الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

علاقة الأفكار اللاعقلانية بدافعية الإنجاز لدى عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي

دراسة ميدانية استكشافية ببلدية تماسين . تقرت

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

* خـــدير سميـرة
* التجاني خليدة

إشراف الأستاذ:

* قـدوري خليفة

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
فالـــــــح يمينة	أستأد محاضر –أ–	رئيســــــا
خليفة قـــدوري	أستأد محاضر –أ–	مشرفا ومقررا
ســـــواكر رشيد	أستأد محاضر –أ–	مناقـــــــشا

السنة الجامعية: 2025/2024

شـــكر وعـــرفان

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم. الحمد لله على نور البصـيرة و التـوفيق الـذي هباه لـنا الله عـز و جل، إلى منـارة العلم والإمام المصطفى إلى الأمين إلى سيد الخلق رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه و سلم، الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذه الرسالة و العمل المتواضع فله الحمد و الشكر ملئ السموات و الأرض ، لكل من علمنا و من أزال لثام الجهل برياح العلم الطيبة ، نخص بالذكر ونتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذنا و صاحب الفضل الكبير الذي أكرمنا بإشرافه ، الأستاذ " خليفة قدوري " فجزاه الله أطيب الجزاء و له منا جزيل الشكر و العرفان بالجميل على كل ما منحه لنا من الوقت و الجهد والاهتمام من أجل إتمام هذا البحث ورجاؤنا له بدوام الصحة والعافية.

والشكر الموصول أيضا إلى كل من ساعدنا ومد لنا يد العون من قريب أو بعيد، أفراد العائلة كل باسمه، الأساتذة الأكارم، الأصدقاء والأحباب.

إلى كل من كان له بصمة بكلمة أو نصيحة أو توجيه، لهم جميعا جزيل الشكر والعرفان والحمد لله رب العالمين حمدا يليق بجلاله و عظيم سلطانه، و الصلاة و السلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء و المرسلين.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير الجنس والخبرة المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (80) أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بصفة عشوائية من الإبتدائيات التابعة لبلدية تماسين – تقرت.

وتم تطبيق الأدوات الخاصة بالدراسة والتي تتمثل في مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني سنة(1985)، ومقياس الدافعية للإنجاز من طرف عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين خلال الدراسة الإستطلاعية كما جرت المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، للإجابة على التساؤلات المطروحة وللتحقق من صدق الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة، ولقد توصلنا إلى النتائج التالية:

– مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة منخفض.

– لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية حسب الخبرة المهنية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

– **الكلمات المفتاحية": الأفكار اللاعقلانية – الدافعية للإنجاز– أساتذة التعليم الإبتدائي**

ABSTRACT:

This current study aimed to reveal the relationship between irrational thoughts and motivation for achievement among primary education teachers according to gender and professional experience. The study sample consisted of (80) male and female teachers who were randomly selected from the primary schools affiliated with the municipality of Tamassine Touggourt.

The tools for the study were applied، which are the Irrational Thoughts Scale by Suleiman Al-Rihani in 1985، and the Achievement Motivation Scale by Abdul Rahman Saleh Al-Azraq. The results were statistically processed using the statistical program SPSS، to answer the questions raised and to verify the validity of the hypotheses from which the study began. We reached the following results:

The level of prevalence of irrational thoughts among sample members is low.

−There is no statistically significant relationship between irrational thoughts and achievement motivation among primary education teachers.

−There are no statistically significant differences in irrational thoughts due to the gender variable.

−There are no statistically significant differences in achievement motivation due to the gender variable.

There are no statistically significant differences in irrational thoughts according to professional experience.

−There are no statistically significant differences in motivation for achievement according to the professional experience variable.

−Keywords: irrational thoughts - achievement motivation - primary education teachers.

فهرس المحتويات

شـــكر و عـــرفان .....أ

ملخص الدراسة باللغة العربية:..... ب

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....ج

فهرس المحتويات ..... د

فهرس الجداول ..... هـ

فهرس الأشكال .....ح

فهرس الملاحق.....و

مقدمة 14

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة 16

2. فرضيات الدراسة: 19

3. أهمية الدراسة: 20

4. أهداف الدراسة: 21

5. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات للدراسة: 21

6. حدود الدراسة..... 22

7. الدراسات السابقة: 22

8. التعقيب على الدراسات السابقة: 31

الفصل الثاني: الأفكار اللاعقلانية

تمهيد: 35

1. تعريف التفكير:..... 36

2. أساليب التفكير الخاطئ:..... 36

3. أنواع الأفكار: 38

4. تعريف الأفكار اللاعقلانية:..... 39

5. مصادر الأفكار اللاعقلانية: 40
6. سمات التفكير اللاعقلاني: 42
7. أعراض الأفكار اللاعقلانية: 43
8. أهم الأفكار اللاعقلانية حسب إلبرت إليس: 44
9. المقاربات النظرية حول الأفكار اللاعقلانية :..... 45

خلاصة الفصل: 50

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد: 52
1. التطور التاريخي لمصطلح الدافعية: 52
2. ماهية الدافعية 53
3. المفاهيم المرتبطة بالدافعية 55
4. أنواع الدافعية للإنجاز 57
5. مكونات الدافعية للإنجاز: 57
6. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز 58
7. العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز 61
8. قياس الدافعية: 62
9 . الدافعية عند الأساتذة..... 64
خلاصة: 65

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد: 68
1. منهج الدراسة: 69
2. مجتمع الدراسة الأصلي: 68
3. الدراسة الإستطلاعية: 69
4. أهداف الدراسة الإستطلاعية: 69

5. إجراءات الدراسة الإستطلاعية:..... 70
6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:..... 70
7. الدراسة الأساسية:..... 76
8. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:..... 78

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:..... 80
1.عرض وتحليل ومناقشة التساؤل:..... 80
2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:..... 81
3. عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:..... 82
4.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:..... 83
5.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:..... 83
6. عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:..... 84
خلاصة عامة ومقترحات:..... 95
قائمة المراجع..... 96
قائمة الملاحق..... 96

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.	70
2	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.	71
3	مضمون الأفكار اللاعقلانية والعبارات المرتبطة بها.	72
4	صدق المحتوى بطريقة ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.	73
5	معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (تجنب المشكلات) (البند رقم 20) من مقياس الأفكار اللاعقلانية.	74
6	ثبات المحتوى بطريقتي الاتساق الداخلي وجثمان لمقياس الأفكار اللاعقلانية.	75
7	أرقام البنود السلبية والإيجابية الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز.	75
8	صدق المحتوى بطريقة ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز.	76
9	ثبات المحتوى بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان لمقياس الدافعية للإنجاز.	77
10	خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.	78
11	خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الخبرة المهنية.	78
12	مجالات مستوى الأفكار اللاعقلانية.	82
13	مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة.	82
14	قيمة معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز.	83
15	قيمة ودلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس.	83
16	قيمة ودلالة الفروق في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس.	84
17	قيمة ودلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.	84
18	قيمة ودلالة الفروق في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الخبرة المهنية.	85

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مخطط يوضح تساهم الأحداث في البناء الغير عقلاني للفرد.	48
2	مخطط يوضح النمو المعرفي للفرد.	49
3	مخطط يوضح المفاهيم الثلاثة. الحاجة، الدافع، الباعث	57

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الأفكار اللاعقلانية في صورته الأولية	104
2	مقياس الأفكار اللاعقلانية في صورته النهائية بعد التعديل	107
3	مقياس دافعية الإنجاز	111
4	مخرجات **SPSS**صدق وثبات المقاييس	114
5	مخرجات **SPSS** دراسة العلاقة ونتائج الفرضيات	129

مقدمة:

المتأمل في النفس البشرية يجد أن الله سبحانه وتعالى قد أودع فيها العديد من النعم المتمثلة في الإمكانات والقدرات التي تمكنها من مواجهة كافة المؤثرات البيئية المحيطة بها، ومن بين هذه النعم نعمة العقل والتفكير، فبفضل هذا التفكير استطاع أن يكون خليفة الله تعالى على الأرض ويمتلك نعمة الإيمان والإسلام. بالإضافة إلى أن له أهمية كبيرة في النمو المعرفي والانفعالي للفرد، فمن خلاله يتعرف عن ذاته ويطور لغته ويعبر عن حاجياته ويقوي قدراته، غير أن حدوث أي تشويه في هذا الأخير نتيجة تعرض الفرد لأساليب التنشئة الوالدية أو الاجتماعية الخاطئة. أو مواجهة بعض المشكلات أو الخبرات السيئة يأثر بالسلب على تعامله مع من حوله، بتبني أفكار غير منطقية ولاعقلانية، تولد بدورها اختلالات متنوعة في الشخصية والأداء والقدرة على الإنجاز.

ويعد موضوع الأفكار اللاعقلانية بالغ الأهمية في مجال الصحة النفسية لأنها مصدر عدم الأمن والتوافق والتكيف النفسي والإجتماعي. فالتفكير اللاعقلاني للفرد يعد نقطة البداية للكثير من المشكلات التي يعاني منها مثل: (انخفاض تقدير الذات، الثقة بالنفس، القلق، التوتر، الاكتئاب، الدافعية للإنجاز.....).

ومن أبرز النظريات في الإرشاد النفسي التي اهتمت بالجانب المعرفي وحاولت تفسير الإضطرابات الانفعالية وعلاقته بالتفكير اللاعقلاني نظرية ألبرت أليس.

ترى هذه النظرية أن نسق الأفكار لدى الفرد عن الأحداث التي يواجهها هي المتغير الجهوي في تحديد استجاباته السلوكية والانفعالية، فإذا كان نسق أفكاره عقلانيا فإنه يسلك بشكل فعال ومنتج. أما إذا كان نسق أفكاره لا عقلانيا فإنه يسلك بشكل غير فعال وغير منتج ويعاني من الإضطرابات وسوء التوافق.

وقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ومن ثم كانت خطة عملنا على النحو التالي. تكونت الدراسة من **جانبين:** جانب **نظري** وجانب **تطبيقي** وقد قسمنا الجانب النظري الى **ثلاث فصول:**

الفصل الأول: خصص لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها وضمت بين طياتها العناصر التالية: مشكلة الدراسة، فرضياتها، أهميتها، أهدافها، التعريفات الإجرائية لمتغيراتها، حدودها، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني: فقد تعلق بالأفكار اللاعقلانية وقمنا من خلاله بعرض مفهوم التفكير وأساليبه، ثم تعريف للأفكار اللاعقلانية، أنواعها، أهم المصادر والأسباب المتعلقة بها، سماتها أعراضها، والأفكار اللاعقلانية التي أوردها ألبرت أليس، وأخيرا أهم المقاربات المتعلقة بها.

وفي الفصل الثالث: فقد تناولنا فيه الدافعية للإنجاز تمهيدا بالتطور التاريخي لها ثم المفهوم، أهم المفاهيم المرتبطة بها، أنواعها، مكوناتها، أهم النظريات المفسرة لها، العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز، قياسها. ودافعية الإنجاز عند الأساتذة.

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على فصلين:

في **الفصل الرابع:** تناولنا الإجراءات المنهجية للدراسة منها، المنهج المتبع، والدراسة الإستطلاعية، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تم الدراسة الأساسية من خلال الحدود المكانية والزمانية، العينة وكيفية اختيارها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

أما الفصل الخامس والأخير: تعرضنا فيه إلى عرض وتفسير وتحليل ومناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، خلاصة عامة وتوصيات، قائمة لمختلف المراجع المعتمدة، وقائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة

خلق الله تعالى الإنسان وميزه عن باقي مخلوقاته بالعقل، وبكونه كائن عاقل ومنفرد لديه القدرة على التفكير والمقارنة بين الأشياء والتفضيل بينها عن طريق التفكير الواعي وذلك نتيجة الاستجابة لكل المؤثرات الخارجية التي يتلقاها من حوله، فعندما يواجه أي موقف فإنه يتعامل معه وينظر إليه وفق أفكاره ومعتقداته وبذلك تتشكل لديه القدرة على التفكير لمواجهة ما يتعرض له من مواقف وأحداث تساهم في نموه وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، كما يؤثر التفكير أيضا على وظائفه الحيوية ودوره في المجتمع، وطريقة تعامله مع نفسه ومع الآخرين.

ويعد التفكير أعلى مراتب المعرفة وأرقاها فلكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير حيث يتأثر بنمط تنشئته الاجتماعية وقدراته وإمكاناته وخبرات حياته اليومية.

لقد أشار (جون ديوي) إلى أن التفكير ضمن العمليات العقلية ذات الأثر الهام في سلوك الفرد وتوجيهه، وأنه الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثيل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدا ما عن معتقدات سابقة عليه.

ولقد حظيت دراسة الجانب المعرفي في تناول وتقدير انفعالات الفرد باهتمام العديد من الدراسات في المجال النفسي، وجاءت نتائج العديد من الدراسات بأدلة قوية تثبت أن الأحداث الخارجية ليست المسؤولة عما يعانيه الفرد، إنما طريقة تفسيره وتأويله للأحداث والأمور هي التي تحدد استجاباته لها، وأن المشكلات التي تواجه الأفراد ماهي إلا مزيجا من المعاني والأفكار الشخصية التي تؤدي دورا أساسيا في إحداث الإضطرابات الوجدانية والاجتماعية وهذا ما أكدته دراسة عقيلة وريان بورقلة (2009). التي توصلت إلى وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية والاضطرابات السيكوسوماتية. **(سليمة جعرير، 2021)**

ولقد أصبح الكثير من علماء النفس يدركون أهمية التفكير، والجانب المعرفي ودوره في تحديد شخصية الفرد وسلوكه ويرون بأن الفرد متى كان تفكيره إيجابيا عقلانيا فإنه يصل إلى السواء النفسي والتوافق الشخصي والاجتماعي، ومتى كان تفكيره سلبيا وغير عقلاني فإن النتيجة سوف تكون عدم توافقه النفسي والإجتماعي وإصابته بالعديد من الإضطرابات النفسية. **(عقيلة وريان، 2009)**

فالتفكير اللاعقلاني يعد نقطة البداية للكثير من المشكلات التي يعاني منها الفرد، مثل: (انخفاض تقدير الذات، الثقة بالنفس، القلق، التوتر، الإكتئاب، الدافعية للإنجاز.....)، وعلى هذا الأساس ظهرت العديد من النظريات التي حاولت البحث في الجانب المعرفي للفرد وتأثيره في سلوكياته، ومن هذه النظريات نظرية "ألبرت أليس" والتي تعرف بنظرية العلاج العقلاني الإنفعالي، حيث حاولت تفسير العلاقة بين الإضطرابات الإنفعالية والتفكير العقلاني واللاعقلاني، وتسعى هذه النظرية إلى تغيير معتقدات وتفكير الفرد اللاعقلاني حتى تتغير الإنفعالات وبالتالي يتغير السلوك اللاسوي ولقد ميز بين نوعين من الأفكار، الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية.

اعتبر (ألبرت أليس) الأفكار اللاعقلانية نمط من أنماط التفكير المرضي التي تؤدي إلى إضطرابات في سلوك الفرد ومن هذا المنطلق يرى أن الأفكار اللامنطقية هي المسؤولة عن الكثير من الإضطرابات التي يصاب بها البشر جوهرها أن الناس يعيشون بقدر كبير بناء على أسلوب تفكيرهم الهازم للذات والغير منطقي بتبنيهم للتفضيلات والرغبات وجعلها فروضا مطلقة وتعسفية على أنفسهم وعلى الآخرين. **(جمعة سيد يوسف، 2001)**.

فسر (ألبرت أليس) على أن المحتوى المعرفي والمتمثل في الأفكار اللاعقلانية له دور في حدوث المشكلات النفسية، إذ أن التفكير والإنفعال يتلاحمان ويتبادلان التأثير والتأثر.

هذا ما أشارت إليه دراسة (حزام أمير عاطف وآيت كافي رفيق، 2002) التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وإضطراب القلق المعمم لدى أساتذة التعليم المتوسط، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأفكار اللاعقلانية وإضطراب القلق المعمم لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب معامل الارتباط سيبرمان.

وسعت دراسة (غنيم، 2002) إلى البحث في أثر الثقافة والتخصص الأكاديمي على المعتقدات اللاعقلانية، وبحثت أثر المعتقدات اللاعقلانية والثقافة والتخصص كل على حدة والتفاعل بينهما على الضغط النفسي، اعتمدت الدراسة على اختبار للمعتقدات اللاعقلانية أعده الباحث ووظفه على عينة من (190) معلما مصريا و(162) معلما سعوديا، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين درجات المعلمين المصريين والسعوديين في المعتقدات اللاعقلانية،

وكذلك بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من التخصص العلمي والمعلمين من التخصص الأدبي، في المعتقدات اللاعقلانية، وتبين أنه لا تختلف المعتقدات اللاعقلانية لدى المعلمين باختلاف التفاعل بين نمط الثقافة ونوع التخصص، وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين اللاعقلانيين والمعلمين العقلانيين في الضغط النفسي لصالح المعلمين اللاعقلانيين. **(محمد غنيم، 2002)**

وباعتبار أن الأستاذ ليس بمعزل عن المجتمع فقد يتعرض لمستويات متباينة من المشكلات النفسية والانفعالية أثناء تأدية مهامه منها ما يتصل بطريقة التفكير والعلاقات التفاعلية داخل وخارج المؤسسة التربوية ومنها ما هو مرتبط بطريقة تنشئته الاجتماعية أو بالأفكار السلبية الناتجة عن مروره بمواقف وخبرات خلال حياته تجعل تفكيره أحيانا غير منطقي وغير عقلاني يؤثر في توافقه الداخلي والخارجي.

ومن أهم العوامل المؤثرة في عملية التدريس العامل النفسي كالدافعية للإنجاز وتحقيق الذات وهي بدورها تتأثر بالأفكار والمعتقدات التي يتبناها الفرد. إذ تعتبر الدافعية للإنجاز إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها كما أنها تعد متغيرا ديناميكيا في الشخصية شأنها شأن غيرها من الدوافع التي تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها.

وهذا ما أثبتته دراسة (سمير محمد عبد الرحمان) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأوضحت نتائج الدراسة قبول فروض الدراسة أي أن إرتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية يساهم في إنخفاض مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بمعنى هناك علاقة ارتباطية عكسية بينهما.

كما أشارت دراسة (زقيب فاطمة الزهرة، 2018) بغرداية إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي. تضمنت عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة، وتوصلت بعد تحليل البيانات ومعالجتها إلى أنه لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

ولقد حظيت كل من الأفكار اللاعقلانية لألبرت أليس والدافعية للإنجاز كل على حدى بقدر وافر من الدراسة والبحث غير أن دراسة الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز عند العينة الحالية وهي أساتذة التعليم الإبتدائي لم يتم التطرق إليها على حد علم الطالبتين، ونظرا أيضا لأهمية الجانب الفكري للإنسان ودوره في التوافق والتكيف مع المواقف الحياتية جاءت هذه الدراسة للبحث في الموضوع وهو دراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وعليه فإن الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.

2. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.

3. أهمية الدراسة:

يمثل أساتذة التعليم الإبتدائي الركيزة الأساسية في عملية التعليم والبناء للأجيال الصاعدة، باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والرقي، فقد تستحوذ على عقول البعض الأفكار الهازمة للذات سواء ما تعلق منها حول قدراتهم وطاقاتهم أو بتقدير ذواتهم، فهم بحاجة إلى الصحة النفيسة من جميع الجوانب وعلى هذا الأساس تتمثل أهمية دراستنا في التعرف على مستوى إنتشار الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، كما تكمن أهمية الدراسة أيضا في عينة الأساتذة الذين يعتبرون ثروة بشرية يسعون إلى تربية الأجيال وبناء الأفراد من جميع النواحي في المراحل الأولى من التعليم لخدمة هذا الوطن والنهوض به الى الأفضل.

بالإضافة إلى الجانب النظري وهو البحث في متغير التفكير اللاعقلاني بإعتباره من أهم العمليات المعرفية في عملية التعليم والتعلم ومدى تأثيره في الصحة النفسية للمدرس من حيث السلوك والإنجاز.

أهمية عنصر الدافعية للإنجاز باعتبارها أحد العوامل المهمة التي ترفع من مردود الأستاذ خلال مساره العملي وبالتالي الرفع من ثقته بنفسه وتقديره لذاته، مما يجعله يستمر في تحقيق العطاء وبدل أداء مميز. بالإضافة إلى إمكانية إستغلال نتائج الدراسة لدراسات مستقبلية حول الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز في المجال التربوي للأستاذ.

قد تكون هذه الدراسة كخلفية لدراسة لاحقة تعمل على تعزيز التفكير العقلاني وتفنيد الأفكار اللاعقلانية وقياس أثرها على دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

4. أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث بشكل أساسي إلى التأكد من وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة المرحلة الإبتدائية ومعرفة دلالة هذه العلاقة إحصائيا.

- التعرف على مستوى إنتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).
- توضيح الفروق في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الخبرة المهنية.
- معرفة اتجاه الفروق في الدافعية الإنجاز حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).
- توضيح الفروق في الدافعية الإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

5. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات للدراسة:

يمثل التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة همزة وصل بين النظرية والواقع، فهو يجعل المفاهيم قابلة للقياس والإختبار وتتضح أهميته في البحث العلمي أنه ينطلق من واقع قد لا يعبر عن التعريفات النظرية بوضوح، ولهذا سيتم تعريف مفاهيم الدراسة الحالية إجرائيا كما يلي:

1.5.الأفكار اللاعقلانية:

من الجهة النظرية يعرف ألبرت أليس الأفكار اللاعقلانية بأنها " تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانيات الفعلية للفرد". **ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها:** تلك الأفكار الخاطئة الغير واقعية واللامنطقية المتصفة بعدم الموضوعية التي تعيق الفرد عن التكيف السوي وتؤدي به إلى الإضطرابات النفسية، وتحدد بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها أستاذ التعليم الإبتدائي من خلال إستجابته على مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني.

2.5.الدافعية للإنجاز:

من الناحية النظرية يعرفها ماكليلاند:" بأنها الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق أو ببساطة هي الرغبة في النجاح"

وتعرف إجرائيا بأنها قدرة الأستاذ على العمل بنوع من الإتقان والإبداع والمثابرة والتغلب على الصعوبات التي تعترضه أثناء أداءه لمهمة التدريس، وهو ما ينعكس على المعلم والمتعلمين بالإيجاب ويولد الرغبة لديهم في الإجتهاد أكثر لبلوغ الأهداف المستمدة والمنتظرة من الأستاذ والمتعلمين على حد سواء. ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال الإجابة على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة الحالية.

6. حدود الدراسة

أ- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على جميع المدارس الإبتدائية التابعة لمنطقة تماسين، تقرت.

ب- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في شهر أفريل من سنة 2025.

ج- الحدود البشرية: تمت الدراسة على عينة شملت (80) فرد من أساتذة التعليم الإبتدائي بمنطقة تماسين من الجنسين ذكور وإناث.

7. الدراسات السابقة:

1.7.الدراسات السابقة المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية:

❖ **دراسة سوسن محمود(2023):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية وبين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، بالإضافة الى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين درجات الأفكار اللاعقلانية وخبرات الإساءة تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة قوامها(411) طالبا وطالبة ومقياس الأفكار اللاعقلانية (سليمان الريحاني)، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وخبرات الإساءة كما تبين أن درجة شيوع خبرات الإساءة ظهرت بمستوى منخفض جدا تصدرتها الإساءة النفسية بصورة (الأب)، وجود فروق دالة في درجات تغير خبرات الإساءة بصورة(الأم) تعزى للجنس لصالح الإناث، كما أوضحت الفروق في درجات تقدير الأفكار اللاعقلانية لصالح مرحلة الثانوية. كما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس.

❖ **دراسة سليمة جعرير (2021):** هدفت الدراسة الى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين ولتحقق من أهداف الدراسة ثم

إستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق كل من مقياس سليمان الريحاني (1985) ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعزت عبد الحميد وتم إختيار العينة عشوائيا وقد بلغت (60) طالبا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس.

❖ **دراسة عقيلة قادير وريان مرابط (2020):** هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى الممرضين والكشف فيما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية والخبرة المهنية، نوع الإصابة). ولقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (71) ممرضا بمستشفى محمد بوضياف بولاية ورقلة ومستشفى سليمان عميرات بولاية توقرت.

ولقد اعتمد الدراسة على مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني وإختبار الإضطرابات السيكوسوماتية للنواحي العصبية " قائمة كورنل" وإعتماد المنهج الوصفي بإعتباره أكثر ملائمة للموضوع ولقد أسفرت النتائج: على عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى الممرضين العاملين لمستشفى محمد بوضياف بورقلة ومستشفي سليمان عميرات، توقرت. كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى الممرضين حسب كل من متغير الجنس والخبرة المهنية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والإضطرابات السيكوسوماتية لدى الممرضين حسب متغير نوع الإصابة (السكري، ارتفاع ضغط الدم).

❖ **دراسة بودربالة وبوضياف بالمسيلة(2017):** التي تكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة "المسيلة" هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس وأبعاد الصحة النفسية، ولقد تم تطبيق مقياس الريحاني

(1985) ومقياس الصحة النفسية من إعداد كل من عبد الطالب أمين القريطي، وعبد العزيز السيد (1992)على عينة قوامها (353) تلميذا وتلميذة اعتمد في ذلك المنهج الوصفي وتوصلت النتائج إلى أن مستوى إنتشار الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الخام للأفكار اللاعقلانية والدرجات الخام لأبعاد الصحة النفسية.

❖ **دراسة شبعاني فاطمة (2017):** تهدف الدراسة إلى معرفة علاقة الأفكار اللاعقلانية بالإحتراق النفسي والرضا الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي، تكونت العينة من (197) أستاذ لتعليم الثانوي (الجزائر وسط وغرب) حيث طبق عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني في صورته المعربة، ومقياس الإحتراق النفسي للبتال، ومقياس الرضا الوظيفي للأستاذ أعده خصيصا لهذه الدراسة، توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج تتمثل في إنتشار كبير للأفكار اللاعقلانية عند أساتذة التعليم الثانوي. والأفكار التي يميل الأساتذة إلى تبنيها بلغ عددها سبعة أفكار من ثلاث عشرة فكرة. بينما الأفكار التي يميل الأساتذة إلى رفضها بلغ عددها أربعة من ثلاثة عشر فكرة. كما يعاني أساتذة التعليم الثانوي من مستويات مختلفة بالنسبة للإحتراق النفسي وأغلبيتهم يعانون منه بدرجة متوسطة.

- يوجد رضا وظيفي لدى الأساتذة بمستويات مختلفة وأغلبيتهم لديهم رضا وظيفي متوسط.
- لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والإحتراق النفسي.
- لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي.

❖ **دراسة جرادي التجاني (2016):** تناولت الدراسة موضوع الإحتراق النفسي كمتغير تابع وعلاقته بالمتغيرات المستقلة (متغير العصابية، متغير الإنبساط، متغير الأفكار اللاعقلانية).حيث طبقت الدراسة على عينتين تختلفان من حيث بيئة العمل. العينة الأولى(240) معلم ومعلمة، والعينة الثانية(210)عامل وإنتهت الدراسة إلى عدم تسجيل فروق دالة إحصائيا بين العينتين في إثنين من الأعراض هما: الإستنزاف الإنفعالي والنقص في الإنجاز، وجود فرق دال إحصائيا بين العينتين في أحد أعراض الإحتراق النفسي هو التبلد في

المشاعر لصالح عينة العمل الإنساني (عينة المعلمين).مع وجود علاقة إرتباطية بين الإحتراق النفسي والأفكار اللاعقلانية.

– **دراسة بوعزة ربحه وسميرة ميسون (2016) بورقلة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينه تكونت من (200) طالب وطالب، اعتمدت الباحثة مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني ومقياس قلق المستقبل لزينب محمود شقير ومقياس تقدير الذات لعبد العزيز الدريني وآخرون وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- ارتفاع نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بورقلة.
- ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية.
- انخفاض مستوى تقرير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية.
- وجود علاقة دالة احصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى أفراد عينه الدراسة.

❖ **دراسة نور الدين بغورة (2014):** بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإستخدام الحوار في الوسط الجماعي لدى الطلبة والفروق بينهما تبعا لمتغير(الجنس، التخصص، الإقامة) تضمنت عينة الدراسة (191) طالب، وقد إستخدم مقياس الأفكار اللاعقلانية من اعداد الريحاني(1985) وإستبيان استخدام الحوار من تصميم الباحث، وقد تم تبني المنهج الوصفي حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة إرتباطية سالبة بين كل من فكرة (توقع الكوارث، تجنب المشكلات، الشعور بالعجز، علاقة الرجل والمرأة) واستخدام الحوار، ووجود علاقة إرتباط موجبه بين كل من فكرة (اللوم القاسي للذات والآخرين والإعتمادية) واستخدام الحوار. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينه البحث تعزى لمتغير الجنس ،كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير التخصص لصالح الذكور.

❖ **دراسة ميرزا (2007):** قامت ميرزا بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة المباشرة والغير مباشرة بين الأفكار اللاعقلانية من ناحية وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار

المهنية الأسرية وإستراتيجيات التعامل مع جهة أخرى لدى عينة من معلمي مدارس التربية الخاصة في الكويت وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية طردية قوية بين الأفكار اللاعقلانية من جهة وكل من صراع الأدوار المهنية الأسرية والضغوط المهنية من جهة.

❖ **دراسة الأنصاري سامية ومرسي جليلة (2004):** والتي تهدف إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية الأكثر إسهاما في تكوين الأفكار اللاعقلانية والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، تكونت العينة من (120) تلميذ وتلميذة، طبقت عليهم قائمة الأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحثان ومقياس السلوك العدواني إعداد أمال باطة ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد جليلة عبد المنعم حيث أكدت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب المعاملة الوالدية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية نتيجة إختلاف الجنس (ذكور، إناث) ومستوى أساليب المعاملة الوالدية بينهما.

❖ **دراسة أحمد (2003):** تكشف عن الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالإحتراق النفسي لدى المعلمين مدينة تعز اليمنية والتعرف على مدى إنتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على هذه الأفكار، كما هدفت أيضا الى معرفة مستوى الإحتراق النفسي لديهم، استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداده ومقياس الإحتراق النفسي لدى المعلمين من إعداد الوشلي (1996) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

إنتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين والمعلمات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين والمعلمات لصالح الذكور، كما توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والإحتراق النفسي.

2.7. الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الإنجاز

❖ **دراسة تقار مبروك (2024):** والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بلدية المغير، وطبقت على عينة قوامها (120) أستاذ وأستاذة من المرحلة الإبتدائية بالمغير ولاية الوادي، وتم إختيار العينة عشوائيا، واستعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي واستبيان أنماط القيادة التربوية الديمقراطي واستبيان دافعية الإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للإنجاز. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لنمط القيادة التربوي والدافعية للإنجاز وفق متغير الجنس والخبرة المهنية.

❖ **دراسة تشفين دليلة، شعبانه جمعة (2021):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز التدريسي والكفاية البيداغوجية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، واستخدمت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وأما عينة الدراسة فشملت (50) أستاذا وأستاذة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الطالبتين أداتين، الأداة الأولى كانت إستبانه لدافعية الإنجاز التدريسي وهي من إعداد الطالبتين مكونة من (42) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد(المثابرة والطموح، تحمل المسؤولية وثقة النفس، حسن إدارة الوقت وحب المنافسة)، والثانية هي شبكة ملاحظة للكفاية البيداغوجية وهي كذلك من إعداد الطالبتين، وهي مكونة من (42) فقرة موزعة على بعدين (لكفاية التدريس، إدارة الصف والعلاقات الإنسانية)، تم التأكيد من الكفاءة السيكو مترية لأدوات الدراسية من خلال حساب الصدق والثبات وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات الدراسية الميدانية بإستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وإختبار"ت" لعينة واحدة، ومعامل الإرتباط بيرسون، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاية البيداغوجية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي كان مرتفعا وكذلك الدافعية للإنجاز، كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز التدريسي والكفاية البيداغوجية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

❖ **دراسة طبيب فايزة وكواشي إيمان (2020):** هدفت الدراسة إلى الكشف إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين الضغط النفسي ودافعية الإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي، وذلك في ظل متغيرين أساسين الجنس والخبرة المهنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام المنهج

الوصفي الإرتباطي واعتمد مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية للإنجاز، حيث تم تطبيق المقياسين على عينة تمثلت في (30) معلم ومعلمة تمت إختيارهم بطريقة عشوائية، توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى معلمين المرحلة الإبتدائية لولاية قالمة.

الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية لولاية قالمة مرتفعة. بينما الدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية منخفضة. بالإضافة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز والضغوط النفسية حسب متغير الجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس كل من الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز حسب متغير الخبرة.

❖ **دراسة رشيدة الساكر (2015):** هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بفعالية الذات. فقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي . أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (70) تلميذ وتلميذة، تم إختيارهم عن طريق القرعة وقد أسرفت الدراسة على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمغير ولاية الوادي وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى التلميذات تخصص أدبي، وخلصت الدراسة إلى أن إرتفاع مستوى دافعية الإنجاز يرفع مستوى فاعلية الذات ويدل هذا على العلاقة الإرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمغير بولاية الوادي.

❖ **دراسة خليفة قدوري (2012):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لمختلف التخصصات الموجودة بثانوية هواري بومدين. عينة الدراسة تكونت (160) وكانت أدوات الباحث إستبيان حول الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الكتابي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانية ثانوي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

❖ **دراسة أليس (2011):** هدفت دراسته إلى التعرف على مستوى الإنجاز لدى معلمي المدارس الخاصة في ماليزيا، تكونت عينة الدراسة من(150) رئيس قسم، وتوصلت النتائج أن المعلمين يقومون بأدوارهم الوظيفية بدرجة كبيرة.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز في ضوء متغير الجنس.

❖ **دراسة نوي جمعي وصاهد فتيحة (2010):** هدفت الدراسة إلى الفهم الدقيق لضغط المهني ومعرفة مدى تواجد هذه الظاهرة عند الأساتذة وتعين دراجاتها عليهم ومعرفة تأثيراته الخارجية، ومعرفة نوع الأثر على دافعية الإنجاز وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية بين الضغط المهني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

❖ **دراسة الشرقي رابح (2010):** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) ودافعية الإنجاز لدى المعلمين وطبقت الدراسة بمدراس ولاية المسيلة حيث بلغ حجم العينة(395) معلم ومعلمة تمت إختيارهم عشوائيا واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الإستبيان لجميع المعلومات اللازمة للدراسة ولقد تم تحليل المعطيات بواسطة برنامج "spss" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية. هناك توافر للأنماط القيادية الثلاثة إلا أن النمط الديمقراطي هو السائد بكل المدارس محل الدراسة. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، في حين وجود علاقة سالبة بين نمطي القيادية الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيري سنوات التدريس والمستوى التعليمي..

3.7.الدراسات التي جمعت بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز:

❖ **دراسة أحمد بن سالم بن خميس القلهاتي (2014):** تهدف الدراسة الى الكشف عن ماهية الأفكار اللاعقلانية المؤثرة في دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر لمحافظة مسقط، تكونت عينة الدراسة من (392) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث في ذلك المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية من أعداد

الباحث اشتمل على 43 عبارة، توزعت على سبعة أفكار لاعقلانية ومقياس دافعية الانجاز من إعداد الحامد(1996). توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث أيضا. لتخلص في الأخير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية ودافعية الانجاز الأكاديمي.

❖ **دراسة حمزة رحالي(2015):** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إنتشار الأفكار اللاعقلانية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تكونت العينة من (120) تلميذ وتلميذه واعتمد الباحث على مقياس الريحاني(1985) للأفكار اللاعقلانية، ومقياس قلق الإمتحان للحامدي(1996)، ومقياس دافعية الإنجاز للغامدي(2009)، أسرفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

❖ **دراسة زقيب فاطمة الزهراء (2018) بغرداية:** هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي اشتملت الدراسة على (200) تلميذ وتلميذة من مؤسستين متقن الشهيد بالغيث أحمد وثانوية الشهيد بوعامر وتم إختيارهم قصديا، تم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد علاء علي حجازي(2013) ومقياس دافعية الأفكار من إعداد" هيرمانز سنة1970" توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى تلاميد السنة الأولى ثانوي.
- لا توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.
- توجد فروق في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

1.8. من حيث الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على متغير الأفكار اللاعقلانية وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى ومن هذه الدراسات: دراسة أحمد (2003) التي هدفت الى التعرف على متغير الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى المعلمين، كذلك دراسة ميرزا التي هدفت الى التعرف على العلاقة المباشرة والغير مباشرة بين الأفكار اللاعقلانية من ناحية وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل من جهة أخرى، كذلك دراسة عقيلة وريان (2020) التي هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاضطرابات السيكوسوماتية والكشف فيما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية والخبرة المهنية، نوع الإصابة). في حين دراسة سليمة جعرير (2021) هدفت الى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، كذلك دراسة سوسن محمود هدفت الى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية وبين خبرات الاساءة في مرحلة الطفولة. ودراسة بوضياف (2017) التي تكشف عن العلاقة بين الافكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة سامية وجليلة (2017) التعرف على أساليب المعاملة الوالدية الأكثر اسهاما في تكوين الأفكار اللاعقلانية والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما.

وهدفت بعض الدراسات الأخرى إلى دراسة متغير الدافعية للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات ندكر منها (الضغط النفسي، الكفاية البيداغوجية، فعالية الذات، التوجيه الدراسي، أنماط القيادة التربوية .....).

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على العلاقة وطبيعتها بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

2.8. من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة في نوعية العينة التي تم إجراء الدراسة عليها إلا أن معظم الدراسات كانت على الطلبة الجامعيين خاصة في متغير الأفكار اللاعقلانية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة بغورة (2014)، بوعزة ربحه (2015) وكذلك دراسة سميرة ميسون (2016) وسليمة جعرير (2021). أما دراسة كل من بوضياف (2017) وسوسن محمود (2023) وسامية وجليلة (2004) فقد كانت على تلاميذ المتوسط والثانوي، بالإضافة إلى دراسة (خليفة قدوري) و(رشيدة الساكر). ودراسات أخرى أجريت على الممرضين كدراسة عقيلة قادير (2020) والعمال المهنيين كدراسة جرادي التي جمعت بين عينتين (العمال، المعلمين).

كما جاءت دراسات أخرى على المعلمين وأساتذة التربية الخاصة، أما عينة الدراسة الحالية فخصت أساتذة التعليم الابتدائي.

3.8. من حيث المنهج:

نجد أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي وهو المنهج المعتمد في الدراسة الحالية أيضا.

4.8. من حيث الأدوات:

تناولت الدراسات السابقة أدوات من إعداد الباحث أحيانا، وأخرى متبناة من جهات مختلفة فكل باحث اعتمد على الأداة التي تساعده على البحث في متغيرات دراسته حسب العينة التي اختارها.

في حين الدراسة الحالية اعتمدت مقياس سليمان الريحان (1985) الخاص بالأفكار اللاعقلانية والتي اعتمدته أغلب الدراسات لقياس هذا المتغير ومقياس محمد الصالح الأزرق (2000) لقياس دافعية الإنجاز.

5.8. من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في إستخدام الأساليب الإحصائية التالية معامل الارتباط المشهور بيرسون والذي يدرس العلاقة بين متغيرين كميين، واختبار "ت" لدلالة

الفروق ومعامل ألفاكرونباخ للتأكد من ثبات المقاييس، ومعادلة سيبرمان وبراون للتأكد من صدق المقاييس.

6.8. من حيث النتائج:

استفادت الباحثتان من نتائج الدراسات السابقة وربطها بنتائج الدراسة الحالية وما تضمنته من أوجه الاتفاق وأوجه الإختلاف في تفسير النتائج، حيث كشفت أغلبية الدراسات التي تناولت متغير الأفكار اللاعقلانية وفي حدود ما اطلع عليه الباحثتان عن وجود علاقة بينها وبين عدة متغيرات أخرى مثل:(خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، تقدير الذات وقلق المستقبل، أبعاد الصحة النفسية، الضغوط المهنية، استخدام الحوار في الوسط الجامعي، الإحتراق النفسي.) كما أن الدراسات تباينت نتائجها حول دلاله وجود فروق حسب الجنس أو الخبرة المهنية.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (زقيب فاطمة الزهرة، 2008) عن عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز، أما دلالة الفروق حسب متغير الجنس فكانت لصالح الإناث، كما اتفقت أيضا مع دراسة (عقيلة قادير، وريان مرابط، 2020) في شقها الجزئي حول الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية وبينت نتائجها أيضا عدم وجود علاقة وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية حسب متغير الجنس والخبرة المهنية.

الفصل الثاني: الأفكار اللاعقلانية

تمهيد

1. مفهوم التفكير
2. أساليب التفكير الخاطئ
3. أنواع الأفكار
4. تعريف الأفكار اللاعقلانية
5. مصادر وأسباب الأفكار اللاعقلانية
6. سمات التفكير اللاعقلاني
7. أعراض الأفكار اللاعقلانية
8. الأفكار اللاعقلانية حسب ألبرت أليس
9. المقاربات النظرية حول الأفكار اللاعقلانية

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا ووراء تطور الحياة الإنسانية، وهو وسيلة الإنسان لفهم ذاته والعالم الخاجي المحيط به، والتوصل إلى حقائق الأشياء وبلوغ الأهداف والغايات، فعندما تضطرب هذه المعرفة جراء أسباب وخبرات معينة، فإنها قد تنعكس على معتقدات الأفراد وبالتالي يصبح نمط التفكير غير سوي وغير عقلاني.

وعليه سوف نتطرق في هذا الفصل إلى محاولة التعرف على مفهوم التفكير وأساليبه الخاطئة، وتعريف الأفكار اللاعقلانية مع ذكر سماتها وأنواعها وأهم مصادرها وأسبابها، أعراضها وأهم المقاربات التي جاءت حولها.

1. تعريف التفكير:

من وجهة النظر المعرفية التفكير عبارة عن عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات من حيث استقبالها وترميزها وتفسيرها واستخلاص المناسب منها، ويقوم أيضا على استخلاص الرموز والتصورات والمفاهيم المادية والمجردة بهدف الوصول الى نواتج معينة.

(رافع الزغلول وعماد الزغلول، 2008)

في حين عرفه "**حبيب 1995**" بأنه عملية عقلية معرفيه وجدانيه عليا تبني وتؤسس على محصلة العلميات النفسية الأخرى. كما الإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتميز والمقارنة والإستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا. **(وليد رفيق العياصرة، 2001)**

ويرى آخرون بأن التفكير نشاط عقلي أدواته الرموز ويشمل جميع العمليات العقلية والنفسية ويشمل فهم الموضوعات الدراسية والتعليل والتصحيح والمقارنة والتخطيط وحل المشكلات وإدراك العلاقات بين الأشياء، ومن خلاله ينتقل الفرد من المعلوم إلى المجهول وللتفكير أدوات مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتغيرات.

(سعيد عبد العزيز، 2009)

كما يمكن تعريفه بأنه كل نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء والمحسوسات ويهدف إلى حل مشكلة الفرد من بين المشكلات التي يتعرض لها. **(فخري عبد الهادي، 2010)**

من خلال التعاريف السابقة يعتبر التفكير عملية معرفية تبنى من خلال مجموعة من العمليات كالإدراك والإحساس والتخيل والتذكر ويستخدم الرموز والتصورات من أجل أن يتمكن الفرد من ربط أو فهم موضوعا أو موقفا معينا يساعده في حل المشكلة التي تواجهه كما يتضمن معالجة المعلومات من حيث استقبالها وتفسيرها وذلك بإدراك العلاقة التي تربط بين عناصر المشكلة بهدف الوصول إلى نواتج معينة.

2. أساليب التفكير الخاطئ:

يؤكد " نيلسون"Nelson (1982) وعبد الستار إبراهيم (1973) وجاري أمري (1988) على وجود أنماط من التفكير الخاطئ تؤدي إلى الاضطراب الإنفعالي منها:

1.2.التعميم: Generoliyotion

يعتبر" RVSSEL " أن اليقين المطلق من إعداد التفكير البشري وأن البعد عن المطلقات من الأشياء الجوهرية للتعقل والتفكير المنطقي ويعتبر التعميم عاملا حاسما في كثير من الأمراض الاجتماعية، التعصب القومي والعدوان ويرتبط أيضا بكثير من الأنماط المرضية خاصة الاكتئاب والفصام، فالمكتئب يعمم الخبرات الجزئية على ذاته تعميما سلبيا، وفشله في مجرد حدث واحد جزئي قد يعني أنه فاشل لا يحسن التفكير ويعتبر التعميم الخاطئ أيضا من العوامل الحاسمة في اكتساب المخاوف المرضية.

2.2.المبالغة: Moqnificotion

وتتمثل في الميل للمبالغة في إدراك الأشياء، أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها كتصور الخطر، وهذا يميز الأشخاص المصابين بالقلق، حيث يبالغ الفرد في تفسير الموقف، مما يؤدي إلى إثارة مشاعر الخوف والتوتر، حيث يتوقع الشر لنفسه ولأسرته أو لممتلكاته وهذا ما يسمى بالتضخيم أو التهويل" MAGNIFYINE "، وينبغي على الفرد مجاهدة نفسه على الإدراك الموضوعي للأحداث دون مبالة أو تهويل.

3.2.أخطاء الحكم والاستنتاج: jvdqnetAND covnhvsionsMistokes

قد يكون السلوك المضطرب ناتجا عن خطأ في تفسير الحادثة بسبب عدم توافر معلومات معينة، وتسوء هذه الأخطاء بشكل خاص لدى المصابين بالاكتئاب فغالبا ما يرتكب المكتئب هذا الخطأ المنطقي عندما يقع في حيرة أو موقف يكون مصدر الازعاج، وتظهر أيضا أخطاء الإستنتاج في القلق وهذا ما يسمى بأسلوب القفز إلى الإستنتاجات.

4.2.التفكير الثنائي: BIThinkinq

أن يفكر الفرد بلغه إما هذا أو ذاك، وعدم الأخذ في الإعتبار أن الأمور غالبا ما تسير على متصل وليس هناك كسب كامل أو خسارة كاملة.

5.2.التجريد الانتقائي: selectieAbstroction

أن ينظر الفرد إلى الأحداث منفصلة من سياقها ويركز على جزئية سيئة من واقعة معينة بعيدا عن السياق العام دون الأخذ بالنتيجة الكلية الطيبة. **(هشام إبراهيم عبد الله، 2009).**

3. أنواع الأفكار:

تنقسم الأفكار حسب "**جون لوك**" إلى نوعين هما:

1.3.أفكار بسيطة: تعد بمثابة اللبنات الأولى الأساسية التي تتشكل منها معارفنا أو نقاط الإنطلاق، كما هو الحال مع المعلومات التي تردنا عبر الحواس، ولا يمكن للعقل أن يضعها أو يرفضها فهي ترد عبر الحواس.

2.3.أفكار مركبة: وهي التي يركبها العقل من مجموع الأفكار البسيطة الموجودة فيه، وذلك بعد إخضاعها لعدة عمليات تفكير (ربط، مقارنة، تكرار).

كما يميز الباحثون في علم المعرفي بين نمطين من الأفكار تتمثل في:

3.3.أفكار عقلانية: واقعية وإيجابية يصاحبها مواقف وأنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة تحقق مزيدا من التوافق والصحة النفسية للإنسان.

4.3.أفكار لاعقلانية: تشير إلى معتقدات سلبيه يصاحبها عواقب انفعاليه وأنماط سلوكية غير مرغوبة تعتمد على تعميمات خاطئة ومجموعة من المعتقدات التي تخلو من العقلانية والمنطق السليم، وغالبا ما تكون نتائج الخصائص الفطرية وعملية التعليم.

أ. كما أشار (المحمدي) أن الأفكار اللاعقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبها الانسان ويفضلها إلا أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها وهي ثلاث أنواع:

❖ **معتقدات (أفكار) تتعلق بالذات:** مثل أحب أن أتقن كل شيء وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله، ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف والقلق والاكتئاب والشعور بالذنب.

❖ **معتقدات (أفكار) تتعلق بالأخرين:** مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فضيع لا أتحمله، وتؤدي هذه الأفكار الى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

❖ **معتقدات (أفكار) تتعلق بظروف الحياة:** مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فضيع لا أتحمله وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي. **(المحمدي، 1424هـ).**

ومن خلال ذلك نستنتج أن الفرد بداخله ثلاثة أنواع من الأفكار اللاعقلانية وكلها على شكل ينبغيات وتفضيلات، يفضل أن يكون متقنا لعمله ولا مجال للفشل، كذلك يجب أن يحظى باحترام الآخرين وأن يعامل معاملة حسنة، ويرى أنه من العدل أن تكون الحياة كما يريدها هو أي أن هذا الفرد يتبنى أفكارا تتعلق بذاته وبالأخرين وبالحياة من حوله. حين لا يمكن التنازل منها بسهولة

4. تعريف الأفكار اللاعقلانية:

1.4. لغة: من خلال بعض المعاجم المتخصصة وجد مصطلح الأفكار اللاعقلانية مرادف لكلمة Irrotionnel " أي غير منطقي وعقلي ويستخدم تعبير اللاعقلانية" Itrotionolisme "

لوصف الإتجاه إلى الإعتماد على العاطفة والشعور دون العقل، وفي بعض الحالات المرضية يكون المحتوى غير منطقي فيطلق عليه وصف اللاعقلاني. **(زقيب فاطمة الزهرة، 2018)**

❖ **عرفها الرشدان وهالة القواسمي (1995):** الأفكار اللاعقلانية على أنها عبارة عن الأفكار والمعتقدات التي تخلو من العقلانية وتتمثل هذه الأفكار في الأهداف التي يتبناها بعض الأفراد.

❖ **يعرف عبد الله وعبد الرحمان (1999)** التفكير اللاعقلاني: بأنه مجموعة الأفكار الخاطئة غير الموضوعية والتي تتميز بطلب الكمال والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والأخرون والشعور بالعجز والإعتمادية. **(فهد بن حامد بن صباح العنزي، 1248 هـ)**

❖ **وعرفتها فاتن ميزرا (2007):** بأنها تلك الأفكار والمعتقدات والألفاظ الذاتية التي ترتبط بتقييم الأحداث على نحو كارثي أو تقييم الذات باعتبارها لا تستحق الإحترام، مما يؤدي إلى الحزن والقلق.

- **وعرفها (زروقي وآخرون):** بأنها أسلوب تفكير خاطئ غير منسق وغير منطقي جامد في التعامل مع الأحداث الخارجية والواقع، يقف حجر عثره في سبيل تحقيق المحافظة على الحياة والإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الآلام أي ظل التفاعل الملائم مع العواطف. **(حزام أمير عاطف. أيات كاكي رفيق، 2022)**
- **عرفها أليس:** بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتصف بعدم الموضوعية والمبينة على توقعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة أنها تعتمد على الظن والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الامكانيات العقلية للفرد. **(بغورة، 2014)**

من خلال التعاريف السابقة نجد أن الأفكار اللاعقلانية تعد نمط من أنماط التفكير الخاطئ الهازم للذات في شكل معتقدات وأفكار غير منطقية يكتسبها الفرد من خلال الأسرة والمجتمع والإعلام ويتبناها في تقيمه لذاته، وللأحداث والموافق التي تواجهه والتي بدورها تسوقه إلى بعض الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب أو الشعور بالعجز والحزن.

5. مصادر الأفكار اللاعقلانية

1.5.دور العوامل الوراثية: أشارت بعض الدراسات الى أن هذا الإضطراب وجد في (60%) من أفراد عائلات المرض، وليس من الضرورة أن تكون وراثة، إنما الاضطراب صادر عن الآباء للأبناء مباشرة، ووجد أنه اذا كان أحد الأبوين مصابا به فإن نسبة الأطفال الذي يحتمل إصابتهم تبلغ (10%)، ولمعرفة مدى أهمية هذا العامل الوراثي قام العلماء بدراسة نسبة الإضطراب بين التوائم المختلفة، وأن العامل الوراثي يلعب دورا في إحداث الأفكار اللاعقلانية وتهيئة المريض واستعداداته للإصابة بهذا الاضطراب وذلك اذا اجتمعت عدة أسباب بيئية وبيولوجية ووراثية.**(عقيلة وريان، 2009)**

2.5.أساليب المعاملة الوالدية السلبية: إن أساليب المعاملة الوالدية السلبية لها دور كبير في نشأة الأفكار اللاعقلانية من حيث افتقار العلاقة بين الوالدين للتفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل فيشعر الطفل بانهزام الذات، كما أن الرعاية الوالدية التي تؤكد على المبالغة تعتبر غير صحيحة لأنها تجعل الطفل لا يتعلم كيف يتعامل مع المشكلات بنفسه ويشعر باستقلاليته ولا يحترم قرارات الوالدين أو أحكامها، (خائف من الوقوع في الخطأ

وغير قادر على الدفاع عن نفسه)، حيث أن الوالدين الذين يظهرون توقعات عالية جدا تتجه نحو الكمال الزائد يتوقعون من أطفالهم أن يظهروا جوانب قوة متزايدة دون أي جوانب ضعف، مما يشعر الطفل أنه غير قادر على تلبية توقعاتهم وخاصة عندما يقارنوه على نحو سلبي مع نجاحات الآخرين. **(بغورة، 2014)**

3.5. العزلة الاجتماعية: قد تساهم بشكل كبير في تكوين الأفكار اللاعقلانية حيث الفرد للحكم أو للمعيار الاجتماعي على أفكاره ومعتقداته وبالتالي في كثر من الأحيان قد تتسم شخصية الفرد المنعزل اجتماعيا ببعض الجمود الذي يمنعه من تقييم أفكاره التقييم السليم وفقا لما يتفق مع الاخرين وما ترتضيه الجماعة التي يحيا بها ويستمد منها الدعم والمساندة. **(العنزي، 2018)**

4.5. الجمود الفكري: انصاف الأفراد بالجمود، وعدم الرغبة في تغيير أفكارهم أو استبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومرونة وأكثر منطقيه، فيبقى الفرد أسيوا للتفكير المتصلب الجامد.

5.5. ثقافة المجتمع: اذا انتشرت الأفكار لاعقلانية في مجتمع ما فإنها سوف تفرز لدى أفراده أفكار لاعقلانية فتعمم في المجتمع الخارجي أو السيئة، كما هو الحال في سيادة الأفكار اللاعقلانية المتمثلة في السحر والشعوذة، وفي هذه الحالة يكون الفرد اللاعقلاني ضحية لبيئته، كما يندرج تحت ذلك أيضا بأن يكون الفرد يعيش في أسرة متسلطة تفرض أفكارها غير العقلانية، فإما أن يتقبلها ويصبح غير عقلاني، أو يرفضها ويصبح مستنكرا من الأسرة والمجتمع.(عقيلة وريان 2009)

6.5. وسائل الاعلام المختلفة: حيث أصبح الإعلام في وقتنا الحاضر غير هادف وغير مسؤول يعمل على المتعة اللحظية وجذب الانتباه للشباب لتحقيق أعلى الأرباح، مع غياب الرقابة التربوية والاجتماعية والأخلاقية، وعليه تتحول هذه الأعمال إلى وسيلة لإكساب الفرد أفكارا غير موضوعية وغير عقلانية عن الحياة في كل جوانبها كما ان سهولة الوصول للمعلومات الغزيرة جدا باستخدام الأنترانت، تؤدي إلى ركون الفرد إلى الوسائل والتقنيات دون وعي أو تفكير. **(حزام أمير عاطف، آيت كاكي رفيق، 2022)**

وفيما يلي نلخص بعض المصادر والأسباب الأخرى المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية كالتالي:

- الانتقادات والتهكم الذي يتعرض له الفرد من محيطه أو أسرته أو أقاربه.
- ضعف الثقة بالنفس والانسياق خلف المؤثرات والانفعالات الوجدانية والعاطفية والاسترسال دون رؤية في الانفعال والابتعاد عن الثبات والهدوء اللذان يمهدان لشخصية ايجابية الفكر والسلوك.
- تركيز الإنسان على مناطق الضعف لديه ومن تم تضخيمها حتى تصبح شغله الشاغل.
- عقد مقارنات بين الفرد وبين غيره من الذين يفوقون عليه مع تجاهله لمواطن القوة والتميز لديه.
- المواقف السلبية التي تعرض الفرد في حياته.
- الحساسية الزائدة لدى البعض من النقد والتوبيخ.
- تضخيم الأشياء فوق حجمها وعدم تفهم المواقف بعقلانية.
- اتخاد أصدقاء سلبين في أفكارهم ونضرتهم للحياة.
- الخوف والقلق الزائد والتردد في اتخاد القرارات يصفون شخصية مزدحمة بالأفكار السلبية.

(بوتفنيشات حميدة، 2018)

لقد اختلفت وتعددت أسباب الأفكار اللاعقلانية، حسب مصادرها الذاتية (النفسية، العقلية، الشخصية) والموضوعية (البيئة والمحيط) الذي يعيش فيه الفرد الذي يحمل هذه الأفكار وكيفية نظرته وتحليله للمواقف التي تصادفه.

6. سمات التفكير اللاعقلاني:

1.6. المطالبة: من المعروف أنه توجد علاقة بين رغبات الفرد ومطالبه المستمرة واضطرابه الانفعالي، كأن يصر على اتباع تلك المطالب وأن ينجح دائما في عمل ما، فالاضطراب الانفعالي يحدث عندما يقوم الفرد بأحاديث ذاتية مع نفسه والتي يفرضها بنفسه على نفسه وعلى العالم والآخرين.

2.6. التعميم الزائد: فيعمم الفرد أحكامه وتقييماته التي لا تعتمد على التفكير الدقيق والتي عادة ما تقوم على الملاحظة الفردية على شريحة واسعة من الناس.

3.6. تقدير الذات: فهو شكل من أشكال التعميم الزائد، فالفرد لديه المعرفة بالرؤية الذاتية للأفعال والمواقف ولكن الضغوط لها أهمية في تحديد موقف الفرد تجاه الأحداث التي يمر بها فيلجأ لنمط التفكير الملتوي عند تقدير القيمة الشخصية فتظهر تأثيرات سلبية لهذا

التقدير منها الميل الى التركيبات الخاطئة، المطالب غير الواقعية التي تتعارض مع الأداء وعلى هذا فعلى الفرد أن يعيل من فلسفة في مشكلة القيمة الشخصية من خلال تقبل الذات بدلا من تقييم الذات.

4.6. الفظاعة: من المعروف أن المطالب غير المنطقية للفرد غالبا ما يرغب في تحقيقها بشيء من الفظاعة، أي أنها تكون رغبة ملحة لديه، وهذا يؤدي الى الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على أي مشكلة بشكل عقلاني.

5.6 أخطاء العزو(التنسيب): حيث يسيل الفرد الى أن ينسب أفعاله الخاطئة الى أفراد آخرين مما يؤثر على ادراكه للأحداث الخارجية وحالته الانفعالية وسلوكه، ومن أخطاء العزو نجد اللوم المستمر للذات ولوم الآخرين.

6.6. التكرار(التلقين): تكرار الأفكار اللاعقلانية باستمرار لدى الفرد بشكل لاشعوري، يساعد على ذلك الضغط الخارجية والداخلية. **(رشيد حسين أحمد البرواري، 2013)**

7.6. التهويل Exaggerotion: يتمثل ذلك في المبالغة في معنى أو أهمية الأحداث أو الخبرات، كأن يشعر المرء أن عدم قدرته على تحقيق مايصبو إليه كارثه عظيمة.

8.6. أخطاء في التفسير Attribution Enors: يتمثل ذلك في التحيز الإدراكي نحو السلبية في الخبرات وهذا الخلل يعبر عن ذاته في التعامل مع الأحداث المختلفة مثل الفشل، فقدان عزيز، الرفض. **(الغامدي، 2009)**

7. أعراض الأفكار اللاعقلانية:

1.7. أعراض مزاجيه: حزين، مكتئب، منخفض المعنوية، قلق سهل الاستثارة وفقد المتعة والبهجة والرضا عن الحياة.

2.7. أعراض سلوكية: تأخر ردود الأفعال السيكو حركيه أو زيادة البكاء، الانسحاب الاجتماعي، الاعتماد على الغير و الانتحار.

3.7. أعراض معرفيه: فقدان الاهتمام بالتعلم، صعوبة التركيز انخفاض الدافع الذاتي، الأفكار السلبية، التردد، الشعور بالذنب، الأفكار الانتحارية، الهلاوس، النظرة السلبية للنفس، الشعور بفقد الأمل في المستقبل.

4.7. أعراض بدنيه: اضطرابات النوم، الإرهاق، زيادة أو نقص الشهية، زيادة أو نقص الوزن الاضطرابات المعوية. **(عقيلة وريان، 2009)**

8. أهم الأفكار اللاعقلانية حسب إلبرت أليس:

لقد حدد أليس في كتابه "العقل والانفعال في العلاج النفسي" احدى عشرة فكرة اعتبرها أفكارا لاعقلانية هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية، وتؤدي إلى إحداث تشويش في التفكير لدى الفرد، وعدم التوافق مع الذات ومع الآخرين وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في تفكير الكثيرين ويتحدثون بها على هيئة ينبغبيات ومفروضات أو لزوميات، إن هذه الأفكار موجودة لدى نسبة معينة من الناس في كل المجتمعات، فهي موجودة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين والكبار، ويكون وراء هذه الأفكار مصادر مختلفة، وهي تنمو أثناء التربية مند مرحلة الطفولة، وتتفاوت أسباب التفكير اللاعقلاني فمنها الجهل والتصرف بحماقة، والتصلب والأساليب الدفاعية واللامبالاة وغيرها.....وهذه الأفكار هي:

1.8.الفكرة الأولى، طلب الاستحسان: أي أنه "من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنه من كل المحيطين به" .

2.8..الفكرة الثانية، ابتغاء الكمال الشخصي: أي أنه "يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة وأن ينجز ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية".

3.8.الفكرة الثالثة، اللوم القاسي للذات والآخرين: أي أن " بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث."

4.8.الفكرة الرابعة، توقع المصائب والكوارث: أي أنه " لكارثه أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء كما نرغبها أو تحدث على نحو لا نتوقعه".

5.8.الفكرة الخامسة، التهور اللامبالاة الانفعالية: أي أنه" المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية والتي ليس للفرد التحكم فيها".

6.8.الفكرة السادسة، القلق الزائد: أي أن " الأشياء الخطرة أو المخيفة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها".

7.8.الفكرة السابعة، تجنب المشكلات: أي أنه من " السهل للفرد أن يتجنب بعض المسؤوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلا من مواجهتها".

8.8.الفكرة الثامنة، الاعتمادية: أي أنه "يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه".

9.8.الفكرة التاسعة، الشعور بالعجز وخبرات الماضي: أي أن " الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها".

10.8.الفكرة العاشرة، الانزعاج لمتاعب الآخرين: أي أنه " ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات".

11.8.الفكرة الحادي عشر، ابتغاء الحلول الكاملة: أي أن " هناك دائما حل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة" .**(هيفاء بن حميدة ، 2022)**

9. المقاربات النظرية حول الأفكار اللاعقلانية:

تعددت النظريات واختلفت حول تفسيرها للأفكار اللاعقلانية فكل نظرية فسرتها على أساس المبادئ التي تقدم عليها، ومن هذه النقطة سنقوم بعرض بعض التفسيرات للأفكار اللاعقلانية.

1.9. نظرية التحليل النفسي: أكد (فرويد)على أن الأفكار اللاعقلانية تقابل اللاشعور، وهي ميكانزمات دفاع نتيجة الفشل في الاشباع الغريزي، ومن جهة أخرى يرى(أدلر) أن الافكار اللاعقلانية هي نتاج للنقص والعجز التي توحي بفشل الفرد في بلوغ الكمال في الحياة، أما (سولفان) فيرى الأفكار اللاعقلانية على أنها صورة ذهنية يمتلكها الفرد على الاخرين وعن النفس وهذه الصورة ليست بالضرورة تمثيلا صادقا لأنها كأي إدراك أو ملاحظة تتأثر جدا بطبيعة نظام الذات للفرد أما (هنري موراي) فنادى بفكرة الحاجات ومنها الحاجة الى لوم الذات وتصغير الذات وهي كفكرة ومطلب غير عقلاني لدى الفرد.

2.9. نظرية السلوكية: يركز (واطسون وبافلوف، ثورندايك) على قضية المثير والاستجابة، وبالتالي الأفكار اللاعقلانية وفق هذا المبدأ تتشكل في سلوكيات فقط وليست أفكار ونستدل عليها من خلال ظهور المثير الذي أدى بالفرد إلى سلك سلوك غير عقلاني، في حين يركز كل من (ولبي، ولازا روس، وباندورا ونيل ميلر) على العمليات المعرفية، ويرون أن الأفكار اللاعقلانية هي سلوكيات تم اكتسابها من العالم الخارجي فتم معالجته عقليا وبالتالي هي مثير، معرفه، استجابة، والاستجابة تمثل الأفكار اللاعقلانية.

3.9. النظرية المعرفية (العقلانية الانفعالية): يستند المدخل العقلاني الانفعالي في تفسيره لنشأة الاضطراب النفسي على أسس بيولوجية وأخرى اجتماعية وثالثة سيكولوجيه.

فالأسس البيولوجية ليست واضحة تماما ولكن "أليس" يرى أن النزعة إلى الكمال ورغبة الفرد في أن ينجز الأعمال عند أعلى مستوى من الاتقان تلك النزعة العاملة التي تكاد توجد عند الجميع يوحى بأن هذه النزعة أساسا بيولوجيا نظريا، وفي الوقت الذي يحرص فيه كل الناس في البداية على إنجاز الأعمال عند المستوى المثالي فإن أغلب الناس تهجر هذا المدخل لعدم قدرتها على الالتزام به وللعوامل الكثيرة التي تقف حائلا دون ذلك على أن بعض الناس يظلوا في مجاهدة مستمرة لكي يلتزوا بهذا المستوى ويدفعون لذلك ثمنا باهظا وهم الذين يكونون أكثر عرضه من غيرهم للاضطراب بسبب عدم الرضا عن أدائهم وتقيمهم السلبي لداوتهم.

(علاء الدين كفافي، 1999)

أما الأسس الاجتماعية فترى النظرية العقلانية الانفعالية أن النضج الانفعالي، هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيرا جدا أو قليلا جدا فإن الفرد سوف يميل إلى أن يخفق في تحقيق مصلحته، وأن يسلك بطريقة اجتماعية عدوانيه، ويجب على الفرد أن يتفهم حقيقة مؤداها أنه من المرغوب فيه أن يكون علاقات طيبة مع الآخرين، ولكن ذلك ليس ضروريا فإنه سوف يميل إلى أن يشعر بالاتزان الانفعالي. **(هشام ابراهيم عبد الله، 2009)**

أما الأسس السيكولوجية فتتمثل في نظرية " أليس" المعروفة بالأحرف الرامزة (A-B-C) والتي أكملها بعد ذلك بالأحرف (D-E-F) لتصبح الرموز الدالة والرامزة على النظرية(A-B-C-

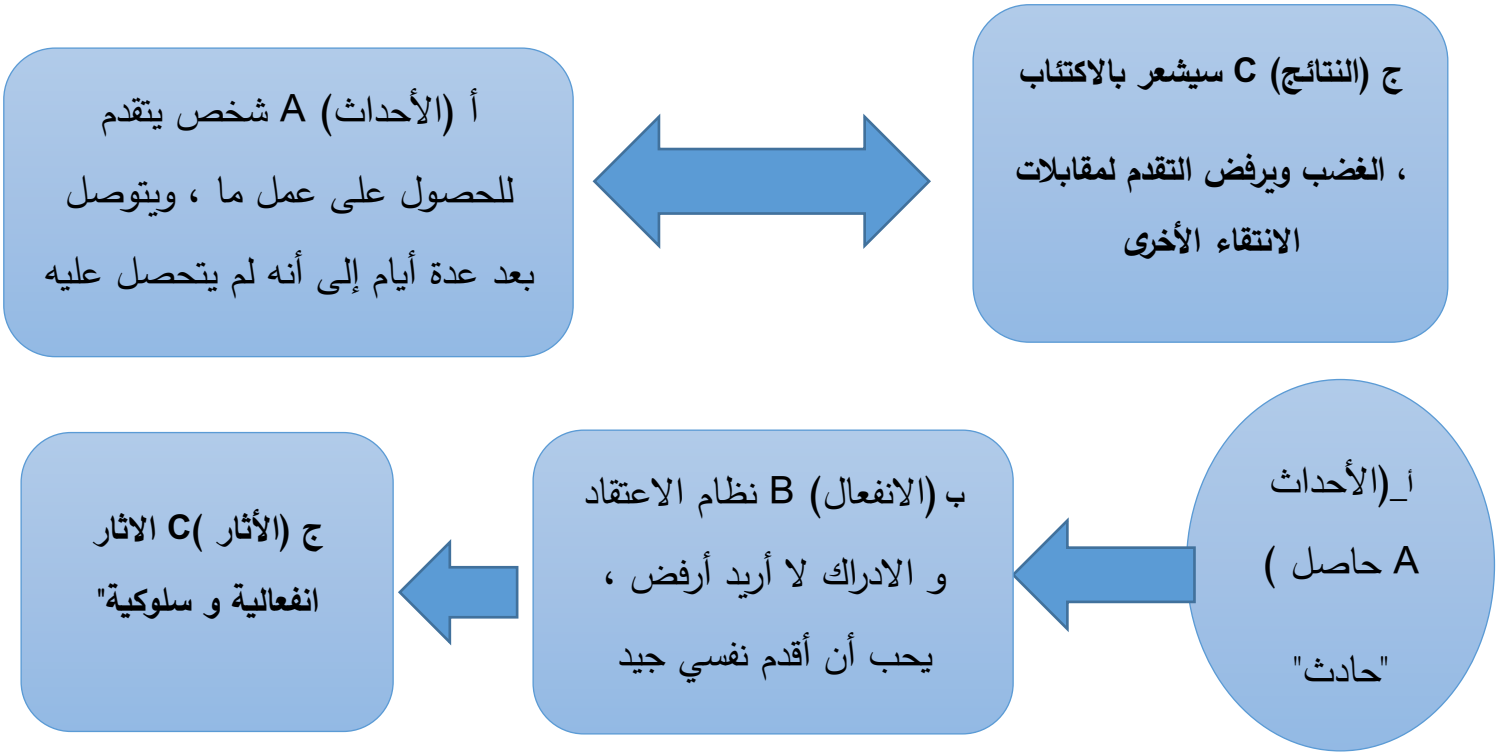
D-E-F) ويشير الحرف(A) إلى الحادث المنشط "ActivotingEVemt" وهو المثير أو المنبه الذي يتعرض له الفرد ومن شأنه أن يثير استجابة معيته، وأما الحرف(C) فيشير إلى النتيجة "Comcequance" وهي الاستجابة التي تصدر عن الفرد، أو الحال التي تنتابه نتيجة لتعرضه للمثير المنشط(A) أما الحرف (B) فهو العامل الذي يتوسط بين (A) و(C) ويشير إلى الاعتقاد أو المعتقد "Belief"، وهو عامل هام جدا لأن (C) أوالحالة التي سيخبرها الفرد تترتب على مدى إدراكه وفهمه وتفسيره للموقف، أي على معتقده(B) فيما يتعلق بالمثير (A).

ويرى (أليس) أن معظم النظريات السيكولوجية، وكذلك المناهج العلاجية قد اهتمت كثيرا بالمغييرين (A)و(C)، بينما أهملت المتغير الوسيط أو المعتقد(B) على أهميته البالغة فالمتغير(A) في نظر "أليس" ليس له في حد ذاته قيمة كبيرة ولكن المهم هو القناعات أو المعتقدات التي تدرك على أساسها المتغير(A)، فقد تدركه كعامل مهدد أو أخطر وهو ليس كذلك، علما بأننا سنتصرف بناء على ما أدركناه والعكس صحيح فقد تدرك العامل (A) الذي يمثل خطورة وأهميه فعليه وحقيقيه على أنه عامل تافه وغير هام بناء على قناعاتنا ومعتمداتنا(B). ونتصرف على هذا الأساس، وبذلك نتصرف تصرفا خاطئا وتحصل نتائج سيئة، ويكون العامل (C) من النوع المكدر.

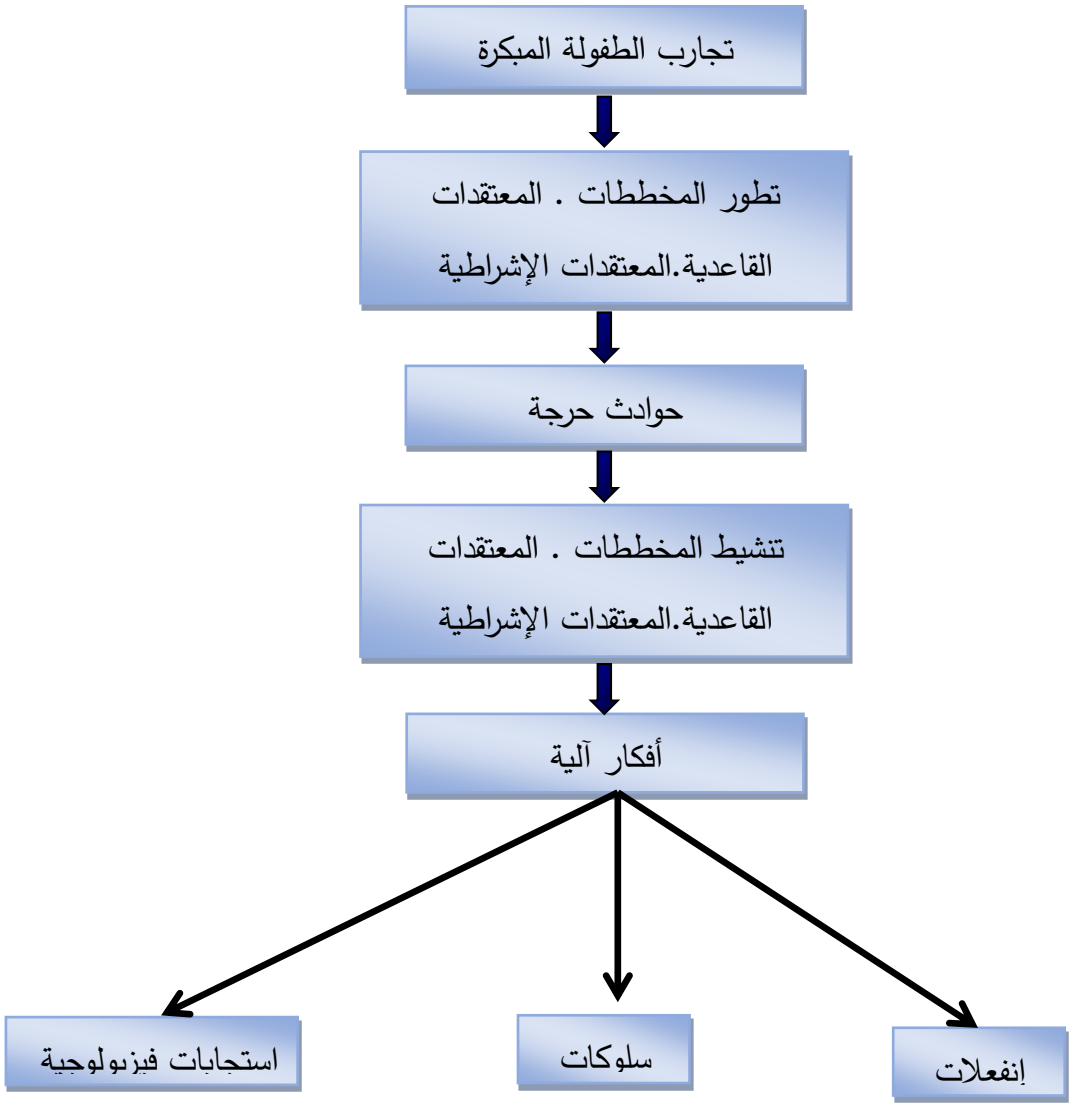
وحتى في العلاج نجد أن الاهتمام ب(A) ليس له معنى أو جدوى لأنه يشير إلى أحداث سابقه حدثت وانتهى زمانها، ولا نستطيع حيالها فعل شيئا كما أن العواقب (C)تحدث كنتيجة لإدراكنا للمتغير(A) إذن فالعامل الهام والذي يمكن للمعالج أو المرشد أن يتدخل فيه، وأن يغير من خلال التدخل توالي الأحداث هو العامل(B).

فبناء على إدراكنا أو معتقداتنا للحدث (A) تتحدث العاقبة أو النتيجة(C)، وبتالي فإنه إذا كان التدخل في (A)و(C) محدودا وغير ذي قيمة فإن تعديل (B) هو الذي يغير توالي الأحداث ويجعل الفرد يتخلص من النتائج السلبية المتمثلة في الأعراض وهذا هو جوهر العلاج العقلاني الانفعالي. **(عقيلة وريان ، 2009)**

ويمكن تلخيص محتوى نظرية ألبرت أليس في المخططين التاليين:



الشكل (01) يوضح تساهم الأحداث في البناء الغير عقلاني للفرد



شكل (02): نمودج المنو المعرفي (نقلا عن إليس 1994) (إسماعيل، 2009)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى المفهوم المتمثل في الأفكار اللاعقلانية والتي تعرف بأنها نمط من أنماط التفكير الخاطئ وغير المنطقي، كما يتضح مما سبق بأن حياتنا من صنع أفكارنا في حين أن الأفكار اللاعقلانية هي معتقدات ذاتية قد يتبناها الأفراد عن الأحداث والخبرات وأساليب التربية الخاطئة والظروف الخارجية، وهي بمثابة أفكار غير منطقية وتتصف بعدم الموضوعية، فعندما يفكر الفرد بطريقة عقلانية ومنطقية يستمتع بالاتزان الانفعالي، فينعكس ذلك على سلوكه وتصرفاته فينعم بالاستقرار في حياته ويكون أكثر توافق وصحة نفسية. أما إدا كان تفكيره غير عقلاني وغير سوي فإنه يكون عرضة القلق والخوف وبعض الأمراض النفسية وبالتالي يصعب عليه التكيف في مختلف جوانب الحياة.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1. التطور التاريخي لمصطلح الدافعية

2. ماهية الدافعية

3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

4. أنواع الدافعية

5. مكونات الدافعية للإنجاز

6. العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز

7. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

8. قياس الدافعية للإنجاز

9. دافعية الإنجاز عند الأساتذة

خلاصة

تمهيد:

يسعى كل فرد لتحقيق إنجاز ما يحقق من خلاله ذاته، وقد يستطيع الوصول إلى هدفه وقد لا يتمكن من ذلك ويرجع نجاحه أو فشله الى درجة دافعيته للإنجاز حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وكذا ادراكه للموقف فهو مكونا أساسيا في سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف.

1. التطور التاريخي لمصطلح الدافعية:

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الاتجاهات الفلسفية المتعددة، في حين أكدت بعض الإتجاهات الفلسفية إلى الجانب العقلاني للإنسان، وحرية الإرادة والاختيار، وقد ميزت بين الانسان والحيوان على أساس نوعي ولا سيما أن الانسان يملك الروح والعقل اللذان يتحكمان في سلوكه ودوافعه، في حين يسلك الحيوان وفق لآلية معية متمثلة بالغرائز، وهناك بعض الاتجاهات الفلسفية ترى أن تشكيل الدوافع لدى الأفراد يأتي من قوى خارجية تولي أهمية كبرى لدور المثيرات العقابية والتعزيز له، وكان للأفكار "دارون" الأثر البالغ في استخدام الغرائز لتفسير السلوكيات الإنسانية، فهو يرى الفرق بين الانسان والحيوان ليس نوعيا وإنما كميا، لقد تأثر الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس بأفكار "دارون" ومن أبرزهم "ماكدوجل" من أكثر المدافعين عن دور الغرائز في السلوك، اذ يرى الإنسان يستجيب وفقا لمبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم، ويعتبر أن الغرائز هي المصدر والمحرك الرئيسي لسلوك الإنساني ويضيف "ماكدوجل" أن كافة أشكال السلوك الإنساني لها جذورها الغريزية واستطاع تصنيف (121) غريزة مثل الحرب والاستطلاع والعدوان والجنس والطعام والاكتئاب والتميز وغيرها. **(طبيب فايزة، كواشي إيمان، 2020)**

وتأثر "فرويد" أيضا ونظريته في التحليل النفسي بأفكار "دروان" اذ يرى "فرويد" أن الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري لغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى في الأعمال العدوانية التدميرية ولقد ظل تفسير السلوك القائم على الغرائز سائدا حتى العشرينيات من القرن الماضي إلى أن ظهرت اتجاهات النظرية السلوكية والمعرفية والإنسانية ونظرية الهدف. **(نفس المرجع السابق).**

2. ماهية الدافعية

1.2.تعريف الدافعية لغة:

ورد في باسكويل وأكاردو (2007) الدافعية "Motivation " لها جذور في الكلمة اللاتينية" Moves" والتي تعني يدفع أو يحرك "to move" في علم النفس حيث تشتمل دارسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. **(غرغوط عاتكة، 2017)**

وتعني الدافعية حسب ما جاء في معجم الوسيط ما يلي " دفع إلى فلان دفعًا انتهى إليه ويقال طريق يدفع إلى مكان كالذي أنتمي إليه، ودفع شيء أي نحاه وأزاله بقوة. ويقال دفع عنه الأذى والشرر، ويقال دفع القول: رده بالحجة ودافع عنه مدافعة ودفاعًا: حمى عنه وأنتصر له ومنه الدفاع في القضاء ودفع عنه الأذى أبعده ونجاه ". **(عروسي، 2010)**

2.2.اصطلاحا :

حاول الباحثون أمثال " أتيكنسون" "التمييز بين مفهوم الدافع " motve"ومفهوم الدافعية " motivation" على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الميل والاستعداد إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة. **(خليفة، 2000)**

ونعرض بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية على النحو التالي:

- عرف **يونغ** "young ": الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
- وعرفها **ماسلو** "AH Maslow": بأنها خاصية ثابتة مستمرة متغيرة مركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

ويعرف **عبوره** (2008) الدافعية على أنها: الطاقة الكامنة في الفرد تعمل على استثارته ليسلك سلوكا ما اتجاه العالم الخارجي، ويحدث ذلك باختيار الإستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف مع البيئة الخارجية مما ينتج عنه إشباع حاجة معنية، أو الوصول إلى هدف ما.

3.2.تعريف الإنجاز:

يعرف **ابن منظور** (1995) الإنجاز على أنه: فرع من كلمة نجز الثلاثي النون والجيم والزاي أصل صحيح يدل على كمال الشيء في عجلة من غير بطيء يقال نجز الوعد ينجز ويقال "أنجز حر ما وعد ".

كما يعرف **الحامد** (1996) الإنجاز: بأنه الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة والتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه. **(المالكي، 2019)**

يقصد بالإنجاز كل ما يحقق الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أثر ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم في تحديد مستقبله وواجهاته الحياتية. **(صحراوي، 2015)**

4.2.تعريف دافعية الإنجاز

اهتم الباحثون بدراسة دافعية الانجاز في المجال النفسي وأيضا في المجالات التطبيقية، والعملية، كالمجال الاقتصادي والإداري والتربوي والأكاديمي، وقد طرحت في مقابل هذا العديد من التعريفات خصت هذا المصلح من قبل مجموعة من الباحثين المختصين في ميدان علم النفس نسعى إلى تقديم بعضها على النحو التالي:

يرجع استخدام مفهوم الدافع للإنجاز من الناحية التاريخية إلى " فريد أدلر Adler " الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة وتبدأ تنمى وتتطور اعتمادا على الظروف البيئية وما يوثر في سلوكه، إضافة إلى دور الوالدين اللذان يعتبران العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب والرغبة والإصرار في تحقيق درجات مرتفعة في المدرسة ربما ساعد الفرد على الإسهام في إشباع حاجاته للقبول الاجتماعي وتعاطف الأخرين وتجنب العقاب وينعكس ذلك على حياة الجماعة. **(الرايغي، 2015)**

وتعد **الدافعية للإنجاز** من الدوافع التي اهتم بها علماء النفس من أمثال هنري موراي H.Muray(1993) وسيرز SEARZ (1942) وماكليلاند (1945) McClelland.

كما يعرف **موراي** دافعية الإنجاز: بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة بقوة والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. **(خليفة، 2000)**

- أما **ماكليلاند** McClelland يعرفها بأنها: الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق أو ببساطة هي الرغبة في النجاح.
- كما عرفها **فاروق عبد الفتاح:** " بأنها الرغبة المستمرة لسعي إلى النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء."
- يرى **دالتون** (2018) أن دافع الإنجاز هو الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي ويشمل هذا المفهوم الرغبة في التوجه الوجداني. ويضم عوامل أخرى مؤثرة منها الأحكام والمعتقدات والقيم الشخصية والاجتماعية في نحو المهمة المطلوب تحقيقها. **(حموك، قيس، 2014)**

وفي الأخير نستخلص من جملة التعاريف أن هناك اتفاق على أن دافعية الإنجاز تعتبر سمة من سمات الشخصية تتضمن جانب نفسي يتمثل في الرغبة في الأداء الجيد وكذلك جانب سلوكي يتمثل في ترجمة هذا الشعور والرغبة إلى أفعال سلوكية ومظاهر حركية تعكس مدى قدرة الفرد على أداء عمل معين بفعالية.

وبما أن بحثنا يركز على دافعية الإنجاز عند المعلمين يمكننا تعريفها بشكل مبسط على أنها سعي المعلم الى تحقيق التفوق والتميز في هذه المهمة، أي مهمة التعليم، من خلال العمل على تحقيق الأهداف التربوية المسطرة بكفاءة عالية، فالمعلم ذو دافعية الإنجاز العالية يضفي متعة على برامج وأنشطة المدرسة ليجنب التلميذ الملل، ويكثف جهوده من أجل النجاح، ويركز على الانجاز لكافة مهامه بطرق إبداعية وجديدة. كما يمكن تعريف دافعية الانجاز التدريجي بأنها إقبال الأساتذة على عملية التدريس بكل تفاني ومثابرة وحب المنافسة أو العمل بأكثر فعالية لتحقيق أهداف تعليمية تعلمية، من خلال أداء مهامه التدريسية بكل مسؤولية وثقة بالنفس والتغلب على الصعوبات التي تواجهه.

3. المفاهيم المرتبطة بالدافعية

1.3. مفهوم الحاجة: هي عبارة عن حالة من عدم الإتزان عن اختلاف في الشروط الداخلية والخارجية اللازمة لبقاء الكائن الحي. **(بن صالح سمية، بكراوي نجاة، 2017)**

وتعرف بأنها شعور الكائن الحي لافتقاد شيء معين ويستخدم مفهوم الحاجة لدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، إذا ما وجد يتحقق الإشباع

وبناء على ذلك فإن الحاجة نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعها.

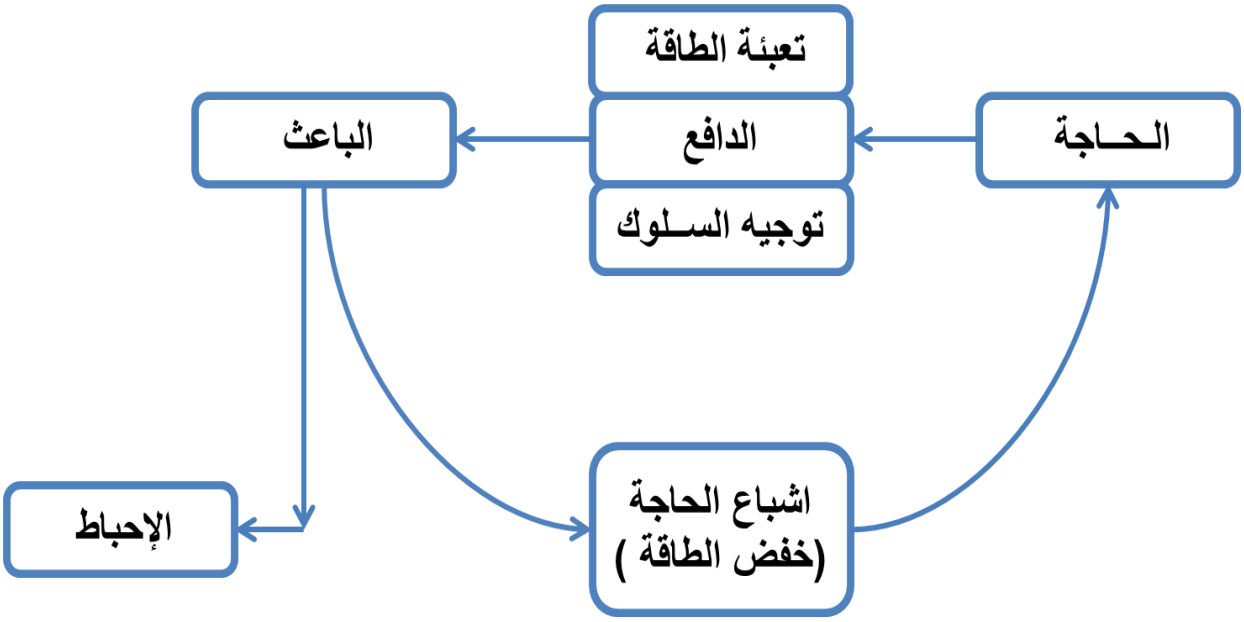
كما يعرفها **الحلو**: بأنها حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن، تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول إذا انقضت.

2.3. مفهوم الحافز Drive :هو عبارة عن النتيجة أو العائد أو الشيء الموجود خارج الفرد يود أن يحصل عليه وقد يكون إيجابيا أو سلبيا. **(مدثر حماد التيجاني، 2015)**

يعرفه ماركس (1978): على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معيق وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك.

(طالبي ريان، 2018)

3.3. مفهوم الباعث: Incentiv يعرف **فيناك** "w. vinacke" الباعث على أنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية. وتعد الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث، فبعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز.



الشكل (03) :بين العلاقة يبين المفاهيم الثلاثة الحاجة، الدافع، الباعث

(تشفين دليلة، شعبانة جمعة، 2022)

نستنتج من خلال الشكل رقم **(03)** وجود علاقة تكاملية ارتباطية وتفاعلية بين كل من الدوافع الداخلية (الحافز، الحاجة، الأهداف والغايات)، ودوافع خارجية (كالبواعث والمثيرات الخارجية).

4. أنواع الدافعية للإنجاز.

1.4. دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز ويشير هنا أن الدافع الذاتي ينبع من داخل الفرد وذلك باعتماده على خبراته السابقة، حيث يجد في الإنجاز وصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهداف جديدة بإمكانه بلوغها.

2.4. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المرونة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالأخرين. ويقصد بها هنا أن الفرد يخضع لمعايير المجتمع وتبدأ المراحل الأولى من عمر الفرد، أي في المرحلة الإبتدائية حيث يحدث اندماج بين الدافعين الذاتي والاجتماعي ليشكل دافع للإنجاز متكامل ينمو مع المراحل العمرية للفرد، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من خبرات الأخرين.

- كما ميز **ديسي 1998** "Déci" بين نوعين من دافعية الإنجاز هما:

3.4. الدافعية الداخلية: والتي تشير إلى القيام بشيء نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو المهمة التي يقوم بإنجازها.

4.4. الدافعية الخارجية: فتشير إلى القيام بشيء نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بإنجازها مثل الحصول على درجة عالية في الامتحان. **(غالية، 2012)**

5. مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "**اوريل**" أن هناك ثلاث مكونات على الاقل لدافعية الانجاز وهي:

1.5. الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والقيم وعملية اكتشاف المعرفة الجديدة في المكافأة لديه.

2.5. دافع تكريس الذات: وهي رغبة الفرد في المزيد من الصمت والسمعة والمكانة الذي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترمه لذاته.

3.5. دافع الانتماء: الذي يتجلى في رغبة الفرد بالحصول على الإعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه. **(الرفوع، 2015)**

6. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

1.6. نظرية ماكليلاند الحاجة للإنجاز :

يقوم تصور "**ماكيلاند**" لدافعية الإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز أولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء أو الإهمال في السلوكيات المنجزة أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت خبرات سلبية فهذا سوف ينشأ دافعا لتحاشي الفشل، وقد أوضح كورمان أن تصور ماكليلاند في دافعية الإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

❖ **السبب الأول:** قدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد فاذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومن خلال هذا التصور نتمكن من قياس الدافعية للإنجاز لدى الأفراد.

❖ **السبب الثاني**: استخدم الفروض التجريبية الأساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة الإنجاز في بعض المجتمعات، والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب يمكن تحديده كالتالي:

- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.
- يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من:
- مواقف المخاطرة المتوسطة.
- المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء.
- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤول عن أدائه. **(خليفة، 2000)**

2.6. الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية أتكنسون:

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي يميزها عن نظريات ماكليلاند ومن أهم هذه الملامح أن توجه أتكنسون كان أكثر معلميا، وتركيز على المعالجة التجريبية للمتغيرات المختلفة عن المتغيرات الاجتماعية المركبة التي تناولها ما كليلاند، حيث أسس نظرية في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس.

كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل فيما يتعلق بخصائص الفرد حيث قسم أتكنسون التوجه نحو الإنجاز إلى نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه نحو الإنجاز.

العامل الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة كبيرة نتيجة الخوف من الفشل.

العامل الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

(نفس المرجع السابق، 2000)

وفيما يتعلق بخصائص المهمة بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الاعتبار هما.

- **العامل الأول**: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.
- **العامل الثاني**: الباعث للنجاح في المهمة يتأثر ويأثر في الأداء.

ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة لشخص.

3.6. الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو للعالم الألماني "هيدر (Heider) وهو من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية وقد بين أن الأفراد يرجعون أسباب نتائج إما إلى عوامل خارجية بيئية مثل الحظ وصعوبة العمل أو إلى عوامل داخلية تتعلق بشخصيتهم مثل الجهد.

وقد تمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها: تغير الاتجاهات والدافعية للإنجاز والاستشارة الانفعالية وغير ذلك، فأما الدافعية للإنجاز فقد أوضح كل من " أركيس " و"جارسكي " أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للإنجاز حيث يعزو الأشخاص الذين لديهم دافع النجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل نجاحهم إلى أسباب داخلية ويشعرون بالفخر فيما حققوه من إنجازات وفي المقابل نجد أن الأشخاص الذين لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية ولا يكون لديهم هذا الشعور بالفخر الشخصي. وفي هذا السياق يبين " وينزوكوكلا " أن الإغراءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز فالأفراد المرتفعون في الدافعية للإنجاز يعزون أي نجاح للعوامل الداخلية، في حين يعزو الأفراد المنخفضين في الدافعية للإنجاز النجاح إلى عوامل خارجية. إن كل نموذج أو تصور جاء بعد نموذج "ما كليلاند " و" واتكنسون "حاول إثراء فهمنا للدافعية للإنجاز" فهورتر" لاحظت قصور البحوث في سيكولوجية المرأة في مجال دافعية الإنجاز، فحاولت تفسير النقص في هذا الجانب بالتحديد، أما "هيدر " وزملاؤه فقد حاولوا دراسة التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى الأفراد، كما حاول " فيشاين " و"أجرين" البحث في المعتقدات والأفكار التي تكون وراء القيام بالسلوك ما ونفورنا من آخر، ويبقى تصورهم لا يبتعد عن الإطار العام الذي جاء به "ما كليلاند" و"أتكنسون". **(طبشي بلخير، 2007)**

4.6.الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

وتتمثل هذه النظرية بشكل أساسي في أعمال"L. Festingen " غير أنها تغير امتداد إتجاه منحى توقع القيمة، ويتلخص محتوى هذه النظرية في أن لكل فرد من أفراد البشرية مجموعة من العناصر المعرفية تتضمن معرفة ذلك الفرد بذاته وكذا بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فأعنا تنافر عنصر من هذه العناصر مع أي من العناصر الأخرى، وكان وجود أحدهما يقتضي منطقيا وجود العنصر الأخر فإن ذلك يولد توترات لا محالة عند الفرد، وهو الشيء الذي يملي ضرورة التخلص من أحد العنصرين المتنافرين. **(عاتكة غرغوط، 2016)**

7. العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز.

1.7.التنشئة الاجتماعية: تعد العلاقات الوالدية من العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، وأهمها العلامات التي تزيد من وعي الأبناء واستثارتهم الفكرية والتي تساعد في فهم الطفل لذاته وعلى أن يكون حساسا للقاءات الاجتماعية، والتي تعمل على توفير جو يشعر الطفل بالدفيء، والدعم والاحترام الصادق له كإنسان قادر على توجيه سلوكه مستقلا وعلى الاعتماد على ذاته، فالآباء الذين يتنقون باحترام تجاه العمل، ويتولد في دواخلهم حب الإنجاز ومن ثم تعتريهم السعادة متى حققوا شيئا منه، أما الآباء الذين يعتنقون قيما منخفضة تجاه العمل، وتظهر اللامبالاة في توجهاتهم نحو العمل، فإن رسائلهم التربوية تصل إلى الأبناء محملة بعدم وجود دافعية الإنجاز لديهم، وهي بلا أدنى تردد مبادئ وقيما تمثل عاملا فعالا في فتور الدافعية للعمل ومواجهة الصعوبات والمثابرة وهذه العوامل جميعها تؤدي الى تنمية دافعية الإنجاز لدى الأبناء ويستخدم في ذلك أيضا توافر المناخ الديمقراطي داخل الأسرة وتدريب الأبناء على الإسهام في شؤون الأسرة، وعلى الاستقلالية في العمل والفكر زد على ذلك الاحتكاك بخبرات الأخرين ذو الدافعية المرتفعة من الممكن أن يقلدها الأخرون ويتوحد معها الصغار كالمبدعين والمخترعين والبارزين في المجالات العلمية والأدبية والرياضية.

2.7. البيئة التعلمية: تشجيع الأطفال في المدرسة والمنزل على تصميم مشر وعاتهم التعليمية والترفيهية والفنية الخ. والتخطيط لتنفيذها وتقويمها وتشجيع الشباب على إقامة المشروعات الإنتاجية والتجارية والصناعية المناسبة لهم.

بالإضافة إلى تصميم المواقف التعليمية والدراسية التي تساعد الطالب على أن يضع أهدافا مناسبة له قائمة على معرفته جوانب قوته وضعفه، وعلى أن يرسم خططا واقعية للوصول إليها، والقيام بمجهود منظم لتحقيقها.

3.7. وسائل الإعلام: تعمل وسائل الإعلام على دعم القيم المرتبطة بالإنجاز مثل الإتقان والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتعاون والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد والمثابرة كذلك على أن يسهم في إيجاد المناخ الثقافي العام في المجتمع، وعلى غرس القيم الخاصة بالعمل والنجاح والمنافسة وممارسة الديمقراطية كأسلوب الحياة.

4.7. الدين: تعتبر القيم الدينية مصدرا قويا لدوافع الانجاز، فالتعاليم الدينية التي تركز على العمل الجاد والسعي المستمر وإعمار الأرض والاهتمام بالإتقان تزيد من دافعية الإنجاز في حين عن العبادة وإهمال الحياة يؤدي إلى خفض دافع الإنجاز. **(الرايغي، 2015)**

8.قياس الدافعية:

يمثل قياس دافعية الإنجاز تحديا لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا من إيجاد نوعين من المقاييس تصنف إلى قسمين مقاييس إسقاطية ومقاييس موضوعية.

1.8 المقاييس الإسقاطية:

مقياس الإنجاز لماكليلاند وزملائه(1953) MC.CHELLEND: قاموا بوضع مقياس أو إختبار الدافعية للإنجاز المكون من مجموعة أربعة صور، وقد إستطاع ماكليلاند إشتقاق بعضها من إختبار تفهم الموضوع (T.A.T) وأعده صواري عام (1938)أما البعض الآخر فقد قام ماكيلاند بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للإنجاز، ويتم عرض الإختبار على شاشة سنمائية لمدة 20 ثانية أمام المفحوص يطلب منه الباحث بعد ذلك كتابة قصة تعطى الأسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- ماذا حدث؟ ومن هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى الى هذا الموقف؟ بمعنى ماذا حدث في الماضي؟
- ما محور التفكير وما المطلوب أداؤه من الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا سيحدث وما الذي يجب عمله؟

وبعد ذلك يجيب عن هذه الأسئلة في مدة لا تزيد عن 4 دقائق، ويستغرق الاختبار كله إذا استخدام الصور الأربعة 20 دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتحليل الإبتكاري من خلال نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى. **(سمية ونجاة، 2017)**

مقياس التعبير عن طريق الرسم(G .E. T. A) رونسون: صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد أن اختبار ماكليلاند وزملائه صعب للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرنسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال، وذلك للتميز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز.

بالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات، إلا أنه تعرضت إلى عدة انتقادات منها:

- اعتبرها العديد من العلماء أنها ليست مقاييس حقيقية، بل إنها تصف انفعالات مشكوك فيها.
- لا تحتوي على معيار موحد لتصحيح يختلف من شخص لأخر.
- يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها الى جوانب من شخصية الفرد.
- يرى فيرنون 1953 "vernon" أن إختبار تفهم الموضوع لا يستطيع أن يقيس الدوافع إلا عند المتعلم تعليما جيدا لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر عما يراه.

2.8. المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد استبيانات لقياس الدافع إلى الإنجاز موضوعيا محاولين تجنب الأخطاء التي احتوتها المقاييس الإسقاطية من بينهم ما يلي:

أ- اختبار الدافع للإنجاز (هرمانز 1970 h.j.h hemans): وصمم هذا الاختبار بعد أن حدد مكونات الدافع إلى الإنجاز، وانتقى منها الأكثر شيوعا وفق ما أكدته الدراسات السابقة وهي:

- مستوى الطموح.
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة.
- الحراك الاجتماعي والقابلية للتحرك للأمام.
- المثابـــــرة.
- توتر العمل والرغبة في إعادة التفكير في العقبات.
- إدراك الزمن وسرعة مرور الوقت.
- التوجـــه نـــحو المستقبل.
- سلوك الإنجاز والرغبة في الإعداد للأفضل.
- سلوك التعرف والبحث عن التقدير.

- يتكون الاختبار من 28 بندا يقيس الدافع إلى الإنجاز، تجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد حيث كل فقرة أو عبارة ناقصة أربع أو خمس عبارات بصفتها إجابات تكمل العبارة الناقصة.

ب- مقاييس التوجه نحو الإنجاز يزنك وولسون: 1975" Wilson aysenK" تضمن الاختبار سبعة مقاييس وعينة المزاج التجريبي المثالي، ويتكون المقياس من 30 بند تجاب عنها ب (نعم، لا، غير متأكد).

10. دافعية الإنجاز عند الأساتذة:

في العقدين الأخرين أصبح ينظر إلى الأستاذ على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في نفس الوقت، حيث يعتبر الأساتذة من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل وأضحى التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية الأساتذة من أجل أعلى مستوى من الآداء، ولقد أظهرت الدراسات أن دافعية الإنجاز عند الأساتذة تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية. فالأستاذ ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية، بالإضافة إلى أنه يكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ولقد أوضح ركنيس "ringness": أن هناك علاقة قوية بين نجاح الأستاذ في مهمته ودرجة دافعيته لا تقتصر على زيادة رغبة الأستاذ في العمل فحسب، بل تعمل على دفعه نحو النمو المهني والرغبة في التطور والنماء. **(جمال بريزة، 2023)**

خلاصة:

ختاما لما سبق عرضه نستنتج أن دافعية الإنجاز تعتبر مهمة في التنبؤ بنجاح العملية التعليمية لدى المعلمين ويعتبر ضعفها مشكلة نفسية تصدر من ذات الفرد قد تؤثر حتما على أدائهم الوظيفي وبتالي سيكون الفشل في القيام بالواجب التعليمي اتجاه التلاميذ واتجاه المحطين بهم، وعليه من الضروري إيجاد الطرق والحلول المناسبة التي تجعل الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية دائما مرتفعة حتى يتسنى لهم القيام بالمهمة التعليمية على أكمل وجه دون قيود أوعراقيل.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة الأصلي

3.الدراسة الاستطلاعية

4. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

5.ا لدراسة الأساسية

6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية

7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجحة التي يتخذها الباحث لتحقق من فرضيات بحثه والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية تضبط بدقة نتائج هذه الدراسة.

1.منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع ولكل منهج وظيفة وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان إختصاصه والمنهج أي كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة. **(عمار بوحوش، محمد الذنيبات، 2007)**

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها والمنهج بصفة عامة هو: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة. **(فوزي، 2009)**

والباحث في مجال الدراسة لا يمكنه إختيار المنهج بالطريقة العشوائية بل يكون مجبرا وفقا لطبيعة الظاهرة المدروسة أو طبيعة البحث.

وبناء على موضوع الدراسة الذي يبحث في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، فهو يعتبر من البحوث الوصفية التي تعالج موضوعا أو ظاهرة معينة. أو وصف العلاقات الموجودة بين متغير وآخر أو بين مجموعة من المتغيرات، وعليه فإن المنهج الوصفي الإرتباطي هو المنهج المناسب في مجال الدراسة الحالية. **(محمد مزيان، 1999)**

كونه لا يقتصر فقط على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، بالإضافة إلى إستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف إستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة ثم الوصول إلى تعليمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة.
(فاطمة عوض صابر، ميرفت على خفاية، 2002)

2. مجتمع الدراسة الأصلي:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من أساتذة التعليم الإبتدائي التابعة لبلدية تماسين حيث بلغ عددهم الإجمالي(187) أستاذ وأستاذة بواقع (53) أستاذ و(134) أستاذة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي لدراسة.

جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

المؤشرات		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	53	%28.34
	إناث	134	%71.66
المجموع		187	%100

يتضح من الجدول رقم **(01):** أن إجمالي مجتمع الدراسة (187) أستاذ وأستاذة بابتدائيات بلدية تماسين التي تقدر بـ (11) إبتدائية مقسمين إلى (53) أستاذ بنسبة (28.34%) و(134) أستاذة بنسبة (71.66%).

3. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية من المراحل المهمة في البحث العلمي نظرا للأهمية التي تتمتع بها وهي تجعل الباحث يكتشف كل الظروف المحيطة والصعوبات التي قد تعيق الدراسة لتجاوزها وتفاديها في الدراسة الأساسية وبالتالي يكون الجهد المبذول أقل في هذه الدراسة، كذلك معرفة الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة والتعرف على مدى إستجابة العينة لها. ولهذا وجب القيام بالدراسة الإستطلاعية للتحقق من سلامة الإختبارات والعينات وأسلوب إختبارها من أجل تفادي الوقوع في الأخطاء خلال الدراسة الأساسية.

4. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية تعتبر مهمة للباحث قبل البدء بالدراسة الأساسية وذلك بهدف:

- التعرف على عينة الدراسة وخصائصها والتأكد من إمكانية إجراء الدراسة الميدانية بكل يسر لتأكد إذا ما كانت التعليمة المستعملة في الأداة واضحة من حيث اللغة.
- معرفة وضبط الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة.
- التعرف والوقوف على بعض الصعوبات والعراقيل التي قد تواجه الباحث ليتفاداها خلال الدراسة الأساسية.

5. إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية، تم القيام بالدراسة الإستطلاعية وهذا لما فيها من فوائد ولقد اعتمدت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي التابعة لبلدية تماسين.

حيث قمنا بتطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للإنجاز كتجربة أولى على عينة شملت (30) أستاذ وأستاذة من أصل خمس إبتدائيات وكانت البداية بتاريخ 2025/04/20، وقد ساعدت الدراسة في النظر لعدة جوانب تلم بالموضوع، وتبقى الدراسة الإستطلاعية خطوة مهمة للدراسة الأساسية تعطي فكرة على كيفية تطبيقها كما تمكننا من التأكد من صلاحية أدوات القياس المستخدمة في الدراسة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الإستطلاعية.

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد الدراسة الاستطلاعية

المؤشرات		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	15	%8.02
	إناث	15	%8.02
المجموع		30	%16.04

يتضح من الجدول رقم**(02)**: أن عدد الأستاذة الذكور (15) ما يمثل نسبة (8.02%) من المجتمع الأصلي، وعدد الأساتذة الإناث (15) ما يمثل نسبة (8.02%) من المجتمع الأصلي أيضا. وقد قدرت النسبة الكلية ب(30) فردا ما يمثل نسبة (16.04%).

6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

1.6. مقياس الأفكار اللاعقلانية:

يتكون مقياس الأفكار اللاعقلانية في صورته الأصلية من إحدى عشر (11) فكرة غير عقلانية وضعها "ألبرت أليس" وقام سليمان الريحاني(1985) بترجمة هذا المقياس وتقنيته على البيئة الأردنية وأضاف فكرتين غير عقلانيتين يرى أنهما منتشرتان في المجتمعات العربية وهما.

- ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة بين الناس.
- لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

وبذلك أصبح المقياس يتكون من (13) فكرة فرعية تشمل كل منهما على أربع عبارات، نصفها إيجابي يتفق مع الفكرة والنصف الآخر سلبي يختلف معها ويناقضها. ووزعت فقرات المقياس إلى (52) على الأفكار التي تعبر عنها بترتيب معين يتضمن تباعد الفقرات التي تقيس البعد الواحد وذلك حسب الجدول التالي:

جدول رقم(03): مضمون الأفكار اللاعقلانية والعبارات المرتبطة بها

الرقم	مضمون الفكرة	أرقام الفقرات التي تقيسها
1	طلب الإستحسان	40-27-14-01
2	ابتغاء الكمال الشخصي	15-02 -41-28
3	اللوم القاسي لذات والآخرين	16-03-42-29
4	توقع الكوارث	43-30-17-04
5	التهور الإنفعالي	18-05- 44-31
6	القلق الزائد	19-06- 45-32
7	تجنب المشكلات	46-33- 20-07
8	الاعتمادية	21-08- 47-34
9	الشعور بالعجز	48-35- 22-09
10	الإنزعاج لمشاكل الآخرين	23-10- 49-36
11	ابتغاء الحلول الكاملة	50-37- 24-11
12	الجدية والرسمية	51-38- 25-12
13	علاقة المرأة بالرجل	26-13- 52-39

المصدر: **(سليمان الريحاني، 1985)**

❖ **مفتاح تصحيح الإختبار:**

فيما يتعلق بطريقة الإجابة على هذا المقياس تكون بـ (نعم) حين يوافق المفحوص على العبارة وب(لا) عندما لا يوافق العبارة ويرفضها، في حين جاءت طريقة التصحيح متضمنة إعطاء درجتين (2) للإجابة ب(نعم) ودرجة واحدة (1) عند الإجابة ب(لا).

وبهذا فإن درجة المفحوص الكلية على هذا المقياس تتراوح بين (52) و(104) درجة، تعتبر الدرجة (52) الحد الأدنى وتعتبر عن الرفض لجميع الأفكار اللاعقلانية.

أما بالنسبة لدرجة المفحوص على كل بعد من أبعاد المقياس (13) فإنها تتراوح بين (4-8) درجات.

- الحد الأدنى (4) تعبر عن درجه عليا من التفكير العقلاني.
- الحد الأعلى (8) تعبر عن درجه عليا من التفكير اللاعقلاني. **(بغورة، 2014)**

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

صدق المقياس:

تم حساب معامل الصدق بطريقة الإتساق الداخلي (Internal Consistenc) حيث تم حساب الإرتباطات بين بنود المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والإرتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بإستخدام معامل إرتباط بيرسون، وقد إستخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الإتساق الداخلي للمقياس. أنظر الملحق رقم (03).

الجدول رقم (04) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
طلب التأييد والاستحسان	0.52	0.01
ابتغاء الكمال الشخصي	0.38	0.01
اللوم القاسي للذات والآخرين	0.38	0.01
توقع الكوارث	0.77	0.01
التهور الانفعالي	0.48	0.01
القلق الدائم	0.43	0.01
تجنب المشكلات	0.38	0.01

الاعتمادية	0.55	0.01
الشعور بالعجز	0.51	0.01
الانزعاج لمشاكل الآخرين	0.54	0.01
ابتغاء الحلول الكاملة	0.42	0.01
الجدية والرسمية	0.28	0.05
علاقة الرجل بالمرأة	0.55	0.01

يتضح من الجدول رقم **(04)**: أن الأبعاد المكونة للمقياس كلها ترتبط بالدرجة الكلية إرتباطا دالا يمتد ما بين (0.28 و0.77) عند مستوى دلالة (0.01)، إلا (بعد الجدية والرسمية) دالا عند مستوى دلالة (0.05) وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

بعد التأكد من صدق المقياس تم حذف البند الوحيد رقم **(20)** المتعلق بالفكرة الخاصة بتجنب المشكلات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (05) يوضح معاملات إرتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (تجنب المشكلات)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
7	0.57	0.01
20	0.21	**غير دال**
33	0.41	0.01
46	0.56	0.01

يتضح من الجدول رقم **(05)**: أنّ قيم إرتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (تجنب المشكلات) تراوحت ما بين (0.41 و0.57)، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، إلا البند رقم (20) غير دال وبالتالي يتم حذفه.

- **ثبات المقياس:**

تم إستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معادلة جيتمان والإتساق الداخلي بإستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (06) يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان

معامل الثبات / المتغير	α لكرونباخ	جيتمان
الأفكار اللاعقلانية	0.60	0.67

يتضح من الجدول رقم **(06)**: أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ (0.60)، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0.67)، ومنه نستطيع القول أن مقياس الأفكار اللاعقلانية يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

2.6. مقياس الدافعية للإنجاز:

- **وصف المقياس:**

وضع من قبل الدكتور "عبد الرحمان صالح الأزرق" سنة (2000) وصممه في إطار المواقف التعليمية التي يقوم بها المعلم والمتوقعة منه يتضمن المقياس (32) عبارة مقسمة إلى قسمين، عبارات إيجابية وعددها (18)، وأخرى سلبية وعددها (14) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07): يمثل أرقام البنود الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز

البنود	أرقام بنود المقياس	المجموع
البنود الإيجابية	1، 2، 3، 5، 8، 10، 12، 14، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 27، 29، 30.	18
البنود السلبية	4، 6، 7، 9، 11، 13، 15، 19، 22، 24، 26، 28، 31، 32.	14

وهذه العبارات تقيس 5 أبعاد (مؤشرات) لدافعية الإنجاز لدى الأستاذ في المجال التربوي والمدرسي والتي حددها على النحو التالي:

- **مستوى الطموح:** يقصد به المستوى الذي يرغب المدرس بلوغه أو يشعر به بأنه قادر على بلوغه ويبذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقبة.
- **مستوى المثابرة:** هو المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجد ومثابر في عمله ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهداف دون الشعور بالملل والإحساس باليأس والتفكير في التراجع والانسحاب.
- **مستوى الأداء:** يقصد به المستوى الذي يستطيع المدرس إنجازه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى جاهدا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة.
- **مستوى التنافس:** يقصد به مستوى الشعور بالرغبة في التفوق على الأخرين في العمل ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة باهتمامه وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف التي تتسم بجو التنافس والتحدي والصعود أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول. **(وسطاني، 2010)**

❖ **الخصائص السيكو مترية للمقياس:**

- **صدق المقياس:**

تم حساب معامل الصدق بطريقة الإتساق الداخلي (Internal Consistenc) حيث تم حساب الإرتباطات بين بنود المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والإرتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بإستخدام معامل إرتباط بيرسون، وقد استخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الإتساق الداخلي للمقياس (أنظر الملحق رقم 03).

والجدول الموالي يوضح معاملات إرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية.

الجدول رقم (08) يوضح معاملات إرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	0.44	0.01

المثابرة	0.79	0.01
الأداء	0.80	0.01
أهمية الزمن	0.73	0.01
التنافس	0.61	0.01

يتضح من الجدول رقم **(08)**: أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية إرتباطا دالا يمتد ما بين (0.44 و0.80) عند مستوى دلالة (0.01) وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس

تم إستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معادلة جثمان والإتساق الداخلي بإستخدام معادلة " α لكرونباخ "، وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (09) يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان

معامل الثبات / المتغير	αلكرو نباخ	جيتمان
الدافعية للإنجاز	0.74	0.76

يتضح من الجدول رقم **(09)**: أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ (0.74)، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0.76)، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

7. الدراسة الأساسية:

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية والتأكد من صلاحية أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات وبعد تعديل مقياس الأفكار اللاعقلانية وحذف البند رقم (20) المرتبط بالفكرة المتعلقة بتجنب المشكلات باشرنا في إجراءات الدراسة الأساسية.

1.7.عينة الدراسة: إن إختيارنا للعينة المتمثلة في أساتذة التعليم الإبتدائي لهذه الدراسة بسبب توفير الوقت والجهد والخبرة الميدانية وهي عناصر تساعد الباحث في البحث العلمي.

وقد تم إختيار (80) أستاذ وأستاذة من المجتمع الأصلي للدراسة المتكون من (187) أي بنسبة **(42.78%)**.

2.7. خصائص العينة من حيث الجنس: الجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية من حيث الجنس.

جدول رقم (10): يبين خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس

الجنس	التكرار	التكرار النسبي
الإناث	40	%50
الذكور	40	%50
المجموع	80	%100

يتضح من الجدول رقم (10): أن عدد أفراد العينة الأساسية يتكون من (80) أستاذ وأستاذة مناصفة بين الذكور والإناث. عدد الذكور (40) أي ما يمثل نسبة (50%) وعدد الأساتذة الإناث (40) أي ما يمثل أيضا نسبة(50%) إذ تمثل عينة الدراسة الأساسية (13%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

3.7 خصائص العينة من حيث الخبرة المهنية: الجدول التالي يبين خصائص عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة المهنية.

جدول رقم (11) يوضح خصائص المجتمع من حيث الخبرة المهنية

الخبرة	التكرار	التكرار النسبي
أقل من 10 سنوات	37	%46.25
10 سنوات فما فوق	43	%53.75
المجموع	80	% 100

يتضح من الجدول رقم **(11)**: أن عدد الأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية أقل من عشر سنوات يلغ عددهم (37) أي ما يمثل نسبة46.25%) وعدد الأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية عشر سنوات فما فوق يلغ عددهم (43) أي ما يمثل نسبة(53.75%) من عينة الدراسة الأساسية.

4.7 كيفية اختيارها: تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة التي تعطي الفرصة لكل فرد بالظهور وهي أبسط الطرق وأسهلها في الاختيار.

8. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

1.8. المتوسط الحسابي والإنحرافات المعيارية: يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة. **(سامي محمد ملحم، 2000).**

والانحراف المعياري يعتبر من أهم مقاييس التشتت، ويمثل مجموع إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي أي مجموع القيم بعد كل درجة من درجات السلسلة عن المتوسط الحسابي لها. **(زليخة جديدي، 2021)**

2.8. معامل إرتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغيرين: يرمز له بالرمز(r) يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة. ويحسب معامل الارتباط بيرسون بالطريقة التالية: معامل ارتباط (بيرسون) للدرجات الخام بالطريقة العامة التي تعتمد مباشرة في حسابها لمعامل ارتباط على الدرجات الخام ومربعات هذه الدرجات ومن أهم مميزات هذه الطريقة العامة دقتها لأنها تحتوي على التقريب الحسابي في خطواتها الجزئية. **(فريد كامل أبو زينة، 2006).**

3.8.اختبار" ت" لدراسة الفروق: للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات الذكور والإناث لمعرفة الفروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1. **الاجابة على تساؤل الدراسة**
2. **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الاولى**
3. **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**
4. **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة**
5. **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة**
6. **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة**

- **خلاصة عامة ومقترحات**
- **قائمة المراجع**
- **قائمة الملاحق**

تمهيد:

بعد التعرف في الفصل السابق على الإجراءات المنهجية للدراسة، سنتطرق في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية من خلال عرضها وتحليلها ومناقشتها.

1.عرض وتحليل ومناقشة التساؤل:

ينص التساؤل على: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟ وقد تم حساب معايير تفسير النتائج الخاصة بالأفكار اللاعقلانية كالتالي:

أقل درجة يمكن أن يتحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي:

$51 \times 1 = 51$

أكبر درجة يمكن أن يتحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي:

$51 \times 2 = 102$

نحسب المدى بين أكبر درجة وأقل درجة كالتالي:

$102 - 51 = 51$

نقوم بوضع ثلاثة مستويات لمتغير الأفكار اللاعقلانية (منخفض، متوسط، مرتفع) كالتالي:

$51 \div 3 = 17$

$51 + 17 = 68$ إذا المستوى المنخفض في الأفكار اللاعقلانية محصور بين (51- 68)

$69 + 17 = 86$ إذا المستوى المتوسط في الأفكار اللاعقلانية محصور بين (69-86)

$87 + 17 = 104$ إذا المستوى المرتفع في الأفكار اللاعقلانية محصور بين (87- 104)

تم معالجة البيانات بحساب إختبار" ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وإستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج حسب الجدول التالي:

الجدول (12): يوضح مجالات مستويات الأفكار اللاعقلانية

المجال	(51- 68)	(69- 86)	(87- 104)
المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

من خلال الجدول رقم **(12):** يتبين أن هناك ثلاث مستويات للأفكار اللاعقلانية. المستوى الأول يقع بين المجال (51-68) والمستوى الثاني يقع بين المجال (69-86) أما المستوى الثالث يقع بين المجال (87-104).

الجدول (13): يوضح مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	المستوى
الأفكار اللاعقلانية	59.05	3.90	129.28	0.00 دال	منخفض

من خلال الجدول **(13):** يتبين أن قيمة "ت" تساوي (129.28) بقيمة إحتمالية تساوي (0.00) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود اختلافات في إجابات العينة فيما يتعلق بالأفكار اللاعقلانية، كما جاءت قيمة المتوسط الحسابي للعينة ككل (59.05) وبمقارنتها بجدول مجالات مستويات مقياس الأفكار اللاعقلانية يتضح أنها تنتمي للمجال ذو المستوى المنخفض، وعليه نستطيع القول بأنه يوجد مستوى منخفض للأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (14): يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز.

المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز	0.03	0.77	غير دال

يتضح من الجدول **(14)**: أن قيمة معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز تقدر ب(0.03)، والقيمة المعنوية لمستوى الدلالة تساوي (0.77)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على عدم وجود علاقة أو ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز من هنا نرفض الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على ما يلي: لا توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

بغرض معالجة الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي باختلاف الجنس، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار " T-test" لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم :(15) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	الذكور	اناث	مستوى الدلالة	قيمةT	الدلالة الإحصائية
الأفكار اللاعقلانية	40	40	0.89	0.13	غير دال

يتضح من الجدول رقم **(15)**: أن قيمة اختبار ليفين"Leven test " التجانس التباين قدرت ب(0.13) عند مستوى الدلالة (0.05) وهي قيمة أكبر من (0.05) وهذا يدل على عدم وجود اختلافات في إجابات الأساتذة من الذكور والإناث فيما يتعلق بالأفكار اللاعقلانية، وعليه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

4.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي باختلاف الجنس، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار" T-test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم :(16) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس

الجنس	الذكور	إناث	مستوى الدلالة	قيمةT	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	40	40	0.08	1.74	غير دال

يتضح من الجدول رقم **(16):** أن قيمة إختبار ليفين "Leven test" التجانس التباين قدرت بـ (1.74) عند مستوى الدلالة (0.05) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا ما يدل على عدم وجود اختلافات في إجابات الأساتذة من الذكور والإناث فيما يتعلق بدافعية الإنجاز، وعليه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

5.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

بغرض معالجة الفرضية الرابعة للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي باختلاف الخبرة المهنية، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها إختبار "Leven test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	مستوى الدلالة	قيمةT	الدلالة الإحصائية
الأفكار اللاعقلانية	37	43	0.38	0.87	غير دالة

يتضح من الجدول رقم **(17)**: أن قيمة إختبار ليفين"Leven test " التجانس التباين قدرت ب(0.87) عند مستوى الدلالة (0.05) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا ما يدل على عدم وجود اختلافات في إجابات الأساتذة من الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية، وعليه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أفراد العينة.

6. عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي باختلاف الخبرة المهنية، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار "Leven test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	من سنة الى 10 سنوات	من10 سنوات فما فوق	مستوى الدلالة	قيمةT	الدلالة الاحصائية
الأفكار اللاعقلانية	37	43	0.60	0.51	غير دالة

من الجدول رقم (18): يتضح أن قيمة إختبار ليفين"Leven test " التجانس التباين قدرت بـ (0.51) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهي أكبر من (0.05) وهذا ما يدل على عدم وجود اختلافات في إجابات الأساتذة فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز، وعليه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

أ. تفسير ومناقشة تساؤل الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الإبتدائي يتمتعون بدرجات منخفضة في الأفكار اللاعقلانية ويمكن تفسير ذلك ورجوعه إلى عدة أسباب نذكر من بينها طبيعة العمل في الوسط التربوي مع الفئة العمرية المبكرة (للأطفال)، والتي تتطلب المرونة النفسية وحسن التصرف والرزانة والتفكير الواقعي، وهو ما يجعل نمط التفكير غير المنطقي وغير عقلاني منخفض لديهم.

حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه جرادي التجاني (2016) في دراسته التي كشفت عن مستوى منخفض من التبلد الانفعالي لدى معلمي التعليم مقارنة بالعاملين في مهن أخرى، وهذا قد يشير إلى الانفعالات قليلة التأثر بالأفكار السلبية أو اللاعقلانية.

كما تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أحمد (2003) التي كشفت عن انتشار واضح للأفكار اللاعقلانية بين المعلمين في مدينة تعز اليمنية، ووجود علاقة بين هذه الأفكار والاحتراق النفسي، وكذلك ما توصلت إليه دراسة شبعاني (2017) حول أساتذة التعليم الثانوي، حيث بينت أن هناك انتشارا واسعا للأفكار اللاعقلانية في هذه المرحلة التعليمية. وهو ما يفتح المجال للمقارنة الضمنية مع أساتذة التعليم الإبتدائي، الذي قد يكون أقل عرضة لمثل هذه الأنماط المعرفية نتيجة لاختلاف الضغوط المهنية ونوعية التفاعل مع المتعلمين.

ونفس الأمر ينطبق على دراسة ميرزا (2007) التي ربطت في دراستها بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار، وهي ظواهر على الأرجح أنها تقل لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مقارنة بزملائهم في المراحل التعليمية الأخرى وفي تخصصات أكثر تعقيدًا.

ومن خلال الميدان ترى الباحثتان أن الطبيعة التفاعلية لبيئة التعليم الإبتدائي تتطلب تحكما عاطفيا وانفعاليا مستمرا، وهذا ما لاحظناه على الأساتذة خاصة مع سنوات الخبرة المتقدمة، والذي يسهم في نمو التفكير الواقعي والعقلاني تدريجيا لدى الأساتذة. كما أن التدريب التربوي الذي يتلقاه الأساتذة في هذه المرحلة من طرف المفتشين والذي يركز غالبا على تعديل السلوك وإدارة الصف بكل مهارة وفهم الحاجات النفسية للطفل يسهم بدوره في تقوية البنية المعرفية الواقعية لديهم وبالتالي التخلص من الأفكار اللاعقلانية.

ومن هنا يمكن القول أن هناك عوامل متكاملة من العوامل الشخصية، المهنية، والبيئية التي تعمل مجتمعة على تقليل مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهو ما ينعكس إيجابيًا على أدائهم، واستقرارهم النفسي، وجودة تفاعلهم مع المتعلمين.

ب. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي. وهو ما يتعارض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات نذكر منها:

دراسة أحمد بن سالم القلهاتي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، مما يدل على أن معتقدات الفرد غير المنطقية قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب في حماسه لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، وبالرجوع للتراث النظري نجد هذا ما أكدته نظرية ألبرت أليس في تصوره للنمو المعرفي عند الفرد، كما كشفت دراسة حمزة رحالي (2015) أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهو ما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية يقترن بانخفاض في الدافعية نحو الإنجاز.

ولقد اتفقت دراستنا مع الدراسة الوحيدة (زقيب فاطمة الزهرة 2018) (في حدود بحثنا) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بغرداية، على الرغم من اختلاف العينة في حين كشفت بعض الدراسات في شقها الجزئي عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بدافعية الإنجاز. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة شبعاني فاطمة (2017) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي، وهما متغيران يؤثران بدورهما على الدافعية للإنجاز لدى الفرد. كما بينت دراسة قادير ومرابط (2020) عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والاضطرابات السيكوسوماتية، ما يبين ويوضح امتداد أثر هذه الأفكار على المجالات التحفيزية والانفعالية.

وبالرجوع إلى النظرية العقلانية الانفعالية لألبرت أليس(Ellis) ، والتي تُفترض بموجبها أن الأفكار اللاعقلانية تؤدي إلى اضطرابات نفسية وانفعالية، مما ينعكس على انخفاض القدرة على

التركيز، وإنخفاض في الكفاءة الذاتية، وبالتالي تراجع دافعية الإنجاز. غير أن دراسات مثل دراسة طيب فايزة وكواشي إيمان (2020) التي لم تجد علاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المرحلة الإبتدائية، تدعم بشكل غير مباشر احتمال صحة الفرضية قيد الدراسة، إذ توحي بأن العوامل المعرفية أو الانفعالية السلبية لا تؤثر دائمًا في الدافعية بنفس الدرجة، وقد تتوسطها متغيرات أخرى كالكفاءة الذاتية المهنية، أو بيئة العمل التي ينتمي لها وما تقدم له من حوافز معنوية واقتصادية، أو الدعم الإداري والاجتماعي، أو الضمير والأخلاق المهنية.

ويرى الباحثتان عدم وجود ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، أنه مع مرور الوقت أساتذة التعليم الإبتدائي يكتسبون آليات داخلية للتعامل ولضبط الانفعالات وتنظيم التفكير، نتيجة التعامل المستمر مع الأطفال. هذه الخبرة قد تجعلهم أكثر واقعية وعقلانية في التفكير، بمعنى لديهم القدرة على الفصل بين مشاعرهم الشخصية وأدائهم المهني. وبالتالي فإن الأفكار اللاعقلانية لا تشكّل عاملا حاسما في تشكيل الدافعية في هذا السياق.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نؤكد على عدم تأثير متغير الأفكار اللاعقلانية بالدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة على أساس أنه يمكن لمتغيرات أخرى التأثير فيها.

ج. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:** والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية يعزى لمتغير الجنس.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهي نتيجة تستحق التأمل في ضوء ما ورد في الدراسات السابقة، كما تستدعي تحليلا يجمع بين المنظور النظري والواقع المهني. وتتمثل أولى المبررات لهذه النتيجة في الطبيعة المعرفية للأفكار اللاعقلانية، التي تُعد انعكاسا لطريقة تفكير مكتسبة اجتماعيا وثقافيا منذ مراحل الطفولة الأولى، ولا تعتمد بالضرورة على الفروق البيولوجية بين الذكور والإناث، وإنما تتأثر بمجموعة من العوامل المتداخلة، مثل أساليب التنشئة، والضغوط النفسية والمهنية، وبنية الشخصية، ومستوى الوعي الذاتي، مما

يجعلها متقاربة في مستوياتها لدى كلا الجنسين، خصوصا في بيئة مهنية موحدة مثل بيئة التعليم الابتدائي.

وتدعم دراسة عقيلة قادير وريان مرابط (2020) هذا الاتجاه، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس لدى الممرضين، وهي فئة مهنية تشبه إلى حد كبير فئة المعلمين من حيث طبيعة المهنة الإنسانية وضغوطاتها. كذلك، دراسة نور الدين بغورة (2014)، لم تسجل فروقا جوهرية في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث، ما يعزز الفرضية القائلة إن الجنس لا يُعد محددا حاسما وقاطعا في تشكيل أنماط التفكير اللاعقلاني لدى هذه الفئة.

من جهة أخرى، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذهب إليه العالم ألبرت أليس، واضع نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، حيث يرى أن الأفكار اللاعقلانية تنبع من معتقدات فردية غير منطقية تغدو تلقائية، وهي لا تختلف كثيرا بين الأفراد بناء على الجنس، بل على نوعية المعتقدات والافتراضات التي يحملها الشخص عن ذاته والآخرين والعالم الذي ينتمي إليه. وفي سياق التعليم الابتدائي، فإن الأساتذة يواجهون تحديات مهنية متقاربة (مثل كثافة العمل، التعامل مع الأطفال، الضغط من أولياء الأمور، ضعف التقدير المهني)، ما يضعهم في موقع نفسي متماثل من حيث القابلية لتبني التفكير اللاعقلاني، بغض النظر عن جنسهم.

ومع ذلك، لا يمكن إغفال بعض الدراسات التي خالفت هذه النتيجة، مثل دراسة أحمد (2003) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في مستوى الأفكار اللاعقلانية، وكذلك دراسة الأنصاري ومرسي (2004) التي أوضحت وجود فروق بين الجنسين في ضوء أساليب المعاملة الوالدية. إلا أن هذه الفروق قد تكون مرتبطة بسياقات عمرية أو مجتمعية أو نفسية معينة، مثل طبيعة العلاقات الأسرية أو الأدوار الممارسة في الحياة اليومية، أكثر من ارتباطها بكون الشخص ذكرا أو أنثى في حد ذاته.

كما يجدر بنا ذكر أن طبيعة التكوين الأكاديمي والتربوي المشترك بين معلمي التعليم الابتدائي من كلا الجنسين، قد أسهم في تنمية وعي مشترك تجاه ضغوط المهنة، وتوفير أرضية معرفية واحدة تساعدهم على تبني أو مقاومة الأفكار اللاعقلانية بشكل متشابه بينهم. ويدعم

هذا التفسير ما توصلت إليه دراسة سليمة جعرير (2021) التي كشفت عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس، لكنها لم تربط ذلك بشكل مباشر بمستوى الأفكار اللاعقلانية، مما يعزز فرضية استقلال الأفكار اللاعقلانية عن الجنس.

بناء على ما تم ذكره سابقا، يمكن القول إن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الابتدائي يعكس واقعًا مهنيًا ونفسيا متقاربا بين الذكور والإناث، حيث يتعرض كلاهما لنفس الظروف والتحديات التي تكرس أو تضعف تبني التفكير غير العقلاني. كما أن هذا النمط من التفكير يبدو أكثر ارتباطا بالعوامل التربوية والاجتماعية والمهنية منها بالعوامل البيولوجية المرتبطة بالجنس، مما يستدعي مستقبلا توجيه الجهود الوقائية والعلاجية نحو العوامل المؤثرة فعليا في تشكيل الأفكار اللاعقلانية.

د. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:** والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز يعزى لمتغير الجنس.

تشير الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وهي نتيجة تعكس نوعا من التجانس المهني والنفسي بين الجنسين الذكور والإناث في هذا المسار، مما يدعو إلى مناقشتها من زوايا متعددة. فالنظام التربوي القائم على معايير موحدة في المهام والوظائف والتقييم يفرض على الأساتذة من كلا الجنسين مستوى متقاربا من الالتزام والمسؤولية، مما قد يؤدي إلى تقارب في مستويات دافعيتهم للإنجاز، وهو ما تؤكده دراسة أليس (2011) التي أجريت على معلمي المدارس الخاصة في ماليزيا، حيث توصلت إلى أن المعلمين يقومون بأدوارهم الوظيفية بدرجة عالية من الالتزام والكفاءة، دون وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ما يعزز فرضية أن السياق التنظيمي والوظيفي يلعب دورا جوهريا في توجيه السلوك المهني بعيدا عن الفروق في الجنس.

كما نجد هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة طيب فايزة وكواشي إيمان (2020) في شقها الجزئي والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الضغط النفسي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية

الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، على الرغم من تسجيل مستويات مرتفعة للضغط النفسي لدى عينة الدراسة. هذا ما يعكس قدرة الأساتذة والأستاذات، على الحفاظ على مستوى ثابت من الدافعية في مواجهة التحديات اليومية للعمل، مما يدل على أن الدافعية ترتبط أكثر بالعوامل الذاتية والمهنية (مثل الطموح، تحمل المسؤولية، والفعالية الذاتية) وليس بالجنس.

وفي السياق ذاته، بينت دراسة تشعين دليلة وشعبانه جمعة (2021) أن أساتذة التعليم الإبتدائي يتمتعون بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز، وهذه الدافعية كانت مرتبطة ارتباطا قويا بمستوى الكفاية البيداغوجية، دون أن تذكر الدراسة وجود فروق بين الجنسين في هذا الجانب. وهو ما يشير إلى أن تعزيز دافعية الإنجاز لدى الأساتذة يعتمد بدرجة أولى على مدى كفاءتهم وقدرتهم على إدارة الصف وتحقيق الأهداف التربوية، وليس على اختلافاتهم حسب الجنس.

ومن منظور آخر، رغم أن دراسة الشرقي رابح (2010) أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، فإنها ركزت أساسًا على دور الأنماط القيادية في المدرسة، حيث تبين أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر شيوعًا، وهو بدوره يرتبط إيجابيًا بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من الجنسين. وبالتالي، فإن تأثير الجنس في هذه الدراسة لم يكن العامل الأكثر تأثيرًا مقارنة بدور البيئة التنظيمية والعلاقة التفاعلية بين الإدارة والمعلمين. وهذا يبرز كيف أن دافعية الإنجاز قد تكون انعكاسًا لطبيعة المناخ المدرسي أكثر من كونها صفة شخصية مرتبطة بالجنس.

من جهة أخرى، تقدم بعض الدراسات النفسية تفسيرات معرفية ووجدانية تقوي هذا الطرح، فمثلاً، تشير دراسة زقيب فاطمة الزهراء (2018) إلى عدم وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، ما يفيد بتشابه البنية المعرفية للتفكير بين الذكور والإناث، وهو ما يدعم بدوره فرضية التقارب في الدافعية إذا ما اعتبرنا أن الأفكار اللاعقلانية تشكل أحد محددات ضعف أو قوة الدافعية للإنجاز. هذا الاتجاه تؤيده أيضا دراسة طيب فايزة وكواشي إيمان (2020) والتي بينت أن الضغط النفسي لا يميز بين الجنسين في تأثيره على دافعية الإنجاز، ما يؤكد أن التحديات النفسية المهنية تواجه الجميع بالتساوي.

وبناء على ما تم ذكره سابقا، يمكن تفسير عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين أساتذة التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الجنس في ضوء عوامل مهنية ومؤسسية مشتركة بين الجنسين، إلى جانب تقارب في السمات المعرفية والانفعالية، مما يجعل دافعية الإنجاز نتاجا لتفاعل مركب بين المناخ التنظيمي والكفاءة الذاتية والضغوط المهنية، وليس نتيجة للفروق في الجنس. وهو ما يستدعي من المؤسسات التربوية تعزيز الدافعية بناء على مقاربات تنموية ومهنية تراعي الحاجات النفسية والتربوية للجميع دون تمييز.

ومن وجهة النظر ومن خلال الميدان فقد يعود السبب أيضا إلى السياسة العامة المنتهجة من طرف الدولة الجزائرية وهي مراعاة العدل والمساواة في المهام والمسؤوليات والحقوق لدى الأساتذة، بالإضافة إلى عدم التفريق في التعامل بين الذكور والإناث في العمل، حيث أنهم يعملون في نفس الظروف المهنية تقريبا، كما أنهم ملتزمون على حد سواء بالقوانين والتعليمات من الوزارة الوصية ويدرسون بحجم ساعي واحد في أغلب الأحيان، بالإضافة إلى أن الأساتذة وحسب الاحتكاك والممارسة يمتازون بضمير مهني وأخلاقي يدفعهم إلى العمل بإخلاص. بالإضافة إلى أنهم يعملون على تحقيق المخرجات الإيجابية للعملية التعليمية والتربوية ويبدلون كل ما في وسعهم من جهد لدفع عجلة المؤسسة التربوية. وهذا ما يعني ويفسر بأن الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا تتأثر بمتغير الجنس.

هـ. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:** والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب الخبرة المهنية.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الخبرة المهنية، (أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات)، وهي نتيجة تستحق التأمل، كما تستدعي تحليلا متعدد الأبعاد يجمع بين المنظور النظري والواقع المهني. وتعد هذه النتيجة ذات دلالة نفسية واجتماعية عميقة، تعكس ثباتاً نسبياً في البنية المعرفية غير المنطقية (اللاعقلانية) لدى أفراد هذه الفئة المهنية (أساتذة التعليم الإبتدائي)، بغض النظر عن تراكم الخبرات العملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مجموعة من الاعتبارات النظرية والمعطيات التي قدمتها الدراسات السابقة. فدراسة عقيلة قادير وريان مرابط (2020) التي أجريت على الممرضين تشير إلى عدم وجود فروق دالة في الأفكار اللاعقلانية باختلاف الخبرة المهنية، وهي نتيجة تدعم النتيجة الحالية، ما يعزز فرضية أن الخبرة وحدها ليست عاملا جوهريا في تحديد مستوى التفكير اللاعقلاني، وربما تتداخل معها متغيرات أخرى أكثر تأثيرا، مثل الشخصية، أساليب التنشئة، أو الضغوط المهنية البيئية والاجتماعية.

كما أنه من المحتمل أن الأساتذة – بغض النظر عن خبراتهم المهنية – يخضعون لتجارب مماثلة في بيئة العمل من حيث التحديات البيداغوجية، الظروف الاجتماعية، والضغوط المهنية داخل الصف والضغوط الإدارية، ما يجعل مستوى تبنيهم للأفكار اللاعقلانية متقاربا. وتدعم هذه الفكرة دراسة شبعاني فاطمة (2017)، التي بينت انتشارا واضحا للأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الثانوي، دون أن تشير إلى تأثير مباشر لعدد سنوات الخبرة، بل ركزت على تأثير الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، وهما متغيران قد لا يتأثران بالخبرة بقدر ما يتأثران بالعوامل المؤسسية والدافعية الذاتية.

كما أظهرت دراسة ميرزا (2007) أن هناك علاقة قوية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط المهنية وصراع الأدوار، ما يشير إلى أن العوامل الضاغطة أكثر ارتباطا بهذه الأفكار من عدد سنوات الخبرة، أي أن التفكير اللاعقلاني قد يتولد نتيجة طبيعة التحديات لا مدتها الزمنية. ومن جهة أخرى، يحتمل أن يكون لمرحلة تكوين الشخصية المهنية في بداية المسار تأثير مشابه لتراكم الخبرة، خاصة إذا افتقد الأساتذة إلى الدعم النفسي والتربوي، أو في ظل غياب التدريب الموجه نحو تعديل أنماط التفكير، مما يجعل الفروقات في الخبرة ليس لها أثر في مستوى التفكير اللاعقلاني.

ويلاحظ أيضا أن العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة سميرة ميسون وربحة بوعزة (2016)، ركزت على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وتقدير الذات، دون أن تعطي أهمية لمتغير الخبرة المهنية، ما قد يعني أن الخبرة ليست محدد أساسي، مقارنة بعوامل معرفية وانفعالية أخرى.

بناء على ما تم ذكره سابقا، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الخبرة المهنية يمكن تفسيره أن هذا المتغير لا يعمل بمعزل عن باقي العوامل المؤثرة في البنية المعرفية والانفعالية لأساتذة التعليم الإبتدائي، كما أن طبيعة العمل التربوي وتكرار التحديات المهنية قد يخلق حالة من التشابه في أنماط التفكير اللاعقلاني بين الممارسين الجدد والمخضرمين على حد سواء، خاصة إذا لم تتوفر تدخلات تربوية ونفسية هادفة لتطوير الكفاءة الانفعالية والمعرفية لديهم.

و. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:** والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وهي نتيجة قد تثير التساؤل نظرا لما هو متوقع من تأثير الخبرة الطويلة على الجوانب النفسية والمهنية، ومن بينها الدافعية للإنجاز. غير أن هذا المعطى يمكن تفسيره في ضوء عدة اعتبارات نظرية وتجريبية مستمدة من الدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز من زوايا متعددة، مما يساعد على فهم أعمق لهذه النتيجة.

ففي هذا السياق، توصلت دراسة الشرقي رابح (2010) إلى نتائج مماثلة، حيث لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين أساتذة التعليم الإبتدائي باختلاف عدد سنوات التدريس. وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى هيمنة النمط القيادي داخل المؤسسات التربوية، والذي يسهم في تعزيز شعور الأساتذة بالانتماء والمشاركة، مما ينعكس إيجابيا على مستوى دافعيتهم، بغض النظر عن سنوات الخبرة. وهذا يعني أن بيئة العمل القيادية قد تلعب دورا موازِنا لتأثير عدد سنوات العمل، بحيث تتيح لكل الأساتذة فرصا متساوية للتعبير، وتحقيق الذات، والمشاركة في اتخاذ القرار، ما يخلق مناخا مهنيا موحدا في تأثيره على الدافعية.

كما تدعم دراسة طيب فايزة وكواشي إيمان (2020) هذا الطرح، إذ توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، مع ملاحظة أن الضغوط النفسية كانت مرتفعة بينما ظلت دافعية الإنجاز منخفضة، وهو ما يعكس وجود عوامل مهنية أو تنظيمية قد تثبط من تأثير الخبرة على الدافعية للإنجاز، خاصة في حال

غياب التحفيز، أو ضعف نظام التقدير والتطوير المهني. وعلى الرغم من أن الدراسة أشارت إلى وجود فروق في الدافعية تعزى لمتغير الخبرة، فإنها لم توضح اتجاهها، ما يشير إلى احتمالية أن هذه الفروق قد تكون ضئيلة أو غير مستقرة إحصائيا.

من جهة أخرى نجد أن دراسة أليس (2011)، رغم أنها أُجريت في سياق ثقافي مختلف (ماليزيا)، فقد توصلت إلى نتيجة مفادها أن المعلمين يقومون بأدوارهم الوظيفية بكفاءة عالية دون وجود فروق في مستويات الدافعية تعزى إلى متغيرات شخصية مثل الجنس. وإذا ما اعتبرنا أن متغير الخبرة مثله مثل متغير الجنس في كونه لا يغير من طبيعة المهام اليومية للمعلمين فإن دافعية الإنجاز قد تبقى مرتبطة بعوامل ثابتة نسبيا تتعلق بالالتزام المهني والمعايير المؤسسية أكثر من ارتباطها بتغيرات فردية تراكمية مثل عدد سنوات العمل.

وفي المقابل، تبرز أهمية الجوانب النفسية المعرفية، كما بينته دراسة أحمد القلهاتي (2019) ودراسة رحالي حمزة (2015)، حيث وُجدت علاقة ارتباطية سلبية بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز. وإذا كانت هذه الأفكار منتشرة نسبيا على نحو متقارب بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والقصيرة، فإن أثرها على الدافعية قد يكون مشتركا بين الفئتين. بمعنى أن المعتقدات السلبية حول الذات أو حول العمل قد تحد من ارتفاع مستوى الدافعية بغض النظر عن عدد سنوات العمل، خاصة إذا لم يتم معالجتها من خلال الدعم النفسي أو برامج تنمية التفكير العقلاني.

كما تبرز دراسة رشيدة الساكر (2015) وجود علاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز، وهو ما يفهم منه أن إدراك الفرد لكفاءته الشخصية يعد محددا جوهريا للدافعية للإنجاز، بغض النظر عن سنوات العمل. فإذا امتلك الأستاذ الشاب شعورا مرتفعا بالكفاءة، فقد تكون دافعيته مساوية، بل ربما أعلى من معلم ذي خبرة طويلة لا يشعر بالتحكم الفعلي في أدائه أو بيئته المهنية.

وبناءً على ما تم ذكره سابقًا، يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير الخبرة لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال مجموعة من العوامل المترابطة، أبرزها، تأثير المناخ القيادي، ثبات الضغوط المهنية وضعف التقدير المؤسساتي،

تقارب مستوى الكفاية البيداغوجية بين الأساتذة، والتشابه في البنية المعرفية والانفعالية المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية وفعالية الذات. كل ذلك يدل على أن دافعية الإنجاز ليست بالضرورة نتاجا لتراكم سنوات الخبرة، بل قد تتشكل منذ المراحل الأولى من ممارسة المهنة وتتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والتنظيمية التي تتجاوز البعد الزمني للخبرة.

ومن وجهة النظر وحسب الخبرة الميدانية نجد الأساتذة الأكبر خبرة قد ألفوا مهنة التدريس، وقد تعرفوا على كامل متطلباتها وحيثياتها وألموا بجميع جوانبها، في حين أن الأساتذة الأقل في عدد سنوات التدريس يحتكون غالبا ويستقدون من الأكثر منهم خبرة، كما أن المفتشين يقومون بدورات تكوينية للأساتذة الجدد، وهدا ما يجعل الفروق تتقلص بينهم إلى درجة كبيرة جدا، وبالرجوع إلى التراث النظري نجد بالفعل هدا ما أشار إليه محمد صالح الأزرق (2000) وبين من أن الخبرة في التدريس لا تنمو بتراكم عدد السنوات التي تمر في حياة الأستاذ المهنية فحسب، بل بما يمكن أن يحققه من نمو شخصي ومهني نتيجة حب المعرفة والتميز وذلك بالالتحاق ببرامج التدريب والتطوير المتاحة للأساتذة، أو من خلال التعلم الذاتي والتربية المستديمة، وبالفعل وبالرجوع الى الميدان وبالملاحظة نثبت بأن الأساتذة الآن وخاصة الجدد يحتكون بالأكثر منهم خبرة، بالإضافة إلى توجههم نحو التكوين الذاتي بالبرامج والدورات التكوينية المتاحة لهم في مهنة التدريس.

خلاصة عامة ومقترحات:

انبثقت الدراسة الحالية من دراسات سابقة قد بينت أن انتشار الأفكار اللاعقلانية عند عينة الدراسة الحالية يعتبر مرتفعا نوع ما، من هذا المنطلق هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي. بكل ابتدائيات بلدية تماسين ولاية تقرت، وشملت عينة الدراسة الأساسية (80) أستاذ وأستاذة مناصفة في العدد ولغرض المعالجة الإحصائية استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني (1985)، ومقياس الدافعية للإنجاز محمد صالح الأزرق (2000)، وانطلقت الدراسة الحالية من تساؤل وفرضيات وإجابات مؤقتة على النحو التالي:

- ما مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

وبعد عملية المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي منخفض.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب متغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز حسب متغير الخبرة المهنية.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي تعتبر ثمرة مجهود طويل بدأته الباحثتان بمشكلة تعتبر غاية في الأهمية ألا وهي مشكلة الأفكار اللاعقلانية التي تساهم فيها متغيرات عديدة كالدافعية للإنجاز وغيرها، في حين بينت النتائج مستوى منخفض للأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة، كما توصلنا أن طبيعة الجنس والخبرة المهنية لم يكن لها تأثير على الأفكار اللاعقلانية والدافعية وعليه وفي هذا الصدد تقترح الباحثتان إجراء المزيد من البحوث حول المتغيرين وعلاقتهم ببعض المتغيرات الأخرى وفي ما يلي بعض التوصيات والمقترحات:

- التدخل التربوي بإستخدام برامج تعزز التفكير العقلاني لدى الأساتذة.
- اعتماد المناهج التعليمية للأساتذة على أساس استخدام العقل والتخطيط لحل المشكلات اعتمادا على النمو المعرفي للفرد وذلك بهدف استخدام المنطق والعقلانية وبالتالي المحافظة على استمرار الدافعية للإنجاز.

- دراسة العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية ودافعية الإنجاز.
- الاستمرار في البحث العلمي لمتغير الأفكار اللاعقلانية كمؤشر لأنماط سلوكية ومعرفية غير سوية.
- إجراء دراسات مماثلة لهدا البحث على عينة كبيرة تمس مختلف شرائح المجتمع وفي مناطق مختلفة من الوطن.
- عقد ندوات ودورات تثقيفية حول موضوع العقلانية وكيفية ترسيخه في الأسرة والمدرسة والمجتمع ليصبح عامل مدعم لا مؤثر سالبا.
- الاهتمام بالصحة النفسية للأساتذة وذلك بمشاركتهم الأخصائيين ذو الكفاءة في هذا الجانب للحفاظ على استمرارية دافع الإنجاز.

قـــــائمة المراجـــــع

قائمة المراجع:

- الأزرق عبد الرحمان (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، بدون طبعة، دار الفكر العربي، بيروت.
- أليس، (1994)، العلاج الإنفعالي العقلاني السلوكي في علاج الضغوط، الجريدة البريطانية للإرشاد والتوجيه، لندن.
- الأنصاري سامية وجليلة مرسي (2007)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مجلة الطفولة المتأخرة، مجلة دراسات الطفولة.
- بغورة نور الدين (2014)، للأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيها تبعا لبعض المتغيرات، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية تخصص، توجيه وإرشاد تربوي، جامعة الحاج لخضر – باتنة منشورة.
- بن حسين عبد اللطيف (2009)، التدريس الفعال، ط1، دار الثقافة ،عمان.
- بن صالح سمية، بكراوي نجاة (2018)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- بوتفنوشات حميدة (2018)، مصادر الأفكار اللاعقلانية وأزمة الهوية لدى المراهقين الجانحين، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة 1.
- بوحوش عماد، الديات محمد محمود ،(2007)،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط 4 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- بوعزة رابحة، ميسون سميرة (2016)، علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص إرشاد وتوجيه – جامعة ورقلة منشورة
- بوناب، رضوان إبراهيم (2013)، الضغط النفسي لدى عمال المحروقات وعلاقته بالدافعية نحو الإنجاز، رسالة ماجستير، قسم علم نفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

- تشفين دليلة، شعبانة جمعة (2022)، الكفاية البيداغوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز التدريسي، رسالة ماستر، تخصص علم النفس تربوي.
- خليفة عبد اللطيف (2000)، دافعية الإنجاز، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة
- رافع النصير الزغلول، الزغلول عماد (2008)، علم النفس المعرفي، ط1 – دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الرايغي خالد، (2015)، عادات العقل ودافعية الإنجاز، ط1،مركز ديبونو لتعليم الفكر،الأردن .
- رزيق حورية ، والي تنهينان (2020)، الضغط النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه.
- رشيد حسين أحمد البرواري، (2013)، الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط ط 1، دار جرير لنشر والتوزيع.
- الرفوع محمد أحمد (2015)، الدافعية نماذج وتطبيقات ط1:عمان، الأردن، مركز ديبونو لتعليم الفكر.
- الريحاني سليمان (1985)، تطوير إختبار الأفكار اللاعقلانية، مجلة الدراسات، المجلد الثاني عشر، العدد 11.
- الزغلول عماد (2014)، مدخل إلى علم النفس،ط8 ، دار الكتاب ، الامارات العربية المتحدة.
- سعيد عبد العزيز،(2009)، تعليم التفكير ومهارته، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- صحراوي أمينة ، عبايدية بسمة (2015) الضغط النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، مذكرة ماستر تخصص علم النفس الاجتماعي قالمة
- طبيب فايزة، كواشي إيمان،(2020)، الضغط النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، رسالة ماستر، تخصص علم النفس مدرسي.
- عوض صابر فاطمة ، ميرفت علي خفاجة (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط 1، مكتبة ومطبعة الاشعاع القنية، الإسكندرية.
- العياصرة وليد رفيق (2011)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته ط1 – دار أسامة للنشر والتوزيع: الأردن (عمان).

- غرغوط عاتكة (2016)،علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي والدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة بسكرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البليدة الجزائر.
- غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي،(2009)، التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا العاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة – دكتوراه علم النفس، جامعة أم القرى
- فاروق عبد الفتاح موسى (1991)، إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (أعداد هير مانس) القاهرة – دار النشر.
- فخري عبد الهادي (2012)، علم النفس المعرفي، ط1 – دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- فرحان بن سالم بن ربيع العنزي (2009)، دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق التوافق الزواجي، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
- فهد بن حامد بن صباح العنزي (2007)، القلق وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض 2007 –
- فوزي عبد الخالق، (2009)، طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهاجيات، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
- قادير عقيلة و ريان مرابط، (2021)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية (مرض السكري، وارتفاع ضغط الدم) لدى الممرضين.
- كفافي علاء الدين ، (1999)،الإرشاد والعلاج النفسي الأسري،ط1، دار الفكر العربي – القاهرة
- مزيان محمد (1999)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط 1، دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر.
- مسعودي مروة (2022)، الضغط الأكاديمي والدافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتوافق الأكاديمي لدى طالبة الدكتوراه، أطروحة مقدمة لنيل شهادة لدكتوراه في تحصص علوم التربية إرشاد وتوجيه.
- هشام إبراهيم عبد الله (2009)، العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

قائمـة الملاحـق

ملحق رقم (1)

مقياس الأفكار اللاعقلانية

أخي /أختي الأستاذ(ة): في إطار البحث العلمي والتحضير لمذكرة التخرج علم النفس المدرسي تحت عنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، نضع بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض ويرفضها البعض الآخر بشكل مطلق، نرجو قراءة العبارات والإجابة عليها بكل صدق ووضع إشارة (×) في المكان المناسب. كما نرجو أيضا التأكد من الإجابة على جميع العبارات دون إستثناء، ولكَ/لكِ خالص الشكر والتقدير.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات العمل: أقل من 10 سنوات ☐ 10سنوات فما فوق ☐

الرقم	البند	ننعم	لا
01	لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		
02	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
03	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من معاقبتهم أو لومهم.		
04	لا أستطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
05	اؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
06	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكيربإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.		
07	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.		
08	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.		
09	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
10	يجب ألا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		

11	أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه.		
12	إن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
13	أعتقد أن من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
14	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
15	اؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال.		
16	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
17	أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد.		
18	أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أوالتعاسة.		
19	اؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
20	اعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.		
21	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
22	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
23	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قابل على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء.		
24	**اشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلا مثاليا لما أواجه من مشكلات.**		
25	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.		
26	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.		
27	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
28	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف .		

29	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.		
30	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.		
31	أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.		
32	يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظا من إمكانية حدوث المخاطر.		
33	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها.		
34	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.		
35	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي.		
36	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		
37	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.		
38	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.		
39	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.		
40	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
41	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.		
42	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم.		
43	أؤمن بأن كل ما يتمنى المرء يدركه.		
44	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.		
45	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.		
46	يسرني أن أواجه بعض المتاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		
47	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		

48	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
49	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		
50	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلا مثاليا.		
51	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.		
52	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.		

ملحق رقم (2)

مقياس الأفكار اللاعقلانية (النسخة النهائية بعد التعديل)

مقياس الأفكار اللاعقلانية

أخي /أختي الأستاذ(ة): في إطار البحث العلمي والتحضير لمذكرة التخرج علم النفس المدرسي تحت عنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، نضع بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض ويرفضها البعض الآخر بشكل مطلق، نرجو قراءة العبارات والإجابة عليها بكل صدق ووضع إشارة (×) في المكان المناسب. كما نرجو أيضا التأكد من الإجابة على جميع العبارات دون استثناء، ولكَ/لكِ خالص الشكر والتقدير.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات العمل: أقل من 10 سنوات ☐ 10سنوات فما فوق ☐

الرقم	البند	نعم	لا
01	لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		
02	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
03	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من معاقبتهم أو لومهم.		
04	لا أستطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
05	اؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
06	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.		
07	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.		
08	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.		
09	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		

10	يجب ألا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
11	أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه.		
12	إن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
13	أعتقد أن من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
14	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
15	اؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال.		
16	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
17	أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد.		
18	أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أوالتعاسة.		
19	اؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
20	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
21	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
22	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قابل على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء.		
23	**أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلا مثاليا لما أواجه من مشكلات.**		
24	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.		
25	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.		
26	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
27	**أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.**		

28	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والندالة ومن الواجب الإبتعاد عنهم واحتقارهم.		
29	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.		
30	اؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.		
31	يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظا من إمكانية حدوث المخاطر.		
32	اؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها والإبتعاد عنها.		
33	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.		
34	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي.		
35	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		
36	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.		
37	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.		
38	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.		
39	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
40	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.		
41	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم.		
42	أؤمن بأن كل ما يتمنى المرء يدركه.		
43	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.		
44	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.		
45	يسرني أن أواجه بعض المتاعب والمسؤليات التي تشعرني بالتحدي.		
46	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		

47	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
48	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		
49	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلا مثاليا.		
50	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.		
51	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.		

ملحق (3)

مقياس تحديد دافعية الإنجاز لدى الأساتذة

– أخي/ أختي الأستاذ(ة): في إطار البحث العلمي والتحضير لمذكرة التخرج علم النفس المدرسي تحت عنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي، نضع بين يديك هذا الاستبيان الخاص بدافعية الإنجاز يحتوي على جمل وعبارات، نرجو منك الإجابة عليها بكل صدق بوضع علامة (×) أمام الخيار الذي تراه مناسبا، مع العلم لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

ستحظى إجابتك بالسريّة التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات العمل: أقل من عشر سنوات ☐ 10 سنوات فما فوق ☐

الرقم	البند	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.			
2	**أستطيع أداء نفس العمل (التدريس) لساعات طويلة دون الشعور بالملل.**			
3	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
4	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر.			
5	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم.			
6	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
7	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان، إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرين.			
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون بظروف الحظ والصدفة.			
9	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.			

10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعرغالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي.			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليها يسبب متاعب صعبة.			
16	لا أفكر في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لانجازات جديدة.			
17	أحرص دائما أن يكون العمل في مقدمة اهتماماتي.			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.			
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.			
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا لتحقيقها.			
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل كن أو لا تكن.			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا			

27	أبذل كل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.			
29	لا أتأخر أبدا في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.			
30	إذا دعيت لشيء ما في العمل فإنني أقوم بعمله على الفور.			
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.			

ملحق رقم (4)

صدق وثبات المقاييس

صدق مقياس الدافعية للإنجاز

بعد الطموح:

Correlations								
		الطموح	ف1	ف6	ف8	ف11	ف23	ف25
الطموح	Pearson Correlation	1	.305**	.573**	.525**	.426**	.354**	.465**
	Sig. (2-tailed)		.007	.000	.000	.000	.001	.000
	N	80	78	80	80	80	80	80
ف1	Pearson Correlation	.305**	1	.030	.093	.051	-.003-	-.046-
	Sig. (2-tailed)	.007		.792	.417	.659	.976	.686
	N	78	78	78	78	78	78	78
ف6	Pearson Correlation	.573**	.030	1	.172	.071	.148	.054
	Sig. (2-tailed)	.000	.792		.126	.533	.189	.632
	N	80	78	80	80	80	80	80
ف8	Pearson Correlation	.525**	.093	.172	1	.041	-.109-	.138
	Sig. (2-tailed)	.000	.417	.126		.716	.337	.222
	N	80	78	80	80	80	80	80
ف11	Pearson Correlation	.426**	.051	.071	.041	1	.049	-.043-
	Sig. (2-tailed)	.000	.659	.533	.716		.667	.704
	N	80	78	80	80	80	80	80
ف23	Pearson Correlation	.354**	-.003-	.148	-.109-	.049	1	.051
	Sig. (2-tailed)	.001	.976	.189	.337	.667		.655
	N	80	78	80	80	80	80	80
ف25	Pearson Correlation	.465**	-.046-	.054	.138	-.043-	.051	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.686	.632	.222	.704	.655	
	N	80	78	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد المثابرة

Correlations

		المثابرة	ف2	ف10	ف12	ف19	ف24	ف27	ف31
المثابرة	Pearson Correlation	1	.459**	.451**	.407**	.486**	.461**	.601**	.589**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف2	Pearson Correlation	.459**	1	.106	.079	-.010-	.083	.144	.128
	Sig. (2-tailed)	.000		.351	.489	.929	.465	.202	.257
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف10	Pearson Correlation	.451**	.106	1	-.005-	.170	-.023-	.269*	.079
	Sig. (2-tailed)	.000	.351		.966	.131	.838	.016	.487
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف12	Pearson Correlation	.407**	.079	-.005-	1	-.048-	.131	.090	.320**
	Sig. (2-tailed)	.000	.489	.966		.671	.246	.427	.004
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف19	Pearson Correlation	.486**	-.010-	.170	-.048-	1	.139	.276*	.100
	Sig. (2-tailed)	.000	.929	.131	.671		.219	.013	.378
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف24	Pearson Correlation	.461**	.083	-.023-	.131	.139	1	.188	.111
	Sig. (2-tailed)	.000	.465	.838	.246	.219		.095	.326
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف27	Pearson Correlation	.601**	.144	.269*	.090	.276*	.188	1	.181
	Sig. (2-tailed)	.000	.202	.016	.427	.013	.095		.109
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف31	Pearson Correlation	.589**	.128	.079	.320**	.100	.111	.181	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.257	.487	.004	.378	.326	.109	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

بعد الأداء

Correlations									
		الاداء	ف3	ف13	ف17	ف21	ف26	ف28	ف32
الاداء	Pearson Correlation	1	.415**	.450**	.319**	.548**	.637**	.639**	.575**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف3	Pearson Correlation	.415**	1	.099	-.090-	.179	.068	.182	.395**
	Sig. (2-tailed)	.000		.383	.429	.112	.550	.106	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف13	Pearson Correlation	.450**	.099	1	-.035-	.094	.211	.180	.062
	Sig. (2-tailed)	.000	.383		.756	.405	.060	.110	.585
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف17	Pearson Correlation	.319**	-.090-	-.035-	1	-.072-	-.031-	.153	.212
	Sig. (2-tailed)	.004	.429	.756		.525	.785	.176	.059
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف21	Pearson Correlation	.548**	.179	.094	-.072-	1	.298**	.316**	.185
	Sig. (2-tailed)	.000	.112	.405	.525		.007	.004	.100
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف26	Pearson Correlation	.637**	.068	.211	-.031-	.298**	1	.288**	.197
	Sig. (2-tailed)	.000	.550	.060	.785	.007		.009	.080
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف28	Pearson Correlation	.639**	.182	.180	.153	.316**	.288**	1	.131
	Sig. (2-tailed)	.000	.106	.110	.176	.004	.009		.245
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
ف32	Pearson Correlation	.575**	.395**	.062	.212	.185	.197	.131	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.585	.059	.100	.080	.245	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد أهمية الزمن

Correlations								
		أهميةالزمن	ف4	ف7	ف14	ف22	ف29	ف30
أهميةالزمن	Pearson Correlation	1	.430**	.473**	.503**	.603**	.463**	.442**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف4	Pearson Correlation	.430**	1	.241*	.082	.020	-.082-	.109-
	Sig. (2-tailed)	.000		.032	.467	.862	.471	.338
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف7	Pearson Correlation	.473**	.241*	1	-.078-	.038	.082	.118
	Sig. (2-tailed)	.000	.032		.490	.738	.468	.297

	N	80	80	80	80	80	80	80
ف14	Pearson Correlation	.503**	.082	-.078-	1	.229*	.190	.051
	Sig. (2-tailed)	.000	.467	.490		.041	.091	.654
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف22	Pearson Correlation	.603**	.020	.038	.229*	1	.312**	.196
	Sig. (2-tailed)	.000	.862	.738	.041		.005	.082
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف29	Pearson Correlation	.463**	-.082-	.082	.190	.312**	1	.031-
	Sig. (2-tailed)	.000	.471	.468	.091	.005		.783
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف30	Pearson Correlation	.442**	-.109-	.118	.051	.196	-.031-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.338	.297	.654	.082	.783	
	N	80	80	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

بعد التنافس

Correlations

		التنافس	ف5	ف9	ف15	ف16	ف18	ف20
التنافس	Pearson Correlation	1	.564**	.351**	.469**	.391**	.632**	.509**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف5	Pearson Correlation	.564**	1	.050	.070	-.005-	.429**	.040
	Sig. (2-tailed)	.000		.661	.536	.965	.000	.725
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف9	Pearson Correlation	.351**	.050	1	.096	-.096-	-.107-	.035
	Sig. (2-tailed)	.001	.661		.396	.394	.344	.759
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف15	Pearson Correlation	.469**	.070	.096	1	.097	-.007-	.030
	Sig. (2-tailed)	.000	.536	.396		.390	.951	.795
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف16	Pearson Correlation	.391**	-.005-	-.096-	.097	1	.102	.112
	Sig. (2-tailed)	.000	.965	.394	.390		.366	.323
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف18	Pearson Correlation	.632**	.429**	-.107-	-.007-	.102	1	.423**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.344	.951	.366		.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
ف20	Pearson Correlation	.509**	.040	.035	.030	.112	.423**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.725	.759	.795	.323	.000	
	N	80	80	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية:

Correlations

		الدافعيةالكلية	الطموح	المثابرة	الاداء	أهميةالزمن	التنافس
الدافعيةالكلية	Pearson Correlation	1	.443**	.792**	.808**	.738**	.617**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80
الطموح	Pearson Correlation	.443**	1	.212	.170	.114	.042
	Sig. (2-tailed)	.000		.059	.131	.315	.714
	N	80	80	80	80	80	80
المثابرة	Pearson Correlation	.792**	.212	1	.590**	.564**	.296**
	Sig. (2-tailed)	.000	.059		.000	.000	.008
	N	80	80	80	80	80	80
الاداء	Pearson Correlation	.808**	.170	.590**	1	.527**	.402**
	Sig. (2-tailed)	.000	.131	.000		.000	.000
	N	80	80	80	80	80	80
أهميةالزمن	Pearson Correlation	.738**	.114	.564**	.527**	1	.363**
	Sig. (2-tailed)	.000	.315	.000	.000		.001
	N	80	80	80	80	80	80
التنافس	Pearson Correlation	.617**	.042	.296**	.402**	.363**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.714	.008	.000	.001	
	N	80	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة الفا كرونباخ

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.742	32

ثبات المقياس الدافعية بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.402
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.672
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		31
Correlation Between Forms			.631
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.773
	Unequal Length		.774
Guttman Split-Half Coefficient			.761
a. The items are: ف1, ف11, ف25, ف19, ف27, ف31, ف3, ف13, ف17, ف21, ف7, ف29, ف5, ف9, ف15, ف6.			
b. The items are: ف6, ف8, ف2, ف10, ف12, ف24, ف26, ف28, ف32, ف4, ف14, ف22, ف30, ف16, ف18, ف20.			

مقياس الأفكار اللاعقلانية

معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

Correlations

		لاعتمادية	لاقةالرجلبالمرأة	الجديةوالرسمية	نتماء	الانزعاجلمشاكلالآخرين	لشعوربالعجز	جنبالمشكلات	لقلقدائم	لتهورالاندفعالي	توقعالكوارث	اللوم	الكمالالشخصي	لبالتأييد	اللاعقلانيةالكلية		
اللاعقلانيةالكلية	Pearson Correlation	550**	.50**	285*	420**	.543**	.513**	380**	431**	.486**	110		.389**	.389**	1		
	Sig. (2-tailed)	000	.000	010	000	.000	.000	001	000	.000	332		.000	.000			
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		80	80	80		
طلبالتأييد	Pearson Correlation	246*	.246*	026	134	.243*	.192	185	152	126	102		.112	1	.528**		
	Sig. (2-tailed)	028	.028	819	236	.030	.088	101	179	264	368		.324		.000		
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		80	80	80		
الكمالالشخصي	Pearson Correlation	135	.135	151	021	.144	.231*	.054-	174	.273*	.108-		1.000**	.112	.389**		

	Sig. (2-tailed)	.000	.324		.000	.339	.014	.123	.635	.039	.204	.854	.181	.233	.233
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
اللوم	Pearson Correlation	.389**	.112	1.000**	1	-.108-	.273*	.174	-.054-	.231*	.144	.021	.151	.135	.135
	Sig. (2-tailed)	.000	.324	.000		.339	.014	.123	.635	.039	.204	.854	.181	.233	.233
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
توقعالكوارث	Pearson Correlation	.110	.102	-.108-	-.108-	1	-.058-	.068-	-.058-	-.048-	-.050-	-.111	-.053-	-.042-	.042-
	Sig. (2-tailed)	.332	.368	.339	.339		.607	.546	.609	.673	.657	.329	.638	.713	.713
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
التهورالانفعالي	Pearson Correlation	.486**	.126	.273*	.273*	-.058-	1	.000	.275*	.269*	.100	.135	.150	.177	.177
	Sig. (2-tailed)	.000	.264	.014	.014	.607		.997	.014	.016	.377	.233	.184	.117	.117
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
القلقالدائم	Pearson Correlation	.431**	.152	.174	.174	-.068-	.000		.121	-.001-	.283*	.253*	.095	.255*	.255*
	Sig. (2-tailed)	.000	.179	.123	.123	.546	.997		.285	.992	.011	.024	.403	.023	.023
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
تجنبالمشكلات	Pearson Correlation	.380**	.185	-.054-	-.054-	-.058-	.275*	.121	1	.189	.013	.183	-.089-	.203	.203
	Sig. (2-tailed)	.001	.101	.635	.635	.609	.014	.285		.092	.911	.103	.432	.071	.071
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
الشعوربالعجز	Pearson Correlation	.513**	.192	.231*	.231*	-.048-	.269*	.001-	.189	1	.261*	.122	.058	.173	.173
	Sig. (2-tailed)	.000	.088	.039	.039	.673	.016	.992	.092		.019	.279	.612	.124	.124
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
الانزعاجلمشاكلالآخرين	Pearson Correlation	.543**	.243*	.144	.144	-.050-	.100	.283*	.013	.261*	1	.115	.121	.295**	.295**
	Sig. (2-tailed)	.000	.030	.204	.204	.657	.377	.011	.911	.019		.308	.285	.008	.008
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

إنتماء	Pearson Correlation	.420**	.134	.021	.021	-.111	.135	.253*	.183	.122	.115		-.150-	.224*	.224*
	Sig. (2-tailed)	.000	.236	.854	.854	.329	.233	.024	.103	.279	.308		.183	.045	.045
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	0	80	80	0
الجديةوالرسمية	Pearson Correlation	.285*	.026	.151	.151	-.053-	.150	.095	-.089-	.058	.121	-.150-	1	-.036-	-.036-
	Sig. (2-tailed)	.010	.819	.181	.181	.638	.184	.403	.432	.612	.285	.183		.752	.752
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	0	80	80	0
علاقةالرجلبالمرأة	Pearson Correlation	.550**	.246*	.135	.135	-.042-	.177	.255*	.203	.173	.295*	.224*	-.036-	1	.000**
	Sig. (2-tailed)	.000	.028	.233	.233	.713	.117	.023	.071	.124	.008	.045	.752		.000
	N	80	0	80	0	80	80	0	80	80	80	0	80	80	0
الاعتمادية	Pearson Correlation	.550**	.246*	.135	.135	-.042-	.177	.255*	.203	.173	.295*	.224*	-.036-	1.000**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.028	.233	.233	.713	.117	.023	.071	.124	.008	.045	.752	.000	
	N	80	0	80	0	80	80	0	80	80	80	0	80	80	0

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم(05)

صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية:

بعد طلب التأييد والاستحسان

Correlations

		طلبالتأييد	1ب	14ب	27ب	40ب
طلبالتأييد	Pearson Correlation	1	.446**	.448**	.490**	.525**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
1ب	Pearson Correlation	.446**	1	-.224-*	.077	-.118-
	Sig. (2-tailed)	.000		.046	.499	.295
	N	80	80	80	80	80
14ب	Pearson Correlation	.448**	-.224-*	1	.148	.053
	Sig. (2-tailed)	.000	.046		.192	.641
	N	80	80	80	80	80
27ب	Pearson Correlation	.490**	.077	.148	1	-.066-
	Sig. (2-tailed)	.000	.499	.192		.558
	N	80	80	80	80	80
40ب	Pearson Correlation	.525**	-.118-	.053	-.066-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.295	.641	.558	
	N	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

بعد اللوم القاسي للذات والآخرين

Correlations

		اللوم	3ب	16ب	29ب	42ب
اللوم	Pearson Correlation	1	.453**	.408**	.561**	.593**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
3ب	Pearson Correlation	.453**	1	.016	.002	.002
	Sig. (2-tailed)	.000		.885	.987	.987
	N	80	80	80	80	80
16ب	Pearson Correlation	.408**	.016	1	-.097-	-.028-
	Sig. (2-tailed)	.000	.885		.394	.808
	N	80	80	80	80	80
29ب	Pearson Correlation	.561**	.002	-.097-	1	.146
	Sig. (2-tailed)	.000	.987	.394		.197
	N	80	80	80	80	80
42ب	Pearson Correlation	.593**	.002	-.028-	.146	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.987	.808	.197	
	N	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد توقع الكوارث

Correlations						
		توقعالكوارث	4ب	17ب	30ب	43ب
توقعالكوارث	Pearson Correlation	1	.337**	.315**	.427**	.534**
	Sig. (2-tailed)		.002	.004	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
4ب	Pearson Correlation	.337**	1	-.303-**	-.063-	-.130-
	Sig. (2-tailed)	.002		.006	.577	.249
	N	80	80	80	80	80
17ب	Pearson Correlation	.315**	-.303-**	1	-.132-	-.125-
	Sig. (2-tailed)	.004	.006		.245	.269
	N	80	80	80	80	80
30ب	Pearson Correlation	.427**	-.063-	-.132-	1	.077
	Sig. (2-tailed)	.000	.577	.245		.495
	N	80	80	80	80	80
43ب	Pearson Correlation	.534**	-.130-	-.125-	.077	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.249	.269	.495	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

بعد التهور الانفعالي

Correlations						
		التهورالانفعالي	5ب	18ب	31ب	44ب
التهورالانفعالي	Pearson Correlation	1	.362**	.346**	.750**	.663**
	Sig. (2-tailed)		.001	.002	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
5ب	Pearson Correlation	.362**	1	.170	.018	-.043-
	Sig. (2-tailed)	.001		.132	.874	.708
	N	80	80	80	80	80
18ب	Pearson Correlation	.346**	.170	1	.032	-.143-
	Sig. (2-tailed)	.002	.132		.776	.206
	N	80	80	80	80	80
31ب	Pearson Correlation	.750**	.018	.032	1	.350**
	Sig. (2-tailed)	.000	.874	.776		.001
	N	80	80	80	80	80
44ب	Pearson Correlation	.663**	-.043-	-.143-	.350**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.708	.206	.001	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

.

بعد القلق الدائم

Correlations

		القلقالدائم	6ب	19ب	32ب	45ب
القلقالدائم	Pearson Correlation	1	.230*	.506**	.528**	.575**
	Sig. (2-tailed)		.040	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
6ب	Pearson Correlation	.230*	1	-.208-	-.306-**	.133
	Sig. (2-tailed)	.040		.065	.006	.239
	N	80	80	80	80	80
19ب	Pearson Correlation	.506**	-.208-	1	.157	-.113-
	Sig. (2-tailed)	.000	.065		.164	.317
	N	80	80	80	80	80
32ب	Pearson Correlation	.528**	-.306-**	.157	1	.049
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.164		.664
	N	80	80	80	80	80
45ب	Pearson Correlation	.575**	.133	-.113-	.049	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.239	.317	.664	
	N	80	80	80	80	80

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد تجنب المشكلات

Correlations

		تجنبالمشكلات	7ب	20ب	33ب	46ب
تجنبالمشكلات	Pearson Correlation	1	.579**	.218	.410**	.565**
	Sig. (2-tailed)		.000	.052	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
7ب	Pearson Correlation	.579**	1	-.113-	.044	-.004-
	Sig. (2-tailed)	.000		.320	.698	.975
	N	80	80	80	80	80
20ب	Pearson Correlation	.218	-.113-	1	-.159-	-.150-
	Sig. (2-tailed)	.052	.320		.158	.184
	N	80	80	80	80	80
33ب	Pearson Correlation	.410**	.044	-.159-	1	.001
	Sig. (2-tailed)	.000	.698	.158		.993
	N	80	80	80	80	80
46ب	Pearson Correlation	.565**	-.004-	-.150-	.001	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.975	.184	.993	
	N	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بعد الاعتمادية

Correlations						
		الاعتمادية	8ب	21ب	34ب	47ب
الاعتمادية	Pearson Correlation	1	.510**	.402**	.474**	.750**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
8ب	Pearson Correlation	.510**	1	.064	-.123-	.177
	Sig. (2-tailed)	.000		.571	.279	.117
	N	80	80	80	80	80
21ب	Pearson Correlation	.402**	.064	1	-.115-	.276*
	Sig. (2-tailed)	.000	.571		.311	.013
	N	80	80	80	80	80
34ب	Pearson Correlation	.474**	-.123-	-.115-	1	.088
	Sig. (2-tailed)	.000	.279	.311		.437
	N	80	80	80	80	80
47ب	Pearson Correlation	.750**	.177	.276*	.088	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.117	.013	.437	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

بعد الشعور بالعجز

Correlations						
		الشعوربالعجز	9ب	22ب	35ب	48ب
الشعوربالعجز	Pearson Correlation	1	.690**	.640**	.456**	.468**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
9ب	Pearson Correlation	.690**	1	.341**	.036	.089
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.750	.430
	N	80	80	80	80	80
22ب	Pearson Correlation	.640**	.341**	1	.050	-.097-
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.657	.392
	N	80	80	80	80	80
35ب	Pearson Correlation	.456**	.036	.050	1	.162
	Sig. (2-tailed)	.000	.750	.657		.152
	N	80	80	80	80	80
48ب	Pearson Correlation	.468**	.089	-.097-	.162	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.430	.392	.152	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

بعد الانزعاج لمشاكل الآخرين

Correlations						
		الانزعاجلمشاكلالآخرين	10ب	23ب	36ب	49ب
الانزعاجلمشاكلالآخرين	Pearson Correlation	1	.633**	.542**	.581**	.554**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
10ب	Pearson Correlation	.633**	1	.240*	.119	.279*
	Sig. (2-tailed)	.000		.032	.295	.012
	N	80	80	80	80	80
23ب	Pearson Correlation	.542**	.240*	1	.096	-.092-
	Sig. (2-tailed)	.000	.032		.396	.415
	N	80	80	80	80	80
36ب	Pearson Correlation	.581**	.119	.096	1	.051
	Sig. (2-tailed)	.000	.295	.396		.650
	N	80	80	80	80	80
49ب	Pearson Correlation	.554**	.279*	-.092-	.051	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.012	.415	.650	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

بعد ابتغاء الحلول الكاملة

Correlations						
		إنتماء	11ب	24ب	37ب	50ب
إنتماء	Pearson Correlation	1	.569**	.655**	.658**	.226*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.044
	N	80	80	79	80	80
11ب	Pearson Correlation	.569**	1	.196	.118	-.069-
	Sig. (2-tailed)	.000		.083	.298	.546
	N	80	80	79	80	80
24ب	Pearson Correlation	.655**	.196	1	.233*	-.177-
	Sig. (2-tailed)	.000	.083		.039	.119
	N	79	79	79	79	79
37ب	Pearson Correlation	.658**	.118	.233*	1	.032
	Sig. (2-tailed)	.000	.298	.039		.776
	N	80	80	79	80	80
50ب	Pearson Correlation	.226*	-.069-	-.177-	.032	1
	Sig. (2-tailed)	.044	.546	.119	.776	
	N	80	80	79	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

بعد الجدية والرسمية

Correlations						
		الجديةوالرسمية	12ب	25ب	38ب	51ب
الجديةوالرسمية	Pearson Correlation	1	.525**	.466**	.565**	.492**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
12ب	Pearson Correlation	.525**	1	.174	.011	-.078-
	Sig. (2-tailed)	.000		.123	.925	.492
	N	80	80	80	80	80
25ب	Pearson Correlation	.466**	.174	1	-.058-	-.011-
	Sig. (2-tailed)	.000	.123		.609	.922
	N	80	80	80	80	80
38ب	Pearson Correlation	.565**	.011	-.058-	1	.078
	Sig. (2-tailed)	.000	.925	.609		.494
	N	80	80	80	80	80
51ب	Pearson Correlation	.492**	-.078-	-.011-	.078	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.492	.922	.494	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

بعد علاقة الرجل بالمرأة

Correlations						
		الرجلوالمرأة	13بب	26بب	39بب	52بب
الرجلوالمرأة	Pearson Correlation	1	.446**	.448**	.490**	.525**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
13بب	Pearson Correlation	.446**	1	-.224-*	.077	-.118-
	Sig. (2-tailed)	.000		.046	.499	.295
	N	80	80	80	80	80
26بب	Pearson Correlation	.448**	-.224-*	1	.148	.053
	Sig. (2-tailed)	.000	.046		.192	.641
	N	80	80	80	80	80
39بب	Pearson Correlation	.490**	.077	.148	1	-.066-
	Sig. (2-tailed)	.000	.499	.192		.558
	N	80	80	80	80	80
52بب	Pearson Correlation	.525**	-.118-	.053	-.066-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.295	.641	.558	
	N	80	80	80	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية

بطريقة الاتساق الداخلي (بمعامل الفا كرونباخ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.601	52

بطريقة التجزئة النصفية (معامل جيتمان)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.431
		N of Items	26[a]
	Part 2	Value	.497
		N of Items	25[b]
	Total N of Items		51
Correlation Between Forms			.504
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.670
	Unequal Length		.670
Guttman Split-Half Coefficient			.670
a. The items are: ب1, ب27, ب15, ب41, ب3, ب29, ب43, ب5, ب31, ب19, ب45, ب7, ب33, ب21, ب47, ب9, ب35, ب23, ب49, ب11, ب37, ب25, ب51, ب13, ب39, ب14.			
b. The items are: ب14, ب40, ب2, ب28, ب16, ب42, ب4, ب30, ب18, ب44, ب6, ب32, ب20, ب46, ب8, ب34, ب22, ب48, ب10, ب36, ب24, ب50, ب12, ب38, ب26, ب52.			

العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والدافعية للانجاز

Correlations			
		اللاعقلانية	الدافعية
اللاعقلانية	Pearson Correlation	1	-.033-
	Sig. (2-tailed)		.771
	N	80	80
الدافعية	Pearson Correlation	-.033-	1
	Sig. (2-tailed)	.771	
	N	80	80

مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الأفكار اللاعقلانية	80	51.00	67.00	59.0500	3.90683
Valid N (listwise)	80				

الفرضية 2: توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغيرالجنس.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأفكار_اللاعقلانية	1.00	40	71.2000	5.28762	.83605
	2.00	40	71.3500	4.38850	.69388

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الأفكار_اللاعقلانية	Equal variances assumed	2.123	.149	.138	78	.891	-.15000	1.08648	-2.31302	2.01302
	Equal variances not assumed			.138	75.439	.891	-.15000	1.08648	-2.31418	2.01418

قيمة الدلالة 0.89 أكبر من 0.05 اذن لا توجد فروق

الفرضية 3: توجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية_للإنجاز	1.00	40	76.5500	7.20025	1.13846
	2.00	40	73.8000	6.92524	1.09498

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدافعية_للإنجاز	Equal variances assumed	.105	.747	.741	78	.086	2.75000	1.57958	-.39470	5.89470
	Equal variances not assumed			.741	77.882	.086	2.75000	1.57958	-.39477	5.89477

قيمة الدلالة SIG =0.08 أكبر من 0.05 اذن لا توجد فروق بين الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس

تنص الفرضية عن وجود فروق في الدافعية للإنجاز حسب الخبرة المهنية.

Group Statistics					
	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية_للإنجاز	1.00	37	74.7297	7.98488	1.31271
	2.00	43	75.5581	6.42652	.98003

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	ower	Upper
الدافعية_للإنجاز	Equal variances assumed	1.896	.	172.514	78	.609	-.82841	1.61180	-4.03725	2.38043
	Equal variances not assumed			.506	68.954	.615	-.82841	1.63819	-4.09655	2.43973

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الخبرة المهنية لأن نقيمة الدلالة =0.6 أكبر من 0.05

تنص الفرضية: توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية حسب الخبرة المهنية

	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأفكار_اللاعقلانية	1.00	37	71.7838	5.35483	.88033
	2.00	43	70.8372	4.34210	.66216

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الأفكار_اللاعقلانية	Equal variances assumed	4.565	.036	873	78	.385	.94657	1.08440	-1.21231	3.10545
	Equal variances not assumed			859	69.257	.393	.94657	1.10156	-1.25084	3.14398

في الجدول في اختبار ليفين لم يتحقق تساوي التجانس وبالتالي نأخذ القيم السفلى من الجدول بحيث قيمة الدلاة =0.3 أكبر من 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الافكار اللاعقلانية تعزي لمتغير

الخبرة المهنية