التفكير البنائي والصلابة النفسية كمنبئات للدافع للإنجاز لدى المعلمات فى ضوء الخبرة المهنية

د. / إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن امكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز لدى المعلمات من خلال التفكير البنائي والصلابة النفسية، وكذلك تكوين نموذج بنائي للعلاقات السببية بين التفكير البنائي والصلابة النفسية والدافع للإنجاز، بالإضافة إلى دراسة الاختلاف في الدافع للإنجاز لدى المعلمات باختلاف الخبرة المهنية، وذلك على عينة قوامها (88) معلمة بمدارس التعليم الأساسي، طبق عليهن مقياس التفكير البنائي، ومقياس الدافع للإنجاز، وهما من اعداد الباحث الحالي، كما طبق عليهن مقياس الصلابة النفسية من اعداد عماد مخيمر (2002)، وباستخدام اختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون، وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد، وأسلوب تحليل المسار، توصلت الدراسة إلى:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات أبعاد الدافع للإنجاز ودرجته الكلية راجعة لتأثير الخبرة، عدا بعدى : المرونة، وتفضيل المهام الصعبة جاء الفرق دال لصالح المعلمات ذوات الخبرة القليلة.

2- وجود علاقات معظمها دال احصائياً بين أبعاد الدافع للإنجاز، وأبعاد كل من : التفكير البنائي والصلابة النفسية.

3- امكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال بعدين للتفكير البنائي، هما : التوافق السلوكي، والابتعاد عن التفكير الخرافي، فى حين يمكن التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال جميع أبعاد الصلابة النفسية.

4- وجود تأثير موجب مباشر للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز، فى حين يوجد تأثير موجب غير مباشر للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز.

كلمات مفتاحية: التفكير البنائي، الصلابة النفسية، الدافع للإنجاز، الخبرة المهنية، المعلمات.

Constructive Thinking and Psychological Hardiness as Predictors of Achievement Motivation for Female Teachers in light of Professional Experience

Dr. Ibrahim El-Sayed Ismail
Department of Educational Psychology Mansoura University, Egypt

Abstract: The present study aimed at detecting the possibility of predicting the achievement motivation for female teachers through constructive thinking and psychological hardiness. Also, it forms a constructive model of causal relations between constructive thinking, psychological hardiness and achievement motivation. In addition, it discusses the difference in achievement motivation for female teachers according to the difference in experience. The study sample included (88) female teachers of basic education schools. The Three questionnaires Constructive thinking, Achievement motivation (prepared by the current researcher) and they also applied the Psychological hardiness scale prepared by Imad Mukhaimar (2002). Using "t" test, Person correlation coefficient, multiple regression, and path analysis method, the study reached:

1) There are no significant differences in the average dimensions of achievement motivation and its overall degree due to the

influence of experience, except two dimensions: Flexibility, and preference for difficult tasks, the difference in favor of the few experienced teachers.

2) There are relationships; most of them are statistically significant between the dimensions of achievement motivation, and the dimensions of both: constructive thinking and psychological hardiness.

3) The possibility of predicting the achievement motivation through two dimensions of constructive thinking: behavioral coping and away from the superstitious thinking, while the achievement motivation can be predicted through all dimensions of psychological hardiness.

4) There is a direct positive effect of psychological hardiness on the achievement motivation, while there is a positive indirect effect of constructive thinking on the achievement motivation.

Key words: constructive thinking, psychological hardiness, achievement motivation, professional experience, female teachers.

التفكير البنائي والصلابة النفسية كمنبئات للدافع للإنجاز لدى المعلمات فى ضوء الخبرة المهنية

د. / إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

مقدمة الدراسة :

يعد المعلمون من أكثر الأفراد أهمية فى المجتمع لما لهم من تأثير كبير فى انشاء جيل من الأبناء قادر على مواجهة تحديات المستقبل، ولكن يتأثر أداء المعلمين بدافعيتهم للإنجاز أو العمل، فكلما زادت الدافعية لديهم ساعد ذلك على اثراء عناصر البيئة التعليمية التي يتفاعل معها الأبناء، وبالتالي التأثير الفعال فى جوانب شخصيتهم.

حيث يرى باسم على أبو كويك (2009، 252) أن الدافع للإنجاز يعد عاملاً مهماً فى توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفى ادراكه للمواقف فضلاً عن مساعدته فى فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به. وبما أن عامل الانجاز مهم بالنسبة للفرد فى سعيه تجاه تحقيق أهدافه، فإن نجاحه فى انجاز عمله من العوامل التى تشعره بقيمته وتمكنه من توكيد وتحقيق ذاته وتحديد مكانته الاجتماعية؛ ولذلك فهو يعد من العوامل التى تدعم وترفع من مستوى صحة الفرد النفسية.

وترى نايفة قطامى (1994، 8) أن الدافع للإنجاز يعد أحد المتغيرات الأساسية التى تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء، وغياب الشعور بالإنجاز وتحقيق الهدف يمكنه أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط وخيبة الأمل والانسحاب. وتختلف المجالات التى يحقق فيها الأفراد دافع الانجاز إذ قد يكون الانجاز رياضياً أو مهنياً أو اكاديمياً أو قيادياً أو ابداعياً.

كما يرى أحمد ثابت فضل (2015، 395) أن الدافعية المهنية من الدوافع الاجتماعية التى تقوم عليها نهضة الأمة وتقدمها؛ لأن نهضة المجتمع تتوقف على انجاز الفرد لعمله واتقانه له، وذلك يتوقف على درجة دافعيته لمهنته، وغياب أو نقص

الدافعية المهنية يؤدى إلى تكوين مجتمع اتكالي يلقى تبعيته ومسئوليته على غيره من المجتمعات. حيث تعد الدافعية المهنية طاقة معنوية وشعوراً ايجابياً يجعل المعلم راضياً عن عمله مقبلاً عليه بحماس، وبعلاقة طيبة بالمجتمع من حوله، ويساعده على التكيف فى عمله، والشعور بالسعادة عند القيام به.

وبذلك يعد الدافع للإنجاز مؤشراً مهماً لنتائج الأداء المهني، ولكن يتأثر الدافع للإنجاز لدى المعلمين بالعديد من العوامل، حيث أشارت نتائج أولولوب (Ololube, 2006) إلى أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى : السياسة التربوية والادارة. وأظهرت نتائج دراسة واجنر وفرانش (Wagner & French, 2010) وجود ثلاثة عوامل مؤثرة فى دافعية المعلمين، هى : دعم المشرفين، وطبيعة العمل، والعلاقة مع الزملاء. كما أشارت نتائج دراسة جريفن (Griffin, 2010) إلى أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى : النمو الوظيفي، الراتب، الأمن الوظيفي، طبيعة الوظيفة، العلاقة بالإدارة، العلاقة مع الطلاب، العلاقة مع الزملاء، الاحساس بالمسئولية، والاحساس بالإنجاز. كما توصلت دراسة جوزيل (Guzel, 2011) الى أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى : المزايا التى تقدمها المهنة للمعلمين، العلاقة مع الزملاء، البيئة المدرسية، طبيعة المهنة، وتوفر التكنولوجيا التعليمية المناسبة. وتوصلت نتائج دراسة محمود حسن خلف (2013) إلى أن من أهم العوامل المؤثرة فى دافعية المعلمين، هى : الراتب، السمعة الوظيفية، النمو المهني للمعلم، محبة الطلبة للمعلم، ساعات الراحة فى المدرسة، احترام وتقدير الزملاء، واحترام وتقدير المشرف.

وتلخص مرفت صالح ناصف، ونهلة عبدالقادر هاشم (2007، 10) العوامل المؤثرة فى الدافع للإنجاز لدى المعلمين فى : التنظيم المدرسي البيروقراطي السائد فى أغلب المدارس المصرية الذى يفرض بيئة مدرسية تقليدية تخضع لمجموعة من القيود والتعقيدات، والنمط القيادي السائد فى معظم المدارس الذى يتسم بالتسلط والديكتاتورية فى صناعة القرار مما يمنع المعلم من الابداع والتجديد فى عمله المدرسي، وتركيز إدارة المدرسة على توقيع العقوبات على المخطئ دون أدنى اهتمام بإثابة المتميز المطور فى

عمله، والانخفاض النسبي فى مرتبات المعلمين مما يؤدى الى صعوبة اشباع مطالب وحاجات أسرهم الأساسية، والاحساس بضعف تقدير المجتمع للمعلمين ولمهنة التدريس، بالإضافة إلى عدم كفاية التوجيهات الفنية من الموجهين.

ويرى الباحث الحالي أن العوامل التى اهتمت بها معظم الدراسات السابق ذكرها مرتبطة ببيئة العمل المحيطة بالمعلم، فى حين أن ادراك المعلم لتلك العوامل والتأثر الإيجابي أو السلبى بها يعتمد على ما لديه من مقومات شخصية، وبالتالي ينبغي أن يكون التأثير الأكبر لمقومات شخصية المعلم فى دافعيته للإنجاز. وفى هذا السياق توصلت دراسة أميرة أحمد محمد وعائشة على حجازي (2017) إلى أنه يمكن التنبؤ بدافعية المعلمين من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عدا بعد العصابية. كما توصلت دراسة محمود محمد الطنطاوي (2017) إلى وجود علاقة دالة قوية بين دافعية المعلمين للعمل وعاداتهم العقلية، وجاء ترتيب الخمس عادات الأولى لدى المعلمين الذين لديهم دافعية نحو العمل مرتفعة هى على التوالي : التحكم فى الاندفاعية، طرح الأسئلة واثارة المشكلات، مرونة التفكير، المثابرة، والتصور والتخيل والابتكار.

ويرى الباحث أن التفكير البنائي والصلابة النفسية من المتغيرات النفسية التى يمكنها أن تؤدى دوراً مهماً وحيوياً فى سلوك الفرد؛ فمن خلالها يستطيع الفرد أن يتغلب على المشكلات والتحديات، كما يستطيع أن ينجز أعماله بكفاءة.

حيث يؤثر التفكير البنائي فى أداء الأفراد فى المجالات المتعددة الدراسية والمهنية والرياضية ...، حيث يتطلب الأداء الفعال اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية تنفيذها، وفى ذلك أشار ابستن(Epstein, 1998, 26) أن التفكير البنائي يجعل الفرد ينظر إلى المواقف على أنها تحديات بدلاً من كونها تهديدات، ويعتبر الاخفاقات والرفض على أنها شيء غير سار ولكنه ليس نهاية العالم، كما يركز على الجوانب الايجابية فى الأشياء ولكن ليس بدرجة غير واقعية، ولا يستسلم للفشل ولا يستخدم التعميمات المطلقة، ولا يفكر بطريقة تصنيفية مطلقة، ولا يشعر بالقلق الذى لا لزوم له، بالإضافة الى التركيز على تقبل ما لا يمكن تغييره، وتغيير ما يمكن تغييره، وتكييف تفكيره مع المواقف المختلفة.

كما ذكر هشام ابراهيم النرش، وايمان سعيد مصطفى (2014، 797) أن التفكير البنائي يجعل الفرد لديه قدرة متبصرة على رؤية أبعاد الموضوع بموضوعية من زواياه المتعددة بعيداً عن التفكير الاستقطابي، كما يستطيع تجميع معلومات حول الموضوع بعيداً عن كل من التفكير القاصر أو التفاؤل الساذج، بالإضافة إلى احساس الفرد بالمسئولية والواجب وتمتعه بالتفكير الإيجابي مع الرغبة فى التوجه بالفعل، لا أن تكون القرارات سطحية غير قابلة للتنفيذ، كما يتضمن قدرة الفرد على تجنب الهواجس مع غياب التعميمات السلبية.

كما يقلل التفكير البنائي من الخبرات الضاغطة، حيث أنه يقلل من إمكانية وجود بيئة ضاغطة كما أنه يشجع على السلوك المنظم والفعال، ويساعد الفرد على تفسير الضغوط المحتملة كتحدي وليست كتهديد، حيث ينظر الفرد إلى الفشل أو خيبات الأمل على أنها عقبات مؤقتة يمكن التغلب عليها في نهاية المطاف، كما يساعد على التعامل مع عوامل الإجهاد الحقيقية بشكل أكثر فعالية من قبل الأفراد الذين يطبقون التفكير البنائي. حيث أن ردود الفعل العاطفية غير المنضبطة في حالة حدوث مواقف ضاغطة لا تساهم في حل المشكلة الأساسية، وإنما التفكير البنائي يساعد فى حلها (Evers,Tomic & Brouwers, 2005, 427).

كما تعد الصلابة النفسية مصدرًا من المصادر الشخصية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من أثارها على الصحة النفسية والجسمية، فالصلابة النفسية تساهم فى تسهيل وجود ذلك النوع من الادراك والتقويم والمواجهة الذى يقود إلى التوصل إلى الحل الناجح للموقف الذى خلفته الظروف الضاغطة، وعلى ذلك فالصلابة النفسية تخفف من أثر الضغوط وتساهم فى مساعدة الأفراد على الاستمرار فى اعادة التوافق (مدحت الطاف عباس، 2010، 168).

حيث تعد الصلابة النفسية من السمات الشخصية التى تحول بين الفرد وبين التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط، وهى تشير إلى القدرة الايجابية للفرد على التعامل الفعال مع المواقف الضاغطة، لذلك فهى من أهم المتغيرات الواقية والتى تكمن

وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط (عبد المنعم عبد الله السيد، 2012، 128).

وبالتالي تساعد الصلابة النفسية الفرد على تحسين الأداء والحالة النفسية، من خلال تقييم الضغوط تقييماً واقعياً، وبالتالي يصبح أكثر فاعلية فى مواجهتها، كما تجعل الفرد يشارك بفاعلية فى أمور الحياة، حيث يمتلك الاحساس بالتحكم فيها (Sezgin, 2009, 633).

يتضح مما سبق أن مكونات التفكير البنائي والصلابة النفسية يمكنها أن تؤثر فى الدافع للإنجاز لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من مناداة الاتجاهات التربوية الحديثة لتغييرات فى أدوار المعلم، إلا أنه سيظل العمود الفقري فى العملية التعليمية، ولكن يلاحظ فى الفترة الحالية تدنى مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية لدى أبنائنا المتعلمين، وهذا يعكس تقصير المعلمين فى أداء أدوارهم.

ومن منطلق ذلك بدأ يدور فى ذهن الباحث سؤال مهم : لماذا لا يؤدى المعلمون عملهم بشكل مرضٍ؟، وبدأ نظره يوجه نحو الدافع للإنجاز حيث يعد مؤشراً مهماً لنتائج الأداء الوظيفي للمعلمين، فيوجد تأثير مباشر قوى للدافع للإنجاز على أداء المعلمين وابداعهم فى المدرسة (Fatmasari, Budi, Mardiana, & Misnawati, 2017)، وقد تصل نسبة اسهام الدافع للإنجاز 92.4% فى التنبؤ بالأداء الوظيفي للمعلمين (Sumantri & Whardani, 2017)، وأن انخفاض دافعية المعلمين تسهم بنسبة 63.2٪ في تدهور جودة التعليم (Gobena, 2018).

وقد ركزت عديد من الدراسات (Ololube, 2006 ; Wagner & French, 2010 ; Griffin, 2010 ; Guzel, 2011) على دور العوامل البيئية المدرسية الخارجية المحيطة بالمعلم (مثل: الراتب، المدير، الموجه، وغيرها) فى التأثير على دافعيته للعمل بالمدرسة، ومن منطلق ذلك بدأ يدور فى ذهن الباحث سؤال: ما متغيرات

الشخصية التى تمكن المعلم من التغلب على تأثير تلك العوامل الخارجية، وتجعله متميزًا فى عمله المدرسي؟.

وايماناً بالدور الرئيسي لمقومات شخصية المعلم فى التغلب على الظروف السلبية المحيطة ببيئة العمل، تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مكونات التفكير البنائي ذات التأثير فى الدافع للإنجاز لدى المعلمين، حيث أشارت نتائج دراسة ايفرز وزملائه (Evers, Tomic & Brouwers, 2005) إلى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الشخصي للمعلم كمكون للاحتراق النفسي من بعض مكونات التفكير البنائي، ودراسة هشام ابراهيم النرش، وايمان سعيد مصطفى (2014) التى توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بقدرة المعلمين على اتخاذ القرار من التفكير البنائي، كما توصلت دراسة ديبتى (Deepti, 2017b) إلى وجود علاقة طردية دالة بين التفكير البنائي والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

كما تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مكونات الصلابة النفسية ذات التأثير فى الدافع للإنجاز لدى المعلمين، حيث أشارت نتائج دراسة مورادي وزملائه (Moradi, Poursarrajian & Naeeni, 2013) إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والاحتراق النفسي للمعلمين، ودراسة حسين عبد الله المعاوى (2013) التى توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والشعور بضغوط مهنة التدريس، ودراسة بدر عودة الشمرى (2015) التى توصلت إلى أن الصلابة النفسية تسهم اسهاماً دالاً فى التنبؤ بالرضا الوظيفي، ودراسة زينب حياوى الخفاجي (2016) التى توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والانهاك النفسي للمعلمين، ودراسة مجدى فتحي أبو الحاج وحرب خلف الحجاج (2017) التى توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والاحتراق النفسي للمعلمين، ودراسة بالا وكور (Bala & Kaur, 2017) التى توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة الشخصية وشعور المعلمين بالضغوط المرتبطة بالعمل.

وقد تباينت نتائج الدراسات حول تأثير خبرة المعلم فى دافعيته للإنجاز، فتوصلت دراسة جريفن (Griffin, 2010) ودراسة أميرة أحمد محمد وعائشة على حجازي

(2017) إلى أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة فى دافعية المعلمين، بينما توصلت دراسة أولولوب (Ololube, 2006) ودراسة محمود حسن خلف (2013) إلى أنه يوجد فرق دال فى دافعية المعلمين لصالح المعلمين ذوى الخبرة الكبيرة.

ويلاحظ الباحث تعرض المعلمات لأحداث ضاغطة كثيرة فى الحياة؛ لأنهن مطالبات بتحمل أعباء نفسية وجسدية وعقلية داخل المدرسة وخارجها بالبيت، وهذه الأعباء قد تؤثر على أدائهن المهني.

وفى ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مكونات التفكير البنائي والصلابة النفسية التى من شأنها التأثير فى الدافع للإنجاز لدى المعلمات من ذوى سنوات الخبرة المختلفة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- هل يختلف الدافع للإنجاز باختلاف سنوات خبرة المعلمات؟

2- ما نمط ودلالة العلاقة بين الدافع للإنجاز وكل من التفكير البنائي، والصلابة النفسية؟

3- هل يمكن التنبؤ بالدافع للإنجاز لدى المعلمات من خلال: التفكير البنائي، والصلابة النفسية؟

4- هل يمكن الحصول على نموذج مسار يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة : التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

1- وصف أثر سنوات خبرة المعلمات على الدافع للإنجاز.

2- الكشف عن نوعية العلاقات ودلالتها بين أبعاد الدافع للإنجاز ودرجته الكلية وبين كل من أبعاد التفكير البنائي ودرجته الكلية، وأبعاد الصلابة النفسية ودرجتها الكلية.

3- الكشف عن مكونات التفكير البنائي والصلابة النفسية التي تسهم فى التنبؤ بالدافع للإنجاز.

4- التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة : التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في :

1- الأهمية النظرية : تناولها لتصور جديد لمكونات الدافع للإنجاز، وتوجيه النظر للتفكير البنائي ومكوناته، بالإضافة إلى توضيح دور الصلابة النفسية لدى المعلمين.

2- الأهمية التطبيقية : قد يستفاد من نتائج الدراسة في تحديد دور التفكير البنائي والصلابة النفسية فى التأثير على دافعية المعلمين للإنجاز؛ حتى يعطيها الخبراء والمختصين والباحثين مزيدًا من الاهتمام عند الاعداد المهني للمعلمين، بالإضافة إلى إعداد دورات وبرامج قائمة على نتائج الدراسة للمعلمين الذين لديهم انخفاض فى الدافع للإنجاز.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : **التفكير البنائي** **Constructive Thinking**

يعرفه الباحث بأنه تعامل الفرد الإيجابي مع مشاعره، والاعتماد على النشاط والفعل فى مواجهة التحديات الخارجية، والتوجه العقلاني المنطقي فى ادراك الظواهر والأحداث وفى التعامل مع الأشخاص.

ثانياً : **الصلابة النفسية** **Psychological Hardiness**

يتبنى الباحث ما تبناه عماد محمد مخيمر (2002) بأنها اعتقاد عام لدى الفرد فى فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة؛ كى يدرك ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة.

ثالثًا : **الدافع للإنجاز** **Achievement Motivation**

يعرفه الباحث بأنه سعى الفرد لتحقيق أفضل النتائج عند القيام بالمهام التى تتعلق بتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

رابعًا : **الخبرة المهنية** **Professional Experience**

تشير إلى عدد السنوات التى قضاها المعلم فى العمل داخل وزارة التربية والتعليم بمهنة التدريس.

إطار نظري ودراسات سابقة :

أولاً : التفكير البنائي

يعد التفكير البنائي من المتغيرات المؤثرة فى أداء الأفراد، حيث أنه يؤثر فى توظيف الأفراد لقدراتهم العقلية، ويعرفه ابستن (Epstein, 1998, 26) بأنه أسلوب تلقائي للتفكير فى حل مشكلات الحياة اليومية بأقل تكلفة ممكنة من الضغط.

ويعرف ناصر سيد جمعه، وأحمد ثابت فضل (2014، 296) التفكير البنائي بأنه طريقة تلقائية للتفكير تعبر عن مدى قدرة الفرد على التعامل مع أحداث ومشكلات الحياة اليومية بطريقة ايجابية وفعالة، بما يزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية له ويساعد على حل المشكلات اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن.

ويذكر افرز وزملاؤه (Evers,Tomic & Brouwers, 2005, 427-428) أن التفكير البنائي يشتمل على خمسة مكونات، الأول، أسلوب التوجه الذاتى السلبى Negative self-oriented style : الذى يشير إلى التقييمات الذاتية السلبية والشك والفشل الشخصي، حيث تعد الأفكار التلقائية السلبية هي مصدر مهم للتأثير السلبي،

والعجز، والاكتئاب. المكون الثاني، أسلوب التوجه الذاتي الإيجابي Positive self-oriented cognitive style : الذى يشير إلى موقف متفائل من الحياة والتقييمات الذاتية الإيجابية، حيث لا ينغمس الأفراد في تجارب عديمة الفائدة ولا يعلقون في تجارب الماضي غير السارة. المكون الثالث، أسلوب التوجه الإيجابي نحو الآخرين Positive other-oriented cognitive : الذى يشير إلى درجة عالية من الثقة في الآخرين، فوجود الثقة في الزملاء والعملاء والطلاب يساعد على خلق مناخ عمل إيجابي لجميع الأفراد المعنيين. المكون الرابع، التفكير السحري Magical thinking : يعنى المعتقدات الخرافية، مثل قناعة الفرد بأن الأحداث الجيدة سيتبعها دائماً شيئاً غير سار، وهى طريقة في التفكير لا تقوم على الواقع. المكون الخامس، التفكير الثنائي Dichotomous thinking : يطلق عليه التفكير الأسود والأبيض، حيث يعتقد الأفراد أنه يوجد بديلان فقط أحدهما على صواب والآخر خطأ.

ووضع ابستن تصورًا للتفكير البنائي يتضمن ستة أبعاد رئيسة، وهذا ما يتبناه الباحث فى الدراسة الحالية، وتلك الأبعاد تتمثل فيما يلى: (Epstein, 1998, 38-39 ;103-104) :

1- المواجهة الوجدانية Emotional Coping: وتعنى القدرة على التعامل مع الفشل والرفض والعواطف السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة بالتحدي، وتجنب الوقوع فى المشاعر السلبية المحبطة للذات. ومن بين مظاهر التوافق الوجداني : أن لا يقلق الفرد حيال الأشياء التي لا يمكنه فعل أي شيء حيالها، ولا يدع الأشياء الصغيرة تزعجه، والتركيز أكثر على الأحداث الممتعة من الماضي، ولا يتحسس أكثر من اللازم للرفض أو الفشل، ولا يبالغ فى الاستجابة للأحداث غير المحببة، ولا يسهب فى تناول المواقف السلبية السابقة، كما لا يقلق بشكل لا داعى له للأحداث المستقبلية.

2- المواجهة السلوكية Behavioral Coping: وتشير إلى التوجه للعمل والتفاؤل والتخطيط، والاعتماد على الفعل بصورة اساسية لتخطى المصاعب والتحديات، حيث يركز الفرد طاقته لتنفيذ الخطط، ومعرفة كيفية تصحيح الأخطاء. ومن بين مظاهر التوافق السلوكي : أن يتصرف الفرد بدلاً من أن يشتكي من وضع ما، واذا كان لدي الفرد عمل مزعج فإنه يحاول القيام به من خلال التفكير بطريقة إيجابية، وينظر الفرد للتحديات ليس كشيء للخوف منها بل كفرص لاختبار الذات والتعلم، ويستحضر الفرد الأفكار المشجعة لبذل قصارى جهده عندما يواجه مهمة صعبة، وعندما يواجه أحداث غير سارة قادمة فإنه يفكر بعناية فى كيفية التعامل معها.

3- التفكير التصنيفي Categorical Thinking: يقصد به الصرامة والتطرف والتعصب فى التفكير، حيث يركز على كل شيء أو لا شيء، أو ينظر للأمور على أنها أسود أو أبيض ولا توجد ظلال رمادية. ومن بين مظاهر التفكير التصنيفي: الاعتقاد بأن هناك العديد من الطرق الخاطئة ولكن توجد طريقة صحيحة واحدة للقيام بكل شيء، والميل إلى تصنيف الناس إما مع أو ضد، وجيد أو سيئ، وفائز أو خاسر.

4- التفكير الخرافي Superstitious Thinking : يشير إلى ميل الفرد إلى الأفكار والممارسات التى لا تستند إلى تبرير منطقي ولا تخضع لأى مفهوم علمي، حيث يتبنى الفرد نسق من العقائد قائم على أساس صلة خيالية بين الأحداث لا تتفق مع الواقع وغير قابلة للتفسير العقلي، كما يميل إلى الألعاب الذهنية التي يستعد من خلالها للنتائج السيئة التى يتوقع حدوثها. ومن بين مظاهر التفكير الخرافي: الاعتقاد فى أن حديث الفرد عن النجاحات التي يتطلع إليها يمكن أن يمنعها من الحدوث، واعتقاد الفرد أنه عندما يحدث شيء جيد سيحدث بعده شيئاً سيئاً للتوازن، والاعتقاد بأن التفكير فى شيء ما بشكل سيء

سوف يمنعه من الحدوث، والتفكير فى ألا يكون الفرد في غاية الأمل لأن ما يأمله الفرد لا يحدث.

5- التفكير الخفي Esoteric Thinking : يشير إلى الخرافات التقليدية والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التى تتعدى الحواس والسيطرة. ومن بين مظاهر التفكير الخفي: الاعتقاد فى علم التنجيم، والاعتقاد فى أن الأشباح موجودة، والاعتقاد فى أن بعض الناس لديهم القدرة على قراءة أفكار الآخرين، والاعتقاد فى وجود أناس يمكنهم أن يروا حرفياً المستقبل.

6- التفاؤل الساذج Naive Optimism : يشير إلى التوقعات الإيجابية غير الواقعية. ومن بين مظاهر التفاؤل الساذج : اعتقاد الفرد أنه إذا أدى بصورة مميزة فى عمل مهم فإن ذلك سوف يذهب به بعيدا في الحياة، والاعتقاد فى قدرة الناس على تحقيق أي شيء يريدونه إذا كان لديهم ما يكفي من الإرادة، واعتقاد الفرد انه اذا قام بعمل متميز فيجب أن تحدث له أشياء جيدة.

ويلخص حجاج غانم على (2017، 242-243) مكونات التفكير البنائي فى ستة مكونات، الأول : *المواجهة الانفعالية* التى تعنى الايجابية الانفعالية التى تساعد الفرد على تحويل أى جوانب سلبية تعترضه مثل نقد الآخرين أو الاصابة بمكروه، أو اصدار أخطاء او أفكار سلبية إلى جوانب قوة. المكون الثاني: *المواجهة السلوكية* التى تعنى الايجابية السلوكية التى تجعل الفرد يبادر ويواجه التحديات ويثابر ويبذل اقصى جهد، ويفكر تفكيرًا عملياً فى الحلول بدلاً من البكاء على اللبن المسكوب. المكون الثالث: *التفكير التصنيفي* الذى يعنى التفكير الضيق الذى يجعل صاحبه يرى لونين لا ثالث لهما هما الأبيض والأسود. المكون الرابع: التفكير الخرافي الشخصي الذى يتمثل فى معتقدات شخصية يقتنع بها الشخص دون سند موضوعي. المكون الخامس: *التفكير الخرافي العام* الذى يتمثل فى معتقدات عامة يقتنع بها الشخص دون سند موضوعي. المكون السادس: *التفاؤل الساذج* الذى يعنى التعميم المبالغ فيه للأحداث الموجبة.

كما يلخص ديبتى (Deepti, 2017a, 33) المكونات الستة للتفكير البنائي فى: *المواجهة الوجدانية* التى تشير إلى التعامل الفعال مع المشاعر السلبية. *والمواجهة السلوكية* التى تشير إلى التفكير الموجه نحو العمل. وبذلك تشمل المواجهة الوجدانية والمواجهة السلوكية معًا القدرة على التعامل بفعالية مع العالم الداخلي من المشاعر والعالم الخارجي للأحداث. وهناك أيضًا أربعة مكونات تصف عكس التفكير البنائي، وهى: *التفكير التصنيفي* القاطع الذى يشير إلى التفكير الجامد، الذى يتعامل مع المشكلات بالأبيض والأسود بدون الاعتراف بظلال الرمادي. *والتفكير الخرافي الشخصي* الذى يشير إلى الخرافات الشخصية، أو الألعاب الذهنية التي يلعبها الناس لتحضير أنفسهم لخيبة الأمل. *والتفكير الخفي* الباطني الذى يشير إلى المعتقدات حول الظواهر غير العادية وغير الطبيعية. وأخيراً *التفاؤل الساذج* الذى يشير إلى وجود ميل للقفز إلى الاستنتاجات بعد نتيجة إيجابية، كما لو أن نجاحاً واحداً يضمن أن الأمور ستجرى دائماً بالطريقة التي يحبها الشخص.

يتضح مما سبق أن التفكير البنائي يشير إلى التعامل الإيجابي للفرد مع مشاعره، والاعتماد على النشاط والفعل فى مواجهة التحديات، بالإضافة إلى التوجه العقلاني المنطقي البعيد عن التطرف والأفكار الخرافية والمعتقدات الغامضة والتوقعات غير الواقعية عند التعامل مع الظواهر والأحداث والأشخاص.

ثانيًا : الصلابة النفسية

تعد الصلابة النفسية هى جوهر الشخصية السوية التى تزرع بداخل الفرد روح التحدي وتقوى من عزيمته ليتطلع نحو مستقبل أفضل للحياة، وليكون أكثر تحقيقا لجودتها (رجاء محمود مريم، 2016، 357).

ويعرف لامبيرت وزملاؤه (Lambert, Lambert & Yamase, 2003, 182) الصلابة النفسية بأنها مجموعة من المعتقدات عن النفس فى تفاعلها مع العالم من حولنا

والتى تمدنا بالشجاعة وتحول التغيرات الضاغطة المثيرة للقلق من مصادر للاضطراب إلى فرص محتملة. حيث أنها تتضمن ثلاثة مكونات، هى : الالتزام الذى يقصد به الاحساس بالمعنى والهدف والاندماج فى أحداث الحياة، والتحكم الذى يمثل ميل الفرد للتصرف بطريقة تؤثر فى أحداث الحياة، والتحدي الذى يعنى الاعتقاد بأن التغيير هو الأمر الطبيعي فى الحياة وليس الثبات.

ويعرف مجدى محمود محمد (2007، 75) الصلابة النفسية بأنها "مجموعة من الخصائص الشخصية التى تعمل كمصدر لمقاومة الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة".

وتعرف منال رضا حسان (2009، 186) الصلابة النفسية بأنها " اعتقاد الفرد فى قدرته على استخدام مصادره الشخصية والبيئة المتاحة له فى مواجهة الضغوط التى يتعرض لها مواجهة ايجابية".

ويعرف جودة السيد شاهين، ونبيل عبد الهادي السيد (2012، 50) الصلابة النفسية بأنها "امتلاك الفرد لمجموعة من السمات الشخصية التي تجعله قادراً على مواجهة الصعاب والعوائق بفاعلية، والتزامه بقيم وأهداف معينة، وتحكمه فيما يواجهه من أحداث محتملة، ومقاومته لمصادر الضغوط".

كما ترى كوباسا Kobasa أن الصلابة النفسية تشير إلى اعتقاد عام لدى الفرد فى فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كى يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، فهى مكون عام فى الشخصية يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسمية للفرد، مما يعطى الفرد دافعاً وتشجيعاً للتغلب على هذه الأحداث، وتتضمن الصلابة النفسية ثلاثة أبعاد، هى (فى : عماد محمد مخيمر، 1996، 284-285 ؛ Sezgin, 2009, 633 ؛ Moradi, Poursarrajian & Naeeni, 2013, 501 ؛ يوسف سيف الجريبي، ومحمد عبد الحميد حمود، 2018، 61):

1- الالتزام Commitment : هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله. فالالتزام يظهر فى ميل الشخص ليكون كائناً اجتماعياً فى كافة مجالات الحياة بدلاً من العزلة عن أحداثها، كالعلاقات الأسرية والصداقات والعلاقات فى العمل، ويظهر الالتزام كميل الفرد إلى أن يدمج نفسه فى أي سلوك يقوم به. فالالتزام يعكس احساساً عاماً للفرد بالعزم والتصميم الهادف ذو المعنى، يعبر عنه بميله ليكون أكثر قوة ونشاطاً تجاه بيئته.

2- التحكم Control : ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد فى امكانية أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسئولية الشخصية عما يحدث له. فالتحكم يظهر فى اعتقاد الفرد بأن الظروف والمواقف الحياتية المتغيرة هى أمور متوقعة الحدوث ويمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها. كما يظهر التحكم فى الشعور بالتأثير فى النتائج والأحداث عن طريق الكفاح والمحاولة. حيث يشير التحكم إلى القدرة على السيطرة على النفس تجاه أحداث الحياة المتقلبة والمواقف الضاغطة، وذلك بتحديد مصادر الخطر والطاقات والامكانيات الذاتية، ثم اتخاذ القرار المناسب لمواجهة هذه الأحداث وخفض المواقف الضاغطة بكل ما أتيح من قوة. ويتضمن التحكم : القدرة على اتخاذ القرارات، والتحكم المعرفي المتمثل فى القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة، والقدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد.

3- التحدي Challenge : وهو اعتقاد الفرد بأن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدًا له، مما يساعد على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية. ويظهر التحدي فى الاستمرار فى النمو من خلال ما يمر به الفرد من خبرات ايجابية وسلبية. ويتمثل التحدي فى الاستجابات التى تنشأ رداً على المتطلبات البيئية، وهذه الاستجابات تكون ذات

طبيعة معرفية أو فسيولوجية أو سلوكية وقد تجتمع معا وتوصف بأنها استجابات فعالة.

وبذلك تعد الصلابة النفسية من أهم المتغيرات الايجابية للشخصية، والتى يكون لها دور فى مواجهة الضغوط والتقليل من الشكاوى ومساعدة الأفراد على الوقاية من الآثار النفسية والجسمية التى تنتج من خلال التعرض للضغوط (جودة السيد شاهين، ونبيل عبد الهادي السيد، 2012، 46).

يتضح مما سبق أن الصلابة النفسية مكون جوهري فى الشخصية يساعد الفرد على تحقيق أهدافه، من خلال العزم والتصميم على الالتزام بما خطط له، وادارته لذاته وللمثيرات التى قد تؤدى أو تعوق ما يسعى لتنفيذه، بالإضافة إلى الاعتقاد فى القدرة على مواجهة وتحدى العقبات والصعوبات والتعامل الفعال مع الضغوط. وبذلك تتمثل الصلابة النفسية فى العزم الهادف، والادارة الفعالة للذات وللبيئة المحيطة، والاعتقاد فى القدرة على مواجهة الصعوبات.

ثالثًا : الدافع للإنجاز

يستخدم الدافع للإنجاز كمتغير للشخصية لتوضيح الفروق الفردية فى سياقات مختلفة مثل المدرسة والرياضة والعمل ...، وقد تعددت أراء العلماء حول مفهوم الدافع للإنجاز حيث يرى موراى Murray أن الدافع للإنجاز هو مجموعة القوى والجهود التى يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وانجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة. ويرى ماكليلاند McClelland أنه ما يحرك الفرد للقيام بالمهام الموكلة بشكل أفضل مما أنجز فى السابق بكفاءة وسرعة وبأقل جهد ليحقق أفضل نتيجة. ويعرف اتكنسون Atkinson الدافع للإنجاز بأنه محرك ثابت نسبياً فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل تحقيق غاية، وبلوغ نجاح يترتب عليه درجة من الاشباع فى المواقف التى تتضمن تقييم الأداء فى ضوء مستوى محدد من التميز(فى : رامى محمود اليوسف، 2018، 361).

ويعبر ماسلو Maslow عن الدافع للإنجاز من خلال ربط سلسلة من الحاجات الانسانية الأساسية المتدرجة التى يسعى الفرد لإشباعها بالسلوك. كما يرى فروم Vroom أن الدافعية هى تتابع لرغبة الفرد فى الحصول على شيء وتقديره لاحتمال أن قيامه بسلوك ما سيحقق له ما يريد (فى : باسم على أبو كويك، 2009، 249).

ويعرف محمد عبد اللطيف خليفة (2000، 96) الدافع للإنجاز بأنه "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

ويعرف بيرن وزملاؤه (Byrne, etal., 2004, 204) الدافع للإنجاز بأنه ميل الفرد إلى الرغبة والعمل نحو تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

ويعرف سينج (Singh, 2011, 164) الدافع للإنجاز بأنه الحاجة إلى الأداء الجيد أو السعي لتحقيق النجاح، ويظهر ذلك من خلال المثابرة وبذل الجهد في مواجهة الصعوبات.

ويعرف أحمد ثابت فضل (2015، 439) الدافع للإنجاز بأنه "الرغبة فى الاجادة والامتياز فى تحقيق نتائج المهام التى يقوم بها الفرد".

ويرى رامى محمود اليوسف (2018، 367) أن معظم الدراسات والمقاييس اتفقت على وجود أربعة أبعاد للدافع للإنجاز، هى : المثابرة، والشعور بالمسؤولية، والمنافسة، ووجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه.

فى حين وضع شولر وزملاؤه (Schuler, Thornton, Frintrup & Mueller-Hanson, 2004,21-22) تصوراً شاملاً للدافع للإنجاز مكون من سبعة عشر بعدًا، وهذا ما يتبناه الباحث فى الدراسة الحالية، وتلك الأبعاد تتمثل فيما يلى: (In : Byrne, etal., 2004, 206 ; Cigularov, 2008, 118-119)

1- الجهد التعويضي Compensatory Effort : ويشير إلى الرغبة في بذل جهد إضافي لتجنب الفشل في العمل، حتى لو كان هذا الجهد يؤدي إلى الإفراط في التحضير للمهمة. وينبغي لكى يقوم الفرد ببذل جهد إضافي توافر الخوف من

الفشل بالإضافة إلى رغبة قوية وتصميم على العمل الجاد من أجل النجاح في هذه المهمة. فقد يخشى الشخص من الفشل ولكنه لا يهتم بالعمل الجاد لإكمال المهمة بنجاح، وبذلك قد لا يبذل الجهد الإضافي اللازم.

2- التنافس Competitiveness : ويعنى رغبة الفرد في الفوز وأن يكون أفضل وأسرع من الآخرين، بالإضافة إلى تضايقه من قيام الآخرين بأداء أفضل منه، وشعوره بالنجاح الحقيقي عندما يكون أداءه أفضل من الآخرين، وشعوره بأن الدافع الرئيسي له هو رغبته في أن يكون أفضل من الآخرين. وبذلك يعد التنافس دافعاً للفرد على بذل المزيد من الجهد.

3- الثقة في النجاح Confidence in Success : ويعنى امتلاك الفرد الثقة في تحقيق النجاح والأهداف المستقبلية على الرغم من العقبات، حيث يثق الفرد فيما لديه من امكانات عقلية وخصائص شخصية تجعله يعتقد أنه سيحقق أهدافه حتى في المواقف ذات المهام الجديدة والصعبة.

4- السيادة Dominance : وتشير إلى ميل الفرد لممارسة التأثير على الآخرين، وأخذ زمام المبادرة، والسعي إلى أخذ الدور المهم فى الأنشطة، حيث يسعى إلى اقناع الآخرين برأيه، وتوجيه الآخرين لما يجب أن يفعلوه، والسعي لتحسين عمل الآخرين.

5- الرغبة في التعلم Eagerness to Learn : وتعنى ميل الفرد لقضاء الكثير من الوقت في السعي نحو المعرفة وتعلم أشياء جديدة، حيث يسعى الفرد لحضور قدر كبير من التعليم والتدريب، والقراءة المنتظمة للكتب والمقالات العلمية، والاهتمام بالبرامج الاعلامية المعلوماتية.

6- الاندماج Engagement : ويشير إلى رغبة الفرد في المشاركة بانتظام في العمل، ويرتبط به بكل كيانه، حيث يضع الفرد أولوية عالية للعمل ويميل إلى الشعور بعدم الارتياح عندما لا يعمل.

7- الشجاعة Fearlessness : وتعنى عدم الخوف من الفشل، وعدم القلق عند مواجهة المهام الصعبة، حيث أن الفرد لا يخاف من الوقوع فى الأخطاء عند مواجهة مهمة جديدة، ويُقبل على القيام بالأنشطة ولا يخاف من عدم النجاح فيها.

8- المرونة Flexibility : وتعنى الرغبة في قبول التغيير والتمتع بالمهام الجديدة الصعبة. بحيث يكون الفرد أكثر انفتاحاً على التجارب الجديدة والتغيير والابتكار، وأكثر استعداداً لاتخاذ مخاطر غير معروفة، وأكثر تسامحًا مع الغموض والفوضى، وعلى الأرجح يفضل المهام الصعبة مع نتائج غير مؤكدة.

9- التدفق Flow : ويشير إلى قدرة الفرد على التركيز على المهمة لفترة طويلة دون أن يتشتت من المؤثرات الخارجية، حيث يركز بشكل كبير في المهمة لدرجة أنه قد ينسى الوقت والتعب وكل شيء آخر.

10- وضع الأهداف Goal Setting : ويشير إلى الاتجاه نحو وضع خطط طويلة المدى للوصول إلى أهداف محددة، حيث يتوجه الفرد نحو المستقبل ويميل إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى، ويشغل تفكيره ما يمكن أن يحققه فى المستقبل.

11- الاستقلالية Independence : وتعنى رغبة الفرد فى الاعتماد على نفسه وتحمل مسئولية تصرفاته من أقوال وأفعال، حيث يفضل أن يكون المسئول عما يقوم به من أعمال، ويقوم باتخاذ القرارات الخاصة به، ولا ينتظر الآخرين لمساعدته فى تحديد كيفية القيام بالأعمال المطلوبة منه.

12- العزو الداخلي Internality : ويشير إلى الاعتقاد بأن النجاحات والإنجازات التي يحققها الفرد ترجع إلى أسباب داخلية (مثل: الجهد، والقدرة)، ولا ترجع إلى قوى خارجية (مثل: الحظ، والآخرين).

13- الاصرار Persistence : ويعرف بالرغبة في بذل جهد كبير على مدى فترة زمنية طويلة من أجل تحقيق الهدف، حيث يتصف الفرد بالمثابرة فى المهام، وعدم الاستسلام بسرعة، والحفاظ على التركيز لفترة زمنية طويلة.

14- تفضيل المهام الصعبة Preference for Difficult Tasks : ويعنى الميل إلى اختيار المهام الصعبة بدلاً من المهام السهلة، والرغبة في السعي باستمرار إلى المزيد من التحديات، حيث يفضل الفرد الاقبال على العمل في المهام الصعبة ذات مخاطر عالية من الفشل أو التى قد يشعر بأنه غير متأكد من قدرته على أدائها، كما يرحب بالتعامل مع المشكلات التي تحتوي على صعوبات فعلية أو العمل في المهام التي تتطلب قدراً كبيراً من المهارة.

15- الفخر بالإنتاجية Pride in Productivity : ويتضمن شعور الفرد بالمتعة والرضا والانجاز المستمد من بذل قصارى جهده في العمل، حيث يكون الفرد سعيداً وفخورًا بنفسه عندما يتقن أداء مهمة صعبة أو يكمل شيئاً صعباً حتى نهايته أو عندما يتحسن أدائه.

16- ضبط الذات Self-Control : ويتمثل فى قدرة الفرد على تأجيل الإشباع وادارة الذات وتنظيم العمل وتجنب التسويف، حيث أنه لا يقوم بتأجيل أشياء يجب عليه فعلها، مع امكانية التركيز حتى عندما لا يكون لديه رغبة حقيقية في العمل.

17- التوجه نحو المكانة Status Orientation : ويعنى رغبة الفرد في الحصول على مكانة عالية في حياته الشخصية والمهنية، وأن يحظى بدور مهم فى الحياة، ويكون فى موقع المسؤولية، وأن يصبح عضواً مهماً في المجتمع.

ويرى باسم على أبو كويك (2009، 248-249) أن نظرية اتكنسون Atkinson هى الأكثر شمولية فى تفسير ضعف وقوة دافع الانجاز لدى المعلمين، حيث يرى أن الدافع للإنجاز يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح (هو قيام الفرد بجهد ما للحصول على النجاح أو تجنب

الفشل)، ودافع احتمالات النجاح (هو قيام الفرد بعملية تقويم ذاتي لإمكانية نجاحه فى عمل ما)، ودافع القيمة الباعثة للنجاح (هو يتوقف على مستوى العمل المطلوب انجازه من حيث صعوبة العمل).

ومن الدراسات التى اهتمت بالكشف عن العوامل المرتبطة بالدافع للإنجاز لدى المعلمين، ما يأتي :

دراسة أولولوب (Ololube, 2006) التى أجريت على عينة تكونت من (680) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى أنه يوجد فرق دال فى دافعية المعلمين لصالح الاناث، ويوجد فرق دال لصالح الخبرة الكبيرة، كما أظهرت الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى : السياسة التربوية والادارة.

ودراسة جريفن (Griffin, 2010) التى أجريت على عينة تكونت من (168) معلماً ومعلمة، وتوصلت الى أنه لا يوجد فرق دال فى دافعية المعلمين تعزى للجنس أو لسنوات الخبرة، كما أظهرت الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى : النمو الوظيفي، الراتب، الأمن الوظيفي، طبيعة الوظيفة، العلاقة بالإدارة، العلاقة مع التلاميذ، العلاقة مع الزملاء، الاحساس بالمسئولية، والاحساس بالإنجاز.

كما توصلت دراسة واجنر وفرانش (Wagner & French, 2010) التى أجريت على عينة تكونت من (54) معلماً ومعلمة لمادة العلوم إلى أنه يوجد ثلاثة عوامل مؤثرة فى دافعية المعلمين، هى : دعم المشرفين، طبيعة العمل، والعلاقة مع الزملاء.

وتوصلت دراسة جوزيل (Guzel, 2011) التى أجريت على عينة تكونت من (103) معلماً ومعلمة لمادة الفيزياء إلى أن أكثر العوامل تأثيراً فى دافعية المعلمين، هى: المزايا التى تقدمها المهنة للمعلمين، العلاقة مع الزملاء، البيئة المدرسية، طبيعة المهنة، وتوفر التكنولوجيا التعليمية المناسبة.

وأشارت نتائج دراسة محمود حسن خلف (2013) التى أجريت على عينة تكونت من (225) معلماً ومعلمة إلى أنه يوجد فرق دال فى دافعية المعلمين لصالح الاناث ولصالح الخبرة الكبيرة، وجاءت أهم العوامل المؤثرة فى دافعية المعلمين، هى : الراتب،

السمعة الوظيفية، النمو المهني للمعلم، محبة التلاميذ للمعلم، ساعات الراحة فى المدرسة، احترام وتقدير الزملاء، واحترام وتقدير المشرف.

وتوصلت دراسة يامان وزملائه (Yaman, Dundar & Ayvaz, 2015) التى أجريت على عينة تكونت من (114) معلماً ومعلمة بالتعليم الابتدائي إلى أنه لا يوجد فرق دال بين المعلمين الذكور والاناث فى الدافع للإنجاز، وأنه لا يوجد تأثير للأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) على الدافع للإنجاز، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لأساليب الدافعية (الفضولي، الناجح، الواعي، الاجتماعي) على الدافع للإنجاز.

كما توصلت دراسة أميرة أحمد محمد وعائشة على حجازي (2017) التى أجريت على عينة تكونت من (70) معلماً إلى أنه لا يوجد تأثير للجنس ولسنوات الخبرة على دافعية المعلمين، ووجود علاقة دالة بين الدافعية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأنه يمكن التنبؤ بدافعية المعلمين من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عدا بعد العصابية.

وأشارت نتائج دراسة محمود محمد الطنطاوي (2017) التى أجريت على عينة تكونت من (426) معلماً من معلمي الاعاقة الفكرية إلى وجود علاقات دالة موجبة قوية بين جميع عادات العقل(المثابرة، التحكم فى الاندفاعية، مرونة التفكير، الاستماع للآخرين بتفهم وتعاطف، التفكير ما وراء المعرفي، طرح الاسئلة واثارة المشكلات، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق معارف ماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح، الشغف والرغبة فى التعلم، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التصور والتخيل والابتكار، الاقدام على مخاطرة مسئولة، التحلي بروح الدعابة، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) والدافعية نحو العمل، وجاء ترتيب العادات الخمس الأولى لدى المعلمين الذين لديهم دافعية نحو العمل مرتفعة هى على التوالى: التحكم فى الاندفاعية، طرح الأسئلة واثارة المشكلات، مرونة التفكير، المثابرة، التصور والتخيل والابتكار.

وتوصلت دراسة جوبينا (Gobena, 2018) التى أجريت على عينة مكونة من (303) معلماً بالمدارس الثانوية إلى أن انخفاض دافعية المعلمين تسهم بنسبة (63.2٪)

في تدهور جودة التعليم، وأن من أهم العوامل التى تسهم فى انخفاض دافعية المعلمين وبالتالي تدهور جودة التعليم : عدم الشعور بالأهمية فى المجتمع، وانخفاض الراتب.

يتضح من الدراسات السابقة أن الدافع للإنجاز لدى المعلمين يتأثر بعدة عوامل خاصة بالبيئة المحيطة بالفرد من أهمها: الراتب، السمعة الوظيفية، النمو الوظيفي، الأمن الوظيفي، العلاقة بالإدارة، العلاقة بالتلاميذ، العلاقة بالزملاء، ساعات الراحة فى المدرسة، والعلاقة بالمشرف. كما يتأثر الدافع للإنجاز بمقومات شخصية المعلم والتي منها: الاحساس بالمسئولية، الاحساس بالإنجاز، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعادات العقل.

تصور نظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة :

يشير التفكير البنائي إلى مجموعة من التوجهات الوجدانية والسلوكية والفكرية التى تحكم تعامل الفرد مع القضايا والأحداث والأشخاص، وقد اهتم عدد من الدراسات بمعرفة أثر التفكير البنائي فى مشاعر وسلوكيات المعلمين، ومنها ما يأتي:

دراسة افرز وزملائه (Evers, Tomic & Brouwers, 2005) التى أجريت على عينة تكونت من (433) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن يمكن التنبؤ بالإنجاز الشخصي كمكون للاحتراق النفسي من ثلاثة مكونات للتفكير البنائي (أسلوب التوجه الذاتي السلبى، أسلوب التوجه الذاتي الإيجابي، وأسلوب التوجه الإيجابي نحو الآخرين) فى حين لا يمكن التنبؤ بالإنجاز الشخصي من خلال بعدى (التفكير السحري والتفكير الثنائي).

وتوصلت دراسة هشام ابراهيم النرش، وايمان سعيد مصطفى (2014) التى أجريت على عينة تكونت من (395) معلماً ومعلمة بالتعليم العام إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير البنائي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المعلمين، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن التنبؤ بقدرة المعلمين على اتخاذ القرار من خلال التفكير البنائي.

وأشارت نتائج دراسة ديبتى (Deepti, 2017b) التى أجريت على عينة تكونت من (100) معلماً ومعلمة بمدارس المرحلة الثانوية إلى وجود علاقة طردية دالة بين التفكير البنائي والرضا الوظيفي لدى المعلمين، بالإضافة إلى وجود فرق دال فى المواجهة السلوكية لصالح الاناث، وفى التفكير التصنيفي لصالح الذكور، فى حين لا توجد فروق دالة بينهما فى باقي مكونات التفكير البنائي.

يتضح مما سبق أن المعلم الذى لديه مستوى مرتفع من التفكير البنائي يكون لديه قدرة على اتخاذ القرارات بالإضافة إلى الشعور بالإنجاز الشخصي والرضا الوظيفي، وبالتالي يمكن أن يكون هناك علاقة أو تأثير للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز لدى المعلمين. حيث يستطيع المعلم من خلال التفكير البنائي التعامل الإيجابي مع المشاعر السلبية، والاعتماد على الأفعال فى مواجهة المشكلات، والتعامل مع الظواهر والأحداث والأشخاص بتفكير منطقي بعيد عن التعصب أو الاعتقاد فى الأمور الخرافية أو التوقعات غير الواقعية.

كما تشير الصلابة النفسية إلى قدرة الفرد العالية على المواجهة الايجابية للضغوط وحلها، ومنع الصعوبات المستقبلية، حيث تعكس مدى اعتقاده فى فاعليته وقدرته على الاستخدام الأمثل للمصادر الشخصية والبيئية المتاحة لكى يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة المهنية الضاغطة وتحقيق الانجاز والتفوق فى العمل (مجدى محمود محمد، 2007، 75).

وقد اهتم عدد من الدراسات بمعرفة أثر الصلابة النفسية فى مشاعر وسلوكيات المعلمين، ومن بينها ما يأتي:

دراسة سيد أحمد البهاص (2002) التى أجريت على عينة تكونت من (144) معلماً ومعلمة بالتربية الخاصة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والنهك النفسي، ووجود فرق دال لصالح الذكور فى الصلابة النفسية، وأن الصلابة النفسية لا تتأثر بمدة خبرة المعلمين.

ودراسة فائقة محمد بدر (2008) التى أجريت على عينة تكونت من (70) معلمة من معلمات المرحلة الاعدادية، وتوصلت إلى وجود فرق دال بين مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية فى أبعاد حدة الغضب والمشاعر الانفعالية المصاحبة للغضب، والتصرفات والأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب، والدرجة الكلية للخبرات الانفعالية المرتبطة بالغضب.

وتوصلت دراسة منال رضا حسان (2009) التى أجريت على عينة تكونت من (300) معلمة بمرحلة رياض الأطفال إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل.

كما توصلت دراسة حازم (Azeem, 2010) إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية (التى تتمثل فى الالتزام، التحكم، والتحدي) والارهاق العاطفي (كمكون للاحتراق النفسي)، ووجود علاقة عكسية دالة بين الالتزام كمكون للصلابة النفسية وتبدد الشخصية كمكون للاحتراق النفسي، وأنه يمكن التنبؤ بمكوني الاحتراق النفسي الإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية من خلال الالتزام كمكون للصلابة النفسية.

وأشارت نتائج دراسة مدحت الطاف عباس (2010) التى أجريت على عينة تكونت من (200) معلماً ومعلمة بالمرحلة الاعدادية إلى وجود فرق دال فى الصلابة النفسية لصالح الذكور، ووجود علاقة دالة بين الصلابة النفسية وكل من ضغوط العمل والسلوك العدواني، وأن الصلابة النفسية من العوامل المنبئة بضغوط العمل لدى المعلمين، حيث تعد من العوامل المسهمة فى تخفيض آثار ضغوط العمل لدى المعلمين.

كما أشارت نتائج دراسة مورادى وزملائه (Moradi, Poursarrajian & Naeeni, 2013) التى أجريت على عينة تكونت من (60) معلماً من معلمي الجامعات والمعاهد العليا إلى وجود علاقة عكسية دالة بين مكونات الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) ومكونات الاحتراق النفسي (الارهاق العاطفي، تبدد الشخصية، وفقدان الاحساس بالإنجاز الشخصي).

وتوصلت دراسة حسين عبد الله المعاوى (2013) التى أجريت على عينة تكونت من (262) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والشعور بضغوط مهنة التدريس.

كما توصلت دراسة بدر عودة الشمرى (2015) التى أجريت على عينة تكونت من (236) معلماً بالتربية الخاصة إلى أن الصلابة النفسية تسهم اسهاماً دالاً فى التنبؤ بالرضا الوظيفي.

وأشارت نتائج دراسة خالدين وزملائه (Khaledian, Babaee & Amani, 2016) التى أجريت على عينة تكونت من (100) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية (التى تشتمل على : الالتزام، التحكم، والتحدي) والمعتقدات غير العقلانية، ووجود علاقة طردية دالة بين الصلابة النفسية والذكاء الوجدانى، ووجود فرق دال لصالح الذكور فى الصلابة النفسية، ووجود فرق دال فى اتجاه الاناث فى المعتقدات غير العقلانية.

وتوصلت دراسة زينب حياوى الخفاجي (2016) التى أجريت على عينة تكونت من (224) معلماً ومعلمة بالمدارس الابتدائية إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الصلابة النفسية والانهاك النفسي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الصلابة النفسية والذكاء الوجداني.

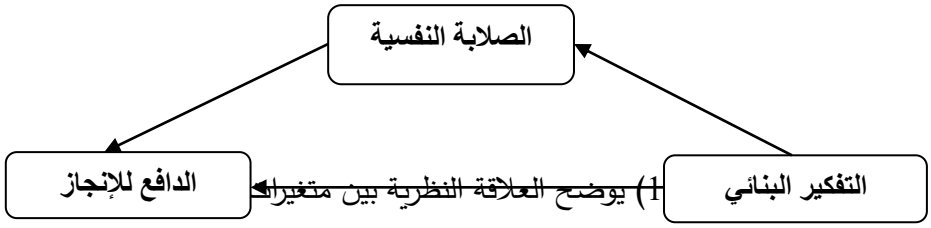
وأشارت نتائج دراسة مجدى فتحي أبو الحاج وحرب خلف الحجاج (2017) التى أجريت على عينة تكونت من (328) معلماً ومعلمة إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة النفسية والاحتراق النفسي، ووجود فرق دال فى الصلابة لصالح الاناث ولصالح سنوات الخبرة الأعلى.

كما أشارت نتائج دراسة بالا وكور (Bala & Kaur, 2017) التى أجريت على عينة تكونت من (500) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الصلابة الشخصية والضغوط المرتبطة بالعمل.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن المعلم الذى لديه مستوى مرتفع من الصلابة النفسية يكون لديه انخفاض فى : النهك النفسي، وحدة الغضب، والخبرات الانفعالية المرتبطة بالغضب، وقلق المستقبل، والارهاق العاطفي، والسلوك العدواني، والاحتراق النفسي، والشعور بضغوط العمل، والمعتقدات غير العقلانية. كما أن المعلم الذى لديه مستوى مرتفع من الصلابة النفسية يكون لديه ارتفاع فى الرضا الوظيفي، وبالتالي يمكن أن يكون هناك علاقة أو تأثير للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز لدى المعلمين.

حيث يستطيع المعلم من خلال الصلابة النفسية مواجهة صعوبات الموقف الضاغط، خاصة أن الصلابة النفسية تغير من التقييم المعرفي للحدث الضاغط فيبدو أقل تهديدًا للمعلم، كما تجعله يلتزم بما يقوم به من مهام فى حياته، ويكون التزامه تجاه الذات وتجاه العملية التعليمية، فيضع لنفسه أهدافاً يسعى لتحقيقها ويتفاعل مع الآخرين سواء فى مجال التدريس أو مجالات أخرى، ويسعى لطلب المساعدة وقت الشدة، ويكون لديه السيطرة على أسباب وحلول ما يقابله من مشكلات (مجدى محمود محمد، 2007، 73-74).

فى ضوء ما سبق من أطر نظرية ودراسات سابقة يمكن تصور العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة (التفكير البنائي والصلابة النفسية والدافع للإنجاز)، كما بالشكل التالي :



1) يوضح العلاقة النظرية بين متغيرات

حيث يتوقع الباحث وجود تأثير مباشر للتفكير البنائي والصلابة النفسية على الدافع للإنجاز، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز من خلال الصلابة النفسية.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى الدافع للإنجاز.
2- توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات في التفكير البنائي ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز.
3- توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات في الصلابة النفسية ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز.
4- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال درجاتهن فى أبعاد التفكير البنائي.
5- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال درجاتهن فى أبعاد الصلابة النفسية.
6- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال الدرجة الكلية لكل من التفكير البنائي والصلابة النفسية.
7- يمكن وضع نموذج يوضح مسار العلاقات بين الدرجة الكلية لمتغيرات الدراسة (التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز) يلائم بيانات عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (88) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي) تمتد أعمارهم بين (25-49) عامًا، وتم التطبيق خلال العام الدراسي (2018-2019)، والجدول التالي يوضح وصف العينة وفقًا لمتغير الخبرة المهنية :

جدول (1)

وصف عينة الدراسة الميدانية

العينة	الخبرة المهنية			
	قليلة (أقل من عشر سنوات)		كبيرة (عشر سنوات فأكثر)	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	43	%48.9	45	%51.1
الإجمالي	88			

ثانياً : أدوات الدراسة :

1- مقياس التفكير البنائي إعداد (الباحث الحالي)

قام الباحث بتبنى تصور ابستن (Epstein, 1998, 35-47) لأبعاد التفكير البنائي الستة (التوافق السلوكي، التوافق الوجداني، الابتعاد عن التفكير الخرافي، الابتعاد عن التفكير التصنيفي، الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية، والابتعاد عن التفاؤل الساذج)، وفى ضوء الخصائص والأفكار التى ذكرها ابستن، قام الباحث الحالي بوضع (52) مفردة لقياس أبعاد التفكير البنائي من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليها في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جدًا)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض المفردات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة التفكير البنائي.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (57) معلمة بمدارس التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس التفكير البنائي

التوافق السلوكي		التوافق الوجداني		الابتعاد عن التفكير الخرافي		الابتعاد عن التفكير التصنيفي		الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية		الابتعاد عن التفاؤل الساذج	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.59**	2	.63**	3	.40**	4	.42**	5	.49**	6	.41**
7	.48**	8	.30*	9	.71**	10	.26	11	.40**	12	.40**
13	.62**	14	.68**	15	.58**	16	.47**	17	.43**	18	.31**
19	.74**	20	.40**	21	.71**	22	.57**	23	.64**	24	.23
25	.47**	26	.53**	27	.65**	28	.45**	29	.58**	30	.51**
31	.70**	32	.54**	33	.59**	34	.48**	35	.54**	36	.45**
37	.54**	38	.73**	39	.41**	40	.58**	41	.67**	42	.33*
43	.57**	44	.53**	45	.54**	46	.43**	47	.62**	48	.46**
49	.59**	50	.73**								
51	.69**	52	.41**								

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01، 0.05)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من 30.0 إلى 74.0، عدا قيمة معامل الارتباط للمفردتين (10 ، 24) جاءت غير دالة، لذلك قام الباحث بحذفهما.

كما أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف ثلاث مفردات (8 ، 18، 42)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من 0.4، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، 2000، 158)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (47) مفردة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : التوافق السلوكي، التوافق الوجداني، الابتعاد عن التفكير الخرافي، الابتعاد عن التفكير التصنيفي، والابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، وكانت القيم على التوالي : 0.74 ، 0.67، 0.85، 0.76، 0.69 . فى حين جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين بعد الابتعاد عن التفاؤل الساذج والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.05)، وكانت القيمة 0.27 .

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك : من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد سليمان الريحاني (1985)، وذلك على عينة مكونة من (30) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية للتفكير البنائى (المقياس الحالى) والدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية (المقياس المحك)، وكانت قيمة معامل الارتباط – 0.64.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ**، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده ودرجته الكلية قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (57) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3)

قيم معاملات ثبات مقياس التفكير البنائى

التفكير البنائي	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
التوافق السلوكي	10	79.0	تراوح من 74.0 إلى 79.0
التوافق الوجداني	9	76.0	تراوح من 70.0 إلى 76.0
الابتعاد عن التفكير الخرافي	8	69.0	تراوح من 61.0 إلى 74.0
الابتعاد عن التفكير التصنيفي	7	61.0	تراوح من 50.0 إلى 61.0
الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية	8	63.0	تراوح من 55.0 إلى 63.0
الابتعاد عن التفاؤل الساذج	5	24.0	تراوح من 03.0 إلى 32.0
الدرجة الكلية	47	88.0	تراوح من 86.0 إلى 88.0

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من 61.0 إلى 0.88 ، وهى قيم ثبات مقبولة، عدا بعد الابتعاد عن التفاؤل الساذج جاءت القيمة 24.0

وهى منخفضة جداً، حيث يكون معامل الثبات منخفضاً اذا كان أقل من 0.6 (صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان، 2005، 360).

كما يتضح من جدول (3) أن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقل من معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية، عدا بعدين، الأول : الابتعاد عن التفكير الخرافي حيث أدى حذف إحدى مفرداته (رقم 3) إلى زيادة قيمة معامل ثباته ليصبح 0.74 ؛ لذلك قام الباحث بحذفها، والبعد الثاني : الابتعاد عن التفاؤل الساذج حيث أدى حذف إحدى مفرداته (رقم 12) إلى زيادة قيمة معامل ثباته ليصبح 0.32، ولكنه مازال منخفضاً جداً.

يتضح من نتائج الاتساق الداخلي والثبات بطريقة ألفا كرونباخ أن بُعد الابتعاد عن التفاؤل الساذج يتمتع بدرجة منخفضة من الاتساق الداخلي ودرجة منخفضة من الثبات؛ لذلك قام الباحث باستبعاده وحذف مفرداته، وبذلك أصبح التفكير البنائي يتكون من خمسة أبعاد، هى : التوافق السلوكي، التوافق الوجداني، الابتعاد عن التفكير الخرافي، الابتعاد عن التفكير التصنيفي، والابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية.

يتضح مما سبق أن مقياس التفكير البنائي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (41) مفردة.

2- مقياس الصلابة النفسية اعداد عماد محمد مخيمر (2002)

يتكون المقياس من (47) مفردة تقيس ثلاثة مكونات للصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، والتحدي)، وهى من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس ثلاثي التدرج (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق أبداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين ثلاث درجات ودرجة واحدة، وللتقليل من ميل المستجيب لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض المفردات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة الصلابة النفسية.

وقد قام معد المقياس بالتحقق من صدقه وثباته من خلال التطبيق على عينة مكونة من (80) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وتوصل إلى أن جميع مفردات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك وجود ارتباطات دالة بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما تحقق من الصدق باستخدام الصدق المرتبط بمحك مع مقياس قوة الأنا ومقياس بك للاكتئاب، وجاءت قيم معامل الارتباط على التوالي: 0.75 ، – 0.63 وهى قيم دالة عند مستوى (0.01)، وتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات من 0.69 إلى 0.76.

وقام سيد أحمد البهاص (2002) بالتحقق من صدق وثبات المقياس من خلال التطبيق على عينة مكونة من(60) معلمًا ومعلمة بالتربية الخاصة، حيث قام بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس بحساب الاتساق الداخلي، وتوصل إلى أن جميع مفردات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك وجود ارتباطات دالة بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما قام بالتحقق من ثباته بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات من 0.68 إلى 0.79.

وقام الباحث الحالي بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس : بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (57) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الصلابة النفسية

الالتزام			التحكم			التحدي			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	32.0*	25	49.0**	2	43.0**	26	63.0**	3	47.0**	27	50.0**
4	34.0**	28	42.0**	5	72.0**	29	42.0**	6	52.0**	30	65.0**
7	43.0**	31	59.0**	8	16.0	32	41.0**	9	54.0**	33	63.0**
10	51.0**	34	75.0**	11	31.0*	35	43.0**	12	62.0**	36	45.0**
13	41.0**	37	59.0**	14	42.0**	38	55.0**	15	54.0**	39	52.0**
16	57.0**	40	33.0*	17	60.0**	41	44.0**	18	68.0**	42	47.0**
19	46.0**	43	58.0**	20	22.0	44	62.0**	21	63.0**	45	53.0**
22	52.0**	46	44.0**	23	49.0**			24	49.0**	47	55.0**

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01، 0.05)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من 31.0 إلى 75.0، عدا قيمة معامل الارتباط للمفردتين (8 ، 20) جاءت غير دالة، لذلك قام الباحث بحذفهما.

كما أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف أربع مفردات (1 ، 4، 11، 40)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من 0.4، وتلك القيمة تشير إلى وجود

علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، 2000، 158)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (41) مفردة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : الالتزام، التحكم، والتحدي وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، وكانت القيم على التوالي : 0.83 ، 0.81، 0.92.

كما قام الباحث الحالي بالتحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده ودرجته الكلية قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (57) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6)

قيم معاملات ثبات مقياس الصلابة النفسية

الصلابة النفسية	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
الالتزام	**13**	**78.0**	**تراوح من 73.0 إلى 78.0**
التحكم	**12**	**75.0**	**تراوح من 70.0 إلى 75.0**
التحدي	**16**	**84.0**	**تراوح من 83.0 إلى 84.0**
الدرجة الكلية	**41**	**91.0**	**تراوح من 90.0 إلى 91.0**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من 75.0 إلى 0.91 ، وهى قيم ثبات مقبولة، وأن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقلل من معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية.

يتضح مما سبق أن مقياس الصلابة النفسية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (41) مفردة.

3- مقياس الدافع للإنجاز إعداد (الباحث الحالي)

قام الباحث بتبنى تصور شولر وزملائه (Schuler, etal., 2004) لأبعاد الدافع للإنجاز السبعة عشر (الجهد التعويضي، التنافس، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات، والتوجه نحو المكانة)، وفى ضوء خصائص كل بعد والأفكار التى ذكرت فى المقياس الأجنبي، قام الباحث الحالي بوضع (102) مفردة لقياس أبعاد الدافع للإنجاز، من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وللتقليل من ميل المستجيب لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض المفردات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة الدافع للإنجاز.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (57) معلمة بمدارس التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (7):

جدول (7)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الدافع للإنجاز

الجهد التعويضي		التنافس		الثقة فى النجاح		السيادة		الرغبة فى التعلم		الاندماج	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	74.0**	2	62.0**	3	56.0**	4	67.0**	5	61.0**	6	69.0**
18	70.0**	19	70.0**	20	50.0**	21	66.0**	22	57.0**	23	62.0**
35	72.0**	36	64.0**	37	70.0**	38	65.0**	39	60.0**	40	59.0**
52	66.0**	53	68.0**	54	72.0**	55	74.0**	56	75.0**	57	64.0**
69	71.0**	70	70.0**	71	55.0**	72	68.0**	73	51.0**	74	56.0**
86	72.0**	87	73.0**	88	63.0**	89	73.0**	90	67.0**	91	59.0**
الشجاعة		المرونة		التدفق		وضع الأهداف		الاستقلالية		العزو الداخلي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
7	36.0**	8	62.0**	9	31.0*	10	63.0**	11	49.0**	12	74.0**
24	69.0**	25	51.0**	26	21.0	27	41.0**	28	45.0**	29	26.0*
41	72.0**	42	72.0**	43	44.0**	44	68.0**	45	23.0	46	68.0**
58	51.0**	59	69.0**	60	58.0**	61	77.0**	62	15.0	63	55.0**
75	81.0**	76	81.0**	77	53.0**	78	70.0**	79	71.0**	80	61.0**
92	68.0**	93	74.0**	94	45.0**	95	78.0**	96	63.0**	97	49.0**
الاصرار		تفضيل المهام الصعبة		الفخر بالإنتاجية		ضبط الذات		التوجه نحو المكانة			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط		
13	69.0**	14	76.0**	15	59.0**	16	74.0**	17	49.0**		
30	72.0**	31	70.0**	32	71.0**	33	55.0**	34	60.0**		
47	75.0**	48	64.0**	49	27.0*	50	77.0**	51	58.0**		
64	72.0**	65	84.0**	66	77.0**	67	83.0**	68	60.0**		
81	71.0**	82	80.0**	83	69.0**	84	75.0**	85	61.0**		
98	69.0**	99	63.0**	100	70.0**	101	74.0**	102	67.0**		

يتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01، 0.05)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من 26.0 إلى 84.0، عدا قيمة معامل الارتباط لثلاث مفردات (26، 45، 62) جاءت غير دالة، لذلك قام الباحث بحذفهم.

كما أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف أربع مفردات (7 ، 9، 29، 49)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من 0.4، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، 2000، 158)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (95) مفردة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات، والتوجه نحو المكانة وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، وكانت القيم على التوالي : 0.43 ، 0.69، 0.72، 0.54، 0.58، 0.71، 0.65، 0.49، 0.72، 0.52، 0.51، 0.76، 0.72، 0.41، 0.76، 0.73 . فى حين جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين بعد التنافس والدرجة الكلية للمقياس غير دالة حيث كانت القيمة 0.24؛ لذلك قام الباحث باستبعاد هذا البعد وحذف مفرداته، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (89) مفردة.

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك : من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الدافعية نحو العمل المدرسي إعداد محمود حسن خلف وفايزة يوسف القبلان (2013)، وذلك على عينة مكونة من (30) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة الكلية للمقياس المحك، وكانت قيمة معامل الارتباط 0.67.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ**، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده ودرجته الكلية قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (57) معلمة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9)

قيم معاملات ثبات مقياس الدافع للإنجاز

الدافع للإنجاز	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
الجهد التعويضي	6	80.0	تراوح من 76.0 إلى 78.0
الثقة فى النجاح	6	65.0	تراوح من 55.0 إلى 65.0
السيادة	6	78.0	تراوح من 73.0 إلى 76.0
الرغبة فى التعلم	6	68.0	تراوح من 57.0 إلى 68.0
الاندماج	6	67.0	تراوح من 59.0 إلى 65.0
الشجاعة	5	73.0	تراوح من 59.0 إلى 79.0
المرونة	6	78.0	تراوح من 70.0 إلى 78.0
التدفق	4	40.0	تراوح من 21.0 إلى 66.0
وضع الأهداف	6	74.0	تراوح من 65.0 إلى 78.0
الاستقلالية	4	60.0	تراوح من 47.0 إلى 60.0
العزو الداخلي	5	64.0	تراوح من 49.0 إلى 64.0
الاصرار	6	81.0	تراوح من 77.0 إلى 78.0
تفضيل المهام الصعبة	6	82.0	تراوح من 76.0 إلى 82.0
الفخر بالإنتاجية	5	73.0	تراوح من 63.0 إلى 72.0
ضبط الذات	6	83.0	تراوح من 77.0 إلى 83.0
التوجه نحو المكانة	6	63.0	تراوح من 58.0 إلى 61.0
الدرجة الكلية	89	95.0	تراوح من 951.0 إلى 954.0

يتضح من جدول (9) أن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقلل من معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية، عدا ثلاثة أبعاد، الأول : الشجاعة حيث أدى حذف إحدى مفرداته (رقم 58) إلى زيادة قيمة معامل ثباته ليصبح 0.79 ؛ لذلك قام الباحث بحذفها، والبعد الثاني : التدفق حيث أدى حذف إحدى مفرداته (رقم 43) إلى زيادة قيمة معامل ثباته ليصبح 0.66؛ لذلك قام الباحث بحذفها، والبعد الثالث : وضع الأهداف حيث أدى حذف إحدى مفرداته (رقم 27) إلى زيادة قيمة معامل ثباته ليصبح 0.78؛ لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز ودرجته الكلية بطريقة ألفا كرونباخ من 60.0 إلى 0.95، وهى قيم ثبات مقبولة.

يتضح مما سبق أن مقياس الدافع للإنجاز يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (86) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى الدافع للإنجاز".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (10)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى الدافع للإنجاز

الدافع للإنجاز	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجهد التعويضي	ذوات الخبرة الكبيرة	45	23.28	4.65	1.09	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	24.34	4.46		
الثقة فى النجاح	ذوات الخبرة الكبيرة	45	24.42	3.29	0.04	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	24.39	3.56		
السيادة	ذوات الخبرة الكبيرة	45	21.86	3.53	0.03	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	21.89	4.21		
الرغبة فى التعلم	ذوات الخبرة الكبيرة	45	22.67	3.67	0.38	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	22.34	4.52		
الاندماج	ذوات الخبرة الكبيرة	45	21.63	3.78	0.60	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	21.09	4.50		
الشجاعة	ذوات الخبرة الكبيرة	45	13.05	3.35	1.88	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	14.54	3.99		
المرونة	ذوات الخبرة الكبيرة	45	16.21	4.17	2.49	0.05
	ذوات الخبرة القليلة	43	18.70	5.13		
التدفق	ذوات الخبرة الكبيرة	45	12.30	2.27	0.48	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	12.52	2.02		
وضع الأهداف	ذوات الخبرة الكبيرة	45	17.88	3.25	1.24	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	18.93	4.46		
الاستقلالية	ذوات الخبرة الكبيرة	45	11.17	1.95	0.62	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	11.74	2.80		
العزو الداخلي	ذوات الخبرة الكبيرة	45	17.72	3.45	0.82	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	18.34	3.60		
الاصرار	ذوات الخبرة الكبيرة	45	19.14	4.72	1.28	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	20.59	5.77		
تفضيل المهام الصعبة	ذوات الخبرة الكبيرة	45	18.72	4.19	2.31	0.05
	ذوات الخبرة القليلة	43	21.18	5.62		

الدافع للإنجاز	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الفخر بالإنتاجية	ذوات الخبرة الكبيرة	45	21.42	3.35	1.35	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	22.29	2.67		
ضبط الذات	ذوات الخبرة الكبيرة	45	19.47	4.77	0.78	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	20.34	5.61		
التوجه نحو المكانة	ذوات الخبرة الكبيرة	45	20.63	3.83	1.14	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	21.70	4.86		
الدرجة الكلية للدافع للإنجاز	ذوات الخبرة الكبيرة	45	290.40	29.92	1.51	غير دال
	ذوات الخبرة القليلة	43	303.20	46.93		

قيمة "ت" الجدولية[1] عند مستوى (0.05) = 1.960

يتضح من جدول (10) ما يأتي :

1- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى بعدى الدافع للإنجاز : المرونة ، وتفضيل المهام الصعبة، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة القليلة، وجاءت قيم حجم التأثير مربع إيتا (0.07)، (0.06) على الترتيب، وهى تدل على أن (7%) ، (6%) من تباين البعدين يمكن تفسيره بمعرفة الخبرة المهنية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى أبعاد الدافع للإنجاز : الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، الشجاعة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات، والتوجه نحو المكانة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للدافع للإنجاز.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة جريفن (Griffin, 2010) ودراسة أميرة أحمد محمد وعائشة على حجازي (2017) إلى أنه لا يوجد تأثير لسنوات

[1] (انظر : ممدوح عبد المنعم الكناني ، 2002، 20)

الخبرة فى دافعية المعلمين. بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة أولولوب (Ololube, 2006) ودراسة محمود حسن خلف (2013) إلى أنه يوجد فرق دال فى دافعية المعلمين لصالح ذوى الخبرة الكبيرة.

ويعزى الباحث عدم وجود فرق دال فى الدافع للإنجاز يرجع إلى الخبرة إلى أن المعلمات على اختلاف مستوى خبرتهن (قليلة أو كبيرة) لديهن نفس مستوى القوى والجهود التى تبذل من أجل التغلب على العقبات وانجاز المهام التى تتعلق بتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية؛ وذلك لأنهن يخضعن تقريبًا لمستوى متماثل من الظروف المهنية والعوامل الشخصية المؤثرة فى الدافع للإنجاز، وهذا المستوى من الدافع للإنجاز لدى المعلمات على اختلاف خبرتهن يتأثر بعدة عوامل خاصة بالبيئة المحيطة من أهمها: الراتب، الأمن الوظيفي، العلاقة بالإدارة، العلاقة بالتلاميذ، العلاقة بالزملاء، ساعات الراحة فى المدرسة، العلاقة بالمشرف. كما يتأثر مستوى الدافع للإنجاز بمقومات شخصية المعلمة والتي منها : الاحساس بالمسئولية، الاحساس بالإنجاز، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بالإضافة إلى الرغبة فى تطوير الذات، ومدى الاحساس بالأثر الإيجابي لما تقوم به، ومدى شعورها بالاعتزاز لمهنتها، والميل لبذل الجهد فيها.

ويعزى الباحث تفوق المعلمات ذوات الخبرة القليلة على أقرانهن ذوات الخبرة الكبيرة فى بعدى المرونة وتفضيل المهام الصعبة إلى أن المعلمات ذوات الخبرة القليلة قد يتصفن بالنشاط والحيوية والرغبة فى اشباع التقدير الذاتي والحصول على التقدير من الآخرين؛ لذلك يقبلن على قبول التغيير والمهام الجديدة الصعبة، بينما قد يعانى المعلمات ذوات الخبرة الطويلة من تأثير انخفاض الطاقة والتعب السريع.

وفى ضوء نتائج الفرض الأول التي أشارت إلى أنه لا يوجد فرق دال احصائياً فى متوسطي درجات المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة وأقرانهن ذوات الخبرة القليلة فى الدافع للإنجاز؛ لذلك سوف يتناول الباحث الفروض التالية بالنسبة للعينة الكلية فقط.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات في التفكير البنائي ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (11)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات المعلمات فى التفكير البنائي ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز

التفكير البنائي / الدافع للإنجاز	التوافق السلوكي	التوافق الوجداني	الابتعاد عن التفكير الخرافي	الابتعاد عن التفكير التصنيفي	الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية	الدرجة الكلية
الجهد التعويضي	0.31**	0.03	0.14	0.03	0.11	0.15
الثقة فى النجاح	0.34**	0.12	0.32**	0.11	0.12	0.26*
السيادة	0.25*	0.17	0.19	0.09	0.02	0.19*
الرغبة فى التعلم	0.38**	0.14	0.27*	0.04	0.15	0.27*
الاندماج	0.28**	0.06	0.12	0.03	0.06	0.15
الشجاعة	0.55**	0.47**	0.47**	0.35**	0.25*	0.55**

التفكير البنائي / الدافع للإنجاز	التوافق السلوكي	التوافق الوجداني	الابتعاد عن التفكير الخرافي	الابتعاد عن التفكير التصنيفي	الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية	الدرجة الكلية
المرونة	0.50**	0.61**	0.57**	0.34**	0.30**	0.61**
التدفق	0.38**	0.04	0.22*	0.06	0.11	0.19
وضع الأهداف	0.51**	0.34**	0.48**	0.23*	0.27*	0.48**
الاستقلالية	0.46**	0.19	0.44**	0.06	0.18	0.44**
العزو الداخلي	0.62**	0.31**	0.61**	0.36**	0.49**	0.61**
الاصرار	0.58**	0.56**	0.52**	0.33**	0.33**	0.62**
تفضيل المهام الصعبة	0.37**	0.30**	0.32**	0.22*	0.12	0.35**
الفخر بالإنتاجية	0.32**	0.04	0.28**	0.07	0.26*	0.23*
ضبط الذات	0.65**	0.42**	0.52**	0.22*	0.32**	0.57**
التوجه نحو المكانة	0.29**	0.12	0.18	0.04	0.02	0.16
الدرجة الكلية	0.66**	0.39**	0.54**	0.26*	0.30**	0.57**

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (11) ما يلي:

1- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد التوافق السلوكي وجميع أبعاد الدافع للإنجاز. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتوافق السلوكي تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لجميع أبعاد الدافع للإنجاز.

2- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) بين بعد التوافق الوجداني وأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين بين بعد

التوافق الوجداني وأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، الفخر بالإنتاجية، والتوجه نحو المكانة). معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتوافق الوجداني تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات)، وليس بالضرورة أن تتصف المعلمة ذات التوافق الوجداني باستخدام أو اظهار أبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، الفخر بالإنتاجية، والتوجه نحو المكانة).

3- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد الابتعاد عن التفكير الخرافي وأبعاد الدافع للإنجاز (الثقة فى النجاح، الرغبة فى التعلم، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين بعد الابتعاد عن التفكير الخرافي وأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، السيادة، الاندماج، والتوجه نحو المكانة). معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالابتعاد عن التفكير الخرافي تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الثقة فى النجاح، الرغبة فى التعلم، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات)، وليس بالضرورة أن تتصف المعلمة التى تبتعد عن التفكير الخرافي باستخدام أو اظهار أبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، السيادة، الاندماج، والتوجه نحو المكانة).

4- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد الابتعاد عن التفكير التصنيفي وأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات) ، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين بين بعد الابتعاد عن التفكير التصنيفي وأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، الفخر بالإنتاجية، والتوجه نحو المكانة). معنى ذلك أن المعلمة التى

تتصف بالابتعاد عن التفكير التصنيفي تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات) ، وليس بالضرورة أن تتصف المعلمة التى تبتعد عن التفكير التصنيفي باستخدام أو اظهار أبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، الفخر بالإنتاجية، والتوجه نحو المكانة).

5- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية وأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين بين بعد الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية وأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، تفضيل المهام الصعبة، والتوجه نحو المكانة). معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات) ، وليس بالضرورة أن تتصف المعلمة التى تبتعد عن التفكير فى الأمور الخفية باستخدام أو اظهار أبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، التدفق، الاستقلالية، تفضيل المهام الصعبة، والتوجه نحو المكانة).

6- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين الدجة الكلية للتفكير البنائي وأبعاد الدافع للإنجاز (الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين الدجة الكلية للتفكير البنائي وأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الاندماج، التدفق، والتوجه نحو المكانة). معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتفكير البنائي تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الشجاعة، المرونة، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار،

تفضيل المهام الصعبة، الفخر بالإنتاجية، ضبط الذات) ، وليس بالضرورة أن تقوم المعلمة التى تتصف بالتفكير البنائي باستخدام أو اظهار أبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الاندماج، التدفق، والتوجه نحو المكانة).

7- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين جميع أبعاد التفكير البنائي ودرجته الكلية وبين الدرجة الكلية للدافع للإنجاز. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتفكير البنائي تكون أكثر توظيفاً واظهاراً للدافع للإنجاز.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير البنائي والدافع للإنجاز إلى أن المعلمة التى تتبنى المقدرة على التعامل مع الفشل والمشاعر السلبية، والاعتماد على الممارسات والأفعال بصورة أساسية لتخطى المصاعب والتحديات وليس الشكوى منها، والابتعاد عن التطرف والتعصب فى التفكير، والميل إلى الأفكار والممارسات التى تستند إلى التفسير المنطقي، والابتعاد عن الخرافات والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التى تتعدى الحواس والسيطرة ، فإن هذه المعلمة تظهر الاستعداد والرغبة فى تحقيق التفوق فى الأداء والسعي لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات في الصلابة النفسية ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (12)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات المعلمات فى الصلابة النفسية ودرجاتهن فى الدافع للإنجاز

الصلابة النفسية / الدافع للإنجاز	الالتزام	التحكم	التحدي	الدرجة الكلية
الجهد التعويضي	0.24*	0.23*	0.23*	0.27*
الثقة فى النجاح	0.25*	0.41**	0.48**	0.46**
السيادة	0.30**	0.50**	0.50**	0.51**
الرغبة فى التعلم	0.47**	0.46**	0.45**	0.54**
الاندماج	0.22*	0.37**	0.30**	0.35**
الشجاعة	0.41**	0.48**	0.67**	0.64**
المرونة	0.47**	0.45**	0.65**	0.65**
التدفق	0.28**	0.33**	0.38**	0.40**
وضع الأهداف	0.53**	0.55**	0.60**	0.67**
الاستقلالية	0.39**	0.16	0.33**	0.38**
العزو الداخلي	0.46**	0.42**	0.52**	0.56**
الاصرار	0.45**	0.48**	0.64**	0.64**
تفضيل المهام الصعبة	0.30**	0.56**	0.68**	0.63**
الفخر	0.31**	0.18	0.20	0.25*

الصلابة النفسية / الدافع للإنجاز	الالتزام	التحكم	التحدي	الدرجة الكلية
بالإنتاجية				
ضبط الذات	**0.55**	**0.35**	**0.58**	**0.60**
التوجه نحو المكانة	**0.35**	**0.39**	**0.42**	**0.46**
الدرجة الكلية	**0.57**	**0.64**	**0.77**	**0.80**

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (12) ما يلي:

1- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد الالتزام وجميع أبعاد الدافع للإنجاز. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالالتزام تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لجميع أبعاد الدافع للإنجاز.

2- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد التحكم وجميع أبعاد الدافع للإنجاز عدا بعدى (الاستقلالية، والفخر بالإنتاجية)، حيث لا يوجد ارتباط دال بين بعد التحكم وبعدى الدافع للإنجاز (الاستقلالية، والفخر بالإنتاجية). معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتحكم تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات، والتوجه نحو المكانة)،

وليس بالضرورة أن تقوم المعلمة التى تتصف بالتحكم بإظهار بعدى الدافع للإنجاز (الاستقلالية، والفخر بالإنتاجية).

3- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين بعد التحدي وجميع أبعاد الدافع للإنجاز عدا بعد الفخر بالإنتاجية، حيث لا يوجد ارتباط دال بين بعد التحكم وبعد الفخر بالإنتاجية. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالتحكم تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لأبعاد الدافع للإنجاز (الجهد التعويضي، الثقة فى النجاح، السيادة، الرغبة فى التعلم، الاندماج، الشجاعة، المرونة، التدفق، وضع الأهداف، الاستقلالية، العزو الداخلي، الاصرار، تفضيل المهام الصعبة، ضبط الذات، والتوجه نحو المكانة)، وليس بالضرورة أن تقوم المعلمة التى تتصف بالتحكم بإظهار بعد الدافع للإنجاز (الفخر بالإنتاجية).

4- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين الدرجة الكلية للصلابة النفسية وجميع أبعاد الدافع للإنجاز. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالصلابة النفسية تكون أكثر توظيفًا واظهارًا لجميع أبعاد الدافع للإنجاز.

5- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01، 0.05) بين جميع أبعاد الصلابة النفسية ودرجتها الكلية وبين الدرجة الكلية للدافع للإنجاز. معنى ذلك أن المعلمة التى تتصف بالصلابة النفسية تكون أكثر توظيفاً واظهاراً للدافع للإنجاز.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة هداياتى وخاييز (Hedayati & Khaeez, 2015) التى أشارت إلى وجود علاقة طردية دالة بين الصلابة النفسية والدافع للإنجاز لدى عينة من الموظفين والموظفات.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين الصلابة النفسية والدافع للإنجاز إلى أن المعلمة التى تتبنى الاعتقاد فى المقدرة على الالتزام بقيم وأهداف معينة، والتحكم فيما تواجهه من أحداث محتملة، ومقاومتها وتحديها لمصادر الضغوط، فإن هذه المعلمة

تظهر الرغبة في بذل جهد إضافي لتجنب الفشل في المهام، و الرغبة في الفوز والتنافس مع الآخرين، وامتلاك الثقة في تحقيق النجاح والأهداف المستقبلية، والميل للتأثير على الآخرين، وأخذ زمام المبادرة، والرغبة فى الحصول على قدر كبير من التعليم والتدريب، والرغبة في المشاركة بانتظام في العمل، وعدم الخوف من الفشل وعدم القلق عند مواجهة المهام الصعبة، ووضع خطط طويلة المدى للوصول إلى أهداف محددة، وتحمل مسئولية التصرفات، والاعتقاد بأن النجاحات والإنجازات ترجع إلى أسباب داخلية وليس قوى خارجية، والمثابرة فى المهام، وعدم الاستسلام بسرعة، والشعور بالمتعة والرضا من بذل قصارى الجهد في العمل، والقدرة على تأجيل الإشباع وادارة الذات وتنظيم العمل وتجنب التسويف، والرغبة في قبول التغيير والتمتع بالمهام الجديدة الصعبة، بالإضافة إلى الرغبة في الحصول على مكانة عالية في الحياة الشخصية والمهنية.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال درجاتهن فى أبعاد التفكير البنائي ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (عزت عبد الحميد حسن، 2011، 438-439)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (13)، (14).

جدول (13)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد التفكير البنائي على الدافع للإنجاز

العينة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الكلية	88	المنسوب إلى الانحدار	480.64208	2	240.32104	323.36	0.01	46.0
		المنحرف عن الانحدار	339.75127	85	851.883			
		الكلى	819.139335	87				

جدول (14)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد التفكير البنائي على الدافع للإنجاز

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	ثابت الانحدار	.121 099	975.20		774.5	0.01
	التوافق السلوكي	520.3	690.0	.0 525	099.5	0.01
	الابتعاد عن التفكير الخرافي	676.1	814.0	.0 212	058.2	0.05

يتضح من الجدولين (13) ، (14) ما يلي:

يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لبعدين للتفكير البنائي (التوافق السلوكي، والابتعاد عن التفكير الخرافي) على الدافع للإنجاز، وأن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (46.0) مما يدل على أن البعدين يفسران معاً 46% من التباين في درجات المتغير التابع (الدافع للإنجاز) ، كما أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالدافع للإنجاز في الصورة التالية:

الدافع للإنجاز = 121.099 + 3.520 (التوافق السلوكي) + 1.676 (الابتعاد عن التفكير الخرافي).

ويتضح من المعادلة أن درجات الدافع للإنجاز لدى المعلمات تزداد اذا ارتفعت درجات بعدى التفكير البنائي (التوافق السلوكي، والابتعاد عن التفكير الخرافي).

ويعزى الباحث ذلك إلى أن قيام المعلمة بالتوجه نحو العمل والتفاؤل والتخطيط، والاعتماد على الأفعال والممارسات بصورة أساسية لتخطى المصاعب والتحديات وليس الاكتفاء بالشكوى، بالإضافة إلى تركيز طاقتها لتنفيذ الخطط، ومعرفة كيفية تصحيح الأخطاء، كما أن ميل المعلمة إلى الابتعاد عن الأفكار والممارسات التى لا تستند إلى تبرير منطقي، حيث تتبنى المعلمة نسق من العقائد قائم على أساس الواقع والتفسير العقلي، كل ذلك يجعل المعلمة تستخدم الممارسات والأفعال التى تساعدها على تحقيق أهدافها الشخصية والمهنية بسرعة ودقة، واعطاء تفسيرات منطقية لما تواجهه من عقبات ومشكلات، والعمل على تجاوزها.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال درجاتهن فى أبعاد الصلابة النفسية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (عزت عبد الحميد حسن، 2011، 438-439)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (15)، (16).

جدول (15)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الصلابة النفسية على الدافع للإنجاز

العينة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الكلية	88	المنسوب إلى الانحدار	638.89929	3	546.29976	966.50	0.01	65.0
		المنحرف عن الانحدار	180.49406	84	169.588			
		الكلى	818.139335	87				

جدول (16)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد الصلابة النفسية على الدافع للإنجاز

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	ثابت الانحدار	176.78	724.18		175.4	0.01
	التحدي	781.3	696.0	513.0	433.5	0.01
	التحكم	746.2	033.1	227.0	658.2	0.01
	الالتزام	076.2	878.0	187.0	363.2	0.05

يتضح من الجدولين (15) ، (16) ما يلي:

يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لجميع أبعاد الصلابة النفسية (التحدي، التحكم، والالتزام) على الدافع للإنجاز، وأن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (65.0) مما يدل على أن الأبعاد الثلاثة تفسر معاً 65% من التباين في درجات المتغير التابع (الدافع للإنجاز)، كما أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالدافع للإنجاز في الصورة التالية:

الدافع للإنجاز = 78.176 + 3.781 (التحدي) + 2.741 (التحكم) + 2.076 (الالتزام).

ويتضح من المعادلة أن درجات الدافع للإنجاز لدى المعلمات تزداد اذا ارتفعت درجات أبعاد الصلابة النفسية (التحدي، التحكم، والالتزام).

ويعزى الباحث ذلك إلى أن اتصاف المعلمة بالالتزام يعكس احساساً لديها بالعزم والتصميم الهادف ذو المعنى، تعبر عنه بميلها لتكون أكثر قوة ونشاطاً تجاه بيئتها، كما أن اعتقاد المعلمة بأن الظروف والمواقف الحياتية المتغيرة هى أمور متوقعة الحدوث

ويمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها يساعدها على اتخاذ القرارات المناسب لمواجهة هذه الأحداث وخفض المواقف الضاغطة ، بالإضافة إلى أن اعتقاد المعلمة بأن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياتها هو أمر ضروري للنمو أكثر من كونه تهديدًا لها، وذلك يساعدها على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التى تساعدها على مواجهة الضغوط بفاعلية، وكل ذلك يجعل المعلمة تسعى لتحقيق أفضل النتائج عند القيام بالمهام التى تتعلق بتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

حيث أن الفرد الذى يتصف بالصلابة النفسية عندما يتعرض لما يثير الاحساس بالقلق أو عند تعرضه للضغوط النفسية الشديدة أو المزمنة، فإن اتجاهاته نحو هذه العوامل يتخذ سمة الالتزام بالتعامل معها لما فيه خير الفرد ومجتمعه، وكذلك سمة التحكم من خلال ادراكه أن هذه المتغيرات قابلة للتعامل معها وحل ما يستعصى منها باختيار الفرد لسلوكه ازاءها، وأخيراً من خلال سمة التحدي لتلك المتغيرات والتعامل معها كفرص للنمو وليس كمهددات للأمن الشخصي (منال رضا حسان،2009، 190).

نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات المعلمات فى الدافع للإنجاز من خلال الدرجة الكلية لكل من التفكير البنائي والصلابة النفسية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (عزت عبد الحميد حسن، 2011، 438-439)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (17)، (18).

جدول (17)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير الدرجة الكلية للتفكير البنائي والصلابة النفسية على الدافع للإنجاز

العينة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الكلية	88	المنسوب إلى الانحدار	593.88968	1	593.88968	910.151	0.01	64.0
		المنحرف عن الانحدار	226.50367	86	665.585			
		الكلى	819.139335	87				

جدول (18)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير الدرجة الكلية للتفكير البنائي والصلابة النفسية على الدافع للإنجاز

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	ثابت الانحدار	022.76	157.18		187.4	0.01
	الصلابة النفسية	062.3	248.0	799.0	325.12	0.01

يتضح من الجدولين (17) ، (18) ما يلي:

يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز، وأن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (64.0)، مما يدل على أن الصلابة النفسية تفسر 64% من التباين في درجات المتغير التابع (الدافع للإنجاز)، كما

أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01)، ولا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بالدافع للإنجاز في الصورة التالية:

الدافع للإنجاز = 76.022 + 3.062 (الصلابة النفسية) .

ويتضح من المعادلة أن درجات الدافع للإنجاز لدى المعلمات تزداد بزيادة درجات الصلابة النفسية.

ويعزى الباحث ذلك إلى أن قيام المعلمة بالاعتقاد فى قدرتها على استخدام مصادرها الشخصية ومصادر البيئة المتاحة فى المواجهة الايجابية للضغوط، بالإضافة إلى التزامها بقيم وأهداف معينة، وتحكمها فيما تواجهه من أحداث محتملة، كل ذلك يمد المعلمة بالمقدرة على تحويل التغيرات الضاغطة المثيرة للقلق من مصادر للاضطراب إلى فرص محتملة للنجاح، وبالتالي يجعلها تسعى وتبذل الجهد وتُقبل بنشاط وحيوية على انجاز المهام المطلوبة.

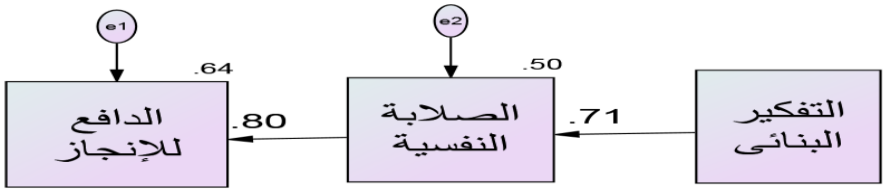
نتائج الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه : " يمكن وضع نموذج يوضح مسار العلاقات بين الدرجة الكلية لمتغيرات الدراسة (التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز) يلائم بيانات عينة الدراسة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار Path Analysis عن طريق برنامج Amos (5) (عبد الناصر السيد عامر ، 2004 : 110–116)، وقد تم التحقق من اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفرطح بين ± ١ ، وفى ضوء التصور النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة وضع

الباحث نموذج مقترح لمسار التأثيرات بين التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز(حيث يقترح الباحث نموذج تجريبي أولى يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات الدراسة، وإذا كان النموذج الأولى لا يطابق بيانات العينة يتم اجراء تعديلات عليه ثم اعادة اختباره باستخدام نفس البيانات حتى الوصول إلى نموذج له مؤشرات ملاءمة مناسبة)، ويوضح الشكل (2) أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة يطابق بيانات العينة الكلية:

مستوى الدلالة .915
درجات الحرية 1
مربع كاى .011
مؤشر المطابقة المقارن 1.000
مؤشر الملاءمة التزايدى 1.007
مؤشر توكى لويس 1.020
مؤشر رمسى .000



شكل (2) نموذج تحليل المسار بين التفكير البنائي والصلابة النفسية والدافع للإنجاز

وجاءت نتائج تحليل المسار لمتغيرات النموذج للعينة الكلية كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (19)

قيم معاملات المسار المعيارية واتجاهها ودلالتها للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات نموذج العينة الكلية

التأثيرات المباشرة			
الصلابة النفسية	<---	الدافع للإنجاز	**0.799** **
التفكير البنائي	<---	الصلابة النفسية	**0.709** **
التأثيرات غير المباشرة			
التفكير البنائي ---> الصلابة النفسية	<---	الدافع للإنجاز	**0.566** **
** دالة عند مستوى (0.01)			

وقد أظهرت مؤشرات* ملاءمة النموذج أنها ملائمة بدرجة كافية، حيث جاءت قيم (GFI , CFI , NFI , TLI, IFI) أكبر من 0.95 ، وقيمة (RMSEA) أقل من 0.05 ، وقيمة Chi-Square غير دالة (عبد الناصر السيد عامر ، 2004 : 110-116؛ Akpur, 2017, 228) ، وذلك كما في الجدول الآتي :

جدول (20)

مؤشرات ملاءمة النموذج لبيانات عينة الدراسة

Chi-Square	RMSEA	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI
011.0 (غير دالة)	0.000	1.000	1.000	1.000	1.020	1.007

* IFI مؤشر الملاءمة التزايدى، NFI مؤشر الملاءمة المعياري، CFI مؤشر الملاءمة المقارن، GFI مؤشر حسن المطابقة، TLI مؤشر توكى لويس، RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي .

من الشكل (2) والجدول (19) يمكن صياغة معادلة المسار البنائية **للعينة الكلية** في الصورتين التاليتين:

الدافع للإنجاز = + 0.799 (الصلابة النفسية).

الصلابة النفسية = + 0.709 (التفكير البنائي).

يتضح من الشكل (2) والجدول (19) ما يلى:

1- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز. أي أنه كلما ارتفعت درجات الصلابة النفسية ارتفعت درجات المعلمات في الدافع للإنجاز.

2- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) للتفكير البنائي على الصلابة النفسية. أي أنه كلما ارتفعت درجات التفكير البنائي ارتفعت درجات المعلمات في الصلابة النفسية.

3- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز. وهذا التأثير غير المباشر عن طريق تأثير التفكير البنائي على الصلابة النفسية التى تؤثر بدورها على الدافع للإنجاز.

ومن إجمالي نتائج الفرض السابع يتضح أنه يوجد نموذج سببي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة (التفكير البنائي، والصلابة النفسية، والدافع للإنجاز)، وجاءت نتيجة هذا الفرض متسقة مع نتيجة معادلة الانحدار التي تم الحصول عليها في نتائج الفرض السادس فيما يتعلق بالتأثير المباشر للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز. وهذا يشير إلى اتساق نتائج النموذج السببي مع نتائج الانحدار المتعدد.

ويعزى الباحث وجود تأثير مباشرة للصلابة النفسية على الدافع للإنجاز، إلى أن الصلابة النفسية تعد موجهات للسلوك المهني، حيث تعمل الصلابة النفسية- التي تتمثل فى الاعتقاد فى القدرة على مواجهة الصعوبات من خلال الادارة الفعالة للذات وللبيئة

المحيطة – دورًا كبيرًا فى كافة أداءات المعلمة المتعلقة بالتعامل مع المهام والعقبات، حيث قد يؤثر مستوى الصلابة النفسية على حجم الجهد الذى تبذله ونوعية النشاط الذى تقوم به فى انجاز المهام الشخصية والمهنية.

كما تساعد الصلابة النفسية الأفراد على تحويل الأوضاع المجهدة إلى فرص لتحسين الأداء والقيادة والصحة والنمو العقلي، ويكون الأفراد ذوي الصلابة النفسية ملتزمون أكثر بعملهم وحياتهم ويؤمنون بقدرتهم على التحكم في حياتهم وتقييم المواقف المجهدة كفرص محتملة للتغيير (Moradi, Poursarrajian & Naeeni, 2013, 500).

ويعزى الباحث وجود تأثير غير مباشرة للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز من خلال الصلابة النفسية، إلى أن مستوى التفكير البنائي لدى المعلمات يعد كموجهات للصلابة النفسية، حيث ينتج عن مستوى التفكير البنائي تبنى سلوكيات وأفكار تجعل الفرد أكثر تماسكاً وترابطاً من الناحية النفسية، وبالتالي أكثر اتصافاً بالالتزام والتحكم والتحدي، وكل ذلك يساعد المعلمة على السعي والاقدام لإنجاز المهام وتجاوز الصعوبات.

كما تقوم الصلابة النفسية بدور المتغير الوسيط بين التقييم المعرفي للتجارب الضاغطة وبين الاستعداد والتجهيز لاستراتيجية المواجهة، وذلك يساعد على خفض كمية الضغوط النفسية للتجارب التى يمر بها الفرد، وبالتالي التعامل بفاعلية مع الضغوط (مدحت الطاف عباس،2010، 174).

توصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يلى :

1. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى تأثير بعدى التفكير البنائي (التوافق السلوكي، والابتعاد عن التفكير الخرافي) ، بالإضافة إلى تأثير جميع أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) على دافعية المعلمات للإنجاز.
2. نظرًا لكون الصلابة النفسية من العوامل التى يمكن بها التنبؤ بالدافع للإنجاز لدى المعلمات كما أن تأثيرها فى نموذج تحليل المسار جاء مباشراً، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة اعداد البرامج والدورات التى تزيد من الصلابة النفسية لدى المعلمات.
3. نظرًا لكون التفكير البنائي جاء من العوامل ذات التأثير غير المباشر على الدافع للإنجاز فى نموذج تحليل المسار، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة تغيير مستوى الدافع للإنجاز من خلال تنمية مكونات التفكير البنائي التى تؤثر على الصلابة النفسية والتى بدورها تؤثر على الدافع للإنجاز، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الدورات والبرامج الارشادية التى من شأنها رفع التفكير البنائي وخاصة بعدى التوافق السلوكي والابتعاد عن التفكير الخرافي.
4. إجراء دراسات للكشف عن العوامل المعرفية المؤثرة فى الدافع للإنجاز لدى المعلمين.
5. إجراء دراسات للكشف عن العوامل المؤثرة فى التفكير البنائي والصلابة النفسية لدى المعلمين.
6. إعداد برامج لتنمية مستوى التفكير البنائي والصلابة النفسية لدى المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة.

مراجع الدراسة

أحمد ثابت فضل (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة والدافعية المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، 60، 390-459.

أميرة أحمد محمد، وعائشة على حجازي (2017). دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية. ***مجلة الارشاد النفسي***، جامعة عين شمس، 49، 97-122.

باسم على أبو كويك (2009). الدافع للإنجاز وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المعلمين بجامعة الأزهر بغزة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، 70، 240-270.

بدر عودة الشمري (2015). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمنطقة حائل. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جودة السيد شاهين، ونبيل عبد الهادي السيد (2012). أساليب التفكير وفقاً لنظرية السيطرة الذاتية العقلية والصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر "دراسة فارقة تنبؤية". ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، 149(1)، 43-95.

حجاج غانم على (2017). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، السعودية، 87، 235-280.

حسين عبد الله المعاوى (2013). العلاقة بين الصلابة النفسية وضغوط مهنة التعليم لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فى منطقة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية. ***رسالة ماجستير***، جامعة البحرين.

رامى محمود اليوسف (2018). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا فى الجامعة الاردنية فى ضوء عدد من المتغيرات. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، الأردن، 45(2)، 360-374.

رجاء محمود مريم (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، السعودية، 74، 355-384.

زينب حياوى الخفاجي (2016). الذكاء الوجداني والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسي للمعلمين والمعلمات فى بعض مدارس محافظة البصرة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، 40(1)، 312-368.

سليمان الريحاني (1985). تطوير اختبار الافكار العقلانية واللاعقلانية. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، 12(11)، 77-95.

سيد أحمد البهاص (2002). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، 31، 384-414.

صلاح أحمد مراد (2000). ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان (2005). ***الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية : خطوات اعدادها وخصائصها*** (ط2). القاهرة : دار الكتاب الحديث.

عبد المنعم عبد الله السيد (2012). أساليب اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين وعلاقتها بالعوامل الكبرى للشخصية والصلابة النفسية والاحساس بالكفاءة الذاتية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الاسكندرية، 22(2)، 115-173.

عبد الناصر السيد عامر (2004). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 14(45)، 106-131.

عزت عبد الحميد حسن (2011). ***الإحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*** . القاهرة : دار الفكر العربي.

عماد محمد مخيمر (1996). ادراك القبول/الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. ***مجلة دراسات نفسية***، مصر، 6(2). 275-299.

عماد محمد مخيمر (2002). ***مقياس الصلابة النفسية***. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

فائقة محمد بدر (2008). علاقة الخبرات الانفعالية المرتبطة بمواقف الغضب بالصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 18(58)، 107-133.

مجدى فتحي أبو الحاج، وحرب خلف الحجاج (2017). مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات فى مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالصلابة فى العمل. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، الاردن، 44، 163-188.

مجدى محمود محمد (2007). بناء مقياس للصلابة النفسية لمعلمي التربية الرياضية. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، كلية التربية، جامعة المنوفية، 22(2)، 68-111.

محمد عبد اللطيف خليفة (2000). ***الدافعية للإنجاز***. القاهرة : دار غريب.

محمود حسن خلف (2013). الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة فى مستواها لدى معلمي العلوم فى مدارس محافظة جرش. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، الأردن، 40، 763-781.

محمود حسن خلف، وفايزة يوسف القبلان (2013). القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم فى مدارس محافظة جرش. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، الأردن، 40، 748-762.

محمود محمد الطنطاوي (2017). عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الاعاقة الفكرية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***، مصر، 6(21)، 93-151.

مدحت الطاف عباس (2010). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمين المرحلة الاعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، 26(1)، 167-236.

مرفت صالح ناصف، ونهلة عبدالقادر هاشم (2007). الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل لدى معلمي مدارس محافظة القاهرة فى مصر. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، 31(4)، 9-124.

ممدوح عبد المنعم الكناني (2002). ***الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية : الجداول الإحصائية*** (ط2). القاهرة : دار النشر للجامعات.

منال رضا حسان (2009). الصلابة النفسية فى علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبل المدرسة بمحافظة الغربية "دراسة ارتباطية". ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، 40، 182-226.

ناصر سيد جمعة، وأحمد ثابت فضل (2014). فعالية برنامج تدريبي فى تنمية التفكير البنائي وأثره على عادات الاستذكار وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، 56، 281-387.

نايفة قطامي (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. ***مجلة دراسات، العلوم التربوية***، الأردن، 21(4)، 8-24.

هشام ابراهيم النرش، وايمان سعيد مصطفى (2014). الاسهام النسبي لكل من التفكير البنائي والذكاء العام وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى فى القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي التعليم العام. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، 161(3)، 793-855.

يوسف سيف الجريبي، ومحمد عبد الحميد حمود (2018). الصلابة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات

الديموغرافية. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، جامعة السلطان قابوس، 12(1)، 58-75.

Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. ***Eurasian Journal of Educational Research***, 69, 221-240.

Azeem, S. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. ***International Journal of Vocational and Technical Education***, 2(3), 36-40.

Bala, R. & Kaur, R. (2017).Personality hardiness of secondary school teachers in relation to work related stress. ***Educational Quest of Education and Applied Social Science***, 8(1), 151-155.

Byrne, Z., Mueller-Hanson, R., Cardador, J., Thornton, G., Schuler, H., Frintrup, A. & Fox, S. (2004). Measuring achievement motivation: Tests of equivalency for English, German, and Israeli versions of the achievement motivation inventory. ***Personality and Individual Differences***, 37, 203–217.

Cigularov, K. (2008). Achievement motivation in Bulgaria and the United States : A cross-country comparison. ***Degree of Doctor of Philosophy***, Colorado State University, Fort Collins, Colorado

Deepti, K. (2017a). The effect of constructive thinking on emotional labour among professionals. ***Social Sciences International Research Journal***, 3(1), 33-36.

Deepti, K. (2017b). The impact of constructive thinking on emotional labour and job satisfaction among high school teachers. ***The International Journal of Indian Psychology***, 4(4), 86-96.

Epstein, S. (1998). ***Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence***. Westport, CT: Greenwood publishing Group, Inc.

Epstein, S. (2001). ***Constructive Thinking Inventory : Professional Manual***. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources.

Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. ***Social Psychology of Education***, 8, 425–439.

Fatmasari, R., Budi, U., Mardiana, A. & Misnawati, D. (2017).The effect of teacher's competency, achievement motivation and creativity on their teaching performance: A study in distance learning education program. ***International Journal of Current Research***, 9(12), 63541-63544.

Gobena, A. (2018). Factors affecting in-service teachers' motivation: Its implication to quality of education. ***International Journal of Instruction***, 11(3), 163-178.

Griffin, D. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. ***Journal of Invitational Theory and Practice***, 16, 57-77.

Guzel, H. (2011). Investigation of demographic properties and motivation Factors of physics teachers. ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 11(2), 1046-1053.

Hedayati, M. & Khaeez, P. (2015).The relationship between psychological hardiness and achievement motivation. ***International Journal of Research In Social Sciences***, 5(3). 1-9.

Khaledian, M., Babaee, H. & Amani, M. (2016) .The relationship of psychological hardiness with irrational beliefs, emotional intelligence and work holism. ***World Scientific News***, 28 , 86-100.

Lambert, A., Lambert, E., & Yamase, H. (2003) . Psychological hardiness, workplace and related stress reduction strategies. ***Journal of Nursing and Health Sciences***, 5, 181 -184.

Moradi, A., Poursarrajian, D. & Naeeni, A. (2013). The relationship between hardiness and burnout among the teachers of the universities and higher educational institutes - case study. ***European Online Journal of Natural and Social Sciences***, 2(3), 500-506.

Ololube, N. (2006). Teacher's job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. ***Online Submission***, 19 P: (ED 496539).

Schuler, H., Thornton, C., Frintrup, A., & Mueller-Hanson, R. (2004). ***Achievement Motivation Inventory Manual*** . Gottingen, Germany: Hogrefe.

Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish Primary Schools . ***Journal of Educational Administration***, 47(5), 630- 651.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. ***International Journal of Educational Planning & Administration***, 1(2), 161-171.

Sumantri, M. & Whardani, P. (2017) . Relationship between motivation to achieve and professional competence in the performance of elementary school teachers. ***International Education Studies***, 10(7), 118-125.

Wagner, B. & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among childhood teachers. ***Journal of Research in Childhood Education***, 24,152-171.

Yaman, H., Dundar, S. & Ayvaz, U. (2015) . Achievement motivation of primary mathematics education teacher candidates according to their cognitive styles and motivation styles. ***International Electronic Journal of Elementary Education***, 7(2), 125-142.

……