاح الشخصية السوية ، وطريق الوصول إلى النجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني.

وتتفق نتيجة هذا الفرض في مجملها مع دراسة **إيمان محمد أبو ضيف (١٩٩٤)** في وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه المهني وأبعاد مفهوم الذات ومنها الذات الجسمية ، والذات الخلقية ، والذات السلوكية.

ويري كارل روجرز "أن مفهوم الذات يعتبر هو المسئول الأول عن سلوك الفرد ، كما أن الذات جزء من كيان الفرد تعمل على تحقيق نفسها من خلال ذلك النشاط ، وعلى ذلك فإن الخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والتخلص من التوترات كما تؤدى إلى التوافق النفسي ، أما تلك التي لا تتفق مع مفهوم الذات أو تتعارض مع المعايير الاجتماعية تدرك على أنها تهديد ، وعندما تدرك الخبرة بهذا الشكل تؤدي إلى إحباط وتوتر وقلق وسوء توافق ، ولذا فإنه اعتبر أن الطريقة المثالية لإحداث التغيير في السلوك تستلزم أن يعدل الفرد مفهومه عن ذاته، كما أن السعي وراء تحقيق ذات إيجابي هو الهدف النهائي للطموح الإنساني. **(سيد الطوخي ، ٢٠٠٣: ١٨٥-١٨٦)** ، **(Kurt & Troy, 1999: 3)**

حيث أن مفهوم الذات الإيجابي يعتبر من العوامل الأساسية للحياة الناجحة ولتحقيق التوافق السليم للفرد فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد – بدرجة كبيرة – سلوكه وتفكيره ، وكذلك إدراكه لنفسه (لذاته) وإدراك الآخرين له في مواقف الحياة المتعددة ، وقياساً علي معلمات رياض الأطفال نجد أن

اتجاهات المعلمة الإيجابية نحو عملها لا تتحقق إلا من خلال نجاحها في هذا العمل ولتحقيق النجـــاح في العمل لابد لها أن تحقق ذاتها أولا حيث إن تحقيق الذات هو الذي يعمل على تنظيم العلاقة بـــين الدوافع التي تدفع المعلمة نحو هذا العمل والحوافز التي يمكنه أن تحصل عليها من خلاله ولابد مـــن تحقيق التوازن ، حيث إن أشد ما ينغص حياة المعلمة ويجعلها تصاب بالتأزم والإحباط حينما تشـــعر أن هناك بعداً كبيراً ومسافة هائلة بين ما هو كائن بالفعل وما تريد أن يكون ، أو بين ما تريد وبـــين ما تقدر عليه بالفعل ، وهذا البعد يولد لديها الشعور بالنقص ؛ مما يؤثر على بناء الذات سلبيًّا ، وفي حالة حدوث خلل بين دوافعها نحو عملها وما تحصل عليه من هذا العمل هنا يحدث الاضـــطراب ، ويبدأ الاتجاه في التراجع ، ويحل محل الرضا عدم الرضا بالعمل و عدم الرضا بما تقدمه في العمل وعدم الشعور بتحقيق النجاحات في هذا العمل وبالتالي لا تستطيع تحقيق ذاتها مـــن خـــلال عملهـــا فتتبنى اتجاهات سلبية نحو هذا العمل ، حيث إن تكوين اتجاه ايجابي نحو العمل لا يتم إلا من خـــلال تقبل الذات وتقبل الآخرين والقدرة على تحمل المسئولية والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مبنية على الثقة المتبادلة داخل محيط العمل والقدرة على التضحية وخدمة الآخرين والأيمـــان بـــأن هـــذا العمل هو رسالة سامية وليست فقط مجرد وظيفة تدر دخلاً ، وكذلك لابد للمعلمة من اتخاذ أهـــداف واقعية وإيجابية ، مثل: القدرة على الصمود والعمل المثمر ، والرغبة في النجاح ، والإنجـــاز فـــي العمل ؛ مما يحقق الدافعية الداخلية للعمل ويؤدي لتبني اتجاهات إيجابية نحوه.

وهكذا يمكن القول أنه قد تم التحقق من صحة الفرض الأول ، حيث تبـــين وجـــود علاقـــة ارتباطية بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ومفهوم الذات لديهن ؛ مما يثبـــت صحة الفرض.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ودرجة الاحتراق النفسي لديهن".

جدول رقم (٣٨) يوضح العلاقة بين اتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ودرجة الاحتراق النفسي لديهن

أبعاد اتجاه المعلمات / أبعاد درجة الاحتراق النفسي	البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	الدرجة الكلية للاتجاه
البعد الأول (عدم الرضا الوظيفي)	-٠.٥٥**	-٠.٣٣**	-٠.٤٣**	-٠.٤٩**	-٠.٥٧**
البعد الثاني (انخفاض مستوى المساندة الإدراية كما يدركها المعلم)	-٠.٤٠**	-٠.٣٢**	-٠.٣٧**	-٠.٣٢**	-٠.٤٤**
البعد الثالث (ضغوط المهنة)	-٠.٣٥**	-٠.٣١**	-٠.٢٧**	-٠.٢٩**	-٠.٣٨**
البعد الرابع (الاتجاه السلبي نحو التلاميذ)	-٠.٢٩**	-٠.٢٩**	-٠.٢٩**	-٠.٣١**	-٠.٣٦**
الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	-٠.٥٥**	-٠.٤٢**	-٠.٤٧**	-٠.٤٨**	-٠.٦٠**

ن = ٢٠٠ ** ر = ٠.١٨ عند مستوى ٠.٠١ ر = ٠.١٣ عند مستوى ٠.٠٥

و يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ودرجة الاحتراق النفسي لديهن ، وتتضح هذه العلاقة في عدد من النقاط كالتالي:

١. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين كل من أبعاد (عدم الرضا الوظيفي ، وانخفاض مستوى المساندة الإدارية كما يدركها المعلم ، وضغوط المهنة ، والاتجاه السالب نحو التلاميذ) وبين كل من الأبعاد الأربعة المكونة للاتجاه (اتجاه المعلمة نحو المهنة ، و اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع ، و اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل ، و اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية) ، وتحدد الباحثة معنى ذلك على أنه:

أ. عندما تقل درجة عدم الرضا الوظيفي أي كلما تمتع الفرد برضا وظيفي أعلى كانت اتجاهاته أكثر إيجابية.

وتتفق مع هذه النتيجة دراسة **منى محمد على بدران (١٩٩٧)** في أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات المعلمين منخفضي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد الرضا عن مهنة التدريس.

ب. كلما زاد مستوى المساندة الإدارية في المؤسسة التعليمية أدي ذلك إلى خلق اتجاه إيجابي نحو العمل ، حيث إن الفرد عندما يجد من المساندة الإدارية والدعم ما يشجعه على أداء عمله فإن ذلك يكون له عظيم الأثر على دافعية الفرد نحو عمله وقدرته على إنجاز مهام هذا العمل ، وبالتالي في تكوين اتجاه إيجابي نحوه ، فالمعلمة التي تستشعر وجود المساندة الإدارية من الروضة يزداد إقبالها علي العمل بالرغم من الصعوبات التي قد تجدها من علاقتها مع أولياء الأمور ، مما يخلق لديها اتجاهاً أيجابياً نحو العمل.

وهذا ما يتفق مع دراسة **محمد فتحي عبد الفتاح (٢٠٠١)** في وجود علاقة وثيقة بين نمط المناخ المؤسسي ودرجات الرضا المهني لدى المعلمين ، حيث المناخ المفتوح الذى تميزت به المدارس الخاصة يرجع إليه السبب في دلالة الفروق عن الرضا المهني لدى المعلمين.

ويتفق مع دراسة **شيرين معاوية راضي (٢٠٠٠)** التي أكدت على أن أبرز مصادر ضغوط العمل الإداري المدرسي التي تسبب أحياناً ضغوطاً هي: عدم المشاركة في اتخاذ القرار ، وضعف استجابة إدارة التعليم ، وعدم تحفيز العاملين.

وأيضًا تتفق مع ذلك دراسة جودارد وآخرين **(Godard, et al, 2006)** في أن بيئة العمل تسهم بشكل كبير وأساسي في حدوث الاحتراق النفسي للمعلمين.

ج. كذلك يكون الاتجاه ايجابيًّا نحو العمل كلما قلت ضغوط المهنة حيث تكون الفرص أكبر لتبني الفرد اتجاهًا ايجابيًّا نحو عمله ، حيث إن ضغوط العمل بما قد تحمله من صراعات وإحباطات داخلية لدى الفرد فإنها تؤدي به في النهاية إلى أن يكون اتجاهه نحو عمله اتجاهاً سلبيًّا بينما كلما تمتع الفرد بالسعادة والرضا في العمل كانت لديه القدرة على التغلب على مصاعب هذا العمل ، وبالتالي فإن اتجاهه نحو عمله سيكون ايجابيًّا أكثر من غيره الذين يعانون من الضغوط في مجال العمل المهني ، كذلك فإن شعور المعلم بالضغوط ربما يؤثر سلبا على أدائه المهني ، ويقلل من مستوى الرضا الوظيفي لديه ، ويؤثر على اتجاهاته نحو عمله ، وتحدث الاستجابات السلبية للفرد نحو عمله عادة عندما تطول مدة الضغوط النفسية والانفعالات الناتجة عنها ، ولا يتم التعامل معها بشكل إيجابي ؛ لذلك فإن الإجهاد النفسي ينتج عنه الكثير من الأعراض النفسية والجسدية والتي قد تؤدي على المدى الطويل إلى أمراض عضوية خطيرة.

وترى دراسة **يوسف عبد الفتاح محمد (١٩٩٩)** أنه توجد أربعة مظاهر للضغوط النفسية لدى المعلمين ، وهي: الضغوط الإدارية ، والضغوط الطلابية ، والضغوط التدريسية ، والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء ، وذكرت دراسة **شيرين معاوية راضي (٢٠٠٠)** أن أبرز مصادر ضغوط العمل المدرسي التي تسبب ضغوطاً هي: عدم المشاركة في اتخاذ القرار، وضعف استجابة إدارة التعليم ، وعدم تحفيز العاملين ، وعدم التوازن بين المسئوليات والصلاحيات.

وقد أظهرت دراسة إيرز وجولدستين **(Erez & Goldstein, 2000)** أن مصادر الضغط التنظيمي في العمل المدرسي تتمثل في غموض الدور (Role Ambiguity) ، و صراع الدور(Role Conflict) ، و أظهرت دراسة **عبد الفتاح خليفات و عماد الزغول (٢٠٠٣)** أن سنوات الخبرة وكل من بعد الدخل ، وعملية الإشراف التربوي ، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور تعد من أهم المصادر إحداثًا للضغوط لدى المعلمين.

حيث تلعب الضغوط النفسية دورًا كبيرًا في النجاح والتفوق والإنجاز حيث أن الفرد الناجح هو القادر على العمل تحت أقصي درجات الضغوط النفسية.

(حمدي على الفرماوي ، و رضا أبو سريع ، ١٩٩٤: ١٨٩)

وترى دراسة دراسة كونيرت **(Konert, 1998)** أن الضغط الوظيفي يعد من أهم المؤشرات للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة ، وأن المعلمين الذين تعرضوا لضغط أكبر أشاروا إلى مستويات أعلى من الإرهاق العاطفي ، ومستويات أقل من الإنجاز الشخصي.

وهذا ما تتفق معه دراسة **منى محمد على بدران (١٩٩٧)** في أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم على بعد متاعب مهنة التدريس.

وهذا ما تتفق معه دراسة أوسوندي وإيزفبيجي **(Osunde & Izevibugie 2006)** ، في أن الظروف السيئة في محيط العمل لها تأثير سلبي واسع على المعلم في سلوكه الشخصي و المهني فكلها عوامل مهمة مسئولة عن تدني اتجاهات المعلمين نحو مهنتهن.

وللاتجاهات الاجتماعية والقيم تأثير قوي على استجابات الفرد النفسية نحو الضغوط ، حيث يختلف تأثير الضغط النفسي على الشخص نفسه في مراحل حياته المتباينة.
(أرثو دو شان ، ٢٠٠١: ٣-٤)

كما أن المراحل الانتقالية لحياة الفرد سواء في عمله أو في جوانب حياته الأخرى قد يسهم إلى حد ما في درجة إحساسه بالضغط الواقع عليه فمثلاً عندما نخرج إلى بيئة العمل لأول مرة ثم نتدرج في أعمالنا ومسئولياتنا نحو هذه الأعمال نبدأ في الشعور بالضغط الواقع علينا ، وحينها قد يبدأ شغفنا بهذا العمل يقل ويحل محله حالة من الفتور الناجمة عن التعرض المستمر للضغوط من حولنا.
(Towbes & Cohen, 1996)

وتتفق مع هذا دراسة **نظمي عودة و عطاف محمود (٢٠٠٧)** في أن عبء العمل يمثل ٨٠.٣٣% من مصادر ضغوط العمل شيوعاً لدى المعلمين والمعلمات

د. نجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاتجاه نحو المهنة واتجاه المعلمة السلبي نحو الأطفال بمعنى أنه كلما تمتعت المعلمة باتجاه ايجابي نحو أطفالها كانت أكثر تبنياً لاتجاه ايجابي نحو عملها ، فاتجاه المعلمة نحو أطفالها هو جزء لا يتجزأ من اتجاه المعلمة العام نحو مهنتها ككل ، فالمعلمة التي تجد في أطفالها قدرًا من الدافعية والمشاركة وتكون اتجاهًا ايجابيًّا نحوهم ، فهي بالتالي تنظر إلى مهنتها على أنها رسالة سامية ، وواجب مقدس وبالتالي تكون أقل عرضة للضغوط ، وأقل عرضة لحدوث الاحتراق النفسي ؛ مما يخلق لديها اتجاهات إيجابية نحو مهنتها ، في حين أننا نجد المعلمة التى تكون اتجاهها سلبيًّا نحو أطفالها نجدها كثيرة التذمر والشكوى ، ودائمًا ما تشعر بالعجز والفشل في مواجهة الواقع فترى أنها مهما بذلت من جهد فلا أحد يفهم ولا أحد يقدر وأيضًا لا أحد يستفيد ، وبالتالي تكون مثل هذه المعلمة أكثر عرضة للصراعات والإحباطات تلك الصراعات الناشئة بين ضميرها المهني كمعلمة الذي يحثها على

الاستمرار في تعليم وتربيه هؤلاء الأطفال و بين اتجاهها السلبي نحـــوهم الـــذي طالمـــا أرادت بسببه أن تترك هذه المهنة إلى مهنة أخرى أقل جهدًا أو أقل عبئاً وظيفيًّا ، وهنا نجد المعلمة تقع في صراع بين ضميرها المهني واتجاهاتها السالبة نحو الأطفال بالروضة ؛ مما يؤدي إلى خلق صراع داخلي يؤثر على اتجاه المعلمة نحو مهنتها ونحو عملها ، وتتمنى تـــرك المهنـــة علـــى الرغم من أنها أحياناً قد تضطر للاستمرار بها رغماً عنها لظـــروف اقتصـــادية أو اجتماعيـــة خارجة عن إرادتها ؛ مما يجعلها عرضة لحدوث الاحتراق النفسي الذي يجعل منها في النهايـــة معلمة نمطية غير مبتكرة لا تحب عملها ، ولا تشعر بالدافع والرغبة في الاســـتمرار فيـــه ، ولا تشعر بالإنجاز الشخصي في هذا العمل بل نجدها دائمًـــا مـــا تشـــعر بـــالعجز والإحبـــاط المستمرين ، وبالتالي تكون اتجاهاتها نحو عملها هي اتجاهات ســـلبية ناتجـــة عـــن المواقـــف والضغوط المتكررة التي تتعرض لها المعلمة في بيئة العمل ، وهو بالفعل ما أظهرتـــه نتيجـــة الاستبيان المفتوح الذي قامت الباحثة بتوجيهه إلي المعلمـــات حيـــث كشـــف عـــن المشـــكلات والمشاعر الأيجابية والسلبية التي تعاني منها المعلمة نتيجة للمواقف التي تتعرض لها مع أولياء الأمور وإدارة الروضة.

وبصفة عامة نجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق النفسي واتجاهات المعلمات نحو العمل مع الطفل حيث إنه كلما زادت درجة الاحتراق أظهر ذلك تدنيًا واضحًا في اتجاهات المعلمات نحو مهنتهن.

وهو ما تتفق معة دراسة دراسة تالمور وآخـــرين **(Talmor, et al, 2005)** فـــي أن هنـــاك علاقة قوية بين الاتجاه والاحتراق النفسي حيث إنه كلما كان الاتجاه موجبًا مر المعلـــم بـــالاحتراق النفسي بدرجة أقل.

وهذا ما تتفق معه دراسة **منى محمد على بدران (١٩٩٧)** وكانت قد هدفت إلى التعرف علـــى بعض المتغيرات النفسية التي ترتبط بالاحتراق النفسي للمعلم ومعرفة طبيعة الشخصية التي تستجيب بصورة أكبر للاحتراق النفسي ، والتي قد كانت من نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة دالـــة بـــين مرتفعي الاحتراق النفسي ودرجاتهم الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس.

وتجد الباحثة أن دراسة مني محمد علي بدران (١٩٩٧) كانت قد أجريت علي معلمي المرحلـــة الثانوية و كانت قد هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية التي ترتبط بالاحتراق النفســـي للمعلم ومعرفة طبيعة الشخصية التي تستجيب بصورة أكبر للاحتراق النفسي وكشفت عـــن وجـــود

درجات عالية من الاحتراق النفسي لدي معلمي المرحلة الثانوية مما يؤثر بالسلب علي رضاهم عن مهنتهم واتجاهاتهم نحوها ، وهو نفس ما توصلت إليه الدراسة الحالية عندما أجريت علي معلمات رياض الأطفال بأن معلمات الروضة أيضاً يعانين الاحتراق النفسي بدرجات عالية مما قد يتبين من خلاله أن الخلل ليس فقط في مرحلة رياض الأطفال ولكن الخلل في المنظومة التعليمية ككل فالجميع يعانين من الاحتراق والجميع يعانين من تبني اتجاهات سالبة نحو العمل وعدم الرضا عن ما يقومون به من عمل وبالتالي فمن غير الممكن تحقيق النجاح الذي نهدف له من التعليم حيث أن الشخص الوحيد القادر علي تحقيق مثل هذه الأهداف وهو المعلم غير قادر علي الأيمان والرضا عن ما يقدمة في هذا العمل وبالتالي لا تتحقق الفائدة المرجوة من وراء هذا العمل ، فنجد من خلال نتائج الدراستين أن في النهاية معلمة الروضة تجد نفسها مثلها مثل مدرسة الثانوي تقوم بعملية تعليم آلية ، ولا يسمح لها باستغلال قدرات طفل الروضة بالشكل الذي يتناسب مع معايير نموه ، مما يشعرها بالاحتراق النفسي مثلها في ذلك مثل مدرسي الثانوي الذي يقوم بعمله بشكل آلي دون الأمل في تحقيق المعرفة المطلوبة لتلاميذه ، وبالتالي عندما ينعدم الطموح والدافعية تتحول الاتجاهات نحو العمل إلي اتجاهات سلبية نتيجة للاحباطات التي تعاني منها المعلمات في محيط عملهن.

كما تؤكد كريستينا ماسلاش أن المعلم عندما يواجه بمعوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل فإن ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل المطلوب منه ؛ مما يترتب عليه ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤديان إلى تدني مستوى دافعيته وعندما يحدث ذلك تأخذ العلاقة التي تربط بين المعلم وتلميذه بعدًا سلبيًّا له آثاره المدمرة على العملية التربوية ككل ، ويعتبر فقدان المعلم للاهتمام بالعمل عمومًا وبتلاميذه خصوصًا هو السلوك السلبي الناتج عن حالة الاحتراق النفسي بالإضافة إلى ذلك تنتاب المعلم حالة من التشاؤم ، واللامبالاة ، ومقاومة التغيير ، وفقدان القدرة على الابتكار في عمله وغير ذلك من الظواهر السلبية **(محمد جواد الخطيب ، ٢٠٠٧: ٩)** ، فالاحتراق النفسي هو استجابة للضغوط التي يمر بها الفرد في عمله ؛ مما يؤثر على اتجاهه نحو هذا العمل.

وهكذا يتضح صحة الفرض حيث تبين أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل ، ودرجة الاحتراق النفسي لديهن .

ثالثًا: التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير مكان الإقامة (ريف/ حضر) لصالح الريف"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين من المعلمات على أبعاد مقياس الاتجاه نحو المهنة وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في الريف ومتوسطات درجات المعلمات في الحضر على مقياس الاتجاه نحو المهنة

الأبعاد	ريف ن١= ٦٥		حضر ن٢= ١٣٥		ت	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	٢٩.٤٣	٤.٢٩	٢٨.١٥	٤.٧٩	١.٨٢	غير دالة
البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	٢٠.٦٧	٣.٧٦	٢٠.٧١	٣.٠٢	٠.٠٦	غير دالة
البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	٢٣.٣٣	٣.٤٥	٢٢.٨٩	٣.١٩	٠.٨٩	غير دالة
البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	٢٦.٩	٣.٧٩	٢٥.٨٧	٤.٦٩	١.٥٩	غير دالة
الدرجة الكلية للاتجاه	١٠٠.٣٨	١٦.٦٢	٩٧.٦٣	١٢.٦٥	١.٤٣	غير دالة

ن = ٢٠٠ ** ت= ٢.٥٧ عند مستوى ٠.٠١ * ت= ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

و يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها المعلمات المقيمات بالريف والمعلمات المقيمات بالحضر على جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات المقيمات بالحضر قد يعتبرن أن العمل كمعلمات برياض الأطفال فرصة لهن للحصول على عمل خاصة أن مجالات العمل بالريف تعتبر محدودة وضيقة أمام الفتاه ، ولكن مع التوزيع الجغرافي السيئ للوظائف في المحافظة أصبحت العديد من معلمات الريف يعملن بالروضات بالحضر مما أصبح يشكل عبئا عليهن في الانتقال للعمل ومجهود الوصول من العمل و إليه يوميًّا مما ساعد في خلق اتجاه سلبي نحو المهنة.

أما المعلمات المقيمات بالحضر فتكون لديهن توقعات عالية لما سيقمن به من عمل ولكن مع الوقت تتغير هذه الفكرة فتجد المعلمة أن ما كانت تأمله وتتوقعه لا يتفق مع الواقع الفعلي كما أن ظروف العمل في رياض الأطفال بالمدينة بما تفرضه من ضغوط وقيود لا ترضيهن هذا بالإضافة إلى أنهن يشعرن بتقدير أقل عندما يقمن بمقارنة أنفسهن بنظيراتهن في مجالات العمل الأخرى وبالتالي يكتسبن اتجاها سلبيًّا نحو عملهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **أسماء السرسي (٢٠٠٠)** في عدم وجود اختلافات من أي درجة بين رضا معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن وبيئة الإقامة.

ومما سبق يتضح عدم صحة الفرض حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير مكان الإقامة (ريف/ حضر).

وبناء عليه تقوم الباحثة بصياغة الفرض في صورة صفرية ليصبح " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير مكان الإقامة (ريف/ حضر)".

رابعا: التحقق من صحة الفرض الرابع:

وكان ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل/ أكثر) لصالح الأكثر خبرة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس الاتجاه نحو المهنة وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح في الجدول :

جدول (٤٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات الأكثر خبرة ومتوسطات درجات المعلمات الأقل خبرة على مقياس الاتجاه نحو المهنة

الأبعاد	أقل خبرة ن١= ١٣٦		أكثر خبرة ن٢= ٦٤		ت	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	٢٨.٦٩	٤.٥٣	٢٤.٨٦	٥.٤٠	٠.٨٨	غير دالة
البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	٢.٧٧	٣.٢١	٢٠.٢٤	٣.٦٣	٠.٨١	غير دالة
البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	٢٣.١١	٣.٢٥	٢٢.٥٨	٣.٤٥	٠.٨٠	غير دالة
البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	٢٦.٣٣	٤.١٨	٢٥.٥١	٥.٧٧	٠.٩٢	غير دالة
الدرجة الكلية للاتجاه	٩٨.٩٢	١٢.١٧	٩٦.٢	١٥.٣٧	١.٠٦	غير دالة

ن = ٢٠٠ ** ت= ٢.٥٧ عند مستوى ٠.٠١ * ت= ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

و يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها المعلمات وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل خبرة/ أكثر خبرة) على الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل.

وهو ما لم تتوقعه الباحثة كنتيجة للتراث البحثي في هذا المجال ، ومن ثمَّ تحتاج هذه النتيجة إلى دراسات أخرى للتحقق منها في عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات المعلمات نحو العمل وفقًا لمتغير سنوات الخبرة ، حيث كانت تتوقع الباحثة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري أن المعلمات الأكثر خبرة لديهن قدرة أكبر على التكيف مع ظروف العمل نتيجة لطول مدة الخبرة ، فكلما زادت خبرة المعلمة ازدادت تمكنًا من أداء عملها وإدراكها للأخطاء التي تقع فيها فتعزف عنها وتكون أكثر استبصارًا للمزايا فتتكب عليها ، علاوة على أن الخبرة تزيد المعلمة استقرارًا في عملها وبصفة عامة يمكن القول بأن سنوات الخبرة تعطي المعلمة قدرة أكبر على مواجهة المواقف الضاغطة ، وعلى التكيف مع ظروف المهنة.

كما ترى دراسة **أنسي محمد أحمد قاسم (٢٠٠٠)** بعنوان الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة مستوياتها وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية أن عامل الخبرة يلعب دورًا في زيادة قدرة الفرد على التكيف مع العمل ومع ذاته وبالتالي يقل أحساسه بالضغوط.

لذا كان عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات المعلمات الأكثر خبرة والأقل خبرة في العمل على غير ما توقعت الباحثة تمامًا ، وإن كانت يمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن عدد المعلمات الأقل خبرة كان ١٣٦ معلمة وهو عدد كبير إذا ما تم مقارنته بعدد المعلمات الأكثر خبرة ، حيث كان عددهن ٦٤ معلمة فقط مما يمكن أن يكون قد أثر إحصائيًّا في الكشف عن وجود فروق بين المجموعتين.

ويمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمة حديثة العهد بالمهنة غالباً ما تكون متحمسة عند بداية عهدها بالمهنة ، حيث تلتحق بالمهنة وهي تحمل بداخلها صورة مثالية عن مهنة العمل برياض الأطفال ، وأنها اختارت هذه المهنة ؛ لأنها سوف تشعر بالأمان المادي وأنه مجال خصب حيث تجد المرأة فيه عملاً ومكانة في المجتمع تشعر من خلالها بأهميتها ، وكذلك تمارس فيه دور الأمومة المبكرة فهي تتعامل مع أطفال صغار يشبهون الملائكة أحيانا ، ولكنها عندما تطأ قدماها أول خطوة في الطريق تصطدم بالواقع حيث إن هذا الواقع لم تلمسه هي من قبل أثناء

دراستها الأكاديمية في فترة التربية العملية ، فالتربية العملية بالنسبة لها كانت تقتصر فقط على جانب المشاهدة دون خلق مجال كاف لتحملها مسئولية العمل بشكل كامل ؛ لذلك فالمعلمة حديثة العهد نجدها غير ملمة إلمامًا كافيًا بظروف المهنة مما يجعل اتجاهاتها تتحول للسلبية مع اصطدامها بأرض الواقع ومع أول مشكلة تواجهها في أداء عملها ، حيث إنها تجد أن هناك فجوة بين توقعاتها لأدائها المهني وبين ما تمارسه بالفعل ؛ مما يخلق لديها ضغوطا إضافية تؤثر على اتجاهاتها نحو العمل ، إضافة إلى أن المشكلات التي تتعرض لها هي ذاتها لا تتغير ، ولا تستطيع إيجاد حلول لها ، وبالتالي فهي تتبني قدرًا كافيًا من الإحباط يدفعها نحو تبني اتجاه سالب نحو مهنتها.

أما المعلمة الأكثر خبرة التي تعلمت وعلمت الكثير عن مهنتها وعن مشكلاتها المتوقعة وما تنطوي عليه من ضغوط وتوترات ، والتي كانت قد بدأت تتكشف لها منذ أن بدأت عملها الفعلي برياض الأطفال والاحتكاك الفعلي بالعمل في المهنة ، من المفترض أن تكون خبرتها هذه في حد ذاتها هي المعيار الأول والكافي لتبنيها اتجاهًا ايجابيًّا نحو عملها ، ولكن الذي حدث أننا وجدنا العكس فعلي الرغم من خبرات مثل هذه المعلمة إلا أنها – ورغم كل شيء – تكتشف بعد انقضاء عدة سنوات في العمل أن مهنتها لا تلقي من التقدير سواء المادي أو المعنوي لذا فكل ذلك أدى إلى أن تكون اتجاهاتها سلبية نحو مهنتها بدلا من أن تتخذ اتجاهًا ايجابيًّا نحو هذا العمل الذي استمرت فيه لسنوات.

إذا فمن الواضح أن مقولة أن المعلمة الممارسة للمهنة منذ فترة طويلة وذات الخبرة الطويلة كالتحفة القديمة تزداد قيمتها مع تقدم العمر ، أصبحت مثل هذه المقولة لا تنطبق إطلاقا على من هن يمتهن مهنة العمل في رياض الأطفال ، حيث يظهر العكس في الواقع المهني الذي تحياه المعلمة ، فالحديث عن الرغبة في ترك المهنة وعدم كفاية الحوافز والمكافآت وعدم معرفة ما يكنه مستقبل العمل في النظام التربوي ، والتخوف المستمر والانتظار القاتل لفرص الترقي ، كل هذا وغيره يسبب زيادة في حالات حدوث عدم الرضا الوظيفي للمعلمات ؛ مما يؤثر على اتجاهاتهن نحو المهنة على المدى البعيد ، وقد يمكن ارجاع هذه النتيجة أيضاً إلي أن معلمة الروضة مهما زادت سنوات خبرتها فهي لا تستطيع تغيير الطريقة المفروضة عليها في تعليم الطفل بما يتناسب مع معايير نموه التي سبق وأن درستها مما لا يزيدها إلا إحباطاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي (٢٠٠٣)** في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة تانتيكين (**Tantekin, 2002**) في عدم وجود تـــأثير دال لمتغير العمر وسنوات الخبرة على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس.

كذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة شيم وهيـــروينج (**Shim & Herwig, 1997**) فـــي وجود علاقة موجبة دالة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسنوات الخبرة ، أي أنـــه كلمـــا زادت سنوات الخبرة ، كان الاتجاه نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية ، وهذا عكس ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية.

كما تختلف أيضًا هذه النتيجة مع دراسة هيلين فريزر (**Frazer, 1997**) فـــي أن الأكثـــر خبرة هن الأكثر تبنيًا للاتجاهات الإيجابية عن غيرهن الأقل خبرة.

كذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة **أسماء السرسي (٢٠٠٠)** في وجود اختلافات دالة بين رضا معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن ومتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

ومما سبق يتضح عدم صحة الفرض حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغيـــر ســـنوات الخبرة (أقل خبرة / أكثر خبرة).

وبناء عليه تقوم الباحثة بصياغة الفرض في صورة صفرية ليصبح " لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل خبرة / أكثر خبرة)".

خامسًا: التحقق من صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الحالة الزواجية (متزوجة/ غير متزوجة) لصالح غير المتزوجات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس الاتجاه نحو المهنة ، وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح في الجدول (٤١)

جدول (٤١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات المتزوجات ومتوسطات درجات المعلمات غير المتزوجات على مقياس الاتجاه نحو المهنة

الأبعاد	غير متزوجة ن١= ١٢٣		متزوجة ن٢= ٧٧		ت	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	٢٨.٧٠	٤.٣٣	٢٨.٣٥	٥.١٧	٠.٥٢	غير دالة
البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	٢٠.٨٧	٣.٢٢	٢٠.٤١	٣.٣٦	٠.٩٧	غير دالة
البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	٢٣.٣٣	٣.٠٤	٢٢.٥٧	٣.٥٨	١.٦٠	غير دالة
البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	٢٦.٦	٣.٩٢	٢٥.٥٩	٥.١٢	١.٥٧	غير دالة
الدرجة الكلية	٩٩.٥٢	١١.٥٧	٩٦.٩٣	١٤.٢	١.٤١	غير دالة

ن = ٢٠٠ ** ت= ٢.٥٧ عند مستوى ٠.٠١ * ت= ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصـــائيًّا بـــين المتوســـطات الحســـابية للدرجات التي حصلت عليها المعلمات وفقًا لمتغير الحالة الزواجية (متزوجة/ غير متزوجـــة) علـــى الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن كل من المعلمات المتزوجة وغير المتزوجة يتعرضن لضـــغوط المهنة غير أن المعلمة المتزوجة قد تتعرض لمصادر ضغوط إضافية من أبرزهـــا صـــراع الأدوار بين العمل والمنزل فالمعلمة شأنها شأن أي امرأة أخرى في المجتمع عليها أن تؤدي واجباتها داخـــل البيت أيضًا دون تقصير أو إهمال وإلا تعرضت للوم والعقاب ؛ مما يعرضها للضغط المستمر نتيجة تعدد الأدوار التي تقوم بها ، وعلى الرغم من ذلك فإننا نجدها رغم هذا الصراع تستمر في عملهـــا أمام الحاجة المادية والاجتماعية للمعلمة من جراء هذا العمل فنجدها مستمرة في عملهـــا وتماثلهـــا المعلمة غير المتزوجة والتي لا تعاني من أعباء خارج عملها ولكننا نجدها تعاني من عبء إضـــافي داخل العمل فكل من المعلمتين تعانيان من تعدد الأدوار في الروضة ، فعليهن القيام بـــدور المعلمـــة والأم والمربية كل في آن واحد مما يستتبعه عدم وجود فرق أو اختلاف بين اتجاهات كلتيهما نحـــو العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **أسماء السرسي (٢٠٠٠)** في عدم وجود اختلافـــات مـــن أي درجة بين رضا معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن ومتغير الحالة الاجتماعية

ومما سبق يتضح عدم صحة الفرض حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًـــا لمتغيـــر الحالـــة الزواجية (متزوجة/ غير متزوجة).

وبناء عليه تقوم الباحثة بصياغة الفرض في صورة صفرية ليصبح " لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الحالة الزواجية (متزوجة/ غير متزوجة).

سادسًا: التحقق من صحة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الأجر (مرتفع/ منخفض) لصالح ذوات الأجور المرتفعة".

جدول (٤٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الأجور المرتفعة ومتوسطات درجات المعلمات ذوات الأجور المنخفضة على مقياس الاتجاه نحو المهنة

الأبعاد	أجور مرتفعة ن١= ١٢٥		أجور منخفضة ن٢= ٧٥		ت	الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
البعد الأول (اتجاه المعلمة نحو المهنة)	٢٨.٧٢	٤.٦٠	٢٨.٢	٤.٨٢	٠.٦٢	غير دالة	—
البعد الثاني (اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع)	١٩.٧٨	٣.١١	٢١.٢٨	٣.٢٤	٣.٨١	٠.٠١	لصالح الأجور المرتفعة
البعد الثالث (اتجاه المعلمة نحو العمل مع الطفل)	٢٣.١٨	٣.٢١	٢٢.٨٦	٣.٤١	٠.٦٦	غير دالة	—
البعد الرابع (اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية)	٢٦.٥١	٤.٠٨	٢٥.٧١	٥.٠٠	١.٢٢	غير دالة	—
الدرجة الكلية	٩٩.٧	١٢.١	٩٦.٦٦	١٣.٥٦	١.٦٣	غير دالة	—

ن = ٢٠٠ ** ت= ٢.٥٧ عند مستوى ٠.٠١ * ت= ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

و يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات معلمات

رياض الأطفال وفقًا لمتغير الأجر (مرتفع/ منخفض) على الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل عدا بعد اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها فجاءت لصالح أصحاب الأجور المرتفعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرتبات التي تتقاضاها معلمة الروضة نجد أنها أحد الأشياء التي تسبب لها ضغطًا كبيرًا يؤثر بالسلب على اتجاهاتها نحو العمل حيث اتضح من استمارة البيانات الديموجرافية أن أعلى راتب تتقاضاه المعلمة هو (٢٠٠) جنيهًا شهريًّا وهو ما وصلت إليه بعد أكثر من ثمان سنوات خبرة كذلك نجد أن متوسط راتب المعلمة الشهري في العينة قد بلغ (٩٢.٨) جنيهًا شهريًّا ، وهذا الأجر لا يمكنه أن يفي بمتطلبات المعيشة أو يكفي لنفقات عبء الانتقال من العمل وإليه يوميًّا ، فالمعلمة ترى في عملها مصدرًا لعيشها ولأسرتها ومن ثمَّ فهي تعطيه كل اهتمامها ، وكل وقتها ، وجهدها وبالتالي تهتم بكل ما يتعلق بعملها وتتأثر به وتشعر بالضغوط الناشئة عنه ، ومنها: نقص الراتب عن الوفاء باحتياجاتها الاقتصادية ، مما يؤثر سلبًا على اتجاهاتها نحو عملها ؛ لأنها أصبحت تراه لا يحقق أملها المنشود في مستوى معيشي مناسب.

وتعتبر الأجور والحوافز من وسائل الإشباع التي يتم بموجبها الإشباع أو هي مجموعة الظروف التي تتوافر في الجو العمل ، و تشبع رغبات الأفراد التي يسعون لإشباعها عن طريق العمل ، كما أنها تعتبر من العوامل التي تدفع العاملين للعمل بكل قواهم لتحقيق الأهداف المرجوة و المرسومة ، و مما لا شك فيه أن الحوافز والأجور توفر الرغبة في العمل حيث لا يكفي أن يكون الفرد قادرًا على العمل و إنما أن يكون راغبًا فيه و هذا الأهم ، و من هذه النقطة تبدو أهمية الحوافز في ملء النفوس بالرضا عن العمل ، و إبعاد أسباب القلق و التوتر و غيرها من الأسباب التي تضعف الأداء. **(محمد قاسم القريوتي ، ١٩٩٦: ١٩٧).**

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوسوندي وإيزفبيجي **(Osunde & Izevibugie 2006)** في انخفاض اتجاه المعلمين نحو مهنتهم و تدني نظرتهم لها بسبب تردي الوضع المالي للمعلمون نظرًا لتأخير دفع المرتبات و العلاوات ؛ مما يفقدهم الشّعور بالانتماء للمهنة.

أما فيما يتعلق باتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها فجاءت هناك فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ لصالح أصحاب الأجر المرتفع.

ويمكن للباحثة أن ترجع ذلك أننا أصبحنا نحيا في مجتمع أصبحت المادة هي الغالبة عليه

فالأفراد إذا اتيحت لهم الفرص لأن يختاروا المهن التي يعملون بها فهم في الغالب سيختارون المهن التي تدر لهم قدرًا كبيرًا من المال ، وتحقق لهم مستوى معيشيًّا مناسبًا وبالتالي يكونون هم أكثر الناس قدرة على تبني اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم أيًّا كانت هذه المهنة كما يكونون أكثر استعدادًا للدفاع عنها أمام المجتمع المحيط بهم ؛ لأنهم يرون أنها تحقق لهم ما يتمنونه من حياة معيشية هادئة نسبيًّا ومجزية ماديًّا ومتلائمة تمامًا مع ما يقومون به من جهد ، و على العكس ممن هم لا يجدون في مهنتهم ما يشبع حاجاتهم المادية والمعيشية فهم يتمنون لو تسنح لهم الفرصة للانتقال إلى عمل آخر يكفي حاجاتهم المادية ويشبعها ، ومن ثم نجد أنهم هم أكثر الناس تبنيا لاتجاهات سلبية نحو هذا العمل الذي لا يجدون طائلاً من ورائه سوي الجهد والتعب الذي لا يناسب هذه القيمة المادية التي يتخذونها من ورائه ، كذلك فمعلمة رياض الأطفال تدرك أنها أقل أهمية من معلمي ومعلمات بقية المراحل التعليمية الأخرى ، فهناك نوع من عدم الاستيعاب والفهم لأهمية وخطورة دور المعلمة المؤهلة في هذه المرحلة المهمة نجد أن مثل هذه النظرة هي السائدة في المجتمع ، وبالتالي يتأثر اتجاهها نحو عملها بنظرة المجتمع لها.

وهذا ما تتفق معه دراسة أوسوندي وإيزفبيجي **(Osunde & Izevibugie 2006)** في أن من أهم أسباب تدني اتجاهات المعلم نحو مهنته يحدث بسبب الضعف في تقدير وضع المعلم ومكانته ، وكذلك تدني نظرة المجتمع نحو مهنة التّدريس.

ومما سبق يتضح صحة الفرض جزئيًّا حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقًا لمتغير الأجر (مرتفع/ منخفض) ، على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو نظرة المجتمع لمهنتهن وفقًا لمتغير الأجر (مرتفع/ منخفض) جاءت لصالح ذوات الأجور المرتفعة.

مناقشـــة تفسيريـــة:

إن العمل في رياض الأطفال يمثل مهنة غاية في الحساسـية ، وتحتـاج إلـى خصـائص شخصية وتدريب معين ودقيق ، حيث إن معلمة الروضة تشارك الأسرة بشكل رئيسـي فـي بنـاء القاعدة النفسية والمعرفية الأساسية للإنسان ، ولا يستطيع أي منا إنكار أهمية الخبرات التي يمر بها الإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على حياته المستقبلية ، فهو في هذه المرحلة يكون سريع التأثر بما يحيط به ؛ لذلك فلرعايته في هذه المرحلة أهمية كبيرة ، ومن هنا تنبع أهمية هذه المهنة.

وعلى الرغم من أهميتها وحساسيتها إلا أن فهم الكثيرين لسمو رسالتها يتقلص يومًا بعد يوم ولعل السبب في ذلك يعود إلى جهل الناس بمعظم ما يتعلق بهذه المهنة من معلومات ويشـمل هـذا الجهل أحيانًا المعلمة نفسها ، فهي للأسف لا تعرف الكثير عن مهنتها وفي معظم الأحيان اختارتهـا مجبرة أو صدفة ، مما يجعلها غير مؤهلة التأهيل الكافي في القيام بعملها على أكمل وجه.

هذا وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى معاناة معلمات رياض الأطفال من الاتجاه السالب نحو مهنتهن وعلاقة ذلك بدرجة الاحتراق النفسي الحادث لديهن من جراء ضـغوط العمـل ، حيـث إن انتشار الاتجاه السلبي نحو العمل ، وانتشار الضغوط النفسية لديهن يمكن رده بدايـة إلـى طبيعـة المرحلة التي تعمل بها المعلمة ، حيث أكد التراث في أكثر من موضع أنه كلما انخفضت المرحلـة التعليمية التي تعمل بها المعلمة زادت الضغوط التي تعانيها (**أنسي محمد أحمد قاسـم** ، ٢٠٠٠) ؛ مما يؤثر بالسلب على اتجاهاتها نحو مهنتها ، حيث تزداد مستويات عدم الرضا الوظيفي والأمراض النفسية ، وتقل الدافعية والرغبة في العمل ، كذلك يتأثر مفهوم ذات المعلمة بما تعانيه فـي عملهـا حيث تجد أنه ينظر إليها باعتبار أن تخصصها كمعلمة لرياض الأطفال أقل أهمية من عمل معلمـي بقية المراحل التعليمية الأخرى ، وتعاني المعلمة من هذه النظرة سواء من أولياء أمور الأطفـال أو من وجهة نظر الإدارة فالصورة المدركة لأهمية المهنة تتأثر بذلك ، ومن ثم يتأثر مفهوم الذات لدي المعلمة بما تعانيه من ضغوط في عملها ؛ مما ينعكس سلبًا على اتجاهاتها نحو مهنتها.

فمعلمة رياض الأطفال تدرك أنها أقل أهمية من معلمي ومعلمات بقية المراحـل التعليميـة الأخرى فهناك نوع من عدم الاستيعاب والفهم لأهمية وخطورة دور المعلمـة المؤهلـة فـي هـذه المرحلة المهمة نجد أن مثل هذه النظرة هي السائدة في المجتمع ، يضاف إلى ذلك مـا كانـت قـد لاحظته الباحثة أثناء عملها مع معلمات رياض الأطفال في مرحلة التطبيق للدراسة الحاليـة عنـدما قامت الباحثة بتوجيه استبانة مفتوحة للمعلمات يعرضن من خلالها بكـل حريـة أهـم المشـكلات

والمعوقات التي تواجهنها كمعلمات لرياض الأطفال ، وأهم المشكلات التي تواجهنها وتعوقهن عن أداء دورهن مما يستتبعه من تأثير سلبي نحو المهنة ، وكيف ينظرن إلى مهنتهن مما يساعدنا على التنبؤ باتجاهاتهم نحو عملهم ودرجة الضغوط التي يعانين منها وقد جاءت نتائج إجابات المعلمات على الاستبانة كالتالي:

من أهم المشكلات التي تعوقهن عن أداء دورهن مما يستتبعه من تأثير سلبي على اتجاهاتهن نحو المهنة الآتي:

- كثافة عدد الأطفال بالقاعات ، بالإضافة إلى أن بعض الروضات تسمح بتواجد أطفال فوق العدد المسموح به ودون السن القانوني للقبول برياض الأطفال ، مما يشكل عبئاً على كاهل المعلمة.

- النظام الروتيني المتمثل في التحضير اليومي حيث إنه يشغل الكثير من وقت المعلمة فضلاً عن أن المعلمة كثيرًا ما تكرر نفسها فيما تقدمه للطفل نظرًا لالتزامها بإعداد نموذج تحضير يومي.

- عدم تعاون إدارة المدرسة الملحقة بها الروضة سواء في توفير الدعم المادي أو في توفير العمالة اللازمة والخدمات المعاونة أو الخامات والأدوات والوسائل التي تحتاجها المعلمة لأداء دورها.. وعدم النظر لمعلمات رياض الأطفال بعين الإنصاف.

- عدم تعاون أولياء الأمور وسيطرة بعضهم على إدارة الروضة ؛ مما يؤدى إلى عدم احترام وجهه نظر المعلمة وإصرارهم على إرغام الطفل على تعلم القراءة والكتابة ؛ مما يعكس عدم الوعي بدور المعلمة ومتطلبات هذه المرحلة العمرية للطفل.

- تدنى نظرة المجتمع لمعلمة الروضة واعتبار أن مهنتها مهنة من لا مهنة له ، وأنها لا ترتقى لمهنة التدريس للفئات الأكبر سنًا وأنها لا تبذل مجهودًا لأنها تتعامل فقط مع أطفال صغار.

- ضعف الأجور وعدم مناسبتها للجهد المبذول ، حيث تقوم المعلمة بالعمل لفترة أكثر من ٧ ساعات يوميًّا وذلك في مقابل أجر بسيط مع تأخر الأجور في كثير من الأحيان.

- المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب ، والسرقة ، والفضول الجنسي ، والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل مع بعض هذه المشكلات.

- عدم توافر المعلمات المؤهلات حيث أصبحت هذه المهنة يمكن امتهانها لأي فئة من فئات المجتمع حيث يمكن أن تكون المعلمة من حملة الدبلومات المتوسطة أو المؤهلات العليا التي لا تتناسب ومهنتها مثل: ليسانس آداب أو بكالوريوس خدمة اجتماعية أو خريجات الكليات الأخرى ، واللاتي لم ينجحن في الحصول على عمل ملائم بعد التخرج فقمن بالاتجاه للمدارس الخاصة للعمل بها كمعلمات لرياض الأطفال.

- عدم تقدير مجهوداتهن من قبل الموجهات حيث إن كل الموجهات غير مؤهلات وأغلبهن دبلوم معلمات ، ولا يهمهن إلا دفتر التحضير ونظافة القاعات والوسائل المعلقة على الجدران حيث يعتبرن هذه الأشياء هي المعيار الذي تقاس به كفاءة المعلمة أو عدم كفاءتها ، وكذلك تفوقها على غيرها من المعلمات اللاتي يتبارين بدورهن في صنع هذه الوسائل لإرضاء الموجهة للإبقاء على عملهن.

- بعض الروضات الخاصة نجد أنها تقبل أطفالاً غير عاديين ممن لديهم حالات قصور أو تخلف عقلي واضح تمامًا ، وعلى الرغم من ذلك فإنها تقبلهم للالتحاق بها مما يجعل المعلمة تبذل جهدا إضافيًا للتعامل مع مثل هؤلاء الأطفال بجانب تعاملها مع الأطفال العاديين بالروضة.

هذا وقد خلصت الباحثة من العرض السابق لأهم مشكلات معلمة الروضة أن مشكلات معلمة الروضة تنقسم إلى قسمين رئيسيين ، وهما:

مشكلات تتعلق بها شخصيًّا:

- شعورها بتدني مكانتها الاجتماعية ، ونظرتها بذلك متأثرة بنظرة المجتمع لمهنتها ولمهنة التعليم عامة والتي باتت تأخذ موقعا متدنيًّا في السلم المهني.

- عدم مناسبة ما تتقاضاه من راتب مع ما تبذله من مجهود ، وضعف الحوافز والمكافآت ، كما أن أغلب معلمات رياض الأطفال ينظرن إلى الراتب على أنه لا يتناسب ولا يتساوى مع الجهد الذي يبذلونه مع الأطفال حيث إن عملهن يتطلب مجهودًا كبيرًا وواجبات ومهام متعددة ، وكل هذا الجهد يقابله مرتب ضعيف لا يفي بمتطلبات الحياة ، وهذا يجعل المعلمة قليلة العطاء مع الطفل.

مشكلات تعوق أداءها المهني:

- كثرة عدد الأطفال بالقاعات. وهذا ما تؤكده دراسة إنشوستي **(Inchausti, 1999)** في أنه توجد علاقة دالة سالبة بين حجم الفصول ، واتجاهات المعلمات الإيجابية نحو المهنة ، أي أنه كلما انخفض عدد التلاميذ بالفصول كانت اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات أقررن بأنهن شعرن بمستوى عالٍ من الفعالية والكفاءة بسبب انخفاض كثافة الفصول.

- عدم القدرة على السيطرة على الأطفال بسبب عدم تأهيلها بشكل ملائم لطبيعة عملها مع طفل هذه المرحلة العمرية شديدة الأهمية ، ويمكن إرجاع ذلك إلى غموض الدور في إعداد المعلمة وتأهيلها الأكاديمي.

- كذلك المسئولية الكبيرة الملقاة على عاتق المعلمة ، وتعدد الأدوار التي تقوم بها المعلمة فمعلمة رياض الأطفال ليست مجرد مهنة فحسب بل إن معلمات رياض الأطفال هن مفتاح العملية التعليمية ؛ وذلك لأهمية الدور الذي تقوم به المعلمة نحو الطفل فهي بحكم طبيعة عملها وتفاعلها مع الطفل أصبحت بديلة عن الأم أي لها نفس ما على الأم من تأثير في عملية تطبيع الطفل وتشكيله وتربيته ، وذلك لأنها مصدر تعويض الطفل عن أي حرمان قد يشعر به الطفل من جراء غيابه عن والديه وذهابه إلى الروضة فعليها أن تكون مصدر إشباع حاجات الطفل المعرفية والنفسية فهي مصدر مباشر من مصادر إشباع حاجة الطفل إلى المعرفة ، وحب الاستطلاع ، والاستكشاف ، وعليها تزويده بالمهارات ، والعمل على إكسابه القيم والعادات المرغوب فيها ، وبالطبع فكل هذه الأمور لا تتم بدون معلمة واعية بدورها محبة لمهنتها قادرة على القيام بواجبات ومتطلبات هذه المهنة.

- ومما يزيد من الاتجاهات السالبة لدى بعض المعلمات أن الأصل في رياض الأطفال أن تكون هناك معلمتان داخل القاعة حتى يمكن تفادي عبء العمل ، وهو مالا يتوفر في بعض الروضات خاصة غير الحكومية حيث نجد إن هناك معلمه واحدة بالقاعة ؛ مما يؤثر سلبًا على المعلمة من حيث عبء العمل وكثافته ، وبالتالي فهذه الضغوط تشكل لدى المعلمة رغبة قوية في ترك العمل ؛ مما يولد لديها اتجاهًا سلبيًّا نحو عملها.

- كذلك العبء الكمي للعمل فإن معلمة رياض الأطفال غالبًا ما تكون مثقلة بالعديد من

الأعمال المطلوبة منها والأهداف المطالبة بتحقيقها سواء أكانت هذه الأهداف أهدافًا معرفية ترتبط بشكل أساسي بإكساب الطفل العديد من المعلومات والمفاهيم المتعلقة بجانب معرفي معين أم أهدافًا تعليمية متعلقة بإعداد الطفل للكتابة ، وكذلك تهيئته للوصول إلى مرحلة الدراسة الأساسية فيما بعد ، وكذلك مطالبة بتحقيق أهداف وجدانية تلاحظها في سلوك الطفل حيث تعمل على إكسابه العديد من الخبرات والمهارات اللازمة للتأثير وخلق هذا السلوك الناتج عن عمليتي التعلم والتعليم المقصود وغير المقصود التي تقوم بهما المعلمة داخل الروضة.

إضافة إلى نوع آخر من العبء وهو العبء الكيفي ، والعبء الكيفي هو العبء الضاغط المتضمن للصعوبات التي تواجه المعلمة في أداء عملها وتحقيق الأهداف المنشودة منها في هذا العمل ، فالمعلمة مطالبة في عملها بالعديد من الأشياء فهي مطالبة أن تحقق الأهداف الموضوعة لمرحلة رياض الأطفال والتي تكون محددة مسبقًا من جهة تعليمية عليا كالوزارة أو الإدارة التعليمية وهي في ذات الوقت مطالبة بل مرغمة في كثير من الأحيان على الامتثال لتحقيق أهدافٍ أخرى مطلوبة منها رغم أن هذه الأهداف قد تكون بعيدة كل البعد عما ترغب المعلمة في تحقيقه ، ولكنها رغم ذلك ورغم اقتناعها بعدم تربوية هذه الأهداف إلا أنها تعمل على تحقيقها امتثالاً لرغبة إدارة الروضة أو أولياء أمور الأطفال مثل أن الطفل لابد له من الكتابة ، ولابد له أن يذهب في نهاية اليوم ليس حاملا شيئًا من الخبرات بقدر ما يحمل من واجبات مدرسية كأنه في مرحلة أعلى من مرحلته الحالية.

وهنا نجد أن العبء الملقي على المعلمة كبير فهي من المفترض أن تقوم بإعداد الطفل للكتابة من خلال العديد من الأنشطة الفنية والتربوية الموضوعة لتحقيق هذا الهدف ، وهو أحد الأهداف الموضوعة لهذه المرحلة ، فالهدف هنا هو تهيئة الطفل للدراسة الابتدائية فيما بعد ، ولكن الذي يحدث هو تعجيل بتحقيق الأهداف ، وبالتالي تنشأ أهداف أخرى قصيرة المدى لابد أن تتحقق على حساب الأهداف الأساسية طويلة المدى ، والتي تنتج خبرات حقيقية لدي الطفل فالذي يحدث هو إرغام للمعلمة على تعليم الطفل الكتابة وليس تهيئته أو إعداده لها ، وهنا تقوم المعلمة بالخروج عما هو مطلوب ، وتضرب بالقوانين التربوية والأهداف التعليمية عرض الحائط في محاولة منها للإبقاء على عملها كمعلمة إرضاء لإدارة المدرسة ، وأولياء الأمور الذين – للأسف – لا يزالون يجهلون ما هي الطفولة ، وكيف لنا أن نربي أبناءنا بشكل تربوي سليم ، فنجد أن المعلمة تذهب إلى تعليم الطفل الكتابة بشكل صريح ، وليس من خلال نشاط ضمني ، والطفل هنا مطالب بالتعرف على خصائص الحروف والأرقام بل اللغة الثانية في كثير من الأحيان ، ومطالب أن يجيدها كتابة

فنجد المعلمة هنا تطلب بل ترغم الطفل على الإمساك بالقلم والكتابة بشكل منتظم ومنظم في سطور ، والمطلوب هنا من الطفل هذا الصغير الذي لا يزال يخطو أولي خطواته في عمليتي التعلم والتعليم المطلوب منه أن يمتثل لأوامر معلمته ووالديه ، ويسلك سلوك من هم أكبر منه سنًّا في المراحل التالية لمرحلته ، وأن يكتب مثلهم وبشكل منتظم وفي سطور متوازية ، وقد لا يجد هذا الصغير أمامه سوي الامتثال ، وإلا سيجد العقاب إذا فضل أن يقضي الوقت في النشاط اللعبي الذي هو المدخل التربوي الحقيقي للطفل على أن يمسك بقلم لم يتمكن بعد جهازه العضلي والعصبي من التوافق الدقيق للإمساك به ، وهنا ينشأ هذا الطفل متعلمًا للحروف والأرقام ، ولكنه تعلم تم فقط بالحفظ والتلقين ، ولم يتم من خلال الفهم وإكساب الخبرات والمعلومات الأساسية فنجدة أصبح قادرًا على أن يشير إلى حرف أبجدي ما ويجيده كتابة ونطقًا ، ولكنه لا يعرف من خصائص اللغة ولا خصائص الحرف سوى شكله المطبوع بذاكرته فهو لا يستطيع أن يعمم خصائص هذا الحرف على المجردات فنجد الطفل يقول جملته الشهيرة (أ .... أرنب) ولكنه لا يستطيع أن يحدد هذا الألف إذا وضع في كلمة أخرى أو في منتصف الكلمة فالحرف لديه مرتبط فقط بكلمة أرنب دون سواها من الكلمات ، هنا قد يجد أولياء الأمور والإدارة أن المعلمة قد حققت الهدف ، فها هو الصغير ينطق ويكتب ، ويؤدي الواجبات المنزلية على أكمل وجه ، ولكنها وحدها المعلمة هي التي تعي بحكم دراستها ودرايتها العلمية ، وبضميرها المهني أن هذا الهدف هو هدف ناقص لم يتحقق عل أكمل وجه ، وكيف يتحقق والطفل ليس لديه الاستعداد لتحقيق الهدف ؛ وذلك لأن هذا الهدف قد تم تحقيقة في عجالة وبصورة بعيده كل البعد عن المدخل الحقيقي المهيمن والمؤثر على حدوث التعلم في هذه المرحلة ، وهو مدخل النشاط واللعب.

حيث يؤكد علماء التربية حديثاً أهمية اللعب للطفل ، فيعد (جان بياجيه) اللعبَ مظهرًا من مظاهر النمو العقلي للطفل؛ بحيث يُعَبِّر تطورُ ألعابه عن درجة نضجه العقلي والوجداني ، ويرى آخرون أن اللعب نشاطٌ إيجابيٌ للطفل؛ "يجدد القوى ، ويقوم مقام الاسترخاء اللازم للعضلات"
(وفاء محمد كمال ، ٢٠٠٤: ٩٣)

وتقول الدكتورة سهير كامل أحمد: "إن اللعب حتى مرحلة الطفولة المبكرة هو طريقة الطفل الخاصَّة للانفتاح على العالم المحيط به ، وإن الطفل يعبر في أثناء اللعب عن إحساساته الكامنة حيالَ الأفراد المحيطين به؛ وتكشفُ لُعَبُ الأطفال عن حياتهم الوجدانية التخيُّلِيَّةِ ، وعن مدى تأثرهم بعملية التطبيع الاجتماعي التي يَخضعون لها". **(سهير كامل أحمد (ب) ، ١٩٩٩: ٨١)**

وتقول الدكتورة آمنة أرشد بنجر: "إن أسلوب اللعب هو استغلال واستنفاد لطاقة الجسم

الحركية ، كما أنه مصدر المتعة النفسية للطفل ؛ لأنه يمنح الطفل السرور والمرح والحرية ، ويعده «فروبل» النشاط الروحي النقي للإنسان ، فهو يشتمل على كل منابع الخير".

(آمنة أرشد بنجر ، ٢٠٠٠: ١٧٦)

وترى الدكتورة وفاء محمد كمال عبد الخالق أن النشاط اللعبي محدد لنمو شخصية طفل ما قبل المدرسة ، وبغير هذا النشاط لا يمكنُ لهذه الشخصية أن تنتقل إلى المرحلة اللاحقة لها ؛ ومن ثم لا يمكن أن تزود شخصيته بالخصائص اللازمة لشخصية طفل المدرسة الابتدائية إلا إذا قام النشاط اللعبي بدوره كنشاط مهيمن على المرحلة السابقة. **(وفاء محمد كمال ، ٢٠٠٤: ٩٥)**

و هنا للأسف نجد أن المعلمة في بلدنا أصبحت متناقضة ، فهي تؤمن تمامًا بأن هذا الطفل من حقه أن يلعب ، ومن حقه أن يتعلم بأسلوب يحقق لديه خبرة وليس فقط إكساب للمعلومات ، ولكنها عندما أدخلت في مجال العمل اصطدمت بالواقع ، ذلك الواقع الذي حددته بعض إدارات المدارس ، والذي يفرضه أولياء الأمور ، ففي نظر أولياء الأمور أن الطفل يذهب إلى الروضة الملحقة بالمدرسة أي أنه يذهب إلى المدرسة ، وبالتالي ففي رأيهم أن المدرسة هي المكان حيث القراءة والكتابة والواجبات المنزلية والحفظ فقط ، وأن أي هدف آخر يأتي فيما بعد فهذا فقط هو ما يريده أولياء الأمور لأطفالهم ، والإدارة تمتثل لرغبة ولي الأمر ، والمعلمة تمتثل بدورها ، والموجهة لا تعلم شيئاً عن كل ما يحدث من تجاوزات ، وهنا تغلق الحلقة لتظل المعلمة في هذه الحلقة المفرغة تدور بها لا تجد السبيل إلى الخروج من هذه الدوامة ، وهو بالطبع ما يؤثر في اتجاهاتها نحو مهنتها ورغبتها في الاستمرار بها ، حيث ينشأ الضغط ، ويحدث الصراع بين الواقع المهني والضمير المهني بين كل ما تعلمته وتدربت عليه و ما تطالب اليوم بتحقيقه ، ولا يقف الصراع غلي هذا الحد بل يمتد هذا الصراع لينال من أخلاقياتها كمعلمة فهي تعلم الأمانة والصدق ، وكيف السبيل إليهم ، وهي تطلب من الأطفال الكذب عندما تسأل إحدى الموجهات عن الواجب والكراسات ، وتطالبهم المعلمة بإخفائها والكذب بقول: نحن لا نأخذ واجبًا وهي تقول بدورها "نحن لا ندرس منهجًا بل نحن نعلم نشاطًا " فهنا يزداد الصراع بين الواقع والضمير المهني ذلك الضمير الذي يرفض كل ما يحدث ، ويرفض تخريج أطفال لم يكتسبوا من الخبرات شيئًا سوي الأرقام والحروف ، وبالتالي ينشأ مثل هؤلاء الأطفال لديهم أشباه مفاهيم ، وليست مفاهيم كاملة تؤثر في خبراتهم وسلوكياتهم فيما بعد.

وهنا نجد أن كل ما يحدث من الضغط والصراع لدي المعلمة يخلق لديها حنقًا ورفضًا داخليًا لهذه المهنة يشعرها بعدم الرضا عن الذات ، وهذا الصراع للأسف يؤدي بالمعلمة إلى الاحتراق

النفسي الذي يؤدي بدوره إلى تدمير المعلمة نفسيًّا وموتها مهنيًّا ، ولكنها ورغم كل شيء نجدها تظل تسير داخل الحلقة المفرغة ، ونجدها تستمر في العمل ، ولكنها تستمر في العمل من خلال الأداء النمطي لهذا العمل ، فهو قد أصبح بالنسبة لها مجرد عمل تتخذ عليه أجرًا ، ولم يعد بداخلها ذلك الشعور بأن عملها هو رسالتها السامية التي لا بد من أن تتفاني وتحققها ؛ مما يخلق لديها اتجاهًا سالبًا نحو هذا العمل ، وتتمني لو تتركه إلى عمل آخر أكثر راحة واستقرارًا ، ونجدها كثيرة التذمر والشكوى من العمل وأعبائه مكثرة من ذم الأطفال وعقابهم ، وكثرة التذمر من أوضاع الروضة ، وأوضاع التعليم بشكل عام ، وتتغير اتجاهاتها نحو عملها إلى السلبية بدلا من الإيجابية وحب العمل ، فالضغط النفسي الواقع عليها هنا هو حالة أصبحت تشعر فيها المعلمة بأن جهدها يضيع سدى ، وليس له ثمرة ، وأنها تبذل كل ما لديها ، من جهد وبرغم ذلك فلا أحد يقدر ولا أحد يستفيد.

خاتمة و تعليق عام علي النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود شعور متدني لدي معلمة الروضة وتحولت المعلمة إلي مدرسة تقوم بعمليات تدريس اللغة العربية والحساب لطفل الروضة بدون أمل في تحسين أوضاعها ، كذلك نجد أن الدولة قد بدأت في الأهتمام بتحسين أوضاع المدرسين في المرحلة الابتدائية ومرحلة التعليم قبل الجامعي ولم تعر معلمة الروضة أي إهتماماً مما أسهم في زيادة الأحتراق النفسي الذي تشعر به معلمة الروضة ، بالإضافة إلي نفس أسباب الاحتراق النفسي المدرسين في مراحل التعليم الأخري حيث تشعر أنها تدمر الأجيال الجديدة وتقضي علي دافعية المعرفة التي من المفترض أن تكون متوفرة لديهم.

التوصيات والمقترحات:

- تستوجب نتائج الدراسة ضرورة وجود برامج تدريبية وإرشادية وعلاجية لإكساب المعلمة العديد من المهارات التي تساعدها على مواجهة المشكلات التي تحدث لها داخل الروضة وبالتالي التخفيف من حدة الضغوط ودرجة الاحتراق النفسي الحادث لديها ؛ مما يستتبعه من تحسين لاتجاهاتها نحو مهنتها.

- عمل بحوث و دورات توعية لتعديل نظرة الرأي العام لمعلمة الروضة والفلسفة التربوية التي تطبق في مرحلة رياض الأطفال.

- عمل دورات تربية والدية يتم من خلالها التوعية بأهداف الروضة والسبل إلي تحقيقها واحترام طريقة عمل المعلمة وعدم التدخل في عملها.

- عمل دورات تدريبية لموجهات رياض الأطفال خاصة غير المتخصصات منهن.

- إنشاء كلية للدراسات العليا بمرحلة رياض الأطفال والاستعانه بالخريجين من حملة الماجستير والدكتوراه في التأهيل التربوي لمعلمات الروضة خاصة المعلمات ذوات الخبرة الطويلة في مجال عملهن وذلك لمحاولة إيجاد سبل ووسائل جديدة لحل المشكلات التي قد تواجههن في محيط عملهن مما يساعد علي التخفيف من عبء الضغوط الواقعة عليهن.

- مراعاة بعد مكان الإقامة عن العمل في التوزيع الذي يأتي معظمه تعسفيًا ، حتى لا تذهب المعلمة إلى الروضة وهي مستنزفة بدنيًّا ، وبالتالي تستنزف نفسيًّا ، فتصاب بالاحتراق النفسي وتكون اتجاهًا سالبًا نحو عملها ، فمن الضروري إجراء حركة تنقلات بين المعلمات في الروضات ، بحيث يكون النقل إلى مكان ترغبه المعلمة ، ويسد حاجة لديها ، ويحقق رغبة تنعكس على راحة المعلمة النفسية ، بحيث يكون قريبًا (ما أمكن) من مكان سكنها لضمان الاستقرار والأمان لدى المعلمة من جهة وأسرتها من جهة أخرى.

- منح معلمات رياض الأطفال علاوات إضافية تساعدهن على مواجهة أعباء الحياة ، علمًا بأن هذه العلاوة لن تشكل عبئًا على موازنة الدولة ، ذلك أن عدد المعلمات ليس بالكثير جدًّا بالشكل الذي يقتضي معه حدوث عبء في الموازنة.

- الاهتمام بتدريب مديري المدارس والموجهين على كيفية تقديم المساعدة والمساندة للمعلمات بصفة عامة ، وللمعلمات الأقل خبرة بصفة خاصة ؛ حتى لا تشعر المعلمة أنها بمنأى عن الإدارة المدرسية.

- توعية الطالبات المعلمات ببعض المشكلات النفسية التي ستصادفهم في بيئة العمل من خلال الإشارة إليها في مقررات علم النفس بالكلية ، حيث إن توقع الفرد بما سوف يقابله من مشكلات يمكن أن يخفف من آثارها النفسية.

- الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي للمعلمة ؛ لأن رضا المعلمة عن مهنتها هو أول مراحل النجاح المهني ، ومن ثم تفادي الاحتراق النفسي ، وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل.

- عقد دورات تدريبية نفسية ، بالإضافة إلى دورات علمية للمعلمين ؛ بهدف مساعدتهم على حل المشكلات التي قد يواجهنها أثناء عملهن بالروضة.
- العمل على توفير الجو المدرسي ، والذي يحث المعلم ، ويدفعه للعمل ، وإيجاد قنوات لمناقشة مشكلاته في القاعة أو في الروضة أو في المدرسة ككل.

- ضرورة وجود برامج وضوابط لتكريم المعلمات ؛ مما يستتبعه من تأثير واضح على رضائهن المهني ، واتجاهاتهن نحو ما يقمن به من عمل.

- ضرورة القيام بإنشاء سجل تراكمي لكل معلمة توثق فيه أعمالها ودرجات تقويمها السنوي حتى لا تشعر أن جهودها تذهب سدى ، ولا أحد يتذكر ما قامت به من عمل.

- ضرورة تمتع المعلمات بإجازة نهاية العام الدراسي ، حيث إن عطلة نهاية العام ، والتي تستمر ثلاثة أشهر أو أكثر والتي تجلب الملل والسأم للمعلمة ، حيث إن أغلب هذه الفترة لا يكون فيها من الأعمال ما يتطلب وجودها أو يستدعي حضورها إلى الروضة ، فالتمتع بهذه العطلة من شأنه رفع كفاءتها ، وتنشيط دافعيتها للعمل من جديد بكل حماس ونشاط.

- ضرورة تخفيض عدد ساعات العمل لكل معلمة ، وجعلها بالتناوب بينها وبين زميلتها المشاركة لها في القاعة ؛ مما يخفف من عبء العمل ، حيث إنه من غير المنصف أن تظل المعلمة داخل القاعة تعمل بشكل متصل قرابة سبع ساعات يوميًّا وعدم السماح لها حتى أن تخرج من القاعة.

- تقليل عدد الأطفال بالقاعات بقدر المستطاع ، وعدم السماح لغير المقيدين بالحضور حتى لا يتثاقل العمل على كاهل المعلمة ، ويشكل عبئًا عليها.

- ضرورة إيجاد حوافز مادية ومعنوية للمعلمات المتميزات بشكل مستمر ، وزيادة فرص الترقي وأن تكون الكفاءة هي المعيار الأول للترقي في العمل بدلا من المجموع الكمي لسنوات هذا العمل.

- ضرورة إعطاء الثقة للمعلمات من خلال إشراكهن في بعض الأمور والقرارات الإدارية بالروضة كنوع من التقدير وتحمل المسئولية.

بحوث ودراسات مقترحة:

- القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية على مناطق تعليمية مختلفة.
- القيام بدراسة تبحث في أوضاع المعلمات برياض الأطفال ، وتناقش ترتيب أولويات المشكلات التربوية التي يعانين منها من وجهة نظرهن ، وليس من وجهة نظر إدارات التعليم.
- عمل دراسة عن اتجاهات المعلمات نحو مهنة التعليم ، وعلاقة ذلك بمستوى الأداء الوظيفي.
- مدى فعالية بعض البرامج الإرشادية والعلاجية في تعديل اتجاهات المعلمة السلبية نحو عملها.
- وضع برنامج سلوكي معرفي لخفض ضغوط العمل لدى معلمات رياض الأطفال.
- دراسات تتناول الضغوط النفسية لمعلمة الروضة في ضوء مركز الضبط لديها.
- العلاقة بين كل من الانبساطية والانطوائية وتفاعل المعلمة داخل العمل.
- مدي إسهام سمات شخصية المعلمة في تقبل الطفل لها.
- العلاقة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى معلمة الروضة.
- العلاقة بين الاتجاهات الإيجابية للمعلمة نحو عملها ومستويات الابتكارية عند الأطفال.
- مدي فعالية بعض البرامج الإرشادية والعلاجية في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي لدى معلمة الروضة.
- العلاقة بين الاحتراق النفسي ومفهوم الذات لدى معلمة الروضة.
- ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى معلمات رياض الأطفال.
- الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومقارنتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال العاديين.

مراجع الدراسة

- أولاً: مراجع باللغة العربية.
- ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية.

مراجع باللغة العربية

١. **أ. ف. بتروفسكى و ياروشفسكي (١٩٩٦):** معجم علم النفس المعاصر، ترجمة: حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان ، و مراجعة: عاطف أحمد ، القاهرة: دار العلم الجديد.

٢. **أحمد حسين اللقانى و علي أحمد الجمل (١٩٩٩):** معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الثانية ، القاهرة: عالم الكتب.

٣. **أرثو دو شان (٢٠٠١):** دليلك للتعامل مع الضغط النفسي، ترجمة أمينة التيتون ، القاهرة: الثقافة المصرية.

٤. **أسامة بطاينة و المعتصم بالله الجورانة (٢٠٠٤):** مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في محافظة أربد ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثاني ، العدد الثاني، ص ص ٤٨-٨٦.

٥. **أسماء محمد السرسي (٢٠٠٠):** الرضا المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات ، بحوث المؤتمر العلمي السنوي، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.

٦. **آلان سوينجوود (١٩٩٦):** تاريخ النظرية في علم الاجتماع ، ترجمة: عبد العاطي السيد ، بيروت: دار المعرفة الجامعية.

٧. **انتصار يونس (٢٠٠٠):** السلوك الانساني ، القاهرة: دار المعارف.

٨. **أنسي محمد أحمد قاسم (٢٠٠٠):** الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة ، مستوياتها وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية ، مجلة الطفولة ، العدد الثالث ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة ، ص ص ٢٣ – ٦٨.

٩. **أنسي محمد أحمد قاسم (٢٠٠٢):** أطفال بلا أسر ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

١٠. **آمنة أرشد بنجر (٢٠٠٠):** أصول تربية الطفل المسلم: الواقع والمستقبل ، الطبعة الأولي ، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١١. **إيمان محمد أبو ضيف (١٩٩٤):** اتجاهات طالبات وخريجات مدرسة التمريض بسوهاج نحو مهنتهن وعلاقتها بمفهوم الذات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي.

١٢. **إيمان محمد مصطفى زيدان (١٩٩٥):** علاقة كل من الرضا المهني ومستويات الضغوط النفسية للمعلم بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، قسم الإرشاد النفسي ، جامعة القاهرة.

١٣. **بسام العمري وتغريد أبو طالب (١٩٩٧):** مصادر ضغط العمل كما تراها مديرات رياض الأطفال في منطقة عمان الكبرى ، دراسات ، (العلوم التربوية) ، العدد ٢٤ المجلد ٢ ص ص ٣١٦- ٣٢٨.

١٤. **جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥):** معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء السابع ، القاهرة : دار النهضة العربية.

١٥. **حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧):** الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الثالثة ، القاهرة: عالم الكتب.

١٦. **حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠):** علم النفس الاجتماعي ، القاهرة: عالم الكتب.

١٧. **حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣):** علم النفس الاجتماعي ، الطبعة السادسة ، القاهرة: عالم الكتب.

١٨. **حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥):** الصحة النفسية والعلاج النفسي ، القاهرة: عالم الكتب.

١٩. **حسن شحاتة وزينب النجار وحامد عمار (٢٠٠٣):** معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الطبعة الأولي ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٠. **حسين أحمد حشمت ومصطفي حسين باهي (٢٠٠٦):** التوافق النفسي والتوازن الوظيفي ، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢١. **حسين حريم (١٩٩٧):** السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد في المنظمات ، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٢٢. **حمدي علي الفرماوي ورضا أبو سريع (١٩٩٤):** الضغوط النفسية ، تغلب عليها وابدأ الحياه ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣. **دلال عبد الواحد الهدهود (١٩٩٤):** العوامل المؤثرة في الرضا لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٢٦، ص ص ٣٨٥-٤١٥.

٢٤. **زايد بن عجير الحارثي (١٩٩٢):** بناء الاستفتاءات و قياس الاتجاهات ، جدة: دار الفنون.

٢٥. **زياد لطفي سليمان الطحاينة (١٩٩٥):** مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن ، وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية.

٢٦. **زياد لطفي الطحاينة وسهي أديب عيسى (١٩٩٦):** مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن ، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مجلد ٢٣ ، عدد ١ ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ص ص ١٣١-١٤٨.

٢٧. **زيد محمد البتال (٢٠٠٠):** الاحتراق النفسي (ضغوط العمل النفسية) لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ، ماهيته – أسبابه – علاجه ، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.

٢٨. **زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص (١٩٩٨):** دراسة احتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين لمواجهة الضغوط النفسية ، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة المعوقين بجمهورية مصر العربية ، المجلد الثاني ، ص ص ٥٥-٨١

٢٩. **سامية محمد جابر (٢٠٠٠):** منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٠. **سعد عبد الرحمن (١٩٩٨):** القياس النفسي – النظرية والتطبيق ، الطبعة الثالثة ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١. **سعيد بن أحمد شويل الغامدي (٢٠٠١):** اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٣٢. **سعيد يونس أبو العيص (٢٠٠١):** محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، بدون دار نشر.

٣٣. **سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة وفدوى أبو رداحة (٢٠٠٢):** التنشئة الاجتماعية للطفل ، الأردن: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

٣٤. **سهير كامل أحمد (١٩٩٨):** أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: مكتبة

الأنجلو المصرية.

٣٥. **سهير كامل أحمد (١٩٩٩)** (أ): دراسات في سيكولوجية الشباب ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٦. **سهير كامل أحمد (١٩٩٩)** (ب): سيكولوجية نمو الطفل .. دراسات نظرية وتطبيقات عملية ، الطبعة الأولي ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٧. **سهير كامل أحمد (٢٠٠١)**: علم النفس الاجتماعي ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٨. **سهير كامل أحمد ، شحاتة سليمان محمد (٢٠٠٢)**: تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٩. **سهير كامل احمد** (أ) **(٢٠٠٣)**: سيكولوجية الشخصية ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٠. **سهير كامل أحمد** (ب) **(٢٠٠٣)**: مدخل إلى علم النفس ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤١. **سهير كامل أحمد (٢٠٠٥)**: الصحة النفسية والتوافق ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٢. **سيد الحديدي (١٩٩٧)**: الكيمياء المرضية العامة ، سوريا: دار شعاع للنشر.

٤٣. **سيد الطوخي (٢٠٠٣)**: سيكولوجية النماء الانساني ، القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٤. **شاكر عبد الحميد (٢٠٠٣)**: الفكاهة والضحك رؤية جديدة ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٨٩ ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٤٥. **شعبان عبد الصمد أحمد (١٩٩٤)**: دراسة في مكونات العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والشخصية والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

٤٦. **شعبان على حسين السيسي (١٩٩٢)**: الرضا الوظيفي وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية.

٤٧. **شيرين معاوية راضي (٢٠٠٠)**: العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميها والضبط المدرسي فيها ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

٤٨. **صالح محمد أبو جادو (١٩٩٨):** سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، الطبعة الأولي ، عمان: دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع.

٤٩. **صفوت فرج وسهير كامل (٢٠٠٨):** مقياس تنسي لمفهوم الذات ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٥٠. **طلال حيدر البدوي (٢٠٠٠):** درجة الاحتراق النفسي ومصادره لدى الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان وأثر بعض المتغيرات في ذلك ، ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن.

٥١. **عادل عبد الله (١٩٩٤) :** مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٢. **عادل عبد الله محمد (١٩٩٥):** بعض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين ، مجلة الدراسات النفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ،عدد ٢ ، مجلد٥ ، ابريل ١٩٩٥ ، ص ص ٣٤٥-٣٧٥.

٥٣. **عبد الرحمن سليمان (١٩٩٨):** سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة – المفهوم والفئات ، الجزء الأول ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٥٤. **عبد الرحمن عبد البديع عويس (١٩٩٦):** العوامل العقلية وغير العقلية المسهمة في النجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال ، دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٥٥. **عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق (٢٠٠٥):** المدخل إلى علم النفس ، الطبعة السادسة ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٦. **عبد الفتاح خليفات وعماد الزغول (٢٠٠٣):** مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية ، العدد ١٠ مجلد ٣ ، ص ص ٨٧-٦١.

٥٧. **عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٨):** دراسات في علم النفس الاجتماعي ، المجلد الأول ، القاهرة: دار قباء للطبع والنشر.

٥٨. **عبد الله جاد محمود (٢٠٠٥):** بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموجرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدي عينة من المعلمين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد ٥٧ ، يناير ٢٠٠٥ ، ص ص ٢٠٣-٢٥٠.

٥٩. **عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا الشربيني وإسماعيل الفقي (٢٠٠١):** علم نفس الطفولة ، الأسس الاجتماعية والنفسية والهدي الاسلامي ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٠. **عزت عبد العظيم الطويل (١٩٩٥):** معالم علم النفس المعاصر ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٦١. **عزة جلال الدين عبد الحميد (١٩٩٦):** علاقة الرضا المهنى بالأداء الوظيفي لدى طالبات قسم تربية الطفل بكلية البنات ، ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٦٢. **عزيز سمارة وعصام النمر وهشام الحسن (١٩٩٣):** سيكولوجية الطفولة ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

٦٣. **علي حمدان محمد (٢٠٠٢):** الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة ، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس.

٦٤. **علي عسكر (٢٠٠٠):** ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، الطبعة الثانية ، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٦٥. **عمر محمد عبد الله الخرابشة وأحمد عبد الحليم عربيات (٢٠٠٥):** الاحتراق النفسي لدي المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر ، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية ، المجلد السابع عشر ، العدد الثاني ، ص ص ٢٩١-٣٣١.

٦٦. **عواض بن محمد عويض الحاربي (٢٠٠٣):** العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم ، ماجستير ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

٦٧. **عويد سلطان المشعان (١٩٩٣):** دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني ، الكويت: دار العلم.

٦٨. **عيسى عبدالله جابر (٢٠٠٣):** الضغوط النفسية لدى المعلمين فى مدارس التعليم العام بدولة الكويت ، وتأثرها بنمط القيادة التربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٣ ، الجزء الثاني ، ص ص١٧١ – ٢١٨.

٦٩. **فاروق السيد عثمان (٢٠٠١):** القلق وإدارة الضغوط النفسية ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب السادس عشر ، الطبعة الأولي ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٠. **فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٤):** معجم مصطلحات التربية لفظًا

واصطلاحًا ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطبعة والنشر.

٧١. **فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩):** الموهبة والتفوق والإبداع ، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

٧٢. **فرج عبد القادر طه وشاكر عطية قنديل وحسين عبد القادر محمد ومصطفى كامل عبد الفتاح (١٩٩٣):** موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الطبعة الأولي ، الكويت: دار سعاد الصباح.

٧٣. **فؤاد أبو حطب وعبد الحليم محمود السيد (١٩٩٧):** علم النفس فهم السلوك الإنساني وتنميته ، القاهرة: المطابع الأميرية.

٧٤. **فادية علوان (٢٠٠٣):** مقدمة في علم النفس الارتقائي ، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٧٥. **قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤):** مصطلحات ونصوص إنجليزية في التربية الخاصة ، عمان: دار اليازوردي.

٧٦. **مالك أحمد علي الرشدان (١٩٩٥):** الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن.

٧٧. **ماهر محمد عمر (١٩٩٩):** سيكولوجية العلاقات الاجتماعية ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧٨. **مايسة أحمد النيال (٢٠٠٢):** التنشئة الاجتماعية ، مبحث في علم النفس الاجتماعي ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧٩. **محمد السيد بخيت (١٩٩٤):** العلاقة بين الضغوط النفسية لدى المعلمين ووجهة الضبط وعلاقتها بتحقيق الذات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٨٠. **محمد السيد بخيت و نور أحمد الرمادي (٢٠٠٣):** تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد ١١ ، مجلد ٣ ، ص ص ٧١ – ١٠٠.

٨١. **محمد السيد صديق (١٩٩٣):** الاتجاه نحو العمل في مشروعات استزراع المناطق الصحراوية وارتباطه ببعض سمات الشخصية ، ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٨٢. **محمد السيد عبد الرحمن** (أ) **(١٩٩٩):** نظريات النمو – دراسة في علم نفس النمو المتقدم ، الطبعة الأولي ، القاهرة: دار قباء للطبع والنشر.

٨٣. **محمد السيد عبد الرحمن** (ب) **(١٩٩٩):** علم الأمراض النفسية والعقلية ، الجزء الثاني ، القاهرة: دار قباء للطبع والنشر.

٨٤. **محمد أيوب شحيمي (١٩٩٦):** دور علم النفس في الحياة المدرسية ، بيروت: دار الفكر اللبناني.

٨٥. **محمد جواد الخطيب (٢٠٠٧):** الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظات غزة ، المؤتمر التربوي الثالث بغزة ، أكتوبر ٢٠٠٧ ، ص ص ٤٧١-٥٣٦.

٨٦. **محمد حامد زهران (١٩٩٥):** دراسة العلاقة بين بعض جوانب الصحة النفسية والرضا المهني لدى طلاب وخريجي شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية ، مجموعة دراسات منشورة تحت اسم الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه ، الجزء الأول ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٧. **محمد سليمان العقرباوي (١٩٩٤):** مستوى ومصادر الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

٨٨. **محمد عاطف غيث (د. ت):** دراسات في علم الاجتماع ، نظريات وتطبيقات ، بيروت: دار النهضة العربية.

٨٩. **محمد عبد المقصود (١٩٩٥):** فاعلية كل من الإرشاد النفسي الفردي والجماعي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المصابين بشلل الأطفال ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية جامعة طنطا.

٩٠. **محمد عودة الريماوي (٢٠٠٦):** علم النفس العام ، الطبعة الثانية ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

٩١. **محمد فتحي عبد الفتاح حسين (٢٠٠١):** المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة والحكومية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلم ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٩٢. **محمد قاسم القريوتي (١٩٩٧):** السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي

في المنظمات الإدارية ، الطبعة الثانية ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩٣. **مختار حمزة (١٩٩٧):** علم النفس الاجتماعي ، القاهرة: مكتبة الخانجي.

٩٤. **مراد عبد الفتاح (١٩٩٧) :** موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات إنجليزي ، فرنسي ، عربي ، شرعي ، القاهرة: الهيئة القومية لدار الكتب والوثائق المصرية.

٩٥. **معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠١):** علم النفس الاجتماعي ، القاهرة: دار غريب للطبع والنشر والتوزيع.

٩٦. **معزوز علاونة ويحيي ندى (٢٠٠٥):** قياس ظاهرة العنف الطلابي في جامعة النجاح الوطنية ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد ٥٨ ، ص ص ٥-٦٠.

٩٧. **مني محمد على بدران (١٩٩٧):** الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية ، ماجستير ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٩٨. **مها إسماعيل هاشم وأحمد محمد حسن صالح وناجي محمد قاسم ونبيلة ميخائيل مكاري (٢٠٠٦):** الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٩٩. **مهند عبد سليم العلي (٢٠٠٣):** مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

١٠٠. **ناهد فهمي علي حطيبة (٢٠٠٧):** معلمة الروضة – مهاراتها في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتضمنة في كتب رياض الأطفال ، (بدون دار نشر).

١٠١. **نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٧):** مقدمة في علم النفس الاجتماع ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٠٢. **نشوة كرم عمار أبو بكر (٢٠٠٨):** الاحتراق النفسي للمعلمين ذزي النمط (أ ، ب) وعلاقتة بأساليب مواجهة المشكلات ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الفيوم.

١٠٣. **نصر يوسف مقابلة (١٩٩٦):** العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد التاسع والثلاثون ، ص ص ١١٠ – ١١٩.

١٠٤. **نظمي عودة أبو مصطفى وعطاف محمود أبو غـالي (٢٠٠٧):** مصادر ضغوط العمل لدى المعلم الفلسطيني ، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات الملتحقين في برنامج تأهيل المعلمين في جامعة الأقصى ، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز " ، أكتوبر٢٠٠٧ ، ص ص ٢٩٧ – ٣٥٨.

١٠٥.**نوال السعداوى (١٩٩٣):** المرآة والصراع النفسي ، الطبعة الثالثة ، القاهرة: دار المستقبل للطبع والنشر.

١٠٦. **نيرة عز السعيد (١٩٩٨):** مفهوم الذات لدى الأطفال المرضي بالقلب الناتج عن الحمى الروماتيزمية في المرحلة العمرية من ١١ – ١٥ عام من الجنسين ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٠٧. **هناء يحيي أبو شهبة (٢٠٠٣):** الصحة النفسية للطفل ، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠٨. **هيام إبراهيم عوض (٢٠٠٠):** مستويات الاحتراق لدى معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية ، ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن.

١٠٩. **وفاء محمد كمال عبد الخالق (٢٠٠٤):** نمو الشخصية (نظرية وتطبيق) ، الإسكندرية: دار حورس للطبع والنشر.

١١٠. **وفاء محمد كمال عبد الخالق (٢٠٠٨):** بحوث في علم نفس الطفل ، الكتاب الحائز على جائزة الدولة التشجيعية ، الطبعة الثانية ، تحت الطبع.

١١١. **ياسرة محمد أيوب و محمد أبو هدروس و معمر إرحيم سليمان الفرا (٢٠٠٧):** الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني ، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز" ، أكتوبر٢٠٠٧ ، ص ص ٤١٣-٤٧٠.

١١٢. **يوسف عبد الفتاح محمد (١٩٩٩):** الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية ، مجلة مركز مركز البحوث التربوية- جامعة قطر ، السنة الثامنة ، العدد ١٥ ، السنة الثامنة ، يناير ٩٩ ، ص ص ١٩٥ – ٢٢٧.

١١٣. **يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٩٨):** نماذج التدريس الصفي ، الطبعة الثانية ، عمان: دار الشروق ، عمان.

المراجع الأجنبية

114. **Andersen, M. (2000):** Doing Sport Psychology, Champaign, IL: Human Kinetics.

115. **Aronson E., Timothy D. and Akert R. (1997):** Social Psychology, Second edition, New York: Longman.

116. **Barry, P. (2002):** Mental Health and Mental Illness, 7th Edition, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

117. **Berk, L. (2006):** Child Development, Boston, MA: Allyn & Bacon Incorporated.

118. **Betoret, F. (2006):** Streostonssors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, Educational Psychology, 26 (4): 519-539

119. **Bilge, F. (2006):** Examining the burnout of Academics in relation to job satisfaction and other factors, social behavior and personality, Available on www.sbp-journal.com.

120. **Bohner, G. and Wanke, M. (2002):** Attitudes and Attitudes Change, Hove, UK: Psychology Press.

121. **Bonner, P. (2006):** Transformation of Teacher Attitude and Approach to Math Instruction through Collaborative Action Research, Teacher Education Quarterly, Summer 2006 available on www.findarticles.com.

122. **Bowser, P. (2000):** Stress management: Getting stronger, handling the load , NEA Today, Oct 2000, 19 (2): 33-34.

123. **Breckler S. (1997):** Empirical validation of affect behavior, and cognition as distinct components of attitudes. In Hews tone, M., Manstead, A. and Stroebe, W. (Eds). The Blackwell reader in social psychology, Oxford: Blackwell publishing, pp. 221-245.

124. **Brehm, S. and Kassin, S. (1996):** Social Psychology, Third Edition, Boston: Houghton Mifflin Company.

125. Brief, A. (1998): Attitudes in and Around Organizations, Thousand Oaks: CA: publication Inc.

126. **Brock, T. and Green M. (2005):** Persuasion: Psychological Insights and Perspectives, Thousand Oaks: CA: Sage Publications.

127. **Brown, C. (2006):** Social Psychology, Sage course companions: Knowledge and skills or success, Thousand Oaks: CA: Sage Publications.

128. **Brown, S., Miller, W. and Eason, J. (2006):** Exercise Physiology: Basis of Human Movement in Health and Disease, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

129. **Byrne, B. (1999):** The Nomological Network of Teacher Burnout: A literature Review and Empirically Validated Model , In Vandenberghe, R. and Huberman, M. (1999): Understanding and Preventing Teacher Burnout:, A Sourcebook of International Research And Practice, Cambridge University press, pp. 15-37

130. **Carr, A. (2004):** Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths, New York: Brunner-Routledge.

131. **Cheuk, w. , Wong, K. and Rosen, S. (2000):** Kindergarten Principals in Hong Kong: Job Stress and Support from a Close Friend, Journal of Educational Administration, Aug 2000 , 38 (3): 272 – 287.

132. **Cochran-Smith M. and Lytle, S. (1999):** Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of Research in Education, 24: 249-305.

133. **Cole, M. and Cole, S. (1996):** The Development OF children, New York: Worth Publishers Incorporated.

134. **Collins, D. and Stukas, A. (2006):** The effects of feedback self-consistency, therapist status, and attitude toward therapy on reaction to personality feedback, Journal of Social Psychology, 146 (4): 463-483.

135. **Eagley, A. and Chaiken, S. (1993):** The psychology of Attitudes, Orlando, FL: Harcourt Brace & Jovanovich College Publishers.

136. **Eichstaedt C. and Kalakian L. (1993):** Developmental adapted physical education: making ability count, , New York: Macmillan publishing company.

137. **Erez, M. and Goldstein, J. (2000):** Organizational Stress in the Role of the Elementary School Principal in Israel, Journal of Educational Administration, 19 (1): 33-43.

138. **Erwin P. (2001):** Attitudes and Persuasion stress management: Getting stronger, handling the load, Hove: Psychology Press.

139. **Fraser, H. (1997):** The Initial Teacher Education of Nursery Teachers: Do

Teacher Training Competences Help or Hinder?, Early Child Development and Care, 132: 1-19.

140. **Gee, J. and Gee, V. (2006):** The Winner's Attitude: Using the "Switch" Method to Change How You Deal, , New York: McGraw-Hill.

141. **Goddard, R., O'Brien, P. and Goddard, M. (2006):** Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout, British Educational Research Journal, 32 (6): 857-874.

142. **Hakan, S. (2004):** An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special School Head teachers and Teachers, and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction, Educational Studies, 30 (3): 291-306.

143. **Hakanen, J., Bakker, A. and Schaufeli, W. (2006):** Burnout and Work Engagement among Teachers, Journal of School Psychology, 43 (6): 495-513.

144. **Hall, C. and Lindzey, G. (1970):** Theories of personality, 2d Ed, New York: John Wiley and Sons.

145. **Hargreaves, A. (1995):** Development and desire: A postmodern perspective. In Thomas R., Guskey. & Micheal Huberman (Eds.), Professional development in education: New paradigms and practices, New York: Teachers College Press.

146. **Hergenhahn, B. and Olson, M. (2006):** An Introduction to Theories of Personality, New Jersey: Prentice Hall.

147. **Hewstone, M., Antony S. and Wolfgang Stroebe (1997):** The Blackwell reader in social psychology, Oxford: Blackwell publishing.

148. **Hirsch, J. and Ellis, J. (1996):** Differences in life stress and reasons for living among college suicide ideators and non-Ideators, College Student Journal, 30: 377-384.

149. **Holloman, H. (1999):** Factors related to burnout in First-Year Teachers in South Carolina (beginning teachers), Dis-Abs-Int, 60 (02A), 0294.

150. **Inchausti, M. (1999):** Class Size Reduction: Effects of Teacher Attitudes toward Students, Training, and Teaching Methods (Job Satisfaction), Dis-Abs-Int, 60 (4A): 10-18.

151. **James, W. (2006):** The Principles of Psychology - Vol I, Read Country Books.

152. **Khalil Y. (1998):** Dictionary of the Terms of Education, English _ Arabic,

Beirut: Libraries du liban Publishers.

153. **Konert, E. (1998):** The relationship among middle-school teacher burn-out, stress, job satisfaction, and coping styles, Unpublished Ph.D. Dissertation, Wayne State University.

154. **Kurt, W. and Troy, H. (1999):** The constructions of development perspective, New York : the Guilford press.

155. **Landy, F. and Conte, J. (2006):** Work in the 21st century: An introduction to industrial and Organizational Psychology, second edition, Oxford: Blackwell Publishing.

156. **Lau, P., Yuen, M. and Chan, R. (2005):** Do Demographic characteristics make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers? Social Indicators Research, 71 (1): 491-516.

157. **Laura, G. and Dolores, A. (2006):** Forming Attitudes that Predict Future Behavior: A Meta-Analysis of the Attitude-Behavior Relation, Psychological Bulletin, 132 (5): 778-822.

158. **Law, S. and Glover, D. (2000):** Educational Leadership and Learning: Practice, policy and research, Open University Press.

159. **Linden, C. (2003):** What is Stress and what is Its Connection to Anxiety?, New York: LifeWise Publishing Ltd.

160. **Malm, B. (2003):** Personal Values, professional roles: eight Montessori teachers tell their stories, Malmö: GM Educational Consulting.

161. **Malm, B. and Löfgren, H. (2006):** Teacher competence and students' conflict handling strategies, Research in Education, 76 (1): 62-73

162. **Margaret M. and Frank B. (1997):** Political analysis library of congress, Cataloging Publication date.

163. **Nealy, M. (2006):** The power of positive thought: methods for maintaining a positive attitude, Black Enterprise, 01-NOV-06 available on http://goliath.ecnext.com/.

164. **O'Keefe, D. (2002):** Persuasion: Theory and Research, Second Edit-ion, Thousand Oaks: CA: Sage Publications Inc.

165. **Olalekan, M. (2004):** Stress Management Strategies of Secondary School Principals in Nigeria, Educational Research, 46 (2): 195-207.

166. **Oskamp, S. and Schultz, P. (2005):** Attitudes And Opinions, Third edition,

New York: Routledge.

167. **Osunde, A. and Izevbigie, T. (2006):** An Assessment Of Teachers' Attitude Towards Teaching Profession In Midwestern Nigeria, Education, 126 (3): 462-467.

168. **Pennington, D., Gillen K. and Pam H. (1999):** Social Psychology, New York: Oxford University Press Inc.

169. Perloff, R. (2003): The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century, Second Edition, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

170. **Rayner, S. (2001):** Aspects of the self as learner: Perception, concept, and esteem. In Riding, R. and Rayner, S. (2001): International Perspectives on Individual Differences. New Developments in Self-perception & Learning, Ablex Publishing, 1 (2): 25-57.

171. **Reisman, J. (1991):** A History of Clinical Psychology, Second edition, New York: Brunner-Routledge, Taylor & France.

172. **Reston, V. (2001):** Dealing with Stress, Here's How, Educational Management, 2 (1): 10-12.

173. **Robertson, I. (1987):** Sociology, Second Edition, New York: Worth Publishers, Inc.

174. **Ross, S. , Niebling, B. and Heckert, T. (1999):** Sources Of Stress Among College Students, College Student Journal, 33 (2): 312-318

175. **Ryan, R. and Deci, E. (2000):** Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic, motivation, social development, and well-being, American Psychologist, 55 (1): 68-78

176. **Sanders, C. and Phye, G. (2004):** Bullying: Implications for the Class-room, A volume in the Educational Psychology Series, ELSEVIER Publications.

177. **Santrock, J. (1998):** Child Development, New York: McGraw-Hill.

178. **Schlichte, J. , Yssel, N. and Merbler, J. (2005):** Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation, Preventing School Failure, 50 (1): 35-40.

179. **Schon, D. (1995):** The new scholarship requires a new epistemology, Change, 27 (6): 26-34.

180. **Semin, G. and Fiedler K. (1996):** Applied social psychology, Thousand Oaks:

CA: Sage Publications

181. **Symonds, P. (1951):** The ego and the self, New York: Appleton-Century-Crofts.

182. **Sharma, S. (2005):** Advanced Educational Psychology, New Delhy: Anmol Publications PVT. LTD.

183. **Shim, S. and Herwig, J. (1997):** Korean Teachers' Beliefs and Teaching Practices in Korean Early Childhood Education, Early Child Development and Care, 132 (1): 45 - 55

184. **Shohov, S. (2004):** Advances In Psychology research, Volume 30, New York: Nova Publishers

185. **Smylie, M. (1995):** Teacher learning in the workplace: Implications for school reform, In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.), Professional dev-elopment in education: New paradigms and practices, New York: Teachers College Press, 92-113.

186. **Sternberg R. (1997):** Pathways to Psychology, Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.

187. **Steuer, F. (1994):** The psychological Development of children, CA: Thomson Brooks/Cole.

188. **Sunbul, A. (2003):** An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers, Australian Journal of Education, 47 (1): 58-72.

189. **Talmor, R. , Reiter, S. and Feigin, N. (2005):** Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education, European Journal of Special Needs Education, 20 (2): 215-229.

190. **Tantekin, F. (2002):** The Attitudes of Early Childhood Teachers toward Gender Roles and Toward Discipline, Unpublished doctoral. dissertation, Florida State University, Dis-Abs-Int.

191. **Tesser, A. and Martin, L. (1996):** The psychology of evaluation, In E.T. Higgins H. & Kruglanski, A. (Eds.) social psychology: Handbook of basic principles, New York: Guilford press, 400-423.

192. **Thomas, M. (2003):** Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice, New Delhi: Deep & Deep Publication.

193. **Towbes, L. and Cohen, L. (1996):** Chronic stress in the lives of college

students: Scale development and prospective prediction of distress, Journal of Youth and Adolescence, 25 (2): 199-217

194. **Ware, M. and Johnson, D. (2000):** Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of psychology, Personality, Abnormal, Clinical-Counseling, and Social, Volume 3, Second edition, Lawrence Erlbaum Associates.

195. **Weiner, I., Freedheim, D., Velicer, W., Schinka, J. and Lerner, R. (2003):** Handbook of Psychology, Volume 5, New York: John Wiley and Sons. Inc.

196. **White L. (2001):** Critical thinking in practical/Vocational Nursing, Clifton Park, NY: Thomas Delmar Learning.

197. **Wilkinson, C. (2001):** Fundamentals of Health at Work: The Social Dimensions, London and New York: Taylor & Francis.