جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه "ل.م.د" في علم النفس التربوي

موسومة ب:

التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى التلميذ

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)

مقدمة من طرف:

الطالبة دحماني فطيمة الزهرة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د. بوقصارة منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
أ.د. رريب الله محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
أ.د جمعي سامية	أستاذ محاضر-أ	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د. غياث حياة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران-2	مناقشا
أ.د محمودي الهواري	استاذ محاضر-أ	المدرسة الوطنية متعددة التقنيات	مناقشا

السنة الجامعية: 2022-2023

إهـــــداء

إلى من يلهج قلبي بذكره ويعجز لساني عن إحصاء نعمه إلهي ومولاي

إلى من أشرقت النفس برسالته واستنارت بهديه وأحيى القلوب بنور الإيمان به

رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم

إلى روحي جدي وجدتي رحمها الله اللذان كانا منبعا ومبعثا لحب الدراسة

إلى والديا الكريمين اللذان مهدا لي طريق النجاح ولم يبخلا علي بدعمهما حفظهما الله

إلى السند والأنس والذين أفتخر بهم إخوتي وأخو اتي حفظهم الله

إلى الزوج الكريم و أبنائي، وعائلة دحماني ومبروكي وماحي وبن عيادي كل باسمه

إلى زميلنا بقطاع التربية الأستاذ شهباني أبو بكر شافاه الله

إلى زملائي وصديقاتي بالعمل والدراسة والجامعة

إلى أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس بجامعة تلمسان وجامعة وهران-2

إلى زملائي بدفعة علوم التربية 2020/2019

إلى عائلة كريباي وبوشعور

أهدي هذا العمل

شـكر وتقديــر

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى على توفيقه لي لإنجاز هذا العمل

وأصلي وأسلم على حبيبنا المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم وعلى صحبه أجمعين

أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لأساتذتي الأفاضل المشرف على العمل الأستاذ رريب محمد، الأستاذ بلقوميدي عباس، الأستاذ منصوري عبد الحق، وأستاذتي الفاضلة بن يحيى فرح، فكان إنجاز هذه الدراسة مليئا بالتحدي ومتعة التعلم فكانت توجيهات أساتذتي الأفاضل مرافقة ومحفزة لي، فلم يبخلوا علي بملاحظاتهم وتوجيهاتهم ونصائحهم فلكم مني كل التقدير والاحترام

أتوجه كذلك بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الرسالة ومناقشتها سعيا منهم لجعلها في أحسن صورة وإخراج، إضافة إلى الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة وتفضلوا علي باقتراحاتهم وتوجيهاتهم قصد التصويب

إضافة إلى أفراد العينة من أساتذة وتلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي الذين أعتبرهم جزءا من الأطروحة ومساعدتهم لي لإتمام هذا البحث

الملخص باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى التلميذ، وللقيام بهذه الدراسة تم تصميم مقياس الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي، كما تم اعتماد مقياسي الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي، وقد قدرت عينة الدراسة ب(157) أستاذا وأستاذة، إضافة إلى (625)تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام (SPSS28) وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- يوجد مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الجنس.

- يوجد مستوى متوسط للرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الجنس.

- يوجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- يوجد مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي التفكير الايجابي وتلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الايجابي المتوسط.

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي الرضا الوظيفي وتلاميذ الأساتذة منخفضي الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي؛التفكير الإيجابي؛ الدافعية للتعلم.

Abstract :

The current study aims to identify job satisfaction and positive thinking among secondary education teachers and their relationship to the student's motivation to learn. To carry out this study, a measure of motivation to learn was designed according to self-report theory. The two measures of job satisfaction and positive thinking were adopted. The study sample was estimated at (157). male and female professors, in addition to (625) male and female students who were selected in a systematic random manner, and after statistical treatment using (SPSS28) in order to test the validity of the study hypotheses, and the following results were reached:

- There is a high level of positive thinking among teachers of secondary education.
- There are no statistically significant differences in the level of positive thinking among secondary education teachers according to the gender variable.
- There is a medium level of job satisfaction among secondary education teachers.
- There are no statistically significant differences in the level of job satisfaction among secondary education teachers according to the gender variable.
- There is a positive correlation between job satisfaction and positive thinking among secondary school teachers.
- There is an average level of motivation for learning among third year secondary school students.
- There are statistically significant differences in the level of motivation to learn among third year secondary school students due to the gender variable in favor of females.
- There are no statistically significant differences in the level of motivation among students of teachers with high positive thinking and students of teachers with medium positive thinking.
- There are no statistically significant differences in the level of motivation among students of teachers with high job satisfaction and students of teachers with low job satisfaction.

Keywords: job satisfaction; positive thinking; Motivation to learn

Résumé :

La présente étude vise à identifier la satisfaction au travail et la pensée positive chez les enseignants du secondaire et leur relation avec la motivation à apprendre de l'élève. Pour mener à bien cette étude, une mesure de la motivation à apprendre a été conçue selon la théorie de l'auto-évaluation. Les deux mesures de la satisfaction au travail et la pensée positive ont été adoptées L'échantillon de l'étude a été estimé à (157) professeurs masculins et féminins, en plus de (625) étudiants masculins et féminins, qui ont été sélectionnés de manière aléatoire systématique, et après traitement statistique à l'aide de (SPSS28) afin de tester la validité des hypothèses de l'étude, et les résultats suivants ont été obtenus :

- Il y a un niveau élevé de pensée positive parmi les enseignants de l'enseignement secondaire.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de pensée positive des enseignants du secondaire selon la variable de genre.
- Le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire est moyen.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire selon la variable de genre.
- Il existe une corrélation positive entre la satisfaction au travail et la pensée positive chez les enseignants du secondaire. - Il y a un niveau moyen de motivation pour apprendre chez les élèves de 3e secondaire.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation à apprendre chez les élèves de troisième année du secondaire en raison de la variable de genre en faveur des filles.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation entre les élèves d'enseignants ayant une pensée positive élevée et les élèves d'enseignants ayant une pensée positive moyenne.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation entre les élèves d'enseignants ayant une grande satisfaction professionnelle et les élèves d'enseignants ayant une faible satisfaction professionnelle.

Mots-clés : satisfaction au travail, pensée positive ; Motivation à apprendre.

قائمة المحتويات

المحتويات **الصفحة**

الإهداء.....أ

كلمة الشكر.....ب

ملخص الدراسة باللغة العربية.....ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....د

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....ه

قائمة المحتويات.....و

قائمة الجداول.....ك

قائمة الأشكال.....م

قائمة الملاحق.....م

مقدمة.....1

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....05.

2-فرضيات الدراسة.....15

3- دواعي اختيار الموضوع.....15

4-أهداف الدراسة.....17

5-أهمية الدراسة.....17

6-حدود الدراسة.....18

7-التعاريف الإجرائية.....18

الفصل الثاني: التفكير الإيجابي

تمهيد.....21

1-الخلفية النظرية.....21

2--مفهوم التفكير الإيجابي.....23

3-أهمية التفكير الإيجابي.....29

4-خصائص التفكير الإيجابي.....29

5-مقومات التفكير الإيجابي.....30

6-أبعاد التفكير الإيجابي.....31

7-العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي.....31

8-أساليب التفكير الإيجابي.....32

9- بناء مهارة التفكير الإيجابي.....33

10- آثار التفكير الإيجابي.....35

11- خصال المفكر الإيجابي.....36

خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي

تمهيد.....40

1- تعريف الرضا الوظيفي.....40

2- خصائص الرضا الوظيفي.....42

3- أهمية الرضا الوظيفي.....43

4- النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.....44

5- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.....55

6- مؤشرات قياس الرضا الوظيفي.....61

7- أساليب قياس الرضا الوظيفي.....62

8- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي.....63

9- آثار الرضا الوظيفي.....64

خلاصة الفصل.....66

الفصل الرابع: الدافعية للتعلم

تمهيد.....69

أولا-الدافعية للتعلم.....69

1-تعريف الدافعية.....69

2-تعريف التعلم.....70

2-1-شروط التعلم.....71

2-2-العوامل المؤثرة في التعلم.....72

3-تعريف الدافعية للتعلم.....73

6-وظائف الدافعية للتعلم.....74

7-أبعاد الدافعية للتعلم.....75

8-أهمية الدافعية للتعلم.....76

9-خصائص الدافعية للتعلم.....76

10-نظريات الدافعية.....77

ثانيا- الخلفية النظرية لدراسة الدافعية.....82

1-أنواع الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي.....84

2- استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم.....94

3- خصائص التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للدافعية للتعلم.....96

الخلاصة.....97.

الفصل الخامس: : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيـــد.....99

أولا- منهج الدراسة.....99

ثانيا- مجتمع الدراسة.....99

ثالثا- الدراسة الاستطلاعية.....99.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....99

2-الإطار المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية.....100

3-عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها.....100

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية.....102

رابعا- الدراسة الأساسية.....119.

1-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية.....119

2-عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها.....119.

3-أدوات الدراسة الأساسية.....124

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....127

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

تمهيد.....130

أولا- التحقق من شرط اعتدالية التوزيع.....130

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....131

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....135

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....139

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....144

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....148

6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....151

7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.....158

8-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....162

9-عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.....166

ثانيا: مناقشة عامة لنتائج فرضيات الدراسة.....170

الخاتمة.....175

التوصيات والاقتراحات.....177

قائمة المراجع.....180

الملاحق.....

قائـــمة الجـــداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تفسير الرضا الوظيفي حسب نظرية العاملين	47
2	أبعاد الدافعية للتعلم	75
3	توزيع الأساتذة حسب الجنس(الدراسة الاستطلاعية)	100

4	توزيع التلاميذ حسب الجنس(الدراسة الاستطلاعية)	101
5	الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الرضا الوظيفي	102
6	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي	102
7	نتائج حساب الثبات بمعامل ألفاكرونباخ لمقياس الرضا الوظيفي	103
8	نتائج حساب الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي	104
9	توضيح مستويات الرضا الوظيفي	104
10	توزيع الفقرات على أبعاد التفكير الإيجابي	105
11	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي	105
12	نتائج حساب الثبات بمعامل ألفاكرونباخ لمقياس التفكير الإيجابي	106
13	نتائج حساب الثبات بمعامل التجزئة النصفية لمقياس التفكير الإيجابي	107
14	توضيح مستويات التفكير الإيجابي	107
15	توضيح بدائل ودرجات مقياس التفكير الإيجابي	110
16	الفقرات المحذوفة من مقياس الدافعية للتعلم	111
17	التعديلات التي طرأت على فقرات البعد الأول للدافعية للتعلم	112
18	التعديلات التي طرأت على فقرات البعد الثاني للدافعية للتعلم	112
19	توزيع الفقرات على أبعاد الدافعية للتعلم	113
20	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الداخلية	113
21	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الخارجية	114
22	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد اللادافعية للتعلم	115
23	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل للدافعية للتعلم	115
24	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي ما بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم	116
25	الفقرات المحذوفة لمقياس الدافعية للتعلم بعد حساب الصدق	117
26	نتائج حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم	118
27	نتائج حساب الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتعلم	118
28	توزيع عينة الدراسة الأساسية للأساتذة حسب الجنس	119
29	توزيع عينة الدراسة الأساسية للأساتذة حسب مادة التخصص	121
30	توزيع عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ حسب الجنس	122
31	توزيع عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ حسب التخصص(الشعبة)	123
32	توزيع الفقرات على أبعاد التفكير الإيجابي بعد حساب الخصائص السيكومترية	125

33	توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الدافعية للتعلم بعد حساب الخصائص السيكومترية	125
34	مستويات مقياس الدافعية للتعلم الجاهز للتطبيق	127
35	توزيع مستويات الدافعية للتعلم حسب أبعاد المقياس	127
36	التحقق من اعتدالية التوزيع بالنسبة لمتغيرات الدراسة	130
37	يوضح نتائج حساب فروق اللمتوسطات الحسابية للتفكير الإيجابي باستخدام اختبا ر-ت-للعينة الواحدة	131
38	توضيح مستويات التفكير الإيجابي للأساتذة(عرض نتائج الفرضية الأولى)	132
39	توضيح نتائجحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث للتفكير الإيجابي باستخدام اختبار"ت"	136
40	يوضح نتائج حساب فروق اللمتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي باستخدام اختبار-ت-للعينة الواحدة	139
41	توضيح مستويات الرضا الوظيفي للأساتذة(عرض نتائج الفرضية الثالثة)	140
42	توضيح نتائجحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث للرضا الوظيفي باستخدام اختبار"ت"	145
43	يبين نتائج حساب العلاقة الإرتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي باستخدام معامل بيرسون	148
44	يوضح نتائج حساب فروق اللمتوسطات الحسابية للدافعية للتعلم باستخدام اختبار-ت-للعينة الواحدة	151
45	توضيح مستويات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	152
46	حساب المتوسط الحسابي لأبعاد الدافعية للتعلم	153
47	نتائج حساب اختبار"ت"لدراسة الفروق في مستوى الدافعية لدى التلاميذ	158
48	يوضح الفروق في الدافعية ما بين تلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المرتفع و الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المتوسط	162
49	يوضح الفروق في الدافعية ما بين تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المرتفع و الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المتوسط	166

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تفسير الرضا الوظيفي حسب نظرية Z	54
2	مستويات الحاجات حسب ماسلو	79
3	الحاجات الثلاث الداخلية للدافعية	83
4	أنواع الدافعية للتعلم حسب نظرية التقرير الذاتي	88
5	توزيع عينة الدراسة الأساسية للأساتذة حسب مادة التخصص	121
6	توزيع عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ حسب التخصص(الشعبة)	124
7	مستويات التفكير الإيجابي لدى الأساتذة بالنسب المئوية	132
8	مستويات الرضا الوظيفي لدى الأساتذة بالنسب المئوية	140
9	توزيع التلاميذ حسب مستويات الدافعية للتعلم	153

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	قائمة الأساتذة والباحثين المحكمين لمقياس الدافعية للتعلم	199
2	مقياس الدافعية للتعلم المصمم والمقترح للتحكيم من طرف الأساتذة	200
3	مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة الاستطلاعية	206
4	مقياس التفكير الإيجابي المطبق بالدراسة الاستطلاعية	209
5	مقياس الرضا الوظيفي المطبق بالدراسة الاستطلاعية	211
6	المقياس النهائي للدافعية للتعلم والمطبق بالدراسة الأساسية	212
7	المقياس النهائي للتفكير ا إيجابي والمطبق بالدراسة الأساسية	215
8	المقياس النهائي للرضا الوظيفي والمطبق بالدراسة الأساسية	217
9	نتائج حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي	218
10	نتائج حساب الخصائص السكومترية لمقياس الرضا الوظيفي	219
11	نتائج حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم	220
12	التوزيع الاعتدالي للرضا الوظيفي	221
13	التوزيع الاعتدالي للتفكير الإيجابي	222
14	التوزيع الاعتدالي للدافعية للتعلم	223

15	نتائج الفرضية الأولى والثانية	224
16	نتائج الفرضية الثالثة والرابعة	225
17	نتائج الفرضية الخامسة السادسة والسابعة	226
18	نتائج الفرضية الثامنة والتاسعة	227

مقدمة:

يعد قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي تتضمن العديد من المعايير القيمية والتي تهدف إلى المحافظة على النسق الاجتماعي للمجتمع الجزائري ومقوماته، وإكساب التلميذ مختلف المهارات وتنميتها لبناء شخصية متكاملة قادرة على التكيف مع ما يحيط به بمختلف الوضعيات التي تصادفه سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، ففي ظل التغيرات والتحولات التي طرأت على المجتمع الجزائري وكذا المدرسة الجزائرية أدت إلى ظهور بعض المشاكل والضغوطات المهنية لدى الأستاذ الذي أصبح يعاني منها وشكلت عائقا حقيقيا لتحقيق مختلف الأهداف التي تخص عدة مستويات سواء كانت تخص الجوانب الانفعالية ونفسية أو المعرفية أو الاجتماعية وحتى الأخلاقية.

فمهنة التدريس من أنبل المهن التي تتطلب مستويات عالية من الكفاءة، من خلال توظيف مختلف المهارات المهنية التي تستخدم ضمن طرائق التدريس وأساليبه والتحكم في توظيف مختلف أنواع البيداغوجيا، إضافة إلى تحديد احتياجات المتعلمين ووضع الاستراتيجيات المساهمة في الرفع من الدافعية للتعلم لديهم والتي تعد من الخطوات الأولى في عملية تصميم التعليم، فالأستاذ هو المربي والمعلم الذي يلعب دورا محوريا في قطاع التربية ككل، إذ أن التدريس يتطلب نوعا من الحساسية والتفاني اتجاهه، حيث يكون الأستاذ حاملا لمجموعة من المواصفات التي تتناسب مع المهنة التي أسندت إليه، فيكون قادرا على التخطيط والقابلية لمواكبة المعارف الجديدة باستمرار، والتماشي مع التغيرات التي تطرأ على مستوى المناهج والبرامج الدراسية باستغلال الدورات والندوات التكوينية والتبادل المعرفي وماله علاقة بالتدريس بين هيئة التدريس والمفتشين.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على منطلقات علم النفس الإيجابي كخلفية نظرية للتفكير الإيجابي الذي يعد توجها جديدا وفرعا آخر من فروع علم النفس، الذي يسعى إلى التركيز على مكامن القوة والفضائل لدى الفرد وتوظيفه لقدراته ومهاراته، قصد التعامل والتفاعل الإيجابي مع مختلف المواقف والصعوبات التي تعترضه خاصة أن له علاقة مباشرة بعنصر يعد محور العملية التعلمية وهو التلميذ، الذي يعتبر بحد ذاته مشروع مؤسسة وجب رعايته ومرافقته في تعليمه، حيث أن جميع الدراسات بمختلف توجهاتها ومنطلقاته تؤكد على أهمية الدافعية في نجاح التلميذ وتفوقه والحفاظ على استمراريتها، فتلميذ السنة الثالثة ثانوي والذي يعمل جاهدا ويهدف إلى النجاح بشهادة البكالوريا، فهو معرض لمجموعة من الضغوط النفسية والاجتماعية وحتى المعرفية التي تؤثر على توازنه النفسي

والانفعالي، لذا فإن الأستاذ يلعب دورا مهما في دعم التلميذ وتحفيزه، لذا ارتأت الباحثة التعرف على متغيرات الدراسة و العلاقة بين

التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وحتى نعمق من دراستنا لوصف الظواهر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ وتسليط الضوء على العلاقة فيم بينها، تم تقسيم الدراسة إلى ست فصول تضمنت الجانب النظري والتطبيقي نوضحها في التسلسل التالي:

* **الفصل الأول:** تم تحديد الإطار العام للدراسة من خلال طرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وتوجيه الفروض الإجرائية، بعدها يتم عرض الأسباب الذاتية والموضوعية المؤدية إلى اختيار موضوع الدراسة وتوضيح الأهداف المراد بلوغها، إضافة إلى التطرق لأهمية موضوع الدراسة النظرية والتطبيقية، بعد ذلك يتم التعرف على الحدود المكانية والزمنية والبشرية لها، وتنتهي بالتعريف بمفاهيم الدراسة وضبطها إجرائيا.

***الفصل الثاني:** والذي يدرس متغير التفكير الإيجابي والخلفية النظرية التي يستنبط منها خصائصه وأساليبه، حيث كان من الضروري التعرف على مفهومه وخصائصه ومقوماته، والتطرق إلى أهميته وأبعاده، إضافة إلى العوامل المؤثرة فيه، والتنويه إلى الخطوات العملية لعملية التفكير الإيجابي و صفات المفكر الإيجابي وآثاره.

***الفصل الثالث:** فقد تناول متغير الرضا الوظيفي الذي تم التعريف به و التطرق للأهمية التي يكتسيها وتبرز انعكاساتها على المناخ التنظيمي بما يحويه من عناصر، إضافة إلى التعرف على خصائصه و النظريات المتعلقة به من مختلف التوجهات الفكرية للباحثين والعلماء، والإشارة إلى العوامل المؤثرة فيه ومؤشرات قياسه وكيفية تحقيقه مع التطرق إلى آثاره على الفرد وعلى وظيفته .

***الفصل الرابع:** وهو متعلق بمتغير الدافعية للتعلم من خلال نظرية التقرير الذاتي والذي تناول مفهومها وأنواعها، وظائفها و أبعادها، والتعرف على مختلف النظريات التي تناولت مفهوم الدافعية من منطلقات فكرية مختلفة نظرا لأهميته البالغة في عملية التعلم والتعليم، وقد تم الاستناد إلى نظرية التقرير الذاتي كخلفية نظرية للدافعية للتعلم لنظرتها التي قسمتها إلى ثلاث أنواع، تمثلت في الدافعية الداخلية والخارجية واللادافعية كتوجه مغاير لنظريات الدافعية التي درستها من منظور أحادي، وبناءا على ذلك وإثراء للموضوع تم إدراج الإستراتيجيات المساهمة في الرفع من الدافعية للتعلم لدى التلميذ.

الفصل الخامس: فقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بتحديد المنهج المتبع ومجتمع البحث والإطار المكاني والزمني الذي أجريت فيه الدراسة، كما تم عرض الخطوات المنهجية والمتبعة بالدراسة الاستطلاعية والأساسية كما هي موضحة في النقاط الآتية:

-بالنسبة للدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بتحديد الهدف منها وشرح جميع الخطوات المتبعة في تصميم مقياس الدافعية للتعلم، واعتماد مقياسي الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي وحساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية من أساتذة وتلاميذ، لتصبح صالحة للتطبيق بالدراسة الأساسية.

-أما فيما يخص الدراسة الأساسية فتم التعرف على عينتي الدراسة التي تخص الأساتذة والتلاميذ ووصفها من ناحية الجنس والتخصص، وكذا الأدوات المستخدمة و الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في المعالجة الإحصائية للبيانات.

الفصل السادس: فقد خصص هذا الفصل لعرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة مع ربطها بالدراسات السابقة والخلفية النظرية المعتمدة في الدراسة، وكذا الخلفية المعرفية التي تكونت لدى الباحثة جراء البحث والتكوين أو من الواقع المعاش كمشرفة تربوية بقطاع التربية والتعليم وهذا ما ساهم في تفسير النتائج المحصل عليها. وفي نهاية الفصل تم تقديم الخاتمة مرفوقة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تخدم المجال التربوي والتعليمي وتفتح مجالات أخرى لدراستها لتكون محل أبحاث متنوعة وثرية.

وفي الأخير تم عرض قائمة المراجع العربية والأجنبية والملاحق التي تم اعتمادها في الدراسة.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

- الإشكالية
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- الحدود المكانية والزمنية للدراسة
- التعاريف الإجرائية

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن الدافعية للتعلم تختص بالموقف التعليمي وتساهم في تكوين الشعور بالرغبة الملحة لاكتساب المعارف والمهارات، بناء على الاستعداد والقوة الذاتية التي تحوي المشاعر والميول الداخلية التي تحرك المتعلم للاندماج في عملية التعلم والمثابرة حيث تستثار بعوامل تنبع من المتعلم ذاته أو البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، ونظرا لأهمية الدور الذي أسند للأستاذ من خلال المهنة التي يؤديها، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 3 ديسمبر 2018 بناءا على قرار (25/73) يوم24 يناير يوما دوليا للتعليم، احتفاء بالدور الذي يضطلع به في تحقيق التنمية، وقد أكدت مديرة مكتب اليونسكو ماري-بول روديل أن اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات لتنفيذ التنمية المستدامة وإيجاد حلول مبتكرة إنما يكتسي أهمية حاسمة في بلوغ الأهداف العالمية(منظمة اليونسكو،2020/07/02، 14:40)

فكما أقرت منظمة الأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية أن الأستاذ يعتبر من أهم الموارد التعليمية على الإطلاق، لأنه لا يمكن توفير التعليم الجيد بدونهم، فمن الواجب تحسين نوعية التعليم ودعم المدارس مع ضمان الجودة والمساواة مع مراعاة ظروف العمل، ومنذ عام(1994) تم اعتماد يوم(5 أكتوبر) يوما عالميا للمعلمين، وإدراج توصية مشتركة مابين منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بشأن أوضاع المعلمين بصفة عامة حيث تشمل عددا من المبادئ التوجيهية التي تخص السياسات التربوية والبرامج التعليمية، وإعداد المعلمين وتوظيفهم وظروف عملهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم وتوفير الظروف الملائمة للممارسة مهنة التعليم، التي تعتبر استثمارا للمستقبل عبر بناء أجيال قادرة على التفوق والإنتاج في جميع المجالات والقطاعات، للرقي بالإنسان بالدرجة الأولى وبما يحيط به.(منظمة العمل الدولية، 2020/07/02، 12:50).

فالأستاذ أصبح يعاني من مجموعة من الضغوطات التي لها انعكاس سلبي على صحته النفسية والجسمية، والشعور بحالة من عدم الرضا الوظيفي الذي يعتبر عاملا أساسيا في تطوير المؤسسات التربوية وتوجهها الإيجابي في تحقيق متطلبات وحاجيات الأساسية والتي تعد من مؤشرات الرضا الوظيفي، الذي أصبح قضية لها أهميتها في حياة الأفراد والجماعات بقطاع التربية والتعليم، ويعتبر مطلبا أساسيا وجب تحقيقه، حيث يعد أساسا للتوافق النفسي والاجتماعي ويعكس مكانة الفرد في المجتمع، كما له علاقة بنجاحهم في العمل (بهنسي،2011، ص13).

كما تجدر الإشارة إلى أنه عامل أساسي يساهم في التكوين الإيجابي لشعور الفرد بالراحة النفسية، فتكون له القدرة والدور الفعال في تنشئة التلميذ ونموه، وكذا المجتمع والمساهمة في تنمية القيم الإنسانية

والوطنية والمعرفية وحتى المهارية، مع بناء الكفاءات القاعدية التي تساعد التلميذ في اكتساب التعلمات الجديدة ، فالأستاذ أصبح يعيش تحت الضغوطات سواء كانت مهنية أو معيشية أو اجتماعية التي أثرت على أدائه الوظيفي، ففي المؤتمر العالمي الثاني لأبحاث تكنولوجيا التعليم سنة(2012) في مداخلة لعقوب اعتبرت الرضا الوظيفي كمؤشر حاسم للتوظيف، إذ أن العمل يأخذ حيزا كبيرا من حياة الفرد الذي يكرس ما يملكه لأداء ما كلف به في عمله، فمهنة التدريس يقوم بها من يشعر بالمسؤولية اتجاهها لإنتاج على مستوى الفكر والسلوك لدى أفراد يعتزون بالانتماء لوطنهم، قادرون على التكيف والاندماج في المجتمع بامتلاكهم مهارات أساسية تكون مدركة من طرفهم، فقد كان الغرض من خلال ورقة بحثية في مجال الأنشطة الخاصة بالإنسان، أظهرت نتائج دراسة Bota Oana (2013) إلى وجود مستويات عالية للرضا الوظيفي لدى أساتذة المدارس الرومانية مقارنة بأساتذة المدارس البريطانية رغم ظروف وحالة النظام التعليمي الروماني، ومن بين الأسباب المؤدية لذلك الحرية في اختيار أساليب العمل الخاصة بهم فهم يملكون ما يسمى بالوفاء المهني، فعلى الفاعلين التربويين والقائمين على تدبير الشأن التعليمي إعادة النظر في البرامج والخطط التعليمية، حيث أن ما يحويه المنهاج المدرسي لابد أن يساهم بشكل كبير في تنمية الفرد والمجتمع ككل وتطوره في مختلف القطاعات، وهذا ما ينعكس على البحث في سبل تمكين قطاع التعليم على مسايرة التحول الرقمي ومواكبة التحديات التربوية من خلال إعادة تنظيم الأهداف التعليمية وكيفية تجسيدها وهذا سعيا لتحقيق تعلم أفضل.

فقد أصبح تحقيق شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي داخل المنظمة أي المؤسسة التعليمية ضروريا ومطلبا أساسيا، للتخفيف من الضغوط المهنية وتحفيزه باعتباره رأس مال بشري أساسيا في العملية التعليمية، فبدونه لا يمكن أداء الدور المكلف به، وهذا ما توصلت له نتائج دراسة بلمقدم، بوراس، دعماش (2016) التي كانت تهدف إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي والضغوط المهنية، وعن مدى وجود علاقة ارتباطيه بين متغيري الدراسة عند أساتذة التعليم المتوسط، باستخدام مقياسي الرضا الوظيفي والضغوط المهنية على عينة قدرت ب(100) أستاذ وأستاذة، حيث توصلت إلى وجود مستوى متوسط للرضا الوظيفي، إضافة إلى وجود مستوى عال للضغوط المهنية، كما دلت النتائج على وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي والضغوط المهنية حيث كلما زادت الضغوط المهنية انخفض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، فلا زال الأستاذ يعاني في عمله وهذا ما ينعكس سلبا على مخرجات التعليم وفعاليته داخل الصف التعليمي، كما أن دراسة نويرة واسويب (2020) أكدت على ذلك من خلال ما توصلت إليه النتائج على وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي، وأن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببنغازي (ليبيا) يتمتعون بمستوى فوق المتوسط للرضا الوظيفي فالرضا

الوظيفي يكون للفرد اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة التعليمية وعمله ويسهم بشكل مباشر بزيادة جودة الأداء، وعليه فإن الرضا الوظيفي يكتسب أهمية بالغة في مجال البحوث والدول المتطورة، وهذا عائد للسعي الدائم على تطوير أداء رأس المال البشري، لما له من نتائج إيجابية على المخرجات المراد تحقيقها، لذا فإن عامل الضغوط المهنية والاحتراق النفسي وغيره من المشاعر والانفعالات السلبية تساهم بشكل كبير في تدني مستوى الرضا الوظيفي وعدم تحققه.

فرغم تغير البيئة المدرسية التي يعيش فيها الأستاذ بتغير البلدان، إلا أنه بقي يشعر بحالة عدم الرضا وهذا ما أكدته دراسة Winifred (2016) بمدينة غانا، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة حيث كانت عينة الدراسة تشمل(306) أستاذا وأستاذة، وقد أظهرت نتائجها أن أغلب الأساتذة لم يتحقق لديهم الشعور بالرضا الوظيفي بسبب عدم توفير الأمن المهني وظروف العمل غير مناسبة، إضافة إلى رغبتهم في تغيير مهنة التدريس لنشاط آخر، رغم نظرتهم الإيجابية على أن التدريس يعتبر مهنة مثالية بالنسبة لهم، فالمناخ التنظيمي السيئ وساعات العمل الطويلة تهدد السلامة النفسية، فتسوء العلاقات الإنسانية مع أعضاء الجماعة التربوية أولها مابين الأستاذ والتلميذ وهذا ما أصبحت المؤسسات التعليمية بما فيها الثانويات تعيشه من توتر فيما بين المعلم والمتعلم.

وهدفت دراسة ل قرين وبراهمي(2017) إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، من خلال تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على عينة تضم(68) أستاذا وأستاذة، وقد أظهرت النتائج إلى وجود مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وعدم وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأساتذة وفق متغير الخبرة المهنية فهذه الدراسة تختلف عن سابقاتها في مستوى الرضا، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى أن هذه مهنة التدريس في المرحلة الثانوية توفر لهم الثقة في النفس والتقدير والاحترام من طرف الزملاء، وهذا ما نراه معاكسا لنتائج بعض الدراسات التي أظهرت مستوى متوسط للرضا الوظيفي لدى الأساتذة بمختلف أطوار التعليم.

ومن ناحية أخرى أجرى دريوش، صرداوي(2017) دراسة للتعرف على الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بعينة قدرت ب(134) مفردة، أخذت بطريقة عشوائية طبقية باستخدام المنهج الوصفي وبناء مقياس الرضا الوظيفي، وقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، إذ لا يمكن اعتبار هذه المتغيرات محددات للرضا الوظيفي فالرغبة في تحققه يبقى حق يطالب به الأساتذة على الرغم من اختلاف الجنس وغيره من المتغيرات حسب الدراسة، وقد تناولت ذلك دراسة ل Nigama, Selvabaskar, Surulivel, Alamelu,

Uthaya (2018)الرضا الوظيفي بين أساتذة المدارس الذين لهم دور كبير في تنمية المعارف والمهارات لدى التلاميذ فهم أركان الأمة، وقد قدرت عينة الدراسة ب(50) أستاذا من المدارس الخاصة و(50) من المدارس الحكومية بالهند، حيث تم التوصل إلى لا يوجد فرق كبير في مستوى رضاهم بغض النظر عن الجنس.

كما أبدت Will (2022) رأيها حول الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، حيث أكدت أن مستويات الرضا الوظيفي قد بلغت أدنى المستويات رغم اختلاف الجنس نظرا لتداعيات جائحة كورونا، وفقا لاستطلاع الأساتذة(Merrimack College) وهو استطلاع تمثيلي على المستوى الوطني لأمريكا، الذي ضم أكثر من(1300) أستاذا، أجراه مركزEdWeek للأبحاث وبتفويض من مدرسة وينستون للتعليم والسياسة الاجتماعية في كلية ميريماك، إذ اعتبرت النتائج أن التدريس شاق ومرهق مرفقا بزيادة التوتر، فقد أبدى الأساتذة حبهم وميولهم نحو مهنة التدريس لكنهم سئموا من الوضعية التي آلت إليها المؤسسات التعليمية، بسبب شعورهم بثقل وعبء العمل المتزايد باستمرار، إضافة إلى أنهم لا يتلقون أجرا يتناسب مع أداءهم ووظيفتهم التي يؤدونها ومقابل العمل الذي يقومون به، ف(44) أستاذا أبدو رغبتهم في التخلي عن وظيفتهم واستبدالها بوظائف أخرى تملك امتيازات أفضل تتماشى مع احتياجاتهم ومتطلبات الحياة،

وفي هذا الصدد تطرقت دراسة oskan, Akgenç (2022)إلى الرضا الوظيفي للأساتذة عن العمل من حيث التحليلات متعددة المستويات للأستاذ، المدرسة والآثار الأساسية، وتوصلت إلى أن الرضا الوظيفي يرتكز على مجموعة من المحددات التي تؤثر فيه، والمتمثلة في المشاركة في أنشطة التطوير المهني ومواقع المدارس التي يعملون فيها ونوع المدرسة(الحكومية والخاصة)، مقارنة بالخبرة المهنية التي لا تؤثر في الرضا الوظيفي حسب الدراسة وإنما يبقى الأجر وساعات ومكان العمل من أهم شروط تحققه، وجعل مهنة التدريس مرغوب بها ضمن الظروف المناسبة لها.

وأشارت دراسة ناجم، حاجي (2022) إلى العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في كلا الطورين المتوسط والثانوي، بالاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام مقياسي الرضا الوظيفي والدافعية المهنية، إذ توصلت إلى وجود علاقة بين متغيري الدراسة فهذا يدل على أن تحقيق الرضا الوظيفي له الأثر الإيجابي على زيادة دافعية الأساتذة نحو أداء العمل بكفاءة وإخلاص ويجعلهم يعملون بجد وفاعلية، هو جدير بتسليط الضوء على ضرورة توفير جميع شروط العمل، وبناءا على ذلك فإن البيئة المدرسية المناسبة من أهم العوامل وأبرزها في التأثير على شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي، بغض النظر على مختلف التغيرات بما فيها الجنس من خلال توفير مؤشرات الرضا أو محدداته

وإشباع حاجاتهم، إذ يمثل الراتب أهم مورد لدخل الأستاذ وهذا ما يستدعي الاهتمام به من طرف الوزارة الوصية، حيث أصبحت القدرة الشرائية أكبر من مدخوله المادي الذي يعيق تلبية حاجاته الأساسية من الأكل والشرب والسكن، إضافة إلى الحق في تقدير المجهود والترقية الآلية التي أصبحت مطلبا أساسيا مع توفير طب العمل لهذه الفئة، وتحسين أجواء العمل لتصبح بيئة محفزة تسودها الروح المعنوية والعمل الجماعي الذي يسود المناخ التنظيمي.

لقد تضمن ملتقى الشباب بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي الذي نظمته مؤسسة النبأ للثقافة والإعلام(2017) مداخلة لكمال عبيد مدير تحرير شبكة النبأ المعلوماتية، أورد فيها أن حياة الإنسان تمثل انعكاسا طبيعيا لنمط تفكيره سواء كانت باتجاه إيجابي أو سلبي وأن أفكاره هي انعكاس لتصوراته، فالأفكار الإيجابية تترك أثرها الإيجابي وتتيح له فرص النجاح والتفاعل الإيجابي مع مختلف المواقف، عكس الأفكار السلبية التي لها تداعيات على طريقة تعامل الأستاذ مع الموقف التعليمي وأعضاء الجماعة التربوية داخل الثانوية، وشعوره بالثقة في قدراته والسعي الدائم لتوظيفها في كل ما هو إيجابي، كما تناولت دراسة صقور وحواط، التي أجريت سنة(2016) التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى عينة تكونت من (177) معلما ومعلمة، وذلك باستخدام مقياس التفكير الإيجابي لدى المعلمين مع مستوى متوسط للرضا الوظيفي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين متغيري الدراسة فهما يصبان في الإطار الإيجابي الذي أورده علم النفس الإيجابي من خلال منطلقاته الفكرية والتنظيرية.

وقد جاءت دراسة Butmanowicz-Dębicka (2018) لتحليل سمات التفكير الإيجابي التي جعلت هذا الاتجاه يعتبر حلا لمجموعة من أوجه القصور التي يشعر بها الأفراد، والتي تعيق قدرتهم على النجاح والاستمتاع بالحياة، فهو يساهم في إيجاد آليات تعمل على تحليل وتفسير الصعوبات وحالات الضعف التي يعيشها الفرد، وتوجهه إلى توظيف استراتيجيات حل المشكلات والتفكير في الحل والتغيير نحو الإيجاب والأفضل بدل التفكير في كل ما هو سلبي دون استثمارها والتعلم والاستفادة منها.

وقد سلطت الضوء دراسة لعياضي وشرابشة (2021) على التفكير الإيجابي وعلاقته بالطموح لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي، إذ توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين متغيري الدراسة، أي كلما زاد التفكير الإيجابي لدى الأساتذة زاد مستوى الطموح لديهم، وهذا ما يثبت أنه يوظف قدراته ومهاراته بطريقة إيجابية ومواجهة كل ما يصعب عليه أداء مهامه بالاعتماد على استراتجيات حل المشكلات، فيسمح له بأن يكون لديه طموحا يعيش من أجله ويحقق به أهدافه في العمل، وتساهم في رفع دافعية المتعلمين بانعكاس تأثير التفكير الإيجابي على التلاميذ، فالدافعية للتعلم تخضع لعوامل تتعلق

بالجانب الداخلي للمتعلم وكذا العوامل الخارجية التي لها تأثير عليه في الموقف التعليمي، حيث أنها توجه سلوكه وتحافظ على استمرارية التلميذ للقيام بفعل التعلم من خلال زيادة الجهد والرغبة في تحقيق أهدافه المراد بلوغها، فتجده دائم البحث عن المعرفة والتمعن فيها والسعي لاستثمار استراتيجيات حل المشكلات في مساره التعليمي، فهو إيجابي في تعامله مع مختلف المواقف التعليمية والتعلمية، ويظهر أثرها حتى على توجهاته وميوله نحو المؤسسة التعليمية التي ينتمي لها، باعتبار أن الطور الثانوي له نوع من الخصوصية في التعامل مع تلاميذ الأقسام النهائية، فهم يعيشون حالة من الضغط النفسي والاجتماعي والشعور بقلق الامتحان منذ بداية السنة الدراسية ليرتفع ذلك في الفصل الأخير والتحضير النهائي لاجتياز شهادة البكالوريا والتي تعتبر مصيرية بالنسبة لهم، وهذا ما يستدعي توفير بيئة للتحضير النفسي لهم.

فقد تناولت دراسة معمري (2020) التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصلت إلى وجود مستوى مقبول للتفكير الإيجابي لديهم مع وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين متغيري الدراسة رغم أن الدراسة الحالية تختلف عنها بخصوص العينة ومتغير التفكير الإيجابي، فرفع دافعية التلميذ أصبحت تعتمد على عوامل أخرى تساهم في شعور التلميذ بالمتعة أثناء الدراسة والتعلم وتحقق دافعية داخلية لديه ،أما فيما يخص دراسة امسعودن(2021) التي هدفت للتقصي عن أسباب ظاهرة تدني الدافعية لدى تلاميذ السنة الثانية من المرحلة الثانوية، والتي اشتملت على(130)تلميذا وتلميذة حيث توصلت نتائجها إلى أن كثافة البرنامج الدراسي، المعاملة السيئة من قبل بعض الأساتذة، نقص الوسائل التعليمية، رواج فكرة البطالة لدى حاملي الشهادات وانتشار ظاهرة التشغيل بالوساطة فهذه العوامل تسببت في تدني مستوى الدافعية لدى التلاميذ نحو التعلم، وكما نلاحظ أنه من بين هذه الأسباب تأثيرا في نقص الرضا الوظيفي أيضا لدى الأستاذ كما ذكر سابقا في نقص الوسائل التعليمية التي يعاني منها الأستاذ وفي بعض الأحيان يجتهد في إحضارها من ماله الخاص.

ومن جهة أخرى أظهرت وأكدت نتائج دراسة Vujeié, Garcia-Garzon, Gioba(2021) على أهمية التفاعل الصفي مابين الأستاذ والتلاميذ، حيث كان الغرض الرئيسي منها هو التحقق من مدى تأثير المشاركة الإيجابية للأستاذ لتلامذتهم والرفع من دافعيتهم للتعلم وانجاز وظائفهم بصفة أسبوعية عاملا أساسيا، فبناءا على نظرية تقرير المصير فإن مشاركة الأساتذة المقدر عددهم ب(50) أستاذا وأستاذة في العمل العام تكون مصدرا قويا للتلاميذ(916) تلميذا وتلميذة، حيث يمكن أن تعزز استثمارهم النفسي

واهتمامهم بالأنشطة والمهارات والمهام المتعلقة بالدراسة، وهذا ما يدل على أهمية وضرورة وجود الأستاذ كحلقة أساسية في عملية التعلم ككل.

يظهر لنا من بعض الدراسات أن انتقال التلاميذ إلى المرحلة النهائية للطور الثانوي تزيد رغبتهم في الحصول على شهادة البكالوريا من خلال ارتفاع الدافعية نحو التعلم لديهم، فقد أشارت دراسة أويحيى وبورزامة(2022) إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى عينة مكونة من(78) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة الثالثة ثانوي مع وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للتعلم وإستراتيجية مراجعة الذات، ويعود ذلك حسب الدراسة إلى حالة الاستعداد وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتحقيق ذواتهم من خلال الأداء والتجريب والاستقلالية والتشجيع من طرف أساتذتهم.

لقد أدت التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري إلى إحداث تغير في وجهات النظر تجاه الأستاذ والمؤسسات التعليمية بصفة عامة، مما أسهمت في وجود نوع من السلبية اتجاهه رغم أن جل الدراسات أثبتت نتائجها أهمية ودور الأستاذ في العملية التعلمية داخل الصف، وللإشارة فإن المؤسسات التعليمية أصبحت تعاني من اختلال تربوي يظهر على مستوى سلوكيات المتعلمين، فانتشرت مظاهر العنف بكل أنواعه من كلا الطرفين وحالة اللادافعية لدى التلاميذ نحو التعلم، فكثافة الدروس والحجم الساعي الكبير أدى بالتلميذ إلى تبني أساليب الغش وعدم الاجتهاد، الذي أسفر إلى تدني التحصيل العلمي والمعرفي والمدرسي لديهم وأظهر وجود عجز بهذه المؤسسات بما فيها الثانويات على أداء دورها مما جعلها مختلة وظيفيا، وجعلها عرضة للانتقاد حتى في العالم الافتراضي ومواقع التواصل الاجتماعي، وكما هو معروف أن من الركائز الأساسية للتعليم والتربية إكساب المعارف والقيم وتكوين تلاميذ يتسمون بالاتزان الانفعالي والنفسي والاجتماعي، إضافة إلى المحافظة على مكونات هوية المجتمع الجزائري.

من خلال النتائج المحصل عليها من مختلف الدراسات التي تم عرضها والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتي استخدمت المنهج الوصفي للبحث والمعاينة العشوائية وتشخيص لواقع تعيشه الثانوية والمؤسسات التعليمية بصفة عامة مع اختلاف الأطوار الدراسية والبيئة المدرسية، وأخذا بعين الاعتبار لتوافقاتها وأوجه الاختلاف والتعارض جاءت هذه الدراسة من منطلقها الإيجابي الذي يتضمن أبعاد علم النفس الإيجابي الذي يركز على أهمية تحقق الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي لدى الأستاذ وكذا نظرية التقرير الذاتي التي صنفت الدافعية للتعلم لمستويات ثلاث، أثارت لدى الباحثة مجموعة من التساؤلات حول العلاقة بين متغيرات الدراسة التي لم نجدها في الدراسات السابقة وفقا للعينة المختارة تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

* ما مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

* ما مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

* هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

* ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي التفكير الايجابي وتلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الايجابي المتوسط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي الرضا الوظيفي وتلاميذ الأساتذة منخفضي الرضا الوظيفي؟

2-فرضيات الدراسة:

ولقد تمت الإجابة عن تساؤلات الدراسة بالفرضيات التالية:

. *يوجد مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

* يوجد مستوى مرتفع للرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

* توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* يوجد مستوى المرتفع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي التفكير الايجابي وتلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الايجابي المتوسط.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة مرتفعي الرضا الوظيفي وتلاميذ الأساتذة منخفضي الرضا الوظيفي.

3-دواعي اختيار الموضوع:

إن اختيار موضوع الدراسة في ما بعد التدرج لتحضير أطروحة الدكتوراه يخضع إلى إجراءات إدارية يقرها المجلس العلمي ولجنة التكوين، حيث أقترح على الباحثة الموضوع الذي اعتبرته تحديا وجب خوضه، ومن هنا تكونت لديها أسباب أخرى منها الذاتية والموضوعية انطلاقا من عملية البحث في فحوى متغيرات الدراسة وكل ماله علاقة بهم وسنسرد بعضا منه كالآتي :

3-1-الأسباب الذاتية:

لقد كان موضوع مذكرة التخرج بالماستر والذي كان موضوعه حول الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي الأثر الإيجابي على الرغبة الملحة لزيادة البحث في هذا المتغير المهم جدا في عملية التعليم والتعلم، كما لفت انتباهي ما أقرته نظرية التقرير الذاتي حول مكونات الدافعية وتقسيمها إلى ثلاث أنواع كبديل عن النظرة الأحادية للدافعية للتعلم.

الميول الشخصي والمعرفي لتوجه علم النفس الإيجابي ومحاولة التعريف به وتبنيه كخلفية نظرية لبعض متغيرات الدراسة، إضافة إلى بعض من نظرياته كنظرية التقرير الذاتي لريان وديسي.

البحث في متغير الرضا الوظيفي ومختلف جوانبه رغم جهل الباحثة به، لأن المتعارف عليه ضمن البحث العلمي والمعروف أن هذا المتغير مرتبط بتخصص علم النفس عمل وتنظيم أكثر من تخصص علم النفس التربوي، وهذا ما يعد تحديا ومكسبا جديدا في تكوين الباحثة المعرفي والعلمي.

3-2-الأسباب الموضوعية:

- تسليط الضوء على الأستاذ ودوره المهم في المنظومة التربوية باعتباره المنفذ الأول للبرامج والمناهج الدراسية، وتعزيز ذلك من خلال لفت انتباه الباحثين والمتخصصين لأهمية تحفيز الأستاذ والحفاظ على سلامته النفسية والانفعالية وكذا الجسمية من خلال التصدي لكل من يرغب في تشويه سمعة الأستاذ والتقليل من مكانته وهيبته.

- الرغبة في تبني توجهات علم النفس الإيجابي في التفاعل مابين أعضاء الجماعة التربوية خاصة مابين الأستاذ والتلميذ وتفعيل أسلوب الشراكة الإيجابية والسعي للرفع من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

- إضافة إلى التأكيد على ضرورة توفير ظروف ملائمة لتحقيق الرضا الوظيفي لدى الأستاذ، الذي يساهم في استقرار المؤسسات التربوية .

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

* التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* التعرف على الفروق في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

* التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* التعرف على الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

* التعرف على نوع العلاقة الإرتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

*التعرف على الفروق في مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

* التعرف على نوع العلاقة الإرتباطيه بين التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال الفروق مابين التلاميذ في مستوى الدافعية للتعلم.

* التعرف على نوع العلاقة الإرتباطيه بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال الفروق مابين التلاميذ في مستوى الدافعية للتعلم.

5-أهمية الدراسة:

5-1-الجانب النظري والعلمي:

لقد تجلت أهمية الدراسة في تسليط الضوء على توجه علم النفس الإيجابي ومنطلقاته التي تركز على كل ما هو إيجابي واستثمار طاقات الفرد ومهاراته للتغلب على الصعاب والمساهمة في حل المشكلات، وتحسين الأداء الوظيفي له، والعمل على استثمار نظريات علم النفس الإيجابي في مجال التربية والتعليم بمختلف أطوارها، وكذا التعريف بنظرية التقرير الذاتي للدافعية والعمل لتحويل دافعية التلميذ من حالة اللادافعية إلى الدافعية الخارجية وأفضلها الدافعية الداخلية التي تشعره بمتعة التعلم، وهذا ما يساعد على فهم أكثر لدافعية التلميذ وتبني ذلك كمشروع مؤسسة يقوم بالتكفل بالتلاميذ الذين يتسمون بحالة اللادافعية للتعلم من أجل تحصيلهم الدراسي والتخطيط المستقبلي لترقية أدائهم وكفاءتهم وتوظيف نظرية التقرير الذاتي للدافعية في تطبيقات وبحوث تربوية على المستوى المحلي في قطاع التربية والتعليم.

إضافة إلى التأكيد على أهمية وجود الأستاذ كعضو مهم في الجماعة التربوية لا يمكن الاستغناء عنه مهما بلغ العلم من تطور باعتباره المرافق والموجه للتلميذ، وقبل كل شيء هو إنسان يحتاج الدعم النفسي والاجتماعي والمادي له كل الفضل في نجاح وتنفيذ المناهج التربوية.

5-2-الجانب التطبيقي:

-توفير معلومات حقيقية للهيئات المعنية بقطاع التربية والتعليم من خلال النتائج المتوصل إليها التي تدل على مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي للعمل على تحقيقهما وتعزيز وتحسين ظروف العمل وتوفير شروط بيئة مدرسية خالية من مصادر الضغوط المهنية التي تتناسب مع المهمة والدور الذي يقوم به الأستاذ لينعكس بالإيجاب على مخرجات التعليم ، وتوظيف نمط التفكير الإيجابي لمساعدة الأستاذ على تخطي الصعوبات التي تعترضه والخفض من المشكلات التي تصادفه وزيادة اهتمام وزارة التربية الوطنية به من خلال تحسين المناخ التنظيمي الذي ينتمي له وشعوره بالانتماء، بتفعيل الدورات التكوينية والتدريبية والورشات .

6-حدود الدراسة:

6-1-الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2022/2021 وكذلك الفصل الثاني للموسم الدراسي2023/2022.

6-2-الحدود المكانية: بعض ثانويات ولاية تلمسان والمتمثلة(مليحة حميدو للبنات، بصغير لخضر، أحمد بن زكري، يغمراسن بن زيان إضافة إلى ثانويتي مسعود السعيد وبوحميدي الطاهر)

6-3-الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة على(157) أستاذا وأستاذة من التعليم الثانوي والذين يدرسون بمستوى السنة الثالثة ثانوي، و(625) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة الثالثة ثانوي.

7-التعاريف الإجرائية:

***الرضا الوظيفي:** هو الشعور الإيجابي للأستاذ اتجاه وظيفته من خلال مجموعة من المحددات والمؤشرات التي تساهم في تحققه(الأجر والمنح، الروح المعنوية، التنظيم الإداري) وهو الدرجة الكلية المحصل عليها في مقياس الرضا الوظيفي .

***التفكير الإيجابي:** هو نمط من أنماط التفكير يظهر انعكاسه ايجابيا على الفرد، بمشاعر إيجابية واكتشاف قدراته الكامنة وتكوين مفهوم الذات الإيجابي،وكذا التعامل الإيجابي بمرونة مع الصعوبات التي تواجهه وهو الدرجة الكلية المحصل عليها في مقياس التفكير الإيجابي .

***الدافعية للتعلم:** هي الرغبة والطاقة الكامنة التي يمتلكها التلميذ والتي تدفعه للمشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، حيث تتضمن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وكذا اللادافعية للتعلم، وتتمثل في الدرجة الكلية والمحصل عليها في مقياس الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي والمصمم من طرف الباحثة.

الفصل الثاني: التفكير الإيجابي

- تمهيد
- الخلفية النظرية
- مفهوم التفكير الإيجابي
- تعريف التفكير
- خصائص التفكير
- مهارات التفكير
- تعريف التفكير الإيجابي
- أهمية التفكير الإيجابي
- خصائص التفكير الإيجابي
- مقومات التفكير الإيجابي
- أبعاد التفكير الإيجابي
- العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي
- خطوات عملية لعملية التفكير الإيجابي
- أساليب التفكير الإيجابي
- بناء مهارة التفكير الإيجابي
- آثار التفكير الإيجابي
- خصال المفكر الإيجابي
- خلاصة

تمهيـــد:

نجاح الأستاذ وتقدمه داخل المؤسسة التعليمية وحتى خارجها له دور حيوي في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يساعده على الانتقال من وضعية سلبية إلى وضعية تتسم بالإيجابية والفعالية من خلال التفكير الإيجابي، فيصبح ذو شخصية نشيطة ومثابرة ويتسم بثقة عالية في النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية إزاء مختلف المواقف التي تعترضه والتعامل معها بكل مرونة وسلاسة، وشعوره بالسعادة تجاه ما يقوم به.

فالتفكير الإيجابي له فاعلية خاصة مكملة وداعمة لجوانب الصحة النفسية، تساعد الفرد على اكتشاف الجوانب الإيجابية في تفكيره وسلوكه، حيث يحقق له الكثير من النجاح. (إبراهيم، 2008، ص100). وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل للتعرف أكثر على التفكير الإيجابي والخلفية النظرية له وكذا أبعاده ومقوماته وما مدى تأثيره على الفرد وما يحيط به.

1-الخلفية النظرية:

إن الباحث عند تطرقه لموضوع التفكير الإيجابي لابد له من التعرض للخلفية النظرية له، ومدى ارتباطه بعلم النفس الإيجابي، الذي أصبح رائجا ومؤسسا له منذ سنة(1998) من خلال الإعلان عنه من طرف(Sligman)عندما ترأس رابطة النفسية الأمريكية، فيمكن اعتباره فرعا من فروع علم النفس، الذي يهدف إلى تغيير دور علم النفس في تركيزه على تعديل السلوك ودراسة الجانب المرضي، إلى بناء الصفات الإيجابية كذلك، كما ترتكز مجالاته على المستوى الذاتي الذي يدور حول الخبرات الذاتية القيمة، كالرفاهية والرضا(الماضي)، التدفق والسعادة (للحاضر) والأمل والتفاؤل(للمستقبل)، على المستوى الفردي ترتبط بالسمات الفردية الإيجابية كالقدرة على الحب والدعوة والشجاعة، ومهارات التعامل مع الآخرين والإحساس الجمالي والمثابرة والتسامح والأصالة والعقلية المستقبلية والروحانية والموهبة العالية والحكمة، أما على مستوى المجموعة فيتعلق بالفضائل المدنية والمؤسسات التي تدفع الأفراد نحو مواطنة أفضل المتمثلة في المسؤولية، الرعاية، الإيثار، الاعتدال والتسامح وأخلاقيات المهنة.

(Sligman,Csikszentmihalyi,2000,p5)

وكما ذكرنا أن علم النفس الإيجابي صاغه مارتين أي بي سليجمان وميهالي سكزينتميهالي ليجسد اتجاها آخر في علم النفس لدراسة كل ما هو سوي لدى البشر، حيث يعتبر الدراسة العلمية للانفعالات الإيجابية، السمات الشخصية الإيجابية والمؤسسات الإيجابية التي تمكن الأفراد من الإحساس بالرفاهية والسعادة والتنعم وطيب الحياة.(أبو حلاوة، 2014، ص11)

فعلم النفس الإيجابي هو نهج جديد داخل علم النفس حيث يركز على تحسين نوعية الحياة والرفاه، وكذا دراسة الجوانب الإيجابية من سلوكيات ومواقف وصفات، فهو يتناول الإبداع والأمل والتفاؤل إضافة إلى السعادة والتدفق، وركز هذا التوجه على الفضائل والسمات الإيجابية التي تؤثر على ذات الفرد وتقديره لها.(التميمي، الزويني، حميد.2016، ص139)

ويرى المختصون في علم النفس الإيجابي أن بناء الصفات الإيجابية لدى الأفراد، يتطلب فهما جيدا للعواطف والدوافع التي يمكن استغلالها للحث على الجهود الضرورية، والمرونة والتصميم التي تكمن وراء الازدهار.(Duening,2017,p9) .

فعلم النفس الإيجابي يهتم ما يملكه الفرد من طاقات كامنة إيجابية تستغل في تطوير مهاراته قصد التغلب على الصعاب وعلى كل ما هو سلبي، في إطار اجتماعي، يكون قادرا على التكيف مع ذاته ومع ما يحيط به.(العزيزي، 2019، ص9)

إضافة إلى كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء النفسي الوظيفي للفرد، فكما ورد في موقع مركز علم النفس الإيجابي على أنه علم دراسة الفضائل ومكامن القوة التي تمكن الأفراد والمجتمعات من الازدهار والرفاهية والتطور، فتتجلى اهتماماته الثلاث في الانفعالات الإيجابية، السمات الإيجابية للأفراد وكذا المؤسسات الإيجابية (أبو حلاوة،2014، ص21-22). وبالتالي فإنه يهتم ببناء التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة، من خلال البحث في وسائل بناء الاقتدار على مختلف المستويات الذهنية والمعرفية والسلوكية والمهنية والاجتماعية والعامة، وكذا التفكير الإيجابي الذي يعتبر الأداة الأكثر فاعلية في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها ومهامها(حجازي،2006،ص327).

ولقد بدأت بوادر علم النفس الإيجابي من خلال المدرسة الإنسانية ولروادها ابراهامام ماسلو، كارل روجرز، إيريك فروم، حيث تتضمن تصورات نظرية وممارسات تطبيقية ذات علاقة بالسعادة الإنسانية، ومن خلال ما أنتجه بعضهم من علاجات متمركزة على فكرة وبرامج مساعدة الذات والتي تعد الأساس المكون لعلم النفس الإيجابي(أبو حلاوة، 2014، ص15).

نجد أن سليجمان (2006) انطلق من منظور أن الفرد يحمل بداخله قوة وضعف في آن واحد، فإما أن يميل هذا الفرد إلى التفاؤل من خلال تفكيره الإيجابي، أو أن يميل إلى التشاؤم من خلال تفكيره السلبي (الدبايبه، الزعبي،2019، ص3).

وقد عرفه بأنه الدراسة العلمية لنقاط القوة التي تمكن الأفراد والمجتمعات من الازدهار، والعيش في رفاه من خلال تنمية القدرات وتوظيف المهارات والطاقات الكامنة.(التميمي، الزويني، حميد، 2016، ص140)

فعلم النفس الإيجابي يرى أن الخبرات التي يمر بها الفرد تعمل على تشكيل شخصيته، فيتمتع بجوانب تحتاج للتعديل وأخرى لا تحتاج لذلك، فترتكز جهود علم النفس الإيجابي على إثراء القوى الإنسانية للتعديل، لكونها مدخلا لتحقيق الرضا والسعادة. (معمرية،2010، ص101)

وهذا ما دعمه تعريف ل(Peterson,2008) بأن علم النفس الإيجابي هو مدخل للتفكير والمشاعر والسلوك الإنساني، من خلال التركيز على مكامن القوة والجوانب الإيجابية بدلا من التركيز على مواطن الضعف والقصور، وبناء حياة جديدة بدلا من إصلاح أو تصويب الإعتلالات.(أبو حلاوة،2021)

ولا يقتصر علم النفس الإيجابي عن البحث عن السعادة والمشاعر الإيجابية، وإنما هو علم يمنع المشاعر السلبية من التحول إلى حالات من الاكتئاب مثلا، فهو يمكن الفرد ليصبح أكثر مرونة والتعامل بكل حكمة مع هذه المشاعر السلبية، لاحتضانها باعتبارها جزء من ذات الفرد وتكملها، وتتجسد تطبيقاته على مجموعة من المحاور كما وضحها أبو حلاوة (2014) والمتمثلة في:

*تحسين أساليب المعاملة والتنشئة الاجتماعية من خلال التركيز على الدافعية الداخلية، الوجدان الداخلي، والإبداع داخل المنازل والمدارس.

*تحسين العلاج النفسي من خلال تطوير مداخل علاجية تركز على الأمل، المعنى، التفاؤل ومساندة الذات.

* تحسين الحياة الأسرية من خلال فهم ديناميات الحب، التلقائية، الأصالة، والالتزام والانتماء.

*العمل على تحسين الرضا الوظيفي عن العمل عبر مختلف مراحل الحياة بمساعدة البشر على الاندماج في العمل، ومعايشة ما يعرف بخبرة التدفق من أجل تحقيق إنجازات مبدعة.

*تحسين أداءالمنظمات والمجتمعات من خلال اكتشاف الظروف والشروط التي تعزز الثقة، التواصل.

*تحسين الخصائص الأخلاقية للمجتمع من خلال فهم وتنمية الدوافع والقيم الأخلاقية والروحية والعمل على غرسها داخل الشخصية البشرية(أبو حلاوة، 2014، ص17).

2-مفهوم التفكير الإيجابي:

يحوي التفكير الإيجابي على مفهومين يتمثلان في التفكير و ومفهوم الإيجابية، حيث أن عبارة التفكير الإيجابي "عملية وصفة "، فالعملية هي التفكير بمشتملاته والمتكونة من: إدراك العلاقات والمتعلقات بين الواقع والأحداث، حل المشكلات، صنع واتخاذ القرار، التخطيط ورسم سيناريوهات المستقبلية، التدبر لاستقصاء وتوضيح الدلالات والمعاني أما الصفة فتتمثل بالايجابي وقوامها التفاؤل والاستبشار وتوقع الخير والتركيز على الجوانب المشرقة، إضافة إلى الإدارة الإيجابية للذات العاقلة حال مواجهة عثرات وشدائد وإخفاقات(أبو حلاوة 16 جويلية 2021)

إذ تعتبر الإيجابية صفة تطغى على طريقة التفكير التي يعتمدها الفرد، فهي تعني المحافظة على التوازن السليم الذي يؤدي إلى إدراك مختلف المشكلات من خلال التركيز على الإيجابيات دون إهمال أو التغاضي عن السلبيات، وإنما التعامل معها بكل إيجابية بهدف السعي نحو أسلوب حياة متكامل.(العمري، 2014، ص20)، و يجدر بنا قبل التعريف بمفهوم التفكير الإيجابي بخلفيات وتوجهات فكرية لمختلف الباحثين، يجب التعريف أولا بالتفكير وخصائصه ومهاراته حتى نتمكن من فهم شامل لمصطلح التفكير الإيجابي وهذا ما سنقوم بعرضه في العناصر الآتية:

2-1-تعريف التفكير:

إن التفكير يعد أعظم وأرقى أشكال النشاط العقلي، فهو هبة من الله ميزت الإنسان عل سائر المخلوقات وقد عرفه للعديد من العلماء والباحثين نعرض بعضا نظرا لأهميته البالغة في تنظيم مختلف الخبرات بالدماغ بطريقة تساهم في حل المشكلات وإدراك العلاقات.

فقد عرفه ديبونو(1985) على أنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على المثيرات الحسية وإخراجه إلى أرض الواقع، كما أن التفكير يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.(العتوم، 2010، ص214)

أما جون ديوي اعتبر التفكير أداة صالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها وفق عمليات عقلية أخرى كالتذكر والتعميم والاستدلال والتمييز والمقارنة.(عبد العزيز، 2013، ص22)

وافترض جونثان بارون(1990) أن التفكير له أثر كبير على حياة الفرد ، حيث يساعد في التخطيط للأهداف والعمل على تحقيقها أو حل مشكلة ما أو إدراك ما يحيط به.(قطامي،2004، ص14)

واعتبر Barell (1991) أن التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون المعنى ظاهرا أو خفيا ويتطلب التأمل والإمعان في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد(جروان، 1999، ص33)

وعرف كوستا(2004) التفكير على أنه المعالجة العقلية لمختلف المدخلات الحسية بهدف تشكيل تمثلات وأفكار، من أجل إدراك هذه المثيرات والتعامل معها بعد التحليل والتفسير. (نوفل، 2008، ص24)

وفي نفس الصدد ينظر للتفكير على أنه مفهوم عام يهدف إلى البحث عن المعنى، الذي يقود إلى نتاج مختلف، فهو يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية ومعرفية يستخدمها الفرد في تعامل أدائه على المهمات، فهو بذلك ليس عملية بسيطة وإنما عملية معقدة. (القواسمة، أبوغزالة،2012، ص21)

ويظهر مفهوم التفكير على أنه عملية يمارس فيها الفرد الانخراط في إجراءات متعددة، انطلاقا من استدعاء المعلومات، إلى تشغيل هذه الخبرات ثم تأتي مرحلة التقويم والتي تتمثل في اتخاذ القرار.(العياصرة، 2011، ص31)

فالتفكير هو عبارة عن مجموعة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما.(جابر، 2014، ص65)

كما أنه عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استغلالها أو الحكم عليها ويتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس وعن طريقه تكتسب الخبرة معنى، وباعتبار التفكير عملية معقدة فهو يتألف من ثلاثة مكونات حسب ما أورده جروان(1999) وتتمثل في:

*عمليات معرفية معقدة (حل المشكلات)، وأقل تعقيدا (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال)، وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية ومعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

*استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).(جروان، 1999، ص35)

يمكن أن نلخص عملية التفكير في ثلاثة عناصر هي: وجود المعلومات والخبرات المنظمة، ثم استخدامها في معرفة الواقع وتشخيصه والوصول إلى الأسباب وتحليل الظواهر، ثم تحويل الدراسة والتحليل إلى حلول عملية للمشكلات وإدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية. (نمر،2011، ص15)

من خلال التعاريف التي تخص التفكير فإننا نستخلص أنه عبارة عن نشاط عقلي تجعل الفرد قادرا على تحليل المدخلات والاستدلال بالخبرات السابقة تجعله قادرا على التعرف وحل مختلف المشاكل والتعامل مع المواقف المحيطة بالفرد.

2-2-خصائص التفكير: من خلال ما تم التعرض له سابقا من تعريفات مختلفة حول التفكير حسب التوجهات الفكرية للباحثين، تتجلى مجموعة من الخصائص التي يتسم بها والمتمثلة حسب نمر(2011) في: *التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.

*سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.

*التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توفرها.

*الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب.

*يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان «فترة التفكير «والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يدور حوله التفكير.

*يحدث التفكير بأنماط مختلفة(لفظية، رمزية، مكانية، شكلية....)، وأنه يتضمن مهارات من بينها الملاحظة والتصنيف والمقارنة. (نمر،2011،ص29)

2-3-تعريف مهارات التفكير:

تعرف على أنها مجموعة من المهارات الأساسية والمتقدمة والفرعية المكونة لها التي تحكم العمليات المعرفية للفرد وتتضمن هذه المهارات المعرفة، الترابطات والعمليات المعرفية وما فوق المعرفية.
(نمر،2011، ص33)

حيث يشير الباحث ستيرنبرغ "إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة دائما، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير للتعامل معها".(القواسمة، أبو غزالة، 2012، ص12)

إضافة إلى أنها عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات، وقد تعمل على تقويم قوة الدليل والادعاء...(معمار، 2006، ص25).

كما تتمثل هذه المهارات في العمليات المعرفية كالملاحظة، التصنيف، الترتيب، التفسير، المقارنة، الربط، التطبيق، المرونة، التفكير المنتج، التواصل، اتخاذ القرار، العصف الذهني، الاستدلال، إصدار الأحكام، حل المشكلات (نمر، 2011، ص38-39).

وفي سياق التعرض لمهارات التفكير خلص نوفل(2007) إلى مجموعة من هذه المهارات التي تساعد الفرد على التفكير وهي:

* مهارة جمع المعلومات وتشمل الملاحظة وصياغة الأسئلة.

* مهارات التذكر وتشمل مهارتين فرعيتين وهما الترميز والاستدعاء.

*مهارات التحليل وتشمل المهارات الأربع وهي المقارنة، التصنيف، الترتيب والتمثل.

* مهارات التوليد وتشمل التخمين، التقويم والتنبؤ.

*مهارات التكامل وتشمل إعادة التنظيم والتلخيص.

*مهارات التقويم وتشمل المعايير الأساسية والتحقق.(نوفل، 2007، ص34)

2-4- تعريف التفكير الإيجابي:

تتعدد التعاريف الخاصة بالتفكير الإيجابي وتتنوع قصد إدراك المفهوم من خلال عناصره وتكوينه، فهو مهارة مكتسبة يتعلمها الفرد من خلال تعزيز البيئة للانفعالات المنضبطة إضافة إلى الترديد الدائم

للمعاني الإيجابية، والحديث الإيجابي للذات ومباركة إيجابياتها والرضا عن الذات وقبولها كما هي. (الرفوع،2015، ص296)

كما اعتبر سيلجمان (2000) أن التفكير الإيجابي يعمل على توظيف الخبرات الذاتية والسمات الفردية الإيجابية التي تعمل على الرفع من جودة الحياة، وتمنع ظهور الجوانب المرضية، حيث يعتبر بمثابة آلية للتحكم في الذات من خلال الإنجاز وتعظيم وتوكيد الفرد لقدراته وإمكانياته، وهو بداية الطريق نحو تحقيق النجاح والشعور بالسعادة، فهو يبرمج عقله الباطن ليفكر بنمط إيجابي وهذا ما يؤدي إلى القيام بسلوكيات وأفعال إيجابية تظهر في تسير شؤون حياته.(ناصر،2018، ص251).

يعد التفكير الإيجابي اتجاه لتقبل الشخص على مستوى عقله للأفكار، والكلمات والصور والمشاعر التي تسهم في الارتقاء، النجاح، والناتج المشبع أو المرضي "الرضا"، على اعتبار أن التفكير الإيجابي اتجاه لتوقع نواتج جيدة ومرغوبة أو مفضلة.(أبو حلاوة، 2020)

فالعقل الباطن لا يغير حقيقة ما يحيط بالفرد، وإنما يقوم بتصفية المعلومات التي تقدم إليه لدعم معتقداته أو الصورة التي يحملها الذهن(Anthony, 2004, p14).

حيث أن معظم الأفراد يفكرون بحوالي 60000 أو أكثر من الأفكار في اليوم، فإذا فكر بسلبية طوال الوقت، فهذا له أثر على حياته وصحته فلا يستطيع جلب الفرح لحياته بل يكون عرضة للمحن التي ستواجهه.(Rory, 2011, p11)

ورغم ذلك فإن أنصار علم النفس الإيجابي يرون أن التفكير الإيجابي لوحده غير كاف لتصويب وعلاج المشكلات النفسية، بل هو مدخل واحد فقط من بين طرائق عديدة تستهدف تحقيق الهناء والإيجابية في الحياة(أبو حلاوة12سبتمبر2020)

استنادا لما تم تناوله بخصوص التعرف على مشتملات ومكونات التفكير الإيجابي، وجدنا أنه يوحي إلى الإيجابية والمتمثلة في المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات فهو أسلوب متكامل في الحياة، إضافة إلى التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلا من التركيز على السلبيات، كما يعني أن تحسن الظن بذاتك وأن تظن خيرا في الآخرين، مع تبني أسلوب أفضل وأمثل في الحياة وهو حالة مزاجية إيجابية، ينقلها الفرد عن نفسه للآخرين من حوله بتصرفاته اتجاه الأشخاص والأحداث ونظرته الحسنة

للأمور وتفسيرها بطريقة يغلب عليها الجانب الجيد وإغفال الجانب السلبي والسيئ. (ناصر،2018، ص258)

حيث يسمح له بالتصرف بكفاءة ونجاح يتناسبان مع إمكاناته وأن يوظف تفكيره لتحقيق التوافق والفعالية الاجتماعية والنفسية. (إبراهيم،2011، ص18)

وقد أوضح سليجمان(2002) بأن التفكير الإيجابي اتجاه ذهني للاهتمام بكل ما هو إيجابي يساهم في النمو والنجاح، ويتوقع النتائج الجيدة والملائمة للفرد(حجازي، 2015، ص142)

فالتفكير الإيجابي هو نواة الاقتدار المعرفي وفاعلية التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها وكذا التغلب على محنها وشدائدها، وهو العلاج الناجع للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي (حجازي،2015، ص143).

فتعديل أساليبنا في التفكير والإدراك تصحبه تغيرات إيجابية في السلوك وهذا ما يولد أساليب جديدة وفعالة تساعد على التواصل الاجتماعي الناجح، واكتساب قدرات تمكنه من مواجهة أي اضطراب أو مشكل، فيصبح الفرد قادرا على تعديل حياته وتوجيهها إيجابيا في مختلف المجالات سواء الوجدانية أو الاجتماعية وحتى الذهنية. (إبراهيم،2011،ص20)

كما أن التسليم بالعوائق الداخلية والأفكار السلبية التي تشكل مواقف الفرد، تعتبر بالنسبة له كأصفاد وعوائق تمنعه من التطبيق الفعال لمعارفه وتوظيف مهاراته وتوجيهها لكل ما هو إيجابي. (قنترلا،2003، ص18)، كما نجد أن برنامج (إدوارد دوبونو) يرتكز على تقسيم التفكير إلى ستة أنواع، حيث أعطى لكل نوع لون معين ومن بين هذه الألوان تفكير القبعة الصفراء الذي يمثل التفكير الإيجابي، الذي يبحث عن الجوانب الإيجابية في المشروع أو الفكرة، فهو موقف عقلي متفائل إيجابي يجعل الفرد يبصر الجوانب الإيجابية التي ستحدث في المستقبل(الحارثي،2009، ص52).

لذا فإننا ننجد أن التفكير الإيجابي يعد عاملا هاما و أساسيا في تخفيف المشاق والكروب النفسية، ويتضمن ما يعرف بإعادة التأطير المعرفي للتغلب على التشوهات المعرفية العامة ، مع تنمية توجه الشخص نحو التركيز الإرادي على فوائد أي موقف وعلى الإيجابيات المتضمنة فيه بدلاً من التمركز حول النقائص ومظاهر القصور وصيغ الخلل، فضلاً عن تجنب التركيز في الأحداث السلبية، الأمر الذي يرتبط ببذله لمحاولات جادة ومثابرة لتجنب التركيز على السلبيات في الحياة، وغالبًا ما يقترن التفكير الإيجابي بالتفاؤل والامتنان والتوجه نحو المساندة والتوكيدات الإيجابية مع التوقف عن الشكوى ولوم الظروف.(أبو حلاوة،15 أوت 2020)

3- أهمية التفكير الإيجابي:

في الوضع الراهن الذي أصبح يعيشه الفرد، والذي يحوي مجموعة من التغيرات التي أثرت على نفسية الفرد وطريقة تفكيره، أوجدت نوعا من الصعوبة في التكيف مع ذاته ومع ما يحيط به، وقد انجر عن ذلك وضعيات أصبح الفرد غي قادر على حلها والتفاعل الإيجابي معها، لذا أصبح من الضرورة تبني أفكار تتسم بالإيجابية من مختلف الجوانب سواء في ضبط الانفعالات وتحويلها إلى إيجابية في تبني التفكير الإيجابي كأسلوب حياة ومنهج وكذا مهارة تمكنه من التحكم في مزاجه ومختلف ردود أفعاله.

فالفرد يسعى ويبحث عن كل ما هو إيجابي، حيث أن الكلمات لها تأثير على تفكيرنا و هذا ما ينعكس على نظرتنا للأشياء وكذا مختلف المواقف، فمن يملك تفكيرا إيجابيا لا يعتمد فقط على تلقي معلومات ومعطيات جديدة، وإنما يقوم بإدارة عواطفه والعمل على استخدام اللغة على نحو مشجع ومحفز (بكار،2012،ص100-101)

كما أنه لا يكتفي بقبول الواقع فقط، وإنما يمتد للنشاطات الذهنية والمعرفية وما يرتبط بها من جوانب وجدانية نحو اكتساب مهارات تمكنه من الممارسة الإيجابية الموجهة نحو العيش بفعالية وسعادة ورضا (إبراهيم، 2011، ص191).

فعندما نركز باستمرار على السعي الدائم للارتقاء إلى مستوى أفضل في ناحية ما، فإننا نطور في أنفسنا تميزا فريدا يمكننا من خلاله تحسين تلك الناحية وتطويرها وتنمية قدراتنا ومعارفنا وتغيير نمط حياتنا، فسيطرة الانفعالات الإيجابية على الفرد تظهر لديه مستوى مرتفع من الإبداع وتتطور لديه المرونة النفسية، مما يمكنه من التعامل الإيجابي والمواجهة الإيجابية لأي ضغوط ومنغصات للحياة، من خلال وعيه للحالة الداخلية ومدى ترجمة هذا الوعي إلى أفعال وسلوكيات إيجابية (أبو حلاوة،2014، ص16)

كما أن تدرب الفرد على مهارات التفكير الإيجابي تؤدي به إلى تحويل كل أفكاره وأحاسيسه لتكون في خدمة مصالحه وحاجاته بدلا من أن تكون ضده.(ناصر،2018،ص251).

4- خصائص التفكير الإيجابي:

فقد أوردت استشارية التربية العصبية Whitaker Lou بأن التفكير الإيجابي يزيد من ديناميكية نقاط التشابك العصبي(المناطق التي تربط الخلايا العصبية)، يزيد من الإنتاجية العقلية عن طريق تحسين الإدراك، يكثف القدرة على الانتباه والتركيز، يحسن القدرة على التفكير وتحليل البيانات الواردة ، كما أنه يعمل على المساهمة في قدرة الفرد على حل المشكلات بشكل أسرع ويعزز من الإبداع.(https://meteoreducation.com/how-does-thinking-positive-thoughts-affect-neuroplasticity/

يتميز التفكير الإيجابي بعدة خصائص تميزه عن باقي أنواع التفكير والمتمثلة في العناصر الآتية:

*القدرة على استثمار أقوى ما يمكن أن تحتويه تحديات المواقف.

*التفاعل مع المشكلات بواقعية قصد إيجاد حلول لها والقدرة على عدم تحويل الحقائق إلى عوائق (قنترلا،2003،ص41).

*التوقع الإيجابي يؤدي إلى تغيير مكنونات الفرد بشكل إيجابي مما تجعله أكثر تفاؤلا وثقة بذاته وقدراته وهذا ما ينعكس على تعابيره وسلوكاته مما يؤثر في المحيطين به بطريقة إيجابية. (قنترلا،2003، ص45).

*عدم التغافل عن السلبيات الواقعية، من خلال البحث عن سلبيات الوضعية الإيجابية وإيجابيات الوضعية السلبية. (حجازي،2005، ص331).

* التخلص من المشاعر السلبية والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة. (قنترلا،2003، ص47).

5- مقومات التفكير الإيجابي:

5-1-الوعي: ويتمثل في الوعي بالإمكانات والقدرات والمعرفة المباشرة بما نحن عليه، وتفحص الوسائل من خلال حسن توظيفها، وكذا التنبه للذات وللآخرين وبما يحيط بنا ورصد الأحداث، فالوعي يدفع بالفرد للتحرك والتدبر في الوضعيات التي تبدوا بدون مخارج وهو المحرك الهام للدافعية والعزم والتصدي والإقدام ومجابهة التحديات وابتداع الوسائل الأرقى لذلك، ومعظم المشكلات تكون قابلة للحل والتعامل معها بفاعلية إذ أن وعينا لهذه الإمكانات وحسن توظيفها، يشكل الفاعلية الذاتية ونواة الاقتدار الإنساني. (حجازي،2015، ص144)

5-2-تنشيط اليقظة الذهنية: حيث توسع اليقظة الذهنية الرؤى وتتسم بالمرونة على الجديد في المحيط وتنبه لما فيه من إمكانات، والانفتاح على الجديد والمستجد الذي يحدث للفرد وما يحيط به، فهي تزيد الفرص عكس النظرة القطعية الأحادية الاتجاه، ليزيد من قدرة الفرد على المبادرة ومقاومة الشدائد والتغلب على الخوف من التغيير (حجازي،2005 ، ص333).

5-3-المرونة والتلاؤمية: أي المرونة الذهنية والسلوكية وهي القدرة على تدبير الأمور في الظروف الصعبة أو في حالات المحن بمقاربة فعالة وناجعة، وتعبئة الطاقات الذهنية والمهارة بغية القيام بالتصرف الجيد في الظروف التي تفرض المعوقات على النجاح وتهدد نتائجه، كما أن التلاؤمية تتيح للفرد تنظيم الأحداث وما يحيط به وواقعه، لرؤية الأمور بشكل مختلف ينفتح على التحرك والتصرف (حجازي،2005،ص334).

فالمرونة تعني القدرة على إجراء تغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المشكلة أو تغيير إستراتيجية ما بهدف العثور على الحل الأمثل والملائم، وقد ميز جيلفورد نوعين من المرونة في التفكير وهما المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.(غباري، أبو شعيرة، 2015، ص292)

6- أبعاد التفكير الإيجابي:

6-1-أسلوب التفسير المتفائل: فقد اعتبر تايجر (Tiger, 1979) التفاؤل عنصرا أساسيا في التفكير الإيجابي ، حيث يساهم في وضع مجموعة من الأهداف والأساليب التي تساهم في التغلب على الصعوبات والمحن.(قاسم، 2009، ص117)

استعرض فريدريكسون (2001) النتائج التي توصل إليها بشأن المشاعر الإيجابية على أنها "تزيل" الأفكار السلبية وتساهم في بناء أساليب تتسم بالمرونة التي تكافح من أجل التوازن النفسي للفرد. (Sligman, Pawelski, 2003, p162)

6-2-التوقعات الإيجابية: والتي تكون نحو المستقبل والتي تهدف لتحقيق مكاسب في مختلف الجوانب سواء الشخصية أو الاجتماعية وحتى المهنية.

6-3-المشاعر الإيجابية: حيث يتمتع الفرد بانفعالات تتسم بالتعاطف والسعادة والطمأنينة في العلاقات مع ذاته مع الآخرين.

6-4-مفهوم الذات الإيجابي: وتتمثل في نظرة الفرد لما يمتلكه من أفكار وقوى ومعتقدات وقدرات متنوعة.

6-5-الرضا عن الحياة: ويقصد بها تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقا لأفكاره ومعتقداته وقيمه، فيقارن ظروف حياته بالمستوى الأمثل الذي يعتقده.

6-6- المرونة الإيجابية: قدرة الفرد الذهنية الإيجابية على تغيير أفكاره ومعتقداته بما يناسب الموقف وخصائصه وضغوطه ليكون قادرا على مواجهته (جبر، منشد، 2013، ص440).

7- العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي:

7-1-التنشئة الأسرية: حيث تعد الأسرة كيان حي متحرك ومنظم بمثابة وحدة كلية، تضم أفرادا في أنماط من العلاقة المستمرة والمتفاعلة بين بعضهم البعض، فيجب أن تكون الحدود حول الأسرة مرنة ومنفتحة نسبيا كي تساعد الأبناء على التفاعل مع المحيط فتتكيف معه وتتغذى من موارده وإمكاناته.(حجازي،2015، ص27).

2-7-البيئة المدرسية: لقد كان هدف المعلمين والأساتذة النبلاء منذ البداية إيقاظنا على حقيقة أننا نحن من نصنع واقعنا، والأهم من ذلك أننا مسؤولون عن كل ما يحدث في حياتنا(Anthony,2004,p12).

فالأستاذ يعتبر حجر الزاوية في تعليم التلميذ مهارات التفكير من خلال توفر بيئة صفية ملائمة تتصف بالاحترام والتشجيع والانفتاح على الأفكار وتقديرها.(عبد العزيز، 2013، ص40)

حيث تعد البيئة المدرسية إيجابية وغنية بمصادر التعلم وفرص الاكتشاف ما لدى الفرد من استعدادات واهتمامات بهدف تفعيل قدراته وتنمية تفكيره(العبيدي، البرزنجي،2017، ص35).

فالمؤسسة التربوية تعد واجهة أساسية في تكوين شخصية الفرد وبناءها للتكيف مع مختلف المواقف التي يتعرض لها، وفق استراتيجيات متنوعة ليستطيع التفكير إيجابيا من أجل التعامل معها بأكثر إيجابية، فتنعكس عليه وعلى أدائه وكذا تكون وسيلة لتحويل السلوكيات السلبية ونمط التفكير السلبي إلى نمط إيجابي يساعده على الشخصية المتزنة انفعاليا اجتماعيا ومعرفيا.

*للبدء في التفكير الإيجابي وجب التخلص من المشاعر السلبية، مع استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية(Vincent, 2003, p2).

حيث لا نستطيع أن ننجح إلا إذا كان لدينا استعداد للتخلي عن معتقداتنا الخاطئة، فعندما نعاني من المرض أو الفشل فيكون ذلك بسبب القيود الموجودة في أذهاننا(Anthony, 2004, p11).

رغم ذلك على الفرد إدراك السلبيات التي هي من مكونات شخصيته والتعامل معها بإيجابية، وليس التغاضي عنها وإغفالها، فمن أساسيات بناء التفكير الإيجابي:

8-أساليب التفكير الإيجابي:

هناك مجموعة من الأساليب التي يعتمد عليها أصحاب النمط الإيجابي للتفاعل مع كل ما يحيط بهم بنوع من المرونة والإيجابية التي تطغى على أي موقف يمكن أن يصادفهم، وقد ذكر بعضا منها عبد الستار إبراهيم في كتابه المشهور عين العقل(2011) وهي كالآتي:

*أن يدرب الفرد نفسه على التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو الأهل والأصدقاء في فترات يومية.

* التدريب على الحوار الإيجابي مع النفس وتجنب تفسيرك للأمور بصورة مبالغ فيها.

*تنمية القدرة على حل المشاكل بدلا من الهروب منها أو تأجيلها أو تجنب المواقف المرتبطة بإثارتها.

*صقل قدراتنا على فهم دوافع الآخرين الذين نتعامل ونتفاعل معهم.

*أن نذكر أنفسنا بالتجارب الناجحة التي مرت بنا وتعزيزها بالإستفادة منها، وأن ندرك بأن كل موقف يختلف عن غيره من المواقف.

*معرفة أن هناك طرقا بديلة للوصول للأهداف غير الطرق الإنسحابية.

*التنبه لمكامن القوة والخصائص الإيجابية بهدف تنميتها وتعزيزها والرضا عن الماضي وضبط الذات وأخلاقيات العمل والتعاطف.

* *الاحتفاظ بسجل يومي يتضمن الأفكار السلبية والإيجابية ومتابعة مدى التقدم في الذي يحرزه الفرد يوميا.

*إعادة صياغة الاستنتاجات من مختلف المواقف التي نتعرض لها وتمحيصها، ووضع استنتاجات إيجابية بديلة، وفق نظرة إيجابية.(إبراهيم، 2011، ص47)

9-بناء مهارة التفكير الإيجابي:

يعد التفكير الإيجابي مهارة يعززها الفرد في ذاته من خلال الترديد الدائم للمعاني الإيجابية والحديث الإيجابي للذات، وحتى العمل على مباركة ما يتصف به من إيجابيات والرضا عن ذاته وشخصيته وقبولها كما هي، وهذا ما يساعده على التكيف النفسي والاجتماعي (الرفوع،2015، ص296-297).

يملك الفرد نقاط قوة تعمل كحاجز ضد الأمراض العقلية، كالشجاعة، التفاؤل والأمل، المثابرة والصدق، المهارة الشخصية، أخلاقيات العمل، الإيمان والتدفق والبصيرة وغيرها، لذا وجب فهم وتعلم كيفية تعزيز هذه الفضائل لدى الأفراد(Sligman,Scikszentmihalyi, 2000, p7)

- برمج نفسك للنجاح فإذا ركزت تفكيرك ووجهته إلى المسار الصحيح، لمعرفة ما تبحث عنه، ستصبح خطواتك أكثر وضوحا نتيجة لبدء استقرار الأمور في أماكنها الصحيحة (زكي،2013، ص26).

-توفر إرادة إيجابية، وجود متطلب إيجابي (أي يمكن تطبيقه) ما هي الموانع التي تقف في طريقك؟

-المتحصلات الايجابية أو النتائج الايجابية هي الحقيقة التي قمت بصناعتها.

*إذا رتبت أمورك مع نفسك، ماذا يمكن أن يقف في طريقك؟ واقنع نفسك بأنه لديك الحق والرغبة والإمكانية لكي تنمو وتتطور وأن تصل إلى ما وراء الظروف الحالية.

*ضع هدفا ايجابيا-الحدود الحقيقية للوصول إلى الهدف-فالأهداف يمكن قياسها إن وضعنا تصورا لها في قالب مكاني وزماني فالحياة تتقدم في حدود معينة.

*تصور الأهداف وجسدها ونسقها حسب رغباتك وطورها إلى حقيقة، ثم دع العوامل الداخلية في ذاتك تعمل على هندستها.

*تبرمج تفكيرك الايجابي كما تبرمج الكمبيوتر، حيث تستخدم لغة العقل لكي يعطيك نتائج منطقية، فالنتائج الايجابية هي الحقيقة التي يصنعها الفرد بنفسه، كما يجب أن ندرك ان الفرص هي هدف متحرك. (عبد الهادي، عياد،2009، ص155-156)

*التركيز على الصفات الإيجابية وتذكير الفرد بنجاحاته وانجازاته حتى ولو كانت بسيطة والتي تظهر من خلال سلوكه وهذا ما يساعده على تكوين تفكير إيجابي ويولد لديه قناعة بالتميز والكفاءة ويزيد ثقته في نفسه وهذا ما يسهل عليه مواجهة الصعوبات التي تعترضه والتعامل معها بإيجابية ورؤية الطرق المفتوحة والفرص السانحة وتوظيف قدراته وإمكاناته .

* التدريب على استخدام التعابير التي تدل على القوة والسعادة وحرية الإرادة والاستقلال واستبدال الكلمات التي تدل على الضعف واليأس ببدائل توحي بالإيجابية. (بكار، 2012، ص101-102)

فعندما يبحث الفرد عن الحلول خارج نفسه من أجل العثور على الإجابات الحقيقية لمشاكله، فإنها لن تحل بقدر من العزيمة والإرادة أو الإلهام أو الدافع لذلك.(Anthony,2004,p12)

*وضع خطة تفصيلية تظهر فيها الخطوات محددة تساعد الفرد في التفكير بآلية الانتقال ضمن كل مرحلة من مراحل الموقف، حيث أن المواقف والتحديات تمتد وتختلف في المدة الزمنية وهذا ما يسمح بالتحرك الإيجابي(قنترلا،2003، ص26)

*التقويم بعد التمعن بما تم إنجازه ليتضح تحقيق نجاح نواح معينة من الأداء ونواح أخرى أقل نجاحا، بهدف ربط الأفكار وتوظيفها مستقبلا وتصحيح مواطن العيوب التي تم تشخيصها (قنترلا،2003،ص27)

*التعامل مع مختلف مواقف العمل وتحديدها مهما بلغت من تعقيد أو يسر بإدراك وإيجابية والتفاعل المؤثر والإيجابي مع مختلف الأفراد (قنترلا،2003، ص23)

*القراءة والتدبر في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة عموما وذلك للنظر في عبقريتهم الذهنية وقوتهم النفسية وإبداعاتهم العملية ويمكن التركيز على بعض الكتب التي تعتمد مبدأ التحليل ودراسة جوانب التفكير.

*تحديد الهدف من التفكير من خلال التعرف على أبعاد الموضوع.

*تحليل الموضوع إلى عناصر بما يتلاءم مع الهدف ووضع المعايير والمؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع.

*استخدام المعايير في تقييم كل عنصر من عناصر الموضوع والتوصل إلى القرار أو الحكم.

*التعامل مع المشكلات التي تواجهنا بطرق عقلية بعيد عن العاطفة.

*التدرب على اتخاذ القرارات وفق منهجية علمية أي القرار الذكي.

*مقابلة أهل العلم والفكر والرأي البارزين ممن لهم الآراء المتميزة وذلك لمجالستهم ومساءلتهم والاستفادة من تجاربهم.

*ابحث عن حلول وبدائل غير تقليدية.

*الاستعداد لبذل الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة ومحاولة تطوير الأفكار الجديدة أو الغريبة وتجنب التناقض والغموض، مع القفز إلى النتائج أو الخلط بين الفرضيات والحقائق وتجنب الانسياق وراء الزحام بغير تحليل.

وأخيرا يبدأ النجاح في حياتنا بنشر ثقافة التفكير الذي يبني ولا يهدم. (نمر،2011،ص28)

10-آثار التفكير الإيجابي:

* التركيز على الجانب الإيجابي يجعل الفرد في وضع فكري وعاطفي يستطيع التعامل مع أي موقف بطريقة بناءة ومنطقية وعقلانية (قنتريلا،2003،ص55).

*يمتلك الفرد اللغة الإيجابية التي تنعكس من خلال التفكير الإيجابي الذي يساعد على إدارة الضغوط التي تساهم في حياة وصحة أفضل وإرسال لغة متفائلة تمنح الأمل وتحفز على النجاح (عبد الوهاب، رفيق،2019، ص549-550)

* أكثر نشاطا وقدرة على بذل الطاقة وتوجيهها بشكل إيجابي.

* يكون له القدرة على تحقيق النجاح والتفوق.

* وأكثر إبداعا ومرونة وحرية في التفكير والسلوك.

* وأكثر قدرة على الإنجاز والعمل.

* يكتسب مهارة في معالجة ضغوط الحياة بطرق مبتكرة ومرنة.

* يصبح قادرا على التعايش مع الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم. (إبراهيم،2011،ص21)

وتكون له الرغبة للتقدم باستمرار، ولا يكتفي بما حققه، وإنما يضع أهدافا يسعى لتحقيقها لإحراز مزيد من النجاح. (بدران، بدون سنة، ص17)

فبرمجة المخ ببعض الأفكار الايجابية تحوله لقوة دافعة للحركة والنشاط الذهني وهذا ما يسمح بالتفتح على عوالم لا متناهية من الارتقاء بالذات في مجالات العمل ومختلف جوانب الحياة.(إبراهيم، 2011، ص49)

*يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة ويدعم روابط العلاقات الداخلية التي تعتبر الأساس في إتمام الأعمال وهذا ما ينعكس على أداء الأفراد.(قنتريلا،2003، ص28)

11-خصال المفكر الإيجابي:

حيث يرى(Seligman,2002)أن العمل على تنمية الخصال الإيجابية لدى الفرد ، تعد أمرا ضروريا باعتبارها حصنا قويا وقائيا ضد الضغوط ونواتجها السلبية،كما أن لها دورا في استثارة السعادة الحقيقية للوصول للهناء والسعادة وكذا تحمل الصعاب والتحرر من قسوة الماضي(اسليم،2017، ص29)

فالشخصية ذات التفكير الإيجابي تتمتع بدرجة عالية من الاكتفاء الفكري والعاطفي، لذلك فهي متحررة من القيود التي قد تضعها في مواقف الألم والشعور باليأس، فيعمل صاحبا جاهدا على خلق جو من الراحة له وللآخرين(الرفوع،2015،ص297).

فالمفكر الإيجابي يؤمن بنفسه وبقدراته الخاصة وبالحياة وبالإنسانية وبالله وهو شجاع لا يقهر. (Vincent, 2003, p10).

لذا سنفصل في بعض الخصال التي يتسم بها الفرد الذي يمتلك تفكيرا إيجابيا وهي كالآتي:

***الإيمان بالله سبحانه وتعالى والاستعانة به والتوكل عليه**: الشخصية الإيجابية مؤمنة بالله عز وجل تعمل جاهدة على الاستعانة به والتوكل عليه في كل الأوقات(الفقي،2018،ص101-102).

***التفاؤل**: حيث يترك الفرد عقله ثابتا على المستقبل قصد انتظار كل ما هو أفضل بتفاؤله والتعامل مع الحقائق بكل واقعية يساعده على جعل مختلف المواقف واللحظات المظلمة أكثر بهجة وإنتاجية وإبداعا(Vincent, 2003, p5)

فهو يؤمن بالنتائج الإيجابية وتوقعها حتى مع وجود مواقف تتسم بالصعوبة والأزمات وكذا التحديات التي يمكن أن تصادفه.

***الحماس**: امتلاك أعلى مستويات الاهتمام والطاقة والمشاعر وحتى التحريض الإيجابي الذاتي. (قنترلا،2003،ص112)

***التكامل: الانفتاح و العدل والعيش وفق المعايير الشخصية والالتزام الفردي بهم.**

* **الشجاعة**: الإرادة للقيام بكل ما هو جديد ومواجهة الخوف ومختلف المواقف.

***الثقة**: أن يشعر الفرد ويؤمن بقدراته وإمكاناته وطاقته.

***التصميم**: المضي نحو تحقيق الهدف والإصرار على توفير الأسباب لذلك.

***الصبر**: وهو من الصفات الرائعة التي تساعد الفرد على انتظار الفرصة والاستعداد لذاته وللآخرين.

***الهدوء**: التحلي برباطة الجأش والتفكير، وامتلاك القدرة على الموازنة مابين الصعاب والتحديات وحتى الأزمات.

***التركيز**: الاهتمام الموجه للفرد عبر وضع الأهداف وتحديات الأولويات(قنترلا،2003، ص112).

وكذا التركيز على الحل عند مواجهة الصعوبات فهو يدرك بأن لكل مشكلة لها حلن فيأخذ الأمور ببساطة ويفسرها بطريقة إيجابية مهما كانت المؤثرات الداخلية أو الخارجية، بل ويستفيد من هذه الصعوبات والتحديات قصد استخدامها في التخطيط للمستقبل وبالتالي تحول هذه التحديات إلى مهارات وخبرات قوية وتجارب يستند إليها(الفقي،2018، ص103).

***الصلابة**: وهي القوة الداخلية التي يملكها الفرد للوقوف في وجه كل الصعوبات وكذا القدرة على تحملها(Vincent, 2003, p7).

***رد الفعل والاستجابة**: عدم المبالغة في رد الفعل سواء كان الموقف سلبيا أو إيجابيا، لأن الاستجابة ستكون بعد التمعن في العوامل المختلفة والمتداخلة والفهم الكامل لهذا الموقف(زكي، 2013، ص40)

***اجتماعي يحب مساعدة الآخرين**: تتمتع الشخصية التي تتسم بالتفكير الإيجابي بأسلوب إيجابي في التعامل مع الآخرين ويحترمهم، ويعمل على قدر استطاعته لمساعدتهم(الفقي، 2018، ص105).

خلاصة الفصل:

يعد التفكير من أهم ما يلك الفرد من قدرات عقلية مرتبطة بمجموعة من العمليات المعرفية، فهو يساهم في إدراك مختلف المواقف والأنشطة المحيطة بالفرد والمدخلات الحسية التي تنتقل غلى الدماغ، ليتم ترجمتها لسلوكات إما حركية أو أدائية أو قولية، فالتفكير الإيجابي يطفي نوعا من الإيجابية على تحليله لهذه المدخلات بتوظيفه مجموعة من الأساليب التي تبني للفرد اتجاهات إيجابية تجاه كل ما هو إيجابي أو سلبي، مما يخفف على الفرد مجموعة من الضغوطات التي تعترضه وتجعل تفاعله مع ذاته ومحيطه يتسم بالمرونة والسلاسة والتفكير في إيجاد الحل بدل التفكير في المشكل بحد ذاته.

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي

- تمهيد
- تعريف الرضا الوظيفي
- خصائص الرضا الوظيفي
- أهمية الرضا الوظيفي
- نظريات الرضا الوظيفي
- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي
- مؤشرات قياس الرضا الوظيفي
- أساليب قياس الرضا الوظيفي
- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي
- آثار الرضا الوظيفي
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الوظيفة أحد الأركان الأساسية لتوازن شخصية الأستاذ فهي تساهم في شعوره بالرضا نحو نفسه وعمله، الذي يشعره بالمكانة الاجتماعية باعتباره الدخل الذي يضمن من خلاله حياته المعيشية، لذا فدور المنظمة أن تبدي اهتماما أكبر حول الرضا وكيفية تحقيقه لدى الأساتذة، باعتباره المنفذ الأول للبرامج التعليمية وهذا ما ينعكس على فعالية التعليم ومدى تحقيقه للأهداف المسطرة، وقد ظهرت مجموعة من التحديات نظرا للتحولات والتغيرات التي طرأت على قطاع التربية والتعليم، فأصبح مفهوم الرضا الوظيفي مرتبطا بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر فيه وعلاقته بما يحيط بالأستاذ سواء داخل المنظمة أو خارجها، فمن خلال هذا الفصل سنتطرق لمفهوم الرضا الوظيفي وأهميته وكذا نظرياته والعوامل المؤثرة لتحقيقه إضافة لآثاره وأساليب قياسه.

1- تعريف الرضا الوظيفي:

1-1 تعريف الرضا- لغة: "رضي، رضي ب، رضي عن، يرضى، أي قبل وسلم وقنع، وقبل الشيء عن طيب نفس،(نف) حالة من التوافق بين الكائن والبيئة، وأرضى رغبته: أي أشبعها"(معجم اللغة العربية المعاصرة. (عمر،2008، ص903)

2-1 تعريف الوظيفي: "اسم منسوب للوظيفة وما يتعلق بها، وهي منصب عمل مسند لعامل ليؤديه مع اختصاصات يحددها له القانون"(عمر، 2008، ص2464)

3-1اصطلاحا: فقد تعددت التعاريف الخاصة بالرضا الوظيفي، نظرا لتعدد وجهات النظر والخلفية النظرية للعلماء والمتخصصين في هذا المجال، ومن بينها تعريف للوسك (1969)" بأنه حالة من السرور النفسي عن تقييم الفرد لعمله من حيث ما يبذله من جهد في أدائه والفوائد التي تعود عليه من العمل". (عويضة،1996، ص20)

ويرى (دينس كول1977Dennis Cole) أن مفهوم الرضا الوظيفي يتم من خلال رضا الفرد عن بعض المتغيرات كالأجر، إضافة ألى العلاقة مع زملاء العمل وكذا فرص الترقية. (المشعان،1994،ص213)

كما عرفه لوك بأنه حالة انفعالية إيجابية أو سارة ناتجة عن نظرة الفرد لعمله أو لوظيفته. (ربيع،2010،ص240)

كما أن هربرت (1980) Herbert أن الرضا الوظيفي يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم،حيث أن تلك المشاعر يمكن تناولها من جانبين هما:

- ما يوفره العمل للعاملين في الواقع.

- ما ينبغي أن يوفره العمل للعاملين من وجهة نظرهم. (المشعان، 1994، ص213)

فالرضا الوظيفي هو قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى الإنسان والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع واحترام الذات ونحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود على الفرد من جراء القيام بالعمل بنفسه (عويضة،1996، ص19)

وعرفه كاي كيبلر (2003) هو ذلك الشعور بالاكتمال والإنجاز النابع من العمل، هذا الشعور ليس له علاقة بالنقود أو المميزات أو حتى الإنجازات، إنما هو ذلك الشعور بالارتياح النابع من العمل ذاته. (شاهين، سباق، إمام،2016 ، ص436)

ومن وجهة نظر أخرى فإن الرضا الوظيفي هو شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أدائه لعمله ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل.(عبد اللطيف،2015،ص09)

حيث أنه يعكس حب العامل لعمله واعتزازه به، كبعد أساسي لضمان النجاح فيه،يدفعه لبذل مزيد من الجهد والتقليل من الأخطاء والرفع من الإنتاج وتحسينه،مقابل ما ينجر عن عدم الرضا الوظيفي من سلبيات، مثل كثرة الأخطاء وارتفاع الغيابات وتعدد الشكاوى والتمارض وغيرها من الظواهر. (بالرايح،2011، ص71)

كما أن الرضا لأساتذة التعليم الثانوي على أنه شعور داخلي بالارتياح يشمل الظروف المحيطة بالعمل وما تتيحه هذه الظروف من إشباع للحاجات وإبراز للقدرات والطموحات الشخصية. (عبد الحليم،2016، ص173)

فمن خلال العناصر التالية يمكن توضيح مفهوم الرضا عن العمل بالنسبة للفرد:

- يكون هناك شعورا إيجابيا نحو العمل من قبل العامل.

- الشعور الإيجابي للعامل يكون نتيجة إشباع الحاجات الأساسية له من جراء مزاولته هذا العمل.

- أن يشعر العامل بأن حاجاته الأساسية لن تشبع بسهولة في عمل أخر مقابل عمله.

- إحساس العامل باحترام عمله ككل يساعد على ظهور هذا الإحساس.

- يرتبط الرضا عن العمل بإنتاج العامل ورغبته في البقاء بالمؤسسة وانتظامه في الحضور والمساهمة في المحافظة عليها. (عويضة،1996، ص20)

من بين التعاريف التي شملت مصطلح الرضا بمختلف جوانبه، واعتبرت الرضا على أنه شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أداءه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق مع ما يتوقعه الفرد من عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل. (أحمد،2014،ص78)

بناءا على ما تم عرضه سابقا لمجموعة من التعاريف التي تخص الرضا الوظيفي من مختلف النواحي، فإنه يمكن أن نستخلص التعريف الآتي:

يعتبر الرضا الوظيفي للأستاذ هو ذلك الشعور النفسي الذي يعبر عن الراحة والسعادة، نظرا لتحقق احتياجاته الأساسية وحصوله على مكانة اجتماعية، وكذا وجود احترام لما يقوم به مع تكوين علاقة جيدة بزملاء العمل.

2-خصائص الرضا الوظيفي:

يمكن أن نحدد أهم خصائص الرضا الوظيفي حسب ما قام بتوضيحه عبد الغني(2001) فيما يلي:

2-1تعدد مفاهيم طرق القياس: أشار الكثير من الباحثين في ميدان الرضا الوظيفي إلى تعدد التعريفات وتباينها حول الرضا الوظيفي وذلك لاختلاف وجهات النظر بين العلماء الذين تختلف مداخلهم وأرضياتهم التي يقفون عليها.

2-2النظر إلى الرضا الوظيفي على أنه موضوع فردي: فغالبا ما ينظر إلى أن الرضا الوظيفي على أنه موضوع فردي، حيث أنه لا يمكن أن يكون مستوى الرضا لفرد ما مرتبط برضا فرد آخر، فالإنسان مخلوق معقد لديه حاجات ودوافع متعددة ومختلفة من وقت لآخر ومن فرد لآخر وقد انعكس هذا كله على تنوع طرق القياس المستخدم.

2-3 الرضا الوظيفي يتعلق بالعديد من الجوانب المتداخلة للسلوك الإنساني: نظرا لتعدد وتعقيد وتداخل جوانب السلوك الإنساني تتباين أنماطه من موقف لآخر ومن دراسة لأخرى، بالتالي تظهر نتائج متناقضة ومتضاربة للدراسات التي تناولت الرضا لأنها تصور

الظروف المتباينة التي أجريت في ظلها تلك الدراسات(عبد الغني، 2001، ص81)

2-4الرضا الوظيفي حالة من القناعة والقبول: يتميز بأنه حالة من القناعة والقبول ناشئة عن تفاعل الفرد مع العمل نفسه ومع بيئة العمل، وعن إشباع الحاجات والرغبات والطموحات، ويؤدي هذا الشعور بالثقة في العمل والولاء والانتماء له وزيادة الفاعلية في الأداء والإنتاج لتحقيق أهداف العمل.

2-5 للرضا عن العمل ارتباط بسياق تنظيم العمل والنظام الاجتماعي: حيث يعد الرضا الوظيفي محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل فيكشف عن نفسه في تقدير الفرد للعمل وإدارته، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الطريقة التي يقدمها للعمل وإدارة العمل في سبيل الوصول إلى هذه الغايات.

2-6 رضا الفرد عن عنصر معين ليس دليلا على رضاه عن العناصر الأخرى: إن رضا الفرد عن عنصر معين لا يمثل ذلك دليل كافي على رضاه عن العناصر الأخرى، كما أن ما قد يؤدي لرضا فرد معين ليس بالضرورة أن يكون له نفس قوة التأثير وذلك نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد وتوقعاتهم. (البارودي،2015، ص38-39)

3-أهمية الرضا الوظيفي:

يعد الرضا الوظيفي مهما نظرا لأهمية قطاع التربية الذي يملك عدد كبير من الموارد البشرية التي تعمل على الاستثمار في العقل البشري، الذي ينتج كفاءات نجدها في مختلف المجالات والقطاعات، وبالتالي فالاهتمام بالرضا الوظيفي لدى الأستاذ وتحقيقه يساهم في الوصول لمخرجات تعليم نوعية ذات قدرة على التطوير والاستثمار في البنية التحتية للدولة، لذا فإن اعتبار الرضا الوظيفي شعور داخلي للأستاذ، تجاه ما يقوم به من عمل والانعكاسات الإيجابية عليه، هذا ما أدى إلى الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي ودراسته من جميع النواحي وهذا ما يميز أهمية دراسته أنه يتناول مشاعر الفرد إزاء العمل الذي يقوم به والبيئة المحيطة به ومن أهم مؤشرات الصحة والعافية.(رضوان، 2012، ص98)

يعتبر الرضا الوظيفي من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس أمثال هوزبيرغ وتايلور، حيث أنه يعتبر بالنسبة للأفراد في الأغلب مقياسا لمدى فاعلية الأداء، إذا كان الرضا الكلي مرتفعا، فإن ذلك يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي تلك التي تنويها المنظمة عندما تقوم برفع أجور عملها أو بتطبيق برنامج للمكافأة التشجيعية أو نظام الخدمات(عبد اللطيف،2015، ص11)

وكما هو الحال في الواقع فإن الموظف أو العامل يقضي معظم وقته في عمله، أي أن العمل يعتبر محور الحياة النفسية للفرد من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ومن أهم وسائل إشباع حاجاته

النفسية، بل إن ما يقوم به من عمل جزء من مكونات شخصيته، فالرضا الوظيفي له علاقة هامة بصحته النفسية.(عويضة،1996، ص19)

كما يعد من أهم عوامل نجاح الموظف في العمل، فهو دافع أساسي وراء حب العمل والأداء الجيد وأيضا رغبة الموظف في الابتكار والتطوير، كما يرتبط عدم الرضا الوظيفي بظاهرتين سيئتين وهما: الأمراض النفسية، وأمراض القلب المختلفة التي يتعرض لهما الموظف بسبب الضيق النفسي وعدم الارتياح في العمل.(البارودي،2015، ص39)

فالدول المتقدمة تسعى جاهدة للرفع من أداء وإنتاجية القطاعات، من خلال الاهتمام بكل العوامل والظروف المتعلقة بالمناخ التنظيمي للمؤسسة التربوية، وتوفير الشروط المساهمة في الرفع من الرضا الوظيفي للأستاذ، حتى يؤدي مهامه بكل مرونة وإيجابية والبحث عن إيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي يمكن أن تصادفه.

4-النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

إن مفهوم الرضا الوظيفي كان موضع اهتمام لدى الباحثين والمختصين في المجال الصناعي والاقتصادي قصد تطوير ونمو الإنتاج والأرباح وكذا الاستثمار في الموارد البشرية العاملة قصد تحقيق الأهداف المسطرة من طرف مختلف المنظمات، لذا سنقوم بذكر مجموعة من النظريات التي تطرقت لذلك وهي كالآتي:

4-1نظرية الإدارة العلمية (1856-1917):

وهي من النظريات التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي، حيث بناها تايلور على أساس الحوافز المادية وتوفير كل ما يحتاجه حتى يرفع من الإنتاجية، من خلال أربع مبادئ من أجل الوصول لأفضل الطرق كفاءة، وتتمثل فيما يلي حسب (عيسى، 2018):

*تنمية علم حقيقي للإدارة، حيث يتم من خلاله تحديد كل عنصر من عناصر العمل، وهذا ما يعتبر التحديد العلمي الذي يحل محل الطرق العشوائية التي كانت سائدة.

*الاختيار العلمي للأفراد والعمل على تدريبهم وتعليمهم وتنمية قدراتهم.

*تطبيق الطرق العلمية في انجاز الأعمال.

*توزيع العمل بين المرؤوسين والموظفين من خلال التخطيط والتنظيم والتنفيذ. (عيسى،2018، ص17-18)

إضافة إلى أن العاملين يكرهون العمل حسب تايلور ونظريته، فهم يحتاجون إلى الإشراف المباشر والسيطرة، ودفع الأجر للعاملين بناء على ما تم إنتاجه خلال فترة زمنية محددة (المغربي،2016، ص290) وبمعنى آخر فإن قوة ارتباط العامل بالمنظمة تتحدد في ضوء العائد المادي الذي يمكن أن يحققه العامل عند التحاقه بالمنظمة واستمراره بها.(زايد،2003، ص16)

4-2دراسة التون مايو1926 Alton Mayo:

ظهرت حركة جديدة بما يسمى حركة العلاقات الإنسانية، فقد جاءت كرد على نظرية تايلور، حيث تعتبر هذه الأخيرة على أن الإنسان آلة، أما نظرية التون تولي أهمية بالغة للجوانب النفسية والاجتماعية،وبالتالي فهي تركز على أهمية تحسين العلاقات في بيئة العمل، مثل تحسين الاتصال بين الموظفين والمشرفين عليهم، مع إتاحة مجال أوسع للتحاور وإبداء الآراء. (المغربي، 2016، ص290-291)

فقد ركز إلتون على أهمية العنصر الإنساني عامة والعلاقات الإنسانية المتبادلة بين أعضاء جماعة العمل خاصة، في تحقيق الراحة والسعادة النفسية للعاملين (المشعان،1994، ص28)

وينطلق منهج العلاقات الإنسانية من أن الأفراد مورد ثمين لابد من إسعادهم، وتلبية حاجاتهم الإنسانية وهو ما يساعد في تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة من حيث تحقيق الرضا الوظيفي. (كافي،2014، ص23)

4-3نظرية الحاجات لماسلو (1934):

حيث افترضت هذه النظرية أن الفرد لديه مجموعة من الحاجات الضرورية التي تحرك سلوكه وتقوده إلى مواصلة نموه وتعلمه وإلى تحقيق ذاته وتقدمه، كما أن نظرية ماسلو من أولى النظريات المفسرة لسلوك الفرد في مجال العمل، فماسلو يرى أن الحاجات والدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج أو نظام متصاعد، من حيث الأولوية أو شدة التأثير، فعندما تشبع الحاجات الأكثر أولوية والأشد إلحاحا، فإن الحاجات التالية في التدرج الهرمي تبرز وتلح على الإشباع وهكذا حتى نصل إلى قمة الهرم. (البارودي،2015، ص25)

هذه النظرية تقسم الدوافع أو الحاجات إلى مستويات خمس حسب ما أورده ربيع(2010):

***الحاجات الفسيولوجية**: وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا ومباشرا ببقاء الفرد مثل:الطعام والشراب والتزاوج، فكيف لنا أن نرضي هذه الدوافع بدون مال نكسبه بعد أداء العمل المطلوب.

***حاجات الأمن:** وهي الحاجة إلى الاستقرار والحماية وكذا التحرر من الخوف والقلق وعندما ترضى هذه الحاجات يشعر الفرد أنه يعيش آمنا مطمئنا، وسكينة في بيئة متحررة من أسباب الخوف والخطر.

* **حاجات الحب والانتماء:** وهي حاجة الفرد إلى حب الآخرين إضافة إلى الانتماء إلى جماعة ينضوي تحت لوائها.

* **حاجات التقدير:** سواء كان تقدير الفرد لنفسه وذاته أو تقدير الآخرين له.

***حاجات تحقيق الذات:** وكذا إثبات وجودها، فهي قمة الإرضاء الإنساني حيث يحقق الفرد ذاته ويؤكد هويته.(ربيع، 2010، ص238)

4-4 نظرية العاملين لهيرزبيرغ (1959):

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي توضح العلاقة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية، حيث يؤكد هيرزبيرغ على أن الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي مصطلحين غير متناقضين، حيث أن الأول مصدره هو العمل بحد ذاته، أما عدم الرضا الوظيفي ينبع من البيئة التي يحدث فيها هذا العمل، بمعنى أن الظروف البيئية الأفضل يمكن أن تؤثر في درجة استياء الموظف وليس رضاه، بمعنى أن العوامل الصحية المتعلقة بيئة العمل كالراتب الكافي وظروف العمل الحسنة، لن يقدموا موظفا راضيا وإنما غير مستاء فحسب(المصري، عامر،2014، ص101-102).

فقد افترض صاحب النظرية وجود مجموعتين من الحاجات الأساسية والتي تتمثل في:

المجموعة الأولى: العوامل الصحية، حيث تسمى بعوامل عدم الرضا أو الأساسية أو الوقائية، فهي لا يمكن أن توفر الرضا الوظيفي ولكنها ضرورية لمنع عدم الرضا الوظيفي والتي تشمل عوامل خارجية تتعلق بظروف العمل وما يحيط به كالاستقرار الوظيفي والشعور باستمرارية العمل وعدم التهديد، والمسار الوظيفي كالأجر الكافي، ساعات العمل، ومكان العمل اللائق والمميزات كالعلاج والإشراف والعلاقات الاجتماعية في العمل، توفر الأمان، أدوات العمل، والخدمات الأساسية للعاملين، فهذه العوامل ليست بمحفزات وإنما هي سبب في التثبيط ومصدر للإحباط، فتوفرها يؤدي إلى منع عدم الرضا الوظيفي أي الشعور بالاستياء.

أما المجموعة الثانية فتتمثل في: العوامل الدافعة فهي تركز على حاجات النمو الشخصي، ففي مجال العمل تسمى بعوامل الرضا أو المحفزات وتشمل عوامل داخلية متعلقة بمحتوى الوظيفة ذاتها.

(باشري، مدكور، فهمي،2017، ص93)

فيكون مثيرا لاهتمام الموظف وقدراته وطموحاته، التقدير من الرؤساء والزملاء، فرص النمو والترقي والتطور والإنجازات، وفي الجدول الآتي يوضح أن العوامل الصحية يؤدي بالموظف بعدم الاستياء ولكن عدم توافرها يؤدي إلى استيائهم، أما العوامل الدافعة فإن توافرها يؤدي إلى الشعور بالرضا وعدم توفرها يؤدي إلى عدم الرضا. (باشري، مدكور، فهمي،2017، ص94).

الجدول رقم(1) يوضح تفسير الرضا الوظيفي حسب نظرية العاملين

عدم الاستياء	الاستياء	الرضا	عدم الرضا
العوامل الوقائية		العوامل الدافعة	
محيط الوظيفة بيئة وظروف العمل نمط الإشراف مزايا عينية ونقدية توافر العوامل (+) غياب العوامل (-)		محتوى الوظيفة ذاتها نمو وتقدم إنجاز واعتراف مسؤولية	

المصدر: (. (باشري، مدكور، فهمي،2017، ص94)

من خلال استفادة هيرزبيرغ من هرمية الحاجات لماسلو، فإن العوامل الدافعة هي التي تشبع حاجات تحقيق الذات للفرد، بينما العوامل الفسيولوجية تعمل على تقليل الألم، ويعتقد هيرزبيرغ أن زيادة العوامل الدافعة ترتبط بالإنتاجية بشكل إيجابي بالفاعلية الزائدة للعامل، وعندما تكون العوامل المثبطة أقل ما هو موجود حسب وجهة نظر الموظف ففي هذه الحالة يشعر بعدم الرضا الذي يؤثر في عمله (المصري، عامر،2014، ص104)

ويمكن تلخيص الآثار المرتبطة بكل من العوامل الوقائية والعوامل الدافعة كما يلي:

ينتج عن غياب العوامل الوقائية إلى خلق درجة عالية من الدافعية ويلاحظ أن النتائج التي يتوصل إليها هيزبرغ توضح لنا أنه اعتمد على نموذج الحاجات الذي اقترحه ماسلو واعتبرها نقطة بداية بالنسبة لنظريته وقد قرر هيزبرغ ما يلي:

1- طالما أن الحاجات الدنيا قد تم إشباعها وتوفيرها في المجتمع، فإنها في الواقع لا تمثل دافعا للرضا عن الوظيفة.

2- يمكن اعتبار الرضا عن الوظيفة بمثابة دالة للحاجات العليا التي لم يتم إشباعها بعد ومن أمثلة ذلك الحاجة إلى تحقيق الذات.

3- يمكن اعتبار عدم الرضا عن الوظيفة على أنه دالة للعوامل الوقائية غير متوافرة (الحاجات الدنيا التي لم يتم إشباعها)

لقد أفرط "هيزبرغ" في تبسيط النظام الذي تتم من خلاله عمليات الرضا أو عدم الرضا عن الوظيفة كما أنهما يظهران في محتويات الوظيفة نفسها أو من خلال السياق الوظيفي أو من الاثنين معا، كما أوضح وجود أبعاد هامة التي تسبب الرضا أو عدم الرضا عن الوظيفة، التي تشمل الإنجاز، المسؤولية والاعتراف، ويلاحظ أن هذه الأبعاد لها أهمية كبرى في إيجاد الرضا وعدم الرضا، مقارنة بأبعاد أخرى تقل أهمية مثل: ظروف العمل، سياسة المؤسسات التربوية والأمان. (عبد الغني،2001،ص329-330)

4- 5نظريتيXوZ (1960): حيث يعتبر دوجلاس ماكجروجرDouglas McGregor من أحد رواد مدرسة العلاقات الإنسانية، فقام بتقسيم الافتراضات المتعلقة بطبيعة الفرد إلى قسمين، الافتراض الأول كان في ظل المفاهيم السلوكية وسماها نظرية Y، أما الافتراض الثاني كان في ظل المفاهيم الكلاسيكية وسماها X (عيسى،2018، ص27)

ويفترض كل منهما أن دور المدير هو تنظيم الموارد، من خلال تناولهما لدوافع الموظفين لتحقيق الفائدة الكبرى، وبخلاف هذا القاسم المشترك فإن المواقف والافتراضات التي تجسدها النظرية مختلفة تماما. (عبد الرحيم محمد، (http://dr-ama.com/?p=8517)

***نظرية أكسX :** حيث يرى أنصار هذه النظرية ما يلي:

-أن العامل لديه بصفة عامة كره ضمني للعمل، بحيث يعمل على تلافيه كلما أمكنه ذلك.

-يترتب على كره العامل، أن تصبح هناك ضرورة للرقابة على العمال وتوجيههم وتهديدهم بالعقاب وذلك أمر ضروري لكي يبذل العمال الجهد المناسب لتحقيق الأهداف التنظيمية. (عبد الغني،2001،ص330)

ويجب أن يوجه الموظف من طرف مرؤوسيه باستمرار، ولا يرغب تحمل المسؤولية وطموحاته محدودة للغاية وهدفه الوحيد هو تحقيق الأمان (عيسى، 2018، ص28)

***نظرية واي Y :** وهذه النظرية على العكس من نظرية أكس، فإن نظرية واي تبنى على الافتراضات التالية:

-أن تكاليف المجهودات المادية والذهنية الخاصة بالعمل، ما هي إلا أمر طبيعي يشبه اللعب والراحة.

-أن الرقابة الخارجية الموجهة إلى السلوك الإنساني وكذلك التهديد بالعقاب لا تعتبر الوسائل الوحيدة، التي تدفع العمال إلى بذل مزيدا من الجهود لتحقيق الأهداف التنظيمية، كما إن العامل يستطيع ممارسة الرقابة على النفس وتوجيهها لكي يتمكن من خدمة الأهداف التي التزم بها.

- إن الالتزام بالأهداف يعتبر بمثابة دالة للعوامل المرتبطة بتحقيق الأهداف.

- إن العامل المتوسط يستطيع أن يتعلم تحت ظروف مناسبة لكيلا يقبل المسؤولية فقط، ولكن من أجل البحث عنها.

-إن طاقة العمال لممارسة درجات عالية من التخيل والذكاء والعمل الخلاق من أجل حل المشاكل التنظيمية، تعتبر من أكثر الأمور انتشارا بين العمال.

- أن القدرات العقلية الخاصة بالعامل المتوسط تعتبر مستقلة بشكل جزئي في ظل المجتمع الصناعي الحديث، وفي ظل الافتراضات السابقة الخاصة بنظرية واي، فإن المدير يمكنه تطبيق الوسائل التي تطرق وتمس الحاجات المرتفعة المستوى والعوامل الدافعة، لذا يعمل المدير على إمداد العاملين بما يلي:

*الفرص الخاصة بالاعتراف، والتقدم.

*إتاحة فرص النمو وتحمل المسؤوليات(عبد الغني،2001، ص331-332)

6-4 نظرية العدالة Equity Theory: حيث تدور هذه النظرية التي وضعها ستاسي آدمز Stacey (Adams) سنة1963حول العلاقة بين الرضا الوظيفي للفرد والعدالة، وتفترض أن شعور الفرد بالعدالة فيما يحصل عليه من مكافآت وحوافز من عمله مقابل المجهود الذي يبذله مقارنة مع وظائف أخرى.

وتشمل نظرية العدالة ثلاثة خطوات أساسية هي:

التقييم والذي يتضمن قياس المدخلات المتمثلة في كفاءة الفرد، مستوى التعليم، المهارة، مقدار الجهد المبذول في العمل..،

إضافة إلى المخرجات التي تخص العوائد المادية والترقية، الاهتمام الذاتي، التميز والتقدير والاحترام...

أما السلوك فهو عملية إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة، فعندما يدرك الفرد بأن الوضع يتسم بالعدالة فإنه يستجيب بشكل إيجابي وإذا شعر بأن الوضع غير عادل، فإنه يعمل على إعادة المساواة بين النسبتين وهذا السعي يفسر دافعية الفرد نحو العمل، حيث تتناسب قوة الدافعية طردا مع حجم المساواة المدرك. (المغربي،2016، ص204)

4-7نظرية التوقع ExpantancyTheory:

ومن أنصارها فيكتور فروم 1964(Victor Vroom) حيث تقوم هذه النظرية على أن الفرد يختار طريقا ما للعمل، لأنه يتوقع نتائج أو عوائد معينة منه، كما عرف التوقع كإدراك متعلق بإمكانية عمل الفرد والذي سيتبع بعائد شخصي، أو يعني توقع الفرد احتمال أن يحدث عمل نتيجة معينة (المشعان،1994، ص130)

فالتوقع الذي تقوم عليه النظرية يعتبر عاملا قويا في دفع الفرد إلى اتخاذ سلوك معين أو الامتناع عنه، فسلوك الفرد موجه لتحقيق هدف معين أو أكثر وهذا يعتمد على إدراكه الحسي وتقديره للنتيجة المتوقعة. (المغربي،2016،ص296)

وركز فروم في نظريته على:

أ-التكافؤ: ويقيس شعور الأفراد تجاه العائد الشخصي، أو يعني قوة رغبتهم في حدوث نتيجة معينة.

ب- العائد(الناتج): وهو نتاج أعمال معينة، ويكون العائد إيجابيا أو سلبيا في التكافؤ، فإذا كان العائد المعطى إيجابيا، فهذا يعني أن الفرد يرغب في إنجاز عمله، أما إذا كان العائد سلبيا، فسيعطي تكافؤا سلبيا، وهذا يعني أن أحد الأفراد لا يرغب في الحصول عليه.

ويرى فروم أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، أي أن الفرد يتحقق لديه إحساس إيجابي يتسم بالثقة والشعور بالرضا عندما يستشعر تقبله للنتيجة المتوقعة، مقابل ما بذله من أداء، وقد أطلق عليه الأداء مقابل التوقعات. (المشعان،1994،ص230-231)

ووفقا لما جاء في نظرية التوقع فإن الفرد إذا كان غير متأكد من أن سلوك معين من قبله سوف يؤدي إلى النتيجة المطلوبة فإن التوقع عندئذ يتضمن نوعا من عدم الثقة في النتائج .

أما إذا كان متوقعا تحقيق النتائج المرغوبة ومتأكدا منها فإن التوقع يكون+1 وفقا لهذه العوامل أي التكافؤ الذي يمثل رغبة الفرد في الحصول على النتائج والتوقع المبني على احتمال أن سلوك معين سوف يؤدي إلى النتيجة فإن:

الدافع=التكافؤ(رغبة الفرد) *التوقع (احتمال حصول النتيجة).

وانطلاقا من هذا التحليل لهذه النظرية فإن الأفراد يستخدمون تجربتهم وأحكامهم المبنية على إدراك بعض العناصر التي تحيط بهم لتحديد أي النتائج يمكن توقعها وبالتالي الحكم على الاحتمالات الأفضل. (الحريري،2012،ص153)

وتختلف نظرية فروم عن نظرية التعارض في أن الفرد ينظر إلى ذاته وما يتوقعه منها، بدلا من أن ينظر إلى الظروف المحيطة به ومدى ملاءمتها له.

كما أن كامبل يرى أنه يوجد نمطان للتوقع:

أ- التوقع للأداء الناجح يتساوى مع الجهد المبذول.

ب- التوقع للأداء الناجح سيؤدي إلى العائد(الناتج).(المشعان،1994، ص230-231)

8-4 نظرية دافع الإنجاز: Achievement motivation(1967) وصاحبا هذه النظرية هما ماكليلاند Mc lellend و أتكنسون Atkinson: حيث تشير دراستهما إلى أن دافع الإنجاز يرتبط بالعمل وهو يؤثر على العديد من سلوكيات الفرد ومن مظاهر دافع الإنجاز:

أ-الأداء الممتاز في العمل: حيث يتفوق الأفراد ذوو الدافعية الإنجازية العالية على الأفراد من ذوي الدافعية الإنجازية المنخفضة في العمل سواء اتسمت هذه الأعمال بالسهولة أو بالصعوبة.

ب- المثابرة: كذلك يتسم ذوو الدافعية الإنجازية العالية بالمثابرة في العمل.

ج- الالتزام والتكامل: توجد علاقة ارتباطيه قوية بين ارتفاع دافع الإنجاز وبين الالتزام والتكامل في الأداء، فهم يحبون الفردية بحيث يظهر إنجازهم الشخصي واضحا. (ربيع،2010، ص226)

9-4 نظرية الوسيلة المعدلة:

قدم بورتر وزميله لاور أواخر الستينيات نظرية الوسيلة المعدلة وهذه النظرية تقوم على مبادئ أهمها:

***العلاقة المتوقعة بين المكافأة والعمل:** مثال ذلك أنه إذا توقع أحد الأفراد أن العمل الجاد هو سبيل تحقيق المكاسب : أما إذا كانت الأخرى وتوقع أن الوساطة والمحسوبية هما سبيل تحقيق المكاسب التي لها قيمة فإنه لن يبذل جهدا في عمله.

***كفاءة الجهد المبذول:** ثمة فرق بين الجهد المبذول وبين مستوى الأداء وهي تفرقة هامة، فقد يبذل الفرد جهدا كبيرا ولا يحقق النجاح المتوقع وقد يبذل جهدا متوسطا ويحقق النجاح، فالعبرة أن يكون الجهد المبذول ويحقق النجاح، فالعبرة أن يكون الجهد المبذول محققا للنجاح.

***القدرات والسمات:** حيث يقوم على أساس الفكرة التقليدية لعلم النفس والتي تقول أن الفرد الذي يملك مستوى محددا من الذكاء والقدرات الخاصة والميول والسمات الشخصية، هي عوامل ترسم الحد الأقصى لما يمكن أن يحققه الفرد من أداء، وبمعنى أخر أن لكل فرد طبقا لذكائه وقدراته وسمات شخصيته مستوى أقصى من الأداء لا يمكن تجاوزه مهما حاول أو مهما تحسنت وسائل تدريبه أو تعليمه مهما قويت دافعيته أو ارتفعت جاهزيته النفسية.

***الأداء:** إذا فهم الفرد دوره في العمل كان أداؤه على المستوى المطلوب كما وكيفا وهذا هو محصلة مجموعة من المكونات على رأسها ذكاء الفرد وقدراته وسماته وشخصيته من جهة والظروف والملابسات المحيطة بالعمل من جهة أخرى.

***الجزاء والمكافأة :** حيث تميز نظرية الوسيلة المعدلة بين نوعين من الجزاء على النحو التالي :

أ- الجزاء الداخلي: المتمثل في الشعور الذاتي لدى الفرد بإثبات الذات وتحقيقها عندما يؤدي الفرد الأداء الحسن وهذا ما ينعكس على رضاه بالعمل.

ب- الجزاء الخارجي: المتمثل فيما يحصل عليه الفرد من البيئة الخارجية من أسباب الإرضاء مثل المقابل المادي نتيجة الأداء الحسن وتقدير الرؤساء والزملاء.

ج-الرضا عن العمل: حيث يقيم الفرد ما يحصل عليه من جزاء نتيجة الجهد الذي يبذله وينتج عن ذلك الرضا عن العمل أو عدم الرضا عن العمل، فإذا كان الفرد يرى أن ما يحصل عليه من جزاء يعادل ما يبذله من جهد فإن ذلك معناه تحقيق الرضا عن العمل: أما إذا كان الفرد يرى أن ما يحصل عليه من جزاء أقل مما يبذل من جهد فإن ذلك معناه عدم تحقيق الرضا عن العمل. (الختاتنة،2013، ص86-87)

4-10 نظرية ألدرفر Alderfer (1972) في الحاجات الثلاث:

حيث تعتبر تعديلا لنظرية ماسلو للحاجات وتعرف بنظريةERG وهو اختصار بالأحرف الأولى للمسميات التي تتضمنها النظرية وبيانها كالتالي:

أ- حاجات الوجود والبقاءExistence needs: وهذه الحاجات تتضمن الحاجات الفسيولوجية الأساسية والحاجة إلى المأوى والسلامة والعمل، وكأن هذه الحاجات ترتكز على إشباع المتطلبات الأساسية المحققة للوجود المادي الذي لا يستقيم وجود الإنسان إلا بها.

ب- حاجات الانتماء: Relatedness need وتتضمن الحاجة إلى إقامة علاقات مع الآخرين سواء كانت علاقات إيجابية، اجتماعية أو علاقات شخصية، كما أن مجال هذه العلاقات الأهل والأصدقاء وزملاء العمل والرؤساء والمرؤوسين.

ج- حاجات النموGrowth needs: وهي تتصل بالرغبة في تنمية شخصية الفرد وتطويرها وكذلك تنمية قدراته ومواهبه وذلك يرتبط بتحقيق الذات وإشباعها، أي أن حاجات النمو تتمثل في كل ما يبذله الفرد من جهة لتأكيد جوانب تميز الشخص وإبداعاته الفردية في شكل إسهامات لترقية حياته وحياة الآخرين. (الختاتنة،2013، ص85)

أما الفروق بين نظرية ألدرفير ونظرية ماسلو، فتكمن في أن ألدرفير لا يأبه لفكرة الهرمية في ترتيب الحاجات وتلبيتها، فقد ينتقل الفرد من مستوى أعلى مستوى أدنى في الهرم بعد أن تحقق جهوده في تلبية حاجات المستوى الأعلى.

11-4 نظرية زاد Z(وليم أوتشي،1981):

اهتم أوتشي بالجانب الإنساني في بناء نظريته، من خلال الأسس التالية والتي أوضحها(العديلي،1986):

***الثقة:** فالمؤسسات اليابانية مبنية على مبدأ الثقة بين العاملين بها.

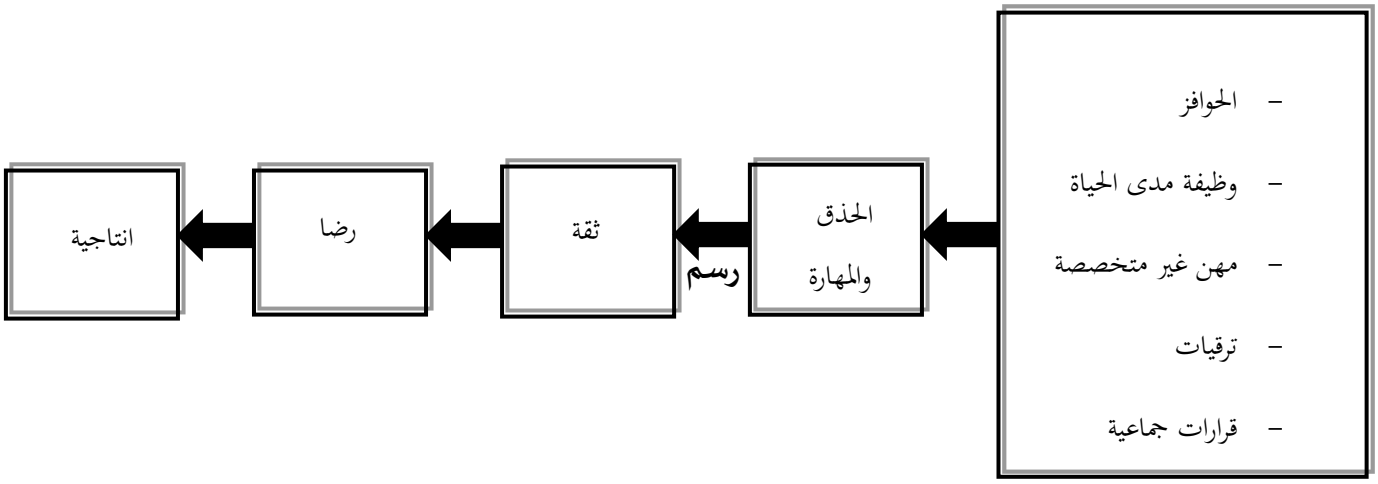
***الحذق والمهارة:** أي الدقة والتهذيب وحدة الذهن والمهارة لدى العاملين.

***الألفة والمودة:** ويقصد بها الاهتمام بالآخرين وتكوين علاقات اجتماعية وصداقات متينة، وهذا ما يشعرهم بالأمن والأمان(المشعان، 1994،ص238).

ومن فوائدها التقليل من معدل دوران الموظفين، وزيادة الالتزام وتحسين الروح المعنوية والرضا الوظيفي، كما أنها تؤكد على ضرورة جعل الموظفين أخصائيين، بدلا من المتخصصين وذلك بتوظيف التدريب المستمر لهم كوسيلة لزيادة المعرفة وبناء مجموعة من المهارات، فيتكون لديهم الشعور بالمسؤولية اتجاه

المؤسسة والانتماء لها، وبناء علاقات تعاون فيما بين الزملاء إضافة إلى أنهم يتوقعون المعاملة والدعم والثقة المتبادلة من طرف المسؤولين والاهتمام برفاهية موظفيها من خلال افتراض النظرية للدعم الإداري الصحيح، فيطورون شعورا بالانضباط والنظام والالتزام أخلاقيا بالعمل فيسهل عليهم أداء مهامهم.(عبد الرحيم محمد، *http://dr-ama.com/?p=8517*)

الشكل رقم(1) يوضح تفسير نظرية Z



المصدر:(الرحيم، محمد*http://dr-ama.com/?p=8517*))

من خلال ما تم عرضه من تنظير لبعض نظريات الرضا الوظيفي، فإن أغلب دراسات السلوك التنظيمي أجريت ضمن أطر إيديولوجية، يسيطر عليها بدرجات متفاوتة، المذهب الرأسمالي، فقد اعتبرت نظرية تايلور مثلا أن العامل إنسانا اقتصاديا، يمكن تسييره ودفعه بحوافز مادية لا غير، وأن هذه الحوافز المادية هي التي بوسعها أن تحقق الأهداف والمشاريع المرسومة من طرف الإدارة.

أما مدرسة العلاقات الإنسانية فقد حاولت رد الاعتبار لبعض الجوانب العاطفية والانفعالية في سلوك الإنسان، فركزت على العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين ودراسة الاتجاهات.

وآخر مدرسة هي مدرسة النمو التي تلح على أن الحصول على الرضا إنما يكون نتيجة تنمية المهارات والفعالية وإعطاء المسؤولية للعامل، وضرورة الشعور بأداء عمل يفترض تحديا ما، وهذا الاتجاه جاء لمجابهة الشعور بالملل والتفاهة التي يحس بها العمال وعدم شعورهم بالاندماج والتكامل مع الأهداف ومبادئ المنظمة. (عشوي،1992، ص134)

فهذه النظريات قد عبرت عن وجهات النظر المتعددة لأصحابها، وجاءت كمحاولة لتفسير السلوك الإنساني ورضاه وزيادة دافعيته نحو العمل، حيث أبرزت هذه النظريات أن الحافز المادي لا يغني عن الحافز المعنوي، فافتراض أن العامل يمكن دفعه للعمل ويكون راضيا عنه من خلال الحوافز المادية فقط، فهذا افتراض غير واقعي نظرا لوجود اجتماعية ذات تأثير كبير على دوافع الفرد إلى جانب الحوافز المادية. (زايد،2003، ص28)

فرغم أن جميع عينات الدراسات التي اعتمدت في بناء نظريات الرضا الوظيفي، كانت من المصانع والشركات والمؤسسات الصناعية، وتم إسقاط ما تم التوصل إليه من نتائج على الجانب التربوي في مختلف المراحل التعليمية من طرف مجموعة من المختصين والباحثين، لذا فإن الباحثة ترى أن قطاع التربية نظرا لخصوصيته ومكوناته البشرية والمادية واختلاف مراحله التعليمية وخصائصها من مرحلة إلى مرحلة، يحتاج لبناء نظريات تخص التربية والتعليم بخصوص تحقيق الرضا الوظيفي وعدم تحققه، فالأستاذ تكونت لديه مجموعة من المفاهيم بخصوص الرضا الوظيفي، تجسدت وفق مجموعة من المطالب التي تم رفعها على مستوى وزارة التربية الوطنية والتي تناولت الجانب المعنوي والجانب المادي، وهما جانبين تم التطرق إليهما في نظريات الرضا الوظيفي كل على حدا، لذا فنظرة الأساتذة للرضا الوظيفي هو توفر الدعم المادي والنفسي وكذا الاجتماعي وهذا ما سنتطرق له في الجانب التطبيقي.

5- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

تختلف العوامل التي تسبب الرضا وعدم الرضا الوظيفي، من فترة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر وتتمثل هذه العوامل في:

*مكونات العمل –علاقة العامل(الفرد) بزملائه ومشرفيه في العمل وأجره الذي يتقاضاه، ومركزه في البناء الاجتماعي والتنظيمي للعمل وشروط وظروف العمل ووجهة نظرة في الظروف المحيطة به ولعمله وساعات العمل وقدرات الفرد واستعداده وخبراته ومعارفه عن العمل. (عبد الغني،2001،ص334)

فالرضا الوظيفي يرتبط بعديد من المتغيرات، يتأثر بها من جهة ويؤثر فيها كذلك، فهناك من قسمها إلى:

أ-عوامل ذاتية: تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين.

ب-عوامل تنظيمية: تتعلق بسياسة التعليم وظروف وشروط العمل.

ج-عوامل بيئية: تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل (شاهين، سباق، إمام، 2006، ص436)

وقد قسمها المغربي إلى مجموعتين حيث تمثل المجموعة الأولى عوامل البيئة الداخلية للعمل أي العوامل التنظيمية، والثانية تمثل العوامل الشخصية للفرد.(المغربي، 2016، ص278)

وسنتعرض لهذه العوامل وفق هذا التصنيف بالتفصيل أكثر، لتحليل وفهم العناصر المكونة لها:

1-5 العوامل الشخصية والذاتية للفرد:

1-1-5حاجات الفرد:حيث لكل فرد مجموعة من الحاجات والتي تختلف أو تتشابه مع الآخرين في نوعها ودرجة إشباعها، فهو يسعى لإشباعها من خلال العمل وكلما توفر الإشباع المناسب توفر في مقابله الرضا المناسب الذي يشعر به وينعكس بالإيجاب على أدائه.

2-1-5 اتفاق العمل مع قيم الموظف: فالفرد يملك مجموعة من القيم والتي يمكن تحقيقها في نطاق العمل، وبقدر تحقيقها يرتفع الرضا الوظيفي ومن هذه القيم القيادة وإتقان العمل والإبداع. (أحمد،2014، ص83)

3-1-5 الميل: وهو الموقف الإيجابي تجاه المهنة،واهتمام الفرد بعمل معين يؤديه بارتياح.

4-1-5الاتجاهات: ويقصد به الاتجاه المهني وهو مجموعة المشاعر التي يحملها العامل تجاه عمله مما يجعله راضيا.

5-1-5 الروح المعنوية: ما يمكن ملاحظته هو الآثار السلوكية والأعراض النفسية الظاهرة والمترتبة عليها، كما تعتبر مؤشر للحالة المزاجية التي عليها الفرد.(كامل، باشري، رستم، 2018،ص291)

كما تتوقف على مدى إرضاء العامل لحاجاته النفسية المختلفة، فهي مرهونة بعوامل أهمها القيادة الديمقراطية والتقدير المنصف للعامل وتشجيعه على ما يقوم به من أعمال وإحساسه بالنجاح، واحترام الذات وإشعاره باهتمام المؤسسة له بتقديم الخدمات وإتاحة الفرصة له في الحصول على العلاوات التشجيعية والترقية.(عويضة، 1996، ص11)

فقد عرّف سيلجمان وشيكسينتميهالي (2000) "المؤسسات الإيجابية" على أنها مؤسسات تدعم المُثُل التي تعتبر بالغة الأهمية لمجتمع يعمل جيدًا ومنصف وتعمل كعوامل تغيير لتحقيق تلك الأهداف، حيث تقوم هذه المنظمات بدور الوسيط في الخبرات التي يمكن أن تعزز الرضا وتشجع المشاركة المدنية وتمكين التلاميذ وتدعم تطوير نقاط القوة والقيم الفردية(Rutledge,2020,p6).

وقد وجد اختلاف في تعريف الروح المعنوية فهناك من يرى أنها تخص الفرد، واتجاه آخر يرى أن الروح المعنوية مرتبطة بالجماعة، كما يوجد من يعتبرها أنها تجمع بين الفرد والجماعة وفيما يلي بعض التعريفات لها:

* **الاتجاه الفردي**: حيث أن الروح المعنوية تمس الفرد وتصف مشاعره وتقبله لعمله وفي هذا محاولة لربط الروح المعنوية بمتطلبات الفرد وإمكانياته وقدراته على التكيف مع عمله. (كامل وآخرون،2018، ص292)

* **الاتجاه الجماعي**: يرى هذا الاتجاه أن الروح المعنوية تتمثل في الجماعة ككل،وأن مشاعر الأفراد وحاجاتهم مرتبطة بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، مع اعتبار الفرد أنه جزء من الجماعة، فالروح المعنوية هي مثابرة الجماعة نحو تحقيق هدف جماعي وأن وجود الجماعة يقوي من معنويات الأفراد. (كامل وآخرون،2018،ص292-293)

كما أنها نتاج جماعي لتفاعل جماعة من الأفراد يعملون في نفس المجال، بقصد تحقيق نفس الهدف وهنا يقترب مفهوم الروح المعنوية من الروح الجماعية، حيث أنها ترتبط بالرضا عن العمل رغم أنه حالة فردية تخص كل عامل إلا أن الروح المعنوية للجماعة لها تأثير إيجابي على الفرد. (ربيع،2010،ص241)

5-1-6 الدافعية: الدوافع هي محركات السلوك وهي الطاقة الدافعة للعمل فإذا كانت إيجابية فذلك يؤدي إلى رضا العامل عن عمله، فالعلاقة بينهما وثيقة فكلما كان العمل محققا لحاجات العامل ودوافعه، زاد الرضا عن العمل.

5-1-7شخصية العامل وظروفه: والتي تتمثل في إدراكه، شخصيته، قدراته واستعداداته، طموحه، ذكاؤه ومدى ولائه وانتمائه للدائرة وعمره الزمني، تجاربه ودخله الشهري، حيث أن هذه الخصائص لها دور في إنجاز الفرد للعمل والقيام بمسؤولياته الوظيفية، أي انعكاسها الإيجابي عن الرضا، فالعامل الذي يعاني من مشكلات اجتماعية أو نفسية، لا يكون عادة راضيا عن عمله.(عوض الله،2012،ص70)

5-1-8استخدام الفرد لقدراته: يمكن القول بأنه كلما تصور الفرد أن العمل الذي يقوم به يستخدم قدراته كلما زاد رضاه عن العمل.

5-1-9 خبرات النجاح والفشل :رغم أن نتائج الدراسات تشير إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين مستوى الأداء ودرجة الرضا عن العمل إلا أن هذين المتغيرين يمكن أن توجد بينهما علاقة إدخال متغيرات مستوى

الطموح وتقدير الفرد لذاته وتقديره لقدراته بالعمل، فتحقيق الفرد لمستوى أداء أقل من مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل، أما تحقيقه لمستوى أداء أعلى من طموحه أو يعادله، فإن ذلك يثير لديه الإحساس بالنجاح والرغبة في تحقيق المزيد من التميز(البارودي،2015،ص43)

5-1-10 الحالة الصحية: التي ترجع إلى الجانب الفسيولوجي، حيث أن أي خلل في التكوينات الجسمية يؤدي إلى خلل في وظائفها، كما أن لها تأثير أعمق على الوظائف النفسية، فهما يكونان معا وحدة متكاملة (المشعان،1994،ص219)

5-1-11 الجنس: إن العلاقة بين جنس الفرد وبين رضاه عن العمل ليست علاقة ثابتة، وإنما تعتمد على مدى التمييز بين الجنسين من طرف الإدارة وفي العمل، فإذا كانت المقارنة بناءا على أداء المرأة وخبراتها مع أداء الرجل وخبراته بناءا على القيم الاجتماعية، والتصورات السائدة وليس على أساس الأداء والخبرات الفعلية، فتعتبر هذه مظاهر سلبية،تؤثر على رضا العامل تجاه عمله.(المغربي، 2016، ص282)

5-1-12 العمر: بصورة عامة يوجد علاقة إيجابية بين العمر والعمل، إذ أن الأفراد الأكبر سنا يكونون أكثر رضا عن عملهم. (الحريري، 2012، ص160)

5-2 العوامل التنظيمية: وتتمثل في مجموعة متكاملة من العوامل وهي:

5-2-1ظروف العمل: كأن يكون العمل شديد المشقة ويؤدي إلى الإرهاق.

5-2-2 الإشراف والإدارة: فالرؤساء الذين يتصدون الهفوات والأخطاء للعامل أمر أساسي في إشاعة جو نفسي غير آمن في العمل، مما يؤدي إلى تذمر العامل وسخطه وشعوره بعدم الرضا عن العمل وبالمقابل فإن الرؤساء الذين يجمعون بين السماحة والحزم يساهمون في إشاعة جو نفسي آمن مما يرتبط بالرضا عن العمل عند العمال(ربيع،2010،ص241-242)

واعتبار القيادة الديمقراطية تساعد على شعور العمال بالطمأنينة والأمن النفسي، وتشجيع كل فرد على الإدلاء برأيه مما يتيح تنمية روح الابتكار والولاء للعمل، ولخلق جو من الأمن العاطفي للتفرغ للعمل الجاد الخلاق والمبدع. (عويضة،1996، ص11)

فموضوع الإشراف يهدف لإدراك حاجيات العامل ووجهة نظره حول عدالة المشرفين، ومدى اهتمام المشرفين بشؤون عمالهم وحماية لهم.(عبد الغني،2001،ص334)

إن الأساتذة كأعضاء من الجماعة التربوية يلحون على دور المدير في نشر العدالة بين الموظفين، ونبذ السلوكيات المنافية لأخلاقيات المهنة كالمحاباة والتمييز فيما بينهم كاستعمال الزمن وجدول الحراسة،

وحتى التقييم في منحة المردودية وغيرها من المهام البيداغوجية والتربوية، فالمدير القائد يملك أساسيات النجاح في العمل ويمكن القول مشروع المؤسسة.

فعندما يقوم الأفراد بالحوار مع مرؤوسيهم، يؤدي إلى أصوب القرارات مما ينعكس بالإيجاب على كل من الموظف والمنظمة وبالتالي شعور الفرد بالرضا نحو وظيفته. (عطية،2001،ص163)

وكذا مشاركتهم والسماع لآرائهم واحترام كرامتهم والحرص على تحقيق حاجاتهم النفسية، والاهتمام بالخدمات الاجتماعية والعلاجية والثقافية والترفيهية المقدمة لهم، نظرا لأهمية ذلك بالنسبة لهم (عويضة،1996، ص20)

3-2-5 الأجوروالرو اتب:

ويتمثل نظام الأجر ومشتملاته في الراتب والمكافآت والحوافز والترقيات(عبد الغني،2001، ص334)

ويتجه بعض المختصين إلى أن الأجر لا يمثل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا، وأن توفيره لا يسبب الرضا والسعادة، إنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الأفراد، وقد أتى هذا الرأي بكثير من الاعتراضات، حيث أن الدراسات التي أجريت أكدت بوجود علاقات طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، فكلما زاد مستوى الدخل زاد الرضا عن العمل والعكس بالعكس، والأجر وإن كان وسيلة لإشباع الحاجات الفسيولوجية فهو وسيلة لإشباع الحاجات الاجتماعية، من خلال ما يتيحه للفرد من تبادل المجاملات الاجتماعية مع الآخرين والبعض يرى في الأجر رمزا للتفوق والنجاح.(البارودي،2015،ص43)

فالأجر يعد وسيلة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد العاملين، فهو يعطي الشعور بالأمن والمكانة الاجتماعية. (المغربي، 2016، ص278-279)

لذا فعلى المنظمة الاهتمام برفع أجور الموظفين والذي يعد من المطالب الأساسية للأساتذة، وهو السبب الرئيسي لمعظم الاحتجاجات والإضرابات التي يقومون بها لعدة سنوات، مع انخفاض القدرة الشرائية والمستوى المعيشي للأستاذ، حيث يجب تلبية مختلف مطالب الأساتذة بهدف ترقية قطاع التربية والتعليم والرفع من جودة المخرجات من خلال تحقيق الأهداف المسطرة وتحقيق رضا العاملين.

4-2-5 محتوى الوظيفة: تعتبرمن العوامل التي تلعب دوراً هاماً في تحديد الرضا لوظيفي لمحتوى الوظيفة نفسها، من حيث نوعها ومهامها والنسق الذي تسير عليه، فبعض الأعمال تحتاج إلى الدقة وسرعة التنفيذ، فربما يكون مستوى الرضا فيها منخفض مقارنة بالأعمال التي يمكن للعامل أن يقوم فيها بمهام

متعددة، ويوجد فيها إثراء وظيفي وتمكنه من الأداء بطريقة فيها قدراته وإمكاناته وخبراته وإبداعاته، وكل ذلك ينعكس في شكل رضا وظيفي عالي.(عوض الله،2012،ص71)

وفيما يلي أهم متغيرات محتوى العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي:

أ– درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد: تتفاوت الأعمال في درجة السيطرة الذاتية التي تتيحها للفرد في أدائه للعمل، ويمكن أن نفترض هنا أنه كلما زادت حرية الفرد في اختيار طرق أداء العمل وفي اختيار السرعة التي يؤدي بها العمل كلما زاد رضاه عن العمل.

ب -درجة تنوع مهام العمل: يمكن القول بأنه كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية أو بمعنى آخر كلما قل تكرارها كلما زاد الرضا عن العمل والعكس بالعكس (البارودي،2015 ،ص43)

5-2-5 فرص الترقية والتطور للفرد: ويتمثل في احتمالية حصول العامل على دخل أفضل من خلال حركته في مستويات تنظيمية مختلفة في المنظمة، والتي تؤهله إلى موقع أكثر تقدما مما كان عليه سابقا، وهذا ما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالثقة والولاء اتجاه عملهم واكتسابهم للرضا الوظيفي.(المغربي،2016، ص270)

وبهذا فهي تتيح للفرد الفرصة للحصول على مزايا مادية أو شغله لوظيفة أخرى ذات مستوى أعلى، وتعتبر حق من حقوق الموظف، فقد عرفها المشرع الجزائري على أنها:(التحاق بمنصب عمل أعلى في التسلسل السلمي وترجم إما تغيير الرتبة في السلك ذاته أو بتغيير السلك). (أحمد،2014،ص160)

6-2-5 **اللوائح والنظم والقوانين المنظمة:** لسير العمل وهل هي متيسرة أم مقيدة لإجراءات العمل وتسلسله، وقد نجد التشريع المدرسي يوضح من خلال المواد كل ما يتعلق بالأستاذ من مهام وواجبات وحقوق وغيرها تسهيلا لعمله وتجنب التداخل في المهام والقوانين، وعلى الرغم من ذلك نجد أن اغلب الأساتذة من خلال التنظيمات الشركاء الاجتماعيين تطالب وزارة التربية الوطنية مراجعة القانون الأساسي الخاص بهم، ومعالجة ما يوجد من اختلالات بسبب الإصلاحات وكذا القرارات المتخذة من طرف بعض الوزراء وحتى من طرف رئيس الدولة التي تنتظر التطبيق والإصلاح.

7-2-5 ظروف بيئة وشروط العمل: من حيث الإضاءة التهوية والحرارة وحجم ونوع الاتصالات وحيز أو مسافة المكان ومدى توفير المزايا والخدمات الاجتماعية والتثقيفية والترويحية وساعات العمل، إضافة إلى تصميم مناخ العمل الذي يؤدي إلى المرونة والتكامل والأهمية والتنوع أم يسوده نظام الجمود (عبد الغني،2001،ص334)

فكلما كانت الظروف مناسبة وملائمة، كان إقبال الفرد على عمله مرتفع، وفي حالة عدم توافر البيئة المناسبة، ينعكس سلبا على الحالة النفسية والاجتماعية للفرد (عطية، 2001، ص164)

8-2-5 ساعات العمل: يمكن القول بأنه" بالقدر الذي يتوفر فيه للفرد حرية استخدام وقت الراحة، بالقدر الذي يزيد رضاه عن العمل، وبالقدر الذي تتعارض فيه ساعات العمل مع وقت الراحة وتقيد فيه حرية الفرد في استخدامه لهذا الوقت، بالقدر الذي ينخفض فيه رضا الفرد عن العمل."(البارودي،2015، ص44)

9-2-5 الجماعات غير الرسمية: حيث يلعب التنظيم غير الرسمي دور مهما للفرد وللجماعة، فوجود التناسق والاتفاق ما بين أفراد الجماعة من ناحية الدرجة العلمية، الدوافع، الخبرات والمهارات غرس القيم الإيجابية، فالشعور بالانتماء والرغبة للانضمام في الجماعة أدى إلى تماسكها، وزاد تعاونهم على تحقيق الأهداف (عطية،2001،ص164-165)

6- مؤشرات قياس الرضا الوظيفي:

1-6 الغياب والتأخر عن العمل: اعتبر المختصون أن الغياب والتأخر عن العمل نذيرا بترك العمل نهائيا،حيث يورد سمثر النموذج الذي أعده ستيرزSteers بخصوص الغياب الذي يرجعه إلى عدد كبير من العوامل المتداخلة والمتمثلة في:

* موقف العامل من حيث ظروفه من ضغوط نفسية والعلاقة مع الزملاء والرؤساء وفرص ترقية العمل.

*صفات شخصية تتعلق بالعامل مثل: السن والخبرة والمستوى التعليمي والحالة الصحية.

*الرضا عن العمل وشعوره بأهمية دوره في ذلك.

*نظام الأجور والمكافآت والحوافز.

*المشكلات المتعلقة بوصوله إلى العمل مثل سهولة أو صعوبة المواصلات إضافة الى التزامات الموظف مع عائلته كالمرض وغيرها.

2-6 ترك العمل: حيث يتم التخلي عن أعمالهم أو وظائفهم لأنهم غير راضين عن هذه الأعمال كما يعود ذلك إلى وجود فرص عمل أفضل وأكثر إغراء، من حيث الراتب أو نظام الحوافز، أو نظام الترقية. (ربيع، 2010، ص244)

3-6 مشاركة العاملين في مختلف الأنشطة: وخاصة المشاركة الاختيارية، إنما تعكس رضا العاملين عن عملهم بعكس الذين يحجمون عن المشاركة.

4-6استجابة العاملين السريعة وتقبلهم لكل إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا ومشاركتهم الحقيقية لدفع العمل ونظمه، تدل على مدى الرضا وقدره المرتفع لدى العاملين عن عملهم.

5-6 الصورة الذهنية الإيجابية عن العمل وهذا ما يؤدي بهم إلى الدفاع عن مؤسساتهم.

6-6 الإبداع وتطوير العمل وتحسينه. (عبد الغني،2011،ص335)

7- أساليب قياس الرضا الوظيفي:

تتعدد أساليب قياس الرضا الوظيفي نظرا لأهميته وأثره على الفرد والمنظمة، وفيما يلي أهم الأساليب:

1-7 استخدام قائمة الأسئلة أو الاستبيان: وهذه القائمة تحتوي على عدة عوامل مثل طبيعة أو نوع العمل، ساعات العمل، ظروف العمل، الترقية، اتجاهات الإدارة، حرية التعبير، الأجر، الإشراف وزملاء العمل... (المغربي، 2016، ص279)

كما يقصد به توجيه مجموعة من الأسئلة المكتوبة لعدد من الأفراد لغرض التعرف على اتجاهاتهم وآرائهم في موضوع أو ظاهرة محددة، وهي من أكثر الأدوات شيوعا في الدراسات والبحوث وتحليل العمل، ويرجع ذلك لاختزال الوقت والجهد والتكلفة وسهولة معالجة بياناتها إحصائيا (القاسم،2001، ص127-128)

2-7 المقابلات: وهي التحدث المباشر مع العميل، قصد الحصول على معلومات مباشرة ومحددة، حيث تساعد على ملاحظة حركاته وانفعالاته ومعرفة اتجاهاته النفسية وأفكاره وكذا خبراته الشخصية. (القاسم،2001، ص124)

قد تكون المقابلات رسمية أو غير رسمية وخطط لها أو غير مخطط لها، وهي أكثر فعالية في معرفة رضا العاملين وخاصة إذا كان حجم المؤسسة صغيرا.

3-7 البيانات المتاحة: ينبغي استنتاج درجة الرضا الوظيفي للعاملين من خلال ملفاتهم الموجودة بالمؤسسة مثل معدلات الغياب.(المغربي،2016، ص279)

4-7الملاحظة: وتعتبر من الوسائل الهامة لجمع المعلومات وهي تستخدم في الحالات التي تتضمن دراسة الفرد أثناء قيامه بممارسة عمله وتركز على الوصف الدقيق لسلوك الفرد، حيث يكون السلوك تلقائيا في ظروفه الطبيعية. (القاسم،2001،ص138-139)

يقوم الملاحظ بملاحظة سلوك العاملين والحصول على معلومات توضح مدى رضاهم بالعمل. (المغربي،2016،ص279)

5-7 المسح الوظيفي: كما تسعى المنظمات دائما للتعرف على مدى رضا الموظفين عن عملهم ويتم ذلك عن طريق المسح الوظيفي،حتى تتخذ الإجراءات اللازمة للزيادة في الرضا الوظيفي لديهم، ويتطلب ذلك اتخاذ الخطوات التالية:

1-5-7**تحديد الأهداف**: تحديد أهداف المسح الوظيفي،كتحديد المشاكل المالية والاحتياجات التدريبية والترقيات.

2-5-7 **التزام ومساندة الإدارة العليا**: فلابد من التزام ودعم الإدارة العليا لتحقيق أهداف المسح الوظيفي، حتى يتحقق له النجاح. (البرادعي،2004، ص58)

3-5-7 **الإعداد والتطبيق**: يتم بعد ذلك إعداد استقصاءات ومقابلات شخصية للحصول على المعلومات المطلوبة من طرف الموظفين.

4-5-7 **التحليل:** حيث يقوم المختصون بتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها، وتحديد المشاكل التي تواجه الموظفين وإعداد التوصيات الضرورية لحل هذه المشاكل.

5-5-7 **التغذية العكسية**: لابد من اطلاع الموظفين والإدارة العليا على النتائج الخاصة بهذا المسح قصد تعزيز الإيجابيات والسعي للتغيير الإيجابي لتحقيق الرضا الوظيفي.

6-5-7 المتابعة: وتكمن أهميتها في المحافظة على العلاقات الجيدة بين الموظفين والإدارة، وإشعارهم بأن الإجراءات الضرورية لحل مشاكلهم قد تم اتخاذها. (البرادعي،2004، ص59)

8-أساليب تحقيق الرضا الوظيفي:

يمكن تحقيق أكبر قدر من الرضا الوظيفي للأستاذ باتخاذ مجموعة من الأساليب المساعدة على تحقيق ذلك والمتمثلة في:

1-8 الراتب: لا يمكن معالجة مشكلة الرضا عن العمل بمنأى عن موضوع الأجور، وقد يختلف بعض علماء النفس في تقدير دور الراتب في تحقيق الرضا الوظيفي ولكنهم يتفقون على أهميته، وعلى أن أحد العوامل والأسباب التي تساهم في الرفع من مستوى الرضا الوظيفي لدى الأستاذ ويعتبر بحد ذاته حاجة وحق بالنسبة له.

2-8 الرعاية الصحية: فهي تمثل للأستاذ مسألة بالغة الأهمية، خاصة مع ارتفاع كلفة الرعاية الصحية في المستشفيات الخاصة. (ربيع، 2010، ص245)

وقد لبت وزارة التربية الوطنية مطالب الأساتذة بإنشاء ما يسمى بطب العمل في بعض ولايات الوطن، إضافة إلى تعاقد الخدمات الاجتماعية الخاصة ببعض الولايات مع بعض العيادات الطبية الخاصة للاستفادة من تخفيض تكاليف العلاج إلا أنها تبقى محدودة ولا تغطي احتياجات القطاع التربوي ككل.

3-8 **الرعاية الاجتماعية:** عادة ما تنضوي تحت ما يسمى بمؤسسات التأمينات الاجتماعية التي توفر المعاشات التقاعدية للموظفين وتصرف لهم التعويضات في حالة الإصابة أو العجز.

4-8 حضانة الأطفال: حيث أن معدل غياب النساء العاملات أعلى من الرجال فهي تواجه مشكل حضانة الأطفال، فإنشاء حضانة ورياض أطفال يؤدي إلى خفض نسب الغياب، رغم الكلفة المادية العالية، إلا أن مردودها الإيجابي على المرأة العاملة، فيؤثر تأثيرا هاما على أدائها كما وكيفا. (ربيع، 2010، ص246)

فهي تسهل عمل المرأة العاملة وتساهم في حل مشكلة الأسر، التي يعاني منها الأبوان وتؤثر على الحالة النفسية والانفعالية لهما. (كافي،2014،ص297)

5-8 التكوين والتطوير: حيث يجب المساهمة في تفعيل تكوين الأساتذة، من خلال الكشف عن مهاراتهم الفعلية وقدراتهم وكذا معارفهم، والقيمة الحقيقية للبرامج التدريبية التي يتلقونها، وقدرتها على تطوير مهاراتهم، مع تصميم برامج تدريبية تتناسب مع احتياجاتهم الفعلية.(كافي،2014،ص389)

6-8 تطوير المؤسسات التعليمية: يتجلى ذلك من خلال دعم المخططات التطويرية للمؤسسة، بالكشف عن عوامل الضعف التي تؤثر في أداء العاملين ورضاهم بشكل عام منها ضعف التجهيز، وعدم ملائمة المناخ الوظيفي وعدم إشباع الحاجات.(كافي،2014،ص289)

7-8 إثراء الوظيفة: وجعلها أكثر تشويقا للموظف، وذلك عن طريق العمل الجماعي والتنويع في المهمات.

8-8 إعطاء الفرص للموظفين للتطوير من خلال الترقية والتكوين.

9-8زيادة الاتصالات الفعالة في المنظمة مابين الإدارة والموظفين.

10-8 تدقيق المنظمة في اختيار المدراء الذين لديهم القدرة على التعامل مع الموظفين وإسناد المهام لهم وتحفيزهم وتشجيعهم وتفجير طاقات الابتكار والإبداع. (البرادعي،2005، ص60)

9-آثار الرضا الوظيفي:

وتظهر لدى الأستاذ آثار تحقق الرضا الوظيفي لديه حسب المغربي(2016) وتتمثل في:

*صحة نفسية وجسدية سليمة لدى الموظفين، نسبة الغيابات والتأخيرات تكون بدرجة أقل.

*رضا الموظفين عن عملهم يجعلهم يبدون روح المواطنة الاجتماعية، مثل مساعدتهم لزملائهم والتعاون معهم في مختلف المواقف التي يمكن أن تصادفهم. (المغربي،2016، ص288)

*يساهم الرضا في تخفيف الصراع داخل المنظمة ويعمل على زرع الثقة وإقامة علاقة حسنة. (عقيلي، 2005، ص82)

* الأفراد ذوي درجات رضا وظيفي مرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم، وخاصة مع عائلاتهم وأكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

*يكون الموظف أكثر استعدادا للاستمرار بوظيفته وتحقيق أهداف المنظمة، كما يكون أكثر نشاطا وحماسا في العمل.(أحمد،2014، ص80-81)

خلاصة الفصل:

إن الرضا الوظيفي باعتباره مؤشرا واتجاها إيجابيا نحو العمل، نراه مهما جدا بالنسبة للأستاذ، فمن خلال التعرف عليه من جميع الجوانب المتعلقة به والمفسرة لأهميته ودوره في تسيير الموارد البشرية نحو تحقيق مخرجات الوظيفة، فتبني استراتيجيات علمية من خلال تحليل العمل وجمع المعلومات، وكذا الأخذ بعين الاعتبار أن الأستاذ يعتبر مورد بشري جد هام في قطاع التربية، قصد الوصول لمخرجات تعليم نوعية ترقى لمستوى الدول المتقدمة التي تهتم بالعلم بالدرجة الأولى.

الفصل الرابع: الدافعية للتعلـــم

- تمـهيـــد
- أولا: الدافعية للتعلم
- تعريف الدافعية
- تعريف التعلم
- شروط التعلم
- العوامل المؤثرة في التعلم
- تعريف الدافعية للتعلم
- وظائف الدافعية للتعلم
- أبعاد الدافعية للتعلم
- أهمية الدافعية للتعلم
- خصائص الدافعية للتعلم
- نظريات الدافعية للتعلم
- ثانيا الخلفية النظرية للدراسة(نظرية التقرير الذاتي)
- أنواع الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي
- الدافعية الداخلية للتعلم
- الدافعية الخارجية للتعلم
- اللادافعية للتعلم

- أشكال اللادافعية للتعلم
- مظاهر اللادافعية للتعلم
- أسباب اللادافعية للتعلم
- استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى التلميذ
- خصائص التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للدافعية للتعلم
- خلاصة الفصل

تمهيـد:

تعتبر الدافعية للتعلم شرطا ضروريا في عملية التعلم حيث تلعب دورا مهما في إحداث توازن نفسي لدى التلميذ والمساهمة في تكيفه مع المناهج الدراسية، ومختلف الوضعيات التعلمية والتعليمية للوصول إلى تحقيق الأهداف الخاصة به من نجاح وتوافق دراسي، ونظرا لتعدد المشاكل الدراسية وظهور حالة اللادافعية للتعلم لدى التلميذ في الوسط التربوي، إضافة إلى نقص في إدراكه لذاته وقدراته وإمكاناته.

وهذا ما انعكس على تحصيله المعرفي والعلمي، وفي هذا الفصل سيتم تسليط الضوء على تعريف الدافعية للتعلم وأبعادها وخصائصها، كما ارتأت الباحثة إلى أن تستند إلى نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي على تفسير الدافعية للتعلم بناءا على أهداف الدراسة، والتي ركزت على كل ما ينشط ويوجه السلوك نحو التعلم، وقسمت الدافعية إلى ثلاث أنواع وتم تسليط الضوء على ذلك في هذا الفصل مع التطرق إلى مظاهرها وأسبابها وكيفية استثارة الدافعية لدى المتعلم.

أولا : الـدافـــــعية للتعلم

1-تعريف الدافعية:

لقد تعدد التعاريف الخاصة بالدافعية نظرا لاختلاف توجهات الباحثين ومنطلقاتهم النظرية والفكرية، وحسب الأهمية البالغة لها في مجال التربية والتعليم نذكر منها:

تعريف أتكينسون (1976) إلى أن الدافعية تعني الاستعداد الذي يبديه الفرد لبذل أقصى جهده من اجل تحقيق هدف معين.(غباري، أبو شعيرة، 2015،ص 1998)

وعرفها تايلور(1982) بأنها عملية أو سلسلة من العمليات التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه مع إيقافه في نهاية المطاف.(الريماوي وآخرون، 2004، ص201)

وهي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه لسلوك معين في العالم الخارجي، حيث ترسم له أهدافه وغاياته لتحقيق التكيف مع بيئته الخارجية.(أبو حويج، أبو مغلي، 2004، ص143)

وقد عرفها حمادات على أنها قوة محركة وموجهة للسلوك في آن واحد بصورة مستمرة ومتواصلة، نحو تحقيق أهداف أو غايات محددة مسبقة.(حمادات،2008، ص250)

كما يمكن تعريفها على أنها القوة التي تحرك وتحافظ وتوجه السلوك نحو تحقيق الهدف(العلوان،2009، ص289)

أما قطامي عرفها على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد قصد استعادة توازنهن من خلال السلوك الذي يسعى إلى تحقيق هدف معين.(قطامي، 2009، ص177)

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف التي تحرك الفرد لتحقيق أهدافه سواء كانت داخلية أو خارجية، مع إعادة التوازن عندما يختل تحقق الحاجات.(علي، حموك، 2014، ص24)

فالدافعية هي القوى الفاعلة المؤثرة في الفرد حين يبدأ بالقيام بسلوك ما أو توجيهه من خلال المثابرة والاستمرارية، فشدة السلوك وكثافته تفسر مستوى الدافعية لدى الفرد(بيتري، غوفرن، 2016، ص24)

وتعتبر الدافعية حالة من التوتر أو النقص الداخلي تستثار بفعل مختلف العوامل الداخلية أو الخارجية ، فتعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، حيث تسهم في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه جهوده نحو مصادر التعلم باستخدام الإجراءات والأساليب الملائمة.(الزغلول، الهنداوي،2013، ص195-196)

وتعرف كذلك على أنها مجموع الظروف الداخلية التي تمثل الحافز، والخارجية التي تمثل الباعث حيث أنها تعمل على تحرك الفرد من أجل استعادة التوازن الذي اختل.(صالح،خير، حسين،2019ن ص23)

من خلال مجموعة التعاريف الخاصة بالدافعية التي تم التطرق إليها، فإن أغلبها يرى أنها حالة داخلية لدى الفرد تكون فطرية تعمل على: استثارة وتحريك السلوك، توجيه السلوك نحو الهدف، إضافة إلى الاستمرار والمحافظة على مستواها حتى يتحقق الهدف.

2- تعريف التعلم:

يشير مفهوم التعلم حسب(Johnson, Hasher, 1987) إلى حدوث تغير نسبي يظهر على السلوك أو المعرفة والذي يعود سببه إلى تفاعل معين أو مجموعة من التفاعلات التي تحدث بين الفرد والبيئة المحيطة به.(عدس، 2005، ص 219)

ويعرف التعلم كذلك على أنه عملية تغير شبه دائم لسلوك الفرد حيث لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، فيستدل عليه من خلال السلوك و الأداء الصادر من الفرد وينشأ نتيجة الممارسة.(أبو جادو، 2006، ص146)

كما عرف التعلم على أنه مفهوم وعملية نفس تربوية ناتج عن تفاعل الفرد مع خبرات البيئة وزيادة المعارف والميول وكذا القيم والمهارات السلوكية التي يمتلكها وقد تكون وقد يكون بشكل إيجابي أو سلبي أو منحرف.(غباري، أبو شعيرة.2015،ص 103)

وفي نفس السياق فإن التعلم هو نشاط عقلي يقوم على تنمية خبرات الفرد في جميع النواحي الإدراكية والوجدانية حتى يكون قادرا على التكيف مع بيئته ويستدل عنه بالآثار الناتجة عنها في السلوك.(المصري، محمد.،2014، ص68)

كما أن التعلم يشير إلى تعديل وتغيير في السلوك سواء نحو الأفضل أو الأسوء وقد يكون مصحوبا هذا التغير بتغيرات بيولوجية وفسيولوجية.(السيد، الفيل، 2017، ص7)

فالتعلم يعتبر عملية أساسية في حياة الفرد، فهو كل ما يعتريه من تغيرات داخلية أثناء وجوده في الموقف التعليمي فهو غير خاضع للملاحظة المباشرة، باعتباره تعديل للسلوك وتغير الأداء عن طريق الممارسة، فهو الوظيفة الرئيسية الأولى للعقل البشري.(أبوحويج، أبو مغلي، 2004، ص163)

ويعتبر عملية حيوية ديناميكية تتضمن جميع التغيرات الثابتة نسبيا على مستوى الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية نتيجة التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية(الهنداوي، الزغلول، 2011، ص151)

لقد اشتركت مجموعة التعاريف التي تم التطرق إليها حول ماهية التعلم في نقط مشتركة، حيث يمكن تقديم تعريف مستخلص، حيث يعرف التعلم على أنه : التغير والتعديل الكلي أو شبه كلي لسلوك الفرد نتيجة التفاعل مع البيئة المحيطة سواء بالإيجاب أو السلب.

3- شروط التعلم:

إن تحقق فعل التعلم يخضع لمجموعة من الشروط التي يجب توفرها وهي تتمثل في ما يلي:

1- **الاستعداد**: وهي درجة التهيؤ للاستفادة من الخبرات التي توفرها له البيئة المدرسية للقيام بنمط معين من السلوك.(أبوجادو، 2006، ص285)

ونجد أن بياجي(Piaget) اعتبر الاستعداد على أنه الحالة النمائية المعرفية التي تسمح للمتعلم بتطوير تراكيبه المعرفية بهدف إدماجها في بنائه المعرفي، وهناك الاستعداد العام والذي حدده جانييه(1985) بأنه الحالة التي يكون فيها الفرد مستعدا استعدادا عضويا للنجاح لأداء المهمات التي يتوقع مصادفتها، أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم أن كل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة أو مفاهيم ضرورية لتعلم الخبرة الجديدة،(عدس، قطامي، 2008، ص 154)

2- **النضج**: وهو النمو الذي يحدث نتيجة التغيرات الداخلية في الكائن الحي وبخاصة في الجهاز العصبي وتلعب العوامل الخارجية دورا توجيهيا وتدعيميا للفرد، ويتمثل في: النضج البيولوجي، النضج العقلي، النضج الانفعالي، النضج الاجتماعي.

ج-**الخبرة والممارسة**: فالخبرة يقصد بها الموقف الذي يواجهه المتعلم بمميزات بيئية يتفاعل معها ويحدث لديه التغير بفعل هذا التفاعل، فالبيئة التي يعيش فيها تساهم بشكل كبير في اكتسابه مجموعة من الخبرات وتزيد من تحصيله التعليمي والمعرفي.

أما **الممارسة** فهي عبارة عن أساليب سلوكية تكرر وتمارس في مواقف مختلفة تعمل على إحداث تعديلات على مستوى السلوك والأداء بحثا عن الأفضل.

د-**الذكاء**: فهو أساس التعلم فالمتعلم يتعلم بقدر ذكائه فالتدريب والمحيط الغني والخبرة الوافرة عوامل لا تساعد على نمو الذكاء وإنما تساعد المتعلم على إدراك مختلف المواقف التعليمية وتسهيل اكتسابه للمعارف.(القيسي،2008، ص51)

4- العوامل المؤثرة في التعلم:

هناك مجموعة من العوامل التي تساعد التلميذ على تسهيل عملية التعلم بالنسبة له ومنها:

أولا: عوامل مرتبطة بالفرد في حد ذاته والمتمثلة في النفس الفسيولوجية كالعوامل الوراثية وعامل النضج أو مرحلة النمو التي يعيشها، إضافة إلى الذكاء والتحفيز والتحصيل السابق.

ثانيا: عوامل البيئة الخارجية وهي كثيرة منها الأسرة والمدرسة والأقران، وكذا المجتمع الذي ينتمي إليه.(غباري، أبو شعيرة، 2015، ص103)

إضافة إلى تأثيرات العولمة والتكنولوجيا بمختلف أنواعها سواء التلفاز ومحتوياتها وما يقدم من برامج ووسائل التواصل الاجتماعي بأنواعه الكثيرة، دون أن نهمل الانترنت ودورها في عملية التعلم وتوفرها لدى مختلف فئات المجتمع وبمختلف البرامج والتطور السريع لها وتنوعها.

5- تعريف الدافعية للتعلم:

نظرا للأهمية البالغة لمفهوم الدافعية للتعلم في المنظومة التربوية لما لها من آثار على التحصيل الدراسي واستمرارية التعلم بمختلف المراحل الدراسية، مع سعي الباحثين الدائم على إبراز ذلك والاهتمام به كمفهوم يتضمن أبعاد تساعد على تحقيق مخرجات التعليم كالنجاح الدراسي والتفوق، لذا سيتم طرح مجموعة من التعاريف من وجهات نظر مختلفة بناء على الاختلاف الفكري والتنظيري لهم.

فتعرف الدافعية للتعلم على أنها حالة متميزة من الدافعية العامة، حيث تعد حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه مع الحفاظ على الاستمرارية فيه حتى يتحقق هدف التعلم.(فتحي، فرج، 2019، ص80)

كما يرى فيو رولاند Viau Roland(1997) أن الدافعية هي حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد من خلال معارف المتعلم ورغبته وتركيز انتباهه قصد حثه على مواصلة سلوكه وتحقيق الهدف المتمثل في التوازن المعرفي.(صالح، خير، حسين، منشد، الرحيم، 2019، ص155)

تشمل الدافعية للتعلم الرغبة الداخلية المستمرة التي تحرك الفرد لاكتساب المعارف والقيم والمهارات، والاندماج والمشاركة في عملية التعلم ومثابرتها في التغلب على العقبات واستغلال أقصى طاقاتها مما يساعدها على إشباع دوافعها وتحقيق ذاتها والرفع من مستوى التحصيل المعرفي(فتحي، فرج، 2019، ص 81)

وقد ذكر ألان ليروى أن الدافعية للتعلم هي مصطلح جامع يتضمن مجموعة من الآليات البيولوجية والسيكولوجية التي تعبر عن البدء والتحرك وبالتالي الانطلاق في نشاط ما، مع الاحتفاظ بشدته ودوامه(فتحي، فرج، 2019، ص79)

وهي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم، والرغبة في الحصول على اكبر قدر من المعرفة، بإعطاء الطاقة والباعث للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المرجو وهو السعي نحو التعلم.(منشد، 2019، ص156)

ومن جانب أخر فالدافعية للتعلم هي عبارة عن استعداد المتعلم لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق قصد تحقيق الأهداف، والمثابرة على حل المشكلات والتغلب على العقبات التي قد يواجهها المتعلم، إذ يستشعر أهمية الزمن فيعمل على التخطيط للمستقبل.(عبد اللطيف، 2000، ص18)

كما أنها تشير إلى الرغبة والميل الداخلي لبلوغ أهداف التعلم، واكتساب خبرات يتم بذل مجهود وعمليات معرفية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات التي تساهم في الرضا الذاتي الذي له الأثر الإيجابي على سلوك واستجابة المتعلم.(الرفاعي، 2009، ص221)

وفي نفس السياق فقد عرفها العلوان على أنها الميل لجعل الأنشطة المدرسية ذات معنى وقيمة، لذلك فإن المتعلم يسعى إلى تحقيق أقصى فائدة ممكنة منها.(العلوان، 2009، ص294)

ومن خلال التعاريف التي تم التطرق إليها فإن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي مع الإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في الأداء، مع توظيف واستغلال طاقاته وقدراته وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية ليتحقق التعلم.

6- وظائف الدافعية للتعلم:

1-وظيفة التحريك والتنشيط أو ما يسمى بالاستثارية: يؤكد كل من(Hull, 1943) و(Sbins, 1956) على أهمية هذه الوظيفة والتي تحتل موقعا هاما في نظامنا السلوكي، حيث تقوم الدافعية باستثارة الفرد للقيام بسلوك له علاقة مباشرة بعملية التعلم، فنقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل وزيادة الاستثارة تساهم بزيادة النشاط والرغبة في التعلم وحل المشكلات لكن شرط أن لا تزيد الاستثارة عن معدلها الطبيعي لكي لا يكون لذلك آثار سلبية على المتعلم في حد ذاته.(القيسي،2008، ص94)

2-الوظيفة الانتقائية أوالتدعيمية: وهي وظيفة لها افتراضات على أن المثيرات المعينة قد تعمل على زيادة أو نقصان احتمالية ظهور استجابات ترتبط بالثواب أو العقاب.(أبو حليمة، 2018، ص20)

3- المحافظة على ديمومة السلوك: فالدافعية تعمل على مد الطاقة للمتعلم للقيام بمختلف السلوكات التي لها علاقة بالتعلم، أي أنها تجعله مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره. (الزغلول، 2009، ص158)

4- الوظيفة الباعثة: تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة، كما أن

تواجد الصعوبات التي تعيق تحقيق الهدف فإن الفرد تزداد محاولاته من أجل تحقيقه.(الزغلول،2009، ص159)

5-الوظيفة التهذيبية: تتطلب من المدرس استخدام مختلف الأساليب الخاصة بالثواب والعقاب، فالثواب يثبت السلوك ويعد أحسن مكافأة للمتعلم وحافز نحو التعلم، أما العقاب يزيل السلوك ويستبعده وإنقاص احتمال حدوث استجابات غير مرغوب بها، ولا يجب أن يكون بصيغة قاسية حتى لا يحدث نفور وكره للتعليم والمدرس في حد ذاته وتجنب المادة الدراسية.(الموسوي، 2015، ص92)

7- أبعاد الدافعية للتعلم:

الجدول رقم(2) يوضح أبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد الأساسية	الأبعاد الفرعية
الطموح: ويعرف بالرغبة في البحث والانفتاح على الخبرات الجديدة، وقدرتها على تحديد هدف تسعى إليه في حياتها وفي عملية تعلمها ووضع خطة مستقبلية للوصول إليه.	-القدرة على تحديد هدف معين وواقعي. -القدرة على وضع خطة مستقبلية لتحقيق ذلك الهدف. -الرغبة في الإطلاع على كل جديد في مجالات المعرفة المختلفة. -الاهتمام والمشاركة في البرامج التعليمية المختلفة لتحسين قدراتها.
الكفاءة الذاتية: وهي القدرة على إنجاز المهام المطلوبة منها بدقة وإتقان، مع تحمل مسؤولية تعلمها والمثابرة على مواجهة التحديات التي تواجه المتعلم لتحقيق الهدف والحفاظ على مستوى النجاح.	-الثقة والقدرة على تنفيذ المهام الدراسية المطلوبة منها بكفاءة وفي أحسن صورة. -التفاؤل الذاتي وعدم الخوف من الفشل. -الشعور الذاتي بتحمل مسؤولية التعلم والالتزام والجدية في طلب العلم. -المثابرة في مواجهة التحديات التي تقابلها أثناء عملية التعلم.
الاستمتاع بالتعلم: ويقصد به الشعور بالرضا والارتياح عن عملية تعلمها، ووعيها بقيمة وأهمية المقررات التي يتم تعلمها.	-الإقبال الرغبة في الاندماج في عملية التعلم. -إدراك الحالة الوجدانية والمشاعر الذاتية أثناء عملية التعلم. -الوعي بقيمة وأهمية التعلمات في الحياة اليومية.

المصدر(فتحي،فرج،2019، ص82)

وقد ذكر(ثائر، 2008) خمسة أبعاد للدافعية للتعلم المتمثلة في:

***حب الاستطلاع:** ويعني الفضول وحب البحث عن الخبرات الجديدة، والاستمتاع بتعلم الأشياء الجديدة مرفقا بالشعور بالرضا.

***الكفاءة الذاتية:** وتتمثل في اعتقاد المتعلم بأنه قادر على تنفيذ مختلف المهمات المحددة قصد الوصول إلى أهداف معينة.

***الاتجاه:** ويعني اتجاه المتعلمين نحو عملية التعلم.

***الكفاية:** هي دافع داخلي نحو التعلم وشعور المتعلم بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

***الدو افع الخارجية:** وتتمثل في استخدام العلامات والدرجات، وشهادات تقدير وتشجيع.(فتحي، فرج، 2019، ص82-83)

8- أهمية الدافعية للتعلم:

حيث تعد هدفا تربويا في حد ذاتها نظرا لدورها في تحفيز المتعلم، وإثارة انتباهه نحو عملية التعلم وتسهيل الوصول إلى تنفيذ المهمات التعليمية، من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وتحقيق مبدأ جعل المتعلم هو محور العملية التعلمية التعليمية الذي أصبح ضروريا في التكيف مع مختلف الوضعيات سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها.

بذلك نعتبر الدافعية للتعلم شرط أساسي يدفع المتعلم إلى تحصيل المعارف والقدرة على حل المشكلات، إضافة إلى تكوين مفاهيم ومجموعة من القيم والاتجاهات وتبني أساليب وطرق للتفكير المساهمة في اتخاذ القرار والسعي للنجاح والتفوق والشعور بالرضا والاستمتاع.

يجب أن يكون الأستاذ يقظا لاكتشاف المثيرات التي ترفع من دافعية التعلم وتزيد من حرصه لتلقي المعرفة والمحافظة على استمرارية السلوك المؤدي لذلك، وهذا ما يشعره بنوع من الرضا والطموح لتحقيق أهدافه وهذا ما تسعى إليه النظم التعليمية(المصري ومحمد،2014، ص97)

فالدافعية تساعدنا على فهم بعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، وعملية التعزيز وتحديد معززات السلوك وكيفية توجيهه نحو هدف معين مع مراعاة عامل الفروق الفردية(الموسوي، 2015، ص79)

9- خصائص الدافعية للتعلم:

إن الدافعية للتعلم تتصف بعدة خصائص تعتبر مميزة لها نذكر منها ما يلي حسب يونس(2009):

*-عملية عقلية عليا غير معرفية حيث تقوم بوظيفية معرفية وتنظيمية من خلالها يتم اكتساب المعرفة، وهي مستقلة لكن يوجد تكامل فيما بينها وبين باقي العمليات المعرفية وحالات وسمات الشخصية.

*-عملية افتراضية وإجرائية قابلة للقياس والتجريب بمختلف الأساليب والوسائل.

*-فطرية ومتعلمة، شعورية ولا شعورية يملكها جميع الأفراد وتختلف فيما بينهم من حيث شدتها ودرجتها.

*-قابلة للتقييم والتقويم.(يونس،2009، ص23)

أما حمادات(2008) فقد أشار إلى أن:

*-الدافعية متميزة لدى كل فرد ويعود ذلك إلى الفروق الفردية والتي يتم إشباعها بطرق مختلفة ومتعددة، لذلك ظهرت عدة نظريات لتفسيرها.

*-الدافعية ذات توجه قصدي أي أن الفرد يكون عمله مقصودا حسب مستوى الدافعية لديه.

*-الدافعية تعتبر ظاهرة معقدة لذلك لكونها داخلية يتم قياسها من خلال السلوك.(حمادات، 2008، ص255)

10-نظريات الدافعية للتعلم:

لقد قدمت العديد من النظريات تفسيرا للدافعية من منطلق الخلفية الخاصة بها، وكذا الجوانب التي تم دراستها للتعرف على الدافعية وتفسير سلوكات الأفراد على أساس نتائج الدراسة التي أقيمت من طرف الباحثين، ونذكر بعضا منها وهي كالآتي:

10-1- نظرية فرويد للتحليل النفسي: حيث تأثر فرويد بدارون من حيث أفكاره التي رأت أن النشوء والارتقاء الأثر البالغ في إفساح المجال لاستخدام الغرائز لتفسير السلوكيات الإنسانية، إذ يرى أن الفرق بين الحيوان والإنسان في الكيف وليس في الكم، ففرويد يرى أن الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى في الأفعال والأعمال العدوانية والتدميرية. (الزغلول،2009، ص161)

10-2- نظرية خفض الحافز : فمن خلال التفسير السلوكي للدافعية فإن عالم النفس السلوكي هال(Hull) يرى أنه عندما يشعر الفرد بنقص فيما يخص متطلباته البيولوجية الأساسية كالماء فإنه يتشكل لديه دافع العطش، حيث يعد حافزا لاستثارة وتحريك السلوك من أجل إشباع هذه الحاجة و هناك العديد منها كالجوع والعطش، النوم والجنس وهي حاجات بيولوجية للجسم فهي حوافز أولية.

أما الحوافز الثانوية على حسب النظرة السلوكية فهي مرتبطة بالجانب النفسي ، حيث يكون الفرد مدفوعا للحصول على التعزيز وتجنب العقاب فالتلميذ الذي يحصل على الانتباه ويكافأ اجتماعيا فإنه يسعى إلى الاستمرار في أداء السلوك وتطويره.(الزق، 2006، ص228-229)ويرى أصحاب هذه النظرية أن الحاجات غير البيولوجية(مثل التقبل الاجتماعي أو التعلم أو الانجاز) تعتبر امتدادا للحاجات البيولوجية كالطعام والشراب.(العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2006، ص189)

10-3- نظرية الفعالية الذاتية: وتعتبر من المكونات الهامة للنظرية المعرفية والاجتماعية لبندورة، حيث اعتبرت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية عوامل متداخلة فيما بينها وتتفاعل ضمن حلقة مترابطة ومتبادلة حيث أطلق عليها *نموذج الحتمية التبادلية*، وتتمثل في العوامل الشخصية التي تخص معتقدات المتعلم وقدراته واتجاهاته وكذا إمكاناته التي يملكها، والعوامل السلوكية والمتمثلة في مجموعة الاستجابات الصادرة من طرفه ضمن موقف حدث له، إضافة إلى العوامل البيئية المحيطة به من تأثير الوالدين وتعاملهم مع أبنائهم وكذا الأساتذة والأقران في مدى الرفع أو الخفض من مستوى الدافعية لديه بسبب عامل التأثر والتأثير فيما بين هذه العوامل، فاستخدام الملاحظة وتقليد السلوك فيما يسمى بالنمذجة له علاقة وطيدة بالتلميذ الذي يقوم بتقليد ما يعيشه ويشعر به، لذا فيبقى الأستاذ عنصر مهم في العلاقة الصفية من خلال التفاعل الإيجابي مع التلميذ الذي يظهر دافعية نحو ما يقدم له في الإطار المعرفي والتربوي.(سعودي،2022، ص57)

10-4- نظرية الحاجات لماسلو: ومن النظريات التي تناولت موضوع الحاجات بالشكل الهرمي مثل لاولر وساتل (Lawler& Sattle) كما قام كل من هال ونوجيم (Hall & Nougaim) بدراسات استمرت لمدة خمس سنوات أسفرت نتائجها إلى أن ترتيب الحاجات يعتمد بصورة مباشرة على الشخصية والرتبة الوظيفية ، كما أن بورتر(Porter) أيد ماسلو(Maslow) بخصوص أهمية الحاجات إلى أنه اختلف معه في ترتيبها، وسنشرح نظرية الحاجات حسب ماسلو نظرا لانتشارها الواسع واعتمادها في مختلف الدراسات التي تخص الدافعية. (حمادات،2008، ص264)

ومن خلال الشكل الآتي يتوضح لنا المستويات الخاصة بالحاجات حسب تصنيف ماسلو بما يسمى هرم ماسلو:

الشكل رقم(2) يوضح مستويات الحاجات حسب ماسلو

المصدر: (عبد الوهاب،2016)

فقد قام ماسلو بتقديم نموذج يحدد فيه حاجات الفرد مرتبة حسب أهميتها وتسلسل ظهورها وفق خمس مستويات ضمن ما يسمى بهرم الحاجات والتي يرى أنه للانتقال إلى مستوى أعلى يجب إشباع المستوى الذي قبله فهي تساعده على تحقيق مختلف الحاجات لديه والمتمثلة في:

***الحاجات الفسيولوجية physiological needs:** وهي حاجات البقاء وتشمل الغذاء، الماء، النوم و الراحة، التخلص من الفضلات وغيرها، فالفرد مدفوع قبل أي شكل بإشباع حاجاته البيولوجية التي تساهم في إيجاد دافع لدى الفرد لإشباع الحاجات التي تظهر في مستوى أعلى منها.(الزق، 2006، ص231)

***حاجات الأمنsafety needs:** وتشمل التخلص من القلق والشعور بالخوف والحاجة إلى الحماية من مصادر الخطر.

***الحاجات الاجتماعية-حاجات الحب والانتماء love and belongingness needs:** وهي الحاجة إلى القبول من الآباء والمدرسين وحتى الرفاق والأصدقاء، حيث تدفع الفرد إلى تكوين علاقات وبناء أسرة.

*حاجات تقدير الذاتself-esteem needs: وتشمل الحاجة إلى الاعتراف والاحترام والتقدير من طرف الآخرين مما يكسبه الثقة بنفسه وبقدراته وإتقان الخبرات التي يتعرض لها.

***حاجات تحقيق الذاتself-actualisation needs:** وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده من خلال توظيف كامل لقدراته وطاقته للتعبير عن ذاته بصورة إبداعية فهو يريد أن يكون لما يريد أن يكون.(الزق، 2006، ص231-232)

رغم أهمية نظرية ماسلو وتصنيفه للحاجات هرميا إلا أنه يعاني بعض العيوب التي رأى بعض العلماء أنه ليس من الضروري أن يقوم الفرد بتأجيل إشباع حاجات معينة حتى يستطيع إشباع الحاجات الأعلى منها في المستوى بناء على هرم ماسلو، وفي بعض الأحيان والمواقف يسعى الفرد إلى تحقيق أكثر من حاجة في نفس الوقت.(الهنداوي، الزغلول، 2011، ص265)

كما أن فرويد وآدلر أوضحا أن الإفراط في تلقي المكافآت والإشباع التام للحاجات قد تؤدي إلى نوع من التثبيت، كما في حال الطفل المدلل والمحاط برعاية زائدة الذي يعمل على ابتزاز والديه وهذا ما يجعله لا يملك أية دافعية.(سليم، الشعراني، 2006، ص 153)

10-5- أتكنسون والدافعية:

لقد صاغ أتكنسون هذه النظرية ذات خطوط عريضة من حيث الارتباط بدافعية التحصيل والمهمات التعليمية، حيث أن النزعة للحصول على النجاح هي بمثابة استعداد دافعي مكتسب وتشكل بارتباطها بالنشاطات السلوكية وظيفة لثلاث متغيرات أو عوامل تحدد قدرة التلميذ على التحصيل، فدافع تحصيل النجاح يدفعه للإقدام، أما دافع تجنب الفشل يدفعه على الإحجام والتراجع:

***الدافع للوصول إلى النجاح و انجازه:** حيث يقدم التلميذ على أداء مهمة ما بحماس ونشاط زائدين، من أجل اكتساب خبرة النجاح الممكن، وهذا ما يؤدي إلى نتيجة تتجلى في دافع تجنب الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها.

***احتمال النجاح:** وهي احتمالات تكون بصفة عالية أو متوسطة أو منخفضة، فالمهمات السهلة لا تعطي للتلميذ احتمال خبرة نجاح مهما كان الدافع لتحصيل النجاح ، أما المهمات الصعبة جدا فإنها تجعل التلاميذ على اختلاف درجة الدافع لتحصيل النجاح لا يرون أنهم يمتلكون القدرة على أدائها، أما المهمات المتوسطة فإن الفروق تظهر واضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء بشكل واضح ومتفاوت

***قيمة باعث النجاح:** فكلما زادت صعوبة المهمة تطلب ذلك ازدياد قيمة باعث النجاح للحفاظ على مستوى الدافعية مرتفعا من خلال الباعث والذي يتمثل في الإثابة بقيمة أكبر.(أبو حويج، أبو مغلي، 2004،ص 152-153)

10-6- نظرية التنافر المعرفي: قام عالم النفس فستنجر(Festinger,1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد على الدافعية نحو التعلم تنشأ بناءا على حالة اللاتوازن المعرفي بهدف تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي، فتحدث حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الفرد بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك يهدف إلى الوصول إلى حالة التآلف المعرفي من خلال البحث عن مبررات لسلوكاته. (يونس،2009، ص113)

10-7- نظرية العزو السببي: لبرنارد واينر وتعد من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، ويعد من الأوائل الذين ربطوا الدافعية بالفعل التربوي، فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يبرر بها الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم في مختلف جوانب الحياة المختلفة والأكاديمية منها وغير الأكاديمية، وقد صنف واينر مجموعة من العوامل التي تعد سببا في نجاح أو فشل التلاميذ والتي تتمثل في القدرة والجهد والمعرفة والمزاج والحظ، والاهتمامات ووضوح التعليمات وقد قسمها إلى ثلاث مجموعات وهي:

المجموعة الأولى: تتعلق بمصدر الضبط وقد يكون داخليا أو خارجيا، فقد يعزو التلميذ نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية كالاستعداد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل الأستاذ أو سهولة الأسئلة في حين قد يعزو سبب فشله إلى عدم استعداده الكافي كعامل داخلي أو صعوبة الامتحانات أو تحيز الأستاذ كعامل خارجي.

المجموعة الثانية: تتعلق بالعوامل الثابتة وغير المتغيرة مثل القدرة والمزاج، فإذا اعتقد التلميذ أن سبب نجاحه أو فشله يعود إلى عوامل ثابتة كالقدرة والاستعداد، فإنه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل، أما إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ، فإنه يتوقع تغير هذه العزوات في المستقبل.

المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط والسيطرة، فإذا عزا المتعلم نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة وإذا عزا سبب فشله لها فإنه يشعر بخيبة أمل والخجل ويتوقع ذلك في المستقبل، أما إذا عزا سبب نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا في المستقبل، أما إذا عزا فشله إلى هذه العوامل فإنه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط وعد م القدرة على التغيير.(الزغلول، 2009، ص164)

ثانيا: الخلفية النظرية لدراسة الدافعية :

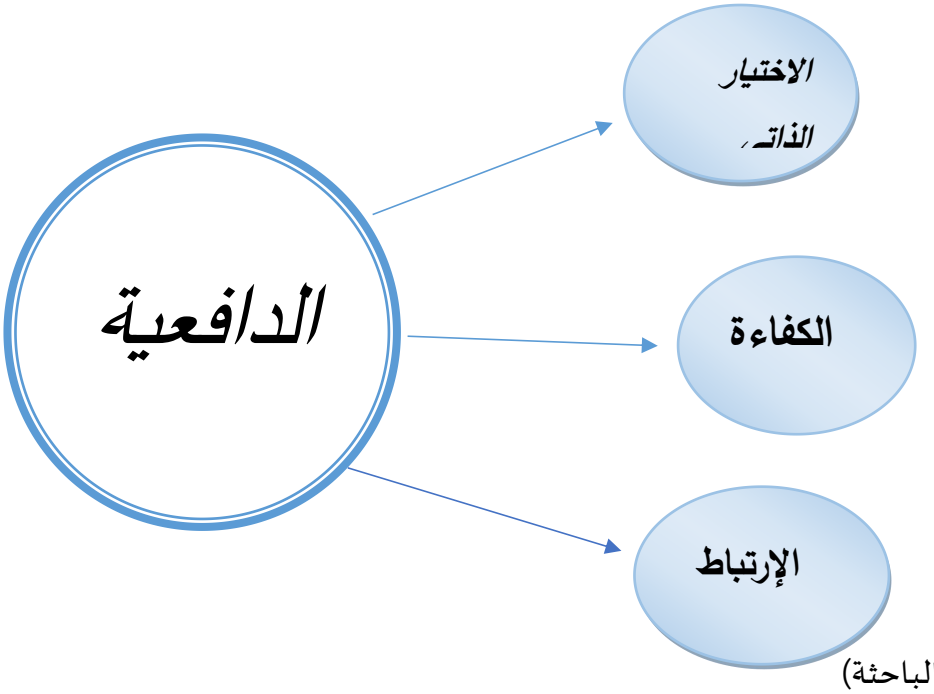
إضافة للنظريات السابقة فقد اعتمدت الباحثة في دراستها لتحليل النتائج المحصل عليها على نظرية **التقرير الذاتي للدافعية للتعلم لريان وديسي(Self- determination Theory(Ryan and Deci**

حيث تعتبر من النظريات المعرفية التي حظيت بالاهتمام، إذ افترض ريان وديسي نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظورا متعد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية حيث تفترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد(أبو عواد، 2009، ص436)

حيث يختلف المتعلمون فيما بينهم في الدوافع التي تحرك سلوكهم في الموقف التعليمي، وهم لا يختلفون في كمية هذه الدوافع أو مستواها لكنهم يختلفون في نوعها أو توجهها، فأنواع الدافعية تتعلق بالعوامل والأهداف التي تحرك سلوك المتعلم لأداء واجباته الدراسية والتعلم.(عصفور، 2016، ص501)

وقد ظهرت بوادر هذه النظرية في الثمانينات حيث كانت هناك مقارنات بين الدافع الخارجي والدافع الداخلي ومن خلال الفهم المتراكم لهذه المقارنات والدور الذي يلعبه الدافع الداخلي في عملية التعلم، بدأت تتشكل هذه النظرية وبدأت تطبيقاتها تظهر جليا منذ عام(2000) و(2002) فهي تعتبر أن هناك ثلاث حاجات داخلية رئيسية تلعب دورا أساسا في حث الفرد على القيام بالسلوك وهي موضحة حسب الشكل التالي:

الشكل رقم(3) يوضح الحاجات الثلاث الداخلية للدافعية



(المصدر: تصميم الباحثة)

- **الكفاءة Compétence:** وتتعلق بالشعور بالقدرة والكفاءة من خلال القيام بالسلوك والتحكم في البيئة.
- **الاختيار الذاتيAutonomy:** وتتعلق باختيار الفرد للسلوك برغبة منه وبمعزل عن التأثيرات الخارجية والتكامل الحر بين خبراته مع إحساسه بالذات.
- **العلاقات بالآخرين Relatedness:** وتتعلق بمدى الإشباع الذي يوفره القيام بالسلوك للحاجات الاجتماعية للفرد.(كاشف، آيرن، 2015، ص01)

وطبقا لنظرية التقرير الذاتي لديهما فإن الحاجات الثلاث نفسية في طبيعتها على الرغم من أنها فطرية أكثر من كونها متعلمة.

وبناءا على ما قدمه ريان وديسي فإن إشباع هذه الحاجات ضروري من أجل الوظيفة الصحية، فنحن لا نستطيع الاحتفاظ بالصحة النفسية إذا أشبعنا حاجة واحدة أو اثنتين منهما فقط، لذلك فإن إشباع الحاجات النفسية الأساسية يرجع إلى تحفيز تطور الدافعية الداخلية أو القيمة أو المتعة المرتبطة بنشاط، فإننا نرتبط بسلوكيات دافعية الداخلية لأننا نريد أن نفعل ذلك وليس لأننا نتوقع مكافأة أو

عائدا أو نحاول تجنب العقاب، والدافعية الخارجية في المقابل تؤكد على الأهداف الخارجية نحو النشاط.(بيتري، غوفرن، 2016، ص548)

وبالتالي فإنه كلما زاد دعم الأشخاص المحيطين بالفرد لهذه الحاجات الثلاث، كلما زاد تبني الفرد الدافع الداخلي، كلما ازدادت إبداعاته السلوكية وصحته النفسية وهذا ما يساهم في زيادة مستوى السعادة لديه وحسن الحال، وقد ركزت هذه النظرية على التمييز بين الدوافع المستقلة والدوافع المسيطر عليها، فالدوافع المستقلة تعني الأسباب التي تدفع للقيام بالعمل بشكل طوعي والشعور بالمتعة لأداء ذلك العمل والدوافع الجوهرية مثال للدوافع المستقلة فالمتعلمين ينخرطون في أداء المهام التعليمية طوعا لأنهم يجدون هذه الأنشطة ممتعة على العكس من الدوافع المسيطر عليها تتضمن أداء المهام التعليمية مع الإحساس بالضغط والحاجة للقيام بذلك العمل.(عصفور، 2016، ص501).

كما بين Willaiams, Stenberg(2002) أن المتعلمين والذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتيا أكثر احتمالا للاستمرار في الدراسة والأكاديمية والتصرف بنحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم، والكفاية تسهل الدافعية التي يتم تشجيعها من خلال التحديات المتوقعة(نوفل، 2011، ص10) وجدير بالذكر أنه قد فسر أصحاب هذه النظرية إلى وجود أنماط مختلفة تتميز عن بعضها باختلاف مستوى التقرير الذاتي للفرد وهي موضحة وفق سلم تنظيمي يسمح بشرح وفهم المصطلحات المرتبطة بالدافعية.

1-أنواع الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي:

حيث قسم أصحاب النظرية ريان وديسي الدافعية للتعلم إلى ثلاث أنواع وهي موضحة كالآتي:

1-1-الدافعية الداخلية Motivation intrinseque:

كما أوضح Ryan, Deci (1985) في نظريتهم أن الدافع الجوهري أو الداخلي، هو أول حاجة أساسية تقود الإنسان نحو السعي لتحقيق الكفاءة وتقرير المصير، وهذا النوع من الدافع يمثل الطاقة التي تقود العملية التنموية للمتعلم، وأشارا الباحثان(1991) أن تلك الطاقة تدفع الفرد إلى إدراك نشاطه طوعا من أجل المتعة المتعلقة بالنشاط نفسه بغض النظر عن المكافآت الخارجية أو القيود التي ستكون مفروضة عليه(Pare, 1994, p16)

وأكد الباحثان Ryan, Deci (1987) أن للدافعية الداخلية شرطين لتحققها وهما الكفاءة الذاتية وأن يكون للمتعلم الإحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية، وهذا ما يجعله يسيطر على قدراته ويتحكم بها وأن

بإمكانه اختيار ما هو صحيح ومناسب لتوجيه حياته.(العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2006، ص194)

وقد ذكر Viau (1997) أن المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، حيث يكون الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما، عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندما يكو خارجيا، وطبقا لنظرية التقرير الذاتي فإن إشباع الحاجات النفسية الأساسية يرجع إلى تحفيز تطور الدافعية الداخلية أو القيمة أو المتعة المرتبطة بنشاط معين، كما هو في مقابل الهدف الموجه إليه النشاط، فإننا نرتبط بسلوكيات دافعية داخلية لأننا نريد أن نفعل ذلك وليس لأننا نتوقع مكافأة أو عائدا أو نحاول تجنب العقاب(بيتري، غوفرن، 2017، ص548)

ويسمح هذا النوع من الدوافع للمتعلم، عندما يقوم بنشاط ما فإنه يجده مثيرا للاهتمام وأنه يجلب الرضا أو المتعة فيصبح هذا النشاط بالنسبة له مصدر الإرضاء وإشباع فضوله واستكشاف محفزات جديدة والعمل على السيطرة على التحديات دائما بشكل كبير(Vallerand, Carbonneau, Paqnet, 2016, p17)

ويعمل المتعلمون في بعض الأحيان بناءا على تأثير الدوافع الداخلية بمعنى أن طاقتهم وتوجههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، فيكون التركيز على ما تعلمه من خلال المراقبة الدائمة والمستمرة لما يقدمه ويتعلمه، فهو منظم ومتفوق في دراسته(خلال، 2006، ص51)

كما أن الدافعية الداخلية حسب منطلقات النظرية فإن مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسبا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا لعملية التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة(جناد، 2014، ص51)

وتكمن الفكرة الأساسية في الدافعية الداخلية وهي أن المكافأة مرتبطة بإتمام النشاط أو الانخراط فيه، أي أنها تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة عادة في الشعور بالسعادة، أو الراحة ويكون التلاميذ مدفوعين داخليا عندما يمارسون ضبطا ذاتيا على تعلمهم، فهم ينخرطون في مهمات تعليمية متوسطة الصعوبة ولديهم حب الاستطلاع اتجاه المهمة التعلمية التعليمية(نوفل، 2011، ص50)

وتعتبر التغذية الراجعة Feed back حسب Reid, Vallerand من الأساليب التي تزيد من الشعور بالكفاءة، وتوليد طاقة تتمثل في الدافعية الداخلية من خلال توفر الشروط لذلك،فالأفراد المدفوعين من

الداخل ينخرطون في النشاط أو المهمة من أجل أداء النشاط في حد ذاته، أو بما يتماشى مع الحاجات والميول والاهتمامات التي لديهم دون الحاجة إلى الحوافز أو المكافآت(أبو جادو، الكساب، 2015، ص57)

كما أن الدافعية الداخلية التي يكون المتعلم في حد ذاته هو مصدرها، تشعره بالانجذاب نحو التعلم والموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة المدفوعة برغبة داخلية أو حاجة نفسية في أداء العمل والاتجاه نحوه ارضاءا لذاته، أو سعيا وراء الشعور بالمتعة والبهجة أثناء التعلم سعيا منه لتحقيق النجاح والتفوق والقدرة على الانجاز(فتحي، فرج ، 2019، ص79).

1-2- الدافعية الخارجية Motivation extrinsèque :

وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم والمدرسة وكذا أولياء الأمور والأقران، حيث يقبل المتعلم على التعلم سعيا لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، كما ذكر ديسي وريان(1975) أن الفرد يقوم بتنفيذ السلوكيات ذات الدوافع الخارجية، الغرض منها هو تلقي المكافأة أو تجنب العقوبة في نهاية النشاط والمهام المكلف بها، فالدافع الخارجي يجمع بين السلوكيات التي يكون غرضها خارج النشاط نفسه مع عدم وجود تقرير المصير، أي أن السلوكيات تظهر فقط في وجود مصادر خارجية للرقابة حيث أن الاختيار غائبا تماما(Paré, 1994,p19)

حيث ينخرط فيها الفرد في نشاط أو مهمة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل خارجية وغير مرتبطة بالنشاط أو المهمة التي يؤديها، وهنا يكون الأفراد مدفوعين إلى العمل من أجل الحصول على المكافأة التي رصدت لهم في حال انجاز المهمة أو تجنب العقاب الذي سينالونه فيما لو لم ينجزوها(أبو جادو، الكساب، 2012، ص57)

وحسب ريان وديسي كذلك(1985) فقد اعتبر الدافعية الخارجية محرك يتصرف فيه الفرد حسب مصادر خارجية تنتج عنها مكافآت خارجية تتضمن هذه المصادر مجموعة من التقديرات والتقييمات واحترام وإعجاب الآخرين.

وهذا ما أكده Vallerand حيث أن التلميذ يتولى نشاطا ما وفقا لعوامل خارجية وذلك بهدف الحصول على مكافأة أو بهدف تجنب العقوبة، مما قد يؤدي إلى انخفاض أو إلغاء الدافعية الداخلية وأن كلا النوعين من الدوافع لم يكن لهما تأثر متكامل(Vallerand & Carbanneau, Paquet, 2016,p18)

تختلف السلوكيات ذات الدوافع الخارجية اختلافا كبيرا في الدرجة التي يتم التحكم فيها مقابل الحكم الذاتي، حيث يكون الدافع وراءها سبب حالات الطرد أو العقوبة المفروض خارجيا، وفي هذه الحالة يمكن وصف التنظيم السلوكي لأحد الأفراد بأنه خاضع للتحكم نسبيا لأن السلوك ينتج نتائج خارجية ذات قيمة شخصية أو مهمة ويكون السلوك متمتعا بالاستقلال الذاتي(Ryan, Deci, 2017,p14)

وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية تتنوع في مستوى تقرير الذات وتتراوح ما بين المستوى المنخفض إلى المستوى العالي من تقرير الذات وهي مفصلة كالآتي:

أ-دافع التنظيم الخارجي Externel regulation: الذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب(نوفل، 2011، ص283)

ب-التنظيم غير الواعي Interjected regulation: حيث يشعر الفرد أن عليه القيام بالسلوك رضوخا للمتطلبات الخارجية التي تصبح جزءا من مطالب الذات.(كاشف وآيرن،2015، ص02)

وعلى مستوى آخر وأعلى من المستويين السابقين وفي صورة مقررة بشكل ذاتي، فمثل هذا التكامل، فمثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقدم طريقة للقيام بالسلوكيات التي تكون خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك.

ج-التنظيم المعروف Identified regulation: إن السلوكيات في هذه المرحلة أو المستوى تستند إلى الاختيار الشخصي نوعا ما إذ يعد هذا النمط من أكثر الصور الخاصة النشاط بالدافعية الخارجية تقريرا للذات، ويظهر ذلك جليا عندما يعتبر الفرد هاما ويتم الاختيار فيه(نوفل، 2011، ص283)

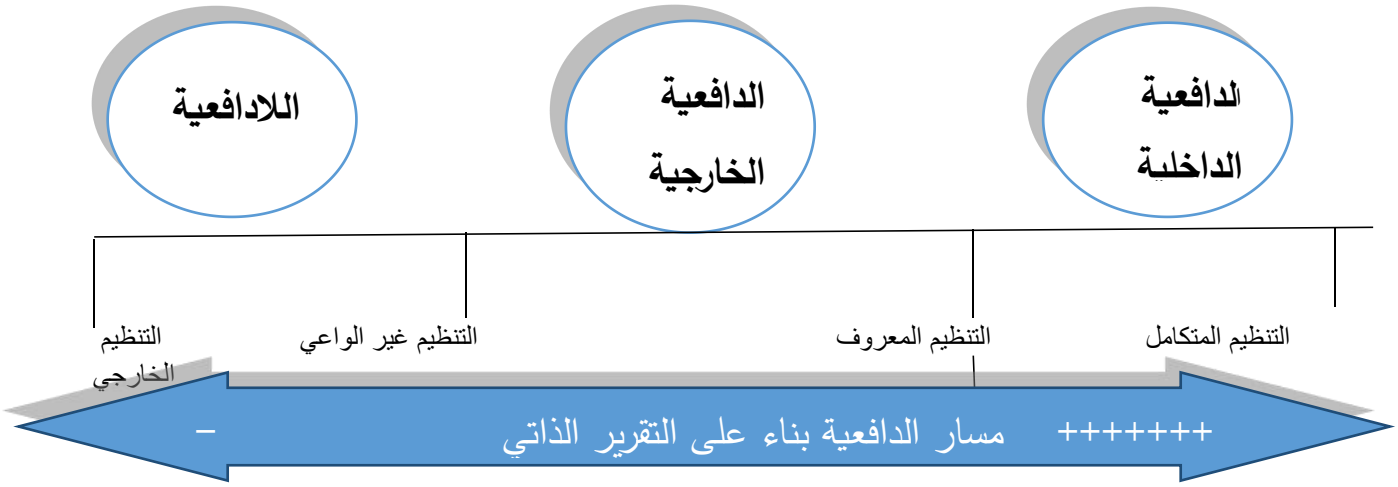
فهو قريب من الاختبار الذاتي لأنه يوائم بين الوعي الذاتي والهدف، حيث يصبح القيام بالسلوك ينطوي على أهمية ذاتية بالنسبة للفرد.

د- دافع التنظيم المتكامل Intergrated Regulation: وهو أكثر أنواع الدافعية الخارجية قربا من الاختيار الذاتي، ويحدث التكامل بين متطلبات البيئة والذات عندما يصبح القيام بالسلوك جزءا من المفاهيم والمعتقدات، ومع ذلك فإنه يصنف ضمن الدوافع الخارجية لأن الأهداف التي يسعى لتحقيقها تقع خارج نطاق السلوك نفسه(كاشف وآيرن، 2015، ص02)

وقد أشار كل من ريان وديسي(2000) إلى أن التنظيم التكاملي يشبه الدافعية الداخلية في كثير من الجوانب ومع ذلك فإن الأفراد الذين يعملون على هذا النمط ليسوا في الحقيقة مدفوعين لذلك، لأنهم لم يؤدوا بعد السلوك في هذا الجانب فلا يزال وسيلة للهدف.(بيتري، غوفرن، 2017، ص551).

بناءا على ما تم التطرق له فإن الأفعال والأداء المرتبطة بالضغوط الخارجية عن الذات، منها الجوائز إرضاء الوالدين والأهل وغيرها من العوامل التي تعد ذا دافع خارجي، وهذا ما يجعل مبررات أفعاله تبدو خارجية ويعرون أنهم أقل استقلالية.(عبورة، 2014، ص515)

الشكل رقم(4) يوضح أنواع الدافعية للتعلم حسب نظرية التقرير الذاتي



المصدر: *Julien Bugmann* (2016, ص138)

يوضح الشكل رقم(3) التصنيف الذي ذكره كل من ريان وديسي حيث نلاحظ أن في الجزء العلوي من الرسم يوجد الدافع الجوهري أو الداخلي، وقد قام كل من Schunk & Pintrich سنة(2002) بتسمية المستوى الأول من الدوافع الخارجية بالتنظيم الخارجين حيث يتوافق هذا المستوى مع أبسط تعريف للتحفيز الخارجي أو الضغط أو تجنب العقوبة، مما يعني أن العمل يتم التحكم فيه خارجيا وليس لدى المتعلمين حق تقرير المصير، أما المستوى الثاني يسمى التنظيم المقدم ويتم التحكم في هذا النوع من السلوك أيا من خلال المشاعر الداخلية للفرد مثل الشعور بالذنب. (Kremenjas, 2013, p15)

وفي المستوى التالي من المخطط هو التنظيم المحدد حيث أن الفرد في هذه الحالة يختار الفرد الوظيفة بوعي لأن لديه قيمة وأهمية شخصية بالنسبة له، حيث على سبيل المثال يتعلم المتعلم اللغة الفرنسية

بهدف العيش في فرنسا مستقبلا، حيث أن اللغة يريد بها المتعلم الوصول إلى هدفه، فلا ينبغي الخلط بين اللائحة المحددة والدافع الجوهري حيث يكون التعلم هو الهدف والسرور للذات.

المستوى الأخير في المخطط هو الذي يتمتع بأعلى درجة من تقرير المصير والحكم الذاتي وهذا هو التنظيم المتكامل، ففي هذا المستوى يدمج الفرد جميع مصادر الداخلية والخارجية المختلفة عن مفهوم الذات، بمعنى آخر يختار الفرد الإجراءات التي تمكنه من تحقيق هدفه وتكون مهمة لمفهوم الذات للفرد وحسب ريان وديسي(2000) فإن التنظيم المتكامل ليس دافعا جوهريا على الرغم من أن كلا النوعين من الحوافز يشبهان درجة عالية من تقرير المصير، حيث لا يزال التنظيم المتكامل هو الدافع وراء سلوك خارجي لأن له قيمة مفيدة للفرد(Kremenjas, 2013, p16)

1-3- اللادافعية للتعلم:

إن هذا المصطلح يستعمل لوصف الأفراد الذين لديهم نقص في الاهتمام والسلبية وقلة الفعالية، أو ليس لديهم هدف فيما يتعلق بكل من الأنشطة والإمكانات(Ryan & Déci, 2017,p10)

فحالة اللادافعية للتعلم وغياب التنظيم تتمثل في الافتقار المطلق للدافع هذا يعني أن المتعلم لا يشعر بأنه قادر على القيام بواجب منزلي، فهو يعتقد أن المهمة ليست لها أهمية بالنسبة إليه أو القيمة وأنه لا يستطيع تحقيق نتيجة جيدة(Kremenjas, 2013, p15)

فقد أشار كل من ريان وديسي(2000) إلى هذا النوع باسم عجز المتعلم وينشأ عندما يدرك الفرد أنه ليست هناك جدوى مرجوة من العمل الذي يقوم به، مما يجعله يشعر بعدم الكفاية وضعف السيطرة على مجريات الأمور.(عصفور، 2016، ص502)

وفي نفس السياق فإن حالة اللادافعية للتعلم تعتبر حالة طارئة على الفرد ومفهوم وافد على التربية في مرحلة من المراحل التي يعيشها التلميذ، تختل فيها الشروط التربوية لأن الأصل هو الدافعية فهي مرتبطة بالفضول العلمي،أو حب المعرفة وهي موجودة بالفطرة، ومن هنا ندرك أن اللادافعية للتعلم نعتبرها ارتكاس نفسي موقفي تجاه مؤثرات خارجية تتعلق بالأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي، فنجد المتعلم يتصف بحالة اللااستعداد وعدم القدرة والسلبية المرتبطة عادة بمفهوم اللامبالاة والكسل.(عبورة، 2014، ص512)

عبر عنها Rattel (2014) بمصطلح غياب الدافعية حيث يتضمن نقصا من احتمالية حدوث شيء مابين أفعال المتعلم وتوابع أو نواتج تلك الأفعال.(نوفل، 2011، ص283)

وكما أوضح Andree(1998) أن اللادافعية للتعلم ينتج عنها التخلي ويتبعه الإحباط، فالسلوكيات السلبية تشمل كل ما يقوم به الفرد لتجنب المشكل الذي يواجهه، والتلميذ ينتظر الحل المعجز النازل من السماء كمثل المدرس الذي يبدي سلوكيات عدوانية، فهو في هذه الحالة يستفز ويهدد ويتوعد والنتيجة واحدة بأنه يتبنى سلوكيات سلبية(عبورة،2014، ص512)

وعلاوة على ذلك فإن المتعلم أو التلميذ الذي لديه لادافعية للتعلم يتصف بنقص الاهتمام وليس لديه لا دافعية داخلية ولا دافعية خارجية، فالمشكلة التي طغت في الوسط التربوي والتعليمي هي في تحول الدافعية الداخلية إلى دافعية خارجية بفعل التعزيز الخارجي المادي، حيث أن عوامل الدافعية الخارجية تعمل على إزالة حالة الدافعية الداخلية وتحويلها إلى دافعية خارجية، فالتلاميذ المدفوعين من الخارج إذا انقطع عنهم التعزيز والحوافز خمدت فيهم روح الحماسة ونكصوا إلا حالة اللادافعية نحو التعلم، وأن استمرار هذه الأخيرة مع استمرار وتزايد للمتطلبات المدرسية يؤدي إلى الملل والتخلي.(عبورة، 2014، ص506)

1-3-1- أشكال اللادافعية للتعلم:

وفق ما تستند إليه نظرية التقرير الذاتي في تفسيرها حول اللادافعية للتعلم، طرحت ثلاث أنواع لها حسب(ريان وديسي Ryan&Déci)وهي:

أ-نقص الكفاءة: فالمتعلمون لا يقومون بأي فعل لأنهم يشعرون بأنهم غير قادرين على تحقيق النتائج بفعالية، وهذا النوع من اللادافعية يحدث إما كنتيجة لتصورهم بأنهم لا يستطيعون القيام بأي عمل يأتي خارج السيطرة أو لأن الفرد يدرك أنه لا يستطيع أداء ما طلب منه بفعالية، وفي كلتا الحالتين يستند هذا النموذج إلى نقص الكفاءة.

ب-عدم الاهتمام: وهو الشكل الثاني من اللادافعية حيث لا يكون مصدرها نقص الكفاءة أو المخاوف المتعلقة بالسيطرة، بل ينقصه الاهتمام خاصة عندما لا يتمكن المتعلم من تلبية احتياجاته، وقد يكون هذا الشكل موجودا لدى الفرد حتى ولو كان يملك الفعالية أو الكفاءة في العمل.

ج-التحدي ومقاومة التأثير الخارجي والداخلي: إن المتعلم يسعى لعدم التحرك ويكون سلوكه معارضا لتحدي المطالب التي تعمل على إثارة الاستقلالية لديه من أجل الرفع من دافعيته.(Ryan & Déci,2017,p16)

كما أن المتعلم يتخذ موقفا سلبيا تجاه الدراسة فيتحول سلوكه غالبا إلى سلوكيات معارضة للنسق التربوي العام ومتطلباته أي أنه يسلك سلوكا بديلا متناقضا مع السلوك الدافعي.(عبورة،2014، ص508)

1-3-2-مظاهر اللادافعية للتعلم:

لقد استنتج عبورة عن شيف Schiff(1987) بعض السلوكيات أو المظاهر السلبية التي نجدها يوميا في قطاع التربية وهي كالآتي:

***الامتعاض أو التحمل على مضض Abstention:** حيث يظهر عندما يوظف المتعلم طاقته لكبت مشاعره وردود فعله المحتملة وذلك إزاء موقف تعليمي.

***الاندفاع والمبالغة في التظاهر بالتكيف:** حيث يتجلى ذلك من خلال مجهودات مشوشة لإشباع أو إقناع ما يعتقد أنه مرغوب أو مطلوب فالطاقة هنا تكون غير موجهة بدقة نحو هدف موضوعي محدد، فهو يركز ويهتم اهتماما زائدا غير مثمر، وهذا النوع من التلاميذ يعبر عن بهذه النزعة الاندفاعية عن عدم وجود دافعية حقيقية وعزوف عن النشاط بسرعة، حيث أن النشاط المثمر تفترض فيه الاستمرارية وتحسن الأداء.

*الاستثارة الزائدة: فهو عادة ما يتراوح مابين الاندفاعية والعنف يتمثل في سلوكيات متكررة بدون هدف أو مبرر مقبول إضافة إلى الثرثرة.

إما أن يكون العجز أو العنف كبديل عنه: وتعتبر السلوكيات السلبية الثلاثة السالفة الذكر مكونة لسلوك العنف أو العجز حين تفرغ بطريقة فجائية بمعنى انحصارها أو كبتها قد يعبر بطريقة عدوانية أو في شكل عجز وقصور أدائي، ففي حالة العجز فيحول الفرد طاقته ضد نفسه، وبينما لا يقبل تحمل أية مسؤولية عما فعل ويصرح أنه لا يستطيع التحكم في نفسه أو منع نفسه من فعل ما.(عبورة، 2014، ص513)

*سوء تقييم المهمات الأكاديمية والشعور بعدم القدرة أو عدم الكفاءة.(عطار،2013، ص122)

إضافة إلى ما استخلصه السلطي(2004) حول مظاهر اللادافعية للتعلم في النقاط التالية:

*عدم الاكتراث لما يدور حوله، الانصراف عن الأداء قبل البدء فيه.

*اضطراب انفعالي أو دافعي والاكتئاب والقلق، عدم الاستجابة لما يطلب منه أو عدم إتباع التعليمات.

*العجز المعرفي والاعتقاد بأن نتائج أي حادثة مستقلة عن المدخلات.

*السلبية وفرض حدود على الذات والتي تفاقم من السلبية.

*الميل المتزايد للمرح المفرط.(السلطي،2004، ص146)

*تشتت الانتباه ونسيان الواجبات وإهمال حلها.

*الانشغال بأغراض الآخرين ونسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلباتها.

*تدني مستوى المثابرة في الاستمرار وعمل الواجبات أو المهمات الموكلة إليه.

*إهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف والمدرسة.

*كره المدرسة وكثرة الغيابات مع التذمر الدائم حول المواد الدراسية والحجم الساعي.

*الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.

*عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي تقدم لهم.(قوراري، زحاف، 2014، ص34)

1-3-3- أسباب اللادافعية للتعلم:

لقد تعددت الأسباب التي ساهمت بشكل واضح في تدني مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وسنعرض بعضا منها حسب ما طرحه السلطي (2004) وهي كالآتي:

*عدم توفر الاستعداد للتعلم حيث يكون المتعلم غير قادر على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له.

*التعليم المستند إلى النتائج عكس مراعاة مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة.

*الملل والعرض بالوسيلة الواحدة وإدراك عدم ملائمة المحتوى.

*التعليم باستخدام واحد أو اثنين من الذكاء المتعدد.

*ندرة التغذية الراجعة وغموضها بسبب اكتظاظ الأقسام وكثرة الدروس والمنهاج.

*العلاقات الضعيفة والانتقادية أو علاقات التنافس، السلبية وقلة الحماس والإيجابية للعمل المدرسي.

*السياسات والقوانين غير المتسقة والإدارة المتذبذبة في تطبيق النظام الداخلي.(السلطي،2004، ص145)

كما أن عدس وقطامي(2008) أوجز أسباب اللادافعية في ما يلي:

*التنمر وكثرة الانتقاد واللجوء إلى العنف بمختلف أنواعه سواء المادي أو المعنوي أو اللفظي.

*عدم إتاحة الفرص أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بكل حرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.

*اللجوء إلى النشاطات الروتينية المتكررة التي تعود إلى الرتابة والملل، والتي تساهم في خفض درجة النشاط والاستثارة العامة للدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

*عدم المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على التلاميذ وحصرها فقط للمتميزين بالدراسة فقط.

*التقليص من الأنشطة الثقافية والرياضية بسبب كثافة المنهاج الدراسي والمعاناة من الحجم الساعي الكبير الذي يثقل كاهل التلميذ.

*خلق جو من التنافر والتباعد ما بين التلاميذ والأساتذة.(عدس، قطامي،2008، ص127)

*عدم الربط بين الخبرة التعليمية داخل الصف وبين الحياة العملية واليومية للتلميذ، إضافة إلى وجود نقص في الوعي لدى التلاميذ فيما يخص قدراتهم وكفاءاتهم وكذا جهدهم، حيث أن خصائص المهمة الأكاديمية لا تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ، مما ينتج عنها تدني القيمة المعززة للنشاط البيداغوجي. (عطار،2013،ص123)

ورأت سيسبان(2016) ان هناك أسباب أخرى لتدني مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وهي:

*توقعات الوالدين المرتفعة وهذا ما يجعل التلميذ يعيش حالة الخوف من الفشل الذي يؤدي بهم إلى الشعور بصراع لتحقيق آمال ورغبات الوالدين من جهة وحاجاتهم الشخصية من جهة أخرى.

*عدم الاهتمام من طرف أولياء التلاميذ والمراقبة المستمرة لهم قصد متابعة مدى تقدمهم في دراستهم وسلوكهم داخل المؤسسة التربوية وهذا ما أصبحت تعاني منه المنظومة التربوية ككل وأصبح يطرح مشكل الاستقالة الجماعية من طرف أولياء الأمور والقيام بمسؤولياتهم تجاه أبنائهم للأسف.

*الصراعات الأسرية وكثرة المشاكل الاجتماعية وهذا ما يؤثر على نفسية التلميذ وتقتل الدافعية لديه نحو التعلم.

*إضافة إلى الحماية الزائدة فكثير من الآباء يبالغ في حماية أبنائه فنجد التلميذ يشعر بالقيود وعدم وجود الاستقلالية في التعلم وحتى في اختيار الأصدقاء مما يضعف لديه الشعور بالثقة بالنفس ويلغي المكونات الشخصية لديه.(سيسبان، 2016، ص82)

2- استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

نظرا لأهمية للدافعية للتعلم في الموقف التعليمي وجب إتباع مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على الرفع من دافعية التلاميذ واستثارتها، فقد أوجزها الجابري رحيم(2017) في بعض النقاط الآتية:

-استثارة الاهتمام بالمثير وكل ما هو جديد.

- توفير مناخ تعليمي مشبع بالتفاهم والمحبة والاحترام والتقدير المتبادل بين أطراف التعلم.

- تجنب أساليب الإحباط والتنفير الذي لا جدوى منه.

- حث التلاميذ على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي نظرا لأهميته البالغة في توليد الدافعية الداخلية لديهم.

- وضع التلاميذ في جو تنافسي منظم وتحويله إلى جو تعاوني ومنفتح.

- تزويد التلاميذ بخبرات مفيدة وتركيز اهتمامهم وانتباههم إلى خبرات الناجحة لأقرانهم.

- بناء الامتحانات وفق معايير تلاءم المراحل العمرية للتلميذ وإطار المعرفي والعلمي المدرس.(الجابري، رحيم، 2017، ص189)

وأضاف القيسي(2008) بعض الاستراتيجيات التي يمكن العمل بها وهي:

- تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي على التلميذ نوعا من الارتياح الذي يساعد على إشباع حاجاته وتحقيقها بمستوى راق كالحاجة للفهم والاستيعاب والإتقان.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير الأساليب والطرق التعليمية التي تتماشى وقدراتهم وميولهم وكذا خبراتهم السابقة.

- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة المنتظمة وتقديم الخبرات التي توفر للمتعلم فرص الممارسة العلمية، مع ضرورة ارتباط هذه الخبرات التعليمية ارتباطا وثيقا بالأهداف(القيسي،2008، 100)

- التشجيع على المساهمة العلمية بالإعداد وتقديم أجزاء من الدرس بالمشاركة والتفاعل الصفي الإيجابي.

- عدم استخدام ما يضعف الدافعية والاهتمام بالدروس كخلق التنافس غير العلمي عن طريق التفضيل فيما بين التلاميذ أو التقيد بحرفية الكتاب المدرسي والبرنامج الدراسي.

- إدراج أفكار وأعمال تتماشى وتطور العلمي والتكنولوجي وأحداث علمية معاصرة غير متوقعة. (الموسوي،2015، ص 92)

- يجب تشجيع التلاميذ على القيمة الداخلية للمهمة التي يقومون بها، تقديم الأنشطة والأنظمة التعليمية بطريقة غير رسمية وعليها أن تتصف بالمرونة والسلاسة وليست بصورة صارمة وقاسية، -وتقييم أداء التلاميذ بأسلوب المشاركة وبالتفاعل الإيجابي بهدف تحسين الأداء ومهاراتهم ومعارفهم.(العلوان،2009، ص292-293)، أما أبو جادو(2006) فحددها فيما يلي:

- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم ونجاحهم وكذا فشلهم.

-توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها.

-كما أن استخدام الحوافز والمكافآت يساهم في دفع التلميذ للتعلم.

-توفير مستوى مقبول من التحدي يسمح بقدر من النجاح الذي يتماشى حسب الجهد المبذول حتى لا يشعر بالملل والإحباط إذا كانت المهمة أكثر صعوبة.(أبو جادو،2006، ص297)

3- خصائص التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للدافعية للتعلم:

إن التلميذ الذي يملك مستوى مرتفع من الدافعية للتعلم يملك مجموعة من الخصائص والتي وصفها العلوان(2009) في مايلي:

-ينتبهون للأستاذ ومواضيع الدروس والأنشطة المقدمة لهم.

- يشعرون بالمتعة والسعادة أثناء عملية التعلم.

- يختارون المهمات التي يكون فيها نوعا من التحدي إذا سمح لهم بالاختيار.

-يظهرون حماسا واهتماما في مواقف التعلم والاستمرار في تحسين الأداء وتطوير كفاءاتهم.

- يضاعفون من مجهوداتهم لتحقيق الأهداف الصعبة يحلون المشاكل والصعوبات باستخدام طرق متنوعة ومختلفة تتماشى مع نوع المشكلة أو الصعوبة التي تصادفهم.(العلوان، 2009، ص286)

وفي نفس السياق أورد كل من فتحي، فرج(2019) بعضا من هذه الخصائص المتمثلة في:

- وضع أهداف مستقبلية والتخطيط لها والسعي لتحقيقها.

- التحدث بكل إيجابية عن المدرسة والأساتذة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

- بذل قصارى جهدهم للحصول على درجات مرتفعة والرغبة والتصميم للنجاح بتفوق، والافتخار بانجازاتهم، والسعي لمعرفة صحة إجاباتهم وأدائهم في الأنشطة الصفية المكلفين بها.

-التعزيز الذاتي ومكافأة أنفسهم بأنفسهم.

- تحمل المسؤولية الشخصية لعملية تعلمهم وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية التي تواجههم.

- المطالبة بالقيام بمهام إضافية عن زملائهم وأنشطة خارج الصف.

- الاستمتاع بتعلم كل ما هو جديد واكتشاف المعلومات وحب الاستطلاع، والاستقلالية والاعتماد على الذات.

- التميز بعمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وبذل كل طاقاتهم للتفكير والانجاز.(فتحي، فرج، 2019،ص 86-87

خلاصة الفصل:

تعد الدافعية عنصرا جد هام في بناء مشروع ناجح يتمثل في التلميذ الذي يسعى إلى التفوق والنجاح والرغبة المستمرة في التعلم ومواصلة الدراسة بهدف تحقيق الذات والقدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات سواء داخل المؤسسات التربوية أو خارجها، كما أن تبني نظرية تقرير الذات لريان وديسي بهدف المساهمة في التشخيص الحقيقي لمستوى الدافعية لدى التلميذ نحو التعلمات التي يتلقاها في الصف، وتسليط الضوء على الأسباب والعوامل المؤدية للرفع من مستواها أو خفضها وهذا ما يجب التركيز عليه لتجنب الفشل الدراسي وغيره من المشكلات التربوية التي أصبحت منتشرة وأثرت بشكل سلبي على المنظومة التربوية ككل.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد
- أولا: منهج الدراسة
- ثانيا: مجتمع الدراسة
- ثالثا: الدراسة الاستطلاعية
- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:
- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
- أدوات الدراسة الاستطلاعية
- حساب الخصائص السيكومترية
- رابعا: الدراسة الأساسية
- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية
- عينة الدراسة الأساسية
- أدوات الدراسة الأساسية
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيـد:

يعالج هذا الفصل الجانب التطبيقي للدراسة من خلال الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها وفق خطة الدراسة، والتي تأسست بناءا على الإشكالية والفرضيات وكذا الخلفية النظرية لها ، انطلاقا من مجتمع الدراسة والدراسة الاستطلاعية إلى جانب تحديد العينة والأدوات المستخدمة ودراسة خصائصها السيكومترية، إضافة إلى الدراسة الأساسية ممثلة في وصف العينة وأدوات الدراسة وعرض النتائج مع التفسير باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة المستخدمة في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

أولا- منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج يتم وفق قواعد وأسس علمية ومنهجية، لذلك اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يساهم في الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة، والتي تتمثل في متغيرات الدراسة الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي والدافعية للتعلم في ضوء اختبار ودراسة العلاقة فيما بينهم، وذلك من خلال جمع البيانات ووصفها وتحليلها واستخراج الاستنتاجات والتوصل إلى النتائج مع إمكانية تعميمها، بالاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثانيا- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من(210) أستاذا وأستاذة وكذا (1323) تلميذا وتلميذة يتمدرسون في المستوى السنة الثالثة ثانوي، والموزعين على بعض ثانويات مدينة تلمسان وهو مسجلون للسنة الدراسية(2023/2022).

ثالثا- الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة أولية وجد مهمة في الدراسة، نظرا لما تهدف إليه من:

- استقصاء بيئة الدراسة والتعرف على أفراد العينة ومدى فهمهم لأدوات الدراسة.
- بناء أداة الدراسة والتي تخص المقياس الدافعية للتعلم الموجه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- اختبار مدى ملائمة أدوات الدراسة التي تخص متغيرات الدراسة لخصائص العينة الاستطلاعية مع ضبط الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات ليسهل إجراؤها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفها ومحاولة تجنبها بالدراسة الأساسية.

2-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

2-1 الإطار المكاني: أجريت الدراسة ببعض ثانويات مدينة تلمسان (مليحة حميدو، بصغير لخضر، أحمد بن زكري).

2-2 الإطار الزماني: أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2023/2022 ابتداء من 2023/03/12 إلى 2023/03/23 من الفصل الثاني.

3-عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أساتذة التعليم الثانوي والمكونة من(53) أستاذا وأستاذة، إضافة إلى عينة تلاميذ القسم النهائي للسنة الثالثة ثانوي والمقدرة ب(105) تلميذا وتلميذة، حيث تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق استخدام جدول الأرقام العشوائية، والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

3-1 العينة الاستطلاعية للأساتذة:

جدول رقم(3) يمثل توزيع الأساتذة حسب الجنس

الرقم	اسم الثانوية		الجنس	العدد	النسب المئوية
1	مليحة حميدو		ذكور	10	% 18.87
			إناث	9	% 16.98
2	أحمد بن زكري		ذكور	12	% 22.64
			إناث	10	% 18.87
3	بصغير لخضر		ذكور	07	% 13.21
			إناث	05	% 09.43
4	**المجموع**	**53**	**ذكور**	**29**	**% 54.72**
			إناث	**24**	**% 45.28**

يتضح من الجدول أعلاه أن عينة الأساتذة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية بلغت(53) أستاذا وأستاذة من ثلاث ثانويات بمدينة تلمسان، حيث بلغ عدد الإناث(24) معبر عنها بنسبة (45.28%) أما عدد الأساتذة الذكور فقد قدر ب(29) أستاذا من العدد الإجمالي أي بنسبة (54.72%).

2-3 العينة الاستطلاعية للتلاميذ:

تم اعتماد عينة تلاميذ مكونة من(105) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة الثالثة ثانوي وهو مناسب لإجراء الدراسة الاستطلاعية من ناحية القياس، وذلك عند تصميم أو بناء المقياس حسب أناستازي التي تدرج شرط حجم العينة على أن يكون أكثر من (100) مفردة لحساب الخصائص السيكومترية، وهذا ما حقق في هذه الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع التلاميذ حسب متغير الجنس:

جدول رقم(4) يمثل توزيع التلاميذ حسب الحجم والجنس

الرقم	اسم الثانوية		الجنس	العدد	النسب المئوية
1	مليحة حميدو		إناث	39	%37.14
2	أحمد بن زكري		ذكور	10	%9.52
			إناث	14	%13.33
3	بصغير لخضر		ذكور	17	%16.19
			إناث	25	%23.81
4	**المجموع**	**105**	ذكور	52	%49.52
			إناث	53	%50.48

يتضح من الجدول رقم(4) أن عدد عينة الدراسة تمثلت في(105) تلميذا وتلميذة، حيث قدرت نسبة الذكور ب(49.52%) بعدد قدر ب(52)، وأن نسبة الإناث كانت نسبتها مقدرة ب(50.48%) بعدد قدر ب(53)، حيث يزاولون دراستهم بالسنة الثالثة ثانوي بثلاث ثانويات بمدينة تلمسان، مع العلم أن ثانوية

مليحة حميدو خاصة بالبنات فقط وهي الثانوية الوحيدة بمدينة تلمسان التي تضم جنس الإناث من التلاميذ فقط.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

4-1 مقياس الرضا الوظيفي: تم اعتماد مقياس الرضا الوظيفي **لمينيسوتا(MSQ)**في هذه الدراسة بصورته المختصرة والمكونة من (20) فقرة، والذي قام باستخدامه بوفرة (2016)، فكانت بدائل الاستجابة أربع بدائل (موافق بشدة، موافق معارض، معارض بشدة)ودرجات التصحيح كانت للفقرات الإيجابية كالآتي: (1،2،3،4) في حين تكون معكوسة في الفقرات السلبية وبالتالي تكون أعلى درجة كلية محتملة للمستجيب (80) وأدنى درجة كلية محتملة هي (20).

الجدول رقم(5) يوضح الفقرات الإيجابية والسلبية

الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
20-15-14-13-12-11-5-3-2-1	19-17-16-10-9-8-7-6-4

4-1-1حساب الخصائص السيكومترية:

أ- **حساب الصدق:** تم إعادة حساب صدق الاتساق الداخلي وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(6) يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.603**	11	0.557**
2	0.595**	12	0.417**
3	0.670**	13	0.593**
4	0.254*	14	0.320*

5	0.611**	15	0.398**
6	0.469**	16	0.634**
7	0.025	17	0.605**
8	0.010-	18	0.489**
9	0.382**	19	0.532**
10	0.571**	20	0.771**

** مستوى الدلالة0.01

* مستوى الدلالة 0.05

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه، فإن الفقرة (8،7) لم تكن دالة عند مستوى الدلالة وبالتالي تم حذفهما، أما باقي الفقرات فإنها دالة عند مستوى الدلالة(0.05)أو (0.01)وهذا ما يدل على اتساق وتماسك الفقرات مع المقياس ككل ووجود علاقة ارتباطيه قوية.

ب- حساب الثبات: تم إعادة حساب ثبات المقياس لتأكد من صلاحيته وهو موضح من خلال:

1- حساب معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم(7) يوضح حساب ألفا كرونباخ

المعامل ألفا كرونباخ	حجم العينة
0.850	53

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(7) نجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات قدر ب0.850 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد ومقبول.

2- أسلوب التجزئة النصفية للثبات:

تم حساب الثبات عن طريق أسلوب التجزئة النصفية، من خلال تقسيم المقياس إلى جزأين متساويين تضم الفقرات الفردية والفقرات الزوجية وحساب معامل الارتباط بين الجزأين، ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(8) يبين حساب الثبات بالتجزئة النصفية

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعادلة بمعامل سبيرمان براون	حجم العينة
0.782	0.878	53

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات يساوي(0.782) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.878) مما يدل على ثبات المقياس.

وعليه فإن مقياس الرضا الوظيفي المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات كما هو موضح سابقا، إذا فهو صالح لموضوع الدراسة وتطبيقه في الدراسة الأساسية.

ج- مستويات الرضا الوظيفي:

حيث يتم تحديد مستويات الرضا الوظيفي من خلال حساب طول الفئة (أعلى درجة –أدنى درجة) أي(72-18=54) ثم قسمة الناتج على 3 حسب عدد المستويات(المنخفض، المتوسط، المرتفع) فنحصل على (54-3=18) والناتج نضيفه لكل مستوى انطلاقا من أدنى درجة الذي يخص المستوى المنخفض للرضا الوظيفي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(9) يوضح مستويات الرضا الوظيفي

مستويات الرضا الوظيفي	الدرجات
مستوى منخفض	36-18
مستوى متوسط	55-37
مستوى مرتفع	72-56

2-4 مقياس التفكير الإيجابي: تم اعتماد مقياس التفكير الإيجابي اسليم(2017)، حيث يشتمل المقياس على (50) فقرة موزعة على خمس أبعاد تتمثل في التوقعات الإيجابية نحو المستقبل وتضم(11)

فقرة، والمشاعر الإيجابية ويتكون من(10) فقرة، إضافة إلى الرضا عن الحياة والذي يحتوي على(7) فقرات، وكذا المرونة الإيجابية ويحتوي على(10) فقرات ومفهوم الذات الإيجابي وتضم(12) فقرة، وهي موضحة حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم(10) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس

الرقم	أبعاد المقياس	الفقرات
1	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	من الفقرة1 إلى الفقرة 11
2	المشاعر الإيجابية	من الفقرة 12إلى الفقرة21
3	الرضا عن الحياة	من الفقرة 34إلى الفقرة 40
4	المرونة الإيجابية	من الفقرة 41 إلى الفقرة 50
5	مفهوم الذات الإيجابي	من الفقرة 22 إلى الفقرة33

مفتاح التصحيح:

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الموازين	5	4	3	2	1

1-2-4 حساب الخصائص السيكومترية:

1- **حساب الصدق:** تم إعادة حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي لمعرفة مدى صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية، وكانت النتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(11) يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.590**	18	0.461**	35	0.405**
2	0.531**	19	0.21	36	0.529**
3	0.541**	20	0.288*	37	0.585**
4	0.475**	21	0.52	38	0.604**

5	0.585**	22	0.656**	39	0.087
6	0.372**	23	0.346*	40	0.416**
7	0.438**	24	0.656**	41	0.604**
8	0.567**	25	0.564**	42	0.404**
9	0.250	26	0.634**	43	0.474**
10	0.645**	27	0.534**	44	0.476**
11	0.533**	28	0.565**	45	0.612**
12	0.318*	29	0.719**	46	0.652**
13	0.364**	30	0.614**	47	0.485**
14	0.340*	31	0.495**	48	0.509**
15	0.301*	32	0.252	49	0.719**
16	0.572**	33	0.425**	50	0.590**
17	0.291*	34	0.479**		

** مستوى الدلالة عند0.01

* مستوى الدلالة عند0.05

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه، فإن الفقرات(9-19-21-32-39) لم تكن دالة عند مستوى الدلالة وبالتالي تم حذفهما، أما باقي الفقرات فإنها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)أو(0.01) وهذا ما يدل على تماسك الفقرات واتساقها مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

ب- حساب الثبات: للتأكد من صلاحية المقياس تم إعادة حساب الثبات من خلال:

1- حساب معامل ألفا كرونباخ : والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم(12) يبين نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

المعامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	العينة
0.888	45	53

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(12) نجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات قدر ب(0.888)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد ومقبول.

2-حساب الثبات بأسلوب التجزئة النصفية:

الجدول رقم(13) يبين نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعادلة بمعامل سبيرمان براون	حجم العينة
0.811	0.896	53

يتضح من الجدول رقم(13) أن معامل الثبات الخاص بأسلوب التجزئة النصفية يساوي(0.811) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.896) مما يدل على ثبات المقياس.

وعليه فإن مقياس التفكير الإيجابي المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات كما هو موضح سابقا من خلال النتائج المحصل عليها، إذا فهو صالح لموضوع الدراسة وتطبيقه في الدراسة الأساسية.

ج- تحديد مستويات التفكير الإيجابي: يتم حساب أعلى درجة في المقياس- أدنى درجة أي (225-45=180)ثم الناتج مقسوم على عدد المستويات(المنخفض، المتوسط، المرتفع) فنحصل على(180/3=60) ثم يتم إضافة هذه القيمة في كل مستوى انطلاقا من أدنى قيمة للمستوى المنخفض، كما هو موضح حسب الجدول التالي:

الجدول رقم(14) يبين مستويات التفكير الإيجابي

مستوى التفكير الإيجابي	الدرجات
منخفض	45-105
متوسط	106-166
مرتفع	167-225

3-4 مقياس الدافعية للتعلم:

بناء على أهداف الدراسة التي تهدف للتعرف على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي والتي تم طرحها على مستوى الإشكالية والفرضيات، قامت الباحثة بتصميم مقياس للدافعية للتعلم وسنقوم بعرض خطوات التصميم كالتالي:

1-3-4 إجراء مقابلات مع عينة الدراسة والأساتذة:

بما أن الباحثة موظفة في قطاع التربية الوطنية كمشرفة تربوية واحتكاكها الدائم بأفراد الجماعة التربوية، ومعرفتها السابقة بمختلف المشكلات التربوية وما يعانيه القطاع من تدني مستوى التحصيل الدراسي، ارتأت تنظيم مقابلة مع بعض أساتذة التعليم الثانوي والمقدر عددهم ب(12) أستاذا قصد الاستفادة من خبراتهم في التعامل مع التلاميذ، والأخذ برأيهم حول دافعية التلميذ ومدى رغبتهم في التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافهم، وكانت الأسئلة الموجهة لهم مفتوحة وغير مقيدة أو محصورة بين إجابات محددة من طرف الباحثة.

الأسئلة الموجة للأساتذة:

*كيف تنظر لعلاقة الأستاذ بالتلميذ ودورها في رفع دافعية التلميذ؟

* في رأيك ما هي أسباب تدني مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ؟

*هل التلميذ مدرك لأهمية دوره في التحصيل الدراسي؟

*من خلال خبرتكم الميدانية في مجال التعليم، ما هو دور الأولياء في رفع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ القسم الثالث ثانوي؟

بعد جمع الإجابات من طرف الباحثة تم استخلاص ما تم الاتفاق عليه من طرف الأساتذة واشتركوا فيه، بوجهات نظر اتجاه التلميذ ودافعيته نحو التعلم ومختلف الجوانب التي يمكن أن ترفع منها تساهم في تحسين تحصيله الدراسي وكانت بنسبة اكبر من (80%)وبذلك تم تلخيص النتائج إلى العوامل التالية:

*عدم اهتمام تلاميذ الأقسام النهائية بما يقدم في القسم بصورة مطلقة نظرا لوجود البديل والمتمثل في الدروس الخصوصية، وكثرة الدروس بحجم ساعي يفوق قدرات التلميذ ويزيد من ضغوطاته.

*نقص الرغبة في التحصيل الدراسي والمتمثل في المعدلات لأنه لا يحسب في الانتقال إلى الجامعة.

*حرص أغلب الأولياء على نجاح أبنائهم خاصة في الأقسام النهائية.

4-3-2 تحديد التعريف الإجرائي:

تم تبني تعريفDéci, Ryan ، 2017 للدافعية باعتبارهما صاحبا نظرية التقرير الذاتي حيث تعبر على منظور متعدد الأبعاد للدافعية، وهي قوي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطا متعدد من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد.(أبو عواد،2009،ص436).

تعريف الدافعية للتعلم: هي الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تستثير العمليات الذهنية لديه، والتي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق أهدافه وهو الدرجة الكلية المحصل عليها من المقياس المصمم للدافعية للتعلم من طرف الباحثة.

4-3-3 وضع الأبعاد:

- **البعد الأول:** الدافعية الداخلية وهي تلك الطاقة التي تدفع المتعلم إلى إدراك نشاطه طوعا من أجل المتعة المتعلقة بالنشاط نفسه مع الرغبة الذاتية للتعلم.
- **البعد الثاني:** الدافعية الخارجية وهي قيام المتعلم بتنفيذ السلوكيات ذات الدوافع الخارجية بغرض تلقي المكافأة أو تجنب العقاب حيث أن الاختيار غائب.
- **البعد الثالث:** اللادافعية للتعلم وهي حالة يتصف بها الفرد الذي لديه نقص في الاهتمام والسلبية وعدم وجود فعالية وهدف فيما يتعلق بأي من الإمكانات والأنشطة الدراسية.

4-3-4 صياغة الفقرات:

لقد تم صياغة(75) فقرة لهذه الأبعاد بعد الاطلاع على الجانب النظري لنظرية التقرير الذاتي وصيغتها من طرف الباحثة وكذا الاعتماد على مجموعة من المقاييس التي لها صلة بموضوع الدراسة لبناء المقياس، إضافة إلى ما تم استخلاصه من المقابلة مع بعض الأساتذة ونذكر منها:

-مقياس أنماط الدافعية للتعلم المعد من طرف عائشة بوزيد(2011) لانجاز مذكرة ماجستير بجامعة الجزائر ويحتوي المقياس على(62) فقرة.

-مقياس الدافعية للتعلم المعد من طرف سهير سرحان(2015) من جامعة فلسطين تحضيرا لشهادة الماجستير وكان المقياس يحتوي على(40) فقرة.

- مقياس EMS28 للدافعية المعد من طرف فاتح عبدلي(2016) من جامعة سوق أهراس بالجزائر ويضم(34) فقرة مقسمة على الأنواع الثلاث للدافعية المتمثلة في الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية واللادافعية.

5-3-4 وضع التعليمات والبدائل:

تم وضع تعليمات خاصة بالمحكمين مرفقة بثلاث بدائل وفق سلم ليكارت الخماسي ودرجات التصحيح كانت للفقرات الإيجابية كالآتي: (1،2،3،4،5) في حين تكون معكوسة في الفقرات السلبية، والجدول التالي يوضح بدائل المقياس والدرجات المعتمد عليها:

الجدول رقم(15) يوضح بدائل ودرجات المقياس

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

6-3-4 استخراج الخصائص السيكومترية:

للتحقق من مدى صدق وثبات المقياس المصمم تم تطبيقه على عينة استطلاعية متكونة من(110) من التلاميذ المتمدرسين في أقسام السنة الثالثة ثانوي.

أ-صدق المقياس:

1-صدق المحكمين: هذا النوع من الصدق يقوم على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم، ويبدو في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يسقيه الاختبار(عبد الرحمن، 2008، ص197)

لدراسة صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث بلغ عددهم(8) أساتذة(أنظر الملحق رقم) وبعد عرض الخلفية النظرية والتعريف الإجرائي للمفهوم وأبعاد أداة الدراسة، طلب منهم إبداء

آرائهم حول الأبعاد والفقرات المكونة لمقياس الذي يضم(75) فقرة وذلك بوضع علامة(+) في المكان المحدد وتم إعطاء ثلاث اقتراحات: تقيس، لا تقيس، تعدل:

*مدى ملائمة الفقرات ومفرداتها مع أبعاد المقياس وفق التعريفات الإجرائية لها.

*مدى سلامة صياغة الفقرات ووضوحها لغويا ومعنى.

* مدى ملائمة الفقرات مع عينة الدراسة.

*مدى ملائمة البدائل المقترحة وموازينها.

من خلال حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين لمدى صلاحية المقياس إذ تم قبول الفقرات التي كانت نسبتها تفوق(80%)، كما تم حذف (13) فقرة من أصل(75) فقرة نظرا لعدم قياسها لما صممت له، إضافة إلى التكرار الذي أدى إلى التشابه بين بعض الفقرات في المعنى وفق النسب المئوية لاتفاق المحكمين والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(16) يبين الفقرات المحذوفة من مقياس الدافعية للتعلم

الفقرة	البعد	الفقرة المحذوفة	نسبة الاتفاق
07	الأول	أحرص على التقيد بالنظام الذي تفرضه الثانوية	%71.43
17	الأول	أشعر باستقلالية في تبني طريقة تساعدني في التعلم	%57.14
18	الأول	أملك الكفاءة لحل مختلف الوضعيات التعليمية	%57.14
21	الأول	أثق بقدراتي على حل واجباتي الدراسية(مكررة)	%57.14
26	الأول	ينتابني الشعور بالسعادة عند الحصول على نتائج ممتازة	%71.43
12	الثاني	يؤسفني الحصول على نقاط ضعيفة في الدراسة	%57.14
13	الثاني	يخجلني الحصول على معدل ضعيف	%57.14
16	الثاني	أقوم بأداء واجباتي الدراسية كي لا أشعر بتأنيب الضمير	%71.43
4	الثالث	أقوم بأداء واجباتي الدراسية كي لا أشعر بتأنيب الضمير	%71.43
8	الثالث	أشعر بالضيق أثناء أداء المشاريع جماعيا مع باقي التلاميذ	%57.14

11	الثالث	أتجنب الصعوبات والمشكلات الدراسية	%57.14
18	الثالث	لا أفضل العمل الجماعي في حل المسائل	%57.14
29	الثالث	أتجنب الحديث مع المشرفين والأساتذة	%71.43

أما التعديل الذي طرأ على الفقرات التي رأى أغلب المحكمين ضرورة إعادة صياغتها لتتماشى مع أهداف وعينة الدراسة، إضافة إلى التعاريف الإجرائية التي تخص الدافعية للتعلم وأبعادها وفقا لنظرية التقرير الذاتي والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(17) يوضح التعديلات التي طرأت على بعض فقرات للبعد الأول

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
4	أشعر بالإثارة لحل المشكلات أثناء التعلم	أشعر بالإثارة لحل مختلف الوضعيات التعلمية أثناء التعلم
6	أشارك في مختلف الأنشطة بالثانوي	أشارك في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية بالثانوية
10	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية	لدي الاستعداد والرغبة لتجاوز الصعوبات والعراقيل الدراسية
11	لدي القدرة على التفوق الدراسي	أوظف مهاراتي وإمكانياتي للتفوق في الدراسة
24	أشعر بالتحدي عندما يكلفنا الأستاذ بالإجابة على الأسئلة الصعبة	أحرص على رفع التحدي حين يكلفنا الأستاذ بالإجابة على أسئلة صعبة

الجدول رقم(18) يوضح التعديلات التي طرأت على بعض فقرات للبعد الثاني

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
9	أحب أن أنافس زملائي في الدراسة	أحب أن أنافس زملائي في الدراسة لإظهار

		قدراتي أمام الآخرين
10	أهتم بدراستي لكي أبتعد عن رفقاء السوء	أركز في دراستي لكي أتجنب رفقاء السوء
15	نجاحي في الدراسة جزء من بناء شخصيتي	عدم انتمائه للبعد الثاني واعتمادها في البعد الأول
18	أهتم بدراستي كي لا أحرم من مصروفي	أهتم بدراستي كي أحقق طموحي المهني

بعد التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الدافعية للتعلم المصمم من طرف الباحثة من خلال حذف وتعديل بعض الفقرات بناءا على رأي المحكمين حيث أصبحت صورة المقياس كما هو موضح في الجدول التالي تضم(62)فقرة من أصل (75) فقرة وهي موضحة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم(19) يبين توزيع الفقرات على أبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الفقرات	21	17	24

بعد القيام بالإجراءات التي تم تناولها سابقا، قامت الباحثة بمواصلة حساب الصدق والثبات لمعرفة مدى صلاحية المقياس لتطبيق الدراسة الأساسية، وذلك باستخدام أنواع الصدق والثبات الأخرى، بعد توزيع المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في التلاميذ المقدر عددهم(105)، ولجأت إلى الطرق التالية في التحقق من صدق المقياس ثم بعدها الثبات ونوضح ذلك كالآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وكذا حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح النتائج المتحصل عليها:

- **البعد الأول: الدافعية الداخلية للتعلم**

الجدول رقم(20) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.484	20	**0.682	41	**0.461
6	**0.501	23	**0.466	43	**0.450
7	**0.493	26	**0.468	44	**0.384
12	**0.340	29	*0.226	47	**0.331
13	**0.621	32	**0.438	58	*0.201
16	**0.532	35	**0.587	59	0.129
18	**0.776	38	**0.255	60	-0.019
		61	0.024	62	-0.065

** مستوى الدلالة عند(0.01).

*مستوى الدلالة عند(0.05).

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطيه بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأول الذي ينتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة(0.05) و(0.01) مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته، إلا الفقرات(59-60-61-62) أظهرت النتائج أنها غير دالة بناءا على نتائج حساب الاتساق الداخلي ما بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبعد الأول وبالتالي تم حذفها.

- **البعد الثاني: الدافعية الخارجية للتعلم**

الجدول رقم(21) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
2	**0.382	19	**0.583	36	*0.232
4	0.038	21	**0.595	39	**0.328
8	-0.011	24	**0.409	42	0.184
11	0.032	27	**0.600	45	**0.350

14	0.120	30	**0.312
17	**0.289	33	**0.407

** مستوى الدلالة عند(0.01).

*مستوى الدلالة عند(0.05).

يتضح من الجدول رقم(21) وجود علاقة ارتباطيه بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي ينتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة(0.05) و(0.01) مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته إلا الفقرات(4-8-11-14-42) فبعد حساب الاتساق الداخلي بين درجاتها والدرجة الكلية للبعد تبين أنها غير دالة وبالتالي تم حذفها.

- **البعد الثالث: اللادافعية للتعلم**

الجدول رقم(22) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	**0.276	31	**0.314	51	**0.693
5	*0.241	34	**0.535	52	**0.599
9	**0.413	37	**0.459	53	**0.607
10	**0.423	40	**0.468	54	**0.651
15	**0.339	46	**0.553	55	0.036
22	**0.504	48	**0.385	56	**0.333
25	**0.278	49	**0.287	57	**0.260
		28	**0.325	50	**0.493

** مستوى الدلالة عند(0.01).

*مستوى الدلالة عند(0.05).

يتضح من الجدول رقم(22) وجود علاقة ارتباطيه بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند(0.01) مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته، إلا الفقرة رقم(55) فهي غير دالة بناءا على النتائج الموضحة من خلال حساب الاتساق الداخلي وبالتالي تم حذفها.

الجدول رقم(23) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل

الأبعـاد	معـامل الارتباط
البعد الأول: الدافعية الداخلية للتعلم	0.712**
البعد الثاني: الدافعية الخارجية للتعلم	0.823**
البعد الثالث: اللادافعية للتعلم	0.612**

** مستوى الدلالة عند(0.01).

من خلال النتائج الواردة في الجدول(23) أظهرت أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاث دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، مما يشير إلى ارتفاع معامل الاتساق الداخلي وهذا ما يبين وجود علاقة ارتباطيه مابين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس المصمم من طرف الباحثة.

الجدول رقم(24) يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي ما بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.362**	22	0.346**	43	0.568**
2	0.339**	23	0.382**	44	0.396**
3	0.258**	24	0.405**	45	0.865**
4	0.219*	25	0.136	46	0.277**
5	-0.093	26	0.352**	47	0.389**
6	0.213*	27	0.641**	48	0.480**
7	0.287**	28	0.433**	49	0.208*

8	-0.023	29	0.154	50	**0.363
9	*0.193	30	**0.339	51	**0.555
10	0.172	31	**0.320	52	*0.262
11	0.122	32	**0.444	53	*0.230
12	0.069	33	**0.312	54	**0.410
13	*0.247	34	0.010	55	0.166
14	**0.526	35	**0.379	56	*0.219
15	0.162	36	**0.291	57	**0.338
16	**0.284	37	**0.365	58	**0.351
17	**0.483	38	0.163	59	**0.380
18	**0.408	39	**0.403	60	0.189
19	**0.564	40	0.124	61	0.125
20	**0.426	41	**0.450	62	*0.238
21	**0.654	42	**0.286		

** مستوى الدلالة عند(0.01).

*مستوى الدلالة عند(0.05).

من خلال الجدول رقم(24) فإن نتائج حساب الاتساق الداخلي بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ككل أظهرت وجود علاقة ارتباطيه فيما بينهم عند مستوى الدلالة(0.05) و(0.01) وهذا ما يشير إلى ارتفاع معامل الاتساق الداخلي مابين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، ماعدا بعض الفقرات التي تبين أنها غير دالة وبالتالي تم حذفها وهي كالآتي حسب الجدول التالي:

الجدول رقم(25) يوضح الفقرات المحذوفة لمقياس الدافعية للتعلم

الأبـعـاد	الفقرات المحذوفة
البعد الأول: الدافعية الداخلية للتعلم	61-60-38-29-12

البعد الثاني: الدافعية الخارجية للتعلم	11-8
البعد الثالث: اللادافعية للتعلم	55-40-34-25-15-10-5

من خلال الإجراءات التي تم القيام بها لحساب صدق الاتساق الداخلي بواسطة معاملات الارتباط مابين درجة كل فقرة مع البعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، تم التحقق والتأكد من صدق المقياس وتحققه.

ب-ثبات المقياس: لقياس ثبات مقياس الدافعية للتعلم تم حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

1- حساب معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم(26) يوضح نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ

حساب الثبات	قيمة معامل الثبات
معامل ألفا كرونباخ	0.863

يتضح من الجدول رقم(26) أن قيمة معامل الثبات للمقياس ألفا كرونباخ قدر ب(0.863) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن المقياس المصمم من طرف الباحثة يتصف بقدر من الثبات مما يجعله يتمتع بثبات جيد ومقبول.

2- التجزئة النصفية: تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث قسم المقياس إلى جزأين متساويين في كل جزء(24) فقرة، إذ احتوى الجزء الأول الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين للمقياس ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون.

الجدول رقم(27) يوضح نتائج حساب الثبات بالتجزئة النصفية

معامل الثبات	التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	حجم العينة
0.682	0.751	105

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات المحصل عليه يساوي(0.682) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.751) مما يدل على ثبات المقياس.

من خلال النتائج التي تم التحصل عليها بحساب صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس الثبات كما هو موضح سابقا، وعليه يمكن القول أن مقياس الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي المصمم من طرف الباحثة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومنه فهو صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

رابعا- الدراسة الأساسية:

1-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

1-1-الإطار الزماني: تم إجراء الدراسة الأساسية في الفصل الثالث من الموسم الدراسي2023/2022 من13مارس إلى16مارس2023.

1-2-الإطار المكاني: تم إجراء الدراسة الأساسية بست ثانويات بمدينة تلمسان والمتمثلة في (مليحة حميدو، أحمد بن زكري، بصغير لخضر، يغمراسن بن زيان، مسعود السعيد، حمايدية الطاهر)

2-عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

2-1عينة الدراسة الأساسية:

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أساتذة التعليم الثانوي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال الجداول العشوائية، والتي تكونت من (157) أستاذا وأستاذة، إضافة إلى اختيار عينة التلاميذ المتمدرسين بأقسام السنة الثالثة ثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت من(625) تلميذا وتلميذة يتمدرسون ب(6) ثانويات بمدينة تلمسان.

2-1-1 عينة الدراسة الأساسية الخاصة بالأساتذة:

أ-توزيع الأساتذة حسب متغير الجنس:

جدول رقم(28) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية للأساتذة حسب الجنس

الرقم	اسم الثانوية	المجموع	الجنس	العدد	النسب المئوية
1	مليحة حميدو	31	ذكور	14	%08.92
			إناث	17	%10.83

2	أحمد بن زكري	31	ذكور	16	%10.19
			إناث	15	%09.55
3	بصغير لخضر	22	ذكور	08	%05.09
			إناث	14	%08.92
4	يغمراسن بن زيان	29	ذكور	15	%09.55
			إناثا	14	%05.9
5	مسعود السعيد	21	ذكور	09	%05.73
			إناثا	12	%07.64
6	بوحميدي الطاهر	23	ذكور	08	%05.09
			إناث	15	%09.55
8	المجموع	157	الذكور	70	%44.59
			الإناث	87	%55.41

يوضح الجدول رقم(28) توزيع عينة الدراسة الأساسية الخاصة بأساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الجنس، حيث قدر عدد الذكور(70) أستاذا عبر عنها بنسبة(44.59%)، أما عدد الإناث فقد قدر ب(87) أستاذة أي بنسبة تعادل(55.41%).

ب-توزيع الأساتذة حسب متغير التخصص:

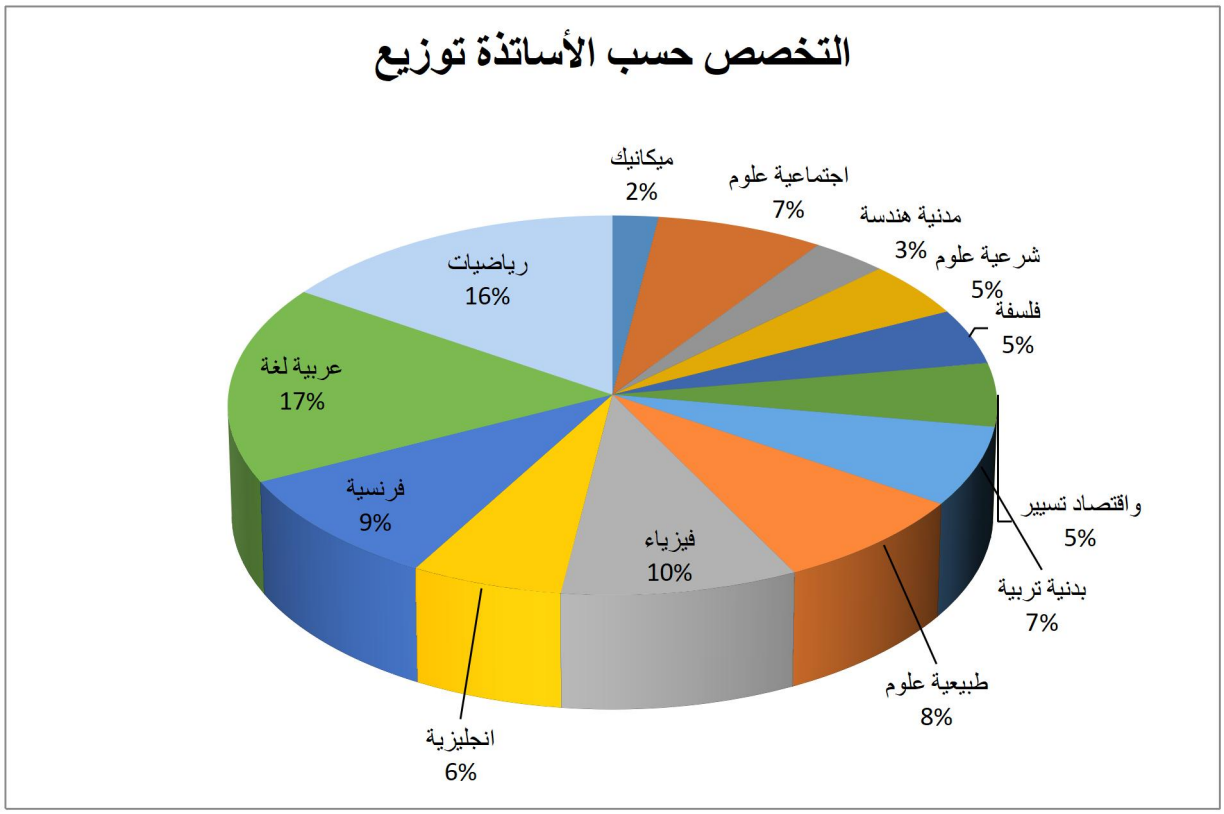
الجدول رقم(29) يوضح توزيع الأساتذة حسب مادة التخصص

مادة التخصص	العدد	مادة التخصص	العدد
الرياضيات	23	العلوم الطبيعية	12
اللغة العربية	25	تربية بدنية	10
اللغة الفرنسية	14	تسيير واقتصاد	08

اللغة الانجليزية	09	فلسفة	07
علوم فيزيائية	14	علوم شرعية	07
هندسة مدنية	05	علوم اجتماعية	11
ميكانيك	03		
المجموع	**157**		

من خلال الجدول قم(29) نلاحظ توزيع العينة الأساسية للأساتذة والمقدر عددها ب(157) أستاذا وأستاذة على مختلف مواد التخصص التي تدرس في السنة الثالثة ثانوي وقد تم توضيح ذلك أكثر من خلال الدائرة النسبية التي تظهر توزيع الأساتذة حسب التخصص.

الشكل رقم(5) يمثل توزيع الأساتذة حسب التخصص(مادة التدريس)



المصدر: إعداد الباحثة

2-1-2 عينة الدراسة الأساسية الخاصة بالتلاميذ:

أ-توزيع التلاميذ حسب متغير الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير الجنس والمقدرة ب(625) تلميذا وتلميذة موزعين على الثانويات المذكورة في الجدول التالي:

الجدول رقم(30) يوضح توزيع التلاميذ حسب الجنس

الرقم	اسم الثانوية	الجنس	العدد	النسب المئوية
1	مليحة حميدو	إناث	122	%19.52
2	أحمد بن زكري	ذكور	71	%11.36
		إناث	79	%12.64
3	بصغير لخضر	ذكور	59	%09.44
		إناث	54	%08.64
4	يغمراسن بن زيان	ذكور	44	%07.04
		إناثا	31	%04.96
5	مسعود السعيد	ذكور	35	%05.60
		إناثا	59	%09.44
6	بوحميدي الطاهر	ذكور	31	%04.96
		إناث	40	%06.40
7	**المجموع**: 625	ذكور	307	%49.12
		إناث	318	%50.88

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة في توزيع التلاميذ بالدراسة الأساسية حسب متغير الجنس قدرت ب(50.88%) لصالح الإناث حيث كان عددهم(318) تلميذة، أما الذكور فقد قدر عددهم ب(307) تلميذا وهذا ما يعبر عنه بنسبة (49.12%).

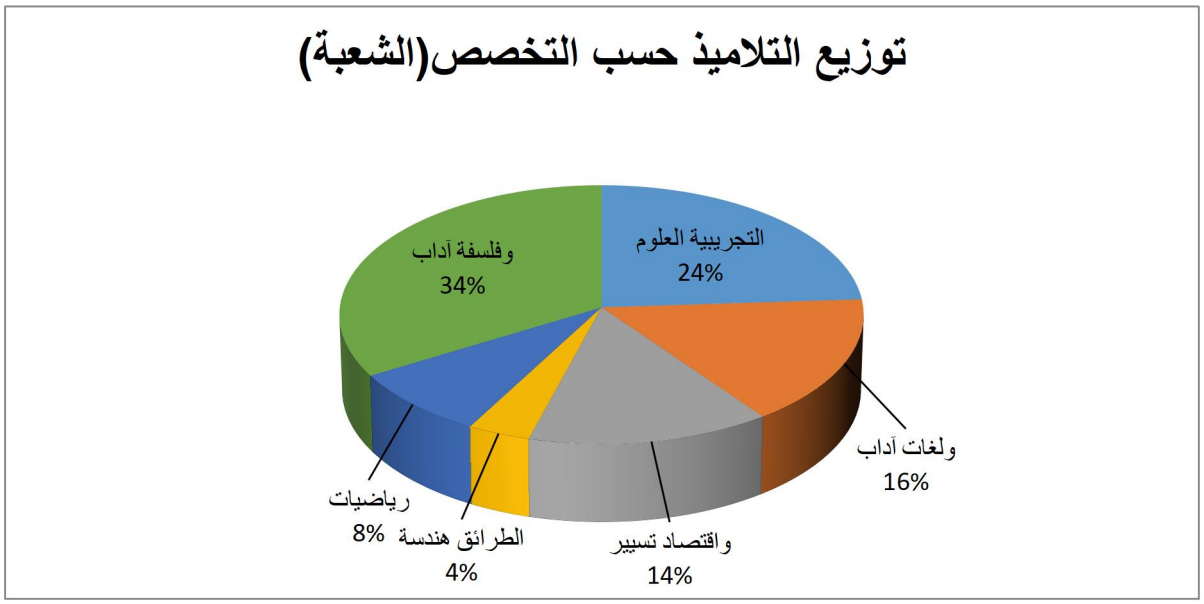
2- توزيع التلاميذ حسب التخصص:

الجدول رقم(31) يوضح توزيع التلاميذ حسب التخصص(الشعبة)

التخصص	عدد التلاميذ	النسب المئوية
علوم تجريبية	150	%24
آداب ولغــات	100	%16
تسيير واقتصاد	89	%14.24
هندسة الطرائق	23	%3.68
رياضيات	53	%8.48
آداب وفلسفة	210	%33.6
المجموع	625	%100

يوضح الجدول رقم(31) توزيع التلاميذ المقدر عددهم ب(625) على مجموعة من التخصصات التي يدرسونها، حيث كانت أعلى نسبة تتعلق بتخصص آداب وفلسفة بنسبة(33.6%) أما أدنى نسبة لعدد التلاميذ الذين يدرسون هندسة الطرائق بنسبة (3.68%)، وباقي النسب كانت موزعة على مختلف التخصصات(العلوم التجريبية، آداب ولغات، تسيير واقتصاد، رياضيات) وهي موضحة في الدائرة النسبية الخاصة بتوزيع التلاميذ حسب التخصصات(الشعب).

الشكل رقم(6) يمثل توزيع التلاميذ حسب التخصص(الشعب)



المصدر: إعداد الباحثة

3- أدوات الدراسة الأساسية:

لجأت الباحثة إلى استخدام مقياس التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي حسب متغيرات الدراسة والدافعية للتعلم المصمم من طرف الباحثة، وبعد تحقق الخصائص السيكومترية بحساب الصدق والثبات(أنظر الصفحة) أصبحت صالحة للتطبيق بالدراسة الأساسية وموثوق بالنتائج المحصل عليها وهي موضحة كالآتي:

3-1- مقياس الرضا الوظيفي:

كان مقياس الرضا الوظيفي يحتوي على(20) فقرة ، وبعد حساب الخصائص السيكومترية الخاصة بالصدق والثبات أصبح يتكون من(18) فقرة.

3-2- مقياس التفكير الإيجابي:

لقد احتوى مقياس التفكير الإيجابي على(50) فقرة وبعد حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، أصبح يتكون من(45) فقرة موزعة على الأبعاد الخمس وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(32) توزيع الفقرات على أبعاد التفكير الإيجابي بعد حساب الخصائص السيكومترية

الرقم	أبعاد المقياس	الفقرات
1	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	11-10-8-7-6-5-4-3-2-1
2	المشاعر الإيجابية	20-18-17-16-15-14-13-12
3	الرضا عن الحياة	40-38-37-36-35-34
4	المرونة الإيجابية	45-44-43-42-41
5	مفهوم الذات الإيجابي	-31-30-29-28-27-26-25-24-23-22 33

3-3-مقياس الدافعية للتعلم: فهو يهدف لقياس الدافعية للتعلم تم تصميمه من طرف الباحثة وفقا لنظرية التقرير الذاتي، التي ترى أن الدافعية تتكون من ثلاث أبعاد تتمثل في اللادافعية والدافعية الخارجية والدافعية الداخلية، حيث يقيس في مضمونه مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ونوع الدافعية التي يتسمون بها، وقد احتوى في صورته الأولية على(75) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الثلاث، فقد اخضع لعدة إجراءات عملية من تعديل والتغيير حسب ما يتوافق وأهداف الدراسة حسب رأي مجموعة من الأساتذة المحكمين، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس تم حذف بعض الفقرات ليصبح المقياس يحتوي في شكله النهائي على(48) فقرة منها(37) فقرة إيجابية و(11) فقرة سلبية والمتمثلة في(7-16-21-28-32-37-39-40-43-44-48).

ونشير إلى أن المقياس يضم درجات عالية من الصدق والثبات(أنظر الصفحة من إلى) وهذا ما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية والوثوق في النتائج المحصل عليها، والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد:

الجدول رقم(33) يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
الدافعية الداخلية	-32-30-26-24-19-17-14-12-10-8-6-5-1	18

للتعلم	47-46-45-36-33.	
الدافعية الخارجية للتعلم	34-31-29-27-25-22-20-18-15-13-11-9-4-2.	14
اللادافعية للتعلم	48-44-43-42-41-40-39-38-37-35-28-23-21-16-7-3.	16

من خلال الجدول رقم(33) نلاحظ أن مقياس الدافعية للتعلم المصمم من طرف الباحثة أصبح في صورته النهائية يضم 48 فقرة موزعة على البعد الأول الخاص بالدافعية الداخلية للتعلم والذي يضم(18) فقرة، كما أن البعد الثاني الذي يعبر عن الدافعية الخارجية يقاس من خلال(14) فقرة، إضافة إلى البعد الثالث المتمثل في اللادافعية للتعلم والذي يحتوي على (16) فقرة، وبالتالي هناك توزيع متقارب للفقرات مابين الأبعاد الثلاث للمقياس.

4- إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه:

يمكن أن يطبق المقياس بصفة فردية أو جماعية ولتطبيقه على عينة الدراسة وجب مراعاة:

-**خصائص العينة:** حيث يطبق على فئة التلاميذ المتمدرسين بأقسام السنة الثالثة ثانوي.

-**طريقة الإجابة**: يتكون المقياس من(48) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد وهي الدافعية الداخلية للتعلم، الدافعية الخارجية للتعلم واللادافعية للتعلم، كما صمم شكل الاستجابات وفقا لسلم ليكارت الخماسي بحيث يجيب التلميذ عن كل فقرة من فقرات المقياس ب(موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وتوزع الأوزان على البدائل من الدرجة(1) إلى الدرجة(5) مع مراعاة اتجاه الفقرة سواء كانت إيجابية أو سلبية.

أما الدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت مابين(240) كدرجة عليا و(48) كدرجة دنيا، إذ يتحصل أفراد العينة على مجموع درجات محصورة مابين(48) و(240) حيث يتم تحديد طول الفئة لكل مستوى بحساب (أعلى درجة –أدنى درجة) والناتج يقسم على المستويات الثلاث للدافعية للتعلم(المنخفض، المتوسط، المرتفع) أي(240-48=192، 3/192=وفي الجدول الآتي تم توضيح مستويات الدافعية للتعلم للمقياس ككل وبنفس الطريقة يتم حساب مستويات الأبعاد الثلاث:

الجدول رقم(34) يوضح مستويات مقياس الدافعية للتعلم

المستويات	الدرجات
المستوى المنخفض	112-48
المستوى المتوسط	177-113
المستوى المرتفع	240-178

الجدول رقم(35) يوضح توزيع مستويات الدافعية للتعلم حسب أبعاد المقياس

الأبعاد	المستويات
البعد الأول: الدافعية الداخلية للتعلم	المنخفض:18-42
	المتوسط:43-67
	المرتفع:68-90
البعد الثاني: الدافعية الخارجية	المنخفض:14-33
	المتوسط:34-53
	المرتفع:54-70
البعد الثالث: اللادافعية للتعلم	المنخفض:16-37
	المتوسط:38-59
	المرتفع:60-80

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة على الرزمة الإحصائية(spss) لمعالجة البيانات إحصائيا(إصدار رقم28)، بحيث تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

-النسب المئوية والتكرارات.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- معادلة ألفاكرونباخ.

- معادلة سبيرمان براون التصحيحية.

- معامل الارتباط بيرسون.

- معامل(T) لدراسة الفروق لعينتين مستقلتين وللعينة الواحدة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

- تمـــــهيد
- أولا:
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- عرض ومناقشة الفرضية العاشرة
- ثانيا: مناقشة عامة لنتائج فرضيات الدراسة
- خاتمة
- التوصيات والمقترحات
- قائمة المراجع
- الملاحق

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية في ظل الإطار النظري وكذا مستوى الدلالة الإحصائية ونتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية والتي تم تنظيمها من خلال جداول توضح ذلك بناءا على الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات الدراسة في معالجة البيانات، وكان البدء بعرض النتائج ثم تقديم التفسير والمناقشة.

أولا- التحقق من شرط اعتدالية التوزيع:

قبل البدء في مرحلة المعالجة الإحصائية للبيانات ودراسة صحة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وجب التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(36) يوضح التحقق من اعتدالية التوزيع بالنسبة لمتغيرات الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	قيمةsig	الإحصاءات	درجة الحرية	قيمةsig	
الرضا الوظيفي	0.064	157	0.200*	0.989	157	0.245	دال
التفكير الإيجابي	0.048	157	0.200*	0.987	157	0.138	دال
الدافعية للتعلم	0.103	625	0.001	0.960	625	0.001	غير دال

من خلال النتائج المحصل عليها والتي هي موضحة حسب الجدول رقم(36) نلاحظ وبناءا على قيم اختبار **كولموغروف-سميرنوف** وكذا **إختبار شابيرو-ويلك** في درجات عينة الدراسة الخاصة بالأساتذة والتي تخص المتغيرين المستقلين الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي كانت تتبع التوزيع الإعتدالي للبيانات لأن القيمة المعنوية لمستوى الدلالة(قيمةsig) في كلا الاختبارين أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وهذا ما يدل على اعتدالية البيانات رغم أن متغير الدافعية للتعلم غير دال، فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية أو المعلمية في المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة.

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

عرض النتائج: تنص الفرضية على أنه "يوجد مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي".

-لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط النظري(الفرضي) من خلال العملية التالية:

(مجموع البدائل/عدد البدائل)×عدد الفقرات= المتوسط النظري أو الفرضي

(5/15)×45=135 وهي قيمة المتوسط النظري

- إضافة إلى حساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على الأساتذة والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(37) يوضح نتائج حساب فروق المتوسطات للتفكير الإيجابي لدى الأساتذة باستخدام اختبار-ت- للعينة الواحدة

	حجم العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	قيمةsig	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	157	122	219	135	180.86	19.42	156	29.59	0.001	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(37) أن عدد الأساتذة الذين طبق عليهم مقياس التفكير الإيجابي هو(157) أستاذا وأستاذة، حيث كانت أدنى درجة متحصل عليها هي(122) وأعلى درجة متحصل عليها هي(219)، كما بلغ الانحراف المعياري(19.42) وقدر المتوسط الحسابي للدرجات ب(180.86) وهو أعلى من قيمة المتوسط النظري المقدر ب(135)، كما أن المتوسط الحسابي محصور مابين قيم المستوى المرتفع للتفكير الإيجابي(167-225)، وقد أكدت قيمة(ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين المتوسط النظري والحسابي بمستوى دلالة أقل من(0.01) من خلال قيمة الدلالة المعنوية sig والمقدرة ب(0.001) وبالتالي فهي دالة إحصائيا لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة وبالتالي نقبل فرضية الدراسة.

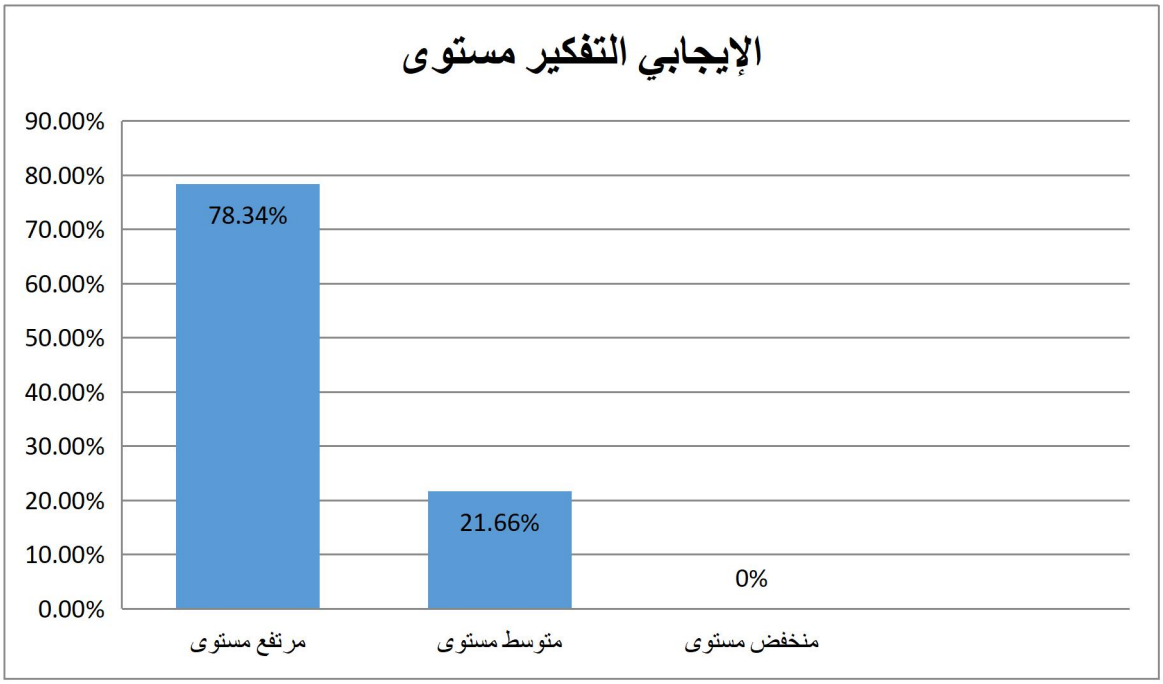
ولدراسة مدى شيوع التفكير الإيجابي لدى الأساتذة تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(38) يوضح مستويات التفكير الإيجابي للأساتذة

مستويات التفكير الإيجابي	عدد الأفراد	النسب المئوية
المستوى المرتفع:167-225	123	%78.34
المستوى المتوسط:106-166	34	%21.66
المستوى المنخفض:45-105	00	%00
المجموع:	157	%100

يتضح من الجدول رقم(38) أنه لا يوجد أساتذة لديهم مستوى منخفض للتفكير الإيجابي، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين أظهروا مستوى متوسط من تفكير إيجابي(34) أستاذا وأستاذة أي ما يعادل(21.66%)، وبلغ عدد الأساتذة الذين أبدو مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي(123) أستاذا أي بنسبة(34،78%) والشكل الآتي يوضح ذلك:

الشكل رقم(7)يوضح مستوى التفكير الإيجابي لدى الأساتذة



المصدر: إعداد الباحثة

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: "يوجد مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي".

يتضح لنا من خلال النتائج التي تم عرضها بوجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي، انطلاقا من قيمة المتوسط الحسابي المقدر ب(180.86) وهو محصور بين (166-225) هي حدود المستوى المرتفع للتفكير الإيجابي حسب مستويات التفكير الإيجابي، وانحراف معياري مقدر ب(19.42) مما يشير إلى تحقق الفرض وعليه نقبل فرضية الدراسة لأنها دالة إحصائيا.

ولزيادة تحليل النتائج المحصل عليها تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية التي تخص عدد الأفراد الذين أبدو مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي والمقدر عددهم ب(123) أستاذا أي بنسبة(78.34%) من أصل (157) أستاذا وأستاذة.

فرغم الوضع الذي يعيشه الأستاذ في المرحلة الثانوية والتي تتسم بنوع من الصعوبة خاصة مع القوانين التي تحد من صلاحياته ودوره، وكذا التلاميذ الذين يدرسهم وهم في مرحلة عمرية تتداخل فيها المشاعر والانفعالات والتوجهات الفكرية، فنسبة كبيرة من الأساتذة حسب الدراسة أبدت مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي والمقدرة ب(78.34%)، إذ يبقى لدى الأستاذ الشعور بالأمل لتحسن أوضاعه ورد الاعتبار له وللمكانة التي يجب أن يحض بها في الثانوية التي يدرس بها وفي المجتمع ككل، وقد توافقت النتائج المحصل عليها مع ما انتهت إليه دراسة الهلالي(2013) إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي للأساتذة، وقد أرجع ذلك إلى استخدام أسلوب مواجهة المشاكل والضغوط المهنية التي يتعرضون لها في مكان العمل من خلال إتباع استراتيجيات منهجية في التعامل معها، والاعتماد على الجانب الإيماني الذي تجعل بعض الأساتذة ينظرون لمختلف المواقف التي يمكن أن تعترضهم بنوع من الإيجابية، التي تحد من تفاقم المشكلات الصفية التي تعيق السير الحسن للدرس وتسهل عليهم إيجاد علاقة ايجابية ما بين الأستاذ والتلميذ.

وقد أكدت دراسة لعياضي، شرابشة (2021) أن التفكير الإيجابي وتبني الأستاذ لمختلف الإستراتيجيات للتعامل مع ما يحيط به بإيجابية، وتقبل ما هو سلبي بنظرة تتسم بالتفاؤل والأمل والرغبة مع السعي لإيجاد الحلول لما يعترضه من مصاعب أثناء أداء مهامه داخل الثانوية، وهذا ما يولد لديه الطموح الذي يجعله يرغب في التميز والرقي في كل ماله علاقة به.

فتبني الأساتذة لنمط التفكير الإيجابي يساهم في تطوير وتطبيق مشاريعهم الخاصة والهادفة إلى خلق جو من التفاعل الصفي مع التلاميذ باتجاه إيجابي يُمكنهم من استخدام وتوظيف استراتيجيات التفكير الإيجابي في اكتشاف مكامن القوة لديه.

وفي نفس السياق فإن دراسة عطا وشحات (2022) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمي العلوم، حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير الإيجابي وأبعاده تراوحت من المستوى المرتفع إلى المستوى الجد مرتفع والتي تمثلت في مهارة المرونة الفكرية، مهارة الثقة بالنفس، مهارة التفاؤل، وارجع ذلك إلى أن البرامج التعليمية التي تكون بها المعلمون في التكوين الأولي أي قبل الخدمة والتي ساعدتهم على المرونة الفكرية من خلال التركيز على جوانب النجاح في أي مشكلة تصادفهم بدلا من التركيز على جوانب الفشل، وهذا ما يكسبهم مهارة التفاؤل وتقدير الذات بتوجيه التفكير نحو الإيجاب وهذا ما اتفقت عليه فرضية الدراسة.

حيث وجب تحفيز الأساتذة على تبني التفكير الإيجابي ضمن المناهج والبرامج التدريسية قصد تمكين التلاميذ من الاستفادة من خبرات أساتذتهم، وليكون التعليم إيجابيا ويحدث تغييرا في العلاقة الديداكتيكية مابين الأستاذ والتلميذ، والتي تضم مجموعة من المعايير والقواعد والاتفاقات فيما بينهم، لتحقيق التعلم واكتساب المهارات واستيعاب المعارف وهذا ما يضفي نوعا من الروح الايجابية داخل الصف.(Wehmeyer, Kern, 2021)

كما اختلفت نتائج الدراسة المحصل عليها مع دراسة دحماني وررب (2021) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط للتفكير الإيجابي لدى عينة قدرت ب(110) أستاذا من التعليم الثانوي حيث أرجعت ذلك إلى كثرة المشاكل التي يعاني منها الأستاذ سواء على مستوى التعامل الإداري أو البيداغوجي والتربوي مع التلاميذ والإدارة ، التي تمارس نوعا من الضغوط التي أرهقت الأستاذ وجعلته غير قادر على التعامل الإيجابي مع مختلف المواقف التي تعترضه، حيث شهدت هذه الفترة التي تخص الموسم الدراسي(2020-2021) مجموعة من الإضرابات المطالبة بالإصلاح والاهتمام بحاجيات الأساتذة بخصوص الدخل المادي وضرورة توفر شروط العمل التي تتناسب والدور الذي يقوم به في تربية الأجيال، إضافة إلى انتشار مرض الكورونا الذي كان له أثر سلبي على نفسية الأستاذ ونمط تفكيره حيث كان يفكر بطريقة سلبية تجعله خائفا من المستقبل وغير واثق بما يحيط به.

فكثرة المشاكل التي أصبح قطاع التربية ومرحلة الثانوية تتصف بها، أصبح لزاما إتباع أساليب جديدة لحلها والتخفيف منها وهذا ما هدف إليه علم النفس الايجابي عن طريق التفكير الايجابي، كنمط يسهل على الأستاذ الاستعانة والتركيز على كل ما هو ايجابي في شخصيته أو في التلميذ الذي يدرسه وله علاقة مباشرة معه، فنجاح الدرس بنجاح التفاعل الصفي فيما بينهم.

فتوجه علم النفس الإيجابي بما يحويه من دراسات فاعلة من طرف مؤسسه سليجمان وميهالييي، يركز على المؤشرات الإيجابية التي لدى الفرد وكيفية توظيف قدراته وإمكاناته على التعامل الأفضل والأنسب لكل ما هو سلبي،فهدفه العام تحسين الأداء الوظيفي للفرد وتحديد العوامل التي تمكن الأفراد والمؤسسات والمجتمع ككل من الازدهار(أبو حلاوة،2014، ص28).

إذ نرى أن المجتمع بمختلف أطيافه وعلى جميع المستويات لحد ما وخاصة في قطاع التربية، الترويج لسلبياته التي يعاني منها بصورة طغت على كل ما هو إيجابي في مؤسساتنا التربوية، حيث لازال هناك تلاميذ ممتازين يسعون للحصول على تحصيل علمي ومعرفي بكل جدارة، أساتذة لهم ضمير مهني لهم الرغبة في تحقيق الأهداف التعليمية وإيصال المعلومة بكل أمانة، لهم تفكير إيجابي تجاه مهنتهم النبيلة وتلاميذهم، هناك إدارات حازمة في ضبط سلوك التلاميذ والانضباط، والسعي الدائم لمحاربة الآفات الاجتماعية كالتدخين والمخدرات والسلوكيات التي تتسم بالعنف بكل أنواعه، وغيره من الإيجابيات التي قزمت بفعل التركيز على السلبيات ونشرها حتى في منصات التواصل الاجتماعي وأوجد نوعا من المحاربة غير العادلة للأستاذ بالدرجة الأولى، وإهانته وممارسة العنف عليه من طرف أولياء التلاميذ مثلا، الذين تكون لديهم معتقد على أن الأستاذ هو العدو والحاجز ضد تعليم أبنائهم، والتهجم عليه في بعض الصحف ووسائل الإعلام، لذا نرى أن التوجه من الرؤية السلبية والبحث عنها إلى البحث عن كل ما هو إيجابي والترويج له قصد تحويل نمط التفكير العدواني السلبي إلى تفكير إيجابي وصفه علم النفس الإيجابي على أنه يساهم في التوازن السليم لإدراك مختلف المشكلات والصعوبات، فيحسن الفرد الظن بذاته وبالآخرين والرغبة في تحقيق المزيد من النجاح والانجازات، وهذا ما يساعد الأستاذ على الاحتفاظ بمستوى تفكيره الإيجابي وأداء مهامه على أكمل وجه وتحقيق مخرجات التعليم بصورة راقية ومتطورة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس"

لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الإيجابي تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ويوضح الجدول التالي النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(39) يوضح نتائج حساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث للتفكير الإيجابي باستخدام اختبار"ت"

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة قيمةsig
الذكور	70	180.11	21.689	-0.430	0.46
الإناث	87	181.46	14.487		

يتضح من الجدول رقم(39) أن عدد الذكور(70) أستاذا بمتوسط حسابي قدر ب(180.11)، وعدد الإناث(87) أستاذة بمتوسط حسابي قدر ب(181.46) في حين تم الحصول على قيمة"ت" (0.430-) معبر عنها بمستوى دلالة sig المعنوية قدر ب(0.46)، وبمقارنة هذه القيمة بمستوى الدلالة0.05 نجد أنها أكبر من (0.05) وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا لذا نرفض فرضية الدراسة، ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم(39) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين الجنسين في مستوى التفكير الإيجابي حيث أن عينة الدراسة المتكونة من أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون بالسنة الثالثة ثانوي لم يبدوا فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الإيجابي، إذ اعتبروا أن

المؤهلات التي لديهم سواء كان على المستوى التعليمي أو كفاءتهم لتدريس أقسام البكالوريا تجعل نمط تفكيرهم إيجابي، وهدفهم النجاح وتحقيق نتائج مرتفعة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأن الاختلاف في الجنس ليس له علاقة بطريقة تفكيرهم.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة عقوب(2018) التي تم طرحها بالمؤتمر الدولي للتعليم بليبيا تحت شعار(تعليم أفضل.. لمستقبل أفضل)، والتي كان موضوعها التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب إدارة الضغوط النفسية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي لدى الأساتذة يعزى لمتغير الجنس، حيث أنهم يملكون قدرات وموارد شخصية وكذا مهنية قادرة على مواجهة مختلف المواقف التي تعترضهم على أداء الرسالة النبيلة التي يقومون بها، وهي تعليم الأجيال والرقي بهم لتطوير المجتمع ككل والسعي الدائم للنجاح والتفوق.

وفي نفس السياق فقد توافقت النتائج المحصل عليها مع دراسة الشمري(2018) التي هدفت إلى الكشف ع العلاقة مابين التفكير الإيجابي وفاعلية الذات وكذا الفروق وفق متغير الجنس، حيث أكدت على عدم وجود فروق مابين المعلمين الذكور والإناث، نظرا لاشتراكهم في البيئة المدرسية والمناخ التنظيمي، وكذا المؤهلات العلمية التي تأهلهم إلى التعامل الإيجابي مع التلاميذ من منطلق السعي الدائم لنجاح العلاقة مابين الأستاذ والتلميذ والأداء الأمثل لتحقيق النجاح لكلا الأطراف وزيادة الرصيد المعرفي و تكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس والتعليم.

وقد اختلفت النتائج المحصل عليها مع دراسة كل من الهلالي(2013)، عبد الصاحب و أحمد(2014) ، النجار والطلاع(2015)، والعياضي، الشرابشة(2021) التي توصلت نتائج دراساتهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور الأساتذة، حيث أبدو مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي وقد أرجع الباحثون حسب نتائج المحصل عليها من دراساتهم ذلك إلى نمط التنشئة الاجتماعية التي تهتم بالذكور أكثر من الإناث، وبالتالي الحصول على الدعم الاجتماعي الذي يكفل لهم الشعور بالثقة بالنفس وتبني التفكير الإيجابي اتجاه ذواتهم وما يحيط بهم، وأن الإناث أكثر تعرضا للضغوط من قبل المجتمع ، حيث أن الذكور أكثر رضا من الإناث مما يجعل الإناث أكثر سلبية في التفكير في كثير من المواقف، ففرض القيود على جنس الإناث يحد من حريتهن وإحساسهن بالثقة في ذاتهن وقدراتهن، عكس الذكور الذين يتلقون الدعم الذي يساعدهم على تخطي العجز وإمكانية التحكم في تصرفاتهم وارتفاع مستوى المرونة لديهم، والتي تعتبر من سمات التفكير الإيجابي.

وبناءا على النتائج التي تم التوصل إليها من طرف الباحثة فإن متغير الجنس لا يؤثر في نمط التفكير الإيجابي لدى الأساتذة، حيث أنه كلا الجنسين يسعى لإتباع استراتيجيات تكفل له التعامل الإيجابي مع مختلف الوضعيات التي يعيشها بالثانوية، بل بالعكس فقد أثبتت الأستاذات كفاءتهن في أداء دورهن في تعليم الأجيال وبناء علاقات ود مع التلاميذ، وكان لهن الفضل في كثير من المواقف في مرافقة التلاميذ الذين كان لهم مصير الطرد ونهاية المسار التعليمي والتحويل إلى الحياة المهنية عبر مراكز التكوين المهني، فنجدهن يدافعن عن هؤلاء التلاميذ ويطالبن بمنح فرصة أخرى لهم، قصد متابعة التعليم في الثانوية من خلال مجالس الطعون في بداية الموسم الدراسي، وفعلا الكثير منهم نجح في مسارهم التعليمي وكانت فرصة تغير نحو الأفضل، وهذا مثال للتفكير الإيجابي والتعامل المبني على النظرة الاستشرافية الايجابية للتلاميذ والأمل بنجاحهم وتفوقهم،

لذا فإن أغلب الأساتذة حسب نتائج الدراسة تبنو نمط تفكير إيجابي يسهل عليهم ممارسة حياتهم العملية، حتى لا يقعوا في فخ السلبية وتبعاتها التي تؤثر على شخصية ونفسية الأستاذ وبناء خلفية سلبية عليه من طرف التلاميذ تجعلهم ينفرون من التعامل معه، فيصبح غير قادر على إيجاد حلقات توافقية إيجابية تهدف لخلق جو معرفي وعلمي يتسم بالتفاعل الصفي الإيجابي، الذي يساعد على إنماء الكفايات المستهدفة، وهذا ما يجعل عملية التدريس ذات معنى وبعد تربوي وعلمي.

فكما أكد رواد علم النفس الإيجابي على أهمية التفكير الإيجابي في استغلال الموارد والإيجابيات، للتغلب على الصعاب وتوظيف مكامن القوة لدى الفرد لخفض القلق من مواجهة الصعوبات والمشكلات والخوف منها، ولم يؤكد من خلال دراساته على أن متغير الجنس يؤثر في مدى الاستفادة من مكونات التفكير الإيجابي واستراتيجياته والاتصاف بالصفات الإيجابية التي يتسم بها أصحاب التفكير الإيجابي التي تساعدهم على التوازن النفسي، حيث أنه عامل لرفاهية الفرد بسبب آثاره على فسيولوجيا الجسم(Saleem, 2014, p1).

ومن وجهة نظر الباحثة وعكس توجه بعض الدراسات فإن التنشئة الاجتماعية أصبحت تركز على نجاح أبنائهم الذكور منهم والإناث، والدفع بهم لتحقيق أهدافهم وإيجاد مركز اجتماعي يضمن لهم العيش الكريم، وغرس هذه الأفكار ليس حكرا على الذكور فقط وإنما نجد الكثير من الآباء يرافقون بناتهم للتعلم والتفوق في جميع الميادين بكل حب وود دون حرمانهن من حقهن في ذلك، وهذا ما نعيشه في الواقع

من تمسك الإناث بكل ما هو إيجابي ويسهل عليهم التحصيل المعرفي والعلمي وغيره في مختلف المجالات، ومن هنا ينمو لدى الأبناء تقدير الذات والثقة بالنفس وتوجيه أفكارهم نحو الإيجاب لدى كلا الجنسين.

وهذا ما يتفق مع ما أورده أبو حلاوة(2020) على أن التفكير الإيجابي اتجاه لتقبل الشخص على مستوى عقله للأفكار، والكلمات والصور والمشاعر التي تسهم في ارتقائه، والنجاح، وكذا الناتج المشبع أو المرضي "الرضا"، على اعتبار أن التفكير الإيجابي اتجاه لتوقع نواتج جيدة ومرغوبة أو مفضلة.

وفي سياق آخر فإننا ندرك تماما أن قطاع التربية بما يحويه من مشاكل لها أثر على صحة الأستاذ، وباعتبارنا موظفين في المؤسسات التربوية فإن أمراضا كثيرة أصابت الكثير من الأساتذة بوجه الخصوص نظرا لظروف المناخ التنظيمي المعاش، كفقدان الصوت وارتفاع الضغط الدموي وغيره من الأمراض، لذا وجب على الأساتذة سواء الذكور أو الإناث خاصة مع كثرة الانشغالات خارج التعليم كتربية الأولاد وتوفير حاجياتهم، إدراك ذواتهم وإتباع استراتيجيات التفكير الإيجابي حتى يمكنهم ممارسة مهنة التدريس بكل أريحية وإيجابية.

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

عرض النتائج: تنص الفرضية على أنه" **يوجد مستوى مرتفع للرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي".**

-لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط النظري(الفرضي) من خلال العملية التالية:

(مجموع البدائل/عدد البدائل)×عدد الفقرات= المتوسط النظري أو الفرضي

(4/10)×18=45 وهي قيمة المتوسط النظري

- حساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على الأساتذة والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(40) يوضح نتائج حساب االفروق بين متوسطي الرضا الوظيفي لدى الأساتذة باستخدام اختبار-ت- للعينة الواحدة

	حجم العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	قيمةsig	مستوى الدلالة

الرضا الوظيفي	157	30	67	45	48.59	7.81	156	5.76	0.001	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(40) أن عدد الأساتذة الذين طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي هو(157) أستاذا وأستاذة، حيث كانت أدنى درجة متحصل عليها هي(30) وأعلى درجة متحصل عليها هي(67)، كما بلغ الانحراف المعياري(7.81) وقدر المتوسط الحسابي للدرجات ب(48.59)، كما أن المتوسط الفرضي أو النظري قدر ب(45) وهو أقل من المتوسط الحسابي المحصور ما بين قيم المستوى المتوسط للرضا الوظيفي(37-55)، وهذا ما أكدته قيمة (ت) والتي بلغت(5.76) وهي دالة، حيث أن قيمة الدلالة المعنوية sigاقل من مستوى الدلالة(0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن فرضية الدراسة غير محققة لأنها غير مثبتة إحصائيا.

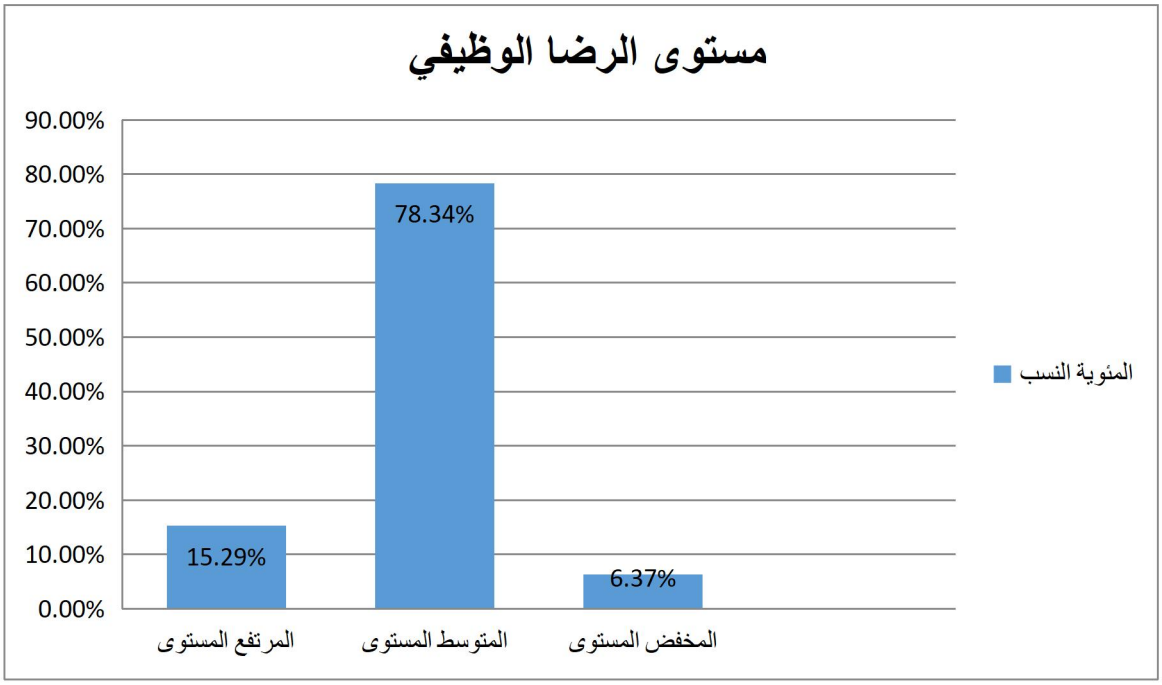
-ولدراسة مدى شيوع الرضا الوظيفي لدى الأساتذة تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(41) يوضح مستويات الرضا الوظيفي للأساتذة

مستويات الرضا الوظيفي	عدد الأفراد	النسب المئوية
المستوى المرتفع: 56 -72	24	%15.29
المستوى المتوسط:37-55	123	%78.34
المستوى المنخفض:18-36	10	%6.37
المجموع	157	%100

يتضح من الجدول رقم(41) أن عدد الأساتذة الذين أبدو مستوى رضا وظيفي منخفض قدر ب(10)أساتذة وهذا ما يعادل(6.37%)، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين أظهروا مستوى متوسط من الرضا الوظيفي(123) أي ما يعادل(78.34%) ، وبلغ عدد الأساتذة الذين أبدو مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي(24)أستاذا أي بنسبة (15.29%) ، وهي موضحة حسب الشكل التالي:

الشكل رقم(8)يوضح مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة



المصدر:إعداد الباحثة

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية على أنه: " يوجد مستوى مرتفع للرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي".

يتضح لنا من خلال النتائج المحصل عليها والتي تم عرضها على أن عينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون بأقسام السنة الثالثة ثانوي، لديهم مستوى متوسط من الرضا الوظيفي مما يشير إلى عدم تحقق الفرض، وبالتالي فإننا نرفض فرضية الدراسة لأنها غير مثبتة إحصائيا.

إن أستاذ التعليم الثانوي لم يستطع تحقيق رضا وظيفي مرتفع بسبب الظروف المهنية التي تعيق ذلك وأصبحت سببا في معاناته ونفوره من مهنة التدريس التي تعد من المهن النبيلة كما أقرت ذلك منظمة اليونسكو وأبرزت الدور المهم والنوعي للأستاذ في تكوين أجيال تحمل مجموعة من القيم والأخلاقيات والمبادئ، حيث نجد أن الجانب المادي والمتمثل في الأجر والمنح عامل أساسي في ذلك باعتبارهما مؤشرا من مؤشرات الرضا الوظيفي، إذ لا زال الأستاذ يركز في مطالبه على رفع أجره نظرا لضعف القدرة الشرائية لديه وغلاء الأسعار وارتفاعها المتواصل دون تسقيف والتي تؤثر على تحقيق وتلبية احتياجاته، إذ أصبح الأستاذ ينادي بتحسين ظروف العمل والظروف المحيطية به بدءا بالراتب أو الأجر، على الرغم

من أن أستاذ التعليم الثانوي يتقاضى أجرا أكثر من باقي المراحل التعليمية بوزارة التربية الوطنية وهذا ما أظهر المستوى المتوسط للرضا الوظيفي، فالتفاوت الواضح مابين الأجر والقدرة الشرائية رغم الزيادة الطفيفة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية إلا أنها غير كافية، فهذا التفاوت يساهم في خفض رضا الأساتذة على وظيفتهم، مما يجعله يلجأ إلى منفذ آخر للرفع من مدخوله المادي كالدروس الخصوصية خاصة بالنسبة لأقسام البكالوريا. فقد أكدت دراسة اسويب ونويرة (2020) على أن الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم العالي فوق المتوسط، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى الزيادة في الأجور مما يؤمن له مكانة اجتماعية جيدة وتوفر له الأمن والاستقرار، نلاحظ أنه رغم اختلاف في عينة الدراسة إلا أن أثر الأجر له جانب إيجابي في الرفع من الرضا الوظيفي للأستاذ، فهو يفكر ويسعى جاهدا لتوفير الحاجات الأساسية لديه كالأكل، والسكن للارتقاء والشعور بتحقيق الذات والأمن حسب ماسلو الذي تطرق إليها وفق هرم الحاجات التي تعد ضرورية للتوازن النفسي للفرد والاهتمام بالموارد البشرية في قطاع التربية الوطنية.

كما توافقت نتائج الدراسة مع دراسة تمشباش، مساحلي(2022) على أن أساتذة التعليم الثانوي يشعرون برضا وظيفي متوسط، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى أنهم غير مرتاحين في عملهم وأداء مهامهم المنوطة بهم وسوء العلاقة مابين أفراد الجماعة التربوية والذي ينعكس على دافعيته نحو أداء مهامه وكذا روح الجماعة والتفاعل ما بين أعضاء الجماعة التربوية داخل المؤسسة التربوية، والتي تعد شرطا من شروط تحقق الرضا الوظيفي، وهذا ما يظهر أهمية وتأثير العوامل المحيطية بالبيئة المدرسية على نفسية الأستاذ وزيادة الضغوط المهنية عليه وهذا ما كشفت عنه دراسة بلمقدم، بوراس، دعماش(2016) بوجود مستوى متوسط للرضا الوظيفي لدى الأساتذة، حيث دلت النتائج على أنه كلما زادت الضغوط المهنية انخفض مستوى الرضا الوظيفي، فلازال الأستاذ يعاني في عمله وهذا ما ينعكس سلبا على مخرجات التعليم وفعاليته داخل الصف التعليمي ونقص في التواصل الإيجابي مع التلاميذ الذي له الأثر في لغة الحوار والتفاعل داخل الصف أو خارجه.

ورغم اختلاف البيئات التعليمية إلا أن حاجة الأساتذة دائما للرقي بظروف العمل وإيجاد استراتيجيات تعمل على الرفع من مستوى الرضا الوظيفي، باعتباره حق يقوم على مبدأ الاستحقاق وتقدير المجهود المبذول من طرف الهيئة التدريسية والحق في تجويد طرق الترقية والتكوين، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Winifred(2016) بمدينة غانا، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، وقد أظهرت نتائجها أن أغلب الأساتذة لم يتحقق لديهم الشعور بالرضا الوظيفي بسبب عدم توفير الأمن المهني وظروف العمل غير مناسبة، إضافة إلى رغبتهم في تغيير مهنة التدريس لنشاط آخر، رغم

نظرتهم الإيجابية على أن التدريس يعتبر مهنة مثالية بالنسبة لهم، فالمناخ التنظيمي السيئ وساعات العمل الطويلة تهدد السلامة النفسية، فتسوء العلاقات الإنسانية مع أعضاء الجماعة التربوية أولها مابين الأستاذ والتلميذ وهذا ما أصبحت المؤسسات التعليمية بما فيها الثانويات تعيشه من توتر فيما بين المعلم والمتعلم وانعكس ذلك على تماسك الجماعة التربوية واستفحال مظاهر العنف بشتى أنواعه من كلا الطرفين.

وقد اختلفت النتائج التي توصلت إليها الباحثة مع دراسة قصار، جرمون، نصير(2019) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي يخص أساتذة التربية البدنية، حيث أرجعوا ذلك إلى النواحي الإدارية والإشراف التربوي والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية وكذا العائد المادي إضافة إلى تقديرهم لمهنتهم و قناعتهم بالدور الذي يقومون به، وهذا ما يظهر لنا أن هناك تفاوت في اتجاهات الأساتذة بمختلف تخصصاتهم بخصوص الرضا الوظيفي ومؤشراته كالدخل، أي أن هناك من ينظر إلى أن الأجر لا يتماشى مع المجهود الذي يبذله وكذا ساعات العمل التي يؤديها حيث أن أساتذة المواد الأساسية كالرياضيات واللغة العربية واللغة الفرنسية يدرسون أكثر من أساتذة التربية البدنية لذا نجد هذا الاختلاف في مستوى رضاهم عن الوظيفة.

ويلعب المناخ التنظيمي الإيجابي دورا هاما في الرفع من الرضا الوظيفي للأساتذة، فهو يسهم في تكوين شعور يتسم بالإيجابية والراحة النفسية نحو مهنة التدريس والدور الذي يرتقب منه نحو تحقيق التعلم لدى التلميذ بتفاعل صفي إيجابي، حيث يؤدي إلى رفع معنويات أعضاء الجماعة التربوية وخلق بيئة عمل جيدة، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها خليفي(2018) التي توصلت إلى أن أساتذة التعليم الثانوي لديهم مستوى مرتفع للرضا الوظيفي بناءا على الحوافز المادية والمناخ التنظيمي الإيجابي إضافة إلى الروح المعنوية مابين الإدارة والأساتذة والتلاميذ وكذا القيادة الديمقراطية التي تؤدي إلى التسيير الجيد داخل الثانوية، فالرضا الوظيفي بالنسبة للأستاذ يعد أمرا حاسما لنجاح العملية التعليمية بناء على مدى إشباع حاجاته الضرورية.

وكما جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لدراسة Baluyos, Rivera (2019) التي شملت عينتها(313) أستاذا أظهروا مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي الذي كان مؤسسا له من خلال توفر الأمن الوظيفي خاصة وأن فترة الثانوية تتسم بنوع من الصعوبة في التعامل مع التلاميذ نظرا للمرحلة العمرية التي يمرون بها والتحولات الواقعة على جميع الأصعدة سواء التكنولوجيا أو التوجهات الفكرية وانعكاساتها

على شخصية المتمدرسين، إضافة إلى أن الإشراف الجيد من طرف رؤساء المدارس والأجر، الأمر الذي يقضي بتفعيل وتوظيف قدرات الأساتذة في إتقان عملهم والتحسين من أدائهم المهني الذي أدى إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي.

وفي دراسة ل Futterer, Waveren, Hubner, Fischer, Salzer (2023) كانت عينتها مقدرة ب(125764 أستاذا) من(13) دولة، حيث أظهر الأساتذة الذين كان تكوينهم على أساس التدريس منذ البداية مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي عكس الذين وظفوا بشهادات أخرى وفق مسارات وظيفية أخرى، وهذا ما يؤدي بنا إلى تأكيد أهمية الدور الذي تعنى به المدارس العليا للأساتذة وكذا المدارس التي كانت خاصة بتكوين المعلمين سابقا، في تطوير الأبعاد الشخصية للأستاذ وتكوين توجه إيجابي وعقلاني اتجاه مهنة التدريس، لأنه هو من اختارها وتجعله على استعداد لتحقيق مخرجات التعليم والمناهج التربوية لأنه تلقى ذلك في تعليمه وتكوينه الأولي كأستاذ، إذ تساهم في الرفع من كفاءته المهنية وتجعله جزءا لا يتجزأ من المؤسسة التربوية وقادرا على التكيف مع مختلف الأوضاع، وهذا ما يؤثر على نظرته في مدى تحقق الرضا الوظيفي لديه، وهذا ما يبرز ضرورة التكفل بالفئة التي لم يكون توجهها الجامعي للتدريس ولم يخططوا من البداية ليصبحوا معلمين بمختلف المراحل التعليمية، قصد تحسين فرص التطوير المهني الذي يساهم في توفر أحد شروط الرضا الوظيفي.

وسلطت دراسة ل مزاوري، رواق(2022) الضوء على الخدمات الاجتماعية التي كان لها دورا في تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بسبب تقاعسها في تحسين وتطوير معيشة الموظفين والعمال ماديا ومعنويا، من خلال القيام بالأعمال والانجازات في شكل خدمات صحية أو استفادة مالية للسكن وغيرها من حاجات الأستاذ، رغم أن الخدمات الاجتماعية وجدت لمساعدة الموظف للاستفادة من مختلف الصيغ التي ينظمها القانون.

إن تحقق الرضا الوظيفي لدى الأستاذ شرط أساسي في شعوره بأريحية أثناء أداء مهامه، إذ أن ارتفاع الأجر وتوفير ظروف عمل تتناسب وحاجيات الأستاذ من حق في الترقية، شرط الزيارات الدورية التفتيشية لهم من طرف المفتشين بوتيرة منتظمة تساهم في حصوله على الأحقية في الترقية بصورة منتظمة دون ظلم أو محسوبية، والتوزيع العادل لعائدات الخدمات الاجتماعية والاستفادة منها، إضافة إلى التكوين النوعي والعملي وليس الكمي فقط يجعله على أهبة الاستعداد للتعلم الذاتي والتماشي مع متطلبات التعليم وتنويع أساليب التدريس، تجعل الأستاذ يتكيف مع كل ما هو جديد دون شعور

بالإحباط والتذمر وعدم الانتماء للمنظومة التربوية ككل، وجدير بالذكر أن الثقة بالنفس وتقدير الذات أمر جد مهم في تكوين شخصية الأستاذ نظرا لحاجته على أن يكون قادرا على التعامل مع تلاميذته بأسلوب سليم ووعي وإدراك لمختلف المواقف التي يمكن أن تعترضه، ورضاه عن وظيفته على جميع الأصعدة يساعده على تحقيق طموحاته وأهدافه سواء على المستوى الشخصي والاجتماعي أو على المستوى التعليمي في تحقيق نتائج أفضل في مادته التعليمية وهذا ما يجعله موضع تقدير داخل الثانوية، والابتعاد عن مظاهر عدم الشعور بالرضا الوظيفي ككثرة الغياب واللامبالاة في أداء مهمته التدريسية على أكمل وجه واللجوء إلى التهرب وعدم الانضباط في إتمام الحجم الساعي الذي أقره القانون والتشريع المدرسي، والتماطل في تصحيح واجبات واختبارات التلاميذ وعدم وجود تفاعل صفي ذو منحى إيجابي، وتجعله عنصرا هاما في نجاح العملية التعليمية والتعلمية وفق المقاربات المعمول بها في منظومتنا التربوية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

عرض النتائج: تنص الفرضية على أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس"

لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الرضا الوظيفي تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ويوضح الجدول التالي النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(42) يوضح نتائج حساب الفروق بين متوسطات درجات الذكوروالإناث للرضا الوظيفي باستخدام اختبار"ت"

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة قيمةsig
الذكور	70	47.685	8.284	1.53-	0.463
الإناث	87	49.666	7.859		

يتضح من الجدول رقم(42) أن عدد الذكور(70) أستاذا بمتوسط حسابي قدر ب(47.685)، وعدد الإناث(87) أستاذة بمتوسط حسابي قدر ب(49.666) في حين تم الحصول على قيمة"ت" (1.53-) معبر

عنها بمستوى الدلالة المعنوية قيمة sig التي قدرت ب(0.463)، وبمقارنة هذه القيمة بمستوى الدلالة(0.05) نجد أنها أكبر من(0.05)، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا لذا نرفض فرضية الدراسة، ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه « **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس**.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه" يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس."

حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم(42) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين الجنسين، ويرجع ذلك إلى أن الظروف المهنية وشروط التوظيف لا تقوم على أساس التمييز فيما بين الجنسين من ناحية الترسيم والتثبيت في المنصب، وتوزيع ساعات العمل وإسناد الأقسام وكذا مستحقات الراتب وظروف العمل، لذا لا يوجد فروق مابين الجنسين في مستوى الرضا الوظيفي فكلاهما عبرا عن شعورهما في نقص توفر شروط الرضا الوظيفي وهذا ما ينعكس على مردودهم المهني وتحقق طموحاتهم وأهدافهم الشخصية والاجتماعية وكذا المهنية، ففي هذا الإطار اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بوفرة (2014) التي أكدت على عدم وجود فروق مابين الجنسين في ما يخص مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، بناء على ما التوصل إليه فإن تواجد الأساتذة من كلا الجنسين في نفس المناخ التنظيمي للعمل ومؤشراته التي لها علاقة بالرضا الوظيفي ساهمت بعدم وجود فروق بين الجنسين.

وهذا ما توافق مع دراسة دريوش، صرداوي (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق مابين أساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الجنس، نظرا للإشراف المشترك والتعامل بنفس الإجراءات الإدارية والتعليمات الصادرة من المدير أو مديرية التربية أو الوزارة لتنظيم العمل التربوي والبيداغوجي دون أخذ متغير الجنس كمتغير مؤثر في اتخاذ القرارات أو التكليف بمختلف المهام المنوطة بالأستاذ .

وتماشيا مع ما تم ذكره فإن أساتذة التعليم الثانوي من كلا الجنسين يجمعهم تشابه في ظروف العمل وسلم الترقية والامتيازات الاجتماعية، التي تؤدي إلى تحقيق درجات متقاربة من الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، بناء على شروط التوظيف والحقوق والواجبات التي ينظمها ويوضحها القانون والتشريع المدرسي حتى يتحقق التساوي والتكافؤ مابين أفراد الجماعة التربوية، وعدم التداخل في الصلاحيات فيما

بينهم، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة مبراك (2016) في دراسة له حول الرضا الوظيفي ودافع الانجاز لدى الأساتذة، حيث يعيش كلا الجنسين نفس الظروف التي يتسم بها المناخ التنظيمي للمؤسسات التربوية ولا يوجد فروق فيما يخص مستوى الرضا الوظيفي، والاختلاف يكون في السمات الشخصية والحالة الانفعالية لكل أستاذ والتي تؤثر في نظرتهم لمدى تحقق الرضا الوظيفي والشعور به.

إضافة إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في دراسة عبابو (2019) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي يعزى إلى متغير الجنس لدى أساتذة التعليم الابتدائي وتوافقها مع نتائج الدراسة المحصل عليها، ورغم اختلاف العينتين من ناحية المرحلة التعليمية الابتدائي والثانوي إلا أن توظيف الأساتذة وظروف العمل لا تتسم بالتمييز مابين الجنسين أو الاختلاف والتفضيل، وإنما يعملون في نفس الظروف والمعطيات المتعلقة بمهنة التدريس ونفس الأسلوب الإداري وكذا نفس التلاميذ

وعلى خلاف ذلك توصلت دراسة أقيمت ب(57) مدرسة ابتدائية بصربيا لعينة قدرت ب(362) من طرف GLIGOROVIĆ, TEREK, GLUŠAC , SAJFERT, SAJFERT(2014) أوجدت نوعا من الاختلاف مابين الذكور والإناث في ما يخص الرضا الوظيفي لديهم، وذلك فيما يتعلق بالعوامل غير الجوهرية أي التي لا تتعلق بالجانب المادي والحوافز كالإشراف وطبيعة العمل وكذا التواصل مابين أفراد الجماعة التربوية، حيث يركز المعلمين الذكور ويولون أهمية كبرى لتولي وظائف قيادية وعدالة الإدارة والإشراف، عكس المعلمات اللائي يبدين رضا عن هذه العوامل واهتماما أقل لعمل المدير والإشراف، وينظرن إلى مهنة التدريس على أنها جذابة بالنسبة لهن ومناسبة، ويقمن بعمل نبيل ولديهن المزيد من الوقت مع أبنائهن، هذا ما يؤثر بطريقة مباشرة على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي مقارنة بالذكور، رغم أن الاتفاق مابين الجنسين كان يدور حول ضرورة الاهتمام بالعائد المادي ونظام الدفع والحوافز والمنح.

كما اختلف مع دراسة بختاوي ومقراني(2020) التي هدفت للكشف عن الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية بالتعليم الثانوي، وقد توصلت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع للرضا الوظيفي لدى الإناث مقارنة بالذكور، حيث أن الأساتذة الذكور يبقى طموحهم لتحقق الرضا الوظيفي عال ورغبتهم في المزيد من توفر شروطه، نظرا للمسؤوليات التي على عاتقهم من أسر وغيرها مقارنة بالإناث.

وفي هذا الإطار جاءت دراسة عكاشة، الحدابي (2020) نتائجها مخالفة لما تم التوصل إليه، حيث أن(2560) معلما في المرحلة الإعدادية، أبدى الذكور منهم مستوى مرتفعا للرضا الوظيفي مقارنة بالإناث

حيث ظهرت الفروق في أبعاد التدريب وظروف العمل والإدارة العليا وبيئة العمل، ولم تظهر الفروق في الأبعاد التي تخص الراتب، الخدمات التي تقدمها الجامعة، وهذا ما تتفق عليه أغلب الدراسات نظرا لأهمية الأجر في الحماية الاجتماعية وتحقيق الأمن وتلبية احتياجات الأساتذة في مختلف المراحل العمرية.

ومن وجهة نظر أخرى أشارت دراسة ل, Toropova , Myrberg, Johansson (2020) على أن العامل الذي يحدث فرقا مابين المعلمين والمعلمات في الرضا الوظيفي هو انضباط التلاميذ ومدى التعامل معهم بكل كفاءة من طرف المعلمين الذكور عكس المعلمات، إضافة إلى عامل التعاون الجماعي الذي تظهره الأستاذات عكس الأساتذة الذكور الذين يتعاملون بتنافسية أكثر.

وتأسيا لذلك فإن ممارسة مهنة التدريس لا تخضع للتمييز مابين الجنسين بالنسبة للأساتذة ولا يوجد تفريق أو تفضيل مابين الأستاذات والأساتذة الذكور من ناحية إسناد الأقسام، حيث تعتبر من مهام مدير الثانوية بعد اتفاق أساتذة خلية المادة التعليمية ويكون بالتفاهم والتوزيع العادل فيما بينهم، إضافة إلى أن الحجم الساعي لكل مادة تتحكم فيه المناشير الوزارية والنظام التربوي وليس على أساس الجنس، وتماشيا مع مبدأ المساواة فإن توزيع التلاميذ كذلك يخضع للتوزيع العادل مابين التلاميذ الممتازين وذوو المستوى المتوسط وحتى المعيدين، حيث أن الوزارة شددت على إنهاء الأقسام الخاصة سواء بالتلاميذ الممتازين أو التلاميذ المعيدين التي كان معمولا بها سابقا، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص مابين التلاميذ والأساتذة، وكذا التقليل من التذمر الذي يبديه الأساتذة الذين يدرسون الأقسام الخاصة بمعيدي السنة، نظرا لكثرة المشاكل وسوء التعامل مابين الأساتذة والتلاميذ والنظرة المسبقة ذات الخلفية السلبية اتجاه التلميذ المعيد.

وحيث أن الثابت والذي تم الاتفاق عليه كما تم ذكره سابقا هو زيادة الأجر والمنح، وبطبيعة الحال الرفع من معنويات الأساتذة من خلال الحوافز المادية خاصة وتوفير مناخ تنظيمي يتسم بالشعور بالأمن المهني، والروح المعنوية السائدة مابين أفراد الجماعة التربوية ككل والتي لها الأثر المباشر في مدى تحقق الرضا الوظيفي الذي يسهم في زيادة الرغبة في ممارسة مهنة التدريس ومواصلة العطاء وتطوير أساليب التدريس وتنويعها.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه "يوجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي"

ولدراسة العلاقة بين المتغيرين المتمثلين في التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، تم حساب معامل بيرسون للارتباط والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(43) يبين نتائج دراسة العلاقة الإرتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي بحساب معامل بيرسون(ر)

المتغيرات	التفكير الإيجابي	الرضا الوظيفي	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	1	0.275	0.01
الرضا الوظيفي	0.275	1	

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها بعد حساب معامل بيرسون لدراسة العلاقة الإرتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي كما هي موضحة حسب الجدول رقم(43)، فقد قدر معامل الارتباط بيرسون ب(0.275) وبمستوى دلالة قيمته(0.01) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يثبت وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، وعليه فإننا نقبل فرضية الدراسة لأنها دالة .

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

أظهرت النتائج المحصل عليها من الجدول رقم(43) على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عينة أساتذة التعليم الثانوي، إذ أن كلا المتغيرين يتناولان مفاهيم إيجابية لها أثر على الفرد وشخصيته وانفعالاته، فإتباع استراتيجيات التفكير الإيجابي من طرف الأستاذ تكون له رؤية إيجابية لمؤشرات الرضا الوظيفي ويتم استثمار ذلك في أداء مهامه، حيث أن الشعور الإيجابي للأستاذ يكون نتيجة إشباع الحاجات الأساسية له من جراء مزاولته هذا العمل، فتحقيق الرضا الوظيفي وارتفاع مستواه من خلال توفر شروطه يؤدي إلى استجابة الأساتذة السريعة وتقبلهم لكل ما هو جديد

والمتمثل في إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا، حتى مشاركتهم تصبح حقيقية وفعالة للدفع بالعمل ورقيه داخل الثانوية، ويظهر ذلك في النشاطات المقامة والندوات والعلاقة الجيدة مع التلاميذ وأفراد الجماعة التربوية ككل، فيكون إقبال الأستاذ نحو كل ما هو إيجابي والتعامل بحكمة مع كل ما هو سلبي.

وقد توافقت الفرضية مع نتائج دراسة كل من صقور وحواط (2016) التي كانت تهدف للكشف عن العلاقة مابين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي على عينة قدرت ب(177) أستاذا وأستاذة، وأكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، وأرجع الباحثان سبب ذلك إلى أن التفكير الإيجابي له أثر مباشر على شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي، أي أنه كلما زاد مستوى التفكير الإيجابي زاد الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة باستثناء المناخ التنظيمي للمؤسسة التربوية وكذا الحوافز المادية والمعنوية، فالتفكير الإيجابي لا يؤثر في الجانب المادي وإنما يخضع الأجر والمنح والحوافز إلى قوانين تنظمها وفق شروط معين، فنمط التفكير له أثر على رؤية الأستاذ لمهنته ودوره الذي يقوم به وهذا ما يزيد من حبه وإتقانه لعمله، حيث يقلل من التذمر وكثرة الغيابات إلا في الحالات القصوى كالمرض، وتكون له القدرة على تذليل الصعوبات وحل مختلف المشكلات التي تصادفه داخل الثانوية وها ما يساهم في الرفع من مستوى الرضا الوظيفي.

كما أن الإيجابية التي لابد أن يتصف بها الأساتذة تساعدهم على الشعور بالرضا والرفاهية حسب دراسة ل Rusu, Colomeischi(2020) التي أجريت على عينة قدرت ب(1335) أستاذا من رومانيا، حيث توصلت نتائجه إلى أن هذه الإيجابية في نمط التفكير ساهمت في توليد مشاعر إيجابية أدت إلى التفاني في العمل، وقبول الذات و تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وهذا ما يسمى بالروح المعنوية التي تعد من مؤشرات الرضا الوظيفي فالأستاذ يشعر بأهمية الدور الذي يقوم به والثقة بالجماعة التي ينتمي لها والتي تتسم بالإخلاص والولاء.

حيث تعد مهارات التفكير الإيجابي ضرورية في استمرار الأستاذ في أداء عمله بكل سلاسة ومرونة، فتأثيره يظهر في انعكاسه على الحياة العملية وجودة الحياة الوظيفية لدى العاملين بقطاع التربية، نظرا لأهمية التوجه الإيجابي للموارد البشرية في تعاملها مع التلاميذ بكل إيجابية.

فحسب دراسة ل Özkan, Akgenç (2022) توصلت نتائجها إلى أن تحقق محددات الرضا الوظيفي يكون اتجاها إيجابيا وعاطفيا لدى الأساتذة نحو وظيفة التدريس ودورهم التعليمي، حيث قدرت عينة الدراسة ب(3972) أستاذا شاركوا في عملية المسح (Talis 2018) بتركيا التي أظهرت أن العمر وسنوات الخبرة

والإشراف لهم تأثير على تبني أساليب تفكير تتضمن الإيجابية نحو كل ماله علاقة بمهنة التدريس، حيث يؤثر في مدى رضاهم على وظيفتهم.

وتماشيا مع الفرضية فإن دراسة المهدي(2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة بالخرطوم، فرغم الاختلاف في عينة البحث إلا أن كلا العينتين ينتمي لقطاع التربية والتعليم ويعنى بمهنة التدريس، فإنه تبين أن لنمط التفكير الإيجابي الأثر الكبير على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة حيث يؤدي إلى الشعور بالراحة والاسترخاء وتعزيز الثقة بالنفس.

إن التركيز على الصفات الإيجابية وتذكير الأستاذ بنجاحاته وانجازاته حتى ولو كانت بسيطة والتي تظهر من خلال سلوكه، هذا ما يساعده على تكوين تفكير إيجابي ويولد لديه قناعة بالتميز والكفاءة ويزيد ثقته في نفسه، فيسهل عليه مواجهة الصعوبات التي تعترضه والتعامل معها بإيجابية ورؤية الطرق والفرص السانحة لتوظيف قدراته وإمكاناته من اجل تحقيق أهدافه.

وجدير بالذكر أن ننوه إلى أن نمط القيادة الإدارية وتبني أسلوب الديمقراطية من طرف مدير الثانوية، يلعب دورا مهما في توثيق الشراكة الإيجابية مابين الهيئة التدريسية والإدارية والمساهمة في التخفيف من الضغوط المهنية لدى الأساتذة، كالحوافز المقدمة لهم فيؤدي ذلك بالأستاذ لتبني نمط التفكير الإيجابي وإتباع استراتيجياته، وهذا ما أكدته دراسة خليفي(2018) على أن هذه الحوافز تساهم في رفع الروح المعنوية لدى الأساتذة وتساهم في تعزيز الانتماء إلى المؤسسة التربوية والتحسين من أدائهم، وكذا الدور الذي يلعبه المناخ التنظيمي في الشعور بحالة من الرضا الوظيفي الذي يصف خصائص بيئة العمل إن كانت تتناسب ومتطلبات مهنة التدريس للرقي بها وبالأستاذ وتلبية حاجاته.

وعلى حسب علم الباحثة لا يوجد دراسات تختلف مع نتائج فرضية الدراسة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، لأنهما مصطلحان يصبان في الاتجاه الإيجابي ووفق علاقة طردية موجبة في حالة تأثير وتأثر، فعلى الوزارة الوصية مرافقة الأستاذ في جميع مراحل تكوينه لتدريبه على كيفية استثمار قدراته ومكامن القوة لديه في مهنته بإتباع مختلف استراتيجيات التفكير الإيجابي في ذلك، والعمل على توفير شروط تحقق الرضا الوظيفي ليستطيع الأستاذ العيش بكرامة ودون ضغوط ومشاعر سلبية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه" يوجد مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على التلاميذ والمصمم بناءا على نظرية التقرير الذاتي والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(44) يوضح نتائج حساب اختبار-ت-لدراسة الفروق بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

عدد الأفراد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	اختبارt	درجة الحرية	مستوى الدلالةsig
625	97	224	159.02	144	23.59	15.915	624	0.001

يتضح من خلال الجدول رقم(44) أن عدد التلاميذ الذين طبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم هو(625) تلميذا وتلميذة، حيث كانت أدنى درجة متحصل عليها هي(97) وأعلى درجة متحصل عليها هي(224)، كما بلغ الانحراف المعياري(23.59) وقدر المتوسط الحسابي للدرجات ب(159.02) وهو أعلى من قيمة المتوسط النظري المقدر ب(144)، كما أنه يقع بين قيم المستوى المتوسط للدافعية للتعلم (113-177) بناءا على مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المقياس المصمم من طرف الباحثة، إضافة إلى أن قيمة (ت) قدرت ب(15.92) بمستوى دلالة أقل من (0.01) من خلال الدلالة المعنوية ل sig المقدرة ب(0.001) وهذا ما يدل على وجود فروق بين المتوسط الحسابي والنظري دالة إحصائيا لصالح المتوسط الحسابي، وبالتالي فإن فرضية الدراسة لم تتحقق لأنها غير دالة.

- لدراسة مدى شيوع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

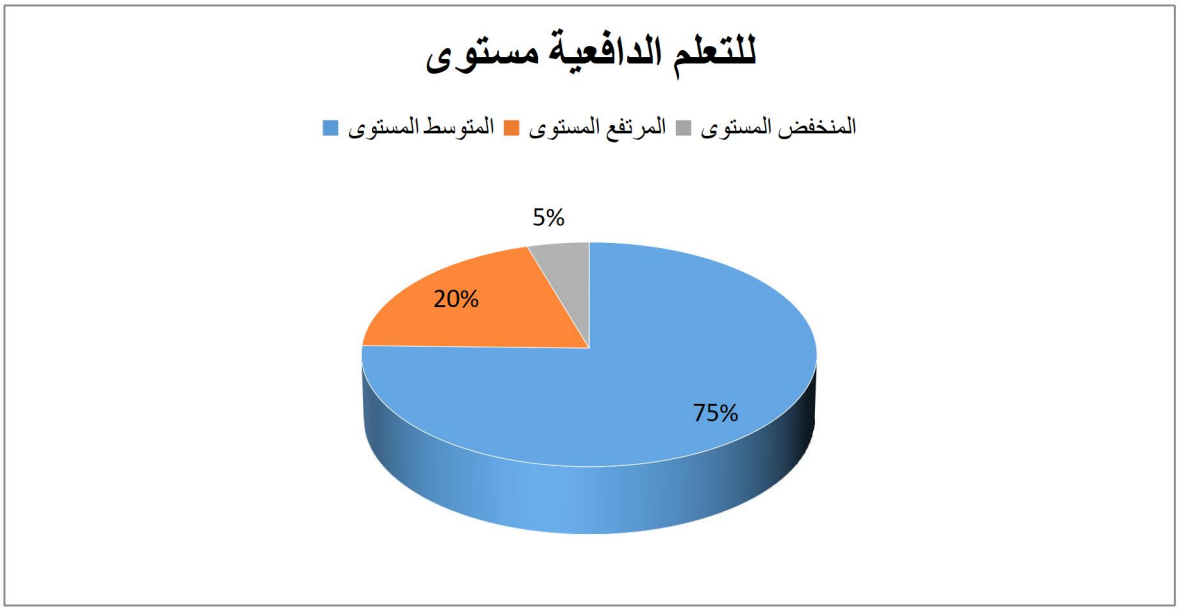
الجدول رقم(45) يوضح مستويات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

مستويات	عدد الأفراد	النسب المئوية

المستوى المرتفع:178-240	125	%20
المستوى المتوسط:113-177	471	%75,36
المستوى المنخفض:48-112	29	%4.64
المجـموع:	625	%100

يتضح من الجدول رقم(45) أن عدد التلاميذ الذين أبدو مستوى مرتفع للدافعية للتعلم(125) تلميذا وتلميذة وهذا ما يعادل(20%) من النسبة الإجمالية، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين لديهم مستوى متوسط للدافعية للتعلم(471) بنسبة قدرت ب(75.36%)، وبلغ عدد التلاميذ الذين لديهم مستوى منخفض للدافعية للتعلم(29) تلميذا وتلميذة، أي بنسبة (4.64%) والشكل التالي يوضح التوزيع والنسب المئوية:

الشكل رقم(9)يوضح توزيع التلاميذ حسب مستويات الدافعية للتعلم



المصدر: إعداد الباحثة

وللتعمق أكثر في الدراسة ومعرفة نوع أو نمط الدافعية التي يتبناها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم دراسة أبعاد الدافعية للتعلم حسب نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي والمتمثلة في الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية والبعد الثالث المتمثل في اللادافعية للتعلم من خلال حساب المتوسط الحسابي للأبعاد والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(46) يوضح نتائج حساب المتوسط الحسابي لأبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد	عدد الأفراد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية	625	30	88	59.49	11.19
الدافعية الخارجية	625	27	70	50.16	9.38
اللادافعية للتعلم	625	32	72	49.37	10.21

من خلال الجدول رقم(46) وبناءا على النتائج المحصل عليها أن المتوسط الحسابي الغالب يخص بعد الدافعية الداخلية للتعلم والمقدر ب(59.49) بمستوى متوسط المحصور مابين(43-67) حسب الجدول رقم(34) لمستويات أبعاد الدافعية للتعلم(أنظر الصفحة)، وقد بلغ الانحراف المعياري للبعد الأول(11.19) بينما بلغ المتوسط الحسابي للدافعية الخارجية(50.16) وانحراف معياري(9.38)، أما بعد اللادافعية للتعلم فقد قدر ب(49.37) وانحراف معياري(10.21).

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لقد أظهرت النتائج المحصل عليها والتي تم عرضها بوجود مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، انطلاقا من قيمة المتوسط الحسابي المقدر ب(159.02) وهو محصور مابين (113-177) الذي يعبر عن المستوى المتوسط للدافعية للتعلم حسب المقياس المصمم من طرف الباحثة كما هو موضح بالجدول رقم(34)، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض وعليه فإننا نرفض فرضية البحث لأنها غير دالة.

ولزيادة تحليل النتائج المحصل عليها، قامت الباحثة بحساب مدى شيوع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من خلال التكرارات والنسب المئوية، حيث قدر عدد الذين أبدو مستوى متوسط ب(471) من أصل

(625) تلميذا وتلميذة أي بنسبة(75.36%)، فمن خلال هذه النتائج نلاحظ أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم مستوى متوسط للدافعية للتعلم.

وحسب نظرية التقرير الذاتي التي درست الدافعية للتعلم وفق الأبعاد الثلاثة لها والمتمثلة في الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية واللادافعية للتعلم، فتلميذ السنة الثالثة ثانوي يحتاج إلى بذل المزيد من الجهد، والمثابرة والاختيار لكل ما له علاقة برفع دافعيته نحو التعلم، والرغبة في النجاح والحصول على شهادة البكالوريا التي تمنح لهم التأشيرة لدخول الجامعة، وهو قادر على القيام بالكثير اتجاه نفسه وطموحاته وتوجيه قدراته ومقوماته الشخصية نحو تحقيق أهدافه.

ولزيادة التعمق في نتائج الدراسة قامت الباحثة بتحديد نمط الدافعية التي يتبناها أفراد العينة من خلال حساب المتوسط الحسابي لأبعاد المقياس للتعرف على النمط المتبنى من طرف التلاميذ والغالب فيما يخص الدافعية للتعلم.

وبناءا على النتائج المعبر عنها في الجدول رقم(42) تبين أن الدافعية الداخلية هي النمط الغالب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بأعلى قيمة للمتوسط الحسابي مقارنة بالمتوسطات الحسابية لباقي الأبعاد، لكن بمستوى متوسط وفق مستويات البعد وهذا ما نعتبره مؤشرا يدل على أن التلاميذ لهم دافعية داخلية للتعلم وفق مستوى متوسط لا زالوا في حاجة إلى الرفع من الرغبة والشعور بالمتعة في تكوين كفاءات لديهم تساعدهم على تجاوز الصعوبات التي تتعلق بمختلف الوضعيات التعليمية للمواد الدراسية، حيث نلاحظ أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي لديه نقص في الوعي بخصوص قدراته ومهاراته، فلا يدرك كيفية توظيف واستغلال قدراته ومكامن القوة لديه لتحقيق أهدافه.

وتعتبر الدافعية الداخلية عامل ضروري في توظيف التلميذ لقدراته والعمل الجاد على الرفع من تحصيله الدراسي، وهي أعلى مراتب الدافعية حيث يشعر التلميذ بمتعة التعلم فينخرط في نشاط أو مهمة يقوم بأدائها، كما أوضح Ryan& Deci (1991) أن تلك الطاقة تدفع التلميذ إلى إدراك نشاطه طوعا من أجل المتعة المتعلقة بالنشاط نفسه بغض النظر عن المكافآت الخارجية أو القيود التي ستكون مفروضة (Paré, 1994, p16).

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الركيبات والزبون(2019) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بعينة قدرت ب(100) تلميذ وتلميذة، حيث أرجع

الباحثان سبب ذلك لدور البيئة والتنشئة الاجتماعية وكذا عدم إلزامية التعليم في هذه المرحلة حيث يكون لهم الخيار في مواصلة الدراسة أو الانقطاع عليها والتوجه إلى الحياة العملية قصد كسب المال.

وفي نفس الإطار فإن دراسة بوستة(2020) التي هدفت إلى التعرف المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، إذ توصلت إلى وجود مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة ويعود سبب ذلك إلى الاتجاهات السلبية التي يحملها التلاميذ اتجاه الثانوية وكثرة الدروس التي أصبحت مصدر إرهاق والشعور بالملل، فيعيش التلميذ حالة من الضغط النفسي مع استنزاف الطاقة والجهد، إضافة إلى المعاملة السيئة من بعض الأساتذة.

وفي نتائج أخرى اختلفت مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية هي دراسة لعروس وقرين(2020) بوجود مستوى منخفض من الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على عينة قوامها(120)، ويعود ذلك إلى الاعتقاد السائد لدى التلاميذ بأنهم غير قادرين على مواجهة المواقف والوضعيات التعليمية التي يتعرضون لها، فعدم الشعور بالثقة في ذاتهم وقدراتهم وكفاءتهم اللازمة لاجتياز امتحان البكالوريا، مع ضرورة الاجتهاد في الدراسة والمتابعة الدائمة للدروس والمثابرة في حل وأداء الواجبات.

كما أن دراسة شبحة وبن الزين(2021) توصلت إلى وجود مستوى دافعية التعلم منخفضة لدى عينة مكونة من(263) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، في دراسة كانت تهدف إلى التعرف على مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي، وعلى الرغم من اختلاف العينة مع عينة الدراسة إلا أن أسباب المستوى المتدني في الدافعية نحو التعلم تعود إلى عدة عوامل أولها التلميذ في حد ذاته، ومن جهة أخرى المناهج وكثرة الدروس التي أصبحت ترهق كاهل التلميذ وتؤثر بالسلب على قدرته على الاستيعاب والفهم وكذا الحجم الساعي الذي أدى إلى ظهور علامات التعب والإرهاق والنفور من الثانوية من طرف التلاميذ وهذا ما أثر في انخفاض مستوى الدافعية لديهم نحو التعلم.

ومن جانب آخر فقد اختلف النتائج المحصل عليها مع دراسة Usán، Salavera، Teruel (2019) توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بعينة قدرت ب(3512) من 18 ثانوية، حيث أن الدافعية للتعلم لها تأثير مباشر على أداء التلاميذ الأكاديمي وتسهل عليهم التكيف مع مختلف الوضعيات التعليمية باختلاف صعوبتها، فالتلاميذ الذين لديهم دافعية داخلية وهي أعلى مراتب الدافعية حسب نظرية التقرير الذاتي فإنهم مرتبطين بأهدافهم ولهم طموح لتحقيقها، مع وجود علاقة إيجابية بأداء الأنشطة المدرسية.

وقد أرجعت دراسة Ulstad، Halvari، Deci،Sørebø (2016) ارتفاع مستوى الدافعية لدى التلاميذ يعود إلى إشباع الاحتياجات المتمثلة في الاستيعاب، تنظيم الجهد، التعلم مع الأقران، طلب المساعدة والتعاون، مع وجود الكفاءة المدركة، فالدافعية للتعلم تنشأ من ذات المتعلم والتي تساعده على الاندماج في الدرس ومتطلباته من خلال رفع التحدي والاستمرار إلى غاية تحقق أهدافه وتنمية قدراته وبناء تعلماته وكفاءته، فيكون نشطا وله الرغبة وحب الاستطلاع وله الاستقلالية في تنفيذ المهام.(رمضان، بوبكري، 2018)

كما أن نتائج دراسة معمري(2020) جاءت مخالفة لما تم التوصل إليه التي كانت دراستها حول التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم ثانوي، حيث توصلت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم، فقد أرجع الباحث سبب نتائجه إلى وجود مقومات دراسية تساعد وتسهم وتشجع على التعلم ويفسر ذلك بوجود بيئة أكاديمية ومناخ دراسي يسمح ويشجع على حسن دافعية التعلم بكل أبعاده حيث يوطد العلاقة مابين الأستاذ والتلميذ مما يحدث نوع من الاستقرار النفسي لدى التلميذ لمواصلة دراسته والاهتمام بها.

دراسة أويحيى وبورزامة(2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم عزو ذلك إلى وجود استعداد للتعلم بناءا على الخبرات السابقة والتمثلات الخاصة بالتعلم وتوفر بيئة آمنة للتمدرس والرفع من مستوى الدافعية، من خلال التحفيز من طرف الأستاذ والأولياء، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لإثبات ذواتهم وقدرتهم على التحصيل الدراسي، والتفوق والمرافقة الدائمة لمستشار التوجيه قصد الرفع من معنوياتهم والتقليل من قلق الامتحان.

وفي دراسة لجريدة وعمر(2022)التي هدفت للتعرف على مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث قدر حجم العينة ب(92) تلميذا وتلميذة إذ توصلت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم، فالتلميذ يبذل جهدا كبيرا للتفوق والنجاح وأن يكون له مكانة اجتماعية داخل المجتمع وهي عوامل تساهم في الرفع من دافعيته فرغم اختلاف العينة إلا أن طموح ورغبة التلاميذ تجعلهم في بحث دائم عن عوامل تساعدهم على الرفع من دافعيتهم بدءا من ذواتهم والشعور بأهمية المرحلة التدريسية التي يمرون بها.

بناءا على ما اتفقت عليه أغلب الدراسات على أهمية الدافعية في أبجديات التعليم والتعلم فهي عنصر ضروري ومهم لابد من توفره للمساهمة في تكوين شخصية تتطلع للأفضل فيما يخص مستقبلهم العلمي

والمهني، إذ استخلصت النتائج إلى أن التلميذ لديه دافعية نحو التعلم التي تختلف مستوياتها مابين التلاميذ تعود أسباب ذلك إلى عدة عوامل سواء كانت ذاتية كالاستعداد والتحكم بقدراته والجهد المبذول، أو خارجية كالبيئة الاجتماعية والظروف المادية وكذا المحددات المحيطية المتعلقة بالتمدرس والبيئة الدراسية وجودة ونوعية التعليم التي تعتبر من الدوافع الخارجية.

فالتشخيص السليم وتحديد نوع الدافعية التي يمتلكها التلميذ يساعد على وضع استراتيجيات مساهمة بشكل إيجابي في التعامل مع هذه الفئة، التي تعيش مجموعة من الضغوط الناتجة عن كثرة الدروس والحجم الساعي الكبير إضافة إلى الشعور المرافق لهم والمتمثل في قلق الامتحانات، ونظرا لحساسية المرحلة التي يمرون بها ترى الباحثة أن التخطيط السليم يساعد على بناء استراتيجيات مستنبطة من نتائج الدراسات العلمية تتماشى مع الواقع ومعطياته، إذ يعد التخطيط ضروري لما له انعكاسات وآثار إيجابية على بناء مختلف الكفاءات والتعلمات المطلوب تحقيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ووفق نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي فإن الدافعية الداخلية تنشأ من ذات المتعلم، فتتولد لديه الرغبة والمتعة قصد التعلم والتحصيل الدراسي، حيث يتصف التلميذ بالنشاط والحيوية والاستقلالية لتنفيذ مختلف المهام مع حب الاستطلاع والفضول لكل ما هو جديد يساهم في تطوير ذاته ومهاراته، وتأسيسا لما تم تناوله بخصوص الدافعية للتعلم وبشكل خاص الدافعية الداخلية للتعلم فإن لها دورا هاما في تمكين التلميذ من اكتشاف قدراته ومهاراته لتوظيفها في العملية التعليمية بهدف التقدم في دراسته ومواجهة العراقيل والصعوبات التي قد يتعرض لها، فرفع التحدي لتحقيق أهدافه يسهم بشعوره بالرضا نحو ذاته بالدرجة الأولى ونحو ما يحيط به (رمضان، بوبكري،2018، ص29)

وعليه فإن الدافعية تعد هدفا تربويا في حد ذاتها نظرا لدورها في تحفيز المتعلم، وإثارة انتباهه نحو عملية التعلم وتسهيل الوصول إلى تنفيذ المهمات التعليمية، من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وتحقيق مبدأ جعل المتعلم هو محور العملية التعلمية التعليمية الذي أصبح ضروريا في التكيف مع مختلف الوضعيات سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها.

وعليه يتوجب على الوزارة الوصية العمل على تبني استراتيجيات وطرق تعمل على الرفع من دافعيتهم من الدافعية الخارجية التي تعتمد على المحفزات الخارجية إلى الدافعية الداخلية التي تكون نابعة من ذات التلميذ تعبر عنه وعن أهدافه ورغباته وطوحاته.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه" يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

لدراسة الفروق ما بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ويوضح الجدول التالي النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم(47) يوضح نتائج حساب اختبار"ت"لدراسة الفروق في مستوى الدافعية لدى التلاميذ

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة قيمةsig
الذكور	307	152.60	25.994	-6.933	0.001
الإناث	318	165.21	19.09		

يتضح من الجدول رقم(47) أن عدد الذكور(307) تلميذا بمتوسط حسابي قدر ب(152.60)، وعدد الإناث(318) تلميذة بمتوسط حسابي قدر ب(165.21) في حين تم الحصول على قيمة"ت"(-6.933) معبر عنها بمستوى دلالة قدر ب(0.001)، وبمقارنة هذه قيمة sigبمستوى الدلالة(0.05) نجد أنها أقل من(0.05)، وبالتالي فهي دالة إحصائيا لذا نقبل فرضية الدراسة، التي تنص على:« أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ».

كما أن المتوسط الحسابي للإناث المقدر ب(165.21) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغت قيمته(152.60) وهذا ما يدل على ارتفاع مستوى الدافعية لصالح الإناث مقارنة بالذكور.

مناقشة الفرضية السابعة:

لقد أكدت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي موضحة في الجدول رقم(47) على وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفق متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث، وقد توافقت النتائج

المحصل عليها مع دراسة خويلد، قنونة ونقبيل(2017) التي هدفت لدراسة الضغط النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فقد توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لدى عينة قدرت ب(180) تلميذا وتلميذة، وكانت لصالح الإناث ويعود ذلك إلى وجود رغبة جامحة للتفوق والنجاح وإثبات وتحقيق الذات وتقدير المجتمع لهن، وهذا عامل يساهم في الرفع من الدافعية نحو التعلم لتحقيق النجاح بأساليب تتسم بالمرونة والطلاقة والوصول لمهنة المستقبل والطموح للوصول إلى كل ما هو أفضل.

كما اتفقت الفرضية مع دراسة حمايدي وجرادي(2020) التي هدفت إلى دراسة الفروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفق متغير الجنس لصالح الإناث، ويعود سبب ذلك إلى الرغبة الجامحة لدى الإناث للتفوق والنجاح، والحصول على شهادة البكالوريا بأعلى المعدلات ونيل شهادة جامعية تستطيع من خلالها ولوج عالم الشغل والحصول على مكانة اجتماعية تعزز فيها دورها في بناء ذاتها، إضافة إلى إدراك التلميذات لأهمية الوقت في المراجعة واستدراك النقائص في فهم الدروس، فتجدهن أكثر إصرارا وعزيمة لتلقي المزيد من المعرفة والعلم وخلق جو من التنافس بين الإناث للتفوق والنجاح.

وفي نفس السياق أشارت دراسة الدليمي(2020) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث شملت عينة الدراسة(151) تلميذا وتلميذة، إذ أن الإناث أكثر اندفاعا نحو التعلم والاهتمام بالدراسة من الذكور والرغبة الجامحة في التفوق واثبات قدراتهن لتحقيق أهدافهن المتمثلة في النجاح، وأن الذكور لديهم اهتمامات أخر غير الدراسة والتي تؤثر في تحصيلهم الدراسية وفي تحقيق أهدافهم، كالتوجه إلى مجال العمل وكسب المال، إضافة إلى السعي للانخراط في صفوف الأمن كالجيش الوطني الشعبي بمختلف فروعه والدرك الوطني.

كما اختلفت فرضية الدراسة مع نتائج دراسة أولاد حيمودة وشيبوط(2018) التي كان موضوع البحث يتعلق بالتفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم، ويعود ذلك إلى فرصة التعلم أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وأصبح التشجيع والتحفيز من طرف الوالدين والمرافقة الدائمة لهم قصد نجاحهم والتخفيف من الضغوط النفسية. فتكونت لديهم مفاهيم حول الاعتماد على النفس والاستقلالية في اتخاذ القرار وكذا الرغبة في التفوق والانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية.

وفي دراسة مداحي وبوقصارة(2018) التي هدفت للكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفق متغير الجنس، وقد توصل الباحثان إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم، وشملت عينة الدراسة(287) تلميذا وتلميذة وقد توافقت كذلك مع دراسة سعدي(2023) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفق متغير الجنس، لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قوامها(150) تلميذا وتلميذة، ويعود سبب ذلك لتعرض التلاميذ لنفس المثير والمتمثل في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا وما يصاحبه من رغبة وإصرار على النجاح والتفوق للالتحاق بالجامعة أو المعاهد وحتى رغبة بعضهم في الانتماء إلى مختلف الأسلاك الأمنية، حيث يسعى كلا الجنسين لتحقيق طموحه في النجاح، فأصبح كلامها يتلقى الدعم الوالدي في دراستهم بتوفير حاجياتهم المساعدة على ذلك ومرافقتهم في تجاوز كل الصعوبات سواء النفسية أو التعليمية والمعرفية.

من خلال ما تم عرضه فإن هناك دراسات توصلت نتائجها إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفق متغير الجنس، كما أن هناك دراسات أكدت على عدم وجود فروق مابين الذكور والإناث، ونتيجة لما ذكر نؤكد على أهمية الدافعية لدى التلاميذ من كلى الجنسين في دعم البنية التعليمية لديه، وأن لا تكون الدافعية خارجية هي التي تتصدر الفعل التعليمي

بالنسبة للتلميذ لأنه سيكون مدفوعا خارجيا وعند زواله تزول الدافعية وتجعل تعلم التلاميذ سطحيا ما يفقدهم الشعور بالمتعة، وأنهم أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث لهم، كما أن بعض التلاميذ الذكور يلجؤون إلى التخلي عن مقاعد الدراسة بعد تدني مستوى الدافعية للتعلم ويحصرون ضمن حالة اللادافعية للتعلم، التي تجعلهم لا يدركون العلاقة الموجودة بين النشاط الذي يقومون به وأهدافهم الشخصية والخاصة.

ففي بعض الأحيان تكون الحاجة إلى كسب المال والعمل لتحقيق رغباتهم حسب تفكيرهم وقناعاتهم وأن الدراسة لا نفع منها، ويدعمون آراءهم إلى الواقع الذين يعيشونه وانتشار البطالة في صفوف أصحاب الشهادات التعليمية، إضافة إلى أن الظروف الاجتماعية تدفع بهم إلى ضرورة المساهمة في إيجاد دخل مادي لأسرهم حتى ولو أدى إلى التضحية بحق من حقوقهم المتمثل في الحق في التعليم ومواصلة الدراسة، وفي المقابل نجد أن الإناث أكثر تمسكا بالدراسة والسعي الدائم للحصول على تأشيرة الانتقال من الثانوية إلى الجامعة بالنجاح بشهادة البكالوريا، فالطموح نحو الرقي وتحسين الظروف الاجتماعية

التي يعشنها تبقى هدفا خاصا من بين الأهداف التي سطرنها، وساهمت بشكل كبير في الرفع من دافعيتهن نحو التعلم وتبني الدافعية الداخلية للشعور بالمسؤولية نحو التعليم والتعلم، وهذا ما يؤدي بهم إلى تحقيق الذات وتقديرها وضمان مهنة وحياة كريمة.

لذا فمن الضروري الاهتمام بالتعليم ككل بمختلف جوانبه لأن التلميذ بكلى الجنسين يطمحان إلى الأفضل وتحسين الوضع الذي يعيشونه ويطمحون إلى التوظيف والحصول على وظيفة في المستقبل، فالتلميذ هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية ككل ويحتاج إلى التكفل الجيد به لضمان سيرورة التعلم والاستمرارية في مستوى الدافعية والشعور بالاستقلالية والحرية في اختيار النشاط الذي يناسب قدراتهم ورغباتهم، وهذا ما ينعكس على أدائهم واهتمامهم بالمعرفة والتحصيل الدراسي بكل كفاءة ومتعة واستعداد ورغبة، فنظرية التقرير الذاتي تطمح إلى أن يصبح تلميذ القسم النهائي بالسنة الثالثة ثانوي عضوا فعالا في المنظومة التربوية، ومندمجا في مختلف الوضعيات التعليمية والتعلمية وليس مجرد متلقي في الموضع السلبي فتتأثر دافعيته ويتحول إلى أدنى مستوى وهو اللادافعية للتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة قد درست في ظروف استثنائية بسبب جائحة الكورونا التي أثرت بشكل كبير في السير الطبيعي والحسن للتعليم وتقليص البرامج الدراسية في تلك المرحلة وإعادة التدريس بكامل البرامج الدراسية في السنة الحالية والمتمثلة في السنة الثالثة ثانوي أوجد فجوة في المكتسبات القبلية للتلميذ، مما صعب مهمة الأساتذة والتلاميذ على حد سواء، لذا ترى الباحثة وبكل جدية ومن منطلق العمل كمشرفة تربوية بقطاع التربية وبإلحاح أن على وزارة التربية الوطنية التقليص من المنهاج الدراسي ودروسه وكذا الحجم الساعي المرهق جدا، والتخفيف من اكتظاظ الأقسام الذي استفحل بالموسم الدراسي2023/2022 كنتيجة لما بعد الكورونا، وأوجد الكثير من الأقسام المتنقلة كحلول اضطرارية والتي تؤدي إلى عدم الاستقرار والثبات في قسم يكون مهيأ ليوفر تفاعلا صفيا إيجابيا يحافظ على دافعية التلاميذ ويقلص من القلق وحالة التوتر النفسي، وتحقيق نسبة نجاح مرتفعة في صفوف التلاميذ.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثامنة:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية مابين تلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المرتفع والأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المتوسط".

الجدول رقم(48)يوضح نتائج حساب الفروق في الدافعية مابين التلاميذ باستخدام اختبار-ت-

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة قيمةsig
دافعية تلاميذ الأساتذة ذوي التفكير الإيجابي المرتفع	255	159.14	24.49	0.110	0.456
دافعية تلاميذ الأساتذة التفكير الإيجابي المتوسط	370	158.93	22.98		

من خلال الجدول رقم(48) تم التوصل إلى النتائج التي تشير إلى أن عدد التلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوو مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي قدر ب(255) بمتوسط حسابي يقيس الدافعية للتعلم قيمتها بلغت(159.14) وانحراف معياري(24.49)، في حين قدر عدد التلاميذ الذين يدرسون لدى الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المتوسط ب(370) وتم الحصول على المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب(158.93) وانحراف معياري(22.98)، كما أن قيمة *ت* هي (0.110) وقد أكدت قيمة مستوى الدلالة المعنوية sigالتي بلغت(0.456) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين التلاميذ في مستوى الدافعية للتعلم، وبالتالي نرفض فرضية البحث لأنها غير مثبتة إحصائيا ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة متوسطي التفكير الإيجابي وتلاميذ الأساتذة ذوي التفكير الإيجابي المرتفع.

مناقشة الفرضية الثامنة:

لقد أكدت النتائج المحصل عليها والمعبر عنها بالجدول رقم(48) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى التلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المرتفع والتلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوو التفكير المتوسط، وهذا ما يدل على أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي يستمد الطاقة والتحفيز للحفاظ على مستوى دافعيته مرتفعا من عوامل أخرى قد تساهم في ذلك، وهذا ما يجعلنا نستدل بهذه النتائج على أنه لا يوجد علاقة مابين التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

وقد يعود سبب ذلك إلى أن عينة الدراسة لا تضم أساتذة ذوو مستوى منخفض للتفكير الإيجابي ، فقد توصلت نتائج الفرضية الأولى إلى وجود(126) أستاذا يتمتع بمستوى مرتفع للتفكير الإيجابي وأن الذين يتمتعون بمستوى متوسط قدر عددهم ب(31) أما المستوى المنخفض فهو منعدم لذا لم يظهر الفارق.

إن التغيرات التي طرأت على المنظومة التربوية أثرت على هيكلة الثانوية باعتبارها مؤسسة تربوية، وتدخلت مجموعة من العوامل المؤثرة في ذلك كالتكنولوجيا وكثرة مصادر المعرفة التي لها علاقة بعملية التحفيز لدى التلميذ والرفع من الدافعية للتعلم لديه كالقنوات التعليمية وذات الرؤية والتوجه الإيجابي، فهو لا ينهل العلم من أستاذه بالقسم فقط وإنما من أساتذة حصص الدعم أو بما يسمى بالدروس الخصوصية كذلك، فأصبح التلميذ يدرس عند أستاذ مفروض عليه بالثانوية وأستاذ آخر هو وولي أمره من يختاره بناء على الكفاءة في التدريس وإيصال المعلومة، وهذا ماتتناقله الأجيال استنادا على النتائج المحصل عليها بشهادة البكالوريا، وكما هو معلوم لدى العام والخاص على الانقطاع الواضح لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقاعد الدراسة من الفصل الثاني، وتعويض ذلك كما ذكرنا سابقا بدروس أو حصص الدعم.

فرغم ذلك يعد الأستاذ العنصر الأساسي في الموقف التعلمي والتعليمي لا يمكن الاستغناء عنه مهما تطورت الدول والتكنولوجيا، بغض النظر عن الموقع الذي يؤدي فيه مهنته سواء داخل الثانوية أو خارجها، إذ أن الخصائص التي يتمتع بها سواء كانت معرفية أو انفعالية لها دور فاعل في نجاح عملية التدريس، و لها أثر إيجابي على دافعية التعلم فتتكون علاقة إيجابية بين التلميذ والأستاذ فيظهر الدعم الإيجابي من كلا الطرفين، حيث أن الأستاذ كذلك ينتظر ردود أفعال تكون إيجابية تمكنه من أداء واجباته ومهنته بأفضل صورة.

وفي سياق آخر ومختلف لما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية، دراسة ل عبد الصاحب وأحمد(2014) أكدت نتائجها على أن التفكير الإيجابي له انعكاس إيجابي ونافع على الفرد في حد ذاته وعلى من له علاقة به، فتزيد دافعيتهم الأكاديمية والاهتمام بالمعرفة وكذا حب التعلم والتعرف على كل ما هو جديد، فالتفكير الإيجابي للأستاذ يجعله يحب مهنته ويتطلع بكل شغف للتأثير الإيجابي على تلامذته وتفوقهم وهذا في حد ذاته دافع للتلميذ وللأستاذ على حد سواء لمواصلة الدراسة واستمراريتها بصورة منتظمة، والتوقع الإيجابي لتحقق مخرجات التعليم الخاصة بالتلميذ وأستاذه، فالدعم النفسي من منطلق التفكير الإيجابي بتوظيف استراتيجياته تضفي نوعا من الثقة والرغبة في تمتين العلاقة ما بينها والتعامل الإيجابي مع العراقيل والصعوبات التي تصادفهم ضمن الموقف التعليمي.

وفي نفس الصدد أورد Kaufman، Sandilos(2015) أن رفع دافعية التعلم لدى التلاميذ مبنية على أساس تحسين العلاقة مابين التلاميذ وأساتذتهم لما لها من آثار إيجابية وطويلة الأمد على التنمية الأكاديمية والتفاعل الإيجابي، حيث أن قدرة الأستاذ على التعامل الإيجابي بتبني استراتيجيات إيجابية وتوجهات بناءة انطلاقا من تفكيره ذو النمط الإيجابي الذي يدعم التلميذ ويسانده بهدف تحقيق مستويات أعلى من الانجازات ويظهر المزيد من المشاركة في التعلم وتعزز الرغبة في ذلك.

كما أن دراسة ل أبو غزال(2018) أكدت على أن تعلق التلميذ بأستاذه من أبرز أبعاد الارتباط بالمؤسسة التربوية مساهمة في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث قدرت العينة ب(506) تلميذا وتلميذة، فالأستاذ عندما تكون له القدرة على تكوين علاقة مع التلاميذ مبنية على الصدق والثقة أو بما يسمى العقد الديداكتيكي المبني على انخراط التلاميذ في مشروع الأستاذ من خلال العلاقة التشاركية ، حيث يجب توفير الشروط اللازمة للتعلم من أهداف وتقويم وضمان شروط النجاح، فالأستاذ عند توظيف استراتيجيات التفكير الإيجابي يترك الأثر الإيجابي في تكوين اتجاهات ايجابية لدى المتعلم نحو التعلم والتحصيل المعرفي والدراسي على حد سواء، فيصبح دافعا للرفع من دافعية التعلم لدى التلميذ واستمراريتها، فالشعور بالأمن النفسي ضمن بيئة مدرسية توفر شروط العمل للأستاذ وشروط التعلم للتلميذ، ترتقي به لأن يملك دافعية داخلية تشعره بمتعة التعلم والاهتمام والرغبة في تحقيق أهدافه. فخصائص الأستاذ المعرفية والانفعالية تؤدي دورا مهما وفاعلا في نجاح العملية التعليمية والتعلمية باعتباره عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، فالأستاذ الناجح هو من له القدرة على تحفيز تلاميذهم والرفع من دافعيتهم.

وقد أشارت دراسة ل دريسي وبلغول(جانفي،2020) إلى أثر استخدام استراتيجيات التحفيز كأسلوب لتطوير والرفع من الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة (80) تلميذا يتمدرسون بالثانوية الرياضية، وقد أسفرت نتائجها على وجود تأثير جد إيجابي على دافعية التلاميذ نتيجة لاستخدام الحوافز المادية والمعنوية من طرف الهيئة التدريسية والطاقم الإداري، وهذا نابع من النظرة الإيجابية التي يتسمون بها وتوظيفهم لكل ما له أثر إيجابي على نفسية التلاميذ، فتفكيرهم الإيجابي سهل المهمة على التلاميذ للاندماج في مختلف الأنشطة والمهام التعليمية المكلفون بها، وهذا ما يجعل التلاميذ يشعر بالأهمية وعلى أنه عنصر فعال في المنظومة التربوية ككل، وتنعكس هذه الإيجابية حتى في التعامل مابين التلاميذ ودعمهم لبعضهم البعض من اجل النجاح والتفوق وتحقيق أهدافهم فنمط التفكير في دوافع واتجاهات الفرد على ذاته وعلى ما يحيط به.

فقد جاءت دراسة Gür, Özbiler, Eser(2021) أخضعت فيها عينة الدراسة إلى التدريب على التفكير الإيجابي ضمن مشروع تطبيق التفكير الإيجابي بالمدراس في بتركيا بسبب جائحة الكورونا، وقد أسفرت النتائج إلى أن التفكير الإيجابي له أهمية كبيرة في الوسط المدرسي، فقد انتقل هذا التأثير من الأساتذة إلى التلاميذ لجعلهم قادرين على التكيف مع مختلف المواقف التي يمكن أن تعترضهم، فيكونون أكثر إنتاجا وإبداعا في دراستهم وجعل الدراسة ممتعة من خلال المستوى المرتفع للدافعية للتعلم، بناءا على التحفيزات والتشجيعات المقدمة من طرف أساتذتهم، فاتخاذ موقع المشاركة بدلا من السلبية يجعل التلاميذ جزءا من العملية والمساهمة في بناء مشاريع تساهم في الوعي والتفاعل الإيجابي الذي ينعكس على الجانب التعليمي والاجتماعي لهم.

فحسب دراسة ل Abd Almudhafar (2022) حول الاتصال التربوي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى معلمي المدارس الثانوية من الذكور والإناث، أظهرت نتائجها أن التفكير الإيجابي للأساتذة وتوظيف استراتيجياته يساهم بشكل كبير في التواصل المباشر اللفظي بصورة إيجابية، يحمل كلمات ومعاني ذات تقدير واحترام متبادل بين الهيئة التدريسية والتلاميذ، حيث يؤدي إلى زيادة التفاعل في القسم وخلق مناخ صفي بمفهوم تعليمي ناتج عن مستوى الدافعية المرتفع الذي تحقق لدى التلاميذ، بفضل التعامل الإيجابي باستخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي من طرف الأساتذة ونظرتهم للتلميذ على أنه شريك أساسي ومهم في نجاح الفعل التربوي بصفة عامة وأنه محور العملية التعليمية التي تسعى الهيئات التعليمية بمختلف مستوياتها المحافظة على دافعية التعلم لدى التلميذ والسعي لتوفير شروط تحقق ذلك.

وفي دراسة ل بلعروسي وبشلاغم(2022) حول الدور الفاعل للأستاذ في الرفع من دافعية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظرهم وقد أسفرت النتائج أن الأستاذ الذي يكرس جهده ووقته للتعامل الإيجابي وجذب الانتباه والتشويق من خلال بناء خطة الدرس بأسلوب ذو منحى إيجابي يهدف إلى الرفع من دافعية التلاميذ وانغماسهم في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية ، وتوجيه مجهوداتهم توجها ثابتا بصورة مستمرة نحو تحقيق الأهداف المسطرة والتي تعد دافعا لسلوكاتهم، فإن البيئة الآمنة والتعامل الإيجابي الناتج عن التفكير الإيجابي للأستاذ وتغاضيه عن بعض الأخطاء الصادرة عن التلاميذ وتجاوزها والتركيز على كل ما هو إيجابي في الموقف التعليمي، يزيد من الثقة المتبادلة بين أطراف المشاركة في عملية التعلم ويقبل التلميذ بكل متعة وباستخدام قدراته وتوظيفها يساهم في الرفع من الدافعية للتعلم لديه.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

عرض النتائج:

تنص الفرضية على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية مابين تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المرتفع والأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المنخفض.

الجدول رقم(49) يوضح نتائج حساب الفروق في الدافعية مابين التلاميذ باستخدام اختبار-ت-

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة sigقيمة
دافعية تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المرتفع	342	159.38	24.35	0.427	0.335
دافعية تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المنخفض	283	158.57	22.66		

من خلال الجدول رقم(49) تم التوصل إلى النتائج التي تشير إلى أن عدد التلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوو مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي قدر ب(342) بمتوسط حسابي يقيس الدافعية للتعلم قيمتها بلغت(159.38) وانحراف معياري(24.35)، في حين قدر عدد التلاميذ الذين يدرسون لدى الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المنخفض ب(283) وتم الحصول على المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب(158.57) وانحراف معياري(22.66)، كما أن قيمة *ت* هي (0.427) وقد أكدت قيمة مستوى الدلالة المعنوية sigالتي بلغت(0.335) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين التلاميذ في مستوى الدافعية للتعلم، وبالتالي نرفض فرضية البحث لأنها غير مثبتة إحصائيا ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى تلاميذ الأساتذة منخفضي الرضا الوظيفي وتلاميذ الأساتذة ذوي الرضا الوظيفي المرتفع.

مناقشة الفرضية التاسعة:

إن النتائج التي تم التوصل إليها كما هي موضحة بالجدول رقم (49)، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المرتفع وتلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المنخفض، وهذا ما نستدل به لإثبات عدم وجود علاقة مابين الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توافقت هذه النتيجة المحصل عليها مع دراسة جميلة يونس(2016) التي هدفت للكشف عن التأثير الرضا المهني للمعلمين على دافعية انجاز تلاميذهم- في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فرغم اختلاف عينة البحث مابين أساتذة التعليم الثانوي والابتدائي إلا أنهم نفس قطاع التربية وهناك نقاط مشتركة فيما بينهم ونقاط اختلاف ترجع إلى خصوصية كل مرحلة تعليمية، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود تأثير مباشر للرضا المهني لدى المعلمين على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتعود أسباب ذلك إلى أن الأستاذ بصورة عامة يدرك أهمية ونبل المهنة التي يؤديها لذا لا يقحم عدم رضاه بوظيفته في أدائه وحرمان التلاميذ من سبل النجاح وإيصال المعرفة لهم، فهو في جميع حالاته سواء كان يشعر بالرضا الوظيفي أو لا يشعر يبقى هدفه نجاح تلاميذه وتفوقهم مع السعي الدائم لمساعدتهم على الحفاظ على مستوى دافعيتهم مرتفعا واستمراريتها.

كما أكدت دراسة ل AZIZ, IQBAL, FAROOQI, ALI (2016) هدفت لدراسة علاقة الرضا الوظيفي للأساتذة بالأداء الأكاديمي على التلاميذ من خلال النتائج التي تم التحصل عليها إلى أنه لا يوجد ارتباط مابين أداء التلاميذ والرضا الوظيفي لدى أساتذتهم، وبالتالي فإن التلميذ يستمد التحفيز من عوامل أخرى كالمحيط العائلي، حيث أن الخبرة المهنية للأستاذ والشعور بالمسؤولية كان ارتباطهم قويا مع الأداء الأكاديمي للتلاميذ مقارنة بالأجور والإشراف التي لا علاقة لهما بالرفع من مستوى أداء التلاميذ المنبعث من الدافعية التي يملكونها اتجاه الموقف التعليمي.

وفي سياق آخر فإن شعور الأستاذ بمستوى عال من الرضا الوظيفي بتوفر مختلف شروطه، بدأ من الجانب المادي متمثلا في الأجر والمنح والترقية المنصفة، وكذا العلاقات الإيجابية التي تتسم بها الروح المعنوية، هذا ما يزيد في دافعية الأستاذ نحو أداء مهامه بأفضل حال مما يؤثر بشكل إيجابي في دافعية التلميذ والرفع من تحصيله الدراسي فكما أوردت دراسة Akhtar، Iqbal، Tatlah(2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة مابين الدافعية الداخلية للأستاذ والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،

إذ قدرت عينة الدراسة ب(950) أستاذا، فالتلميذ عندما يشعر باستمتاع كبير أثناء عملية التعلم ويظهر ذلك من خلال التجاوب الإيجابي مع عناصر الدرس والرغبة في المزيد من التعلم وتحقيق أهدافه، حيث يعد الأستاذ مصدرا هاما في تحفيز التلاميذ وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم، وجدير بالذكر أن نؤكد دائما ومرارا على الدور الكبير للأستاذ كعنصر فاعل في المنظومة التربوية ككل، فدافعيته الذاتية نحو أداء مهامه ومرافقته النوعية والطموحة للتلاميذ تساهم بشكل كبير في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلميذ وبالتالي تحصيل معرفي ودراسي عال، وهذا عامل لشعور الأستاذ بالرضا الوظيفي فيساهم ذلك في رغبته في تحسين الأداء والكفاءة والاهتمام بعمله.

وفي دراسة مماثلة ل Khan, Hussain, Zaid (2022) هدفت للبحث عن العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين ورأي المعلمين، والإنجازات الأكاديمية لطلابهم، حيث قدرت عينة الدراسة ب (300) أستاذ من القطاع العام و(300) أستاذ من القطاع الخاص بمدينة لاهور، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة والانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ وجودة الأداء انطلاقا من دافعيتهم نحو التعلم، فالدافعية للتعلم لدى التلاميذ مرتبط بسمات الأستاذ وما يشعر به نحو مهنته، حيث أن الحالة التي يكون فيها ويعيشها تنعكس آثارها مباشرة على التلميذ باعتباره على اتصال دائم ومباشر به، ويعتبر التلميذ أكثر شخص مراقب للأستاذ من حيث سلوكاته وتصرفاته وتفاعله قبل وأثناء وبعد الدرس، ويبحث دائما عن ما يشعر به الأستاذ وكيفية تعامله معهم فتجدهم يفسرون ما يلاحظون ويتأثرون بصورة مباشرة بهذه السلوكيات.

كما أن دراسة salehi, Taghavi, Yunus (2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة مابين الرضا الوظيفي للأساتذة واتجاهاتهم تجاه الدافعية لدى التلاميذ، حيث توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للرضا الوظيفي على الرغم من عدم رضاهم عن الأمور المالية وهذا ما أسهم في وجود علاقة إيجابية مع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وقد أوضح الباحثون في هذه الدراسة على أن تحقق مستوى مرتفع للدافعية لدى التلاميذ والذي يمكن قياسه من خلال سلوكاتهم تجاه عملية التعلم يساهم ذلك في شعور الأساتذة بالارتياح مما يؤثر بشكل كبير في رضا الأساتذة عن أدائهم والوظيفة التي يقومون بها، ومن هنا تكون علاقة تبادل مابين الأساتذة والتلاميذ في كلا الاتجاهين، حيث أن شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي يجعله يبذل قصارى جهده في عملية التدريس واستخدام الأساليب التي تجعل المادة الدراسية ممتعة قدر الإمكان، واعتبر الأساتذة من خلال هذه الدراسة أن التلاميذ يملكون دافعية وجب العمل على الرفع من مستواها واستمراريتها في الفعل التربوي والموقف التعليمي.

وفي واقع الأمر فإن دراسةOtoum (2021) أظهرت نتائجها أن الرضا الوظيفي للأساتذة له أثر على أدائهم الوظيفي وكلاهما ينعكس على أداء تلاميذهم بناء على دافعيتهم نحو التعلم، حيث أن مختلف أبعاد الرضا الوظيفي من حيث الأشراف والأجر والمنح وكذا العلاقة بالزملاء ومسؤوليتهم لها علاقة بمدى تفاعل التلميذ في الموقف التعليمي بدافعية مرتفعة يطمح إلى تحقق أهدافه.

وهذا ما أكدته دراسة مبراك(2016) حول وجود علاقة ارتباطيه مابين الرضا الوظيفي والدافعية نحو العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي والذي يسهم بدوره في شعور الأستاذ بالرغبة في القيام بعمله على أحسن وجه وبأداء يرقى بالمؤسسة التعليمية ويرفع من دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال التفاعل الصفي الإيجابي والبحث الدائم على تذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تلاميذه، فيحدث نوعا من الاندماج في النشاط والمهام المطلوبة من كلا الجانبين يعني الأستاذ والتلميذ على حد سواء، فينقل الأستاذ دافعيته المرتفعة والحيوية التي يعيشها أثناء التدريس إلى تلاميذه بكل مرونة وسلاسة، فينعكس ذلك على التحصيل الدراسي وتحقيق نتائج مرتفعة بشهادة البكالوريا.

يجدر بنا الإشارة إلى عنصر مهم يتمثل في وعي الأستاذ لأهمية التفاعل الصفي وكذا تكوين علاقة توافق مبني على الصداقة مع التلاميذ التي ترتكز على مبدأ الاحترام والتقدير والثقة، وهذا ما يساهم في الحفاظ على دافعية تلاميذهم ومعتقداتهم اتجاه التعليم وكل ماله علاقة به، حيث يظهر الأساتذة الراضون عن وظيفتهم الكثير من الإثارة والاهتمام بإعطاء المزيد من الطاقة والوقت لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كما أن عدم شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي تجعله غير آبه بكل ما هو جديد فيما يخص أساليب التدريس والاستراتيجيات المتبعة لتطوير طرق التعليم والتعلم لدى التلاميذ، والعمل الدائم على خلق جو يساهم في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، فنجده كثير الشكوى والتأفف والتعمد في الغياب واللجوء إلى العطل المرضية جراء الظروف المهنية التي يعيشها، وطبعا هذا أمر يعد طبيعيا مقارنة بالظروف المعيشية التي أصبح يعيشها ويعاني منها جراء تدني المستوى المعيشي على الرغم من الزيادات في الأجر التي أقرها رئيس الجمهورية، لكنها تبقى غير كافية بالنسبة لمطالب الأساتذة وحاجياتهم.

ثانيا: مناقشة عامة لنتائج فرضيات الدراسة:

يعتبر قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي يستدل بها على تطور وتقدم الأمم، فالاهتمام به وبحاجياته يسهم في تحقيق المخرجات المراد تحققها، وأول من يحتاج إلى الإحاطة بالرعاية والمرافقة

وتلبية احتياجاته هو الأستاذ الذي يعتبر عنصرا هاما في المنظومة التربوية، فلا يمكن أبدا الاستغناء عنه أو استبداله مهما تطورت التكنولوجيا والوسائط التعليمية، لأنه بكل بساطة وقبل كل شيء إنسان له مشاعر ومبادئ يتعامل بها بشكل مباشر مع التلميذ الذي يعتبر محور العملية التعليمية، فمن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل الصفي المبني على العقد الديداكتيكي الذي يضمن استمرارية التلميذ في التواصل مع ما يقدم له من معرفة وتوجيهات، بغية بناء مجموعة من الكفاءات والمهارات التي تجعل منه فردا قادرا على التكيف مع مختلف الوضعيات التي يمكن أن تصادفه سواء داخل الثانوية أو خارجها.

لقد تناولت هذه الدراسة موضوعا جد هام يتعلق بمجموعة من المتغيرات التي تلعب دورا حاسما في استقرار الثانوية ونجاح الموسم الدراسي، فالرضا الوظيفي الذي يعتبر تحديا يسعى الأستاذ جاهدا للشعور به وتحققه، فهو يستمد الطاقة من تبني نمط التفكير الإيجابي لمراصلة العمل في هذه المهنة التي تعد من المهن الشاقة بالنسبة له، على الرغم من عدم إدراجها بهذه الصفة إلا أنها تبقى مطلبا من مطالب الأساتذة بجميع المراحل التعليمية، فهدف الأستاذ هو نجاح التلميذ الذي يعتبر مقياسا لنجاحه طيلة السنة الدراسية، فهو أحد العوامل التي تعمل على تحفيز التلميذ والرفع من دافعيته نحو التعلم وامتلاكه مستوى دافعية داخلي حسب نظرية التقرير الذاتي التي تعتبرها أرقى مستويات الدافعية.

لقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى بعد عرض ومناقشة نتائجها على وجود مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي والمقدر عددهم ب(157) أستاذا وأستاذة، يعود ذلك إلى الإيمان بالله بالدرجة الأولى والإيمان بالمعنى الدلالي لمهنة التدريس، فهم يفتخرون بممارستهم التعليم ويشعرون بأهمية دورهم في إيصال المعرفة للتلميذ رغم اعترافهم بوجود أطراف تسعى للتقليل من دورهم، وتحريض الأولياء عليهم وتشويه سمعتهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ما يشعر الأساتذة بنوع من الأسى لما وصل إليه التعليم ونظرة المجتمع له، لكن تبنيهم لنمط التفكير الإيجابي يجعلهم دائما يعيشون الأمل وهذا ما أكده علم النفس الإيجابي من خلال دراساته بهدف التركيز على مواطن القوة لدى الفرد، وكذا توظيف قدراته للتعامل مع مختلف المواقف بكل إيجابية حتى ولو كانت تعترضهم الصعوبات والعراقيل فيساعدهم ذلك على المحافظة على توازنهم السليم لإدراك المشكلات ومآلاتها.

فيما يخص الفرضية الثانية التي تتعلق بالبحث عن الفروق في مستوى التفكير الإيجابي وفق متغير الجنس، قد جاءت نتائجها تأكد على عدم وجود فرق مابين الجنسين في مستوى التفكير الإيجابي، حيث اعتبرت عينة الدراسة أن مؤهلاتهم العلمية والمرحلة التعليمية التي يدرسونها خاصة إسناد أقسام السنة

الثالثة ثانوي وكفاءتهم لتدريس تلاميذ يعملون جاهدين للنجاح بشهادة البكالوريا، تجعل نمط تفكيرهم إيجابي وهدفهم التفوق وتحقيق نتائج مرتفعة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذهم، وأن الاختلاف في الجنس ليس له علاقة بطريقة تفكيرهم. فكما أكد رواد علم النفس الإيجابي على أهمية التفكير الإيجابي في استغلال الموارد والإيجابيات، للتغلب على الصعاب وتوظيف مكامن القوة لدى الفرد لخفض القلق من مواجهة الصعوبات والمشكلات والخوف منها، لم يؤكد من خلال دراساته على أن متغير الجنس يؤثر في مدى الاستفادة من مكونات التفكير الإيجابي واستراتيجياته والاتصاف بالصفات الإيجابية.

وجدير بالذكر إلى أن عامل التنشئة الاجتماعية أصبح ينظر لكلا الجنسين على أنه قادر على التفوق في مجاله فالأنثى وجدت المساندة والمرافقة والتحفيز لعدم الشعور بعقدة النقص، وذلك بمقارنتها مع الذكور وإنما دفعها لخوض غمار التعليم بمراحله الأربعة، والسعي للعمل وتوظيف قدراتها بكل ثقة للاستمرار في أداء مهامها بأكمل وجه، لذا فإنه لا يوجد فرق مابين أساتذة التعليم الثانوي لكلا الجنسين في مستوى التفكير الإيجابي.

فيما يتعلق بالفرضية الثانية فقد خلصت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لمتغير الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، وقد أرجعت الباحثة ذلك وبناءا على إجابات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي المقدم لهم، فقد أجمعوا على وجود نقص في توفر شروط مناسبة للمناخ التنظيمي يساعد على الشعور بالرضا نحو مهنة التدريس، فلازال الأستاذ للأسف يطالب بالسكن والرفع من الأجر والمنح والحماية من العنف والتقدير، وكذا طب العمل بمختلف التخصصات والتكفل بالحالات الحرجة، وهذا ما يجعل الأستاذ يبدي مظاهر عدم الرضا ككثرة الغيابات والتماطل في تصحيح أوراق الإمتحان وتسليم النقاط للإدارة، إضافة إلى الرغبة للترشح إلى المناصب الإدارية الأعلى من رتبة الأستاذ بسبب فارق الأجر الذي أصبح هاجسا بالنسبة له، نظرا لغلاء المعيشة والرغبة في تحسين أوضاعه المالية والاجتماعية.

أما فيما يخص الفرضية الثالثة التي درست الفروق مابين الجنسين في مستوى الرضا الوظيفي، فقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق مابين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس، ويعود ذلك إلى أن عملية التدريس داخل الثانوية لا تخضع أبدا لعامل الجنس وإنما يتم تسيير ذلك من خلال المناشير والقوانين التي يكفلها التشريع المدرسي فيما يخص الحقوق والواجبات وإسناد الأقسام والمستويات التعليمية والحجم الساعي لكل مادة حسب الشعب والتخصصات، والأجر الذي يخضع للرتب والصنف والأقدمية، أما المردودية فيكون التفاوت بسبب معيار عدد الغيابات والانضباط وحضور الدورات والندوات

التكوينية وغيرها، لذا فإن اشتراك الأساتذة بنفس الظروف المهنية التي تخص كما ذكرنا سابقا المناخ التنظيمي تجعلهم يتفقون على وجود مستوى متوسط في الرضا الوظيفي بنسبة قدرت ب(78.34%)، لذا فإن عامل الجنس لا يؤثر في هذه النسبة.

فيما يتعلق بالفرضية الخامسة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة مابين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، حيث أوضحت النتائج حسب عينة الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة مابين المتغيرين، حيث يتناولان مفاهيم إيجابية لها أثر واضح على الفرد وشخصيته وانفعالاته وتفاعله الصفي الإيجابي ، فإتباع استراتيجيات التفكير الإيجابي من طرف الأساتذة باعتبار أن التفكير نشاط عقلي راقي تكون له رؤية إيجابية لمؤشرات الرضا الوظيفي ويتم استثمار ذلك في أداء مهامه، فالشعور الإيجابي يكون نتيجة إشباع الحاجات الأساسية له من جراء مزاولته هذا العمل، إذ أن تحقيق الرضا الوظيفي وارتفاع مستواه من خلال توفر شروطه، يؤدي إلى الاستجابة السريعة للأساتذة وتقبلهم لكل ما هو جديد، والمتمثل في إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا على طرق وأساليب التدريس، فتصبح مشاركتهم حقيقية وفعالة للدفع بالعمل ورقيه داخل الثانوية، ويظهر ذلك في النشاطات المقامة والندوات والعلاقة الجيدة مع التلاميذ وأفراد الجماعة التربوية ككل، فيكون إقبال الأستاذ نحو كل ما هو إيجابي والتعامل بحكمة مع كل ما هو سلبي، وفي حقيقة الأمر أن التركيز على الصفات الإيجابية وتذكير الأستاذ بنجاحاته وانجازاته حتى ولو كانت بسيطة والتي تظهر من خلال سلوكه، هذا ما يساعده على تكوين تفكير إيجابي ويولد لديه قناعة بالتميز والكفاءة ويزيد ثقته في نفسه، فيسهل عليه مواجهة الصعوبات التي تعترضه والتعامل معها بإيجابية ورؤية الطرق والفرص السانحة لتوظيف قدراته وإمكاناته من اجل تحقيق أهدافه.

بالنسبة للفرضية السادسة التي تخص مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي قدرت ب(625) تلميذا وتلميذة، تم التوصل إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم بنسبة قدرت ب(75.36%)، وهذا مؤشر يعتبر جيدا يظهر مدى رغبتهم بالنجاح والاستعداد لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر بالنسبة لهم ورقة رابحة لتحقيق أحلامهم وولوج الجامعة بمختلف تخصصاتها وفق معدلاتهم المحصل عليها، ويعود ذلك إلى المرافقة الوالدية وتحفيز الأساتذة لهم سواء داخل الثانوي أو خارجها، فوفق نظرية التقرير الذاتي لريان وديسي فإن الدافعية الداخلية تنشأ من ذات المتعلم، إذ تتولد لديه الرغبة والمتعة قصد التعلم والتحصيل الدراسي، حيث يتصف التلميذ بالنشاط والحيوية والاستقلالية لتنفيذ مختلف المهام مع حب الاستطلاع والفضول لكل ما هو جديد يساهم في

تطوير ذاته ومهاراته، وتأسيسا لما تم تناوله بخصوص الدافعية للتعلم فإن لها دورا هاما في تمكين التلميذ من اكتشاف قدراته ومهاراته لتوظيفها في العملية التعليمية بهدف التقدم في دراسته ومواجهة العراقيل والصعوبات التي تصادفه في الموقف التعليمي.

وتبعا لنتائج الفرضية السابعة التي تم التحصل عليها بعد حساب الفروق مابين التلاميذ في مستوى الدافعية وفق متغير الجنس، على أن مستوى الدافعية للتعلم مرتفعا لدى الإناث مقارنة بالذكور ويعود ذلك إلى الاهتمام الزائد من طرف التلميذات بالنجاح والتفوق ، والتخطيط المنتظم للسير بخطى ثابتة في المراجعة والحفظ وتكثيف حل التمارين ومواضيع البكالوريا، فنجدهم أكثر تمسكا بتحقيق أهدافهم مقارنة بالذكور الذي في بعض الأحيان يبحث عن البديل والمتمثل في ولوج عالم الشغل والشعور بالمسؤولية اتجاه عائلته والبحث عن موارد مالية بطريقة سريعة، إضافة إلى القناعة التي تكونت لديهم وهو شبح البطالة وأن الدراسة مجرد تضييع وهدر للوقت بالنسبة لهم باتخاذهم نماذج من المجتمع والواقع المعاش فشلت في الظفر بمناصب عمل.

وفي نفس السياق فقد خلصت الفرضيتين الثامنة والتاسعة على عدم وجود علاقة مابين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي استدل عليها من خلال حساب الفروق في مستوى الدافعية مابين تلاميذ الأساتذة ذوو التفكير الإيجابي المرتفع وذوو التفكير الإيجابي المتوسط، إضافة إلى حساب الفروق في مستوى الدافعية مابين تلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المرتفع وتلاميذ الأساتذة ذوو الرضا الوظيفي المنخفض، إذ يتضح لنا أن التلميذ تؤثر فيه مجموعة من العوامل المصاحبة له سواء خارج أو داخل الثانوية من طرف أساتذته بالدرجة الأولى باعتبارهم على اتصال مباشر ضمن التفاعل الصفي القائم وفق العقد الديداكتيكي الحاصل فيما بينهم، لذا فإن أستاذ القسم النهائي بالمرحلة الثانوية يشعر بالمسؤولية لإيصال المعرفة وإكمال البرنامج الدراسي، فلا يقحم التلميذ في عدم شعوره بالرضا الوظيفي، فلا دخل للتلميذ في الأجر والمنح والسكن وغيرها من المطالب، ويبقى استخدام أساليب التفكير الإيجابي لها أثر منخفض لأنه بكل بساطة وجد البديل خارج أسوار الثانوية لتلقي المعرفة وأسرار النجاح، فيجد التحفيز كذلك من طرف أساتذة الدروس الخصوصية والشعور بالمنافسة للنجاح، كما لا يمكننا إهمال دور الوالدين بالدرجة الأولى في ذلك فشهادة البكالوريا بالنسبة لهم حلم يشاركونه أبناءهم ويتابعون مسار تعليمهم بكل شغف وأمل.

المساهمة العلمية للدراسة:

إن الدراسة العلمية المبنية على خلفية نظرية ومنهجية سليمة تسهم بشكل كبير في الرصيد المعرفي الخاص بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، حيث ساهمت الدراسة التي كان موضوعها حول التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى الأساتذة والدافعية للتعلم لدى التلاميذ، في محاولة التأكيد على أهمية ودور الأستاذ في المنظومة التربوية باعتباره أحد الأعمدة الأساسية التي تعمل على استقرار المؤسسات التربوية ، وتسليط الضوء على ضرورة توفير جميع الشروط والظروف المهنية التي تؤدي إلى الرفع من مستوى الرضا الوظيفي لديهم، مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي مع التلميذ داخل الصف وتسهيل عملية اكتساب المعرفة والإندماج في الحياة المدرسية،

إضافة إلى دعم التوجه الحديث من خلال علم النفس الإيجابي ومتغيراته التي تساعد على توظيف الفرد لطاقاته ومكامن القوة لديه في أداء واجباته سواء العملية أو العلمية.

التوصل إلى إحصائيات تتسم بالثقة والدقة والموضوعية بناءا على النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية التي جعلت الباحثة تتقرب اكثر من عينة الدراسة المتكونة من الأساتذة والتلاميذ ونقل انشغالاتهم والو اقع المهني للأستاذ وما يعانيه، مع رغبته وتأمله في التغيير الأفضل بالمستقبل.

إضافة إلى تحفيز الطلبة على البحث في متغيرات الدراسة أكثروفق جو انب ومتغيرات اخرى للبحث أكثرفي العوامل المساهمة في ازدهارقطاع التربية انطلاقا من حاجيات الجماعة التربوية ككل، والسعي لتثمين مجهودات الأساتذة والتلاميذ ونقل ما هو إيجابي عبر الوسائل المتاحة سواء البحث العلمي أو الندوات والملتقيات وحتى عبروسائل التواصل الاجتماعي.

خـــاتـمة:

يعد الأستاذ عضوا مهما في المنظومة التربوية ونجاح مخرجاتها من أهداف سواء على الصعيد البيداغوجي والجانب الإداري و كذا الرأس المال البشري بمختلف رتبه ومكوناته، فمهنة التدريس من أنبل المهن التي تضمن استمرارية الأجيال بالتمسك بمبادئه وهويته وعلاقته بالأجيال السابقة، وترسم له المحددات المحيطة بالمستقبل، إن تطور الدول وتقدمها نابع من الاهتمام بقطاع التربية والتعليم بالدرجة الأولى، والسعي الدائم لبناء كفاءات قادرة على التطور في جميع المجالات ومجابهة الصعوبات والأزمات.

إن هذه الدراسة الوصفية التي تمحورت حول متغيرات تحول ضمن أبعادها وصف الوضع الذي يعيشه الأستاذ من خلال الرضا الوظيفي ضمن المناخ التنظيمي بالثانوية وطريقة التفكير التي يتبناها وفق أساليب التفكير الإيجابي التي تساهم في التخفيف من الضغوط التي يعيشها سواء كانت المهنية أو النفسية، وعلاقته بالتلميذ الذي يدرس بالأقسام النهائية والمقبلين على شهادة البكالوريا التي تعد في حد ذاتها مصدر قلق بالنسبة لهم،

فقد أفرزت النتائج الإجرائية التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الأستاذ لازال ضمن المستوى المتوسط، وقد كانت أغلب الدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها لتفسير ومناقشة النتائج من مختلف الدول التي اتفقت على أن الأستاذ لم يصل بعد لمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، فوظيفة التدريس من الوظائف التي تتسم بقدر من المسؤولية تجاه الأجيال قصد الوصول إلى مخرجات تعليم نوعية لا كمية فقط، لذا وجب توفير ظروف مهنية تساعد الأستاذ على تحقيق ذاته وتوازنه النفسي من خلال وصوله لمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، وغم ذلك فهو يملك مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي تجعله يعيش أمل تغير الظروف المعيشية والمهنية، فعلاقته بالتلاميذ مرتبطة بالجانب الإنساني والبيداغوجي والهدف المشترك المتمثل في التفوق والنجاح وتذليل الصعوبات، فأستاذ التعليم الثانوي له الخبرة في التفاعل الإيجابي مع تلاميذ السنة الثالثة الثانوي والعمل على التقليل من المشاعر السلبية التي تراود تلاميذته من قلق والخوف فنجد هذا يؤثر على دافعيتهم تحو التعلم فيتولد لديهم الرغبة للتعلم والنجاح سواء داخل الثانوية أو خارجها من خلال دروس الدعم أو بما يسمى الدروس الخصوصية، حيث أن أغلب من يدرسها هم نفس الأساتذة فيشعرون بالاطمئنان الذي يساهم في خلق جو تعليمي مليء بالأمل والتخطيط للنجاح والتشجيع

والدعم النفسي والمعرفي، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة بوجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى التلاميذ وعلاقتهم الجيدة بأساتذتهم ولا يمكن تعويض الأستاذ بأي وسيلة أخرى مهما بلغ التطور التكنولوجي والعلمي.

إن هذا الدور الكبير الذي يقوم به الأستاذ في ضمان سيرورة التعلم والتعليم وبناء أجيال قادرة على التكيف في مختلف الوضعيات التي يعيشونها والتي تحيط بهم، أليس حريا على الوزارة الوصية أو بمعنى آخر أصحاب القرار بالدولة بالاعتناء بالأستاذ وتلبية جميع مطالبه وحقوقه؟ فتوفرها وتحققها تجعله يمتهن هذه المهنة النبيلة بمشاعر إيجابية، تزيد من فعاليته وكفاءته واستعداده لتحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة، والتي لها الأثر الإيجابي على استقرار المؤسسات التربوية والتخفيف من المشاكل والإضرابات التي تعرقل السير الحسن للدراسة والتي تكون غالبا في فترة الامتحانات، وهذا ما يتولد عنه انعكاسات سلبية على أفراد الجماعة التربوية ككل وتشويه صورة الأستاذ الذي لازال يطالب بحقوقه.

التوصيات والاقتراحات:

بعد معالجة موضوع الدراسة الذي تضمن مجموعة من المتغيرات التي حاولنا من خلالها قياس الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي ، وكذا متغير الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، استطعنا أن نتوصل إلى مجموعة من النتائج أكدت على حاجة الأستاذ إلى توفر المزيد من شروط تحقق الرضا الوظيفي ليستطيع العمل بكل أريحية وفعالية على الرغم من بعض الوعود من طرف وزارة التربية للاهتمام بمطالب الأستاذ المتمثلة في الرفع من الأجر وتوفير السكن، وتوفير الأمن وغيره من المطالب في انتظار صدور القانون الأساسي الخاص بقطاع التعليم الذي وعد به رئيس الجمهورية وأكد على تحسين وضعية الأستاذ في مختلف المجالات.

فلا زال الأمل واستغلال أساليب التفكير الإيجابي يطفو على سطح مجموعة من المشاكل والمظاهر السلبية التي تعاني منها الثانويات على وجه الخصوص، فالتفكير الإيجابي للأستاذ يساهم بشكل كبير في دعم التلميذ والرفع من دافعيته للتعلم ونجاحه بشهادة البكالوريا وتفوقه، وجدير بالذكر أن امتلاك التلاميذ دافعية داخلية تجعلهم يشعرون بمتعة التعلم والاستعداد له، فحسب نتائج الدراسة فإن هذه الفئة من التلاميذ لديهم دافعية مرتفعة تحتاج إلى الرعاية والمرافقة الدائمة من جميع الجوانب، وسنطرح مجموعة من التوصيات والاقتراحات وهي كالآتي:

*توفير مناخ وظروف عمل مناسبة ليتمكن الأستاذ من تقديم أفضل ما لديه للقيام بأداء مهامه كما ينبغي من خلال تحقيق الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية.

* زيادة أجر الأستاذ باعتباره من عوامل تحقيق الرضا الوظيفي لديه، وأن تكون القدرة الشرائية للأستاذ تتماشى مع الواقع المعاش واحتياجاته في مختلف المجالات.

*تلبية حاجيات الأساتذة من خلال توفير السكن الذي يشعره بالاستقرار والأمن، وتثمين وتعميم طب العمل مع توفير جميع التخصصات والتكفل النفسي الشامل بهم.

*سن قوانين تكون رادعة ضد العنف الممارس بمختلف صيغه سواء كان عنفا معنويا أو جسديا أو لفظيا.

*استفادة الأستاذ من التقاعد المسبق نظرا لصعوبة ومشقة مهنة التدريس وانعكاساتها على الصحة النفسية والجسدية له وحتى العقلية.

* توظيف استراتيجيات وآليات تساهم في توازن الأستاذ انفعاليا وتكوين شعور إيجابي كالتفكير الإيجابي الذي يعد عاملا للتوافق النفسي والشعور بالسعادة، من خلال تنظيم جولات ترفيهية وتدريبية.

*برامج التطوير المهني لتعزيز المهارات والمعرفة وتعزيز ثقة الأساتذة في حياتهم المهنية، وتحسين تصورهم اتجاه مهنتهم والمؤسسات التعليمية التي ينتمون لها من خلال تحسين بيئة العمل وشروط تحقق الرضا الوظيفي.

*ضرورة اعتماد مناهج ثابتة بناء على الأسس المعتمد عليها، مع مواكبة التطور والعصرنة دون المساس بالهوية الوطنية ومقوماتها والمحافظة على استقرار المؤسسات التربوية، ولا تخضع للتغيير والتعديل بناء على تغير الوزراء والمسؤولين.

*ربط المحتوى الدراسي بالحاجات الخاصة بالتلميذ وتطلعاته المستقبلية ومراعاة طموحاته.

*توفير جو تفاعلي تعلمي يتسم بالحيوية والإيجابية والتبادل الأفقي للمعرفة مابين الأستاذ والتلميذ لبناء مجموعة من الكفاءات بمختلف الجوانب.

*توظيف النظريات الحديثة كالتقرير الذاتي للدافعية والتوجهات الخاصة بعلم النفس الإيجابي ومكوناته كالتفكير الإيجابي والسعادة والتدفق وتضمينها بالمناهج الدراسية وتثمين المجهودات الساعية لنشر الإيجابية بهدف الحد من انتشار التفكير السلبي والقضاء على المظاهر السلبية التي استفحلت في المؤسسات التربوي وانتشرت عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

* التخفيف من الدروس والتقليل من الحجم الساعي للدراسة مع تثمين وتفعيل النوادي الرياضية والثقافية وإدراجها ضمن البرنامج اليومي للتلميذ.

*تفعيل الشراكة الإيجابية مابين جمعيات أولياء التلاميذ والأساتذة وكذا الطاقم الإداري للتخطيط المشترك والهادف للتكفل الأفضل بحاجيات التلاميذ ومرافقتهم في إطار التحضير لشهادة البكالوريا، وتكوين ثقافة المؤسسة المبنية على الاحترام والعلاقات الجيدة والتبادل الخبرات.

*إعادة النظر في شروط التوظيف وإدراج شهادة الطب النفسي والعقلي عد الطبيب المحلف ضمن ملف الترشح لمسابقات التوظيف الخاصة بالأساتذة، نظرا لكثرة الصدامات التي أصبحت منتشرة في الأوساط التربوية مابين الأساتذة والتلاميذ التي أدت إلى مظاهر العنف والاعتداء بأنواعه، حيث نتج عنه خلل وظيفي للمؤسسات التربوية من بناء كفاءات والحفاظ على مكونات المجتمع وأدوارها.

*ضرورة اعتماد الوزارة على نتائج مختلف الدراسات التي تخص الرضا الوظيفي والتفكير الإيجابي والدافعية للتعلم لأنها تعتبر تشخيصا للواقع المعاش داخل المؤسسات التربوية وتثمينها لأنها مبنية على أسس البحث العلمي الذي يخضع للموضوعية والأمانة العلمية.

قائمة المراجع:

أولا- باللغة العربية:

*إبراهيم، عبد الستار. (2008). عين **العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والمهارات الإيجابية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

*إبراهيم، عبد الستار. (2011). **عين العقل دليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

*أبو جادو، صالح. (2006). **علم النفس التربوي**. ط5.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*أبو جادو، صالح. الكساب، علي. (مارس، 2015). **العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العلمية**. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية – الأونروا- الأردن/ المجلد15(1)، ص ص56-89.

*أبو حلاوة، محمد. (أوت،2021). **ما المقصود بعلم النفس الإيجابي**؟ ولماذا هو مهم؟.عالم الثقافة. *https://www.worldofculture2020.com/?p=58124&fbclid=IwAR3qb33LHtxFnXMCWtF8Mf GV2ensG5p7OKbdjTFFxfU03c1A_351vlDquDk*) يوم السبت04 سبتمبر/2021 على الساعة20:22

*أبو حلاوة، محمد.(2014). **علم النفس الإيجابي ماهيته ومنطلقاته النظرية و آفاقه المستقبلية**، مجلة الكتاب العربي للعلوم النفسية، (34)، ص ص 5-95.

*أبو حلاوة، محمد.(جويلية،2021). **التفكير الإيجابي.(شوهد يوم31 جويلية2021، 09:20سا)** https://www.facebook.com/profile/1418746315/search/?q=%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%8A%D8%AC%D8%A7%D8%A8%D9%8A

*أبو حلاوة،21 أوت 2020). توكيد الذات. (شوهد يوم25 أوت2020، 21:09 سا)

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10224068703851571&id=1418746315

*أبو حلاوة12سبتمبر2020). **تطبيقات في علم النفس الإيجابي**. (شوهد يوم20 سبتمبر2020، 18:36سا)

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10224319975853214&id=1418746315

*أبو حليمة، أشرف. (2018). **دافعية الإنجاز**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*أبو حويج، مروان.أبو مغلي، سمير. (2004). **مدخل إلى علم النفس التربوي**. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

*أبو عواد، فريال.(2009). **البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS).** مجلة جامعة دمشق، المجلد25(3و4)، ص ص433-471.

*أبو غزال، معاوية. (2018). **الارتباط بالمدرسة وعلاقته بالدافعية الأكاديمية والتحصيل لدى الطلبة المراهقين**، مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، المجلد45(4)، ص ص 52-69.

*أحميدة، نصير. جرمون، علي.الماحي،قصار. (ديسمبر،2019). **تقدير مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز**.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (52)، ص ص154-170.

*اسليم، فهمي. (2017). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير. الصحة النفسية المجتمعية. كلية التربية.الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

*امسعودن، مسيسيلية. (أوت،2021). **أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية**. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد9(2)، ص ص56-85.

*أولاد حيمودة، جمعة. شيبوط، لخضر. (27 أكتوبر، 2018). **التفاعل الصفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقن الشهيد زيان عاشور بمدينة مسعد**. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد6(1)، ص ص19-33.

*أويحيى، نصر. بورزامة، داوود. (نوفمبر، 2022). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بإحدى استراتيجيات التقويم البديل(إستراتيجية مراجعة الذات) لدى طلبة الثالثة ثانوي**. مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، المجلد07(02)، ص ص630-649.

*البارودي، منال.(2015). **الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين**. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر

*باشري، نفيسة. مدكور، فوزي. فهمي، رباب. (2017). **السلوك التنظيمي**. القاهرة: كلية التجارة جامعة القاهرة.

*بالرابح، محمد.(2011). **الرضا عن العمل.** مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر: جامعة وهران –الجزائر.

*بختاوي، جمال. مقراني، جمال. (جوان، 2020). **تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية**. مجلة المحترف، المجلد7(1)، ص ص207-222.

*بدران، عمرو. (بدون سنة). **تطوير الشخصية**. المنصورة: مكتبة الإيمان.

*البرادعي، محمد. (2005). **تنمية مهارات تخطيط الموارد البشرية**. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

*بكار، عبد الكريم.(2012). **تأسيس عقلية الطفل**. ط2.السعودية: دار الوجوه.

*بلعروسي، سعيد. بشلاغم، يحيى.(ديسمبر،2022). **أدوار الأستاذ في التعليم الفعال والدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة فرقية تبعا لمتغير الجنس**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، المجلد23(02)، ص ص251-264.

*بلمقدم، فاطمة. بوراس،حورية. دعماش، خديجة. (سبتمبر، 2016). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الأغواط**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(26)، ص ص29-38.

*بهنسي، فايزة. (2011). **الرضا الوظيفي للعاملين من منظور الخدمة الاجتماعية**. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

*بوستة، بشير.(2020). **المناخ المدرسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراه علوم منشورة تخصص علم النفس التربوي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر

*بوفرة، مختار. منصوري، مصطفى. **علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،(17)، ص ص81-92

*بيتري، هـ. غوفرن، ج. (2016). **الدافعية النظرية البحوث والتطبيقات**.(ترجمة المشاعلة، الفراح، سليط). الأردن: دار الفكر.

*تمشباش، محمد. مساحلي، الصغير. (جوان، 2022). **الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز لأساتذة التربية البدنية والرياضية للمقاطعة2 بولاية بسكرة**. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد6(2)، ص ص141-153.

*التميمي، عبد الرضا. الزويني،ابتسام. حميد، رائدة.(2016). علم **النفس الإيجابي نشأته-أهدافه-تطبيقاته**. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

*جابر، إبراهيم.(2014). **علم النفس الطفولة والإبداع**. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

*الجابري، كاظم. رحيم، شيرين. (2017). **علم النفس التربوي**. العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية.

*جبر، عدنان. منشد، حسام. (2013). **التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين**. مجلة الباحث العراق، المجلد8(1)، ص ص434-478.

*جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

*جريدة، فاروق. عمور، عمر. (15 سبتمبر، 2022). **مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بثانوية حميدي عيسى بمدينة أولاد دراج المسيلة**. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد15(02)، ص ص55-71.

*جناد، عبد الوهاب. (2014). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح** . رسالة الدكتوراه.قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة وهران- الجزائر.

*الحارثي، إبراهيم. (2009). **تعليم التفكير**. ط4. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

*حجازي، مصطفى. (2006). **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة**.ط3. المغرب: المركز الثقافي العربي.

*حجازي، مصطفى. (2015). **الأسرة وصحتها النفسية المقومات الديناميات العمليات**. المغرب: المركز الثقافي العربي.

*الحريري، محمد. (2012). **إدارة الموارد البشرية**. الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

*حمادات، محمد. (2008). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

*حمايدي، مسعودة. جرادي، التجاني. (13سبتمبر، 2020). **الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط**. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد14(02)، ص ص107-119

*الختاتنة، سامي.(2013). **علم النفس الصناعي**. الأردن: دار الحامد للنشر.

*خلال، نبيلة. (2006). **سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم**. رسالة ماجستير. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر2.

*خليفي، سليم. (ديسمبر،2018). **المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية دراسة ميدانية بثانويات الشرق الجزائري**. مجلة العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، المجلد15(5)، ص ص104-118.

*خويلد، أسماء. قنونة، النخلة. نقبيل، حورية.(جوان،2017). **الضغط النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، مجلد2(6)، ص ص170-183.

*دحماني، فطيمة الزهرة. رريب الله، محمد. (ديسمبر، 2021). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالصحة النفسية لأساتذة التعليم الثانوي**. مجلة أبعاد. المجلد08(02)، ص ص233-250.

*دريسي، عبد الكريم. بلغول، فتحي. (جانفي، 2020). **المبادئ الأساسية لاستخدام الحو افزكأسلوب لتطوير دافعية الإنجازوتدعيم سلوك الرياضي المتمدرس دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية الرياضية الوطنية دراية**، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد12(1)، ص ص271-283.

*دريوش، راضية. صرداوي، نزيم. (ديسمبر، 2017). **الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة محمد بوضياف مسيلة، (13)، ص ص399-423.

*الدليمي، منذر.(ديسمبر، 2020). **دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. مجلة الدراسات التربوية والعلمية كلية التربية الجامعة العراقية، المجلد2(15)، ص ص113-130.

*ربيع، محمد. (2010). **علم النفس الصناعي والمهني**. الأردن: دار المسيرة.

*رضوان، محمود. (2012). **إدارة النزاعات والصراعات في العمل**. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

*الرفاعي، يحيى. (2009). **أثر طريقة التدريس المستخدمة في تنمية دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي في مادة علم النفس التربوي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد**، السجل العلمي لأقسام علم النفس في مؤسسات التعليم العالي السعودية، المجلد 1، ص ص219-269.

*الرفوع. محمد. (2015). **الدافعية نماذج وتطبيقات**. الأردن: دار المسيرة.

*الركيبات، أمجد. الزبون، حابس. (2019). **مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية**، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد5(1)، ص ص228-245.

*رمضان، نعيمة. بوبكري، ليلى.(مارس،2018). **الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها و أنواعها وأهم النظريات المفسرة لها**. مجلة مجتمع تربية عمل، عدد خاص،ص ص27-41.

*ريجيو، رونالد. (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**. (ترجمة حلمي فارس). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

*الريماوي و آخرون. (2004). **علم النفس العام**. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*زايد، عادل. (2003). **إدارة الموارد البشرية رؤية استراتيجية**. مصر: الكتب العربية للنشر والتوزيع الإلكتروني.

*الزعبي، أحمد. الدبايبة، محمد. (2019). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العزو في تنمية التفكير الإيجابي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم**. مجلة الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية-جامعة القدس المفتوحة، المجلد10(28)، ص ص13-34.

*الزغلول، عماد. الهنداوي، علي. (2013). **مدخل على علم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*الزغلول، عماد.(2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*الزق، أحمد. (2006). **علم النفس**. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

*زكي، شويكار. (2013). **حدد طريقك إلى النجاح** . مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

*سعدي، فتيحة. (5 مارس،2023). **الضغط النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي**. مجلة المحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد11(01)، ص ص1067-1079.

*سعودي، كريمة.(سبتمبر،2022). التفكير الإيجابي وعلاقته الفعالية الذات لدى طلبة جامعة الجزائر2. مجلة دراسات في علم النفس الصحة، المجلد07(3)، ص ص52-63.

*السلطي، ناديا. (2004). **التعلم المستند إلى الدماغ**. الأردن: دار المسيرة.

*سليم، مريم. الشعراني، إلهام. (2006). **الشامل في المدخل إلى علم النفس**. لبنان: دار النهضة العربية
*السيد،حنان. الفيل، حلمي. (2017). **علم النفس التعليمي –التعليم-التعلم**.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

*سيسبان، فاطمة الزهراء. (2017). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدفاعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي**. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.

*شاهين، هيام. سباق، سارة. إمام، نجوى. (2016). **ضبط الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. مجلة البحث العلمي في التربية، (7)، ص ص431-449.

*شبحة، عائشة. بن الزين، نبيلة. (24سبتمبر،2021). **مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد7(4)، ص ص157-173.

*الشمري، سالم. (أفريل،2018). **فاعلية الذات وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت**. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، المجلد9(3)، ص ص326-334.

*صالح، علي. خير، عبد العظيم. حسين، نغم. منشد، حسام. الرحيم، زينة. (2019). **الدو افع المعرفية والشخصية لدى المتعلمين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

*صقور، سام. حواط، ديما. (2016). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية لدى عينة من خريجي معلم الصف في مدارس مدينة اللاذقية**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد38(5)، ص ص389-409.

*عبد الحليم، جلال.(2016). **محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي**. الأردن: دار الحامد للنشر.

*عبد الصاحب، منتهى. أحمد، سوزان. (2014). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية**. مجلة البحوث التربوية النفسية كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم جامعة بغداد، (41)، ص ص113-142.

*عبد العزيز، سعيد. (2013). **تعليم التفكير ومهاراته- تدريبات وتطبيقات علمية**. ط3. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

*عبد الغني، أشرف. (2001). **علم النفس الصناعي أسسه وتطبيقاته**.الإ

سكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

*عبد اللطيف، عصام. (2015). **الرضا الوظيفي ومهارة إدارة ضغوط العمل**. مصر: نيولينك للنشر والتدريب.

*عبد اللطيف، محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. مصر: دار غريب للنشر والطباعة.

*عبد الهادي، نبيل . عياد، وليد. (2009). **استراتيجيات تعليم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق**. الأردن : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

*عبد الوهاب، أحمد. (2016). **ما توسوس به الأنفس**-تربية خطبة جمعة.
http://www.fafero.com/topics.aspx?tid=2312

*عبورة، محمد. (ديسمبر، 2014). **مفاهيم وعناصر الدافعية الدراسية، مجلة العلوم الإنسانية**، المركز الجامعي تيبازة، المجلد ب(42)ن ص ص509-523.

*عبيد، كمال. (ديسمبر،2017) **ملتقى الشباب بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي**.
https://www.annabaa.org/arabic/community/9395

*العبيدي، صباح. البرزنجي، ليلى. (2017). **تعليم التفكير**. لبنان: مؤسسة الحديثة للكتاب.

*العتوم، عدنان. (2010). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
*العتوم، عدنان. علاونة، شفيق. الجراح، عبد الناصر. أبو غزال، معاوية. (2006). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*عدس، عبد الرحمن. (2005). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

*عدس، عبد الرحمن. قطامي، يوسف.(2008). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**. ط4. الأردن: دار الفكر.

*العزيزي، محمود. (2019). **علم النفس الإيجابي ماهيته منطلقاته أسسه و افتراضاته تطبيقاته**. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد6(22)، ص ص6-35.

*عشوي، مصطفى. (1992). **أسس علم النفس الصناعي**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

*عصفور، خلود. (2016). **أنواع الدافعية الأكاديمية وفق نظرية التقرير الذاتي**. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، (39)، ص ص115-129.

*عطا، أسامة. شحات، محمد. (أكتوبر، 2022). **مستوى التفكير الإيجابي ومهارات- ريادة الأعمال لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، المجلد2(102)، ص ص538-593.

*عطار، سعيدة. (جوان، 2013). **الدافعية للإنجاز مقابل اللادافعية**. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة قسنطينة، (39)، ص ص115-129.

*عطية، مصطفى.(2001). **مقدمة في السلوك التنظيمي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

*عقوب، عيادة. (2018/03/29). **التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب إدارة الضغوط النفسية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**.المؤتمر الدولي للتربية بليبيا
https://misuratau.edu.ly/conference/2018/icel2018

*عقيلي، عمر. (2005). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي**. الأردن: دار وائل للنشر.

*العلوان، أحمد. (2009). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار الحمادة للنشر والتوزيع.

*علي، قيس. حموك، وليد. (2014). **الدافعية العقلية رؤية جديدة**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

*عمر، أحمد. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

*عوض الله، ميرفت. (2012). **أثر التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين**. ماجستير إدارة أعمال. كلية الدراسات العليا. قسم الإدارة والاقتصاد. الأكاديمية العربية بالدانمارك.

*عويضة، كامل.(1996).**علم النفس الصناعي**، الأردن: دار الحامد للنشر.

*العياصرة، وليد. (2011). **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

*غباري، ثائر. أبو شعيرة، خالد.(2015). **علم النفس العام**.عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

*فتحي، سعاد. فرج، نشوى. (2019). **الذكاء الروحي والدافعية للتعلم في علم النفس**. مصر: دار التعليم الجامعي.

*الفقي، إبراهيم. (2018). التفكير السلبي والتفكير الإيجابي. ط5.. سطيف: مكتب عراس.

*قاسم. عبد المريد.(2009). **أبعاد التفكير الإيجابي في مصر. مجلة دراسات نفسية** ، المجلد19(4)، ص ص691-723.

*قرين، العيد. براهمي، ابراهيم. (جوان، 2017). **تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية(دراسة ميدانية)**. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد6(12)، ص ص273-297.

*قطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر.

*قطامي، يوسف. (2009). **مدخل إلى علم النفس** . عمان: دار الفكر

*قنتريلا، سكوت. (2003). **قوة التفكير الإيجابي**.(ترجمة ناوروز أسعد). المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

*القواسمة، أحمد. أبو غزالة، محمد. (2012). **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**. عمان. دار الصفاء.

*قوراري، ناصر. زحاف، عبد القادر.(2014). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة السنة الثانية من التعليم الثانوي**. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر –الجزائر.

*القيسي، رؤوف. (2008). **علم النفس التربوي**. عمان: دار دجلة.

*كاشف، زايد. آيرن، فريز. (2015). **دو افع ممارسة طلاب الجامعة للأنشطة الرياضية وفقا لنظرية الترير الذاتي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. جامعة السلطان قابوس، المجلد9(2)، ص ص340-350.

*كافي، مصطفى. (2014). **إدارة الموارد البشرية من منظور إداري تنموي تكنولوجي عولمي**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

*لعروس، زوينة. قرين، العيد. (جوان، 2020). **مراكز الضبط وفق نموذج جوليان روتر وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد13(3)، ص ص233-252.

*لعياضي، عصام. شرابشة، رفيقة. (سبتمبر،2021). **التفكير الإيجابي وعلاقته بمستوى الطموح لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي-دراسة ميدانية لثانويات ولاية المسيلة**. مجلة المعارف، المجلد16(2)، ص ص1351-1370.

*مبراك، موسى. (31 ديسمبر،2016). **الرضا الوظيفي ودافع الإنجاز لدى أساتذة الإبتدائي**. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مجلد5(10)، ص ص175-190.

*محمد، عبد الرحيم. نظرية X , Z , Y. (http://dr-ama.com/?p=8517) شوهد يوم2021/05/21، 19:23سا).

*مداحي، العربي. بوقصارة، منصور. (مارس،2018). **علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، مجلة التنمية البشرية، (10)، ص ص56-75..

*مزاوري، خديجة. رواق، عبلة. (جوان،2022). **مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة تجاه الخدمات الاجتماعية**. مجلة العلوم الإنسانية جامعة الاخوة منتوري قسنطينة، المجلد33(2)، ص ص21-34.

*المشعان، عويد. (1994). **علم النفس الصناعي**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

*المصري، إيهاب. محمد، طارق.(2014). **الولاء المؤسسي والرضا الوظيفي والمهني**. مصر: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

*معمار، صلاح. (2006). **علم التفكير**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

*المعمري، حافظ. (2014). **التفكير الإيجابي ومصادر التأثير. مجلة مسارات معرفية**، مركز دراسات المرأة السودان، (4)، ص ص19-28.

*معمري، محفوظ. (جانفي،2020). **التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة السنة الثالثة بولاية المسيلة**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد9(2)، ص ص293-314.

*معمرية، بشير. (أوت، 2010). **علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية**. دراسات نفسية، المجلد1(2)، ص ص97-158.

*المغربي، محمد. (2016). **السلوك التنظيمي**. الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

*منشد، حسام.(2019). **الدو افع المعرفية والشخصية لدى المتعلمين**.الأردن:دار صفاء للنشر والتوزيع.

*منظمة العمل الدولية. (2014).-https://www.ilo.org/beirut/media الاستثمار في المعلمين يعني الاستثمار في المستقبل .centre/statements/WCMS_311133/lang--ar/index.htm

*منظمة اليونسكو(2020)،-*https://www.unesco.org/ar/articles/alnt-aljmyt-alamt-llamm-almthdt-ywm-24-kanwn-althany/ynayr-alywm-aldwly-lltlym#:~:text=%D9%81%D9%8A%203%20%D9%83%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%2F%20%D8%AF%D9%8A%D8%B3%D9%85%D8%A8%D8%B1,%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A%20%D8%AA%D8%AD%D9%82%D9%8A%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%84%D8%A7%D9%85%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9*.

*المهدي، سارة. (2022). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمات بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير(منشورة).قسم علم النفس كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين السودان.

*الموسوي،عباس. (2015). **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ**.عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

*ناجم، نبيل. حاجي، فيصل. (أفريل، 2022). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين المتوسط والثانوي**. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد7(1)، ص ص367-383.

*ناصر،حسين. (جويلية،2018). **محددات التفكير الإيجابي –السلبي وعلاقتهما بسمتي الشخصية المتفائلة-المتشائمة**. مجلة أوروك للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة المثنى، المجلد11(1)، ص ص250-290.

*النجار، يحيى. الطلاع، عبد الرؤوف. (2015). **التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد29(2)، ص ص210-246.

*نمر، مصطفى. (2011). **تنمية مهارات التفكير**. الأردن: دار البداية.

*نوفل، محمد. (2007). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

*نوفل، محمد. (فبراير، 2011). **الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد25(2)، ص ص277-306.

*نويرة، إسماعيل. اسويب، ماجدة. (ديسمبر، 2020). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي دراسة مسحية على كلية التربية بنغازي**. مجلة الإبراهيمي للعلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد4(2)، ص ص45-66.

*الهلالي، حسام. (2013). **التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين.** رسالة ماجستير آداب في علم النفس التربوي(منشورة). كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم العلوم التربوية والنفسية جامعة كربلاء العراق.

*الهنداوي، علي. الزغلول، عماد. (2011). **مبادئ أساسية في علم النفس**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

*اليزيد، عبابو.(جويلية، 2020). **الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الشلف.** الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، المجلد12(04)، ص ص213-220.

*يونس، جميلة.(ماي،2016). **تأثير الرضا المهني للمعلمين على دافعية انجاز تلاميذهم في السنة الخامسة ابتدائي**. مجلة المرشد، المجلد6(1)، ص ص 138-155.

*يونس، محمد.(2009). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيا- باللغات الأجنبية:

* Abd Almudhafar, Nidhal. (2022). **Educational Communication And Its Relationship To Positive Thinking Among Male And Female Secondary**

School Teachers. Ilkogretim Online - Elementary Education Online, vol21(01), p p264-299.

*Akhtar, Shafqat. Iqbal, Muhammad. Tatlah, Ijaz. (August,2017). **Relationship between Intrinsic Motivation and Students' Academic Achievement: A Secondary Level Evidence**. Bulletin of Education and Research, vol39(2), pp19-29.

*Anthony. (2004). Robert. **Beyond positive thinking.**

file:///E:/%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%8A%D8%AC%D8%A7%D8%A8%D9%8A/MindPower.pdf

*Baluyos, Genelyn. Rivera, Helen. Baluyos, Esther. (August, 2019). **Teachers job satisfaction and work performance**. Open journal of social sciences, vol7(8), p p206-221.

*Bota, Oana, (2013). **Job satisfaction of teachers**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83, pp634-638.

*Bugmann, Julien . (2016**). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social?.** Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, vol13(2-3), pp133-149.

*Butmanowicz-Dębicka, Iwona. (2018). **Positive thinking – A universal cure for modern-day diseases?**. Studia Humanist yczne AGH,vol17(1), pp 37-48.

*Duening, Thomas. (2016). **Leading The Positive Organization: Actions, Tools, and Processes**. New York: Business Expert Press.

*Fütterer, Tim. Waveren, Leo. Hübner, Nicolas. Fischer, Christian. (2023). **I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective**. Teaching and Teacher Education, (121), pp1-15.

*GLIGOROVIĆ, Bojana. TEREK, Edit. GLUŠAC, Dragana. SAJFERT, Zvonko. ADAMOVIĆ, Živoslav. (2014**). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian Primary schools**. Journal of Engineering Management and competitiveness (JEMC), vol4(2), pp 94-100.

*Gür, Çağla. Özbiler, Şerife. Eser, Başak. Göksu, Hüseyin, and Karasalih, Şahin. (2021). **Positive Thinking Schools: Projects From Teachers**. In: Education Quarterly Reviews, Vol.4(4), 352-369

*Kaufman, Sara Rimm. Sandilos, Lia .(2015). **Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning**. (06/05/2023,11:03)

*Kern, Margaret. Wehmeyer, Michael.(2021). **The Palgrave Handbook of Positive Education** .Switzerland : the registered company Springer Nature Switzerland AG.

https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-64537-3

*Khan, Aamir. Hussain, Waqar. Zaid, Raham. (2022). **Relationship between teachers job satisfaction, teachers disposition, and their students academic achievement**. PJAEE, vol19(3), pp1479-1496.

*Kremenjas, k. (2013). **Motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère**. Université de Zagreb. Faculté de philosophie et de lettres.

*Nigama, K. Selvabaskar, S. Surulivel, S T. Alamelu, R. Uthaya, D. (2018). **job satisfaction among school teachers**. International Journal of Pure and Applied Mathematics, vol119(7), pp 2645-2655

*Otoum, Fayez. (2021). **Influence of teachers' job satisfaction on student academic performance: A case study of teachers in JERASH Governorate**, Ilkogretim Online - Elementary Education Online, vol20(5).pp5294-5301.

*Özkan, Umut. Akgenç, Ertan. (2022). **Teachers' job satisfaction: Multilevel analyses of teacher, school, and prinsipal effects**. International Research in Education, vol7(3), pp1-23.

*Paré, Jean raymand. (1994). **Les effets prédictifs des motivation intrinsèque, extrinsèque et de la motivation sur l'abandon d'un cours obligatoire à l'école, comme exigence partielle de la maitrise en éducation**. Université du Québec à Trois –rivières. Canada.

*Rory, Sheehan. (2011**). Mind Power**.
file:///E:/%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%8A%D8%AC%D8%A7%D8%A8%D9%8A/MindPower.pdf

*Rusu, Petruta. Colomeischi. (22July,2020**). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers The Mediating Role of Work Engagement**. BRIEF RESEARCH REPORT,vol11, p p1-10

*(*Frontiers | Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement (frontiersin.org))

*Rutledge, Pamela. (2020). **Positive Media Psychology: Harnessing the Power of Media for Good.**
file:///C:/Users/B%20InfoSoft/Downloads/Positive_Media_Psychology_Harnessing_the.pdf

*Ryan, R. Deci, E. (2017). **Self-Determination theory**. New York: The Guilford press.

*Saleem, Anita. (2014). **Positive thinking and positive words: Why it's so important**. Indian Journal of Positive Psychology, 5(1).pp86-89.

*Salehi, Hadi. Taghavi. Yunus, Melor. (29 June,2015). **Relationship between teachers' job satisfaction and their attitudes towarrds students' beliefs and motivation**. Canadian center of science and education, vol8(7), pp46-61.

*Sligman, Martin. Csikszentmihalyi, (January 2000**). Positive Psychology an Introduction**. American Psychologist association, vol55(1), pp5-14.

*Toropova, Anna. Myrberg, Eva. Johansson, Stefan. (2019). **The role of teacher characteristics for student achievementin mathematics and student perceptions of instructionalquality**. Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group, vol10(4),pp 275-299.

*Ulstad, Svein. Halvari, Hallgeir. Sørebø, Øystein. Deci, Edward. (February 2016). **Motivation, Learning Strategies. and Performance in Physical Education at Secondary School**, Advances in Physical Education,(6), pp27-41.

*Usán, Pablo. Salavera, Carlos. Teruel, Pilar. (2019). **School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students**. Psychology Research and Behavior Management, (12), pp877-887.

*Vallerand, R. Carbonneau,N.Paquet,Y.(2016). **La théori de l'autodétermination**. Belgique : de Boeck supérieur.

*Vincent, Norman. (2003). **the power of positive thinking**. New York: Rockefeller Center.

*Wang, Hsin-Hui. Chen, Hsiang-Ting. Lin, Huann-Shyang. Hong, Zuway-R. (2017). **The Effects of College Students' Positive Thinking, Learning Motivation and Self-Regulation through a Self-Reflection Intervention in Taiwan**. Higher Education Research and Development, vol36(1), pp 201-216.

*Will, Madeline . (2022). **Teacher Job Satisfaction Hits an All-Time Low**.

https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-job-satisfaction-hits-an-all-time-low/2022/04

*Winifred, Ansah. (2016). **Assessing the impact of teacher job satisfaction among teachers.** Journal of education and practice,vol 07(30), pp161-165.

الملاحق

الملحق رقم(1):

قائمة الأساتذة والباحثين المحكمين لمقياس الدافعية للتعلم

الرقم	أسماء الأساتذة	الدرجة العلمية والتخصص	مؤسسة الانتماء
1	بن يحيى فرح	أستاذة محاضرة- علم النفس	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
2	منصوري عبد الحق	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران-2
3	بلقوميدي عباس	أستاذ التعليم العالي- علم النفس التربوي	جامعة وهران-2
4	قادري حليمة	أستاذة علم النفس العام	جامعة وهران-2
5	عباس أسماء	أستاذة محاضرة-علم النفس وعلوم التربية	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
6	جمعي سامية	أستاذة محاضرة- علم النفس الأسري	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
7	رريب الله محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران-2
8	خلوفي محمد	أستاذ محاضر أ- علم النفس التربوي	جامعة جيلالي اليابس-سيدي بلعباس

الملحق رقم(2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران2 محمد بن أحمد

قسم علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

الأستاذ:

الجامعة:

التخصص:

الدرجة العلمية:

أستاذي الفاضل أرجو منكم المساهمة في تحكيم مقياس الدافعية للتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي والمصمم من طرف الطالبة والمتعلق بموضوع:

"**التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، وذلك في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي، ولكم مني كل الشكر والتقدير.

التعاريف الإجرائية:

الدافعية للتعلم:هي الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تستثير العمليات الذهنية لديه، والتي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق أهدافه وهو الدرجة الكلية المحصل عليها من المقياس المصمم من طرف الطالبة.

البعد الأول: الدافعية الداخلية وهي تلك الطاقة التي تدفع المتعلم الى إدراك نشاطه طوعا من أجل المتعة المتعلقة بالنشاط نفسه مع الرغبة الذاتية للتعلم

الرقم	العبـــــارات	تقيس	لاتقيس	تعدل	اقتراحات
1	أفرح عند تكليفي بحل الواجبات المدرسية				
2	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة				
3	أدرك أهمية الأنشطة الصفية بالنسبة لي				
4	أشعر بالإثارة لحل المشكلات أثناء التعلم				
5	لدي رغبة شديدة للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالدراسة				
6	أشارك في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية بالثانوية				
7	أحرص على التقيد بالنظام الذي تفرضه الثانوية				
8	أشعر بالسعادة عند ذهابي للثانوية قصد التعلم				
9	أسعى لتحسين تحصيلي الدراسي(النقاط التي أتحصل عليها)				
10	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية				
11	لدي القدرة على التفوق الدراسي				
12	أضع أهدافا أسعى لتحقيقها من خلال التعلم				
13	لا أشعر بالملل أثناء شرح الأستاذ				
14	أستفسر عن المواضيع المبهمة أثناء شرح الأستاذ				
15	أنسى نفسي عند حل وضعية حل المشكلات أثناء الدراسة				
16	أهتم بالمعلومات الجديدة كي أنمي مهاراتي ومعارفي				

17	أشعر باستقلالية في تبني طريقة تساعدني في التعلم					
18	أملك الكفاءة لحل مختلف الوضعيات التعليمية					
19	أنتظر بفرح نقاط الامتحانات والفروض					
20	أبادر إلى طرح الأسئلة على الأستاذ إذا لم أفهم الدرس					
21	أثق بقدراتي على حل واجباتي الدراسية					
22	أتشوق إلى الدراسة و أتعلم كل ما هو جديد					
23	أستمع لنصائح أساتذتي بكل اهتمام وأسعى لتطبيقها					
24	أشعر بالتحدي عندما يكلفنا الأستاذ بالإجابة على الأسئلة الصعبة					
25	أشعر بالرضا نحو دراستي وتعلمي بالثانوية					
26	ينتابني الشعور بالسعادة عند الحصول على نتائج ممتازة					

البعد الثاني: الدافعية الخارجية:وهي قيام المتعلم بتنفيذ السلوكيات ذات الدوافع الخارجية بغرض تلقي المكافأة أو تجنب العقاب حيث أن الاختيار غائب.

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	تعدل	اقتراحات
1	أقوم بحل واجباتي المدرسية كي لا يعاقبني الأستاذ				
2	أذهب إلى الثانوية لألتقي بأصدقائي				
3	أحفظ دروسي كي أتحصل على نتائج جيدة				
4	أواصل دراستي من أجل والديا				
5	أذهب إلى الثانوية كي لا يعاقبني والدي				

6	أدرس حتى يفتخر والديا بي أمام أقاربي				
7	التعلم يكسبني احترام الآخرين				
8	يضمن لي التعلم مكانة في المجتمع				
9	أحب أن أنافس زملائي في الدراسة				
10	أهتم بدراستي لكي أبتعد عن رفقاء السوء				
11	أشعر أن ترك الدراسة يعرضني للآفات الاجتماعية				
12	يؤسفني الحصول على نقاط ضعيفة في الدراسة				
13	يخجلني الحصول على معدل ضعيف				
14	أجتهد في دراستي كي أتحصل على مكافآت				
15	نجاحي في الدراسة جزء من بناء شخصيتي				
16	أقوم بأداء واجباتي الدراسية كي لا أشعر بتأنيب الضمير				
17	أشعر بأني مضطر لأتعلم كي لا أحرج أمام زملائي				
18	أهتم بدراستي كي لا أحرم من مصروفي				
19	أواظب على الذهاب إلى الثانوية كي أحصل على مصروفي من والديا				
20	أسعى للحصول على نتائج جيدة لأكسب احترام عائلتي				

البعد الثالث: اللادافعية للتعلم

هي حالة يتصف بها الفرد الذي لديه نقص في الاهتمام والسلبية وعدم وجود فعالية وهدف فيما يتعلق بأي من الإمكانات والأنشطة الدراسية

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	تعدل	اقتراحات
1	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية				
2	أشعر بأن وجودي في الثانوية مضيعة للوقت				
3	أكره الثانوية بسبب قوانينها ونظامها الداخلي				
4	أشعر أنني مجبر للتعامل مع زملائي في القسم				
5	الدراسة لا تشغل تفكيري				
6	أفكر في أمور لا علاقة لها بالدراسة				
7	أنا مضطر للذهاب الى الثانوية بسبب والدي				
8	أشعر بالضيق أثناء أداء المشاريع جماعيا مع باقي التلاميذ				
9	لا أحرص على أداء واجباتي المدرسية				
10	لا أميل للاستفسار عن المواضيع الصعبة المتعلقة بالدراسة				
11	أتجنب الصعوبات والمشكلات الدراسية				
12	مواضيع الدروس التي تقدم غير مثيرة للاهتمام				
13	أفرح عندما أطرد من القسم				
14	لدي إحساس بعدم القدرة على مواصلة الدراسة				
15	لا أتأثر عند حصولي على نقاط ضعيفة				
16	أنزعج عند تكليفي بأداء مشروع مدرسي				
17	أستعمل الغش للإجابة على أسئلة الامتحانات				
18	لا أفضل العمل الجماعي في حل المسائل والتمارين				
19	لا أكمل كتابة الدروس في بعض المواد الدراسية				
20	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته				
21	لا أشعر بالمتعة في التعلم				

22	ادعي المرض لأتغيب عن حضور الحصص الدراسية				
23	أصل إلى القسم متأخرا ولا ألتزم بالوقت				
24	أفضل الجلوس في الطاولة الأخيرة				
25	أعتقد أن الدراسة مضجرة				
26	أفضل القيام بعمل لا يساهم في تطوير قدراتي				
27	أنا غير مقتنع بالمساهمة في أي نشاط مدرسي				
28	ليس لي الرغبة في إتمام دراستي				
29	أتجنب الحديث مع المشرفين والأساتذة				

البدائل والدرجات:

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

الملحق رقم(3):

مقياس الدافعية للتعلم المصمم والمطبق بالدراسة الاستطلاعية

أضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة لإجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، نشكرك على تعاونك معنا.

التخصص: السن: الجنس:

الرقم	الفقـرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشـدة
1	أفرح عند تكليفي بحل الواجبات المدرسية					
2	أقوم بحل واجباتي المدرسية كي لا يعاقبني الأستاذ					
3	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية					
4	أذهب إلى الثانوية لألتقي بأصدقائي					
5	أشعر بأن وجودي في الثانوية مضيعة للوقت					
6	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة					
7	أدرك أهمية الأنشطة الصفية بالنسبة لي					
8	أحفظ دروسي كي أتحصل على نتائج جيدة					
9	أكره الثانوية بسبب قوانينها ونظامها الداخلي					
10	الدراسة لا تشغل تفكيري					
11	أواصل دراستي من أجل والديا					
12	أشعر بالإثارة لحل مختلف الوضعيات التعلمية أثناء التعلم					
13	لدي رغبة شديدة للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالدراسة					
14	أذهب إلى الثانوية كي لا يعاقبني والدي					
15	أفكر في أمور لا علاقة لها بالدراسة					
16	أشارك في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية بالثانوية					
17	أدرس حتى يفتخر والديا بي أمام أقاربي					
18	أشعر بالسعادة عند ذهابي للثانوية قصد التعلم					
19	التعلم يكسبني احترام الآخرين					
20	أسعى لتحسين تحصيلي الدراسي(النقاط التي أتحصل					

	عليها)					
21	يضمن لي التعلم مكانة في المجتمع					
22	أنا مضطر للذهاب الى الثانوية بسبب والدي					
23	لدي الاستعداد والرغبة لتجاوز الصعوبات والعراقيل الدراسية					
24	أحب أن أنافس زملائي في الدراسة لإظهار قدراتي أمام الآخرين					
25	لا أحرص على أداء واجباتي المدرسية					
26	أوظف مهاراتي وإمكانياتي للتفوق في الدراسة					
27	أركز في دراستي لكي أتجنب رفقاء السوء					
28	لا أميل للاستفسار عن المواضيع الصعبة المتعلقة بالدراسة					
29	أضع أهدافا أسعى لتحقيقها من خلال التعلم					
30	ترك الدراسة يعرضني للآفات الاجتماعية					
31	مواضيع الدروس التي تقدم غير مثيرة للاهتمام					
32	لا أشعر بالملل أثناء شرح الأستاذ					
33	أجتهد في دراستي كي أتحصل على مكافآت					
34	أفرح عندما أطرد من القسم					
35	أستفسر عن المواضيع المبهمة أثناء شرح الأستاذ					
36	أشعر بأني مضطر لأتعلم كي لا أحرج أمام زملائي					
37	لدي إحساس بعدم القدرة على مواصلة الدراسة					
38	أنسى نفسي عند حل وضعية حل المشكلات أثناء الدراسة					
39	أهتم بدراستي كي أحقق طموحي المهني					
40	لا أتأثر عند حصولي على نقاط ضعيفة					
41	أهتم بالمعلومات الجديدة كي أنمي مهاراتي ومعارفي					
42	أواظب على الذهاب الى الثانوية كي أحصل على مصروفي من والديا					
43	أنزعج عند تكليفي بأداء مشروع مدرسي					
44	أنتظر بفرح نقاط الامتحانات والفروض					
45	أسعى للحصول على نتائج جيدة لأكسب احترام عائلتي					

46	أستعمل الغش للإجابة على أسئلة الامتحانات					
47	أبادر إلى طرح الأسئلة على الأستاذ إذا لم أفهم					
48	لا أكمل كتابة الدروس في بعض المواد الدراسية					
49	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
50	لا أشعر بالمتعة في التعلم					
51	ادعي المرض لأتغيب عن حضور الحصص الدراسية					
52	أصل إلى القسم متأخرا ولا ألتزم بالوقت					
53	أفضل الجلوس في الطاولة الأخيرة					
54	أعتقد أن الدراسة مضجرة					
55	أفضل القيام بعمل لا يساهم في تطوير قدراتي					
56	أنا غير مقتنع بالمساهمة في أي نشاط مدرسي					
57	ليس لي الرغبة في إتمام دراستي					
58	أتشوق إلى الدراسة و أتعلم كل ما هو جديد					
59	نجاحي في الدراسة جزء من بناء شخصيتي					
60	أستمع لنصائح أساتذتي بكل اهتمام وأسعى لتطبيقها					
61	أحرص على رفع التحدي حين يكلفنا الأستاذ بالإجابة على أسئلة صعبة					
62	أشعر بالرضا نحو دراستي وتعلمي بالثانوية					

الملحق رقم(4):

مقياس التفكير الإيجابي المطبق بالدراسة الاستطلاعية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	بمقدوري أن أجعل حياتي أسعد					
2	أعتقد أن حياتي ستكون دائما سعيدة					
3	أعتقد أن الغد أفضل من اليوم					
4	أتوقع أن المستقبل سيكون أفضل					
5	أتعلم من التجارب السابقة الفاشلة					
6	أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد 10أعوام					
7	مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل					
8	أعمل والأمل يملؤني تفاؤلا في ما خفي من الأمور					
9	أستحضر قول الله عز وجل إن مع العسر يسرا					
10	أميل إلى التفكير بأن ظروفي ستكون أفضل في المرحلة القادمة					
11	أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل					
12	أتصرف بمشاعر الحب مع زملائي					
13	أستطيع التحكم بمشاعر الغضب بسهولة					
14	ليس من عاداتي أن انفعل حتى وإن أراد أحد إثارتي					
15	أتسامح بسرعة حتى مع من يخطؤون في حقي					
16	لا أسمح للخوف أن يعيق تقدمي					
17	ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما أفعله					
18	لا أسمح لأخطائي أن تحبط عزيمتي					
19	يعوقني الفقر من الاستمتاع بحياتي					
20	أبدي للآخرين مشاعر الحب بسهولة دون حرج					
21	أعتقد أنه لا يوجد إنسان شرير تماما بطبعه					
22	تصرفاتي مع زملائي تتسم بالحكمة والتفاهم					
23	يحمل الآخرون عني أفكار طيبة					
24	أعتقد أنني صبور في مواقف الحياة المختلفة					
25	يمكنني التحكم في غضبي					

26	أتقبل ذاتي من دون شكوى					
27	أتسامح مع نفسي ولا ألومها كثيرا					
28	أتقبل نفسي حتى ولو تعرضت لنقد الآخرين					
29	أعتقد أنني قادر على تحقيق طموحاتي					
30	أعتقد بأني موفق فيما أقوم به من عمل					
31	أنا شخص محبوب من الآخرين					
32	أستطيع حل مشاكلي الشخصية بالاعتماد على قدراتي الخاصة					
33	أشعر أن قدراتي كافية في مواجهة الاحباطات					
34	لدي دور هام في المجتمع					
35	أشعر بالرضا لأن الأمور تسير دائما في صالحي					
36	أتمتع بالرضا التام عما لدي من أشياء وممتلكات					
37	استمتع بالعمل الذي أقوم به لأنه يتناسب مع طموحاتي					
38	أنا راض عما لدي من مهارات وإمكانيات					
39	أشعر بالطمأنينة لأنني حققت معظم أهدافي في الحياة					
40	أعتقد أن حياتي تسير على ما يرام					
41	أستطيع أن أغير أفكاري نحو ما يواجهني من ضغوط					
42	أعتقد أنه من الأفضل التأني في مواجهة المشكلات من أجل حلها					
43	أعتقد أن على الإنسان أن يستوعب مصاعبه كي يتمكن من مواجهتها					
44	أبحث باستمرار عن البدائل الجديدة لحل مشاكلي					
45	أستطيع أن أنجح بما فشلت به سابقا					
46	أستطيع التعرف على نقاط ضعفي وتغييرها إلى نقاط قوة					
47	أعتقد أن الماضي الذي عشته انقضى ولن يعيق تقدمي					
48	أستطيع أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص وأحل الخلافات بينهم					
49	أمتلك عدة بدائل لانجاز الأمور					
50	أستطيع أن اجعل حياتي مشوقة					

الملحق رقم(5): مقياس الرضا الوظيفي المطبق بالدراسة الاستطلاعية

الرقم	الفقرة	مو افق بشدة	مو افق	معارض	معارض بشدة
1	عملي الحالي يناسبني عن أي عمل آخر				
2	أرى أن مهنة التعليم لها مستقبل				
3	إن التعليم هو النشاط الوحيد الذي أجد فيه متعة				
4	واجباتي في الثانوية غير واضحة				
5	أحصل على تقدير واحترام المسؤولين(المدير، المفتش) على العمل الذي أقوم به				
6	البرنامج الدراسي يفتقر إلى الوضوح في الأهداف المتوخاة				
7	أجري لا يتناسب مع الجهد الذي أبذله				
8	لا توجد مؤسسة أخرى أستطيع العمل بها أحسن من هذه المؤسسة				
9	أنصح المقربين إلي بهنة أخرى غير مهنة التعليم				
10	أشعر بأن عملي خال من الحرية والمبادرة				
11	لو أتيحت لي فرصة اختيار مهنة التي أرتاح إليها لاخترت مهنة التعليم دون سواها				
12	المجتمع بقدر مهنة التعليم				
13	أحب مهنة التعليم رغم قلة المرتب وكثرة المشاكل فيها				
14	أرى أن العمل الذي أقوم به مهم				
15	الأجر الذي احصل عليه يناسب العمل الذي أقوم به				
16	أفكر جديا في ترك مهنة التعليم				
17	تمنيت لو أني مارست مهنة أخرى ماعدا التعليم				
18	إنني اشعر بارتياح وآنا أمارس مهنة أخرى				
19	أفضل استبدال مهنة التعليم بأية مهنة أخرى				
20	أنا راض عن مهنتي				

الملحق رقم(6): المقياس النهائي للدافعية للتعلم

أضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة لإجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، نشكرك على تعاونك معنا.

التخصص: الجنس: السن: الثانوية:

الرقم	الفقـرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أفرح عند تكليفي بحل الواجبات المدرسية					
2	أقوم بحل واجباتي المدرسية كي لا يعاقبني الأستاذ					
3	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية					
4	أذهب إلى الثانوية لألتقي بأصدقائي					
5	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة					
6	أدرك أهمية الأنشطة الصفية بالنسبة لي					
7	أكره الثانوية بسبب قوانينها ونظامها الداخلي					
8	لدي رغبة شديدة للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالدراسة					
9	أذهب إلى الثانوية كي لا يعاقبني والدي					
10	أشارك في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية بالثانوية					
11	أدرس حتى يفتخر والديا بي أمام أقاربي					
12	أشعر بالسعادة عند ذهابي للثانوية قصد التعلم					
13	التعلم يكسبني احترام الآخرين					
14	أسعى لتحسين تحصيلي الدراسي(النقاط التي أتحصل عليها)					

15	يضمن لي التعلم مكانة في المجتمع					
16	أنا مضطر للذهاب الى الثانوية بسبب والدي					
17	لدي الاستعداد والرغبة لتجاوز الصعوبات والعراقيل الدراسية					
18	أحب أن أنافس زملائي في الدراسة لإظهار قدراتي أمام الآخرين					
19	أوظف مهاراتي وإمكانياتي للتفوق في الدراسة					
20	أركز في دراستي لكي أتجنب رفقاء السوء					
21	لا أميل للاستفسار عن المواضيع الصعبة المتعلقة بالدراسة					
22	ترك الدراسة يعرضني للآفات الاجتماعية					
23	مواضيع الدروس التي تقدم غير مثيرة للاهتمام					
24	لا أشعر بالملل أثناء شرح الأستاذ					
25	أجتهد في دراستي كي أتحصل على مكافآت					
26	أستفسر عن المواضيع المبهمة أثناء شرح الأستاذ					
27	أشعر بأني مضطر لأتعلم كي لا أحرج أمام زملائي					
28	لدي إحساس بعدم القدرة على مواصلة الدراسة					
29	أهتم بدراستي كي أحقق طموحي المهني					
30	أهتم بالمعلومات الجديدة كي أنمي مهاراتي ومعارفي					
31	أواظب على الذهاب إلى الثانوية كي أحصل على مصروفي من والديا					
32	أنزعج عند تكليفي بأداء مشروع مدرسي					
33	أنتظر بفرح نقاط الامتحانات والفروض					

34	أسعى للحصول على نتائج جيدة لأكسب احترام عائلتي					
35	أستعمل الغش للإجابة على أسئلة الامتحانات					
36	أبادر إلى طرح الأسئلة على الأستاذ إذا لم أفهم					
37	لا أكمل كتابة الدروس في بعض المواد الدراسية					
38	يصعب علي الإنتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
39	ادعي المرض لأتغيب عن حضور الحصص الدراسية					
40	أصل إلى القسم متأخرا ولا ألتزم بالوقت					
41	أفضل الجلوس في الطاولة الأخيرة					
42	أعتقد أن الدراسة مضجرة					
43	أنا غير مقتنع بالمساهمة في أي نشاط مدرسي					
44	ليس لي الرغبة في إتمام دراستي					
45	أتشوق إلى الدراسة و أتعلم كل ما هو جديد					
46	نجاحي في الدراسة جزء من بناء شخصيتي					
47	أشعر بالرضا نحو دراستي وتعلمي بالثانوية					
48	لا أشعر بالمتعة في التعلم					

الملحق رقم(7): المقياس النهائي للتفكير الإيجابي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	بمقدوري أن أجعل حياتي أسعد					
2	أعتقد أن حياتي ستكون دائما سعيدة					
3	أعتقد أن الغد أفضل من اليوم					
4	أتوقع أن المستقبل سيكون أفضل					
5	أتعلم من التجارب السابقة الفاشلة					
6	أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد 10أعوام					
7	مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل					
8	أعمل والأمل يملؤني تفاؤلا في ما خفي من الأمور					
9	أميل إلى التفكير بأن ظروفي ستكون أفضل في المرحلة القادمة					
10	أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل					
11	أتصرف بمشاعر الحب مع زملائي					
12	أستطيع التحكم بمشاعر الغضب بسهولة					
13	ليس من عاداتي أن انفعل حتى وإن أراد أحد إثارتي					
14	أتسامح بسرعة حتى مع من يخطؤون في حقي					
15	لا أسمح للخوف أن يعيق تقدمي					
16	ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما أفعله					
17	لا أسمح لأخطائي أن تحبط عزيمتي					
18	أبدي للآخرين مشاعر الحب بسهولة دون حرج					
19	يحمل الآخرون عني أفكار طيبة					
20	أعتقد أنني صبور في مواقف الحياة المختلفة					
21	يمكنني التحكم في غضبي					
22	أتقبل ذاتي من دون شكوى					
23	أتسامح مع نفسي ولا ألومها كثيرا					
24	أتقبل نفسي حتى ولو تعرضت لنقد الآخرين					
25	أعتقد أنني قادر على تحقيق طموحاتي					
26	أعتقد بأني موفق فيما أقوم به من عمل					

27	أنا شخص محبوب من الآخرين					
28	أستطيع حل مشاكلي الشخصية بالاعتماد على قدراتي الخاصة					
29	أشعر أن قدراتي كافية في مواجهة الاحباطات					
30	لدي دور هام في المجتمع					
31	أشعر بالرضا لأن الأمور تسير دائما في صالحي					
32	أتمتع بالرضا التام عما لدي من أشياء وممتلكات					
33	استمتع بالعمل الذي أقوم به لأنه يتناسب مع طموحاتي					
34	أنا راض عما لدي من مهارات وإمكانيات					
35	أعتقد أن حياتي تسير على ما يرام					
36	أستطيع أن أغير أفكاري نحو ما يواجهني من ضغوط					
37	أعتقد أنه من الأفضل التأني في مواجهة المشكلات من أجل حلها					
38	أعتقد أن على الإنسان أن يستوعب مصاعبه كي يتمكن من مواجهتها					
39	أبحث باستمرار عن البدائل الجديدة لحل مشاكلي					
40	أستطيع أن أنجح بما فشلت به سابقا					
41	أستطيع التعرف على نقاط ضعفي وتغييرها إلى نقاط قوة					
42	أعتقد أن الماضي الذي عشته انقضى ولن يعيق تقدمي					
43	أستطيع أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص وأحل الخلافات بينهم					
44	أمتلك عدة بدائل لانجاز الأمور					
45	أستطيع أن اجعل حياتي مشوقة					

الملحق رقم(8): **المقياس النهائي للرضا الوظيفي**

الرقم	الفقرة	مو افق بشدة	مو افق	معارض	معارض بشدة
1	عملي الحالي يناسبني عن أي عمل آخر				
2	أرى أن مهنة التعليم لها مستقبل				
3	إن التعليم هو النشاط الوحيد الذي أجد فيه متعة				
4	واجباتي في الثانوية غير واضحة				
5	أحصل على تقدير واحترام المسؤولين(المدير، المفتش) على العمل الذي أقوم به				
6	البرنامج الدراسي يفتقر إلى الوضوح في الأهداف المتوخاة				
7	أنصح المقربين إلي بهنة أخرى غير مهنة التعليم				
8	أشعر بأن عملي خال من الحرية والمبادرة				
9	لو أتيحت لي فرصة اختيار مهنة التي أرتاح إليها لاخترت مهنة التعليم دون سواها				
10	المجتمع بقدر مهنة التعليم				
11	أحب مهنة التعليم رغم قلة المرتب وكثرة المشاكل فيها				
12	أرى أن العمل الذي أقوم به مهم				
13	الأجر الذي احصل عليه يناسب العمل الذي أقوم به				
14	أفكر جديا في ترك مهنة التعليم				
15	تمنيت لو أني مارست مهنة أخرى ماعدا التعليم				
16	إنني اشعر بارتياح وآنا أمارس مهنة أخرى				
17	أفضل استبدال مهنة التعليم بأية مهنة أخرى				
18	أنا راض عن مهنتي				

الملحق رقم(9): نتائج حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	53	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	53	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,888	45

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,883
		Nombre d'éléments	23[a]
	Partie 2	Valeur	,736
		Nombre d'éléments	22[b]
	Nombre total d'éléments		45
Corrélation entre les sous-échelles			,811
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,896
	Longueur inégale		,896
Coefficient de Guttman			,891

a. Les éléments sont : var1, var3, var5, var7, var11, var13, var15, var17, var23, var25, var27, var29, var31, var35, var37, var41, var43, var45, var47, var49, var2, var4, var6.

b. Les éléments sont : var6, var8, var10, var12, var14, var16, var18, var20, var22, var24, var26, var28, var30, var34, var36, var38, var40, var42, var44, var46, var48, var50, var33.

الملحق رقم(10): نتائج حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	53	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	53	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,850	18

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,768
		Nombre d'éléments	9[a]
	Partie 2	Valeur	,682
		Nombre d'éléments	9[b]
	Nombre total d'éléments		18
Corrélation entre les sous-échelles			,782
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,878
	Longueur inégale		,878
Coefficient de Guttman			,873

a. Les éléments sont : var1, var3, var5, var9, var11, var13, var15, var17, var19.

b. Les éléments sont : var2, var4, var6, var10, var12, var14, var16, var18, var20.

الملحق رقم(11): حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	105	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	105	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,863	48

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,829
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,781
		Nombre d'éléments	24[b]
	Nombre total d'éléments		48
Corrélation entre les sous-échelles			,458
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,628
	Longueur inégale		,628
Coefficient de Guttman			,623

a. Les éléments sont : va1, va2, va3, va4, va6, va7, va9, va13, va14, va16, va17, va18, va19, va20, va21, va22, va23, va24, va26, va27, va28, va30, va31, va32.

b. Les éléments sont : va33, va35, va36, va37, va39, va41, va42, va43, va44, va45, va46, va47, va48, va49, va50, va51, va52, va53, va54, va56, va57, va58, va59, va62.

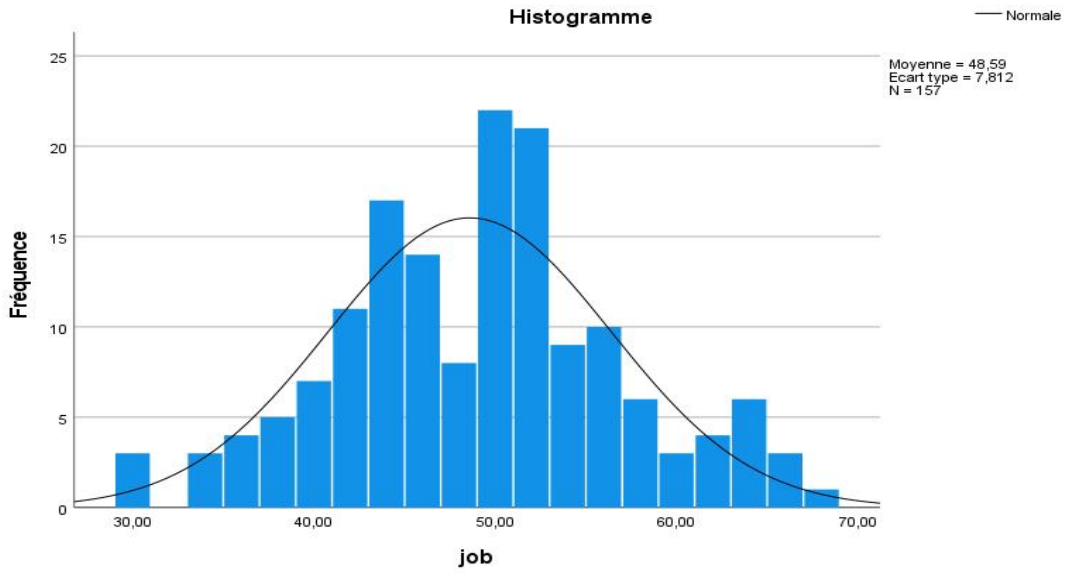
الملحق رقم(12): **التوزيع الاعتدالي للرضا الوظيفي**

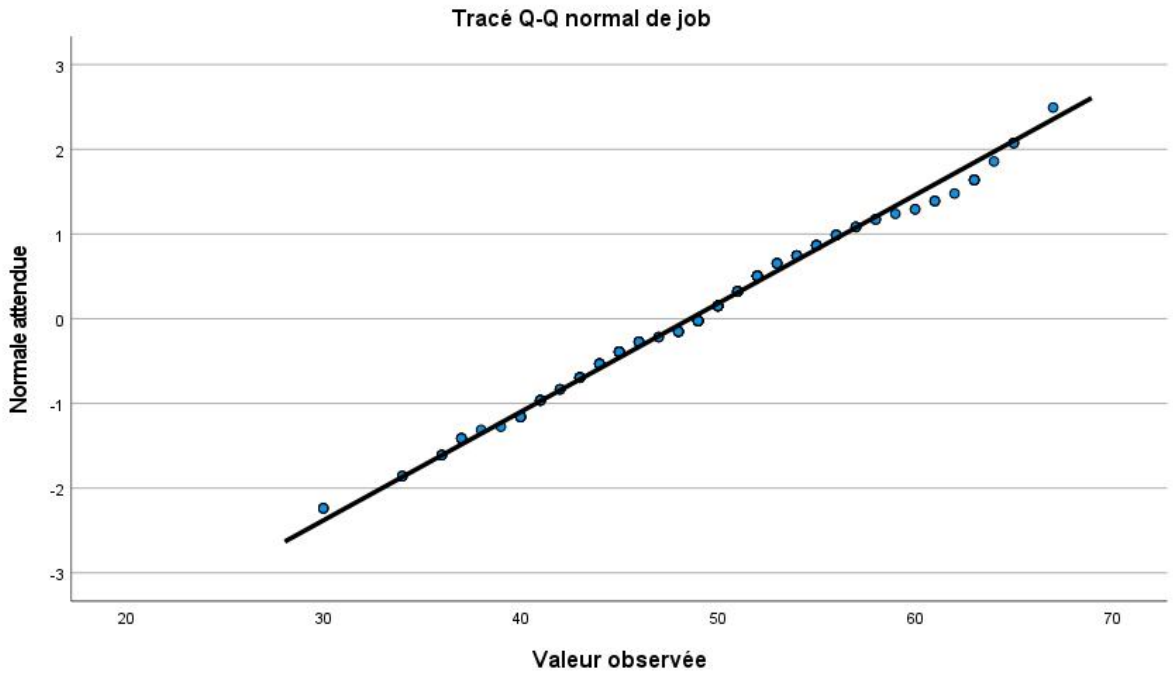
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
job	,064	157	,200*	,989	157	,245

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors



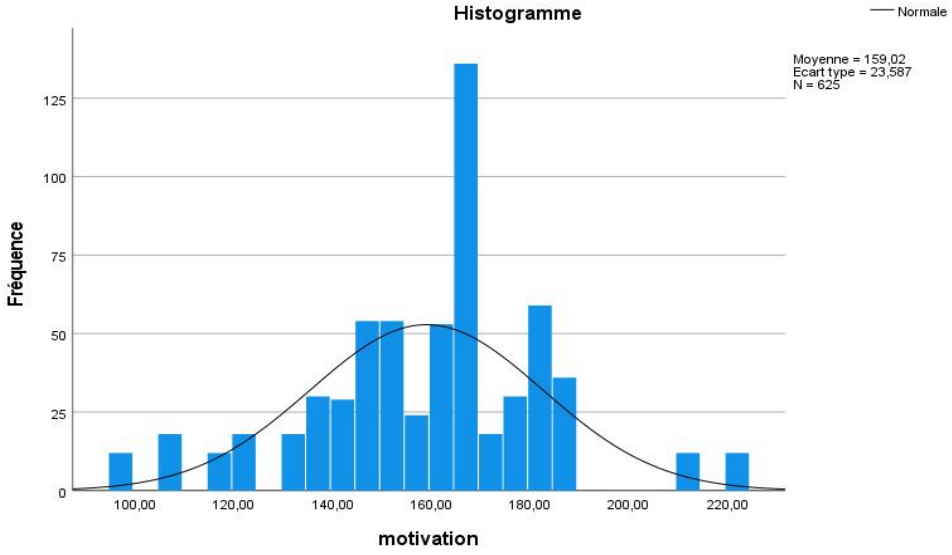


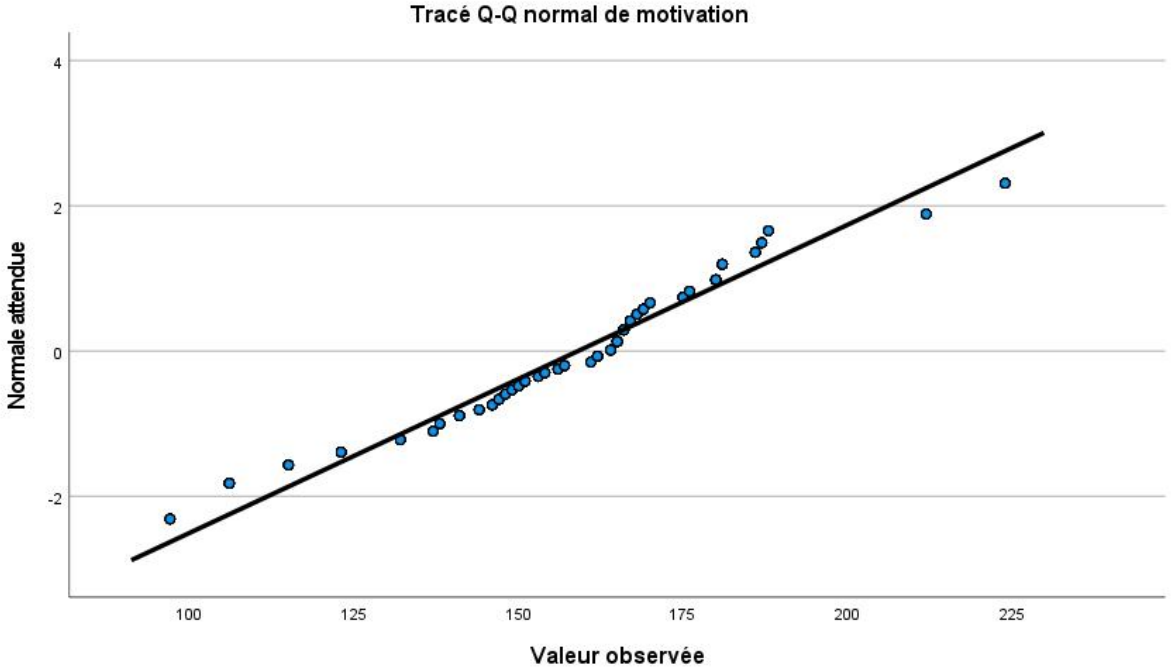
الملحق رقم(13): التوزيع الاعتدالي للتفكير الإيجابي

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
motivation	,103	625	<,001	,960	625	<,001

a. Correction de signification de Lilliefors





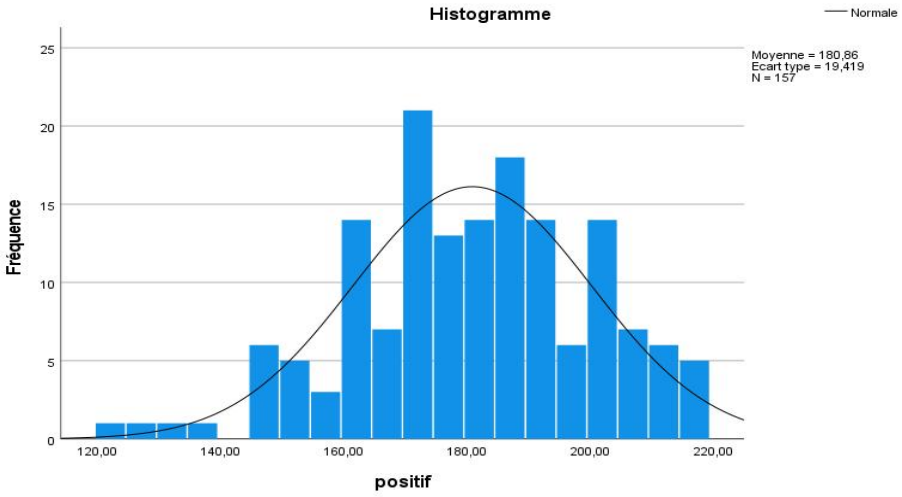
الملحق رقم(14): **التوزيع الاعتدالي للدافعية للتعلم**

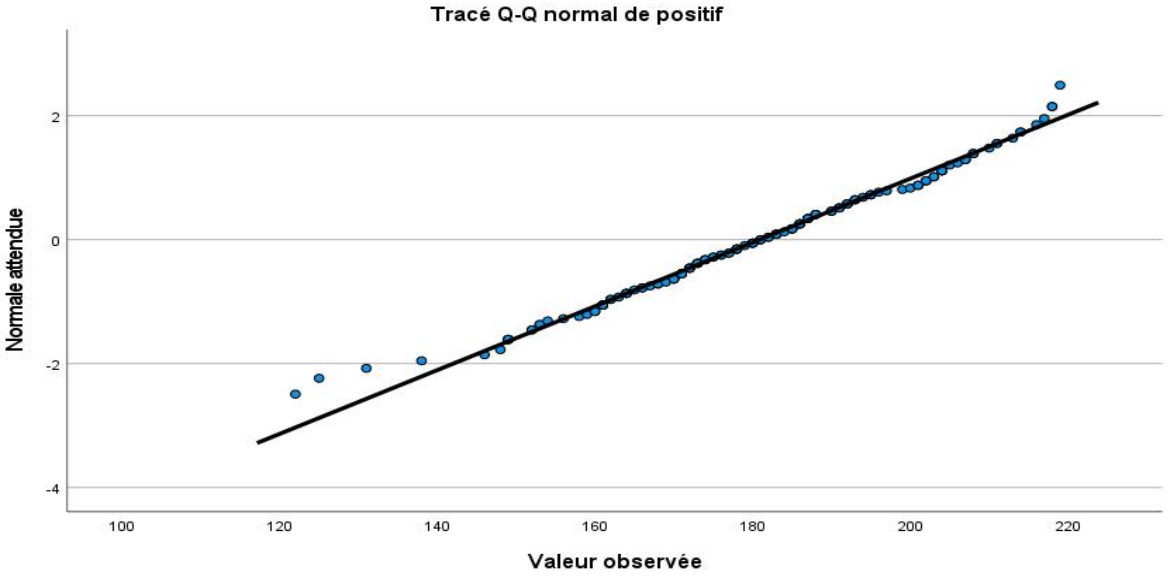
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
positif	,048	157	,200*	,987	157	,138

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors





الملحق رقم(15): نتائج الفرضية الأولى والثانية

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
positif	157	180,8599	19,41928	1,54983

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 135

	t	df	Signification p unilatéral	Signification p bilatéral	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Supérieur
positif	29,590	156	<,001	<,001	45,85987	41,8184	49,9014

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
positif	mas	70	180,1143	21,68920	2,59236
	fem	87	181,4598	17,48741	1,87485

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
						Signification				Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	df	p unilatéral	p bilatéral	Différence moyenne	Erreur standard	Inférieur	Supérieur
positif	Hypothèse de variances égales	4,034	,046	-,430	155	,334	,668	-1,34548	3,12616	-7,52086	4,82989
	Hypothèse de variances inégales			-,421	131,249	,337	,675	-1,34548	3,19927	-7,67430	4,98333

الملحق رقم(16): نتائج الفرضية الثالثة والرابعة

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
job	157	48,5924	7,81185	,62345

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 45

	t	df	Signification p unilatéral	Signification p bilatéral	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
job	5,762	156	<,001	<,001	3,59236	2,3609	4,8239

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
job	mas	70	47,6857	8,28399	,99013
	fem	87	49,6667	7,85873	,84254

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances F	Test de Levene sur l'égalité des variances Sig.	Test t pour égalité des moyennes t	df	Signification p unilatéral	Signification p bilatéral	Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
job	Hypothèse de variances égales	,542	,463	-1,532	155	,064	,127	-1,98095	1,29265	-4,53444	,57253
	Hypothèse de variances inégales			-1,524	144,371	,065	,130	-1,98095	1,30009	-4,55062	,58871

الملحق رقم(17): نتائج الفرضية الخامسة والسادسة والسابعة

Corrélations

		job	positif
job	Corrélation de Pearson	1	,275**
	Sig. (bilatérale)		<,001
	N	157	157
positif	Corrélation de Pearson	,275**	1
	Sig. (bilatérale)	<,001	
	N	157	157

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
motivation	625	159,0160	23,58726	,94349

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 144

	t	df	Signification p unilatéral	Signification p bilatéral	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Supérieur
motivation	15,915	624	<,001	<,001	15,01600	12,5783	17,4537

الملحق رقم(18): نتائج الفرضية الثامنة والتاسعة

Statistiques de groupe

	spe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
motivation	haut	255	159,1412	24,49224	1,53376
	moyen	370	158,9297	22,97602	1,19447

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
						Signification		Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	df	p unilatéral	p bilatéral			Inférieur	Supérieur
motivation	Hypothèse de variances égales	,559	,455	,110	623	,456	,912	,21145	1,92128	-3,56152	3,98442
	Hypothèse de variances inégales			,109	523,087	,457	,913	,21145	1,94401	-3,60758	4,03048

Statistiques de groupe

	الرضا	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
motivation	مرتفع	342	159,3830	24,35327	1,31687
	منخفض	283	158,5724	22,66197	1,34711

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
						Signification		Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	df	p unilatéral	p bilatéral			Inférieur	Supérieur
motivation	Hypothèse de variances égales	,496	,481	,427	623	,335	,669	,81060	1,89669	-2,91407	4,53528
	Hypothèse de variances inégales			,430	614,454	,334	,667	,81060	1,88385	-2,88895	4,51016