الفصل الثانى

الإطار النظرى

أولاً: التوافق النفسى ومفهوم الذات

- التوافق النفسى 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 المهنى والضغوط النفسية للمعلمة.

- عوامل الرضا المهنى.
- العلاقة بين الرضا المهنى والضغوط النفسية.
- مصادر الضغوط النفسية وأثارها.
- مواجهة الضغوط.

أولاً :- التوافق النفسى ومفهوم الذات :

التوافق لدى بعض أصحاب نظريات الشخصية :

لتحقيق التكيف طبقاً لمدرسة التحليل النفسى يرى عبد الرحمن العيسوى (١٩٩٠) أنه لابد أن تكون عناصر الشخصيه على علاقة طيبه 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 Super EGO , ID كما يجب أن تعمل على إرضاء مطالب العالم الخارجى
(عبد الرحمن العيسوى: ١٩٩٠ - صـ ٤٥ ، ٥٢)

ويؤكد ذلك جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦) حيث يرى أن الأجهزة الثلاث تعمل كفريق وفق الأنا وعندما يحدث صراعات ففيها يظر السلوك الشاذ وعدم التوافق .
(جابر عبد الحميد جابر : ١٩٨٦ - ط ٤ - صـ 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 - صـ٥٠) ومعنى ذلك أن نجاح الفرد فى التعبير عن أقصى ما تمكنه إمكانياته وإستعداداته الفطريه يعنى توافقه ، إذن فتوافق الطفل الموهوب يستلزم إنطلاق حاجاته الإبداعيه لتعبر 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 الأخرين وشعور الطفل بالإهمال أو النبذ

من أقرانه أو والديه أو معلمه يؤدى الى عدم إشباع هـذه الحاجـه فيـؤدى للقلـق والإحبـاط وسوء التوافق.

(عباس محمود عوض: (بدون) - صـ٥٥-٦٠) .

ويضيف محمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) أن خطوات عمليه التوافق تبدأ بوجود دافع ثم وجود عائق يمنع إشباع الدافع ثم قيام الفرد بأعمال لإزالة العائق وإشـباع دوافعـه النفسيه والإجتماعيه غير أن أهمها للتوافق هو دافع الإستحسان الإجتمـاعى فـالطفل يريـد أن يكـون موضـع تقدير وإحـترام والديـه ورفقائـه ومدرسـيه وهـو لا يسـتطيع أن يحتمـل إحتقار هؤلاء أو إهمالهم له (محمـد عثمـان نجـاتى: ١٩٩٣ - صـ٣٩٣ - ٣٩٥) ومما يساعد الطفل على التوافق ضرورة مراعاة قدراته الخاصه فإذا وضع فى مجـال الدراسـه يتفق وقدراته نبغ وتقدم وإذا حدث العكس كان سئ التوافـق مـع مدرسـته وقـد يمتـد سـوء التوافق الى سائر علاقاته مع الأخرين نتيجة فشله وإحباطه .

(محمد السيد الهابط: ١٩٨٧ - صـ٦٦ - ٦٩)

ويؤكد ذلك ما توصل اليه نادر فتحى محمود قاسم (١٩٨٥) حيث وجد علاقـه إرتباطيه موجبه بين كلاً من القدرة على التفكير الإبتكارى والتوافق الإجتماعى.

ويرى حلمى المليجى (١٩٨٢) أن هناك طائفتان من العوائق فـى سـبيل التوافـق النفسـى للطفل :

- عائق خاص بنقص القدرة أو الإستعداد بحيث لا يكفى لأداء الطفل للأنشطة أو إرتفـاع مستوى القدرة أعلى بكثير مما تحتاجه النشاطات قد يكون عقبـه فـى سـبيل توافـق الطفـل ففى حالة نقص القدرات الخاصة كالقدرة الحسابيه أو اللفظيه أو عدم القدرة على إكتسـاب الأصدقاء ونقص القدرة على الإحتفاظ بالأنا فى مواجهة إعتداءات الأخريـن مـن سـخريه وتوبيخ ونبذ أو بخس قدرة الطفـل عنـد تقيمهـا بواسـطة الأهـل أو المعلـم أقـل بكثـير مـن مستواها الفعلى ففى كلا الحالتين يعانى من الإحباط وسوء التوافق .

- عوائـق بيئيـه لتوافـق الطفـل يرجعهـا الـى الأسـرة فـالأهل المـتزمتين الصـارمين غـير المعاطفين أو المسرفون فى اللين وعدم إهتمام الوالدين بالطفل كذلك المدرسون الذين لـم يفهمـوا تلاميذهـم أو يتعرفـوا علـى قدراتهـم كذلـك عـدم تكـافؤ الطفـل مـع رفاقـه كـأن

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 طفلهما كأحد العوائق البيئية للتوافق فإذا كانت يسودها الكراهية والخلاف على سياسة تربيه الأبناء كأن يميل أحدهما للتدليل والأخر 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 القدره 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 بالأهمال والتجاهل خارجه (Hurtock . 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 في رياض الأطفال فطفل الأربع سنوات لا يدرك معني التغيب الوقتى لأمه عنه ولا يفهم عدم ملكيته للمعلمه وسط ضخم الأطفال الآخرين فنجد بعض الأطفال منعزلين محبطين وآخرين فى أزمات بكاء وغضب وعدوانية مما يعوق توافقه مع حياه الجماعه. أيضا.

- الجو الأسرى المضطرب كعائق للتوافق فى رياض الأطفال والذى يفتقر للعواطف وتتسم الأسرة فيه بجمود المشاعر والتسلط والطاعه العمياء من قبل الطفل فيصبح عاجزاً عن المبادره أو الإبداع أو الاستقلال الذاتى وتكون الطاعة تكيفاً وتصبح مقدرته على تقييم المواقف للتعرف عليها ومجابهتها قليله جداً.
- الاستقبال والترحيب فى رياض الأطفال كلحظة مصيريه لتوافق الطفل فقد يكون التوافق ناتجا عن عملية الاستقبال للطفل ذاتها ولاشك أن توافقاً سيئاً فى بداية الأمر يؤثر تأثيراً فعالاً على انفعالاته فى رياض الأطفال وربما يتطلب الأمر فى بعض الحالات

ارجاء إرسال الطفل إلى رياض الأطفال للعام الدراسى التالى إذا أن الطفل يعتبر أن بقاءه فى رياض الأطفال نوع من أنواع البعد عن ذويه ولذا فالمشكله 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 فى جو الروضة بإلحاقه بفصل أخيه أو مع من يعرفهم من الأطفال وفى هذه الحالة فإن الدروس المختلطه تكون ذات قيمه كبيره لمختلف الأعمار فتري مبربلاكيارانداا (١٩٩٢) أن بمساعدة الطفل زميله الأصغر فى بناء المكعبات أثناء اللعب يبدأ التكيف مع الواقع الخارجى.

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

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

وتخلص الباحثه مما سبق أن توافق الطفل الموهوب وغير الموهوب فى 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 فى مجال ما ثم التعامل معه على أساس هذا الفهم الذى يسهم فى عملية توافقه أو سوء توافقه والتى يتكون من خلالها رأيه عن نفسه وصفاته «ففكرة المرء عن نفسه التى قد تبخس قدراته ولا تتناسب مع الاستعدادات الفطريه الكامنة تتكون من خلال عمليات التوافق فخبرات 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 اثناء اللعب Unwanted in their play

(Hurlock, E,B. 1984. p.261)

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

(عباس محمود عوض (بدون) – صـ٦١)

ويؤكد ذلك ما توصل اليه عادل كمال السيد خضر(١٩٨٦) عن رسم الطفل لنفسه مع الأقران كدلاله على مدى التكيف الشخصى والإجتماعى الى أن الأطفال المتكيفين يميلون الى رسم الذات والأقران بشكل واقعى حيث رسم تفاصيل الذات مساويه لتفاصيل الأقران ورسم نسب واقعيه لتفاصيل الجسم فى حين يميل الأطفال سيئ التكيف الشخصى والإجتماعى الى المبالغة فى 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 ونتيجه لخبراته فالعناصر الأساسيه لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته هى نتاج الخبرات التى لديه مع الأفراد ذوى التأثير فى حياته وإستجاباتهم له هى التى ستحدد إستجاباته لذاته ومفهومه عنها الذى يبدأ قبل أن يكون الطفل قد تعلم اللغه عندما يبدأ فى إكتشاف جسده بأصابعه تلك النواه الأولى التى يبنى الطفل فيها مفهومه عن ذاته الجسميه (عادل أحمد عز الدين الأشول : ١٩٨٤ – صـ ٥٠٣) والتى يرى ساكس .ام وكربات (١٩٨٨) Saks, M. & Krupat أن أحد العوامل التى تؤثر فى تكوين الذات الميراث البيولوجى فجيناتنا تمدنا بالسمات الجسميه التى تجعلنا نختلف عن باقى الناس ثم تتداخل عوامل أخرى كالتعلم من خلال الأسرة والمواقف الإجتماعيه التى تمر بها أيضاً من خلال ثقافتنا والجماعات التى ننتمىاليها (Saks, M. & Krupat , 1988 , P. 84)

إلا أن هرجنهانهHergenhanhn,B (١٩٩٤) يرى أنه بالرغم من أن كل طفل يولد بمكونات وراثيه تختلف عن باقى الأطفال إلا أن هذه الموروثات العقليه تمدنا بالمادة الخام التى بواسطتها تشكل البيئه الذات المبتكره فالشئ المهم ليس ما نولد به ولكن ما تفعله البيئه

بهذه المؤهلات العقلية (Hergenhanhn, 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 في سلوك الآخرين نحونا (Saks, M. & Krupat, 1988, p. 85)

فى حين يرى يوسف القاضى وآخرون (١٩٨١) أن تقبل الآخرين يلعب دوراً فى تكوين صوره الذات فمع الوعى بالذات تنمو حاجة قويه 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 المشبعه 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 بكثره اسئلته وإلحاحه في الحصول على إجابة مقبوله من وجهه نظره وكافأت الطفل غير الموهوب على صمته وهدوئه داخل الفصل قد يسعى الطفل الموهوب لإشباع حاجته لتقدير معلمته له تقديراً ايجابياً 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 الثواب والعقاب فالطفل الذى يراه والده علي أنه ذكى ومحبوب واجتماعى يرى نفسه كذلك ويسهل عمليه تعيير الأطفال ذواتهم بما يتفق لديهم من سمات وقدرات أن يشكلوا مفهوماً عن ذواتهم موجباً يدفعهم إلى الأداء الجيد وَإلى 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 اسماعيل : ١٩٩٣- ص ١٠٣-١٠٧)

الموهبه والتربيه والتوافق :

يذكر حسن أحمد عيسى (١٩٩٤) أن ماكميلان Makmilan يحدد بذور التفكير الإبداعى فى أولى مراحل التخيل وهى المرحله الأولى التى يكون العالم السحرى الذهبى هو الواقع والحقيقه بالنسبه للطفل أما فى المرحله الثانيه يحاول الطفل أن ينفذ الى العالم الواقعى فيبدأ فى البحث والسؤال عن السبب والنتيجه أما المرحله 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 وذيادة أوجه النشاط التخيلى المتدفق فى هذه السن وبذلك ينمى الروح الإبتكاريه كذلك يستطيع فى نفس الوقت أن يعلم الطفل كيف يميز عالم الواقع من عالم الإيهام

(حسن أحمد عيسى : ١٩٩٤ - صـ ٢٩٨ ، ٣٠٠)

إلا أن روح الموهبه والإبتكار يقابلون بعدم تقدير من الوالدين (محمود البسيونى: ١٩٨٥ - صـ١١٤) ويؤكد ذلك ما توصل اليه أورث (١٩٨٨) Orth الى وجود إرتباط موجب دال بين الطلاقه والأصاله وبين إستجابة الوالدين لكل من أسئلة الطفل وتعبيره عن مخاوفه وقلقه وحاجاته للإنتباه له (Orth , 1988 , p. 70) كما أن من أهم عوائق التفكير الإبتكارى 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 - صـ٦٦٠-٦٦١).

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

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

(محمود منسى : ١٩٩٤ - صـ ١٥٣)

ويتفق معه حسن أحمد عيسى (١٩٩٤) فى أن أقوى معوقات الإبداع فى الطفوله المبكره تكمن فى المحاولات غير الناضجه التى يقوم بها الكبار للإستبعاد ووأد 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 - صـ 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 الأخرين والإنطواء والعزله ولإرتفاع عامل الإستقلال لديه ورغبته فى الوصول لحلول مسألة 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- صـ ١١٠ ،١٣٤)

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

(مجدى أحمد عبد الله: ١٩٩٦ - صـ٢٧٩، ٢٨٠)

ويحدد محمود منسى (١٩٩٤) شروط نمو القدرات الإبداعيه للأطفال فى توفير بيئه غنيه بالموثيرات 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 تعطيها للطفل ليبتكر فى حدود الإمكانات المتاحه له وتشجيع الأطفال على إستخدامهم للأشياء بطرق جديده وعدم إجبار الأطفال على الإستجابه لمسأله ما إستجابه معينه تحددها المعلمه كذلك عدم تشجيع الطفل على التقدير الثابت لنفسه كأن يقول أنى غير مبدع وتشجيعهم على الإستجابه بأساليب مختلفه للموقف الواحد بحيث تهيئ أكبر قدر ممكن من فرص إثراء قدراتهم الإبداعيه.

(محمود عبد الحليم منسى: ١٩٩٤ - صـ 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- صـ٢٢)

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

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

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

ثانياً: الموهبة والابتكار

قد يبدو للبعض أن توافق الطفل فى جو رياض الأطفال أمر سوف يأتى بشكل سهل مع مرور الوقت وإندماج الطفل فى اللعب مع أقرانه إلا أن فئة 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 الأتصال بالآخرين بطريقة فعاله وقد يعانون من بعض الصعوبات فى التوافق مع الآخرين بسبب صراحتهم فى الحديث وغرابه أفكارهم (محمود عبد الحليم منسى : ١٩٨٣ - ص ٥)

ويتفق معه عبد الرحمن العيسوى (١٩٩١) فى 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 وانفراده 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-ص٢٣)، أو الإحساس بنبذ الجماعة فرغبة الطفل فى التعبير عن حاجاته الإبداعية يقابلها حاجته إلى مشاركه الآخرين فى النشاط وإقامه علاقات مع الزملاء وقبول الجماعه، له فموهبة الطفل إذن هى التى أوقعته تحت هذه الضغوط، لذا إما أن يبقى على موهبته ويباعد بينه وبين الجماعة، أو يتخلى عنها ويصبح طفلاً عادياً متوافقاً مع الجماعه، 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 يبالغ 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. ا.م. د. و. 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 القراءه والمهارات اللغوية والعدديه 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 التوافقيه.

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

ويذكر فؤاد ابو حطب (١٩٨٠) أن بعض السير الشخصية لبعض العباقرة لداروين ونيوتن وجدت أن نشاطهم الذهنى أثناء الطفوله كان متخلفا عن باقى زملاء فصلهم وذلك نتيجة سوء التوافق مع المدرسه ويذكر أيضا أن كوكى Koky توصلت فى بحثها على ١٠٠ من النوابغ 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 متعدده النواحى 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 سنا 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 بإختلافه عن أقرانه في فهمه وإدراكه السريع لكل ما يقول المعلم، لذا يشعر بالملل إذا استرسل المعلم فى الشرح ويجد صعوبه فى الإنتباه 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 بسهوله ويسر كما يميل إلى ألعاب الحل والتركيب وإلى اختراع وسائل طريفة للعب بها وإلى ممارسه النشاطات الفنيه كذلك رغبته فى الحوار والنقاش وكثرة أسئلته والحاحه في 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 قويه EGO وحساسون لمشاعر الغير.

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

ويضيف محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٣) أن الطفل المبتكر في رياض الأطفال يتسم بسته سمات هى المرونة والمثابرة والمغامرة والاستقلال والانطواء والاهتمامات المتنوعه الجماليه والفنية. (محمود عبد الحليم منسى : ١٩٨٣- ص١٥)

ويصنف أورانسكى. أم . دى. و هيوارد (١٩٩٢) (Orlansky, M.D &n. L. Heward, W.L, (1992) سمات الأطفال الموهوبين فى جوانب معرفيه وانفعالية وإجتماعية وجسميه يجملها فى قدرتهم على التعبير عن الأفكار والمشاعر بصوره حسنه ويقظة

ضمائرهم 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 القياده أو الفنون.

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

ويتفق معه كمال إبراهيم مرسي (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 والابتكار

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 في 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 والتى تظهر فى قدره الطفل على التعبير عن مشاعره وأفكاره من خلال الرسم وابراز عناصر الفعل والحركة فى رسوماته وخروجه عن الشئ المألوف.

ويذكر أن تايلور Taylor يحدد مستوى الابتكاريه عند الأطفال فى:

- الابتكارية التعبيرية Expressive Creativity وتظهر فى اللعب الحر والرسوم بخصائصها العفوية التلقائية حيث لا تكون للأصاله 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 Arasteh. J. D., 1976, p. 8, 11)

الإتجاهات التربويه والرضا المهنى والضغوط النفسيه :-

مقدمة :

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

وتعتبر العلاقة بين المعلمة والأطفال فى 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 وبطئ التعلم وأن تحسن استخدام الطرق الإيجابية التى 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 فى التدريس للنابغين فنجاحه في عمله مع الأطفال يتوقف على رغبته فى هذا العمل وإيمانه به وقناعته بفلسفته فالمدرس الشغوف بالتدريس للنابغين يحترمهم ويتقبل آرائهم ويقدر أنشطتهم الاستكشافيه ويشجعهم على التجريب والتعلم الذاتى ولا يتذمر من كثره أسئلتهم ولا من نزعتهم للإستقلال بالرأى فقد تبين من دراستى هاير وسولانو Haier & Solano على مائتى مدرس من العاملين فى التدريس للنابغين أن رغبة المدرس فى العمل مع هذه الفئة لها تأثير على اتجاهه نحو النبوغ والنابغين فقد عارض المدرسون غير الراضين عن عملهم فكرة توفير رعايه خاصة بالنابغين وشككوا فى فائدتها للمجتمع ورموا تلاميذهم النابغين بصفات غير طيبه (كمال إبراهيم مرسى : ١٩٩٢ -ط٢-ص ١٩٨-١٩٩) وتكمن خطوره تبنى المعلم لإتجاهات سلبية نحو مهنته ونحو الإبتكار فى 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)

«فالاتجاه يكمن وراء السلوك والإستجابة الظاهرية التى تلاحظها والتى 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 جوا نفسياً يساعد الأطفال على استغلال قدراتهم ويساعدهم في الاحتفاظ بالاتزان العاطفى اللازم لتوافقهم النفسى (يسريه محمد سليمان : ١٩٩٤- ص٣٠) ويؤكد ذلك ما توصلت إليه فائقه محمد بدر (١٩٨٥) فى دراستها على عينة ٤٧٤ من معلمات المدرسة الابتدائية وتلاميذهن إلي أن توافر الخصائص الابتكارية فى البيئة المدرسية داخل الفصل والتى توفرها معلمة تشجع الابتكار يؤدى 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 الذى يمارس عمله ويعتبره رسالة سامية تتصل باعداد وتربيه النشئ يشعر بالرضا والسعاده عن كونه معلماً، وقد أشارت بعض البحوث إلى أن الرضا المهنى من جانب المعلم يرتبط بتوافقه وصحته النفسية مما يساعد على توافق التلاميذ الشخصى والاجتماعى كذلك نقص الرضا يرتبط بسوء توافقهم وتغيير سلوكهم نحو الأسوأ (كونى وانبرج Wanberg, 1992. p. 53).

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

(ناصف عبد الخالق : ١٩٨٢- ص ٧٨-٧٩)

كما أن المعلم لا يمكن أن يؤدى دوره على الوجه الأمثل والذى يرى على سليمان (١٩٩٣) أنه يتضمن التعرف المبكر على حالات التفوق والتأخر الدراسى والضعف العقلى وغيرها من مشكلات سوء التوافق كما عليه تهيئه مناخ نفسى صحى في الفصل يساعد التلاميذ على تحقيق أحسن نمو ممكن يمكنهم من الوصول إلى المستوى المطلوب من التوافق النفسى 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 التى 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 انتباهم».

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

مما يجعل المعلم يصف الموهوب بسوء السلوك الذي توصل جودال وبراون Goodall (1980) أنه المصدر الرئيسى لمعاناه المعلم من الضغوط النفسية (Goodall, R.Brown.1980. pp.17-22) والتى توصل لورنس بسطا (١٩٩٠) إلى أن سوء سلوك التلاميذ وكثافة الفصول وعدم قدرة المعلم على التحكم فى ظروف الفصل الدراسى تشكل مصادراً لضغوطه النفسيه (لورنس بسطا: ١٩٩٠- ص٣٩ - ٨٩) التى أشار Gorrelجوريل (١٩٨٥) إلى أن الضغوط النفسية فى مهنة التدريس تؤثر على مستوى أداء المعلم وابتكاريته وبالتالى على أداء التلاميذ. (هانم باركندى: ١٩٩٣- ص ٢٨-٢٩)

ثالثاً: الاتجاهات النفسية والتربوية للمعلمة نحو مهنة التدريس:-

وتتناول الدراسة الحالية الاتجاه النفسى لمعلمة الرياض والذى 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 كالآتى :

١) الخبرة :

حيث اثبتت نتائج دراسه 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 الابتدائى نظرة أقل من معلمى باقى المراحل لتفاعلهم مع الأطفال وان اتجاه المعلم نحو مهنته تختلف بإختلاف جنسه فالطالبات أكثر اقتناعاً بطبيعة المهنة ومتطلباتها لذلك اتجاههن 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 الهميات : 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 الاكاديمى :

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 تبنى طلابها اتجاهاً موجباً نحو مهنتهم كمعلمين فى المستقبل. (طلعت حسن عبد الرحيم : ١٩٨٤، طارق صالح إبراهيم : ١٩٧٨) وللإتجاه نحو المهنة علاقة بالرضا المهنى تتضح كالتالى :

رابعاً: الرضا المهنى و الضغوط النفسية للمعلمة:

عوامل الرضا المهنى :

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

١-العناصر اللصيقه بالعمل نفسه و التى تسمى Instrinsi Eiements و هى وفقا لنظرية هرزبرج التحصيل و المهاره المكتسبة و نوع العمل work it self و التقدم فى 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 إخرى تؤثر فى رضا الفرد عن مهنته اطلق عليها المتغيرات المستقله للرضا و هى السن و الجنس و الحاله 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 بنوعية العام و الداخلى كذلك الرضا العام يزداد بزيادة عدد سنوات الخبرهو 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 هى أن الحاجات ينبغى أن تمثل جانبا ثابتا و هاما من شخصية الفرد و ان تتوافر تلك الحاجات فى عددكبير من الأفراد و أن يمكن إشباعها فى 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 فى درجات الرضا الوظيفى لدى اعضاء هيئة التدريس بكليات التربيه تبعا لمستوى إشباع الحاجات الأساسيه 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-ص١٩٩-٢٤٦)

ويرى اوبرين جى .O'Brien,G.E ان من عوامل الرضا المهنى توقع المكافأت التى تعقب أداءه للعمل ومن عوامل عدم الرضا المهنى 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 هى :

١- عوامل دافعة وهى تؤدى الى الرضا الوظيفى بينما غيابها لايؤدى بالضرورة الى عدم الرضا وهى محتوى الوظيفة ذاته Job. Content وتقدير العمل والاهتمام به ويرى ان تأثيرها اقوى من العوامل الصحية فى احداث الرضا الوظيفى.

٢- العوامل الصحية وهى التى يؤدى غيابها الى عدم الرضا والتى 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 المهنى عامل عام يمثل محصلة لعوامل فرعية هى 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.

اى 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 يتيحه 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.

جـ- 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 Opportunties 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 مرؤسيه 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

عـملهم يتـوقف على درجـة سيطرته على الحـوافـز ووسـائل الاشبـاع التى يعتـمـد عليهامرؤوسيه كذلك أثبتت دراسه حسن محمد إبراهيم حسان، عبد العاطى أحمد الصياد (١٩٩٤) أن هناك علاقة بين الرضا وكل نوع من أنواع القيادة التربوية وأن القيادة الديمقراطية هى أفضلهم تأثيراً على الرضا الوظيفى فى مهنة التدريس (حسن محمد إبراهيم حسان، عبد العاطى أحمد الصياد، ١٩٩٤-ص٥٣٥-٥٦٦)

٥- **جماعة العمل** Work growp يتوقف تأثير جماعة العمل على رضا الفرد عن عمله على قوه الحاجه للانتماء لدى الفرد ايضا كلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادلاً، للمنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدراً لرضا الفرد عن عـمله. ويؤكد ذلك نتـائج دراسة سناء على مـعـوض (١٩٨٩) حـيث وجـدت 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 توفـر سـاعـات العـمل للفرد حريه استـخـدام وقت الراحـة وتزيد من هذا الوقت بالقدر الذى يزيد الرضا عن العمل.

٧- **ظروف العـمل المادية** Physical working conditions تؤثر ظروف العـمل المادية كالتهوية 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 التي تؤثر على الدافعية للعمل وقد أثبتت دراسة عدلى كامل فرج (١٩٦١) أن عناصر رضا المعلم عن عمله هى 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 المتصله بالتدريس وعدم توافر الروح الديمقراطية فى معاملة الرؤساء وعدم تقدير المجتمع. (ممدوح الكنانى : ١٩٩٠- ص ١٩٩-٢٤٦)

كذلك اثبتت دراسه 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 المهنى بالضغوط النفسية والمهنية :

يذكر ممدوح الكنانى (١٩٩٠) أن موريس تقرر أن الرضا يزداد وفقا 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 (ممدوح الكنانى: ١٩٩٠- ص ١٩٩-٢٤٦)

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

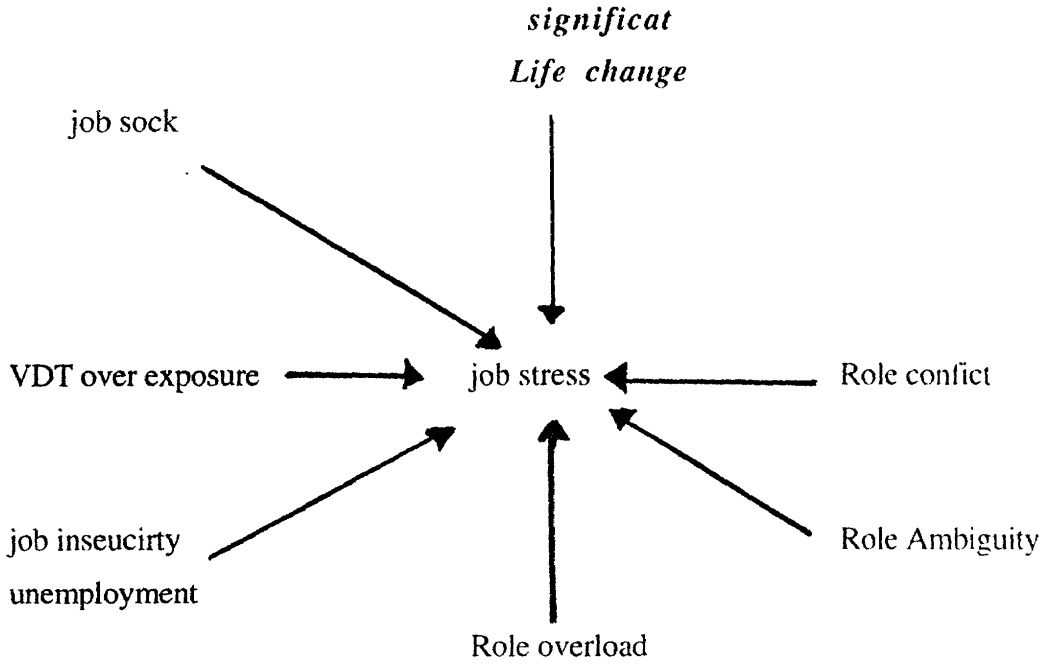
(فاروق عبد الفتاح موسى : ١٩٨٥- ص ٤٢٨)

ويذكر كوك Cook ١٩٨٣، ابوتAbbott (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 مهنه التدريس ويضيف Carico (١٩٨٦) أن تعامل المعلم مع رؤسائه وزملائه في المدرسة وهو أحد أبعاد الرضا المهنى قد يكون من بين مصادر الضغط عليه (رأفت عطيه باخوم : ١٩٩١- ص ٣٦١-٣٧٨) فى حين جاءت نتائج مايكلتمMykletum (١٩٨٥) عكس ذلك حيث اسفرت عن وجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفى والانفعالات النفسية السلبية للمعلمين كالغضب وقله الحيله والفشل الناتجة عن إحساس المعلمين بضغوط العمل. (لورنس بسطا : ١٩٩٠- ص ٣٩-٨٩)

مصادر الضغط النفسى و آثارها :

ويرى ديوبرن (١٩٩٤).Dubrin, A أن مصادر ضغط العمل تشمل ضغوط الحياة التى تصاحبنا فى العمل فتغيرات الحياة الهامة تحدث ضغوطا 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 والبطاله والخوف من التعرض لها وسوء وقسوة مكان العمل ومشكلاته

ويعبر عن هذه المصادر بالشكل التالى :



الدورالمتوقع الذى 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 النفسى يحدث عندما تفوق المطالب البيئية إمكانات الفرد فالمطالب البيئية والمطالب الداخلية التى يقيمها الفرد لنفسه تعتبر مصادراً للضغط فى هذه الحالة.

(عزت سيد إسماعيل : (بدون) - ص ٩٨-٩٩)

بينما يرى Duke ، (١٩٨٤) أن غموض الدور المهنى وصراع الدور ونقص المكانة الإجتماعية والعزلة الإجتماعية ونقص التقدير المادى أصبح يشكل ضغوطاً نفسية للمعلمين ويحدد ماك لين متغيرين أساسين يؤديان إلى الضغط النفسي وهما العبء الكمى quantitative وهو زياده حجم العمل المطلوب انجازه والعبء الكيفى وهو أن العمل يتطلب انجازه مهاما صعبة. (طلعت منصور وڤيولا الببلاوى : ١٩٨٩- ص ٥-٨)

ويحدد ميلر Miller (١٩٧٩) مصدرين للضغوط النفسية للمعلم :

١- **الضغوط الداخلية:** والتى تنتج عن افتراض المعلم التربوى معرفته لكل الإجابات ونماذج السلوك المثالى فى كل وقت وفى كل المواقف وبالتالى يحاول أو يعيش فوق مستوى قدراته الشخصية مما يؤدى 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 لائقة 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 تستثير 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 الغمرى أن الضغط النفسى ينشأ عنه ردود الفعل السيكوسوماتيه Psychosomatic لمواقف الضغط والتى يعيشها الفرد وتتعدد ردود الفعل النفسجسميه ويكون لها تأثيراً معوقاً على الفرد وقدراته (إبراهيم الغمري : (بدون) - ص ٢٣٩-٢٤٠)

ويرى وايد وتافرز Wade, C. & Tavris, C. (1987) أن الناس تحت الضغوط يقومون بأشياء على غير طبيعتهم وما اعتادوا عليه فيشربون الكحوليات ويدخنون أكثر ويأكلون قليل (Wade, C. & Tavris, C.: 1987, p.p. 560)

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

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

(مشيره اليوسفى (١٩٩٠)- ص ٢٧٧-٣٢٥)

ويرى ديوبرن (١٩٩٤) أن الاحتراق النفسى حالة الاستنزاف أو الانهاك التى 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 فى صورة الأمراض النفسجسمية مثل ضغط الدم المرتفع ونوبات القلب وقرحة المعده المستمره وتصلب الشرايين وقد أجريت دراسات فى تاريخ حياة مجموعة من المرضى بهذه الأمراض فوجد أن كل المرضى سبق أن تعرضوا للخبرات التى تسبب الضغط النفسى 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 اثارة 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 الأساس 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 في مجموعتين من الآثار الجسمية والنفسية.

المشكلات النفسية الناتجة عن الضغوط هى :

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

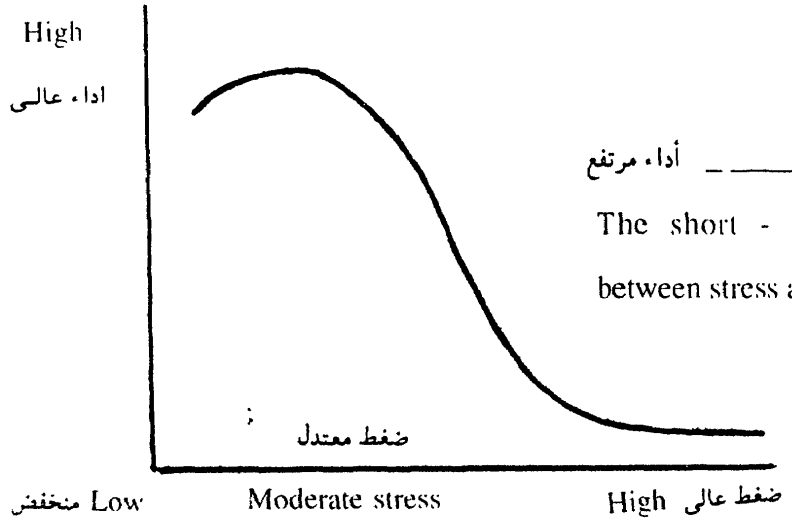
المشكلات الجسمية الناتجة عن الضغوط :

يجملها فى مجموعة من الأمراض الجسمية كالسرطان وضغط الدم وتصلب الانسجة في أجزاء متعددة من الجسم والقرح والذبحه الصدريه المفاجئة والبول السكرى.

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

بينما يرى اندروج ديوبرن (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 الإثارة 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.



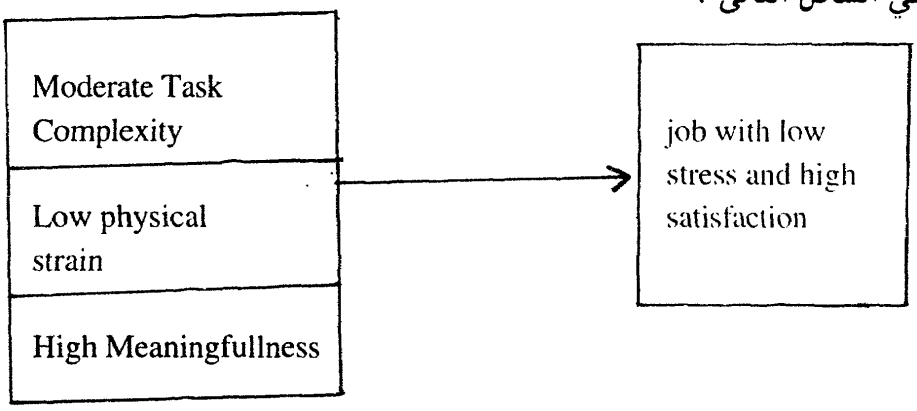
(Dubrin, A. J.. ; 1994, p. 177)

مواجهة الضغوط :

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

ويرى ديوبرن وبرت (١٩٩٤) Dubrin, A. J.rew أن طرق الوقاية من الضغوط هى تحسين تصميم العمل بحيث يتطلب العمل مجهود جسمى معتدل مع وضع هدف عالى للعمل بحيث يصبح العمل فى ظل ضغط منخفض ورضا مهنى عالى

ويجمله في الشكل التالى :

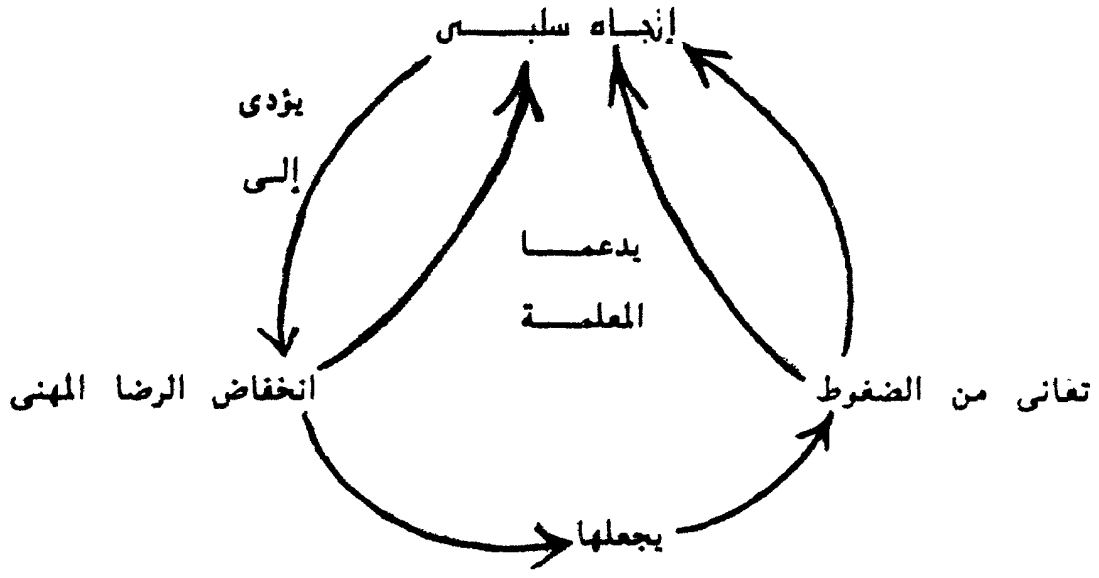


The design of A. Low stress job

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

ويرى وايد ، سن وتافرز (١٩٨٧) Wade, C. & Tavris, C. ممكن أن نحاول أحداث تعديل في الموقف المشكل الضاغط 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& Tavris, C, 1987. pp. 548, 560)

تخلص الباحثة مما سبق إلي أن تبنى المعلمة لاتجاه سلبى نحو مهنتها وضعف رغبتها فى العمل كمعلمة يولد لديها شعور دائم بالملل والرتابة فى أداء العمل قد يجعلها تعانى من الضغوط النفسية التى تبدو في شعورها بالضيق والقلق وتذمرها من كل ما تمر به في يومها الدراسى والذى قد يظهر فى تفاعلها السلبى مع الاطفال ونفاذ صبرها معهم وضيقها من نشاطهم واسئلتهم مما يجعلها تشعر أن حجم الاعباء الملقاة عليها فى عملها يفوق قدراتها على القيام بها فيزيد هذا عدم رضاها عن العمل ومعاناتها من ضغوطه ويدعما معاً اتجاهها السلبى نحو مهنتها ونحو الموهوبين. والنتائج تثبت صحة هذا التصور.



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