جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تمايز الذات وعلاقته بكل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبين:

مولاي مصطفى عبدالنور

إبراهيم بوجمعة

إشراف الدكتور

أوباجي محمد

السنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله الذي أنعم علينا نعمة العلم وجعلنا من الذين يسيرون على دربه.

أشكر الله على توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع، فما كان لشيء أن يجري في ملكه إلاّ بمشيئة الله.

و لايسعنا ونحن في هذا المقام، إلاّ أن نتقدم بشكرنا و تقديرنا و عرفاننا إلى الأستاذ المشرف الدكتور أوباجي محمد، على تفضله بالإشراف على هذه المذكرة، و الذي لم يبخل علينا بإرشاداته و نصائحه و توجيهاته السديدة، التي كان لها بليغ الأثر في إنجاز هذا العمل في أحسن الظروف، كما نحي فيه روح التواضع و المعاملة الجيدة، فجزاه الله عنا كل خير.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتذتنا الأفاضل و نخص بالشكر منهم الأساتذة : واكد رابح – شليحي رابح – شهري توفيق – حميدة زهرة – آتشي عادل – باندو صفية – بكيس فريد – مخفوظي أمين – عيسى رمانة ، و نتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم و ساعد في إنجاز هذا البحث.

نسأل الله العظيم أن ينفع بهذه الدراسة كل من إطلع عليها، أو إحتاج إليها، وأن يُكتب لنا الأجر و الثواب، و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

عبد النور، إبراهيم

إهداء

ينبض قلبي بكل شراينه ...ويهتف لساني بأعذب الكلمات وأجزل العبارات، للقلبين الكبيرين ....والنبضين الصافيين، إلى والدي الكريمين.

و لست أجد ما يوفيهما حقهما، إلاّ أن أقدم لهما ثمرة من ثمار جهودهما الدائمة، أطال الله في عُمريهما.

ثم على طبق من ذهب، و بأحرف من أريج الزّهر الفوّاح ....أُهدي هذا الجهد و أرسم مملكة من الشّكر، الذي تعجز عن حمله العبارات و تتقزم إزاءها الكلمات...إلى رفيقة دربي زوجتي الغالية أمينة.

إلى أملي المتجدد و قرة عيني و فلذة كبدي و لدي يونس.

إلى أخي محمد و أخواتي: بهية، زينب، أمينة، سمية، خديجة، سارة، و أولادهم و أزواجهم.

إلى أم زوجتي عائشة أطال الله في عمرها.

إلى إبنة أختي الغالية مروة.

إلى زميلي أحمد و كل زملائي في العمل.

عبد النور

إهداء

إلهي لايطيب اللّيل إلاّبشكرك ، ولايطيب النّهار إلاّ بطاعتك ، ولا تطيب اللّحظات إلاّبذكرك .. ولا تطيب الآخرة إلاّ بعفوك .. ولا تطيب الجنّة إلاّ برؤيتك.

إلى .. من بلّغ الرسالة وأدّ ى الأماتة .. إلى نبي الرّحمة ونور العلمين : **سيدنا محمد صلىّ– الله– عليه وسلم**.

إلى.. من كللّه اللّه بالهيبة والوقار.. إلى من علّمني العطاء بدون انتظار..

إلى من أجمل اسمه بكل افتخار : **أبي الغالي**.

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحبّ وإلى معنى الحنان والتّفاني.. إلى بسمة الحياة وسرّالوجود : **أمّـــــــــــــي الحبيبة**.

إلى.. من ساندتني ، وساعدتني ، زوجتي الوفية : **أحلام**.

إلى.. قرّة عيني وفلذة كبدي إبنتي : **بيان الرحمان**.

إلى.. **إخوتي** الأعزّاء ..و **أخواتي** النبيلات.

إلى.. كلّ ذوي قرباي .

إلى.. عائلة زوجتي فردا، فردا.

إلى جميع الأصدقاء في الدّراسة والعمل.

أهدي هذا الجهد المتواضع

إبراهيم

ملخص الدراسة:

إستهدف هذا البحث دراسة العلاقة بين تمايز الذات و كل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، و معرفة إن كانت هناك فروق بين أفراد العينة في المتغيرات (تمايز الذات و الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي)، و التي تُعزى إلى نـــوع الجنس (ذكر– أنثى) و إلى سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر).

شملت عينة البحث (70) معلم و معلمة من معلمي المرحلة الإبتدائية (48 إناث و 22 ذكور)، و اُستخدم في الدراسة ثلاث مقاييس لغرض جمع البيانات اللازمة، و هم : مقياس تمايز الذات من إعداد الكعبي (2007) و تعديل الجباري (2013)، و مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (2002) و تعديل الشمري (2015)، و مقياس الرضا الوظيفي من إعداد (Lester,p,2005)، و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح سنـــــة (2006) و تعديل الشمري (2015).

تمّت معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام البرنامج الإحصائي (**Spss**)، الذي يسمح بتطبيق الأدوات الإحصائية التالية : معامل الإرتباط "بيرسون"، إختبار " ت" للفروق، التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، و الإنحراف المعياري.

وكانت النتائج كمايلي:

- وجود علاقة إرتباط موجبة دالّة إحصائيا بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود علاقة إرتباط دالّة إحصائيا بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير تمايز الذات بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير تمايز الذات بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير الصلابة النفسية بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير الصلابة النفسية بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).

- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير الرضا الوظيفي بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متغير الرضا الوظيفي بين معلمي المرحلة الإبتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) ، عند مستوى الدّلالة (α =**0.05**).

الكلمات المفتاحية : تمايز الذات، الصلابة النفسية، الرضا الوظيفي، معلمي المرحلة الإبتدائية.

أهم الإقتراحات :

- دراسة متغير تمايز الذات بربطه مع متغيرات أُخرى مثل:
  - تمايز الذات و الإضطرابات النفسية.
  - تمايز الذات و أساليب المعاملة الوالدية.
  - تمايز الذات و مستوى الطموح.

  إلى جانب ما سبق نوصي بما يلي :
- ضرورة حث الأسرة على تنمية تمايز الذات لدى الأفراد منذ الطفولة من خلال تحفيز تفكير الطفل و تشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، و تنمية روح المبادرة و الإستقلال و الإبداع لديه.
- وضع برامج إرشادية (معرفية – سلوكية) بهدف رفع مستوى تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، و إعداد معلم متمايز في طريقة تعامله مع المواقف الضاغطة.

Résumé :

Notre éventuelle étude vise à étudier la relation entre auto- différenciation Et sa relation avec la rigidité psychologique et la statisfaction au travail chez Enseignants du primaire, et l'existence de différences statistiquement significatives entre les deux sexes (hommes-femmes), ainsi que l'existence de différences statistiquement significatives entre les Années d'expérience (Moins de 10 ans - 10 ans et plus), pour les variables : auto- différenciation et la rigidité psychologique, et la statisfaction au travail.

L'échantillon de l'étude est constitué de (70) d' Enseignants du primaire de la daira de omaria, wilaya de medea : (22 hommes et 48 femmes) , Afin de traiter les données, nous avons utilisé trois échelles: l'échelle de mesure de auto- différenciation de kaabi (2007), et modification de aljubari (2013) , et l'échelle de la rigidité psychologique, de mukhaymar (2002), et modification de shammari (2015), et l'échelle de la statisfaction au travail, de lester, p (2005) et traduire de moussa (2006), et modification de shammari (2015).

L'analyse statistique de ces données a été faite à l'aide du programme statistique (SPSS), qui nous a permis d'appliquer les outils statistiques suivants : le coefficient de corrélation pearson, le « t » test, les pourcentages, les fréquences, la moyenne et l'écart type. Les résultats obtenus sont comme suit :

1-Il ya une corrélation statistiquement significative, entre auto- différenciation et la rigidité psychologique, chez les enseingants du primaire.

2- Il n'ya pas une corrélation statistiquement significative, entre auto- différenciation et statisfaction au travail, chez les enseingants du primaire.

3- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les deux sexes (hommes et femmes), concernant l' auto- différenciation, chez les enseingants du primaire.

4- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les Années d'expérience (Moins de 10 ans - 10 ans et plus), concernant l' auto- différenciation, chez les enseingants du primaire.

5- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les deux sexes

(hommes et femmes), concernant la la rigidité psychologique, chez les enseingants du primaire .

6- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les Années d'expérience (Moins de 10 ans - 10 ans et plus), concernant la la rigidité psychologique, chez les enseingants du primaire.

7- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les deux sexes (hommes et femmes), concernant statisfaction au travail, chez les enseingants du primaire.

8- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives, entre les Années d'expérience (Moins de 10 ans - 10 ans et plus), concernant statisfaction au travail, chez les enseingants du primaire.

Mots clés : auto- différenciation – la rigidité psychologique – la statisfaction au travail – Enseignants du primaire .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	III
الإهداء	IV
الملخص	VI
فهرس المحتويات	IX
فهرس الجداول	XVI
فهرس الأشكال	XIX
فهرس الملاحق	XXI
مقدمة	أ
الجانب النظري **الفصل الأول : الاطار العام لاشكالية الدراسة**	
1- الإشكالية	3
2- تساؤلات الدراسة	5
3- فرضيات الدراسة	5
4- أهمية الدراسة	6
5- دواعي إختيار الموضوع	8
6- أهداف الدراسة	8

7- التعريف الإجرائي للمفاهيم	9
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	
تمهيد	12
1- دراسات تناولت تمايز الذات	13
2- دراسات تناولت الصلابة النفسية	17
3- دراسات تناولت الرضا الوظيفي	23
4- مناقشة الدراسات السابقة	29
الفصل الثالث : تمايز الذات	
تمهيد	40
أولا : ماهية تمايز الذات و علاقتها ببعض المصطلحات	41
1- ماهية تمايز الذات	41
1-1- مفهوم تمايز الذات	41
1-2- تعريف تمايز الذات	43
2- تمايز الذات وعلاقتها ببعض المصطلحات	43
2-1- تمايز الذات و علاقتها بالشخصية	43
2-2- تمايز الذات و علاقتها بالأساليب المعرفية	47
2-3- تمايز الذات وعلاقتها بالدماغ	52
2-4- تمايز الذات و علاقتها بأساليب التعلم	56
ثانيا : النظريات المفسرة لتمايز الذات و مناقشتها	58
1- النظريات المفسرة لتمايز الذات	58

1-1- نظرية أنساق الأسرة	58
1-2- النظرية البنائية	64
1-3- النظرية التفاعلية الأسرية	66
1-4- النموذج الإستراتيجي	70
1-5- نظرية الإتصال الإنساني	71
1-6- نظرية وتكن	78
2- مناقشة النظريات	80
ثالثا : مظاهر إنخفاض تمايز الذات و مستوياته و ملامحه و العوامل المؤثرة فيه	82
1- مظاهر إنخفاض تمايز الذات المرتبطة بسوء أداء النسق الأسري لوظائفه	82
2- مستويات تمايز الذات	86
3- الملامح المميزة لمستويات الذات	87
4- العوامل المؤثرة في تمايز الذات	89
5- طرق قياس تمايز الذات	90
الخلاصة	99
الفصل الرابع : الصلابة النفسية	
تمهيد	101
أولا : مفهوم الصلابة النفسية و أهميتها	102
1- تطور مفهوم الصلابة النفسية	102
2- تعريف الصلابة النفسية	105
3- الصلابة النفسية و علاقتها ببعض المصطلحات	106

4- أبعاد الصلابة النفسية	114
5- خصائص الصلابة النفسية	117
6- أهمية الصلابة النفسية في المجال المهني	119
ثانيا : النظريات المفسرة للصلابة النفسية و مناقشتها	121
1– النظريات المفسرة للصلابة النفسية	121
1-1- نظرية "كوبازا"	121
1-2- نظرية "مادي"	124
1-3- نظرية "بارتون"	126
1-4– نموذج "فنك"	127
2– مناقشة النظريات المفسرة للصلابة النفسية	129
ثالثا : الصلابة النفسية مضامينها و طرق قياسها	130
1– المضامين التطبيقية للصلابة النفسية	130
2– طرق قياس الصلابة النفسية	134
الخلاصة	138
الفصل الخامس : الرضا الوظيفي	
تمهيد	140
أولا : ماهية الرضا الوظيفي و أهميته	141
1– تعريف الرضا الوظيفي	141
2– خصائص الرضا الوظيفي	143
3– أنواع الرضا الوظيفي	144

4– أهمية الرضا الوظيفي في مجال التعليم	145
ثانيا : أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي و مناقشتها	146
1– النظريات المفسرة للرضا الوظيفي	146
1–1– نظرية ماسلو للحاجات	146
1–2– نظرية العامليْن	148
1–3– نظرية الدافع للإنجاز	151
1–4– نظرية التوقع	152
1–5– نظرية الإنصاف	154
2– مناقشة النظريات المفسرة للرضا الوظيفي	154
ثالثا : العوامل المؤثرة و أساليب و مؤشرات و طرق قياس الرضا الوظيفي.	158
1– العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي	158
2– أساليب التحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا الوظيفي	164
3– طرق قياس الرضا الوظيفي	168
4– مؤشرات الرضا و عدم الرضا الوظيفي	172
5– أساليب تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم	175
الخلاصة	178
الجانب التطبيقي **الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد	181
1– الدراسة الإستطلاعية	182

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية	182
1-2- عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها	183
1-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية	183
1-4- مراحل الدراسة الإستطلاعية	184
1-5- نتائج الدراسة الإستطلاعية	184
2- الدراسة الأساسية	185
2-1- منهج الدراسة	185
2-2- المعاينة	185
2-3- مكان وإجراء الدراسة	191
2-4- أدوات الدراسة الاساسية	191
2-5- كيفية إجراء الدراسة الأساسية	213
2-6- الأساليب الإحصائية المستعملة	214
الفصل السابع : عرض و مناقشة وتفسير النتائج	
1- عرض نتائج الدراسة على أساس الإحصاء الوصفي	217
1-1- عرض النتائج المتعلقة بمقياس تمايز الذات	217
1-2- عرض النتائج المتعلقة بمقياس الصلابة النفسية	218
1-3- عرض النتائج المتعلقة بمقياس الرضا الوظيفي	220
2- عرض النتائج و مناقشتها وتفسيرها على أساس الإحصاء الإستدلالي	222
2-1- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الأولى	222
2-2- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثانية	224

2-3- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	225
2-4- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	226
2-5- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الخامسة	228
2-6- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية السادسة	229
2-7- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية السابعة	231
2-8- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثامنة	232
3- الإستنتاج العام	234
خاتمة	236
قائمة المراجع	239
الملاحق	249

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	الفروق بين نمط سيطرة الدماغ الأيسر و الأيمن	
02	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعاملين	
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب سنوات الخبرة	
05	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مدارس دائرة العمارية لولاية المدية	
06	توزيع المجتمع الأصلي وفق الجنس	
07	توزيع المجتمع الأصلي حسب سنوات الخبرة	
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة	
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و سنوات الخبرة	
11	أراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس تمايز الذات للكعبي (2007)	
12	العبارات معاد صياغتها في مقياس تمايز الذات في الدراسة الحالية	
13	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس تمايز الذات في الدراسة الحالية	
14	معامل ثبات مقياس تمايز الذات بطريقة التجزئة النصفية في الدراسة الحالية	
15	معاملات ثبات مقياس تمايز الذات و أبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ في الدراسة الحالية	
16	معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية في صورته الأصلية لمخيمر (2002) و ثبات كل بعد من أبعاده، بإستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ	
17	معامل الإرتباط بين درجة البعد و الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية في صورته	

	المعدلة في دراسة الشمري (2015)	
18	معاملات ثبات الصلابة النفسية بطرق (التجزئة النصفية – ألفا كرونباخ) في صورته المعدلة في دراسة الشمري (2015)	
19	العبارات المعاد صياغتها في مقياس الصلابة النفسية في الدراسة الحالية	
20	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس الصلابة النفسية في الدراسة الحالية	
21	معامل ثبات مقياس الصلابة بطريقة التجزئة في الدراسة الحالية	
22	معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية و أبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ في الدراسة الحالية	
23	طريقة تصحيح مقياس الصلابة النفسية	
24	أبعاد مقياس الرضا الوظيفي و الفقرات الممثلة له في صورته المعدلة في دراسة الشمري (2015)	
25	ثبات مقياس الرضا الوظيفي في صورته المعربة	
26	معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي في صورته المعربة	
27	إرتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي في صورته المعدلة في دراسة الشمري (2015)	
28	معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي في صورته المعدلة في دراسة الشمري (2015) بطرق (إعادة التطبيق – ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية)	
29	العبارات المعاد صياغتها في مقياس الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية	
30	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية	
31	معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقة التجزئة النصفية في الدراسة الحالية	
32	معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي و أبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ في الدراسة الحالية	
33	طريقة تصحيح مقياس الرضا الوظيفي	
34	الإحصائيات الخاصة بمقياس تمايز الذات في الدراسة الحالية	

35	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات تمايز الذات حسب الجنس	
36	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات تمايز الذات حسب سنوات الخبرة	
37	الإحصائيات الخاصة بمقياس الصلابة النفسية	
38	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الصلابة النفسية حسب الجنس	
39	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الصلابة النفسية حسب سنوات الخبرة	
40	الإحصائيات الخاصة بمقياس الرضا الوظيفي	
41	توزيع أفراد العينة الاساسية على مستويات الرضا الوظيفي حسب الجنس	
42	توزيع أفراد العينة الاساسية على مستويات الرضا الوظيفي حسب سنوات الخبرة	
43	معامل الإرتباط بيرسون بين درجات تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية	
44	معامل الإرتباط بيرسون بين درجات تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية	
45	نتائج إختبار " ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير تمايز الذات	
46	نتائج إختبار " ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير تمايز الذات	
47	نتائج إختبار " ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الصلابة النفسية	
48	نتائج إختبار " ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير الصلابة النفسية	
49	نتائج إختبار " ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الرضا الوظيفي	
50	نتائج إختبار " ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير الرضا الوظيفي	

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	تصنيف الأسرة حسب متصل التماسك	
02	تصنيف الأسرة حسب متصل التكيفية	
03	نموذج "كوبازا و مادي" للتأثيرات المباشرة للصلابة النفسية	
04	نموذج "فنك" المعدل لنظرية "كوبازا" للتعامل مع المشقة و كيفية مقاومتها	
05	عوامل نظرية " فريدريك هرزبرج"	
06	نموذج "ثيرستون" لقياس الرضا الوظيفي	
07	مهارات المعلم الناجح	
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق الطريقة الحصصية	
09	خصائص عينة الدراسة الأساسية	

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس تمايز الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)	
02	مقياس الصلابة النفسية في صورته الأولية (قبل التعديل)	
03	مقياس الرضا الوظيفي في صورته الأولية (قبل التعديل)	
04	إستمارة التحكيم	
05	مقياس تمايز الذات في صورته النهائية (بعد التعديل)	
06	مقياس الصلابة النفسية في صورته النهائية (بعد التعديل)	
07	مقياس الرضا الوظيفي في صورته النهائية (بعد التعديل)	
08	قائمة الأساتذة المحكمين	
09	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس تمايز الذات	
10	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس تمايز الذات	
11	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد رد الفعل الإنفعالي لمقياس تمايز الذات	
12	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد موقع الأنا لمقياس تمايز الذات	
13	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد القطع الإنفعالي لمقياس تمايز الذات	
14	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد الإندماج مع الآخرين لمقياس تمايز الذات	
15	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	
16	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية	
17	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد الإلتزام لمقياس الصلابة النفسية	
18	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد التحكم لمقياس الصلابة النفسية	
19	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد التحدي لمقياس الصلابة النفسية	
20	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	
21	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	

22	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد الإشراف لمقياس الرضا الوظيفي	
23	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد الزملاء لمقياس الرضا الوظيفي	
24	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد ظروف العمل لمقياس الرضا الوظيفي	
25	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد التقدم لمقياس الرضا الوظيفي	
26	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد الأمن لمقياس الرضا الوظيفي	
27	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد المرتبات لمقياس الرضا الوظيفي	
28	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد المسؤولية لمقياس الرضا الوظيفي	
29	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد العمل نفسه لمقياس الرضا الوظيفي	
30	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعد التميز لمقياس الرضا الوظيفي	
31	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المستويات (منخفض– متوسط – مرتفع) تبعاً لمتغيري (الجنس – سنوات الخبرة) للمقاييس : تمايز الذات– الصلابة النفسية – الرضا الوظيفي	
32	الإحصاء الوصفي لمقاييس : تمايز الذات – الصلابة النفسية – الرضا الوظيفي	
33	الإحصاء الوصفي لمتغيري : الجنس – سنوات الخبرة	
34	معامل الإرتباط "بيرسون" بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي	
35	معامل الإرتباط "بيرسون" بين تمايز الذات و الصلابة النفسية	
36	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير تمايز الذات	
37	نتائج إختبار "ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير تمايز الذات	
38	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الصلابة النفسية	
39	نتائج إختبار "ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير الصلابة النفسية	
40	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الرضا الوظيفي	
41	نتائج إختبار "ت" للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير الرضا الوظيفي	

المقدمة

مقدمة

يُعتبر المعلم ركن أساسي في العملية التربوية لذلك تزايد الإهتمام به، و دراسة وضعه و العوامل و الضغوط التي تؤثر في فعاليته، إذ تُعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن ثقلاً بضغوط العمل، الأمر الذي يتطلّب من المعلم مستويات عالية من التمايز، فالمعلم كغيره يتأثر بما يجري حوله من تغيّرات، و يتعرض لمشكلات و ضغوطات مختلفة، يمكن أن تعيقه على أداء وظيفته، لذلك فالمعلم المتمايز يمكن أن يُؤدي وظيفته بشكل مستقل دون أن يعتمد على المشاعر كي توجهه، عندما يزداد قلقه.

و يُعد مفهوم تمايز الذات من المفاهيم الحديثة التي لاقت من الباحثين إهتماماً متزايداً منذ تسعينات القرن الماضي، و هو المحور الأساسي الذي تدور حوله نظرية بوين، حيث يرى أنّ الشخص القادر على إحداث التوازن بين النسق الذهني و الإنفعالي، يكون قادراً أيضاً على الإختيار بين الإنفصال و الإقتراب، و الفرد المتمايز هو أقل إنسياقاً لردود أفعاله الإنفعالية (**كفافي، 2010**).

كما أن القدرة على إحداث التوازن بين المعية و الإستقلالية، و بين الحاجة للإتصال و الحاجة للإنفصال، لهو مؤشر على الصّلابة النفسية للفرد عامّة و للمعلم خاصة، حيث تُعد الصلابة النفسية من أهم متغيرات الوقاية أو المقاومة النفسية للأثار السلبية للأزمات، فالصلابة النفسية هي قوة داخلية تدفع بالفرد إلى تحمل مسؤولية ما يتعرّض له من أحداث، و شعور بأن ما يحدث له، هو أمر ضروري للنمو و الإرتقاء، من هنا جاءت الحاجة إلى التركيز على هذا المتغير النفسي المدعّم لقدرة الفرد على المواجهة الفعّالة للمشكلات و الظروف الضاغطة، و التّغلب عليها.

و مما سبق، يتبيّن أن ضغوط العمل خاصة لدى المعلمين قد تؤدي بهم إلى عدم الرضا الوظيفي، أو عدم الرضا عن العمل، و هذا مما قد يؤدي بهم إلى القيام بالوظيفة بشكل غير مرضي، مع العلم أن القيام بالوظيفة و الرضا عنها أمر ضروري، و هو أحد مكونات السعادة و الرضا عن الحياة، و يرى الدلبحي (2002) أنّ الرضا الوظيفي من أهم الوسائل التي تحقق للمنظمات المتقدمة أهدافها في تنمية العلاقة بين المنظمة و العاملين فيها، و تنمية السلوك الإبداعي لدى منسوبيها، و إيجاد الدافع لديهم لبذل أقصى الجهد، فمن خلال تحقيق الرضا الوظيفي يصبح بإمكان المنظمة أن تحتفظ بقوة عمل مستقرة و بطموحات عالية، راغبة في آداء العمل مقبلة عليه (**في الشمري، 2015، ص. 3**)

لذلك سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تمايز الذات و كل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة فقد تم تقسيمها إلى جزئين :

1- الجانب النظري : تضمّن خمسة فصول و هي كما يلي :

الفصل الأول : تناول إشكالية الدراسة و فرضياتها، إضافة إلى أهمية و دواعي إختيار الموضوع، و كذا الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، و في الأخير تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني : فقد خُصّص للدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، حيث تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام، تمّ التطرق في القسم الأول إلى الدراسات التي تناولت تمايز الذات، أما القسم الثاني تمّ التطرق إلى الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية، أما القسم الثالث خُصص للدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي، وأخيراً مناقشة الدراسات السابقة.

الفصل الثالث : حيث تناولنا فيه عدة عناصر مختلفة، و هي ماهية تمايز الذات، علاقته ببعض المصطلحات، كذلك أهم النظريات المفسرة لتمايز الذات و مناقشتها، و مظاهر إنخفاض تمايز الذات و مستوياته، و ملامحه و العوامل المؤثرة فيه، و طرق قياسه.

الفصل الرابع : تمّ التطرق فيه إلى تطور مفهوم الصلابة النفسية، تعريفها، علاقتها ببعض المصطلحات، أبعادها، خصائصها، أهميتها في المجال المهني، و النماذج النظرية المفسرة لها و مناقشتها، ثم تطرقنا إلى المضامين التطبيقية للصلابة النفسية، و طرق قياسها.

الفصل الخامس : حيث تناولنا فيه عدة عناصر مختلفة، و هي ماهية الرضا الوظيفي، خصائصه، مسبباته، أنواعه، بعض المصطلحات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي، أهمية الرضا الوظيفي في مجال التعليم، أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي و مناقشتها، العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، و أساليب التحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا الوظيفي، طرق قياسه، مؤشراته، و أخيراً أساليب تحقيقه.

2- الجانب التطبيقي : تضمّن فصلين و هما كما يلي :

الفصل السادس : خصصناه للإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني؛ حيث تم عرض الدراسة الإستطلاعية مع ذكر الهدف منها و عينتها، و حدودها المكانية و الزمانية، و مختلف مراحلها و نتائجها، بعدها تم التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن تعريف المنهج المستخدم في الدراسة، ثم عرض المعاينة التي تم فيها ذكر المجتمع الأصلي، عينة الدراسة الأساسية و حجمها طرق إختيارها، بعد ذلك تم التّطرق إلى زمان و مكان إجراء الدراسة، و ذكر أدوات الدراسة الاساسية، و كذا كيفية إجراء الدراسة الأساسية و أخيراً الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل السابع : فقد خصّص لعرض و تفسير النتائج و مناقشتها؛ حيث تمّ فيه عرض النتائج عن طريق الإحصاء الوصفي، ثم عرضها و مناقشتها و تفسيرها على أساس الإحصاء الإستدلالي، ليُختتم الفصل باستنتاج عام، و في الأخير نجد خاتمة الدراسة، ثم ذكر قائمة المراجع و الملاحق، التي تم الإعتماد عليها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطار العام لاشكالية الدراسة

1- الإشكالية :

إن العمل التّعليمي التّعلمي مهما كانت طبيعته و مرجعيّاته و النّسق البيداغوجي الذي ينتمي إليه، أو الذي يتأسس عليه، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو أن يصل إلى غايته الكبرى، إلاّ بمراعاة أحد مكوناته الرئيسية التي منها يتركب، ألا و هو المعلم، بإعتباره حلقة وصل بين التلاميذ و ما يُقدّم لهم من معارف و معلومات و مهارات، فهو حجر الزاوية الذي لايستوي بناء التعليم إلاّ بإستوائه، و هذا ما يتطلب منه توفير مناخ نفسي و إجتماعي يُتيح للمتعلمين تعليماً أفضل و أكثر فعالية، من خلال تحفيز تفكيرهم و تشجيعهم على توظيف قدراتهم المعرفية بصورة تدريجية و تنمية روح المبادرة و الإستقلال و الإبداع لديهم، و لايتأتّى هذا إلاّ بمواجهة المعلم للمشكلات التي تعترضه خلال مساره المهني الشاق، و المثير للإنفعال المؤدي للغضب الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى مشكلات مع التلاميذ و مع وأولياء الأمور و إدارة المدرسة، و لمواجهة هذه المشكلات يحتاج المعلم إلى وسيلة معرفية وسلوكية تُميزه عن زملائه في التعامل مع المواقف التي تعترضه، وفقاً لما يمتلكه من قدرات عقلية، و بمدى إعتماده على ذاته في إتخاذ قراراته الإيجابية.

يُعد مفهوم التمايز من المفاهيم المهمة التي تترك أثرها في شخصية الفرد، كونُه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد و ذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، و في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، و أن هذا التّغاير بين إدراك الفرد و إدراك الآخرين للأمور البيئية، هو الذي يُشعر الفرد إستقلاليته عن الآخرين، و من جانب آخر فإن المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، و أنه يرتبط إيجابيا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية و الجسمية (**الجباري، 2015، ص. 26**).

حيث أشارت دراسة الهاشمي (2010) إلى أنّ الشخص الأكثر ذكاءاً و تمايزاً يكون أكثر إستقلالية في أفكاره وآرائه و لايتأثر بالآخرين، و هذا يعكس إدراكه لذاته و تعمقه فيها، أما الشخص الأقل ذكاءاً و تمايزاً يفتقر إلى الإستقلال، و يجد صعوبة بالغة في المبادرة، و إتخاذ القرار، و يميل إلى الخضوع والتأثر السلبي بالآخرين (**الجباري، 2015، ص. 26**).

فالمعلم المتمايز يتزود بمجموعة من القِوى يضبط بها إنفعالاته، و يواجه بها الضغوط و الإحباطات و هذا ما يجعله يتميز بشخصية صلبة، تشمل عوامل التحدي و الإلتزام و التحكم، تساعده في تحمل أعباء الحياة و التخفيف من ضغوطها. و لقد عرّف **مخيمر (1996)** الصلابة النفسية بـــــــــــــــ : " نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين من حوله، و إعتقاد الفرد بأن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، و أنّ

ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير، و ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً وإ عاقة له " (**في الشمري، 2015، ص. 15**). حيث أشارت دراسة عباس (2010) إلى أنّ : المعلمين مرتفعي الصلابة عن المعلمات، و هذ يؤدي إلى أن المعلمين أكثر قدرة على تخطي الأزمات و ضغوط العمل، و أنّ الصلابة النفسية من العوامل المساهمة في حفظ آثار العمل لدى المعلمين، و بالتالي تنعكس على كافة أشكال السلوك العدواني (**في الشمري، 2015، ص. 38**)، و بالتالي فإن نجاح أي معلم في مهنته يعتمد إلى حد كبير على مقومات شخصيته، فمعرفته لهاته السّمات و في قمّتها الصلابة النفسية، ستؤهله للقيام بدوره القيادي وتساعده على التعامل الجيد.

إلاّ أنّ العمل في مهنة التّدريس لا يتطلّب التّدريب أو الإعداد فقط، و إنّما هو بحاجة إلى رضا وظيفي يساهم في إستمرار العمل و القيام به بشكل مُرضِي، و لهذا يُعتبر الرّضا الوظيفي أحد علامات التوافق النفسي للمعلم، بحيث يجعله أكثر إنتاجية و أكثر إيجابية في التفاعل، و يزداد هذا الرّضا كلّما تمايز المعلم في طريقة حل مشكلاته من خلال إدراكـــه لذاته و وعيـــه بأهميتها و مكانتها الإجتماعية، يرى **الدلبحـــــــــي** (**2002**) أنّ الرضا الوظيفي من أهم الوسائل التي تحقق للمنظمات المتقدمة أهدافها في تنمية العلاقة بين المنظمة والعاملين فيها، و تنمية السلوك الإبداعي لدى منسوبيها و إيجاد الدافع لديهم لبذل أقصى الجهد، فمن خلال تحقيق الرضا الوظيفي يصبح بإمكان المنظمة أن تحتفظ بقوة عمل مستقرة و بطموحات عالية راغبة في آداء العمل مقبلة عليه (**في الشمري، 2015، ص. 3**)، فالبرغم من أنّ أول ظهور لموضوع الرضا الوظيفي كان في المجال الصناعي، إلا أنّه إكتسب أهمية خاصة في مجال التعليم، بإعتبار أن العنصر البشري هو من أهم مدخلات التعليم، و من أهم مخرجاته.

من هنا جاءت فكرة البحث في الموضوع، من خلال أهمية كل من تمايز الذات و الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي بوصفها متغيرات تستحق الدراسة من خلال الكشف عن العلاقة بينها و المتغيرات التي ترتبط بها، فضلاً عن أهميتها في المجالات النفسية و التربوية و المعرفية و الإجتماعية و المهنية، إذ تُعد مكمّلا للبحوث التي تناولت تمايز الذات و علاقتها بأحد متغيرات موضوع الدراسة، كمتغير الصلابة النفسية، أو بمتغيرات أخرى من السّمات، أو القدرات تناولتها دراسات أُخرى، و من الجدير بالذكر أن الباحِثيْن حسب إطّلاعهما على الدراسات و البحوث السابقة التي تناولت تمايز الذات و علاقته بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي، إتّضح لهُما ندرتها في البيئة العربية، مقارنة بالدراسات التي أُجريت في البيئات الأجنبية، و يمكن القول بأن البيئة الجزائرية حسب إطلاعهما تفتقر لمثل هذه الدراسات و البحوث الميدانية، مما دفع الباحِثيْن إلى وجود حاجة علمية و عملية لإجراء دراسة ميدانية تتناول تمايز الذات و علاقته بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

2- من خلال ماسبق يمكن تحديد بيان مشكلة الدراسة الحالية في صورة السؤال الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة الإرتباطية بين تمايز الذات والصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية؟ وما يتبعه من أسئلة فرعية أخرى على النحو التالي :

2-1- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات و درجات الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية؛

2-2- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات و درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية ؛

2-3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)؛

2-4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر)؛

2-5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)؛

2-6- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر)؛

2-7- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)؛

2-8- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر)؛

3 – الفرضيات :

تتمثل فرضيات الدراسة في مايلي :

الفرضية الأولى : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات و درجات الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية ؛

الفرضية الثانية : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات و درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية ؛

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)؛

الفرضية الرابعة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر؛

الفرضية الخامسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى) لصالح الذكور؛

الفرضية السادسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر؛

الفرضية السابعة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى) لصالح الإناث؛

الفرضية الثامنة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر؛

4– أهمية الدراسة :

يمثل الإنفعال تفاعلا مهماً بين الشعور و السلوك و التّفكير، فإذا كان هنالك ما يُعيق المعلم أثناء تأدية مهامه، على تبني وسيلة أو أسلوب معرفي و سلوكي يتميز به عن زملائه، و يجعله يؤدي وظيفته و يتعامل مع المواقف التي قد تعترضه بشكل مستقل دون الاعتماد على مشاعره عندما يزداد قلقه، فإنّ الأمر يستحق الدراسة و البحث للوصول إلى علاج هذه المشكلة، و يُعد تمايز الذات من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة وذلك لأهميته، فدراسته تساعدنا في التعرف على درجـــات التمايز لمعلّمي المرحلة الإبتدائية (المرتفع – المتوسط- المنخفض)، و التعرف على درجات إختلاف مستويات كل من الصلابة النفسية والرضا الوظيفي بإختلاف مستويات تمايز الذات (المرتفع – المتوسط – المنخفظ)، وتبدو أهمية دراسة تمايز الذات بوصفه متغير نفسي و معرفي، يؤثر مباشرة في إدراك الفرد لذاته و تقديرها مما قد ينعكس سلباً أو إيجاباً على مؤشر الصحة النفسية و الجسمية لدى المعلم، أمّا في الجانب العملي قد تتمثل أهمية هذه الدراسة في مساعدة المرشدين النفسيين و التربويين على إعداد برامج إرشادية تهدف إلى رفع درجة تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، و تحسين بعض المتغيرات النفسية أهمها الصلابة النفسية، بإعتبارها مصدر من مصادر الشخصية و متغير الرضا الوظيفي بإعتباره أحد مكونات السعادة والرضا عن الحياة.

هذه البرامج تساعد الأفراد اللذين يزاولون مهنة التدريس على التعرف على الأساليب المعرفية و ومارستها، بهدف إعداد معلم متمايز في طريقة تعامله مع الضغوطات المهنية و المشكلات التربوية و في أداء مهامه من خلال تدريب

المتعلمين على الإدراك و التفكير المنفصل عن المشاعر و الإنفعالات، و تنمية روح المبادرة لديهم، و تربيتهم على إتخاذ قراراتهم المصيرية بناءاً على ما يمتلكونه من قدرات عقلية و أبنية معرفية و باستقلالية عن الآخرين.

وأخيرا فإن هذه الدراسة التي تناولت تمايز الذات و علاقتها بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي – إن وُجدت – فإنها تُعد من المحاولات القليلة – بحدود علم الباحِثيْن – التي تناولها الباحثون بالبحث في البيئة العربية بشكل عام، و في البيئة الجزائرية بشكل خاص، و خاصة لدى معلمي المرحلة الإبتدائية. و لاشك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية نظرية و تطبيقية يمكن فصلها على النحو التالي :

أ : الأهمية النظرية :

أ–1. يعد كل من تمايز الذات و الصلابة النفسية من أهم المؤثرات الأساسية للشخصية و بالتالي أي خلل في كلا الإثنين قد يعوق الفرد عن التكيف و التوافق النفسي السّليم.

أ–2. يُعد الرضا الوظيفي من علامات التوافق النفسي و من أهم مؤشرات السعادة في حياة الفرد.

أ–3. أهمية الفئة التي تتناولُها الدراسة: فئة المعلمين من أكثر الفئات تعرُّضا لضغوط العمل و ماينتج عنه من رضا وظيفي أو عدمه، فالإهتمام بمعلمي المرحلة الإبتدائية مؤشر مهم يدل على تقدم أي مجتمع و إهتمامه بالتخطيط لمستقبل واعد لأبنائه.

أ–4. تناولت الدراسة موضوع تمايز الذات و الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي كأحدث المواضيع النفسية التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات و البحوث في الفترة الحالية.

ب. الأهمية التطبيقية:

ب–1. نستطيع من خلال هذه الدراسة معرفة مستوى تمايز الذات و مستوى الصلابة النفسية و مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

ب–2. تحاول الدراسة الوقوف على مدى إرتباط تمايز الذات بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، بإعتباره مجالا لايزال خصبا لإجراء العديد من الدراسات الوصفية.

ب–3. توفير كـــم من المعلومات حول تمايز الذات والصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

ب–4. تكمُن أهمية الدراسة في إقتراح بعض الآراء و التوصيات التي من شأنها التخفيف من حدة الآثار المترتبة من ضعف القدرة على مواجهة الضغوط و المشكلات التربوية، أو بعبارة أخرى سوء التكيّف و التوافق النفسي و المهني الذي يعاني منه معلمي المرحلة الإبتدائية.

ب–5. كونُها الأولى على شريحة من معلمي المرحلة الإبتدائية في الجزائر – في حدود علم الباحِثيْن – التي تتناول تمايز الذات و علاقتها بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

5– دواعي إختيار الموضوع :

5-1. أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة، حيث أن عينة الدراسة هي معلمي و معلمات المرحلة الإبتدائية، فلا يَخفى أن هذه الفئة تُعد الرّكيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، و في إعداد الأجيال التي سيوُكل إليها في المستقبل بناء المجتمعات و نموها و تطورها.

5-2. نظرا لإنعدام الدراسات المحلية التي تعرضت لموضوع تمايز الذات و علاقتها بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية – في حدود علم الباحِثيْن – .

5-3. لِكون تمايز الذات من الموضوعات الحديثة في علم النفس وخصوصا في العالم العربي.

5-4. نظرا لأهمية موضوع تمايز الذات الذي يُعد الموجّه للسلوك الإنساني الإيجابي بحسب العديد من الدراسات.

5-5. الرّغبة الذاتية و الإهتمام الشخصي في التّعمق في موضوع تمايز الذات و علاقتها بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي.

6- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

6-1. قياس تمايز الذات لدى أفراد العينة؛

6-2. قياس الصلابة النفسية لدى أفراد العينة؛

6-3. قياس الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة؛

6-4. التحقق من طبيعة الفروق في تمايز الذات وفق متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؛

6-5. التحقق من طبيعة الفروق في الصلابة النفسية وفق متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؛

6-6. التحقق من طبيعة الفروق في الرضا الوظيفي وفق متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؛

6-7. الكشف عن طبيعة العلاقة بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى أفراد العينة؛

6-8. الكشف عن طبيعة العلاقة بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة؛

7 – التعاريف الإجرائية للمفاهيم:

7-1- تمايز الذات :

تعريف **باون** (**Bowen, 1979**) : " هو تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين، قدرة نفسية داخلية تُمكن الفرد من التمييز بين الأفكار و المشاعر، و قدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على أن يدخل الفرد في علاقات حميمية مع الأفراد الآخرين، و في الوقت نفسه يتمتع بإستقلالية عنهم **(في الجباري، 2014، ص. 34)**

و يتحدد تعريف تمايز الذات إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الإستبيان المستخدم لقياسه. و يعتبر المفحوص أكثر تمايزاً كلّما إرتفعت درجته عن المتوسط الحسابي، و أقل تمايزاً كلّما إنخفضت درجته عن المتوسط الحسابي.

7-2- الصلابة النفسية :

يعرف **مخيمر** (**1996**) الصلابة النفسية بأنها" نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين من حوله، و إعتقاد الفرد بأن بإمكانه أن يكون له تحكّم فيما يلقاه من أحداث، و يتحمل مسؤولية ما يتعرض له و أن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير و ضروري للنمو أكثر من كونه تهديدا و إعاقة له" (**في الشمري، 2015، ص. 09**)

و يتحدد تعريف الصلابة النفسية إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الإستبيان المستخدم لقياسه. و يعتبر المفحوص أكثر صلابة نفسية كلما إرتفعت درجته عن المتوسط الحسابي، و أقل صلابة نفسية كلما إنخفضت درجته عن المتوسط الحسابي.

7-3- الرضا الوظيفي :

يعرف **طـــــــــه** (**1993**) الرضا الوظيفي بأنه : "نجاح الفرد في عمله، بحيث يبدو في جانبين أساسيين هما رضاه عن عمله وحبه له وسعادته به، و رضا المسؤولين و المشرفين عليه في العمل بوجوده و كفاءته، و توافقه مع زملائه (**في الشمري، 2015، ص. 09**)

و يتحدد تعريف الرضا الوظيفي إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الإستبيان المستخدم لقياسه. و يعتبر المفحوص أكثر رضا وظيفي كلما إرتفعت درجته عن المتوسط الحسابي، و أقل رضا وظيفي كلما إنخفضت درجته عن المتوسط الحسابي.

7-4- معلّمي المرحلة الإبتدائية :

يعرف **شحاتة و النجار** (**2003**) المعلم بأنه :" المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية لأطوار الثلاثة الأولى من المراحل الإبتدائية، و يتركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية، بهدف متابعة النمو العقلي و البدني و الجمالي و الحسي و الديني و كذا الإجتماعي و الخُلُقي " (**ص. 283**)

و يتحدد تعريف معلمي المرحلة الإبتدائية إجرائياً كالتالي : مدرّسو التعليم الإبتدائي هُم من أوكلت إليهم تربية وتعليم الأطفال في المرحلة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة لأول مرة، و تدوم 05 سنوات، إبتداءاً من دخول الطفل المدرسة في 06 سنوات، و ينتقل بعدها التلميذ إلى المرحلة المتوسطة، **و هم جميع مدرسو التعليم الابتدائي بمدارس الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية للعام الدراسي 2019/.2020**

الفصل الثاني : الدراسات السابقة

تمهيد :

من مُنطلق أن الباحِثيْن لجآ لإحدى أهم الخطوات المتّبعة لإنجاز بحثِهما و هي إستعراضاهما التّساؤلات البحثية السابقة التي تناولت المتغير الأساسي لموضوع البحث، و هذه محاولة منهما تحديد موقع بحثِهما من تلك الأبحاث و الدراسات السابقة، و عليه فإنّه تبقى عملية الإشارة إلى هذه الأعمال المنجزة سابقا في حدود توفّرها، و في حدود إرتباطها بالموضوع المدروس بشكل مباشر أو بجزء منه، و على هذا الأساس و حسب طبيعة البحث المراد دراسته من خلال هذا الموضوع، فإنّنا لم نتحصّل في حدود إطّلاعنا على دراسات تناولته بالشكل المطروح ، و إنّما توجد بعض الدراسات التي تناولت أبعاد الموضوع بشكل مستقِل، و سنُحاول الإستفادة منها، و الرّبط بينها من خلال الإستدلال بأهم النتائج المتوصل إليها، و ذلك بالإستناد على مجموعة من دراسات عربية و أجنبية.

ولعل بوادر دراسة موضوع الرضا الوظيفي بدأت بظهور حركة الادارة العلمية، و التي أهتمّت بالحوافز المادية للعمل، و بعدها ظهور حركة العلاقات الإنسانية و التي أهتمت بالحوافز المعنوية، أمّا عن الدراسات المتعلقة بتمايز الذات فهي مازالت في مهدها، لقلّة الدراسات العربية التي تناولت موضوع تمايز الذات، أمّا الدراسات المتعلقة بالصلابة

النفسية، فلقد بدأ التركيز في السنوات القليلة الماضية على المتغيرات المدعّمة لقدرة الفرد على مواجهة المشكلات و التّغلب عليها.

1. دراسات تناولت تمايز الذات :

1-1- الدراسات العربية :

1-1-1- دراسة الكعبي (2007) :

أثر تمايز الذات و المجهولية في المجموعة في اللاتفرد لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الإجمالي لتمايز الذات لدى طلبة جامعة بغداد، و التّعرف على الفروق في أبعاد تمايز الذات و فق متغيري الجنس و التّخصص، و لتحقيق هذه الأهداف طُبق مقياس سكورون و شمت (2003) و إعداد مقياس اللاتفرد من طرف الباحث، على عينة تألفت من (300) طالباً و طالبة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام (معامل إرتباط بيرسون و الإختبار التائي لعينة واحدة و تحليل التباين الثلاثي)، توصّلت الدراسة إلى أن المستوى الإجمالي في تمايز الذات لدى طلبة الجامعة هو أقل من المتوسط النظري، و إنّ مستوى تمايز الذات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، و لدى التّخصص العلمي أعلى منه لدى التّخصص الإنساني (**الجباري، 2015، ص. 113**).

1-1-2- دراسة العبودي (2008) :

تمايز الذات و علاقته بالتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات و التّماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، و لتحقيق هذا الهدف طُبّق مقياس تمايز الذات للكعبي (2007)، و إعداد مقياس التماسك الأسري من طرف الباحث، على عينة تألفّت من (400) موظفا و موظفة، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط بيرسون، و الإختبار التائي لعينة واحدة، و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصّلت الدراسة إلى أن هناك مستوى عالٍ من تمايز الذات و التّماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، كما تبيّن أنّ متغيرات الجنس و التحصيل الدراسي و الحالة الإجتماعية ليس لها أثر في تمايز الذات، في حين ظهرت أن هناك علاقة عكسية بين تمايز الذات و التماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية (**الجباري، 2015، ص. 114**).

1-1-3- دراسة معيجل (2010) :

التشابه الزواجي في تمايز الذات لدى موظفي جامعة بغداد، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات لدى الذكور (الأزواج)، و تمايز الذات لدى الإناث (الزوجات)، و لتحقيق هذا الهدف طُبّق مقياس الكعبي (2007) إستناداً إلى مقياس سكورن و شمت (2003)، على عينة قصدية تألفت من (88) زوج و زوجة، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط الثنائي الأصيل، و الإختبار التائي لعينة واحدة، و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، و معامل ألفا للإتساق الداخلي)، توصّلت الدراسة إلى أنّ هناك إرتفاع مستوى تمايز الذات لدى الذكور (الأزواج)، أمّا الإناث فلديهم مستوى متوسط من تمايز الذات، كما أنّه لافرق بين الجنسين في تمايز الذات، مع وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين تمايز الذات لدى الذكور (الأزواج) و تمايز الذات لدى الإناث (الزوجات)، و هذا مايدل على وجود تشابه زواجي في تمايز الذات (**معيجل، 2012، ص. 408**).

1-1-4- دراسة علاء الدين (2013) :

تمايز النفس و الاداء الوظيفي الأسري و علاقتهما بالقلق الإجتماعي و الإكتئاب عند الطلبة الجامعيين هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين (تمايز النفس و الأداء الوظيفي الأسري) و (القلق الإجتماعي و الإكتئاب) عند الطلبة الجامعيين، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس قائمة تمايز النفس المعدل (DSI-R) و مقياس قابلية الاسرة للتماسك و التكيف (FACES) و مقياس مركز الدراسات الوبائية للإكتئاب المقنّن للبيئة الأردنية (الذويب، 2006)، على عينة تألّفت من (305) من طلبة الجامعة الأردنية، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط بيرسون، و الإختبار التائي، و تحليل التباين الأحادي، و أسلوب الإنحدار المتعدد و المتدرج)، توصّلت الدراسة إلى أنه إرتبط كل من التمايز و التماسك و التكيف الأسري سِلبيا بالقلق الإجتماعي و الإكتئاب،كما تبيّن أنّ متغير الجنس له أثر في تمايز الذات لصالح الذكور، على المقياس الكلي لتمايز النفس، و مقاييسه الفرعية. **(علاء الدين، 2016، ص. 497)**.

1-1-5- دراسة الجباري (2013) :

أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام و علاقتها بالعبئ المعرفي و تمايز الذات، هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام و كل من العبئ المعرفي و تمايز الذات عند طلبة المعهد التقني في مدينة كركوك، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس تمايز الذات من إعداد الكعبي، و مقياس للأنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام من إعداد الباحثة، و مقياس للعبئ المعرفي من إعداد الباحثة، على عينة تألّفت من (200) طالب و طالبة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، الإختبار التائي لعينة واحدة، معامل سيبرمان براون، تحليل التباين الثنائي)، توصّلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين تمايز الذات و كل من الأنماط (المنشد للكمال، الرومانسي، المنجز، المراقب، المغامر، المتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة و لكنها غير دالة بين تمايز الذات و نمط الشخصية (المساعد، المخلص، و صانع السلام).
- وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين العبئ المعرفي و كل من الأنماط (المساعد، المنجز، المراقب، المتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة و لكنها غير دالة بين العبئ المعرفي و نمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص، و صانع السلام)، و كانت العلاقة سلبية و غير دالة بين العبئ المعرفي و كل من نمط الشخصية (الرومانسي، و المغامر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تمايز الذات وفقا لمتغيري (الجنس و الصنف).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في العبئ المعرفي وفقا لمتغيري (الجنس و الصنف).
- إن أفراد عينة البحث يتسمون بمستوى عالٍ من تمايز الذات.
- إن أفراد عينة البحث لا يشعرون بالعبئ المعرفي.
- النمط السائد لدى طلبة المعهد هو النمط المنجز.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام بشكل كلي وفقاً لمتغيري (الجنس و الصنف) ماعدا نمطي (المساعد و المنجز)، إذ وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس و لصالح

الإناث، أما بالنسبة للمتغير الصف فقد وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة أنماط فقط (المنشد للكمال و المنجز و المغامر) و لصالح الصف الثاني (**الجباري، 2015، ص. 9-11**).

1-1-6- دراسة جبار (2014) :

التمايز النفسي و علاقته بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة القادسية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز النفسي و سمات الشخصية لدى طلبة جامعة القادسية، و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس تمايز الذات إعتماداً على نظرية "وتكن" في التمايز النفسي، و طُبّق مقياس سمات الشخصية لـــ "بورت" المعَد من قبل الغنام (2005)، على عينة تألّفت من (400) من طلاب جامعة القادسية، بواقع (213) طالباً و (187) طالبة، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط بيرسون، و الإختبار التائي لعينة واحدة، و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصّلت الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من التمايز النفسي و سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث، مع وجود فروق في التمايز النفسي بين الذكور و الإناث لصالح الذكور، أمّا في التخصص لم تكن هناك فروق دالة، مع وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين التمايز النفسي و السمات الشخصية (**جبار، 2014، ص. 340**).

1-1-7- دراسة مزواري و بوقارة (2018) :

تمايز الذات و علاقته بكل من فاعلية الذات و القدرة على إتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات و كل من فاعلية الذات و القدرة على إتخاذ القرار المدرسي، و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس تمايز الذات من طرف الباحثتين، و طُبّق مقياس نيفين المصري (2011) لقياس فاعلية الذات، و طُبق مقياس القدرة على إتخاذ القرار المدرسي لخليفة زواري أحمد (2011)، على عينة تكوّنت من (120) تلميذ و تلميذة، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل الإرتباط بيرسون، و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، و إختبار تحليل التباين)، توصّلت الدراسة إلى :

- و جود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات و القدرة على إتخاذ القرار المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- تختلف الدرجة الكلية لمقياس تمايز الذات بإختلاف مستويات فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- تختلف الدرجة الكلية لمقياس تمايز الذات بإختلاف مستويات القدرة على إتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- وجود فروق دالة في درجة تمايز الذات بين الجنسين لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة في درجة فاعلية الذات بين الجنسين لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة في درجة القدرة على إتخاذ القرار بين الجنسين (**في مزاري و بوقارة، 2018**).

1-2- الدراسات الأجنبية :

1-2-1- دراسة سكورون و فريدلاندر (Skowron & Friedlander, 1998) :

علاقة تمايز الذات بالأعراض النفسية، هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تمايز الذات بالأعراض النفسية، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس تمايز الذات (**DSI**) و مقياس (هوبكتر 1974) على عينة تألفت من (127) راشداً (53) رجالاً و

(74) نساءاً، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (معامل إرتباط بيرسون و إختبار التائي لعينة واحدة و إختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصّلت الدراسة على إثبات نظرية "باون" أنّ تمايز الذات يرتبط عكسياً مع الأعراض النفسية (**الجباري، 2015، ص. 114**).

1-2-2- دراسة بات (Bhatt, 2001) :

تمايز الذات و علاقته بالتوافق الزواجي لعينة من الأمريكيين ذوي الأصول الأسيوية الهندية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات و التوافق الزواجي لعينة من الأمريكان ذوي الأصول الأسيوية الهندية، و لتحقيق هذا الهدف تم إستخدام مقياس (FSPP) لقياس تمايز الذات، و مقياس (DAS) لقياس التوافق الزواجي، حيث طُبق على عينة تألفت من (14) فرداً منهم (8) نساء و (6) رجال، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون و الإختبار التائي لعينة واحدة و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصّلت الدراسة إلى أن هناك إرتباطاً إيجابيا بين التوافق الزواجي و مستوى تمايز الذات (**الجباري، 2015، ص. 114- 115**).

1-2-3- دراسة جوشو و قسطنطين (Gushue & Constantine, 2003) :

قياس تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيات من أصول أفريقية، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيات و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس تمايز الذات من طرف الباحث، و تم تطبيقه علة عينة تالفت من (123) من طالبات الجامعة الأمريكية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام (الإختبار التائي لعينة واحدة و مربع كاي)، توصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى تمايز الذات كان جيداً لدى عينة من الطالبات، كما أظهرت أنّ مُعتقداتهن المرتبطة بالمساواة و التشابه بين البشر قد إرتبطت إيجابياً مع جهودهن لتعريف الذات، و هذا ما يُدعم النساء الأمريكيات بإستقلالية أكثر، و أقل إعتمادية على أراء الآخرين المهمين في حياتهن (**الجباري، 2015، ص. 115**).

1-2-4- دراسة سكورون و آخرون (Skowron & al, 2004) :

تمايز الذات وعلاقته بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية و بالقدرة على التوافق النفسي، هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تمايز الذات بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية و بالقدرة على التوافق النفسي، و لتحقيق هذا الهدف تم إستخدام مقياس تمايز الذات و مقياس سولبرج و آخرون (1993) لقياس الضغوط المتعلقة بالكلية، و طُبق على عينة تألفت من (126) طالباً وطالبة و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (الإختبار التائي لعينة واحدة و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، و معادلة ألفا كرونباخ و إرتباك بيرسون)، توصلت الدراسة إلى أن تمايز الذات يرتبط سلبياً بالضغوط، في حين يرتبط تمايز الذات إيجابياً بالتوافق النفسي لدى طلبة الكلية من الذكور و الإناث على حد سواء (**الجباري، 2015، ص. 115**).

1-2-5- دراسة تشنغ و غيل (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الإختلاف في تقييم تمايز الذات، و إرتباطه بمكوّني الوظيفة الأسرية، و هما التماسك و التكيف، و تكوّنت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين الكوريين و الأمريكيين، و توصلت النتائج إلى أنّ

مستوى أداء الأسرة التي أبلغ عنها الأمريكيون، كان دال بدرجة أعلى من تلك التي أبلغ عنها نظرائهم الكوريون، كما إرتبط الأداء الوظيفي الأسري بالتمايز الذاتي (**في مزاري و بوقارة، 2018، ص. 11**).

1-2-6- دراسة كيم (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير تمايز الذات على أداء الأسرة الصحي لوظائفها على عينة من (235) فرد، كان معظمها من طلبة الجامعيات، و قد تضمّن المشاركون كوريين يعيشون في كوريا الجنوبية و كوريين يعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية، و قد كشفت النّتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعات فيما يتعلق بمستوى التمايز، و وجود فروق دالة بين مجموعة التمايز العالي و التمايز المنخفض، حسب متغيرات الأداء الوظيفي الأسري (**في مزاري و بوقارة، 2018، ص. 11**).

2- دراسات تناولت الصلابة النفسية :

2-1- الدراسات العربية :

2-1-1- دراسة بدر (2008) :

الخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب و علاقتها بالصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب و الصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، و الكشف عن الفروق بين مرتفِعات و منخفِظات الصلابة النفسية من معلمات المرحلة المتوسطة في درجة الشعور بالخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب، و الكشف عن العلاقة بين السّن و درجة الصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة. تكوّنت عينة الدراسة من (70) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة، و تكوّنت أدوات الدراسة من مقياس الصلابة النفسية و مقياس الخبرات الشخصية المرتبطة بوصف إنفعال الغضب، و قد كشفت الدراسة عن التالي :

- وجود إرتباط سالب دال بين أبعاد حدة الغضب و المشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب و التصرفات و الأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب و مع الدرجة الكلية لمقياس الخبرات الإنفعالية المرتبطة بالغضب.
- وجود فروق دالة بين مرتفِع و منخفِض الصلابة النفسية في أبعاد حدة الغضب، و المشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب و التصرفات و الأنماط السلوكية المصاحبة للغضب و الدرجة الكلية، لصالح منخفِظي الصلابة النفسية.
- وجود إرتباط موجب بين السّن و درجات الصلابة النفسية للأبعاد و الدرجة الكلية (**في الشمري، 2015، ص. 38**).

2-1-2- دراسة القاروط (2009) :

الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصلابة النفسية في العمل و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية، تكوّنت عينة الدراسة من (221) من مديري و مديرات المدارس الحكومية، طُبق مقياس الصلابة في العمل و الرضا الوظيفي من إعداد الباحث، و توصّلت الدراسة إلى أنّ درجة الصلابة في العمل لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت كبيرة، و أنّ ترتيب مجالات الصلابة في العمل لدى مديري المدارس جاءت على النحو التالي :

المرتبة الاولى : مجال الإلتزام و المشاركة.

المرتبة الثانية : مجال السيطرة و التحكم.

المرتبة الثالثة : مجال التحدي و التغيير (**في الشمري، 2015، ص. 55**).

2-1-3- دراسة عباس (2010) :

الصلابة النفسية كمنبئ بخفظ الضغوط النفسية و السلوك العدواني لدى معلمي المرحلة المتوسطة، تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع ضغوط العمل في المدارس المتوسطة في مدينة أسوان، و علاقتها بالصلابة النفسية و السلوك العدواني لدى المعلمين. بلغت العينة (200) معلم و معلمة، من معلّمي المرحلة المتوسطة، إستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية و مقياس ضغوط العمل و مقياس السلوك العدواني كلها من إعداد الباحث، و توصّلت النتائج إلى :

- وجود علاقة دالة بين كل من الصلابة النفسية و ضغوط العمل و السلوك العدواني، و أنّ المعلمين مرتفعي الصلابة عن المعلمات، و هذا يؤدي إلى أن المعلمين أكثر قدرة على تخطي الأزمات و ضغوط العمل، و أنّ الصلابة النفسية من العوامل المساهمة في خفظ آثار ضغوط العمل لدى المعلمين، و بالتالي تنعكس على كافة أشكال السلوك العدواني (**في الشمري، 2015، ص. 38- 39**).

2-1-4- دراسة اليازجي (2011) :

الإتجاه نحو المخاطرة النفسية و علاقتها بالصلابة النفسية دراسة ميدانية على الشرطة الفلسطينية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المخاطرة النفسية و الصلابة النفسية لدى الشرطة الفلسطينية، و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد إستبيان الإتجاه نحو المخاطرة من إعداد الباحث، و طُبق مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002)، على عينة تألّفت من (50) من أفراد الشرطة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، معامل ألفا كرونبخ، و الإختبار التائي لعينة واحدة، و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه)، توصّلت الدراسة إلى

- وجود علاقة طردية بين الدرجة الكلية للإتجاه نحو المخاطرة النفسية بمكوناتها الثلاثة و بين الصلابة النفسية لدى افراد حفظ النظام و التدخل في الشرطة الفلسطينية.
- توجد فروق في درجة الإتجاه نحو المخاطرة تُعزى للرتب العسكرية و لمتغير المنطقة السّكنية.
- لاتوجد فروق في درجة الإتجاه نحو المخاطرة تُعزى للمتغيرات التالية : الأقدمية و الخبرة، المستوى التعليمي، و الحالة الإجتماعية. (**اليازجي، 2011، ص. 136**).

2-1-5- دراسة تعكرميت (2013) :

تأثير الصلابة النفسية على الإحتراق النفسي عند مربي ذوي الإحتياجات الخاصة، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الصلابة النفسية على الإحتراق النفسي عند مربي ذوي الإحتياجات الخاصة، و ذلك من خلال البحث عن مستويات الصلابة النفسية و الإحتراق و العلاقة بينهما، و عن تأثير أبعاد الصلابة على الإحتراق. و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس الصلابة النفسية لـــ "كوباسا"، و مقياس الإحتراق النفسي لـــ "ماسلاش"، و إستمارة معلومات ضمت الجنس و العمر و الحالة الإجتماعية و التخصص، على عينة تألّفت من (105) مربياً، بواقع (20) مربي و (85) مربية، أمّا

منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، معامل ألفا كرونبخ، و الإختبار التائي، معامل الإنحدار)، توصّلت الدراسة إلى

- مربي ذوي الإحياجات الخاصة يعانون من مستويات متوسطة من الإحتراق النفسي، أو فوق المتوسط المفترض و المقدر بـــ 66.
- مربي ذوي الإحتياجات الخاصة يملكون مستويات عالية، أو تفوق المتوسط المفترض و المقدر بـــ 94 من الصلابة النفسية.
- هناك علاقة إرتباطية عكسية دالة بين كل بعد من أبعاد الصلابة (الإلتزام – التحكم – التحدي) و الإحتراق النفسي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الإحتراق النفسي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الصلابة النفسية (**في تعكرميت، 2013، ص. 99**).

2-1-6- دراسة القصبي (2014) :

مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية و الضغوط الحياتية لدى طلاب جامعة الزاوية، و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس الضغوط الحياتية من إعداد الباحث، و تطبيق مقياس الصلابة النفسية من إعداد تنهيد البيدقدار (2010) بالبيئة العراقية، على عينة تألّفت من (127) طالب و طالبة، بواقع (32) طالب وطالبة تخصص لغة عربية، و (95) طالب و طالبة تخصص لغة إنجليزية، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي الإرتباطي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصّلت الدراسة إلى :

- عدم وجود فروق في درجة الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس و متغير المستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق في مستوى الضغوط الحياتية و فقاً لمتغير الجنس.
- توجد فروق في مستوى الضغوط الحياتية و فقاً لمتغير المستوى الدراسي.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين متغيري الصلابة النفسية و الضغوط الحياتية بجميع الأبعاد (**القصبي، 2014، ص. 143**).

2-1-7- دراسة الشمري (2015)

الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، هدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي، و إلى الفروق في درجة الصلابة النفسية و في درجة الرضا الوظيفي تُعزى إلى المتغيرات التالية : الخبرة، المرحلة الدراسية التي يعمل بها، مقدار الدخل الشهري، و التخصص لدى معلمي التربية الخاصة، و تحديد الفروق بين معلمي التربية الخاصة مرتفعي الصلابة النفسية و منخفضي الصلابة النفسية في درجة الرضا الوظيفي، و الكشف عن درجة إسهام الصلابة النفسية في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002)، و مقياس الرضا الوظيفي من إعداد lester,p و تعريب موسى (2006)، على عينة تألّفت من (236) معلم من معلمي التربية الخاصة، أمّا منهج الدراسة

فهو المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، معامل ألفا كرونبخ، و الإختبار التائي، معامل الإنحدار، إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه، إختبار كروسكال- وليس، إختبار مان – واتيني، تحليل الإنحدار)، توصّلت الدراسة إلى :

- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين متوسط درجات معلمي مدارس التربية الخاصة على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية و بعض أبعاده، و متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي و بعض أبعاده.
- لا توجد فروق في درجة الصلابة النفسية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق في درجة الصلابة النفسية بين معلمي المدارس الإبتدائية و معلمي المدارس المتوسطة لصالح معلمي المدارس المتوسطة.
- لا توجد فروق في درجة الصلابة النفسية بين معلمي المدارس الإبتدائية و معلمي المدارس الثانوية.
- لا توجد فروق في درجة الصلابة النفسية بين معلمي المدارس المتوسطة و معلمي المدارس الثانوية.
- لا توجد فروق في درجة الصلابة النفسية تُعزى لمقدار الدخل الشهري.
- لا توجد فروق في درجة الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ما عدا بعدي : ظروف العمل – العمل نفسه.
- توجد فروق في درجة الرضا عن المرتبات بين معلمي المدارس الإبتدائية و معلمي المدارس المتوسطة لصالح معلمي المدرسة الإبتدائية.
- لا توجد فروق في درجة الرضا عن المرتبات بين معلمي المدارس الإبتدائية و معلمي المدارس الثانوية.
- توجد فروق بين مرتفعي الصلابة النفسية و منخفظي الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي و جميع أبعاده، ماعدا بُعد المرتبات، و الفروق في إتجاه مرتفعي الصلابة النفسية.
- الصلابة النفسية تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بالرضا الوظيفي (**في الشمري، 2015،ص. 117– 120**).

2–1–8– دراسة منيفي (2018) :

قلق الموت و علاقته بالصلابة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الموت و الصلابة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس قلق الموت من إعداد زينب شنقير (2009)، و مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002)، على عينة تألّفت من (36) مصابة بداء سرطان الثدي، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، إختبار تحليل التباين الأحادي، و الإختبار التائي)، توصّلت الدراسة إلى :

- توجد علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الموت و الصلابة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي.
- لا توجد فروق دالة في الصلابة النفسية تبعاً لمدة المرض لدى المصابات بسرطان الثدي.
- توجد فروق دالة في الصلابة النفسية تبعاً للحالة الإجتماعية لدى المصابات بسرطان الثدي (**منيفي، 2018، ص. 84**).

2–2– الدراسات الأجنبية :

2–2–1– دراسة كوباسا (1979) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المتغيرات النفسية التي من شأنها مساعدة الفرد على الإحتفاظ بصحته الجسمية و النفسية، رغم تعرّضه للضغوط و ذلك على عينة من الذكور (76) تراوحت أعمارهم مابين (40- 49) عاماً، من الحاصلين على درجات جامعية على الأقل، حيث طُبق عليهم مقياس "هولمز" و "راهي" لأحداث الحياة الضاغطة، و إستبيان "ويلر" (1968) للأمراض، إضافةً إلى مقياس الصلابة النفسية لقياس الإلتزام و التّحدي و التّحكم، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ :

- الأشخاص الأكثر صلابة و رغم تعرّضهم للضغوط كانوا أقل مرضاً،كما أنهم يتّسمون بأنهم أكثر صموداً و إنجازاً و سيطرة و قيادة و ضبطاً داخلياً.
- الأشخاص الأقل صلابة كانوا أكثر مرضاً و عجزاً و أعلى في الضبط الخارجي.
- الأشخاص الأكثر صلابة كانوا أكثر مرونة و كفاية و إقتداراً و نشاطاً و مبادأة و إقتحاماً **(في تعكرميت، 2013، ص. 16-17)**.

2-2-2- دراسة كريستوفر (Kristopher, 1996) :

الصلابة النفسية و الفعالية و وجه الضغط و علاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين، هدفت هذه الدراسة للبحث في الصلابة النفسية و الفعالية و وجه الضغط، و علاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين، و ذلك للتّعرف على ما إذا كانت الصلابة و الفعالية و وجه الضبط له علاقة إرتباط بأحد مكونات دافعية العمل، لدى عينة من المعلمين يبلغ عددها (149) بواقع (17) معلم من الذكور و (132) من الإناث، ولتحقيق هذا الهدف طُبق إستبيان دافعية العمل لـــ "هل و ليم" (1973)، و مقياس الصلابة النفسية لـــ "ماري و كوبازا" (1984)، و مقياس فاعلية المعلم، و مقياس "ليفين سوم" للضبط الداخلي و نفوذ الآخرين و الفرصة، و لقد كانت نتائج الدراسة كما يلي :

- وجود إرتباط إيجابي بين وجه الضبط الداخلي و دافعي العمل.
- وجود إرتباط بين الصلابة النفسية بعزم أفرادها على تبني وجه الضبط الداخلي (نفوذ الآخرين و الفرصة).
- كما أكّدت النتائج على أهمية الصلابة كمفهوم مهم لزيادة الدافعية إتجاه العمل، و أنّ الأفراد ذوي الصلابة النفسية يعتقدون أنّ صلابتهم تزيد من فعالية سلوكهم **(في الشمري، 2015، ص. 55)**.

3- دراسات تناولت الرضا الوظيفي :

3-1- الدراسات العربية :

3-1-1- دراسة عيسى (2003) :

الرضا الوظيفي و علاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، هدفت الدراسة للبحث في العلاقة بين الرضا الوظيفي و بعض المتغيرات الشخصية، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس الرضا الوظيفي لـــ شلول (1999)، على عينة تألّفت من (150) معلم و معلمة بواقع (75) معلم و (75) معلمة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي)، توصّلت الدراسة إلى :

- المعلمين و المعلمات راضين عن أبعاد الرضا التالية : الوظيفة نفسها، العلاقة مع الزملاء، الأمن و الإستقرار الوظيفي، فرص النمو و الترقية. و غير راضين عن أبعاد الرضا التالية : المرتب، الحوافز المادية الأخرى، الإدارة و الإشراف المباشر.
- وجود علاقة طردية بين متغير العمر و الرضا الوظيفي، بمعنى أنه كُلما زاد العمر زاد الرضا عن الوظيفة.
- توجد علاقة طردية دالة بين متغير الدخل الشهري و أبعاد الرضا الوظيفي التالية : الوظيفة نفسها، العلاقة مع الزملاء.
- توجد علاقة طردية دالة بين متغير سنوات الخبرة و أبعاد الرضا التالية : الوظيفة نفسها، العلاقة مع الزملاء. و لاتوجد فروق دالة في متغير المستوى التعلمي و بين أبعاد الرضا الوظيفي التالية : الوظيفة نفسها، العلاقة مع الزملاء، الرواتب، الحوافز المادية الأخرى، الإدارة و الإشراف المباشر، فرص النمو و الترقية، بينما أظهرت النتائج أن الجامعيين أكثر رضا في بعد الأمن و الإستقرار الوظيفي (**في الشمري، 2015، ص. 51– 52**).

3–1–2– دراسة العبودي (2008) :

الضغط النفسي و علاقته بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحي، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الضغط النفسي و علاقته بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحي بالميلية ولاية جيجل، و لتحقيق هذا الهدف طُبقت المقابلة، و طُبق إستبيان لقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث، و مقياس "هولمز" لقياس الضغط النفسي، على عينة تألّفت من (90) عامل بالمؤسسة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون) ، توصّلت الدراسة إلى :

- عدم وجود علاقة بين الضغط النفسي و الأجر.
- عدم وجود علاقة بين الضغط النفسي و محتوى العمل.
- عدم وجود علاقة بين الضغط النفسي و نمط الإشراف.
- الضغط النفسي لايؤثر على الرضا الوظيفي المتعلق بالمتغيرات التي تم تناولها في هذه الدراسة (الأجر – محتوى العمل – نمط الإشراف)، بل قد يؤثر على متغيرات أخرى (**في العبودي، 2008، ص. 111**).

3–1–3– دراسة الخليفي (2010) :

العلاقة بين الرضا الوظيفي و الذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية، إستهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي و الذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات التالية : السن، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة، الدخل الشهري، نوع الوظيفة، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس الرضا الوظيفي من إعداد عبد الجواد متولي (1993)، و مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان و رزق (1998) النسخة المعدلة لـــ البلوري (2001)، على عينة تألّفت من (307) معلمة، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي)، توصّلت الدراسة إلى :

- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي و أبعاده التالية : التقدير– إحترام الذات – الإنتماء – التفاعل الإجتماعي.
- لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجة المعلمات في أبعاد الرضا الوظيفي (التقدير– إحترام الذات– الإنتماء– التفاعل الإداري و المهني) تبعاً لمتغير التخصّص.
- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمات في بقية الأبعاد و الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لصالح المعلمات الأكبر سناً.
- لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجة المعلمات في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي و جميع أبعاده الفرعية لمتغير التخصص (**في الشمري، 2015، ص. 53– 54**).

3–1–4– دراسة إبن خرور (2011) :

علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي للمدرّسين في المؤسسة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية بمدارس بلدية العوينات لولاية تبسة، إستهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل و الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المدارس الإبتدائية، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس الإستجابة للمواقف الضاغطة من إعداد "دانيال جولمان" و ترجمة محمد شحاتة ربيع، و مقياس إدراك الضغط أعده "ليفنشن و آخرون" (1993)، و مقياس مصادر ضغوط العمل في البيئة المدرسية من إعداد منصوري مصطفى، و إعداد إستبيان لقياس ضغوط العمل لدى معلمي المدارس الإبتدائية، إعداد إستبيان لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بناءا على مقياسين للرضا الوظيفي مصمّمين من قبل (حسين الرشدي التاودي) و (مصطفى زيدان)، على عينة تألّفت من (66) معلم، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي، معامل ألفا كرونبخ)، توصّلت الدراسة إلى :

- توجد علاقة إرتباطية متوسطة سالبة بين ضغوط العمل و الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسة.
- توجد علاقة إرتباطية متوسطة موجبة (طردية) بين ضغوط العمل و عدم الرضا الوظيفي للمدرسين في المؤسسات التربوية.
- توجد علاقة بين المصادر الفرعية لضغوط العمل لدى المدرسين و الضغط الكلي العام لهم في المؤسسات التربوية.
- إن المستوى العام الخاص بضغوط العمل التراكمية لمدرسي هذه الإبتدائيات و فق الأبعاد الثمانية المختارة، و حسب مجتمع البحث المستخدم وصل إلى نسبة 66 %، و هي نسبة أكبر من 50 %، و التي تنمّ عن وجود ضغوط معتبرة، تؤثّر على المدرسين العاملين في هذه المدارس.
- إن المستوى العام الخاص بالرضا الوظيفي الكلي لمدارس هذه الإبتدائيات، و فق الأبعاد الثمانية المختارة و حسب مجتمع البحث المستخدم يُقدر بـــ 36.85% و هي نسبة أقل من 50%، فهي تُعبر عن نقص في الرضا الوظيفي لدى العاملين بهذه المؤسسات (**في ابن خرور، 2011، ص. 206**).

3–1–5– دراسة بوفرة و منصوري (2014) :

علاقة الإحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر، هدفت الدراسة للبحث في العلاقة بين الرضا الوظيفي و الإحتراق النفسي، و لتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (MSQ) في صورته المختصرة و الذي أعده و طوّره مجموعة من الباحثين بجامعة منيسوتا الأمريكية سنة 1967، و مقياس الإحتراق النفسي لـــ ماسلاش و جاكسون (1981) ، على عينة تألّفت من (337) أستاذ و أستاذة بواقع (155) أستاذ و (182) أستاذة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، الإختبار التائي، معادلة دالة الفرق بين معاملات الإرتباط)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- وجود علاقة إرتباطية سلبية بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي.
- لا توجد فروق بين الجنسين في العلاقة بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي.
- لا توجد فروق في العلاقة بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية (**بوفرة و منصوري، 2014، ص. 81**).

3-1-6- دراسة عونالي حمزة (2016) :

الرضا الوظيفي و تأثيره على الأداء التربوي للمعلم دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية لمدينة سيدي عقبة، هدفت الدراسة للبحث في تأثير الرضا الوظيفي على الأداء التربوي، و لتحقيق هذا الهدف تم الإعتماد على الملاحظة من خلال التركيز على علاقات الأساتذة داخل المؤسسة، و مع بعضهم البعض و مع الإدارة، و سلوكاتهم إتجاه التلاميذ و ملاحظة البيئة المحيطة، كما تمّ إعداد إستمارة من طرف الباحث تضمّنت (04) محاور : البيانات الشخصية – ظروف العمل و شروطه – العلاقات الإجتماعية المدرسية – الوسائل البيداغوجية ، على عينة تألّفت من (80) معلم و معلمة بواقع (28) معلم و (52) معلمة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- تدنّي واضح في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم، و تدنّي في مستوى الرضا عن النمط الإداري، تدنّي واضح في مستوى الرضا عن العوامل الإجتماعية، تدنّي واضح في مستوى الرضا عن مهنته.
- هناك تأثير للرضا الوظيفي على الأداء التربوي، فالرضا الوظيفي هو أحد المؤثرات على الأداء التربوي (**في عونالي، 2016، ص. 146- 147**).

3-1-7- دراسة عيشاوي و قاسم (2016) :

الإساءة الزواجية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرأة العاملة بمدينة قصر البخاري، هدفت الدراسة للبحث في الإساءة الزوجية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، و لتحقيق هذا الهدف طُبّق إستبيان الإساءة إلى المرأة في العلاقات مكيّف في البيئة الجزائرية من إعداد نور الهدى دحمان سنة 2006، و مقياس الرضا الوظيفي لـــ مينوستا (1967) مكيّف في البيئة الجزائرية من إعداد سليم بن عودة (2008)، على عينة تألّفت من (30) إمرأة متزوجة عاملة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي الارتباطي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، تحليل التباين، إختبار ليفن، معامل الإرتباط بيرسون)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدرجة الكلية للإساءة الزوجية و الدرجة الكلية للرضا الوظيفي.
- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين كل مكونات الإساءة الزوجية و الدرجة الكلية للرضا الوظيفي.
- توجد فروق بين الدرجة الكلية للإساءة الزواجية و بين مستويات الرضا الوظيفي (عالي– متوسط– منخفض) (**في عيشاوي و قاسم، 2016، ص. 66– 69**).

3–1–8– دراسة بن موفق و بن صافي (2017) :

الرضا الوظيفي و أثره على أداء المعلم (دراسة مقارنة بين المعلم في المدرسة العمومية و المعلم في المدرسة الخاصة بولاية الجلفة، عالجت هذه الدراسة موضوع الرضا الوظيفي و أثره على أداء المعلم، دراسة مقارِنة بين المعلم في المدرسة العمومية و المعلم في المدرسة الخاصة لولاية الجلفة، و هي تهدف إلى التّعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم حول وظيفته، و ذلك من جوانب مادية و معنوية و إجتماعية و أسرية، و محاولة ربطها بأداء المعلم، و لتحقيق هذا الهدف تم إعداد إستمارة من طرف الباحث تضمّنت (05) محاور : بيانات شخصية – الدخل المادي – طبيعة الإشراف – فرص الترقية – أداء المعلم ، على عينة تألّفت من (23) معلم بواقع (17) معلم في المدرسة العمومية و (06) معلم في المدرسة الخاصة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي المقارن، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- يؤثر الدخل المادي على أداء كل من معلمي المدرسة العمومية و معلمي المدرسة الخاصة.
- تؤثر طبيعة الإشراف على أداء معلمي المدرسة العمومية، و لا تؤثر على أداء معلمي المدرسة الخاصة.
- لا تؤثر فرص التّرقية على أداء كل من معلمي المدرسة العمومية و معلمي المدرسة الخاصة.
- وجود فروق في الأداء بين معلمي المدرستين من حيث :

أولا : عامل السن و الأقدمية، حيث أن المدرسة العمومية توظف خريجي الجامعة مباشرة، عكس المدرسة الخاصة التي لا تثق إلاّ بأصحاب الخبرة و الكفاءة العالية.

ثانيا : ظروف عمل المعلم في المدرسة الخاصة ملائمة فمن ناحية عدد التلاميذ داخل القسم حيث لا يتجاوز (19) تلميذ، بينما في المدرسة العمومية عكس ذلك، حيث يحتوي القسم على أكثر من (35) تلميذ، و هذا من أهم عوامل الأداء، و يؤثّر بشكل حاسم في نجاح أي عملية تعليمية.

ثالثا : أهم عناصر الإختلاف بين المدرستين أنّ المدرسة العمومية ذات بُعد تعليمي بيداغوجي، أما المدرسة الخاصة فهي ذات بُعد تعليمي تجاري.

رابعاً : المسؤول في المدرسة الخاصة يستقطب الكفاءات من المعلمين عكس المدرسة العمومية.

خامسا : بالرغم من عدم وجود الرضا عن الراتب في كل من المدرستين العمومية و الخاصة، إلا أنّ معلمي المدارس الخاصة متمكّنين من المادة العلمية و قادرين على تحقيق أهدافها، عكس معلمي المدرسة العمومية، فهم غير راضين و غير متمكّنين، و غير قادرين على تحقيق أهدافها (**في بن موفق و بن صافي، 2017، ص. 192– 194**).

3–1–9– دراسة بلحوت (2018) :

الرضا الوظيفي و علاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية لدى معلمي التعليم الإبتدائي ، هدفت الدراسة للبحث في الرضا الوظيفي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية بمدينة قصر البخاري ولاية المدية، و لتحقيق هذا الهدف طُبّق مقياس الرضا الوظيفي من إعداد "ويليز" و ترجمة منيرة محمد عبد الله (1996)، و مقياس الدافعية للإنجاز لـــ "هيرماتز" (1979) ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى، على عينة تألّفت من (70) معلم و معلمة، بواقع (30) معلم و (40) معلمة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي الارتباطي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، إختبار Scheffe لدراسة الفروق، معامل الإرتباط إيتا)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- توجد علاقة إرتباطية طردية بين الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.
- توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بين الجنسين (ذكر- أنثى) و لصالح الذكور.
- لا توجد فروق بين الجنسين (**ذكر- أنثى**) في دافعية الإنجاز (**بلحوت، 2018، ص. 59- 60**).

3-1-10- دراسة وابل و نواري (2018) :

الرضا الوظيفي و علاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي ببلدية تابلاط ولاية المدية، هدفت الدراسة للبحث في الرضا الوظيفي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، و لتحقيق هذا الهدف طُبّق مقياس الرضا الوظيفي للمعلم لـــ عبد الرحمان صالح الأزرق، و مقياس الدافعية من إعداد عبد الرحمان صالح الأزرق، على عينة تألّفت من (60) أستاذ و أستاذة، بواقع (30) أستاذ و (30) أستاذة، أمّا منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي الارتباطي، و بعد معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام (التكرارات، النسب، المتوسط الحسابي، إختبار ألفا كرونبخ، إختبار "ت" لعينتين مستقلتين، معامل الإرتباط بيرسون)، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- توجد علاقة طردية بين الرضا الوظيفي و الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد علاقة دالة بين الرضا عن المرتبات و المزايا المادية و الدافعية للإنجاز.
- لا توجد علاقة دالة بين الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات و الدافعية للإنجاز.
- توجد علاقة إرتباطية دالة بين الرضا عن طبيعة العمل و ظروفه و علاقته بالدافعية للإنجاز.
- لا توجد علاقة بين الرضا عن العلاقة مع المسؤولين و الدافعية للإنجاز.
- لا توجد فروق دالة بين الجنسين في درجات الرضا الوظيفي و درجات الدافعية للإنجاز (**وابل و نواري، 2018،ص. 126- 131**).

3-2- الدراسات الأجنبية

3-2-1- دراسة كولمر (Collmer, 1990) :

العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس و الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة القائمة بين أنماط القيادة التي ينتهجها مديري المدارس الإعدادية لولاية تكساس الأمريكية، و درجة الرضا

الوظيفي لدى المعلمين في هذه المدارس، و كذلك الكشف عن العوامل التي لها علاقة، و مدى إرتباطها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، و توصّلت الدراسة إلى :

- النمط الديمقراطي هو أفضل نمط قيادي يُساهم في تطوير العملية التربوية و تحقيق الرضا الوظيفي.
- أنّ كل مِن الأداء و الرضا الوظيفي للمعلم كان عالياً، عندما يُظهر المدير المساواة.
- المعلمين الذين يشعُرون بالرضا الوظيفي آداؤهم أعلى من زملائهم الذين لا يشعرون بالرضا (**في عونالي، 2016، ص. 19**).

3-2-2- دراسة كافاريا (Ghavarria, 1998) :

العلاقة بين المساندة الإجتماعية و الضغوط المرتبطة بالعمل و الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المساندة الإجتماعية و الضغوط المرتبطة بالعمل و الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة، طُبّق مقياس قائمة ضغوط العمل، و إستبيان الرضا عن العمل من إعداد الباحث، و إستبيان المساندة الإجتماعية من إعداد الباحث، على عينة تألّفت من (108) من معلمي التربية الخاصة، نتائج الدراسة كانت كما يلي :

- وجود علاقة سالبة و دالة بين الرضا عن العمل و الضغوط الخاصة به.
- وجود إرتباط دال بين الضغوط المرتبطة بالعمل و المساندة الإجتماعية.
- إنخفاض الشعور بالضغوط المرتبطة بالعمل، و إرتفاع مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين الأكثر خبرة في سنوات التدريس (**في الشمري، 2015، ص. 46**).

4- مناقشة الدراسات السابقة :

أولا : التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت تمايز الذات :

- فيما يتعلق بتحديد الأهداف :

- بعض الدراسات هدفت إلى إيجاد علاقة تمايز الذات بمتغيرات إجتماعية تقع ضمن العائلة، كالتكيف و التماسك و التشابه الزواجي ، و بمتغيرات إنفعالية كالقلق الإجتماعي و الإكتئاب كما في دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة معيجل (2010)، و دراسة العبودي (2008)، و دراسة بات (Bhatt, 2001).

- و هدفت بعض الدرسات إلى إيجاد علاقة تمايز الذات بمتغيرات أخرى كسمات الشّخصية كما في دراسة جبار (2014)، و بمتغيرات معرفية كما في دراسة الجباري (2013)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018).

- كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق في درجات التمايز تُعزى لمتغيرات فرعية كمتغير: الجنس- الحالة الإجتماعية - التخصص - متغير البيئة، و بعض المتغيرات النفسية و المعرفية ، كما في دراسة العبودي (2008)، و دراسة كيم (2012)، و دراسة الجباري (2013)، إلى جانب الكشف عن الفروق في أبعاد أو المقاييس الفرعية لقائمة تمايز الذات (رد الفعل الإنفعالي، الإندماج مع الآخرين، موقعي كفرد، القطع الإنفعالي) تُعزى لأحد المتغيرات كالجنس أو التخصص كما في دراسة الكعبي (2007).

– و هدفت بعض الدراسات إلى إعادة بناء مقياس تمايز الذات كما في دراسة جبار (2014) و دراسة مزواري و بوقارة (2018)، و أخرى هدفت إلى تعديل مقياس مُعد من طرف باحثين، و تكييفه على بيئات عربية كما في دراسة الكعبي (2007)، و دراسة الجباري (2013).

– فيما يتعلق بأفراد العينة :

جميع الدراسات تناولت أعمار الشباب إما في مرحلة الدراسة الجامعية أو من فئة الموظفين أو بصفتهم أزواج، ما عدا دراسة مزواري و بوقارة (2018)، إذ تناولت تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– فيما يتعلق بأعمار أفراد العينة :

فقد تباينت تبعاً لأهداف الدراسة، فقد كانت أصغر عينة (14) في دراسة بات (2001)، و أكبر عينة بلغت (300) في دراسة الكعبي (2007).

– فيما يتعلق بأدوات القياس :

هناك دراسات عمدت إلى إعداد مقياس تمايز الذات كما في دراسة بات (2001) و دراسة جوشو و قسطنطين (2003)، و دراسة جبار (2014)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018)، و دراسات إعتمدت مقاييس أعدها آخرون، كما في دراسة الكعبي (2007)، و دراسة العبودي (2008)، ودراسة معيجل (2010)، و دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة الجباري (2013)، ما عدا دراسة تشنغ و غيل (2009)، و دراسة كيم (2012) لم يُذكر فيهما المقياس المستخدم.

– فيما يتعلق بالوسائل الإحصائية المستخدمة :

فقد أشارت بعض الدراسات إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة كما في دراسة بات (2001)، و دراسة جوشو و قسطنطين (2003)، و دراسة الكعبي (2007)، و دراسة العبودي (2008)، و دراسة معيجل (2010)، و دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة الجباري (2013)و دراسة جبار (2014)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018)، و هناك دراسات لم تشير إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة كما في دراسة تشنغ و غيل (2009)، و دراسة كيم (2012).

– فيما يتعلق بالنتائج :

تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها، تبعاً لتباين أهدافها و إجراءاتها و عيّناتها:

– فيما يخص دراسة الفروق :

– كشفت نتائج بعض الدراسات بأن هناك فروق في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس تمايز الذات بين الذكور و الإناث لصاح الذكور، كما في دراسة الكعبي (2007)، و دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة جبار (2014)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018)، بينما لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في بعدي موقعي كفرد و القطع

الإنفعالي، أما في رد الفعل الإنفعالي فقد أظهرت النتائج أن الإناث أعلى من الذكور و أكثر ميلاً للإندماج مقارنة بالذكور كما في دراسة الكعبي (2007).

– كما كشفت نتائج بعض الدراسات على عكس دراسة الكعبي (2007)، و دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة جبار (2014)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018)، بأنه لا توجد فروق في درجة تمايز الذات تُعزى لمتغير الجنس كما في دراسة العبودي (2008)، و دراسة معيجل (2010)، و دراسة الجباري (2013).

– كما كشفت نتائج بعض الدراسات بعدم وجود فروق في المستوى الإجمالي من تمايز الذات تُعزى لمتغيرات فرعية أخرى كمتغير التخصص كما في دراسة الجباري (2013)، و دراسة جبار (2014)، بينما في دراسة الكعبي (2007) فقد أظهرت أنّ المستوى الإجمالي من تمايز الذات لذوي التخصص العلمي أعلى منه لدى ذوي التخصص الإنساني، أمّا فيما يتعلق بالفرق بين ذوي التخصص (العلمي و الإنساني) بحسب الأبعاد الأربعة لقائمة تمايز الذات فقد كان على النحو التالي : ذوي التخصص العلمي أقل في رد الفعل الإنفعالي و في القطع الإنفعالي و في الإندماج مع الآخرين مقارنة بذوي التخصص الإنساني، لا فرق بين ذوي التخصص العلمي و الإنساني في بعد موقعيٍ كفرد.

– كما كشفت نتائج بعض الدراسات بعدم وجود فروق في المستوى الإجمالي من تمايز الذات تُعزى لمتغيرات فرعية أخرى كمتغير التحصيل الدراسي، و متغير الحالة الإجتماعية كما في دراسة العبودي (2008)

– فيما يخص دراسة العلاقات الإرتباطية :

– كشفت بعض نتائج الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين تمايز الذات و بين التماسك الأسري كما في دراسة العبودي (2008)، وبين بعض المتغيرات الإنفعالية كالقلق الإجتماعي و الإكتئاب كما في دراسة علاء الدين (2013). بينما كشفت دراسة بات (2001) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات و متغير التوافق الزواجي، أما بعض الدراسات دراسة فقد أوضحت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات وبين بعض المتغيرات النفسية كالتوافق النفسي و فاعلية الذات، كما في دراسة سكورن و آخرون (2004)، ودراسة مزواري و بوقارة (2018).

– كما كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات و سمات الشخصية ،كما في دراسة جبار (2014)، و بين بعض أنماطها : المنشد للكمال – الرومنسي– المنجز – المراقب – المغامر– المتزعم، كما في دراسة الجباري (2013).

– كما كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تمايز الذات و بين بعض المتغيرات المعرفية كالعبئ المعرفي، و القدرة على إتخاذ القرار، كما في دراسة الجباري (2013) و دراسة مزواري و بوقارة (2018).

ثانيا : التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الصلابة النفسية :

– فيما يتعلق بتحديد الأهداف :

– قامت بعض الدراسات إلى فحص العلاقة بين الصلابة النفسية و بعض المتغيرات الإنفعالية كالغضب و قلق الموت، و الإتجاه نحو المخاطرة كما في دراسة بدر (2008)، و دراسة اليازجي (2011)، و دراسة منيفي (2018).

– و هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية و بعض المتغيرات النفسية كالإحتراق النفسي، و مواجهة الضغوط النفسية و الحياتية المعاصرة، كما في دراسة عباس (2008)، و دراسة تعكرميت (2013)، و دراسة القصبي (2014).

– كما هدفت بعض الدرسات إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية و متغير الرضا الوظيفي بإعتباره أحد مكونات السعادة و الرضا عن الحياة، كما في دراسة القاروط (2009)، و دراسة الشمري (2015).

– كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق في درجات الصلابة النفسية تُعزى لمتغيرات فرعية كمتغير : الخبرة – المرحلة الدراسية التي يعمل بها – التخصص – مقدار الدخل الشهري، كما في دراسة الشمري (2015).

– كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق في درجات الصلابة النفسية تُعزى لمتغيرات فرعية أخرى كالجنس و التخصص كما في دراسة القصبي (2014)، و دراسة تعكرميت (2013)، و إلى الكشف عن الفروق في درجات الصلابة النفسية تعزى لمتغيرات فرعية أخرى، و هي مدة المرض و الحالة الإجتماعية كما في دراسة منيفي (2018).

– و هدفت بعض الدراسات إلى بناء مقياس الصلابة النفسية كما في دراسة عباس (2010)، و أخرى هدفت إلى تعديل مقياس مُعد من طرف باحثين، و تكييفه على بيئات عربية كما في دراسة الشمري (2015).

– فيما يتعلق بأفراد العينة :

جميع الدراسات تناولت أعمار الشباب، إما طلبة في مرحلة الدراسة الجامعية أو من فئة الموظفين بصفتهم مدراء مدارس حكومية، أو رجال شرطة، أو معلمي المرحلة الإبتدائية أو المرحلة المتوسطة أو أساتذة المرحلة الثانوية، أو مربي ذوي الإحتياجات الخاصة، ما عدا دراسة كوباسا (1979)، إذ تناولت عينة من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (40-49).

– فيما يتعلق بأعمار أفراد العينة :

فقد تباينت تبعاً لأهداف الدراسة، فقد كانت أصغر عينة (36) في دراسة منيفي (2018)، و أكبر عينة بلغت (236) في دراسة الشمري (2015).

– فيما يتعلق بأدوات القياس :

هناك دراسات عمدت إلى إعداد مقياس تمايز الذات كما في دراسة القاروط (2009)، و دراسة عباس (2010)، و دراسات إعتمدت مقاييس أعدها آخرون، كما في دراسة كوباسا (1979)، و دراسة كريستوفر (1996)، و دراسة

الشمري (2015)، و دراسة اليازجي (2011)، و دراسة تعكرميت (2013)، و دراسة القصبي (2014)، و دراسة منيفي (2018).

– فيما يتعلق بالوسائل الإحصائية المستخدمة :

فقد أشارت بعض الدراسات إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة كما في دراسة الشمري (2015)، و دراسة اليازجي (2011)، و دراسة القصبي (2014)، و دراسة تعكرميت (2013)، و دراسة منيفي (2018)، و هناك دراسات لم تشير إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة، كما في دراسة كوباسا (1979)، و دراسة كريستوفر (1996)، و دراسة بدر (2008)، و دراسة القاروط (2009).

– فيما يتعلق بالنتائج :

تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها، تبعاً لتباين أهدافها و إجراءاتها و عيّناتها :

– فيما يخص دراسة الفروق :

– كشفت نتائج بعض الدراسات بأنه لا توجد فروق في المستوى الكلي للصلابة النفسية بين الذكور و الإناث ، كما في دراسة تعكرميت (2013)، و دراسة القصبي (2014).

– كما كشفت نتائج بعض الدراسات على وجود فروق في المستوى الكلي للصلابة النفسية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي كما في دراسة القصبي (2014)، أمّا في ما يخص متغير التخصص فقد أثبتت دراسة الشمري (2015) عن وجود فروق دالة في بعد الإلتزام للصلابة النفسية تُعزى لمتغير التخصص.

–كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود فروق في المستوى الكلي للصلابة النفسية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة و متغير الدخل الشهري كما في دراسة الشمري (2015)، بينما نفس الدراسة كشفت عن و جود فروق في المستوى الكلي للصلابة النفسية بين معلم المرحلة الإبتدائية و معلم المرحلة المتوسطة، لصالح معلم المرحلة المتوسطة، في حين توصّلت نفس الدراسة إلى عدم وجود فروق في المستوى الكلي للصلابة النفسية بين معلم المرحلة المتوسطة و معلم المرحلة الثانوية.

– كما كشفت نتائج أحد الدراسات عن وجود فروق دالة بين مرتفعي و منخفظي الصلابة النفسية في أبعاد حدة الغضب و المشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب و التصرفات و الأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب و الدرجة الكلية، لصالح منخفضي الصلابة النفسية كما في دراسة بدر (2008)، بينما توصّلت دراسة الشمري (2015) إلى وجود فروق دالة بين مرتفعي الصلابة النفسية و منخفضي الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي و جميع أبعاده (ما عدا بُعد المرتبات)، و الفروق لصالح مرتفعي الصلابة النفسية.

– فيما يخص دراسة العلاقات الإرتباطية :

– كشفت بعض نتائج الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الصلابة النفسية و بين متغيرات نفسية و إنفعالية، كما في دراسة تعكرميت (2013) التي كشفت عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين كل بعد من أبعاد الصلابة النفسية [الإلتزام و التحكم و التحدي] و الإحتراق النفسي، و دراسة منيفي (2018)، فقد كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الموت و الصلابة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي، على عكس دراسة اليازجي (2011) حيث توصّلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للإتجاه نحو المخاطرة النفسية بمكوناتها الثلاثة و الصلابة النفسية، لدى أفراد حفظ النظام و التدخل في الشرطة الفلسطينية، إلا أنّ هناك بعض الدراسات لم تحدد إتجاه العلاقة الإرتباطية ،كما في دراسة عباس (2010)، و التي لم تحدّد إتجاه العلاقة الإرتباطية (طردية أو عكسية) بين الصلابة النفسية وبين ضغوط العمل و السلوك العدواني، و إنما إكتفت بوجودها.

– كما كشفت دراسة الشمري (2015) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متوسط درجات معلمي مدارس التربية الخاصة على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وبعض أبعاده، و متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي و بعض أبعاده، بإعتبار متغير الرضا الوظيفي أحد مكونات السعادة و الرضا عن الحياة.

– كما كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الصلابة النفسية و بين متغيرات فرعية، كما في دراسة بدر (2008)، حيث كشفت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين السّن و درجات الصلابة النفسية للأبعاد و الدرجة الكلية.

ثالثا : التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي :

– فيما يتعلق بتحديد الأهداف :

– بعض الدراسات بحث في العلاقة بين الرضا الوظيفي و بعض المتغيرات النفسية كالإحتراق النفسي و الدافعية للإنجاز،كما في دراسة بوقارة و منصوري (2014)، ودراسة بلحوت (2018)، و دراسة وابل و نواري (2018).

– و هدفت دراسات أخرى إلى البحث في العلاقة بين الرضا الوظيفي و بعض المتغيرات الإجتماعية التي تقع ضمن العائلة كالإساءة الزواجية أو ضمن بيئة العمل كضغوط العمل، كما في دراسة كافاريا (1998) و دراسة عيشاوي و قاسم (2016)، و دراسة إبن خرور (2011)،

– كما هدفت بعض الدرسات إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي و متغير الصلابة النفسية كما في دراسة القاروط (2009)، و دراسة الشمري (2015).

– كما بحثت بعض الدراسات في تأثير الرضا الوظيفي على الأداء المهني كما في دراسة عونالي (2016) و دراسة بن موفق و بن صافي (2017).

– كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي و أبعاده، كما في دراسة الخليفي (2010) و دراسة إبن خرور (2011).

– كما هدفت دراسة عيسى (2003) إلى البحث في العلاقة بين الرضا الوظيفي و بين متغيرات أخرى فرعية كالعمر و الدخل الشهري و سنوات الخبرة.

– كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في درجة الرضا الوظيفي، كما في دراسة ميداوي و سامية (2016) و دراسة بلحوت (2018)، و دراسة وابل و نواري (2018)، بينما تناولت دراسة بوفرة و منصوري (2014) الفروق بين الجنسين في العلاقة بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي.

– كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق في درجات الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيرات فرعية أخرى كالعمر و التخصص و الخبرة المهنية كما في دراسة الخليفي (2010)، و دراسة الشمري (2015)، و دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، بينما تناولت دراسة بوفرة و منصوري (2014) الفروق في العلاقة بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

– كما تناولت دراسة الشمري (2015) الفروق بين مرتفعي الصلابة النفسية و منخفظي الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي و جميع أبعاده، أما دراسة عيشاوي و قاسم (2016) فقد تناولت الفروق بين الدرجة الكلية للأساءة الزواجية و بين مستويات الرضا الوظيفي.

– فيما يتعلق بأفراد العينة :

جميع الدراسات تناولت فئة الموظفين بصفتهم مدراء مدارس حكومية، أو معلمي المرحلة الإبتدائية أو أساتذة التعليم الثانوية، أو عاملات في مختلف القطاعات ، أو بصفتهم مستشاري التوجيه.

– فيما يتعلق بأعمار أفراد العينة :

فقد تباينت تبعاً لأهداف الدراسة، فقد كانت أصغر عينة (23) في دراسة بن موفق و بن صافي (2017)، و أكبر عينة بلغت (337) في دراسة بوفرة و منصوري (2014).

– فيما يتعلق بأدوات القياس :

هناك دراسات عمدت إلى بناء إستبيان كما في دراسة عونالي (2016)، و دراسة بن موفق و بن صافي (2017)، و أخرى عمدت إلى تطبيق مقياس للرضا الوظيفي مُعد مسبقاً من طرف باحثين،كما في دراسة عيسى (2003)، و دراسة الخليفي (2010)، و دراسة بوفرة و منصوري (2014)، و دراسة عيشاوي و قاسم (2016)، و دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، و دراسة بلحوت (2018)، و دراسة وابل و نواري (2018).

– فيما يتعلق بالوسائل الإحصائية المستخدمة :

فقد أشارت بعض الدراسات إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة كما في دراسة إبن خرور (2011)، و دراسة بوفرة و منصوري (2014)، و دراسة عونالي (2016)، و دراسة بن موفق و بن صافي (2017)، و دراسة عيشاوي و قاسم (2016)، و دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، و دراسة بلحوت (2018)، و دراسة وابل و نواري (2018)، و

هناك دراسات لم تشير إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة، كما في دراسة كولمر (1990)، و دراسة كافاريا (1998)، و دراسة عيسى (2003)، و دراسة الخليفي (2010).

– فيما يتعلق بالنتائج :

تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها، تبعاً لتباين أهدافها و إجراءاتها و عيّناتها :

– فيما يخص دراسة الفروق :

– كشفت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود فروق في المستوى الكلي للرضا الوظيفي بين الذكور و الإناث، كما في دراسة ميداوي و بوزيان (2016) و دراسة وابل و نواري (2018)، بينما كشفت نتائج دراسة بلحوت (2014) عن وجود فروق بين الجنسين في المستوى الكلي للرضا الوظيفي و لصالح الذكور.

–كما كشفت نتائج دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، عن وجود فروق في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وأبعاده تبعاً لسنوات الخبرة، بينما كشفت نتائج دراسة الشمري (2015) عن عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي و أبعاده تبعاً لسنوات الخبرة (ماعدا بُعدي ظروف العمل و العمل نفسه).

– كما كشفت نتائج دراسة الخليفي (2010) عن عدم وجود فروق في المستوى الكلي للرضا الوظيفي يُعزى لمتغير العمر و التخصص.

–كما كشفت بعض نتائج الدراسات عن الفروق في العلاقات، كما في دراسة بوفرة و منصوري (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق في العلاقة بين الإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، بينما كشفت نتائج دراسة الشمري (2015) عن و جود فروق بين مرتفعي الصلابة النفسية و منخفظي الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي و جميع أبعاده (ماعدا بُعد المرتبات)، و الفروق في إتجاه مرتفعي الصلابة النفسية، أما دراسة عيشاوي و قاسم (2016) فقد خلُصت إلى وجود فروق بين الدرجة الكلية للأساءة الزواجية و بين مستويات الرضا الوظيفي (عالي – متوسط – منخفض).

– فيما يخص دراسة العلاقات الإرتباطية :

– كشفت بعض نتائج الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الرضا الوظيفي و بين بين متغيرات نفسية كالإحتراق النفسي، و متغيرات إجتماعية تقع ضمن العائلة كالإساءة الزواجية و متغيرات أخرى كضغوط العمل، كما في دراسة كافاريا (1998) التي كشفت عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الرضا عن العمل و الضغوط الخاصة به، و دراسة إبن خرور خير الدين (2011) التي كشفت عن علاقة إرتباطية سالبة بين ضغوط العمل و الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسة، أما دراسة عيشاوي و قاسم (2016) فقد كشفت عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للإساءة الزواجية و الدرجة الكلية للرضا الوظيفي، بينما كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة

إرتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي و متغيرات نفسية أخرى كالصلابة النفسية و الدافعية للإنجاز، كما في دراسة الشمري (2015)، و دراسة بلحوت (2018)، و دراسة وابل و نواري (2018)،

– كما كشفت بعض نتائج الدراسات عن وجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي و متغيرات فرعية أخرى كمتغير العمر، و الدخل الشهري، و سنوات الخبرة،كما في دراسة عيسى (2003)، أمّا في دراسة الخليفي (2010)، فقد أفصحت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي و بعض أبعاده.

هذا الإختلاف في الفروق أو في تحديد إتجاه العلاقات الإرتباطية، قد يكون سببه إختلاف العينة أو الأدوات المستخدمة أو ظروف إجراء الدراسة، إلاّ أنّ النتائج على الرغم من تعارضها، لم تكتفي بالتّوصل إلى وجود مستوى عام لكل من تمايز الذات و الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي، و إنّما قامت بتحديد هذا المستوى، و هذا ما دعّم دقة النتائج التي تمّ التوصل إليها، خاصة الدراسات السابقة التي تناولت علاقة تمايز الذات بمختلف المتغيرات النفسية، و المعرفية، و الإنفعالية، و المتغيرات الإجتماعية، خاصة التي تقع ضمن العائلة كالتماسك و التوافق.

ومن خلال إستعراض النتائج التي توصّلت إليها الدراسات السابقة فإن من الملاحظ أنّ ما أضافته الدراسة الحالية من قيمة بحثية هو :

1. التّحقق من التّعارض في نتائج الفروق في كل من درجات تمايز الذات و درجات الصلابة النفسية و درجات الرضا الوظيفي وفق متغير الجنس ، ممّا قد يدعّم ويعمّم دقّة النتائج لصالح بعض الدراسات السابقة.

2. دراسة الفروق في المستوى الإجمالي تمايز الذات تُعزى لمتغير الخبرة المهنية .

3. دراسة علاقة تمايز الذات بكل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، علماً أنّه لم يتم تناول هذه العلاقة في الدراسات السابقة – في حدود عِلم الباحِثيْن – و هذا ما يميـــز هذه الدراسة، و ما تُضيفه إلى الدراسات السابقة من نتائج الفُروق في درجة تمايز الذات تُعـــــزى لسنوات الخبرة المهنية، و من نتائج دراسة علاقة تمايز الذات بمتغيري الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي في البيئة الجزائرية.

الفصل الثالث : تمايز الذات

تمهيد :

أولا : ماهية تمايز الذات و علاقته ببعض المصطلحات.

1- ماهية تمايز الذات

1-1- مفهوم تمايز الذات

1-2- تعريف تمايز الذات

2- تمايز الذات و علاقته ببعض المصطلحات

2-1- تمايز الذات وعلاقته بالشخصية

2-2- تمايز الذات وعلاقته بالأساليب المعرفية

2-3- تمايز الذات و علاقته بالدماغ

2-4- تمايز الذات و علاقته بأساليب التعلم

ثانيا: أهم النظريات المفسرة لتمايز الذات و مناقشتها.

1- نظرية أنساق الأسرة

2- النظرية البنائية

3- النظرية التفاعلية الأسرية

4- النموذج الإستراتيجي

5- نظرية الإتصال الإنساني

6- نظرية وتكن

7- مناقشة النظريات

ثالثا : مظاهر إنخفاض تمايز الذات و مستوياته و ملامحه، و العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه.

1- مظاهر إنخفاض تمايز الذات المرتبطة بسوء أداء النسق الأسري لوظائفه

2- مستويات تمايز الذات

3- الملامح المميزة لمستويات تمايز الذات

4- العوامل المؤثرة في تمايز الذات

5- طرق قياس تمايز الذات

الخلاصة

تمهيد:

غالباً ما يتشكّل تمايز الذات بتأثيرات البيئة، و تأدية الأسرة لوظائفها، و الأسرة التي تقوم بوظائفها سيُظهر أفرادها قدرة و مرونة على ترك البيئة المألوفة، و حل المشكلات، و الموازنة بين قضايا الإنفصال و التآزر، ومتفتّحين على التجارب الجديدة دون قلقٍ مفرط، و يُوازنون بين العواطف و التّفكير العقلاني وفق ما تقتضيه الظروف، و ما تتطلّبه، ويستمتعون بالأُلفة و المودة مع الآخرين بدون أن يتأثروا بهم، أمّا الأفراد المتمايزون بشكل ضعيف يميلون لإظهار ردود أفعال من خلال سلوكات منمّطة تم تعلّمها من أسرهم الأصل، و هم ينصهرون عاطفياً في علاقاتهم، ويزيد هذا الإنصهار من قلقهم، و بالتالي فهم لا يستطيعون التّفكير بأنفسهم بشكل مستقل. و سنتطرّق في هذا الفصل، إلى ماهية هذا المفهوم و علاقته ببعض المصطلحات ، و مختلف النماذج النّظرية التي فسرته، إلى جانب مظاهر إنخفاض تمايز الذات، و مستوياته، بالإضافة إلى ملامحه، و أخيراً العوامل المؤثرة فيه.

أولا : ماهيـــــــــة تمايز الذات وعلاقته ببعض المصطلحات :

1- ماهية تمايز الذات :

1-1- مفهوم تمايز الذات :

مفهوم التمايز يأتي مرادفاً لمفاهيم أخرى كالإستقلالية و التخصص، فالتمايز هو صفة أساسية من صفات أي نظام، سواء كان هذا النظام نظاماً سيكولوجياً، أم بيولوجياً، أم إجتماعياً.

ويرتبط مفهوم التمايز لأي نظام بمفهوم التخصص، وذلك أن كل مكون من مكونات أي نظام لابدّ من أن تكون له وظيفة خاصة ومحددة، داخل هذا التنظيم الكلي (**شريف، 1982، ص. 123**).

وقد أُستخدم مصطلح التمايز في معانٍ ومجالات متعدّدة، ربما لا تختلف مضامينها كثيراً من حيث الجوهر، ففي علم الاحياء إستُخدم التمايز على أنه تدريجياً في التطور أو النمو، أي العملية التي عن طريقها تُولد مجموعة خلايا متجانسة نسبياً، ومن ثَم ترتقي هذه الخلايا حسب وظائفها، وهذا ما يُسمى بعملية التمايز. أما في الرياضيات فقد جاء مفهوم التمايز بإعتبار الفارق أو المميّز أو التفاضل، ويُستخدم أحياناً مفهوم التمايز مرادفاً للتمايز في هذا المجال (**دسوقي، 1988، ص. 394-395**).

أما في علم النفس فقد أُستخدم مفهوم التمايز بصورة مرادفة لمفاهيم أخرى كالإستقلالية التي تعني إتجاهاً قوياً نحو إستقلال الذات، و التّفردية، و التخصص، و التوظيف النفسي، و التوظيف المعرفي (**مصطفى، 2009، ص. 22**).

فقد إستَخدم بافلوف مفهوم التمايز : الإشارة إلى المنعكس الشرطي الرّاسخ والذي لا يمكن إثارته إلا بالتنبيه الشرطي الأكثر إستخداماً، حيث يُميِّز الحيوان في التجارب المختبرية بين نغمات صوتية متعددة عن طريق نشوء عملية كف للنّغمات الأخرى، إلاّ النّغمة الشرطية، فالتمايز إذاً عملية تفريق بين إستجابتين أو بين شبيهين، فالمنعكس الشّرطي يمر من حالة التّشتت إلى حالة التفارق أو التمايز، فهناك حسب بافلوف تمايز الإستجابة و تمايز التنبيه (**جعفر، 1978، ص. 341**).

أما كيرت ليفن (K.Leven) فقد إستخدم مصطلح تمايز المجال الحيوي كتنظيم مجال الحياة إلى أبعاد مختلفة، كالماضي و الحاضر و المستقبـــــــــــل، و إلى مستـــوى الواقع الحقيقي و مستـــــــوى الخيال أو اللاّحقيقـــــــة (**دسوقي، 1969، ص. 189- 192**).

إن المفاهيم التي جاء بها فيرنر وليفن (Firnar & Leven) فيما يتّصل بالتمايز على النحو من الإستقلال الوظيفي، تُعد بمثابة خلفية مهمّة لما ذهب إليه وتكن وزملائه في دراسة هذا الأسلوب المعرفي، و يمكن التدليل على هذا التأثر في نقطتين هما :

أ– أنّ مستويات النمو عند "فيرنر وليفن" جعلت "وتكن وزملاءه" يقترحون وجود توازن في النمو بين المظاهر الداخلية و الخارجية للخبرة، بمعنى أنّ التمايز الداخلي للفرد يرتبط بالشكل العالي لخبرة هذا الفرد عن عالمه، ومن الملاحظ أنّ الطفل يتعلم خلال مراحل نموه أنْ يُميز بين ذاته والعالم المحيط به، و بين الخبرات التي تتمركز نحو الذات و الخبرات التي تتجاوز نطاقها، أي بين الذات و الآخرين، و هي تلك العمليات التي تُفضي في النهاية إلى تمايز الذات عما يحيط بها من أشخاص و موضوعات، و تتزايد بها قدرات الفرد على تحليل و تركيب البيئة الإدراكية، و من ذلك فإن إدراك الفرد لذاته المنفصلة عما حولها يساعد في إستقلالية الأحكام الإدراكية، و عدم إعتمادها على أمور خارجية في المجال.

ب– إهتمام "وتكن وزملائه" بقياس التمايز عند الافراد في مجالات عدة منها الإدراك البصري، بهدف معرفة مدى قدرة الفرد على تحليل الخبرة، و مجال ميكانيزم الدفاع بهدف معرفة مدى إنعزال الذات، ثمّ تركزت بحوث هؤلاء الباحثين على المجال الإدراكي بهدف التمييز مابين الافراد الذين يتصفون بالإدراك الكلي، فيما يُعرف بنمط الأفراد المعتمدين على المجال، و الأفراد الذين يتّصفون بالإدراك التحليلي فيما يُعرف بنمط الأفراد المستقلين عن المجال (**الفرماوي، 1994،ص. 26–27**).

و يمتاز الكائن البشري بصورة عامة بقدرته على تنمية التمايز النفسي المعرفي منذ بدأ حياته، و يختلف الأشخاص في أساليب سلوكهم و خصائصهم النفسية تبعاً لدرجة أو مستوى نمو عملية التمايز المعرفي عند كل منهم، و أن التمايز مفيد من أجل تشخيص شمولية عمل هذا النظام النفسي، و مدى إستمرار هذه الشمولية في العمل أثناء التّطور، و هناك مؤشرات لنمط تمايز نفسي عالي أو واطئ نذكر منها :

أ– الإحساس بالهويّة المنفصلة التي يتم تصوّرها على أنها التحديد أو التّعيين (من قِبل الفرد) للخصائص و الحاجات و القيم العائدة له، و أنها متميزة من تلك التي تعود للآخرين، و الشعور المطوّر بالهوية المنفصلة يُتيح للفرد أن يعمل بدرجة من الإستقلالية عن الآخرين.

ب– مفهوم الجسد الواضح، أي الإنطباع عن الجسد على أنه يمتلك حدوداً، و كذلك وجود ضوابط معينة، تُوجه الميول و الدوافع نحو إستعمال دفاعات معينة مثل العقلنة (أي إضفاء المنطق والعقلانية على الأشياء) و العزل و الإبراز بدلاً من الدفاعات غير المحددة نسبياً مثل الكتمان و الإنكار (**الجباري، 2014، ص. 96**).

1–2 – تعريف تمايز الذات :

تعريف **وتكن و أخرون** (**1974**) : هو نظام معقد من السمات و الخصائص، يرتبط بمفهوم التخصص و الذي يعني القدرة على الفعل و التخصص بين الجوانب و المجالات المختلفة، مثل الفصل بين المشاعر و الإدراك، و الفصل بين التفكير و السلوك، و الفصل بين الذات و عناصر البيئة المحيطة بها (**الجباري، 2014، ص. 34**).

تعريف **باون** (**1979**) : هو تركيب متعدد الأبعاد يتكوّن من قدرتين، قدرة نفسية داخلية تمكّن الفرد من التمييز بين الأفكار و المشاعر، و قدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على أن يدخل الفرد في علاقات حميمية مع الأفراد الآخرين، و في الوقت نفسه يتمتع بإستقلالية عنهم (**الجباري، 2014، ص. 34**).

يعرّفه **شريف** (**1982**) بأنه : قدرة الأفراد على تمييز أنفسهم عمّا يحيط بهم من أمور و ظواهر و مدى إدراكهم لذلك التمييز في خصائصهم الشخصية بينهم و بين الآخرين (**ص. 124**). أمّا **علاء الدين** (**2016**) يعرفه بأنه : القدرة على الموازنة بين الإدراك و العواطف، و الإنفصال و التآزر، و ذلك ضمن العلاقات العائلية (**ص. 498**).

و ممّا سبق من هذه التعريفات يتبنى الباحثيْن في الدراسة الحالية تعريف **باون** (1979) لتمايز الذات على أنه تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين، قدرة نفسية داخلية تُمكّن الفرد من **التمييز** بين الأفكار و المشاعر، و قدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على أن يدخل الفرد في علاقات حميمية مع الأفراد الآخرين، و في الوقت نفسه يتمتع بإستقلالية عنهم.

2- تمايز الذات وعلاقته ببعض المصطلحات :

2-1- تمايز الذات وعلاقته بالشخصية :

الشخصية هي مجموعة من السّمات و الأنماط الثابتة نسبياً من السلوك، تساعد الفرد على التعامل مع بيئته و التكيّف معها، و هذه السمات و الأنماط تختلف من فرد إلى آخر، فسلوك الفرد و طريقة تعامله هي التي **تميّزه** و تحدّد شخصيته و تكوينه الجسمي و النفسي و الإنفعالي. كما أنّ الشخصية تتأثر بالبيئة و الوراثة، و البيئة هي جميع المؤثرات الإقتصادية و الإجتماعية و الجغرافية و الفكرية و السياسية ..الخ، و التي تؤثر في الفرد من بدأ نموه، مروراً بإستعداداته و قدراته و ما إلى ذلك من جوانب شخصيته.

و لقد شدّد عدد كبير من علماء النفس و التربية على أهمية البيئة في حياة الفرد، و قالوا أنّ أهم العوامل البيئية الرئيسية التي تؤثر في الفرد هي : عوامل جغرافية – عوامل أسرية – عوامل مدرسية، فالعوامل الجغرافية تلعب دورها، فنلاحظ مثلاً أنّ أبناء الجبال، غير أبناء السّهول، غير أبناء الشواطئ، لذلك نلاحظ أن النّضج و النمو ليس واحداً عند جميع الأطفال، فنُمو الطفل في المناطق الحارة، غيره في المناطق الباردة و المعتدلة. **أما العوامل الأسرية** فإنها أكثر العوامل تأثيراً على الطفل، و هي التي تُلازمه فترة طويلة في حياته، و تؤثّر في شخصيته الإنسانية، فالطفل ينشأ في أسرة و يعيش في كنفها، و يتعلّم عاداتها و لغتها و تقاليدها و قِيمها، و هذا ما يُشدّد عليه "مصطفى فهمي" عندما يقول : "في الأسرة يتعلم الطفل الكثير من عقائده و مخاوفه و أفكاره التي تدلّ على التّسامح أو الغضب، كما هي المكان الذي يتأثّر به من جوّها، فيتأثر بها و تُؤثر في مركزه الإقتصادي و الإجتماعي"، و هناك مجموعة عوامل أسرية تلعب دور فعّال في تكوين شخصية الطفل و هي :

– **علاقة الوالدين ببعضهما مع بعض** : فهي و لاشك سوف تنعكس سلباً أو إيجاباً على سلوك الطفل و نفسيّته، فكلّما كانت العلاقة بينهما متينة و قوية، يسودها الإحترام و الثقة إنعكست هدوءاً و أمناً و طمأنينة عليه و كلّما كانت منازعات و نقاشات حادة إنعكست عليه قلقاً و خوفاً و عدم إطمئنان.

– **معاملة الوالدين للطفل** : فالدّلال الزائد و الإهمال المفرط و المعاملة المفضّلة لأحد الأولاد، تنعكس سلباً على سلوك الطفل، و العكس صحيح.

– **مركز الطفل في الأسرة** : و هي تختلف بإختلاف الجنس ذكر و أنثى، و مركزه أيضاً الأول أم الثاني أم الأخير، هذه الظواهر تُؤثر على سلوك الطفل و تصرفاته، فكلّما كان الوالدان متفهميْن لهذه الظواهر إنعكست ثقةً و إحتراماً و محبّة، و العكس صحيح.

– **جو الأسرة** : فَلِجو الأسرة أثر على الطفل و تربيته، فالطفل الذي ينشأ في جو ثقافي يُولد عنده شعور بالرغبة في المطالعة و الثقافة، أما الأسرة التي لا تتمتّع بهذا الجو، فالطفل و لا شك، سوف ينعكس عليه الأمر بعدم الرغبة في المطالعة و الثقافة و غيرها.

– **الجو السّكني في الأسرة** : فكلما كانت شروط السكن مريحة و مرتّبة و مضاءة و صحّية إنعكس على الطفل صحةً و حياةً و إشراقاً و راحةً، و أمّا المساكن الضيّقة الفقيرة فسوف تنعكس تأففاً و فوضى و فقدان للنظام.

– **الجو الأخلاقي في الأسرة** : فالصفات الأخلاقية الطيبة تنعكس خُلقاً جيداً عند الطفل، أما الأسرة المنحلة خُلقياً، فيُخلَق فيها سلوكاً منحرفاً عند الأطفال.

– **الجو العاطفي في الأسرة** : فالحب و المودة يخلُق في الطفل ثقة بنفسه و تعلّق بالآخرين، و أما إنعدامها فيؤدي إلى حرمانه و المساهمة في خلْق طفل عدواني يسلك سلوك غير إجتماعي.

و أما العوامل المدرسية فهي التي تُكمّل البيت و تسُدّ نواقصه و توفّر للطفل جواً يغلب عليه النظام و الإنضباط و يُمارس فيه الحق و الواجب، فالمدرسة مُعِين للوالدين تساعدهم في تربية أولادهم، و هذا ما عبّر عنه "أحمد عزت" حين قال : " تستطيع المدرسة أن تُدعّم كثير من العادات و الإتجاهات السليمة التي أَلِفها الطفل في البيت، و أن تقوم بعض ما أصابه من عادات و إتجاهات غير سليمة، كما تستطيع أن تخُصه بكثير من العادات السليمة، و أن تخفّف عنه ما أصابه من نفور و إضطرابات في علاقته مع والديه و أخوته، و تعوّضه عن أشياء كثيرة لا تتوفّر في البيت و منها الأصدقاء و الألعاب (**خوري، 1996،ص. 12–15**).

ومهما يكن، فإنّ الأمر يبدوا بالنّتيجة، أنّ كلاًّ من الوراثة و البيئة يلعب دوره الخاص، و يؤثر بعضه على بعض في تغيير صفات وسلوكات الأفراد، فالوراثة مسؤولة عن بعض الصفات البشرية، و المحيط مسؤول عن بعضها الآخر. فإذا تعرّض عدد من الأفراد إلى تأثيرات وراثية متشابهة، وحدث إختلاف نسبي فيما بينهم ،كردّة فعل لهذا التأثير، فإن هذا

الإختلاف من حيث الدّرجة و النّوع ناتج عن العوامل و الظروف البيئية المختلفة، و ما يصِح في تأثير البيئة يصِح في تأثير الوراثة، بمعنى أنّ الأفراد الذين يعيشون في ظروف بيئية متشابهة، يختلفون من حيث الدّرجة و النّوع حسب العوامل الوراثية فيهم، فمثلاً يكون الناس بإستمرار أكثر عدوانية في نفس المواقف الإجتماعية التي يكون فيها الآخرون غير عدوانيين، كما يكون البعض أكثر توتراً و أكثر إنبساطاً أو حذراً أو إعتماداً على الآخرين (**خوري، 1996،ص. 12–15**).

فرغم أنّ الأفراد يستجيبون للمثيرات البيئية إلى درجة أنها تُعتبر بمثابة محدّدات قوية لأفكارهم و مشاعرهم و أفعالهم، و مع ذلك فإن الإشارة إلى التأثيرات البيئية لا تكفي لتفسير سلوك الأفراد تفسيراً كاملاً، و هذا لإدراك الفرد لمجموعة أخرى من المحدّدات توجد في داخله كالسّمات، و الإستعدادت التي توجّه أفعاله و إستجاباته، فكل فرد يأتي إلى هذا العالم يكون مزوّد بخصائص مختلفة تؤثر في كيفية سلوكه، و لكنّه بعد أن تتقدم به الحياة يُنمّي تراكيب سيكولوجية فريدة، تجعلُه يستجيب بصورة مختلفة إلى حدٍ ما، عن أي شخص آخر في نفس الموقف، فإلى جانب المثيرات البيئية التي يتعرض لها الناس، فإن تراكيبهم السيكولوجية المختلفة يجب أن تُدرك كمحدد هام لكيفية سلوكهم، يرى علماء النفس و هم يدرسون و يبحثون في طبيعة السلوك، أنه لا يخلوا من ما نسميه الأفعال المنعكسة، و هنا لابدّ من التذكير لما للوالدين من دور و أهمية في تكوين السلوك من الولادة و حتى النضج. كما يرى علماء نفس آخرون بأن السلوك هو رد فعل فزيولوجي أو نفسي بين البنية و الوسط الذي يعيش فيه. فالسلوك حسب "بياجي" سواء كان فعلاً ظاهراً في الخارج أو باطنا في الفكر، هو تكيّف أو على الأصح أنه إعادة تكيّف، فالشخص لايتصرف تصرفاً ما، إلاّ إذا إختل التوازن مؤقتاً بين الوسط و بنيته، بحيث يتّجه إلى إعادة بناء التوازن أو بعبارة أخرى إلى إعادة تكيّف البنية، وبهذا يصبح السلوك في دراسة علم النفس محسوباً و مدروساً في حدود التبادلات الوظيفية، و كأنّه يؤدي جانبين أساسيّين و متداخلين أحدهما عاطفي و جداني و الآخر معرفي ذهني، و كما يقول "بياجي" إنّ العمل العقلي البحت يَلزِمه بِطانة وجدانية، كما يَلزِم العواطف الوجدانية أدنى مستوى من مستويات الفهم (**خوري، 1996،ص. 21–23**).

ويُعد تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك أثرها في شخصية الفرد، كون هذا المفهوم يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد و ذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، و في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، فالأفراد الأعلى تمايزاً من المستقلين عن المجال الإدراكي بإمكانهم تمييز قيمهم من قيم الآخرين و يُفضّلون جسمياً أن يكونوا في موقف متفاعل أمام الآخرين و منفتحين في التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم، فالإحساس المتطور لديهم بالهوية المنفصلة يسمح لهم بآداء و ظيفتهم الإدراكية بدرجة عالية من التمايز و إستقلال عن الآخرين، و ما يمتلكونه في هذه الحالة من معلومات عماّ قد يشعر به الآخرون أو يُفكّرون فيه يُعد خبرة جيّدة تُعينهم في تعاملهم مع الآخرين، و هذا ما يجعلهم

يتميّزون بإستخدامهم لأساليب و حيل ذات طبيعة تخصّصية و عقلانية، تتضمّن عزل التّفكير عن الإنفعال، أي عزل المحتوى الفكري للنّزعة الإندفاعية أو النّزوة عن محتواها الإنفعالي، و في الأخير تكون لديه قدرة أفضل للتّعامل مع الضغوط .

أما الأفراد الأقل تمايزاً أي المعتمدين إدراكياً على المجال، فيُعدّون أكثر إرتباطاً بمزيد من الحساسية بالمؤثرات الخارجية، كما أنهم ينتهجون سلوك إندفاعي أكثر تفوّقاً في العلاقات الشخصية البينية، التي تتضمّن تعاطفاً واسعاً مع الآخرين، و يميلون أكثر إلى إستخدام حيل دفاعية بدائية أقل تخصصاً، مثل الكبت و الإنكار، فهما يتضمّنان قدر كبير من النّزعات الإندفاعية و النّزوات، و هذا يرتبط بالمراحل المبكّرة من عمر الفرد، بحيث تتصف إنفعالاته في مرحلة الطفولة بالكلّية العمومية، و كلّما يتقدم الفرد في النمو، تتطوّر أنظمته البنائية للسيطرة و الضغط ، ممّا يجعل لديه نوع من التّخصص في تلك النزعات الإندفاعية، وعملية عزل الوظائف النفسية لديه شيئاً فشيئاً تجنّبه عملية الخلط لما هو فكري أو عاطفي أو حركي أو دافعي، و يصبح لدى الفرد في مراحله المتقدمة من العمر قدرة أكبر في التحكم و الضبط في إستجاباته نحو المؤثرات الخارجية.

فتنمية تمايز الذات ينبغي أن تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل و تشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، و تنمية روح المبادرة و الإستقلال و الإبداع لديه.

2-2- تمايز الذات وعلاقته بالأساليب المعرفية :

يُعرّف الشرقاوي الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، و التفكير و حل المشكلات، و التعلم، و كذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرّض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواء في المجال المعرفي أو المجال الوجداني (**الشرقاوي، 1992، ص. 188**). فالأساليب المعرفية تركز على الإختلافات الفردية في أسلوب الإدراك و التذكر و التخيل و التفكير، و تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم و الحفظ و التحويل و إستخدام المعلومات، و هذا يعني أنّ لكل فردٍ طريقته الخاصة في الإحتفاظ بالمعلومات و كذلك إستخراجها، و سيتم عرض أشهر هذه الأساليب وعلاقتها بمفهوم بتمايز الذات على النحو التالي :

2-2-1- أسلوب : الإعتماد – الإستقلال عن المجال الإدراكي:

يمثّل أسلوب الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي واحداً من أكثر الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات و البحوث، و بالنسبة للدراسات العربية، فهو أول أسلوب معرفي تتم دراسته نظرياً و تطبيقياً في العديد من المجالات التربوية والعلائقية، و في مجال سمات الشخصية، و قد تبيّن من خلال هذه الدراسات أن هذا الأسلوب يمكن إعتباره أسلوب حياة، له و جود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة، و أنّه يكشف عن الفروق الفردية في

حل المشكلات و التعليم و الإنتباه، و مفهوم الجسم و التفضيل المهني و يعكس تأثيره الثابت نسبياً على العلاقات الإجتماعية، و هذا ما جعل العديد من الباحثين يرون أنّه بات ضرورياً تحويل الإنتباه إلى تأثير السمات المعرفية على شخصية و سلوك الفرد (**في الدحدوح، 2006، ص. 33**).

يُعرّفه **الشرقاوي** (1995) : " أنه يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع و مابه من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال، كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي" (**ص. 32**).

يُشير هذا الأسلوب إلى مدى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد خلال مواقف تفاعلهم مع الخبرات و المواقف المحيطة بهم، حيث يُشير "**وتكن**" إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية، حيث يُسمّى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي، أما الفئة الثانية تصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به، حيث يُطلَق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال، و تُشير الدراسات إلى أنّ المستقل عن المجال قادر على إدراك جزء من المجال، بشكل مستقل عن الخلفية من خلال القدرة على التحليل الإدراكي، بحيث تُصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح و التحديد، بحيث يسهُل تحقيق هذا الإستقلال. أما المعتمد على المجال فهو يستخدم الإدراك الشامل للمثيرات بحيث تصبح كموجّهات في تكوين و معالجة المعلومات دون تحليلها (**العتوم، 2004، ص. 297**).

– علاقة هذا الأسلوب بتمايز الذات :

يُطلق نمط المعتمد على المجال أو التمايز النفسي الواطئ كما سماه "**وتكن**" على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على مافيه من مكوّنات، و يُطلق نمط المستقل عن المجال أو ذوي التمايز النفسي العالي على الذين لايعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على مافيه من مكونات، بل إنّهم يستفيدون من المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم، وبشكل عام، فإنّ هذا الأسلوب يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، ومدى الثبات النسبي الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به (**الجباري، 2015، ص. 100**). أمّا الإعتماد على المجال فيُعرّف بصورة عامة بأنه: ضعف التمايز في الإستجابة إزاء مجال المنبهات أو هو الإختلاف عن الأسلوب التحليلي في الإستجابة إلى مجال المنبّهات، فالأفراد المعتمدون على المجال يتّصفون بالشمولية في الإدراك، و بتمايز نفسي أقل، و يجدون صعوبة في التّغلب على تأثيرات البيئة، عكس الأفراد المستقلين في الجانب الإدراكي (**الجباري، 2015، ص. 100**).

ويُمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الأفراد المستقلين و المعتمدين على المجال الإدراكي على النحو التالي:

أولا : صفات المستقلين عن المجال الإدراكي (ذوي التمايز العالي):

– يتمتع بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بنائه وتنظيمه.

– الميل إلى العزلة عن الآخرين و التمركز حول الذات.

– الطموح العائلي.

– وضوح الحاجات و المشاعر.

– الأداء العالي في التخصصات التكنولوجية والعلمية.

– عدم الإكتراث بالعلاقات الإنسانية.

– تفضيل الأعمال التقنية ذات الأداء العالي.

ثانيا : صفات المعتمدين على المجال الإدراكي (ذوي التمايز الواطئ):

– الميل إلى إقامة العلاقات الودية مع الآخرين، و أقل تمركزاً حول الذات.

– الطموح : عادي – معتدل.

– الشعور بالتقدير و الإعتبار من الآخرين.

– التأثر الواضح بالتغيرات الإنفعالية.

– الأداء عالي في المهمات التي تتطلّب العمل الجماعي المشترك، أو العمل بقرب الأخرين.

– الإكتراث للعلاقات الإنسانية و الحاجة إلى تأييد الآخرين.

– تفضيل المهن التي تتطلّب العمل الجماعي **(في الدحدوح، 2010، ص. 41–42)**.

2–2–2– أسلوب الإندفاع في مقابل التروي :

ولعلّ أبرز الأساليب المعرفية و أكثرها شيوعاً أسلوب التروي– الإندفاع الذي حاز على إهتمام كثير من المربّين الذين بحثوا عن تأثيره في مجالات تربوية عديدة، ويُعتبر جيروم كاجان (Kajan, j, 1964) أوّل من قدّم وصفاً لبعد التروي– الإندفاع، حيث يرى أن هذا البعد يتّصل بدرجة ميل الفرد للإستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف الشك و اليقين، و يذكر أن درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي يُعتبر شرطاً لتسهيل إكتسابه المعلومات الجديدة، و يؤكد أنّ الفرد الذي يتمتّع بميل للإستجابة بإندفاعية في المواقف الصعبة دون قدر كافٍ من التّروي يكون أكثر إحتمالاً لإنتاج إستجابة غير صحيحة عند مقارنته بقرينه الذي لديه رغبة طبيعية تدفعه للتروي، و التّأني لمعرفة الفروق بين فروض الحل العديدة المتاحة أمامه، و يأخذ في إعتباره نوعية الإجابة التي يقررها و درجة كفائتها **(في الدحدوح، 2010، ص. 47)**.

ويرى ميسك (**Messick,1984**) أن أسلوب التروي- الإندفاع المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف فالفرد الذي يوصف بأنه إندفاعي يميل دائماً إلى أن يُعطي أول فكرة أو إنطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوُصف بأنه متروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف و يقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عند إتخاذ القرارات، في حين تكون إستجابات الفرد المتروي دقيقة و أخطاؤه قليلة (**في الدحدوح، 2010، ص. 51**).

و هو يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في إستقبالها أو الإدلاء بها، و التّعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، و قد نبع التنظير لهذا الأسلوب المعرفي بداية من دراسات "كاجان و زملائه" (1962) على ما أسموه بأسلوب تكوين المدركات الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: العلائقي، التحليلي، الإستدلالي، و توصل "كاجان وزملاؤه" إلى أنّ ذوي الإتجاه التحليلي يميلون إلى التروي في الإستجابة مما يتسبّب في زيادة كمون الإستجابة، في مقابل سرعة الإستجابة للأفراد الآخرين، و هكذا بدأ في الظهور، أسلوب جديد هو الإندفاع مقابل التروي (**في الدحدوح، 2010، ص. 25**).

يتميز هذا الأسلوب بأنه توزيع عملي متّصل يبدأ من أسلوب التروي و ينتهي بالأسلوب الإندفاعي، مع الفرق بين الأفراد في سرعة الإستجابة و في مدى كفاءة البدائل التي يقدمونها، كما أنه يشير هذا الأسلوب إلى الفروق الفردية في سلوك إتخاذ القرار حيث يُظهر بعض المفحوصين حذراً كبيراً في إتجاههم و آخرون يُظهرون عشوائية في عملهم (**في التيجاني، 2009،ص. 67-68**).

- علاقة هذا الأسلوب بتمايز الذات :

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد **ذوي التمايز المنخفض** إلى سرعة الإستجابة مع التعرض للمخطارة، يأخذون وقت أقلٌ إستجابةً للمواقف الغامضة، و يرتكبون عدد كبير من الأخطاء، فغالباً ما تكون إستجابات المندفعين ذوي التمايز المنخفض غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف. فهم غالباً ما يلجؤون إلى إتباع أسلوب المحاولة و الخطأ في تعاملهم مع المشكلات. في حين يميل الأفراد **ذوي التمايز العالي** إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل و التحقق منها قبل إصدار الإستجابات، يأخذون وقتاً في التّأني في حل مشكلة مواقفها غامضة، لها بدائل يجب إختيار واحدة منها، فالأفراد المتأملُون أو ذوي التّمايز العالي يكونون أكثر ذكاءاً و إستنباطاً و تقويماً للحجج، و القدرة أكثر على التفكير الناقد، و المرونة التلقائية و القدرة العامة على التفكير من الأفراد المندفعين، فحين يواجهون مشكلة معينة يميلون إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة هذه المشكلات، ويُكثِرون من التساؤلات حول طبيعة المشكلة، ويُنظمون أفكارهم بصورة أفضل.

2-2-3- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي :

ظهر هذا الأسلوب في الخمسينات من القرن العشرين، وذلك من خلال دراسات "بيري" في مجال الإدراك الإجتماعي و فهم الآخرين و التقمص العاطفي، و الحساسية الإجتماعية (**في الدحدوح، 2010، ص. 25**). فهو يُشير إلى أنّه الإتجاه إلى تفسير السلوك الإجتماعي بطريقة متعددة الأبعاد : طريقة الفرد في إستخدام المفاهيم لتفسير بيئته الإجتماعية في حدود مايتفق مع الذات لديه، حيث أن هذا الأسلوب يعكس نواحي التمايز في صياغة المضامين، أي عدد الأبعاد المختلفة التي يكوّنها الفرد في حكمه، كما يعكس إتجاهات الفرد لإدراك التماثل و الإختلاف بين المعلومات (**في التيجاني، 2009،ص. 74**).

– **علاقة هذا الأسلوب بتمايز الذات** : يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يُحيط بهم من مدركات، و خاصة المدركات ذات الخواص الإجتماعية، فالفرد غير المتمايز نفسياً يميل إلى التبسيط المعرفي، بمعنى يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنّه يكون أقل قدرة على إدراك ماحوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات. في حين يكون الفرد المتمايز نفسياً أكثر ميلاً إلى التعقيد المعرفي، بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع مايدركه في شكل تكاملي.

2–2–4– أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض الإدراكي :

يُشير قاموس (English And English) بأن تحمل الغموض هو الرغبة في قبول حالة يُمكن أن تُثير قلقاً من التفسيرات أو النتائج البديلة، أي الشعور بالراحة عندما يواجه الفرد مشكلة إجتماعية معقّدة.

يشير بودنير (Budner, 1962) بأن تحمل الغموض هو الميل للإدراك، أو تفسير المواقف الغامضة على أنها مصدر للتّهديد، و تحمّل الغموض على أنّه الميل لإدراك المواقف على أنها مرغوبة، و بالتالي فإن الفرد الذي يتحمل الغموض يتّصف بالبحث عن الغموض و الإستمتاع به و التّفوق في المهام التي تتصف بالغموض.

ويشير نورتون (Norton, 1975) بأنّ عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك المعلومات على أنها غير مفهومة أو مبهمة أو غير متسقة، أو متعارضة أو متناقضة أو غير مكتملة، أو مجزءة أو متعدّدة أو محتملة أو غير منظمة أو غير محددة أو غير واضحة المعاني (**في التيجاني، 2009،ص. 69**).

– **علاقة هذا الأسلوب بتمايز الذات** : يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد مرتفعي التمايز على تقبل مايُحيط بهم من متناقضات، و ما يتعرّضون له من موضوعات أو أفكار غامضة و غير واقعية و غير مألوفة، فهُم أكثر قدرة كذلك على تجنب الصراعات في مواقف التهديد، و أكثر تمييزاً للمواقف الإجتماعية، و قدرة على إتخاذ قرارهم بسهولة، دون مواجهة قلق الوقوع في الأخطاء، يُقابلهم صنف من الأفراد منخفضي التمايز يُفضّلون التعامل مع ماهو مألوف و واقعي.

2–2–5– أسلوب المخاطرة – الحذر الإدراكي :

المخاطرة عبارة عن أسلوب تفضيلي، تتوقّف على مدى إدراك الفرد للموقف، و يُشير إلى طريقة الفرد في عمل إختيارات مشكوك فيها ذات خطورة، مِن بين عدّة بدائل لايقينية (**في التيجاني، 2009،ص. 69**).

– **علاقة هذا الأسلوب بتمايز الذات** : يتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في إتخاذ القرارات، وتقبُّل المواقف غير التقليدية و غير المألوفة، ممّا يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، و هذا ما يميّز الأفراد مرتفعي التمايز بميلهم إلى المخاطرة كمغامرين يقبلُون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة، عكس الأفراد ذوي التمايز المنخفض الذين يميلون إلى الحذر، بمعنى لا يقبلون بسهولة التّعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى و لو كانت نتائجها مؤكدة.

2–3– تمايز الذات وعلاقته بالدماغ :

يؤكد عدد كبير من علماء النفس المعرفي أنّ الدماغ هو قاعدة العقل الإنساني، وفي الآونة الأخيرة بدأ العلماء بتحديد أماكن النشاط المعرفي في الدماغ من تذكّر و تعلّم و تخيّل، و إحساسات و غيرها بل أصبح ممكناً الآن رسم خرائط للدماغ و للقشرة الدماغية بجميع العمليات المعرفية و غير المعرفية في جسم الإنسان و كأنّ القشرة مقسمة إلى مناطق نفوذ و كل منطقة تختص بوظيفة أو بعضو محدّد من جسم الإنسان (**العتوم، 2012، ص. 50**).

يقوم الدماغ بتنظيم المعلومات التي ترِد إليه من خلال من خلال الحواس بطريقة ذاتية التّنظيم، حيث يعمل الدماغ على تشكيل الأنماط و البحث عنها من أجل تنظيم معالجة المعلومات و ترميزها، و النمط أو الأسلوب المعرفي هنا هو عبارة عن تشكيلة من الخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ كتسلسل عصبي متكرّر للأفكار و المفاهيم التي يعالجها الفرد و يخزّنها في الدماغ، إن هذه القدرة للدماغ لتشكيل الأنماط المعرفية تجعله فعّالاً في تعامله مع المثيرات و المواقف المحيطة به في بيئته، كما تعطيه القدرة على التعرف و الإسترجاع بدرجة عالية من السرعة ليكتشف ما حوله بفعّالية عالية. ويُحذر دي بونو (Debono, 1997) من أنّ الأنماط المعرفية قد تحُد من أداء الدماغ و تجعله أسيراً ومقيّداً ممّا يحُد من الإبداع نظراً لطبيعتها النّمائية التي تميل إلى الثبات و الإستقرار النّسبي مع مرور الزمن، و يصبح من الصعب للدماغ الخروج من دائرة النّمطية من خلال الإهتمام بالأمور التالية :

– الإهتمام بالإثراء العام و البحث عن أكبر حجم من المعلومات حول الموضوع.

– البحث عن طرق و مجالات متعددة لحل المشكلات.

– توليد أكبر عدد من البدائل الممكنة لحل المشكلات

– عدم التركيز على صحة خطوات الحل و إجراءاته، بل القدرة على الوصول إلى المنتج الإبداعي النهائي (**العتوم، 2012، ص. 326**).

كما كان للبحث في خصائص جانب الدماغ و وظائفهما دوراً في تطور مفهوم الأنماط و الأساليب المعرفية المرتبطة مع عمل كل جزء من أجزاء الدماغ، و لذلك أشارت فكرة سيطرة الدماغ الأيسر إلى تفضيل الأفراد (**المرتفعي التمايز**) للمهارات اللفظية و التحليل المنطقي و العقلاني، بينما تُشير فكرة سيطرة الدماغ الأيمن على تفضيل الأفراد (**المنخفضي التمايز**) إلى إدراك المهارات البصرية و المكانية و العواطف و التحليل الشمولي الحدسي، الذي يعتمد على تركيب المواقف التعليمية بدلاً من تحليلها إلى عناصرها، كما هي الحال في الدماغ الأيسر (**العتوم، 2012، ص. 326**).

كما تشير الدراسات إلى أنّ الجانب الأيسر من الدماغ يتميز بأنه تحليلي و عقلاني، و يختص بمعالجة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي تتابعي لذلك تظهر تفضيلاته و فعالياته لدى أصحابه في معالجة المعلومات اللفظية، و ترميز اللّغة، و الأرقام، و التّتبّعات الزمنية و الرقمية، و التحليل المنطقي الكلي، أما أصحاب سيطرة الدماغ الأيمن فيميلون إلى تركيب الأجزاء و معالجة المعلومات بالتوازي أو بشكل متزامن من خلال التعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، و يميل أصحابه إلى التعلم الكلّي و يحبون الصور و الرسومات، و يركّزون على الخبرات الخارجية البصرية و المكانية، و يستخدمون الحدس أكثر من العقلانية و المنطق (**العتومي، 2012، ص. 332**).

جدول رقم 01 : يبين الفروق بين نمط سيطرة الدماغ الأيسر و الأيمن (**العتوم، 2012، ص. 333**).

أصحاب سيطرة الدماغ الأيسر	أصحاب سيطرة الدماغ الأيمن
يُفضلون المهارات اللفظية (الكلمات – القراءة– الحروف– الرموز– الأرقام)	يفضلون المهارات البصرية و المكانية و الإبداعية
يفضلون الأشياء المتسلسلة و التتابعية و المتصلة زمنياً أو رقمياً	يفضلون الأشياء العشوائية و التلقائية
يفضلون التعلم الجزئي	يفضلون التعلم الكلي
يستخدمون نمط التفكير التحليلي و المنطقي و العقلاني	يستخدمون نمط التفكير التحليلي و التركيبي و الحدسي
يفضلون جمع المعلومات لها علاقة بالواقع	يفضلون جمع معلومات مترابطة تساعد على تكوين ظاهرة كلية
يركزون أكثر على الخبرات الداخلية في الإدراك	يركزون أكثر على الخبرات الخارجية في الإدراك

إن المعرفة الواسعة بشأن التخصص اللاّمتماثل في نصفي كرة الدماغ (**الأيمن و الأيسر**)، جعلت من الممكن صياغة فرضيات واضحة ضمن نظرية التمايز، حيث دلّت دراسات متعددة بأنه يوجد إرتباط متداخل بين التمايز العصبي في وظائف نصفي كرة الدماغ و بين النظرية العامة في التمايز النفسي، حيث تتنبأ نظرية التمايز أنه مع زيادة النمو يصبح هناك المزيد من الفصل في الوظائف التالية : الوظائف النفسية – الوظائف العصبية و الجسمية – وظائف الذات و اللاّذات، و أنّ أكبر فصل في هاته الوظائف وُجد لدى الأشخاص **المتمايزين نفسياً** و بين المستقلين عن المجال الإدراكي، أكثر منه عند الأشخاص ذوي **التمايز المنخفض**، حيث أشار "بوين" إلى هذه الوظائف على أنها مكونات أو أبعاد أو مؤشرات رئيسية لنظرية تمايز الذات :

البعد الأول : فصل الوظائف النفسية

تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية، فالأشخاص ذوي النمط المستقل عن المجال أو التمايز النفسي العالي كما سماه "وتكن"، يكون مفهوم الجسم عندهم أكثر وضوحاً، كما أنهم يستخدمون دفاعات متخصصة مثل : الإسقاط، كما يتميزون بمزيد من الدافعية. أما المعتمدون على المجال أو ذوي التمايز الواطئ فإنهم يستخدمون دفاعات أقل تخصصية مثل : الإنكار، الكبت، كما أوضحت الدراسات أنّ ميكانيزمات الدفاع هي التي تساعد في تحديد مضمون خبرة الفرد، أي أنها تحدد المعلومات التي يُسمح لها بالدخول في الحيز الإدراكي للفرد، و على ذلك فإنها تحدّد أي المعلومات التي يقترب منها الفرد، أو التي يبتعد عنها، و على ضوء ذلك فإنه يُتوقع أن الفرد الذي يعتمد على المجال يكون من السهل تشتيت إنتباهه عن طريق المثيرات الخارجية، أمّا الفرد المستقل عن المجال و الذي يعتمد عل ذاته و يركز نشاطه حول تحقيق الهدف، فإنه يصعُب تشتيت إنتباهه، لأنه يهتم بالتفاصيل المكونة للموقف موضوع الهدف (**في الدحدوح، 2010، ص. 38**).

البعد الثاني : فصل الوظائف العصبية و الجسمية.

بالنسبة لهذا البعد فإن نظرية التمايز النفسي تُوضح أن التمايز الظاهر في التوظيف النفسي لابد و أن يظهر في التوظيف العصبي الفزيولوجي، و يُعتبر لحاء المخ هو مركز الفصل في كل من نصفي كرة المخ، و عليه فإن الفرد الأكثر تمايزاً و الذي يُظهر مزيداً من التخصص في الوظائف العصبية و الفزيولوجية يختلف عن الفرد الأقل تمايزاً، فأداء الأفراد المستقلين مجالياً أفضل في أحد نصفي كرة المخ عنه بالنسبة للنصف الآخر في مهام معينة (**في الدحدوح، 2010، ص. 39**).

البعد الثالث : فصل الذات – اللاذات.

يبدأ هذا المكوّن في العمل عندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف و الرّغبات الخاصة، و تلك التي تخص الآخرين، أي أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع هو الفرد الذي يستطيع أن يعزل ذاته عن ذات

الآخرين، فهو يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات، بحيث تصبح هي المرجع في هذا التمايز، فهي تتّصف بالإستقلالية في علاقاتها الإجتماعية، في حين أنّ الرد حينما يُدرك ذاته بدرجة ضعيفة، فإنه لايتمّكن من أن يُدرك ذاته منفصلة عن الآخرين و هذا يدفعه للإعتماد على الإطار المرجعي لإنخفاض وضوح مرجعه الداخلي (**في الدحدوح، 2010، ص. 39**).

ومنه فإن التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين و المعتمدين مجالياً يتوضح في درجة إعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية (**الذات**) أو الخارجية (**اللاذات**)، و يتّضح بأن الإعتماد على الأطر المرجعية الخارجية يرتبط بالتحول نحو توجّه الآخرين، و هذا التّحول يمكن أن يؤثر على جاذبية الفرد ذوي الإعتماد على المجال و كذلك الأفراد المستقلين مجالياً، و يؤيد ذلك ما وجده "سبتلي" (Sabatelli, 1983) من أنّ المعتمدين على الجال يستغلّون المدلولات الإجتماعية إستغلالاً كبيراً في المواقف الغامضة أكبر من المستقلّين عن المجال (**في التيجاني، 2009،ص. 86**).

2-4- تمايز الذات وعلاقته بأساليب التّعلم :

يعتمد التعلم المعرفي على عدد من العمليات المعرفية و هي الإنتباه و الإدراك و الذاكرة، و التفكير و حل المشكلات، و يُنظر إلى التّعلم المعرفي بإعتباره معالجة وتجهيز للمعلومات، بدءاً بإستقبال المعلومات و إنتهاءاً بتمثّلها و جعلها جزءاً دائما من البنية المعرفية للفرد. و يُشير مفهوم تجهيز و معالجة المعلومات إلى بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة، ثم إعادة توظيف أو إستخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة (**الزيات، 2004، ص. 92، 99**).

تُؤكد الدراسات أنّ الأساليب المعرفية أحد موجهات عملية التعلم، كونها تفرض شكلاً و طريقة للتعامل مع مثيرات البيئة و مواقف التّعلم الجديدة،كما تُشير الدراسات إلى انّ الأساليب المعرفية و أساليب التّعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلاهما على إختيار أنشطة و إستراتيجيات تناسب كل متعلم و مع ذلك فإنّهما مختلفان، حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التّعليم، كذلك فإن الأساليب المعرفية عادة ماتضع الأفراد بين قطبين متضادّين، بينما تضع أساليب التّعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة. ويُشير بوركوسكي (Borkoski, 1990) إلى أنّ الطلبة يتمثّلون إستراتيجيات لبناء الإرتباطات بين المعرفة الجديدة و المعرفة القديمة، و أنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يُعرف ب " تعلّم التّعلّم "، و لتحقيق ذلك فإن الطلبة يُطورون أساليب في التعلم تُساعدهم على ضبط التفكير و توجيه عملية التعلّم (**العتوم، 2012، ص. 323-324**).

ويذكر كولب (Kolb,1984) أنّ أساليب التعلم تتضمّن بعدين أساسيين هما : الإدراك و تصف عملية التفكير المادية و المجرّدة، و البعد الآخر معالجة المعلومات. و بناءاً على ذلك حدّدت "كولب" أربعة أساليب للتّعلم في ضوء أشكال التفكير المادي و المجرد و التّأملي و المباشر و هي :

2-4-1 – الأسلوب المتشعّب : و يُعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي و التأملي، و يجب أن يكون المتعلم متفاعلاً مع الموقف التعلمي بشكل إيجابي و فعال.

2-4-2- الأسلوب التقاربي : و يُعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد و النشط، و يتميز هؤلاء بحب التفاصيل، و التفكير المنظم خلال التعامل مع الموقف التعلمي.

2-4-3- الأسلوب المتكيّف : و يُعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي و النشط و يتميز هؤلاء بإتباع خطوات منظمة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعلّمي.

2-4-4- الأسلوب التّمثلي : و يُعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد و النشط و يتميز هؤلاء بحبهم لمواقف المخاطرة و تجريب المواقف الجديدة، و المرونة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعلّمي **(العتوم، 2012، ص. 325)**.

وفي سياق إندماج الأساليب و الأنظمة المعرفية ضمن خاصية التمايز، قد يلتَقي المتعلمين أو الطلبة ذوي الإندفاع المعرفي مع المعتمدين على المجال الإدراكي في صفات مشتركة، كونهم يتّسمون بشمولية أكثر في عملية التوظيف المعرفي، و لديهم قدرة قدرة ضعيفة على التحليل، و ضبط منخفض للذات في الكثير من المواقف المرتبطة بحل المشكلات و إنجاز المهمات، زيادة على ذلك فهم يتصفون بتمايز نفسي أقل.

أما المتعلمون أو الطلبة التأمليون معرفياً فهم يشتركون مع الإستقلاليين إدراكياً، كونهم يتميّزون بقدرة تحليلية عالية و تمايز نفسي قوي، و ضبط الذات العالي في المواقف المرتبطة بحل المشكلات، و إنجاز المهمات، و يُوظفون قدراتهم المعرفية بشكل مستقل، مستبعدين الإستجابات السريعة غير الملائمة، و يتّسمون بالتركيز في إتخاذ قراراتهم، و تكون إستجاباتهم دقيقة، و لديهم تمايز عصبي في وظائف نصفي كرة الدماغ من خلال سيطرة و ظائف الدماغ الأيسر على و ظائف الدماغ الأيمن.

ثانيا : النظريات المفسرة لتمايز الذات ومناقشتها :

1- النظريات المفسرة لتمايز الذات :

1- 1 – نظرية أنساق الأسرة :

تعتمد نظرية بوين في أنساق الأسرة على متغيرين متداخلين و هما :

– مستوى تمايز الفرد.

– قدر القلق في مجال الفرد الإنفعالي.

وتفترض نظرية بوين أن هناك قوتين طبيعيتين تعملان في مجال العلاقات الإنسانية، و هما : التفرد و الإستقلال من ناحية، و المعية والإندماج من ناحية أخرى، و على الأسرة السّوية أن تُحدث التّوازن بين هاتين القوتين، و هي ضرورة إحداث التوازن بين الحاجات الإتصالية عند الإنسان (و هي التي تقابل المعيّة و الإندماج عند بوين) و الحاجات الإستقلالية عنده (وهي التي تقابل التّفرد والإستقلال عند بوين) (**كفافي، 1999، ص. 375–376**).

1–1– 1– المفاهيم الثمانية لنظرية بوين وعلاقتها بتمايز الذات :

وتتكون نظرية بوين من مفاهيم ثمانية متشابكة يشرح من خلالها باثولوجية النسق الأسري، علماً بأن الستة الأولى من نظرية بوين أصلية، أما الإثنان الأخران فقد أُضيفا فيما بعد :

1–1–1–1– المفهوم الأول : المثلثات

عندما تُصبح إحدى العلاقات الثنائية غير مستقرة، و عندما يحدُث القلق و التّوتر عند مستوى معين من الشدة الإنفعالية، فإن الفردين اللذيْن توجد بينهما هذه العلاقة يحاولان أن يسحبا طرفاً ثالثاً ليكون معه ثالوثاً أو مثلثاً، ويُستخدم أحد الأطفال كثيراً، ليكون الطرف الثالث عندما تحدث الصراعات بين الوالدين، ويُلاحظ أنه كلما كانت درجة إندماج الأسرة عالية كانت درجة القلق عند الوالدين أكبر، وبالتالي كان إحتمال حدوث عملية التثليث أكبر أيضاً، و ربما تضمّن نظام الأسرة عدة مثلثات غالباً ما تكون متداخلة، و تظهر عندما يحدث التّوتر بين أي عضوين في الأسرة (**كفافي، 1999، ص. 376**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– القلق يؤثر على كل من عملية التّثليث ومستوى التمايز.

– الأفراد ذوي المستويات المرتفعة في التمايز الذاتي يكونون قادرين ملاحظة هذا النمط من العلاقة (التثليث) وتجنب الوقوع في شركه، و يكونون أكثر قدرة على التحكم فيه.

– عندما لاتكون هناك إستقلالية و تكون هناك إعتمادية، فإن نقص التمايز يُعبّر عنه بعملية التثليث (**في مزاري و بوقارة، 2018، ص. 24–25**).

1–1–1– 2 – مفهوم العمليات الإنفعالية في الأسرة النووية :

عندما ينشأ التوتر في النسق الأسري، فإن هناك أربع طرق محتملة تسلكها الأسرة لكي تخفض التّوتر، فكلما كانت درجة الإندماج في الأسرة عالية، كانت الحاجة أشد إلى أي من هذه الطرق و سلوك الأسرة أحد هذه الطرق، التوتر

يُعَد تعبيراً عن إضطراب وظائف العلاقات فيها، لأنها على الرغم من أنها تقوم بمهمة الحفاظ على التوازن، فإنها تتم على حساب واحد أو أكثر من أفراد الأسرة، و الطرق الأربعة لتخفيض التوتر هي:

التباعد الإنفعالي : أو الإبتعاد عن الطرف الآخر، و هو نوع من الإستجابة، قد يتضمّن الإبتعاد المادي أو الفيزيقي، و حتى عدم النظر إلى هذا الطرف، أو أنه تباعُد إنفعالي، بمعنى أنه يتعامل مع هذا الطرف كما لو كان غير موجود، و يبدوا أن هذه الطريقة في تخفيض القلق تنشأ عن الإقتراب أكثر من اللازم، و تكون مميزة للأباء الفُصاميين حينما يتناوب الزوجان فترة من التقارب اللصيق مع فترة من التّباعد الشديد، و لكن هذا التذبذب ينتهي عادة عند قطب التباعد، و هو ما أسماه "بوين" الطلاق العاطفي، عندما يحدث في سِياق الزواج

الصراع الزواجي : و هذا طريق آخر في حل التناقض بين الحاجة إلى التقارب و الإندماج من ناحية، و الحاجة إلى الإبتعاد و الإستقلال من ناحية أخرى، و يظهر التذبذب بين فترات التقارب الزائد و فترات الشجار ثم التباعد، ولكن يبدوا أنّ الضرر الناتج عن التذبذب و عن الشجار يتوازن مع الفائدة المتمثلة في خفض القلق، و بعد أن يُخبر كِلا الطرفين الشعور بالإرتياح لفترة من الزمن، يستعيدَا للشجار مرة أخرى.

سوء أداء الوظائف عند الزوجين : و هذا أسلوب آخر لتخفيض التوتر في النّسق يعتاد فيه أو من خلاله أحد الزوجين أن يستسلم أو يتبنّى حلاً وسطاً، لكي يحتفظ بالإنسجام، و بينما يحقّق هذا الأسلوب هدفه الذي يكون في صالح النسق فإنه قد يؤدي إلى شعور الزوج الذي إستسلم بأن هذا التعويض تمّ على حسابه، و قد تضرّرت لديه الوظائف الجسمية و العقلية، و قد يتّخذ إظطراب وظائف العلاقات بالشريك صورة الزيادة أو المبالغة في أداء الوظيفة أو صورة النقص و القصور في آدائها، و ينموا شعور لدى هذا الزوج بأنه وحده يتحمّل أعباء و تكاليف الحفاظ على السّلام داخل الأسرة.

تضرر الاطفال : عندما يحدث القلق و التوتر بين الزوجين فإن الصراع بينهما يُمكن أن يُتجنب إذا ما ركزا إنتباههما على أحد الأطفال، بدلاً من التركيز على الطبيعة الحقيقية للتوتر، و هذا مايُحتمل أن يحدث خصوصاً بين الزوجين غير المتمايزين (المندمجين)، و هذا مايسميه البعض بإتخاذ الطفل ككبش فداء (**كفافي، 1999، ص. 377**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– النسق الإنفعالي هو المتحكم في المستوى المنخفض من التمايز.

– سوء أداء الوظائف يؤثر على التمايز و يؤثر على النسق الإنفعالي.

– الأفراد ذوي التمايز المنخفض عندما يكون مستوى الضغط لديهم عالياً جداً تتحكم الوظائف الإنفعالية في ردود أفعالهم، مما يؤدي إلى نمو الاعراض الجسمية و الإنفعالية (**في مزاري و بوقارة، 2018، ص. 26**).

1–1–1–3– المفهوم الثالث : عملية إسقاط الأسرة :

و هذه هي الوسيلة التي يمر بها عدم التمايز من الوالد إلى الطفل و غالباً ما يحدث ذلك من قبل الأم، فالأم قد تُسقط مخاوفها الشخصية – و ربما لشعورها أنها غبيّة أو قاصرة – على الطفل، و هنا ستعامله كما لو كان يتّصف بهذه الصفات بالفعل و في نفس الوقت تندمج أو تنخرط في تأرجح قلق حول الطفل، و يستجيب الطفل بدوره إلى تفسيرها ويصبح قلقاً (ويشعر بنفسه و كأنه غبي أو قاصر) و قد ينخرط في سلوك من شانه أن يؤكد وجهة نظر الأم نحوه، و يُلاحظ أن هذه العملية الإسقاطية قريبة أو شبيهة بما وصفه لانج (Laing) بالتأكيد الزائف عندما يجد الطفل أن التاكيد و التدعيم لا يحدُثان حسب قدراته و إمكانياته كما هي، و لكن طبقاً للصورة أو الهيئة التي يراها الوالدان عليها، و قد يعرِف الطفل أنه في الحقيقة ليس كما يراه والديه، و لكن يخاف أن يُكدرهما بإصراره على هويته الخاصة (**كفافي، 1999، ص. 378**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– الأفراد ذوي التمايز المنخفض يمررون عدم تمايزهم بإسقاط مشاعرهم و مخاوفهم الشخصية داخل الأسرة و خارجها.

– الافراد ذوي التمايز المرتفع يمررون تمايزهم كلما تجنبوا عملية إسقاط مخاوفهم و مشاعرهم داخل الأسرة وخارجها.

1–1–1– 4– المفهوم الرابع : تمايز الذات :

حتى قبل ظهور علاج الأسرة، لُوحظ أنّ التعلق التّعايشي كثيراً ما يحدث بين المرضى الفصاميين و أمهاتهم، و قد شبّه "بوين" الإبن المريض و أمه و هما ملتصقان بعضهما ببعض بأنهما توأمان ملتصقان إنفعالياً، و إعتقد بوين أن هذا التعلق له دور هام في نشأة الفُصام، و توحي دراسات "بوين" عن الأسرة التي كانت تدخل كلها إلى المستشفى، أنّ هذا التّعايش بين الأم و المريض هو جزء صغير من قدر كبير من الإندماج الزائد في الأسرة، و طبقاً لهذا المفهوم، فإن الأطفال ينمون و قد حصلوا على مستويات مختلفة من التمايز للذات عن الأسرة، و البعض منهم يستطيع أن يفصل نفسه بنجاح لكي يصل إلى النّضج، مع أداء مستقل لوظائف الذات، بينما يبقى البعض أسير كتلة الأسرة غير المتمايزة، و يكون أكثر عرضة لأن يصبح فصامياً (**كفافي، 1999، ص. 378**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– الشخص الأكثر تمايزاً يكون أكثر إستقلالاً في أفكاره و أرآءه و لايتأثر بالآخرين، و هذا يعكس إدراكه لذاته، و وعيه بأهميتها.

– الشخص الأقل تمايزاً يفتقر إلى الإستقلال و يجد صعوبة في المبادرة و إتخاذ القرار، و يميل إلى الخضوع و الـــتأثير السلبي بالآخرين.

1–1–1– 5– المفهوم الخامس : عملية النقل عبر أجيال متعددة :

أثار "بوين" من بداية حياته المهنية إلى أن الفُصام عملية تحتاج إلى ثلاث أجيال لكي يفصح عن نفسه، أي أنها تبدأ من جيل الأجداد، لِيُصاب أحد الأبناء بالمرض، و وجهة نظر "بوين" تتعارض مع الرأي الذي تبنّاه بعض المنظّرين بأن الأم المولّدة للمرض هي السبب الخطي المباشر للذهان عند الطفل، و بوضوح أكثر فإنّ مستوى تمايز الوالد يمكن أن يُنقل إلى الإبن، فالمرأة التي لاتستطيع أن تُميز بكفاءة بين الوظائف الذهنية و الوظائف الإنفعالية سوف تميل إلى الزواج من رجل له نفس الدّرجة المنخفظة من التمايز، و مِن بين أطفالها سيكون هناك واحد أقل تمايزاً من بقية إخوته، و هذا الطفل عندما يكبُر يميل إلى الزواج من شخص له نصيب متواضع أيضاً من التمايز، و كِلا الإثنين حينئذ يُسقطانِ مستواهما المنخفض على طفلهما، و الذي يُظهر مثل هذا الخلط أو المزج الشديد، لأنظمته الذهنية و أنظمته الإنفعالية، و هذا هو الخلط الذي يمنع الأجهزة لديه من أن تعمل بكفاءة، أو على نحو سوي، و بالتالي تكون الفرصة مواتية لظهور الأعراض الفصامية، أو أية أعراض مرضية أخرى (**كفافي، 1999، ص. 379**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– مستوى التمايز ينتقل عبر الأجيال.

– الأشخاص ذوي التمايز المنخفض يميلون إلى الزواج من أشخاص لهم نفس الدرجة المنخفظة من مستوى التمايز.

– كلما إنخفض مستوى التمايز كلما زادت فرص الإصابة بأمراض و إضطرابات نفسية مزمنة أو دائمة (ظهور أعراض فُصامية)

1-1-1- 6- المفهوم السادس : البتر الإنفعالي:

إنه سبيل أو حل متطرّف، حيث إنهم يحاولون تخفيض القلق الناتج عن المعيّة الشديدة للذهاب إلى أقصى الطرف الآخر، و يفصلوا أنفسهم بالكامل عن النسق الأسري الأصلي، أو على الأقل يتجنّبون كل المناطق المشبَعة أو المحمَلة إنفعالياً في التّفاعل الأسري، و في الحقيقة فإن البتر لايحل شيئاً، و لايُحقق هدفاً، لأن الفرد الذي يستخدم البتر عن الوالدين سوف يبقى حاملاً معه في العلاقات المستقبلية نفس درجة الخوف الشديد من فقدان الذات، و هذا الفرد سوف يدمج نفسه و يورّطها في علاقات أخرى معادلة، و قد تكون مهدِّدة أو ضارّة، و بصفة عامة فإنه سوف يقطعها، أو يخرقها بعنف و فُجائية، عندما لاتُشبع حاجاته العلاقية القوية (**كفافي، 1999، ص. 380**).

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– الأشخاص ذوي التمايز المرتفع يدركون ذواتهم و يمتلكون القدرة على التمييز بين الأفكار و المشاعر، و قدرة على أن يدخلوا في علاقات حميمية مع أفراد آخرين، و في الوقت نفسه يتمتعون بإستقلالية عنهم.

– الأشخاص ذوي التمايز المنخفض قدراتهم العقلية مغمورة بمشاعرهم، و إذا فشلو في إقامة العلاقات مع أفراد آخرين فإنهم يتوجّهون إلى محاربتها و الإنسحاب منها.

– الأشخاص ذوي التمايز المنخفض يلجؤون إلى القطع الإنفعالي لتخفيض درجة القلق و التوتر نتيجة إنخفاض مستوى التمايز لديهم.

– تنقطع العلاقات و يزداد عنف بترِها كلما قلّ مستوى التمايز، و إستمر في حياة الشخص الزوجية.

1-1-1- 7- المفهوم السابع : وضع الذّرّيـــــــة :

تتشكل شخصية الطفل متاثرة بوضعه وترتيبه بين إخوته الآخرين هل هو الأكبر- الأوسط – الأصغر، و هناك صفات ترتبط بكل ترتيب، و يظهر تفاعل الصفات فيما بعد عندما يكبر الأبناء و يتزوّجون، فزواج الإبن الأكبر من الإبنة الصغرى (من عائلة أخرى)، أو العكس له نتائج يمكن التنبؤ بها من زاوية المسؤولية، و إتخاذ القرار و الصراع و التّحكم، و كلّما كانت درجة الإندماج الإنفعالي في الأسرة عالية كانت الصفات المرتبطة بالترتيب الولادي متضخّمة **(كفافي، 1999، ص. 380)**.

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

– عدم تأدية الإخوة لوظائفهم يُفضي إلى حدوث عملية الإسقاط داخل الأسرة الأصل.

– إنتقال نفس الصفات المرتبطة بالترتيب الوالدي عبر الأجيال، يتأكّد ويتحقّق و يتضخم كلّما زادت درجة الإندماج الإنفعالي في الأسرة الناتج عن نقص التمايز.

– تأدية الإخوة لوظائفهم و تجنبهم الوقوع في عملية الإسقاط دليل على إرتفاع مستوى تمايزهم.

1-1-1- 8- المفهوم الثامن : عمليات إنفعالية مجتمعية :

هذا المفهوم إمتداد للمستوى المجتمعي الأوسع لبعض الآراء السائدة حول أداء الوظائف الإنفعالية في الأسرة، و مِثل النسق الأسري فإن النسق الإجتماعي يُحافظ على التوازن بين التّفرد و المعيّة في مواجهة القلق الإجتماعي المتزايد، المتمثل في الحروب والكساد الإقتصادي، و عدم التوازن في المزج أو عدم التمايز يحدُث في معظم المجتمعات، و مثل الآباء في الأسرة فإن المجتمع يتناوب بين كونه متسامحاً أو خشناً أو مندمجاً، و يمكن أن يحدث في المجتمع أنّ جماعات فرعية مندمجة بشدة ومُحملة بالقلق، سوف تنموا في المجتمع وتبدأ في محاربة المجتمع أو محاربة جماعات أخرى **(كفافي، 1999، ص. 380)**.

– علاقة المفهوم بتمايز الذات :

عندما يغلب على المجتمع القلق و التوتر، فإن كل مايصدر عنه من أفعال وأقوال سيغمرها الإنفعال بدلاً من تحكيم العقل، هذا الخلط بين الوظائف العقلية و الإنفعالية سيؤدي حتماً إلى مستويات أدنى من التمايز لدى الأفراد، و عدم قدرتهم على إدراك ذواتهم و فهمها، و الوعي بأهميتها.

1-2- النظرية البنائية :

رائدها " سلفادور منوشن "، و هو ملتزم بوجهة نظر الأنساق العامة، و يُظهر إهتماماً واضحاً بعدة مفاهيم مثل التوازن الحيوي، و التغذية المرتدّة، و حدود النسق، و الأنساق الفرعية، و صفات النسق المفتوح، و النسق المغلق، و تتسم نظرة "منوشن" بالكلية، و يُنظر إلى أساليب السلوك الخاصة بالفرد كمؤشرات على بناء الأسرة الكلي، و يرفض وجهة النظر الخطية، و ينحاز لوجهة النظر التفاعلية التبادلية. "منوشن" إهتم فقط و عند الحد الأدنى بمساعدة الأسر لتستبصر و تفهم مشكِلاتها، و يُنظر إلى مشكلات الأُسر على أنها ناتجة من البناء الأسري، و تظل قائمة ببقائه و لاتُحل المشكلات إلا بإعادة ترتيب بناء الأسرة. تسير الأسرة حسب "سلفادور منوشن" على قواعد يفهمها كل أفراد الأسرة، و القواعد الراهنة تحدد كيف و متى و لمن يستجيب كل فردٍ في الأسرة، و مجموع القواعد تُمثل أنماط التفاعل، و هو ما أسماه بناء الأسرة، و يُنظم البناء سلوك كل شخص وخبرته مع الواقع. و قد ذهب "منوشن" وزملاؤه أنّ هناك نمطين من الأسرة يُحتمل أن يختبرا الأزمات أكثر من الأنماط الأخرى مادام بناؤهما الداخلي يؤدي إلى الأزمة (**كفافي، 1999، ص. 381-382**).

1-2-1- تصنيف الأسرة حسب متصل التماسك :

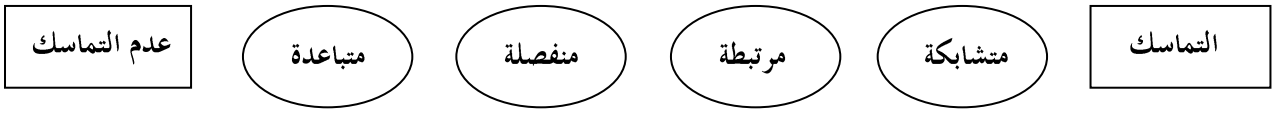
- **النمط الأول : الأسرة المتشابكة** : ويعني هذا المصطلح أن الأسرة متشابكة جداً أي أنّ كل الأفعال و الإتصالات من جانب واحد من أفرادها تُقابَل بأفعال وإستجابات من الآخرين، و عندما يلُمّ بأحدٍ منهم مكروه أو أزمة فإن الكل يختبر هذه الأزمة، و يسلُك على نحو متعاطف مع الشخص المتأثّر، و بينما قد يشعر الأفراد داخل الأسرة من وقت لآخر أنهم متحرّرون أو أنهم يريدون التحرر من أعباء و أحمال أعضاء الأسرة، فإن هؤلاء غير قادرين على أن يفعلوا ذلك مادامت طبيعة الأسرة مثل خيط العنكبوت التي تمسك منهم إلى الآخر في الشبكة.

- **النمط الرابع : الأسرة المتباعدة** : و فيها تكون الإتصالات قليلة بين أفرادها، كلٌّ يعيش في عالمه الخاص، و عندما يشعر أحد أطرافها بالتوتر أو الضغط فإن الآخرين ليسوا بالضرورة لهم علاقة بهذا الذي حدث أو يتأثرون به، و يكون بيت الأسرة مكاناً مشحوناً بالتوتر بالنسبة لأعضاء الأسرة، و الأم بصفة خاصة هي التي تُخبر هذا النمط، كنمط مولّد للأزمة و التوتر، و تشعر كما لو كانت مستغلّة من أفراد الأسرة الآخرين، و تشعر بالإحباط في طموحاتها الشخصية و حاجاتها و لديها صورة منخفظة لذاتها و قدراتها بل إنها قد تُنمّي أعراض جسمية من هذه الأزمة على هيئة إظطرابات جسمية – نفسية.

وبالإضافة إلى هذين النمطين (المتشابك و المتباعد) فإن منوشن يصف نمطين آخرين يقعان بين النمطين السابقين المتطرّفين هما :

– **النمط الثاني : الأسرة المرتبطة** : حيث يكون كل فرد منسجماً و متماشياً مع أفراد الأسرة الآخرين و لكنه ليس محكوماً بمشاعر و أفكار الآخرين و على الرغم من أنه متعاطف و منشغل ومتضامن مع الآخرين إلاّ أنه ليس معتمداً عليهم في حياته الإنفعالية، لأنهم متماسكون أكثر منهم متشابكين، و مترابطون أكثر منهم معتمدين بعضهم على بعض، و مهتمّون بتأكيد صالح الأسرة بدون أن يصبحوا متورطين.

– **النمط الثالث : الأسرة المنفصلة** : و في هذا النمط يكون لأعضاء الأسرة إتصالات محددة بعضهم مع بعض، و لكنّهم بصفة عامة يسلكُون كأفراد داخل الأسرة و ليس كتجمّع، فأنهم منفصلون أكثر منهم متباعدين، يقوم بينهم قدر من الإتصال الجيد أكثر ممّا يحدث بين أفراد الأسرة المتباعدة، و يمكن تمثيل الأنماط الأربعة للأسرة في متصل التماسك كالأتي (**كفافي، 1999، ص. 383–385**):



الشكل رقم : 01 يبين تصنيف الأسرة حسب متّصل التّماسك

1–2–2– تصنيف الأسرة حسب متصل التكيف :

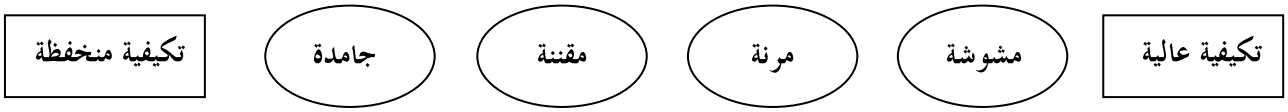
و كما صنف " منوشن" الأسرة على بعد التماسك فإنه صنفها أيضاً من حيث إمكانية التكيّف أو التكيّفية أو القدرة على الموائمة و مواجهة التحديات و التغيرات المفاجئة و الأنماط الأربعة كالآتي :

النمط الأول : الأسرة المهوشة أو المشوشة : التي حينما تواجهها بعض عوامل التّحدي فإن كل فرد من أفرادها يستجيب بشكل مخالف لما يستجيب به الآخر، و بأساليب مناقضة لما يفعله من الآخرين. **النمط الرابع : الأسرة الجامدة** : و على الطرف المقابل في متصل التكيفية، توجد الأسرة التي تصدر عنها إستجابات جامدة، و فيها يستجيب كل أفراد الأسرة على نفس النحو، و هذه الأسرة لايبدوا لها أنها تتأثّر بما يحدث لها أو ما تواجهها من مشاكل.

و هناك نمطان متوسطان بين النمطين المتطرفين أولهما

النمط الثاني : الأسرة المرنة : التي يصدر عنها الإستجابة المرنة، و في هذا النمط تنظر الأسرة، كأسرة في الموقف، و تفحص الإختيارات وتحاول أن تصل إلى إستراتيجية جديدة، و تستمر هذه العملية حتى تنتهي الصعوبة أو تُحل المشكلة، و في هذا النمط يسلك أفراد الأسرة و يتبنّون وجهات النّظر طبقا للظروف، و لكنهم يفعلون ذلك بشكل جماعي.

النمط الثالث : الأسرة المقننة : هي الأسرة التي يصدر عنها الإستجابة المقنّنة و في هذا النمط تضيق الأسرة من نطاق سلوكها، و تعتمد أساليب السلوك المعروفة و المكررة، و تواجه بها الموقف أو التحدي و تُحدث إستجاباتها بالّتتابع المعروف و التّقليدي، و يمكن تمثيل الأنماط الأربعة للأسرة في متصل التكيفيـــة كالآتي:



الشكل رقم : 02 يبين تصنيف الأسرة حسب متصل التكيفية

ومن الواضح أن النمط المرن هو أفضل الأنماط وأكثرها سَواءاً يليه النمط المقنّن، و يأتي بعدها النمطان المتطرّفان المهوش (المشوش) و الجامد (**كفافي، 1999، ص. 385- 386**).

1-3- النظرية التفاعلية الأسرية :

كانت البداية مبكّرة جداً في عقد الخمسينات حين تجمّع عدد من الباحثين تحت توجيه الأنثربولوجي "جريجوري باتسون"، و قد إجتمعوا في مشروع بحثي يهدف إلى دراسة تناقضات التّجريد في الإتصال ومشكلات الإنتباه التي يمكن أن تؤثر على الإتصال، و إمتدّ البحث بعد ذلك إلى دراسة الفصام و عملية الإتصال في هذا المرض على وجه التّحديد، أي دراسة نمط الإتصال في الأسر التي بها أفراد فصاميون، فقد تبنّت المجموعة وجهة نظر خاصة و التي هي أساساً وجهة نظر نسقية متضمّنة عملية الإتصال داخل الأنساق، و قد تأثرت التوجهات النظرية في عمل المجموعة بإتجاهات "جاكسون" وآرئه خاصة في ما يتعلّق بالتوازن الحيوي الأسري والتغذية المرتدة الإيجابية أو السلبية، و القواعد و ما وراء القواعد و العالّية الدائرية (**كفافي، 1999، ص. 364-365**).

1-3-1- مسلمات الإتصال في نظرية التفاعلية الأسرية :

كما قدم هذا التوجه **خمس** (05) مسلمات في كتاب برجماتيات الإتصال الإنساني .

- المسلمة الأولى : الإنسان لايستطيع أن يستغني عن الإتصال بالآخر.
- المسلمة الثانية :كل إتصال له مضمون وله جانب علاقي، علماً أنّ الجانب العلاقي يؤثر في المضمون.
- المسلمة الثالثة : طبيعة العلاقة تتوقف على علامات الترقيم و الوقف لفهم التتابع الإتصالي بين المتواصلين.
- المسلمة الرابعة : تتصل الكائنات الإنسانية على هيئة رقمية ثنائية منفصلة و على هيئة تناضرية، و هذا التمييز بين النوعين من الإتصال يشبه التمييز بين العلامة و إستخدام الرمز فالكلمات في معظم الحالات هي رموز رقمية، أما الإتصال غير اللفضي (العلامات) فهو تناظري و الإنسان وحده دون سائر المخلوقات هو الذي يستطيع أن يقوم بالإتصال الرقمي و الإتصال التناظري.

- المسلمة الخامسة :كل التغيرات التبادلية الإتصالية ذات طبيعة قياسية أو ذات طبيعة تكميلية في العلاقات ويعتمد على ما إذا كانت توحي بالتساوي أو الإختلاف، و العلاقات التي يجاهد الشركاء فيها التشابه تسمى قياسية، أما العلاقات التي تعتمد على الإختلاف (أم، طفل، مسيطر، مدرس، طالب..) فهي علاقات تكميلية (**كفافي، 1999، ص. 366**).

1-3-2- الرابطة المزدوجة لــ باتسون :

هي أحد صور الإتصال الخاطئ في الأسرة، و يفترض "باتسون وزملاؤه" أنّ الطفل في الأسرة مضطربة الإتصال، يتعرض لرسائل متناقضة من والديه، و النموذج النمطي للمعاملة التي تخلق الرابطة المزدوجة، هي أن يتلقّى الطفل أمرين متعارضين، فيُؤمر بأن يفعل شيئاً، ثم يُؤمر بطريقة أخرى ألاّ يفعل نفس الشيء، فالأم وهي الوالد الأكثر إحتمالاً في أن تُوقع طفلها في هذا الموقف، قد تطلب من إبنها مطلبين كالآتي :

الأول : مطلب عاطفي أو مطلب غير صريح وغير لفظي، و إنما هي رسالة موجهة من خلال سلوكها العاطفي نحوه، و فحوى هذا المطلب أن يبقى إبناً مطيعاً ضعيفاً مرتبطاً بها، و هو مطلب غير لفظي وغير مباشر ولكنه قوي وملح.

الثاني : مطلب لفظي وصريح و مباشر، تُرسله الأم إلى إبنها عن طريق الأوامر اللّفظية المباشرة بأن يكون شخصاً ناضجاً مستقلا متحمّلاً للمسؤولية غير خاضع لأحد (**كفافي، 1999، ص. 161**).

ويميل الإبن في موقف الرابطة المزدوجة عندما يتلقّى رسائل متعارضة من هذا النوع إلى إستخدام عبارات إستعارية من الناحية الأدبية، لأنه لايستطيع أن يُحدد ماذا يعني الآخرون بالضّبط عندما يتحدثون إليه، و يكون إستخدام الإستعارة في هذه الحال ملجأ، و ملاذ له من عدم الفهم، و تتميز الأسرة التي تخلق الرابطة المزدوجة حسب "باتسون وزملاؤه" بأنّ الإتصالات فيها تحدث طبقاً للعلاقات التي تحكمها البُنية الآتية :

- **الأم** : يثير وجود الطفل قلقها ومشاعرها نحوه فهي تسحب عاطفتها نحوه، خاصة عندما يستجيب لها كأم محبة، و هذه المشاعر السلبية غير مقبولة لديها، و لا تستطيع أن تفصح عنها بل تتنكر لها و تعمد إلى تغطيتها بالإفصاح عن سلوك صريح و مبالغ فيه بالحب نحو الطفل، و عندما تحس الأم بالعاطفة و المشاعر الحميمية نحو طفلها فإنها تشعر بالقلق و التهديد مرّة أخرى و من هنا تجد نفسها مدفوعة مرة أخرى للإنسحاب بعيداً عن الطفل، و لكن لاترضى عن هذا السلوك و تعمد إلى إنكاره، بل و تضطر إلى إظهار عاطفة إزاء الطفل مرّة أخرى، و هكذا يظل الطفل عرضة لإقتراب الأم و إبتعادها مما يوقّعُه في حيرة شديدة من أمره.

- **الأب** : و غالباً مايكون ضعيفاً و ليس له حضور فعلي قوي و مؤثر في المواقف الهامة في تنشئة الطفل، وعدم وجود الأب القوي المستبصر الذي يستطيع دعم الطفل في مواجهة تناقضات الأم و تذبذبها، يُسْهم في خلق الرابطة المزدوجة.

- **الطفل** : و هو الضحية في موقف الرابطة المزدوجة فعليه أن يحدد موقعه من الام ومن عاطفتها، فهو إن أدرك سلوكها بإعتباره يُعبّر عن عاطفة صادقة، و إستجاب لها على هذا الأساس، أثار قلقها المكبوت و بالتالي رغبتها في الإنسحاب،

أمّا إذا أدرك سلوكها كعاطفة مثارة و ردفعل لمشاعر دفينة متناقضة، أي أن مشاعرها ليست مشاعر عاطفية أصيلة أو أنها عاطفة مشروطة فإنه يبتعد عنها، و عندما يفعل ذلك تدرك الأم سلوك الطفل كرسالة إليها بأنها لم تعد أم محبوبة كبقية الأمهات، فتفكر في لوم الطفل و حرمانه كعقاب له على هذا الموقف الجاحد (**كفافي، 1999، ص. 162**).

ومن ملامح موقف الرابطة المزدوجة الرئيسية أن الطفل فيه، يُعاقب في كل الحالات، فإذا ميّز بدقة مشاعر الأم وطبيعة دوافعها فإنه سيُعاقب على الجحود والنّكران من قبل الأم، وإذا لم يُميز مشاعرها بدقة و إستجاب لعاطفتها بعاطفة مماثلة فسيُعاقب لأنه يُثير لديها مشاعر القلق و التهديد، و هناك تصوير شائع على شكل طُرفة يمثّل موقف الرابطة المزدوجة و عدم قدرة الإبن على النجاة من العقاب منه، و هو عن الأم التي أهدت إبنها ربطتي عنق، و قد أُعجب الإبن بكلا الربطتين و كان كلما لبس واحدة منهما قالت له الأم : لماذا لم تلبس الربطة الأخرى التي أهديتها لك هل هناك سبب لذلك أم أنك لم تُعد تحبني بعد. و في إطار موقف الرابطة المزدوجة يكون الطفل محتكراً من جانب الأم أخذ وعطاء، فهي في حاجة إلى أن تكون مصدر العطاء العاطفي الوحيد لإبنها، و كذا لا تسمح له بان يتعلق بأحد سواها. و يرى "باتسون" أنّ الطفل يقع فريسة للمرض عندما يتعرض التواصل بينه وبين والدته للتشويه أو التدمير و يذهب إلى أنّ تحقيق التواصل بصورة صحية هو أهم وظائف " **الأنا** " سواء كان هذا التواصل بين الفرد و الآخرين، أو بين الفرد ونفسه و عندما يفشل " **الأنا**" في القيام بهذه المهمة، فإن الفرد يعجز عن فهم رسائل الآخرين، كما يعجز عن بث الرسائل المناسبة إليهم في المواقف المختلفة، بل إنّ الإتصال بين أفكار الفرد و أحاسيسه و مدركاته يضطرب أيضا (**كفافي، 1999، ص. 162-163**).

1-3-3- التبادلية الكاذبة :

التبادلية : مفهوم يشير إلى القدرة على تأكيد الذات و تقويتها وتأكيد و تقوية الآخرين، و هذه التبادلية سمة تميز النضج، و يُقصد بالمصطلح في التربية : الشعور بالإنتماء إلى الجماعة و التعاون معها في العمل و المشاركة في الخبرة، **أما التبادلية الكاذبة** : فهو مصطلح أُحدث ليتناول الجوانب الأسرية و يُشير المصطلح مُعجمياً إلى العلاقة العائلية التي لها مظهر سطحي قوامه تبادل العواطف و الصراحة والتفاهم، على الرغم من أنّ العلاقات في حقيقتها جافة وجامدة و غير شخصية، وتُلخّص التبادلية الكاذبة بالفعل قدراً كبيراً من التفاعل الخاطئ و المنحرف في الأسرة المولّدة للمرض، أما فريق البحث الذي قاده " ليمان وايني " يرى أنّ المصطلح صورة من العلاقات العائلية القائمة على الكذب و التي تُمثل حلولاً مرضية ومضطربة لمعضلة الإنفصال – الإتصال، أو لمشكلة التوازن بين الحاجات الإتصالية و الحاجات الإستقلالية (**كفافي، 1999، ص. 148**).

و تتضمن الأسرة مواقف التبادلية كما تتضمن مواقف اللاتبادلية، فموقف التبادلية تظهر في علاقات الأب السوية بأبنائه عندما يتبادلان المشاعر الصادقة، والتي يثق كل منهما في وجودها لديه ولدى الطرف الآخر، و هي المواقف التي

يتم من خلالها إشباع الحاجة إلى الألفة، أما المواقف اللاتبادلية فإنها لاتُشبع الحاجة إلى الألفة بل إنها تستخدم أحياناً كدفاع ضد الألفة أو في المواقف التي يريد أحد الأطراف ألاّ تتضمن الألفة، مثل الوالد الذي يتكلم مع إبنه في الأمور الرياضية، فإذا سأله الإبن سؤالاً عن النواحي الجنسية و لايريد الإجابة عنها فإنه لا يُجيب، ويعود بالحديث إلى الأمور الرياضية، أي من الموضوع الذي يرتبط بالأُلفة إلى الموضوع الذي لايرتبط بها، أما التبادلية الكاذبة فهي نوع من العلاقات تخلق حالة من الأُلفة و إن كانت ألفة كاذبة غير أصيلة و هذه الحالة من الألفة الكاذبة تتم على حساب النمو الشخصي للأعضاء و على حساب هويتهم المستقلة، و عادة ما تكون الأسرة ذات التبادلية الكاذبة نسقاً منغلقاً بحدود سميكة لا منافذ فيها، مكتفياً بنفسه و يخشى من تأثير المعلومات الخارجية، كما أن هذه الأسرة أقرب إلا أن تكون مدمجة، لايشعر أفرادها بحرية الحركة و الإستقلال في الرأي و المشاعر، و شأنها في ذلك شأن كل الأنساق المنغلقة تبحث عن كل مايحفظ توازنها كما هو بدون تغيير معتمدة على تبادلية كاذبة (**كفافي، 1999، ص. 149**).

1-4- النموذج الإستراتيجي :

هناك أكثر من مدخل إستراتيجي في علاج الأسرة ومعظمها يرتبط بمناقشة العلاج القائم على الأنساق. لأنها كلها تبدأ من القضية الأساسية، و هي أن الأعراض الفردية ليست إلاّ إفصاحاً عن إضطراب وظائف العلاقات داخل الأسرة، و على الرغم من أنّ العلاج الإستراتيجي الذي قدمه " هيلي " لم يُطوِّر نظرية كاملة لحسابه، كما فعل نموذج "بوين" العلاجي مثلاً، إلاّ أنه لايفتقر إلى الأساس النظري لأن علاج "هيلي" يشتق و يعتمد على نظريات لها أصالتها (**كفافي، 1999، ص. 370**).

وقد "عارض" هيلي مثل غيره من المعالجين النسقيّين التفسيرات النفسية الداخلية للأمراض، مؤكداً -بدلا من ذلك - على إضطراب وظائف العلاقات و الأنماط الإتصالية داخل النسق الأسري الذي يحدث فيه المرض، و يُؤكد هذا المدخل العلاجي على النفسيّة أو الأسلوب، أكثر مما هو على النظرية، خاصة الفنيات التي تُثبت فعاليتها، لأن الطابع البرجماتي أو العملي هو المسيطر على هذه المداخل. يأخذ العلاج الإستراتيجي في حسبانه عمليات التطور الأسرية و مراحل دورة حياة الأسرة أو المواقف و النقاط التي تثور عندها الأزمات في كل مرحلة، وتظهر الأعراض عندما ينقطع التّوافق أو الإنسياب من مرحلة إلى أخرى، و تُصبح الأسرة عاجزة عن إجراء التّحول الناجح من المرحلة التي هي فيها إلى المرحلة التالية التي يُفترض أن تدخُلها، و المواقف أو النقاط المعتادة التي تحدث عندها الإقتطاعات أو الإختناقات هي : الخطوبة، الزواج، ولادة الطفل الأول، إلتحاق الطفل بالمدرسة، منتصف الزواج، إبتعاد الأبناء، التقاعد، كبر السن (**كفافي، 1999، ص. 371- 372**). يكون التركيز العلاجي في مدخل "هيلي" عل عكس ما يفعل كثير من معالجي الأسرة الآخرين بإعتباره أصل المشكلة وعل الرغم من أن المعالج الإستراتيجي يعي و يعرف أن هذا العضو قد لايكون أكثر من مجرد حامل للإضطراب، وأنه يعكس و يُعبّر عن تضرر النسق الأسري و إضطرابه في أداء وظائفه إلاّ ان المعالج

يقبل من حددته الأسرة كمريض، و يعمل معه على أساس أن التغير الذي يمكن أن يحدث في هذا العضو سوف يكون كافياً لبدأ سلسلة من ردود الأفعال من التغيرات في النّسق بكامله. يحقق العلاج الإستراتيجي أهدافه في علاج الأسرة عن طريق خلخلة النّسق الأسري وجعله غير متوازن و غير ثابت، لأن هذه الخلخلة هي التي ستفتح الطريق أمام التغير العلاجي، و يحدث هذا عن طريق :

الهدف الأول : إحداث تغيير في سلوك العضو الذي حدّدته الأسرة كمريض.

الهدف الثاني : إحداث تغيير في أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة و من ثم خلخلة النسق الأسري.

وبينما تكون الأسرة واعية بالهدف الأول و تتعاون في تحقيقه يكون الهدف الثاني هدف خاص بالمعالج، و لاتعلم الأسرة عنه شيئاً، لأنّها لن ترحب به في أغلب الأحوال – إذا علمت – و قد تقاومه و لو على المستوى اللاّشعوري. و عندما يتخلخل النسق ويصبح غير ثابت، فإن الأساليب التي إعتادتها الأسرة في التفاعل لاتُعد قادرة على الإستمرار، ويجد أفراد الأسرة أنّ عليهم أن يتبنّو أنماطاً جديدة من التفاعل، مما يسمح أن تكون العلاقات أفضل مما كانت في السابق،و إذا ماشعر الأفراد بذلك فإن هدف العلاج يكون قد تحقق، و كما أنّ العلاج الإستراتيجي يتضمّن أعمالاً يُكلف المعالج الأسرة القيام بها، فإنه يتضمّن أيضاً أعمالاً لايريد المعالج أن تقوم الأسرة بها، و هو ما يقوم به المعالج تحت إسم التدخل المتناقض، و يتضمّن إعطاء تعليمات متناقضة كالأم، هذا التدخل الذي لا يمكن تنفيذه إلاّ بعصيان أجزاء منه، و يشبه هذا الأسلوب موقف الرابطة المزدوجة الذي تحث عنه "باستون و زملاؤه" كتفاعل خاطئ في الاسرة المنجبة للفُصام. و ربّما يعطي المعالج الإستراتيجي تعليمات يعرف مُسْبقاً أنّ الأسرة ستقاومها، و يرى في خضم هذه المقاومة ستتغير الأسرة إلى الأحسن لأنها ستوجه أراء جديدة، و يراهن " هيلي" على أنّ بعض أفراد الأسرة سيتبنّون أراء تختلف عما يتبناه البعض الآخر، و سوف يختلفون و يتصارعون و قد يتعاركون و هو مايعتبره "هيلي" مكسباً علاجياً، لأن هذا الصِّدام سيفتح الباب أمام النّسق الأسري و يهيء للتّغير المنشود (**كفافي، 1999، ص. 372–374**).

1–5– نظرية الإتصال الإنساني :

من أبرز مفاهيم هذه النظرية هي حاجة الإنسان للأُلفة، و التي تتمثل في النّضال من أجل تحقيق الإرتباط مع الآخرين، و في نفس الوقت الحاجة لأن يبقى الإنسان مستقلاً منفصلاً عن الآخرين، و هذا مايعنِيه معظم المفكرين الذين يتناولون العلاقات الإنسانية بحديثهم عن المعضلة الإنسانية، و تتلخّص في أن الإنسان مُوزّع بين خوفين، الخوف الأول يتمثل في الخوف من الوِحدة والهجر أو الإنفصال من ناحية، و الخوف الثاني – المكافئ للخوف الأول – و يتمثل في الخوف من الإبتلاع أو الإستيعاب من جانب الآخرين، و لأن الطفل يختَبر هذين النوعين من الخوف أولاً في الأسرة، فالأسرة هنا كما يقول " لانج" تقدم نموذجاً أولياً للعلاقات الراشدة، و يمكن أن نتوقع أن الأسرة السّوية التي تساعد طفلها على أن يحل هذه المعضلة بأن يُحدث توازن بين الخوفين، سيستطيع في حياته الراشدة أن يُقيم علاقات

إنسانية و إجتماعية سويّة، ليس نافراً من الناس أو معتمداً عليهم (**كفافي، 2009، ص. 96–97**). تقوم هذه النظرية على حاجتين متداخلتين هما :

1–5 –1– الحاجة الإنسانية للإتصال :

يكون الإنسان في كل حالاته في حاجة إلى أن يتّصل بالآخرين من البشر، فالحاجة إلى الإتّصال تُولد معه و تبقى معه طوال حياته فالوليد يحتاج إلى أن يلمس و هي الصورة الأولية للإتصال مع الآخرين، ثم تأخذ الحاجة للإتصال، تُشبع من خلال قنوات مختلفة حسب مراحل النمو، و يوضّح علماء النفس الطفل، أن الطفل و حتى نهاية مرحلة المراهقة يخاف من الوحدة و يتشوّق إلى الأُلفة و العلاقات بينشخصية الحميمية التي تربطه بالكبار المحيطين به من ذوي الاهمية السيكولوجية لديه، و على رأسهم الآباء بالطبع (**كفافي، 2009، ص. 97**).

ويمكن أن نقول أنّ ليس هناك إنسان إلاّ و يخشى فقدان الأُلفة مع البعض ممّن تربطه بهم صلة وثيقة، وتُلخّص " سيبرج " سبل إشباع الحاجة إلى الإتصال بمراحل العمر قائلة " إن الوليد يحتاج إلى أن يُلمَس و أن يُحمَل و أن يُرفع إلى الأعلى و أن يُدلّل و يُداعب، و الطفل الصغير يحتاج إلى الأمن و الذي يتمثل في رضا الكبار عنه، و الحدث أو الصبي يحتاج إلى التّقبل من أقرانه، و المراهق يحتاج إلى الإهتمام من جانب أفراد الجنس الآخر، و أن يكون محط أنظارِهم و إعجابهم، و يحتاج الراشد إلى هذه الأنواع من السلوك المعبّرة عن التّعلق، مضافاً إليها الحاجة إلى الإشباع الجنسي المباشر، و الفشل في تحقيق هذا الإتصال في أي سن أو في أي مرحلة يكون في معظم الحالات له نتائج غير مرغوبة، و أحياناً ما تكون كارثية على النمو النفسي للفرد (**كفافي، 2009، ص. 97**) . ومن أهم صور إشباع الحاجة إلى الإتصال بالآخرين عبر سنوات العمر، ممثّلة في مراحل الطفولة و المراهقة و الرشد هي :

1–5–1–1– الإتصال بالآخرين في الطفولة :

أظهرت بعض الدراسات التي تمت على الأطفال في عامهم الأوّل، أن الأطفال حديثي الولادة الذين لم يُحملوا أو يُلمسوا بالأيدي بدرجة كافية في الأيام الأولى بعد الولادة يُصابون بحالة من الإكتئاب الفمّي، و يُظهرون ميلاً نحو التدهور الجسمي.

وقد بيّن " مونتاجو" أيضاً أهمية الجلد كجهاز حسّي من أجهزة الجسم الحساسة، فالإنسان يمكن أن يعيش حياته كلّها أصم، و ينقصه حواس الشم و الذوق ولكنه يعيش حياة شبه عادية، في الوقت الذي لايستطيع فيه أن يعيش مطلقاً بدون الوظائف التي يؤديها الجلد، بمعنى أن الطفل يستطيع تحمّل الحرمان من أي حاسة أخرى، و أن يواصل حياته بدون تأثيرات مرضية كثيرة مادام يملك أو يُخبر قدراً كافياً من الإثارة الجلدية (**كفافي، 2009، ص. 97–98**).

1–5–1–2– الإتصال بالآخرين في المراهقة :

الطفل في سنواته الباكرة و قبل نمو اللغة يعتمد على التّلامس مع الآخرين ليعبر بذلك عن حاجته للإتصال بهم، و كان تحقيق الكبار للإتصال اللمسي مع الوليد و الطفل يمثل أقصى درجات الإشباع النفسي و الجسمي لهُ. أما الآن و قد إكتسب الطفل اللغة و إستطاع أن يُعبّر بها عن نفسه و أن يفهم عن الآخرين ما يقصدون إليه عندما يتحدثون، فإن قنوات أخرى قد ظهرت للتعبير عن الحاجة للإتصال.

كما أنّ النمو الإجتماعي الذي يحققُه الطفل في مرحلة الطفولة المتاخرة (6-12) تجعله قادراً أو راغباً في التعبير عن حاجته الإتصالية بالآخرين بوسائل جديدة غير اللمس والإتصال الجسدي، فعندما يستخدم الطفل اللغة ليعبر عن علاقاته بالآخرين، فإن إستخدام اللغة لايكون أبداً على حساب الإتصال الجسدي الذي يظل أقوى أساليب التعبير عن الإتصال الإنساني الحميم. و في الخطوات الواسعة التي يحقّقها في إرتقائه الإجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة، نجد لديه رغبة شديدة في الحصول على رضا الكبار و موافقتهم على مايفعل، و بالطّبع فإن محاولات الطفل للإنصياع و الطّاعة و تنفيذ توجيهات الكبار و التّصرف طبقاً لقواعد الأسرة كلها تعكس حاجة نفسية للإتصال مع الكبار، و التّمتّع بالأمن و الحماية و السّلامة التي يوفرها التّأييد و الموافقة الوالدية، ممّا يجعله يستمر في هذا السلوك و يحرص على الإلتزام إذا مانجح في الحصول على التأييد الوالدي، ولكن " سوليفان " يُشير إلى أنّ الطفل إذا فشل في الحصول على رضا الكبار، فإنه يتحوّل من السلوك الملتزم بقواعد الأسرة إلى سلوك كراهية هجومي مدمّر يسميه التحول الحاقد (**كفافي، 2009، ص. 99- 100**).

فالطفل يُفصح عن حاجته إلى المعاملة الرقيقة و إلى التّأييد و الموافقة من والديه، و إن لم يجد إستجابة لهذا الإفصاح أو عُوقب لذلك، فإنه لن يتنازل عن حاجته كما أن الحاجة لن تختفي من نفسها لمجرد رفضها، ولكن مايحدث هو أن الطفل سيتعلّم من غير الحكمة أن يدع الآخرون يعرفون حاجاته، وينمّي إتجاهاً بأنه يعيش وسط أعداء كما يقول " سوليفان "، وربما يبدأ الطفل في السلوك على نحو يجعل من الصعب على أي شخص آخر أن يشعر بالرّقة و الثّقة أو التعاطف معه، مما يقدّم دليلاً على صحة إتجاهه (**كفافي، 2009، ص. 100**).

والفرق الهائل بين المراهق و الطفل فيما يتعلّق بالحاجات الإتصالية بالآخرين، هو أنّ المراهق يبحث عن تحقيق إتصاله بالآخرين من خلال الدخول إلى جماعة الأقران، و حصوله على تقبّلها و رضاها، و تجنّب الإنتقادات من جانب رفاقة و أقرانه و أصدقائه، و لأول مرة تُصبح الأسرة شيئاً فشيئاً أقل أهمية من الناحية السيكولوجية بالنسبة للمراهق، في الوقت الذي تزيد أهمية جماعة الإخوان. و الوالد الذي يحاول مقاومة حركة المراهق أو الذي يحاول حمايته من إيذاء محتمل لايجد ترحيباً من جانب المراهق، كما يجد رفضاً من جانب جماعة الأقران، و إذا أردنا التّعبير عن هذه الحقيقة بمصطلحات نظرية المجال، نقول : إنّ منطقة الأسرة في حيز حياة المراهق قد تم الإستيلاء عليها، أو على معظمها من جانب مناطق أخرى جديدة مثل مناطق الأصدقاء و المدرسة و الرياضة و التجمعات من الأقران و غيرها، و لكن

الأسرة تظلّ كعامل مؤثر، و كثيراً ما تُعرقل الأسرة نشاط المراهق مع جماعته، و تحدّ من درجة إندماجه في نشاطها كما تفعل الكثير من الأسر المنغلقة، و تسبّب هذه الأسر كثيراً من المشكلات لأبنائها بحرصها على أن يبقى المراهق مثل ما كان طفلاً تحت أعين الآباء في المترل طوال الوقت، و هو المكافئ لعدم الإعتراف بالتغيّر و بالحقائق الجديدة، و المراهق الذي يشعر بعدم تقبّله في جماعة الأقران يشعر بصدمة أليمة و يحاول بكل السّبل أن يغيّر من هذا الوضع، و أن يحصُل على موافقة و تأييد جماعة الأقران، و هو على إستعداد لعمل أي شيء لكي يتمتّع بعضوية آمنة محترمة داخل جماعة أقرانه. ولكن منذ نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يبدوا عليه الإهتمام بالآخرين، وليس من زاوية مايقدّمونه له، بل من زاوية مايقدّمه هو لهم، أي من زاوية العطاء وليس من زاوية الأخذ، و لذا فإنّ الطفل في هذه السّن يستطيع أن يتخذ أصدقاء، و يرغب في أن يُضحي في سبيلهم حتى أنه في مرحلة المراهقة يستجيب لتوجيهات جماعة أقرانه ربما أكثر ممّا يستجيب لتوجيهات والديه، و هذا هو سرّ جماعة الأقران في المراهقة (**كفافي، 2009، ص. 101**)

وعندما يرتقي الطفل في مدارج النمو، فإنه يتحول من الحرص على الحصول على إنتباه و إعجاب رفاقه من نفس الجنس، إلى الرّغبة في الحصول على إنتباه و إعجاب أفراد الجنس الآخر، و هو ليس تحولاً سهلاً، لأنّ الحاجات الإتّصالية المبكرة لا تختفي بمجرد أن تظهر حاجات أخرى، و عندما يبزغ الدافع الجنسي على نحو واضح و صريح، فإن الحاجة إلى الإتصال الجسمي و الحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى الموافقة و التأييد الوالدي و الحاجة إلى تقبل الأقران، أي كل الحاجات الإتّصالية ترتبط الآن بالدافع الجنسي. و مما لاشك أنّ هناك بعض التّعارض في الحاجات الإتصالية، فلو تجاوز المراهق الخطوط الحمراء التي تضعها الثقافة لعلاقة الجنسين معاً – إستجابة للحاجة الإتصالية مع أفراد الجنس الآخر- فسيفكّر بكسر القواعد المترلية و الأسرية، و سيفقد الأمن المتضمّن في الموافقة و التّأييد الوالدي، و يفقد أيضاً موافقة الدّوائر الإجتماعية الأوسع من دائرة الأسرة، في الوقت الذي يكون في حاجة إلى هذا التأييد الوالدي و الإجتماعي، و إن كان بعض المراهقين قد ينجحون في إحداث تكامل في تحقيق الحاجات الإتصالية (**كفافي، 2009، ص. 102**).

1-5-1-3- الإتصال بالآخرين في الرشد :

وحتى في الحياة الراشدة يظل الفرد عرضة للخوف من الوحدة و من الإنفصال، و هذا الخوف بالذات له قيمة سيكولوجية كبيرة، و معنى ذلك أن أكثر الناس سواءاً يشعر بالخوف من الإنفصال، ويمكن أن يتعرّض للقلق الشديد إذا ما واجهته حال من شأنها أن ينفصل فيها عن الآخرين، و خاصة إذا كان الإنفصال بشكل فجائي، و لم يتم التمهيد له، وكل شخص و لو بدرجات مختلفة و على مستويات متباينة يبحث عن الرضا و إستحسان الآخرين له و لسلوكه و لآدائه، و الشّخص السّوي حريص على أن يكون له أصدقاء يثق بهم، و شريك جنسي دائم يسكن إليه (**كفافي، 2009، ص. 102-103**).

من الطبيعي أن يشعر الفرد بعدم الإرتياح عندما لايُشبع حاجاته العلاقية أو الإتصالية و قد جرت محاولات عديدة لترتيب وتصنيف هذه الحاجات، و ربما كانت أهم محاولات التّصنيف هي التي قام بها " ويس (Weiss) حيث رتّبها حسب نوعيتها الوظيفية وليس حسب أهميتها، و كان من رأي " ويس" أن العلاقات تميل إلى أن تصبح متخصّصة و بالتالي فلا نتوقع من علاقة معينة أن تُشبع كل الحاجات الإتصالية أو العلاقية، فالزواج قد يُشبع حاجات لا تُشبعها الصّداقة و العكس صحيح، و قد أقر كثير من الأرامل الذين يعيشون في المؤسسات التي تقدم خدمات صحية و إجتماعية و ترفيهية لهم، أنّه رغم جهود المؤسسات لتوفير الصّحبة لهم، فإن هذه الجهود لم تنجح في تعويضهم عن فقدان الشريك أو تخفيض إحساسهم بالوحدة الناتج من فقدان الشريك أو تخفيض إحساسهم بالوحدة النّاتج من فقدان الزوج أو الزوجة، كما تتعرّض بعض الأسر التي تنتقل إلى مناطق جديدة للشعور بالعزلة الإجتماعية و لو لفترة، رغم أنّ الأسرة تُشبع كثير من الحاجات الإتصالية الأخرى (**كفافي، 2009، ص. 102–103**).

وقد إنتهى "ويس" إلى تحديد خمس مجموعات متميّزة من العلاقات :

1–5–1–3–1– الأُلفة : و هي العلاقة التي يشعر فيها الفرد أنه حر تماماً في التعبير عن أعمق مشاعره، و يكون متأكد من فهم الطرف الآخر له، و هذا النمط يتوافر في العلاقات الوثيقة جداً ،كالزوج أو مع الأقارب المقربين ،كالوالد أو الأخ أو الأخت، و ربمّا مع صديقٍ حميم.

1–5–1–3–2– التكامل الإجتماعي : و هو علاقة تقوم على الإهتمامات المشتركة، و هو نمط لا يتطلّب أو يتضمّن توافر الأُلفة كنتيجة مصاحبة أو ضرورية، لأن هذا النّمط يُقدم وظيفة تبديد الملل أو العزلة الإجتماعية، بتوفير فرص التفاعل مع الآخرين الذين لهم إهتمامات و مشكلات متشابهة، و تُشبع هذه الحاجات في السّياق الإجتماعي و الرياضي و الترفيهي، كالنوادي أو الجمعيات الإجتماعية.

1–5–1–3–3– الفرصة للسلوك الإعتنائي : و هو النمط العلاقي الذي يكون فيه الراشد مسؤول عن طفل أو شخص ما، و معتنياً به، و يحرص كثير من الناس على هذه الوظيفة العلاقية، لأنهم قد يشعرون بخلُو الحياة من المعنى و الهدف إذا تعطّلت هذه الوظيفة العلاقية حتى و لو أُشبعت الوظائف العلاقية الأخرى.

1–5–1–3–4– إعادة تأكيد الجدارة أو الإستحقاق : و هو النمط العلاقي الذي يشهد على كفاءة الفرد و مهارته وما يستحق من تقديرات، و إعتراف به و بمكانته، و كل فرد يمكن أن يُحقّق هذه الحاجة من خلال العمل أو من خلال الجمعيات و الروابط المهنية. و لكنّ الزوجة التي لا تعمل خارج المنزل فعليها أن تنتظر الإعتراف بجدارتها و إستحقاقها من زوجها و أولادها و جيرانها، و الإنجازات التي يمكن أن يُحققها الفرد في مجالات الرياضة و الهوايات و الأعمال التطوعية الأخرى يمكن أن تكون وسيلة لإشباع هذه الحاجة، و حسب درجة الإعتراف التي يحصل عليها الآخرين بجودة آدائه.

1-5-1-3-5- المساعدة : هي العلاقة التي تُوفر للفرد المساعدة حين يطلبها، و عادةً ما يُشبع الفرد هذه الحاجة من خلال العلاقات القَرابية و علاقات الصداقة العميقة و الوثيقة، و فُقدان هذه العلاقة يمكن أن يخلق إحساساً بالقلق، و خاصة عند المتشائمين أو عند من يتعرّضون للمتاعب و الأخطار في حياتهم، و لايأملون كثيراً في عون الآخرين و مساعدتهم (**كفافي، 2009، ص. 104- 105**).

و ممّا لاشك فيه أنه بقدر ما يحقّق الفرد من إشباع لهذه الحاجات، يكون متوافقاً و راضياً و شاعراً بالإرتياح و السعادة و العكس صحيح. و السؤال الهام هو : هل يمكن إشباع كل الحاجات العلاقية أو الاتصالية داخل النسق الأسري أو داخل السياق الأسري و تتباين الإجابة على هذا السؤال، و لكن هناك إتجاه يذهب إلى أنّ الأسرة الممتدة التي تتضمّن بجانب الوالدين و أطفالهما، الأجداد و الأصهار و العمّات و الخالات و أبناء العمومة و الخؤولة و غيرهم، كانت أقدر على إشباع الحاجات الإتصالية على تنوّعها لأفرادها مما لا تستطيع الأسر النّووية الآن أن تفعل، حيث أن إمكانيات و ظروف هذه الأسرة الأخيرة لا تمكنّها من أن تقوم بهذه الوظيفة على نحو يشابه ما كان يحدُث في الأسرة الممتدة، و لكنّ الواضح و المؤكد أن الإشباع الصحيح لهذه الحاجات يبدأ في الأسرة ثمّ يتنوع بعد ذلك. و إذا كانت الأسرة مضطربة إلى درجة كبيرة فإنّ بعض الأطفال على الأقل قد لايستطيعون إشباع حاجاتهم العلاقية فيما بعد في المجتمع، و كثيراً ما يحدث أن الحاجات التي تُحبط بشدة في أي مرحلة نمائية تظهر في الرشد كحاجة عصابية أو صِراعية، أو سلوك تعويض مبالغ فيه (**كفافي، 2009، ص. 105**).

1-5-2- الحاجات الإنسانية إلى الإستقلال :

فمع حاجة الفرد إلى الإعتماد على الآخرين و الإلتصاق بهم منذ بداية حياته، تظهر الحاجة المضادة و هي الرغبة في الإستقلال عنهم و العمل لحسابه، و تسير الحاجتان معاً. و لا يجب أن نتصور أن الطفل الصغير – وحتى الرضيع – سلبي سلبية كاملة و إعتمادي على نحو مطلق على المحيطين به، فالعديد من الملاحظات الموثقة جيداً، أوضحت أن هناك جانباً آخر للوليد وراء هذا الإعتماد السلبي، فمنذ وقت مبكّر جداً يبدأ الرضيع في أن يظهر علامات الرغبة في الإكتشاف، و على بذل النشاط و على مقاومة القيود و الضوابط و أن يعمل الأشياء لحسابه، و بإختصار فإنه يعمل و كأنه يؤكد إستقلاليّته، وكل من الحاجة إلى الإتصال والحاجة إلى الإستقلال هامة و أساسية في بناء الشخصية الإنسانية على النحو السّوي، فبدون الإتصال بالآخرين و الإعتماد عليهم لا يستطيع الطفل الصغير أن يُشبع حاجاته الأساسية أو البقائية. كذلك من دون تحقيق إستقلاليته وكيانه المتميز لا يستطيع ان يكون شخصاً أصيلاً و يُقدّم للمحطين به، بل

لنفسه هو شيئاً، فالإستقلالية و بناء الشخصية المتميزة من شروط الصّحة النفسية، و من مقومات العطاء الذي يمكن أن يُقدّمه الفرد للمجتمع (**كفافي، 2009، ص. 105– 106**).

و يظهر أن الحاجتيْن إلى الإتصال و إلى الإستقلال متناقضتان، أي أنّ الفرد يستطيع أن يُشبع أحدهما فقط و على حساب الأخرى، و لكن يبدوا هذا التناقض تناقض ظاهري فقط لأن الأسرة و الوالدان عندما يقدّمان العون و المساعدة ويعتنيان بالطفل، و يُشبعان حاجياته فليس من الضروري أن يكون ذلك على حساب إستقلاليته و كيانه المتميّز، كما أن الإستقلالية و التّميز و تفرد الشخصية لا تعني أن يرفض الفرد مساعدة الآخرين له و لخدماتهم، و كثير من الحاجات الإتصالية لا يتطلب تحقيقها و إشباعها تنازلاً عن الإستقلالية (**كفافي، 2009، ص. 106**).

إنّ عضو الأسرة الذي إنصهرت هويّته بالكامل في وحدة الأسرة، لهو في الحقيقة مغترب عن نفسه و بلغة الأنساق نقول أن حدود النسق الفرعي الخاص بالفرد تميّعت و إنصهرت في حدود النسق الأسري الأكبر، و مثل هذا العضو مثل الشخص الذي لاينتمي إلى أي نسق أُسري و بالتالي لا ينبغي في كل الحالات أن تكون العلاقات الأسرية على حساب الإستقلال الشخصي لأفرادها، و لو حدث و نمت مثل هذه العلاقات فهي علاقات كاذبة قائمة على أوهام أو إسقاطات، و لا تستطيع أن تُشبع الحاجة إلى الإتصال إشباعاً حقيقياً. و عندما لا يكون للنّسق الأسري قواعد ثابتة و واضحة و مرنة و لها قدر من المعقولية، بحيث يقتنع بها أفراد النّسق، و عندما لايتلقّى النسق تغذية مرتدة مناسبة، و يحول دون تقبل المعلومات الجديدة و لا يتبادلها مع الخارج، وحينما يقاوم النّسق التّغير و يُفضل أن يبقى على حاله فإنه يكون نسقاً منغلِقاً على نفسه، و يفقد إتزانه، يصبح بذلك تربة صالحة لنمو بذور التفاعلات غير السّوية، وتبدأ العلاقات في النمو و التّشكل على نحو منحرف، و يتهيأ بذلك المناخ لشتّ صور الإنحراف المختلفة (**كفافي، 2009، ص. 106– 107**).

1–6– نظرية وتكن (Witkin, 1979) :

تُعد نظرية "وتكن" إحدى نظريات الشخصية، التي درس فيها الإدراك الحسي أي الطريقة التي تُمكّن الفرد من إدراك العالم إدراكاً حسيا (شلتز، 1983، ص. 249)، وكرّس عالم "وتكن" حياته العلمية التي بدأها في الأربعينيات في القرن العشرين لإجراء بحوث متعددة في مجالات التمايز، و الأسلوب المعرفي (الإستقلال عن المجال والإعتماد عليه)، و إفترض "وتكن" أن الناس مختلفون في إستجاباتهم إلى التنبيهات الخارجية ضمن أبعاد معينة تتركز في بعد معرفي واحد يشمل أغلب جوانب شخصية الإنسان، و قد أُطلق على هذا البعد بصورة أولية تسمية " الإستقلال عن المجال و الإعتماد عليه"، و من ثم أُطلق عليه القدرة التحليلية و من ثم التمايز النفسي. و يُشير التمايز النفسي إلى الدرجة الكلية التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد مثل الشعور، و الإدراك الحسي، و التفكير، مستقلة بعضها عن البعض الآخر و قادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص (**الجباري، 2015، ص. 99–100**).

فالأساليب المعرفية تؤدي دوراً كبيرا في تحديد وتمييز الفروق الفردية بين الأفراد، وأثناء تعاملهم مع المعلومات و الحقائق، و أنّ لهذه الأساليب أثر كبير في تحديد الفروق الفردية في الأداء بينهم في المواقف التعليمية المختلفة، لأنها تعكس فروقاً فردية ثابتة في طريقة أو شكل الإدراك أو المعرفة (**سعيد، 1989،ص. 51**). و يُطلق نمط المعتمد على المجال أو التمايز النفسي الواطئ كما سماه "وتكن" على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على مافيه من مكونات، و يُطلق نمط المستقل عن المجال أو ذوي التمايز النفسي العالي على الذين لا يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات، بل إنّهم يستفيدون من المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم، وبشكل عام فإن هذا الأسلوب يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، و مدى الثبات النسبي الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به. أمّا الإعتماد على المجال، فيُعرّف بصورة عامة بأنه ضعف التمايز في الإستجابة إزاء مجال المنبهات أو هو الإختلاف عن الأسلوب التحليلي في الإستجابة إلى مجال المنبهات، فالأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي يتّصفون بالشمولية في الإدراك و بتمايز نفسي أقل، و يجدون صعوبة في التغلب على تأثيرات البيئة، ضدّ الأفراد المستقلين في المجال الإدراكي (**الجباري، 2015، ص. 100**).

ويرى "وتكن" بأن الممارسات في تنشئة الطفل التي تشجع على فصل الأداء المستقل ذاتياً، إنما تعزّز تطور التمايز عموما، و النمط المعرفي المستقل عن المجال خصوصا، و على النّقيض من ذلك، فإن ممارسات تربية الطفل التي تُشجع على الإعتماد المستمر على سلطة الأبوين، يُحتمل أن تُسْهم بشكل أقل في مجال التمايز و تدفع إلى نمط الإعتماد على المجال (**الجباري، 2015، ص. 101**).

و يرى "وتكن" أن الشخصية تتألّف من جوانب ومجالات مختلفة، و التخصّص هو مدى القدرة على الفصل و العزل بين تلك الجوانب و المجالات، كالفصل بين المشاعر و الإدراك، و الفصل بين التفكير و السلوك، فيصبح لدى الفرد قدرة على تمييز و إدراك التنبيهات المعيّنة الموجودة في الموقف، و إختيار الأسلوب المناسب للإستجابة، و كما يرى "وتكن" أن نمو القدرة على إدراك المواقف بأجزائه المنفصلة، ثمّ التعامل معه بطريقة متكاملة، هو دليل على نمو عملية تمايز الذات، أو التمايز بين الذات و كل ما يحيط بها من أمور خارجية (**الجباري، 2015، ص. 101**).

ويُشير "وتكن" أنّ الأشخاص ذوي التمايز العالي لهم القدرة على تقدير الذات و إحترامها، و لديهم مستوى منخفض من القلق، فهم أكثر قدرة من الأشخاص الذين لديهم مستوى ضعيف من التمايز، إذ أنهم يشعرون بالنقص، وإرتفاع مستوى القلق الذي لايستطيعون السيطرة على تنظيمه، و يرافق ذلك نظرتهم المتدنّية لإحترام الذات و تقديرها. و يبيّن "وتكن" أن الفروق الفردية التي كشفت عنها الدراسات الخاصة بفرضية التمايز، لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل تمتد إلى جوانب أخرى من الشخصية، و هي الإنفعالية و الإجتماعية و الظاهِراتية و العصبية الجسمية (**الجباري، 2015، ص. 101– 102**).

2- مناقشة النظريات التي فسرت تمايز الذات :

رغم أن كل نظرية تناولت مفهوم تمايز الذات من وجهة نظر مختلفة إلاّ أنهم أجمعوا على أنّ :

- تمايز الذات يرتبط بالتّجارب و الخبرات في العلاقات العائلية فيما يتعلق بعمليات التنظيم العاطفي و الدّعم من جهة، و فُرص الإستقلالية الذاتية من جهة أخرى.
- غالبا ما يتأثر تمايز الذات البيئة الأسرية، و تأدية الأسرة لوظائفها.

أما أوجه الإختلاف كانت في الخلفية التي تنطلق منها كل نظرية و التي كانت في الآتي :

- **نظرية أنساق الأسرة لـــ "بوين"** : تُشير إلى أنّ تمايز الذات يتحقق لدى الأفراد ، عندما تُحدث الأسرة السّوية التوازن بين (المعية و الإندماج) و (التفرد و الإستقلالية)، حاول "بوين" في نظريته، دراسة شخصية الإنسان من جانبين الجانب الأول قدرة الفرد أن يستقل بذاته و أن تكون لديه القدرة على الفصل بين المشاعر و الأفكار، و الجانب الآخر قدرة الفرد أن يدخُل في علاقات حميمية مع الأخرين، و في الوقت نفسه يتمتع بإستقلالية عنهم
- **النظرية البنائية** : تهتم بالأنساق العامّة و الأنساق الفرعية و صفة النسق (المفتوح و المغلق)، و تدمِج بين التّماسك و التّكيف الأسري، و تصف التّماسك كنوع من التحمل للألفة و المودة و التّدخل و التّرابط و المشاركة، و تعكس القابليّة للتّكيف و المرونة، و قدرة الأسرة على التّكيف مع أحداث دورة الحياة، و يُعتبر كل من التّماسك الأسري و القابليّة للتّكيف الأسري من السّمات المهمة للأداء الوظيفي الأسري، و لتمايز أفراد العائلة.
- **النظرية التفاعلية الأسرية** : ركزت على الرابطة المزدوجة و هي أحد صور الإتصال الخاطئ، عندما يتلقى الفرد رسائل متناقضة من والدته، فيتعرّض التواصل بينه و بين والدته للتّشويه أو التّدمير، فتضطرب أحاسيسه و مُدركاته، و يميل إلى الخضوع و التأثير السّلبي بالآخرين، كما ركّزت على التبادلية الكاذبة، و هي أحد صور التفاعل و التبادل الخاطئ المولد للمرض؛ بحيث أنها علاقة عائلية ظاهرها يقوم على تبادل العواطف و الصّراحة و باطنها يقوم على العلاقات الجافة و الجامدة، و التي تكون على حساب إستقلالية الأفراد في التعبير عن مشاعرهم، و آرائهم و أفكارهم.
- **النموذج الإستراتيجي** : يُشير هذا النموذج إلى أنّ إضطراب الأفراد، يعكس تضرّر النسق الأسري و إضطرابه في أداء وظائفه، و هذا الإضطراب يُحدث سلسلة من ردود الأفعال تُزعزع النّسق بكامله، و تجعله غير متّزن. و العلاج يكون من خلال إعطاء المعالج تعليمات متناقضة لأفراد الأسرة للقيام بها داخل النسق، و هو يعرف مُسبَقاً بأنّ الأسرة ستُقاومها، و سيتصَارع أفرادها من خلال تبنّي أراء مختلفة، و هذا مايعتبره "هيلي" بداية للتغيير في أنماط الإتّصال و التّفاعل داخل النّسق الأسري إلى الأحسن.
- **نظرية الإتصال الإنساني** : تقُوم على أنّ الأسرة السّوية، تساعد طفلها على أن يُحدث التوازن بين الهجر أو الوحدة أو الإنفصال و بين الإنصهار أو الإبتلاع من جانب الآخرين، و تحفيز الأفراد على أن لايعتمدوا على الناس، و أن

لايكونوا نافرين منهم، فالفرد في حاجة إلى أن يتّصل و يلتصق بالآخرين، و هذه الحاجة تُولَد معه و تبقى معه طول حياته، و في نفس الوقت بحاجة إلى الإستقلال عنهم و العمل بمفرده و لحسابه، ليبنِي شخصيته الإنسانية السّوية، القائمة على الإستقلالية و التّميز، فإشباع حاجاته الأساسية و البقائية يجب أن لاّ يكون على حساب إستقلاليته و كيانه المتميّز، و إستقلاليته لايعني رفضه مساعدة الآخرين له.

- **نظرية "وتكن"** : هذه النظرية تُطلق مصطلح ذوي التمايز الواطئ على الأفراد الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم على المجال، و على ما فيه من مكونات، و تُطلق مصطلح ذوي التمايز العالي على الأفراد الذين لا يعتمدون على المجال على ما فيه من مكونات، بل يعتمدون على ذواتهم و أحاسيسهم الداخلية في إدراكهم، كما يرى "وتكن" أنّ تربية الطفل التي تقوم على سلطة الأبوين، تُساهم في أن يكون الفرد أقل تمايزاً بإعتماده على المجال في إستجاباته، و في ردود أفعاله في داخل الأسرة و خارجها. وتُعتَبر هذه النظرية تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك أثرها في شخصية الفرد، كوْن هذا المفهوم يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد و ذوات الآخرين، من خلال عملية التّفاعل، و في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به.

ثالثا : مظاهر إنخفاض تمايز الذات و مستوياته و ملامحه و العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه :

1- مظاهر إنخفاض التمايز المرتبطة بسوء أداء النسق الأسري لوظائفه :

1-1- الإنصهار في الأسرة :

قد يندمج بعض افراد الأسرة **(ذوي التمايز المنخفض)** في بقية النّسق إلى الدرجة التي يكون فيها غير قادر على التّفكير أو الأداء بإستقلال، و مشكلة الإندماج يمكن أن يترتّب عليها آثار سيئة جدّاً بالنسبة للعضو المدمَج إلى درجة الإنصهار، لأنه بذلك بذلك يتنازل عن شخصيّته و كيانه، ويرى "بوين" أنّ المرضى الفُصاميين عادة مايكونون مندمِجين أو منصهرين في أسرهم **(كفافي، 1999، ص. 195-196)**.

أما الأفراد الذين لديهم درجة منخفظة من الإندماجية **(ذوي التمايز المرتفع)** فإنهم يكونون منفصلين إنفعالياً عن أُسرهم ويكونون قادرين على التصرف بإستقلال، و يمكنهم أن يختاروا أن يكونوا عقلانيين في المواقف المشحونة إنفعالياً، و من الواضح أن إستقلالية الأبناء وعدم إندماجيتهم مرتبطة أصلاً بإستقلالية آبائهم وعدم إندماجيتهم أيضاً، و بعمليات التّفاعل و النقل و التنشئة بين الأجيال **(كفافي، 1999، ص. 196)**.

وبصفة عامة فإن الناس المندمجين هم أصحاب النّصيب القليل من التمايز، فهم عادة مايكونون إستجابيّين للضغوط البيئية، و عندما يكونون تحت الضغط يُحتمل أن يحلوا مشكِلاتهم بأحد الأساليب الآتية : الإنسحاب – الصراع – سوء الأداء الوظيفي على حساب الزوج الآخر– سحب الطفل إلى المثلث غير السّوي الذي يؤدي إلى سوء اداء الوظيفة، و عندما يحدث الأسلوب الأخير، فإن الطفل الذي سيسقط في غمار الحرب بين الوالدين ويشكل معهما

المثلث غير السوي، سيكون أقل تمايزاً من والديه وبالتالي فهو أكثر عرضة لمختلف أصناف الإضطراب و على رأسها الفُصام (**كفافي، 1999، ص. 196**).

1-2- تميّع الحدود أو صلابتها :

توجد الحدود داخل النّسق الأسري من خلال القواعد المضمَرة التي تحكم "من يتكلم إلى من، عن ماذا " كما يقول "منوشن"، و عندما يكون كل شخص خفياً بالنسبة للآخرين (أي يخفي عنهم مشاعره و أفكاره)، فإنه يُقال : أنّ الحدود قد تميّعت، و أنّ الأفراد قد وقعُوا في شَرك الإندماج، و عندما تكون القواعد صارمة جداً إلى درجة تعُوق الإتصال، يُقال أنّ الحدود جامدة وصلبة، و الأفراد منفصلون و مفكّكون و الوضع المفضل أن تكون هناك قواعد واضحة، تسمح لكل فرد بالتّفرد و المعية معاً، و يُلاحظ أنّ هذا المفهوم عن تمييع الحدود و صلابتها و الذي قدمه " منوشن " يتشابه مع مفهوم تمايز التمايز الذي قدمه " بوين " (**كفافي، 1999، ص. 196-197**).

1-3- تتابع و إستمرارية سوء الأداء الوظيفي :

يعتقد " هيلي" أن سوء الاداء الأسرة لوظائفها، غالباً ما يحدث نتيجة لتتابع السلوك الذي يكون جامداً و متكرراً أو مستقل وظيفياً، و هو يصف التتابع السلوكي كما يلي :

- بتورط أحد الآباء غالباً ما تكون الأم في علاقة مركّزة، و تحاول الأم في هذه العلاقة أن تتعامل مع الطفل بمزيج من العطف و السخط معاً.
- يصبح سلوك الطفل الأعراضي أكثر تطرفاً.
- تطلب الأم أو يطلب الطفل مساعدة الأب في حال صعوبتهما.
- تعترض الأم وتستجيب ضد الأب مصرّة على أنه لايصلح لكي يستجيب على نحو صحيح مع الموقف، و يمكن أن تستجيب الأم بحدّة، إما بالهجوم أو بالتهديد بقطع صلتها بالأب.
- ينسحب الأب و يتراجع ، و يتخلّى عن محاولة فض الشباك بين الأم و الطفل
- يتعامل الطفل مع الأم كل منهما مع الآخر بمزيج من العطف و السّخط، حتى يصلا إلى نقطة تمثل المأزق وهكذا (**كفافي، 1999، ص. 197- 198**).

و مثل هذه الأنماط من التفاعل المتكرّر، يمكن أن تحدث إلى ما لانهاية، ما لم يحدث سلوك جديد في التّتابع، فالجميع متورط في إنتاجه و إحداثه، و الجميع أيضاً قادر على تغيير التتابع بتقديم عنصر جديد يكسر رتابة الموقف، و لكن لسوء الحظ أعضاء الأسرة لا يكونون على وعي عادة بالتتابع الكامن في الموقف، و إنما كل منهم يكون حريصاً على أن يسلُك ويفكّر على نحو يُبعد عن نفسه مسؤولية حدوث المشكلات، و بالتالي عدم إستحقاقه للّوم أو العقاب،

فالإستمرار على هذا الحال يؤدي إلى إضعاف قدرة الطفل على فصل مشاعره عن تفكيره، و يعجز عن فهم رسائل الآخرين، و عن بث الرسائل المناسبة إليهم (**كفافي، 1999، ص. 198**).

1-4- أولوية المشكلات في النسق الأسري :

يمكن أن تحدث المشكلات إذا كان الترتيب الهرمي غائباً أو غامضاً أو غير مناسب من الناحية الثقافية و الإجتماعية، أو عندما لايكون هناك مسؤول، أو عندما يكون مسؤول غير محدّد، و ربّما يعود سوء أداء الوظائف إلى التّحالفات التي تحدث بين الأفراد من النّسق، قد تكون غير جيلية كما يحدث عندما تتحد الأم مع أحد أبنائها، أو أن يتواطأ الأب مع إبنه ضدّ صرامة الأم، أو أن يحاول الوالدان في صراعهما أن يجذب كل منهما الأبناء إلى صفه و إلى معسكره، في مواجهة الوالد الآخر (**كفافي، 1999، ص. 198**).

1-5- نمط الإتصال في النسق الأسري :

نمط الإتصال له دور كبير في توازنها وسوائها وكلّما كان الإتصال واضحاً و محدداً و يتم حسب الأدوار المفترضة، و في ظل قواعد أسرية مرنة كان سواء الأسرة، و العكس صحيح، و أحياناً ما يكون الإتصال مسبّباً لسوء الأداء الوظيفي، لأنه غير منسّق أو غير مناسب، سواء كان الإتصال لفظياً أو عن طريق الإشارات أو العبارات، حيث تنقُل الإشارات مضموناً يتناقض مع المضمون اللّفظي أو تنقُل العبارات اللفظية مضموناً يتعارض مع التغيرات الإنفعالية، و عندما يحدث التناقض أو عدم الإتساق في الرسالة، فإن المستجيب أو المستقبل للرسالة لايعرف كيف يستجيب، و هذا الموقف يؤدي إلى الرابطة المزدوجة. و قد تحدثت "فرجينيا ساتر " عن هذا الإتصال المتناقض، و كيف يؤدي إلى إضطراب الطفل و حدّدت الشروط التي ينبغي أن تتوافر، حتى يُمثّل إضطراب الإتصال ضغطاً على الطفل، يُوقعه في موقف أشبه بموقف الرابطة المزدوجة، أي موقف يمكن أن يُؤدي إلى المرض، و هذه الشروط كالآتي :

– أن يتعرض الطفل لمستوى مزدوج من الرسائل على نحو متكرر، و لفترة طويلة من الزمن.

– أن هذه التأثيرات ينبغي أن تأتي من الاشخاص ذوي الأهمّية السيكولوجية الكبيرة بالنسبة للطفل (الوالدين).

– أن يتعوّد الطفل منذ الصغر ألاّ يسأل أحد الكبار من حوله : هل تقصد هذا أم ذلك، بل يجب عليه أن يقبل الرسائل المتناقضة من والديه بكل ما تتضمنه من إستحالة أو صعوبة، و يجب أن يضطلع بالمهمة البائسة في تحويلها إلى سلوك ذي إتجاه واحد (**كفافي، 1999، ص. 198- 199**).

1-6- إنخفاض تقدير الذات :

إنّ الأسرة المضطربة من شأنها أن تُكوّن تقدير الذات منخفض عند أبنائها، و يُلاحظ الباحثون في العلاقات الأسرية، أنّ تقدير الذات المنخفض لايؤثر على أفراد الأسرة الكبار فقط والوالدين على رأسهم، بل إنه ينتقل إلى أطفالهما الصغار و كأنه يُورث إليهم، و تتمثّل مشكلة إنخفاض تقدير الذات في أنّ كِلا الوالدين يشعر بإنخفاض في

تقديره لذاته، و بعدم قدرته على تحمّل الإختلافات و الفروق بينه وبين شريكه، ثم محاولة كل منهما تحسين تقديره لذاته من خلال الأطفال، و إذا كان الوالدان لايوافقان على الطريقة التي يسلك بها الطفل، فإن عليه في هذه الحال أن يواجه المهمة المستحيلة في كسب رضا الوالدين، و إدخال السرور إلى قلبيهِما، ليحصل على المديح والتشجيع الذي يرفع به تقديره لذاته، و لكن في معظم الأحيان لا يستطيع الوالدان منخفضوا التقدير لذواتهم أن يمنحوا الآخرين التقدير و الثقة والإحترام – فاقد الشيء لايعطيه – و في أغلب الأحوال تُوجه الانتقادات الصحيحة و غير الصحيحة للطفل، ممّا يحول بينه و بين أن يرفع تقديره لذاته، و يكون أقرب إلى تنمية أعراض سلوكية، مادام يعيش في ظل أسرة ينخفض تقدير أفرادها لذواتهم، و يتبارون في توجيه الإنتقادات (**كفافي، 1999، ص. 199– 200**).

1–7– الإرتباط بالأسرة الأصلية :

يشير " كارل ويتيكر "(Whitaker.c) إلى أنّ من أسباب سوء الأداء الوظيفي للأسرة، الصراع أو الخلاف العلني و الخفي الذي يحدث بين الزوجين، حول أسرة الأصل التي ينبغي أن يرتبطا أو يتقيّدا بها أو يستجيبا لتوجيهاتها، هل هي أسرة الزوج أم أسرة الزوجة، و يزداد الأمر سوءاً إذا كان لدى أسرتي الأصل النّية في توجيه الأسرة الجديدة و التّدخل في شؤونها تحت إسم النصح و تقديم المشورة، ويتنافسان في التوجيه و النصح، بحيث يبدوا الزوجان الجديدان و كأنهما كبش فداء يمثلان أسرتيهما الأصليّتين في الصراع و القتال.

و تظهر هذه المشكلة بصورة أوضح عندما تختلف الخلفيات الثقافية و الإجتماعية للأسرتين الأصليتين، حيث تتابين معايير الحكم و التقييم و تختلف وجهات النّظر و الآراء و التّوجهات في التصرفات، هذا التباين سوف ينعكس على الأسرة، إلاّ في الحالات القليلة التي تحول حكمة الزوجين دون ذلك، فتحدُث البلبلة و الإزدواجية في الحكم و التقييم، و أحياناً الفوضى و الصراع و المشاحنات المرتبطة بالعناد، و رغبة كل زوج في أن يُطبّق معايير أسرته، ممّا يسبّب سوء أداء النسق الأسري لوظائفه (**كفافي، 1999، ص. 200**).

2– مستويات تمايز الذات :

لقد وصف "باون" تمايز الذات بأن يمتد على متصل من أدنى المستويات من الوظائف البشرية التي تمثلها الدرجة (**صفر**) إلى أعلى المستويات، والتي تمثلها الدرجة (**100**)، وهي الفكرة الإفتراضية للكمال وهذه الدرجات هي درجات الإفتراضية، و لم يجعل "باون" ذلك قانوناً ثابتاً بل يمكن تغييره، و قد يكون ذلك ممكن في المستقبل من خلال التقدم و الإرتقاء، فالأفراد الذين يُصنفون ضمن درجات واطئة من التمايز قد يطوروا و يرتقوا بذواتهم، و يمكن تقسيم مستويات تمايز الذات التي صنفها "باون" إلى أربع مستويات :

2–1– المستوى الأول : تقع بين (صفر– أقل من 25) و يصف "باون" بأن تلك المجموعة من الأفراد لا يمتلكون القدرة على التمييز بين المشاعر و الافكار، و يكونون متوجّهين كلياً نحو العلاقات مع الآخرين و يقضون معظم وقتهم

في البحث عن الحب و الإستحسان من الآخرين، من غير أن يخصصوا وقتاً للأهداف التي توجِه حياتهم، و إذا فشلوا في إقامة العلاقات فإنهم يتوجهون لمحاربتها و الإنسحاب منها، و تكون الوظائف العقلية لديهم مغمورة إلى حد بعيد بالمشاعر، بحيث يكونوا غير قادرين على القول (أعتقد، اتصور) بدلاً من تلك، هم يقولون (أشعر بأن) عندما يُجبرون أن يُعبروا عن رأي، و يقضِي هؤلاء الأفراد معظم وقتهم في المحافظة على أنظمة العلاقات مع الآخرين بوضع متوازن، أو في جهود لتحقيق بعض درجات الإرتياح و التّحرر من القلق، و يكونون معتمدين كلياً على والديهم وبشكل مفرِط، و يصفهم "باون" بأنهم يرثون الحصّة الأكبر من مشكلات العالم الصحية والمالية و الإجتماعية الخطرة، و غالباً مايفشل إعتمادهم هذا على الآخرين، ممّا يؤدي إلى وقوعهم في أمراض نفسية مزمنة أو دائمة.

2-2- المستوى الثاني : تقع مابين (25- أقل من 50) و يصف "باون" تلك المجموعة من الأفراد بأن لديهم البدايات الأولى للتمايز بين الأنظمة العقلية والأنظمة الإنفعالية مع أن أغلب نواحي الذات التي تعبر عنها، و لاتزال إلاّ خطة إنفعالية هي التي تنظم الحياة إلا أن أساليب الحياة هنا تكون أكثر مرونة مقارنة بالمستوى المنخفض من التمايز، و تسمح هذه المرونة بوجود تصور أفضل للتفاعل بين الإنفعالية والعقلية، و أنّ الوظائف يمكن أن تُشبه المستويات الجيدة من التمايز بشرط يمكن أن يكون القلق منخفضاً، أمّا عندما يكون القلق غالباً فإن الوظائف يمكن أن تشابه تلك المستويات المنخفظة من التمايز، و يكون تقدير الذات معتمد على الآخرين.

2-3- المستوى الثالث : تمايز الذات المتوسط إلى الجيد فيقع بين (50- أقل من 75) و يكون الأفراد في هذه المجموعة قد طوّروا تمايزاً كافياً من الإنفعالات و الأفكار، إذ يعملان مع بعضهما البعض كونهما فريقاً متعاوناً، و يكون النظام الإنفعالي قد تطوّر، لذلك فهو يمكن أن يؤدي وظيفته بشكل مستقل دون أن يعتمد على المشاعر كي توجهُه عندما يزداد القلق، و يكون الأفراد في هذه المجموعة قليلي التّوجه نحو العلاقات، إذ تتوجه الكثير من طاقاتهم لأهداف حياتية مستقبلية، و لايعني هذا أنهم لايرغبون بتكوين علاقات مع الآخرين، إلا أنّهم يمتازون بالقدرة على توجيه حياتهم من الداخل بدلاً من أن تكون حياتهم موجهة من الخارج عبر التأثيرات المتنوعة التي تمنحها العلاقات، و يكون الأفراد في هذه المجموعة قادرين على العمل كونهم يتمتعون بإستقلالية الذات، فالأطفال الذين ينشؤون مع والدين متمايزين بشكل جيد، يكونون قادرين على النمو بدون وجود الضغوط التي تحتم عليهم عيش حياتهم وفقا لرغبات والديْهم، فالآباء و الأطفال متشابهون في قدرتهم على العمل بمسؤولية أكبر في هذه المجموعة، خالية من المشكلات البشرية بقدر كبير.

2-4- المستوى الرابع : فإن المجموعة بين (75- أقل من 100) هي مجموعة إفتراضية (نظرية) أكثر مما تكون واقعية، وفقا لنظرية "باون" فهناك درجات من الإندماج في العلاقات الحميمية في كل تلك المستويات هي أدنى من (100) و عندما طور باون نظريته عند الدرجة (100) هي درجة مثالية، و إعتقَد أن بعض الرموز التاريخية أو بعض ممن يعيشون في المستقبل سوف يحصلون على موقع في منتصف مدى (90) لكن بعد عمل مطوّل و خبرة كبيرة مع المقياس، إستنتج

"باون" بأن كل الناس لديهم مجالات للتوظيف بشكل جيد، ومجالات عملهم الأساسي يكون ضعيفاً (**الجباري، 2015، ص. 98– 99**)

3– الملامح المميزة لمستويات التمايز الذاتي :

3–1– المستويات العليا من التمايز :

3–1–1– على الصعيد الشخصي :

إنّ الأسرة المنسجمة بشكل جيد، تُنتج نسلاً من صغار، و كبار البالغين المتمايزين بشكل عالٍ، و إلى أنهم كمراهقين يكونون مرنين قادرين على ترك البيئة المحيطة المألوفة، وحل المشكلات و الموازنة بين قضايا الإنفصال و التآزر و منفتحين على التجارب الجديدة بدون قلق مُفرط. و يتعافون بسرعة أكبر من الأحداث المرهِقة، و يُوازنون بين العواطف و التفكير العقلاني، وفق ماتقتضيه الظّروف و تتطلّبه، ويستمتِعون بالأُلفة و المودّة مع الآخرين، بدون أن يتأثّروا بهم كثيراً و بصورة مفرِطة (**علاء الدين، 2008، ص. 499**).

و يستلزم تمايز النفس ضمن البعد النفسي، توفّر القدرة لدى الفرد القدرة على التمييز بين أنظمة التفكير و الشعور في ردود فعله و إستجاباته العاطفية، و شعوره بالراحة مع مشاعره و قدرته على الوصول إليها بحرّية و ذلك سوية مع القدرة على إنجاز إحساس متماسك وقوي بالنفس، و تمييزه أو تعبيره عن الأفكار و وجهات النظر الشخصية و القدرة على تبني موقف واضح من القضايا بإتخاذ موقف "**أنا**" (**علاء الدين، 2008، ص. 498**).

3–1–2– على الصعيد مابين الشخصي :

يكون الأفراد المتمايزون بمعدلات أكثر، مرتاحين مع توفر المودة و الأُلفة في العلاقات الوثيقة؛ ما يؤدي إلى تراجع الحاجة لديهم للجوء إلى الإنصهار العاطفي بالآخرين، أو القطع العاطفي في العلاقات لتنظيم مشاعر القلق، وتُمثل الأنماط مابين الشخصية من الإنصهار مع الآخرين و القطع العاطفي، آليات سلوكية لتنظيم المسافات، و الإبتعاد عن الآخرين التي تُفعل عادة لإدارة حالات الغمر العاطفي، أو التهديد المدرَك للأمان و السلامة (**علاء الدين، 2008، ص. 498**).

كما أن الأفراد المتمايزين الآتين من أسر عاملة بشكل كُفئ يكونون أيضاً أكثر قدرة للتّفكير بشكل منطقي متزن و هادئ، و نتيجة لذلك فهم يستجيبون للأوضاع المرهِقة و المقلِقة في علاقاتهم العائلية بصورة إستجابية متعلقة أكثر من كونها مجرد ردود فعل عاطفية للتّفاعلات في تلك العلاقات (**علاء الدين، 2008، ص. 499**).

3–2– المستويات الأدنى من التمايز :

يميل الأشخاص غير المتمايزين إلى إستعمال القطع العاطفي في العلاقات المجهِدة، و يميلون إلى الإنصهار مابين الشخصي؛ ويُعرّف الإنصهار كنوع من التشويه و عدم وضع الحدود بين الأفراد، أو أفراد العائلة، أو إعارة النفس و

الإتجار بها في العلاقات، ما يؤدي إلى تقييد بالغ للأدوار المتوقّعة من الفرد، وصعوبة في تحمّل الإختلافات في الرأي و في إتخاذ الفرد لقراراته الخاصة، ويتّصف الإنصهار بالإنشغال المفرط برأي الوالدين، أو الآخرين المهمين عند إتخاذ القرارات، وبالصّعوبة في صياغة أو تشكيل و جهات النظر المستقلة عن الوالدين أو الآخرين المهمين، وبعبارة أخرى فإن الأشخاص المنصهرِين يتبنّون إعتقادات وقيم الآخرين، و يدمجُونها في معتقداتهم الخاصة، بدون القيام بفحص مدروس لتقرير مدى مناسبتها لمبادئهم و قواعدهم الخاصة بحياتهم الشخصية (**علاء الدين، 2008، ص. 498– 500**).

إن الأفراد المتمايزين بشكل ضعيف يميلون لإظهار ردود الفعل من خلال سلوكات منمّطة تم تعلُّمها من أسرهم الأصل، وهم أيضاً ينصهرون عاطفياً في علاقاتهم و يزيد هذا الإنصهار من قلقهم وبالتالي فهم لا يستطيعون التّفكير في أنفسهم بشكل مستقِل بالإضافة إلى أنّهم يستجيبون للآخرين بشكل تفاعلي وعندهم يصبح قلق الإنصهار في العلاقات العائلية لديهم غامراً، قد يلجؤون إلى الإبتعاد أو القطع العاطفي حتى مع أفراد عائلتهم (**علاء الدين، 2008، ص. 500**).

كما أن الأفراد ضعيفي التمايز يكونون أقل إحتمالاً لأخذ موقف " **أنا**" في علاقاتهم، فهم يكونون بدرجة أقل على التصرف وفق الذي يعتقدون بصحّته، و بالتالي يميلون لتحمّل مسؤوليات أقل من المسؤولية عن النجاح أو الفشل الناتج عن عملهم، و ذلك عندما يُقارنون بالأفراد الأكثر تمايزاً (**علاء الدين، 2008، ص. 500**).

4– العوامل المؤثرة في التمايز الذاتي :

لاشك أن الثقافة و الإنتماء العرقي و الجنس و التّماسك و التكيف الأسري من أهم العوامل التي تؤثر على التمايز الذاتي. إلاّ أنّ بعض الدراسات التجريبية كشفت عن وجود علاقات متناقضة لتلك العوامل بمستوى التمايز.

ففي مجال علاقة تمايز الذات بالجنس، فقد توصّلت دراسة كل من وتكن و زملاؤه (1974) و الكعبي (2007) إلى أنّ تمايز الذات لدى الذكور أعلى من الإناث، بينما أظهرت دراسة كل من بوند (1970) و سيونيني و آخرون (Cionini & Others) إلى أن الإناث أكثر تمايزاً من الذكور، في حين أشارت دراسة العبودي (2008) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير الجنس، أما في مجال علاقة تمايز الذات بالتّماسك الأسري، فقد توصّلت دراسة العبودي (2008) إلى وجود علاقة عكسية بين تمايز الذات و التماسك الأسري (**الجباري، 2015، ص. 27– 28**).

على أية حال يبدوا أن الأداء الوظيفي الصّحي للأسر يُمكن أن يُعرّف بشكل مختلف، وذلك إعتماداً على القيم الإجتماعية والثقافية والحضارية، خاصة أن القيم الأسرية في الثقافات العربية تكون مختلفة عن القيم الغربية، ففي المجتمعات العربية الجماعية، تُعطِى قضايا التآزر و الإحساس بالواجب والإلتزام نحو المجموعة (ولاء الجماعة) و التدرّج الهرمي الواضح في السلطة و القوة، وأهمية التّناغم و الإنسجام بين أفراد العائلة، أولوية عالية إلى حد كبير، بينما غالباً ما يـــــؤكّد على قضايا الإستقلالية و الفردية والمساواة و الحكم الذاتي في الثقافة الغربية، فالأفراد العرب ينظرون لإشتغال العائلة الصحي بأنه ينعكس في تآزر و تعاضُد العائلة، و في إحترام أفراد العائلة الأكبر سناً، و المحافظة و الإبقاء على علاقات عائلية منسجمة، و بالرغم من هذه المزايا الإيجابية للأُسر العربية، إلاّ أنه وبسبب الوِحدة العائلية القوية، و الإعتماد المتبادل السائد في الأسر العربية، فإنّ العلاقات العائلية في الثقافة العربية يمكن أن تبدوا منصهرة و معطّلة جداً حسب نظرية "بوين" في الأنظمة الأسرية، وبإختصار قد يُنظر للمشاركين العرب لكونهم يؤكّدون على التآزر والإعتمادية المتبادلة أكثر من الحكم الذاتي الفردي – وذلك ضمن رؤيا الثقافة الغربية الخاصة بنظرية "بوين" في الأنظمة الأسرية – كأفراد بمستويات التمايز المنخفظة (**علاء الدين، 2008، ص. 500-501**).

كما يؤثر كل من التّماسك و القابلية للتّكيف الأسري على الأداء الوظيفي الأسري، و على تمايز أفراد العائلة، حيث يُشير التّماسك إلى الطرق التي من خلالها تتفاعل النّظم الأسرية مع بعضها بعضاً، و على التّحدِيد الرابطة العاطفية التي توجد بين أفراد العائلة من جهة، و إستقلالية الفرد في النظام الأسري من جهة أخرى، كما تعكس القابلية للتّكيّف مرونة و قدرة الأسرة مع أحداث دورة الحياة، و على التّغيير في تركيبة و هرمية القوة وعِلاقات الأدوار، و القوانين داخلها استجابة للحاجات الموقفيّة أو التطورية لأفرادها، و عندما تتعرّض الأسرة لخبرات الإجهاد و الأحداث الضّارة و المؤلمة أو للتغيرات الحياتية (الإيجابية أو السلبية)، فإنها تدخُل في فترة من التّعديل و التّوافق، التي خلالها يُصبح النظام العائلي بأكمله مُطالباً بأن يتكيّف ويُغير الأسلوب الذي يعمل و يشتغل فيه (**علاء الدين، 2008، ص.499**).

5- طرق قياس تمايز الذات :

إن تمايز الذات يُعد وسيلة معرفية وسلوكية يُدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع و مابه من تفاصيل، بمعنى أنّ الأفراد إما أن يُدركوا الشيء معتمدين في ذلك على مايحيط به من عناصر و تفاصيل، و هؤلاء يُطلق عليهم **ذوي التمايز الواطئ**، و إمّا أن يُدركوا الشيء منفصلين به عما يحيط بهم من عناصر و تفاصيل و ضوضاء إدراكية، و هؤلاء يُطلق عليهم **ذوي التمايز العالي** أو ذوي النّمط التحليلي.

فما يُميّز (الإستقلال / الإعتماد على المجال الإدراكي) هو مدى قدرة الفرد على عزل جزء من المجال الإدراكي المحيط به، أو إستخدام هذا الجزء في سياقات أخرى مختلفة، فالأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي يستطيعون عزل

عنصر من المجال الإدراكي، ثم إعادة تنظيم المجال مرة أخرى، في حين يواجه الأفراد المعتمدون على المجال، صعوبة في عزل جزء من المجال الإدراكي المحيط بهم، و يكون إعتمادهم على المجال ككل.

ويؤكد "وتكن" بأن أسلوب الإستقلال عن المجال لدى الأفراد ليس دليلاً على أنهم أكثر ذكاءاً أو أكثر قدرةً، بإعتبار أنّ هذا الأسلوب يعبّر عن طريقة الفرد في الإقتراب من الهدف، فإذا كان الهدف هو تحقيق علاقات إجتماعية ناضجة أو أن يصل الفرد إلى أن يعمل مع جماعة، أو يقوم بخدمة هذه الجماعة، فسوف يكون الفرد الذي يتميز بالإعتماد على المجال هو الأكثر نجاحاً من الفرد ذوي أسلوب الإستقلال عن المجال، بينما نجد أن المستقل إدراكياً سوف يتمتّع بالنّجاح في المجالات المعمليّة غير الإجتماعية، و التي تتطلّب الإرتباط بالمهمام المحدّدة البعيدة عن تأثير المجال الخارجي (**في الديري، 2011،ص. 30**).

5-1- الإختبارات المرتبطة بقياس تمايز ذات :

هناك عدة إختبارات تقيس الخصائص المعرفية و الإدراكية لدى الأفراد **ذوي التمايز العالي** من المستقلين عن المجال و **ذوي التمايز الواطئ** من المعتمدين على المجال، قام بتصميمها "وتكن وزملاؤه"، لقياس قدرة الفرد على أن يحتفظ في إدراكه بالموضوع أو الموقف المدرَك متميزاً عن باقي المجال الذي يُدرَك في إطاره وهي :

أولا : إختبار المؤشر و الإطار :

هو عبارة عن مؤشر مضيء يتحرك داخل إطار يمثل مربعاً مضيئاً أيضاً و المؤشر قابل للحركة مع عقارب الساعة أو ضدها مع إمكانية التحكم في جعل الإطار مائلا أو معتدلا، و يتطلّب الأداء من المفحوص على هذه المهمة تحديد ما إذا كان قادراً على جعل المؤشر في وضع رأسي في الحال الذي يكون فيه الإطار مائلاً، ويتم هذا الموقف الإختباري في حجرة مظلمة لا يرى فيها المفحوص إلا عناصر هذا المجال، و قد ظهرت في بحوث "وتكن و زملائه" فروق في الأداء على هذا الموقف الإختباري بين المفحوصين، فالمعتمدون على المجال يميلون إلى ضبط المؤشر في إتجاه ميل الإطار المضيء، و هم في ذلك قد إعتمدوا في إدراكهم على إتجاه زوايا الإطار و علاقتها بما يجب أن يكون عليه المؤشر من وضع، أما المستقلون عن المجال فيميلون إلى ضبط المؤشر أو تحريكه في إتجاه رأسي أو مقترب من الوضع الرأسي دون ما إعتبار لإتجاه ميل الإطار المضيئ، و هم يعتمدون في إدراكهم في هذه الحالة على عوامل ذاتية و ليست مجالية أو منتمية إلى المجال (**في الدحدوح، 2010، ص. 44-45**).

ثانياً : إختبار تعديل الجسم :

و في هذا الموقف يجلس الفرد على كرسي داخل حجرة صغيرة مائلة و يُطلب منه أن يعدل من وضع جسمه في إتجاه رئسي بينما تبقى الحجرة الصغيرة في وضعها المائل و قد تبيّن من هذا الموقف أن الأفراد اللذين يتميزون بالإعتماد على المجال الإدراكي يقومون بتعديل وضع الجسم في إتجاه ميل الحجرة معتمدين في ذلك على المجال المرئي المحيط، و

الذي يُستخدم بمثابة مرجع أساسي في تحديد وضع الجسم، أما الأفراد الذين يتميزون بالإستقلال عن المجال الإدراكي فإنهم يستطيعون تعديل وضع الجسم بحيث يصبح في وضع رأسي بدون إعتبار لدرجة ميل الحجرة الصغيرة، معتمدين في ذلك على الخبرات و المعلومات الناتجة عن الإحساسات الدخيلة كمراجع أساسية في إدراك الموقف (**في الديري، 2011، ص. 32**).

ثالثا: إختبار الغرفة الدوارة :

يتكون هذا الإختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية، و في نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه التجربة، و يتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، و أيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته و في أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة و سوف نلاحظ أن المفحوص إمّا يميل في إتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، و إمّا أن يعمل في إتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، و إمّا أن يعمل على جعل جسمه مستقيماً بشكل حقيقي مع إستبعاد الاثر القوي على الجسم من الدوران، و يُظهر هذا الإختبار بأن المعتمدون على المجال الإدراكي أظهروا خداعاً بصرياً أكثر إتساعاً من المستقلين عن المجال و ذلك عندما يدور المجال البصري حولهم، بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعاً بصرياً من المعتمدين على المجال الإدراكي عندما يدورون حول أنفسهم.

و قد كشفت نتائج هذه المواقف الإختبارية من جهة عن الفروقات بين الأفراد في آدائهم و من جهة أخرى كشفت عن إتساق أداء الأفراد في كل هذه المواقف التجريبية (**في الدحدوح، 2010، ص. 44**).

رابعاً : إختبار الأشكال المتداخلة :

أُعد هذا الإختبار في الأصل "جينر" (Grainer, 1974) لقياس أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي و قام الخولي بإعادة بنائه عام 2000 ليلائم تلاميذ المرحلة الإبتدائية و الإعدادية في البيئة المصرية. و من خلال هذا الإختبار فإن أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرَك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى، أو التي تتداخل مع الموضوع المدرك المراد إنتزاعه من المجال الإدراكي ككل، أما المعتمد مجالياً فلا يستطيع عزل الموضوع المراد إدراكه حيث أنه يتداخل مع الموضوعات الأخرى في المجال.

و يتكوّن إختبار الأشكال المتداخلة من قسمين و يتطلّب الأداء على كل قسم خمسة دقائق و كل من هذين القسمين عبارة عن سبع فقرات متدرجة الصعوبة، كما يُعتبر القسم الثاني مكافئ للقسم الأول من الإختبار، و يسبق هذين القسمين مثالاً للتدريب و ذلك لكي يقوم الفاحص بتدريب المفحوصين على الأداء في الإختبار وكل فقرة من فقرات هذين القسمين عبارة عن عدة أشكال متداخلة لحيوانات و طيور مألوفة لدى المفحوصين، كما يوجد أسفل

كل فقرة جملة توضّح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معين بين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين، حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور و على كل مفحوص أن يقوم بإكتشافها، و تعيين حدودِها بالقلم في الأشكال المتداخلة في وقت واحد (**في الديري، 2011، ص. 33**)

خامسا : إختبار الأشكال المختفية :

قام الخولي عام (2002) بإعداد هذا الإختبار، حتى يتلائم مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية و الإعدادية، و ليكون صورة مكافئة للإختبار السابق، و هذا الإختبار يتكون من قسمين، و يتطلب الأداء على كل قسم ثلاثة دقائق، و كل من هذين القسمين عبارة عن خمس فقرات متدرجة الصعوبة، هذا و يعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني من الإختبار، و يسبق هذين القسمين مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين على الأداء في الإختبار، و كل فقرة من فقرات القسمين عبارة عن ثلاثة أشكال لحيوانات أو طيور (في القسم الأول) و أربعة أشكال لحيوانات أو طيور أخرى (في القسم الثاني)، و هذه الأشكال توجد في صور منفردة بعيدة عن بعضها في أعلى الصفحة، حيث أن كل فقرة توجد في صفحة منفردة خاصة بها، و يوجد في أسفل الصفحة الثلاثة أشكال اللواتي يتواجدن في أعلى الصفحة، و لكنهما متداخلان ، هذا و يوجد شكل واحد فقط هو الذي يكون كاملاً و متطابقاً مع أحد الأشكال الموجودة في أعلى الصفحة أما بقية الأشكال المتداخلة فتكون ناقصة و غير مكتملة، و على المفحوص أن يحدّد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة، و الذي يتطابق مع أحد الاشكال في أعلى الصفحة، و هذا التحديد يتم بالإشارة بواسطة قلم الرصاص على الشكل المعني في أعلى الصفحة (**في الديري، 2011، ص. 33–34**)

سادسا : إختبار الأشكال المتضمنة :

يُعتبر هذا الإختبار هو الاكثر إنتشاراً، حيث أنه إختبار ورقة و قلم، و له صورة جمعية و أخرى فردية، ممّا ساعد على كثرة و تعدد الدراسات التي تناولته، و تعتمد فكرة هذا الإختبار على تفضيل الفرد للنظر للأشكال المعقدة على أنها واحدة، كما أنه يوجد صعوبة في إستخدام أو عزل الشكل البسيط الذي يكون مطموراً داخل كل شكل من الأشكال المركبة أو المعقدة، و لذلك فقد سُمّي هذا الإختبار بإختبار الأشكال المطمورة أو المتضمّنة، حيث تتداخل تفاصيل الشكل البسيط مع التّفاصيل الأخرى و الأكثر إنتشاراً في الشكل المعقّد، هذا و يحتاج تطبيق هذا الإختبار إلى زمن أكبر من الزّمن اللاّزم لتطبيقه، حتى يكتشف المفحوص حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد، و قد لا يكتشفه تماماً بمفرده، بينما نجد مفحوص آخر يمكنه أن يكتشف بسهولة، و سرعة معظم الأشكال البسيطة داخل الأشكال المعقدة، و قبل الزمن المحدد للإختبار، و هذا الفرد لديه من التّمكن على تحديد و عزل الشّكل البسيط، و يُعتبر الفرد الأول معتمداً على المجال الإدراكي، بينما يُعتبر الفرد الثاني مستقلاً عن المجال الإدراكي، و على ضوء ذلك فالفرد المعتمد على المجال يميل إلى إدراك المجال في وحدة كلّية، بينما الفرد المستقل عن المجال، يتّصف إدراكه للمجال

بالوضوح و يتمكّن من عزل أجزائه عن بعضها، و قد أعد هذا الإختبار في الأصل كل من " أولتمان وَ راسكن" لقياس أسلوب (الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي)، و قد قام كل من "أنور الشرقاوي وَ سليمان الخضري الشيخ" (1977) بإعادة بِنائه ليُلائم الطلاّب و المراهقين و الكبار في البيئة المصرية و يتكوّن هذا الإختبار من ثلاثة أقسام هي كما يلي :

القسم الأول : و هو التدريب و لا تُحسب درجته في تقدير المفحوص، و يتكوّن من سبع فقرات سهلة.

القسم الثاني : و يتكوّن من تسعة فقرات متدرجة الصعوبة.

القسم الثالث : و هو يتكون من تسعة فقرات متدرّجة الصعوبة أيضاً، و يُعتبر هذا القسم مكافئاً للقسم الثاني من الإختبار، و كل فقرة من الفقرات في الأقسام الثلاثة، عبارة عن شكل مركب أو معقد يتضمن داخله شكل بسيط، و يُطلب من المفحوص أن يُعلِّم بقلم الرّصاص على حدود الشكل البسيط الذي يوجد بداخل الشكل المعقد، و قد طُبعت الأشكال البسيطة التي يُطلب من المفحوصين إكتشافها و تعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الإختبار، و رُوعِي في تنظيم الإختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط، بالإضافة إلى الشّكل المركب أو المعقد، الذي يتضمّنه في آن واحد، لكل قسم من أقسام الإختبار الثلاثة زمن محدد، و هو دقيقتان للقسم الأول و خمس دقائق للقسم الثاني، بالإضافة إلى خمس دقائق أخرى للقسم الثالث

و الفكرة الاساسية في هذا الإختبار هي عرض أشكال هندسية بسيطة على الفرد في زمن محدد، ثُم عليه أن يُخرج هذا الشكل من شكل معقد يتضمن الشكل البسيط الأول، يُشير الشرقاوي (1992) إلى نتائج سلسلة من الدراسات حول تطبيقات الأسلوب المعتمد و المستقل، و علاقتها بعدد من المتغيرات، و من أهم هذه النتائج ما يلي :

- يتميز المستقلون عن المجال الإدراكي من الجنسين، عن المعتمدين على المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميول الموسيقية و الميكانيكية و الحسابية و الفنية.
- يتميز المعتمدون على المجال الإدراكي من الجنسين، على المستقلين عن المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميل نحو الخدمة الإجتماعية للآخرين.
- لا يوجد فرق بين المستقلين و المعتمدين عن المجال الإدراكي من الجنسين، في مجالات الميول الإقناعية و الأدبية و الكتابية.
- إن سمة الاعتماد على المجال أكثر ثباتا عند الاناث منها عند الذكور، حيث يُعزى ذلك إلى عوامل التنشئة الإجتماعية في المجتمعات العربية، التي تشجع الإعتماد عند الإناث أكثر من الذكور.
- الأشخاص الذين يتميزون بالإستقلال عن المجال الإدراكي يكون لديهم مستوى مرتفع من الطموح، أكثر بعداً عن الآخرين، و أقبل تقبلاً لذواتهم و الآخرين، مقارنة بالأشخاص المعتمدين على المجال.

- إنّ طلاب و طالبات التّخصصات الرياضية و العلمية ،أكثر إستقلالاً عن المجال الإراكي من طلاب و طالبات التخصصات الإنسانية.
- الكشف عن وجود علاقة إيجابية بين درجات الإستقلال عن المجال الإدراكي، و درجات الميول المهنية للعاملين في مهن ذات الطابع العلمي و التقني، مثل تدريس الرياضيات و الهندسة و العمارة و الطيران. كما كان هناك علاقة إيجابية بين درجات الإعتماد على المجال الإدراكي و درجات الميول المهنية للأفراد العاملين في مهن إجتماعية و إنسانية.

يُعتبر هذا الإختبار هو الأكثر إنتشاراً و إستخداماً و شيوعاً، حيث يُعرض على المفحوص شكل هندسي بسيط، لفترة من الزّمن، ثمّ يُقدّم له شكل هندسي معقّد، يتضمن في داخله الشكل البسيط الذي شاهده في المرة الأولى، حيث يُطلب منه أن يستخرج الشكل الأول البسيط من خلال تحديد أبعاده بالقلم، و قد طوّر عن هذا نسخة معدَّلة تُطبق بشكل جماعي، عُرفت بإسم إختبار الأشكال المتضمنة الجماعي، و تدُل الدرجة المرتفعة في الإختبار على ميل الأفراد نحو الإستقلال عن المجال الإدراكي، في حين تدلّ الدرجة المنخفظة إلى ميله نحو الإعتماد على المجال الإدراكي **(في الديري، 2011، ص. 34–36)**.

2– المقاييس :

لقد طوّر "بوين" في تركيب تمايز النفس، هذا التركيب يتناول عملية التّفرد عن العائلة الأصلية و يتضمّن هذا المفهوم القدرة عل الموازنة بين الإدراك و العواطف و الإنفصال و التآزر، و ذلك ضمن العلاقات العائلية، و يشمل تمايز النفس على كل من الأبعاد داخل النفسية و ما بين الشخصية، و يُشير البعد داخل النفسية إلى القدرة على تنظيم المشاعر، بينما يتكوّن البعد ما بين الشخصي من القدرة على المفاوضة و تسوية الجدل و الخلاف المتعلق بقضايا كل من الإستقلالية و التآزر في العلاقات، و يستلزم تمايز النفس ضمن البعد النفسي توفر القدرة لدى الفرد على التمييز بين أنظمة التفكير و الشعور في ردود فعله، و إستجاباته العاطفية و شعوره بالراحة مع مشاعره، و قدرته على الوصول إليها بحرّية، و ذلك سويّة مع القدرة على إنجاز إحساس متماسك و قوي بالنفس، و تمييزه أو تعبيره عن الافكار و وجهات النّظر الشخصية، و القدرة على تبنّي موقف واضح من القضايا بإتخاذ موقف "أنا"، و من جانب آخر و على المستوى مابين الشخصي يكون الأفراد المتمايزون مرتاحين بمعدّلات أكثر، مع توفّر المودة و الألفة في العلاقات، مما يؤدّي إلى تناقص و تراجع الحاجة لديهم للجوء إلى الإنصهار العاطفي بالآخرين، أو القطع العاطفي في العلاقات لتنظيم مشاعر القلق.

و تمثّل الأنماط ما بين الشخصية من الإنصهار مع الآخرين أو القطع العاطفي، آليات سلوكية لتنظيم المسافات و الإبتعاد عن الآخرين، التي تُفعّل عادةً لإدراك حالات الغمر العاطفي، أو التّهديد المدرك للأمان و السّلامة و يميل بعض

الأشخاص الذين ينجذبون نحو إستعمال القطع العاطفي في العلاقات المجهَدة إلى البُعد عن الآخرين (مظهر مضخم من الإستقلالية)، ويُعرّف الإنصهار مابين الشخصي كنوع من التشويه و عدم وضوح الحدود بين الأفراد، أو بين أفراد العائلة أو إعارة النفس و الإتّجار بها في العلاقات، ما يؤدّي إلى تقييد بالغ للأدوار المتوقّعة من الفرد، و صعوبة في تحمّل الإختلافات في الرأي و في إتخاذ الفرد لقراراته الخاصة، و يتّصف الإنصهار بالإنشغال المفرط برأي الوالدين أو الآخرين المهمين عند إتخاذ القرارات، و بالصّعوبة في صياغة أو تشكيل و جهات النّظر المستقلة عن الوالدين أو الآخرين المهمّين، و بعبارة أخرى فإن الأشخاص المنصهرين يتبنّون إعتقادات و قيم الآخرين، و يدمجونها في معتقداتهم الخاصة بدون القيام بفحص مدروس، لتقرير مدى مناسبتها لمبادئهم و قواعدهم الخاصة بحياتهم الشخصية، و غالباً ما يتشكّل تمايز الذات بتأثير البيئة الأسرية، و تأدية الأسرة لوظائفها، مثلا الطريقة التي يتواصل فيها أفراد العائلة و المدى الذي يتقاربون فيه، فالأفراد الذين يُظهرون مستويات تكيّفية من الإنفصال العاطفي الأكثر عن أسرهم، يُسجلّون مستويات أعلى من التمايز لكونهم قادرين على تمييز أفكارهم و مشاعرهم عن تلك المتعلقة و الخاصة بأسرهم الأصل، أما الأفراد المتمايزون بشكل ضعيف يميلون لإظهار ردود الفعل من خلال سلوكات منمّطة تمّ تعلمها من أسرهم الأصل، و هم أيضاً ينصهرون عاطفياً في علاقاتهم و يزيد هذا الإنصهار من قلقهم، و بالتالي لا يستطيعون التّفكير بشكل مستقل، بالإضافة إلى أنهم يستجيبون للآخرين بشكل تفاعلي، و يصبح قلق الإنصهار في العلاقات العائلية لديهم غامراً، قد يلجؤون إلى الإبتعاد أو إلى القطع العاطفي حتى مع أفراد عائلتهم و ذلك عندما تصبح العلاقة مجهدة بشكل حاد (**علاء الدين، 2008، ص. 498– 499**).

في هذه الدراسة قام الباحثيْن بتبنّي مقياس تمايز الذات المكيّف على البيئة العراقية في دراسة الجباري (2013)، و المعَد من طرف الكعبي (2007) إستناداً إلى مقياس "سكورون و شمت" (2003)، ويُعد مقياس سهام مطشر معيجل الكعبي من أكثر المقاييس إستخداماً في الدراسات التي تناولت متغير تمايز الذات، و لقد تكوّن المقياس المستخدم في هذه الدراسة من 34 بند موزّعة على أربعة أبعاد و هي :

– **رد الفعل الإنفعالي** : يعكس الغمر و الفيض العاطفي و المسؤولية العاطفية أو فرط الحساسية، و يمثل هذا البعد (08) فقرات هي : (1، 6، 10، 12، 16، 19، 26، 33).

– **موقع الأنا (موقعي كفرد)** : يعكس الإحساس بالذات المعرف بوضوح و قدرة الفرد على الإلتزام بمعتقداته بشكل مدروس تحت الضغوط الخارجية. و يمثل هذا البعد (08) فقرات هي : (4، 7 ، 11 ، 13، 17، 21، 27، 30).

– **القطع الإنفعالي** : يعكس الشعور بالتهديد بسبب الألفة و المودة والإحساس بالضعف المفرط و الفاعلية للتعرض للخطر في العلاقات و الإفراط في إستخدام الدفاعيات و الإبعاد و الإنكار، و يمثل هذا البعد (08) فقرات، و هي :(2، 3، 8، 14، 18، 24، 31، 32).

– **الإندماج مع الآخرين** : يعكس التدخل و الإنشغال العاطفي و التوحد المفرط مع الآباء و الآخرين المهمين، و يمثل هذا البعد (10) فقرات هي :(5، 9، 15، 20، 22، 23، 25، 28، 29، 34) .

– **كيفية تصحيح المقياس** :

لكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات؛ حيث تعطي الإختيارات الدرجات التالية:

أبدا : (01) درجة.

نادرا : (02) درجتين.

أحيانا : (03) درجات.

كثير : (04) درجات.

دائما : (05) درجات

و تُعكس هذه الدرجـــــــــــات على فقرات **رد الفعل الإنفعالي** ما عدى الفقرتين الإيجابيتين اللتين تحملان رقم (12) و (26)، و جميع فقرات **القطع الإنفعالي و** فقرات **الإندماج مع الآخرين**، و الفقرتين اللتين تحملان رقم (27) و رقم (30) من **موقع الأنا (موقعي كفرد)**، و بذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (170) بواقع (5x34) وأدنى درجـــة يمكن أن يتحصل عليها هي (34) بواقـــع (1x34).

– **كيفية تفسير نتائج المقياس** :

يُستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من تمايز الذات، و العكس صحيح.

– فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (34 – 79) فإنها تشير إلى تمايز ذات منخفظ.

– و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (80 – 124) فإنها تشير إلى تمايز ذات متوسط.

– و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (125 – 170) فهي تشير إلى تمايز ذات مرتفع.

خلاصة الفصل:

يعتمد تمايز الذات على الطّريقة التي يُدرك بها الفرد العالم المحيط به، وهذا يعني أنّ طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين تتأثّر بمستوى تمايزه الذاتي، فالأشخاص ذوو التمايز الضعيف يكونون عادة سلبيّين في التعامل مع البيئة، و غير مستقلّين عنها، بل معتمدين عليها تُجاه النشاطات و المسؤوليات، مما يدفعهم إلى عدم فصل أفكارهم عن أفكار الآخرين،

فإنخفاض مستوى تمايز الذات لدى الأفراد يقلّل من القدرة التّحليلية و التوظيف الذّهني الفعّال، مما يعكس مستوى علمي متدنّي، و حالة إجتماعية و إقتصادية و حضارية متأخّرة. و من خصائص تمايز الذات أنّه مُكتسَب، و يُمكن تعلُّمه و تطويره، و تنمية مستواه، لتحقيق أحسن أداء في مجالات العلوم مثل الرياضيات و الفيزياء و الهندسة، و بلُوغ أعلى الدّرجات في شتّى المجالات.

الفصل الرابع : الصلابة النفسية

تمهيد :

أولا : مفهوم الصلابة النفسية و أهميتها.

1- تطور مفهوم الصلابة النفسية

2- تعريف الصلابة النفسية

3- الصلابة النفسية و علاقتها ببعض المصطلحات

4- أبعاد الصلابة النفسية

5- خصائص الصلابة النفسية

6- أهمية الصلابة النفسية في المجال المهني

ثانيا: أهم النظريات المفسرة لتمايز الذات و مناقشتها.

1- النظريات المفسرة للصلابة النفسية

1-1- نظرية " كوبازا "

1- 2- نظرية " مادي "

1- 3- نظرية " بارتون "

1- 4- نظرية " فنك "

2- مناقشة النظريات المفسرة للصلابة النفسية

ثالثا : الصلابة النفسية مضامينها و طرق قياسها :

1- المضامين التطبيقية للصلابة النفسية

2- طرق قياس الصلابة النفسية

الخلاصة

تمهيد:

يعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، فالإنسان يواجه في حياته مجموعة من العوائق التي تقف حجرة عثرة أمامه، فتمنعه من إشباع دوافعه، و تحد من رغباته فيشعر بانفعال خاص، يُشعره بالعجز و قلة الحيلة و تختلف قدرة الأفراد على تحمل المشاق و الصعوبات التي تواجههم في الحياة ، فمن الناس من يُصاب بالإحباط و منهم من يتمتع بالصلابة النفسية ، هذه الأخيرة تُمكنهم من مواجهة المتاعب و التغلب على عوائق الأحداث اليومية بدرجة

عالية من التّحمل، و في هذا الفصل سنتناول تطور مفهوم الصلابة النفسية، تعريفها، علاقتها بـــبعض المصـــطلحات، أبعادها، خصائصها، أهميتها في المجال المهني، النظريات المفسر للصلابة النفسية ومناقشتها، و أخيراً المضامين التطبيقيـــة للصلابة النفسية و طرق قياسها.

أولا : مفهوم الصلابة النفسية و أهميتها

1 – تطور مفهوم الصلابة النفسية :

الصلابة النفسية مفهوم حديث نسبياً، تزامن ظهوره مع بروز علم النفس الإيجابي عام 1980، و قد تبلـــور هـــذا المفهوم نتيجة لأعمال العديد من علماء النفس أمثال "أدلر" و "يونج" و "ماسلو" و "فرانكل" و "كوبازا"، و تعـــرِض الفقرات التالية التطور التاريخي لمفهوم الصلابة النفسية.

يرى" ألفرد أدلر" أن الصلابة الشخصية تمثل كفاح الفرد من أجل التّفوق، ومن وجهة نظر "أدلر" فإن الإنسان تُحركه توقعاته أكثر ممّا تحركه خبراته الماضية، لأنّ الأهداف و التّطلعات التي يضعها الفرد لنفسه و لغيره هي التي توجه مشاعره و إنفعالاته و سلوكياته الراهنة، و أشار إلى أنّ القصور في قوة الإرادة و أسلوب الحياة و الشعور بالنقص، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بالعجز النفسي، كما أكد أنّ مصطلح قوة الإرادة مرادف لمصطلح الصلابة النفسية، التي تمثل حافزاً قويا لحل المشكلات و الأزمات التي يصادفها الفرد في حياته، و هي التي تحدد كيفية مواجهته لهذه المواقف الصعبة و طريقة تعامله معها (**في علاء الدين، 2016، ص. 16**).

كذلك أشار "كارل جوستاف يونج" (Jung) أن الأفراد يستمرون في التّحسن نحو المستقبل للأمام و للأعلى، و هذا ما سماه " التحقيق الأسمى " الذي يجعل الفرد يتعايش مع تجارب الأحداث، و يتوقّع حدوثها لأن نظرة الفرد إلى المستقبل تحدد تحركاته في تحقيق و جوده الذاتي، و قد ميز "يونج" الشخص القوي الصلب بأنه يحاول أن يتطور و يتغير نحو الأفضل، أما الشخص العاجز فهو الشخص الذي يتحرك إلى الوراء و يبقى حبيس الماضي، و يتوقف عن الحركة و التطلع نحو المستقبل. إنّ ما يزيد الفرد صلابةً و يجعله أكثر قدرة على تغيير الأوضاع، هو مواجهتها من خلال التّوجه نحو المستقبل، و المساندة و المشاركة و التعاون و الالتزام و تحمل المسؤولية (**في علاء الدين، 2016، ص. 16**).

و قد ظهر مصطلح الصلابة النفسية لأول مرة في إطار بحثي منظم مع "كوبازا" (Kobasa,1979) التي إشتقت مصطلح الصلابة النفسية نتيجة تأثرها بالفلسفة الوجودية، و تفسيرات علماء النفس الوجوديين، و على رأسهم "فكتور فرانكل" (Frankle)، و تركّز الوجودية في تفسيرها لسلوك الإنسان على المستقبل لا على الماضي، و ترى أن دافعية الفرد تنبع من البحث المستمر عن المعنى و الهدف من الحياة، و تقوم الوجودية على مبدأ أساسي هو الوجود في العالم، و تعتبر أنّ الإنسان يعيش في عالم معقّد و يسعى دائما للبحث عن وجوده في الحياة من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود، و خلال بحثه عن معنى لحياته يتخذ قرارات متعددة، تعد الحجر الأساسي لكل شيء في حياته (**في علاء الدين، 2016، ص. 16–17**).

يُعد "فرانكل" من زعماء المدرسة الوجودية الذي برزت إسهاماته في مجال العلاج بالمعنى الهادف إلى مساعدة الفرد على إيجاد معنى له في الحياة، ليستطيع أن يعيش و ينجز و يحقق أهدافه المستقبلية، و يعتقد "فرانكل" أن معظم مشكلات الإنسان هي مشكلات معنى، فلكل فرد مهمة و رسالة في الحياة، و من يملك سبباً يعيش من أجله فإنه يستطيع غالباً أن يتحمل أي طريقة (**كفايفي و النيال و سالم، 2010، ص. 18–19**).

و هكذا يتضمن مفهوم الصلابة النفسية إيجاد معنى في الحياة، حتى و إن كانت الحياة مؤلمة أو لا معقولة، و هي تتطلب إمتلاك الشجاعة لعيشها بشكل كامل برغم الالم المتأصل و العبثية، إنها منظور أو وجهة نظر عامة تؤثر في كيفية رؤية لفرد لذاته و للآخرين و للعمل، و كيفية إدراكه للعالم الخارجي (**في علاء الدين، 2016، ص. 17**).

و يضيف "فرانكل" أن الإنسان الذي لا يستطيع أن يجد معنى لحياته، سيعيش خبرة الإحباط الوجودي التي تُعد من وجهة نظره المصدر الرئيس للسلوك غير السوي، و الرّغبة في إيجاد المعنى تعني كفاح الكائن البشري لإيجاد سبب أو شيء من المنطق لمشكلات وجوده، و لا يمكن إيجاد هذا المعنى إلاّ من خلال الخبرة و القيم و لا يمكن إكتشاف هذه القيم إلاّ من خلال ممارسة العمل و حب الآخرين و مواجهة الفرد لمعاناته و تحمّلها، فالبشر قادرون على مواجهة الظروف الصعبة و تحويل حوادث الحياة المجهدة إلى إحتمالات و فرص لمصلحتهم، و هم وحدهم القادرون على إختيار قراراتهم و سلوكهم في أي وقت (**كفايفي و النيال و سالم، 2010، ص. 7**).

و بالتوازي مع تقديم "كوبازا" دراساتها عن الصلابة و الصحة، برزت دراسات "سلفاتور مادي" (Maddi) الذي قدم نمط الشخصية الصلبة، و قارن هذا النمط مع الشخصية "الوجودية العصابية" غير الصلبة، و قد إستخدم مصطلح "الهوية المثالية" لوصف الفرد الذي يعيش مفعمة بالحيوية، و لديه معنى ثابت لحياته، و هدف واضح، و إعتقاد بقدرته الخاصة على التأثير في الأمور و المواقف (**في علاء الدين، 2016، ص. 17**).

وقد أثبتت "كوبازا" دور الصلابة في إدراك الأحداث الشاقة و تفسيرها على نحو إيجابي، و أنها تشارك في إرتقاء الفرد و نضجه الإنفعالي و زيادة خبراته في مواجهة المشكلات الشاقة، و ربما تساعده على تحويل متاعبه إلى معنى، بدلاً من إعتلال الصحة، حيث أنها تعمل كمنطقة عازلة تخفف من الآثار السلبية للضغوط (**في الهادي، 2009، ص. 48**).

كما أعطى معظم الباحثين أهمية كبيرة للعوامل الخارجية، بدايةً من الأسرة حتى الأقران في تكوين الصلابة النفسية، و نموها عبر المراحل المختلفة، فقد تحدث " إريكسون " (1963) عن دور الوالدين الأساسي في تكوين الصلابة النفسية، و ذلك من خلال إشباع الحاجات الأساسية، بالإضافة إلى إشباع الحاجات الثانوية كالحاجة إلى الحب و الحنان و الشعور بالأمن، و القيمة الذاتية و الثقة بالنفس و بالآخرين، و أضاف " لازاروس " (1966)، و ماكوبي (1980) إلى ذلك، إحترام الوالدين لآراء إبنهما منذ الصّغر، و وضع مستوى مناسب من التواصل معه، و تقدير إنجازاته و تشجيعه على الإعتماد على نفسه، الأمر الذي يُشعره بالأمان و القيمة، و القدرة على تحمل المسؤولية، و تحديد أهدافه في مراحله العمرية، كما تعمل الأسرة على تنمية الإعتقاد لديه بأن خبرات النجاح ترجع لعمله و مجهوده، و مدى مثابرته و تحديده للأحداث الشاقة من حوله، أما في حالة رفض الأسرة لآرائه و عدم الإهتمام به، فإن ذلك قد يُشعره بالخوف، و يجعله يتوقع حدوث الخطر بإستمرار و يُفقده الثّقة بالنفس و بالآخرين، ممّا يزيد له الشعور بالتهديد في أي موقف مع تقدمه في العمر (**في الهادي، 2009، ص. 48–49**).

كما يوضح "بولبي" الدور الرئيسي الذي تلعبه المدرسة في تنمية قدرة الفرد على التفاعل الإجتماعي، و ذلك من خلال مشاهدته لسلوكيات يؤديها المعلم أو الأقران، فيبدأ بمحاكاتها فيكتسبها بسهولة، خاصةً إذا كانت هذه السلوكيات مدعومة من قبل الآخرين، و ملائمةً لميوله و إتجاهاته و قدراته و مهاراته الإجتماعية، كالمبادأة و الإعتماد

على النفس، و مع تقدّمه في العمر تمثل هذه السلوكيات الأساس لظهور القدرة على التحدي و الإلتزام و التحكم لديه، و يعتقد معظم الباحثين أنه يمكن تعريف الصلابة النفسية على أنها نظام للشخصية، يمكن تطويره لدى كل الأفراد، حيث أثبتت أنها مخفّف فعّال للضغوط، و تساعد في إستمرار و تعزيز الأداء و القيادة و الأخلاق و الصحة، فهي مؤشر إيجابي لفعالية الأداء، و لجودة الحياة، لدى الذين يعانون من الأمراض الخطيرة، كما أنّ التدريب على الصلابة النفسية يساعد على زيادة الصلابة الشخصية بوجه عام، و نقص الإضطرابات الإنفعالية و العضوية بوجه خاص، على أن يتضمن التدريب على الصلابة النفسية جوانب معرفية و إنفعالية و سلوكية (**في الهادي، 2009، ص. 49**).

2- تعريف الصلابة النفسية :

2-1- التعريف اللغوي للصلابة النفسية :

هو صلب أي شديد، صلب الشيء، صلابةً فهو صَلب و صُلب، أي شديد (**إبن المنظور، 1999، ص. 297**).

2-2- التعريف الإصطلاحي للصلابة النفسية :

- تعريف كوبازا (Cobasa, 1979) : الصلابة النفسية على انها إعتقاد عام للفرد في فعاليته و قدرته على إستخدام كل المصادر النفسية و البيئية المتاحة كي يدرك و يفسر و يواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة (**مخيمر، 1996، ص. 277**)

- و يعرف "المفرجي و الشهري" الصلابة النفسية على أنها مصدر من مصادر الشخصية و الذاتية، لمقاومة الآثار السلبية و التّخفيف من آثارها على الصحة النفسية و الجسمية (**في اليازجي، 2011، ص. 37**).

- و يعرّف "فنك" متغير الصلابة النفسية بأنه خصلة عامة في الشخصية تعمل على تكوينها و تنميتها الخبرات البيئية المتنوعة و المعززة المحيطة بالفرد منذ الصغر (**في اليازجي، 2011، ص. 37**).

- و يعرّف كل من "حسن عبد اللطيف" و "لولو حمادة" الصلابة النفسية بأنها : مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة على الصحة النفسية و الجسمية، حيث تُسهم الصلابة في تسهيل وجود هذا النوع من الإدراك و التقويم و المواجهة الذي يقود إلى الحل الناجح للموقف الذي خلقته الظروف الضاغطة (**في علاء الدين، 2016، ص. 18**).

- و يعرّف "هشام مخيمر" الصلابة النفسية على أنها : نمط من التعهد النفسي يلتزم به الفرد أُتجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين من حوله، و إعتقاد الفرد بقدرته على التحكم فيما يلقاه من أحداث، و تحمل مسؤولية ما يتعرض له، و أن مايطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر ضروري للنمو أكثر من كونه تهديد و إعاقة له (**في علاء الدين، 2016، ص. 18**).

– و عرّف "فهيم" الصلابة النفسية للمعلم على أنها : القدرة العالية للمعلم في المواجهة الإيجابية للضغوط و حلها، و منع الصعوبات المستقبلية، و التي تعكس مدى إعتقاده و قدرته على الإستخدام الأمثل لكل المصادر الشخصية و البيئية و النفسية و الإجتماعية المتاحة، لكي يدرك و يفسر و يواجه بفعالية أحداث الحياة المهنية الضاغطة و تحقيق الإنجاز و التفوق في العمل (**في الشمري، 2015، ص. 13**).

– عرّف "بروكس" (2005) الصلابة النفسية بأنها : قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع الضغوط النفسية و القدرة على التكيف مع التحديات و الصعوبات اليومية، و التعامل مع الإحباط و الأخطاء و الصدمات النفسية و المشاكل اليومية، لحل المشاكل و التفاعل بسلاسة مع الآخرين و معاملة الآخرين بإحترام، و إحترام الذات (**في الشمري، 2015، ص. 14**).

– و تعرّف "سليفاتور مادي" (Maddi) الصلابة النفسية على أنها : أسلوب نفسي مرتبط مع الصمود و الصحة الجيدة، و القدرة على الأداء في شروط قاسية و ضاغطة، و تحويل الظروف الضاغطة إلى فرص للنمو (**في علاء الدين، 2016، ص. 18**).

– و قد ذكر (Florian, 2001) أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يلتزم بما يقوم به في حياته، و يعتقد أن لديه التّحكم في الأسباب، و حلول المشكلات التي يواجهها، و ينظر إلى التغير في الحياة، و مطالب ذلك التغير، كتحدي و فرص للنمو (**في الشمري، 2015، ص. 14**).

و من التعريفات السابقة يقترح الباحثيْن تعريف اصطلاحي للصلابة النفسية على أنها : سمة من سمات الشخصية تتكون من خصائص معرفية و سلوكية و إنفعالية، تؤدي إلى تعزيز قدرة الفرد على مواجهة الضغوط و الأزمات و حمايته من آثارها السلبية على صحته و توافقه و آدائه، و تحويل الأحداث الضاغطة إلى فرص للإرتقاء و النضج.

كما يُعرفانها إجرائياً على أنها : إمتلاك المعلم لمجموعة من السّمات النفسية و الشخصية التي تجعله قوياً أمام التهديدات و الصعوبات و العقبات التي تواجهه، و ذلك يساعده على إدارة حياته بفاعلية دون إضطراب، و يصبح قادراً على مواجهة الأحداث بتحكم، متحملا مسؤولية ما يحدث، و متلزماً بأهداف و قيم معينة، مواجهاً لمستجدات الحياة بفاعلية و كفاءة.

3– الصلابة النفسية وعلاقتها ببعض المصطلحات :

3–1– الصلابة النفسية و الصحة الجسمية :

أظهرت دراسات سميث (Smith,1988) في دراسته أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر الأفراد تصديا للأمـــراض

التي تكون تحت تأثير الضغط، و الصلابة التي تُعرف بالإلتزام و السيطرة و التحدي ترجع إلى سمة التفـــاؤل ، و هـــذه السمة من شأنها أن تحمي من الأثار الجسدية المتعددة لأمراض الضغط (**في اليازجي، 2011، ص. 41**).

3-2- الصلابة النفسية و الروح المعنوية :

الروح المعنوية هي شعور الفرد بالثقة و ضبطها ، و الإحساس و الشعور بالانتماء و التكيّف مع الجماعة و تقبل معارفها و معتقداتها و أهدافها، و هذا كله يساعد على التقليل من الصراعات الداخلية التي قد يعاني منها الفرد و يستطيع بذلك مواجهة أي ضغوطات تعترض طريقه، فالروح المعنوية تعمل على زيادة الشعور بالسعادة و التكيف و التقليل من آثار الضغوط الخارجية و كذلك الصمود أمام المهمات الصعبة، هذا الدور الذي تلعبه الروح المعنوية هو نفس الدور و الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الصلابة النفسية للأفراد و الجماعات، حيث أنه كلما كانت لدى الفرد صلابة نفسية قوية و مرتفعة، دل ذلك على أن الروح المعنوية عنده عالية، و أن لديه شعور بالقوة و يتحمل المسؤولية و التحدي و الإلتزام، وهذا مايُثبت وجود إرتباط وثيق و علاقة طردية قوية بين الصلابة النفسية و الروح المعنوية (**في اليازجي، 2011، ص. 43-44**).

3-3- الصلابة النفسية و المساندة الإجتماعية :

لقد أشار كل من "جونسون" و "ساراسون" (1986) إلى أن هناك تأثيراً لأحداث الحياة الضاغطة على الوظائف النفسية و الفزيولوجية للفرد، كما بيّنت كل من "كوباسا" و" بوكيت" (1983) و جود علاقة دالة موجبة بين إدراك الفرد لأحداث الحياة الضاغطة و بين المرض الجسمي و الإكتئاب، كما أشار إلى أن إفتقاد المساندة و كذلك الصلابة النفسية يرتبطان بالإكتئاب و المرض الجسمي، و بغض النظر عن مستوى و شدة الضغوط فإن الأشخاص الأعلى في الصلابة هم الأقل مرضاً من الأشخاص الأقل صلابة، هذا بالإضافة إلى أن المساندة من طرف رؤساء العمل تلعب دور مهم في الوقاية من أثر الضغوط في العمل، مثلها المثل المساندة في الأسرة، و يضيف كل من "جانيلين" و "بلاني" (1984) أن الصلابة النفسية تتفاعل مع المساندة الإجتماعية كي تخفف من حدة وقع الضغوط على الفرد، كما أن المساندة الإجتماعية تُقوي المصادر النفسية و تزيد من شعور الفرد بالقيمة و الأهمية و من قدرته على التحدي، ممّا يجعله أكثر نجاحا في مواجهة الضغوط ،كما أشارا إلى وجود إرتباط موجب دال بين إدراك الضغوط و الإكتئاب لدى طالبات الجامعة، إلا أن هذه العلاقة تقل بوجود الصلابة النفسية و المساندة الإجتماعية.

كما درس مخيمر (2002) أثر الصلابة النفسية و المساندة الإجتماعية على الوقاية من آثار أحداث الحياة الضاغطة، و بالتحديد الوقاية من الإكتئاب، حيث أجريت الدراسة على 75 طالبا و 95 طالبة من طلبة السنتين الثالثة والرابعة في كليات الآداب و التربية في جامعة الزقازيق، و أظهرت نتائج الدراسة و جود فروق في الصلابة النفسية و المساندة الإجتماعية بين الذكور و الإناث، حيث كانت لصالح الذكور في الصلابة و لصالح الإناث في المساندة، و لم يظهر أي

فرق بينهما في الإكتئاب، و من هنا نستشف أنّ توفر المساندة الإجتماعية بأنواعها (الأسرية و المهنية) تلعب دورا مهما في تقوية الصلابة النفسية لدى الفرد، و تفاعلهما يؤدي إلى تحسين مواجهة الضغوط التي يتعرض لها الشخص، فالعلاقات الإجتماعية الإيجابية التي توفر الدعم و المساندة المادية و المعنوية تتيح للفرد مجالا للإطمئنان و الإستقرار النفسي، و هذا بدوره يؤثّر على صحة الفرد ممّا يجعله أكثر ثقة في نفسه و في قدراته، و أكثر قدرة على التحكم في الضغوط و على مواجهتها بشكل فعال (**في تعكرميت، 2013، ص. 28**).

3-4- الصلابة النفسية و ضغوط الحياة :

لقد كانت خُلاصة دراسات " كوباسا " هي وجود نمط شخصية يتّسم بالقوة و المثابرة و قوة التّحمل، و الذي يستطيع صاحبه تحمل الآثار السلبية التي تُحدثها أحداث الحياة الضاغطة، و يستطيع مواجهتها بصورة إيجابية و منطقية، تتناسب مع طبيعة تلك الأحداث، بحيث لاتترك أي آثار سلبية ورائها على الجوانب الصحية الجسمية و النفسية للفرد، إذاً من يمتلك صلابة نفسية قوية يمكنه التّعامل مع الأحداث الحياتية الضاغطة بطريقة فعالة و ناجعة، تُمكنه من تفادي الأضرار التي قد تُسبّبها للفرد على الصعيد الصّحي.

و لهذا يتميز الأشخاص شديدو التحمل و المثابرة، بحب الإستطلاع في التعامل مع تلك الأحداث و يتوقعون التغيير في ظروفهم، بل و ينظرون إليها على أنها جزء من أسلوب الحياة اليومية، لابدّ من مواجهتها بصورة إيجابية تفاعلية تتّسم بالتفاؤل، أما الأشخاص الأقل تحملا لتلك الأحداث الضاغطة، فإنهم يجدون أنفسهم سلبيّين في مواجهة تلك الأحداث و ينظرون إليها على أنها مهدِّدة لكيانهم النفسي و الإجتماعي، و عندما تقع عليهم، تسبّب لهم مشاعر من التشاؤم و التّوتر، و تُفقدهم القدرة على التقييم الموضوعي و المعرفي لمسايرة طبيعة تلك الأحداث، و تترك هذه الأخيرة آثاراً سلبية على الصحة الجسدية و النفسية.

للضغوط الحياتية آثار إيجابية و سلبية على الصحة النفسية و الجسدية للفرد فمن الناحية الإيجابية هي فرصة ليتعلم كيف يواجه الحياة، حتى لايقع في نفس الأخطاء مستقبلا، أمّا من الناحية السلبية فقد تؤدي إلى إضطرابات جسمية و نفسية عديدة، و لهذا حوّل بعض الباحثين تسليط الضوء على العلاقة بين الصلابة و ضغوط الحياة، ففي دراسات حديثة أظهرت أنّ للصلابة تأثيرا غير مباشر على الصحة، حيث أنّ أفرادها في وضعية الضغط يستعملون إستراتيجيات تعامل فعّالة و نشطة (مركّزة على حل المشكل و البحث عن السند الإجتماعي)، و أقل إستعمالا للإستراتيجيات غير الفعالة بالمقارنة مع غير أصحاب هذا النمط من الشخصية

كما نجد دراسة "جيرسون" (1998) و التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية و مهارات المواجهة و الضغوط لدى طلبة الدراسات العليا، و التي أُجريت على 101 طالبا في قسم علم النفس في مودوستون، و أهم ما خلُصت إليه الدراسة هي أن الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة، كانوا يستخدمون مهارات مواجهة

أكثر فعالية، و تأثيراً من الذين حصلوا على درجات منخفضة من الصلابة، كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة سالبة بين الصلابة و الضغوط، حيث وجد الباحث أن الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية للصلابة كانوا يُدركون مسبّبات الضغوط على أنها أقل ضغطاً من الذين حصلوا على درجات منخفظة في الصلابة.

و من خلال ماسبق يتضح أنّ هناك علاقة سلبية بين الصلابة النفسية و ضغوط الحياة، فكلما كان الفرد يمتلك صلابة نفسية عالية و قوية، كلّما زاد إدراكه لمسببات الضغوط و أقل أثرُها السلبي عليه، و كلّما ضعفت صلابته ضعف معها إدراكه لمسببات الضغوط، و بالتالي زاد تأثيرها على صحته الجسدية و النفسية (**في تعكرميت، 2013، ص. 29**).

3-5- الصلابة النفسية و فاعلية الذات :

لقد ظهر مفهوم الفعالية الذاتية مع "باندورا" (Bandora, 1978)، حيث قصد به مدى توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين، بمعنى أنّ الذين يتمتعون بفعالية عالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، لذلك يعرّف "باندورا" توقع الفعالية على أنه الإعتقاد بأن المرء يستطيع أن يُصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النّتائج.كما تشير الفعالية الذاتية إلى مدى إعتقاد الفرد في قدرته على التحكم في المواقف الحياتية الصّعبة التي تواجهه، فالأفراد الذين يثقون بقوة في قدرتهم في التحكم و حل المشكلات، يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة و الصعبة لإتخاذ القرارات الصائبة و المناسبة، بينما يكون الأشخاص الذين يعانون من شكوك في قدراتهم الذاتية على التحكم في المواقف المعقدة، و فعاليتهم على عكس ذلك. و خلاصة القول أن لمعتقدات الأفراد حول فعاليتهم عدة نتائج، فهي تؤثر في سلوكاتهم و كمية الطاقة التي يستخدمونها في بذل الجهد و مستوى مثابرتهم أمام الصعوبات و الإخفقات، و تلائمهم في مواجهة التحدي و الطبيعة المسهلة و المعوقة لنمط تفكيرهم، و مستوى القلق و الإكتئاب الناتجيْن عن مشكلات الوسط و مستوى نجاحهم، إن عمل "باندورا" في نظريته حول الفعالية الذاتية، لم يأت هكذا و إنما نبع من أربعة مصادر رئيسية من المعلومات :

– إنجاز الأداء و السلوك : و هو المصدر القوي للمعلومات ذات الفعالية و الكفاية، لأنها تزود بالخبرات المباشرة للتفوق الشخصي و عن طريق الأداء الناجح، كما أن التوقعات عن الفعالية تكون اقوى و التهديد الحاصل من الفشل يقل و ينخفض.

– الخبرة البديلة : و يمكنها إنجاز توقعات عند الشخص حول قدراته، و أن بإمكانه فعل ذلك.

– القناعة اللفظية : و هي المصدر الشائع للتوقعات عن الفعالية الذاتية، لأنها بسهولة يمكن الحصول عليها و متاحة عموما لكل فرد، فعندما تقول للشخص أن بإمكانه فعل ذلك، يعتقد أنه قادر، و بالتالي تزيد توقعاته عن كفايته وفعاليته الذاتية.

– إن هذه التوقعات قد تتأثر من خلال الإثارة الإنفعالية و المواقف المهدّدة، فالناس غالباً ما يعتمدون على حالة الإثارة العضوية عندهم و التنبه اليقظ (ضربات القلب و التنفس و الضغط)، و ذلك للحكم على حالتهم بأنها خوف أو قلق، إن الشعور بالإسترخاء و الهدوء (بالرغم من الحاجة إلى درجة معتدلة و بسيطة من القلق و التنبه للأداء) قد يخدم في تقييم تغذية راجعة إيجابية تزيد من التوقعات عن الكفاية الذاتية.

و لو تمّ التّمعن جيداً في خصائص الفعالية الذاتية التي يتميز أصحاب المستويات العالية فيها بأنهم يدركون أن لهم تأثير على الأحداث، أي يدركون قدرتهم على التحكم، و هذا المفهوم هو أحد أهم الابعاد التي تميز الصلابة النفسية، و بما أن ذو الفعالية العالية يدركون و يثقون في إمكانياتهم و قدراتهم على تحقيق النتائج المرجوة، و كذا إمكانية مواجهة الضغوط و التلاؤم معها و المثابرة، فهذا يشير إلى روح المسؤولية و الثقة في النفس، و هو يشبه أو يمكن القول أنه يعادل بُعد الإلتزام، و بهذا يمكن القول أن الفعالية الذاتية و الصلابة النفسية يسيران في نفس الإتجاه و المحافظة على سلامة و صحة الفرد النفسية و الجسمية، بغض النظر عن الفروق الطفيفة الموجودة بينهما، في كون أن الأولى موقفية أي تكون في بعض المواقف و الظروف في حين ان الصلابة فهي معممة عل كل الظروف و المواقف (**في تعكرميت، 2013، ص. 30–31**).

فالبرغم من أن هذا المفهوم يحمل الثقة بالنفس و إدراك القدرة على التحكم في الظروف الحياتية إلا أن أنه لم يرق إلى مستوى السمة، بينما الصلابة النفسية تمثل سمة ثابتة نسبياً في الشخصية و التي تظهر في المواقف و الأحداث الضاغطة (**في الهادي، 2009، ص. 65**).

3–6– الصلابة النفسية و مركز التحكم :

ظهر هذا المفهوم مع بدايات القرن العشرين و إرتبط بنظرية التعلم الإجتماعي لصاحبها "جوليان روتر"، و تمّ تطويره من طرف العديد من الباحثين أمثال : "فارس" و "جيمس"، و هكذا ظهر هذا المفهوم الذي قدمه "روتر" و تحدث عنه بشكل نظري متكامل عام (1996)، و ذلك إستناداً إلى نظريتين هما : المدرسة السلوكية و المعرفية، فنظرية التّعلم الإجتماعي لـــ "روتر" حاولت فهم السلوك الإنساني في المواقف المتعددة و المعقدة، و الظروف البيئية التي قد تؤثر فيها كما بحثت عن أهمية التعزيز و أثره على السلوك، و قد توصّلت إلى أن الإستجابة تتوقف على نوع المكافأة سواء إيجابية أم سلبية، و هذا ما جعل "روتر" يقول أن الأثر الذي يتركه التعزيز على السلوك لا يجب أن يُنظر إليه كمجرد عملية إدراك بسيطة، فمركز التحكم يصف إعتقاد الفرد فيما يتعلق بمصادر حتمية تعزيز السلوك، و حسب "روتر" هناك نوعين من مركز التحكم و هما : **أولا** : مركز التحكم الداخلي، ويعني أن التعزيزات و أنواع العقاب التي نتلقاها هي نتيجة لجهودنا و سلوكنا و قدراتنا، **ثانيا** : مركز التحكم الخارجي، و يعني أن التعزيزات و العقاب يرجع إلى عوامل خارجية عن ذواتنا، و ليس لنا القدرة على التحكم فيها.

و قد بيّنت بعض البحوث أن ذوي التحكم الداخلي أكثر من ذوي التحكم الخارجي في طلب المعلومات، و يتم التنبؤ بذلك من خلال المعرفة بأن الداخليين يصفون أنفسهم بأنهم مسؤولون عن نواتج أفعالهم (آثار سلوكهم و لواحقها)، و لذلك فإنهم بحاجة إلى معلومات تُحسّن من فرص السلوك المرغوب إجتماعياً، فمثلا بيّنت بعض الدراسات أن الطلاب ذوي التحكم الداخلي الذين تم إرشادهم من مدرسيهم قبل الإمتحان كانوا أكثر طلباً للإرشاد من ذوي التحكم الخارجي، و النتيجة الأخرى أن الداخليين أعلى درجة في الأداء و التحصيل، و خاصة في المهمات العقلية، و أكثر مقاومة للضغوط الإجتماعية، كما أنّهم أكثر ثقة بأنفسهم، و أقل ميل للإقتناع بالآخرين، و أكثر ميلاً للبحث عن معلومات تتعلق بالمحافظة على الصحة و العناية بها، و ممارسة الرياضة و النشاط، و أقل تعرضاً لأمراض القلب من أصحاب التحكم الخارجي، إن الصحة بالنسبة لذوي التحكم الداخلي تبدوا أفضل و أعلى من أصحاب التحكم الخارجي، كما أنهم أقل تعرضا للقلق و للإضطرابات النفسية.

بعد الأبحاث التي قدّمها "روتر"، حدث تطور في النظر إلى مركز التحكم، حيث تكلّم الباحثون على تحكم أكثر خصوصية، و هو التّحكم المدرك الذي تم تعريفه على أنه الإعتقاد بأننا نمتلك موارد شخصية تسمح لنا بمواجهة و التحكم في الأحداث، فهو سيرورة تقييمية مرتبطة بوضعية خاصة و متنقلة (موقفية) و هو ما يميزه على مركز التحكم الذي يتمثل في إعتقاد ثابت و معمّم نسبيا، و حسب "فولكمان و لازارس" : التحكم المدرك يدخل ضمن سرورة الضغط و التعامل، فعندما يواجه الفرد ضاغطاً معينا فإنه يبدأ بتقييم الوضعية تقييماً أولياً (**الضغط المدرك**)، ثم يقوم بتقييم موارده التي تسمح له بمواجهتها تقييماً ثانوياً (**التحكم المدرك**)، و في الأخير يضع الإستراتيجيات لمواجهتها إما المركزة على المشكل من أجل تعديل أو تغيير الوضعية، أو المركزة على الإنفعال من أجل تعديل إنفعالاته، إنّ التّحكم المدرك يلعب دور الحامي للصحة النفسية و الجسدية، حيث يُربط مع نمط حياتي صحي و سليم، أين يكون الأفراد الذين لديهم تحكم مدرك مرتفع يميلون لتبني سلوكات صحية حسنة، و تجنب السلوكيات السلبية و غير الصحية، أي أنه يقلّل من الإختلالات البيولوجية و الفزيولوجية و السلوكية (إستراتيجيات فعالة)، و من خلال ماسبق يتضح أن للتّحكم دور وقائي و حماية للشخصية، و منه فإن توفّر الفرد على هذه الميزة يزيد من صلابته النفسية، التي يُعتبر التحكم أحد أهم أبعادها (**في تعكرميت، 2013، ص. 29– 30**).

3–7– الصلابة النفسية و التلاؤمية :

لقد إرتبط مفهوم التلاؤمية بسكولوجية الصدمة أو علم النفس الصّدمي، و بالضحايا مهما كانت طبيعة الإعتداء المسلط عليهم، لأن هدف العياديين و الباحثين في مجال علم النفس الصدمي هو البحث عن آليات التكافل و المتابعة الخاصة بالأشخاص و العائلات و المجموعات التي واجهت الصدمة، و قد كان التساؤل الذي طرح نفسه و تكرّر هو :

لماذا، و كيف يجد بعض الأشخاص القدرة على النجاح في العيش و التطور الإيجابي بطريقة إجتماعية مقبولة في مواجهة ضغط، أو إعتداء، و الذي من المفروض أن يُسبّب نتائج سلبية.

لقد بدأ الإهتمام بمفهوم التلاؤمية في السبعينات أين لاحظ بعض الباحثين أن بعض الأطفال الذين تعرضوا أو عايشوا مشاكل جدية و صعبة في المحيط الذي يعيشون فيه، خرجوا منها بقوة و بسلام رغم كل شيء. و تعني التلاؤمية عند "روتر" أن الشخص قد وضع ميكانيزمات حامية تسمح له بمواجهة التحدي و الأحداث الضاغطة و الإحتفاظ بصحة نفسية عالية لذلك حدد "روتر" أربع ميكانيزمات حامية و هي :

الميكانيزم الأول : يسمح بتقليل إحتمالية حدوث سلسلة من الإستجابات السلبية في مواجهتها للخطر.

الميكانيزم الثاني : يعمل على تقليل من مضاعفات الخطورة بممارسة الخطر.

الميكانيزم الثالث : يعزز التقدير الذاتي و الفعالية الذاتية على أساس متانة العلاقات الشخصية الإجتماعية التي تمنح المساندة.

الميكانيزم الرابع : يعمل على خلق و إيجاد وضعيات و مواقف إيجابية.

وحسب "روتر" فإن للتلاؤمية خاصيتين : أنّها ليست عامة، بمعنى إذا كان الفرد يمتلك هذه المرونة في مجال معين، فقد يفقدها في مجالات أخرى، و أنّها ليست فطرية، و إنّها مكتسبة بفعل التجارب و الخبرات الحياتية.

و يعتبر مفهوم التلائمية قريب من مفهوم الصلابة النفسية لـــ "كوباسا" (1979)، و من مفهوم التناسق لـــ "أونتونافسكي" (1987)، فالتلاؤمية تعني الإلتزام و التعامل مع الضغط مثل الصلابة، و تقدير مناسب بالنسبة للفرد مثل التناسق، و تضيف "بروشون" أنه كان بإمكان "روتر" دمج هذه المفاهيم المعرفية (ضغط مدرك، التحكم، المقاومة) في عملية التلاؤم (**في تعكرميت، 2013، ص. 31– 32**).

3-8 – الصلابة النفسية و قوة الأنا :

قوة الأنا هي الركيزة الاساسية في الصحة النفسية، و تُشير قوة الأنا إلى التوافق مع الذات و مع المجتمع، علاوةً على الخلو من الاعراض العصابية، و الإحساس الإيجابي بالكفاية و الرضا، و قوة الأنا هي القطب المقابل للعُصابية حيث يرى كثير من العلماء أن هناك متصلا يقع في أحد أطرافه قوة الأنا حيث يقع في الطرف الآخر قطب العصابية، و يُبين فرج عبد القادر (1993) أنها قدرة الشخص في تحقيق التوافق و التي يتخذها دليلاً على الصحة النفسية و على مهارة الانا في علاج صراعاته الشخصية و التعامل معها و مع العالم الخارجي، بحيث ينتهي به الأمر إلى النجاح و قوة الأنا تمثل طاقة الفرد النفسية التي تحدد مدى تحمله للظروف غير المواتية، و يرى أبو ندى (2007) أن هناك تداخلا بين مفهومي الصلابة النفسية و قوة الأنا مع بعضهما حيث أن قوة الأنا تعمل على تدعيم صلابة الفرد النفسية، تجاه الأحداث الضاغطة و أن الصلابة تعمل جاهدة لوقاية الفرد من وطأة الإضطراب النفسي و الجسدي عند الأزمات و الشدة، و

يتضح من ذلك أن قوة الأنا تتمثل في قدرة الفرد على إستثمار كافة المصادر النفسية و المادية، و الإستراتيجيات العقلية المتاحة لديه، من أجل التوافق مع نفسه و الآخرين ممن حوله، و مواجهة الضغوط و الشّدائد بفاعلية (**في راضي، 2008، ص. 43**)

كما يوضح "يسري محمد" تداخل كل من مفهومي قوة الأنا و الصلابة النفسية، فقوة الأنا تعمل على تدعيم سلامة الفرد النفسية أتجاه الأحداث الضاغطة، بينما تعمل الصلابة النفسية جاهدة على وقاية الفرد من وطأة الإضطراب النفسي و الجسدي عند الأزمات و الشّدة (**في الهادي، 2009، ص. 64**)

3-9 – الصـــــلابة النفســـــية و التماســـــك :

و يعتبر أنتوفسكي (1987) أوّل من نادى بهذا المفهوم، على أنه يمثل إتجاها ثابتا نسبيا في الشخصية يتكون مـــن القدرة التّصورية، و القدرة على إعطاء معنى و القدرة على التعايش، و تشير "جيهان أحمد" أنّ الإختلاف بين مفهـــوم التماسك و الصلابة النفسية تتمثل في أن الصلابة النفسية من إحدى السمات الإيجابية في الشخصية، تمكّن الفرد مـــن تحمل الأحداث الحياة الشاقة و التعايش معها، و مواجهتها بفعالية و تخطّي آثارها السلبية، بينما يُشير مفهوم التماســـك إلى إتجاه ثابت نسبيا في الشخصية، يحاول الفرد من خلاله التعايش مع الظروف الضاغطة، و لكن بصورة جزئية ممّا قد يؤثر على الحالة الصحية للفرد، لذلك فمفهوم التماسك يتضمن المعاني الجزئية للصلابة النفسية، و لكن الصلابة النفسية أعم و أشمل منه (**في الهادي، 2009، ص. 64**)

4- أبعـــــاد الصـــــلابة النفســـــية : .

توصلت "كوبازا" إلى أن الصلابة النفسية بصفتها – بُنية شخصية – تتكون من ثلاثة أبعاد أو مكونـــات تُعـــرف بأبعاد الصلابة و هي : الإلتزام و التحكم و التحدي، و ترى "كوبازا" أن هذه المكونات الثلاثة ترتبط بإرتفاع قـــدرة الفرد على تحدي أحداث الحياة الضاغطة، و تحويلها إلى فرص للنمو الشخصي، و نقص هذه الأبعاد الثلاثة يُوصف بأنه إحتراق نفسي.

أ- الإلتزام :

أشارت "كوبازا" إلى أنّ الإلتزام يمثل قدرة الفرد على إدراك قيمه و وضع أهدافه و تحقيقها و تقدير إمكاناته، كما يساعد على وضع القرارات التي تدعم توازنه الداخلي و يشمل الإلتزام تعهد الفرد نحو نفسه و أهدافه و الأخرين و التعامل بايجابية مع الأحداث الضاغطة، و إدراكها كمواقف هادفة وذات معنى و الإندماج مع الآخرين و الأحداث من حوله، أي تفاعل الفرد مع جوانب الحياة المختلفة، و قدرته على تحويل التجارب السلبية إلى خبرات مفيدة، إلى جانب فهمه لمعنى الأحداث من حوله، و للمواقف التي يمر بها، و أكدت "كوبازا" أن الإلتزام نحو الذات، و تجاه المحيطين به هو من الأمور السلبية التي يتسم بها الشخص الصلب نفسيا، و أشار "مادي" إلى أن الإلتزام يرتبط بالمثابرة و الثبات عند

مواجهة الأزمات و المصاعب، و هو يساعد الفرد على مواجهة العقبات و الإصرار على تحقيق الهدف و الإنجاز، كذلك يرتبط الإلتزام بالدور الوقائي للصلابة، و قد أشار العديد من العلماء إلى ذلك حيث ربط " جونسون و سارسون" بين غياب هذا المكون و الكشف عن الإصابة ببعض الإضطرابات النفسية،كالقلق و الإكتئاب و أورد " ساندفيك و آخرون" أن الصلابة النفسية مؤشر يُنبئ عن وجود جهاز مناعة متين لدى الأفراد الصلبين نفسياً، توصل كل من "كوبارزا و مادي و بكسيتي" (1980) إلى أنّ الإلتزام يضم كل من :

أ– 1– الإلتزام تجاه الذات : هو إتجاه الفرد نحو معرفة ذاته و تحديده لأهدافه، و قيمه الخاصة في الحياة و تحديده لإتجاهاته الإيجابية، بشكل يميّزه عن الآخرين.

أ–2– الإلتزام أتجاه العمل : هو إعتقاد الفرد بقيمة العمل، و أهميته سواءاً له أم للآخرين، و إعتقاده بضرورة الإندماج في محيط العمل، و بكفائته في إنجاز عمله و ضرورة تحمّل مسؤوليات العمل، و الإلتزام بنظمه **(في علاء الدين، 2016، ص. 26–27)**.

و كما تُشير راضي (2008) أنه من خلال الإطلاع على الإرث التربوي و النفسي يتضح وجود عدة أنواع للإلتزام و تتمثّل في :

– **الإلتزام الديني** : و هو إلتزام الفرد بما جاء في القرآن الكريم، و السّنة النبوية، من قيم و مبادئ و قواعد.

– **الإلتزام الأخلاقي** : و يتجلى في تحلي الفرد بصفات خلقية، تتناسب مع واقع الحياة الإجتماعية التي يحياها في مجتمع إسلامي، كالصدق و الأمانة و الوفاء بالعهد.

– **الإلتزام الإجتماعي** : و يتمثل في شعور الفرد بالمسؤولية تجاه مجتمعه، و مشاركته للأنشطة الإجتماعية مع أبناء مجتمعه بسعادة و رضا.

– **الإلتزام القانوني** : و تتمثل في تقبل الفرد للقوانين الشرعية، ثم الوضعية السائدة في مجتمعه، و إمتثاله لها، و تجنب مخالفتها **(في اليازجي، 2011، ص. 46– 47)**.

ب– التحكم :

ترى "كوبازا" أن التحكم أو الضبط هو إعتقاد الفرد بأنه قادر على التحكم في الأحداث و المواقف الضاغطة التي يواجهها، و بأنه قادر على التعامل معها و إدراكه لهذه الضغوط بأنها غير ثابتة، و تحمل المسؤولية الشخصية على مايحدث له، فهو يشعر بأنه فعال، و لديه القدرة على التأثير في مواقف الحياة و مواجهة أزماتها بدلا من الإستسلام و الشعور بالعجز.

و يضيف "مادي" أن التّحكم هو إعتقاد الفرد بأن مايتعرض إليه من تغيرات في مختلف جوانب حياته أمر ممتع و مثير للإهتمام، و هو فرصة للتّعلم و التطور، و ليس تهديدا أو مصدر خطر على حياته، و هذا ما يدفعه إلى تعديل هذه

الظروف، و المبادأة و إستكشاف البيئة، و معرفة المصادر النفسية و البيئية و الإجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بنجاح، إنه توقع تغير الأوضاع الراهنة مستقبلا نحو الأفضل رغم كل المعوقات و الصعوبات التي يتعايش معها الفرد في الوقت الحاضر، إلا أن نظرته و توقعاته المستقبلية تبقى متفائلة، و هكذا لايشعر الفرد ذو الصلابة النفسية بالعجز و الإرهاق اثناء مواجهة المواقف الضاغطة، و بدلا من ذلك يسعى إلى التحكم فيما يجري من خلال التحرك نحو الفعل، و عندما يدرك أن بعض جوانب هذه الأزمة لا يمكن التحكم فيها، فإنه يسعى إلى فهم ذلك من خلال تطوير رؤية متفائلة و إيجابية و إعتمادها (**في علاء الدين، 2016، ص. 27– 28**).

و يحدد "فونتانا" (1989) ثلاث خطوات أساسية متتالية للتحكم هي :

– **المبادأة** : حيث يبدأ الفرد في التعامل مع الموقف أو الحدث الضاغط بإتخاذ قرار محدد تُجاهه، فإذا كان هذا القرار بهدف تفسير الموقف أو الحدث الضاغط، فإنه يمثل إتماماً لخطوة المبادأة.

– **الإدراك** (**المعرفة بالموقف**) : و تعني فهم الفرد للموقف الضاغط، و تحديده لمصادر الخطر و المعوقات التي تقف حائلاً دون التعامل معه، بجانب تحديد الفرد لقدراته و مصادره الذاتية التي سوف تحميه من الآثار السلبية لهذا الموقف.

– **الفعل** : هي الخطوة المتمّمة لعملية التحكم تجاه الأحداث الضاغطة؛ و يعني أي فعل يصدر من الفرد تجاه الحدث، سواءاً بمواجهته أو تجاهله (**في الهادي، 2009، ص. 56**).

و يحتوي التحكم وفقاً لـــ رفاعي (2003) أربعة أشكال رئيسية هي :

– القدرة على إتخاذ القرارات، و الإختيار من بين البدائل المتعددة.

– التحكم المعرفي المعلوماتي، و إستخدام العمليات الفكرية للتحكم في الحدث الضاغط.

– التحكم السلوكي، و هي القدرة على المواجهة الفاعلة، و بذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز و التحدي.

– التحكم الإسترجاعي، و الذي يرتبط بمعتقدات الفرد و إتجاهاته السّابقة عن الموقف و طبيعته (**في اليازجي، 2011، ص. 47**).

ج– التحدي :

تعرف "كوبازا" التحدي بأنه إعتقاد الفرد بأن التّغيير المتجدّد في أحداث الحياة أمر طبيعي، بل حتمي منه لإرتقائه، أكثر من كونه تهديداً لأمنه و ثقته بنفسه و سلامته النفسية.

يحدّد التحدي الطريقة التي يتم من خلالها إدراك المشكلة فالفرد ذو الصلابة النفسية يرى المشكلات على أنها تحديات أكثر منها تهديدات و الفرق بين التحديات و التهديدات كبير، لأن الفرد عندما يواجه تهديداً فإنه يميل إلى تجنب هذا الموقف، بينما الفرد ذو الصلابة النفسية يرى المشكلات على أنها تحديات و يبحث عن حلول ناجحة، و ملائمة لها، و يظهر التحدي في قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الحياة الجديدة، و تقبل المستجدات السارة و

الضارة، بإعتبارها ضرورة لنموه و إرتقائه إلى جانب قدرته على مواجهة المشكلات بفاعلية، ممّا يساعده على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، و تقبّل الخبرات الجديدة، كل ذلك يدفع الفرد إلى التعلم المستمر من التجارب السابقة، و إعتبارها مصدراً للنمو و النضج، و يتفق كل من "كوبازا و مادي" أن الصلابة النفسية ميزة عامة تبرز نتيجة لخبرات الطفولة المتنوعة و المتعددة و الإيجابية، و الأشخاص الذين يقاومون الضغوط النفسية يحافظون على صحتهم النفسية و الجسمية، كما أنّهم يرحبون بالمواقف الضاغطة، و يعتقدون أنها ضرورية لنموهم، و أن الصلابة النفسية لديهم تعمل كمصدر لمقاومتهم عند تعرضهم لهذه الأحداث (**في علاء الدين، 2016، ص. 28**).

و يتضح أنّ التحدي يتمثل في قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الحياة الجديدة و تقبّلها بما فيها من مستجدات سارة أو ضارة بإعتبارها أمور طبيعية لابد من حدوثها لنموه و إرتقائه مع قدرته على مواجهة المشكلات بفاعلية و هذه الخاصية تساعد الفرد على التكيّف السريع في مواجهة الحياة الضاغطة المؤلمة و تخلق مشاعر التفاؤل في تقبل الخبرات الجديدة (**في اليازجي، 2011، ص. 48**).

5- خصائص الصلابة النفسية :

توصلت "كوبازا" و "مادي" إلى أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتّسمون بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن الآخرين و قد قامت الباحثة بتصنيف هذه الخصائص في ثلاث مجموعات على النحو التالي :

5-1- الخصائص المعرفية :

- القدرة على الإنجاز و الإبداع.
- القدرة على إتخاذ القرارات و الإختيار بين بدائل متعددة.
- التحكم المعرفي.
- الإعتقاد بأن النجاح في الحياة يعود للعمل، و المجهود و ليس المصادفة او الحظ و الظروف.
- إتقان العمل و الدراسة.
- الواقعية و الموضوعية في تقييم الذات و الأحداث و وضع الأهداف المستقبلية.
- الإستفادة من خبرات الفشل في تطوير الذات.
- توقع المشكلات و الإستعداد لها.
- القدرة على التجديد و الإرتقاء.
- القدرة على تحقيق الذات.
- الإعتقاد بان الأحداث الضاغطة أمر طبيعي، و ليس تهديدا لهم.

5-2- الخصائص الإنفعالية :

– نظام قيمي ديني يقي من الوقوع في الإنحراف أو الأمراض أو الإدمان.

– أهداف في الحياة ومعاني يتمسك بها الفرد و يرتبط بها.

– الإلتزام و مساندة الآخرين عند الحاجة.

– التفاؤل و التوجه الإيجابي نحو الحياة.

– الهدوء و القدرة على التنظيم و التحكم في الإنفعالات.

– التّحكم الداخلي.

– الشعور بالرضا عن الذات.

5–3– الخصائص السلوكية :

– المبادأة و النّشاط.

– المثابرة و بذل الجهد و القدرة على التحمل و العمل تحت الضغوط.

– الميل للقيادة.

– القدرة على الصمود و المقاومة.

– الإهتمام بالبيئة و المشاركة الفعالة في الحفاظ عليها.

– الممارسات الصحية : نظام غذائي، ممارسة الرياضة، عدم التدخين.

– الرغبة في إستكشاف المجهول و معرفته.

– الصحة الجسمية (**في علاء الدين، 2016، ص. 29– 30**)

6– أهمية الصلابة النفسية في المجال المهني :

الصلابة النفسية عامل أساسي في تعزيز الصحة النفسية و الجسمية، إنها مفتاح الصمود ليس من أجل البقاء على قيد الحياة فحسب، بل من أجل ما أطلق عليه علماء النفس " الإزدهار تحت الضغط النفسي"، و هي تمثل إحدى أهم المتغيرات الشخصية الإيجابية الوقائية للفرد، و التي تعكس نمطا معرفيا و إنفعالياً و سلوكياً من مقاومة الأزمات و الإحباطات و المصاعب و الأحداث الضاغطة، لقد وصفت "كوبازا" الصلابة النفسية بأنها درع ضد الأمراض النفسية و الجسمية.

و قد توالت الدراسات و الأبحاث لتأكيد أهمية الصلابة النفسية، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة "جومهري" (Jomahri, 2002) وجود علاقة سالبة بين الصلابة النفسية و الإستعداد للإصابة بالإكتئاب و القلق و الشكاوي الجسمية، و أظهرت دراسة "باشارات" (Basharet, 2008) أن الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتعاملون بشكل أفضل مع المواقف الضّاغطة، و يستخدمون أساليب تعامل أكثر فعاليّة مقارنة مع ذوي الصلابة النفسية

المنخفظة، و يؤكد "بينكوريه" (Pinkoret, 2009) أن الصلابة النفسية تحمي الشباب من المشكلات النفسية الناتجة عن الأحداث الصعبة، و أضاف " فراداري و أزاد و نماتي" أنّ الصلابة النفسية تؤدي إلى تحسين مهارات حل المشكلات لدى الأفراد، و أورد "ساندفيك و زملاؤه"(2013) أن الصلابة النفسية تعمل على حماية الأفراد من الأثار الصحية السلبية للضغط النفسي، لأنها ترتبط بوجود جهاز مناعي قوي، و إستجابات مناعية متينة لدى الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المرتفعة.

كذلك تقوم الصلابة النفسية بدور مهم في المجال المهني، و هذا ما أوضحته بعض الدراسات أنّ إرتفاع مستوى الصلابة النفسية يؤدي إلى تخفيف إدراك الضغوط بشكل سلبي، و تحسين الأداء المهني، و تخفيض نسبة حوادث العمل، فالفرد الصلب نفسياً :

– يميل إلى الإنخراط في أنشطة الحياة المختلفة (العمل، العمل، الهوايات).

– يمتلك حساً عاليا بالهدف، يسمح له بتحديد و إيجاد أحداث ذات معنى في بيئته.

– يستثمر في نفسه و في الآخرين من خلال علاقاته الإجتماعية.

– لا يستسلم بسهولة تحت وطئة الضغوط.

– يتصرف على أنه ليس عاجزاً في مواجهة مصاعب الحياة المتعددة.

– يشعر بالمسؤولية و القدرة على التأثير في مستقبله.

– يميل إلى الإعتقاد بأن التغيير أمر طبيعي في الحياة، و أنّ المشاركة في الحياة أمر ضروري للنمو، و ليس تهديدا لأمنه.

و هكذا يتفق علماء النفس على أن الصلابة النفسية تعمل كمنطقة عازلة للتخفيف من الآثار السلبية للضغوط، و هي تنشئ ما يُشبه جداراً نفسياً يساعد الفرد على التكيف السّوي مع أحداث الحياة الضاغطة و المؤلمة،

و تأكيداً على الدور الوقائي للصلابة النفسية يؤكد "مادي" أنه يمكن إكتساب الصلابة النفسية من خلال التدريب و الممارسة، و قد صمّم "مادي" برنامجا تدريبيا لمساعدة الموظفين الذين يعانون من الضغط النفسي، و أدّى هذا البرنامج إلى خفض مستوى القلق و الإكتئاب و التّوتر لديهم، بالإضافة إلى تعزيز الروح المعنوية و الرضا الوظيفي، و قد حافظ هؤلاء على هذه التغيرات الإيجابية حتى بعد إنتهاء البرنامج التدريبي، و إستنتج "زانج" (2011) في دراساته التي أجراها في الصين، أنّ الصلابة النفسية يمكن تقويتها و تعزيزها، من خلال تطوير سمات توافقية مثل الإنبساط، و من خلال محاربة سمات غير توافقية مثل العصابية، و قد إقترح "زانج" أن معلمي المدارس يمكنهم المساعدة في تعزير التعلم، و تدعيمه لدى طلابهم، كذلك الأمر بالنسبة لأساتذة الجامعات و مرشدي الطلاب، إذ يمكنهم مساعدة الطلاب على تنمية خططهم و أهدافهم التربوية من خلال تعزيز و رفع الصلابة و السمات الشخصية التوافقية، و هذا ما يتفق مع المبدأ الذي يرى أن الصلابة النفسية سمة قابلة للإكتساب و التعديل، على الرغم من كونها سمة ثابتة نسبياً، فهي قد تتغير

نتيجة لخبرات الفرد و معرفته بالمواقف الحياتية التي يمرّ بها، و لذلك يمكن تدريب الأفراد على إكتساب الصلابة و تنميتها.

إستناداً إلى ماسبق يتضح أن الصلابة النفسية سمة من سمات الشخصية تتضمن خصائص معرفية و إنفعالية و سلوكية إيجابية، تؤدي إلى مقاومة الضغوط، و هناك علاقة وثيقة بين الصلابة النفسية و الصحة العامة، فقد إتضح دور الصلابة النفسية في الحماية من الأثار السلبية للضغط النفسي و الوقاية من ظهور الإضطرابات النفسية و الجسمية، و من الضروري العمل على تنمية الصلابة النفسية و إكتسابها، بهدف التعامل مع الأحداث الضاغطة بنجاح و فعالية (**في علاء الدين، 2016، ص. 30–33**).

ثانيا : النظريات المفسرة للصلابة النفسية و مناقشتها :

1– النظريات المفسرة للصلابة النفسية :

1–1– نظرية "كوبازا"(Kobasa) :

قدّمت الباحثة الأمريكية "سوزان كوبازا" مصطلح الصلابة النفسية للمرة الأولى عام (1979) في مقالة بعنوان " أحداث الحياة الضاغطة "، " الشخصية و الصحة : تحقيق الصلابة النفسية "، و هي ترى أنّ تعرض الأفراد للضغوط أمر حتمي لامفرّ منه، فالحياة مليئة بالصعوبات و العقبات و النّكسات و الظّروف الصّعبة و الأفراد لا يستطيعون تجنّب الفشل أو الإحباط أو الشعور بالإغتراب، و لا يمكنهم الهروب من متطلبات التّغير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل الحياة المعاصرة .

و قد صاغت "كوبازا" نظريّتها في الصلابة النفسية من خلال إعتمادها على نتائج سلسلة من الدراسات التي أجرتها في أعوام (1979، 1982، 1983، 1984)، و هدفت إلى معرفة المتغيرات النفسية و الإجتماعية التي تكمن وراء إحتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسمية و النفسية على الرغم من تعرضهم للضغوط، و قد أُجريت هذه الدراسات على عيّنات متباينة الأحجام و النّوعيات من شاغلي المناصب الإدارية المتوسطة و العليا، و من المحامين و رجال الأعمال، فقد أجرت "كوبازا" عام (1982) دراستها الأساسية بعنوان : الصلابة النفسية و علاقتها بتخفيف و قع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية و النفسية، و قد هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر الصلابة النفسية و مكوّناتها في تخفيف و قع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية و النفسية، و تكوّنت عينة الدراسة من عينات متنوعة من شاغلي المناصب الإدارية المتوسطة و العليا و المحامين و رجال الأعمال، و قد بلغ عدد أفراد العينة (209) بمتوسط عمر بلغ (40) عاماً، و تمّ تطبيق مقياس الصلابة النفسية من إعداد "كوبازا"، و أحداث الحياة الحرجة من إعداد " مولمز و راهي"، و مقياس الصحة و المرض من إعداد " وايلر و ماسودا و هولمز " و مقياس حالة الإستعداد الوراثية في

الشخصية، و مقياس مصدر الضبط و مقياس الإغتراب عن الذات و عن العمل لقياس الإلتزام، و مقياس الأمن و مقياس السمات المعرفية.

و توصّلت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ الصلابة النفسية بأبعادها الثلاثة لا تخفّف من وقع الأحداث الضّاغطة على الفرد فقط، بل تُمثل مصدر للمقاومة و الصّمود و الوقاية من الأثر الذي تُحدثه هذه الأحداث في الصحة الجسمية في مقابل الشعور بالإغتراب، و التّحكم في مقابل الشعور بالتهديد، و وجود إرتباط دال بين بعدي الإلتزام و التحكم و الإدراك الإيجابي و الواقعي للأحداث الحياتية الشاقة، و كذلك أساليب التعايش الفعالة، كما أشارت النتائج إلى دور بعض المصادر الإجتماعية في الوقاية من الإصابة بالإضطرابات كالمساندة الإجتماعية في محيط الأسرة، و لكن مع إقترانها بعدد من المصادر الشخصية كالصلابة النفسية.

لقد إقترحت "كوبازا" نظرية متقدّمة في مجال الوقاية من المرض النفسي و الجسمي بعد أن لاحظت أنّ بعض الناس يستعطيون تحقيق ذواتهم و إمكاناتهم الكامنة، على الرغم من تعرضهم لكثير من الإحباطات و الضغوط، و أنّ كثيراً من الأفراد لا يمرضون بسبب تعرضهم للضغط النفسي، و قد إفترضت أنّ السّبب الكامن وراء ذلك هو الصلابة النفسية التي تُخفف من آثار الأحداث الضاغطة على الفرد، فالأفراد ذوو الصلابة النفسية المرتفعة يواجهون الضغوط دون أن يتعرضوا للإصابة بالمرض النفسي أو الجسمي، و قد عملت "كوبازا" على تأكيد فروض نظريّتها، حتّ توصلت إلى أنّ الأشخاص الأكثر صلابة هم الأكثر صموداً و مقاومة و إنجازاً، و ضبطاً داخلياً، و نشاطاً و واقعية (**في علاء الدين، 2016، ص. 19– 20**).

و قد تأثرت "كوبازا" بالإتجاه المعرفي لــ لازاروس (Lasarus, 1970)، الذى يرى أنّ أحداث الحياة الضاغطة مهمّة في تحديد أسلوب تكيف الإنسان، فتقييم الفرد لقدراته بشكل سلبي و إعتبارها ضعيفة و غير ملائمة مع التعامل مع المواقف الصعبة، أمر يُشعره بالتهديد، و من ثَم يؤدي به إلى الشّعور بالإحباط، كما تتفق "كوبازا" مع "لازاروس" في أنّ الجو الأسري القائم على الإحترام و التواصل، و التقدير و التشجيع، يجعل الطفل يشعر بالأمان و القيمة الذاتية، و يجعله أكثر تحمّلاً للمسؤولية، و أكثر قدرة على تحقيق أهدافه في مراحل حياته، كذلك تأثرت "كوبازا بأعمال "ماكوبي" (Maccoby, 1980) التي أوضحت دور البيئة الأسرية في تكوين سمة الصلابة النفسية، فالعلاقات الأسرية التي تتّسم بالدفئ و القبول و الإهتمام بالطفل و الثقة و الإحترام و التقدير، تُنمّي لديه الإعتقاد بأن خبرات النجاح و الفشل، ترجع لعمله و مجهوده و مدى مثابرته و تحديه للأحداث الشاقة التي تحيط به (**في العيافي، 2014، ص. 14– 15**).

و قد فسّرت "كوبازا و مادي" الأسباب التي تجعل من الصلابة النفسية مصدراً للتخفيف من حدة الضغوط و أشارا إلى أنّ الأشخاص ذوي الصلابة النفسية أكثر مقاومة للمرض التي تسببها الضغوط، و يرجع ذلك إلى أسلوب

تفكيرهم التّكيفي الذي يؤدي إلى خفض مستوى الإثارة الفسيولوجية لديهم، بالمقابل تقود الأحداث الضاغطة إلى إستثارة الجهاز العصبي الذاتي، و يؤدي الضغط المزمن إلى الإرهاق الذي يترافق مع الأمراض الجسمية و الإضطرابات النفسية، و هنا يتضح دور الصلابة النفسية في تعديل هذه العملية الدائرية التي تبدأ بالضغط و تنتهي بالإرهاق، و يتم ذلك من خلال طرق متعددة :

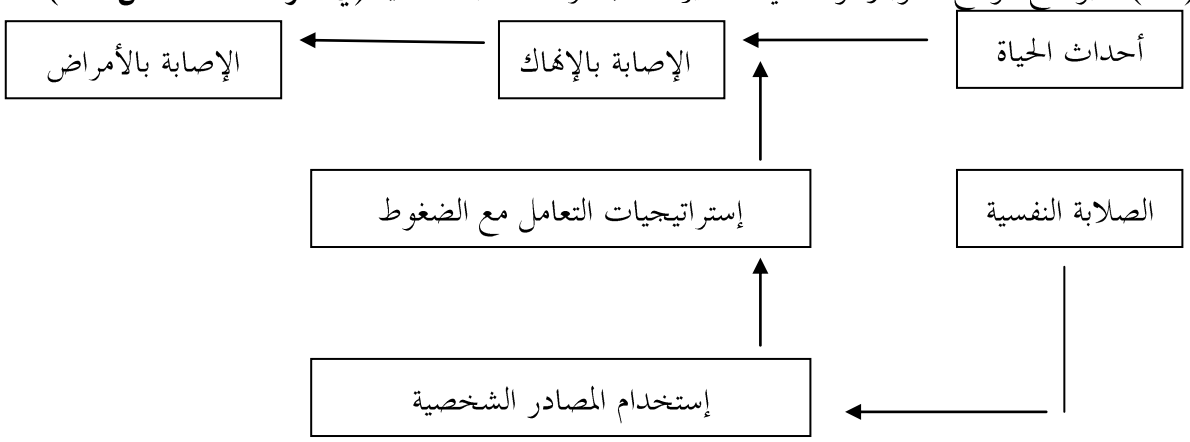
– تعدّل الصلابة من إدراك الأحداث، و تجعلها تبدوا أقل وطأة.

– تؤدي الصلابة إلى أساليب مواجهة نشطة.

– تؤثر الصلابة في أسلوب المواجهة من خلال تأثيرها في الدعم الإجتماعي.

– تغير الصلابة العادات الصحية مثل إتباع نظام غذائي صحي، و ممارسة الرياضة، و هذا يؤدي إلى تقليل الإصابة بالأمراض الجسمية.

الشكل رقم (03) : يوضح نموذج "كوبازا و مادي" للتأثيرات المباشرة للصلابة النفسية **(في حمزة، 2019، ص. 75)**



و هكذا توصلت "كوبازا" إلى عدد من النتائج التي ساعدتها على صياغة أسس نظريتها في الصلابة النفسية وهي :

- إن التعرض لأحداث الحياة الشاقة أمر ضروري و حتمي لإرتقاء الفرد، و نضجه الإنفعالي و النفسي و الإجتماعي
- إن الشخصية التي تتّسم بالصلابة النفسية، لديها مستوى عالٍ من القدرة على تحمل الآلام و المشاق و الصمود و التوافق و التعامل مع ضغوط الحياة المختلفة
- إن الصلابة النفسية مكتسبة أكثر منها فطرية، بناءاً على نتائج الدراسات التي أجرتها، و التي تضمنت مقابلات عن تاريخ الحياة المبكّرة للموظفين المشاركين **(المشعان، 2011، ص. 51)**

و قد أوردت "كوبازا" مجموعة من المتغيرات التي تساعد على ظهور الصلابة النفسية و تعزيزها و هي : الوراثة و التّدين، و الدعم النفسي و الإجتماعي، و المستوى الإقتصادي المرتفع و الرعاية الطبية، و التّعلم الإجتماعي و النموذج الإيجابي، و هي ترى أن الصلابة النفسية تنشأ في مرحلة الطفولة حيث يتعرض الفرد للخبرات المتنوعة التي تُشكل شخصيته و تعززها.

و تجدر الإشارة إلى تشابه بين مفهوم الصلابة النفسية الذي قدمته "كوبازا" (1979)، و مفهوم حس التماسك الذي قدمته " أنتونوفسكي" (Antonovsky, 1979) الذي إنطلق بدوره من السؤال المحوري التالي : لماذا يبقى بعض الأفراد أصحّاء بغض النظر عن المواقف الضاغطة و المصاعب الحادة، في حين لا يتمكن الآخرون من ذلك، و قد بيّنت نتائج دراسات " أنتونوفسكي" أن السبب وراء ذلك يكمن في أنّ بعض الأفراد يمتلكون ما يُسمى **حسّ التماسك** الذي يتكون من ثلاث مكونات اساسية هي : القابلية للفهم و الإستيعاب، و القابلية للتأثير و الإمتلاء بالمعنى، إلى جانب أنهم يتمتعون بمصادر مقاومة عامة مثل : المال، الذكاء و تقدير الذات، و التوجيه الصحي الوقائي، و الدعم الإجتماعي، و الأساس الثقافي (**في علاء الدين، 2016، ص. 20– 21**).

نستنتج من خلال عرض نظرية "كوبازا" أنّ الأدوار التي يؤديها متغير الصلابة النفسية تتمثل في :

– تُغير الصلابة النفسية للإدراك المعرفي للأحداث اليومية إذا ما تمّ رؤيتها على نحو واقعي فيعتقد الأفراد ذو الصلابة في كفايتهم في تناولهم للأحداث اليومية و برؤيتها بصورة تفاؤلية.

– تخفّف الصلابة النفسية من الشعور بالإجهاد الناتج عن الإدراك السلبي للأحداث، و تُحول دون وصول الفرد إلى حالة من الإجهاد.

– ترتبط الصلابة النفسية بطرق التعايش التكيفي الفعال، و تبتعد عن إستخدام التعايش التجنبي، أو الإنسحابي للمواقف.

– تُدعم الصلابة النفسية عمل متغيرات نفسية كالمساندة الإجتماعية، بوصفها من المتغيرات الواقية، حيث يميل الأفراد الذين يتّسمون بالصلابة، إلى التّوجه نحو طلب العلاقات الإجتماعية الداعمة عند التعرض للضغوط (**في حمزة، 2019، ص. 74**).

1– 2– نظرية "مادي" (Maddi) :

ظهرت التصورات الأولى للصلابة النفسية عام (1968) في أعمال عالم النفس الأمريكي "سيلفاتور مادي"، و هو الأستاذ المشرف على "كوبازا" في الدكتوراه و قد برزت كتاباته عن الهوية المثالية و الشخصية السّابقة للمرض، حيث برهنت أن الحالات المزمنة من فقدان المعنى و الإغتراب في الوجود الإنساني، أصبحت من الملامح النّمطية للحياة الحديثة، و التغيرات في الثقافة و المجتمع و التطور السيكولوجي، حيث أصبح لدى الناس هويّات يتم تحديدها بناءاً على أدوارهم الإجتماعية.

يتصف "مادي" باسهاماته الكبرى في مجال الصلابة النفسية، و كانت البداية عندما أجرى مع طلابه في جامعة شيكاغو دراسة طولية إمتدت 12 عاماً (1981-1993) في شركة بيل للهاتف IBT، ففي عام (1981) قررت الشركة تخفيض عدد موظفيها إلى النصف، و نتيجة لذلك واجه ما بقي من الموظفين تغييرات في التوصيف الوظيفي، و

في أهداف الشركة، و في المشرفين عليهم في العمل، و قد قام "مادي" و فريق بحثه بدراسة عميقة على عينة من (400) فرد، قبل تخفيض عدد الموظفين و بعده، و قد أظهرت النتائج أن ثلثي أفراد العينة يعانون من تراجع في الأداء و المهارات القيادية، و إضطرابات صحية، مثل النوبات القلبية و السكتة القلبية و البدانة و الإكتئاب و تعاطي المخدرات، نتيجة التّعرض للضغط الشديد و أحياناً الوفاة في بعض الحالات، بالمقابل فإن الثلث الآخر من العينة ضمّ الموظفين الذين تعرضوا للضغوط الشديدة و للتغيرات الحادة ذاتها التي تعرض لها زملاؤهم الموظفين، إلاّ أنهم حافظوا على صحتهم، و على أدائهم الجيد و شعروا بحماسة متجددة.

و هنا برز التساؤل الآتي : ما السبب الذي أدى إلى إختلاف هاتين المجموعتين و في إطار رده على هذا التساؤل وجد "مادي" أنّ الأفراد الذين إستمروا و واجهوا الضغوط، قد حافظوا على ثلاثة إعتقادات أساسية و مهمة، ساعدتهم على تحويل هذه الضغوط من محنة إلى فرصة للحياة، و هذه الإعتقادات هي المفاتيح الثلاثة المتمثلة في : الإلتزام و التحكم و التحدي، فقد قادهم الإلتزام للسعي بجد على خوض الأحداث التي تحدث، بدلاً من تجنبها و الشعور بالعزلة، كما قادهم التّحكم إلى مواجهة الصراع، و محاولة التأثير في النتائج و ذلك بدلا من السلبية و الإستسلام و الضعف، كذلك قادهم التحدي إلى إدراك التغيرات الناتجة عن الضغوط سواءاً أكانت إيجابية أم سلبية على أنها فرص جديدة للتعلم، و كل ذلك يؤدي إلى النضج.

إنّ مستوى الصلابة النفسية هو الذي يحدد كيف نستجيب لضغوط الحياة، فالفروق التي ظهرت بين الموظفين في شركة "بيل" للهاتف أكّدت الملامح الأساسية الثلاثة التي تُكون الصلابة النفسية (الإلتزام و التحكم و التحدي) و التي برزت كخصائص لأساليب مواجهة الضغوط، و تم إختبارها و تقييمها في مجالات متعددة شملت إدارة الأعمال و الحروب و العيادات الطبية، و أثبتت فعاليتها في مساعدة الأفراد على الإزدهار خلال الأوقات الصعبة (**في علاء الدين، 2016، ص. 22– 23**).

1– 3– نموذج "بارتون" (Bartone) :

"بول بارتون" كولونيل متعاقد في الجيش الأمريكي، و باحث في المركز الوطني للتكنولوجيا و الأمن القومي في معهد الدراسات الإستراتيجية الوطنية بكلية الدفاع الأمريكية، و بإعتبار أنه باحث في مجال علم النفس العسكري، فقد ركز "بارتون" في أبحاثه على فهم الإستجابات الصّلبة تُجاه الضغط النفسي و قياسها لدى الجنود، و تحديد المؤشرات الحيوية الكامنة، و تطبيق هذه المعرفة على تحسين برامج التنمية البشرية. إنطلق "بارتون" من مبدأ مفاده أنّ الأفراد في الوقت الحالي يعملون في بيئات معقّدة و متغيّرة، و هذا ما يؤدي إلى مستويات متزايدة من الضغط النفسي التي تؤدي بدورها إلى إصابة كثيرين بمشكلات صحية و مهنية، و في المقابل يبقى آخرون أسوياء و أقوياء و صامدين تحت الضغط النفسي، التي تؤدي بدورها إلى إصابة كثيرين بمشكلات صحية و مهنية، و التساؤل المطروح هنا، هو التساؤل ذاته

الذي إنطلقت منه "كوبازا" و "مادي"، ما الذي يؤدي بهولاء الأفراد إلى الصّمود تحت وطأة الضغوط و بهدف الإجابة عن هذا التساؤل، أجرى "بارتون" سلسلة أبحاث في الاكاديمية العسكرية الأمريكية، و عدد من الكليات الحربية الأروبية و أظهرت النتائج أن الجنود الذين إتصفوا بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية أظهروا قدرات مرتفعة و مميّزة، و تفسير ذلك أنه كلما إرتفع مستوى الصلابة النفسية، إزدادت قدرة الجنود على خوض المعارك و أداء المهام و مواجهة الضغوط دون أن يُظهروا آثار صحية سلبية رغم وطئة ضغوط الحروب و العمليات القتالية.

يؤكد "بارتون" أن الصلابة النفسية سمة من سمات الشخصية التي تميز الأشخاص الذين يحافظون على صحتهم تحت الضغوط، عن الأشخاص الذين تظهر لديهم مشكلات صحية تحت الشروط الضاغطة ذاتها. فالأشخاص ذوو الصلابة النفسية يمتلكون حساً قوياً بالحياة، و إلتزاما و شعور أكبر بالسيطرة و إنفتاحاً أكثر للتغيير، إنهم يفسّرون الخبرات الضاغطة على أنها مظهر عادي من مظاهر الوجود و جزء مثير من الحياة، و هم يتميزون بالشجاعة في مواجهة الخبرات الجديدة، و كذلك في مواجهة الإحباطات و خيبات الأمل، و يميلون إلى المنافسة و يمتلكون كفاءة عالية و صموداً قوياً عند الإستجابة للظروف الضاغطة.

و يرى "بارتون" أن الأفراد ذوي المستويات العالية من الصلابة النفسية يُظهرون إلتزاماً أعظم، و يمتلكون حساً عالياً بالإلتزام أتجاه الحياة و العمل، و ينخرطون بنشاط في الأحداث التي تجري حولهم، و هذا يعني أن الحياة بالنسبة إليهم ذات معنى و ذات قيمة و تستحق أن تُعاش، كذلك يتميزون بالتحكم و هو الإعتقاد في القدرة على الإختيار، و التأثير في المستقبل إلى جانب التّحدي، و هو إتجاه للتغيير في الحياة، بإعتبارها أمراً مثيرا و ممتعاً، و يستمتعون بالمواقف الجديدة و التّحديات، و يتمتّعون بالحماسة، و يمتلكون دافعية داخلية و يخلقون المعنى الخاص بهم، و قد أكّد "بارتون" وجود خصائص نفسية تُسهم في إيجاد الصلابة النفسية و تعزيزها، إلى جوانب عوامل أخرى تؤثر على الطريقة التي يتصرف بها الأفراد، و يستجيبون بها للمواقف، و يمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل فردية مثل : الخلفية الإجتماعية، و الظروف الأسرية، و شخصية الفرد و خبراته السّابقة، و مستوى الذكاء، و الصحة الجسمية، إضافة إلى عوامل مرتبطة ببرامج التدريب و التربية التي تؤثر في الأفراد بطرق متعدّدة إلى جانب عوامل مهنية و تنظيمية و مجتمعية.

و قد أطلق "بارتون" فكرة قائمة على إعتبار الصلابة النفسية "نظرة للعالم" أكثر منها سمة من سمات الشخصية، و يُعد ذلك إطار أكثر عمومية، يستطيع الأشخاص إعتماده في تفسير خبرات حياتهم بأكملها، و هكذا تكون الصلابة النفسية نمطاً عاماً من الوظائف التي تتضمن المظاهر المعرفية و الإنفعالية و السلوكية، التي تميز الأشخاص الذين يبقون أصحاء و أسوياء تحت وطأة الضغط النفسي، إلى جانب ذلك أورد "بارتون" فكرة مهمّة عن الصلابة النفسية، بإعتبارها عاملا وقائيا ضد الأمراض المرتبطة بالضغط النفسي، و هي ما إتفق العلماء على تسميتها "سيكوبيولوجية الصلابة "، ذلك أن الضغط النفسي – الإجتماعي عامل خطر لنشأة المشاكل الصحية و تطورها، و من ضمنها أمراض

الشريان التاجي للقلب، الذي يُعد السبب الأول المؤدي إلى الوفاة في العالم، فإلى جانب الكثير من عوامل خطر الإصابة بأمراض القلب و الأوعية الدموية مثل : البدانة، و النظام الغذائي، و العادات الصّحية الخاطئة، يَبرز عامل الضغط النفسي كعامل أساسي في هذه الأمراض.

و قد قام علماء النفس بالبحث عن هذه المتغيرات، و إتضح لهم دور الصلابة النفسية في الوقاية من أمراض القلب، و ظهر عدد كبير من الدراسات في هذا المجال منها على سبيل المثال دراسة "هوارد و زملائه" التي أظهرت أن الأشخاص ذوي الصلابة المرتفعة يستجيبون فسيولوجياً أقل من غيرهم للضغط النفسي، كما أظهرت نتائج دراسات أخرى أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتمتعون بجهاز مناعة متين وصلب، مثل دراسة "دولبيه و زملائه" (Dolbier & al, 2001) عن العلاقة بين الصلابة النفسية و بين مستويات الهرمونات و الناقلات العصبية الكيميائية، و التي بيّنت نتائجها و جود إرتباط وثيق بين مستوى الصلابة النفسية و كفاءة عمل جهاز المناعة (**في علاء الدين، 2016، ص. 24– 26**).

1–4– نموذج فنك (Funk, 1992) المعدل لنظرية كوبازا (1979) :

قدم هذا النموذج تعديلا لنظرية "كوبازا" من خلال دراسة التي أجراها، بهدف بحث العلاقة بين الصلابة النفسية و الإدراك المعرفي و التّعايش الفعّال، على عينة قوامها (167) جندياً إعتمد الباحث على المواقف الشاقة و الواقعية في تحديده لدور الصلابة، ثم قام بقياس متغير الصلابة و الإدراك المعرفي للمواقف الشاقة و التعايش معها قبل الفترة التدريبية التي أعطاها للمشاركين، بعد إنتهاء الفترة التدريبية توصّل إلى إرتباط مكوني الإلتزام و التحكم، بالصحة العقلية الجيدة للأفراد، فإرتبط الإلتزام جوهرياً بالصحة العقلية من خلال تخفيض الشعور بالتهديد، و إستخدام إستراتيجيات التعايش الفعالة، خاصة إستراتيجية ضبط الإنفعال، في حين إرتبط بعد التحكم أيضاً إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنه مشقة، و إستخدام إستراتيجيات حل المشكلات للتعايش.

و في عام 1995 قام "فنك" بإجراء دراسة ثانية لها نفس أهداف الدراسة الأولى، عل عيّنة من جنود الإحتلال الصهيوني، لكنهم خضعوا لفترة تدريبية قاسية و عنيفة لمدة أربعة أشهر تم من خلالها :

– تنفيذ المشاركين للأوامر، حتى لو تعارضت مع ميولهم و إستعداداتهم الشخصية و بصفة متواصلة.

– قياس الصلابة النفسية و كيفية الإدراك المعرفي للأحداث الشاقة الواقعية.

– طرق التعايش مع الأحداث الشاقة قبل التدريب (**في حمزة، 2019، ص. 76– 77**).

و بعد ذلك طرح "فنك" نموذجه للصلابة النفسية الموضح في الشكل التالي :

الشكل رقم (04) : يوضح نموذج فنك المعدل لنظرية "كوبازا" للتعامل مع المشقة و كيفية مقاومتها (**في حمزة، 2019، ص. 77**)





2- مناقشة النظريات المفسرة للصلابة

رغم أن كل النظريات أجمعت على نفس مكونات أو أبعاد الصلابة النفسية، و على أهميتها في تحقيق الصحة النفسية و الجسمية و النمو، و التكيف للفرد، من خلال مواجهته للظروف و التغيرات، و أحداث الحياة الشاقة، إلاّ أنّ كل نظرية تناولت مفهوم الصلابة النفسية، و جوهر مكوناتها أو أبعادها من وجهة نظر مختلفة :

– حيث بيّنت"**كوبازا**" أنّ الصلابة النفسية بأنّها إستعداد صحي في الشخصية، يتضمّن ثلاث مكونات و هي : الإلتزام و التحكم و التحدي، فالشخص الصلب نفسياً هو الذي يرى الحدث الضاغط على أنه ذو معنى و مثير للإهتمام (الإلتزام)، و يرى نفسه قادراً على تغيير الأحداث (التحكم)، كما يدرك التغيير على أنه أمر طبيعي و فرصة للنمو (التحدي)، و أكّدت "كوبازا" أنّ السمات المعرفية للصلابة تساعد الفرد على إدراك الأحداث الضاغطة و تفسيرها بطريقة أقل تهديداً و أكثر تفاؤلا، و هذا ما يخفّف من آثارها الخطرة عليه، و تتمثّل الآليات السلوكية في تعزيز أساليب التعامل مع الضغوط و مواجهتها بفاعلية، و التفاعل معها تفاعلاً إيجابياً بهدف تحويلها إلى فرص للتّعلم و النمو.

– إنّ "**مادي**" يرى أنّ الصلابة بناء شخصي مُكوّن من ثلاثة أبعاد متداخلة و متفاعلة فالشخص الملتزم يبقى منخرطاً فيما يقوم به و دائماً ما يجد الطريقة الأفضل لتحويل خبرته إلى خبرة مثيرة للإهتمام و ذات معنى، و الشخص ذو التحكم المرتفع يبحث عن التأثير في المعطيات الصعبة الناجمة عن الضغوط، و يتعلّم الشخص ذو التحدي المرتفع من خبراته. و تُكون هذه الأبعاد الثلاثة المكونة للصلابة النفسية تركيباً يزود الفرد بالشجاعة من أجل تحويل الظروف الضاغطة من مصائب إلى فرص للنمو الشخصي.

– أمّا "**بارتون**" فقد إستنتج أن الصلابة تتعدّى كونها سمة من سمات الشخصية، لتكون تركيباً أكثر شمولا، إنها أسلوب أو نمط يميّز الشخصية، و يتضمّن خصائص معرفية و إنفعالية و سلوكية و بيولوجية، هذا النّمط العام من الصّحة و الأداء يؤثر في الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه، و التي بواسطتها يتفاعل مع العالم المحيط به.

– " **فنك** " أشار إلى عاملين من الضروري توفّرهما لدى الفرد لتحقيق الصلابة النفسية لديه هما : الإدراك المعرفي للأحداث الشاقة الواقعية – إستراتيجيات التّعايش الفعّال، كما ربط قدرة الفرد على الإلتزام بقيمه و أهدافه و التحكم في الأحداث و المواقف الضاغطة، إيجابيا بصحته العقلية، فالشخص الذي يتميز بصحة عقلية جيدة تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، من خلال توظيف قدراته العقلية و المعرفية إلى أقصى حد ممكن في تبنّي إستراتيجيات فعالة من أجل التعايش مع المواقف و التغيرات، و التّعامل مع حل المشكلات التي تواجهه.

ثالثا : الصلابة النفسية مضامينها و طرق قياسها:

1- المضامين التطبيقية للصلابة النفسية :

تُعتبر الصلابة النفسية من أهم المتغيرات النفسية التي تساعد الفرد على الإحتفاظ بصحته الجسمية و النفسية في مواجهة الضغوط، و منه يمكن الإستفادة منها في المجالات التالية :

1-1- التنشئة الإجتماعية :

التنشئة الإجتماعية السوية، هي التي تقوم على الحب و الدفئ و التعاون، و القدرة على التحكم و التحدي و نمو الصلابة النفسية، حيث أشارت نتائج دراسة عماد مخيمر (1996) عن إدراك (القبول- الرفض) الوالدي و علاقته بالصلابة النفسية، إلى أنّ نمو الصلابة النفسية يتوقّف بصفة أساسية على طبيعة العلاقة بين الوالدين و أبنائهم، فإدراك الأبناء للدفئ و المحبة و تشجيعهم على إتخاذ قرارتهم بأنفسهم، و حل مشكلاتهم و تشجيعهم على المبادأة و الإستكشاف و الإقتحام و التحدي للظروف الضاغطة، فإن هذا من شأنه أن يجعلهم أكثر صلابة، و شعور بالقيمة و الكفاية و الفاعلية (**السعادات، 2001، ص. 183**).

كما أشار "هولاهان" و "موس" إلى أن هناك فروق بين الذكور و الإناث في متغيرات الشخصية و المساندة الإجتماعية، فالرجال أكثر ثقة بالنفس و أكثر صلابة من النساء، بينما النساء أكثر سعياً للمساندة الإجتماعية في مواجهة الضغوط، و قد يعود سبب هذه الفروق بين الذكور و الإناث لكون الأسرة تعطي الحرية أكثر للذكور من الإناث، و تفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم و مشاعرهم، و هذا ما قد يفسر ميل الفتاة إلى المساندة في حال وقعت تحت تأثير ضغط ما، لأنها لم تتعوّد على الإنفصال و إتخاذ القرار و مواجهة المشاكل بمفردها، و هذ كله يرجع في جزء منه إلى المعاملة التي تتلقاها من طرف أسرتها و الفروق بينها و بين أخيها الذكر (**في تعكرميت، 2013، ص. 35**).

و يتفق كل من المفرجي و الشهري (2008) مع " هولاهان" و "موس" في كون أنّ التنشئة الأسرية دور مهم في تقوية الصلابة من خلال الأمن النفسي الذي يُعتبر أحد الحاجات الأساسية للشخصية الإنسانية، حيث تمتد جذوره إلى الطفولة السليمة بوالديه من خلال المساندة الأسرية و الدفئ و العطف، و التي تعتبر البدايات الأولى في تكوين الأمن النفسي لديه، و بالتالي الوصول إلى درجة عالية من الصلابة النفسية (**المفرجي و الشهري، 2008**)

إذاً من هنا يظهر دور التربية في الصغر، و خاصةً توفير الجو الحواري، فتح النقاش و التعبير للأبناء، و إشعارهم بالقبول و الأهمية لما يقولون، و يُعد الإعتماد على النفس و زرع الثقة من الجوانب المهمة في التربية الوالدية التي يقوم

فيها الأب بدور كبير في تنمية الإعتماد على النفس لدى الأبناء، و بناء شخصياتهم و تطورها و تقويتها خاصة و أن الأباء هم الذين يطورون الإستعداد للإعتماد على النفس، و يدعمونه و يجعلونه يكبر مع كبر الأبناء، و من ثم يصبح من الضروري أن يوفّر الأباء فرصة الإستقلالية للأبناء لإتخاذ القرارات.

و بما أن الصلابة النفسية تمثل أحد أنماط الشخصية حسب "كوباسا" و التي تتسم بالقوة و المثابرة و قوة التحمل، فإن بناء هذا النمط الصلب من الشخصية يتطلب من الوالدين الوقوف الدائم، و الحرص على توفير جو مريح و دافئ و آمن للطفل، يسوده الحب و الإحترام و التقبل، و كذا فتح المجال للنقاش في كل المجالات، و تصحيح أخطاء أبنائهم و تركهم يتحملون المسؤولية منذ الصغر، و ذلك طبعاً حسب سنهم و كذا فتح المجال لإتخاذ القرارات، و هذ كلّه يجعل الطفل عندما يكبر يكون مدركاً لمعنى الإلتزام و المسؤولية، و يدرك أن الحياة تتطلب منه العمل و الإجتهاد و المحاولة و الخطأ و بذلك يطور قدراته و مهاراته و يكون مستعداً لمواجهة ما تخفي له الحياة (**في تعكرميت، 2013، ص. 36**)

1-2- في البرامج الوقائية و الإرشادية و العلاجية :

تُثبت الدراسات أن الصلابة النفسية من المفاهيم التي تلعب دور مهم في مواجهة الصعوبات و العقبات و ضغوط العمل و تحقيق الإنجاز، كما أنها تلعب دوراً إيجابياً في التصدي للمشكلات و النزاعات الزوجية و السلوك المرَضي و الضغوط، لذلك يجب أن تركّز البرامج الإرشادية و العلاجية على الخبرات التي من شأنها أن تزيد من الصلابة النفسية للأفراد، و من ثم تدريبهم على كيفية مواجهة مشكلات و أعباء الحياة و تنمية قدرتهم على تحمل المسؤولية، و القيام بالمهام الموكلة إليهم، و تقبّل النقد أو الجزاء (**حسين، 1990، ص. 38**).

1-3- في الوسط المهني :

تُعبّر الضغوط من الأمور الحتمية التي تفرضها الحياة فلا حياة بدون ضغط، حيث نجدها في البيت، في العمل، في الدراسة، في الشارع، و حتى في أنفسنا أي ضغوط داخلية، و تختلف ردود الفعل نحو الضغوط بناءاً على الفروق الفردية للعمال، فهناك من يستطيع تجاوزها بأقل الأضرار، فيحافظ على صحته و سلامته و هناك من يعاني من آثارها السلبية النفسية و الجسدية، لأنه لا يملك وسائل التّعامل معها، أو تنقصه الخبرة في ذلك.

و لعلّ الخصائص المهمة التي ينبغي على الفرد إمتلاكها هي : قوة التّحمل، و إمكانية التحكم، و التّحدي، و هي مميزات و أبعاد الصلابة النفسية، و من هنا تجدر الإشارة إلى أنه على المؤسسات أن تعمل على تحسين هذه الخصائص في عملها من أجل تفادي وقوعهم في الأمراض، حيث تعتبر الإجراءات التي يتخذها المسؤولون و يوفرونها لعمالهم، مساعدة على رفع هذه الصلابة، و من أهم هذه الإجراءات نجد :

– **تحليل الوظائف** : من خلال وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، لأن كل وظيفة لها متطلباتها الخاصة بها كما أنها تفرز ضغوطاً مهنية، و إذا تمّ إختيار الشخص المناسب لها فتكون المؤسسة في غنى عن المشاكل و الآثار السلبية النفسية و الجسدية و الوظيفية، التي قد تظهر عند الشخص غير المناسب.

– **تصميم الوظائف** : إذ ينبغي أن تُصمم الوظيفة بصورة يسهل فيها كشف عناصر التّحمل و العبئ الوظيفي بشقيه الزائد و المنخفض، و العوامل البيئية و المادية المؤثرة فيه.

– **الدعم الإجتماعي** : الذي يُشير إلى إهتمام المؤسسة من خلال بث روح التعاون و التآلف بين العاملين، فهو يحقّق الضمان و القبول و الإنتماء و المحبّة، مما يزيد من إستجابات العمال للعمل فهو عبارة عن منطقة عازلة أو مخففة للضغوط، و يكون الدعم بشقيه النفسي و المادي.

– **تقديم الإستشارة** : و تبرز هنا أهمية إيجاد مناخ تنظيمي مساند للعاملين، يساهم في تنمية علاقات إيجابية بين العاملين و المسؤولين، و عادة يتضمن هذا المناخ متغيرات تنظيمية مثل المشاركة في القرارات تشجيع الإتصال الأعلى، اللامركزية، و إعطاء العاملين درجة أعلى في التحكم في أعمالهم.

– **تنمية إتجاهات نفسية إيجابية** : و هنا عندما نتكلم عن الإتجاه النفسي في مكان العمل، يمكن القول بأننا نتعامل مع عملة واحدة لها وجهان : الإتجاه النفسي و الرضا الوظيفي، فالفرد ذو الدرجة العالية في الرضا يكون أكثر إستعداداً لقبول المسؤوليات الوظيفية، و أكثر قبولاً للتغييرات، و يتحقق ذلك من خلال تحقيق الحاجات المادية و النفسية للفرد، مثل الراتب المناسب، تقدير البيئة المهنية المناسبة، فرص للنمو المهني، المشاركة في إتخاذ القرارات (**عسكر، 2003، ص. 134، 139**).

1–4– في العلاقات مع الآخرين :

تلعب الصلابة النفسية دورا مهما و إيجابياً في تقوية علاقة الفرد بالآخرين، كما أشارت نتائج دراسة عماد محمد (1997) و " كوبازا و آخرون " (1983)، إلا أنّ الصلابة النفسية عندما تتفاعل مع المساندة الإجتماعية، فإنها تقلّل كثيرا من الآثار السلبية للضغوط، لذلك يجب تعليم طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة، و تقديم المساعدة للآخرين، و الإلتزام الأخلاقي تجاه الذات و الآخرين.

و يرى محمد عبد المؤمن ضرورة إشراك الفرد في أنشطة الجماعة، لإكسابه الشعور بالأمن و الأمان و الإنتماء و الحب و التّقبل و التّفاعل الإجتماعي القائم على التعاون و الإحترام المتبادل، فمن خلال حب الفرد للآخرين و ثقته فيهم و إحترامه لهم، و تقبله الإنتماء إليهم و تحمل المسؤولية إتجاههم، يتحقق للفرد الشعور بالسعادة مع الآخرين، و تزيد صلابتهم النفسية في مواجهة المواقف و الأحداث الضاغطة (**حسين، 1990، ص. 66**).

1–5– مجالات أخرى :

تفيد الصلابة النفسية و مكوناتها في الكثير من مجالات الحياة الأخرى منها على سبيل المثال لا الحصر :

– التحقق من الوزن الزائد.

– مقاومة الامراض الجسمية، وسرعة الشفاء منها.

– النجاح الدراسي و التغلب على خبرات الفشل سواءاً في العلاقات أو في الدراسة أو في العمل.

– النجاح في الألعاب والمسابقات الرياضية.

– تدريبات القيادة و الإدارة.

– في المهن التي تتطلب التعرض لضغوط مستمرة (كالأطباء– رجال الأعمال– المحامين).

– في مرحلة المراهقة و الشباب، حيث تساعد المراهق في تخطي أزمة الهوية بصفة خاصة، من خلال تنمية قدراته على التّحكم في الضغوط، و تحديها و فهم نفسه جيداً و معرفة ماذا يريد، و ما الذي بإمكانه أن يفعله ممّا يساعد على عبور هذه الأزمة بهدوء (**حفنى، 2007، ص. 79– 80**).

– في بناء الشخصية السّوية و المتوافقة ذاتيا و إجتماعياً و مهنياً، القادرة على إشباع حاجاتها الفزيولوجية و الإجتماعية و النفسية، و القادرة على مقاومة الإحباطات، الأمر الذي يعمل على تقوية الذات في مواجهة المشكلات الحياتية من ناحية، و تحقيق النضج النفسي و القدرة على أداء الوظائف المختلفة للشخصية الجسمية و العقلية و الإنفعالية و الإجتماعية، ومن ثمّ تحقيق حياة سعيدة متوافقة ذاتياً و إجتماعياً، من ناحية أخرى (**حسين، 1990، ص. 39–42**).

2 – طرق قياس الصلابة النفسية :

القياس عبارة عن الأداة التي تُستخدم لرصد الظاهرة السلوكية بصورة إجرائية، و تُستخدم الإختبارات في ميدان علم النفس بصورة كبيرة حيث أصبحت الوسيلة المتاحة لقياس الإتجاهات النفسية و القيم و غير ذلك من المفاهيم السيكولوجية، يُعرّف "بين" (1953) الإختبار بأنه : "مجموعة من المثيرات لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية، و السمات و الخصائص النفسية، و قد يكون المثير هنا أسئلة شفاهية أو أسئلة كتابية، أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صوراً، أو رسوماً، و هذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد و ستثير إستجاباته" (**عبد العظيم، 2012، ص. 15**). بعد إطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت الصلابة النفسية، تبيّن لنا أن كل الدراسات قد إستخدمت المقاييس و الإختبارات النفسية كأداة لقياس مستوى الصلابة النفسية للأفراد، و هي مقاييس أو إختبارات فردية، تقيس ما يدُل على مستوى أو درجة الصلابة، لكل فرد على حدى، إذ تُعتبر الإختبارات و المقاييس النفسية الفردية من أهم الأدوات في الكشف عن سلوك الفرد أو آدائه في مواقف معينة، إذ تكشف عن قدرات الفرد الخاصّة، و العوامل المؤثرة في سلوكه، بالإضافة إلى كشف مشاعر الفرد و إنفعالاته و إتجاهاته.و لقد عرضت الباحثة مروة السيد على الهادي في دراستها (2009) أهم المقاييس

التي إستُخدمت لقياس الصلابة النفسية و هي :

– **مقياس الصلابة النفسية للاعبي الأنشطة الرياضية ذوي الإحتياجات الخاصة** : إعداد نهال سليمان و هدى عبد الوهاب (2005)، أُعد هذا المقياس في ضوء نظرية الصلابة النفسية و مكوناتها للفرد الرياضي (المعوق بدنياً)، و مدى قدرته على إستخدام الجوانب النفسية و البيئية من حوله، و تكوّن هذا المقياس من 47 بند تغطي ثلاثة ابعاد بمثابة مكونات الصلابة النفسية و هي الإلتزام و التحكم و التحدي، بواقع 16 بند لبعد الإلتزام، و 15 بند لبعد التحكم، و 16 بند لبعد التحدي، و يتم الإجابة على هذا المقياس و فق مدرج ثلاثي للإستجابة هي : دائما – نادراً – أحياناً.

– **مقياس الصلابة النفسية** : إعداد جبر محمد (2004)، تكون المقياس في صورته الأصلية من 56 بند و إنتهى إلى 32 بند تقيس أربع ابعاد هي : الإلتزام 10 بنود، التحكم 5 بنود، المواجهة 11 بند و الثقة بالنفس 6 بنود، و تم وضع رمز أمام كل عبارة يرمز إلى البُعد الذي ينتمي عليه، و قُدرت إستجابات المفحوصين من خلال تدرج ثلاثي الإجابة، بحيث تراوحت الدرجة عليه من الصفر إلى 2 بالنسبة للعبارات السالبة، و من الصفر إلى 2 بالنسبة للعبارات الموجبة، كذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من الصفر إلى 64 درجة. – **إختبار الصلابة النفسية للراشدين من الجنسين في سياق العمل** : إعداد جيهان حمزة (2002)، يعد هذا الإختيار من الأدوات التي تعطي تقديرا كمياً لسمة الصلابة النفسية ومكوناتها، حيث يتكون من 40 بند ممثلة في ثلاث مقاييس فرعية هي : إختبار الإلتزام و يتكون من 15 بند، ممثلة في بعدين هما الإلتزام تجاه الذات و الإلتزام أتجاه العمل، إختبار التحكم (السيطرة) و يتكون من 14 بند، و إختبار التحدي و يتكون من 11 بند، بحيث تراوحت الدرجة الكلية للإختبار بين 40 – 200 درجة.

– **مقياس الصلابة النفسية لطلاب و طالبات الدبلوم العام في التربية** : إعداد فضل عبد الصمد (2002)، تكون هذا المقياس من (60) عبارة ممثلة في ثلاث أبعاد، هي الإلتزام و التحكم و التحدي و تم تقدير إستجابات المفحوصين من خلال تدرج رباعي هو: دائما – كثيرا – أحيانا – لا مطلقا. –

إختبار الصلابة النفسية للأطفال و المراهقين : إعداد يسرى محمد (2002)، يهدف هذا الإختيار إلى قياس الصلابة النفسية من خلال الإجابة الجبرية : نعم أو لا، على 45 عبارة تمثل الصلابة النفسية و مكوناتها (الإلتزام – الضبط – التحدي)، و ذلك على عينة عشوائية تراوح العمر الزمني ما بين (11– 14 عاما).

– **إستبيان الصلابة النفسية لطلاب الجامعة** : إعداد عماد مخيمر (1996)، يُعتبر هذا الإستبيان من الأدوات التي تعطي تقديرا كميا لصلابة الفرد النفسية من خلال 47 عبارة، تركز على جوانب الصلابة النفسية للفرد، و يقيم تقدير إستجابات المفحوصين على تدرج ثلاثي (دائما– أحيانا– أبدا)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة مابين (1– 3) درجة، بينما تتراوح الدرجة الكلية للإستبيان ما بين (47– 141)، مع وجود بعض العبارات التي تصحح بطريقة عكسية. – **مقياس "يونكن و بتز" (Yonkin & Bets, 1996)** : يشير هذا المقياس إلى

الصلابة النفسية على أنها مفهوم أحادي البعد و ليس متعدد الأبعاد كما ترى "كوبازا و آخرون "، لذلك صُمم هذا المقياس ليعكس التعريف المباشر لمفهوم الصلابة من خلال الإستجابة على 40 عبارة، منها 18 عبارة موجبة في الصياغة، و 22 عبارة سالبة في الصياغة، و التي تعكس في التصحيح بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، و تقدر إستجابات المفحوصين من خلال تدرج خماسي يمتد من أعارض بشدة (1) إلى أوافق بشدة (5) درجات (**في الهادي، 2009، ص. 49–51**).

في هذه الدراسة قام الباحثيْن بتبني المقياس مخيمر عماد محمد سنة 2002، و تعديل الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري (2015) في دراسته الموسومة بـــــــــــــــ : الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، و يتكون المقياس في صورته المعدّلة من (**47**) بند، تقيس هذه البنود ثلاث مكونات أساسية للصلابة النفسية هي :

– **الإلتزام** : هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه و قيمه و الآخرين من حوله، و هذا البعد يتكون من (16) عبارة رقمها في الإستبيان:(1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أن الفرد أكثر إلتزاما أُتجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين.

– **التحكم** : ويشير إلى مدى إعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، و هذا البعد يتكون من (15) عبارة ورقمها في الإستبيان:(2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أن الفرد لديه تحكم و إعتقاد في مسؤوليته الشخصية عما يحدث له.

– **التحدي** : و هو إعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغير على جوانب هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و إستكشاف البيئة و معرفة المصادر النفسية و الإجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية، و هذا البعد يتكون من (16) عبارة و هي الأرقام التالية:(3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 47)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى إعتقاد الفرد بأن تغير يطرأ على حياته، إنما هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و الإستكشاف و التحدي.

– كيفية تطبيق المقياس :

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص أن يحدد تطابق كل بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الإختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

– كيفية تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (47) فقرة أو عبارة، و يتم تنقيطه وفق سلم متدرج من واحد إلى ثلاثة، حيث توجد ثلاث

إختيارات أمام كل بند وهي : (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق أبداً)، و تحصل العبارات الإيجابية للمقياس على الدرجات التالية: (**3**، **2**، **1**) على التوالي، و هي العبارات التي تحمل الأرقام التالية: (1- 2 - 3 - 4 – 5 - 6 - 8 - 9 - 10 - 12 – 13 – 14 - 15 - 18- 19 – 20- 22 – 24 – 26 - 27- 29 -30- 31 – 33 - 34 – 39 – 40 – 41 – 43 – 44 – 45)، أما العبارات السلبية فيُتّبع فيها عكس هذا التدريج أي (**1**، **2**، **3**)، و تشمل العبارات السلبية الأرقام التاليـــة : (7- 11 - 16 - 17 – 21 - 23 - 25 - 28 - 32 - 35 – 36 – 37 - 38 - 42 - 46 – 47)، بحيث يمكن إستخراج الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، بجمع تقديرات العبارات مع بعضها البعض. و يمكن أن تتفاوت درجات المقياس بأكمله من (47) درجة (الحد الأدنى)، إلى (141) درجة (الحد الأعلى)، و تَعكِس الدرجة المرتفعة للمقياس الصلابة النفسية المرتفعة، فيما تَعكِس الدرجة المنخفضة الصلابة النفسية المنخفضة.

– كيفية تفسير نتائج المقياس :

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تُجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية، و العكس صحيح.

– فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (47 – 78) فإنها تشير إلى صلابة نفسية منخفضة.

– و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (79 – 109) فإنها تشير إلى صلابة نفسية متوسطة.

– و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (110 – 141) فهي تشير إلى صلابة نفسية مرتفعة.

الخلاصـــــــة :

تعرّضُنا للضغوط أمر حتمي لا مفرّ منه، لأن واقع الحياة محفوف بالعقبات و الصّعوبات، و أشكال الفشل و النّكسات، و الظروف غير المواتية، فالإحجام عن هذه الظروف يعني نقص في فعالية الفرد، و قصور في كفايته، أما تحدّيها فيُشـــير إلى صلابة الفرد، من خلال قدرته على التّكيف مع مواقف الحياة الجديدة بفعاليّة و تفاؤل، حيث أثبتت نتائج العديـــد من الدراسات إلى إرتباط الصحة النفسية غاية الإرتباط بالصلابة النفسية، فبفضل الصلابة يمتلـــك الفـــرد الإحســـاس بالقدرة على مواجهة التحديات، حيث تطرّقنا في بداية هذا الفصل إلى تطور مفهوم الصلابة النفسية، ثم تقـــديم أهـــم التعريفات، و التطرق إلى أهم المفاهيم المتداخلة مع الصلابة النفسية، خصائصها، أهميتها في المجال المهني، ثم تناولنا بشيء من التفصيل كل من أبعاد الصلابة النفسية، و أهم النظريات المفسرة لها، ثم عرّجنا على المضامين التطبيقيـــة للصـــلابة النفسية، و طرق قياسها.

الفصل الخامس : الرضا الوظيفي

تمهيد :

أولا : ماهية الرضا الوظيفي و أهميته.

1- تعريف الرضا الوظيفي

2- خصائص الرضا الوظيفي

3- مسببات الرضىا الوظيفي

4- أنواع الرضا الوظيفي

5- بعض المصطلحات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي

6- أهمية الرضا الوظيفي في مجال التعليم

ثانيا: أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي ومناقشتها.

1- النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

1-1- نظرية " ماسلو " للحاجات

1-2 - نظرية العامليْن لـــــــــــــ " فريديريك هرزبرج "

1-3 - نظرية الدافع للإنجاز لـــــــــــــ " ماكليلاند "

1-4 - نظرية التوقع لـــــــــــــ " فروم "

1-5 - نظرية الإنصاف لـــــــــــــ " آدمز "

2- مناقشة النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

ثالثا : العوامل المؤثرة و أساليب و مؤشرات و طرق قياس الرضا الوظيفي.

1- العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي

2- أساليب التحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا الوظيفي

3- طرق قياس الرضا الوظيفي

4- مؤشرات الرضا وعدم الرضا الوظيفي

5- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم

الخلاصة

تمهيد:

حتى يحقّق الفرد النجاح في مجال عمله يتطلّب الأمر درجة من الإقتناع و الرضا به، لذا يُعتبر موضوع الرضا الوظيفي من المواضيع ذات الأهمية، بإعتباره سلوك يعكس مشاعر الأفراد و سلوكهم عن ذواتهم و عملهم، و مقياس لمدى نجاح الفرد في إنجاز الأعمال الموكلّة إليه.

لذا سنتطرّق في هذا الفصل إل ثلاث محاور رئيسية، المحور الأول يتناول تعاريف الرضا الوظيفي، خصائصه، أنواعه، و أخيراً أهمّيته في مجال التربية والتعليم، أما المحور الثاني يتناول أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي و مناقشتها، أما المحور الأخير فيتناول العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي و أساليب التحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا الوظيفي، و طرق قياسه، مؤشراته، و أساليب تحقيقه لدى معلم المرحلة الإبتدائية، بإعتبار موضوع دراستنا يتناول موضوع الرضا الوظيفي لدى المعلم.

أولا : ماهية الرضا الوظيفي

1- تعريف الرضا الوظيفي :

الرضا الوظيفي هو شعور يصعب التّحكّم فيه أو وصفه، كونُه ظاهرة نفسية مرتبطة بالإنسان الذي يتميز بطبيعة سيكولوجية معقّدة، و لهذا يُعتبر من أهم و من أكثر مفاهيم علم النفس الصناعي و التنظيمي غموضاً، لدرجة أنه من الصّعب إيجاد تعريف متّفق عليه، نظراً لتعدد الزوايا التي يُنظر منها إلى الرضا الوظيفي، و إلى خلفية كل باحث ومنطلقاته النظرية.

الرضا في اللغة : هو ضد السخط، و إرتضاه : رآه أهلاً، و رضِي عنه : أحبّه و أقبل عليه (**إبن المنظور، 2005، ص. 168**).

أما إصطلاحاً : فيعرّف (Hample) الرضا : بأنه يعكس درجة التّطابق بين العوائد الحقيقية التي يحصل عليها الفرد و المتوقعة من طرفه (**المناوي، 1998، ص. 122**).

➢ أمبل أدخل مبدأ التوقع على الرضا، أي حدوث الرضا يتوقف على مدى إدراك الموظف بأنه ما يتقاضاه من عوائد حقيقية تتناسب مع ما يتوقّعه.

و فيما يلي عرض لبعض التعاريف :

- عرّفه الصّحاف (2003) في معجمه إدارة الموارد البشرية و شؤون العاملين بأنه: " قدرة المنظمة على تلبية و إشباع الحاجات المادية و المعنوية للعاملين لديها، تؤدي إلى الرضا الوظيفي، و هو أيضا قدرة الموظّف على التّكيف مع ظروف و بيئة العمل المحيطة به بمقارنة ما يملكه أو يحصله، و ما يتمنّى الحصول عليه (**في العبودي، 2008، ص. 49**).

- بينما يُعرّفه عباس بأنه: " درجة الإشباع التي تتحقق لدى الأفراد، و النابعة من حاجاته الاساسية. و هي حاجاته من مأكل و مشرب و مسكن و حاجات الإنتماء و الإحترام، و أخيراً حاجاتـــــــــــــــه إلى تحقيق ذاتـــــه (**في العبودي، 2008، ص. 49**).

➢ من خلال هذا التعريف يتضح أنّ الرضا لدى العامل لا يتجسّد إلاّ بعد تحقيق جملة من الحاجات الأساسية، هذه الحاجات تم الإشارة إليها من طرف العالم " ماسلو "، بدايتها الحاجات الفزيولوجية تليها الحاجات الإجتماعية و هي الانتماء و الإحترام، و أخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات، و التي لا يمكن الوصول إليها إلاّ بعد إشباع الحاجات السابقة.

- عرّف هوبك "Hoppok " الرضا الوظيفي بأنه : " مجموعة من العوامل النفسية و الوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله (**العديلي، 1983، ص. 116**).

➢ "هوبك" يرى أن الرضا الوظيفي يتحدّد من خلال تفاعل كل من العوامل النفسية و الوظيفية مع بيئة العمل.

- تعريف فروم " From " : " هو إتجاه الفرد نحو العمل الذي يمارسه (**أنور، 2003، ص. 195**)

- تعريف ستون " Ston " : " هو الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته و عمله و يصبح إنسانا تستغرقه الوظيفة و يتفاعل معها، من خلال طموحه الوظيفي و رغبته في النمو و التّقدم و تحقيق أهدافه الإجتماعية من خلالها (**أنور، 2003، ص. 195**)

➢ يتضح من تعريف " فروم " أن الرضا الوظيفي هو إتجاه الأفراد نحو و ظائفهم أو مواقفهم من الأعمال الموكلة إليهم، أي مايشعر به الفرد أُتجاه المتغيرات المادية و المعنوية التي تتعلق بالعمل نفسه، و المحيطة به سواء داخل المؤسسة أو خارجها، هذه المتغيرات إما تكون عوامل دافعة تسبب الشعور بالرضا عن العمل، أو عوامل تُسبّب الشعور الشديد بالإستياء عن العمل.

➢ أمّا تعريف" ستون " فهو يركز أكثر على العوامل الخاصة بالفرد، بمعنى أنّ الرضا هو شعور داخلي يكمُن في نفسية الموظف بغض النظر عن العوامل الخاصة بالبيئة و العمل في حد ذاته.

و بما أن هذه الدراسة تتناول الرضا الوظيفي للمعلم، فإن معجم المصطلحات التربوية في المناهج و طرق التدريس يُعرفه بأن : " الرضا الوظيفي للمعلم يعني الرضا الذي يستمده من وظيفته التي يقوم بها أو الجماعة التي يعمل معها، أو رؤساؤه الذين يقومون بالإشراف عليه، و هو نابع من إيمانه بوظيفته و الدور الذي يقوم به، و غياب هذا الدور يؤدي إلى إهماله و عدم قيامه بواجباته، مما يتسبّب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها ممّا يؤدي إلى ضعف المجتمع وتأخره "(**في عونالي، 2016، ص. 24**).

➢ يتضح من تعريف معجم المصطلحات التربوية في المناهج و طرق التدريس أن الرضا هو ما يحققه الفرد داخل المؤسسة أو الهيئة التي يعمل بها، بغض النظر عن تأثير الظرف الإقتصادية و الإجتماعية التي قد تتدخل فى القرار الذي يتخذه العامل عن وظيفته بالرضا (المشاعر الإيجابية)، أو عدم الرضا (المشاعر سلبية).

من خلال التعريفات السابقة المختلفة نلاحظ أن العلماء و الباحثين قد إختلفوا إلى حدٍّ ما في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي، فمنهم من إهتم بالعوامل الداخلية للفرد و منهم من أعطى الأهمية للبيئة، و منهم من ربط الرضا بالعمل و محتواه و الظروف المحيطة به.

و ممّا سبق من هذه التعاريف يمكن القول بأن الرضا الوظيفي هو شعور داخلي، يدفع الفرد لبذل الجهد و الإتقان في العمل و الزيادة في الإنتاج، دون الشعور بالتّعب أو الملل، مع الإحساس بالراحة و الرّغبة الداخلية في المشاركة في النشاطات مع جماعة العمل و جعلها من أولويات إهتماماته، دون أن تُؤثر العوامل الخارجية على أداء الأعمال الموكلة إليه.

2- خصائص الرضا الوظيفي :

يمكن تحديد أهم الخصائص، فيما يلي :

- **تعدد مفاهيم طرق القياس** : أشار الكثير من الباحثين في ميدان الرضا الوظيفي إلى تعدّد التعريفات و تباينها حول الرضا الوظيفي، و ذلك لإختلاف و جهات النظر بينهم.

- **النظر إلى الرضا الوظيفي على أنه موضوع فردي** : غالباً ما يُنظر للرضا الوظيفي على أنه موضوع فردي، لذا فإن ما يمكن أن يكون رضا لشخص، قد يكون عدم رضا لشخص آخر، و أنّ الإنسان مخلوق معقّد لديه حاجات و دوافع متعددة و مختلفة من وقت لآخر.

- **الرضا الوظيفي يتعلق بالعديد من الجوانب المتداخلة للسلوك الإنساني** : نظراً لتعدّد و تداخل السلوك الإنساني تتباين أنماطه من موقف لآخر و من دراسة لأخرى، و من ثمّ تظهر نتائج متناقضة و متضاربة للدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي، لأنها تُصور الظروف المتابينة التي أُجريت في ظلّها تلك الدراسات.

- **الرضا الوظيفي حالة من القناعة والقبول** : يتميز الرضا الوظيفي بأنه حالة من القناعة و القبول، ناشئة عن تفاعل الفرد مع العمل نفسه و مع بيئة العمل و عن إشباع الحاجات و الرغبات و الطموحات، و يؤدي هذا الشعور بالثّقة في العمل و الولاء و الإنتماء له و زيادة الفاعلية في الأداء و الإنتاج لتحقيق أهداف العمل (**بارودي، 2015، ص 39**).

- **الرضا عن العمل إرتباط بسياق تنظيم العمل والنظام الإجتماعي** : يُعد الرضا الوظيفي محصّلة لعديد من الخبرات المحبوبة و غير المحبوبة المرتبطة بالعمل، فيكشف عن نفسه في تقدير الفرد للعمل و إرادته، و يستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية.

- **رضا الفرد عن عنصر معين ليس دليلاً على رضاه عن العناصر الأخرى** : إنّ رضا الفرد عن عنصر معيّن لا يمثل ذلك دليلاً كافياً على رضاه عن العناصر الأخرى، كما أن ماقد يُؤدي لرضا فرد معيّن ليس بالضرورة أن يكون له نفس قوة التأثير، و ذلك نتيجة لإختلاف حاجات الأفراد و توقّعاتهم (**بارودي، 2015، ص 39**).

3- أنواع الرضا الوظيفي :

الرضا الوظيفي متعدد الأبعاد و الأوجه و عليه تُوجد عدة أنواع لتصنيفه و هذا و فقا للمعايير التالية

3-1- أنواع الرضا الوظيفي بإعتبار شموليته : و فقا لهذا المعيار نجد الأنواع التالية :

- **الرضا الوظيفي الداخلي** : و يتعلق بالجوانب الداخلية للعامل مثل الإعتراف و الثقة و القبول و الشعور بالتمكن و الإنجاز و التّعبير على الذات.

- **الرضا الوظيفي الخارجي** : و يتعلّق بالجوانب الخارجية (البيئة) للموظف في محيط العمل مثل المدير، زملاء العمل، طبيعة و نمط العمل.

- **الرضا الكلي العام** : و هو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي إتجاه الأبعاد الداخلية و الخارجية معاً.

3-2- أنواع الرضا الوظيفي بإعتبار زمنه : فقا لهذا المعيار تندرج الأنواع التالية :

- **الرضا الوظيفي المتوقّع** : و يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا من خلال عملية الأداء الوظيفي، إذا كان متوقعاً أنّ ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهام.

- **الرضا الوظيفي الفعلي** : يشعر الموظّف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع، عندما يحقّق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي.

هناك من يصنف الرضا الوظيفي إلى قسمين أو نوعين و هما :

أ- الرضا الكلي : يمثّل رضا الموظف على جميع الجوانب و مكوّنات العمل، و هنا يكون الموظف قد وصل لأقصى درجات الرضا عن عمله، و لكن ليس من الضرورة أن تتوافر في هذا كل عناصر الرضا التي سبق ذكرها، لأنّ هذا يتوقف على طبيعة الموظف نفسه، فهو ربّما لا يعتبر جميع تلك العناصر مهمة، و بالتالي الموظف نفسه من يستطيع أن يحدّد تلك العناصر التي تتوافق معه.

ب- الرضا الجزئي : يمثّل شعور الفرد الوجداني عن بعض أجزاء و مكونات العمل، و هنا يكون الموظف قد وصل إلى درجة كافية عن بعض جوانب العمل و بالتالي إكتفى بها، أو ربّما لايزال الإستياء موجوداً و لكن لايزال يؤدي أعماله (**في فؤاد، 2008، ص. 41**).

4 – أهمية الرضا الوظيفي في مجال التعليم :

لقد أثبتت الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلّمين في المجال التربوي، أنّ المعلمين الرّاضين عن عملهم ذوي المعنويات العالية يمكن أن يُتوقع منهم أن يعملوا بفعاليّة، و من بين الدراسات التي تؤكد أن المعلمين الراضين عن عملهم ذوي المعنويات العالية يمكن أن يُتوقع منهم أن يعملوا بفعالية أكثر، ما وجدَه كُلاًّ من "مايون و لينكيوس" (1979) أنّ المعلمين الذين حقق تلاميذُهم إنجازاً دراسياً عاليا يتمتّعون بالرضا الوظيفي، كما أن معنوياتهم مرتفعة (**في الشمري، 2015، ص. 35**).

و يذكر القريطي (1996) أن المعلم المتوافق مهنيا أكثر رضا عن عمله، و أكثر إنتاجية و حماس و إستغراقاً فيه، و أكثر مشاركة في النّشاطات المدرسية، كما أنّه أكثر تفاعلاً مع رؤسائه و تلاميذه (**في الشمري، 2015، ص. 24**).

و يرى المشعان (1993) أن الرّضى المهني يرتبط بالنجاح في العمل الذي هو محور جوهري في حياة الإنسان، لأنّه المظهر الذي يعطيه المكانة و يربطه بالمجتمع، و فيه يجد فرصة كبيرة للتعبير عن ميوله و إستعداداته و قدراته و طموحه، و يتحقّق ذلك بالإنجاز و تقدير المسؤولية و الرضا عن ظروف العمل، و العمل ذاته و الأجور و الإشراف و التّرقية (**في الشمري، 2015، ص. 24**).

و من أجل كل ماسبق فإن التّعرف على درجة الرضا الوظيفي للمعلمين يُمثّل أهمية قصوى، لأنّ أي محاولة إصلاح أو تطوير للنظام التربوي ككل تعتمد على الإهتمام بالمعلمين القائمين بهذا النظام، كما أنّ ذلك يساعد في تشخيص الصعوبات التي قد تكون سببا في عدم رضاهم، للعمل على علاجها و معرفة العوامل التي تسبب شعور الرضا لديهم، و العمل على تعزيزها لتشجيع هذه المهنة الإنسانية و إستمراريتها (**في الشمري، 2015، ص. 35**).

و تظهر أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين في مدى تأثيره في تحديد درجة كفاءة الخدمات التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، و حجم الإنتاج ونوعيته. ذلك لِدور المعلم الأساسي في بناء المجتمع و تأسيس الأجيال، لهذا فإن رضاه عن عمله من الجوانب المهمّة، بإعتبار أحد الدعائم الأساسية لعملية التعلم – التعليم، إذ تنعكس درجة الرضا على سلوكياته إيجاباً وسلباً، مما يؤثر في تشكيل إتجاهات الطلبة و أساليب تفكيرهم و قِيَمهم و عاداتهم و قدراتهم المختلفة إلى جانب تحصيلهم الدراسي (**في الشمري، 2015، ص. 34-35**).

فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تُعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يُدخل المتعة على برامج و أنشطة المدرسة، و يشعُر بالفاعلية الشخصية و يُكثّف جهوده من أجل النجاح، فيركّز على إنجاز مهامه بإستخدام الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الاهداف التربوية (**في شرقي، 2010، ص. 98**).

ثانيا : أهم النظريات المفسّرة للرضا الوظيفي و مناقشتها :

1- النظريات المفسّرة للرضا الوظيفي :

تُشير الدراسات في مجال الرضا الوظيفي إلى وجود العديد من النظريات المفسرة لمشاعر الرضا عن العمل لدى العاملين، و لمدى تحكم العوامل و المحدّدات في زيادة مستوى الرضا أو إنخفاضه، حيث بدأت الأفكار تتبلْور بشكل أكثر إنتظاما في مجال دراسة السلوك الإنساني أثناء العمل، و بإستمرار تزايد البحوث توصّل العلماء إلى تحديد أُطر نظرية عامة يمكن أن يُفسّر الرضا الوظيفي من خلالها، و من أهم هذه النظريات ما يلي

1-1- نظرية الحاجات : لـــــــــــ" أبراهام ماسلو" (Maslow AbraHham ,1954)

تمكّن" أبراهام ماسلو" سنة 1954 من صياغة نظرية الحاجات التي تُشير إلى أنّ الرضا يتأثر بالمستوى الوظيفي للعامل، فالموظفون الذين يشغلون مناصب ذات مستوى متدنٍّ، غالباً ما تؤثر فيهم الإحتياجات التي صنّفها "ماسلو" على أنها دنيا، في حين أنّ العاملين الذين يتولّون مناصب و وظائف عليا، و الذين تمّ إشباع حاجاتهم الدنيا، هؤلاء ينظرون إلى إشباع حاجاتهم الأعلى درجة على سلّم الحاجات، و يُشار إلى أن الحاجات الثلاثة الأولى من السّلم "حاجات دنيا" في حين أن الحاجتان الأخيرتان عُلْيَتان (**سيد، 1991، ص. 279**).

وتنطلق هذه النظرية من فكرة قوة الحاجات التي تتأثر بدرجة إلحاحها لدى العاملين، يذكر "ماسلو" أنّ **العامل الأول** هو : درجة الحرمان أو مستوى الإشباع، أي أنّ الحاجة تصبح موجِّهة للسلوك كلّما زادت درجة الحرمان التي يشعر بها الفرد بالنسبة لتلك الحاجة. و أنّ **العامل الثاني** هو : قوة المثير ، أي أنّ درجة إلحاح حاجات الفرد تزيد بزيادة درجة إثارتها بفعل المنبهات الخارجية، و يُعبَّر عن الرضا في هذه النظرية بمدى إشباع الفرد لحاجاته التي إفترضها "ماسلو" في سُلم يتَكوّن من خمسة مجامع (**عاشور، 1983، ص. 99-100**) و هي :

1-1-1- سلم " ماسلو " للحاجات :

1-1-1-1- الحاجات الفيزيولوجية :

هي الحاجات الأساسية لبقاء حياة الإنسان، كالحاجة إلى الطعام و الماء و الهواء و الجنس و النوم و الدفء ...إلخ، وتمتاز بالإستمرارية و بأنها فطرية، كما تُعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى، و هي عامّة لدى جميع البشر، إلاّ أن الإختلاف يرجع إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجاته، و أنّ العمل أو الوظيفة التي تحقق هذه الحاجات لدى الفرد و إشباعها تكون محل قبول و على مستوى عالٍ من الرضا (**العنانـــي، 2000، ص. 7**).

1-1-1-2- حاجة الأمن:

تظهر هذه الحاجات عند إشباعها في إحساس الفرد بالضّمان من أي خطر قد يهدد أمنه، و أن يشعر بالإطمئنان و التّأكد فيما يتعلق بالبيئة و المحيط، و يعتمد تحقيقها على مقدار الإشباع المتحقق من الحاجات الفيزيولوجية، ليتِم الإنتقال إلى مستوى أعلى، و يتضمّن الأمن الجانب المادي و المعنوي و تحقيقهما في العمل يؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي (**سيد، 1991، ص. 315**).

1-1-1-3- الحاجة إلى الإنتماء :

لا يستطيع الفرد أن يتخلص من إجتماعية الطبع، كونُه لا يستطيع العيش منفرداً، فهو يرغب أن يكون محبوبا من الآخرين عن طريق إنتمائه للمجتمع ومشاركته لهم في الأنماط الإجتماعية و شعاراتهم التي تُحدد مسيرة حياته، و أنّ العمل الذي يعمل فيه الفرد يُعد فرصة لتحقيق هذه الحاجة عن طريق تكوين علاقات صداقة مع من يشاركونه العمل و قد أوضحت الدراسات أنّ العامل الذي لا يستطيع إشباع هذه الحاجة، ينخفض مستوى الرضا عنده، و يذكر "ماسلو" أن حاجة الإنتماء تُظهِر أهمية إشباعها بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية و حاجات الأمن، و يُعتبر هذه الحاجات الثلاثة الأولى من السّلم حاجات دنيا (**زعيمي، 2008، ص. 124**).

1-1-1-4- الحاجة إلى التقدير والاحترام :

تعتبر هذه الحاجة، الأولى من الحاجات العليا، و تتجلّى في السّعي للحصول على نوع من الإعتراف و الحب، و المقام الرفيع و الثقة من الآخرين، و إلى شعور الفرد بأهميته، و ما يملك من إمكانيات و قدرات، تجعله فخوراً واثقاً من مكانة ذاته، و يذكر "ماسلو" أن التّقدير إذا كان مصدره الذات فهو ذاتي، و إن كان مصدره المحيط فهو يُبرِز المكانة الاجتماعية (**زعيمي، 2008، ص. 24**)، و منه فإنّ العامل إذا أُشبعت حاجته إلى التقدير من نفسه و من المحيط، يتحقّق لديه مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي.

1-1-1-5- الحاجة إلى تحقيق الذات :

يُصنّف "ماسلو" هذه الحاجة على رأس سُلَّمِه ، إذ يَظهر إلحاح إشباعها بعد أن يكون الفرد قد أشبع ما قبلها. و تظهر في حاجة الفرد إلى التطور و النمو و التميز و التفوق في الأداء والعمل من خلال المواقع التي يحتلها، و تتحقّق بإستعمال و تطوير الفرد لقدراته و طاقته و مهاراته في الأداء و الإنجاز، و هذا الذي يجعل العامل أعلى ما يكون عليه في مستوى الرضا الوظيفي، و يعتَبر"ماسلو" هذه الحاجة قمّة الحاجات العليا والدنيا (**حنفي، 1996، ص. 10**).

ونستنتج من خلال هذا السّلّم لـــــ "ماسلو" أن الحاجات اللاّحقة لا تتحقّق إلاّ إذا أُشبعت السابقة ، و لا تتحقق العليا إلا إذا أُشبعت الدنيا ، و أنّ الإنسان مدفوع لتحقيق إشباع حاجاته و هي التي تدفعه لذلك (**عسكر، دت، ص. 41**).

بالإستناد إلى هذه النّظرية، و لشرح مفهوم " ماسلو " نأخذ على سبيل المثال **المعلم** الذي وُظّف حديثاً، فإنه يهتم في بادئ الأمر بالراتب الشهري و السّكن و هي (**حاجات فزيولوجية**)، ثم يبحث عن معلومات تتعلق بجانب الأمن مثل التّأمين الصحي و هي (**حاجات الأمن**)، ثم إنّه يسعى إلى إنشاء علاقات مع زملاء العمل (**حاجات إجتماعية**)، و مع مرور الوقت فإنه يبذُل جهد أكبر من أجل أداء عمله بأقصى قدر ممكن من الفعّالية (**حاجات تقدير الـــذات، والمركز و الإحترام**)، و بمرور السنوات فإنه يسعى إلى تعلّم أشياء جديدة، فهو يحاول بوجه عام أن يُبدع و يبتكر في عمله (**الحاجة لتأكيد الذات**)، يصلح هذا المثال لتوضيح مفاهيم " ماسلو " الأساسية بأن الحاجات دافعة للسلوك و تندرج هرمياً حسب الأهمية.

1-2 – نظرية العامِلِيْن لفريدريك هرزبرج (Frédéric 1959) :

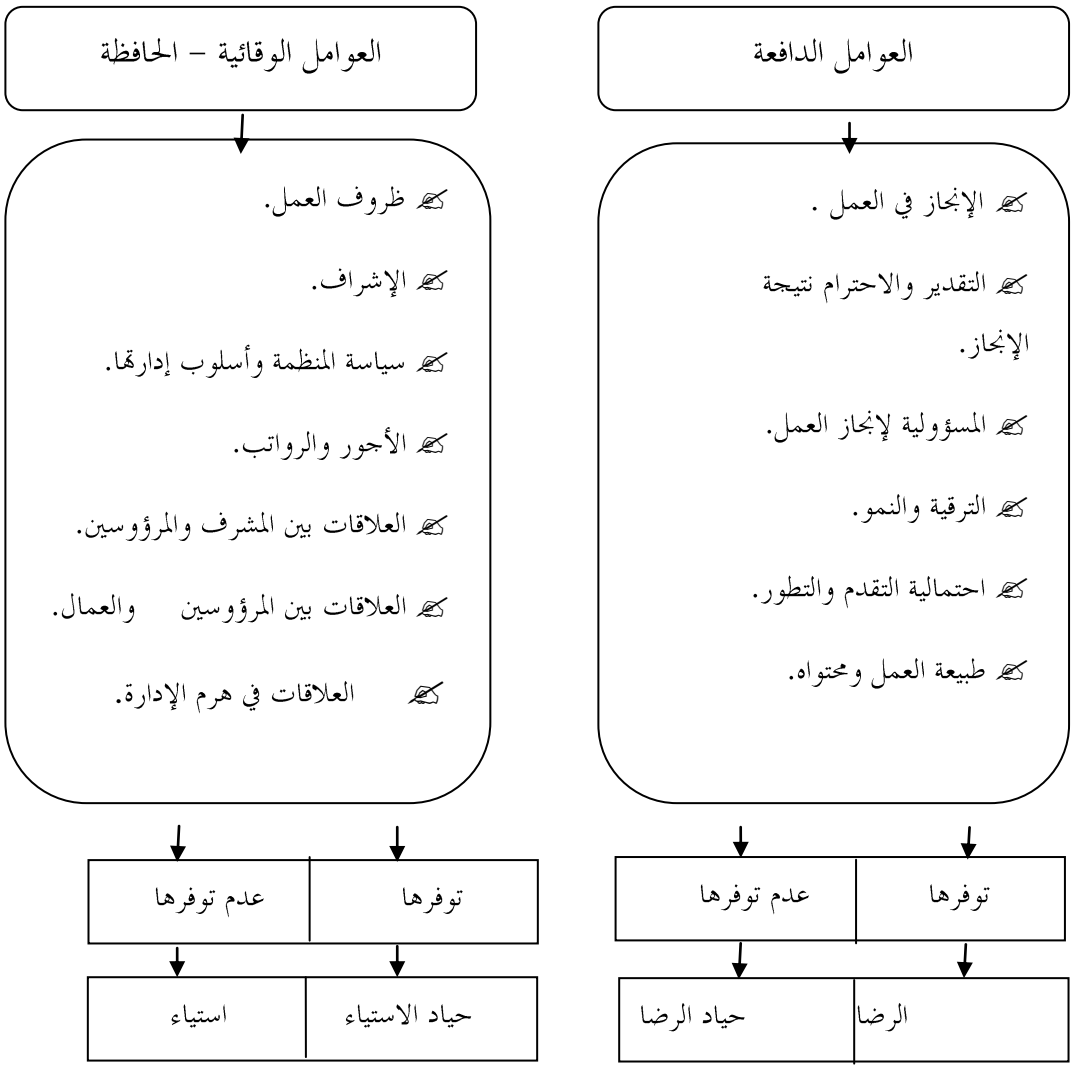
تُعتبر من أهم النّظريات المفسرة للسلوك الإنسانية، و كانت كإمتداد لفلسفة "ماسلو" حيث قدّم "هـــــرز بورج" ومجموعة من زملائه في دراسة سنة (1959) أدلّة تُفسر بأن مشاعر الرضا و السعادة لدى العاملين تتحكّم فيها عوامل مختلفة، منها التي تبعث مشاعر الإستياء و عدم الرضا، و منها ما يبعث و يحقق الرضا، و العوامل الأولى غير الثانية (**عاشور، 1983، ص. 32-33**)، إذ تمّ تصنيف الدراسة على فكرة أن الأفراد لديهم مجموعتين من الحاجات: حاجات أساسية – طبيعية، و حاجات كعنصر بشري يتطلّب التطور و النّمو نفسيا، و تمّت مقابلة (200) مهندس و محاسب في الدراسة الأولية من مصانع "بيتشبرغ" في ولاية "بنسلفانيا"، حيث تمّ سؤالهم حول الأحداث و العوامل الموجودة في أعمالهم و التي أدّت إلى إنجاز عالٍ بدرجة واضحة و ملموسة من الرضا، أو أدّت إلى تخفيضه.

و قد أوضحت نتائج الدراسة بأن هناك صفات أو عوامل في العمل ترتبط بالرضا، و أنّ هناك عوامل تؤدّي إلى الإستياء، فالعوامل الذاتية كالأداء و التّطوير في العمل و المسؤولية ترتبط بالرضا و تؤدي إليه، في حين أن العوامل الخارجية كسياسة الإدارة و الإشراف والعلاقات بين الزملاء في العمل و ظروف العمل المادية ترتبط بالإستياء، و لذلك أوضح "هرزبورج" بأن إزالة العوامل المؤدية إلى عدم الرضا ليست معناها حصول الرضا لدى العاملين، لذا فإنّ العوامل التي تؤدّي إلى الرضا غير عوامل عدم الرضا، و بمعنى آخر إزالة أو تقليص العوامل المسبّبة لعدم الرضا ليس بالضرورة أن تؤدي إلى رفع الدافعية، بل إلى الموقف الحيادي، و لقد أطلق"هرزبورج" على عوامل عدم الرضا إسم العوامل الحافظة أو الوقائية، أي أن هذه العوامل عندما تُشبّع يكون تأثيرها حياديا، أي تَمنع عدم الرضا فقط، أما المجموعة الثانية من

العوامل هي العوامل الدّافعة التي تتمثل في التقدم و التّطور و تغيير المواقع، أي التّرقية و إثبات الذات، و المؤدية إلى الرضا عن العمل (**كامل، 1994، ص. 99**).

فالفلسفة التي تقوم عليها النظرية، هي أنّ الرضا العام عن العمل، و الإستياء العام منه يُعدّان منفصلان، بمعنى عكس الرضا العام هو عدم وجود الرضا و ليس الإستياء، و عكس الإستياء العام هو عدم وجود إستياء و ليس الرضا، فعندما تزداد درجة إشباع العوامل الصحية يقل الشعور بالإستياء إلى النقطة التي يصل فيها هذا الشعور إلى الدرجة الصفر، و تسمى نقطة الحياد، أمّا عندما تزداد درجة إشباع العوامل الدافعة، فإن الشعور بالرضا يزداد، و يصل إلى حالة الرضا التام (**في ابن خرور، 2011، ص. 78– 79**) .

و **الشكل رقم (05)** : يوضح هذه النظرية أكثر مما ذكرنا، بحيث يمكن القول أن المجموعة الأولى تُمثل الحاجات الدنيا عند "ماسلو"، و المجموعة الثانية تُمثل الحاجات العليا بإعتبار هذه النظرية إمتداد لنظرية الحاجات.



بالإستناد إلى هذه النظرية يستطيع **مدير** المدرسة تقوية حافز الإنجاز لدى **المعلم**، عندما يُشعره بأنه مسؤول و مُحاسَب عن عمله من خلال :

- زيادة إستقلالية **المعلم** في القسم و القرارات المتعلقة بذلك.
- إعطاء **المعلم** المساحة للإبداع.
- تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها **المعلم** شخصيا و القرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.
- إشراف **المعلم** على المدرسة في حالة غياب المدير.

كذلك يستطيع **مدير** المدرسة تقوية حافز الإنجاز لدى **المعلم** بالإعتراف بمساهمة **المعلم** في العمل وذلك من خلال :

- إبراز جهود **المعلم** و مساهماته في الإجتماعات.
- إخبار **المعلم** شفويا أو كتابياً بأن عمله مقدّر.
- إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميّزة
- تشجيع أولياء الامور لوضع جوائز لجهود **المعلّمين**.

كما يستطيع **مدير** المؤسسة توفير فرص النّمو و التطور **للمعلم** و ذلك من خلال :

- تشجيع **المعلمين** للإشتراك في برامج التّدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.
- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة و تشجيع **المعلمين** لقرائتها، و القراءة حول وظيفتهم.
- إعلام **المعلمين** عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم
- تشجيع النمو الرّوحي لدى **المعلمين** (**في شرقي، 2010**).

1-3 – نظرية الدافع للإنجاز (1981) لـــــ "ماكليلاند (David Meclelland) :

يُفسّر "ماكليلاند" من خلال هذه النظرية تأثّر السلوك الإنساني بالظروف التي تمكّن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز، و قد وُجد أنّ الرضا الوظيفي يتحقق إذا تمّ إشباع ثلاثة حاجات رئيسية :

1-3-1- الحاجات الرئيسية لنظرية الدافع للإنجاز :

1-3-1-1- الحاجة للأداء : تمثل حاجة الفرد لكي يؤدي و ينجز عمله بغية الوصول إلى النجاح المطلوب، و إعتمادا على الظروف و المعايير المحدّدة له، و يذكر " ماكليلاند" أنّ الأفراد الذين يكون لديهم تطلّع للتّفوق يكون لديهم دافع قوي للإنجاز، بغض النّظر عن العائد المنتظر من العمل، و يُظهر هؤلاء الأفراد روحاً عالية من المسؤولية في تأدية المهام (**مدني، 1991، ص. 56**).

1-3-1-2- الحاجة للإنتماء : تُمثل الحاجة للصداقة و العلاقات مع الآخرين في العمل، و يذكر "ماكليلاند" أنّ الأفراد الذين يسعون إلى إشباع هذه الرغبة، يندفعون وراء الأعمال التي تفرض طبيعتها التفاعل و التعاون مع الآخرين، و أنّ الأفراد الذين يتحقق لديهم إشباع لهذه الرغبة يكونون على مستوى عالٍ من الرضا (**مدني، 1991، ص. 56**).

1-3-1-3- الحاجة للقوة و السيطرة :

تُمثل حاجة الأفراد للتأثير في الآخرين و جعلهم يتصرفون وفقا لرغبتهم، حيث يذكر "ماكليلاند" أن الأفراد الذين يرغبون في الوصول إلى مراكز قيادية لديهم دافع شديد لإشباع حاجة القوة، و يظهر هذا من خلال إشباع حاجة التطور في الوظيفة و التّرقية و هذا ما يؤدي بهم إلى الرضا الوظيفي (**حنفي، 1996، ص. 10**)

و يخلُص "ماكليلاند" إلى أنّ الأفراد العاملين ذوي الأداء العالي يرغبون في تمييز أنفسهم عن الأفراد الآخرين، و ذلك بعمل أشياء أفضل منهم، يبحثون عن المسؤوليات الفردية، و يحاولون وضع حلول للمشاكل التي يواجهونها. و أنّ التطبيقات العملية لهذه النظرية تُشير إلى إمكانية تعلّم الأداء العالي وإكتسابه عن طريق البرامج التدريبية والتطويرية، المرتبطة بإثارة دافع الإستعداد للأداء. و أنّ المفاهيم التي تعتمد عليها هذه النظرية و خصائص الأفراد ذوي الأداء العالي تساعد المدراء في تنظيم الأعمال التي تُضيف خصائص أخرى تدفع الأفراد إلى الأداء الأعلى (**مدني، 1991، ص. 56**).

بالإستناد إلى هذه النظرية يستطيع مدير المدرسة تقوية حافز الإنجاز لدى **المعلّمين** بإعطائهم التغذية العكسية حول أعمالهم وذلك لدفعهم إلى إنجاز أكبر، و أن يُشِيد **مدير** المدرسة ببعض الزملاء ذوي الإنجازات العالية لإثارة حب التشبه بهم لدى **المعلمين**، كما على مدير المؤسسة تقوية الصورة الإيجابية لدى **المعلم** عن نفسه، لتزداد ثقته بنفسه و بالتالي تكون دافعاً له على إنجاز أعلى.

1-4- نظرية التوقع (1964) لــ "فروم"(Vrom) :

تنطلق هذه النظرية من فكرتين:

الأولى: أنّ الأفراد يحددون قيمة النتائج المتوقعة ثم يفاضلون بينها.

الثانية : أنّ تفسير سلوك الأفراد الموجه نحو هدف مُعين، ينبغي أن يضع في الحسبان الغايات التي يرغبون بلوغها، و مدى إيمانهم أن الجهد الخاص له دور في تحقيق النتائج.

و قد وضّح "فروم" أن الرضا ينتج من خلال بحث الفرد عن هدف معين، فهو يحدد السلوك الذي يقود إلى النتائج المرغوبة و بسهولة، و بذلك لا يُتوقع أن هناك صعوبات ستواجهه، في هذه الحالة سيستمر في سلوكه لتحقيق الهدف، و يرى"فروم" أن درجة التحفيز للعمل تعتمد على عاملين هما:

1-4-1- عاملي نظرية التوقع :

1-4-1-1- الحوافز و أهميتها بالنسبة للعامل :

و هي ما يحصل عليه العامل عند نجاحه أو إخفاقه في إنجاز مهمة، و قد تكون هذه الحوافز إيجابية من حيث أنها تُشبع حاجاته – كزيادة الراتب – وقد تكون سلبية –كخصم من الراتب – إلاّ أنّ الناس لديهم إحتياجات مختلفة،

فأهمية الحوافز ستكون مختلفة من شخص لآخر، فقد يرى البعض أن المال حافز، بينما يرى البعض الآخر أن القبول و الإنجاز أهم.

1-4-1-2- التوقعات حول الجهد المبذول :

يشكل هذا العامل أمرين:

الأول : معتقدات الفرد حول مستوى الأداء الذي يبذله، و يتعلّق بقدرات الفرد و ثقته بنفسه.

الثاني : توقعات الفرد حول الحوافز التي سينالها و يتعلق بالمنظمة إن كانت ستعطيه الحوافز التي يستحقها أم لا، فالجهد المبذول لإنجاز مهمة ليس العامل الوحيد لتحديد مستوى الأداء، فهناك عوامل أخرى مثل وجود أهداف واضحة و مفهومة، و مدى توفر المعلومات و المهارات.

و وفقاً لما جاء به "فروم" فإن الفرد يسلك سلوكا معينا بناء على توقعه لنتائج هذا السلوك، و أنّ قوة تفضيل الفرد لنتيجة معينة دون أخرى يدعى بـــ : التكافؤ.كما أن إعتبار الفرد بأن تصرف معين يؤدي إلى نتائج محددة يدعى بـــ : التوقع، فإذا كان الفرد غير متأكد من سلوك معين فإنه سوف يُؤدي إلى النتيجة المطلوبة، و أن التوقع في هذه الحالة يساوي الصفر(0)، أما إذا كان متوقّعا تحقيق النتائج المرغوبة و متأكّدا منها، فإن التوقع يساوي الواحد (1)، و وفقاً لهذه العوامل فإن التكافؤ الذي يُمثّل رغبة الفرد في الحصول على النتائج المتوقعة، يؤدي إلى الرضا والمعبر عنه بالعلاقة التالية :

التوقع (احتمال حصول النتيجة) x الرضا = التكافؤ (رغبة الفرد)

وبناء على هذه النظرية، فإن الأفراد يستخدمون تجربتهم و أحكامهم المبنية على إدراك بعض الأمور المحيطة بهم لتحديد النتائج التي يمكن توقعها، و بالتالي يحكمون على الإحتمالات الأفضل (**عباس، دت، ص. 64**).

بالإستناد إلى هذه النظرية يستطيع **مدير** المؤسسة أن يُثير دافعية **المعلمين** للإنجاز من خلال توضيح المهام، و ما هو المطلوب من **المعلم** القيام به، و تكليف **المعلم** بالمهمة التي يستطيع القيام بها لضمان وصول المعلم إلى الإنجاز المطلوب، كما يمكن إثارة دافعية **المعلم** من خلال إعطاء المعلم المكافَئة، و في الوقت المناسب أن يراعي عملية العدالة في إعطاء المكافئات و الإبتعاد عن التّحيّز الشخصي.

1-5 – نظرية الإنصاف لــ"آدمز"(Admese) 1965 :

تُفسر هذه النظرية، السلوك الإنساني على أساس الإنصاف و العدل، حيث أنه يُمكن تحفيز الأفراد بشكل أفضل إذا تمّ معاملتهم بطريقة عادلة، و الإنصاف حسب "آدمز" يعني معاملة الكل بشكل واحد و لا تعني المساواة، فعندما

يعامل الجميع بشكل متساوٍ قد يعني عدم الإنصاف عند بعض العاملين الذين قاموا بعمل أفضل من غيرهم، و هم بذلك يستحقون مكافآت و معاملة أفضل، و تُقسم هذه النظرية إلى قسمين :

1-5-1- أقسام هذه النظرية :

1-5-1-1- إنصـــاف في التوزيع : يتعلق هذا بـــــ: التوزيع العادل و المتعلق بالأداء.

1-5-1-2- إنصاف في الإجـــراءات: يتعلق بالسياسات و إجراءات الهيئة المسؤولة كالتّرقيات، العقوبات، و تقييم الموظف، و عند تطبيق هذه النظرية يُفترض و جود ثلاثة أنواع من الموظفين:

- الموظفون الذين يظنون أنهم يُعاملون بإنصاف و بالتالي فهم متحفزون للعمل.
- الموظفون الذين يظنون أنهم يحصُلون على أقل مما يستحقون مما سيجعلهم يقومون بتقليل الجهد المبذول.
- الموظفون الذين يظنّون أنهم يحصلون على أكثر مما يستحقون، و بالتالي سيشعرون بالذنب، فيزيدون من جهدهم نتيجة هذا الشعور (**العديلي، 1983**)

إستناداً إلى هذه النظرية، فإن **المعلم** يشعُر بالرضا إذا كان **مدير** المؤسسة مُنصِفا **له** في عائدات جهده، و قد لا يكون راضيا إذا فاقت العائدات الجهد المبذول، لكنّه حتما لا يكون راضيا إذا لم يُنصَف في جهده، أو أن يأخذ أقل مما يبذُل :

2- مناقشة النظريات المفسرة للرضا الوظيفي :

2-1- مناقشة نظرية الحاجات لـــــــــ ماسلو :

بُنيت هذه النظرية على أساس أنّ المحرك الرئيس للفرد هو الحاجة، و أنّ الحاجات تتحقّق في العمل بناءاً على ترتيب تسلسلي، بمعنى الحاجات اللاحقـــة لا تتحقق إلاّ إذا أُشبعت السابقة، و هذا ما يجعل الفـــرد (**العامل**) في أعلى مايكون عليه في مستوى الرضا الوظيفي. إلاّ أنّ هذه النظرية تعتبر الفرد و كأنه آلـــــــــــــة، بمعنى لا يمكن للفرد على سبيل المثال أن يقفز إلى تحقيق ذاته قبل إشباع حاجاته الأساسية الفزيولوجية، إلاّ أنّه لا يمكن تعميم هذه النظرية على جميع الأفراد و في جميع الظروف و الأوقات، كما أن التدرج في إشباع الحاجات قد يختلف من فرد لآخر، بمعنى أنّ الأفراد قد يختلفون في درجة إلحاحهم على هذه الحاجات، و في درجة إشباعها، و هذا نتيجة لوجود فروقات فردية بين الأفراد في السّمات و القدرات، و الميول و الإتجاهات و الظروف و المواقف، فعلى سبيل المثال قد يُفضّل فرد العَمل مع شخص، قد لايُشبع حاجة الإحترام و التقدير لديه، ما دام يُقدّم له أجر كبير، و قد يتحمّل الفرد الإهانة في سبيل أن يحصل على وظيفة، و مع ذلك قد لايُشبع حاجته للإنتماء أو الأمن لديه، كما أنّ إفتراض "ماسلو" لم يُحدّد نوع سلوك كل حاجة من الحاجات التي إقترحها، و لم يقدّم إجابات لعديد من الأسئلة أهمّها : ماذا يحدث إذا لم يتمكّن

الفرد من إشباع الحاجات التي يريد إشباعها، و هل هناك هرم للحاجات لكل موقف، أم أنّ الأفراد يقومون بتكوين مزيج من حاجاتهم و تعميمه على كل المواقف.

2-2- مناقشة نظرية العامِلِيْن لفريدريك هرزبرج :

هذه النظرية تختلف في تصنيف الإحتياجات عن نظرية الحاجات لـــــــ " ماسلو "، حيث ركّزت على نوعين من العوامل : عوامل داخلية مسؤولة عن حدوث الرضا الوظيفي لدى الفرد العامل في حالة إشباعها، و عوامل خارجية مسؤولة عن حدوث مشاعر الإستياء لدى الفرد العامل في حالة عدم إشباعها، لكن عندما تُشبع فإنّها تـــمنع عدم الرضا الوظيفي و لاتُحدثه. إلاّ أنّ هذه النظرية يصعُب تعميمُها، لأنّه لا يمكن نفي تأثير العوامل الخارجية عن العوامل الداخلية التي تؤدي الى حدوث الرضا لدى العاملين، وخيـــر دليل على ذلـــك : "بعض الدراسات أثبتت أن هناك بعض العوامل الوقائية تؤدي إلى الرضا مثل الأجر، و بعض عوامل الدّافعية تؤدي إلى الإستياء أو عدم الرضا مثل سياسة المنظمة "(**في زويـــــش، 2014، ص. 12**)، فعلى سبيل المثال الحوافز المادية التي يحصل عليه العمال قد تدفعُهم دفعاً إلى سلوك الرضا الوظيفي، و لا يتوقّف الأمر عند مستوى الحياد كما هو مفترض في هذه النظرية، بدليل أنّ كل الدراسات و الأبحاث أثبتت أن الحوافز بشقّيها المادي و المعنوي أتفقت على أنها تُؤثر على سلوك العامل بوجه عام، و ليس على الرضا الوظيفي فحسب. كما أن بعض الدراسات تشير إلا أن هناك علاقة طردية بين توفير فرص الترقية و الرضا الوظيفي، و أنّ إنخفاض هاته الفرص هو إنخفاض رضا كل عامل طموح.كما يُعاب على هذه النظرية أنها تُلقي باللّوم على العوامل الخارجية في تبرير فشل العمّال، و أنّها تناولت الرضا، و أهملت دراسة علاقته بأهم مخرج للمؤسسة و هو الإنتاجية.

2-3- مناقشة نظرية الدافع للإنجاز لـــ " ماكليلاند " :

تُعد هذه النظرية إمتداد لنظرية ماسلو على الرغم من إختلافها في تصنيف الحاجات، لكنها تختلف عن ماسبقها من النظريات في تفسير السلوك الإنساني، حيث إفترض " ماكليلاند " وجود علاقة طردية بين توفير الظّروف التي تمكن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز و بين حدوث الرضا الوظيفي، و أنّ الرضا الوظيفي لا يتحقق إلا بإشباع ثلاث حاجات رئيسية و هي : الحاجة للأداء، و الحاجة للإنتماء و الحاجة للقوة و السيطرة، إلاّ أن هذه النظرية تركز أكثر على الحاجة للإنجاز، فهي الحاجة المسيطرة لدى الفرد على الحاجات الأخرى، و من ثَمّ تكون مُحركًا أساسياً لدافعية الموظف لآداء عمله، إلاّ أنه قد نجد من الأفراد العاملين من يكتفي بإشباع الحاجة إلى الإنجاز لديه حتى يكون على مستوى عالٍ من الرضى، دون إشباع الحاجات الإجتماعية، أو إشباع حاجته في الوصول إلى مركز قيادي في مجال عمله، و دون إخضاعه إلى دورات تكوينية لإثارة و تطوير دافعيته للإنجاز أو لتفعيل قدراته في التّميز عن الآخرين، وقد نجد أيضاً من الأفراد العاملين من لايكتفي بإشباع الحاجة إلى الإنجاز لديه، و إنما يُضيف إليها إشباع الحاجة للإنتماء في علاقاته مع

الآخرين في العمل حتى يكون على مستوى عالٍ من الرضا. بـــمعنى طبيعة كل فرد، و سماتـــــــه، و قدراته، و خصائصه النفسية و الجسمية هي التي تحدد نوع إحتياجاته ذات العلاقـــــــــة بتحقيق الرضا الوظيفي لديه.

2-4- مناقشة نظرية التّوقّع لــ " فروم " :

هذه النظرية فسّرت السلوك الإنساني بطريقة مختلفة، بحيث بُنيت على فكرتين، الأولى يفترض فيها " فروم " أن الأفراد يحدّدون قيمة النتائج المتوقعة ثم يفاضلون بينها، أما الثانية فيُفترَض فيها أنّ سلوك الأفراد الموجه نحو هدف معين ينبغي أن يضع في الحسبان الغايات التي يرغبون بلوغها، و مدى إيمانهم أن الجهد الخاص له دور في تحقيق النتائج، بمعنى حدوث الرضا الوظيفي قائم على ما يتوقعه الفرد من قدراته و إمكانياته و إستعدادته، و هذا مايساعده على تحديد هدفه بدقة، و ترجُمتِه إلى سلوك يقوده إلى تحقيق النتائج المرغوبة أو المتوقعة و بدون صعوبات أو عوائق، فكلّما زادت قوة الفرد في تفضيل نتيجة معينة دون أخرى زادت رغبته في الحصول على النتائج المتوقعة و بسهولة، و هذا ما يجعل العامل أعلى مايكون عليه في مستوى الرضا الوظيفي، لكن ليس بالضرورة ما يتوقّعه الفرد من نتائج يتحقق على أرض الواقع، فكلّما كان توقُّع النتائج قائم على مُدركات غير واقعية لعناصر الموقف، كلّما زادت نسبة المخاطرة في تحقيق النتائج المرغوبة في مجال عمل الفرد، فعلى سبيل المثال إذا شغل فرد (عامل) منصب لا يتلائم مع قدراته أو إستعداداته أو إمكانياته أو ميوله، حتماً ستقِل دافعيّته للإنجاز، و سيكتشِف أن ما توقّعَه من نتائج يصعُب تحقيقُها واقعياً، و سيطغى عليه في الأخير شعور بعدم الرضا عن الوظيفة التي يشغلُها.

2-5- مناقشة نظرية الإنصاف لــ"آدمز" :

تقوم هذه النظرية على مسلّمة أساسية و بسيطة، و هـــو أن الأفراد يرغبون في الحصول على معاملة عادلة، و تتمثّل هذه العدالة في إعتقاد الفرد بأنه يُعامل معاملة عادلة، مثله مثل زملائه، و إدراك الفرد للعدالة يكون من خلال الخطوات التالية :

- تقييم الفرد لموقفه الشخصي على أساس مدخلاته و النواتج التي يحصل عليها من المؤسسة.
- تقييم المقارنات الإجتماعية للآخرين، على أساس مدخلاتهم إلى المؤسسة و نواتجهم منها.
- مقارنة الفرد لنفسه مع الآخرين على أساس المعدلات النسبية للمدخلات و المخرجات.
- ممارسة الشعور بالعدالة أو عدم العدالة (**في العبودي، 2008، ص. 81**).

و الجدير بالذكر أن مايقارنه الفرد هو نسبة مدخلاته إلى مخرجاته، مع نسبة مدخلات و مخرجات الآخرين. و يتطلب إدراك العدالة أو الشعور بها أن تكون النواتج و المدخلات متساوية، يتطلب فقط أن تكون النسب متساوية. كما أنّ إدراك الفرد للعدالة يحفّزُه و يدفعُه إلى محاولة الإبقاء على الوضع القائم، بمعنى أنه سيستمر بتقديم نفس مستوى المدخلات للمؤسسة ما دامت نواتجه على الأقل لم تتغير. إلاّ أن ليس كل العمال يرون بأن المال هو الحافز الوحيد الذي

يُشبع حاجاتهم ، فقد نجد الكثير منهم لديهم تطلّع للتفوق و دافع قوي لإنجاز الأعمال، بغضّ النظر عن العائد المالي المُنتظر، فهم يلجؤون إلى أعمال لا يُحقّقون من ورائها ثروة مادية بقد ما تُشبع لديهم الحاجة للإنتماء، و هي العلاقات الإجتماعية و الصّداقة التي تربطهم بزملاء العمل،كما أن الأفراد بحُكم إختلاف قدراتهم، مهاراتهم، خبَراتهم، فمن العدالة إختلاف النواتج ، حتى درجة إدراكهم لمعنى العدالة يختلف، فعلى سبيل المثال قد يتواجد عامِلِيْن في نفس ظروف العمل، ويتساوان في بذل الجهد و في الحوافز و في الأجر ، رغم ذلك قد يُصرّح أحدهما بأنه يُعامَل بعدالة عند مقارنـــة مدخلاته مع نواتج المؤسسة أو عند مقارنـــة نفسه مع الآخرين، أمّا الآخر قد يُصرح بعدم العدالة، و الواقع يقول عكس ذلك تماماً،كما أن نواتج المؤسسة (أجور، حوافز، علاوات) لا تخضع لأهواء الأفراد العاملين بقدر ما تخضع لمعايير و ضوابط و قوانين تحكُمها، و هذا ما يُصعّب عليهم التخفيض في مدخلاتهم أو مُخرجاتهم عند شعورهم بعدم العدالة، لأنهم لا يمتلكون الوسائل اللآزمة لذلك.

ثالثـــــــــا : العوامل المؤثرة و أساليب و طرق قياس الرضا الوظيفي :

1- العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي :

1-1- العوامل التنظيمية (بيئة العمل) : تمثل :

1-1-1- نظام العوائد :

تمثل العوائد في كافة أنواع الحاجات المادية و المعنوية التي توفرها المؤسسة لتحقيق درجات من الإشباع لعماله، وفق ما قدّموه من جهد في أداء مهامهم، و أهمها الأجر، الحافز، و الترقية، و هو ما يجعل العامل يشعر بالرضا إذا كانت العوائد تُوزع وفقا لنظام محدد ثابت، يضمن توفُّرها بالقدر المناسب و بالشّكل العادل (**في شنوفي، 2005، ص. 198**).

1-1-2- الأجرة :

إذا أعتمدنا على الربط بين الرضا وإشباع الحاجات، فإنّ هذا العامل ضروري جداً لتحقيق الرضا، و مهما يكن المنطلَق، فإنّه لا يمكن إهمال العائد المالي كعنصر من عناصر الرضا،كونُه النتيجة المنطقية للجهد الذي يبذله العامل، و كأنه إعتراف بما قدّمه، و لكونِه الوسيلة الوحيدة لإقتناء متطلبات الحياة المادّية، و كونُه وسيلة كذلك لتحسّن كل ظروف الحياة خارج مؤسسة العمل، و هذا ما يعزّز العلاقة بين مختلف جوانب الحياة لدى العامل، و لقد أُجريت الكثير من الدراسات حول الأجر و الرضا ومنها دراسة "ميلر"(1941) و التي أكّدت نتائجها على وجود علاقة طردية بين مستوى الأجر و الرضا الوظيفي (**عاشور، 1983، ص. 151**).

1-1-3- الحوافز :

هي الإمكانات المتاحة في البيئة المحيطة بالشخص، و التي يمكن الحصول عليها لإستخدامها لتعويض النقص في إشباع حاجاته، و هي أيضا مجموعة القيم المادية و المعنوية الممنوحة للعمال في قطاع معين، و التي تُشبع الحاجة لديهم، و تدفعهم إلى سلوك الرضا الوظيفي، و قد إتّفقت كل الدراسات و الأبحاث على أن الحوافز من أهم المتغيّرات المستقلة للرضا، كما أنها تؤثر على سلوك العامل بوجه عام، و ليس على الرضا فحسب (**زعيمي، 2008، ص. 124**).

– أهمية الحوافز في الإدارة التعليمية :

مبررات الحوافز بالنسبة للمعلّمين تقوم على أساس أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، و أنّ نجاح هذه العملية يعتمد على مدى كفاءة المعلم و إعداده الإعداد الجيد و إخلاصه في عمله وحبّه له، و تحمّسه للمهنة، و هذا هو السبب في تميّز المعلم دون الآخر، رغم تشابه الظروف، فالأول يتّخذ مهنة التعليم رسالة يؤدّيها بحقها مهما إشتدّت وقست ظروفها، و الآخر ينظر إلى مهنة التعليم على أنّها مهنة يُقدِّم لها بقدر ما تُقدم له.

معلم ضعيف + منهاج قوي = طالب ضعيف.

طالب قوي + منهاج قوي + معلم ضعيف = طالب ضعيف.

معلم قوي + طالب ضعيف + منهاج ضعيف = طالب قوي.

من خلال المعادلات السابقة نرى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم، و من هنا تظهر أهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً منذ إلتحاقه بالجامعة، و المعدّل الذي يُشترط به الإلتحاق بالمدارس العليا التي تُخرّج المعلّمين ثم الدورات المكثّفة التي يؤديها أثناء الخدمة، ثم المقابلة والإختبار حسب أصول ومقاييس معدة إعداداً جيداً من قبل الخبراء التربويين، وبعد ذلك التدريب المكثّف أثناء الخدمة وبذلك فهو يخضع للعديد من العوامل المؤثرة تأثيراً مباشراً على أدائه لهذا الدور، منها الوضع المادي والإجتماعي وظروف العمل و حوافزه، فكلّما كان الوضع المادي بالنسبة للمعلم منخفضا مقارنة بغيره من المهن، سيسبّب لا محالة عزوف الأفراد عن إمتهان مهنة التعليم أو محاولة المعلمين التحول إلى مجالات أخرى، هنا تبرُز أهمية الحوافز بالنسبة للمعلمين فهذه الحوافز تساعدهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في العمل وترفع من درجة روحهم المعنوية، ممّا يؤدي إلى الإرتقاء بمستوى التعليم و نوعيته (**في عونالي، 2016، ص. 38**).

1-1-4- الترقية :

يُقصد بها تقليد الموظف أو العامل وظيفة ذات مسؤولية أكبر من وظيفته السّابقة، و درجة أعلى من درجته، و لفرص الترقية علاقة قوية بالرضا، إذ أنها ترتبط بزيادة الراتب كإعتراف من الإدارة بالجهد المبذول، كما أن توفير الترقية يُعد فرصة مناسبة لتنمية قدرات العامل، إذ تشير بعض الدراسات إلى أنّ هناك علاقة طردية بين توفير فرص الترقية و الرضا الوظيفي، كما يرى "فروم" أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا الوظيفي هو طموح أو توقعات الفرد

لفرص الترقية، و على هذا يجب على الإدارة إشباع هذا الطموح بتوفير فرص الترقية، و إلاّ إنخفض رضا كل عامل طموح (**عاشور، 1983، ص. 147**)

1-2- السياسة التسييرية :

1-2-1- نمط الإشراف :

أكّدت معظم الدراسات التي أُجرِيت في هذا المجال على وجود علاقة وطيدة بين نمط الإشراف ورضا العاملين، يعكس طريقة معاملة المسؤولين لمرؤوسيهم و كيفية التأثير عليهم بُغية الوصول إلى الأهداف التنظيمية، فهناك القيادة الإستبدادية (الدكتاتورية)، و القيادة الفوضوية، و القيادة الديمقراطية، و جُل الدراسات تؤكد على أن أفضلُها و أكثرها تحقيقا لرضا العامل هي القيادة الديمقراطية، لما تشملُه من مبادئ إنسانية و إجتماعية، كتكافؤ الفرص، حرية الرأي، المساواة أمام القانون، العدالة و التعاون، الإشتراك في إتخاذ القرار، هذا و إنّ الفطنة الإدارية و قدرة المسؤولين على إدارة العمال و التّأثير عليهم من خلال بناء علاقات شخصية قوية، ستُضفي على المؤسسة أكثر تماسُكاً من خلال تحقيق الرضا و الولاء (**عاشور، 1983، ص. 148**).

1-2-2- قيم وأهداف المنظمة :

يُشير هذا العنصر، إلى أنّه كلّما شعر الفرد في أي مؤسسة أنه يعمل من أجل أهداف ذات قيمة، أو نفع بالنسبة له، و للمجتمع، كان لذلك أثر لا يمكن إنكاره على رضاه، لأنه يشعر في هذه الحالة بأنّه يعمل من أجل شيء يستحق الجهد و التّضحية (**أنور، 2003، ص. 235**).

1-2-3- سياسة المنظمة :

يُعتبر هذا العنصر ذو أثر بالغ على الرضا الوظيفي للعاملين، لأنّه يُشير إلى وجود أنظمة، و قوانين عمل، و لوائح، و إجراءات، و قواعد تنظيمية داخل المنظمة، من أجل تنظيم العمل و توضيح التصرفات، و تسلسلها بشكل يُيَسِّر ويُسيِّر العمل و لا يُعيقه و يصعِّبه، فكلّما كانت هذه السياسة تتصف بالمرونة و التكامل و الإستقرار، و توافر المعلومات الكاملة، يكون ذلك ضماناً لمستوى أعلى من الرضا الوظيفي لدى العامل (**عاشور، 1983، ص. 151**).

1-3- ظروف العمل :

1-3-1- ظروف العمل المادية : للمحيط المادي تأثير على العامل و على سلوكه، إذ أنّ للإنسان عتبات لتحمّل إزدحام هذه العوامل كالإضاءة، الحرارة، التهوئة، الضوضاء، الإهتزازات، النظافة، وسائل العمل و البناءات و غيرها، و إنطلاقا من تأثيرها على درجة تحمل الفرد، فإنها تؤثر على درجة تقبله لبيئة العمل كعلاقة متعدّية، و بالتالي على رضاه عن عمله. كما تُشير معظم الدراسات إلى أن لسوء الظروف المادية و وضعيات العمل غير المريحة، علاقة كبيرة بعدم رضا العامل، و ملاءمتها تُؤدي إلى الإحساس بالارتياح النفسي و الرضا الوظيفي (**في بوخروبة، 2006، ص. 58**).

1-3-2- الظروف الإجتماعية (جماعة العمل) :

على إعتبار أنّ الإنسان إجتماعي بطبعه، يكون العمل أكثر إرضاء له، متى ما شعر بأنّه يُعطيه الفرصة لصداقة و زمالة الآخرين، و إذا أُشبعت حاجة الشعور بالانتماء للجماعة لديه (**زعيمي، 2008، ص. 145**)، و يُشير المرسي و إدريس (**2002**) إلى أهميّة الجماعة و تأثيرها على سلوك الأفراد بصفة عامة، و على رضاهم بصفة خاصة، حيث تُؤثر جماعة العمل على الأداء و العلاقات الشخصية و الاتصالات و الدافعية، و كلها ذات علاقة متعدية بالرضا الوظيفي، هذا و أنّ الفرد بصفة عامة يُحقق مستوى عالٍ من الرضا، حين يُشبع حاجته الإجتماعية، و هي بحسب الإنتماء، و بحسب قوة هذه الحاجة لديه، و كذلك حسب طبيعة العمل (**ص. 66**)

1-4- العوامل الخاصة بالعمل :

1-4-1- محتوى العمل:

يُقصد بمحتوى العمل مضمون المهام الموكلة للعامل في المؤسسة، فالأستاذ في الجامعة محتوى عمله التّدريس، و تحضيره و تحديثه، الإشراف على الرسائل و الأطروحات، و المشاركة في أشغال اللّجان التربوية، مراقبة الإمتحانات و تحضيرها و تصحيحها، و المشاركة في أشغال المداولات، حضور الملتقيات، و الإداري محتوى عمله المهام الإدارية و هكذا، و لا شك أنّ لهذا المضمون أثره النفسي على العامل، و هو ما أشار إليه "هرزبيرغ "في أبحاثه، حيث يعتبر أن للمتغيرات المتصلة بمحيط العمل، أيضا دور في تحقيق مستويات أعلى من الرضا، كتعدّد المهام، و مستوى الصلاحيات الممنوحة، إمكانية المبادرة و المشاركة في العمل، و غيرها، و يقترح "هرزبيرغ "عنصرين إن لم نقل حِيَل لتفعيل محتوى العمل .

- **الإثراء الوظيفي** : إن مدخل الإثراء الوظيفي يُفترض أنه على المديرين زيادة عدد المهام التي يؤديها العامل، و كذلك درجة سيطرة الفرد على ما يؤديه من مهام، مع إستبعاد بعض نواحي الرقابة على الوظيفة، و تفويض متزايد للسلطة على العاملين.

- **التّكبير الوظيفي** : بإعتبار أن الفَرَض الأساسي لشعور الأفراد بالإحباط وعدم الرضا عما يؤدونه من عمل، هو أداء نفس العمل كل يوم، فإنّ التكبير الوظيفي قد أُستخدم لزيادة عدد ونوع المهام التي يقوم بها الفرد في مجال عمله، و نتيجة لذلك فإن العاملين يقومون بأداء عدد متنوع من المهام، و التي تؤدي إلى القليل من الرّوتين، و بالتالي التّقليل من شعورهم بعدم الرضا، و على هذا فإنّ التّكبير يتضمن تحريك العاملين بشكل منتظم من وظيفة إلى أُخرى، و يُستعمل هذا خاصة في أغراض التدريب و زيادة مهارات و مرونة الأفراد في العمل (**عاشور، 1983، ص. 144-145**).

1-4-2- ساعات العمل :

يختلف الأفراد في الوقت المفضل للعمل فمنهم من يُفضل العمل نهاراً و منهم من يفضله ليلاً، و منهم من يميل للعمل بلا إنقطاع، كما فيهم من يرتاح للنّظام الذي يحتوي على فترات راحة أكثر، و عليه فإنّ للتّفضيلات الساعية للعمل، أثر بالغ الأهمية على رضا العاملين، و إن كانت مدة العمل متفق عليها، فلا بدّ من إدخال فترات راحة كإجراء للحفاظ على نمط جديد للأداء، و ذلك لما لها من تأثير إيجابي على الفرد نفسيا و عضوياً، و على هذا راح الكثير من الباحثين يجرّبون الأوقات المناسبة لإدخالها و المقدار اليومي أو الشهري الملائميْن (**عاشور، 1983، ص. 157**).

و مهما كانت النتائج، فإنه كلّما وفّرنا للفرد حرية استخدام وقت للرّاحة، و زدنا من هذا الوقت، كلّما زاد مستوى رضاه عن عمله، و كلّما تعارضت ساعات العمل مع وقت الرّاحة، أو حرية الفرد في استخدامه له، كلّما إنخفض مستوى رضاه عن عمله.

1-5- العوامل الشخصية (الخاصة بالعامل) : أكّدت العديد من الدراسات أن الرضا الوظيفي يتأثّر بالعوامل الذاتية الخاصة بالعامل، فهناك أُناس بطبائعهم و شخصياتهم أقرب إلى الرضا، و من هذه العوامل ما يلي :

1-5-1- إحترام الذات :

يشير هذا العنصر إلى أنه إذا كان هناك ميل لدى الأفراد للإعتدال في الرأي و إحترام الذات و العُلو في قيمتها و قدرها،كان أقرب للرضا الوظيفي، أمّا الأفراد الذين يشعرون بإنتقاص في قيمتهم و قدرها، فإنهم عادة ما يكونون أقرب إلى عدم الرضا عن وظائفهم (**في بوخروبة، 2006، ص. 126**).

1-5-2- تحمل الضغوط :

يشير هذا العنصر إلى أنه كلما كان الفرد أكثر تحمل للضغوط في العمل، وحسُن تصرُّفه في التعامل و التّكيف معها، كلّما كان أكثر رضا مقارنة مع غيره، أما الأفراد الضيّقة صدورهم في المشاكل التّنظيمية و التفاعلات العملية، فإنهم لا يلبثون حتى يفقدوا رضاهم الوظيفي (**ماهر، 2000، ص. 243**).

1-5-3- المكانة الاجتماعية :

المكانة الاجتماعية للعامل أو في السّلم الوظيفي تدعم رضاه، و تعزّز شعوره، في حين أنّ هذه المكانة غالباً ما تؤدي إلى الاستياء و عدم الرضا (**ماهر، 2000، ص. 243**).

1-5-4- الرضا العام عن الحياة :

يغلب على الأفراد السّعداء في حياتهم أن يكونوا سعداء في وظائفهم، أما التّعساء في حياتهم و غير الرّاضين عن نمط الحياة العائلي و المهني و الاجتماعي بصفة عامة، فإنهم عادةً ما يرجعون هذه التعاسة إلى عدم الرضا و المشاكل و صراعات تنظيمية (**في بوخروبة، 2006، ص. 126**)، كما يوجد تقسيم آخر يحدّد العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي بشكل أكثر إختصاراً و إيجازاً حسب الجدول التالي :

جدول رقم (02) : يوضح العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعاملين (**في شنوفي، 2005، ص. 192**)

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للعاملين				
عوامل متعلقة بالعامل	عوامل متعلقة بالوظيفة		عوامل متعلقة بالمؤسسة	عوامل متعلقة بالبيئة
	من حيث طبيعة تصميم الوظيفة	من حيث أداء العامل للوظيفة		
– عامل السن – الأقدمية في العمل – نوع الجنس – المستوى التعليمي – أهمية العمل (بالنسبة للعامل) – شخصية التعامل (اتجاهاته ، قيمه ، معتقداته ، طموحه)	– درجة تكبير الوظيفة – درجة إثراء الوظيفة – السيطرة على الوظيفة – طبيعة الوظيفة – المشاركة في اتخاذ القرار – المستوى التنظيمي للوظيفة	– الشعور بالإنجاز – الأجر والحوافز – فرص الترقية – الشعور بالأمن الوظيفي – العلاقات مع الآخرين	– مدة وتوقيت العمل – ظروف العمل المادية – أساليب العمل – الإجراءات القانونية للعمل – نظم الاتصال – التكنولوجيا –نمط القيادة والإشراف	– مدى رضا العامل عن الحياة بصفة عامة – نظرة المجتمع للموظف –الانتماء الديمغرافي (حضري ، ريفي) – اختلاف الجنسية – البيئة الاجتماعية والثقافية الداخلية والخارجية

2– أساليب التحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا :

بصفة عامة يمكن تقسيم هذه الأساليب و الإستراتيجيات إلى صنفين :

2–1– الأساليب الشخصية : تدخل هذه الأساليب ضمن الإعتقاد الشخصي من جانب الفرد بأنه المسؤول الأول و الأخير عن سلامته و سعادته، و بالتالي إدراك فيما يجب القيام به، هذه الأساليب تكمّل بعضها البعض و تتطلّب إرادة قوية للإستمرار في توظيفها، حتى تصبح جزءاً من حياة الفرد و هذه الأساليب هي :

2–1–1– الإسترخاء : يُعتبر الإسترخاء من الناحية البيولوجية هام جداً، و يلعب دور حيوي مع الجهاز العصبي، حيث يقلّل من ضربات القلب، و ينظّم التنفس و يدفئ الجلد و ينشط الجهاز الهضمي، و يساعد على النمو و على الشعور بالراحة و السّكينة، و قد إعترف الأطباء بأهمية الإسترخاء بالنسبة لمرضاهم، فهو يُفيد في تخفيف توتّر العضلات التي تسبب الصداع و الصداع النصفي، و يساعد في تقليل ضغط الدم المرتفع، بل و مستويات الكرسترول في الدم، و أيضاً تنظيم تدفق الدورة الدموية، و يمكن عن طريق الإسترخاء تحسين مستويات اليقظة، و التركيز و تنشيط الذاكرة، و تنمية مهارة الإبتكار، و يُوفر للعامل حريّة التخلص من قيود المهدئات و المسكّنات من الأدوية و الكيماويات، أنواعه :

– **الإسترخاء التّقدمي** : في هذا الأسلوب يتعلّم الفرد كيفية إسترخاء عضلات جسمه بشكل منظّم، و طريقة الممارسة تتلخص في النقاط التالية : إجلس بهدوء – مع إرخاء الملابس حول الوسط – أغمض عينيك –إعمل على إسترخاء جميع عضلاتك بعمق بدءاً بقدميك، و وصولاً إلى وجهك – تنفّس بأنفك و إنتبه لأنفاسك، و إستمر على هذه الحالة فترة، و تنفّس بسهولة و بصورة طبيعية في بطنك – إستمر مدة 15 إلى 20 دقيقة، و يمكنك فتح عينيك لمعرفة الوقت.

– **التأمل** : إذا كان الإسترخاء التقدّمي يركّز على تهدئة الجسم فسيولوجياً، فإن التّأمل العميق يعمل على إسترخاء العقل بدرجة كبيرة، و يُستخدم لعلاج التوترات الداخلية، و لتحقيق حالة من الإسترخاء العميق بعد تخليص العقول بما علِق به من أفكار مُقلقة.

2–1–2– الإتجاه و الوعي : و تكمُن أهميّة الإتجاه و الوعي في أنّ الفرد لا يستطيع أن يُغيّر من سلوكاته دون تغيير إتجاهاته، من خلال معايشته للموقف الذي يُسبّب له القلق و الإزعاج، من خلال جمع معلومات كافية عن الموقف، و تشجيع النفس على تبنّي خطط لمواجهة الموقف، مع الإعتراف بوجود ضغوط، هناك أسلوبان يساعدان على التعامل مع الضغوط و هما :

– **إعادة البرمجة الذهنية** : من خلال التّوقف و التركيز على الموقف ذهنياً، و إعادة التّفكير في حل المشكلة بصورة عقلانية، أما الأسلوب الثاني للتعامل مع المواقف الضاغطة هو :

– **التصور الذهني** : الذي يساعد الفرد على توقع مصادر الضغوط، و الخطوات اللاّزمة لمواجهتها، و بخاصة أثناء الإسترخاء من خلال التأمل.

2–1–3– إدارة الوقت : تُعتبر من التقنيات التطبيقية التي يتمكّن الفرد من خلالها تحمل مسؤولية تقليل مستويات الضغوطات التي يشعر بها، و الفرد المنظِّم لوقته بتخطيط جيد، غالباً ما يتمكّن من إنجاز ضِعف ما يتمكّن من إنجازه الفرد غير المنظّم لوقته و عمله، و من أهم مبادئ إدارة الوقت : إعداد قائمة يومية بالفعاليات التي يجب إنجازها – تحديد أولوية الفعالية إعتماداً على اهميتها وضرورة إنجازها – جدولة الفعالية إعتماداً على أولويتها – معرفة الدورة اليومية للعمل و التعامل مع الأجزاء الأكثر أهمية من العمل أثناء مرحلة الذروة في الدورة اليومية حينما تكون أكثر تركيزاً و إنتاجية.

2–1–4– ممارسة الرياضة : من الثابت أنّ للكفاءة البدنية للفرد دور في مواجهة الآثار الجانبية السّيئة لضغوط العمل، فعلى سبيل المثال الشخص المصاب بداء القلب، و المتعوّد على أداء تمرينات رياضية مستمرة لهذا الغرض، قد يكون من الصّعب أن يتعرّض لأزمة قلبية من الضغوط النفسية للعمل، بينما يتعرّض لها شخص معافى تعِب قلبه من عدم قيامه بأي تمرينات، فالرياضة تُعتبر و سيلة للتركّيز و الإسترخاء، و صرف العقل عن أي متاعب أو توتّر، كما أن التّمرين الرياضي يمكن أن يُعتبر وسلة للإستمتاع بالطبيعة أو تركيز حواس الجسم في الخوض في تجارب ممتعة.

2-1-5- نظام غذائي صحي : فالغذاء المتكامل ضروري لوظائف أعضاء الجسم، و لإعطاء الطاقة الحيوية اللاّزمة لأداء العمل، و عندما يتفاعل نظام الغذاء الجيد مع التّمرينات الرياضية، تكون لكل منها آثار حسنة على الآخر، و النتيجة في النهاية لصالح الفرد، في مقاومته للآثار السيئة للضغوط النفسية.

2-2- الاساليب التنظيمية :

ما دام محور إهتمامنا هو العمل في المؤسسة التربوية، فإنه من الطبيعي تناول دور المنظمة (المؤسسة) أيضاً في التّقليل من ضغوط العمل، و يجب على إدارة المنظّمة أن تعرف طبيعة الضغوط التي يتعرّض لها الأفراد (العمال)، سواءاً أكان متعلّقاً بالعمال في حد ذاتهم، أو بالأدوار أو بالبيئة المادية أو بالعلاقات الشخصية، حيث يُساعد ذلك على تحديد طبيعة الآثار و النتائج، و بالتالي كيفية العلاج، و من أهمها الإستراتيجيات و الأساليب و السياسات التي يمكن للمنظّمات أن تمارسها، من شأنها أن تُعالج أو تمنع أو تحُد من ضغوط العمل، فترفع من مستوى الرضا الوظيفي للعاملين – حسب أحمد ماهر – نجد مايلي :

2-2-1- التطبيق الجيّد لمبادئ الإدارة و التنظيم : إنّ المخالفات التي يقع فيها كثير من المديرين في ممارستهم اليومية، بسبب عدم إتّباعهم المبادئ المتعارف عليها في الإدارة و التنظيم، تسبّب كثير من الضغوط النفسية لمرؤوسيهم، فتحميل الآخرين مسؤولية خطأ أداء العمل، دون إعطائهم السّلطة المناسبة للقيام بهذا العمل، فممارسة مبادئ الإدارة و التنظيم بشكل جيد، يمكن أن يُشيع حالة من الإنضباط للإدارة و التنظيم بين المستويات الوظيفية الأدنى.

2-2-2- تصميم وظائف ذات معنى : إنّ الكثير من الوظائف تفقد معناها و قيمتها للعديد من الأسباب، و يُرجع أحمد ماهر بعضها إلى زيادة قلة التّخصص بالقدر الذي يفقد الموظف أي لذة و متعة في أداء العمل، و ينقلب العمل إلى روتين مِل، أو إلى إنعدام حريّة التّصرف في وظيفته، أو عدم القدرة في التأثير على الآخرين، أو عدم الحصول على معلومات كافية عن الأداء و الإنجاز في العمل، أو عدم إحتياج الوظيفة إلى خبرات و مهارات مُتنوعة، و عليه يكون العلاج أو الوقاية متمثلة في تصميم أو إعادة تصميم الوظائف بالشكل الذي يجعلها ذات معنى و أهمية، و يتحقّق ذلك من خلال ضمان قيام الوظيفة بالعديد من الانشطة و المهام.

2-2-3- إعادة تصميم هيكل التنظيم : تُعاني المنظّمات كل فترة زمنية من مشاكل ناتجة عن تغيّرات في هياكل الوظائف و العلاقات و السّياسات و الإجراءات، و يؤدي هذا التغيير إلى إلقاء مزيد من الضغوط و الإجراءات، و يُمكن إعادة تصميم هيكل التنظيم بعِدّة طرق لعلاج مشاكل الضغوط، فمثلاً إضافة مستوى تنظيمي جديد أو تخفيض مستوى الإشراف، أو دمج وظائف أو تقسيم إدارة كبيرة إلى إدارتين أصغر في الحجم، أو إنشاء وظائف مثل : مساعد مدير، يمكنها أن تحُل كثير من المشاكل و النّظر في حجم أعباء العمل الملقاة على عاتق الأقسام و الوظائف، و النّظر في العدد المناسب من العاملين الذي يتناسب مع حجم عبئ العمل في كل وحدة تنظيمية.

2-2-4- نظم المشاركة في إتخاذ القرارت : كثيراً ما يُؤدّي عدم المشاركة في إتخاذ القرارات، أو البُعد عن مركز إتخاذ القرارات إلى الشعور بالغربة و الضغوط، و هنا على المديرين أن يُشيعوا نظام المشاركة في إتخاذ القرارات، و تشجيع الرؤساء في تفويض جزء من سلطتهم لمرؤوسيهم.

2-2-5- الكشف عن مسببات ضغوط العمل :كثيرة هي مصادر ضغوط العمل و مسبباتها في المنظمات المختلفة، و يمكن للمدير و المسؤول عن شؤون الأفراد أن يكتشفوا وجود بعض مسببات الضغوط النفسية للعمل، فقد يكتشف أحد المديرين أنّ الضوضاء الموجودة في مكتب مرؤوسيه تسبب التوتر و الضغوط لبعضهم، و قد يلاحظ رئيس أحد المصالح، أنّ المشرفين على خط الإنتاج يشعرون بتعارض و نزاع بين أوامر رؤسائهم المباشرين، فالتّعرف على هذه المسببات تُمكن من إيجاد حلول لها.

2-2-6- الأنظمة العلاجية في مناخ العمل : تسعى المنظمّات التي تعترف بتأثير ضغوط العمل على سلوك عامليها في إنشاء أنظمة علاجية، لتخفيض هذه الضغوط عن كاهل العاملين، و من هذه الأنظمة تعيين مستشار نفسي أو إجتماعي للعمل، و تخصيص حُجرات لممارسة التّمرينات الرياضية، و حُجرات للتركيز و الإسترخاء.

يرى "**عبد الحكيم أحمد الخزمي**" أنه توجد أربعة أساليب تُساعد المنظمات على وقاية أفرادها من الأثار السلبية لضغوط العمل و هي :

- **تحليل الدّور** : تتشكّل ملامح دور الفرد من توقعات الأطراف التي يتعامل معها، مثل رؤسائه و زملائه و مرؤوسيه، و يُصبح هذا الدور أكثر وضوحاً، عندما يتم إزالة ما يكتشفه من صراعات وغموض، و من خلال التّكامل بين الدور المتوقع و الدور الرسمي للفرد، يحدث تخفيض في ضغوط الدور.

- **وضع الأهداف** : تُركز هذه الطريقة على علاقة عضو المنّظمة برئيسه المباشِر، و تهدف وسيلة وضع الأهداف إلى توضيح الدور الرسمي للفرد، و ذلك بتحديد مسؤوليات المنظمة بدقّة، و الأهداف المطلوب تحقيقها من أداء كل مهمة من مهام عمله، و يُفترض أن تؤدي هذه الوسيلة إلى زيادة تحفيز الفرد، و بالتالي تخفيف الضغط.

- **الدعم الإجتماعي** : هو وسيلة لعلاج الآثار السّلبية للضغوط التي يتعرض لها الفرد في العمل، و تُقدم فكرة الدعم الإجتماعي على إشباع حاجات العضو (الفرد) من خلال العواطف و المعلومات و التّقييم، لاسيما الماديّة منها، و بذلك يشعُر أنه في مأمن من مخاطر الضغوط النّفسية و المهنية.

- **بناء فرق العمل** : هذه الوسيلة تدخل في عمليات التّفاعل الإجتماعي من أعضاء الجماعة التّنظيمية، و تهدف إلى مواجهة و حل مشكلات الصراع الذي ينشأ طبيعياً بينهم، و تُقدم وسيلة بناء فرق العمل منهجاً جديداً لإدارة الضغوط المترتبة على العلاقات المتداخلة بين الاعضاء، بدلاً من كبت هذه الضغوط.

فالوسيلتين الأوّليّتين (**تحليل الدّور و وضع الأهداف**) من أساليب الوقاية الأوّليّة التي تهدف إلى إحداث تغيير في متطلبات واجبات و مهام الفرد في العمل، بينما الوسيلتين الأخرتين (**الدعم الإجتماعي و بناء فرق العمل**) تمثّلان وسائل وقاية غير مباشرة، و تهدفان إلى مساعدة الفرد على أداء متطلبات عمله (**في ابن خرور، 2011، ص. 130-142**)

3 – طرق قياس الرضا الوظيفي :

يُقسّم الأخصائيون مقياس الرضا الوظيفي إلى: موضوعية و ذاتية، و يُعد هذا التّقسيم الأكثر إعتماداً لدي الباحثين، و فيما يلي نذكر أهم طرق قياس الرضا الوظيفي المتعارف عليها.

3-1- المقاييس الموضوعية للرضا : يُقصد بها كل المقاييس التي تُفيد في معرفة درجة الرضا الوظيفي من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب و دوران العمل، و يغلِب على هذا النوع الطابع الموضوعي كونه عبارة عن رصد مضبوط لسلوك العمّال من خلال السّجلات، و من أهم الأساليب :

3-1-1 معدل الغياب : يعكس معدل الغياب مدى إنتظام الفرد في عمله و هو مؤشر يمكن إستخدامه للدّلالة على درجة الرضا الوظيفي للعامل، فالفرد الراضي يكون أكثر إرتباطا بالعمل و أشدّ حرصاً على الحضور، مقارنة بمن يشعر بالإستياء من عمله، لذا فإن إحتفاظ الإدارة بسجلاّت الحضور و الغياب لكل عامل و كل مجموعة و كل قسم في المؤسسة، يُتيح لها تتبُّع معدلات الحضور و الغياب.

ويحسب معدل الغياب وفق الطريقة التالية (**عاشور، 1983، ص. 404-405**) :

$$\text{معدل الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للعامل}}{\text{متوسط عدد الأفراد العاملين} \times \text{عدد الأيام}} \times 100$$

3-1-2 – دوران العمل (ترك العمل): يكون ترك الفرد للخدمة بإختياره (إستقالته)، و يمكن إستخدام معدل دوران العمل أو ترك العمل كمُؤشر لدرجة الرضا الوظيفي، و يُحسب بالطريقة التالية (**عاشور، 1983، ص. 406**) :

$$\text{معدل ترك الخدمة من خلال فترة معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك الخدمة خلال فترة}}{\text{إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100$$

و يُنـــتقد المقياسين السابقين من خلال :

– مُعدليْ الغياب والترك يشيران إلى وجود مشكل، دون تحديد أسبابه.

– لا يعتبران معياراً حقيقيا للرضا في كل المجتمعات، فالمجتمعات الفقيرة لا تتغيّب و لا تترك العمل مع أنها قد لا تكون راضية.

– تختلف ظروف الغياب و التّرك بين العاملين، إلاّ أن المقياس يُطبق على الكل دون تبيان الظروف.

– مصداقية المعدَّليْن غير دالّة إن لم تُدعَّم بإستجواب العمال.

3-2- المقاييس الذاتية للرضا: يُقصد بهذه المقاييس، الحصول على تقارير من جانب العمال أنفسهم عن درجة رضاهم سواء كتابية أو شفهية.

3-2-1- الاستمارة : "هي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة تُوجه للأفراد من أجل الحصول على بيانات تكشف وجود الظّاهرة "(**زرواتـــــي، 2002، ص. 123**)، و من الإستمارات الأكثر شيوعاً ما يلي :

– دليل وصف العمال : صمّم هذا النموذج كل من"هيلن "(Hulin) " سميث (Smith) "كندال" (Kendall) و يحتوي على خمسة مجالات : العمل، الأجر، فرص الترقية، الإشراف، الزملاء. أمّا الإجابات فهي : نعم، لا، لا أعرف.

– إستبيان جامعة "منسوتا" للرضا سنة 1962 : يحدّد درجة الرضا من عدمه لدى العاملين في جوانب العمل المختلفة (الأجر، الترقية، التقدم في العمل، النقل...الخ) و الإجابة المقترحة هي: متدرجة من أوافق بشدة، ثم أوافق، محايد، ثم معارض، ثم معارض بشدة. صَمَّـــم هذا الإستبيان كل من"ويس دافيس"(Weiss davis) " ليفكيسات" (Lefquist).

– إستبيان الرضا عن الأجر : و هو إستبيان حول أنظمة الأجور، و يتضمّن أسئلة حول الرضا عن العوائد النقدية مثل : الرضا عن مستوى الأجر، العلاوات، الزيادة في الأجر، المزايا الإضافية، و إدارة نظام الأجور (**عثمان، دت، ص. 90**).

ما يُلاحظ على جميع الإستبيانات أنها تحتوي محورين أساسيين، هما الحاجات و الحوافز، فتُصمِّم مجالات الإستبيان و بنوده حسب حاجات العمال، و حسب الحوافز التي تقدمها المؤسسة، و هل ذلك يحقق الرضا للعمال؟ (**عاشور، 1983، ص. 407-408**).

3-2-2- المقابلات الشخصية :

هي تقنية مباشِرة للتّقصي العلمي إزاء أفراد العينة من أجل إستجوابهم بهدف التّعرف بعمق على الظاهرة محل الدراسة لدى المستجوبين (**انجرس، 2004، ص. 464**)، و للمقابلة أنواع : فقد تكون منظّمة (إجتماع رسمي) أو غير منظَّمة (لقاء عفوي)، فتسمح بوصف و كشف جوانب العمل التي لا يمكن تقديرها عن طريق المقاييس الأخرى،

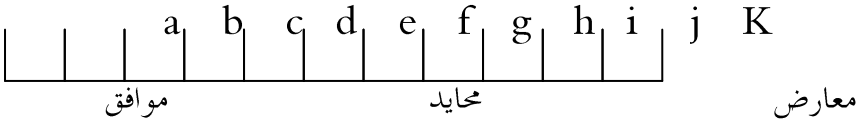
بالإضافة إلى أنّها مفيدة في إستجواب الأميين أو الذين يتعذّر عليهم الإجابة عن الإستمارة الكتابية، كما أنّها تُزيل الغموض و اللُّبس عن صحة الحقائق لدى العاملين (**زرواتـــــي، 2002، ص. 148**).

3-3 – طرق شهيـــــــــــــرة لقياس الرضا :

3-3-1- طريقة " ثيرستـــــــــون ":

يُبنى هذا المقياس باستعمال عبارات عادة تفوق مئة عبارة لوصف مختلف عناصر الرضا، ثم يُقيِّم الحكام درجة الرضا الذي تعبر عنه هذه العبارات، و بعد ذلك يتم إستبعاد القيم ذات التّباين العالي، و بذلك يتكون المقياس النهائي للرضا من العبارات ذات التباين المنخفض، و يكون متوسط تقييم هذه العبارات هو الدرجة أو القيمة الممثلّة له التي تشير إليها، و فق تقييم الحُكام، غير أنّه في تطبيق هذا المقياس لا يتم إعطاء الأفراد معلومات عن الدرجة أو القيمة المقابلة لكل عبارة، و إنما يُطلب من كل فرد أن يقرِّر ما إذا كان يوافق أو لا يوافق على كل عبارة من العبارات التي تتضمنها القائمة، و يكون مجموع القيم المقابلة للعبارات التي وافق عليها هي الدرجة الممثّلة لمشاعر الرضا العام،كما يمكن تجميع العبارات التي تتعلق بمجال معين أو خاصية معينة (الآجر، محتوى العمل، الإشراف...) و حساب درجة الرضا في هذا المجال على حِدى (**عاشور، 1983، ص. 410**)، و فيما يلي عرض لنموذج " ثيرستون" الذي وضعه لأول مرة لقياس الرضا :

شكل رقم (06) : يوضح نموذج "ثيرستون" لقياس الرضا



كل عبارة تحمل مجموعة حروف, ثم تحوّل الحروف إلى درجات :a= 1, b=2, ...,k=11، و على المبحوث أن يجيب على العبارة المعروضة عليه بتحديد حرف, أي درجة من : 1 ــ11، ثم تُجمع نتائج كل العبارات في البعد الواحد من أجل الحصول على رأيه في ذلك البعد، و يُطلق على هذه الطريقة إسم طريقة الفواصل المتساوية ظاهرياً (**عيسوي، 1994، ص. 236**)

3-3-2- طريقة " ليكرت" : كشف "ليكرت" عن طريقته هذه في مقال نشره في مجلة "أرشيف علم النفس" تحت عنوان : تقنية لقياس الاتجاهات، حيث تُعتبر هذه الطريقة أسهل من طريقة "ثيرستون"، إذ لا يُبذل فيها جهد كبير في حساب قيم درجات العبارات، و تتضمّن المراحل التالية :

– بناء مقياس يحتوي على عبارات مختارة صُمّم بعضها بصيغة الإيجاب والبعض الآخر بصيغة السّلب، و تتمتّع كل عبارة بخمسة آراء متراوحة بين الموافقة القوية و المعارضة الشديدة (موافق بشدة – موافق – لا أدري– غير موافق – غير موافق بشدة) حيث تتراوح بين 1 و 5، إذ يأخذ موافق بشدة الدرجة 5، و غير موافق بشدة يأخذ الدرجة 1.

– إختيارا العينة لإجراء البحث و جمع الإجابات المختلفة .

– فحص نسق الإجابة لكل عبارة، و مقارنة ذلك بمجموع النقاط المتحصل عليها.

– إستبعاد العبارات غير المنسجمة مع مجموع العبارات الأخرى.

– و بالإضافة إلى سهولة هذه الطريقة فهي لا تحتاج إلى محكمين، و يطلق على هذه الطريقة طريقة " التدرج التجميعي"(**عاشور، 1983، ص. 413**).

4 – مؤشرات الرضا وعدم الرضا :

4–1– مؤشرات الرضا : تظهر من خلال الأداء و الولاء التنظيمي، الصحة الجسمية و العقلية للأفراد.

4 –1–1– الأداء :

"هو قيام الفرد بالأنشطة و المهام المختلفة التي يتكون منها العمـــــل كمًّا ونوعـــــا" (**سيزلاي، 1991، ص. 434**).

و قد أثبتت الدراسات العديدة على وجود علاقة بين الأداء و الرضا الوظيفي، على إعتبار أن الأداء من أهم المؤشرات للرضا الوظيفي, إلاّ أنّ هذه الدراسات قد إختلفت الإتجاهات فيها، فمنها من يرى أصحابُها أنّ الرضا يؤدي إلى تحقيق الأداء المرتفع، و فُسّر ذلك بأن العامل إذا ارتفع رضاه عن عمله، زاد حماسه للعمل، ممّا ينتج عنه إقبال و إمتنان كبيريْن تُجاه عمله، و هذا يؤدي بالضرورة إلى إرتفاع عمله و إنتاجيته، و العكس صحيح، و يُفسّر هذا بأنّ الأداء هو نتيجة طبيعية و منطقية لحالة الرضا التي يكون عليها العامل، و منها من يرى أن الأداء يؤثر على الرضا، فعند تحقيق العامل لأداء عالٍ في ظِلّ حصوله على حوافز و عوائد نتيجة لذلك، يزداد إشباعُه المادي من جهة، وتزداد مكانته بين زملائه في المنظمة، و هذا ما يدفع العامل إلى الشعور بالفخر و الإعتزاز بالنفس من جهة ثانية، فينعكس ذلك إيجابا على درجة الرضا لديه (**عاشور، 1983، ص. 55**).

4–1–2– الولاء للمنظمة:

يعكس طبيعة الشعور لدى الأفراد تُجاه منظماتهم و مدى تعلّقهم و توحدُهم من أجل خدمتها، فيتأثّر الولاء بدرجة الرضا تأثُّرا واضحاً، حيث أنّ الرّاضين عن عملهم يتصفون بالتعاون و تقوية العلاقات الإجتماعية، كما تكون لديهم رغبة في الحفاظ على موارد المؤسسة و تحمّل المصاعب دون شكوى، و هي كلّها من مميزات الولاء للمنظمة (**أنور، 2003، ص. 207**).

4-1-3- الصحة الجسمية العقلية:

من بين أهم مؤشرات الرضا الوظيفي، و ذلك ما أثبتتهُ العديد من الدراسات، حيث يرى"ديبراي" بأن الحالة النّفسية لها أثر على الصحة العضوية للعامل، و بالتالي تتأثر كل مؤشرات الرضا و عدم الرضا بذلك، سواء بالسّلب أو بالإيجاب، و هذا ما أكّده بورك (Burke) 1970، حيث وُجِد إرتباطاً بين الرضا و بعض الأعراض العضوية كالتّعب، صعوبة التنفس، صداع الرأس...الخ. أمّا وايت (Whyte) 1955 فتوصّل إلى أن 18% من حالات القرحة التي ظهرت في معمل واحد، كانت عند العمال غير الراضين عن عملهم، هذا و يؤثر الرضا على الصحة العقلية من ناحية أخرى، حيث أنّ محيط العمل الجيد يبعث على إرتياح الحالة العقلية بعيداً عن المشاكل والإضطرابات النفسية، إذ أثبتت دراسة" كورنهاوسر" 1965 على وجود علاقة قوية بين الرضا و الصحة العقلية (**عاشور، 1983، ص. 61**).

4-2- مؤشرات عدم الرضا الوظيفي :

تظهر مؤشرات عدم الرضا الوظيفي من خلال الغياب، دوران العمل، التمارض، الإصابات، الشكاوى، الإضرابات، اللامبالاة و التّخريب.

4-2-1- الغياب:

إنّ ظاهرة الغياب هي دليل على إنخفاض الرضا الوظيفي، حيث يُعرّف على أنه: "نقص الملاَزمَة في عمل يتطلب الحضور الدّائم" (**عوض، 2005، ص. 16**)، و لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الغياب و الرضا. ففي دراسة مان وبومجارتل (Mann & Baumgartal) وجدَا فيها أنّ العمال الذين بلغت غياباتهم أربعة أيام فأكثر، تبلغ نسبة الرّاضين منهم عن عملهم (20%) من عدد العاملين، بينما بلغ عدد العمال الرّاضين الذين تغيّبوا مابين (1-3) أيام ما نسبته (52%) من عدد العاملين، و بلغ عدد العمال الراضين و الذين تغيّبوا مابين يوم ويومين ما نسبته (62%) من عدد العاملين، و هذا يعني أن زيادة مرّات الغياب تدل على إنخفاض مستوى الرضا الوظيفي، و قد قسّم بودوين (Baudwin) عوامل الغياب إلى عوامل شخصية و عوامل مهنية (**عوض، 2005، ص. 64**).

4-2-2- دوران العمل :

يُقصد بدوران العمل التّرك الإرادي و الإختياري للعمل، حيث يُعتبر ترك العمل إستقالة العامل من منظمته طواعيةً، و هذه الإستقالة لها مجموعة من التكاليف تتحمّلها المؤسسة، فقد تكون تكاليف ملموسة، كتكلفة التّدريب و تكلفة التّعيين، و قد تكون غير ملموسة أو خَفيَّة، مثل تشتّت جماعة العمل التي يعمل بها الفرد المستقيل، و قد أثبتت العديد من الدراسات إرتباط كل من الرضا الوظيفي و دوران العمل، و بيّنت نتائِجها أن هناك عدّة متغيرات تتحكّم في الإستمرار أو ترك العمل و منها : الإتجاه نحو العمل، إختلاف أقسام العمل، إختلاف الرؤساء، إختلاف طبيعة العمل، ظروف العمل، سِنّ العامل، و الفرص المتاحة للإلتحاق بعمل آخر (**عوض، 2005، ص. 62**).

و يُفسّر هذا أنه كلما أثّرت هذه المتغيرات سِلبا أدّى إلى دوران العمل و نقص الرضا الوظيفي، و كلّما أثّرت إيجابا أدّت إلى الإستمرار في العمل و تحقيق الرضا الوظيفي.

4-2-3- التمارض :

هو و سيلة إنسحاب غير مباشرة من العمل، عن طريق إتخاذ الذرائع و الحُجج الواهية، و تُعتبر ظاهرة التّمارض في الغالب عن عدم رضا العامل، و ذلك من خلال الضغط النفسي الذي يواجهه داخل المنظمة أو خارجها، و يلجأ العامل إلى الحالات المرضية المقَنَّعة للإبتعاد عن محيط العمل تهرّبا من الواقع المعيش، أو التّقليل من الإنعكاسات التي يواجهها أثناء عمله (**أبو القاسم، 1991. ص. 432**).

4-2-4- الإصابات :

هي تعبير جزئي عن عدم رضا الفرد، و بالتالي إنعدام الدّافع على أداء العمل بكفاءة و عدم الرغبة في العمل ذاته، و عليه يفترِض الباحثون وجود علاقة سلبية بين درجة الرضا الوظيفي و بين معدلات الحوادث والإصابات في العمل، و تُفسّر هذه الظواهر بأن العامل الذي لا يشعر بدرجة عالية من الرضا، نجده أقرب إلى الإصابة، و هذا ما يُسبّب الإبتعاد عن جوّ العمل الذي لا يحُبه، غير أنّ هذا التّفسير غير مقبول من طرف بعض الباحثين، حيث يرى " فروم " (Vroom) بأن الإصابات هي مصدر من مصادر عدم الرضا، و ليس العكس (**أنور، 2003، ص. 205**).

4-2-5- الشكاوى :

أظهرت دراسات "هاريس"و"فليش مان" (Fleish man & Harris) 1962، أن إرتفاع الشّكاوِى والتّظلمات يَظهر كثيرا في منظمات، يَغلُب عليها عدم الرضا من نمط الإشراف، فالعامل يستعمل وسيلة التّظلم و الشّكوى كآخر إجراء للتعبير عن تذمره تُجاه الأسباب التي جعلته في حالة عدم رضا عن عمله، و هذا بهدف جلب إهتمام المشرفين و الإداريين، لدراسة و ضعيته بغض النظر عن موضوعية هذه الشكاوى من عدم موضوعيتها، فإن الإدارة مُطالبة بالإهتمام بها و دراستها و تحليلها بدقّة من أجل تفادي الإضطرابات و التّوتّرات التي تظهر و تؤثر سِلبا على أدائها.

4-2-6- الإضراب :

يعتبر الإضراب من أقوى مؤشرات عدم الرضا حِدةً، حيث يعبّر عن التّذمر، و حالة من الفوضى و الإهمال التي يعيشها العامل داخل المؤسسة، و يلجا العمال إلى هذا الشكل، سواءً كانوا في جماعة صغيرة العدد أو كبيرة، رداً على الوضعية التي يعيشونها (الأجر المنخفض، أساليب الإشراف، الترقية..) عاكساً لطموحهم و تطلّعهم إلى زيادة الأجر، و تحسين ظروف العمل أو المطالبة بالتّغير.. الخ (**أبو القاسم، 1991. ص. 432**).

4-2-7- التغريب واللاّمبالاة : المسؤولون عادة يحافظون على صيانة الآلات من الأعطال كي لا تؤثر على سلامة المنتجات والتجهيزات، غير أنّهم لا يدركون أن حجر الزاوية في المؤسسة هو العامل، و أنّ إنخفاض درجة الرضا ينعكس على مدى إهتمامه و إنضباطه، أثناء تأديته لواجباته، مما ينجر على ذلك وقوعه، في حالات من الإهمال واللاّمبالاة، و هو ما يجعل العامل يسعى إلى تخريب أدوات الإنتاج أو حتى إلحاق الضرر بالمنتوج ذاته (**أبو القاسم، 1991، ص. 443**).

5 – أساليب تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلم :

حتى يتحقق لدى معلم المرحلة الإبتدائية مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي، لابدّ من مراعاة العوامل الأساسية المحددة للرضا الوظيفي على مستوى البيئة، و على مستوى المهنة، و على مستوى العامل نفسه، و توفير الأساليب الكفيلة بذلك. فبالنسبة للعامل لابُدّ من أساليب ذاتية، و بالنسبة لبيئة العمل لابد من أساليب مهنية.

5 -1- أساليب مهنية :

5-1-1- تكوين المعلم أو أستاذ التعليم الإبتدائي :

يُطلق على تكوين أستاذ التعليم الإبتدائي كل ما يجري من عمليات تكوينية و مراحل يمر بها أستاذ التعليم الإبتدائي، من إعداد و تأهيل و تدريب قبل الخدمة و أثناءها، وهذا من أجل تمهينه، لأنّ التكوين المستمر أثناء الخدمة يجعله يتوافق مع أداء مهامه، و هذا من شأنه أن يرفع من مستوى الرضا لديه كون أدائه – في ضوء هذا العنصر– إذا ما تحقّق الإعداد الجيّد و التأهيل اللاّزم و التّدريب الكافي للمعلم سيكون مرتفعاً، ممّا يحقّق له الإشباع و الاقتناع بعمله و بنفسه، و هذا ينجم عنه تحقيق – بلا شك – مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي.

5-1-2- توفير الحرية في العمل : إن فتح المجال أمام أستاذ التعليم الإبتدائي في أداء مهامه تجاه طلابه و تجاه الإدارة يزيد من ثقته بنفسه و بإدارة قِسمِه و الولاء لها، و إفادة الطلبة بشكل أفضل، و هذا أيضا من شأنه أن يُحقّق الرضا الوظيفي لديه.

5-1-3- توفير الإشراف الجيد : إنّ قيام علاقات جيدة بين الأساتذة و الإدارة من شأنها أن تخلُق جواً تُشْرك الإدارة فيه الأستاذ في إتخاذ قراراته، و تبتعد عن المركزية في إتّخاذها، حتماً سيؤدي إلى علاقة طيبة يسُودها الإحترام و تُراعَى فيه المصالح المشتركة، و تكون هناك قنوات مفتوحة لتحقيق الإتصال الجيد بين الرئيس و مرؤوسِه. إنّ توفير النمط الإشرافي الجيد يؤدّي إلى تحقيق مستوى عالٍ من الرضا لأستاذ التعليم الإبتدائي.

5-1-4- توفير الحوافز التي تحقق الإشباع : لقد أثبتت كل الدراسات التي تناولت علاقة الحوافز بالرضا الوظيفي عن وجود علاقة قوية بينهما، لذا لابدّ من توفير نظام حوافز من شأنه أن يُحقّق الإشباع لحاجات و دوافع أستاذ التعليم الإبتدائي، إنّ توفُّر الحافز حتماً سيكون في علاقة متعدّية مع الرضا الوظيفي.

5-1-5- توفير الإمكانيات : حتّى يتمكّن أستاذ التعليم الإبتدائي من أداء مهامه لابُد من توفر وسائل و إمكانيات، من شأنها أن تُساعده على تحقيق ذلك الأداء الجيّد، بما يكفل له أن يكون راضيا و قانعاً، و تتلخّص الإمكانات مجملة في التالي :

- توفير الأجهزة و العتاد الذي يتطلّبه تقديم الدروس النظرية و التطبيقية.
- توفير القاعات المجهزة و الملائمة لأداء العمل.
- توفير مكتبة تحتوي على جميع التخصصات للإستفادة منها في زيادة مردودية و إنتاج الأستاذ.
- إستخدام و توفير وسائل الإعلام و التّقنيات الحديثة من أجل مواكبة الجديد في عالم المعرفة.

5-2- أساليب ذاتية : لابدّ من توفر خصائص في أستاذ التعليم الإبتدائي تجعله راضيا عن نفسه في عمله، و يقع عليه عبء تحقيقها، و منها :

5-2-1- القدرة على التفاعل مع الآخرين : إنّ تكيّف الأستاذ مع ظروف العمل و إقامته علاقات جيدة مع الإدارة و الزملاء و الطلبة تعكس مدى قدرته على التفاعل و التعامل الجيد مع الآخرين، و إذا توفّرت هذه الأساليب في التعامل عند الأستاذ، فإنّها تجعل منه أكثر رضاً، و إنتاجاً و إستمراراً في عمله.

5-2-2- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة : إنّ الإتجاهات الإيجابية نحو المهنة لدى أستاذ التعليم الإبتدائي من شأنها أن ترفع مستوى الرضا الوظيفي لديه.

5-2-3- تنمية الشعور بإحترام الذات : إنّ إحترام الأستاذ لنفسه و للآخرين، يرفعه درجة عالية في نفسه و لدى الآخرين.

5-2-4- توسيع طموحه الشخصي وسعة إطّلاعه : إنّ رغبة أستاذ التعليم الإبتدائي في الوصول إلى درجات عالية من التميّز و الكفاءة المهنية و مسايرة كل جديد في ميدان إختصاصه، يزيد من تأهيله العلمي، و هذا ما يرفع من رضاه الوظيفي عن نفسه وعن أدائه.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل لمفهوم الرضا الوظيفي و أهميته، و ما تمخّض عن البحث فيه من نظريات مفسّرة لسلوك الرضا لدى العاملين، و أهم العوامل المؤثرة فيه، و أساليب التّحكم في ضغوط العمل للرفع من مستوى الرضا الوظيفي، و عن أهم الطرق لقياسه و مؤشراته و أساليب تنميته لدى المعلم.

و توصلنّا إلى أن الرضا الوظيفي يُشير إلى مجموع المشاعر الوظيفية، أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله، و إنّ الهدف من قياس الرضا الوظيفي هو التّعرف على مستوى و درجة ما يتمتّع به الأفراد من إرتباط بالعمل و علاقات العمل و ظروف العمل.

و هذا ما يقودنا إلى الوقوف على الواقع الفعلي لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية من خلال العوامل المحددة له (البيئة و العامِل و العمَل) في هذه الدراسة.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية

تمهيد :

تُعد الدراسة الميدانية أهم مراحل البحث العلمي، حيث أنها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية و منهجية، و للتحقق من الفرضيات التي تم طرحها سابقا، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية.

فبعد قيامنا في الفصول السابقة بتحديد إشكالية الدراسة، و الفرضيات الأساسية، إلى جانب أهمية الدراسة و الهدف منها، و عرض أهم المفاهيم التي تضمّنتها، و عرضِنا للإطار النظري للدراسة، ننتقل إلى الجانب الميداني الذي نستهلّه بالمِنهجية المعتمدة في هذا الجانب، حيث سنعرض الدراسة الإستطلاعية التي قمنا بها، إلى جانب الدراسة الأساسية، و كيفية إختيار العينة و خصائصها، بالإضافة إلى تحديد المجال الزمني و المكاني للدراسة، و كذا الأدوات المعتمد عليها لجمع البيانات، مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانيا، و أخيرا مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات و إختبار الفرضيات.

1- الدراسة الإستطلاعية:

تُعد الدّراسة الإستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، و لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، و التّحقق من سلامة و صلاحية و أدوات جمع البيانات، و قد عرّفها مصطفى عشوي على أنها " دراسة إستكشافية، و هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لإرتباطها المباشر بالميدان، مما يُضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح على الظروف و الإمكانات المتوفرة في الميدان، و مدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث " (**عشوي، 1994، ص. 133**) و بناءا على ذلك، فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية، قمنا بدراسة إستطلاعية و ذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

1-1 : أهداف الدراسة الإستطلاعية :

تكمُن أهداف دراستنا الإستطلاعية فيما يلي :

- معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة، و كذا خصائصه.
- ضبط العينة الملائمة حسب متغيرات الدراسة و كذا طريقة إختيارها.
- التّعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التّطبيق بغرض التحكم فيها من جهة، و لتفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجهنا من جهة أخرى.
- التّأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة التي يتم إختيارها و المتمثلة في ثلاث مقاييس : مقياس تمايز الذات للكعبي سهام مطشر معيجل (2007)، و تعديل الباحثة جنار عبد القادر أحمد الجباري (2013) على البيئة العراقية، و مقياس الصلابة النفسية لمخيمر عماد محمد (2002)، و تعديل الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015) على البيئة السعودية، و مقياس الرضا الوظيفي لـــــــــ Lester, p (2005) و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح (2006)، و تعديل الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015) على البيئة السعودية، مع عينة الدراسة و مدى تغطيتهم لأهداف البحث وموضوعه.
- التّحقق من وضوح تعليمات المقاييس ، بالإضافة إلى وضوح العبارات و عدم وجود غموض فيها.

– التّحقق من صدق وثبات المقاييس على العينة الاستطلاعية، و ذلك قبل إستخدامهما و تطبيقهما على عينة الدراسة الفعلية.

– الصّياغة النهائية لفرضيات الدراسة؛ حيث تُعطينا النّتائج الأولية للدراسة الإستطلاعية مؤشرات لمدى ملائمة الفرضيات، و ما هي التعديلات الواجب إدخالها في حالة عدم ملائمتها.

1 – 2 : عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها :

قمنا بإجراء الدراسة الإستطلاعية على عينة أولية مكونة من (30) مفردة، تشمل (09) معلّمين، أي بنسبة (30 %) من المجموع الكلي للعينة، و (21) معلّمة بنسبة (70%)، و قد إخترنا أفراد بإستخدام عينة غير إحتمالية، و هي العينة العرضية (عينة الصّدفة)، و هذا النوع من العينات يتم إختياره بالصُّدفة، و غالبا ما يُستخدم في الدراسات الإستطلاعية المسحِية المبدئية (**ظاهر و كاظم، 1998، ص. 177**).

و فيما يلي خصائص العينة الإستطلاعية موضحة في جدول و أشكال بيانية :

1 – 2 –1 – الجنس :

جدول رقم (**03**) : توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	09	% 30
إناث	21	% 70
المجموع	30	%100

يلاحظ من الجدول رقم (**03**) أن معظم أفراد العينة الإستطلاعية هم من الإناث حيث بلغت نسبتهن (**70**%) مقارنة بنسبة الذكور (**30**%)

1 –2– 2– سنوات الخبرة :

جدول رقم (**04**) : توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	22	% 73
10 سنوات فاكثر	8	% 27
المجموع	30	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة أفراد العينة الإستطلاعية الذين لديهم أقل من 10 سنوات قد بلغت **73** %يليهم ذوي 10 سنوات فأكثر بنسبة **27** %.

1 – 3 : مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية بـــــــــــ : أربع (04) مدارس إبتدائية متواجدة بدائرة العمارية لولاية المدية و كان ذلك خلال الفترة الممتدة من بداية المنتصف الثاني من شهر جانفي 2020 إلى غاية المنتصف الأول من شهر فيفري 2020، بحيث أن هذه العينة لها نفس خصائص العينة الأساسية، و التي يبلغ عددها 213 معلّم ومعلّمة.

1 – 4 : مراحل الدراسة الإستطلاعية :

مر تطبيقنا للدراسة الإستطلاعية بخطوات تتمثل فيما يلي :

– بعد أن تحصّلنا على البيانات الخاصة بالمجتمع الكلي و كذا إحصائيات معلّمي و معلّمات المدارس الإبتدائية المتواجدة بدائرة العمارية لولاية المدية، قمنا بمراجعة بنود المقاييس التي تم إختيارها لهذه الدراسة و المتمثلة في : مقياس تمايز الذات للكعـــبي سهام مطشر معيجـــــل (2007)، و تعديل الباحثة جنار عبد القادر أحمد الجباري (2013) على البيئة العراقية، و مقياس الصلابة النفسية لمخيمر عماد محمد (2002)، و تعديل الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015) على البيئة السعودية، و مقياس الرضا الوظيفي لـــ Lester, p (2005) و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح (2006)، و تعديل الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015) على البيئة السعودية، و قد إخترنا هاته المقاييس بعد إطلاعنا على مختلف المقاييس المتوفرة، كونها موجهة لفئة المعلمين و هو ما يخدِم موضوع دراستنا، و للإشارة، فلقد تمّ عرض المقاييس على مجموعة من المحكمين، و أنّ المقاييس بصورتها المعدلة لا تختلف كثيراً من حيث الجوهر عن المقاييس الأصلية، حيث لم يتم حذف أي فقرة، و إقتصرت التعديلات على الجانب اللغوي فقط.

– قمنا بطباعة المقاييس في صورتها المعدّلة، و وزّعنا (**30**) نسخة من كل مقياس على أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية الذين إخترناهم بطريقة عرضية.

– عند إسترجاع كل النسخ الموزعة، قمنا بتصحيحها و تفريغ نتائجها في جداول إحصائية، ثم شرعنا في حساب صدق و ثبات المقاييس. و قد توصلنا من خلال هذه الدراسة الأولية إلى مجموعة من النتائج.

1 – 5 – نتائج الدراسة الإستطلاعيـــــة :

من خلال الدراسة الإستطلاعية التي قمنا بها، تعرفنا على حجم المجتمع الأصلي للدراسة و كذا خصائصه. إلى جانب هذا توصلنا إلى ما يلي :

– أنَّ تعليمات و فقرات مقياس تمايز الذات، و مقياس الصلابة النفسية، و مقياس الرضا الوظيفي و اضحة، و مفهومة بإجماع أفراد العينة .

– حساب صدق و ثبات المقاييس على عينة الدراسة الإستطلاعية، و قد إعتمدنا في ذلك على :

بالنسبة لصدق المقاييس إعتمدنا على طريقتين :

- ❖ صدق الظاهري (المحكمين).
- ❖ الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية

بالنسبة لثبات المقاييس فقد إعتمدنا على طريقتين:

❖ طريقة التجزئة النصفية إعتمادا على معامل إرتباط بيرسون؛ و تمّ تصحيح معاملات الإرتباط بإستخدام معامل سبيرمان براون للتصحيح (Ceoficient Spearman- Brown).

❖ طريقة الإتساق الداخلي بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback).

و للإشارة فقد كانت جميع القيم مقبولة، و عليه فبعد التأكد من مناسبة الأدوات وحساب صدقها و ثباتها، أصبح بإمكاننا الإنتقال إلى الدراسة الأساسية.

2 – الدراسة الأساسية :

2–1 – منهج الدراسة :

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها، و المنهج بصفة عامة هو : " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد، لتحديد العمليات و الوصول إلى نتيجة محددة (**عبد الخالق ، 2007، ص. 76**)، و قد إعتمدنا في دراستنا هذه، على المنهج الوصفي " العلاقات المتبادلة " بإعتباره يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر، و تحليلها و التعمق فيها، و لكونه الأنسب لهذه الدراسة؛ حيث يسمح بالتعرف على تمايز الذات عند معلمي المرحلة الإبتدائية، و وصف علاقة هذا التمايز بكل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية من الجنسين؛ و يعبر عن هذه المتغيرات كماً و كيفاً، بالإعتماد على مقياس تمايز الذات، و مقياس الصلابة النفسية، و مقياس الرضا الوظيفي، و في الأخير تُفسّر نتائج المقاييس من أجل إختبار فرضيات الدراسة. فهو: " أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، و دراسة كمية توضح حجمها، و متغيراتها و درجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى" (**جودت ، 2000، ص. 173**).

2–2 – المعاينة:

تعتبر إجراءات المعاينة من الخطوات الأساسية في البحث؛ إذ يقوم الباحث بإختيار عينة من المجتمع الأصلي للدراسة، وفق معايير علمية لتسهيل عملية البحث بأقل جهد وأقل تكلفة. و يُعد إختيار عينة البحث أمرا حيويا بالنسبة للباحث؛ حيث تتوقف دقة البيانات التي يحصل عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجري عليه الدراسة؛ أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع (**أبو علام، 2006، ص. 153**).

يشمل المجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة، كل المعلمين والمعلمات اللذين يزاولون عملهم في المدارس الإبتدائية المتواجدة داخل الحدود الجغرافية لدائرة العمارية و البالغ عددهم الإجمالي (**213**) معلّم و معلّمة موزّعين على 25 مدرسة ، و قد تحصلّنا على هذه المعطيات من مفتشية التعليم الإبتدائي لمقاطعة العمارية.

جدول رقم (05) : توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مدارس دائرة العمارية لولايـــــة المدية.

إسم المدرسة	عدد المعلمين		الخبرة	
	رجال	نساء	أقل من 10سنوات	من 10 سنوات فأكثر

			رجال	نساء	رجال	نساء
مدرسة بوقاسمي الطيب – بلدية العمارية	03	08	1	8	2	0
مدرسة معمري محمد – بلدية العمارية	02	05	1	4	1	1
مدرسة 20 اوت 1955- بلدية العمارية	01	13	1	13	0	0
مدرسة عبد الحميد بن باديس – بلدية العمارية	00	13	0	13	0	0
مدرسة سعدي العيد – بلدية العمارية	01	03	0	3	1	0
مدرسة ولد علي عبد القادر – بلدية العمارية	00	07	0	6	0	1
مدرسة مسعوداني السعيد – بلدية العمارية	04	03	4	3	0	0
مدرسة أحمد عبد الصادوق – بلدية العمارية	03	03	1	2	2	1
مدرسة بلعيسي الجيلالي – بلدية العمارية	06	09	5	7	1	2
مدرسة جيلالي محمد – بلدية العمارية	01	07	0	6	1	1
مدرسة حميدي يحي – بلدية العمارية	04	03	3	3	1	0
مدرسة يحياوي احمد – بلدية العمارية	05	02	4	2	1	0
مدرسة أحمد بوقادر – بلدية العمارية	00	13	0	13	0	0
مدرسة علاق رمضان – بلدية بعطة	04	03	4	3	0	0
مدرسة فار مسعود – بلدية بعطة	00	06	0	6	0	0
مدرسة صحراوي يوسف – بلدية اولاد إبراهيم	03	03	2	3	1	0
مدرسة بوشعبة الميلود – بلدية اولاد إبراهيم	00	07	0	6	0	1
مدرسة خليفة أحمد – بلدية اولاد إبراهيم	05	03	1	3	4	0
مدرسة طريفي بوعزة – بلدية اولاد إبراهيم	05	06	2	6	3	0
مدرسة كفايفي عبد القادر – بلدية اولاد إبراهيم	03	03	2	3	1	0
مدرسة دومة العيد – بلدية اولاد إبراهيم	01	07	1	7	0	0
مدرسة فرقاني يحي – بلدية اولاد إبراهيم	05	02	3	2	2	0
مدرسة بوسهوة رمضان – بلدية اولاد إبراهيم	05	09	1	9	4	0
مدرسة صالحي عثمان – بلدية اولاد إبراهيم	04	03	3	3	1	0
مدرسة حمزي الصحراوي – بلدية اولاد إبراهيم	02	05	1	5	1	0

المجموع	67	146	40	139	27	07
	213		213			

جدول رقم (06) : توزيع المجتمع الأصلي وفق الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	67	% 31
إناث	146	% 69
المجموع	213	%100

يلاحظ من الجدول رقم (**06**) أن تعداد معلمي و معلمات المدارس الإبتدائية المتواجدة داخل الحدود الجغرافية لدائرة العمارية يقدر بـــــــــــ (213)، حيث بلغ عدد المعلمين منهم (67) معلم بنسبة (31%)، و عدد المعلمات (146) بنسبة (69%).

جدول رقم (07) : توزيع المجتمع الأصلي حسب سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	179	% 84
10 سنوات فاكثر	34	%16
المجموع	213	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (07) أن تعداد الأفراد من معلمين و معلمات ذوي أقل من 10 سنوات خبرة قد بلغ (179) بنسبة (84%)، أما ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر فقد بلغ تعدادهم في المجتمع الأصلي (34) أي بنسبة (16%).

2 – 2 – 1 – عينة الدراسة :

و تعني مجموع الأفراد الذين يجري عليهم البحث، و قد قمنا باختيار عينة دراستنا من المجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له، إن عينة البحث يتم إختيارها حسب البحث العلمي في العلوم الإنسانية؛ حيث إذ لم نستطع دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم بإختيار جزء منه فقط، مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة، و هذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث.

2 – 2 – 1 – 1– : حجم العينة

هو عدد العناصر المنتقاة لتكوين عينة، و من المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة الدراسة كبيراً، كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقةً و تمثيلاً، لكن هناك بعض العوامل التي تمنع الباحث من تبني عينة كبيرة لدراسته،

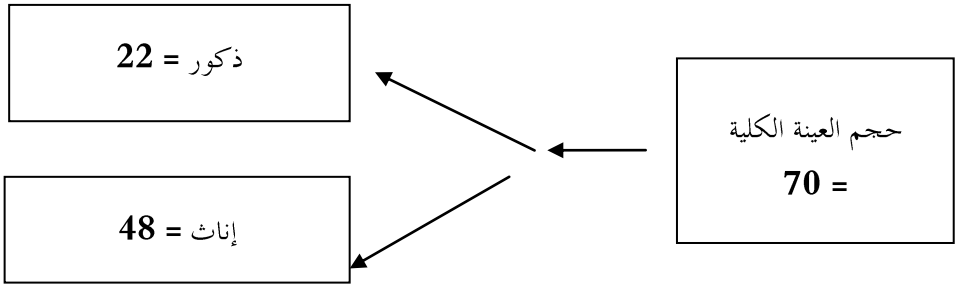
كعامل الوقت و المال، و قد أكدت الدراسات المنهجية الحديثة، أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيراً، كلما كانت للباحث حرية إختيار حجم عينة بحثه.

و يقترح عدد من المنظّرين أن يكون عدد أفراد عينة الدراسة في الدراسات الوصفية ما بين (05%) و (20%) حسب عدد أفراد المجتمع الأصلي من العدد الصغير نسبيا إلى العدد الكبير جداً، الذي يزيد عن الآف (**ملحم، 2005، ص. 155**)، و عليه فقد قُمنا بإختيار عينة تشمل (38%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عددها (213) معلّم ومعلّمة، مع إستبعاد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية البالغ عددهم (30) لنتحصل على عينة مكونة من (70) معلّم ومعلّمة من إجمالي معلّمي و معلّمات المدارس الإبتدائية المتواجدة ببلدية المدية. (48) منهم إناث، و (22) ذكور.

2 – 2 – 1 –2 – طريقة إختيار العينة :

هناك طرق عديدة لإختيار عينة الدراسة، و ذلك حسب المعطيات المتوفرة ميدانيا وحسب الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها، و في دراستنا هذه، إعتمدنا على عينة غير إحتمالية، و هي العينة الحصصية. يقصد بالطريقة الحصصية أو طريقة الحصص سحب عينة من مجتمع البحث، بإنتقاء العناصر المفيأة طبقا لنسبهم في هذا المجتمع و قد سميت بالحصصية؛ لأن مجتمع الدراسة يُقسّم إلى فئات (حِصص) طبقا لصفاته الرئيسية، و تمثل كل فئة في العينة بنسبة وجودها في المجتمع، فمثلا إذا كان مجتمع يشمل معلّمي و معلّمات المرحلة الابتدائية، فينبغي أولا تصنيفهم طبقا لخصائصهم (الجنس، سنوات الخبرة)، ثم يقرر الباحث النسب المئوية المطلوب سحبها من كل خاصية، و يبدأ بسحب النسب، و بهذا يتدرج حجم العينة طبقا لعدد المعلّمين و المعلّمات في كل خاصية، فالخصائص ذات الأعداد الكبيرة يكون تمثيلها في العينة أكبر من تمثيل الخصائص ذات الأعداد الصغيرة (**بوعلاق، 2009، ص. 22**).

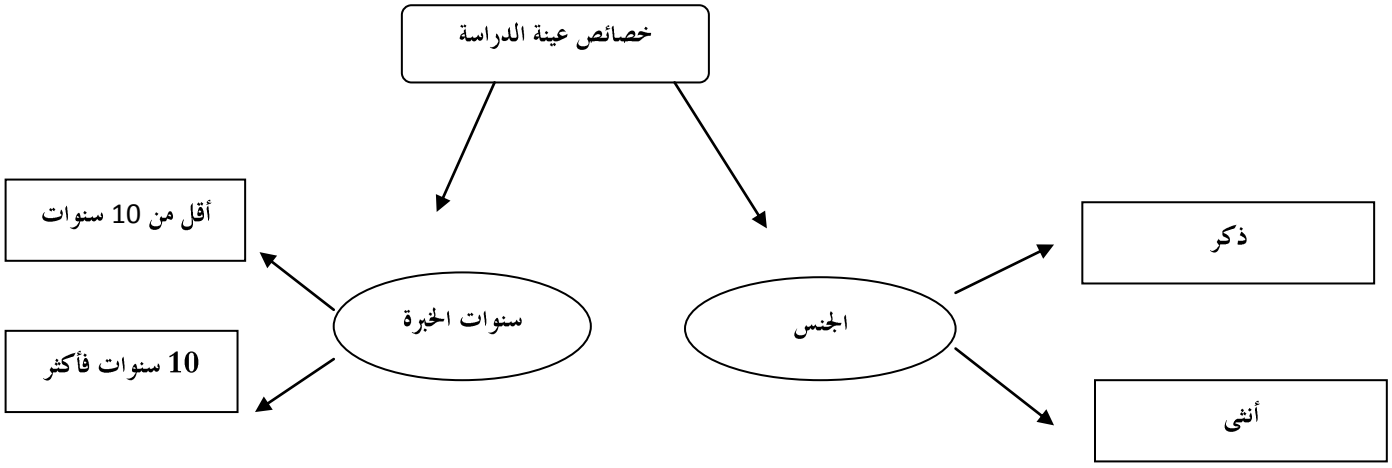
و قد ساعدتنا هذه الطريقة على إحترام توزيع أفراد العينة حسب توزيعهم في المجتمع الأصلي، و تم سحب فئات من كل جنس – بعد إستبعاد كل افراد عينة الدراسة الإستطلاعية – و الشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل رقم (08) : توزيع عينة الدراسة الاساسية وفق الطريقة الحصصية

2 – 2 – 1 – 3 – خصائص العينة :

يستعرض هذا الجانب أهم الخصائص المميّزة لعينة الدراسة الأساسية بالإعتماد على الجداول، و ذلك للتعبير بصورة أوضح و أدق على خصائص العينة، و تتضمن هذه الخصائص ما يلي :



الشكل رقم (09) : خصائص عينة الدراسة الأساسية

2-2-1-3-1- الجنس :

جدول رقم (**08**) : توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	22	%31
إناث	48	%69
المجموع	70	%100

يلاحظ من الجدول رقم (**08**) أنّ معظم أفراد العينة الأساسية هم من الإناث حيث بلغت نسبتهن (69%) مقارنة بنسبة الذكور (**31**%)

2-2-1-3-2- سنوات الخبرة :

جدول رقم (**09**) : توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	58	% 83
10 سنوات فأكثر	12	% 17
المجموع	70	%100

يلاحظ من الجدول رقم (09) أن أغلبية أفراد العينة الأساسية ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، حيث بلغ عددهم (58) بنسبة (83%)، يليهم المعلّمين و المعلّمات ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر و البالغ عددهم (12) بنسبة (17 %).

2-2-2-3-3 – حسب الجنس وسنوات الخبرة.

جدول رقم (**10**) : توزيع أفراد العينة حسب الجنس وسنوات الخبرة.

العينة	سنوات الخبرة	الجنس	العدد الإجمالي

		ذكر	أنثى	
معلّمي و معلّمات المرحلة الإبتدائية	أقل من 10 سنوات	13	45	58
	10 سنوات فأكثر	09	03	12
المجموع		22	48	70

2-3 – مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية :

لكل دراسة إطار مكاني و زماني، و يتمثل مكان و زمن إجراء دراستنا الأساسية فيما يلي :

2-3-1- مكان إجراء الدراسة الأساسية :

يتطلب البحث عملا ميدانيا بهدف إختبار الفرضيات المصاغة، و عليه فقد أجرينا دراستنا الأساسية في المدارس الإبتدائية المتواجدة داخل حدود دائرة العمارية لولاية المدية.

2-3-2- زمن إجراء الدراسة الأساسية :

قمنا بتوزيع أدوات بحثا المتمثلة في مقياس تمايز الذات و مقياس الصلابة النفسية و مقياس الرضا الوظيفي على أفراد عينة الدراسة الأساسية، في بداية المنتصف الثاني من شهر فيفري من سنة 2020، إلى غاية بداية شهر مارس 2020.

2-4- أدوات الدراسة الأساسية :

من أجل جمع البيانات من الميدان، يتوجب توفّر و إستخدام أدوات بحث معينة، و تتمثل أدوات دراستنا في مقاييس : مقياس تمايز الذات، و مقياس الصلابة النفسية، و مقياس الرضا الوظيفي.

2-4-1- مقياس تمايز الذات:

2-4-1-1-وصف المقياس :

تم إعداد هذا المقياس من طرف الباحث الكعبي سهام مطشر معيجل (2007) إستنادا إلى مقياس سكورون و شمت (2003) في جامعة بنسلفانيا الأمريكية، و قد تم الإعتماد على المقياس المأخوذ من دراسة الباحثة جنار عبد القادر الجباري (2012) حول أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام و علاقتها بالعبئ المعرفي و تمايز الذات – أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، قسم العلوم التربوية و النفسية بكلية التربية بجامعة كركوك – حيث قامت الباحثة بتعديله و تطبيقه على عينة قوامها (**200**) طالبا وطالبة من المعهد التقني في مدينة كركوك، في هذه الدراسة قُمنا بإستخدام مقياس تمايز الذات المعدل من طرف الباحثة جنار عبد القادر أحمد الجباري (2013)، و المعد من قبل الكعبي (2007).

و يتكون هذا المقياس من (34) بنداً موزعة على أربعة أبعاد ، فيما يلي وصف لها:

– **رد الفعل الإنفعالي** : يعكس الغمر و الفيض العاطفي و المسؤولية العاطفية أو فرط الحساسية، و يمثل هذا البعد (08) فقرات هي : (1، 6، 10، 12، 16، 19، 26، 33).

– **موقع الأنا (موقعي كفرد)** : يعكس الإحساس بالذات المعرف بوضوح و قدرة الفرد على الإلتزام بمعتقداته بشكل مدروس تحت الضغوط الخارجية، و يمثل هذا البعد (08) فقرات هي : (4، 7 ، 11 ، 13، 17، 21، 27، 30).

– **القطع الإنفعالي** : يعكس الشعور بالتهديد بسبب الألفة و المودة و الإحساس بالضعف المفرط و الفاعلية للتعرض للخطر في العلاقات و الإفراط في إستخدام الدفاعيات و الإبعاد و الإنكار، و يمثل هذا البعد (08) فقرات، و هي :(2، 3، 8، 14، 18، 24، 31، 32).

– **الإندماج مع الآخرين** : يعكس التدخل و الإنشغال العاطفي و التوحد المفرط مع الآباء و الآخرين المهمين، و يمثل هذا البعد (10) فقرات هي :(5، 9، 15، 20، 22، 23، 25، 28، 29، 34) (**في الجباري، 2015**).

2-4-1-1- الصدق و ثبات المقياس للكعبي (2007) المعدّل من طرف الجباري (2012) :

2-4-1-1-1- الصدق الظاهري للمقياس :

قامت الباحثة جنار عبد القادر الجباري في دراستها الموسومة بـــــــــــ : أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام و علاقتها بالعبئ المعرفي و تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني بكركوك سنـــة (2012) بعرض مقياس تمايز الذات للكعبي (2007) على عدد من الخبراء المختصين في مجال التربية و علم النفس، لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس، و بعد جمع اراء الخبراء المختصين و تحليلها بإستخدام مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات، تم إستبقاء (34) فقرة تحصلت على الدلالة (0.05)، و إستبعاد (07) فقرات لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة آنفا.

جدول رقم (11) : أراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس تمايز الذات (**الجباري، 2015**).

مجموع الفقرات	أرقام الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة (0.05)
		التكرار	التكرار		
29	1-2-4-5-6-8-9-10-11-15-16-17-18-19-20-21-22-23-25-27-28-29-30-31-32-33-35-37-41	18	صفر	18	دالة
5		16	2	12.8	دالة
7		12	6	2	غير دالة

2-4-1-2-1- ثبات المقياس :

إستخدمت الباحثة طريقة إعادة الإختبار لإيجاد الثبات، فقامت بتطبيق المقياس المعدّل على العينة نفسها، و بعد مرور (15يوم) على التطبيق الأول ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، و بإستخدام معامل إرتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول و الثاني، تبين أن معامل الثبات بلغ (0.84) (**الجباري، 2015**).

2-4-1-2- الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية :

و بما أن المقياس ليس من بنائنا فقد إكتفينا بعرض المقياس المعدّل على مجموعة من المحكمين و التّأكّد أيضا من الصـــدق المقياس و ثبـــاته، علما أن الباحثة جنار عبد القادر أحمد الجباري قامت بحساب الخصائص السيكومترية للأداة، كما سبق و أن أشرنا إليها في فقرة وصف المقياس.

2-4-1-2-1- صدق المقياس :

أولا : الصدق الظاهري :

تم عرض المقياس المستخدم في درسة الجباري (2013)، على مجموعة من المحكمين (أساتذة) في علم النفس و علوم التربية للتأكد من :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس تمايز الذات.
- مدى انتماء الفقرات للأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.

و قد تم إتفاق الخبراء (الأساتذة) على إستبقاء الفقرات كلها مع إجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات، و تجدر الإشارة أن المقياس بصورته النهائية لا يختلف كثيراً من حيث الجوهر عن المقياس المستخدم في دراسة الجباري (2013)، حيث لم يتم حذف أي فقرة، و إقتصرت التعديلات على الجانب اللغوي فقط.

جدول رقم (12) : يوضح العبارات المعاد صياغتها.

رقم العبارة	الصياغة الأولية	الصياغة المعادة
07	مهما يحدث لي في حياتي، فإنني أعرف أنني سوف لن أفقد إحساسي بوجودي	مهما يحدث لي، فسوف لن أفقد إحساسي بقيمة وجودي في الحياة

08	أميل إلى أن أبتعد عن الناس الآخرين عندما يتقصدون إزعاجي	أميل إلى الإبتعاد عن الأشخاص الذين يتعمدون إزعاجي
09	أريد أن أعيش وفقاً لتوقعات والدي	أريد أن أعيش وفقاً لتوقعات والداي
11	لن أغير سلوكي من أجل إرضاء شخص آخر	لن أغير سلوكي من أجل إرضاء الآخرين
12	تكون مشاعري في افضل حالها و تكون لدّي مشاكل في التفكير بوضوح	لا أنفعل عندما أكون بصدد حل مشكلة تحتاج إلى تفكير
13	عندما يكون لدي نقاش مع شخص ما، فإنني أستطيع أن أنقل أفكاري حول القضية التي نحن بصدد مناقشتها عن مشاعري تجاه ذلك الشخص	عندما يكون لدي نقاش مع شخص ما، فإنني أستطيع أن أفصل أفكاري حول القضية التي نحن بصدد مناقشتها عن مشاعري تجاه ذلك الشخص
15	أشعر بالحاجة إلى الإستحسان من كل شخص في حياتي	أشعر بالحاجة إلى التقبل أو الدعم من كل شخص في حياتي
20	أحاول أن أكرس حياتي وفقا لتوقعات والدي مني	أحاول أن أكرس حياتي وفقا لتوقعات والداي مني
22	أتفق مع الآخرين لأجل إسترضائهم	أتفق مع الآخرين لأجل إرضائهم
24	مناقشاتي مع والدي أو إخوتي تجعلني أشعر بالرهبة	مناقشاتي مع والداي أو إخوتي تجعلني أشعر بالخوف
33	أشعر أنه من المهم أن أستمع إلى أراء والدي قبل أن أتخذ قراراتي	أشعر أنه من المهم أن أستمع إلى أراء والداي قبل أن أتخذ قراراتي

ثانيا : الصدق التمييزي.

تمّ التّحقق من صدق مقياس تمايز الذات في الدراسة الحالية على عينة تجريبية مكونة من (30) معلّم و معلّمة بإستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، و هو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها (**معمرية، 2007، ص. 158**). حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي، ثم تمّ سحب 27 % من طرفي التوزيع، لنتحصل على (8) أفراد من طرفي التوزيع، بمعنى أصبح لدينا عينتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (8) أفراد، تسمى إحداها العينة العليا و الأخرى العينة الدنيا، بعدها تمّ إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (13) : دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس تمايز الذات

المتغير	العينة العليا ن = 27		العينة الدنيا ن = 27		قيمة " ت" المحسوبة	قيمة " ت" المجدولة	الدلالـــــة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
تمايز الذات	128.75	9.04	95	8.21	7.83	2.14	دالة عند مستوى الدلالة α = 0.05

يتبين من الجدول رقم (13) أن قيمة " ت" المجدولة، أقل من " ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطين، عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، و درجة حرية ($n_1+n_2-2=14$)، أي أن "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مســـتوى (α = 0.05)، ممّا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق المقياس.

2-4-1-2-2- ثبات المقياس :

أولا : طريقة التجزئة النصفية :

في هذه الطريقة، يتم تقسيم المقياس إلى قسمين متساويين، ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول و ثانيهما على النصف الأخير، ثم يحسب معامل الإرتباط لبرسون بين النصفين (**معمرية، 2007، ص. 176**)، فبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون، تم التصحيح بمعادلة سيبرمان براون للتصحيح (Ceoficient Spearman- Brown)، و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (14) : معامل ثبات مقياس تمايز الذات بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل بيرسون	معامل سيبرمان براون
تمايز الذات	34	0.77	0.88

يتضح من خلال الجدول رقم (**14**) أن معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (**0.77**) و بعد إجراء تعديل الطول بإستخدام معادلة (سيبرمان براون)، تم الحصول على قيمة (**0.88**)، و هي قيمة مقبولة جداً و تدل على مدى ثبات المقياس.

ثانيا : طريقة الإتساق الداخلي :

تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) لكل بعد، و للمقياس ككل.

جدول رقم (15) : معاملات ثبات مقياس تمايز الذات وأبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	رد الفعل الإنفعالي	موقع الأنا	القطع الإنفعالي	الإندماج مع الآخرين	المقياس ككل
عدد البنود	08	08	08	10	34
معامل الإتساق الداخلي	0.58	0.45	0.79	0.70	0.83

يتضح من خلال الجدول رقم (**15**) أنّ معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت مابين (**0.45**) و (**0.79**)، و هي قيم مقبولة إلى حد ما، أمّا نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (**0.83**)، و هي قيمة مقبولة جداً، و تشير إلى تمتع المقياس بثبات عالٍ.

2-4-1-3- كيفية تطبيق المقياس :

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد تطابق كل بند مع مايقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أما الإختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

2-4-1-4- كيفية تصحيح المقياس :

لكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات؛ حيث تعطي الإختيارات الدرجات التالية:

أبدا : (01) درجة.

نادرا : (02) درجتين.

أحيانا : (03) درجات.

كثير : (04) درجات.

دائما : (05) درجات

و تُعكس هذه الدرجـــــات على فقرات **رد الفعل الإنفعالي** ما عدى الفقرتين الإيجابيتين اللتين تحملان رقم (12) و (26)، و جميع فقرات **القطع الإنفعالي و** فقرات **الإندماج مع الآخرين**، و الفقرتين اللتين تحملان رقم (27) و رقم (30) من **موقع الأنا (موقعي كفرد)**، و بذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (170) بواقع (5x34) و أدنى درجـــة يمكن أن يتحصل عليها هي (34) بواقـــع (1x34).

2-4-1-5- كيفية تفسير نتائج المقياس :

يُستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، و تشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من تمايز الذات، و العكس صحيح.

- فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (34 – 79) فإنها تشير إلى تمايز ذات منخفظ.

- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (80 – 124) فإنها تشير إلى تمايز ذات متوسط.

- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح مابين (125 – 170) فهي تشير إلى تمايز ذات مرتفع.

2-4-2- مقياس الصلابة النفسية:

2-4-2-1-وصف المقياس :

قام بإعداد هذا المقياس مخيمر عماد محمد سنة 2002، إلاّ أنّه تمّ الإعتماد على المقياس المستخدم في دراسة الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري (2015) الموسومة بـــ : الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل – دراسة ميدانية على عينة من 236 معلّم ومعلّمة من معلمي التربية الخاصة من جميع المدارس التابعة لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل (بنيـــن) – رسالة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى – متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس كلية التربية تخصص إرشاد نفسي– و يتكون المقياس في صورته المعدّلة من (**47**) بند، تقيس هذه البنود ثلاث مكونات أساسية للصلابة النفسية هي :

– **الإلتزام** : هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه و قيمه و الآخرين من حوله، و هذا البعد يتكون من (16) عبارة رقمها في الإستبيان:(1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أنّ الفرد أكثر إلتزاما أُتجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين.

– **التحكم** : ويشير إلى مدى إعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث و يتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، و هذا البعد يتكون من (15) عبارة و رقمها في الإستبيان:(2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أن الفرد لديه تحكم و إعتقاد في مسؤوليته الشخصية عما يحدث له.

– **التحدي** : و هو إعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغير على جوانب هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و إستكشاف البيئة و معرفة المصادر النفسية و الإجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية، و هذا البعد يتكون من (16) عبارة و هي الأرقام التالية:(3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 47)، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى إعتقاد الفرد بأن تغير يطرأ على حياته، إنما هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و الإستكشاف و التحدي (**في الشمري، 2015**).

2-4-2-1-1- الصدق و ثبات المقياس في صورته الأصلية :

تم حساب ثبات وصدق مقياس الصلابة النفسية لمخيمر عماد محمد سنة 2002 على عينة من طلاب الجامعة بكلية آداب الزقازيق، و بلغ عددها (80) منهم (45) أنثى و (35) ذكر، تتراوح أعمارهم ما بين 19- 24 سنة، بمتوسط عمره قدره (20.785)، و إنحراف معياري قدره (1.03).

أولا – الصدق : تم حساب الصدق للمقياس بطريقتين :

الصدق الظاهري : تم عرض عبارات المقياس على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، و ترتّب على صدق المحكمين أنْ تمّ تعديل صياغة بعض عبارات الأداة.

الصدق التلازمي : تم حساب الصدق التلازمي للأداة مع مقياس قوة الأنا لـــ ربيع (1978)، و كان معامل الإرتباط (R=0.70) وهو دال عند (0.01).

ثانيا – الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما : 1- الإتساق الداخلي 2- معامل ثبات ألفا كرونباخ.

الإتساق الداخلي : تم إيجاد معامل الإتساق الداخلي للعبارات من خلال :

- حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة و مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

- حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بعد، و بين المجموع الكلي لدرجات الإستبيان، و تم إستخدام معادلة بيرسون (Pearson)، و قد وُجد إرتباط بين درجة بين درجة كل مفردة و درجة البعد الذي تنتمي إليه، و كذلك إرتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية للإستبيان، و جميعها دالة عند مستوى (0.05) و مستوى (0.01) مما يدل على التجانس الداخلي للإستبيان.

معامل ألفا لكرونباخ : إستُخدِم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach) لحساب ثبات الإستبيان.

جدول رقم (16) : يوضح معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية و ثبات كل بعد من أبعاده بإستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) (**في الشمري، 2015**).

أبعاد الصلابة النفسية	معامل الثبات
الإلتزام	**0.69** **
التحكم	**0.76** **
التحدي	**0.72** **
الدرجة الكلية	**0.75** **

** دال عند مستوى **0.001**

2-4-2-1-2- الصدق وثبات المقياس في صورته المعدلة :

قام الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري لعام 2015 بتطبيق مقياس مخيمر في صورته المعدّلة على عينة قوامها (**236**) معلّم و معلّمة من معلمي التربية الخاصة من جميع المدارس التابعة لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، بعد أن تمّ التأكد من ثبات وصدق المقياس.

أولا – صدق المقياس :

قام الباحث للتحقق من معامل صدق مقياس الصلابة النفسية بإستخدام :

الصدق الظاهري :

حيث قام الباحث بعرض مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002)، على ثمانية محكمين من ذوي الإختصاص و الخبرة في علم النفس، و ذلك لإبداء ملاحظاتهم و مقترحاتهم حول ملائمة عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية لبيئة مجتمع الدراسة، و بعد الإطلاع على أراء المحكمين و ملاحظاتهم جاءت الإستجابة متطابقة تماماً في الأغلب من حيث الملائمة و من حيث الإتجاه، تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض عبارات المقياس، و نتج عن هذه الخطوة أن المقياس تكون من (31) فقرة موجبة و (16) فقرة سالبة.

صدق الإتساق الداخلي :

قام الباحث بتطبيق المقياس المعدّل على عينة إستطلاعية بلغ حجمها (30) فرد من معلمي التربية الخاصة، و قام الباحث بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس (حساب الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، و كذلك الإرتباط بين درجة العبارة و المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، و الإرتباط بين درجة البعد و الدرجة الكلية للمقياس)، حيث إتضح وجود إرتباط ذا دلالة إحصائية بين درجة العبارات المكونة لمقياس الصلابة النفسية و الدرجة الكلية لمجموع درجات باقي عبارات المقياس عند مستوى دلالة (0.01).

جدول رقم (17): يبين الارتباط بين درجة البعد و الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية (**في الشمري، 2015**).

أبعاد الصلابة النفسية	معامل الثبات
الإلتزام	**0.87** **
التحكم	**0.90** **
التحدي	**0.89** **

** دال عند مستوى **0.001**

ثانيا : ثبات المقياس

للتحقيق من ثبات المقياس قام الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري بحساب ثبات المقياس بعدّة طرق (التجزئة النصفية – ألفا كرونباخ) على العينة الإستطلاعية (30) معلماً من معلمي التربية الخاصة، و إتّضح أن كل معاملات ثبات المقياس بجميع الطرق جاءت جيدة و دالة عند مستوى (0.01)، كما هو مبين في الشكل التالي :

جدول رقم (18):يبين معاملات ثبات الصلابة النفسية بطرق (التجزئة النصفية –ألفا كرونباخ) (**في الشمري، 2015**).

أبعاد الصلابة النفسية	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان – براون	جاتمان
الإلتزام	16	0.81	0.79	0.78
التحكم	15	0.80	0.78	0.79
التحدي	16	0.82	0.77	0.80
الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	47	0.91	0.82	0.81

حيث أثبتت النتائج أن معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ جاء مرتفعا (0.91)، يليه معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــــــ : سبيرمان براون (0.82) – جاتمان (0.81)، كل المعاملات كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، ودلّت جميعها على ثبات المقياس.

2-4-2-2- الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية :

2-4-2-2-1- صدق المقياس :

أولا : الصدق الظاهري :

تم عرض المقياس المستخدم في درسة الشمري (2015)، على مجموعة من المحكمين (أساتذة) في علم النفس و علوم التربية للتأكد من :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس الصلابة النفسية.
- مدى انتماء الفقرات للأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.

و قد تم إتفاق الخبراء (الأساتذة) على إستبقاء الفقرات كلها مع إجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات، و تجدر الإشارة أن المقياس بصورته النهائية لا يختلف كثيراً من حيث الجوهر عن المقياس المستخدم في دراسة الشمري (2015)، حيث لم يتم حذف أي فقرة، و إقتصرت التعديلات على الجانب اللغوي فقط.

جدول رقم (19) : يوضح العبارات المعاد صياغتها.

رقم العبارة	الصياغة الأولية	الصياغة المعادة
25	أعتقد أن " البعد عن الناس غنيمة "	أعتقد أن " البعد عن الناس راحة نفسية "
35	أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة عليهم عليها	أعتقد أن حياة الافراد موجهة من الخارج، من خلال التأثيرات الخارجية التي تمنحها العلاقات
38	أؤمن بالمثل " أعطني حظاً و أرمني في البحر"	متى كان الحظ معي فأنا في مأمن
43	أهتم بقضايا الوطن، و أشارك فيها كلما أمكن	أهتم بقضايا الوطن و أشارك فيها كلما أمكن ذلك

ثانيا : الصدق التمييزي.

تم التحقق من صدق مقياس الصلابة النفسية في الدراسة الحالية بإستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم سحب **27** % من طرفي التوزيع للدرجات، التي حصل عليها أفراد العينة من مقياس الخجل بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها، و تمّ الحصول على **(13)** فرد من كل طرف، و بعدها تم إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للعينتين، ثم حساب قيمة " ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

جدول رقم (20) : دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس الصلابة النفسية.

المتغير	العينة العليا ن = 27		العينة الدنيا ن = 27		قيمة " ت" المحسوبة	قيمة " ت" المجدولة	الدلالـــــة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
الصلابة النفسية	115	4.25	98.30	5	8.60	2.06	دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول رقم **(20)** أن قيمة "ت" المجدولة أقل من " ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطين، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، و درجة حرية ($n_1+n_2-2=24$)، أي أن "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مســـتوى ($\alpha = 0.05$) لدلالة الطرفين، ممّا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق المقياس.

2-4-2-2-2- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس الصلابة النفسية في الدراسة الحالية بطريقة التجزئة النصفية، حيث تمّ حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نصفي المقياس، ثم تمّ تصحيح الطول سيبرمان براون (Ceoficient Spearman-Brown) للتصحيح، و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (21) : معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل بيرسون	معامل سيبرمان براون
الصلابة النفسية	47	0.68	0.81

يتضح من خلال الجدول رقم (**21**) أن معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (**0.68**) و بعد إجراء تعديل الطول بإستخدام معادلة (سيبرمان براون)، تمّ الحصول على قيمة (**0.81**)، و هي قيمة مقبولة جداً، و تدل على مدى ثبات المقياس.

- طريقة الإتساق الداخلي :

تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) لكل بعد، و للمقياس ككل.

جدول رقم (22) : معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية و أبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	الإلتزام	التحكم	التحدي	المقياس ككل
عدد البنود	16	16	15	47
معامل الإتساق الداخلي	0.55	0.54	0.66	0.80

يتضح من خلال الجدول رقم (**22**) أن معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (**0.54**) و (**0.66**)، و هي قيم مقبولة إلى حد ما، أمّا نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (**0.80**)، و هي قيمة مقبولة جداً، و تشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

2-4-2-3- كيفية تطبيق المقياس :

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص أن يحدد تطابق كل بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الإختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

2-4-2- كيفية تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (47) فقرة أو عبارة، و يتم تنقيطه وفق سلم متدرج من واحد إلى ثلاثة، حيث توجد ثلاث إختيارات أمام كل بند و هي : (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق أبداً)، و تحصل العبارات الإيجابية للمقياس على الدرجات التالية: (**3**، **2**، **1**) على التوالي، و هي العبارات التي تحمل الأرقام التالية: (1- 2 - 3 - 4 – 5 - 6 - 8 - 9 - 10 - 12 – 13 – 14 - 15 - 18- 19 – 20- 22 – 24 – 26 - 27- 29 - 30- 31 – 33 - 34 – 39 – 40 – 41 – 43 – 44 – 45)، أما العبارات السلبية فيُتّبع فيها عكس هذا التدريج أي (**1**، **2**، **3**)، و تشمل العبارات السلبية الأرقام التاليـــة : (7- 11 - 16 - 17 – 21 - 23 - 25 - 28 - 32 - 35 – 36 – 37 - 38 - 42 - 46 – 47)، و الجدول التالي يوضح

جدول رقم (23) : طريقة تصحيح مقياس الصلابة النفسية.

الإختيارات	دائماً	أحياناً	أبداً
درجات العبارات الإيجابية	3	2	1
درجات العبارات السلبية	1	2	3

بحيث يمكن إستخراج الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، بجمع تقديرات العبارات مع بعضها البعض. و يمكن أن تتفاوت درجات المقياس بأكمله من (47) درجة (الحد الأدنى)، إلى (141) درجة (الحد الأعلى)، و تَعكِس الدرجة المرتفعة للمقياس الصلابة النفسية المرتفعة، فيما تَعكِس الدرجة المنخفضة الصلابة النفسية المنخفضة.

2-4-2-5- كيفية تفسير نتائج المقياس :

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تُجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية، و العكس صحيح.

- فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (47 – 78) فإنها تشير إلى صلابة نفسية منخفضة.
- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (79 – 109) فإنها تشير إلى صلابة نفسية متوسطة.
- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (110 – 141) فهي تشير إلى صلابة نفسية مرتفعة.

2-4-3- مقياس الرضا الوظيفي :

2-4-3-1- وصف المقياس :

المقياس من إعداد (Lester,p,2005)، و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح سنـــــة (2006)، إلاّ أنّ ما تمّ إعتماده في الدراسة الحالية هو: المقياس المعدّل و المستخدم في دراسة الشمري (2015) حول الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل – دراسة ميدانية على عينة من 236 معلّم ومعلّمة من معلمي التربية الخاصة من جميع المدارس التابعة لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل (بنيـــن) – رسالة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى – متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في

علم النفس كلية التربية تخصص إرشاد نفسي، و تكّون المقياس في كل من صورته الأصلية و صورته المعرّبة من (**66**) بنداً، و لقد إستخدمت Lester.p التحليل العاملي للحصول على (66) عبارة مميزة تضمّنها المقياس المذكور، حيث إستطاعت تحديد تسعة عوامل أو أبعاد تقيس إدراك المعلّمين للرضا عن مهنة التدريس، أمّا في نسخته المعدّلة فقد تكوّن المقياس من (55) بند، منها (34) عبارة موجبة و (21) عبارة سالبة و تحمل الأرقام التالية :(4، 5، 6، 7، 8، 13، 18، 20، 23، 24، 29، 31، 32، 35، 37، 38، 40، 41، 42، 44، 54).

جدول رقم (24) : يبين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والفقرات الممثلة لها (**في الشمري، 2015**).

أبعاد المقياس	الفقرات الممثلة لكل بعد
1- الاشراف	5، 9، 14، 25، 34، 37، 40، 45، 51
2- الزملاء	12، 17، 26، 31، 33، 46
3- ظروف العمل	13، 15، 22، 29، 35، 41، 42، 47، 55
4- التقدم	1، 3، 18، 24، 27، 36، 43
5- الأمن	10، 20، 23، 52
6- المرتبات	2، 4، 30
7- المسؤولية	8، 28، 32، 44، 48، 49، 54
8- العمل نفسه	7، 16، 21، 38، 39
9- التميز	6، 11، 19، 50، 53

2-4-3-1-1- الصدق و ثبات المقياس في صورته المعربة :

أولا – صدق المقياس : تم حساب الصدق للمقياس بطريقتين :

الصدق الظاهري : بعد فحص فقرات المقياس وُجد أنها تناولت الأنشطة المختلفة التي تشملها عملية التدريس في المدارس، و العلاقات التي تقوم بين المعلمين و كل من الزملاء و الرؤساء و الطلاب و المساعدات التي يحصل عليها المعلّمون و الرواتب و الحوافز و الجوائز و غيرها، بمعنى آخر أن الفقرات تتضمّن كل الأنشطة التي تندرج تحت عملية التدريس.

صدق البناء : بناءاً على التحليل العاملي لدرجات عينة من المعلّمين في المقياس، تم الحصول على تسعة عوامل، و هذا يعني أن كل من هاته العوامل أو الأبعاد تم تمثيلها في المقياس بعدد من العبارات.

ثانيا : الثبات : تم تطبيق مقياس الرضا عن المهنة للمعلمين في صورته العربية على ثلاث عينات من ثلاث مستويات من المعلمين هي : الثانوية – المتوسط – الإبتدائي، تمّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية والنتائج كانت كمايلي :

جدول رقم (25) : يبين ثبات المقياس (**في الشمري، 2015**).

العينة	معامل ثبات النصف	معامل ثبات المقياس كله
الثانوي (عدد العينة = 35)	0.73 **	0.84 **
المتوسط (عدد العينة = 28)	0.68 **	0.81 **
الإبتدائي(عدد العينة = 58)	0.81 **	0.90 **

** **دال عند مستوى 0.01**

جدول رقم (26) : يبين معاملات الثبات لأبعاد المقياس (**في الشمري، 2015**).

العامل أو البعد	معامل الإتساق الداخلي (الثبات)
1- الاشراف	**0.92** **
2- الزملاء	**0.82** **
3- ظروف العمل	**0.83** **
4- التقدم	**0.81** **
5- الأمن	**0.71** **
6- المرتبات	**0.80** **
7- المسؤولية	**0.73** **
8- العمل نفسه	**0.82** **
9- التميز	**0.74** **
المقياس كله	**0.93** **

** **دال عند مستوى 0.01**

2-4-3-1-2- الصدق و ثبات المقياس في صورته المعدلة :

قام الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري لعام 2015 بتطبيق المقياس في صورته المعربة على عينة قوامها (**236**) معلّم و معلّمة من معلمي التربية الخاصة من جميع المدارس التابعة لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، بعد أن تمّ التأكد من ثبات و صدق المقياس.

أولا : صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين :

1- صدق المحكمين : قام الباحث بدر بن عودة بن نهر الشمري بعرض مقياس موسى فاروق عبد الفتاح (2006) – بصيغته العربية – على ثمانية مختصين في علم النفس، ترتّب عن هذا الصدق ما يلي :

أ- من حيث درجة وضوح العبارات وإنتمائها للمقياس : جاءت متطابقة في الأغلب.

ب- من حيث الصياغة : تم تعديل (18) فقرة لعدم ملائمتها لمجتمع الدراسة و طبيعة العينة.

ج- **من حيث الحذف** : تم حذف (11) فقرة من المقياس، و هي الفقرات التي لم تحصل على نسبة إتفاق (80%)، أصبح المقياس يتكوّن من (55) عبارة منها (34) موجبة و (21) سالبة.

2- صدق الإتساق الداخلي : قام الباحث بتطبيق المقياس المعدّل من طرفه على عينة إستطلاعية، بلغ حجمها (30) معلّم من معلّمي التربية الخاصة لحساب الإتساق الداخلي، حيث ترتّب عن هذا الصدق النتائج التالية :

أ- من حيث درجة الإرتباط بين العبارة و الدرجة الكلية للمقياس : وجد الباحث أن هناك إرتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجة جميع العبارات المكوّنة لمقياس الرضا الوظيفي و الدرجة الكلية لمجموع درجات باقي عبارات المقياس.

ب- من حيث درجة إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس : وجد الباحث أن هناك إرتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين درجة كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (27) : يبين إرتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس (**في الشمري، 2015**).

العامل أو البعد	المقياس ككل
1- الاشراف	0.713 **
2- الزملاء	0.784 **
3- ظروف العمل	0.774 **
4- التقدم	0.666 **
5- الأمن	0.675 **
6- المرتبات	0.439 **
7- المسؤولية	0.705 **
8- العمل نفسه	0.738 **
9- التميز	0.729 **

** **دال عند مستوى 0.001**

ثانيا – ثبات المقياس :

إستعمل الباحث (03) طرق للتأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي: – طريقة إعادة التطبيق– طريقة التجزئة النصفية – طريقة ألفا كرونبخ.

جدول رقم (28) : يبين معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطرق (إعادة التطبيق– ألف كرونباخ–التجزئة النصفية) (**في الشمري، 2015**).

أبعاد الرضا الوظيفي	عدد	إعادة التطبيق	ألفا	التجزئة النصفية

	العبارات		كرونباخ	سيبرمان – براون	جاتمان
الإشراف	9	0.683	0.828	0.789	0.788
الزملاء	6	0.591	0.624	0.704	0.669
ظروف العمل	9	0.624	0.781	0.786	0.786
التقدم	7	0.589	0.765	0.713	0.708
الأمن	4	0.610	0.538	0.509	0.455
المرتبات	3	0.547	0.637	0.674	0.589
المسؤولية	7	0.711	0.682	0.704	0.688
العمل نفسه	5	0.528	0.585	0.643	0.643
التميز	5	0.492	0.636	0.585	0.585
الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	55	0.742	0.920	0.842	0.832

حيث أثبتت النتائج أن معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ جاء مرتفعا (0.92)، يليه معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــ : سبيرمان براون (0.84) – جاتمان (0.83)، ثم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.742)،كل المعاملات كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، و دلّت جميعها على ثبات المقياس.

2-4-3-2- الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

2-4-3-2-1- صدق المقياس

أولا : الصدق الظاهري :

تم عرض المقياس المستخدم في درسة الشمري (2015)، على مجموعة من المحكمين (أساتذة) في علم النفس و علوم التربية للتأكد من :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس الرضا الوظيفي.
- مدى انتماء الفقرات للأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.

و قد تم إتفاق الخبراء (الأساتذة) على إستبقاء الفقرات كلها مع إجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات، و تجدر الإشارة أن المقياس بصورته النهائية لا يختلف كثيراً من حيث الجوهر عن المقياس المستخدم في دراسة الشمري (2015)، حيث لم يتم حذف أي فقرة، و إقتصرت التعديلات على الجانب اللغوي فقط.

جدول رقم (29) : يوضح العبارات المعاد صياغتها.

رقم العبارة	الصياغة الأولية	الصياغة المعادة
16	تهيئ عملية التدريس الفرصة لمساعدة طلابي على التعلم	تهيئ عملية التدريس الفرصة لمساعدة تلاميذي على التعلم
19	يحترمني طلابي كمعلم	يحترمني تلاميذي كمعلم
29	مبنى مدرستي و الأثاث بالفصول و المكاتب غير مريح	مبنى مدرستي و الأثاث بالأقسام و المكاتب غير مريح
32	تقع على عاتقي مسؤولية، نتيجة تدريسي للطلاب	تقع على عاتقي مسؤولية، نتيجة تدريسي للتلاميذ
45	يوفر رئيسي المباشر المواد التي أحتاجها حتى أبذل قصار جهدي في العمل	يوفر رئيسي المباشر مستلزمات التدريس التي تمكّنني من التفاني في عملي
51	يوضح رئيسي المباشر ماهو متوقع مني	يوضح رئيسي المباشر ماهو مطلوب مني
52	يحقق عملي بالتدريس الأمان المالي	يحقق عملي بالتدريس الأمن المالي
55	علاقاتي جيدة مع طلابي	علاقاتي جيدة مع تلاميذي

ثانيا : الصدق التّمييزي

تم التّحقق من صدق مقياس الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية بإستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم سحب **27** % من طرفي التوزيع للدرجات، التي حصل عليها أفراد العينة من مقياس الرضا الوظيفي بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها، و تمّ الحصول على (**15**) فرد من كل طرف، و بعدها تمّ إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للعينتين، ثم حساب قيمة " ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

جدول رقم (30) : دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا و العينة الدنيا في مقياس الرضا الوظيفي.

المتغير	العينة العليا ن = 27		العينة الدنيا ن = 27		قيمة " ت" المحسوبة	قيمة " ت" المجدولة	الدلالـــــة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			

الرضا الوظيفي	187.86	6.41	170.93	4.35	2.18	2.05	دالة عند مستوى الدلالة $0.05 = \alpha$

يتبين من الجدول رقم (**30**) أنّ قيمة "ت" المجدولة أقل من " ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطين، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، و درجة حرية ($n_1+n_2-2=28$)، أي أن "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق المقياس.

2-4-3-2-2- ثبات المقياس :

- طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات مقياس الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نصفي المقياس، ثم تمّ تصحيح الطول سيبرمان براون (Ceoficient Spearman-Brown) للتصحيح، و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (31) : معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل بيرسون	معامل سيبرمان براون
الرضا الوظيفي	55	0.89	0.94

يتضح من خلال الجدول رقم (**31**) أن معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (**0.89**) و بعد إجراء تعديل الطول بإستخدام معادلة (سيبرمان براون)، تم الحصول على قيمة (**0.94**)، و هي قيمة مقبولة جداً و تدل على مدى ثبات المقياس.

- طريقة الإتساق الداخلي :

تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) لكل بعد، و للمقياس ككل.

جدول رقم (32) : معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي و أبعاده بإستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	الإشراف	الزملاء	ظروف العمل	التقدم	الأمن	المرتبات	المسؤولية	العمل نفسه	التميز	المقياس ككل
عدد	09	06	09	07	04	03	07	05	05	55

البنود										
معامل الإتساق الداخلي	0.87	0.86	0.81	0.88	0.30	0.33	0.43	0.71	0.66	0.93

يتضح من خلال الجدول رقم (**32**) أن معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (**0.30**) و (**0.87**)، و هي قيم مقبولة إلى حد ما، أمّا نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (**0.93**)، و هي قيمة مقبولة جداً، و تشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

2-4-3-3- تطبيق المقياس :

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص أن يحدد تطابق كل بند مع مايقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الإختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

2-4-3-4- كيفية تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (55) فقرة أو عبارة، و يتم تنقيطه وفق سلم متدرج من واحد إلى خمسة، حيث توجد خمس إختيارات أمام كل بند وهي : (لا أوافق بشدة ، لا أوافق، لا أستطيع أن أقرر، أوافق، أوافق بشدة)، و تحصل العبارات الإيجابية للمقياس على الدرجات التالية: (**1**، **2**، **3**، **4**، **5**) على التوالي، و هي العبارات التي تحمل الارقام التالية: (1- 2 - 3 - 9 – 10 - 11 - 12 - 14 - 15 - 16 – 17 – 19 - 21 - 22- 25 – 26- 27 – 28 – 30 - 33- 34 - 36- 39 – 43 - 45 – 46 – 47 – 48 – 49 – 50 – 51- 52- 53- 55)، أما العبارات السلبية فيُتّبع فيها عكس هذا التدريج أي (**5**، **4**، **3**، **2**، **1**)، و تشمل العبارات السلبيـــة الأرقام التاليـــة : (4- 5 - 6 - 7 – 8 - 13 - 18 - 20 - 23 - 24 – 29 – 31 - 32 - 35 - 37 – 38- 40- 41- 42- 44- 54)، و الجدول التالي يوضح

جدول رقم (33) : يبين طريقة تصحيح مقياس الرضا الوظيفي.

الإختيارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أستطيع أن أقرر	أوافق	أوافق بشدة
درجات العبارات الإيجابية	1	2	3	4	5
درجات العبارات السلبية	5	4	3	2	1

بحيث يمكن إستخراج الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، بجمع تقديرات العبارات مع بعضها البعض، و يمكن أن تتفاوت درجات المقياس بأكمله من (55) درجة (الحد الأدنى)، إلى (275) درجة (الحد الأعلى)، و تَعكِس الدرجة المرتفعة للمقياس الرضا الوظيفي المرتفع، فيما تَعكِس الدرجة المنخفضة الرضا الوظيفي المنخفض.

2-4-3-5- كيفية تفسير نتائج المقياس :

يُستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تُجمع درجات المجُيب فنحصل على درجة كلية، و تشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، و العكس صحيح.

- فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (55 – 128) فإنها تشير إلى رضا وظيفي منخفض.
- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (129 – 201) فإنها تشير إلى رضا وظيفي متوسط.
- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (202 – 275) فهي تشير إلى رضا وظيفي مرتفع.

2-5- كيفية إجراء الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من سلامة و صلاحية أدوات الدراسة و تحديد عينة الدراسة الأساسية و طريقة إختيارها بشكل نهائي، توجهنا إلى ميدان الدراسة الأساسية – المدارس الإبتدائية المتواجدة داخل إقليم دائرة العمارية لولاية المدية – أين إلتقينا بأفراد العينة في أماكن مختلفة، في قاعات الدراسة، و البعض الآخر في قاعات الإجتماعات، و قد أبدى المعلّمين والمعلّمات إستعدادهم للمساعدة، حيث وزّعنا عليهم المقاييس، و شرحنا لهم موضوع الدراسة و الغرض منها، و كذا طريقة الإجابة على المقاييس، و بالرغم من إستغراقنا لبعض الوقت في إجراء الدراسة الأساسية، إلاَّ أنّنا لم نجد صعوبة في تطبيق المقاييس على أفراد العينة، نظرا لتعاونهم معنا، و فضولهم لمعرفة مستويات تمايز الذات – الذي يُعتبر مفهوما جديدا بالنسبة إليهم – و كذا درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية و مقياس الرضا الوظيفي لديهم.

2-6- الأساليب الإحصائية المستعملة :

تُعتبر الأساليب الإحصائية المستعملة ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الإستعانة بها؛ لأنه بفضل هذه الأساليب يُمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الموضوع أو عدم وجودها.

أما في هذه الدراسة، فبعد جمع البيانات، تمّ فرزها و تفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، المتضمن العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، و التي تُتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، و قد مكّننا البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية :

2-6-1- معامل الإرتباط بيرسون :

يعتبر معامل الإرتباط بيرسون من أهم إختبارات الدلالة الإحصائية و أكثرها إستعمالا لسهولة إجرائه، فهو يفيد تقدير مدى الرابط بين المتغيرات، بحيث كلّما إقترب معامل الإرتباط بيرسون من (+1) يُقال بأن هناك إرتباطا طرديا موجبا، و بالعكس إذا أقتربت القيمة من (-1) فيُقال بأن هناك إرتباطا عكسيا سالبا، أما إذا إقتربت من القيمة (0)

فيُقال أن الإرتباط ضعيف (**عبد الحفيظ،2003، ص. 78**)، و قد اُستعمل معامل الإرتباط في بحثنا لحساب العلاقة الإرتباطية بين درجات تمايز الذات و درجات كل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي.

2-6-2- إختبار " T " للفروق لعينتين مستقلتين (Iindependent sample T. test)

يُستخدم غالبا عندما يتعلق الأمر بإختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عينتين أو أكثر، و يستخدم من أجل معرفة إحتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي (**البلداوي، 2007، 209**)، و قد اُستخدم هذا الإختبار في دراستنا لإختبار الفروق بين الجنسين، و كذا بين سنوات الخبرة في المتغيرات التالية : تمايز الذات، الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي.

2-6-3- المتوسط الحسابي :

هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو مجموعة رقمية تتجمّع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة (**بوعلاق، 2009، ص. 40**)، و قد مكّننا إستخدام المتوسط المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية، من معرفة مستويات كل من تمايز الذات والصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

2-6-4- الإنحراف المعياري :

هو مقياس التشتت، و هو الجذر التربيعي للتباين، و يُفضل إستخدامه بدلا من التباين، لأن وحدة القياس فيه، مساوية لوحدة القياس الأصلية، و بالتالي يمكن التفكير فيه كمتوسط للمسافات بين القيم و المتوسط الحسابي، و يُعد من أهم مقاييس التشتت و أكثرها إستعمالا (**بوعلاق، 2009، ص. 65**)، و قد ساعدنا الإنحراف المعياري في معرفة طبيعة تشتّت القيم و مدى تجانسها.

2-6-5- التكرارات :

التكرار هو عدد المرات التي تتكرّر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا إذا كان المتغير يتعلق بالجنس (ذكر- أنثى)، فالتكرار في هذه الحالة يعني عدد الذكور و عدد الإناث الخاص بمجتمع الدراسة أو العينة المختارة، و قد إستخدمنا التكرارات في الإحصاء الوصفي.

2-6-6- النسب المئوية :

تستخدم النسب المئوية في العادة مع التكرار؛ حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي، تّمت الإستعانة بالنسب المئوية في الدراسة الحالية لتوضيح توزيع أفراد العينة حسب مختلف المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

الفصل السابع

عرض و مناقشة

و تفسير النتائج

1- عرض نتائج الدراسة على أساس الإحصاء الوصفي :

بعد تطبيق مقياس تمايز الذات و مقياس الصلابة النفسية و مقياس الرضا الوظيفي ميدانيا على عينة الدراسة الأساسية، تم جمع درجات المبحوثين على المقاييس و تفريغها في جداول إحصائية، و سنقوم فيما يلي بعرض نتائج المقياسين عن طريق الإحصاء الوصفي.

1-1- عرض النتائج المتعلقة بمقياس تمايز الذات :

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس تمايز الذات و التي تمّ تفريغها و تبويبها كما يلي :

جدول رقم (34) : الإحصائيات الخاصة بمقياس تمايز الذات .

المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري

تمايز الذات	70	73	148	110.21	14.76

يُلاحظ من الجدول رقم (**34**) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس تمايز الذات، أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يقدر بـــ (**110.21**) ممّا يدل على أنّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من تمايز الذات، و هذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس تمايز الذات، و التي تتراوح مابين (**73** و **148**)، أما فيما يخص الإنحراف المعياري فقد قُدرت درجته بـــ (**14.76**)، و تُعد هذه القيمة صغيرة، ممّا يدل على أن طبيعة البيانات، أو القيم متقاربة، و على هذا الأساس فهي متجانسة.

1-1-1 – مستويات تمايز الذات حسب الجنس :

جدول رقم (**35**) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات تمايز الذات حسب الجنس.

الجنس	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
ذكور	6	% 27	13	% 60	3	% 13	22
إناث	5	% 10	43	% 90	0	%	48
المجموع	11		56		3		70

يتبين من خلال الجدول رقم (**35**) أن عدد افراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من تمايز الذات يُقدر بـــ (**11**) فرد؛ حيث نجد منهم (**5**) إناث، أي ما نسبته (**10**%)، ونجد (**6**) ذكور، أي ما يعادل نسبة (**27**%)، ممّا يدل على تفوق الذكور (المعلمين) على الإناث (المعلمات) في التّمتع بمستوى مرتفع من تمايز الذات، كما نجد (**56**) فرداً يتمتّعون بمستوى متوسط من تمايز الذات، منهم (**43**) إناث بنسبة (**90 %**) و (**13**) ذكور بنسبة (**60%**)، ممّا يدل على تفوق الإناث (المعلمين) على الذكور (المعلمات)، في التّمتع بمستوى متوسط من تمايز الذات، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من تمايز الذات يقدر بـــ (**3**) أفراد كلهم ذكور (معلمين)، أي مانسبته (**13 %**).

1-1-2 – مستويات تمايز الذات حسب سنوات الخبرة :

جدول رقم (**36**) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات تمايز الذات حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
أقل من 10 سنوات	10	% 18	46	% 79	2	% 3	58
10 سنوات فأكثر	1	% 8	10	% 84	1	% 8	12
المجموع	11		56		3		70

يتبين من الجدول رقم (**36**) أن عدد افراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من تمايز الذات يقدر بـــ (**11**) فرد؛ حيث نجد منهم (**10**) معلم و معلمة ذوي خبرة أقل من 10 سنوات، أي ما نسبته (**18** %)، و نجد (**1**) من معلمي ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر؛ أي ما يعادل نسبة (**8 %**)، و هذا ما يعكس تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات في المستوى المرتفع من تمايز الذات، كما نجد (**56**) فردا يتمتعون بمستوى متوسط من تمايز الذات، منهم (**46**) معلم و معلمة، من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات بنسبة (**79 %**) و (**10**) معلم و معلمة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر بنسبة (**84 %**)، و هذا ما يدل على تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر في المستوى المتوسط من تمايز الذات، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من تمايز الذات يقدر بـــ (3) حيث نجد منهم (2) معلم و معلمة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، أي مانسبته (**3** %)، و نجد (**1**) من معلمي ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر؛ أي مايعادل نسبة (**8 %**)، و هذا ما يُبين تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر في المستوى المنخفض من تمايز الذات.

1-2- عرض النتائج المتعلقة بمقياس الصلابة النفسية:

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس الصلابة النفسية و التي تمّ تفريغها و تبويبها كما يلي :

جدول رقم (**37**) : الإحصائيات الخاصة بمقياس الصلابة النفسية

المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الصلابة النفسية	70	95	129	112.40	7.72

يلاحظ من خلال الجدول رقم (**37**) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس الصلابة النفسية، أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يقدر بـــ (**112.40**)، ممّا يدل على أن أفراد العينة يتمتّعون بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية، و هذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس الصلابة النفسية، و التي تتراوح مابين (95 و 129)، أما فيما يخص الإنحراف المعياري فقد قُدرت درجته بـــ (**7.72**)، و تُعد هذه القيمة صغيرة، ممّا يدل على أن طبيعة البيانات، أو القيم متقاربة، و على هذا الأساس فهي متجانسة.

1-2-1- مستويات الصلابة النفسية حسب الجنس :

جدول رقم (**38**) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الصلابة النفسية حسب الجنس

الجنس	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
ذكور	15	% 68	7	% 32	0	%	22
إناث	32	% 67	16	% 33	0	%	48
المجموع	47		23		0		70

يتبين من خلال الجدول رقم (**38**) أن عدد أفراد العينة الأساسية الذين لديهم مستوى مرتفع من الصلابة النفسية يقدر بـــ (**47**) معلم و معلمة؛ حيث نجد منهم (**32**) إناث، أي مانسبته (**67%**)، و نجد (**15**) من الذكور؛ أي ما يعادل نسبة (**68%**)، ممّا يدل على تساوي الذكور (المعلمين) مع الإناث (المعلمات) في التّمتع بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية،كما نجد (**23**) معلم و معلمة يتمتّعون بمستوى متوسط من الصلابة النفسية، منهم (**16**) إناث بنسبة (**33%**)، و (**7**) ذكور بنسبة (**32%**)، ممّا يدل على تساوي الإناث مع الذكور في التّمتع بمستوى متوسط من الصلابة النفسية، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من الصلابة النفسية لكلا الجنسين يقدر بـــ (**0**) فرد، أي ما نسبته (**0%**).

1-2-2- مستويات الصلابة النفسية حسب سنوات الخبرة :

جدول رقم (**39**) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الصلابة النفسية حسب مستوى الخبرة.

سنوات الخبرة	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
أقل من 10 سنوات	37	% 64	21	% 36	0	%	58
10 سنوات فأكثر	10	% 84	2	% 16	0	%	12
المجموع	47		23		0		70

يتبين من خلال الجدول رقم (**39**) أن عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الصلابة النفسية يقدر بـــ (**47**) فردا، حيث نجد منهم (**37**) معلم و معلمة، ذوي خبرة أقل من 10 سنوات؛ أي ما نسبته (**64%**)، ونجد (**10**) معلم و معلمة ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر؛ أي ما يعادل نسبة (**84%**)، و هذا ما يبين تفوق المعلمين و المعلمات ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر، على المعلمين و المعلمات ذوي خبرة أقل من 10 سنوات من حيث المستوى المرتفع في الصلابة النفسية، كما نجد (**23**) فردا يتمتّعون بمستوى متوسط من الصلابة النفسية منهم (**21**) معلم و معلمة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات بنسبة (**36%**)، و (**2**) معلم و معلمة ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر بنسبة (**16%**)، و هذا ما يُبين تفوق المعلمين و المعلمات ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، على المعلمين و المعلمات ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، من حيث المستوى المتوسط في الصلابة النفسية، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من الصلابة النفسية لكلا الصنفين في الأقدمية، يقدر بـــ (**0**) فرد، أي ما نسبته (**0%**).

1-3- عرض النتائج المتعلقة بمقياس الرضا الوظيفي :

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس الرضا الوظيفي و التي تمّ تفريغها و تبويبها كما يلي :

جدول رقم (**40**) : الإحصائيات الخاصة بمقياس الرضا الوظيفي.

المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري

الرضا الوظيفي	70	114	240	195.20	23.86

يلاحظ من خلال الجدول رقم (**40**) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس الرضا الوظيفي، أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يُقدر بـــ (**195.20**)، ممّا يدل على أن أفراد العينة يتمتّعون بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي، و هذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، و التي تتراوح ما بين (114 و 240)، أما فيما يخص الإنحراف المعياري فقد قُدرت درجته بـــ (**23.86**)، و تُعد هذه القيمة صغيرة، ممّا يدل على أن طبيعة البيانات، أو القيم متقاربة، و على هذا الأساس فهي متجانسة.

1-3-1 – مستويات الرضا الوظيفي حسب الجنس :

جدول رقم (41) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الرضا الوظيفي حسب الجنس.

الجنس	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
ذكور	9	% 41	12	% 54	1	% 5	22
إناث	23	% 48	24	% 50	1	% 2	48
المجموع	32		36		2		70

يتبين من خلال الجدول رقم (**41**) أن عدد افراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي يُقدر بـــ (**32**) أفراد؛ حيث نجد منهم (**23**) إناث، أي ما نسبته (**48**%)، و نجد (**9**) ذكور، أي ما يعادل نسبة (**41**%)، ممّا يدل على تفوق الإناث (المعلمات) على الذكور (المعلمين) في التّمتع بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، كما نجد (**36**) فردا يتمتّعون بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي، منهم (**24**) إناث بنسبة (**50%**) و (**12**) ذكور بنسبة (**54%**)، ممّا يدل على تفوق الذكور (المعلمين) على الإناث (المعلمات) في التمتع بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي يقدر بـــ (**2**) حيث نجد منهم (**1**) أنثى (معلمة)، أي مانسبته (**2**%)، و نجد (**1**) ذكر (معلم) ، أي ما يعادل نسبة (**5**%)، ممّا يدل على تفوق الذكور على الإناث في التّمتع بمستوى منخفض من الرضا الوظيفي.

1-3-2 – مستويات الرضا الوظيفي حسب سنوات الخبرة :

جدول رقم (42) : توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الرضا الوظيفي حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
أقل من 10 سنوات	26	% 54	21	% 44	1	% 2	48
10 سنوات فأكثر	6	% 27	15	% 68	1	% 5	22

المجموع	32	36	2	70

يتبين من الجدول رقم (**42**) أن عدد افراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي يُقدر بـــ (**32**) أفراد؛ حيث نجد منهم (**26**) معلم و معلمة ذوي خبرة أقل من 10 سنوات، أي مانسبته (**54** %)، و نجد (**6**) معلم و معلمة من ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر؛ أي ما يعادل نسبة (**27 %**)، و هذا ما يعكس تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات في المستوى المرتفع من الرضا الوظيفي، كما نجد (**36**) فردا يتمتّعون بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي، منهم (**21**) معلم و معلمة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات بنسبة (**44%**) و (**15**) معلم و معلمة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر بنسبة (**68 %**)، و هذا ما يعكس تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، في المستوى المتوسط من الرضا الوظيفي، في حين عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي يقدر بـــ (**2**)، حيث نجد منهم (1) من معلمي ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، أي مانسبته (**2** %)، و نجد (**1**) من معلمي ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر؛ أي مايعادل نسبة (**5%**)، و هذا ما يعكس تفوق أفراد العينة من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر في المستوى المنخفض من الرضا الوظيفي.

2- عرض النتائج و مناقشتها و تفسيرها على أساس الإحصاء الإستدلالي:

2 -1- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

و تنص الفرضية على ما يلي :

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى :

جدول رقم (**43**) : قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين درجات تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

المتغيرات	العينة	قيمة " ر"	قيمة الدلالة الإحصائية لـــــ " ر" قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
- تمايز الذات - الصلابة النفسية	70	0.29	0.015	0.05	دالة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (**43**) أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" (ر= **0.29**)، و هي دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة و التي قيمتها (0.015) أقل من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =0.05)، و بالتالي قبول الفرضية

البديلة و التي مفادها أن هناك علاقة إرتباط دالّة إحصائيا و موجبة بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-1-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى، أنه توجد علاقة إرتباط موجبة دالّة إحصائيا بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية؛ لأن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، و بهذا يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت.

كما لم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة في حدود علم الباحثين، و تُعتبر هذه النتيجة منطقية، حيث تنسجم مع كل من مكونات تمايز الذات و أبعاد الصلابة النفسية.

و يُعد تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك أثرها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد و ذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، و إن هذا التغاير بين إدراك الفرد و إدراك الآخرين للأمور البيئية، هو الذي يُشعِر الفرد إستقلاليته عن الآخرين، و من جانب آخر فإن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، و أنه يرتبط إيجابياً بالكثير من مؤشرات الصحية النفسية (**الجباري، 2015، ص. 26**). لذا نجد العلاقة موجبة بين السمتين ، و دالّة على أنّ الصلابة النفسية من خلال مكوناتها (الإلتزام – التحكم – التحدي) هي أحد مخرجات تمايز الذات.

فتميُّز الفرد عن والديه في نظام أسري (متماسك و منفتح) من خلال التفردية، و حرية التّعبير الشخصي، و عدم تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة، يزيد من قدرته على أن يكون مسؤولاً على ما يلتزم به، و على مواجهته للتحدّي، و يزيد كذلك من تحكّمه بالبيئة المحيطة، و سيطرته على المواقف التي يتعرّض لها.

و لقد إخترنا معلمي المرحلة الإبتدائية، كون هاته الفئة أكثر عرضة للمشكلات و الضّغوطات خلال تأديتهم لوظائفهم، ممّا يؤثر على إنتاجيتهم و على فعاليّتهم في إثارة قدرات المتعلمين، فالمعلم إن لم تكن لديه قدرة على مواجهة هاته الضغوط بتحمله للمسؤولية، و بالتحكم بإنفعالاته، و بمواجهته للظروف الضاغطة، فقد يؤدي هذا ببعض المعلمين إلى ترك المهنة نهائياً، كما أنّ قدرة المعلم على مواجهة المشكلات التعليمية و الإدارية و التّغلب على الضغوطات، لَدليل على صلابته النفسية، و على تمايزه عن أقرانه في قدرته على التعامل مع المواقف، و في طريقة إدراكه لها، معتمداً في ذلك على قدراته العقلية و المعرفية، و على ذاته في إتخاذ قراراته.

و ربّما يعود سبب و جود علاقة إرتباطية ضعيفة بين تمايز الذات و الصلابة النفسية إلى طول المقاييس و شعور عينة البحث بالملل، مما قد يؤثر على صدق الإجابة.

2 -2- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثانية :

و تنص الفرضية على ما يلي :

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-2- 1- عرض نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم (44) : قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين درجات تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

المتغيرات	العينة	قيمة " ر"	قيمة الدلالة الإحصائية لـــــ " ر" قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
- تمايز الذات - الرضا الوظيفي	70	- 0.27	0.82	0.05	غير دالة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (**44**) أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" (ر=**0.27-**)، و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =0.05)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود علاقة إرتباط دالّة إحصائيا بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-2-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثانية، أنه لا توجد علاقة إرتباط دالّة إحصائيا بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية؛ لأن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمد (α =0.05)، و بهذا يمكن القول أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

كما لم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة في حدود علم الباحثيْن، و قد تُعتبر هذه النتيجة منطقية، عند مقارنة أبعاد الرضا الوظيفي بأبعاد تمايز الذات، فغالبية مكونات الرضا الوظيفي لا تنسجم مع أبعاد تمايز الذات، ما عدا بعد أو بعدين في ميدان العلاقات بين الأشخاص، و بالرجوع إلى ما ورد في النظريات التي تناولت الرضا الوظيفي بشكل عام، نجده يقوم إمّا على الحوافز المادية أو على الحوافز المعنوية، بمعنى أنّ الرضا الوظيفي مصدره خارجي ناتج عن التأثيرات المتنوعة التي تمنحها العلاقات الخارجية ، أمّا تمايز الذات يقوم على التأثيرات الداخلية (مدى قدرة الفرد على توجيه حياته من الداخل)، هذه النتيجة قد تدفع بنا إلى الإعتقاد بنفي العلاقة المباشرة بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي، لكن بالرغم من ذلك تبقى العلاقات الإرتباطية قائمة بين متغيرات نفسية (تُعتبر من مخرجات تمايز الذات) و بين متغير الرضا الوظيفي، حيث تشير دراسة الشمري (2015) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين

متوسط درجات معلمي مدارس التربية الخاصة على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية و بعض أبعاده، و متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي و بعض أبعاده.

2-3- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثالثة :

و تنص هذه الفرضية على ما يلي :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في تمايز الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

جدول رقم (45) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين الذكور و الإناث في متغير تمايز الذات.

الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تمايز الذات	ذكور	22	112.5	19.02	0.87	0.075	0.05	غير دالة
	إناث	48	109.16	12.44				

يتضح من خلال الجدول رقم (**45**) أن قيمة (ت = **0.87**) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.075**)، و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية البديلة و التي مفادها، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير تمايز الذات، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات تمايز الذات تبعاً لمتغير الجنس، حيث أن المتوسط الحسابي للذكور يقدر بـــ (**112.50**) و هو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي يُقدر بـــ (**109.16**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-3-2- تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة:

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متغير تمايز الذات تعزى لنوع الجنس (ذكر- أنثى)، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، و عليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحقّقت، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات تمايز الذات تبعاً لمتغير الجنس، إلاّ أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العبودي (2008)، و دراسة معيجل (2010) و دراسة الجباري (2013) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير الجنس، و تختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه العديد من الدراسات و البحوث العلمية كدراسة الكعبي (2007)، و دراسة علاء الدين (2013)، و دراسة جبار (2014)، و دراسة مزواري و بوقارة (2018) التي تُشير في نتائجها إلى وجود فروق في تمايز الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور-

إناث) و لصالح الذكور، و لعلّ هذا ما يُفسّر نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الجباري (2013)؛ حيث توصّلت إلى نفس النتيجة.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى تمايز الذات بين الذكور و الإناث؛ بطبيعة التنشئة الأسرية و خاصة التنشئة المتعلقة بتربية الإناث في البيئة الجزائرية؛ حيث أن التنشئة الحالية للإناث أصبحت لا تختلف عن التنشئة الإجتماعية للذكور، و هذا ما وفّر لهم خصائص سيكولوجية سمحت لهم بأن يكونوا في نفس المستوى من التمايز، و هذا ما يتوافق مع نظرية "بوين"، بأن لافرق بين الذكور و الإناث، و يُمكن أن يُعزى سبب ذلك إلى البيئة، حيث أضحى الأفراد بما فيهم فئة المعلمين، يعيشون في بيئة متجانسة بما تحتويه هذه البيئة من علاقات إجتماعية، و زمالة تؤدي إلى إذابة الفروق بين الجنسين، أما الفروق المسجلة في الدرجات لصالح الذكور، فهذا قد ترجع إلى رقة مشاعر الأنثى، فنجدها تُولي الأهمية للإتصال أكثر من الإنفصال، لذا نجدها أكثر إنصهاراً في أسرتها إلى درجة التّبعية لها، إلاّ أن هذه الفروق تبقى غير دالة إحصائياً.

2-4- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

و تنص هذه الفرضية على ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

2-4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

جدول رقم (**46**) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين (أقل من 10 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) في متغير تمايز الذات.

الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تمايز الذات	أقل من 10 سنوات	12	110.55	15.07	0.41	0.27	0.05	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	58	108.58	13.64				

يتضح من خلال الجدول رقم (**46**) أن قيمة (ت = **0.41**) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.27**)، و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية و التي مفادها، لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية

تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات تمايز الذات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن المتوسط الحسابي للمعلمين و المعلمات ذوي خبرة أقل من 10 سنوات يقدر بـــ (**110.55**) و هو أكبر من المتوسط الحسابي للمعلمين و المعلمات ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر الذي يُقدر بـــ (**108.58**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-4-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

بينت نتائج الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات و ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات في متغير تمايز الذات، لأن قيمة " ت" كانت غير دالة عند مستوى الدلالة (α =**0.05**)، و عليه، يمكننا القول أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

كما لم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة في حدود علم الباحثيْن، و قد تُعتبر هذه النتيجة منطقية، لأنها تتوافق مع نظرية أنساق الأسرة، حيث تشير دراسات "بوين" إلى أنه من خلال عملية النقل عبر أجيال متعددة، فإن مستوى تمايز الوالد يُمكن أن يُنقل إلى الإبن، و الرجل الأقل تمايزاً يميل إلى الزواج بإمرة لها نفس الدرجة المنخفظة من التمايز، و كلاهما سيُستقِطان مستواهما المنخفض من التمايز على طفلهما، و إذا كانت هناك تنمية لتمايز الذات، يجب أن تتم في الطفولة و في نسق أسري أفراده متمايزون، عن طريق تحفيز تفكير الطفل و تشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، و تنمية روح المبادرة و الإستقلال و الإبداع لديه، حتى يستطيع في حياته الراشدة أن يُقيم علاقات إنسانية و إجتماعية سويّة، ليس نافراً من الناس أو معتمداً عليهم، هذه الحقيقة قد تدفع بنا إلى الإعتقاد أن الفروق في سنوات الخبرة المهنية للأفراد ليس بالضرورة أن تُحدث فروقا في مستوى تمايز الذات، فالذي يُحدث الفروق هو النّسق الأسري السّوي، من خلال تنشئة الأفراد على التمايز.

2-5- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الخامسة :

و تنص هذه الفرضية على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة :

جدول رقم (**47**) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الصلابة النفسية.

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة

الصلابة النفسية	ذكور	22	114.81	7.10	1.80	0.93	0.05	غير دالة
	إناث	48	111.29	7.80				

يتضح من خلال الجدول رقم (**47**) أن قيمة (ت = **1.80**) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.93**)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية و التي مفادها لا توجد فروق بين الجنسين تُعزى لمتغير الصلابة النفسية، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، حيث أن المتوسط الحسابي للذكور (**114.81**) و هو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث (**111.29**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-5-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متغير الصلابة النفسية تعزى لنوع الجنس (ذكر– أنثى)، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، و عليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة لم تتحقّق، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، إلاّ أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تعكرميت (2013)، و دراسة القصبي (2014) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير الجنس، و لعلّ هذا ما يُفسّر نتائج دراستنا مع نتائج دراسة تعكرميت (2013)؛ حيث توصّلت إلى نفس النتيجة.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى الصلابة النفسية بين الذكور و الإناث؛ بطبيعة التنشئة الأسرية، و خاصة التنشئة المتعلقة بتربية الإناث في البيئة الجزائرية؛ حيث أن الأسرة الحالية أصبحت لا تُفرّق بين الولد و البنت في تربيتهم و تعليمهم و تلبية إحتياجاتهم، إذ أضحت المعايير الإجتماعية و العادات السائدة متسامحة مع كلا الجنسين ، فأصبح لا يُفرض على الأنثى تفادي التّعبير عن شعورها أو إنفعالاتها أو التصرف بإستقلالية ، و هذا ما يدفع بنا إلى الإعتقاد إلى تساوي مستوى الصلابة النفسية بين الذكور و الإناث لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، فما هو مُلاحظ في الميدان أن كِلا الجنسين يتعرضون لنفس ظروف العمل و ضغوطه، و يقومون بنفس المهام، و لهم نفس الحقوق و الواجبات، و هذا بطبيعة الحال يساعد على التعاون و التكاثف بين الجنسين من خلال إدراك كل منهما لواجباته، و عدم الإتكال على الآخر، أو المقارنة السّلبية بينهما، ما يجعلهم يتحمّلون المسؤولية بدرجة متساوية في الإلتزام، و التحكم في المشاعر و الإنفعالات، و لهم نفس درجة التحدي في مواجهة الضغوطات و الصعوبات التي تعترضهم أثناء تأدية مهامهم، فحتّى و إن وُجدت فروق طفيفة في الدرجات لصالح الذكور، فهذا قد يرجع إلى طبيعة تكوين المرأة البيولوجي و النفسي المتمثل في رِقة مشاعرها و رهافة حسها، إلاّ أن هذه الفروق تبقى غير دالة إحصائياً.

2-6- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية السادسة :

و تنص هذه الفرضية على ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-6-1- عرض نتائج الفرضية السادسة :

جدول رقم (48) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر) في متغير الصلابة النفسية.

التخصص		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الصلابة النفسية	أقل من 10 سنوات	58	111.84	7.82	-1.33	0.63	0.05	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	12	115.08	6.85				

يتضح من خلال الجدول رقم (**48**) أن قيمة (ت = **1.33**-) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.63**)، و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية و التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر) في متغير الصلابة النفسية، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الصلابة النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن المتوسط الحسابي للأفراد ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر (**115.08**) و هو أكبر من المتوسط الحسابي للأفراد ذوي خبرة أقل من 10 سنوات (**111.84**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-6-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متغير الصلابة النفسية تعزى لسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، و عليه يمكن القول أن الفرضية السادسة لم تتحقّق، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الصلابة النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إلاّ أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمري (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً و فق متغير سنوات الخبرة، و لعلّ هذا ما يُفسّر نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الشمري (2015)؛ حيث توصّلت إلى نفس النتيجة.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى الصلابة النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فاكثر) لدى معلمي المرحلة الإبتدائية؛ إلى أنّ كل المعلمين قبل إلتحاقهم بمناصبهم يتلقّون تكوينا بيداغوجياً داخل معاهد متخصّصة، هذا التكوين يشمل إعداد المعلم من عدة نواحي علمية، و مهنية تربوية، و ثقافية، و الأهم من

ذلك هو تهيئته لإكتساب السّمات و الخصائص الشخصية السّوية، التي تسمح للمعلم بتوظيف قدراته إلى أقصى حد ممكن في مواجهة الأزمات، و أحداث الحياة المهنية الضاغطة، و بذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، من خلال إعتقاده أن ما يطرأ من تغيير هو أمر ضروري لنموه مهنياً أكثر من كونه تهديداً له، و هذا ما يُساعده على المبادءة و المبادرة، و التّميز في طريقة تفكيره و إدراكه للمواقف التعليمية و التربوية، من بداية توظيفه إلى غاية تقاعده، أما الفروق الطفيفة المسجلة في مستوى الصلابة لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، فقد ترجع إلى الفروق الفردية بين المعلمين في سماتهم و أنماط شخصيتهم و في طريقة توظيف قدراتهم، إلا أنها تبقى غير دالة إحصائياً.

2-7- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية السابعة :

و تنص هذه الفرضية على ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الإناث، لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-7-1- عرض نتائج الفرضية السابعة :

جدول رقم (**49**) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الرضا الوظيفي.

التخصص		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الرضا الوظيفي	ذكور	22	189.50	27.04	-1.36	0.27	0.05	غير دالة
	إناث	48	197.81	22.06				

يتضح من خلال الجدول رقم (**49**) أن قيمة (ت = **1.36**-) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.27**)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية و التي مفادها لا توجد فروق بين الجنسين تُعزى لمتغير الرضا الوظيفي، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، حيث أن المتوسط الحسابي للذكور (**189.50**) و هو أقل من المتوسط الحسابي للإناث (**197.81**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-7-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السابعة :

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متغير الرضا الوظيفي تعزى لنوع الجنس (ذكر– أنثى)، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، و عليه يمكن القول أن الفرضية السابعة لم تتحقّق، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، إلاّ أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميداوي و بوزيان (2016) و دراسة وابل و نواري (2018) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغير الجنس، و تختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه العديد من الدراسات و البحوث العلمية كدراسة بلحوت (2014)، و لعلّ هذا ما يُفسّر نتائج دراستنا مع نتائج دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، و دراسة وابل و نواري (2018)؛ حيث توصّلت إلى نفس النتيجة.

و قد يرجع سبب عدم تأثير عامل الجنس على مستوى الرضا الوظيفي إلى تساوي المهام الموكّلة إلى كلا الجنسين، كالمهام التعليمية و الإدارية، فكلا الجنسين لديهم نفس ظروف العمل و ضغوطاته، نفس الصعوبات المادية و المعنوية، يستعملون نفس الأدوات و التقنيات في العمل، نفس الدافعية للإنجاز، لديهم نفس الحقوق و الواجبات، يتقاضون نفس الراتب، يخضعون إلى نفس القوانين التنظيمية، فرص متكافئة في الترقية إلى مناصب أعلى بيداغوجية و إدارية، يخضعون إلى نفس التّكوينات أثناء الخدمة، نفس المؤهلات و الخصائص المعرفية و الأكاديمية ، نفس الطّموحات و نفس الحاجات، و نفس الرغبة في تكوين العلاقات و تأكيد الذات و تقديرها، و نفس الصلابة و القدرة على تحمل الضغوطات و حل المشكلات و إتخاذ القرارات بالإعتماد على الذات، أما الفروق المسجلة في مستوى الرضا الوظيفي لصالح الإناث فقد ترجع إلى الفروق الفردية بين الجنسين في درجة إلحاحهم على الحاجات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي و في درجة إشباعها، إلا أنها تبقى غير دالة إحصائياً.

2-8- عرض و مناقشة و تفسير نتائج الخاصة بالفرضية الثامنة:

و تنص هذه الفرضية على ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2-8-1- عرض نتائج الفرضية الثامنة :

جدول رقم (50) : نتائج إختبار " ت " للفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر) في متغير الرضا الوظيفي.

التخصص		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الرضا الوظيفي	أقل من 10 سنوات	58	194.91	22.85	-0.21	0.82	0.05	غير دالة
	10 سنوات فاكثر	12	196.58	29.86				

يتضح من خلال الجدول رقم (**50**) أن قيمة (ت = **0.21**–) و هي غير دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (**0.82**)، و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α =**0.05**)، و بالتالي قبول الفرضية الصفرية و التي

مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في متغير الرضا الوظيفي، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن المتوسط الحسابي للأفراد ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر (**196.58**)، و هو أكبر من المتوسط الحسابي للأفراد ذوي خبرة اقل من 10 سنوات (**194.91**)، إلاّ أنّ تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

2-8-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة :

يتضح من الجدول السّابق عدم وجود فروق في متغير الرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، و عليه يمكن القول أن الفرضية الثامنة لم تتحقّق، على الرغم من وجود فروق في متوسطات درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إلاّ أن تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمري (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة، و تختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه العديد من الدراسات و البحوث العلمية دراسة ميداوي و بوزيان (2016)، و لعلّ هذا ما يُفسّر نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الشمري (2015)؛ حيث توصّلت إلى نفس النتيجة.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لدى معلمي المرحلة الإبتدائية؛ إلى الإصلاحات التربوية التي ترمي إلى تحسين العمل التعليمي – التعلمي، من خلال تحديث التجهيزات و الوسائل التعليمية، و تبنّي مقاربات جديدة في طرق التدريس، ثم الإهتمام بالمعلمين كعنصر بشري من خلال رفع المنح و علاوات الترقية في الدرجات و الرتب خلال مسارهم المهني، و فتح المجال للمعلمين من كلا الجنسين الذين يحوزون على الأقدمية للتّرشح، و شغل مناصب إدارية عليا، و الإستفادة من الزيادة في رواتبهم، إلى مابعد تقاعدهم، كل هذه التحفيزات المعنوية و المادية، تُذلّل من الصعوبات و ضغوطات العمل، و تحفظ كرامة المعلمين و ترفع من مكانتهم الإجتماعية، و تُلبّي الحاجات التي يرغب المعلمين في إشباعها، و هذا ما يجعلهم على نفس المستوى من الرضا الوظيفي، بداية من تاريخ توظيفهم إلى غاية إحالتهم على التقاعد، أما الفروق الطّفيفة المسجلة في مستوى الرضا الوظيفي لصالح المعلمين ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، فقد ترجع إلى الخبرة التي يكتسبها بعض المعلمين التي تجعل الواحد منهم يتميز عن أقرانه المبتدئين في طريقة تعامله مع المواقف التعليمية و في مواجهة ظروف العمل الضاغطة، إلا أنّها تبقى غير دالة إحصائياً.

3- الاستنتاج العام :

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن تمايز الذات مُتغير مهم جداً، من حيث تحقيق الصّحة النّفسية و وتحقيق التوازن بين المعيّة و الإستقلالية أو بين الحاجة للإتصال و الحاجة إلى الإنفصال، عند الأفراد العاملين في مجال التعليم، إلى

جانب أهمية كل من متغير الصلابة النفسية في مواجهة و تحدّي ظروف العمل الضاغطة و متغير الرضا الوظيفي الذي يُعتبر أحد مكونات السعادة و الرضا عن الحياة بشكل عام.

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى مايلي :

- **تحقق الفرضية الاولى** ؛ التي مفادها وجود علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائيا بين تمايز الذات و الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.
- **عدم تحقق الفرضية الثانية**؛ التي مفادها وجود علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائيا بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.
- **تحقق الفرضية الثالثة**؛ و التي مفادها عدم وجود فروق في متغير تمايز الذات بين معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- **عدم تحقق الفرضية الرابعة**؛ و التي مفادها وجود فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.
- **عدم تحقق الفرضية الخامسة**؛ و التي مفادها وجود فروق في متغير الصلابة النفسية بين معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الذكور.
- **عدم تحقق الفرضية السادسة**؛ و التي مفادها وجود فروق في متغير الصلابة النفسية بين معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.
- **عدم تحقق الفرضية السابعة**؛ و التي مفادها وجود فروق في متغير الرضا الوظيفي بين معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الإناث.
- **عدم تحقق الفرضية الثامنة**؛ و التي مفادها وجود فروق في متغير الرضا الوظيفي بين معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

خاتمة :

يُعد موضوع تمايز الذات من مواضيع السّاعة، و ذلك لإرتباطه بقدرتين، قدرة نفسية داخلية تُمكّن الفرد من التمييز بين أفكاره و مشاعره، و قدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص تُمكّنه الدخول في علاقات حميمية مع أفراد آخرين، و في الوقت نفسه يتمتع بإستقلالية عنهم، و هذا ما يجعله يرتبط إيجابيا بمؤشرات الصحية النفسية، بإعتباره وسيلة معرفية و سلوكية للسيطرة على الإستجابات و فق ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية و معرفية و بمدى إعتماده على ذاته في حل مشكلاته و إتخاذ قراراته.

و هذا ما دفعنا لدراسة موضوع تمايز الذات وعلاقته بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية؛ حيث إخترنا كعينة لدراستنا الأساسية، معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية، و إنطلقت دراستُنا من ثماني فرضيات أساسية، و إتّبعنا الخطوات المنهجية اللاّزمة لإختبار صحة هذه الفرضيات؛ حيث قمنا في البداية، بدراسة إستطلاعية بغرض التأكد من مدى صلاحية و مناسبة الأدوات لدراستنا، و التي تمثّلت في ثلاث مقاييس، الأول مقياس تمايز الذات المعدّل من طرف الباحثة جنار عبد القادر أحمد الجبـــــــــاري (2012)، و المعَد من قبل الكعبي (2007)، و الثاني مقياس الصلابة النفسية المعدّل من طرف الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015) و المعد من قبل مخيمر (2002)، و الثالث مقياس الرضا الوظيفي المعدّل من طرف الباحث بدر بن عودة بن نهير الشمري (2015)، و المعد من قبل (Lester,p,2005)، و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح سنـــــة (2006)، و بعد حساب صدق و ثبات الأدوات، و التأكد من ملائمتها لدراستنا، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (70) معلم و معلمة (48 إناث و 22 ذكور) من مدراس دائرة العمارية لولاية المدية، و بعد جمع البيانات اللاّزمة، قمنا بتنظيمها و تفريغها في جداول إحصائية، بواسطة البرنامج الإحصائي (spss)، الذي مكّننا من إختبار الفرضيات بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون، و إختبار T للفروق بين عينتين مستقلتين، و من خلالها توصّلنا إلى النتائج المبينة أعلاه:

و عليه يمكن القول بأنّ فرضيات بحثنا لم تتحقّق، ما عدا فرضيتين ، و أنّ لتمايز الذات علاقة بالصلابة النفسية، و هذه العلاقة موجبة، بمعنى كلّما إزداد تمايز الذات زادت الصلابة النفسية، كما تبيّن من خلال نتائج دراستنا، عدم وجود علاقة إرتباط بين تمايز الذات و الرضا الوظيفي، و عدم وجود فروق بين معلّمي المرحلة الإبتدائية في كل من مستوى تمايز الذات و مستوى الصّلابة النفسية و مستوى الرضا الوظيفي، تُعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى)، و متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)، و تبقى هذه النتائج نسبية، في حدود عيّنة الدراسة و أدواتها، و كذا مكان و زمن إجرائها.

وخلال إجرائنا لهذا البحث، لاحظنا قِلّة الدراسات التي تناولت موضوع بحثنا، خاصةً من حيث العلاقة بين متغيرات الدّراسة، أو من حيث الفروق التي تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) في

مستوى تمايز الذات، و هذا ما لم يسمح بمقارنة نتائج دراستنا بشكل أوسع مع نتائج الدراسات السابقة للوقوف على أسباب الإتفاق و الإختلاف.

و عليه، نقترح إجراء بعض الدراسات حول هذا الموضوع بغرض إثرائه، و كذا توسيع آفاقه لإكتشاف نتائج جديدة تخدُم البحث العلمي؛ حيث نقترح:

- تناول متغيّر تمايز الذات لدى عينة أخرى غير معلمي المرحلة الإبتدائية، كتلاميذ التعليم الإبتدائي، و حتى عند أطفال الروضة.
- دراسة متغير تمايز الذات بربطه مع متغيرات أُخرى مثل:
  - تمايز الذات و الإضطرابات النفسية.
  - تمايز الذات و أساليب المعاملة الوالدية.
  - تمايز الذات و مستوى الطموح.

إلى جانب ماسبق نوصي بما يلي :

- ضرورة حث الأسرة على تنمية تمايز الذات لدى الأفراد منذ الطفولة من خلال تحفيز تفكير الطفل و تشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، و تنمية روح المبادرة و الإستقلال و الإبداع لديه.
- وضع برامج إرشادية (معرفية – سلوكية) بهدف رفع مستوى تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، و إعداد معلم متمايز في طريقة تعامله مع المواقف الضاغطة.

ختاماً، و بعد دراستنا لموضوع تمايز الذات وعلاقته بكل من الصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، نأمل أن يقوم باحِثون آخرون بدراسة هذا الموضوع، و التّوسع فيه، و تناوله من زوايا أخرى لم نتطرّق إليه في دراستنا، للوصول إلى نتائج جديدة تخدُم البحث العلمي.

قائمة المراجع

المراجع :

المراجع :

I – الكتب :

1- ابن المنظور. (2005). لسان العرب، المجلد 5، لبنان : دار صادر، بيروت.

2- أبو علام، رجاء محمود. (2006). مناهج البحث في العلوم الإنسانية و التربوية، ط5، مصر : دار النشر للجامعات، القاهرة.

3- انجرس، موريس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط1، (ترجمة : بوزيد صحراوي و آخرون)، الجزائر : دار القصبة للنشر.

4- أنور، سلطان محمد سعيد. (2003). السلوك التنظيمي، مصر : دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

5- بارودي، منال. (2015). الرضا الوظيفي و فن التعامل مع الرؤساء و المرؤوسين، مصر : المجموعة العربية للتدريب و النشر، القاهرة.

6- البلداوي، عبد الحميد. (2000). أساليب البحث العلمي و التحليل الإحصائي، ط1، الأردن : دار الشروق للنشر و التوزيع.

7- بوعلاق، محمد. (2009). الموجه في الإحصاء الوصفي و الإستدلالي في العلوم النفسية و التربوية و الإجتماعية، ط1، الجزائر : دار الأمل.

8- الجباري، جنار عبد القادر أحمد. (2015). أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام و علاقتها بالعبئ المعرفي و تمايز الذات، مصر : المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

9- جعفر، نوري. (1978). طبيعة الإنسان في ضوء فسلجة بافلوف، ط2، مصر : دار الفكر للنشر و التوزيع، القاهرة.

10- جودت، عزت عبد الهادي. (2000). مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، ط1، الأردن : دار النشر، مكتبة عمان.

11- حسين، محمد عبد المؤمن. (1990). الشخصية و الامراض النفسية و العقلية، مصر : دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية.

12- حنفي، عبد القادر. (1996). السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد، مصر : الدار الجامعية، الإسكندرية.

13- خوري، توما جورج. (1996). الشخصية مفهومها – سلوكها و علاقتها بالتعلم، لبنان : المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت.

14- دسوقي، كمال. (1969). دينامية الجماعة في علم الإجتماع و علم النفس، ج1، مصر : مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.

15- دسوقي، كمال. (1988). ذخيرة علم النفس، المجلد 1، مصر : دار الدولية للنشر و التوزيع، القاهرة.

16- زعيمي، مراد. (2008). إدارة الأفراد، ط1، الجزائر : دار قرطبة للنشر و التوزيع، المحمدية.

17- زواتي، رشيد. (2002). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ط1، الجزائر : دار هومة.

18- الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي و المنظور المعرفي، ط2، مصر : دار النشر للجامعات، القاهرة.

19- سعيد، نزار محمد. (1989). أضواء على الشخصية الإنسانية- تعريفها- نظرياتها- قياسها، العراق : دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

20- سيزلاي، اندرودي. (1991). السلوك التنظيمي، (ترجمة : أحمد أبو القاسم)، السعودية : معهد الإدارة العامة، الرياض.

21- الشرقاوي، أنور محمد. (1995). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية و تطبيقاتها في التربية، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

22- الشرقاوي، أنور. (1992). علم النفس المعرفي المعاصر، مصر : مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

23- طه، فرج عبد القادر. (1986). علم النفس التنظيمي و الصناعي، ط5، لبنان : دار النهضة العربية، بيروت.

24- ظاهر، كلالدة و كاظم، جودة. (1988). أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية، الأردن : مؤسسة الزهران، عمان.

25- عاشور، أحمد صقر. (1983). إدارة الموارد البشرية، مصر : دار المعرفة الجديدة.

26- عبد الحفيظ، مقدم. (2003). الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ط2، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

27- عبد الخالق، فوزي. (2007). طرق البحث العلمي، المفاهيم و المنهجيات، مصر : مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

28- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2012). موسوعة الإختبارات و المقاييس- القسم الأول، مصر : دار أمجد للنشر.

29- العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، ط3، الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

30- العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي، ط1، الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

31- عثمان، سعيد محمد. (دت). دراسات في علم النفس الصناعي، مصر : مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

32- عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها، ط1، الكويت : دار الكتاب الحديث.

33- عسكر، علي. (دت). الدافعية في مجال العمل، الكويت : منشورات ذات السلاسل.

34- عشوي، مصطفى. (1994). مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط2، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

35- عوض، عباس محمود. (2005). دراسات في علم النفس الصناعي و المهني، مصر : دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

36- عيسوي، محمد عبد الرحمان. (1994). دراسات في علم النفس الإجتماعي، لبنان : دار النهضة العربية، بيروت.

37- الفرماوي، حمدي علي. (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية و البحث، ط1، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

38- القاسم، محمد بديع مبارك. (2001). علم النفس المهني، ط1، الأردن : مؤسسة الوراق، عمان.

39-كامل، مصطفى مصطفى. (1994). إدارة الموارد البشرية، مصر : الشركة العربية للنشر و التوزيع.

40-كفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد و العلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الإتصالي، ط1، مصر : دار الفكر العربي، القاهرة.

41-كفافي، علاء الدين. (2009). علم النفس الأسري، ط1، الأردن : دار الفكر، عمان.

42-كفايفي، علاء الدين و النيال، مايسة و سالم، سهير. (2010). علم النفس الإيجابي، مصر : الفتح للطباعة و النشر، الإسكندرية.

43- ماهر، أحمد. (2000). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط7، مصر : الدار الجامعية، الإسكندرية.

44- مدني، علاقي. (1991). الإدارة- دراسة تحليلية للوظائف و القدرات الإدارية، ط2، السعودية : دار الزهران، جدة.

45- المرسي، جمال الدين محمد و إدريس، ثابت عبد الرحمان. (2002). السلوك التنظيمي، مصر : الدار الجامعية، الإسكندرية.

46- مصطفى، يوسف حمه صالح. (2009). سكولوجية التمايز لدى المراهقين، ط1، الأردن : دار دجلة، عمان.

47- معمرية، بشير. (2007). بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، ج3، الجزائر: منشورات الحبر.

48- ملحم، سامي. (2007). مناهج البحث في التربية و علم النفس، الأردن : دار المسيرة، عمان.

49- المناوي، عائشة مصطفى. (1998). سلوك المستهلك، ط2، مصر : دار مكتبة عين شمس، القاهرة.

50- موسى، رشاد علي عبد العزيز. (دت). سيكولوجية الفروق الجنسية، مصر : مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة.

II- الأطروحات و الرسائل الجامعية :

1- بلحوت، مريم. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز، لدى معلمي التعليم الإبتدائي بمدينة قصر البخاري، مذكرة ماستر (غير منشورة) ، كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية، جامعة المدية، الجزائر.

2- بن موفقي، ميلود و بن صافي، عبد الكريم. (2017). الرضا الوظيفي و أثره على أداء المعلم، دراسة مقارنة بين المدرسة العمومية و المدرسة الخاصة، مذكرة ماستر (غير منشورة)، جامعة الجلفة، الجزائر.

3- بوخروبة، نورالدين و آخرون. (2006). تخطيط المسار الوظيفي و أثره على رضا العاملين، مذكرة ليسانس (غير منشورة)، كلية العلوم الإقتصادية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

4- تعكرميت، حورية. (2013). تأثير الصلابة النفسية على الإحتراق النفسي عند مربي ذوي الإحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة البليدة، الجزائر.

5- التيجاني، بن الطاهر. (2009). علاقة الأسلوب المعرفي بالفهم القرائي الميتامعرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الإبتدائية، أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر

6- حفني، تغريد حسنين. (2007). المناخ الأسري و علاقته بالصلابة النفسية لدى المراهقين من الجنسين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

7- حمزة، فاطيمة. (2019). المساندة الإجتماعية و الصلابة النفسية و علاقتهما بجودة الحياة لدى العاملات بالقطاع الصحي بالجلفة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الأغواط، الجزائر.

8- الدحدوح، أسماء سلمان نصيف. (2010). الأساليب المعرفية و علاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

9- الديري، علاء أسعد. (2011). الإستقلال الإدراكي و علاقته بالإتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

10- راضي، زينب نوفل أحمد. (2008). الصلابة النفسية لدى لدى أمهات شهداء إنتفاضة الأقصى و علاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

11- زويش، سامية. (2014). محددات الرضا الوظيفي و أثرها على أداء الموظفين في المؤسسة دراسة حالة ثانوية أمزيل أمحمد، مذكرة ماستر (غير منشورة) كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، جامعة البويرة، الجزائر.

12- شرقي، رابح. (2010). النمط القيادي للمديرين و علاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.

13- الشمري، بدر بن عودة بن نمير. (2015). الصلابة النفسية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

14- العبودي، فاتح. (2008). الضغط النفسي و علاقته بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحي، مذكرة الماستر (غير منشورة)، كلية قسم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

15- علاء الدين، هلكا عمر. (2016). الصلابة النفسية و علاقتها بكل من تحمل الضيق و الأبعاد الأساسية للشخصية، لدى عينة من المراهقين، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية، جامعة بيروت، لبنان.

16- عونالي، حمزة. (2016). الرضا الوظيفي و تأثيره على الأداء التربوي للمعلم، دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر.

17- العيافي، أحمد. (2014). الصلابة النفسية و أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام و العاديين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

18- عيشاوي، زينب و قاسم، حنان. (2016). الإساءة الزواجية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرأة العاملة بمدينة قصر البخاري، مذكرة ماستر (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة المدية. الجزائر.

19- فؤاد، إيناس. (2008). الرضا الوظيفي و علاقته بالإلتزام الوظيفي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

20- مزاري، مريم و بوقارة، نبيلة. (2018). تمايز الذات و علاقته بكل من فاعلية الذات و القدرة على إتخاذ القرار المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، مذكرة ماستر (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة المدية، الجزائر.

21- منيفي، رشيدة. (2018). قلق الموت و علاقته بالصلابة النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي، مذكرة ماستر (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية، جامعة المدية، الجزائر.

22- ميداوي، سامية و بوزيان بركاهم. (2016). مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني لولاية المدية، مذكرة ماستر (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية، جامعة المدية، الجزائر.

23- الهادي، مروة السيد علي. (2009). الأمن النفسي و علاقته بالصلابة النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

24- وابل، علي و نواري زهرة. (2018). علاقة الرضا الوظيفي بدافعية الإنجاز لدى أساتذة الثانوي ببلدية تابلاط، مذكرة ماستر (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية، جامعة المدية، الجزائر.

25- اليازجي، محمد رزق منذر عدنان. (2011). الإتجاه نحو المخاطرة النفسية و علاقتها بالصلابة النفسية، دراسة ميدانية على الشرطة الفلسطينية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

III- المجلات العلمية و الدوريات :

1- بوفرة، مختار و منصوري مصطفى. (2014). علاقة الإحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 1 (17)، جامعة وهران، الجزائر.

2- السعادات، خليل إبراهيم. (2001). طرق تنمية الإعتماد على النفس و مراقبة الأبناء لدى عينة من الآباء الدارسين، مجلة كلية التربية، 1 (18)، جامعة الإمارات العربية.

3- سيد، أحمد شكري. (1991). الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات و علاقتها بالمؤهل العلمي و الخبرة التدريسية، المجلة السنوية لكلية التربية، 1 (8)، جامعة قطر.

4- شريف، نادية محمود. (1982). الأساليب المعرفية و علاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، 3 (2)، جامعة الكويت.

5- العديلي، ناصر محمد. (1983). الرضا الوظيفي- دراسة ميدانية لإتجاهات و مواقف موظفي الإدارة الحكومية في الرياض، مجلة الإدارة العامة، 1 (36)، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

6- علاء الدين، جهاد. (2016). تمايز النفس و الأداء الوظيفي الأسري و علاقتهما بالقلق الإجتماعي و الإكتئاب عند الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (1)، الجامعة الهاشمية، الأردن

7- القصبي، فتيحة العربي. (2014). مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة، المجلة الجامعة، 4 (16)، جامعة الزاوية، فلسطين.

8- مخيمر، عماد محمد. (1996). إدراك القبول – الرفض الوالدي و علاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية- رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، 6 (2)، القاهرة، مصر.

9- مخيمر، عماد. (2003). إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين و علاقته بالقلق و اليأس، مجلة دراسات نفسية- رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، 13 (14)، القاهرة، مصر.

10- المشعان، عويد. (2011). علاقة الصلابة النفسية بالشكاوي البدنية و الأمل و الإنبساط لدى الموظفين من الجنسين في القطاع الحكومي، مجلة العلوم الإجتماعية، 39 (1)، جامعة الكويت.

11- معيجل، سهام مطشر. (2012). التشابه الزواجي في تمايز الذات لدى موظفي الجامعة، 23 (2)، جامعة بغداد، العراق.

12- المفرجي، سالم محمد عبد الله و الشهري، عبد الله عواد. (2008). الصلابة النفسية و الأمن النفسي لدى عينة من طلاب و طالبات الجامعة، مجلة علم النفس المعاصر و العلوم الإنسانية، 1 (19)، جامعة ألمينيا، مصر.

الملاحق

ملحق رقم 01 : مقياس تمايز الذات في صورته الأولية (قبل التعديل)

جامعة الدكتور يحي فارس – المدية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستـــــــــــــــر في علوم التربية بعنوان تمايز الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، يرُجى منكم الإجابة بصدق وموضوعية عن أسئلة المقاييس المرفقة وذلك بوضع علامة (**X**) أمام الإختيار الذي تعتقد أنه بنطبق عليك عند كل فقرة، ربما تتردد في إختيار الإجابة على بعض العبارات، وفي هذه الحالة إختر الإجابة الأقرب للإتفاق مع وجهة نظرك.

وأحيطكم علما أن المعلومات التي ستدون بها لن تستخدم سوى لأغراض علمية بحتة. فشكرا مسبقا على تعاونكم معنا. **الطالبين** : ابراهيم بوجمعة ، عبدالنـــــور مولاي مصطفى

البيانات العامة :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن :.....

سنوات الخبرة ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
01	يصفُني الآخرون بأنّني إنفعالي أكثر ممَّا يجِب					
02	أجد صعوبة في التّعبير عن مشاعري للناس الذين أهتمُّ بهم					
03	أشعر بالإحباط عمّا يدور في أسرتي.					
04	أميل إلى أن أبقى هادئا عندما أكُون تحت ضغط نفسيِ					
05	أحتاج إلى الكثير من تشجيع الآخرين عند البدأ بعمل كبير أو مهم					
06	عندما يكُون شخص ما مقرّب إلىَّ مخيبا لأملي فإنني أنسحب منه لبعض الوقت					
07	مهما يحدُث لي في حياتي، فإنني أعرف أنّنيِ سوف لن أفقِد إحساسي بوجودي					
08	أميل إلى أن أبتعد عن الناس الآخرين عندما يتقصّدون إزعاجي					
09	أريد أن أعيش وفقا لتوقعات والدي					
10	كم تمنيّت أن أكون هادئا					
11	لن أغير سلُوكي من أجل إرضاء					

	شخص آخر					
12	تكون مشاعري في أفضل حالها وتكُون لدَيَّ مشاكل في التفكير بوضوح					
13	عندما يكون لديَّ نقاش مع شخص ما، فإنّني أستطيع أن أنقُل أفكاري حول القضية التي نحن بِصدد مناقشتها عن مشاعري تجُاه ذلك الشّخص					
14	أشعر بعدم الرّاحة عندما يسعى الآخرون إلى التّقرب مِني					
15	أشعر بالحاجة إلى الاستحسان من كل شخص في حياتي					
16	أشعر كما لو أنّني أقود مركبا تـــــــــــتقاذفُه الأمواج					
17	لا أرى داعٍ للإنزعاج من أشياء لا أستطيع تغييرها					
18	أهتم بفقداني لإستقلالِيّتي في علاقاتي الحميميّة مع الآخرين					
19	أنا حسّاس أكثر ممّا ينبغي لانتقادات الآخرين لي					
20	أحاول أن أكرِّس حياتي وفقا لتوقُّعات والدي مني					
21	أنا متقبِّل لذاتي بكل معنى الكلمة					
22	اتّفق مع الآخرين لأجل إسترضائهم					
23	عندما تصبح واحدة من علاقاتي متوتّرة جدا فإنني أشعر بحاجة للتخلص منها					
24	مُناقشاتي مع والدي أو إخوتي تجعلُني					

	أشعر بالرّهبة					
25	إذا سبّب شخص ما إزعاجا لِي فإنّني لا أدع ذلك يمُر بسهولة					
26	لايُهمُّني إطراء الآخرين ومدحهم لي بقدر مايُهمُّني ما أقوم به					
27	أشعر أني لست في حالة إطمئنان عندما لايكون حولي من يُساعدني علَى إتّخاذ القرار					
28	أنا حساس عندما يقع علَيَّ أذى من الآخرين					
29	إنّ إحترامي لذاتي يعتمد على الكيفية التي يفكر بها الآخرين نحوي					
30	أتسائل حول نوع الإنطباع الذي أتركه لدَى الآخرين					
31	عندما تجري الأمور بطريقة خاطئة فإنّ الحديث حولها يجعلها أكثر سُوءاً					
32	أشعر بالأشياء من حولي أكثر حدة مقارنة بمايشعر به الآخرين					
33	أشعر أنه من المهم أن أستمع إلى أراء والدي قبل أن أتخذ قراراتي					
34	أقلق على الناس المقربين لي من أن يصبحوا مرضى أو متألمين أو في حالة قلق					

ملحق رقم 02 : مقياس الصلابة النفسية في صورته الأولية (قبل التعديل)

الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
01	مهما كانت العقبات فإنّني أستطيع تحقيق أهدافي			
02	أتّخذ قراراتي بنفسي			
03	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتُها تكمُن في قدرة الفرد على مواجهة تحدِّياتها			
04	قيمة الحياة تكمُن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم			
05	عندما أضع خططي المستقبلية غالبا ما أكون مُتأكّد من قدرتي على تنفيذها			
06	أقتحم المشكلات لحلّها ولا أنتظر حدوثها			
07	مُعظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لامعنـــى لها			
08	نجاحي في أمور (دراسة– عمل – ...الخ) يعتمد على مجهودي			
09	لديَّ حُب إستطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه			
10	أعتقد أن لِحياتي هدف ومعنى أعيش لأجله			
11	الحياة فُرص وليست عمل وكفاح			
12	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تَنطوي على مشكلات أستطيع أن أُواجهها			
13	لديّ قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها			
14	أعتقد أنّ الفشل يعود إلى أسباب تكمُن في الشخص نفسه			
15	لديّ قدرة المثابرة حين أنتهي من حل أي مشكلة تُواجهني			

16	أعتقد أنه ليس لديّ من الأهداف ما يدعُو للتّمسك بها أو الدفاع عنها			
17	أعتقد أنّ مايحدث لي غالبا هو نتيجة تخطيطي			
18	المشكلات تستنفر قِواي وقُدراتي على التّحدي			
19	أشارك في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه			
20	أعتقد أنّه لايوجد في الواقع شيء إسمه الحظ			
21	أشعر بالخوف والتّهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث			
22	أُبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة			
23	أعتقد أنّ الصُّدفة والحظ يلعبان دورا هاما في حياتي			
24	عندما أحل مشكلة أجد مُتعة في التّحرك لحل مشكلة أخرى			
25	أعتقد أن " البُعد عن الناس غنيمة "			
26	أستطيع التّحكم في مجرى أمور حياتي			
27	أعتقد أنّ مواجهة المشكلات إختبار قوة تحمُّلي وقدرتي على المثابرة			
28	إهتمامي بنفسي لايترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر			
29	أعتقد أنّ سوء الحظ يعود لسوء التخطيط			
30	لديّ حُب المغامرة والرّغبة في إستكشاف مايحيط بي			
31	أُبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي			
32	أعتقد أن تأثيري ضعيف في الأحداث التي تقع لي			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلّها			

34	أهتم كثيرا بما يدور حولي من قضايا وأحداث			
35	أعتقد أنّ حياة الأفراد تتأثّر بقوى خارجية لاسيطرة لهم عليها			
36	الحياة الرتيبة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي			
37	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها			
38	أُؤمن بالمثل " أعطني حظاً وأرمني في البحر "			
39	أعتقد أن الحياة التي تفتقد للتغيير هي حياة مُمِلة وروتينية			
40	أشعر بالمسؤولية أُتجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم			
41	أعتقد أن لي تأثيرا قويا على ما يجري حولي من أحداث			
42	أشعر بالخوف من تغييرات الحياة فكل تغيير قد ينطوي على تهديد لي و لحياتي			
43	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلّما أمكن			
44	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها للحظ والصدفة والظّروف الخارجية			
45	التغيير هو سُنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهتها بنجاح			
46	أغيّر قيمي ومبادئي كلما دعت الحاجة			
47	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث			

ملحق رقم 03 : مقياس الرضا الوظيفي في صورته الأولية (قبل التعديل)

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أستطيع أن أقرر	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	تُهيئ لي مهنة التّدريس الفرصة للنمو مهنيا					
02	دخل المعلّم المادي مناسب للمُتطلّبات العادية					
03	تُهيئ مهنة التّدريس الفرصة لإستخدام مهارات متنوعة					
04	دخلي كمعلّم لايجعلني أعيش كما أريد					
05	يعمل رئيسي المباشر على الوَقِيعة بين المعلّمين					
06	أفتقد إلى الشّعور بأني معلّم جيد					
07	يقوم العمل بالتدريس على أنشطة روتينية					
08	أنا لست حراً في إتخاذ قراراتي بنفسي					
09	يُقدم رئيسي المباشر إقتراحات لتحسين أدائـــــــــــــــي التدريسي					
10	تحقق مهنة التدريس مستقبلا آمنا					
11	أتلقـــــــــى ثناءاً كاملا من الآخرين على نجاحي في مهنة					

	التدريس					
12	علاقتي بزملائـــــــــــــــي في المدرسة جيدة					
13	أهداف الإدارة في مدرستي غير واضحة					
14	يقدم لي رئيسي المباشر العون عندما أكون بحاجة إلى المساعدة					
15	ظروف العمل في مدرستي مُريحة					
16	تُهيئ عملية التّدريس الفرصة لمساعدة طلابي على التعلم					
17	أحبّ الناس الذين أعمل معهم					
18	مهنة التّدريس تقدم فرصا محدودة للتقدم					
19	يحترمني طلابي كمعلّم					
20	أخشى فقدان وظيفتي كمعلّم					
21	التدريس عملية ممتعة جداً					
22	الإدارة في مدرستي ، توضح أهدافها بصورة جيدة					
23	لم أشعر مطلقا بالأمن في مهنة التّدريس					
24	مهنة التّدريس لا تُهيئ الفرصة لإكتساب مهارات جيدة					
25	يُعامل رئيسي المباشر كل المعلّمين بعدالة					
26	يحفزني زملائي على التّحسُّن					

27	تهيئ مهنة التدريس الفرصة للتّرقي أو التطور					
28	أتحمل مسؤولية تخطيط دروسي اليومية					
29	مبنى مدرستي و الأثاث بالفصول والمكاتب غير مريح					
30	أتقاضى مُرتّبا يتناسب مع قدراتي					
31	بنتـــــــــقد زملائي كل منهم الآخر بقسوة					
32	تقع على عاتقي مسؤولية نتيجة تدريسي للطلاب					
33	يمدني زملائي بإقتراحات لتحسين مهاراتي في عملية التدريس					
34	يمدني رئيسي المباشر بالعون لتحسين طريقة تدريسي					
35	أفتقِد التّعاون مع من أعمل معهم					
36	تشجعني مهنة التّدريس على الإبتكار					
37	رئيسي المباشر يفتقد مهارة الإستماع للإقتراحات الجديدة لتحسين العمل					
38	أفتقد إلى الإهتمام بعملية التدريس					
39	أستمتع بالعمل كمعلّم					
40	أتلقى من رئيسي المباشر					

	تعليمات كثيرة غامضة					
41	أشعر بعدم الإرتياح لِمن اعمل معهم					
42	أفتقد إلى التقدير في المكان الذي أعمل به					
43	تحقق مهنة التدريس فرصة جيدة للنمو المهني					
44	اعتقد أنني غير مسؤول عن أفعالي					
45	يوفر رئيسي المباشر المواد التي أحتاجها حتى أبذل قصار جهدي في العمل					
46	تربطني بزملائي صداقات مَتِينة					
47	ظروف العمل في مدرستي جيدة					
48	يجعلني رئيسي المباشر أشعر بتحمل المسؤولية					
49	أسعى لتحقيق أهداف مدرستي					
50	يلاحظ رئيسي تقَدُّمي في عملية التّدريس					
51	يُوضّح رئيسي المباشر ماهو متوقع منّي					
52	يُحقّق عملي بالتدريس الأمان المالي					
53	يُثنِي رئيسي المباشر على تقدمي في التّدريس					
54	أفتقِد إلى الإهتمام بشؤون مدرستي					

55	علاقاتٍ جيدة مع طُلاّبي					

ملحق رقم 04 : إستمارة التحكيم

جامعة الدكتور يحي فارس – المدية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية – تخصص إرشاد وتوجيه

إسم الأستاذ المحكم :.....

الدرجة العلمية :.....

التخصص :.....

الجامعة :.....

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستـــر في علوم التربية نقوم بإجراء دراسة بعنوان تمايز الذات وعلاقتها

بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، لذا أضع بين أيديكم ثلاث مقاييس و هي:

1- مقياس تمايز الذات : من إعداد الكعبي (2007)، و تعديل الجباري (2013) لقياس مستوى تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العماريـــــة لولاية المدية، حيث يتكون هذا المقياس من (**34**) بندا موزعة على أربعة أبعاد ، يتمثلون في :

" **رد الفعل الإنفعالي** " و يعكس الغمر و الفيض العاطفي و المسؤولية العاطفية أو فرط الحساسية، " **موقع الأنا (موقعي كفرد)** " و يعكس الإحساس بالذات المعرف بوضوح و قدرة الفرد على الإلتزام بمعتقداته بشكل مدروس تحت الضغوط الخارجية.

"**القطع الإنفعالي** " و يعكس الشعور بالتهديد بسبب الألفة و المودة و الإحساس بالضعف المفرط و الفاعلية للتعرض للخطر في العلاقات وا لإفراط في إستخدام الدفاعيات و الإبعاد و الإنكار،

" **الإندماج مع الآخرين** " و يعكس التدخل و الإنشغال العاطفي و التوحد المفرط مع الآباء و الآخرين

المهمين. و كانت طريقة الإجابة على هذا المقياس بإختيار أحد البدائل التالية : تنطبق على دائما (**05**)، تنطبق على كثيرا (**04**)، تنطبق على أحيانا (**03**)، تنطبق على نادرا (**02**)، لا تنطبق على أبدا (**01**)،

2- مقياس الصلابة النفسية : مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (2002)، و تعديل الشمري (2015) لقياس مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العماريـــــة لولاية المدية، حيث يتكون المقياس من (**47**) بندا، موزعة على ثلاثة أبعاد و هي :

" **الإلتزام** " هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وقيمه والآخرين من حوله، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أن الفرد أكثر إلتزاما أُتجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين.

" **التحكم** " و يشير إلى مدى إعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث و يتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد، إلى أن الفرد لديه تحكم وإعتقاد في مسؤوليته الشخصية عما يحدث له.

" **التحدي** " و هو إعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغير على جوانب هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و إستكشاف البيئة و معرفة المصادر النفسية و الإجتماعية، التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية. و تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى إعتقاد الفرد بأن تغير يطرأ على حياته، إنما هو أمر مثير ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة و الإستكشاف و التحدي. و كانت طريقة الإجابة على هذا المقياس بإختيار أحد البدائل التالية : تنطبق على دائما (**03**)، تنطبق على أحيانا (**02**)، لا تنطبق على أبدا (**01**)،

3- مقياس الرضا الوظيفي : مقياس الرضا الوظيفي من إعداد (Lester,p,2005)، و ترجمة موسى فاروق عبد الفتاح سنـــــة (2006) و تعديل الشمري (2015) لقياس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العماريـــــة لولاية المدية، حيث يتكون المقياس من (**55**) بندا، موزعة على تسعة أبعاد و هي : " **الإشراف** " و " **الزملاء** " و " **ظروف العمل** " و " **التقدم** " و " **الأمن** " و " **المرتبات** " و " **المسؤولية** " و " **العمل نفسه** " و "**التمييز**"، و كانت طريقة الإجابة على هذا المقياس بإختيار أحد البدائل التالية : أوافق بشدة (05)، أوافق (04)، لا أستطيع أن أقرر (03)، لا أوافق (02)، لا أوافق بشدة (01)، و الرجاء منكم تقويم هذه الأداة من خلال :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

– مدى مناسبة الفقرات لقياس تمايز الذات.

– مدى إنتماء الفقرات للأبعاد

– مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

– مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة .

مع تقديم كل الشكر والتقدير على تعاونكم معنا

تساؤلات الدراسة :

1- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات ودرجات الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

2- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

3– هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).

4– هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر).

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية ببلدية المدية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).

6– توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر).

7- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).

8- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر)؛

فرضيات الدراسة : تتمثل فيما يلي :

الفرضية الأولى : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات ودرجات الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

الفرضية الثانية : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات تمايز الذات ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).

الفرضية الرابعة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس تمايز الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

الفرضية الخامسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور.

الفرضية السادسة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

الفرضية السابعة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الإناث.

الفرضية الثامنة : توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

إعداد الطالبين:

إبراهيم بوجمعة

عبد النور مولاي مصطفى

الأستاذ المشرف

د . محمد أوباجي

التعـــــــليمـــــــــــة :

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستـــر في علوم التربية، بعنوان تمايز الذات و علاقتها بالصلابة النفسية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بدائرة العمارية لولاية المدية ، يرُجى منكم الإجابة بصدق و موضوعية عن أسئلة المقاييس المرفقة و ذلك بوضع علامة (**X**) أمام الإختيار الذي تعتقد أنه ينطبق عليك عند كل فقرة، ربما تتردد في إختيار الإجابة على بعض العبارات، و في هذه الحالة إختر الإجابة الأقرب للإتفاق مع وجهة نظرك.

و أحيطكم علما أن المعلومات التي ستُدوّن بها لن تستخدم سوى لأغراض علمية بحتة. فشكرا مسبقا على تعاونكم معنا.

البيانات العامة :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات الخبرة : أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

وفي مايلي مثال يوضح لك طريقة الإجابة :

الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
01	**يصفُني الآخرون بأنّني إنفعالي أكثر ممَّا**			**X**		

	يجِب					

التعليمة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل

مقياس تمايـــــــــــــز الذات

البعد	الرقم	العبارة	من حيث البعد		من حيث القياس		التعديل
			واضح	غير واضح	يقيس	لا يقيس	
رد الفعل الانفعالي	01	يصفُني الآخرون بأنّني إنفعالي أكثر ممَّا يجِب					
	02	عندما يكُون شخص ما مقرّب إلىَّ مخيبا لأملي فإنني أنسحب منه لبعض الوقت					
	03	كم تمنيّت أن أكون هادئا					
	04	تكون مشاعري في أفضل حالها و تكون لدي مشاكل في التفكير بوضوح					
	05	أشعر كما لو أنّني أقود مركبا تـــــــــــتقاذفُه الأمواج					
	06	أنا حسّاس أكثر ممّا ينبغي لانتقادات الآخرين لي					

	07	لايُهمُّني إطراء الآخرين ومدحهم لي بقدر مايُهمُّني ما أقوم به						
	08	أشعر أنه من المهم أن أستمع إلى أراء والدي قبل أن أتخذ قراراتي						
موقع الأنا	01	أميل إلى أن أبقى هادئا عندما أكُون تحت ضغط نفسيٍ						
	02	مهما يحدُث لي في حياتي، فإنني أعرف أنّنِي سوف لن أفقِد إحساسي بوجودي						
	03	لن أغير سلُوكي من أجل إرضاء شخص آخر						
	04	عندما يكون لديَّ نقاش مع شخص ما، فإنّني أستطيع أن أنقل أفكاري حول القضية التي نحن بِصدد مناقشتها عن مشاعري تُجاه ذلك الشّخص						
	05	لا أرى داعٍ للإنزعاج من أشياء لا أستطيع تغييرها						
	06	أنا متقبِّل لذاتي بكل معنى الكلمة						
	07	أشعر أني لست في حالة إطمئنان عندما لايكون حولي من يُساعدني علَى إتّخاذ القرار						
	08	أتسائل حول نوع الإنطباع الذي أتركه لدَى الآخرين						
	01	أجد صعوبة في التّعبير عن مشاعري للناس الذين أهتمُّ بهم						

القطع الإنفعالي	02	أشعر بالإحباط عمّا يدور في أسرتي.					
	03	أميل إلى أن أبتعد عن الناس الآخرين عندما يتقصّدون إزعاجي					
	04	أشعر بعدم الرّاحة عندما يسعى الآخرون إلى التّقرب مِني					
	05	أهتم بفقداني لإستقلاليّتي في علاقاتي الحميميّة مع الآخرين					
	06	مُناقشاتي مع والدي أو إخوتي تجعلُني أشعر بالرّهبة					
	07	عندما تجري الأمور بطريقة خاطئة فإنّ الحديث حولها يجعلها أكثر سُوءاً					
	08	أشعر بالأشياء من حولي أكثر حدة مقارنة بمايشعر به الآخرين					
الإندماج مع الآخرين	01	أحتاج إلى الكثير من تشجيع الآخرين عند البدأ بعمل كبير أو مهم					
	02	أريد أن أعيش وفقا لتوقعات والدي					
	03	أشعر بالحاجة إلى الاستحسان من كل شخص في حياتي					
	04	أحاول أن أكرِّس حياتي وفقا لتوقُّعات والدي مني					
	05	اتّفق مع الآخرين لأجل					

		إسترضائهم					
	06	عندما تصبح واحدة من علاقاتي متوتّرة جدا فإنني أشعر بحاجة للتخلص منها					
	07	إذا سبّب شخص ما إزعاجا لِي فإنّني لا أدع ذلك يُمر بسهولة					
	08	أنا حساس عندما يقع علَيَّ أذى من الآخرين					
	09	إنّ إحترامي لذاتي يعتمد على الكيفية التي يفكر بها الآخرين نحوي					
	10	أقلق على الناس المقربين لي من أن يصبحوا مرضى أو متألمين أو في حالة قلق					

مقياس الصلابة النفسية

البعد	الرقم	العبارة	من حيث البعد		من حيث القياس		التعديل
			واضح	غير واضح	يقيس	لا يقيس	
الإلتزام	01	مهما كانت العقبات فإنّني أستطيع تحقيق أهدافي					
	02	قيمة الحياة تكمُن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم					
	03	مُعظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لامعنـــى لها					
	04	أعتقد أن لِحياتي هدف ومعنى أعيش لأجله					
	05	لديّ قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها					
	06	أعتقد أنه ليس لديّ من الأهداف ما يدعُو للتّمسك بها أو الدفاع عنها					
	07	أشارك في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه					
	08	أُبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة					

	09	أعتقد أن " البُعد عن الناس غنيمة "						
	10	إهتمامي بنفسي لايترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر						
	11	أُبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي						
	12	أهتم كثيرا بما يدور حولي من قضايا وأحداث						
	13	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها						
	14	أشعر بالمسؤولية أُتجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم						
	15	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلّما أمكن						
	16	أغيّر قيمي ومبادئي كلما دعت الحاجة						
التحكم	01	أتّخذ قراراتي بنفسي						
	02	عندما أضع خططي المستقبلية غالبا ما أكون مُتأكّد من قدرتي على تنفيذها						
	03	نجاحي في أمور (دراسة– عمل – ...الخ) يعتمد على مجهودي						
	04	الحياة فُرص وليست عمل وكفاح						
	05	أعتقد أنّ الفشل يعود إلى أسباب						

		تكمُن في الشخص نفسه					
	06	أعتقد أنّ مايحدث لي غالبا هو نتيجة تخطيطي					
	07	أعتقد أنّه لا يوجد في الواقع شيء إسمه الحظ					
	08	أعتقد أنّ الصُّدفة والحظ يلعبان دورا هاما في حياتي					
	09	أستطيع التّحكم في مجرى أمور حياتي					
	10	أعتقد أنّ سوء الحظ يعود لسوء التخطيط					
	11	أعتقد أن تأثيري ضعيف في الأحداث التـــي تقع لي					
	12	أعتقد أنّ حياة الأفراد تتأثّر بقوى خارجية لاسيطرة لهم عليها					
	13	أُؤمن بالمثل " أعطني حظاً وأرمني في البحر					
	14	أعتقد أن لي تأثيرا قويا على ما يجري حولي من أحداث					
	15	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها للحظ والصدفة والظّروف الخارجية					
التحدي	01	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتُها تكمُن في قدرة الفرد على مواجهة تحدِّياتها					
	02	أقتحم المشكلات لحلّها ولا أنتظر حدوثها					

03	لديَّ حُب إستطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه						
04	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تَنطوي على مشكلات أستطيع أن أُواجهها						
05	لديّ قدرة المثابرة حين أنتهي من حل أي مشكلة تُواجهني						
06	المشكلات تستنفر قِواي وقُدراتي على التّحدي						
07	أشعر بالخوف والتّهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث						
08	عندما أحل مشكلة أجد مُتعة في التّحرك لحل مشكلة أخرى						
09	أعتقد أنّ مواجهة المشكلات إختبار قوة تحمُّلي وقدرتي على المثابرة						
10	لديّ حُب المغامرة والرّغبة في إستكشاف مايحيط بي						
11	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلّها						
12	الحياة الرتيبة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي						
13	أعتقد أن الحياة التي تفتقد للتغيير هي حياة مُمِلة و روتينية						
14	أشعر بالخوف من تغييرات الحياة فكل تغيير قد ينطوي على تهديد لي و لحياتي						

	15	التغيير هو سُنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهتها بنجاح					
	16	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث					

مقياس الرضا الوظيفي

البعد	الرقم	العبارة	من حيث البعد		من حيث القياس		التعديل
			واضح	غير واضح	يقيس	لا يقيس	
الإشراف	01	يعمل رئيسي المباشر على الوَقِيعة بين المعلّمين					
	02	يُقدم رئيسي المباشر إقتراحات لتحسين أدائـــــــــي التدريسي					
	03	يقدم لي رئيسي المباشر العون عندما أكون بحاجة إلى المساعدة					
	04	يُعامل رئيسي المباشر كل المعلّمين بعدالة					
	05	يمدني رئيسي المباشر بالعون لتحسين طريقة تدريسي					
	06	رئيسي المباشر يفتقد مهارة الإستماع للإقتراحات الجديدة لتحسين العمل					
	07	أتلقى من رئيسي المباشر تعليمات كثيرة غامضة					
	08	يوفر رئيسي المباشر المواد التي أحتاجها حتى أبذل قصار جهدي في العمل					

	09	يُوضّح رئيسي المباشر ماهو متوقع منّي					
	01	علاقتي بزملائـــــــــــــــي في المدرسة جيدة					
	02	أحبّ الناس الذين أعمل معهم					
	03	يحفزني زملائي على التّحسُّن					
	04	بنتـــــــــقد زملائي كل منهم الآخر بقسوة					
	05	يمدني زملائي بإقتراحات لتحسين مهاراتي في عملية التدريس					
	06	تربطني بزملائي صداقات مَتِينة					
ظروف العمل	01	أهداف الإدارة في مدرستي غير واضحة					
	02	ظروف العمل في مدرستي مُريحة					
	03	الإدارة في مدرستي ، توضح أهدافها بصو رة جيدة					
	04	مبنى مدرستي و الأثاث بالفصول والمكاتب غير مريح					

	05	أفتقِد التّعاون مع من أعمل معهم					
	06	أشعر بعدم الإرتياح لِمن اعمل معهم					
	07	أفتقد إلى التقدير في المكان الذي أعمل به					
	08	ظروف العمل في مدرستي جيدة					
	09	علاقاتِ جيدة مع طُلاّبي					
التقدم	01	تُهيئ لي مهنة التّدريس الفرصة للنمو مهنيا					
	02	تهيئ مهنة التد ريس الفرصة لإستخدام مهارات متنوعة					
	03	مهنة التّدريس تقدم فرصا محدودة للتقدم					
	04	مهنة التّدريس لا تُهيئ الفرصة لإكتساب مهارات جيدة					
	05	تهيئ مهنة التدريس الفرصة للتّرقي أو التطور					
	06	تشجعني مهنة التدريس على الإبتكار					
	07	تحقق مهنة التدريس فرصة جيدة للنمو المهني					
الأمن	01	تحقق مهنة التدريس					

		مستقبلا آمنا					
	02	أخشى فقدان وظيفتي كمعلّم					
	03	لم أشعر مطلقا بالأمن في مهنة التّدريس					
	04	يُحقّق عملي بالتدريس الأمان المالي					
المرتبات	01	دَخْل المعلّم المادي مناسب للمُتطلّبات العادية					
	02	دخلي كمعلّم لايجعلني أعيش كما أريد					
	03	أتقاضى مُرتّبا يتناسب مع قدراتي					
المسؤولية	01	أنا لست حراً في إتخاذ قراراتي بنفسي					
	02	أتحمل مسؤولية تخطيط دروسي اليومية					
	03	تقع على عاتقي مسؤولية نتيجة تدريسي للطلاب					
	04	اعتقد أنني غير مسؤول عن أفعالي					
	05	يجعلني رئيسي المباشر أشعر بتحمل المسؤولية					
	06	أسعى لتحقيق أهداف مدرستي					
	07	أفتقِد إلى الإهتمام بشؤون مدرستي					

العمل نفسه	01	يقوم العمل بالتدريس على أنشطة روتينية					
	02	تُهيئ عملية التّدريس الفرصة لمساعدة طلابي على التعلم					
	03	التدريس عملية ممتعة جداً					
	04	أفتقد إلى الإهتمام بعملية التدريس					
	05	أستمتع بالعمل كمعلّم					
التمييز	01	أفتقد إلى الشّعور بأني معلّم جيد					
	02	أتلقـــــــــى ثناءاً كاملا من الآخرين على نجاحي في مهنة التدريس					
	03	يحترمني طلابي كمعلّم					
	04	يلاحظ رئيسي تقَدُّمي في عملية التّدريس					
	05	يُثنِي رئيسي المباشر على تقدمي في التّدريس					

ملحق رقم **05** : مقياس تمايز الذات في صورته النهائية (بعد التعديل)

الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
01	يصفُني الآخرون بأنّني إنفعالي أكثر ممَّا يجب					
02	أجد صعوبة في التّعبير عن مشاعري للناس الذين أهتمُّ بهم					
03	أشعر بالإحباط عمّا يدور في أسرتي.					
04	أميل إلى أن أبقى هادئا عندما أكُون تحت ضغط نفسي					
05	أحتاج إلى الكثير من تشجيع الآخرين عند البدأ بعمل كبير أو مهم					
06	عندما يكُون شخص ما مقرّب إلَّ مخيبا لأملي فإنني أنسحب منه لبعض الوقت					
07	مهما يحدث لي، فسوف لن أفقد إحساسي بقيمة وجودي في الحياة					
08	أميل إلى أن أبتعد عن الناس الآخرين عندما يتعمدون إزعاجي					
09	أريد أن أعيش وفقا لتوقعات والداي					
10	كم تمنيّت أن أكون هادئا					
11	لن أغير سلُوكي من أجل إرضاء					

	الأخرين					
12	لا أنفعل عندما أكون بصدد حل مشكلة تحتاج إلى تفكير					
13	عندما يكون لديَّ نقاش مع شخص ما، فإنّني أستطيع أن أفصل أفكاري حول القضية التي نحن بِصدد مناقشتها عن مشاعري تجُاه ذلك الشّخص					
14	أشعر بعدم الرّاحة عندما يسعى الآخرون إلى التّقرب مِني					
15	أشعر بالحاجة إلى التقبل أو الدعم من كل شخص في حياتي					
16	أشعر كما لو أنّني أقود مركبا تـــــــــــــتقاذفُه الأمواج					
17	لا أرى داعٍ للإنزعاج من أشياء لا أستطيع تغييرها					
18	أهتم بفقداني لإستقلاليّتي في علاقاتي الحميميّة مع الآخرين					
19	أنا حسّاس أكثر ممّا ينبغي لانتقادات الآخرين لي					
20	أحاول أن أكرس حياتي وفقا لتوقعات والداي مني					
21	أنا متقبِّل لذاتي بكل معنى الكلمة					
22	اتّفق مع الآخرين لأجل إرضائهم					
23	عندما تصبح واحدة من علاقاتي متوتّرة جدا فإنني أشعر بحاجة للتخلص منها					
24	مُناقشاتي مع والدي أو إخوتي تجعلُني أشعر بالرّهبة					
25	إذا سبّب شخص ما إزعاجا لِي فإنّني					

	لا أدع ذلك يمُر بسهولة					
26	لايُهمُّني إطراء الآخرين ومدحهم لي بقدر مايُهمُّني ما أقوم به					
27	أشعر أني لست في حالة إطمئنان عندما لايكون حولي من يُساعدني علَى إتّخاذ القرار					
28	أنا حساس عندما يقع علَيَّ أذى من الآخرين					
29	إنّ إحترامي لذاتي يعتمد على الكيفية التي يفكر بها الآخرين نحوي					
30	أتسائل حول نوع الإنطباع الذي أتركه لدَى الآخرين					
31	عندما تجري الأمور بطريقة خاطئة فإنّ الحديث حولها يجعلها أكثر سُوءاً					
32	أشعر بالأشياء من حولي أكثر حدة مقارنة بمايشعر به الآخرين					
33	أشعر أنه من المهم أن أستمع إلى أراء والداي قبل أن أتخذ قراراتي					
34	أقلق على الناس المقربين لي من أن يصبحوا مرضى أو متألمين أو في حالة قلق					

ملحق رقم **06** : مقياس الصلابة النفسية في صورته النهائية (بعد التعديل)

الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
01	مهما كانت العقبات فإنّني أستطيع تحقيق أهدافي			
02	أتّخذ قراراتي بنفسي			
03	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتُها تكمُن في قدرة الفرد على مواجهة تحدِّياتها			
04	قيمة الحياة تكمُن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم			
05	عندما أضع خططي المستقبلية غالبا ما أكون مُتأكّد من قدرتي على تنفيذها			
06	أقتحم المشكلات لحلّها ولا أنتظر حدوثها			
07	مُعظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لامعنـــى لها			
08	نجاحي في أمور (دراسة– عمل – ...الخ) يعتمد على مجهودي			
09	لديَّ حُب إستطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه			
10	أعتقد أن لِحياتي هدف ومعنى أعيش لأجله			
11	الحياة فُرص وليست عمل وكفاح			
12	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تَنطوي على مشكلات أستطيع أن أُواجهها			
13	لديّ قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها			
14	أعتقد أنّ الفشل يعود إلى أسباب تكمُن في الشخص نفسه			
15	لديّ قدرة المثابرة حين أنتهي من حل أي مشكلة تُواجهني			
16	أعتقد أنه ليس لديّ من الأهداف ما يدعُو للتّمسك بها			

	أو الدفاع عنها			
17	أعتقد أنّ مايحدث لي غالبا هو نتيجة تخطيطي			
18	المشكلات تستنفر قِواي وقُدراتي على التّحدي			
19	أشارك في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه			
20	أعتقد أنّه لايوجد في الواقع شيء إسمه الحظ			
21	أشعر بالخوف والتّهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث			
22	أُبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة			
23	أعتقد أنّ الصُّدفة والحظ يلعبان دورا هاما في حياتي			
24	عندما أحل مشكلة أجد مُتعة في التّحرك لحل مشكلة أخرى			
25	أعتقد أن " البُعد عن الناس راحة نفسية "			
26	أستطيع التّحكم في مجرى أمور حياتي			
27	أعتقد أنّ مواجهة المشكلات إختبار قوة تحمُّلي وقدرتي على المثابرة			
28	إهتمامي بنفسي لايترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر			
29	أعتقد أنّ سوء الحظ يعود لسوء التخطيط			
30	لديّ حُب المغامرة والرّغبة في إستكشاف مايحيط بي			
31	أُبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي			
32	أعتقد أن تأثيري ضعيف في الأحداث التي تقع لي			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلّها			
34	أهتم كثيرا بما يدور حولي من قضايا وأحداث			
35	أعتقد أن حياة الافراد موجهة من الخارج، من خلال التأثيرات الخارجية التي تمنحها العلاقات			
36	الحياة الرتيبة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي			
37	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها			
38	متى كان الحظ معي فأنا في مأمن			

39	أعتقد أن الحياة التي تفتقد للتغيير هي حياة مُمِلة وروتينية			
40	أشعر بالمسؤولية أُتجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم			
41	أعتقد أن لي تأثيرا قويا على ما يجري حولي من أحداث			
42	أشعر بالخوف من تغييرات الحياة فكل تغيير قد ينطوي على تهديد لي و لحياتي			
43	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلّما أمكن ذلك			
44	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها للحظ والصدفة والظّروف الخارجية			
45	التغيير هو سُنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهتها بنجاح			
46	أغيّر قيمي ومبادئي كلما دعت الحاجة			
47	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن أتحدث			

ملحق رقم 07 : مقياس الرضا الوظيفي في صورته النهائية (بعد التعديل)

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أستطيع أن أقرر	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	تُهيئ لي مهنة التّدريس الفرصة للنمو مهنيا					
02	دَخْل المعلّم المادي مناسب للمُتطلّبات العادية					
03	تُهيئ مهنة التّدريس الفرصة لإستخدام مهارات متنوعة					
04	دخلي كمعلّم لايجعلني أعيش كما أريد					
05	يعمل رئيسي المباشر على الوَقِيعة بين المعلّمين					
06	أفتقد إلى الشّعور بأني معلّم جيد					
07	يقوم العمل بالتدريس على أنشطة روتينية					
08	أنا لست حراً في إتخاذ قراراتي بنفسي					
09	يُقدم رئيسي المباشر إقتراحات لتحسين أدائـــــــــــــــــي التدريسي					
10	تحقق مهنة التدريس مستقبلا آمنا					
11	أتلقـــــــــى ثناءاً كاملا من					

	الآخرين على نجاحي في مهنة التدريس					
12	علاقتي بزملائـــــــــــــــي في المدرسة جيدة					
13	أهداف الإدارة في مدرستي غير واضحة					
14	يقدم لي رئيسي المباشر العون عندما أكون بحاجة إلى المساعدة					
15	ظروف العمل في مدرستي مُريحة					
16	تُهيئ عملية التّدريس الفرصة لمساعدة تلاميذي على التعلم					
17	أحبّ الناس الذين أعمل معهم					
18	مهنة التّدريس تقدم فرصا محدودة للتقدم					
19	يحترمني تلاميذي كمعلّم					
20	أخشى فقدان وظيفتي كمعلّم					
21	التدريس عملية ممتعة جداً					
22	الإدارة في مدرستي ، توضح أهدافها بصورة جيدة					
23	لم أشعر مطلقا بالأمن في مهنة التّدريس					
24	مهنة التّدريس لا تُهيئ الفرصة لإكتساب مهارات جيدة					
25	يُعامل رئيسي المباشر كل المعلّمين بعدالة					
26	يحفزني زملائي على التّحسُّن					
27	تهيئ مهنة التدريس الفرصة للتّرقي أو التطور					
28	أتحمل مسؤولية تخطيط دروسي اليومية					
29	مبنى مدرستي و الأثاث بالأقسام					

	والمكاتب غير مريح					
30	أتقاضى مُرتّبا يتناسب مع قدراتي					
31	بنتـــــــــــقد زملائي كل منهم الآخر بقسوة					
32	تقع على عاتقي مسؤولية نتيجة تدريسي للتلاميذ					
33	يمدني زملائي بإقتراحات لتحسين مهاراتي في عملية التدريس					
34	يمدني رئيسي المباشر بالعون لتحسين طريقة تدريسي					
35	أفتقِد التّعاون مع من أعمل معهم					
36	تشجعني مهنة التّدريس على الإبتكار					
37	رئيسي المباشر يفتقد مهارة الإستماع للإقتراحات الجديدة لتحسين العمل					
38	أفتقد إلى الإهتمام بعملية التدريس					
39	أستمتع بالعمل كمعلّم					
40	أتلقى من رئيسي المباشر تعليمات كثيرة غامضة					
41	أشعر بعدم الإرتياح لِمن اعمل معهم					
42	أفتقد إلى التقدير في المكان الذي أعمل به					
43	تحقق مهنة التدريس فرصة جيدة للنمو المهني					
44	اعتقد أنني غير مسؤول عن أفعالي					
45	يوفر رئيسي المباشر مستلزمات التدريس التي تمكّنني من التفاني في عملي					

46	تربطني بزملائي صداقات مَتِينة					
47	ظروف العمل في مدرستي جيدة					
48	يجعلني رئيسي المباشر أشعر بتحمل المسؤولية					
49	أسعى لتحقيق أهداف مدرستي					
50	يلاحظ رئيسي تقَدُّمي في عملية التّدريس					
51	يُوضّح رئيسي المباشر ماهو مطلوب منّي					
52	يُحقّق عملي بالتدريس الأمن المالي					
53	يُثني رئيسي المباشر على تقدمي في التّدريس					
54	أفتقِد إلى الإهتمام بشؤون مدرستي					
55	علاقاتٍ جيدة مع تلاميذي					

جامعة الدكتور يحي فارس – المدية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية – تخصص علوم تربية – إرشاد وتوجيه

قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس :

تمايز الذات – الصلابة النفسية – الرضا الوظيفي

الرقم	إسم المحكم	الرتبة أو الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	فريد بكيس	محاضر " أ "	علم النفس الاجتماعي	جامعة المدية
02	أمين مخفوظي	محاضر " أ "	علم النفس	جامعة المدية
03	زهرة حميدة	محاضر " أ "	علوم التربية	جامعة المدية
04	صفية باندو	مساعدة	علم النفس	جامعة المدية
05	توفيق شهري	دكتوراه	علم النفس الأسري	جامعة وهر ان2
06	رابح واكد	دكتوراه	علوم التربية	جامعة المدية
07	رابح شليحي	دكتوراه	علوم تربية	جامعة المدية


```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A01 A02 A03 A04 A05 A06 A07 A08 A09 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17
A18 A19 A20 A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A30 A31 A32 A33 A34
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,835	34

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A01 A02 A03 A04 A05 A06 A07 A08 A09 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17
A18 A19 A20 A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A30 A31 A32 A33 A34
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,597
		Nombre d'éléments	17
	Partie 2	Valeur	,777
		Nombre d'éléments	17
	Nombre total d'éléments		34
Corrélation entre les sous-échelles			,788
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,882
	Longueur inégale		,882
Coefficient de Guttman split-half			,871

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A01 A06 A10 A12 A16 A19 A26 A33
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,580	8

```
GET

DATASET NAME Ensemble_de_données3 WINDOW=FRONT.
```

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A04 A07 A11 A13 A17 A21 A27 A30
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,452	8

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données4.
RELIABILITY
  /VARIABLES=A02 A03 A08 A14 A18 A24 A31 A32
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0

	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,794	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A05 A09 A15 A20 A22 A23 A25 A28 A29 A34
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,708	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B01 B02 B03 B04 B05 B06 B07 B08 B09 B10 B11 B12 B13 B14 B15 B16 B17
B18 B19 B20 B21 B22 B23 B24 B25 B26 B27 B28 B29 B30 B31 B32 B33 B34 B35 B36 B37
B38 B39 B40 B41 B42 B43 B44 B45 B46 B47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,802	47

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B01 B02 B03 B04 B05 B06 B07 B08 B09 B10 B11 B12 B13 B14 B15 B16 B17
B18 B19 B20 B21 B22 B23 B24 B25 B26 B27 B28 B29 B30 B31 B32 B33 B34 B35 B36 B37
B38 B39 B40 B41 B42 B43 B44 B45 B46 B47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%

Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,693
		Nombre d'éléments	24
	Partie 2	Valeur	,639
		Nombre d'éléments	23
	Nombre total d'éléments		47
Corrélation entre les sous-échelles			,684
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,812
	Longueur inégale		,813
Coefficient de Guttman split-half			,812

```
  /VARIABLES=B01 B04 B07 B10 B13 B16 B19 B22 B25 B28 B31 B34 B37 B40 B43 B46
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,552	16

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données7.
```

```
  /VARIABLES=B02 B05 B08 B11 B14 B17 B20 B23 B26 B29 B32 B35 B38 B41 B44
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,543	15

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données7.
  /VARIABLES=B03 B06 B09 B12 B15 B18 B21 B24 B27 B30 B33 B36 B39 B42 B45 B47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,665	16

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C01 C02 C03 C04 C05 C06 C07 C08 C09 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17
C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30 C31 C32 C33 C34 C35 C36 C37
C38 C39 C40 C41 C42 C43 C44 C45 C46 C47 C48 C49 C50 C51 C52 C53 C54 C55
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,939	55

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C01 C02 C03 C04 C05 C06 C07 C08 C09 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17
C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30 C31 C32 C33 C34 C35 C36 C37
C38 C39 C40 C41 C42 C43 C44 C45 C46 C47 C48 C49 C50 C51 C52 C53 C54 C55
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,890
		Nombre d'éléments	28
	Partie 2	Valeur	,879
		Nombre d'éléments	27
	Nombre total d'éléments		55
Corrélation entre les sous-échelles			,893
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,943
	Longueur inégale		,943
Coefficient de Guttman split-half			,941

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données4.
RELIABILITY
  /VARIABLES=C05 C09 C14 C25 C34 C37 C40 C45 C51
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,877	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C12 C17 C26 C31 C33 C46
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,863	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C13 C15 C22 C29 C35 C41 C42 C47 C55
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,813	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C01 C03 C18 C24 C27 C36 C43
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,882	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C10 C20 C23 C52
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,299	4

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données4.
RELIABILITY
  /VARIABLES=C02 C04 C30
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,331	3

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C08 C28 C32 C44 C48 C49 C54
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,434	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C07 C16 C21 C38 C39
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,711	5

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C06 C11 C19 C50 C53
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,668	5

الجنس * الصلابة النفسية

			الجنس		Total
			ذكر	أنثى	
الصلابة النفسية	الصلابة النفسية (منخفض)	47-78	0	0	0
	الصلابة النفسية (متوسط)	79-109	7	16	23
	الصلابة النفسية (مرتفع)	110-141	15	32	47
Total			22	48	70

سنوات الخبرة * الصلابة النفسية

			سنوات الخبرة		Total
			10 سنوات فأكثر	اقل من 10 سنوات	
الصلابة النفسية	الصلابة النفسية (منخفض)	47-78	0	0	0
	الصلابة النفسية (متوسط)	79-109	2	21	23
	الصلابة النفسية (مرتفع)	110-141	10	37	47
Total			12	58	70

الجنس * تمايز الذات

			الجنس		Total
			ذكر	أنثى	
تمايز الذات	تمايز الذات (منخفض)	34-79	3	0	3
	تمايز الذات (متوسط)	80-124	13	43	56
	تمايز الذات (مرتفع)	125-170	6	5	11
Total			22	48	70

سنوات الخبرة * تمايز الذات

			سنوات الخبرة		Total
			10 سنوات فأكثر	اقل من 10 سنوات	
تمايز الذات	تمايز الذات (منخفض)	34-79	1	2	3
	تمايز الذات (متوسط)	80-124	10	46	56
	تمايز الذات (مرتفع)	125-170	1	10	11
Total			12	58	70

الجنس * الرضا الوظيفي

			الجنس		Total
			ذكر	أنثى	
الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي (منخفض)	55-128	1	1	2
	الرضا الوظيفي (متوسط)	129-201	12	24	36
	الرضا الوظيفي (مرتفع)	202-275	9	23	32
Total			22	48	70

سنوات الخبرة * الرضا الوظيفي

			سنوات الخبرة		Total
			10 سنوات فأكثر	اقل من 10 سنوات	
الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي (منخفض)	55-128	1	1	2
	الرضا الوظيفي (متوسط)	129-201	15	21	36
	الرضا (مرتفع)	202-275	6	26	32
Total			22	48	70

```
FREQUENCIES VARIABLES=B
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Statistiques

الصلابة النفسية

N	Valide	70

Manquante	0
Moyenne	112,4000
Ecart-type	7,72048
Minimum	95,00
Maximum	129,00

Statistiques

الرضا الوظيفي

N Valide	70
Manquante	0
Moyenne	195,2000
Ecart-type	23,86472
Minimum	114,00
Maximum	240,00

Statistiques

تمايز الذات

N Valide	70
Manquante	0
Moyenne	110,2143
Ecart-type	14,76668
Minimum	73,00
Maximum	148,00

```
FREQUENCIES VARIABLES=sex
  /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	22	31,4	31,4	31,4
	أنثى	48	68,6	68,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=age
  /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

الخبرة سنوات

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 10 سنوات	58	82,9	82,9	82,9
	10 سنوات فأكثر	12	17,1	17,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=A C
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
تمايز الذات	110,2143	14,76668	70
الرضا الوظيفي	195,2000	23,86472	70

Corrélations

		الذات تمايز	الوظيفي الرضا
تمايز الذات	Corrélation de Pearson	1	-,027
	Sig. (bilatérale)		,826
	N	70	70
الرضا الوظيفي	Corrélation de Pearson	-,027	1
	Sig. (bilatérale)	,826	
	N	70	70

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=A B
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
تمايز الذات	110,2143	14,76668	70
الصلابة النفسية	112.40	7.72	70

Corrélations

		الذات تمايز	النفسية الصلابة
تمايز الذات	Corrélation de Pearson	1	0.290
	Sig. (bilatérale)		0.015
	N	70	70
الصلابة النفسية	Corrélation de Pearson	0.29	1
	Sig. (bilatérale)	0.015	
	N	70	70

```
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=A
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تمايز الذات	ذكر	22	112,5000	19,02567	4,05629
	أنثى	48	109,1667	12,44278	1,79596

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
تمايز الذات	Hypothèse de variances égales	3,270	,075	,875	68	,385	3,33333	3,80835	-4,26612	10,93279
	Hypothèse de variances inégales			,751	29,533	,458	3,33333	4,43609	-5,73239	12,39905

```
T-TEST GROUPS=age(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=A
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الخبرة سنوات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تمايز الذات	أقل من 10 سنوات	58	110,5517	15,07894	1,97996
	10 سنوات فأكثر	12	108,5833	13,64124	3,93789

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
تمايز الذات	Hypothèse de variances égales	1,207	,276	,418	68	,677	1,96839	4,71130	-7,43286	11,36964
	Hypothèse de variances inégales			,447	17,054	,661	1,96839	4,40763	-7,32863	11,26542

```
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=B
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الصلابة النفسية	ذكر	22	114,8182	7,10222	1,51420
	أنثى	48	111,2917	7,80877	1,12710

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الصلابة النفسية	Hypothèse de variances égales	,008	,931	1.80	68	,076	3,52652	1,95611	-,37684	7,42987
	Hypothèse de variances inégales			1.86	44,600	,068	3,52652	1,88763	-,27631	7,32934

```
T-TEST GROUPS=age(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=B
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الخبرة سنوات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الصلابة النفسية	أقل من 10سنوات	58	111,8448	7,82663	1,02769
	10 سنوات فأكثر	12	115,0833	6,85510	1,97890

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الصلابة النفسية	Hypothèse de variances égales	,224	,638	-1,330	68	,188	-3,23851	2,43490	-8,09728	1,62027
	Hypothèse de variances inégales			-1,452	17,488	,164	-3,23851	2,22984	-7,93307	1,45606

```
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=C
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الرضا الوظيفي	ذكر	22	189,5000	27,04802	5,76666
	أنثى	48	197,8125	22,06919	3,18541

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الرضا الوظيفي	Hypothèse de variances égales	1,189	,279	-1,361	68	,178	-8,31250	6,10669	-20,49820	3,87320
	Hypothèse de variances inégales			-1,262	34,342	,216	-8,31250	6,58796	-21,69593	5,07093

```
T-TEST GROUPS=age(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=C
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الخبرة سنوات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الرضا الوظيفي	أقل من 10 سنوات	58	194,9138	22,85368	3,00084

10 سنوات فأكثر	12	196,5833	29,38602	8,48301

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الرضا الوظيفي	Hypothèse de variances égales	,048	,827	-,219	68	,827	-1,66954	7,62110	-16,87720	13,53812
	Hypothèse de variances inégales			-,186	13,883	,855	-1,66954	8,99814	-20,98386	17,64478