

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

#### أولاً: التوافق النفسي ومفهوم الذات

- التوافق النفسي لدى بعض أصحاب نظريات الشخصية.
- عوامل التوافق.
- الموهبة والتربية والتوافق.

#### ثانياً: الموهبة والابتكار.

- الطفل الموهوب.
- مظاهر الموهبة والابتكار.

#### ثالثاً: الاتجاهات النفسية والتربوية للمعلمة نحو مهنة التدريس

#### رابعاً: الرضا المهني والضغط النفسية للمعلمة.

- عوامل الرضا المهني.
- العلاقة بين الرضا المهني والضغط النفسية.
- مصادر الضغط النفسية وأثارها.
- مواجهة الضغوط.

## أولاً :- التوافق النفسي ومفهوم الذات :

التوافق لدى بعض أصحاب نظريات الشخصية :

لتحقيق التكيف طبقاً لمدرسة التحليل النفسي يرى عبد الرحمن العيسوى (١٩٩٠) أنه لابد أن تكون عناصر الشخصية على علاقة طيبة مع بعضها البعض كذلك للعناصر الذاتيه الداخليه دور فى عملية التكيف فالذات الدنيا والوسطى والعليا يجب أن يعيشوا فى وئام فالذات الوسطى EGO يجب أن تعمل على إرضاء مطالب كلاً من ID , Super EGO كما يجب أن تعمل على إرضاء مطالب العالم الخارجى (عبد الرحمن العيسوى: ١٩٩٠ - ص ٤٥ ، ٥٢ )

ويؤكد ذلك جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦) حيث يرى أن الأجهزة الثلاث تعمل كفريق وفق الأنا وعندما يحدث صراعات ففيها يطر السلوك الشاذ وعدم التوافق . (جابر عبد الحميد جابر : ١٩٨٦ - ط ٤ - ص ٦٣)

ويذكر عبد الرحمن العيسوى (١٩٩٠) أن كارل روجرز Carl. Rogers يعتقد أن التكيف يحدث فى الحصول على تحقيق الذات “self - actualization” (عبد الرحمن العيسوى : ١٩٩٠ - ص ٥٠) ومعنى ذلك أن نجاح الفرد فى التعبير عن أقصى ما تمكنه إمكانياته وإستعداداته الفطريه يعنى توافقه ، إذن فتوافق الطفل الموهوب يستلزم إنطلاق حاجاته الإبداعيه لتعبير عن وجودها وتشعره بتحقيق ذاته المبتكره .

### عوامل التوافق:

تتداخل العديد من العوامل فى إحداث التوافق النفسى فيشير عباس عوض الى أن الحاجات النفسيه الأساسيه كالحاجه الى الأمن والحاجه الى التقدير الإجتماعى والإنتماء الى جماعه والحاجه الى التعبير عن الذات من العوامل الأساسية فى إحداث التوافق التى تبدأ عندما يشعر الفرد بحاجه ما تنتهى عندما تشبع هذه الحاجه ، فالفرد يود أن يشعر أن ما يقوم به من عمل له قيمه عند الناس فإذا نجح فى ذلك يستشعر قيمة ذاته وتشبع لديه الحاجه الى التقدير الإجتماعى من الآخرين وشعور الطفل بالإهمال أو النبذ

من أقرانه أو والديه أو معلمه يؤدي الى عدم إشباع هذه الحاجه فيؤدي للقلق والإحباط وسوء التوافق.

(عباس محمود عوض: (بدون) - ص ٥٥-٦٠) .

ويضيف محمد عثمان نجاتي (١٩٩٣) أن خطوات عمليه التوافق تبدأ بوجود دافع ثم وجود عائق يمنع إشباع الدافع ثم قيام الفرد بأعمال لإزالة العائق وإشباع دوافعه النفسيه والإجتماعيه غير أن أهمها للتوافق هو دافع الإستحسان الإجتماعي فالطفل يريد أن يكون موضع تقدير وإحترام والديه ورفقائه ومدرسيه وهو لا يستطيع أن يحتمل إحتقار هؤلاء أو إهمالهم له (محمد عثمان نجاتي: ١٩٩٣ - ص ٣٩٣ - ٣٩٥) ومما يساعد الطفل على التوافق ضرورة مراعاة قدراته الخاصه فإذا وضع في مجال الدراسه يتفق وقدراته نبغ وتقدم وإذا حدث العكس كان سئ التوافق مع مدرسته وقد يمتد سوء التوافق الى سائر علاقاته مع الآخرين نتيجة فشله وإحباطه .

(محمد السيد الهابط: ١٩٨٧ - ص ٦٦ - ٦٩)

ويؤكد ذلك ما توصل اليه نادر فتحي محمود قاسم (١٩٨٥) حيث وجد علاقته إرتباطيه موجبه بين كلاً من القدرة على التفكير الإبتكاري والتوافق الإجتماعي.

ويرى حلمي المليجي (١٩٨٢) أن هناك طائفتان من العوائق في سبيل التوافق النفسي للطفل :

- عائق خاص بنقص القدرة أو الإستعداد بحيث لا يكفي لأداء الطفل للأنشطة أو إرتفاع مستوى القدرة أعلى بكثير مما تحتاجه النشاطات قد يكون عقبه في سبيل توافق الطفل ففي حالة نقص القدرات الخاصه كالقدرة الحساييه أو اللفظيه أو عدم القدرة على إكتساب الأصدقاء ونقص القدرة على الإحتفاظ بالأنبا في مواجهة إعتداءات الآخرين من سخرية وتوبيخ ونبذ أو بخس قدرة الطفل عند تقييمها بواسطة الأهل أو المعلم أقل بكثير من مستواها الفعلي ففي كلا الحالتين يعاني من الإحباط وسوء التوافق .

- عوائق بيئيه لتوافق الطفل يرجعها الى الأسرة فالأهل المترمتين الصارمين غير المعاطفين أو المسرفون في اللين وعدم إهتمام الوالدين بالطفل كذلك المدرسون الذين لم يفهموا تلاميذهم أو يتعرفوا على قدراتهم كذلك عدم تكافؤ الطفل مع رفاقه كأن

يشارك الطفل العادى زملاءه الموهوبين فى عمل ما مما يؤدى إلى مشاعر النقص لديه فكل هذه العوامل تؤدى إلى سوء التوافق.

(حلمى المليجى، عبد المنعم المليجى: ١٩٨٢ - ص ٣٩٦-٤٠٠)

ويضيف محمد السيد الهابط (١٩٨٧). العلاقة بين الوالدين واتجاهاتهم نحو طفلها كأحد العوائق البيئية للتوافق فإذا كانت يسودها الكراهية والخلاف على سياسة تربيته الأبناء كأن يميل أحدهما للتدليل والآخر للقسوة فعادة ما يشعر الأطفال بالقلق وعدم الشعور بالأمن كما يشعر الطفل بأنه غير مرغوب فيه مما يؤثر على مدى اشباع حاجاته النفسية فيضطرب سلوكه ويفقد قدره على التكيف السليم (محمد السيد الهابط : ١٩٨٧ - ص ١٧٤-١٧٥) ويؤكد ذلك ما توصل إليه عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣) على عينه ١٠٢ طفل أن سوء توافق الأطفال يرجع إلى استجابات الوالدين غير التربوية والإهمال والسخرية من الطفل وإستخدام العقاب البدنى والصراخ الحاد فى وجه الطفل ووصف الأطفال بصفات سيئة (عبد الوهاب كامل : ١٩٩٣ - ص ١٠٩-١٢٧)

وتشير هرلوك (1984) Hurlock, E.B. إلى أن صعوبات توافق الأطفال خارج البيت ترجع إلى أن الطفل الذى يعامل بلين وتساهل فى البيت قد يصطدم بالإهمال والتجاهل خارجه (Hurlock . E -B. , 1984. p. 262)

يتفق معها جبريل كالفى (١٩٩٢) فيرى أن الجو الأسرى ذو التدليل المبالغ فيه قد يؤدى إلى سوء التوافق مع الحياة فى رياض الأطفال فطفل الأربع سنوات لا يدرك معنى التغيب الوقتى لأمه عنه ولا يفهم عدم ملكيته للمعلمه وسط ضخم الأطفال الآخرين فنجد بعض الأطفال منعزلين محبطين وآخرين فى أزمت بكاء وغضب وعدوانية مما يعوق توافقه مع حياه الجماعه. أيضا.

- الجو الأسرى المضطرب كعائق للتوافق فى رياض الأطفال الذى يفتقر للعواطف وتتسم الأسرة فيه بجمود المشاعر والتسلط والطاعه العمياء من قبل الطفل فيصبح عاجزاً عن المبادرة أو الإبداع أو الاستقلال الذاتى وتكون الطاعة تكييفاً وتصيح مقدرته على تقييم المواقف للتعرف عليها ومجابتها قليله جداً.

- الاستقبال والترحيب فى رياض الأطفال ك لحظة مصيريه لتوافق الطفل فقد يكون التوافق ناتجاً عن عملية الاستقبال للطفل ذاتها ولاشك أن توافقاً سيناً فى بداية الأمر يؤثر تأثيراً فعالاً على انفعالاته فى رياض الأطفال وربما يتطلب الأمر فى بعض الحالات

ارجاء إرسال الطفل إلى رياض الأطفال للعام الدراسي التالي إذا أن الطفل يعتبر أن بقاءه في رياض الأطفال نوع من أنواع البعد عن ذويه ولذا فالمشكلة تكمن في مدى إلمام المعلمات بماضى كل طفل على حده حتى يمكنهن تقييم كل شخصية بمفردها ومن خلال آراء الوالدين ووصفهما للطفل وملاحظته أثناء اللعب كذلك على المعلمه أن تدمج الطفل في جو الروضة بالحاقه بفصل أخيه أو مع من يعرفهم من الأطفال وفي هذه الحالة فإن الدروس المختلطة تكون ذات قيمة كبيره لمختلف الأعمار فتتري مبريلاكياراندا (١٩٩٢) أن بمساعدة الطفل زميله الأصغر في بناء المكعبات أثناء اللعب يبدأ التكيف مع الواقع الخارجى.

(مبريلاكياراندا، ترجمه فوزى محمد وآخرون : ١٩٩٢ - ص ٧٦)

ويشير جيريل كالفى (١٩٩٢) إلى أن خصائص العلاقة التى تربط بين المعلمه والطفل في الروضة هى مزيج من العلاقات الإنسانية والتعليمية التى تستلزم التقبل من الطرفين على أن تبادر المعلمة أولاً بتقبل الطفل وأن أهمية المعلمة تكمن في توعية تقبلها للطفل أن نصل به إلي بعض مستويات النمو الأخرى بمعنى ألا يكون التكيف مع الطفل عاملاً سلبياً بل يجب أن يحمل في طياته عنصراً لإعداده لمستوى النمو التالى أى المعلمة تتصدى لعملية انضاج الطفل. (جيريل كالفى، ترجمة طارق الأشرف وآخرون: ١٩٩٢ - ص ٨٢، ١٣٣)

وتخلص الباحثه مما سبق أن توافق الطفل الموهوب وغير الموهوب في رياض الأطفال يبدأ بلحظة استقبال المعلمة له ثم محاولاتها أدماجه مع اقرانه وفهم طبيعته وفرديته الخاصة من خلال لعبه وآراء والديه فيه ووصفهم له بالذكاء العالى أو الموهبة في مجال ما ثم التعامل معه على أساس هذا الفهم الذى يسهم في عملية توافقه أو سوء توافقه والتى يتكون من خلالها رأيه عن نفسه وصفاته «فكرة المرء عن نفسه التى قد تبخس قدراته ولا تتناسب مع الاستعدادات الفطريه الكامنة تتكون من خلال عمليات التوافق فخبيرات الطفل الأولى أثناء التفاعل الإجتماعى ترسم مفهومه عن ذاته وتصوره عن مدى صلاحيته لعمل ما أو موقف ما أو بمقارنته بالآخرين فقد يتوهم أنه تنقصه الجاذبية الإجتماعية فيفضل العمل الانفرادى الذى يعزله عن الناس» (حلمى المليجى، عبد المنعم المليجى، ١٩٨٢، ط٦ - ص ٣٩٨، ٣٩٩) والمعلمة إذا أهملت ادماج الطفل مع الأطفال الآخرين قد ينطوى ويتوهم أنه غير مرغوب فيه فيفضل اللعب بمفرده وتشير هرلوك (١٩٨٤) إلى أن صعوبات التوافق الجيد للأطفال تبدو في شعورهم بأنهم غير مرغوب فيهم أثناء اللعب

ويرى عباس عوض (بدون) أن التوافق يتعلق بالعلاقات بين الذات والأخرين ويرتبط تقبل الآخرين بتقبل الذات والتعبير عنها وتوكيدها Self-expression وإظهار ما لديها من إمكانيات وتبرز لدى الأطفال الصغار في ميلهم للتعبير عن ذواتهم في الرسم واللعب وتقليدهم لحركات الكبار وإذا منع الطفل من التعبير عن ذاته مال ناحية الخضوع وفقد الرغبة في إثبات ذاته ومال للإعتماد على الغير والخوف الشديد من التنافس مما قد يؤدي لسوء توافقه

(عباس محمود عوض (بدون) - ص ٦١)

ويؤكد ذلك ما توصل إليه عادل كمال السيد خضر (١٩٨٦) عن رسم الطفل لنفسه مع الأقران كدلالة على مدى التكيف الشخصي والاجتماعي الى أن الأطفال المتكيفين يميلون الى رسم الذات والأقران بشكل واقعي حيث رسم تفاصيل الذات مساوية لتفاصيل الأقران ورسم نسب واقعيه لتفاصيل الجسم في حين يميل الأطفال سيئ التكيف الشخصي والاجتماعي الى المبالغة في رسم الذات والأقران برسم تفاصيلها أكبر أو أصغر.

(عادل السيد خضر : ١٩٨٦)

لا يولد الفرد ولديه مفهوماً لذاته حيث أن مفهومه عن ذاته ينمو ويتطور بنموه ونتيجة لخبراته فالعناصر الأساسية لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته هي نتاج الخبرات التي لديه مع الأفراد ذوي التأثير في حياته وإستجاباتهم له هي التي ستحدد إستجاباته لذاته ومفهومه عنها الذي يبدأ قبل أن يكون الطفل قد تعلم اللغه عندما يبدأ في إكتشاف جسده بأصابه تلك النواه الأولى التي يبني الطفل فيها مفهومه عن ذاته الجسميه (عادل أحمد عز الدين الأشول : ١٩٨٤ - ص ٥٠٣) والتي يرى ساكس ام وكربات (١٩٨٨) Saks, M. & Krupat أن أحد العوامل التي تؤثر في تكوين الذات الميراث البيولوجي فجيناتنا تمدنا بالسماط الجسميه التي تجعلنا نختلف عن باقي الناس ثم تتداخل عوامل أخرى كالتعلم من خلال الأسرة والمواقف الإجتماعيه التي تمر بها أيضاً من خلال ثقافتنا والجماعات التي ننتمي اليها (Saks, M. & Krupat , 1988 , P. 84)

إلا أن هرجنهانهنB Hergenhanhn (١٩٩٤) يرى أنه بالرغم من أن كل طفل يولد بمكونات وراثيه تختلف عن باقي الأطفال إلا أن هذه الموروثات العقلية تمدنا بالمادة الخام التي بواسطتها تشكل البيئه الذات المبتكره فالشئ المهم ليس ما نولد به ولكن ما تفعله البيئه

بهذه المؤهلات العقلية (Hergenhahn, 1994, p. 118) أما طلعت منصور وآخرين (١٩٨٩) فيرى أن الذات تنمو لدى الطفل من خلال النشاط الإجتماعى مع الأفراد المحيطين به (طلعت منصور وآخرين : ١٩٨٩ - ص ٣٤٩) ويتفق معه مشيل وادوارد (Saks, M. & Krupat (1988) فى أن التفاعل الإجتماعى مع الآخرين هو الطريق الأول الذى بواسطته تعرف من تكون من خلال الانعكاسات الظاهرية فى سلوك الآخرين نحونا (Saks, M. & Krupat, 1988. p. 85)

فى حين يرى يوسف القاضى وآخرون (١٩٨١) أن تقبل الآخرين يلعب دوراً فى تكوين صورته الذات فمع الوعى بالذات تنمو حاجة قوية للحصول على التقدير الإيجابى من الآخرين فيتعلم الطفل أنواعاً معينه من السلوك تتسبب فى استجابات دافئة من الآخرين تشبع حاجاته فى حين تسبب أنواعاً أخرى الرفض والتجنب ويبدأ الطفل بناء على ذلك فى اتباع أنواع السلوك التى تجلب له الاستجابات المشبعة وبهذا الشكل يبدأ الطفل فى قبول قيم الآخرين بدلاً من قيمه واعتناق مجموعة من الأفكار يقيم بها ذاته مستمدة من أنماط السلوك التى يقدرها ويحترمها الآخرين.

(يوسف مصطفى القاضى وآخرون: ١٩٨١ - ص ٢٣٣-٢٣٤)

فإذا عاقبت المعلمة الطفل الموهوب على ازعاجه لها بكثرة اسئلته وإلحاحه فى الحصول على إجابة مقبولة من وجهه نظره وكافأت الطفل غير الموهوب على صمته وهذونه داخل الفصل قد يسعى الطفل الموهوب لإشباع حاجته لتقدير معلمته له تقديراً إيجابياً فيتجنب سلوكه الذى جلب له التقدير السلبى من المعلمة ويكف عن السؤال بل قد يسعى لإعتناق سلوك الطفل الآخر الذى يلقى تقدير إيجابياً من معلمته.

ويؤكد أحمد السيد محمد إسماعيل (١٩٩٣) أن الذات نتاج التفاعلات الإجتماعية مع الآخرين خاصة ذوى الدلالة كالامهات والأباء والمعلمين فالأفكار والمشاعر والاتجاهات التى يكونها الطفل عن نفسه ويصف بها ذاته هى نتاج أنماط المعامله الوالديه وأساليب الشواب والعقاب فالطفل الذى يراه والده على أنه ذكى ومحبوب واجتماعى يرى نفسه كذلك ويسهل عليه تعبير الأطفال لذواتهم بما يتفق لديهم من سمات وقدرات أن يشكّلوا مفهوماً عن ذواتهم موجّباً يدفعهم إلى الأداء الجيد وإلى التوافق السوى والصحة النفسية بينما يصاحب الأساليب الوالديه التى تتسم بالقسوة والبرود والحمايه الزائدة مفهوماً سلبياً عن الذات وتقديرها بما لا يتناسب مع قدراتها وإمكاناتها يؤدى ذلك إلى سوء التوافق والاحباط.

(أحمد السيد محمد إسماعيل : ١٩٩٣ - ص ١٠٣-١٠٧)

## الموهبة والتربية والتوافق :

يذكر حسن أحمد عيسى (١٩٩٤) أن ماكميلان Makmilan يحدد بذور التفكير الإبداعي في أولى مراحل التخيل وهي المرحلة الأولى التي يكون العالم السحري الذهبي هو الواقع والحقيقه بالنسبه للطفل أما في المرحلة الثانيه يحاول الطفل أن ينفذ الى العالم الواقعي فيبدأ في البحث والسؤال عن السبب والنتيجه أما المرحلة الثالثه يحاول فيها أن يحقق الإنسجام بين عالم الواقع وعالم الخيال وترى أندروز أن المعلم أو الأب يمكنه الدخول الى عالم التخيل لدى الطفل وتوجيه وزياده أوجه النشاط التخيلي المتدفق في هذه السن وبذلك ينمي الروح الإبتكاريه كذلك يستطيع في نفس الوقت أن يعلم الطفل كيف يميز عالم الواقع من عالم الإيهام

(حسن أحمد عيسى : ١٩٩٤ - ص ٢٩٨ ، ٣٠٠)

إلا أن روح الموهبه والإبتكار يقابلون بعدم تقدير من الوالدين (محمود البسيوني: ١٩٨٥ - ص١١٤) ويؤكد ذلك ما توصل اليه أورث (١٩٨٨) Orth الى وجود إرتباط موجب دال بين الطلاقه والأصالة وبين إستجابة الوالدين لكل من أسئلة الطفل وتعبيره عن مخاوفه وقلقه وحاجاته للإنتباه له (Orth , 1988 , p. 70) كما أن من أهم عوائق التفكير الإبتكاري محاولات وأد الخيال عند الطفل وحاولته فرض القيود على معالجته للأشياء وعقابه على التساؤل والإستكشاف ومكافئة سلوك الطاعة والإذعان والإتجاه السالب للمعلم نحو الإبتكاريه .

(عبد السلام عبد الغفار : ١٩٧٧ - ص٦٦٠-٦٦١).

فالمعلم غير المبتكر يجعل تلميذه في غالبية الأحيان غير مبتكر نتيجه عدم تشجيعه له (محمود البسيوني: ١٩٨٥ - ص ١١٧ ، ١٢٢) فالمعلم يمكن أن يزيد من إبتكار الأطفال من خلال تدريبهم على الإستجابة لكل موقف بأساليب مختلفه لذا يجب على المعلمين أن يقوموا بتهيئة جو الفصل الدراسي وإثرائه بحيث يساعد الأطفال على تنمية قدراتهم الإبتكاريه والعقليه (إسماعيل عبد الفتاح: ١٩٩٥ - ص ٦١) ويضيف محمود منسى (١٩٩٤) أن إظهار الإحترام

لكل تساؤلات الطفل وعدم السخريه من أفكاره وتجنب التعبير عن الإستياء من الإتياء الخيالى للطفل يسهم فى تنمية إبتكاريتة

(محمود منسى : ١٩٩٤ - ص ١٥٣)

ويتفق معه حسن أحمد عيسى (١٩٩٤) فى أن أقوى معوقات الإبداع فى الطفولة المبكره تكمن فى المحاولات غير الناضجه التى يقوم بها الكبار للإستبعاد وواد الخيال عند الطفل وجعله يعتمد بإستمرار على الخبرة السابقة بدلاً من تشجيعه على أفعاله المبتكره سواء إتفقت مع معايير الكبار أم لم تتفق .

(حسن أحمد عيسى : ١٩٩٤ - ص ٢٩٩، ٣٠٠)

فعدم تشجيع الشعور بالإستقلال وحرمان الطفل من ممارسة الإختيار منذ صغره وتلقينه ماذا يقول وكيف يسلك لا يشجع على الإبداع ولا يساهم فى ظهوره كذلك البيئه التسلطيه التى لا تسمح بالخروج عن المألوف فالمجتمع غالباً ما يرفض السلوك الذى يخرج عن المعتاد والعادى لذى غالباً ما يشعر الموهوب بالرغبه فى البعد عن الآخرين والإتواء والعزله وإرتفاع عامل الإستقلال لديه ورغبته فى الوصول لحلول مسأله ما بمعرفته وطريقته الخاصه يصطدم بمعلمته فى كثير من المواقف اليوميه حيث يجب الإنصات وتطبيق أوامرها شبه حرفياً فى معظم تصرفاته كذلك إستهزاء المعلمه وتأنيبها للطفل على إختلاف إنتاجه الفنى فى الرسم مثلاً عن باقى الأطفال العاديين ويزيد من معاناة الموهوب ما يلقى على كاهله من عبء ثقيل وهو الإلتزام بمبدأ سرعة الجماعه وهو ما لا يلائم طبيعته الذهنيه والإبداعيه السريعه فيجد نفسه مضطراً لإثارة المشاكل والفوضى من أجل القضاء على السأم .

(رمضان محمد القذافى : ١٩٩٦ - ص ١١٠، ١٣٤)

ويضيف مجدى أحمد عبد الله (١٩٩٦) أنه قد يعانى من العصبيه والقلق والتى قد تودى أحياناً الى إصابتهم بالتبول اللاإرادى أو اللجلجه والتلعثم فى الكلام أو الإنزواء وعدم الإستقرار الإنفعالى وتشتت الإنتباه والإعتداء على الأقران وقد تبدو فى حركات خاصه لافته للأنظار مثل مص الأصابع وقرض الأظافر وبعض الحركات العصبيه اللاإرادية مثل تحريك الطفل الأنف أو العنق أو الكتف .

(مجدى أحمد عبد الله: ١٩٩٦ - ص ٢٧٩، ٢٨٠)

ويحدد محمود منسى (١٩٩٤) شروط نمو القدرات الإبداعية للأطفال فى توفير بيئه غنيه بالموثرات التى تعمل على إستثارة الإبتكار تتوفر فيها أدوات للعب تثير رغبة التجريب والإكتشاف لدى الطفل وتلعب المعلمه دوراً حيوياً فى تشجيع الأطفال على الإبداع بقدر الحريه التى تعطىها للطفل ليبتكر فى حدود الإمكانيات المتاحة له وتشجيع الأطفال على إستخدامهم للأشياء بطرق جديده وعدم إجبار الأطفال على الإستجابيه لمساله ما إستجابيه معينه تحدها المعلمه كذلك عدم تشجيع الطفل على التقدير الثابت لنفسه كأن يقول أنى غير مبدع وتشجيعهم على الإستجابيه بأساليب مختلفه للموقف الواحد بحيث تهئ أكبر قدر ممكن من فرص إثراء قدراتهم الإبداعيه.

(محمود عبد الحليم منسى: ١٩٩٤ - ص ٥١ ، ٦٠ ، ١٨٥)

ويرى رمضان القذافى (١٩٩٦) أن أولى خطوات رعاية ذوى القدرات الإبتكاريه هى إكتشافهم فى وقت مبكر فخطورة عدم إكتشافهم تكمن فى أنها قد تؤدى الى نفور الطفل الموهوب من جو الدراسه التقليدى وإنحرافه عن السواء فينقلب الى مجرم ذكى .

(رمضان محمد القذافى: ١٩٩٦ - ص ٢٢)

مما سبق يتضح أن تعبير الطفل الموهوب عن رغباته الإبداعيه يأتى بعواقب سيئه مصدرها الرفاق حيث يسخرون منه ومن آرائه ويتباعدون عنه والمدرسين الذين قد لا يعرفون كيفية تقييم أفكاره الشاذه أو الإجابيه عن العديد من أسئلته غير المألوفه مما يجعل الطفل الموهوب يواجه بتوترات وسراعات مختلفه بين حاجاته الإبداعيه وضغوط الجماعه فكبتة لموهبة الإبتكار قد يؤدى الى توتره والتعبير عنها قد يؤدى الى سوء توافقه وتكوينه مفهوم خاطئ غير محدد عن ذاته وقدراتها

(حلمى المليجى : ١٩٨٢ - ص ٤٣١ ، ٤٤٠ ، ٤٤٢)

إذن فالطفل الموهوب عليه الإختيار إما أن يعبر عن حاجاته الإبداعيه بواسطة أسئلته اللانهائيه وحبه للإستكشاف والتجريب فيتعرض لبعده الرفاق وسلسله محاولات من المحطين به كالوالدين والمعلمه لجعله صورة من الأطفال الآخرين المطيعين الهادئين ويكبت موهبة إبتكاره ويتوافق مع الجماعه ويسايرها فيعيش مع توترات عدم إشباع حاجته الإبداعيه الى أن تذبل وتتطفئ. من هذا المنطلق تتناول الباحثة بالدراسه الحاليه متخبرى التوافق النفسى ومفهوم الذات .

## ثانياً: الموهبة والابتكار

قد يبدو للبعض أن توافق الطفل في جو رياض الأطفال أمر سوف يأتى بشكل سهل مع مرور الوقت وإندماج الطفل في اللعب مع أقرانه إلا أن فشة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسه قد لا يتكيفون بهذه السهوله المتوقعه، فيذكر محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٣) أن المبتكرين غالباً ما يكونون غير قادرين على الاتصال بالآخرين بطريقة فعالة وقد يعانون من بعض الصعوبات في التوافق مع الآخرين بسبب صراحتهم في الحديث وغرابه أفكارهم (محمود عبد الحليم منسى : ١٩٨٣ - ص ٥)

ويتفق معه عبد الرحمن العيسوى (١٩٩١) في أن الطفل الموهوب مشكله اجتماعية وأنه غالباً ما يكون بعيداً عن رفاقه وأن الطفل المثالى هو السلبى الذى يطيع مايتلقى من أوامر ونواهى دون نقد أو تفكير والذى يمكن اعتباره كجهاز الاستقبال ويذكر توارنس Torrance أن المدرسين يظهرون عدم قبول للطفل المبدع على اعتبار أنه يمتلك أفكاراً ساذجه أو غريبه (عبد الرحمن العيسوى : ١٩٩١ - ص ٢٧٥ ، ٢٩٢)

ويضيف كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٢) أن من أسباب ضيق المدرسين من الطفل الموهوب كثرة أسئلته وتعدد اهتماماته وانفراذه برأيه وعدم سيره على الخطه التى يرسمونها له. (كمال إبراهيم مرسى : ١٩٩٢ - ص ١٧٩ - ١٨٠)

وتؤكد ذلك نتائج دراسة محمد ثابت على الدين (١٩٨٩) على عينة ١١٦ معلم و١٣٣ معلمه أن المعلمين والمعلمات مازالت نظرتهم غامضة أو سلبيه لكثير من سمات التلميذ الابتكارية. (محمد ثابت على الدين : ١٩٨٩)

وتذكر عفاف عويس عن هرلوك أنه إذا عانى الأطفال المبدعين من سوء التوافق فإن ذلك قد يرجع إلى الإتجاهات السلبيه تجاههم من جانب المدرسين مما يؤدى بهؤلاء الأطفال إلى العزلة والانطواء (عفاف أحمد عويس : ١٩٩٣ - ص ٢٣)، أو الإحساس بنبذ الجماعة فرغبة الطفل في التعبير عن حاجاته الإبداعية يقابلها حاجته إلى مشاركة الآخرين فى النشاط وإقامه علاقات مع الزملاء وقبول الجماعة، له فموهبة الطفل إذن هى التى أوقعت تحت هذه الضغوط، لذا إما أن يبقى على موهبته ويباعد بينه وبين الجماعة، أو يتخلى عنها ويصبح طفلاً عادياً متوافقاً مع الجماعة، وسوف تنقصه الثقه فى تفكيره، ويكون مفهومه عن نفسه غير محدد وغير واقعى، فقد يحتقر الطفل موهبته وذاته إذا كانت ستحول بينه وبين الآخرين، أو يبالىغ فى تعظيم الذات، وكلاهما مفهومان منحرفان عن الذات الموضوعية

ويؤديان إلى سوء التوافق الإجتماعى فتعظيم الذات يجعله مغروراً، ويجعل مستوى طموحه أعلى بكثير من قدراته، لذا فهو معرض للفشل. وتحقير الذات يجعله فاقداً الثقة فى نفسه وإمكانياته (حلمى المليجى، عبد المنعم المليجى: ١٩٨٢- ص ٤٣٢ - ٤٣٩) بل ويرى اورانسكى . م . د . هـ . هيوارد (١٩٩٢) أن صعوبات الطفل الموهوب تأتى نتيجة لإهتماماته المتنوعة والغير عادية وحب الاستطلاع وقدرته على التفكير بطرق غريبة لذا يراه المعلمون كأنه يتحدى سلطاتهم، وأنه قليل الاحترام لهم يقاوم القواعد والنظام (Orlansky , M .D. & Heward , W .L. , 1992, pp. 458, 459)

### الطفل الموهوب

تناول الكثير من علماء علم النفس سمات الموهوبين رغبة منهم فى التعرف عليهم وعلى تلك الصفات التى تميزهم عن غيرهم من العاديين فيصف محمد عثمان نجاتى (١٩٩٢) الموهوبين بنضوجهم المبكر فهم يتعلمون القراءة والمهارات اللغوية والعديد فى سن مبكره جداً عن غيرهم من الأطفال إلا أن ترمان توصل فى دراسته على ١٥٠٠ طفل إلى أنهم يعانون من مشكلات انفعالية ومستوى منخفض من الدافع نحو الانجاز نتيجة لنشأتهم فى بيئات تعوق تفوقهم مما يسبب بعض المشكلات التوافقية.

(محمد عثمان نجاتى : ١٩٩٢- ط١٣- ص ٣٣٣-٣٣٥)

ويذكر فؤاد ابو حطب (١٩٨٠) أن بعض السير الشخصية لبعض العباقرة لداروين ونيوتن وجدت أن نشاطهم ذهنى أثناء الطفولة كان متخلفاً عن باقى زملاء فصلهم وذلك نتيجة سوء التوافق مع المدرسه ويذكر أيضاً أن كوكى Koky توصلت فى بحثها على ١٠٠ من النواىغ إلى مجموعة من السمات وذلك اعتماداً على سلوكهم اثناء الطفولة كقوه الذاكرة وسرعة الفهم واتساع دائره التأثير فى الآخرين والرغبة فى القيادة ودقة الملاحظة وصحة تقديره للذات والصبر على المعوقات والمثابرة.

(فؤاد أبو حطب : ١٩٨٠- ص ٤٨٨)

ويضيف عبد الفتاح غنيمه (١٩٩١) أن سمات الطفل الموهوب تبدو فى سرعة التعلم وحب الاستطلاع الشديد وميوله متعددة النواحي كذلك تعاونه مع الآخرين وطاعته ورغبته فى مجاراتهم غير أن أهم ما يميز الطفل الموهوب صغير السن وجود أصدقاء خياليين يتحدث إليهم كذلك تفضيله مصادقه الرفقاء الأكبر سناً منه فى لعبه وأحاديثه إذا أنهم فى نفس عمره العقلى (عبد الفتاح مصطفى غنيمه : ١٩٩١- ص ١٨٧-١٨٩).

ويذكر كمال إبراهيم (١٩٩٢) أن تورانس توصل إلى أن التلاميذ أصحاب القدرات الإبداعية العاليه يعانون من التوتر والقلق والعصاب ويصفهم أقرانهم بالسخف والجنون ويذمهم مدرسوهم، ويشير مجدى أحمد عبد الله (١٩٩٦) إلى أن الطفل الذكى قد يعانى من العصبية وعدم الأستقرار الإنفعالى فهو يشعر دائما باختلافه عن أقرانه في فهمه وإدراكه السريع لكل ما يقول المعلم، لذا يشعر بالملل إذا استرسل المعلم فى الشرح ويجد صعوبه فى الإلتباه والتركيز. (مجدى أحمد محمد عبد الله : ١٩٩٦-ص٢٧٩)

ويتسم الموهوب بالتبكير فى النطق والقراءة وقوة الذاكرة وسرعة التعلم وحب الإستطلاع والثقة بالنفس والميول العلميه والنضج الإجتماعى المبكر.

(كمال إبراهيم مرسى : ١٩٩٢ - ط٢ - ص١٤٥-١٦٢)

ويتفق معه سعد جلال (١٩٩٢) فى أن الموهوب لديه حب إستطلاع وتفوق فى المحصول اللغوى. (سعد جلال : ١٩٩٢ - ط٢ - ص ١٥٩)

ويرى رمضان محمد القذافى (١٩٩٦) أن الطفل الموهوب يتميز بكثرة النشاط والحركه منذ صغره وإستجابته للمثيرات العديده التى تحيط به وطلاقة لسانه وسرعة التعلم والقدره على التعبير عن نفسه وعن أفكاره بسهولة ويسر كما يميل إلى ألعاب الخل والتركيب وإلى اختراع وسائل طريفة للعب بها وإلى ممارسه النشاطات الفنيه كذلك رغبتة فى الحوار والنقاش وكثرة أسئلته والمحاحه فى معرفة اجاباتها.

(رمضان محمد القذافى: ١٩٩٦-ص١٠٩، ١٧٢)

ويضيف عبد الرحمن العيسوى (١٩٩١) أن الموهوبين مشوا وتكلموا مبكرين وكانوا أكثر قدره على التكيف الإجتماعى والقياده والثقة بالنفس وطلاقه الأفكار وأقل قلقاً وأقل حاجة للدفاع عن النفس ولديهم ذوات قوية EGO وحساسون لمشاعر الغير.

(عبد الرحمن العيسوى : ١٩٩١ - ص ٢٩٢ ، ٢٧٢ ، ٢٧٣)

ويضيف محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٣) أن الطفل المبتكر فى رياض الأطفال يتسم بستة سمات هى المرونة والمشاركة والمغامرة والاستقلال والانطواء والاهتمامات المتنوعه الجماليه والفنية. (محمود عبد الحليم منسى : ١٩٨٣ - ص ١٥)

ويصنف أورانسكى. أم . دى. و هيوارد (١٩٩٢) (Orlansky, M.D & L.

(1992) Heward, W.L. سمات الأطفال الموهوبين فى جوانب معرفيه وانفعاليه وإجتماعية وجسميه يجمالها فى قدرتهم على التعبير عن الأفكار والمشاعر بصوره حسنه ويقظة

ضماثرهم كذلك يسعون لتعلم أكبر قدر من المعلومات لينموا خلفياتهم المعرفيه ومخزونهم من الخبرات ولديهم قدره على التعلم السريع واستخدام مهارات القراءة ليحصلوا معلومات جديدة كما أنهم حساسون في مشاعرهم ولديهم القدرة على الأداء العالى فى مجالات مختلفة كالإبتكار أو القيادة أو الفنون.

(Orlansky, M.D & Heward, W.L., 1992, pp. 452-461)

ويتفق معه كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٢) فى أن الموهوب قد يكون صاحب موهبه واحده أو متعدد المواهب كالموسيقى والتمثيل والقيادة والمهارات البدنيه.

(كمال إبراهيم مرسى : ١٩٩٢ - ص ٢٤)

### مظاهر الموهبة والإبتكار

يعتقد البعض أن الإبتكارية هى طبيعة nature لدى الأطفال الصغار (موران وآخرون (Morran et al, 1988, p. 254) فما أن يتمكن الطفل من القبض على الأشياء حتى يبدأ فى تفحصها وفكها ثم إعادة تركيبها بمنطقه الخاص أما إذا وقعت عينه على أقلام أو ألوان فإنه يرسم بها تخطيطات تنم عن دأبه للتعبير عن نفسه.

(محمود البسيونى: ١٩٨٥ - ص ١١٤)

ويضيف إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٦) أن الطفل الموهوب يظهر تفوقه فى الرسم أو الموسيقى أو عمل تصميمات لأدوات أو أجهزة علميه (إبراهيم وجيه محمود : ١٩٨٦ - ص ٢٦٤) ويتفق معه تورانس (١٩٨٨) حيث يحدد بعض العلامات الابتكارية للطفل من خلال أدائه على إختبار تورانس للأشكال والتي تظهر فى قدره الطفل على التعبير عن مشاعره وأفكاره من خلال الرسم وابرار عناصر الفعل والحركة فى رسوماته وخروجه عن الشئ المألوف. ويذكر أن تايلور Taylor يحدد مستوى الابتكارية عند الأطفال فى:

- الابتكارية التعبيرية Expressive Creativity وتظهر فى اللعب الحر والرسم بخصائصها العفوية التلقائية حيث لا تكون للأصالة أو نوعية الإنتاج أهمية .

- الإبتكارية الانتاجية Productive Creativity وتظهر فى المنتجات الفنيه والعملية

(Torrance, 1988, pp. 46-67).

ويظهر الناتج الإبتكارى لدى الأطفال فى تلك المرحلة العمرية فى إنتاجهم الفنى من الطين الصلصال وبناء المكعبات وسردهم القصصى ويقدر الناتج الإبتكارى بالقياس لعمر

الطفل (Arasteh, A.R. et Arašteh. J. D., 1976, p. 8, 11)

## الإتجاهات التربويه والرضا المهني والضغط النفسيه :-

### مقدمة :

إن المعلم هو الركيزة الأساسية التي يبنى عليها تحقيق كل آمال وأهداف تربية الأطفال في طفولتهم المبكره فلا يكفي أن يكون متمكناً من المادة العلمية في مجال تخصصه بل يرى حسن شحاته ومحبات أبو عميره (١٩٩٤) أن عليه أن يتمكن من أساليب التفاعل الإيجابي مع الأطفال التي توفر بيئة نقيه للتعلم فيها البهجة والحرية فاستجابات المتعلمين هي ردود فعل لمجموعة السلوك التي يستخدمها المعلمون بقصد احداث تغيير متوقع لدى المتعلمين. (حسن شحاته، محبات أبو عميره. ١٩٩٤-ص٢١-٤٧)

وتعتبر العلاقة بين المعلمة والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من العوامل المؤثره علي جوانب نموهم المختلفة وتكوين شخصيتهم ومن ثم يجب على المعلمة ان تراعى الفروق الفردية بين الأطفال وأن تراعى ذوى الحاجات التربوية الخاصة مثل الموهوبين ويطيئ التعلم وأن تحسن استخدام الطرق الإيجابية التي تحثهم على المبادرة والابتكار والاعتماد على النفس. (هدى الناشف ١٩٨٩-ص٥٧، ١٧٤-١٨٧)

ويرى كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٢) أن من صفات مدرس النابغين توافر الرغبة في التدريس للنابغين فنجاحه في عمله مع الأطفال يتوقف على رغبته في هذا العمل وإيمانه به وقناعته بفلسفته فالمدرس الشغوف بالتدريس للنابغين يحترمهم ويتقبل آرائهم ويقدر أنشطتهم الاستكشافية ويشجعهم على التجريب والتعلم الذاتي ولا يتذمر من كثرة أسئلتهم ولا من نزعتهم للإستقلال بالرأى فقد تبين من دراستى هاير وسولانو Haier & Solano على مائتى مدرس من العاملين في التدريس للنابغين أن رغبة المدرس في العمل مع هذه الفئة لها تأثير على اتجاهه نحو النبوغ والنابغين فقد عارض المدرسون غير الراضين عن عملهم فكرة توفير رعايه خاصة بالنابغين وشككوا في فائدتها للمجتمع ورموا تلاميذهم النابغين بصفات غير طيبه (كمال إبراهيم مرسى : ١٩٩٢ - ط٢-ص١٩٨-١٩٩) وتكمن خطوره تبنى المعلم لإتجاهات سلبية نحو مهنته ونحو الإبتكار في أنها تعمل كموجه لسلوكه نحو الموهوبين «فاتجاهنا نحو شخص ما يعنى أن نعتقد بأنه سيئ ونشعر بالكره نحوه ونسعى دائما لتجنبه» (Ornstein, R , 1988, p. 588)

« فالإنجاه يكمن وراء السلوك والإستجابة الظاهرية التي تلاحظها والتي تتفق معه »

( Wade, C. & Tavris, C. 1987. p. 662)

والمعلم هو المحدد الأكبر لخصائص البيئة المدرسية وذلك بتهيئته مناخاً معيناً داخل حجرة الدراسة يعبر عن نمط التفاعل بين المعلم وتلاميذه ويخلق جواً نفسياً يساعد الأطفال على استغلال قدراتهم ويساعدهم في الاحتفاظ بالاتزان العاطفي اللازم لتوافقهم النفسي (يسريه محمد سليمان : ١٩٩٤ - ص ٣٠) ويؤكد ذلك ما توصلت إليه فائقه محمد بدر (١٩٨٥) في دراستها على عينة ٤٧٤ من معلمات المدرسة الابتدائية وتلاميذهن إلي أن توافر الخصائص الابتكارية في البيئة المدرسية داخل الفصل والتي توفرها معلمة تشجع الابتكار يؤدي إلى ارتفاع القدرات الابداعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (فائقة محمد بدر : ١٩٨٥) وللمعلم أثر على توافق التلاميذ واتجاههم نحو العمل المدرس حيث توصل مصطفى كامل (١٩٨٧) إلى أن توافق الأطفال بالمدرسة الابتدائية واتجاههم نحو العمل المدرس وأدائهم يمكن أن يتحسن عن طريق جعل المعلم يتفاعل مع الأطفال بطريقة أفضل. (مصطفى كامل : ١٩٨٧)

ويتوقف هذا التفاعل على مدى اقتناع المعلم بعمله ورضاه عن مهنته فالمعلم الذي يمارس عمله ويعتبره رسالة سامية تتصل باعداد وتربية النشئ يشعر بالرضا والسعادة عن كونه معلماً، وقد أشارت بعض البحوث إلى أن الرضا المهني من جانب المعلم يرتبط بتوافقته وصحته النفسية مما يساعد على توافق التلاميذ الشخصي والاجتماعي كذلك نقص الرضا يرتبط بسوء توافقهم وتغيير سلوكهم نحو الأسوأ (كوني وانبرج، 1992. p. 53).

فمهنة التدريس من المهن التي تتطلب من ممارسيها قدره كبيره على التعايش مع مسئولياتها واعباتها ومواجهة ضغوطها ولنا أن نتوقع كم سيكون من الصعب على معلم لا يرغب في العمل بالتدريس أن يكون راضياً عن عمله وكم سيكون عمله مصدراً لتوتره الدائم فسوف يصبح المعلم «انسان يتقاضى أجره مقابل أدنى جهد يبذله ويؤدي عمله بالقدر الذي يجنبه المؤاخذه ولا يتحمس أو يتطلع لجديد في عمله وإنما يؤديه بشكل روتيني».

(ناصر عبد الخالق : ١٩٨٢ - ص ٧٨-٧٩)

كما أن المعلم لا يمكن أن يؤدي دوره على الوجه الأمثل والذي يرى على سليمان (١٩٩٣) أنه يتضمن التعرف المبكر على حالات التفوق والتأخر الدراسي والضعف العقلي وغيرها من مشكلات سوء التوافق كما عليه تهيئته مناخ نفسي صحي في الفصل يساعد التلاميذ على تحقيق أحسن نمو ممكن يمكنهم من الوصول إلى المستوى المطلوب من التوافق النفسي ومساعدة التلاميذ على معرفة الذات والعمل علي تنمية مفهوم موجب لها وفهم

التلاميذ كجماعة وكأفراد كل علي حده واكتشاف حالات سوء التوافق مبكراً ومساعدتها إن امكن أو تحويلها إلي المتخصصين. (على السيد سليمان : ١٩٩٣- ص ٢٦١-٢٦٦)

وهذه المهام المنوط بها المعلم يصعب أن يقوم بها معلم يتبنى اتجاهاً سلبياً نحو عمله وما يصادفه به بما في ذلك أطفاله المبتكرين الذين سيصبحون مصدر أزعاج له بأسئلتهم غير المألوفة التي لا يهتم المعلم بالرد عليها فعدم أشباع المعلم لحب استطلاعهم سيجعلهم ينصرفون عنه إلى عالمهم الخاص « فيبدو غريبى الأطوار يتحدثون إلى أنفسهم أو يعتدون على اقرانهم أو ينهمكون فى أى شئ يثير انتباههم».

(Orlansky, M.D & Heward, W.L, 1992. p. 459)

مما يجعل المعلم يصف الموهوب بسوء السلوك الذي توصل جودال وبراون (1980) Goodall أنه المصدر الرئيسى لمعاناه المعلم من الضغوط النفسية (Goodall, R.Brown.1980. pp.17-22) والتي توصل لورنس بسطا (١٩٩٠) إلى أن سوء سلوك التلاميذ وكثافة الفصول وعدم قدرة المعلم على التحكم فى ظروف الفصل الدراسى تشكل مصادراً لضغوطه النفسية (لورنس بسطا: ١٩٩٠- ص ٣٩ - ٨٩) التى أشار Gorrel جوريل (١٩٨٥) إلى أن الضغوط النفسية فى مهنة التدريس تؤثر على مستوى أداء المعلم وابتكاريته وبالتالي على أداء التلاميذ. (هانم باركندى: ١٩٩٣- ص ٢٨-٢٩)

### **ثالثاً: الاتجاهات النفسية والتربوية للمعلمة نحو مهنة التدريس:-**

وتتناول الدراسة الحالية الاتجاه النفسى لمعلمة الرياض والذي يعبر عن مجموعة الآراء والمشاعر والاستجابات السلوكية التى تصدر عنها نحو مهنتها ونحو الأطفال والتي تجعلها تميل نحو الرقة أو الصرامة فى معاملتهم ويتأثر اتجاه المعلم نحو مهنته ببعض العوامل مثل خبرته وجنسه ونظرة المجتمع له وإعداده الاكاديمى وبعض سمات شخصيته.

- ويتأثر اتجاه المعلم نحو مهنته ببعض العوامل هى كالاتى :

(١) الخبرة :

حيث اثبتت نتائج دراسته مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) على عينة ٦٧٥ معلماً أن مستوى الخبرة يؤثر على اتجاهات المعلم نحو مهنته فالمدرسين الأوائل ذوى خبرة ١١-١٥ عام هم أكثر إيجابية فى الاتجاه نحوالقيمه الإجتماعية لمهنة التدريس بينما ذوى الخبرة عام واحدا كانوا الأكثر تحمساً للعملية التعليمية وأكثر ايجابية نحو مهنة التدريس ونحو العمل داخل الصف الدراسى. (مجدى عبد الكريم حبيب: ١٩٩٠- ص ٣٠٣-٣٧٧)

## ٢- جنس المعلم ونظرة المجتمع له :

حيث اثبتت دراسه شنوده حسب الله بشاى (١٩٩٣) على عينة ٣٠٤ طالباً وطالبة بكلية تربية سوهاج أن ٦٩,٧٪ من أفراد العينة لا يتقبلون العمل بمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية بسبب أن نظرة المجتمع إلى معلم التعليم الابتدائي نظرة أقل من معلمى باقى المراحل لتفاعلهم مع الأطفال وان اتجاه المعلم نحو مهنته تختلف باختلاف جنسه فالطالبات أكثر اقتناعاً بطبيعة المهنة ومتطلباتها لذلك اتجهن أكثر ايجابية عن الطلاب وأكدت ذلك نتائج دراسه محمد رفعت حسن المليجى وحمد عبد القادر الهيمات (١٩٩١) على عينة ١١٥ طالبا وطالبة حيث اثبتت أن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس ايجابية أكثر من الطلاب (شنوده حسب الله بشاى : ١٩٩٣-ص٥٢-٧٤) ، (محمد رفعت حسن المليجى، حمد عبد القادر الهيمات : ١٩٩١-ص٣٤١-٣٦٧)

## ٣) سمات شخصية المعلم :

حيث أن دراسة خيرى أحمد حسين حامد (١٩٩٢) اثبتت نتائجها أن بعض سمات شخصية المعلم تؤثر فى اتجاهه نحو مهنته فوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الذكور بالفرقة الرابعة بكلية التربية وسمة الثقة بالنفس (خيرى أحمد حسين حامد : ١٩٩٢) كذلك أثبت على محمد الديب (١٩٩١) أن هناك علاقة دالة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسمات الشخصية الأربع الاتزان الأنفعالى والإجتماعية والمسئولية والسيطرة (على محمد الديب : ١٩٩١- ص ٤٥٨-٤٨١).

## ٤) الاعداد الاكاديمي :

حيث أثبتت نتائج دراسة كل من طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤)، دراسة طارق صالح إبراهيم (١٩٧٨) أن الدراسة الاكاديميه والأعداد التربوى بكلية التربية يؤثر في تبني طلابها اتجاههاً موجباً نحو مهنتهم كمعلمين فى المستقبل. (طلعت حسن عبد الرحيم : ١٩٨٤، طارق صالح إبراهيم : ١٩٧٨) وللاتجاه نحو المهنة علاقة بالرضا المهني تتضح كالتالى :

## رابعاً: الرضا المهني و الضغوط النفسية للمعلمة:

عوامل الرضا المهني :

هناك الكثير من العوامل التي تحدد درجة رضا الفرد عن عمله و التي تتداخل و تتفاعل مع بعضها البعض مؤثرة فيه و التي يحددها عباس محمود عوض (١٩٨٨) في :

١-العناصر اللصيقة بالعمل نفسه و التي تسمى Instrinsi Eiements و هي وفقا لنظرية هرزبرج التحصيل و المهاره المكتسبة و نوع العمل work it self و التقدم في العمل

٢-العناصر الخارجيه Hygienes مثل الأجر salary و العلاقات الإنسانيه و الإجتماعيه للعمل و الإشراف

(عباس محمود عوض:١٩٨٨ - ص ٥٨-٥٩ )

و يضيف على السيد سليمان (١٩٩٣) متغيرات او عناصر أخرى تؤثر في رضا الفرد عن مهنته اطلق عليها المتغيرات المستقله للرضا و هي السن و الجنس و حاله الإجتماعيه و الخبره (على السيد سليمان ١٩٩٣ - ص ٥٨-٥٩) و يؤكد ذلك نتائج دراسة عبد العاطى الصياد و احلام رجب عبد الغفار(١٩٨٨) ان متغير جنس المدير ذو تأثير دال إحصائيا على الرضا بنوعيه العام و الداخلى كذلك الرضا العام يزداد بزيادة عدد سنوات الخبره و ينخفض بزيادة العمر

(عبد العاطى الصياد، و احلام رجب عبد الغفار ١٩٨٨ - ص ٢٢٣ - ٢٦٥ )

و يرى على السلمى أن مدى إشباع الحاجات يعتبر المحدد الرئيسى للرضا عن العمل و يذكر معايير تحديد هذه الحاجات هي أن الحاجات ينبغي أن تمثل جانبا ثابتا و هاما من شخصية الفرد و ان تتوافر تلك الحاجات في عددكبير من الأفراد و أن يمكن إشباعها في جو العمل و أن يمكن تحديدها و قياسها

(على السلمى (بدون) ص ١٣١ - ١٣٤ )

و أكدت ذلك نتائج دراسة شعبان على حسين السيسى (١٩٩٢) حيث أظهرت أن هناك فروق في درجات الرضا الوظيفي لدى اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية تبعا لمستوى إشباع الحاجات الأساسية لديهم لصالح مستوى الإشباع المرتفع.

(شعبان على حسين السيسى : ١٩٩٢)

بينما اثبتت نتائج دراسة ممدوح الكنانى (١٩٩٠) عدم وجود فروق دالة بين المعلمين والمعلمات ذوى التخصصات الاكاديمية المختلفة من حيث اشباعهم لحاجات تحقيق الذات والامن والحاجة المادية فيما عدا معلمى ومعلمات الرياضيات حيث يشعرون بالرضا العام وذلك مقارنة بزميلاتهم فى نفس التخصص

(ممدوح الكنانى : ١٩٩٠-١٩٩ ص٢٤٦-١٩٩)

ويرى اوبرين جى O'Brien,G.E ان من عوامل الرضا المهني توقع المكافآت التي تعقب أداءه للعمل ومن عوامل عدم الرضا المهني اعتقاد الفرد ان لديه قدرات تفوق متطلبات العمل لذلك يسعى بعض الناس لتغيير عملهم (O'Brien,G.E. 1986. P.177)

ويذكر ابراهيم الغمرى (بدون) ان هرزبرج يرى ان عوامل الرضا هي :

١- عوامل دافعة وهي تؤدي الى الرضا الوظيفي بينما غيابها لا يؤدي بالضرورة الى عدم الرضا وهي محتوى الوظيفة ذاته Job. Content وتقدير العمل والاهتمام به ويرى ان تأثيرها اقوى من العوامل الصحية فى احداث الرضا الوظيفي.

٢- العوامل الصحية وهي التي يؤدي غيابها الى عدم الرضا والتي توجد فى بيئة العمل وعى نظام الاشراف والاجر والعلاقات المتداخلة بين الافراد وظروف العمل

(ابراهيم الغمرى (بدون)- ص ١٥٧-١٥٩)

ويرى احمد صقر عاشور (١٩٩٠) ان الرضا المهني عامل عام يمثل محصلة لعوامل فرعية هي الرضا عن الاجر والرضا عن محتوى العمل والرضا عن فرص الترقى والرضا عن الاشراف والرضا عن جماعة العمل والرضا عن ساعات العمل والرضا عن ظروف العمل.

اي الرضا عن العمل = الرضا عن الاجر + الرضا عن محتوى العمل + الرضا عن فرص الترقى + الرضا عن الاشراف + الرضا عن جماعة العمل + الرضا عن ساعات العمل + الرضا عن ظروف العمل.

١- الاجر Wage ويرى هرزبرج انه ليس وسيلة اشباع الحاجات الفسيولوجية فقط بل يمتد دوره الى الشعور بالامن ويرمز الى المكانة الاجتماعية ويعتبر وسيلة اشباع الحاجات الاجتماعية من خلال ما يتيح للفرد من تبادل المجاملات الاجتماعية مع الآخرين.

٢- محتوى العمل ويتضمن مجموعة من المتغيرات الفرعية:

أ- درجة تنوع مهام العمل كلما زادت كلما قل الملل النفسى الناشئ عن تكرار اداء هذه المهام كلما زاد الرضا عن العمل واكدت نتائج دراسة مجدى عبداللطيف بسيونى (١٩٨٧) ان من اسباب الرضا للمعلمات خلو جو العمل من الارهاق والملل و اتاحته اكبر وقت للأجازات والرحلات.  
(مجدى عبداللطيف بسيونى : ١٩٨٧)

ب- درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد كلما زادت حرية الفرد فى اختيار طرق اداء العمل وفى اختيار السرعة التى يؤدى بها العمل كلما زاد رضاه عن العمل.

ج- استخدام الفرد لقدراته كلما تصور الفرد ان العمل الذى يقوم به يستخدم قدراته ويشبع حاجة تحقيق الذات كلما زاد رضاه عن العمل.

٣- فرص الترقية Promotional Opportunities ويرى فروم Vroom انه كلما كان طموح الفرد فى الترقى اكبر مما هو متاح فعلاً كلما قل رضاه عن عمله.

٤- نمط الاشراف Style of Supervision وتشير نتائج الدراسات التى اجريت بجامعة متشجن الى ان المشرف الذى يجعل مرسوميه محوراً لاهتمامه Employee-Oriented Supervision وذلك بتنمية العلاقات الشخصية بينه وبينهم يكتسب ولائهم ويحقق رضا عالى عن العمل بينهم مع الأخذ فى الاعتبار ان تأثير المشرف على رضا الافراد عن

عملهم يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز ووسائل الاشباع التى يعتمد عليها مرؤوسيه كذلك أثبتت دراسته حسن محمد إبراهيم حسان، عبد العاطى أحمد الصياد (١٩٩٤) أن هناك علاقة بين الرضا وكل نوع من أنواع القيادة التربوية وأن القيادة الديمقراطية هي أفضلهم تأثيراً على الرضا الوظيفى فى مهنة التدريس (حسن محمد إبراهيم حسان، عبد العاطى أحمد الصياد، ١٩٩٤-ص٥٣٥-٥٦٦)

٥- **جماعة العمل Work group** يتوقف تأثير جماعة العمل على رضا الفرد عن عمله على قوه الحاجه للانتماء لدى الفرد ايضاً كلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادلاً، للمنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدراً لرضا الفرد عن عمله. ويؤكد ذلك نتائج دراسة سناء على معوض (١٩٨٩) حيث وجدت أنه توجد فروق دالة احصائياً فى متوسط درجات بعد العلاقات الإجتماعية فى العمل وفقاً لكل من أسلوب التدريس والتخصص.

٦- **ساعات العمل Hours of work** ويفترض أحمد صقر عاشور (١٩٩٠) أنه بالقدر الذى توفر ساعات العمل للفرد حريره استخدام وقت الراحة وتزيد من هذا الوقت بالقدر الذى يزيد الرضا عن العمل.

٧- **ظروف العمل المادية Physical working conditions** تؤثر ظروف العمل المادية كالتهووية والضوضاء والنظافة وأمراض المهنة على قوة الجذب التى تربط الفرد بعمله أى على درجة رضاه عن العمل. (أحمد صقر عاشور : ١٩٩٠- ص ١٤٠-١٤٩)

ويذكر ممدوح الكنانى أن العوامل المحددة للرضا عن مهنة التدريس تختلف باختلاف سمات المعلمين الشخصية وحاجاتهم الفردية التى تؤثر على الدافعية للعمل وقد أثبتت دراسة عدلى كامل فرج (١٩٦١) أن عناصر رضا المعلم عن عمله هي المساهمة فى تنشئة الجيل الصاعد ومعاونه التلاميذ فى حل مشكلاتهم والاحساس بالنجاح فى المهنة والفخر بالتلاميذ بعد تخرجهم والحرية النسبية فى العمل وأن عناصر عدم الرضا فكانت عدم التقدير المادى والارهاق فى الأعمال المتصلة بالتدريس وعدم توافر الروح الديمقراطية فى معاملة الرؤساء وعدم تقدير المجتمع. (ممدوح الكنانى : ١٩٩٠- ص ١٩٩-٢٤٦)

كذلك اثبتت دراسته آسيا الصادق عبد العال (١٩٨٠) أن المعلمات أكثر رضا عن المعلمين فى العمل بمهنة التدريس بينما المعلمين أكثر طموحاً ورضا عن الحياة من المعلمات. (آسيا الصادق عبد العال: ١٩٨٠)

كما اتفقت كل من وفاء الزير (١٩٧٨)، ساميه الانصارى (١٩٧٨)، على أحمد العمرى (١٩٩١) على أن المعلمين المؤهلين تربوياً أكثر رضا عن المهنة من المعلمين الغير تربويين.

### الضغوط النفسية والمهنية:

#### - علاقة الرضا المهني بالضغوط النفسية والمهنية :

يذكر بمدوح الكنانى (١٩٩٠) أن موريس تقرر أن الرضا يزداد وفقاً لمدى اختزال توتر الفرد ويقل وفقاً لكمية التوتر المتبقية وأن رضا الفرد ينتج من حصيلة هذين العاملين وأن الفرد له حاجات ينشأ عنها توتر وفقاً لقوة هذه الحاجات ومحيطه الاجتماعى والمادى هو الذى يتولى خفض هذا التوتر وأن كل شئ يتمكن من تخفيض التوتر الذى يشعر به الفرد يمكن اعتباره مصدراً للرضا (مدوح الكنانى: ١٩٩٠ - ص ١٩٩-٢٤٦)

ويرى فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٥) أن الرغبة فى الحصول على تقدير فى العمل والترقية وهى أحد عوامل الرضا المهني من مصادر الضغط النفسى.

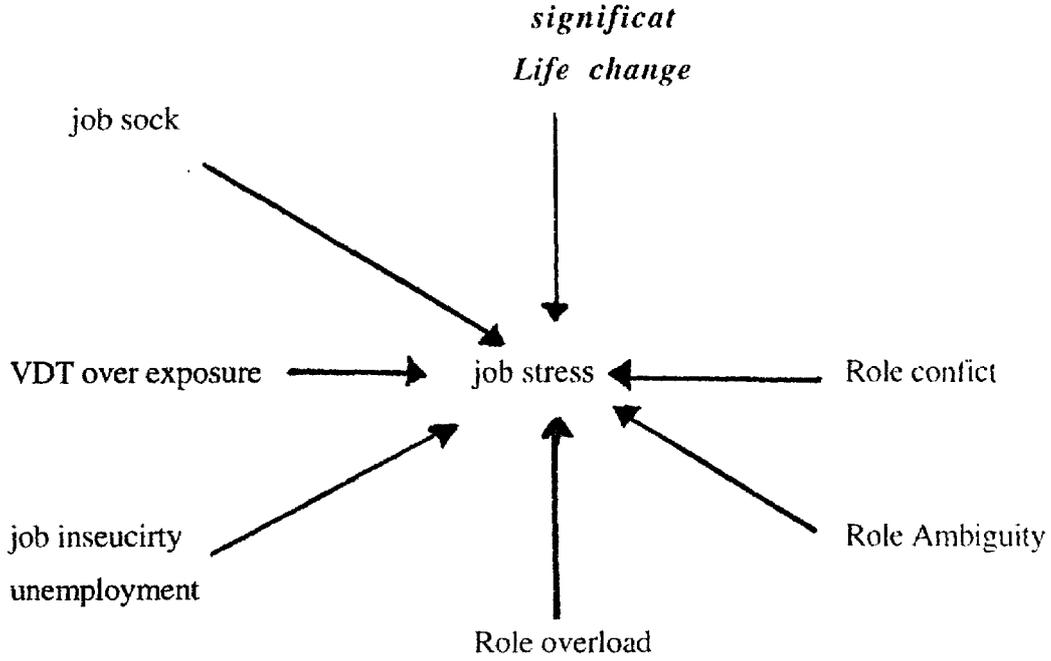
(فاروق عبد الفتاح موسى : ١٩٨٥ - ص ٤٢٨)

ويذكر كوك Cook ١٩٨٣، ابوت Abbott (١٩٨٦) أن تأثير الضغط على المعلم قد يصل إلى عدم الرضا عن العمل مما يخفض طاقاته وقدرته على الابتكار داخل حجرة الدراسة بل قد يتسبب فى تغيير المعلم لمستقبله بترك مهنة التدريس ويضيف Carico (١٩٨٦) أن تعامل المعلم مع رؤسائه وزملائه فى المدرسة وهو أحد أبعاد الرضا المهني قد يكون من بين مصادر الضغط عليه (رأقت عطيه باخرم : ١٩٩١ - ص ٣٦١-٣٧٨) فى حين جاءت نتائج مايكلتم Mykletum (١٩٨٥) عكس ذلك حيث اسفرت عن وجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفى والانفعالات النفسية السلبية للمعلمين كالغضب وقله الحيلة والفشل الناتجة عن إحساس المعلمين بضغوط العمل. (لورنس بسطا : ١٩٩٠ - ص ٣٩-٨٩)

#### مصادر الضغط النفسى و آثارها :

ويرى ديوبيرن Dubrin, A. (١٩٩٤) أن مصادر ضغط العمل تشمل ضغوط الحياة التى تصاحبنا فى العمل فتغيرات الحياة الهامة تحدث ضغوطاً شخصيه وضغوطاً فى العمل وأهم المصادر الخاصة لضغوط العمل كما أوضحت بعض الدراسات هى صراع الدور وغموض الدور والدور الزائد عن احتمال الفرد وقدراته أو المنخفض عن قدراته وعدم الأمن الوظيفى والبطالة والخوف من التعرض لها وسوء وقسوة مكان العمل ومشكلاته

ويعبر عن هذه المصادر بالشكل التالي :



الدور المتوقع الذي يفوق أو ينخفض عن قدرات الفرد

( Dubrin, A. J. 1994, p.p. 175, 176, 180, 191)

ويذكر نيوفيلد (Newfeld, 1982) نقلا عن عزت سيد إسماعيل. ان الضغط النفسي يحدث عندما تفوق المطالب البيئية إمكانات الفرد فالمطالب البيئية والمطالب الداخلية التي يقيمها الفرد لنفسه تعتبر مصادراً للضغط في هذه الحالة.

(عزت سيد إسماعيل : (بدون) - ص ٩٨-٩٩)

بينما يرى Duke ، (١٩٨٤) أن غموض الدور المهني وصراع الدور ونقص المكانة الإجتماعية والعزلة الإجتماعية ونقص التقدير المادي أصبح يشكل ضغوطاً نفسية للمعلمين ويحدد ماك لين متفسرين أساسيين يؤديان إلى الضغط النفسي وهما العبء الكمي quantitative وهو زياده حجم العمل المطلوب انجازه والعبء الكيفي وهو أن العمل يتطلب انجازه مهاما صعبة. (طلعت منصور وقيولا البيلوى : ١٩٨٩ - ص ٥-٨)

ويحدد ميلر Miller (١٩٧٩) مصدرين للضغوط النفسية للمعلم :

١- الضغوط الداخلية: والتي تنتج عن افتراض المعلم التربوي معرفته لكل الإجابات ونماذج السلوك المشالى في كل وقت وفي كل المواقف وبالتالي يحاول أو يعيش فوق مستوى قدراته الشخصية مما يؤدي إلى الضغوط النابعة من افتراضات الذات.

٢- الضغوط الخارجية: وهى التي تحدث نتيجة لمواقف الصراع بين ضغط القيم أو المبادئ والواقع الذى يفرض عكس هذه القيم هذا الصراع يشكل ضغطاً نفسياً علي الفرد (مشيرة اليوسفى : ١٩٩٠ - ص ٢٧٧-٣٢٥)

ويرى رأفت عطيه باخوم (١٩٩١) أن مصادر الضغوط علي المعلم عديدة منها الرضا عن العمل والرضا عن الحياه وخبرة التدريس وتدعيم المشرفين والزملاء وأسلوب الإدارة و التخصص ونوع التعليم وبعض المتغيرات الديموجرافية الجنس والسن والحالة الإجتماعية والموقع الجغرافى للمدرسة ويزيد من حجم ضغوط المعلمين أنهم ضحايا المشكلات الإجتماعية التى تخص التعليم ودائما مايلقى علي كاهلهم أى انتقاد للنظام التعليمى كما أكدت ذلك نتائج دراسته على عينه ٥٤١ معلم بالتعليم الأساسى بالمنيا فضغوط عمل المعلم هى كثافة الفصول وحاله الحجرات فى المدرسة، ومشكلات تتعلق بالنمو المهنى للمعلم كبطء الترقى الوظيفى للمعلم وضعف المرتبات وصعوبات التدريس لمستويات متباينة من التلاميذ واستخفاف الاعلام بدور المعلم وعدم وجود رعاية صحيه مناسبة أو حجرات لاثقة للمعلمين ومشكلات أخرى خاصة بالتلاميذ كعدم اهتمام أولياء الأمور بمتابعة مستوى ابنائهم التعليمى والنقل الآلى للتلاميذ بين الصفوف الدراسية فى المرحلة الابتدائية.

(رأفت عطيه باخوم : ١٩٩١- ص ٣٦١-٣٧٨)

كما أكدت أيضا نتائج دراسة لورنس بسطا (١٩٩٠) أن ضغوط العمل يزداد إحساس المعلم بها بزيادة عدد الحصص التى يقوم بتدريسها وتقل بزيادة عمره وسنوات خبرته. (لورنس بسطا : ١٩٩٠- ص ٣٩-٨٩)

### نتائج الضغوط وآثارها:

يختلف تأثير الضغوط من فرد لآخر حسب مقاومته لها وتظهر آثار الضغوط فى مجموعة مؤشرات نفسية وجسمية تتضمن الاستجابات الدفاعية للجسم لمواجهة الضغوط والتى تبدو فى الاصابة بالأمراض السيكوسوماتية أما المؤشرات النفسية فتضمن الخوف والقلق والاضطراب العاطفى (Dubrin, A. J. 1994, p.p. 180. 191)

ويذكر عزت سيد اسماعيل (بدون) أن الضغوط قد تستشير الاكتئاب لدى البعض كما أنها لا تؤثر على الناس بنفس الشكل وتؤثر عليهم فى حالة عدم توافر ميكانزمات مواجهة الضغوط الخاصة بخبرة المرء وامكاناته. (عزت سيد إسماعيل: (بدون)- ص ١٠٤)

ويضيف إبراهيم الغمري أن الضغط النفسي ينشأ عنه ردود الفعل السيكوسوماتية Psychosomatic لمواقف الضغط والتي يعيشها الفرد وتتعدد ردود الفعل النفسجسميه ويكون لها تأثيراً معوقاً على الفرد وقدراته (إبراهيم الغمري : (بدون) - ص ٢٣٩-٢٤٠) ويرى وايد وتافرز Wade, C. & Tavis, C. (1987) أن الناس تحت الضغوط يقومون بأشياء على غير طبيعتهم وما اعتادوا عليه فيشربون الكحوليات ويدخنون أكثر ويأكلون قليل (Wade, C. & Tavis, C. : 1987, p.p. 560)

ويذكر طلعت منصور وقيولا الببلاوى (١٩٨٩) أن الضغط النفسي قد يؤدي إلى نقص تقدير الذات وانخفاض الدافعية والتغيب عن العمل وتجعل الفرد متوتراً في حالة عدم رضا وقد لوحظ أن عدداً من الاضطرابات السلوكية يصاحب الضغط مما ينهك فاعليه المعلم وكفاءته ولهذا أثاراً سلبية على حياته المهنية والشخصية وحياة التلاميذ وكفاية التعليم ذاته. (طلعت منصور، قيولا الببلاوى : ١٩٨٩ - ص ٥-٩)

وحيثما تشتد وطأه الضغوط النفسية على المعلم يحترق نفسياً Teacher Burnout والذي يعنى أن المدرس فقد طاقته وحماسه ونشاطه من كثرة الضغوط التي يتعرض لها من تفاعله مع عمله ويتصف بأنه كثير الغياب ضعيف اجتماعياً لديه رغبة غير عادية في الاجازة وانخفاض في احترام الذات وعدم الاهتمام بالمدرسة.

(مشيره اليوسفي (١٩٩٠) - ص ٢٧٧-٣٢٥)

ويرى ديوبرن (١٩٩٤) أن الاحتراق النفسي حالة الاستنزاف أو الانهك التي يصل إليها الفرد نتيجة التعرض طويل المدى للضغوط

Stressor ----- Stress ----- Strain ----- burnout

( Dubrin, A. J. 1994. p. 191)

ويرى فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٥) أن تأثير الضغوط يظهر في صورة الأمراض النفسجسمية مثل ضغط الدم المرتفع ونوبات القلب وقرحة المعدة المستمرة وتصلب الشرايين وقد أجريت دراسات في تاريخ حياة مجموعة من المرضى بهذه الأمراض فوجد أن كل المرضى سبق أن تعرضوا للخبرات التي تسبب الضغط النفسي قبل أن يصابوا بالمرض بل قد يصل الأمر إلى الموت فجأة بسبب نوبات القلب فقد أوضحت هذه الدراسات أن النوبة القاتلة كان يسبقها شهور من الكآبة ومواقف اثاره انفعالية شديده ومفاجئة في بعض الأحيان وأعباء

عمل ثقيلة أدت إلى مستوى عالى من الضغط العصبى المستمر مما أدى إلى النوبة القاتلة.  
(فاروق عبد الفتاح على موسى : ١٩٨٥-ص ٤٣١-٤٣٤)  
كذلك أشارت نتائج دراسة لورنس بسطا (١٩٩٠) أن هناك انفعالات سلبية تصاحب  
الضغط النفسى لدى عينه من معلمى التعليم الأساسى هى القلق وقلة الحيلة والغضب  
وتثبيط العزم ثم الانزعاج (لورنس بسطا : ١٩٩٠- ص ٣٩-٨٩)  
ويؤثر الضغط النفسى للمعلم على توافقه فقد أثبتت نتائج دراسة مشيره اليوسفى  
(١٩٩٠) أن ضغوط عمل المعلم تسهم بنسبة ١٣,٦٪ فى أبعاد التوافق المنزلى والتوافق  
الاجتماعى (مشيره اليوسفى : ١٩٩٠- ص ٢٧٧-٣١٥)  
بينما يجمل ليرنر آر. أم Lerner, R. M. et al الآثار الناتجة عن التعرض  
للضغط النفسى فى مجموعتين من الآثار الجسمية والنفسية.

#### المشكلات النفسية النازجة عن الضغوط هى :

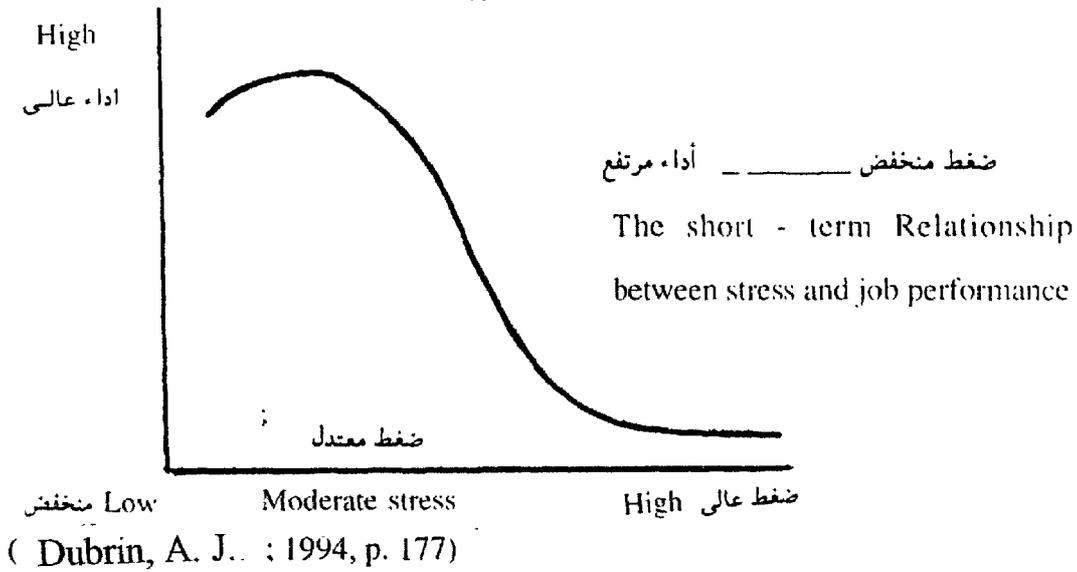
الاحباط والشعور بالتهديد والصراع وتوقع الضرر أو الأذى وأمراض نفسيه فى  
عمومها الشيزوئقونيا والانتحار والاكتئاب والقلق والغضب والحزن والكآبه وانخفاض الروح  
المعنوية والاحساس بالعجز وانخفاض الأداء الاكاديمى وانخفاض أداء العمل.

#### المشكلات الجسمية النازجة عن الضغوط :

يجملها فى مجموعة من الأمراض الجسمية كالسرطان وضغط الدم وتصلب الانسجة  
فى أجزاء متعددة من الجسم والقرح والذبحة الصدرية المفاجئة والبول السكرى.

( Lerner, R. M. et al , 1986, p.p. 440-446 )

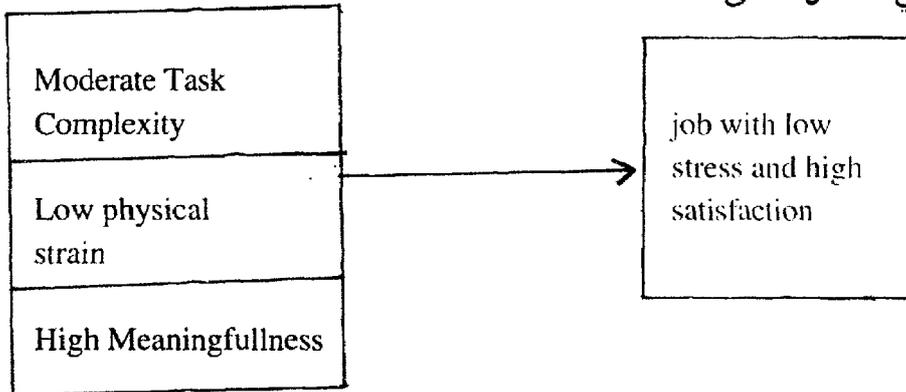
بينما يرى اندروج ديورن (١٩٩٤) أن للضغوط آثاراً إيجابية هى التغير فى أداء  
العمل فالأداء يتجه نحو التحسن فى ظل تأثير متوسط للضغوط يحدث تحسناً مثيراً لأداء  
العمل بينما الإشارة المهدده عموماً ما تؤدى إلى أداء منخفض  
ويوضح الشكل التالى أن العلاقة عكسية بين الأداء والضغط النفسى فكلما ازدادت  
الضغوط النفسية التى يتعرض لها الفرد كلما انخفض ادائه لعمله.



### مواجهة الضغوط :

يرى عزت سيد إسماعيل أن مواجهة الضغوط تتم من خلال إما إزالة أو تعديل الظروف التي أدت إلى المشكلة أو جعل النتائج الانفعالية للموقف في إطار يمكن السيطرة عليها (عزت سيد إسماعيل (بدون) - ص ١٠٦)

ويرى ديوبيرن ريرث (١٩٩٤) Dubrin, A. J. أن طرق الوقاية من الضغوط هي تحسين تصميم العمل بحيث يتطلب العمل مجهود جسمي معتدل مع وضع هدف عالي للعمل بحيث يصبح العمل في ظل ضغط منخفض ورضا مهني عالي ويجمله في الشكل التالي :

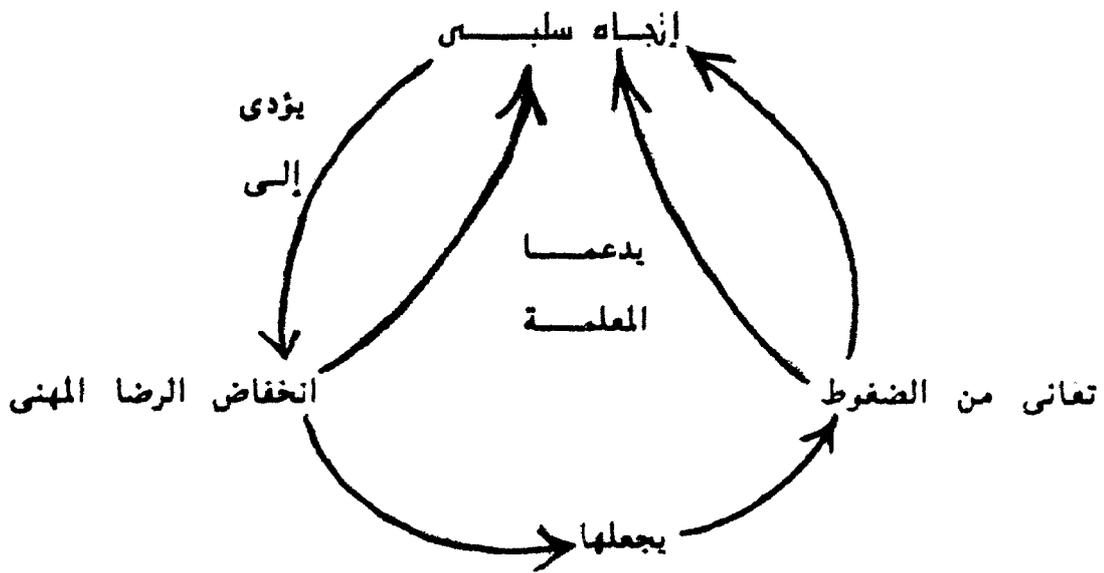


The design of A. Low stress job

( Dubrin, A. J.; 1994, p. 188)

ويرى وايد ، سبي وتافرز (١٩٨٧) Wade, C. & Tavriss, C. يمكن أن نحاول أحداث تعديل في الموقف المشكل الضاغظ أو الهرب منه أو التعايش معه ولكن مواجهة الضغوط تبدأ دائما بتحديد سببها ومستوى الضغوط ومدى سيطرة الفرد عليها ثم البحث عن حل لها (Wade, C& Tavriss, C, 1987. pp. 548, 560)

تخلص الباحثة مما سبق إلي أن تبني المعلمة لاتجاه سلبي نحو مهنتها وضعف رغبتها في العمل كمعلمة يولد لديها شعور دائم بالملل والرتابة في أداء العمل قد يجعلها تعاني من الضغوط النفسية التي تبدو في شعورها بالضيق والقلق وتدمرها من كل ما تمر به في يومها الدراسي والذي قد يظهر في تفاعلها السلبي مع الاطفال ونفاذ صبرها معهم وضيقها من نشاطهم واسئلتهم مما يجعلها تشعر أن حجم الاعباء الملقاة عليها في عملها يفوق قدراتها على القيام بها فيزيد هذا عدم رضاها عن العمل ومعاناتها من ضغوطه ويدعما معاً اتجاهها السلبي نحو مهنتها ونحو المهويين. والنتائج تثبت صحة هذا التصور.



تصور الباحثة للعلاقة بين متغيرات الدراسة (الاتجاه، الرضا المهني، الضغوط النفسية)