جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقتهما بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين

دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية الجزائر وسط

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (L.M.D) تخصص علم نفس الصحة

إعداد الطالبة:

فتحية بريك

إشراف الأستاذة الدكتورة:

صليحة بلاش

اعضاء لجنة المناقشة

الأستاذة علي تودرت نسيمة .....رئيسة

الأستاذة بلاش صليحة .....مقررة

الأستاذة قادوش سعاد.....عضوة

الأستاذة عبيب غنية .....عضوة

الأستاذة جرود نسيمة .....عضوة

الاستاذة نايت عبد السلام كريمة .....عضوة

السنة الجامعية 2022-2021

شكر وتقدير

أشكر الله عز وجل وأحمده على فضله بأن يسر لي إتمام هذه الرسالة.

كما يطيب لي بعد أن أتممتها بان أتقدم بخالص شكري و تقديري للأستاذة المشرفة الدكتورة بلاش صليحة ، على قبولها الإشراف على هذا البحث ، وعلى ما بذلته من جهد و توجيهات و نصائح لإتمام هذا العمل، والتي كانت خير عون لي طيلة فترة إعدادها رغم أعبائها الجمة ، فشكرا أستاذتي .

كما أتقدم بخالص الشكر و التقدير إلى أختي الحبيبة الأستاذة بريك الزهرة التي تحملت معي مشقة البحث في العلو.

و أتقدم بجزيل الشكر إلى لجنة المناقشة ، لتفضلهابمناقشة الرسالة وعلى قبولها وتخصيصها وقت لقراءة ومناقشة هذا البحث وتقديم الملاحظات والتصويبات التي تزيد من قيمته .

إهداء

اهدي هذا العملإلى:

الوالدين الكريمين أبي و أمي على كل تضحياتهما من اجلي وعلى تشجيعهما لي وعرفانا بجميلهماأطال الله في عمرهما.

إلى زوجي ورفيق دربي.

إلى أبنائي عبد الرحمن،مراد.

إلى إخوتي و أخواتي حفظهم الله .

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد.

فتحية

ملخص الدراسة

تناولت الدراسة الحالية موضوع الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقته بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وقد تمثلت عينة الدراسة بأساتذة المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر وسط (بلدية بوزريعة، بلدية القبة، بلدية الابيار، بلدية حسين داي)، وشملت الدراسة كل مدارس المقاطعات الإدارية التالية: 01-21-22-25-26-27، حيث تكونت عينة البحث من 376 معلم ومعلمة .

وقد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي واختيرت العينة وفق العينة العرضية والتي تدخل ضمن عينات اللااحتمالية، و اعتمدت على أدوات في جمع البيانات متمثلة في: استبيان المعلومات العامة، مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد العلوان عام 2010، ومقياس فعالية الذات لشفارتسر Ralf Schwarzer المعرب لسامر جميل رضوان 1981، ومقياس دافعية الانجاز للدكتور عبد الرحمن صالح الأزرق، ومقياس نوعية الحياة لمحمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم.

تمثلت الأساليب الإحصائية في اختبار T test، معامل الارتباط بيرسون، كما استخدم برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS في عملية التحليل إذ تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الذكاء الانفعالي للأساتذة التعليم الابتدائي مرتفع، حيث أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى مرتفع.

- مستوى الفعالية الذاتية للأساتذة التعليم الابتدائي متوسط حيث أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى متوسط بنسبة (85.9%).

– مستوى الدافعية للإنجاز للأساتذة التعليم الابتدائي متوسط حيث يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة في أبعاده الستة بين المنخفض والمتوسط والمرتفع.

– مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط بحيث يختلف مستوى جودة الحياة لديهم في أبعاده الخمسة بين والمتوسط والمرتفع.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وبين دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

– توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والأبعاد المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي، التعاطف والتواصل الاجتماعي وبين نوعية الحياة لدى أساتذة تعليم الابتدائي.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى أساتذة تعليم الابتدائي.

– توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى أساتذة تعليم الابتدائي .

– يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة تعليم الابتدائي.

– يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى أساتذة تعليم الابتدائي.

ABSTRACT

The current study examined the theme of emotional intelligence and self-efficacy and their relationship with achievement motivation and quality of life in primary education cycle teachers.

To this end, we examined a sample composed of 376 primary education cycle teachers (males and females), selected from the Education Directorate of Algiers Center (Municipality of Bouzaréah, Municipality of Kouba, Municipality of El Biar, and the Municipality of Hussein Dey), from the schools of the following administrative districts : 01-21-22-25-26-27.

The descriptive method was chosen for this study, samples were chosen according to accidental sampling which fall under the non-probability samples. To gather data for the current study, the followning tools were used : general information questionnaire, emotional Intelligence scale designed by Ahmed Alouane 2010, self-efficacy scale designed by Ralf Schwarzer, translated by Samer Jameel, achievement motivation scale designed by Dr. Abderrahmane Salah El Azrak, and the quality of life scale designed by Mahmood Abdelhalim Al Mansi and Ali Mahdi Kazem .

For the statistical methods, T-Test, p.earson's Correlation Coefficient, and SPSS Statistical Package for Social Sciences software were used in the analysis process, which yielded the following results:

Elementary school teachers' emotional intelligence level is high, as the majority of the sample subjects showcased high levels of emotional intelligence .

The self-efficacy level of elementary school teachers is average, as the majority of the sample subjects have an average level of (85.9%).

The level of teachers' achievement motivation is average, having all six dimensions range from low , medium to high.

The level of teachers' quality of life is average, having all six dimensions range from low , medium to high.

The correlation between emotional intelligence and achievement motivation among elementary school teachers is statistically significant.

The correlation between emotional intelligence and the dimensions associated with emotional awareness, emotional communication, social empathy, and quality of life of elementary school teachers is positive and statistically significant.

The correlation between self-efficacy and achievement motivation in primary education teachers is statistically significant.

Emotional intelligence and self-efficacy are found to predict achievement motivation in elementary school teachers.

Emotional intelligence and self-efficacy serve as predictors of quality of life for elementary school teachers

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر	أ
الاهداء.....	ب
ملخص الدراسة.....	ت
فهرس المحتويات	خ
فهرس الجداول.....	ش
فهرس الأشكال	ع
مقدمة	1
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	08
2. فرضيات الدراسة.....	22
3. أهمية الدراسة	23
4. أهداف الدراسة	24
5. تحديد مصطلحات الدراسة.....	25
6. الدراسات السابقة.....	27
الجانب النظري	

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي	
تمهيد	49
1. تعريف الذكاء الانفعالي	50
2. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي	57
3. أبعاد الذكاء الانفعالي	85
4. خصائص الذكاء الانفعالي	95
5. السمات العامة للذكاء الانفعالي.....	96
6. أسس الذكاء الانفعالي.....	100
7. العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي	102
8. أهمية الذكاء الانفعالي	107
خلاصة.....	117
الفصل الثالث: الفعالية الذاتية	
–تمهيد	120
1. تعريف الفعالية الذاتية	120

2. الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به	123
3. أهمية فعالية الذات	127
4. نظرية التعلم الاجتماعي لالبرت باندورا	128
5. أبعاد الفعالية الذاتية	133
6. مصادر الفعالية الذاتية	137
7. آثار فعالية الذات	140
8. سمات الأفراد في ضل الفعالية الذاتية.....	143
9. الفعالية الذاتية عند المعلمين.....	148
خلاصة	154
الفصل الرابع:دافعية الانجاز	
تمهيد.....	156
1. مفهوم الدافعية	156
2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية	160

3. تصنيف الدوافع	164
4. وظائف الدافعية	175
5. مراحل الدوافع	180
6.دافعية المعلمين نحو مهنتهم	181
7. تعريف دافعية الانجاز.....	185
8-مكونات دافعية الانجاز.....	188
9.خصائص ذوي دافعية الانجاز المرتفعة.....	190
10.العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز	193
11. نظريات دافعية الانجاز	195
12-اهمية الدافع للانجاز	141
13.قياس دافعية الانجاز.....	141
خلاصة.....	245
الفصل الخامس: نوعية الحياة	

تمهيد.....	247
1. تعريف نوعية الحياة	247
2-أبعاد ومؤشرات نوعية الحياة	254
3-أبعاد نوعية حياة العمل.....	264
4- ميادين ومجالات نوعية الحياة.....	266
5.الاتجاهات النظرية المختلفة في تفسير لنوعية الحياة.....	270
6. مظاهر نوعية الحياة	283
7.معوقات نوعية الحياة	286
8-أهمية تحسين نوعية الحياة.....	288
9-.قياس نوعية الحياة	289
خلاصة	292
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: منهجية الدراسة	
تمهيد	295

1. المنهج المستخدم.....	295
2. عينة البحث وكيفية اختيارها..... .	296
3. أدوات البحث.....	304
4. أساليب المعالجة الإحصائية	343
خلاصة.....	344
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة	
تمهيد	346
1. عرض نتائج فرضيات الدراسة	346
2. تفسير نتائج فرضيات الدراسة.....	375
3. الاستنتاج العام.....	419
خاتمة.....	424
قائمة المراجع	429
الملاحق	471

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي	99
02	يمثل تفاعل كل من مستوى الدافع للانجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل	207
03	توزع عينة البحث حسب متغير الجنس	297
04	توزع عينة البحث حسب متغير السن	298
05	توزع العينة حسب متغير المستوى الدراسي	299
06	توزع عينة الدراسة حسب متغير الحالة المدنية	301
07	توزع العينة حسب متغير المادة المدرسة	302
08	توزع العينة حسب متغير الخبرة	303
09	نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي	308
10	الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (المعرفة الانفعالية) لمقياس الذكاءالانفعالي	310
11	نتائج الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (تنظيم الانفعالات) لمقياس الذكاء الانفعالي	311
12	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد	312

	الثالث (التعاطف) لمقياس الذكاء الانفعالي	
13	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (التواصل الاجتماعي) لمقياس الذكاء الانفعالي	313
14	نتائج حساب ثبات أبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الفاكرونباخ	314
15	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات	317
16	نتائج حساب ثبات مقياس فعالية الذات بطريقة الفاكرونباخ	318
17	البنود التي تقيس أبعاد ودافعية انجاز الأستاذ	320
18	تصنيف عبارات دافعية الانجاز	321
19	يوضح كيفية تقدير فئات الاستبيان	321
20	يوضح كيفية تقدير المقياس	321
21	قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز	323
22	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (مستوى الطموح) لمقياس دافعية الانجاز	324
23	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (المثابرة) لمقياس دافعية الانجاز	325
24	حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثالث	326

	(الأداء) لمقياس دافعية الانجاز	
25	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (أهمية الزمن) لمقياس دافعية الانجاز	327
26	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الخامس (التنافس) لمقياس دافعية الانجاز.	328
27	نتائج حساب ثبات أبعاد دافعية الانجاز باستخدام طريقة الفاكرونباخ .	329
28	الدرجات الخام لمحاور المقياس نوعية الحياة.	331
29	معاملات ثبات الدرجات لكل محور في المقياس .	332
30	الخطأ المعياري لنوعية الحياة	333
31	خلاصة نتائج معاملات الارتباط لمقياس نوعية الحياة	334
32	يتضمن خلاصة نتائج معاملات الارتباط لمقياس نوعية الحياة	335
33	خلاصة نتائج اختبار "ت" لمقياس نوعية الحياة	336
34	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (جودة الحياة العامة) لمقياس نوعية الحياة .	337
35	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (نوعية الحياة الأسرية والاجتماعية) لمقياس نوعية الحياة	338
36	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثالث	339

	(جودة التعليم والدراسة) لمقياس نوعية الحياة	
37	حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (جودة التعاطف) لمقياس نوعية الحياة.	340
38	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الخامس (الصحة النفسية) لمقياس نوعية الحياة	341
39	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد السادس (جودة شغل الوقت وإدارته) لمقياس نوعية الحياة	342
40	نتائج حساب ثبات أبعاد نوعية الحياة باستخدام طريقة الفاكرونباخ.	343
41	نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات الذكاء الانفعالي وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة)	347
42	نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات فعالية الذات (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة)	353
43	نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات دافعية الانجاز وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة)	355
44	نتائج تطبيق اختبار كا2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات نوعية الحياة وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة)	361
45	نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ودرجاتهم على	367

	مقياس دافعية الانجاز	
46	نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ودرجاتهم على مقياس نوعية الحياة.	369
47	نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.	370
48	نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على مقياس نوعية الحياة	372
49	نتائج الانحدار المتعدد لتحديد مدى مساهمة الذكاء الانفعالي، فعالية الذات كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع (دافعية الانجاز)	373
50	نتائج الانحدار المتعدد لتحديد مدى مساهمة الذكاء الانفعالي، فعالية الذات كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع (نوعية الحياة)	374

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج القدرة للذكاء الانفعالي لماير وسالوفي	59
02	نموذج با–اون لمكونات الذكاء الانفعالي	75
03	مكونات الذكاء الانفعالي في نموذج القطان	83
04	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا	331
05	أبعاد فعالية الذات عند باندورا(1997)	136
06	مصادر الفعالية الذاتية والأساليب الفرعية التي تشارك في بناء كل مصدر	139
07	يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث	162
08	تصنيف ماسلو للحاجات	169
09	يظهر بان الحاجة نشطة وملحة وتوجه سلوك الفرد حتى التشبع	179
10	هرم ماسلو للحاجات	220
11	مقارنة بين سلم الحاجات الدرفر للحاجات الإنسانية وسلم ماسلو	224
12	بعدي الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرهما لسببية السلوك في نظرية بيرنارد وينر.	231
13	تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها هيدر	235
14	تصور أبو سريع وآخرون لمحددات نوعية الحياة	282
15	توزيع نسب مجتمع الدراسة حسب الجنس	298
16	توزيع نسب مجتمع الدراسة حسب السن	299
17	توزيع نسب مجتمع الدراسة حسب مستوى الدراسي	300
18	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الحالة العائلية	302

19	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب اللغة المدرسة	303
20	توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة	304
21	نسبة توزيع افراد عينة البحث على متغير مستويات المعرفة الانفعالية	348
22	نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير مستويات التنظيم الانفعالي	349
23	نسبة توزيع افراد عينة البحث على متغير التعاطف	350
24	نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير التواصل الاجتماعي	351
25	نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير الذكاء الانفعالي	352
26	نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير مستويات فعالية الذات	354
27	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الطموح	356
28	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات المثابرة	357
29	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الأداء	358
30	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير التنافس	359
31	نسب توزع أفراد عينة البحث على مستويات دافعية الانجاز	360
32	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة الحياة العامة	362
33	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير جودة الحياة الأسرية والمدرسية	363
34	نسب توزع أفراد عينة البحث على مستويات جودة العواطف	364
35	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة شغل الوقت وإدارته	365
36	نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات نوعية الحياة	366

مقدمة

مقدمة:

تسعى كل منظمة من منظمات الموجودة في المجتمع أن تكون ناجحة وفعالة في تحقيق أهدافها وطموحاتها وبالتالي توسيع عملها، ولا تصل أي مؤسسة إلى أهدافها إلا إذا تميز طاقم عملها بقدرات ومهارات تمكنهم من الأداء الفعال في أعمالهم وبالتالي تمكنهم من انجاز أعمالهم بصورة متكاملة مما ينقل وضع المؤسسة إلى الجانب الايجابي وبالتالي تكبر وتتوسع وتتطور وهذا خاصة إذا كنا نتكلم عن المؤسسات التعليمية التي لها دور محوري في نمو المجتمع وتطوره وذلك نظرا لتأثيراتها المختلفة على التلميذ الذي هو نواة المجتمع فصلاحه يعني النهوض بالمجتمع في كل ميادينه .

وتتعدد العوامل المؤثرة في سلوك المعلمين كعاملين في المؤسسات التعليمية ومن أهمها الذكاء الانفعالي حيث تشير مجموعة من الدراسات إلى أهمية الذكاء الانفعالي في مكان العمل بصفة عامة والعمل التربوي خاصة، حيث أشار أبو حطب (1996) إلى مجموعة من الخصائص التي يرى بأنها هامة بالنسبة للمعلم، وهي الخصائص المعرفية والخصائص الوجدانية والتي من بينها الذكاء الانفعالي حيث يعد هذا الأخير صماما مهما لضمان تطبيق آلية الإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، وركنا أساسيا في شخصية المعلم كقائد، ذلك لان القائد الناجح هو القادر على إدارة انفعالاته، وفهمه لها يعني فهمه للعمل الإداري داخل المؤسسة (المدرسة) وداخل غرفة الصف، كما أن الذكاء الانفعالي من أهم المكونات والقدرات التي تجعل المعلم قادرا على التعامل مع المواقف اليومية والضغوط التي يتعرض لها وهو دافع أساسي نحو النجاح فهو يجعله قادرا على فهم ذاته وإدراكه للمحيط والتعامل معه (سليمون وآخرون، 2013، ص.247) .

وهذا نفسه ما يراه فريدمان والمخزومي أن السر في نجاح الأفراد في حياتهم المهنية يعود إلى الذكاء الانفعالي حيث انه يساعد في وضع الأولويات المهنية والشخصية، والاجتماعية، ويحدد اغلب السلوكيات المهنية اليومية لتحقيق النجاح في المهنة (الشعري والعتوم، 2019، ص.49)، ويتكون الذكاء الانفعالي من مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية، فحسب جولمان (1995) Golman فهو يتكون من خمسة أبعاد هي إدارة الانفعالات، استثارة الدافعية الذاتية، تعرف مشاعر الآخرين، معالجة العلاقات مع الآخرين ،(عبد الرؤوف و عيسى، 2018، ص.59)، واحتواء الذكاء الانفعالي على مثل هذه القدرات يساعد المعلم على خلق علاقات عمل جيدة كما يساهم في الحفاظ عليها، كما أن هذه القدرات تساعد المعلم على رفع مستوى دافعيته في العمل، وبارتباط الذكاء الانفعالي بسمة المرونة الوجدانية يعطي الفرد القدرة على التكيف مع الصراعات الاجتماعية، فالأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي يتسمون بالمرونة الكافية لان يضعوا الصعاب جانبا ويركزون على حل الصراعات، كما أن هذه المهارات تدعم الانسجام داخل مجموعة العمل والرغبة في مساعدة الآخرين عندما يكون الشخص منخرطا في مجموعة تحتاج لمساعدته (السمادوني،2007، ص.216). وبهذا يعد الذكاء الانفعالي عامل مهم في مجال العمل خاصة في المؤسسات التعليمية بحيث يساعده على انجاز أعماله التربوية التعليمية على أكمل وجه .

ولقد خلصت العديد من الدراسات إلى أن تدريب المعلمين على مهارات الذكاء الانفعالي يساعدهم على تحسين أدائهم المهني (الغافري وآخرون، 2020، ص.162).

كما تساهم قدراته المتمثلة في التعرف على الانفعالات وإدارتها، وتعرف مشاعر الآخرين، في الحفاظ على التوافق النفسي الاجتماعي لدى المعلمين ذلك أن

نوعية الحياة هي خبرة نفسية تتضمن كلا من الوجود النسبي للانفعالات الايجابية والغياب النسبي للانفعالات السلبية، وهي عبارة عن ارتفاع في مستوى رضا الفرد، وتحقيق السعادة والبهجة والسرور والإقبال عن الحياة وهذا نفسه ما ينتج عن الذكاء الانفعالي المرتفع .

من جهة أخرى يسهم تمتع المعلمين بالفعالية الذاتية المرتفعة في إمكانية استخدام وتوظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة طلابهم على القيام بالمهمات التعليمية اعتمادا على مستوى قدراتهم، وبناء توقعات ايجابية لدى طلبتهم عن إمكانية نجاحهم المستقبلي، بينما المعلمون الذين لا يمتلكون فعالية ذاتية عالية يميلون إلى إتباع أساليب تدريسية تقليدية، كما يميلون إلى النمط التسلطي في إدارة صفوفهم، وبناء توقعات سلبية على مستوى قدرات الطلبة، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدراتهم، كما أن الفعالية الذاتية تعتبر احد العناصر الدافعية التي تساهم في فعالية المعلم داخل الغرفة الصفية، فالمعلمون ذووا الفعالية الذاتية العالية يكونون أكثر مرونة أثناء تدريسهم، ويبذلون جهدا اكبر في مساعدة التلاميذ على تحقيق إمكانياتهم وفي المقابل فان المعلمين ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة كانوا اقل جهدا في تحقيق احتياجات التعلم لجميع الطلبة. (نافز احمد عبد البقيعي، 2016، ص.598)

وبالتالي تعتبر الفعالية الذاتية احد موجهات السلوك حيث تمثل مركزا هاما في الدافعية الأفراد للقيام بأي عمل ونشاط إذ تساعد الفرد على مواجهته للضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (جولتان، 2013)، وهذا ما أشار إليه وود Wood إلى أن مستوى الفعالية الذاتية يرتبط طرديا بالأداء وانه كلما كانت الفعالية الذاتية عالية كلما كان من الممكن إكمال عمل بنجاح وأنها تعد قوة تنبؤية للانجاز (زريبي و أحلام،2017، ص.67) .

والإحساس بالفعالية الذاتية يعزز التوافق الشخصي بوسائل عديدة أو يدفع الفرد إلى اختيار المهمات الصعبة، وهم اقل تأثرا بأحداث الحياة الضاغطة، واقل معانات بالاضطرابات النفسية مثل القلق، على عكس الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام دون بذل أي جهد، وشعورهم بالقلق، وتدهور الصحة النفسية وبالتالي تحسين نوعية الحياة لديهم .

وقد ربطت الدراسات الخاصة بالذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات لمعرفة العوامل المؤثرة فيه، ومن بينها الدراسات التي تربط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز .

وتعد الدافعية للانجاز من الموضوعات الاساسية التي درسها الباحثون في المجال التربوي ذلك ان الدافع الى الانجاز يعد مكونا جوهريا يساعد الفرد في تحقيق ذاته ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من اهداف وفيما يسعى اليه من اسلوب حياة افضل ومستويات اعظم لوجوده الانساني الواعي (قشار، 2017، ص.111)

ويعود الفضل في ظهور مصطلح دافعية الانجاز الى عالم النفس الامريكي هنري موراي H. Murray, 1938 اذ يرى بان الحاجة الى الانجاز تشير الى رغبة او ميل الشخص للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح او المجاهدة لاداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما امكن ذلك. (الفلاحي والعاني ، 2018، ص.98)

ويتضمن الدافع الى الانجاز الرغبة والميل الى الاداء السريع للمهام والاتقان في العمل، واختيار افضل الطرق للانجاز، والتنافس، والتميز، وتحمل المسؤولية ويشمل الدافع الى الانجاز عددا من المكونات منها: معرفة الهدف، السعي الجاد الى تحقيقه، جودة الاداء، تعديل المسار، الضبط الذاتي .(معمرية،2011، ص.51)

ومن المتغيرات المهمة في المجال التربوي والتعليمي هي نوعية الحياة حيث يؤكد فرانكل Frankl, 1990 ان نوعية الحياة هو الشيء الاساسي الذي يساعد الانسان على البقاء حتى في اسوا الظروف، كما يساعده على تجاوز ذاته والتوجه بايجابية في الحياة والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل من خلال اكتشافه للجوانب الايجابية والقدرات والامكانيات التي بداخله بدلا من تركيزه على الجوانب السلبية في شخصيته .(عون وعون، 2020، ص.402)

وتعتبر منظمة اليونيسكو نوعية الحياة مفهوما شاملا يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الافراد، وهو يتسع ليشمل الاشباع المادي للحاجات والاشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته وعلى ذلك فنوعية الاحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية، وبالتالي فادراك نوعية الحياة هي علاقة تبادلية ملائمة بين متطلبات البيئة والخصائص الشخصية والمصادر الاجتماعية والبيئية حيث يشير روجرسون Rogerson على ان نوعية الحياة ترتبط ببيئة الفرد، اما منسي وكاظم فيرى بان الشعور بنوعية الحياة يمثل امرا نسبيا، لانه يرتبط ببعض العوامل الذاتية، مثل المفهوم الايجابي للذات، والرضا عن الحياة وعن العمل، والحالة الاجتماعية والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية مثل الامكانيات المالية المتاحة، والدخل والنظافة والبيئة، والحالة الصحية والسكنية ومستوى التعليم وغيرها من العوامل الذاتية والموضوعية التي تجعل امر تقدير درجة نوعية الحياة لدى الفرد امرا ضروريا (مشري، 2014، ص.226)

ومما سبق يتضح أهمية كل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى المعلمين سواء من ناحية أدائهم لأعمالهم أو من ناحية النفسية والاجتماعية فهما عاملان يساهمان في زيادة الدافعية للانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين .

وعليه يجب الاهتمام بقدرات الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وذلك لمعرفة مصادرهم وكيفية تنميتهم وتطويرهم وقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات بدافعية الانجاز ونوعية الحياة، ولإجراء هذه الدراسة تم تقسيمها إلى سبعة فصول :

الفصل الأول فصل تمهيدي شمل الإطار العام لمشكلة الدراسة، حيث تم تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهمية وأهداف الدراسة، كما تم تقديم تعريفا إجرائيا للمصطلحات المستخدمة في الدراسة.

وقسمت الدراسة إلى جانبين جانب نظري وتطبيقي، وقد اشتمل الجانب النظري إلى أربعة فصول، حيث شمل الفصل الثاني موضوع الذكاء الانفعالي، حيث تم تقديم تعريفاته، كما تم التطرق إلى مختلف النماذج الخاصة بالذكاء الانفعالي، ومختلف أبعاده، أسس الذكاء الانفعالي، مختلف العوامل المؤثرة على الذكاء الانفعالي، وفي الأخير تم التطرق إلى أهمية هذا الذكاء في مختلف الجوانب .

أما الفصل الثالث فقد تناول فعالية الذات، أين يتم تحديد مختلف التعاريف الخاصة بالفعالية الذاتية مع التطرق إلى بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بهذا المفهوم، كما تم التطرق إلى أهمية الفعالية الذاتية مع الإشارة إلى نظرية التعلم الاجتماعي ألبرت باندورا، ومختلف أبعاد ومصادر الفعالية الذاتية مع التطرق إلى مختلف أثار الفعالية الذاتية في مختلف الجوانب، والإشارة إلى مختلف السمات التي

يتميز بها الأفراد في ظل الفعالية الذاتية، وفي الأخير تم التطرق إلى الفعالية الذاتية عند المعلمين .

أما الفصل الرابع فقد خصص لدافعية الانجاز، قسم هذا الفصل إلى جزأين الجزء الأول الخاص بالدافعية، أما الجزء الثاني فقد خصص إلى دافعية الانجاز، في البداية تم التعرض لجزء الدافعية التي تم التعرض لمفهوم الدافعية ومختلف المفاهيم المرتبطة بها، ومختلف التصنيفات الدافعية، بعدها تم الإشارة إلى وظائفها ومختلف المراحل التي تمر بها، وختم هذا الجزء بالتطرق إلى الدافعية لدى المعلمين، أما الجزء الثاني من هذا الفصل فقد استهل بتعريفات الدافعية للانجاز، مع الإشارة إلى مختلف الخصائص التي تميز الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة، ثم تم التطرق إلى العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز، ومختلف النظريات التي تطرقت إلى الدافعية للانجاز، ثم تم الإشارة إلى أهمية الدافع إلى الانجاز وختم هذا الجزء بطرق قياس الدافع للانجاز .

أما الفصل الخامس فقد تم التطرق فيه إلى نوعية الحياة والذي استهل بالتطرق إلى مختلف التعريفات الخاصة بنوعية الحياة، مع التطرق إلى مختلف الاتجاهات النظرية المختلفة المفسرة لنوعية الحياة، كما تم عرض مختلف مؤشرات نوعية الحياة وأبعادها المختلفة، مع تم ذكر مختلف ميادينها ومجالاتها، كما تم عرض المعوقاتها والعوامل التي تعمل على إعاقة تحقيق نوعية الحياة، وفي الأخير تم التطرق إلى قياس نوعية الحياة.

وقد شمل الفصل التطبيقي فصلين، حيث تناول الفصل السادس منهجية الدراسة، ويتضمن منهج الدراسة المستخدم، مع التطرق الى إجراءات الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وأخيرا المعالجة الإحصائية .

أما الفصل السابع تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وذلك على ضوء المعالجة الإحصائية، تم تقديم تفسير النتائج حسب فرضيات الدراسة، إضافة إلى الاستنتاج العام، الخاتمة، وقائمة المصادر والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في تربية الأجيال الواعية والإعداد للمستقبل بالتعاون والتنسيق مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة مثلا)، وبالتالي فوظيفة المدرسة ضمن النظام الاجتماعي لا تكتفي بتزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات بل تضطلع أيضا بمهمة نقل التلاميذ من وضعية أطفال إلى وضعية تلاميذ، ومن وضعية تلاميذ إلى وضعية أعضاء كاملي العضوية في المجتمع يضطلعون بواجبات ويتمتعون بحقوق وهكذا فإنها تقوم بتحديد مكانة الفرد وتوزيع الأفراد والمحافظة على القيم والأعراف (زارعي وزروقي، 2018، ص.80).

وتعتبر المدرسة الابتدائية الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة، فالعالم المتقدم ينظر إلى هذه المرحلة بأنها مرحلة أساسية لتربية النشا وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تعلم المجتمع بكافة مستوياته ومرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع، حيث أنها مرحلة البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة، كما أنها مرحلة البداية في تكوينه الشخصي وتعتبر هذه المرحلة بداية البناء العلمي والفكري في ذهن التلميذ الذي يستمر معه طوال حياته العمرية .

ومما سبق فان طرفي العملية التربوية والتعليمية هم المعلم والتلميذ، فالتلميذ ماعليه سوى اخذ الخبرات المعرفية من المدرسة لذا فكل الجهد يقع على عاتق المعلم لتنفيذ المناهج وطرق التدريس وتكييفها مع التطور العلمي والتكنولوجي الحديث.

ومن دون شك فان المعلم يعد عاملا هاما في نجاح العملية التعليمية وبالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة على شخصية التلاميذ، وهذا ما يؤكده السمادوني (1994)

إلى أن المعلم هو العنصر الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا على نمو شخصية التلاميذ(السمادوني، 2007، ص.193) .

ومن جهة أخرى تواجه جهود المعلمين المبذولة أحيانا تحديات جمة كشح الموارد، وغياب الدعم الإداري، وارتفاع ما يتوقعه المجتمع من العملية التعليمية وما يعقد عليها من آمال، مما قد يرفع من مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين، ويقلل مقدرتهم على تنمية مهاراتهم والتخطيط السليم لممارساتهم (الجلابلة والكيلاني،2017، ص. 25)، إضافة إلى العمل ساعات إضافية، وتخلي الكثير من المعلمين عن أوقاتهم الخاصة، الأمر الذي قد يتسبب في صراعات أسرية، ومشكلات نفسية مثل شعور المعلمين بالإحباط والإجهاد، والقلق، وما ينجم عنها من مشكلات صحية، والتي تؤثر سلبا على أداء المعلمين، وانخفاض أدائهم التعليمي .(Beth and Brooks, 2001)

وفي ظل التغيرات الحادثة في هذه الآونة الأخيرة في الجزائر فيما يخص المناهج المدرسية التي خضعت لتعديلات ظرفية وتحيين لمضامينها بما يعرف بسياسة المقاربة بالكفاءات، وفي وقت عرف الإطار التعليمي إحالة الكثير والكثير من المعلمين القدامى إلى التقاعد وفي سياسة لإدماج المئات من المعلمين الجدد الذين يتميزون بقلة الخبرة و قلة التكوين زاد من مهمة هؤلاء المعلمين الجدد صعوبات جديدة إضافة إلى صعوبات التي تتميز بها مهمة التدريس.

ومن الثابت أن الذكاء العام وحده لا يضمن تحقيق النجاح وإنما يحتاج الفرد إلى تحقيق مزيج من التعقل والمشاعر، بحيث يؤدي هذا المزيج إلى إحداث تناغم بين الانفعالات والتفكير الذي يتحقق من خلالها نجاح الفرد في مجالات الحياة المختلفة، فالكفاءة المهنية الذي يتصف بها بعض العاملين لا يمكن إرجاءها فقط إلى الذكاء المجرد بالمعنى التقليدي للذكاء، وهذا يعني أن هناك صفات ومهارات تتعلق بالمشاعر

والانفعالات ثبت توافرها لديهم، فيبدو إذن أن هناك اتفاق بين أوساط المهتمين بموضوع الذكاء والانفعالات إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ونجاح الأفراد في الحياة العملية (أبو الديار، 2014، ص.176-177)، وهذا ما أشار له جولمان (1995), Golman من أن الذكاء العقلي"I Q" تسهم فقط ب 20 % في النجاح في الحياة تاركا 80 % للعوامل الأخرى منها في درجة إسهامها في هذا النجاح (السمادوني ، 2007، ص.24).

وهذا ما أكدته نتائج دراسات قام بها جاردنر (1983)، ماير وسالوفي (1990)، سترينبرج (1996) حيث اتضح أن الذكاء العام يسهم بنسبة تتأرجح ما بين (4 %، 10 % ، 25 %) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسبة المتبقية إلى العوامل الانفعالية .(الفرات و النواحجة، 2012، ص.58) .

وهو الشيء الذي برهن عليه الاختصاصيون النفسانيون والأطباء على أن هنالك خصائص شخصية تسمى الذكاء الانفعالي (Emotionel Intelligence) تعتبر مسئولة عن الطريق التي يسلكها الفرد ويشعر بموجبها بكيفية ارتباطه بالآخرين ومدى حسن قيامه بالأعمال، ومدى تمتعه بالصحة النفسية، كما أن عدم المعرفة بالميول بالذكاء الانفعالي يمكن أن ينشا عنه عدم القدرة على التوافق مع الآخرين وعدم النجاح في العمل، واعتلال الصحة النفسية مع نشوء مشكلات ذات ارتباط بالضغط النفسي (جولمان، 2001، ص.22) .

فعندما نتعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي وعلى أبعاده سوف يتضح أن أولئك الذين نجحوا في حياتهم العملية أو في حياتهم السياسية والاقتصادية أمثال نيوتن واينشتين وبياجيه وفرويد وبافلوف وسكينر واديسون وغيرهم ، لم يكونوا يتمتعون بذكاء معرفي خارق فحسب، بل كانوا يتصفون بخصائص أخرى مثل المثابرة، والتحمل،

والإصرار، والتفاؤل، والدافعية الذاتية، والحماس ومواصلة الاتجاه وغيرها من السمات الوجدانية، وقد وجد أن هذه السمات يتصف بها المرتفعون بالذكاء الانفعالي، وهي التي جعلت هؤلاء العلماء يبدعون ويصنفون ضمن الناجحين، فالناجحون في الحياة ليسوا أذكياء معرفيا فحسب بل يتميزون بخصائص أخرى أكثر تأثيرا ودفعا نحو النجاح وهي التي يتضمنها الذكاء الانفعالي (موسى،2013).

ومن بين العوامل المهمة التي يجب أن يتصف بها المعلم والتي تمكنه في النجاح هو تميزه بالفعالية الذاتية وهو مصطلح أطلقه باندورا والذي يؤكد بان الأداء الناجح لا يتطلب توفر المهارات والمعرفة فقط بل يتطلب توافر الاعتقاد بالقدرة على الأداء الناجح (جديد، 2015، ص.79) .

والفعالية الذاتية حسب باندورا (1994) هي معتقدات الأفراد حول قدراتهم على إنتاج مستويات من الأداء المحددة والتي تمارس التأثير على الأحداث التي تؤثر على حياتهم، فمعتقدات الفعالية الذاتية تحدد كيف يشعر الناس وكيف يفكرون وكيف يحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون، فالشعور العالي بالفعالية الذاتية يعزز الانجاز البشري، ويحقق الرفاهية الشخصية، كما أنهم يأخذون التحديات لانجاز المهام الصعبة بدلا من الاستسلام للفشل، فهي تساعد الفرد على الانجاز، كما أنها تقلل من التوتر وتخفض التعرض للاكتئاب(Bandura, 1994, p2) .

وهي بالتالي تعتبر من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية ذلك أن الأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة، مما يسهم في زيادة القدرة على الانجاز ونجاح الأداء (ضاهر، 2016، ص.133) ،

وهي بذلك القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة، فلا يسال الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها (حسونة، 2009، ص. 124) .

وبالتالي فسوء تقدير الفرد للفعالية الشخصية يمكن أن ينتج عنه عواقب ضارة، ذلك أن التقييم الدقيق للفرد حول قدراته لديه قيمة وظيفية كبيرة، فالناس يتجنبون الأنشطة التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم على التكيف، لكنهم يقومون بالنشاطات التي يحكمون عليها بأنهم قادرون على انجازها (Bandura , 1982, pp122-147).

إن تناول وتفحص دافعية الانجاز لدى المعلمين بنظرة تحليلية وما يتصل بها من عوامل مختلفة تؤثر فيها، لها أهمية قصوى، حيث أن معرفتنا لهذه العوامل وأثارها على دافعية الانجاز لدى المعلم تعطينا مؤشرات مهمة وواضحة عن أداء المعلمين في عملهم والنجاح فيه، وبالتالي البحث عن الطرق اللازمة والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول إلى رفع الدافعية للانجاز لدى المعلم وبالتالي رفع الأداء لديه .

ويرجع الفضل إلى موراي (Murry,1938) في بدء تحديد مفهوم الحاجة إلى الانجاز، وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في إرسائه وقد عرف موراي Murry الدافع للانجاز باعتباره حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، سرعة الأداء، الاستقلالية، التغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، التفوق على

الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة(غفيفة ،2014، ص.232) .

ومن خصائص الدافع للانجاز انه ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز، القدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على تحديد الهدف،القدرة على استكشاف البيئة، القدرة على التنافس مع الذات،القدرة على تعديل المسار، القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، ويتميز الشخص ذو الدافعية المرتفعة للانجاز بتنميته بمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز، الاستقلالية، المثابرة، اختيار الأداء الذي يتسم بالصعوبة، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لان لديه مستوى داخلي من التفوق(عبد الخالق والنيال، 1993، ص.169) .

من ناحية اخرى يسعى الفرد في حياته الى تحقيق الاستقرار الامان والطمأنينة له ولاسرته من خلال عمله وعدة اشياء اخرى وهذه الاخيرة تخضع لعدة امور تتحكم في جودتها حتى يصل الفرد الى تحقيق نوعية حياة جيدة.

وتعتبر نوعية الحياة بمثابة ثورة تعم مختلف المجتمعات بحيث ان لها تاثير مدوي في عالم الاعمال والتعليم و برامج اعادة التاهيل كما ان لها اهمية قصوى في حياتناعموما (Robert et Schalock,1993,p137)

لدى نوعية الحياة مفهوم ذاتي خاص ومتعدد الابعاد يعتمد على القيم الاجتماعية والثقافية للافراد، فلكل فرد سواء كان سليما او مريضا مفهوم فردي خاص به عن نوعية الحياة يتعلق برغباته ورضاه والهدف الذي يجب تحقيقه. Mercie et) (Schraub,2005. p418

ووفقا لمنظمة الصحة العالمية (1994) فنوعية الحياة هي "تصور الفرد لمكانه في الوجود، في سياق الثقافة ونظام القيم الذي يعيش فيه، فيما يتعلق باهدافه وتوقعاته والمعايير والاهتمامات، وهو مجال مفاهيمي واسع يشمل بطريقة معقدة الصحة الجسدية للشخص وحالته النفسية، ومستوى الاستقلال وعلاقاتهم الاجتماعية ومعتقداتهم الشخصية وعلاقاتهم بخصوصيات بيئتهم " انه مزيج من العوامل النفسية والجسدية والاجتماعية والمادية التي تقيم رفاهية الشخص، انه مفهوم متعدد الابعاد يعتمد على عناصر موضوعية (ظروف معيشية، صحة وظيفية) وشخصية (رضا، سعادة، رفاهية) (Gayrard, 2017. p6)

وبالتالي الشعور بنوعية الحياة يعد امرا نسبيا لانه يرتبط ببعض العوامل الذاتية مثل المفهوم الايجابي للذات والرضا عن الحياة، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية مثل الامكانيات المادية المتاحة والدخل، ونظافة البيئة والحالة الصحية والحالة السكنية والوظيفية ومستوى التعليم وغيرها من العوامل التي تقوم بتقدير درجة نوعية الحياة .

ولقد تبين لدى الباحثين والعلماء أن هنالك العديد من العوامل والأسباب المسئولة عن رفع أو تدني مستوى دافعية الانجاز لدى العاملين من أهمها الذكاء الانفعالي .

وتعد الدافعية للانجاز مصطلح قائم بذاته وهو بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، فقد استخلص طه هنداوي (2007) خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي من بينها بعد دافعية الانجاز والذي يقصد به قدرة الفرد على توجيه الانفعالات، ومقاومة الاحباطات والضغوط، والتمسك بالأمل في مواجهة مجريات الحياة القاسية للوصول إلى الهدف المنشود(إبراهيم ،2012، ص. 63)

لهذا تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات أظهرت أن من أكثر المتغيرات التي تؤثر في الدافعية للانجاز هو متغير الذكاء الانفعالي حيث يرى سالوفي بان الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في مجال العلاقات الإنسانية ودافعية الانجاز وإدارة الضغوط وحل الصراعات بل في كل مجالات الحياة سواء الأسرة والمدرسة أو العمل(سعادة،2009، ص.151) .

وهذا ما أكدته دراسة براون (Brown ,1999)، التي أجريت على (371) عاملا للتعرف على أسباب النجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسسات، وتوصلت الدراسة إلى أن مفاتيح النجاح في العمل ترجع إلى نسبة الذكاء الانفعالي كما أكدت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يعتبر عاملا مهما للانجاز في العمل (السمادوني،2007، ص. 123).

وهذا نفس ماتوصلت إليه دراسة(rahil ,2006) التي هدفت إلى الكشف على مستوى الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا بلغت حجم العينة 648 طالب وطالبة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز.(كمور، 2013 ، ص.333).

وهذا ما وضحته دراسة ميماس ذاكر كمور (2013)، والتي هدفت إلى بحث علاقة دافعية الانجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة /فرع الأردن والتي بلغت العينة فيها (201)طالب وطالبة، وأكدت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الانجاز والذكاء الانفعالي وهي علاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء الانفعالي زادت درجة دافعية الانجاز لدى الطلبة(كمور، 2013، ص.322).

وهذا نفس ما أكدته الدراسة التي قام بها سمير كامل مخيمر (2015)، التي كانت تحت عنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، والتي كانت نتائجها على وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز وخرجت الدراسة بوصاية مفادها العمل على تنمية الذكاء الانفعالي لدوره في زيادة دافعية الانجاز لدى الطلبة(مخيمر،2015، ص.81)،

وهدفت Texas Univrsity في جامعة تكساس(Low, Nelson,2008) دراسة توضح أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في زيادة الدافعية للانجاز لدى الطلبة السنة الأولى جامعي اخضعوا إلى برنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي وأثبتت النتائج أن الطلاب زادت دافعيتهم للانجاز من الجامعة بعد إخضاعهم للبرنامج (كمور، 2013، ص.324) .

ودراسة كواسة (2002)،التي هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الانجاز على عينة قوامها (300)طالب وطالبة من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم بين(19–22) وأسفرت الدراسة على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الانفعالي والدافع للانجاز كما أشارت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز في ضوء أبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية (المزروع، 2007، ص. 74) .

وقد أشار دانيال جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي يكمن وراء نجاح الكثير من المشاهير والعظماء في التاريخ، ذلك أن صاحب هذا الذكاء يتميز بوعي عميق بذاته والقدرة على قراءتها والتعبير عنها (فرغلي، 2017، ص. 30)، وبالتالي فهم أشخاص يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة،ويقومون بدراستها جيدا، ويتفهمون ويتعاملون مع

مشاعر الآخرين بصورة ممتازة وهم أنفسهم متميزون في كل مجالات الحياة (بيومي، 2016، ص.36) ،لأنهم يتميزون بدافعية عالية للعمل للانجاز والتفوق (فرغلي، 2017، ص ص. 30-31).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن العديد من الشباب من ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في حياتهم العملية ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف مهارات الذكاء الانفعالي لديهم مما انعكس سلبا على تواصلهم مع الآخرين، وعلى دافعيتهم نحو الانجاز، بعكس الأشخاص الذين يتميزون بمستوى عالي من المهارات الذكاء الانفعالي حيث يتوفر لديهم الدافع الذاتي إلى الانجاز، ويتوقعون نجاحهم ولا يعانون من المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافا سامية ويستطيعون التحكم في ظروفهم.(كمور، 2013، ص. 324)

ويتميز الأشخاص الذين يرتفع لديهم الذكاء الانفعالي بقدر عال من المهارات الاجتماعية التي تتيح لهم فرصة متميزة من التوافق مع الناس ومع الحياة وتفتح أمامهم الطرق للنجاح والتفوق، كما يتميزون بقدرتهم الفائقة على تحمل الاحباطات، وتفاؤلهم الواضح حتى في أصعب الظروف وهذا يعطيهم قدرة على اجتياز الصعاب والعقبات والوصول إلى تحديد أهدافهم، فهم لا يحبطون ولا ييأسون ولا يتوقفون عن الحلم والعمل والرقي(فرغلي، 2007، ص ص. 30-31).

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة وأهمية هذا النوع من الذكاءات في تحسينها ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة Jack Blokوالذي توصل في دراسته إلى أن الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين(سعادة ،2009، ص.151) .

وقد أكدت دراسة بلمير وآخرون (Palmer et al ,2002) على وجود علاقة دالة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة، وقد بينت دراسة عبد العال عجوة،(2002) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي (العزازي ، 2018، ص. 88) .

وقد بينت دراسة كل من يلسين و آخرون (Yalcin ,et al (2004 ودراسة زهير النواجحة (2009) فعالية برامج تدريبية اختصت بتنمية الذكاء الانفعالي في تحسين مستوى نوعية الحياة.(الفرا والنواجحة، 2012، ص.61)، ودراسة عسل (2015) التي كانت تحت عنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين والتي دلت على وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة (عسل،2015، ص.95) .

وفي دراسة أجراها ناتاليو وبابلو (Natalio et Pablo, 2002) والتي تناولت الذكاء الانفعالي والصحة وجودة الحياة لدى المرأة أظهرت نتائجها أن الذكاء الانفعالي عامل قوي في تفسير الصحة وجودة الحياة كما وبينت دراسة قام بها Bar-on، (2005) فاعلية الذكاء الانفعالي في تحسين جودة الحياة وتنمية الرضا عن الحياة وتحقيق مستويات أعلى من السعادة الشخصية (الفرا والنواجحة، 2012، ص. 63).

ويرى سميلاي (Smylie) أن الفعالية الذاتية أو قناعة المعلم بقدرته التدريسية من أهم العوامل النفس /اجتماعية تأثيرا على عطاء المعلم وعمله (الصالحي، (ب .ت))، ذلك لأن الفعالية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية، أو معيقات ذاتية ويؤثر إدراك الأفراد لفعالية الذات على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية الذاتية يضعون خططا ناجحة والذين يحكمون

على أنفسهم بعدم فاعلية الذات أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر (حجازي، 2013، ص.420) .

وهذا ما أكده شنك (Schunk ,2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على انجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوي الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحيانا تركها بدون أداء، وبالتالي يرى باندورا (Bandura. 1997) أن ادراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية، فهي تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته (العلوان والمحاسنة، 2010، ص. 400)، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة أحلام يونس(2011)، إلى وجود علاقة وثيقة بين فعالية الذات ودافعية الانجاز، حيث أن متغير فاعلية الذات كان المتغير المنبئ الأقوى بالدافعية للانجاز ومكوناتها المختلفة(يونس، 2018، ص.106) .

كما اجري عبد العال (1993)، دراسة استهدفت بحث علاقة فعالية الذات بكل من مستوى الطموح ودافع الانجاز، وتكونت عينة الدراسة من(78) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية وكانت من النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ودافعية الانجاز(المزروع ، 2007، ص. 74) .

وهو نفسه ما توصلت إليه دراسة توفيق (2002)، التي هدفت إلى التعرف على فحص العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح ودافعية الانجاز والجنس والتخصص الدراسي لدى الطلبة مرحلة الثانوية التجاري والصناعي وأجريت على عينة قوامها (239) طالب وطالبة وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فعالية الذات ودافعية الانجاز.(محمود والجمالي، 2010، ص.72)

كما أكدت دراسة محمود والجمالي،(2010)، والتي هدفت إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة، من الأقسام الأدبية والعلمية وتأثيرها على نوعية الحياة لديهم، واشتملت العينة على (202) طالبا وطالبة، وأسفرت على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى طلبة الجامعة(محمود والجمالي،2010، ص ص. 61-115) .

ودراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016)، والتي هدفت إلى الكشف عن حجم العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام في بمحافظة رفح، ومعرفة الإسهام النسبي لفعالية الذات في التنبؤ بجودة الحياة لديهن وقد توصلت إلى وجود علاقة دالة بين فعالية الذات و أبعادها ونوعية الحياة وأبعادها، كما تبين أنه يمكن التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فعالية الذات (الحوراني، 2016)

والدراسة التي قام بها اوى وتشانج (Oi et Chang,2007) التي فحصت التأثير المباشر والمعتدل لفعالية الذات على جودة الحياة على عينة قدرها(306) من الموظفين في بكين، وأسفرت على وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات وجودة الحياة وبهذا أكدت النتائج على أن فعالية الذات تلعب دورا مهما في رفاهية الموظفين في المجتمعات الصينية.(محمود وجمالي، 2010، ص.76)

ومن ما سبق وبناءا على الدراسات السابقة نستطيع القول أن من بين العوامل المهمة التي يجب على المعلم أن يتصف بها حتى تسهل عليه عمله وتمكنه من بلوغ أهدافه وتزيد من دافعيته لانجاز كما تعمل على تحسين نوعية الحياة لديه وذلك من خلال توافقه مع مجتمعه هي تمتع المعلم بالذكاء الانفعالي وفعالية الذات، ولمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين جاءت دراستنا لتجيب على التساؤلات التالية :

1- ماهو مستوى الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

2- ماهو مستوى فعالية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

3-ماهو مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟.

4-ماهو مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ .

5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و أبعاده ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

6- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

8- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

9- هل يساهم الذكاء الانفعالي و فعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟ .

10- هل يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟.

2- فرضيات الدراسة :

1- مستوى الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

2- مستوى فعالية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.

3-مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.

4-مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

6- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

7- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

8- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

9-يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

10- يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

3- أهمية الدراسة :

أولا :الأهمية النظرية :

1- تستمد الدراسة أهميتها في كون العمل الحساس الذي يقوم به أستاذ الطور الابتدائي والذي ينعكس على كامل مؤسسات المجتمع.

2- تناولها لمواضيع هامة في علم النفس مثل الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ونوعية الحياة والتي تنطوي ضمن الاتجاه المعاصر وهو علم النفس الايجابي وذلك بالاهتمام بالسلوك الايجابي للأفراد.

3- تعتبر هذه الدراسة إضافة للتراث النظري حول متغيرات الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ودافعية الانجاز ونوعية الحياة.

4-تكمن الأهمية في تقديم مادة للتفكير في التأثير الذكاء الانفعالي على الحياة الاجتماعية والمهنية على أمل المشاركة مع المهتمين إلى دمج هذا الشكل من الذكاء في حياتنا وممارساتنا عامة وإدماجه في المجال المهني خاصة.

ثانيا:الأهمية التطبيقية:

1- كما تمهد هذه الدراسة إلى أنها تمهد لدراسات مستقبلية لإنشاء برامج لتنمية الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى العلمين لتساعدهم في الاندماج أكثر في أعمالهم وتحسين دافعيتهم للعمل ونجاحهم فيها.

2-توجيه الانتباه إلى أن الذكاء الانفعالي والفعالية ذو أهمية كبيرة لدى العاملين خصوصا المعلمين الذي يعتبر عنصر أساسي في العملية التعليمية التي تساهم في دافعيتهم للانجاز كما أنها تعتبر عنصرا محسنا لنوعية حياتهم .

3-الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لوضع برامج لتنمية الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى المعلمين لمساعدتهم على تنمية قدراتهم في العمل وتمكينهم من الاندماج فيه ومواجهة مختلف العوائق .

4- توجيه الاهتمام إلى أهمية الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في الإطار التعليمي مما قد يكون مستقبلا معيارا مهما يؤخذ بعين الاعتبار للتوظيف.

5- توجيه الانتباه إلى ضرورة التكفل بتحسين ظروف المعلمين مما يساعد على تسهيل عملهم والقيام به على أحسن وجه مما ينعكس على التلاميذ الأجيال الصاعدة.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

-التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

- التعرف على مستوى فعالية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

- التعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

- التعرف على مستوى نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

- التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

- التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

– التعرف على العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

– التعرف على العلاقة بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

– التعرف على مساهمة الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– التعرف على مساهمة الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

5. تحديد مصطلحات الدراسة:

1.5. الذكاء الانفعالي:

يعرفه فاروق وعثمان (2000) الذكاء الانفعالي بانه القدرة على الانتباه، والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وادراك دقيق لانفعالات الاخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية ايجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة (عبد االرؤوف وعيسى،2018، ص.51).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات، التي يتحصل عليها المعلم، على مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد العلوان عام 2010 المتكون من41 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي .

2.5. فعالية الذات :

يعرفها ملفي علي (2011) بانها تعني قوة اعتقاد الفرد في القيام بالمهام والانشطة بنجاح مع الرغبة في بدء السلوك و السعي المستمر لتحقيق الهدف المرغوب فيه بمثابرة واصرار وحل ما يواجهه من مشكلات معتمدا على نفسه (يونس،2018، ص.23) .

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات، التي يتحصل عليها المعلم، على مقياس فعالية الذات1981 لشفارتسر المعرب من طرف سامر جميل رضوان .

3.5. دافعية الانجاز :

يعرفها موراي (1938) بانها الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح او المجاهدة، لاداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك(قشار،2017، ص.112).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات، التي يتحصل عليها المعلم، على مقياس دافعية الانجاز للدكتور"عبد الرحمن صالح الأزرق بابعاده: مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن، مستوى التنافس.

4.5. نوعية الحياة :

يعرفها عصام الدين هلال (2010) بانها ممارسة الحياة كما وكيفا بدرجة عالية من التوافق والنجاح ، وهي تتجسد في جوانب الفعل الاجتماعي ، من زوايا متعددة ،

ترتبط بالابعاد المكانية والزمانية والاقتصادية والسياسية منناحية والترويحية والصحيةوالعقدية والقرابية والثقافية منناحية اخرى (عبد الناصر، 2017،ص.25).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات، التي يتحصل عليها المعلم، على مقياس نوعية الحياة لمحمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم بابعاده: جودة الحياة العامة، بعد نوعية الحياة الأسرية والاجتماعية، بعد جودة التعليم والدراسة، جودة التعاطف، الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته .

6. الدراسات السابقة :

1.6. الدراسات السابقة حول الذكاء الانفعالي:

دراسة وحشة (2019)

عنوان الدراسة: مستوى الذكاء الوجدانيعند المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في لواء قصبة اربد بالأردن.

هدف الدراسة : التعرف على مستوى الذكاء الوجداني عند المعلمين .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (63) معلما ومعلمة: (24) معلما و(39) معلمة

أدوات الدراسة : وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس با–اون للذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين عالي. (الغافري وآخرون، 2020، ص.173)

–دراسة انس الطيب الحسين رابح (2011)

عنوان الدراسة: على الذكاء الوجداني لدى العاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (140)عامل (موظف، أستاذ) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: كانت أداة الدراسة مقياس الذكاء الوجداني المعد من قبل الباحثة جهاد الريح (2011).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني للعاملين في بعض الجامعات في الخرطوم يتصف بالارتفاع وانه لا توجد فروق في الذكاء الوجداني بالنسبة للعاملين ترجع لمتغير النوع، الدرجة العلمية، وانه ليس هنالك علاقة بين الذكاء الوجداني ومتغير العمر.(رابح ، 2011، ص. 64)

-دراسة ناجي رجب سكر (2019)

عنوان الدراسة: على مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الحكومية في غزة وتقدير درجة النجاح في ممارساتهم القيادية.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الحكومية في غزة وتقدير درجة النجاح في ممارساتهم القيادية، وفحص ما إذا كان هناك علاقة ارتباطيه بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة النجاح في الممارسات القيادية لديهم.

عينة الدراسة : بلغ حجم العينة 736معلما ومعلمة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانه لقياس مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واستبانه للممارسات القيادية.

نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المديرين مرتفع.(سكر،2019)

-دراسة محمد بن هادي الشهري، عبد القادر محمد عتوم (2019)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية لثانوية نجران.

عينة الدراسة: عينة الدراسة البالغ عددها (105) معلما، ومعلمة، منهم (33) معلما، و(72) معلمة.

أدوات الدراسة: وقام الباحثان بتصميم مقياس الذكاء الانفعالي، والذي تكون من(32) فقرة، ومقياس التذوق الأدبي، والذي تكون من20 فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود درجة كبيرة في مستوى الذكاء الانفعالي عند المعلمين والمعلمات.(عتوم، 2019)

2.6. الدراسات السابقة حول فعالية الذات :

- دراسة نافز احمد عبد بقيعي 2016

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة درجة الفعالية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والتخصص والصفوف التي يدرسها المعلم.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من(144) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج إلى وجود درجة عالية من الفعالية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن.(برهم وطلافحة، 2019، ص.492)

-دراسة احمد خليل برهم ،حامد عبد الله طلافحة (2019)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف على مستوى الفعالية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى والبالغ عددهم (150) خلال العام الدراسي (2017-2018)، استجاب منهم(133) معلما ومعلمة.

نتائج الدراسة: وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفعالية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية يقض ضمن المستوى المرتفع.(برهم وطلافحة، 2019، ص.492)

-دراسة حسونة (2009)

هدف الدراسة: إلى التعرف إلى درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة، ثم الكشف عن تأثرها بالجنس، والتخصص في الثانوية العامة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبا وطالبة من قسم التعليم الأساسي في الجامعة الأساسية في غزة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يمتلكون الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة. (حسونة ، 2009)

-دراسة الخلايلية (2001)

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة الفعالية الذاتية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (401) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج أن مستوى الفعالية الذاتية كان مرتفعا، وان المعلمين الأكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية واقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية.(عبد البقيعي،2016)

هدف الدراسة: هدفت إلى كشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشا (الكلية العربية السعودية).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (115) طالبا.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة لديهم الكفاءة الذاتية المدركة بمستوى متوسط(شناعة وصوالحة، 2018، ص.228) .

-دراسة جافورا (Gavora , 2010)

هدف الدراسة: هدفت إلى قياس الفعالية الذاتية لدى المعلمين.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (135) معلما قبل الخدمة تم اختيارهم من السنوات الخمس في كلية التربية في جامعة براتيسلافا في سلوفاكيا.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج امتلاك المعلمين لفعالية الذات ايجابية سواء في الفعالية الذاتية التدريسية أو الفعالية التدريسية العامة، كما كانت الفعالية الذاتية لدى المعلمين أكثر من الفعالية التدريسية العامة.(عبد البقيعي، 2016، ص.600)

-دراسة العدوان وكايات (Al-adwan et khayat ,2016)

هدف الدراسة: هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني ومستويات الكفاءة الذاتية بين معلمي التربية البدنية من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة(70) معلما من المدارس العامة والخاصة التابعة لمديرية الوسط التربوية في الأردن.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج إلى أن معلمي التربية البدنية لديهم مستويات عالية الكفاءة الذاتية. (الغافري وآخرون، 2020).

3.6. الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز .

-دراسة أبي سمرا (Abi Samra ,2000):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ومستوى الانجاز الأكاديمي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة في المرحلة الحادية عشر في المدارس الحكومية والخاصة في منتغمري-الاباما.

أدوات الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي والانجاز الأكاديمي .

-دراسة (Rahil, Habiba, Noordin,2006)

هدف الدراسة: هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا.

عينة الدراسة : بلغت العينة (647) طالب وطالبة.

نتائج الدراسة: وأشارت النتيجة إلى انه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ولكن أن هناك علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي وهناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز.(كامور،2011، ص.333).

-دراسة أبو ناشي (2002)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية ودافعية الانجاز.

عينة الدراسة : شملت الدراسة(205) من طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية.

نتائج الدراسة: أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية ودافعية الانجاز.(كامور،2011، ص.333)

-دراسة ربيعة عمور(2015) :

هدف الدراسة: هدفت الكشف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز وتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (200) فرد بواقع (93) متفوق و(109) متأخر دراسيا.

نتائج الدراسة: وكشفت على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى المتفوقين دراسيا. (عمور،2015)

-دراسة سمير كامل مخيمر (2015)

هدف الدراسة: تهدف الدراية إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من(180) طالبا وطالبة.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى انه توجد علاقة ارتباطيه طردية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز حيث بلغ معامل الارتباط 0.80 %. (مخيمر، 2015، ص.81)

-دراسة ريتا (Raita ,2006):

هدف الدراسة: هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسيل، بلغ حجم العينة (220) طالبا و طالبة.

نتائج الدراسة: وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.(كامور،2011، ص.333).

- Texas University في جامعة تكساس (Low, Nelson,(2008

هدف الدراسة: دراسة توضيح أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في زيادة الدافعية للانجاز والتحصيل لدى الطلبة الذين يدرسون في السنة الجامعية الأولى في جامعة تكساس.

عينة الدراسة: بلغت العينة (200) طالب من جامعة جنوب تكساس و(200) طالب من جامعة جنوب تكساس الحكومية.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وأثبتت النتائج إلى أن طلاب السنة الأولى زادت دافعيتهم للانجاز بعد إخضاعهم للبرنامج(كامور،2011، ص.332).

4.6. الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة:

-دراسة محمد عبد الله الرحماني (2016)

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الليف.

عينة الدراسة: وتكون مجتمع الدراسة الحالية من (460) معلم خلال الفصل الدراسي الثاني (1434-1435هـ) ولضمان تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلا جيدا تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (170) معلم.

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للتوافق النفسي.

-دراسة جمعة (2018):

هدف الدراسة: هدفت إلى دراسة الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة بني سويف.

نتائج الدراسة: وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية . (جمعة،2018 ، ص.421)

-ابتسام راضي (ب.ت)

هدف الدراسة: دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة من الذكور والإناث .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية

نتائج الدراسة: وخلصت إلى وجود علاقة قوية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة .(ابتسام راضي ،(ب. ت))

-دراسة تيسير عبد الله،و السيد أبو فارة ،(2007)

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة العامة والرضا عن الحياة.

عينة الدراسة: وبلغ حجم عينة الدراسة (200) فرد.

نتائج الدراسة أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة العامة والرضا عن الحياة. (علوان والنواجحة، 2013، ص.14)

-دراسة السيد منصور (2007)

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وكل من الذكاء الانفعالي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 403 طالبا .

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي.(الخير وبوداوود، 2020، ص.98)

-دراسة عثمان الخضر وهدى الفضيلي،(2007)

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة.

عينة الدراسة: وبلغ قوام عينة الدراسة (297) طالبا وطالبة.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج وجود ارتباطات ايجابية دالة إحصائيا بين السعادة وجميع درجات الذكاء الانفعالي الكلية والفرعية .(علوان والنواجحة ،2013، ص15)

-دراسة زيد الخير وزينب بوداوود (2020)

هدف الدراسة: هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وجودة الحياة لدى تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بالاغواط .

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قدرها 108 تلميذ وتلميذة.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وجودة الحياة.(الخير وبوداوود،2020، ص.94)

- دراسة سجوبرج(Sjoberg ,2001) :

هدف الدراسة:هدفت الكشف عن ما إذا كان الذكاء الانفعالي عاملا في التوافق الناجح مع الحياة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة (153)موظفا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والمقاومة الأفضل للفشل والاحباطات وقلة الرهاب النفسي، وارتفاع مستوى تقدير الذات، كما اتضح وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعال والتوازن الأفضل للحياة/العمل.

-دراسة فرنهام (furnham,2003)

هدف الدراسة: هدفت الكشف على علاقة الذكاءالانفعالي بالسعادة.

عينة الدراسة: عينة مكونة من(11) طالبا، و(77) طالبة من طلبة السنة الأولى الجامعية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ووجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة. (علوان و النواجحة ،2013، ص.13)

-دراسة عسل (2015)

هدف الدراسة: وهدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثلاث الذكاء الانفعالي وجودة الحياة وتقدير الذات .

عينة الدراسة: كونت عينة الدراسة من (120) طالبة و(130) طالبا ببعض المدارس الثانوية ببيشة التابعة لمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة: وجدت علاقة ارتباطيه ثنائية بين كل من: الذكاء الانفعالي وجودة الحياة.(عسل، 2015، ص.95)

5.6. الدراسات التي تناولت فعالية الذات ودافعية الانجاز :

-دراسة توفيق(2002)

هدف الدراسة: فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح وعلاقتها بمستوى لطموح ودافعية الانجاز لدى طلاب الثانوي العام والثانوي الفني.

عينة الدراسة: وبلغت العينة (42) طالبا، (44) طالبة من الثانوي العام، (41) طالبا، (32) طالبة من الثانوي التجاري، (35) طالبا، (41) طالبة من الثانوي الصناعي.

نتائج الدراسة: عن وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات ومستوى الطموح، وفعالية الذات ودافعية الانجاز. (الشمالية وآخرون، 2017، ص.290)

-دراسة سحلول (2005)

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الانجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام 2005.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين فعالية الذات ودافعية الانجاز الدراسي.(السيسي، 2019، ص.45)

-دراسة كافاكو(Cavako,2003)

هدف الدراسة: هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز لدى طلاب كلية الصيدلة في البرتغال.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى إثبات أن الكفاءة الذاتية مؤشر دال إحصائيا لزيادة الانجاز لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز.(عياد وصالحة،2015، ص.77)

-دراسة تيناو (Tenaw,2013)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على التعرف على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في كلية ديبري ماركوس والكشف عن الفروق تبعا للجنس في الكفاءة الذاتي والانجاز.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة في كلية ديبري ماركوس في إثيوبيا.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج إلىوجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث . (ضاهر،2016، ص.48)

الدراسات التي تناولت فعالية الذات ونوعية الحياة :

-دراسة محمود والجمالي (2010)

هدف الدراسة: هدفت إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا من الأقسام الأدبية والعلمية، وتأثيرها على جودة الحياة لديهم.

عينة الدراسة: واشتملت العينة على(202) طالبا وطالبة، (102) طالب و(100) طالبة، (166) من المتفوقين، و(36) من المتعثرين.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن جود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة .(محمود والجمالي، 2010، ص.65)

-دراسة سعيد (2005)

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة اثر توكيد الذات في تنمية الكفاءة الذاتية لطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية.

عينة الدراسة: وتكونت العينة من 16 طالبا وطالبة ممن لديهم شعور عال بالقلق الاجتماعي وفعالية الذات المنخفضة.

نتائج الدراسة: وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي بين فعالية الذات والقلق الاجتماعي، أي كلما تمتع الفرد بفعالية الذات المرتفعة انخفض الشعور بالقلق الاجتماعي والعكس. (السيسي،2019، ص.45)

-دراسة موينيو آخرون(Moeini et al ,2008)

هدف الدراسة: حول الضغط المدرك وفعالية الذات وعلاقتهما بجودة الحياة .

عينة الدراسة: عينة قوامها (148) من المراهقين الذكور بالصف الثاني عشر بالمدارس الثانوية بطهران.

نتائج الدراسة: وأسفرت نتائجها على أن فعالية الذات احد العوامل المهمة التي تؤثر على الصحة النفسية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .(محمود والجمالي، 2010، ص.65)

-دراسة دي ويتز (De Witz et al ,2009)

هدف الدراسة: هدفت إلى فحص العلاقة بين فعالية الذات والهدف من الحياة لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (344) طالبا، منهم (331) من الإناث و(111) من الذكور شملت الطلبة الأمريكي من أصل قوقازي، وأسيوي، وإفريقي ولاغير ذلك.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة ارتباط ايجابية بين فعالية الذات والهدف من الحياة، فكلما زادت فعالية الذات زادت الهدف من الحياة.(أبو غالي،2012، ص.626)

-دراسة باباك وآخرون(Babak et al 2008)

هدف الدراسة: هدفت إلى فحص الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط المدركة وفاعلية الذات المدركة لدى المراهقين الذكور من الطلاب الإيرانيين.

عينة الدراسة: وتكونت من عينة من طلاب المدارس العليا (866) طالبا من طلاب المدارس العليا في إيران.

نتائج الدراسة: وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فعالية الذات تؤثر على الصحة النفسية والاستجابة للضغوط لدى المراهقين، كما أظهرت الدراسة أن من لديهم فعالية

الذات المرتفعة يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيدة، بينما من لديهم فعالية الذات منخفضة يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أومواجهتها (أبو غالي،2012، ص.627).

التعليق على الدراسات السابقة :

تم تقديم الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة، حيث تم عرض الدراسات التي جمعت بين كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز، والذكاء الانفعالي ونوعية الحياة أو مؤشرات نوعية الحياة، وفعالية الذات ودافعية الانجاز والفعالية الذاتية ونوعية الحياة أو مع مؤشرات نوعية الحياة .

نلاحظ من خلال استعراضنا للدراسات السابقة، قلة الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى المعلمين سواء الدراسات الأجنبية أو العربية .

نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (الذكاء الانفعالي وفعالية الذات) في علاقتها بالمتغيرات التابعة (دافعية الانجاز ونوعية الحياة) عند المعلمين خاصة فيما يخص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة، والعلاقة بين فعالية الذات ونوعية الحياة، كما لاحظنا قلة الدراسات التي اهتمت بربط العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية والذات على نوعية الحياة حيث استعانت الباحثة بالدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ومؤشرات نوعية الحياة، بحيث كانت أكثر الدراسات التي استطاعت الطالبة التوصل إليها تهتم بالطلبة والتلاميذ والموظفين عموما، رغم أن فئة المعلمين هي فئة مهمة جدا تنعكس على المجتمع ككل ونموه الاقتصادي... لذا يجب الاهتمام بتطبيق الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ودافعية الانجاز ونوعية الحياة لهذه الفئة (المعلمين).

بينت بعض الدراسات التي تناولت بالدراسة الذكاء الانفعالي وفعالية الذات إلى ارتفاع مستوى المتغيرات في بعض الدراسات وفي دراسات أخرى وجد مستوى متوسط لهذه المتغيرات .

كما بينت الدراسات التي تناولت بالدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز إلى أن هنالك ارتباط دال إحصائيا بين هذه المتغيرات، وأيضا وجود علاقة ارتباطيه دال إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة، وجود علاقة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية ودافعية الانجاز،وجود علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات ونوعية الحياة .

الجانب النظري

الفصل الثاني

الذكاء الانفعالي

تمهيد:

على مدار عشرين عام الماضية أصبح الذكاء الانفعالي موضوعا رئيسيا يتزايد الاهتمام العلمي به ولقد تعددت الجهود في وضع تعريف محدد للذكاء الانفعالي والذي يشير إلى القدرات التي تساعد على تحديد ومعالجة وإدارة العواطف لدى الآخرين ولدى الأفراد أنفسهم وهو على هذا النحو، يمثل محاولة لاستكمال النظرة التقليدية للذكاء من خلال دراسة كيفية تفاعل بعض القدرات العاطفية والشخصية والاجتماعية مع الإدراك والمساهمة في السلوك الذكي(Neophytou, 2012. p136) .

وتعدد التعريفات أدى إلى تعدد وجهات النظر حول ما إذا كان الذكاء الانفعالي قدرة أم سمة في الشخصية ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى مختلف التعريفات التي وضعها العلماء والباحثين حول الذكاء الانفعالي ومختلف النماذج التي تطرقت له مع مختلف أبعاده و مكوناته وأهميته في مختلف المجالات....

1. تعريف الذكاء الانفعالي:

اختلفت ترجمة مصطلح الذكاء الانفعاليEmotional inteligence في الكتابات العربية فبعض الباحثين ترجم هذا المصطلح إلى الذكاء الانفعالي والبعض الآخر ترجمه إلى الذكاء الوجداني ومنقبل آخرين ترجم إلى الذكاء العاطفي (أبو حلاوة، 2009).

وسوف تستعمل الباحثة في هذه الدراسة مصطلح الذكاء الانفعالي ليشير إلى مصطلح Emotional inteligenceوسوف نعرض بعض التعريفات كالتالي :

– تم نشر المفاهيم الأساسية لـ الانفعالي بواسطة Mayer (1989) Salovey ؛ 1993 ؛ 1995 ؛ 1997 Mayer and Salovey and Sluyter).

وقد عرف(1989) Mayer & Salovey الذكاء الانفعالي على أنه "مجموعة فرعية من الذكاء الاجتماعي التي تنطوي على القدرة على مراقبة مشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز فيما بينهم واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله".) Livesey, 2017 .p23)

–كما يعرفه سالوفي وماير (1990) " على أنه "شكل من أشكال الذكاء ينطوي على القدرة على مراقبة مشاعر المرء وعواطفه ومشاعر الآخرين للتمييز فيما بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه المرء في التفكير والأفعال (Ugoani and al, 2015 . p566).

–وفي عام (1993) عرف ماير وسالوفي Mayer et Salovey الذكاء الانفعالي بأنه : "نمط من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة المرء على معرفة ورقابة انفعالاته ومشاعره الشخصية وانفعالات ومشاعر الآخرين، القدرة على التمييز بين هذه

الانفعالات والمشاعر سواء كانت خاصة بالذات أو خاصة بالآخرين، والقدرة على استخدام المعلومات الخاصة بها لتوجيه تفكيره و تصرفاته ".(أبو حلاوة،2009)

-ويعتبر ماير وسالوفاي (1990) Mayer et Salovey هم أول من قدم مفهوم الذكاء الانفعالي وقد تم تعريفه عام (1990) على انه :"قدرة الفرد على مراقبة ذاته ومراقبة مشاعر الآخرين والتعرف عليهما والتمييز بينهما، وكذلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين ".(موسى،2013، ص.17)

وأوضح ماير وسالوفي (1997): أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية، والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات التي تساعد النمو العقلي الانفعالي. وبذلك قام كل من ماير وسالوفي Mayer et Salovey بوضع الذكاء الانفعالي في أربعة أجزاء مترابطة وسمي نموذجهما بنموذج القدرة للذكاء الانفعالي The Ability Model Of Emotional Intelligence ويتكون من الأبعاد التالية :

1- تعرف الوجدان Identifing Emotions .

2- استخدام الوجدان Using Emotion .

3- فهم الوجدانUnderstanding Emotions .

4- إدارة الوجدان Managing Emotions .(محمد، 2009)

هذا وقد قام ماير وسالوفي Mayer et Salovey بتعديل التعريف السابق عام (1997)، وذلك لما يشوبه من النقص حيث تناول فقط إدراك الفرد لمشاعره والآخرين وتنظيم هذه الانفعالات.

هذا ما دعا ماير وسالوفي Mayer et Salovey إلى استحداث تعريف يعالج بعض هذه المشكلات هو: "يتضمن الذكاء الانفعالي القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقديرها والتعبير عنها والقدرة على الوصول إلى المشاعر أو توليدها حينما تسير التفكير والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية والقدرة على التنظيم التأملي للانفعالات للارتقاء بالنمو العقلي والوجداني ".

وخلاصة هذا المفهوم أن الفرد يفكر بذكاء، وان الانفعال يحسن الذكاء والتفكير، ويتصور ماير وسالوفي Mayer et Salovey أن الذكاء الانفعالي وفق هذا التعريف يتضمن أربعة مستويات:

1- التعرف على الانفعالات.

2- توظيف الانفعالات.

3- فهم الانفعالات .

4- إدارة الانفعال.(العزازي، 2018، ص. 26)

-عرف جولمان (1995) Golmanهذا المفهوم بأنه:

"القدرة على إدراك العواطف والتعبير عنها وتفهمها واستيعابها، واستخدامها، وإدارة العواطف الكامنة في ذات الفرد، والتحكم فيها وضبطها، وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها " (عبد الرؤوف وعيسى، 2018،ص ص.50-51)، ووفقًا لـ (Golman, 1995)، فإن الأشخاص الأذكياء عاطفيًا لديهم القدرة على التحكم في دوافعهم العاطفية على الأقل أكثر من أولئك الذين ليسوا أذكياء عاطفيًا، لديهم وعي ذاتي لمعرفة ما يشعرون به، وقادرون على التفكير والتعبير هذه الأشياء، لديهم تعاطف مع مشاعر الآخرين

ونظرة ثاقبة على كيفية تفكير الآخرين، يمكنهم القيام بأشياء مثل إشباع التأخير، وهم متفائلون وإيجابيون بشكل عام يفهمون بسهولة ديناميكيات مجموعة معينة، والأهم من ذلك، أين يتناسبون داخل تلك المجموعة.(Ugoani and al, 2015 . p567)

-ويرى بارون وآخرون (Bar-On et All,1997) أن الذكاء الانفعالي هو:"تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل مع متطلبات البيئة والضغوط التي تواجهه ".

-وعرف شميدت (Schmidt ,1997) الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على تمييز مشاعر الآخرين والاستجابة لها وكذلك المهارة في مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم"(إبراهيم، 2012، ص. 22)

-ويؤكد فاروق عثمان (2001) أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين، ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، ولعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة .(محمد، 2009، ص.17)

وقد توصل فاروق عثمان وآخرون من خلف تعريفهم إلى أن الذكاء الوجداني خاصية مركبة من خمس مكونات أساسية هي :

1- المعرفة الوجدانية Emotional Cognitive

2- إدارة الانفعالات Managment Emotions .

3- تنظيم الانفعالات Regulating Emotion.

4-التعاطف Empathy .

5- التواصل Communication .(العزازي،2018، ص.28)

-وقد عرف بار -اون (2005) الذكاء الانفعالي بأنه :"مجموعة من المهارات والقدرات غير المعرفية والكفاءات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية بحيث يكون أكثر فاعلية في حياته الشخصية والاجتماعية".

-بينما يرى (ONEIL ,1996) أن الذكاء الانفعالي عبارة عن الدافعية للأمل والتفاؤل حينما يتراجع الفرد في إحراز أهدافه، كما انه يميل إلى التعاطف، وهو معرفة الأفراد الموجودين من حولنا بمشاعرنا وأحاسيسنا، وهو كذلك مهارة اجتماعية تجعلك أكثر تفاعلا مع الآخرين "أي أن اونيل عرف الذكاء الانفعالي على انه مهارة اجتماعية تجعل الفرد أفضل تفاعلا مع الآخرين.

- وتعرفه وندا مولدينج (Maulding ,Wonda , 2002)بأنه: "كيفية توظيف انفعالاتنا بطريقة صحيحة، ويشمل معرفة الفرد بعاطفته ووجدانه، والتحكم في العاطفة وتحفيز الفرد لذاته، وإيجاد الدافعية وملاحظة انفعالات الآخرين، وإقامة العلاقات مع الآخرين ".

- ويعرف فان روي وفيسوزفاران (2004) Van Rooy et Viswesvaram "مجموعة من القدرات اللفظية واللغير اللفظية التي تسمح للشخص بتوليد عواطفه ومشاعر الاخرين والتعرف عليها والتعبير عنها وفهمها وتقييمها، وذلك لتوجيه التفكير والعمل لتلبية مطالب البيئة . (El Ghazi.2019,p.157)

– ويعرف كونت (Conte ,2005) الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على مراقبة مشاعر المرء وعواطفه ومشاعره، والتمييز فيما بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله"(Shefali, Ambavale.2012,p.41).

–كما تعرفه سميرة عبد الله كردي، (2010) بأنه قدرة الفرد على استخدام أنماط سلوكية للتعامل بفعالية وكفاءة مع الآخرين لتحقيق التوافق مع البيئة الاجتماعية وذلك من خلال تمتعه بالمهارات الاجتماعية والوعي الانفعالي بالذات، والقدرة على معالجة الجوانب الانفعالية والتعاطف (فرغلي، 2017، ص ص.57–58).

وعرفه عبد العال عجوة (2002) بأنه :"تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه أمل والتفاؤل وان يتعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط ".

–في حين يرى كلا من عصام زيدان وكمال الإمام (2002) أن الذكاء الانفعالي هو: " قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتطوير العلاقات الايجابية التي تكفل للفرد والآخرين النجاح في شتى جوانب حياتهم " .(إبراهيم،2012، ص.24)

–ويعرف عبد الستار إبراهيم (2005) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وضبط الانفعالات بما يتناسب ومشاعر الآخرين، وتوظيفها

بطريقة تزيد من فرص نجاحه في الحياة، ومن ثمة يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات. (عبد الرؤوف وعيسى،2018، ص.51)

-بالرغم من تعدد التعريفات حول الذكاء الانفعالي الملاحظ أن جميع التعريفات اتفقت على عدة نقاط أساسية تشكل ملامح الذكاء الانفعالي وهي:

1- إدراك الفرد ووعيه بمشاعره .

2- إدراك الفرد لانفعالاته والتحكم فيها.

3- حفز ودفع الذات نحو تحقيق الأهداف .

4- التعاطف وتفهم الآخرين .

5- التواصل والمهارات الاجتماعية.

كما ساهمت هذه التعريفات المختلفة للذكاء الانفعالي في تطوير نماذج خاصة بالذكاء الانفعالي.

2. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي :

إن المتتبع للتراث السيكولوجي منذ نشر أول مقال عن الذكاء الانفعالي على يد ماير وسالوفي (1999) وحتى الآن يجد أن المنظرين والباحثين قدموا نماذج عديدة ومختلفة للذكاء الانفعالي، فالنظرية كما صاغها سالوفي وماير وضعت إطارا للذكاء الانفعالي داخل نموذجا للذكاء، أما بارون فقد وضع الذكاء الانفعالي في إطار نظرية الشخصية .

هذا وقد انقسمت النظريات والنماذج التي حاولت تفسير الذكاء الانفعالي إلى نماذج القدرة Ability Models ونماذج مختلطة Mixed Models ولكل جانب مؤيديه وأنصاره فنماذج القدرة ترتبط باسم ماير وسالوفي، أما النماذج المختلطة فمثلها جولمان وبار-اون(العزاري ، 2018، ص ص.46-47).

1.2. نماذج القدرة :

يؤكد نموذج القدرة على الكفاءات، التي يجب أن يمتلكها الفرد لفهم ومعالجة المعلومات العاطفية ,(Namrata and al, 2019,p. 3113)

وبالتالي تعتبر نماذج القدرة الذكاء الانفعالي كشكل نقي للقدرة الذهنية وبالتالي كذكاء نقي.(Ugoani and al , 2015 ,p.569)، ومن بين هذه النماذج نذكر:

1.1.2. نموذج ماير و سالوفي :

يعتبر نموذج ماير وسالوفي احد نماذج القدرة للذكاء الانفعالي حيث تناول الذكاء الانفعالي على انه القدرة على إدراك وفهم الانفعالات بدقة وتقييمها، وعلاقتها واستخدامها في التفكير لحل المشكلات وتعزيز النشاطات المعرفية (البيومي، 2016، ص.14).ولقد قدم ماير وسالوفي (1997) تعريفا للذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقديرها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها حينما يتيسر التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات للارتقاء بالنمو العقلي والوجداني .(فرغلي،2017، ص ص.60-61)

وبالتالي يتكون الذكاء الانفعالي في هذا النموذج من أربعة قدرات رئيسية تتضمن كل قدرة مجموعة من القدرات الفرعية ورتبت القدرات على شكل هرم حيث يكون إدراك الوجدان في قاعدة الهرم ويوضح النموذج التالي نموذج القدرة للذكاء الانفعالي.

الشكل رقم (01) يوضح نموذج القدرة للذكاء الوجداني لماير و سالوفي .(إبراهيم، 2011،ص ص. 70-71)

1- إدراك الانفعال وتقييمه والتعبير عنه

القدرة على معرفة الوجدان من خلال الحالة الفيزيقية ومشاعر و أفكار الفرد	القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين والتصميمات والأعمال الفنية من خلال اللغة والصوت والظهر والسلوك	القدرة على التعبير على الانفعالات والاحتياجات التي ترتبط بهذه المشاعر بشكل دقيق .	القدرة على التمييز بين التعبيرات الدقيقة أو الصادقة والمزيفة للمشاعر والانفعالات

2-التسيير الوجداني للتفكير

الانفعالات تسبق التفكير من خلال توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة	الانفعالات واضحة بشكل كافي ومتاحة بشكل يجعله تتولد كمعينات لإصدار الأحكام ومساعدة الذاكرة التي تتصل بالمشاعر .	تقلبات المزاج الوجداني تغير منظور الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم مشجعا بذلك إلى احترام وجهات النظر المختلفة .	الحالات الوجدانية تشجع على التباين في النمو والطرق المستخدمة لحل المشكلات مثل السعادة تيسر التفكير الاستدلالي والإبداع .

3-فهم الانفعالات وتحليلها باستخدام المعرفة الوجدانية

القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات بين الكلمات والانفعالات نفسها كالعلاقة بين مشاعر الفرد السارة والحب .	القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات مثل (انفعال الحزن يصحبه اليأس)	القدرة على فهم المشاعر المعقدة المتناقضة مثل المشاعر التلقائية للحب والكره و الهلع كمزيج من الخوف والدهشة .	القدرة على إدراك التحولات بين الانفعالات مثلا لتحول من الغضب إلى الرضا أو من الغضب إلى الخجل.

4- التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو العقلي والوجداني

القدرة على الانفتاح (المشاعر السارة أو غير السارة)	القدرة على الاندماج أوالانفصال التأملي عن انفعال ما استنادا إلى الفائدة أوالمعلومات المستخلصة منه .	القدرة على الملاحظة التأملية للانفعالات في علاقتها بذات الفرد أو الآخرين مثل إدراك أن الانفعالات نموذجية عقلانية ومؤثرة .	القدرة على التحكم في انفعالات الفرد أو الآخرين من خلال تهدئة الانفعالات السالبة وتعزيز الموجة بدون كبح للمعلومات التي تغطيها أو المبالغة فيها .

1- الإدراك والتعبير الوجداني:

هو القدرة على تحديد وفك وتشفير عواطف الفرد ومشاعر الاخرين كما يتم التعبير عنها في تعابير الوجه .(El Ghazi,2019,p.159)

وبالتالي تبدأ عملية الإدراك، والتقييم، والتعبير عن العاطفة بالقدرة على تحديد مشاعر المرء الخاصة من خلال إثارة الجسم، والمشاعر الداخلية، والأفكار. تتطور العاطفة من خلال مراقبة الإشارات المحيطة. بعد ذلك، يمكن للفرد التعبير عن المشاعر بشكل مترابط مع الإشارات المحيطة. أخيرًا يمكن للفرد أن يفرق بين تعبيرات المشاعر الدقيقة وغير الدقيقة، بالإضافة إلى التعرف عليه أو التأكد منه بين التعبيرات الصادقة وغير الشريفة عن المشاعر. (Kanesan & Fauzan, sans année,p.3)

يرى ماير وآخرون (Mayer et al ,2000) انه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الانفعالي أمرا مستحيلا، فالإدراك الوجداني يتضمن مجموعة من القدرات تتمثل في ما يلي:

-التعرف على انفعالات الذات من خلال الحالة الفسيولوجية .

- التعرف على انفعالات الآخرين من خلال نبرات الصوت والسلوك.

-التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها .

- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة .

- بينما يرى الدواش (2004) أن الذكاء الانفعالي يبدأ مع القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين وذلك كما يلي :

-إدراك الوجدان في الوجوه .

-إدراك الوجدان في الموسيقى .

- إدراك الوجدان في التصميمات .

- إدراك الوجدان في القصص.(موسى،2013، ص ص.24-25)

-كما يرى ماير وسالوفي(2000) أن الإدراك الوجداني يتضمن عملية التسجيل وعملية الإصغاء، واكتشاف معنى الرسائل الوجدانية التي تظهر في نغمة الصوت، وفي تعبيرات الوجه وللرسومات والأشياء الثقافية الأخرى التي صنعها الإنسان .(محمد، 2009، ص.30)

ويقصد به القدرة على التعبير على الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو الإشارات والتلميحات وهذهالقدرة عامل أساسي في الذكاء الانفعالي وتشتمل هذه القدرة على تسجيل وتحديد الانفعالات وفك شفرة الرسائل الوجدانية الظاهرة في تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، واللوحات الفنية، والتماثيل والموسيقى والقصص.(بيومي،2016، ص.14)

2- التسيير الوجداني لعملية التفكير:

تختص هذه القدرة بتأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يركز بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير من المعرفة، إذ يمكن استخدامه جزءا من عمليات المعرفة مثل حل المشكلات أو الاستدلال أو اتخاذ القرار أو في مجالات إبداعية، أي انه يصف الانفعالية التي تساهم في المعالجة الفكرية .

ويعمل الانفعال بوصفه نظام تنبيه بصورة أساسية منذ الولادة وعلى سبيل المثال نجد أن الطفل يبكي عند حاجته إلى الرضاعة، كما نجده يضحك استجابة إلى ابتسامات في وجه والديه، بالإضافة إلى استخدام الحالات المزاجية والانفعالات لتحفيز الأداء وتقييمه في مهام فكرية معقدة، فمثلا يمكن لبعض الأفراد أن يواجه والقلق الناتج عن الامتحانات لتحفيزهم نحو إعداد أكثر شمولا واكتساب معايير أكثر دقة (حسين وحسين، 2006، ص ص.32-33) .

وبالتالي فهو قدرة الفرد على توليد انفعالاته ومعرفة سبب هذه الانفعالات حيث تكسب الفرد القدرة على وصف الأحداث الانفعالية ومعرفة اثر الانفعالات على التفكير ويشمل مجموعة من القدرات هي:

- الانفعالات تسبق التفكير بواسطة الانتباه المباشر للمعلومات الهامة .
- الانفعالات تكون واضحة بشكل كاف ومتاحة بشكل يجعلها تتولد كمعينات للذاكرة التي تتصل بالمشاعر.
- التقلبات الانفعالية تغير منظور الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم فالحالة النفسية الجيدة تؤدي إلى فكر متفائل والعكس .(فرغلي،2018، ص.62)

3- فهم الانفعالات وتحليلها باستخدام المعرفة الانفعالية :

المهارة الأساسية في هذا المستوى تتعلق بالقدرة على فهم العواطف الفرد ومشاعر الآخرين، وهذا يعني القدرة على تصنيف وتحديد الرسائل المنقولة بالكلمات. (El Ghazi, 2019, p.159)

ويرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey، 1997) أن فهم العواطف وتحليلها، يشرح قدرة الفرد على تصنيف العواطف وفهم المعاني التي تنطوي عليها تلك العواطف، كما أن تسمية العواطف والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين العواطف الموصوفة أمر أساسي لفهم العواطف، (فالفرح هو عاطفة فرحة كبيرة أو سعادة في الوقت نفسه، الحزن هو عاطفة نفور تجعلنا نريد أن نبكي وننسحب من المحيط (Kanesan &, Fauzan ,sans année,p.3) وكل انفعال ينقل نوع الرسالة الملائمة له، وردود الفعل والاستجابة التي تتلاءم مع هذه الرسالة ويعرف فهم الانفعالات بأنه "القدرة على تعرف الانفعالات وأسبابها وتوابعها .

وبصفة عامة فان ماير وسالوفي (1997) يقسمان فهم الانفعالات إلى ما يأتي:

- القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات بين الكلمات والانفعالات نفسها، كالعلاقة بين مشاعر الفرد السارة والحب.
- القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات مثل انفعال الحزن ويصحبه اليأس.
- القدرة على فهم المشاعر المعقدة المتناقضة مثل المشاعر التلقائية للحب والكره والهلع كمزيج من الخوف والدهشة.
- القدرة على إدراك التحولات بين الانفعالات مثل: التحول من الغضب إلى الرضا أو من الغضب إلى الخجل.(أبو الديار، 2014، ص.207)

4- التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو العقلي والوجداني:

توضح هذه القدرة التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين كمعرفة كيف تهدا

النفس بعد مشاعر الغضب مثلا او القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر (محمد، 2009، ص.35) ، وبالتالي هي قدرة الفرد على ادراة انفعالاته وانفعالات الآخرين وتشكل:

- القدرة على الانفتاح للمشاعر السارة أو الغير سارة.
- القدرة على التحكم في الانفعال لدى الفرد والآخرين وتهيئة الانفعالات السالبة، ولابد لردود الأفعال أن تكون مجازة حتى تكون مرحبا بها وتشمل قدرة الفرد على المراقبة التأملية للانفعالات لدى الفرد ولدى الآخرين، وقدرته على الإدارة الانفعالية وتهدئة الانفعالات السالبة لديه ولدى الآخرين، وفي تعليق لجولمان (2000)على نموذج ماير وسالوفي (1997)Mayer & Saloveyأوضح أن هذا النموذج هو عبارة عن مجموعة من مهارات معقدة حيث تسمح للفرد :
- **المستوى الأول:**

أن يدرك ويتوقع ويعبر عن مشاعره، وهذه القدرات تشمل التطابق بين مشاعر الآخرين.

- **المستوى الثاني:**

تتدخل مستخدمة المشاعر في تسهيل عملية التفكير وتوظيف المشاعر لكي تضيف إلى الحكم وأيضا معرفة أن التغيرات في الحالة الانفعالية تساعد على حل المشكلات.

- **المستوى الثالث:**

استخدام القدرة العامة على تنظيم الانفعالات بمساعدة الهدف الاجتماعي، وهذا المستوى أكثر تعقيدا من الذكاء الاجتماعي. (فرغلي، 2017، ص.64)

2.1.2. نموذج الدرلندا :

من نماذج القدرة للذكاء الانفعالي التي تركز على المشاعر ذاتها وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي: الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، الجانب الثاني هو الخاص بنقل المشاعر وتوجيهها وما يناسب الذكاء أي الإتيان بالشعور التي يتناسب مع ظروف الموقف وكان المشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفع للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، والجانب الثالث يكون بمثابة المحرك الثاني للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد، بناءا ما يحدده لنفسه من أهداف ورغبات ودوافع وهذه الأهداف تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر .

-إن هناك ارتباطا بين الذكاء والمشاعر من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد والذي نعتبره مفتاح الذكاء الانفعالي أو الوسيلة الوحيدة التي نعرف بها حياتنا الفكرية، حيث يمكننا التفكير الناقد من إرسال المبادئ الصحيحة ويمنح الفرد أساس الحياة الوجدانية المتمسكة بالذكاء والعقل، ولهذا تقدم "لندا االدر"التفكير الناقد كرباط هام بين الذكاء والمشاعر لدى الفرد الذكي وجدانيا والذي يتصف بالقدرة على تحديد رغباته ولديه التزام بالفكر السليم الصائب. (بيومي، 2016، ص ص.15-16)

2. النماذج المختلطة:

في حين تركز نماذج القدرة على الانفعالات نفسها مع الفكر فان النماذج المختلطة تتعامل مع القدرات العقلية بالإضافة إلى مجموعة من السمات الشخصية المتنوعة مثل الدافعية، وحالات الإدراك مثل: التدفق والنشاط الاجتماعي .

ويمثل أصحاب هذا النموذج : جولمان Golman، بار-اون Bar-On، وكوبر وصواف Swaf et Coper، شابيرو Shapiro، وفيما يلي عرض لأهم النماذج المختلطة المفسرة للذكاء الانفعالي على النحو التالي :

1.2. نموذج جولمان Golman (1995-1998):

صدر مفهوم الذكاء العاطفي لأول مرة في كتاب بعنوان "الذكاء العاطفي" لدانيال جولمان.(Mishrar and al ,2019,p.3113)

وبهذا يرجع الفضل في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس إلى كتاب دانيال جولمان الصادر عام 1995، ويؤكد جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على أساس فكرة "هوارد جاردنر" للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence والذكاء الاجتماعي InterprsonalIntelligence .(إبراهيم،2012، ص.84)

وفقًا لهذا النموذج، فإن الذكاء العاطفي هو مقطع عرضي من الكفاءات العاطفية والاجتماعية المترابطة والمهارات التي تحدد مدى فعالية فهمنا والتعبير عن أنفسنا، وفهم الآخرين والارتباط بهم، والتعامل مع المطالب اليومية.(Bar On,2006,p.14)

وفي كتابه عام (1998) " Working With Emotional Intelligence " وضح جولمان المفاهيم التي تقوم عليها نظرية الذكاء الانفعالي والتي تضمنت مجالين رئيسين هما: الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، وفيما بعد قدم جولمان Golman وبوياتزيز Boyatzis معا تصورا متكاملا للذكاء الانفعالي وعرفاه :"بسيطرة الفرد على الكفاءات التي تؤسس إلى إدراك الذات وإدارتها والإدراك الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية في الأوقات والطرق المناسبة بتكرار كافي لتصبح فعالة في الموقف " وتم تحديده بأربعة أبعاد رئيسية كل بعد يحتوي على مجموعة من الكفايات (الرفاعي،2013، ص.39) ، حدد النموذج خمسة بنى للذكاء الانفعالي الرئيسية والتي تشمل هذه الأخيرة مجموعة من الكفاءات الانفعالية داخل كل بناء رئيسي للذكاء الانفعالي، وتقترح أن الكفاءات الانفعالية ليست مواهب فطرية، بل قدرات مكتسبة يجب تطويرها لتحقيق أداء متميز. ويفترض أن الأفراد يولدون بذكاء عاطفي عام يحدد لهم إمكانية تعلم الكفاءات العاطفية.(Ugoani and al ,2015,p.567) وهذه البنى هي كالتالي :

أولا : الكفاءة الشخصية: وتتضمن الكفاءة الشخصية ما يلي :

1- الوعي بالذات Self Awareness :

والقدرة على قراءة الفرد لمشاعره وإدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعال الفرد واستجاباته للمواقف المختلفة وتأثيرها على عملية صنع القرار لدى الفرد، ويتضمن البعد معرفة الفرد لجوانب القوة والضعف لديه والتعرف على مشاعره وانفعالاته، فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فعندما يكتشف الفرد أن لديه عدد من الانفعالات السلبية تسيطر على سلوكه وتحدث دون وجود سبب واضح لها ويستطيع الابتعاد عن مصادرها

يكون قد قطع شوطا في فهم ذاته والوعي بها (حسين وحسين، 2006، ص ص.49-50).

2- ادراة الانفعالات Managing Emotions :

وهي قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة مرنة متوافقة والقدرة على ضبطها والتحكم فيها بشكل ملائم بمعنى الشعور بأنك سيد نفسك وقادر على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة وانك لست عبدا لها كما يهتم هذا البعد بكيفية المعالجة والتعامل مع المشاعر التي تؤذينا ويرى جولمان إلى أن مفتاح سعادتنا يكمن في ضبط انفعالاتنا المزعجة بصورة دائمة ومحاولة السيطرة على حالتنا النفسية .(بيومي ،2015، ص ص.17-18)

فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الانفعالي هم أكثر قدرة على التعامل مع ردود أفعالهم، حيث يمكن للأشخاص الذين يدركون مشاعرهم التصرف حيالها حتى لا يتركوا أنفسهم مرتبكين، وبالتالي فان إدارة العواطف تنطوي على التحكم في عواطف المرء ودوافعه من اجل التكيف مع الوضع (Alouze, et Louati 2017,p.14.)، وأما الذين يفتقرون إلى هذه المقدرة يظل كل منهم في حال عراك مستمر مع الشعور بالكآبة .(أبو الديار،2014، ص.208)

وعلى هذا فان هذه القدرة تتضمن القدرة على إدارة الانفعالات الشخصية الذاتية والقدرة على إدارة انفعالات الآخرين، ويلاحظ أن ادراة الانفعالات الشخصية تتضمن القدرة على التكيف ومواجهة المشاعر الضاغطة باستخدام استراتيجيات تنظيم الذات التي تتولد في أثناء هذه الحالات الانفعالية، أما ادراة انفعالات الآخرين فهي القدرة علىإعادة الأحداث الممتعة وترتيبها للآخرين وإخفاء المشاعر السلبية من اجل تجنب

إيذاء مشاعر الآخرين والعمل على جعل الآخرين يشعرون بتحسن عندما يكونون في وقت الحزن .(أبو الديار،2014، ص.208)

3- تحفيز الذات (دافعية الذات) Motivating Oneself :

يتضمن هذا البعد من الذكاء الانفعالي استخدام الفرد لأعمق المحفزات المتاحة له لتحريكه وتوجيهه نحو الأهداف المرجوة، وذلك لمساعدته في أخذ المبادرة والسعي والتحسين والمثابرة في مواجهة النكسات والإحباط. ,Ugoani and al, 2015) p.572)

وبالتالي هي تعني قدرة الفرد على تركيز طاقته النفسية على انجاز هدف مقبول كما أنها تتضمن القدرة على تأجيل الاشباعات وكضم الاندفاعات. (موسى، 2013، ص.30)، وكذلك يقصد بها القدرة على الانغماس في تدفق العواطف حيث ستلزم ذلك التوصل إلى أعلى أداء.(العزاري، 2017، ص.49)

ويبدو التحكم في الذات الانفعالية (أي تأجيل الإشباع والتحكم في الاندفاع) أساسا لتحقيق الانجازات منأي نوع كما أن القدرة على التفاعل مع هذه الانفعالات تساعد الفرد على الأداء المتميز ويتميز الأفراد الذين يتحلون بهذه المهارة بالإنتاجية العالية والكفاءة في كل ما يقومون به .

وقد بين ولتر و فيلبس (Walter et Philips,1990) أن دور الذكاء الانفعالي في ضوء تحفيز الذات قد يرفع من إمكانية تحديد مدى ما يمكن للناس أن يفعلوه من خلال استخدام قدراتهم العقلية والمخية استخداما جيدا أو استخداما سيئا .(إبراهيم، 2012، ص.87)

ثانيا :الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن :

4- التفهم أو التعاطف العقلي Empathy :

هو المكون الرابع للذكاء الانفعالي ويقصد به القدرة على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين من نبرة صوتهما وتعبيرات وجههم، والاستجابة لهذه المشاعر ويتضح وجود علاقات ايجابية بين التفهم والوعي بالذات، حيث يلعب التفهم دورا حاسما في العديد من المواقف المختلفة في التدريس والإدارة والعلاقات العامة، ويوضح أن القدرة على التعاطف تعني صورة نفسك مكان الآخرين والقدرة نفسها التي تدفع الناس إلى إتباع مبادئ أخلاقية معينة، ويشير إلى أكثر الناس تعاطفا مع غيرهم هم أكثرهم تفضيلا للمبادئ الأخلاقية التي تحدد وفقا لاحتياجات الناس. (بيومي، 2016، ص.18)

5- المهارات الاجتماعية (تناول العلاقات) Handling Relationship :

إن فن العلاقات بين البشر هو معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين وهذه هي القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفعالية في عقد الصلات مع الآخرين، ولا شك في أن المتفوقين في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء يعتمد على التفاعل مع الناس أنهم فعلا نجوم المجتمع (جولمان،2000، ص.69)، وتعد القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخر ينهي أساس هذا البعد كما أن القدرة على تناول الانفعالات عند أي شخص يتطلب نضج مهارتين انفعاليتين آخرين هما إدارة الذات Self Management والتفهم Empathy، وعلى هذا الأساس تنمو مهارات تمثل الكفاءات الاجتماعية التي تمكننا من التعامل مع الآخر وافتقاد هذه المهارات الاجتماعية يجعل حتى النابغين فكريا يفشلون في علاقاتهم كما تمكننا من النجاح في العلاقات الحميمة وكذلك تمنحنا الإقناع والتأثير في الآخرين والقدرة على تهدئتهم وإبهاجهم.(إبراهيم،2012، ص.89)

ومن الطبيعي أن يختلف الناس في قدراتهم في هذه الأبعاد المختلفة فقد يكون بعضنا ذكيا في معالجته مثلا حالات القلق التي تنتابه ولكنه لا يستطيع أن يخفف شعور آخر بالملل أو الضجر. (جولمان،2000، ص.69)

2.2. نموذج بار-اون (Bar-On) للذكاء الانفعالي(1997) :

ينظر نموذج بارون إلى الذكاء الانفعالي على نطاق واسع باعتباره مجموعة متعددة العوامل من المهارات العاطفية والشخصية والاجتماعية المترابطة، والتي تؤثر على القدرة الكلية للأفراد على التعامل بفعالية مع المطالب والضغوط اليومية (Alouze, et Louati .2017,p.8)، ويعد هذا النموذج من أجد النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي والتي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل الدافع وحالات الإدراك والنشاط الاجتماعي (بيومي ،2016، ص19)، وقد عرف با – اون (Bar-On , 1997) الذكاء الانفعالي على انه "يشتمل على مجموعة من الكفاءات الغير معرفيةNon Cognitive Competence والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المطالب والضغوط البيئية، ,Kanesan & Fauzan) (san anne,p.4، وهو بذلك يركز على أثار الذكاء الانفعالي ونتائجه ووفائه بمتطلبات النجاح في الحياة العملية (أبو الديار،2014، ص.202).

ويتضمن نموذج با-اون للذكاء الانفعالي خمسة أبعاد رئيسية تتضمن خمس عشر مهارة فرعية وفيما يلي عرض للأبعاد الرئيسية والمهارات التي تنطوي تحت كل منها (Kanesan & Fauzan, san année,p.4):

أولا :الذكاء الشخصي Intrapersonal :

وتتكون من مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح:

1-الوعي بالذات : تعني القدرة على معرفة المشاعر الذاتية وفهمها .

2-التوكيدية: وتعني القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار .

3- تقدير الذات: وتعني القدرة على تقدير الذات بدقة.

4- تحقيق الذات: وتعني القدرة على إدراك الإمكانات الكامنة لدى الفرد.

5- الاستقلالية: وتعني القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تصرفاتها والتحرر من الاعتمادية العاطفية .

ثانيا : المهارات الاجتماعية أو البينشخصية Interpersonal :

وتضم المكونات التالية:

1- التعاطف: ويعني القدرة على إدراك وفهم و تقدير مشاعر الآخرين.

2- العلاقات بين الأفراد: وتعني القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين وإدامتها .

3- المسؤولية الاجتماعية: وتعني القدرة على التعاون والمشاركة والبناء ضمن الجماعة .

ثالثا: المهارات التكيفية Adabtability :وتضم المكونات التالية:

1-حل المشكلات: تعني القدرة على تحديد المشكلة وحلها بفاعلية .

2- المرونة: تعني القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم.

3- اختبار الواقع أو المسؤولية الاجتماعية .

رابعا: مهارات إدارة الضغوط Stress Management:وتضم المكونات التالية:

1-تحمل التوتر والضغط النفسي: يعني القدرة على مقاومة الضغوط وعدم الرضوخ لها.

2- التحكم في الانفعالات وضبط الاندفاع .

خامسا: مهارات المزاج العام General Mood :وتضم المكونين التاليين:

1- السعادة وتعني القدرة على الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساط قدر الإمكان .

2- التفاؤل ويعني القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة في الحياة والمحافظة على موقف ايجابي حتى في الظروف الصعبة .

-ويمكن إجمال هذه المكونات والتعبير عنها بطريقة أخرى ضمن أربعة مجالات هي:

1- القدرة على الوعي الذاتي والفهم والتعبير عن الذات.

2- القدرة على إدراك وفهم الآخرين والتواصل معهم .

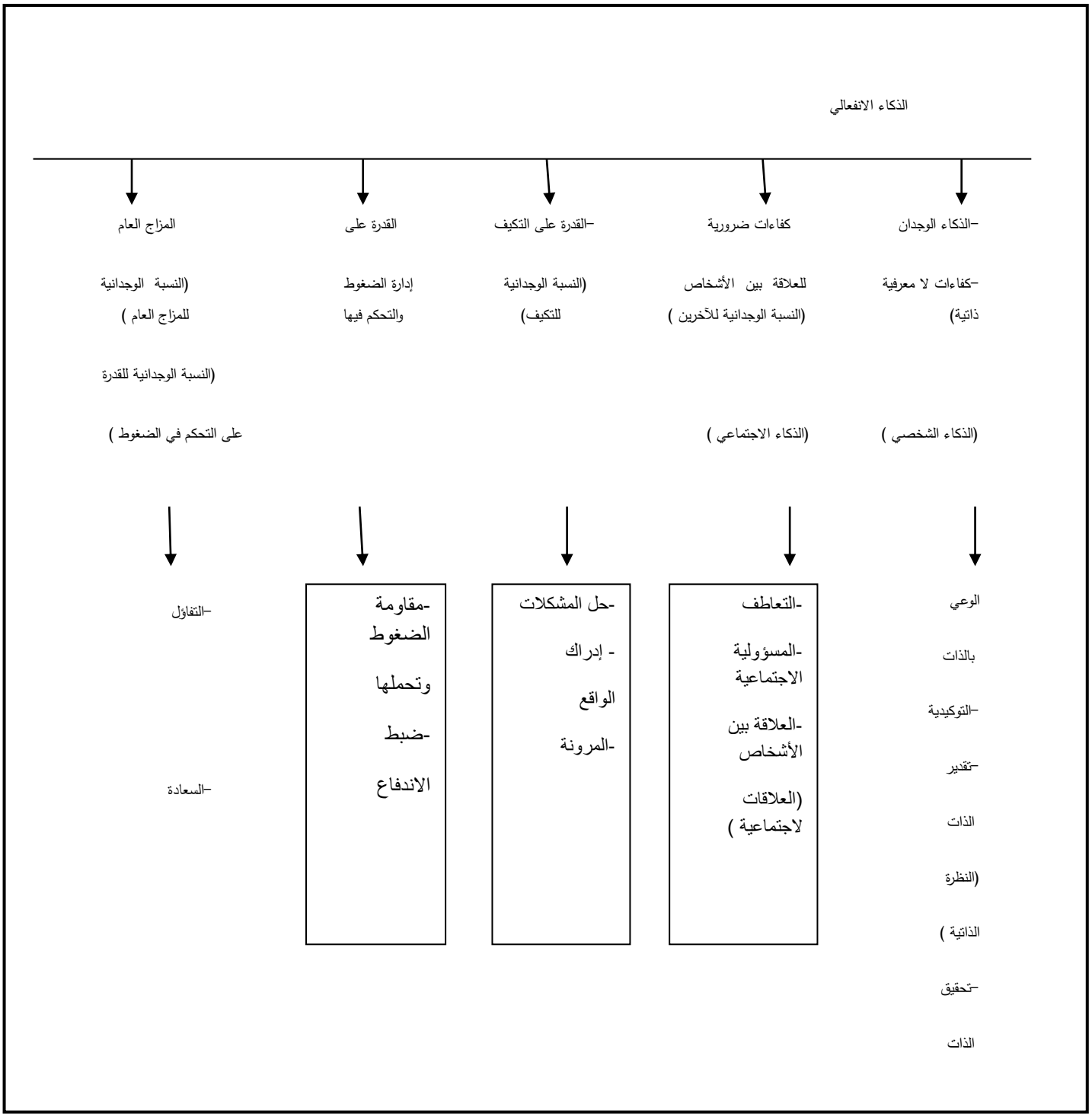
3- القدرة على التعامل مع العواطف القوية وضبط التهور والاندفاع .

4- القدرة على التكيف مع التغير وحل المشكلات ذات الطابع الشخصي الاجتماعي (جروان، 2012، ص.106) .(El Ghazi .2019,p.160)

في عام 2000 قام (Bar-On) بتحسين نموذجه الأصلي من خلال إعادة تصنيف المكونات إلى مكونات مكونة من: (احترام الذات، والوعي العاطفي الذاتي، والحزم، والتعاطف، والعلاقة بين الأشخاص، وحل المشكلات، والمرونة، واختبار الواقع، والتسامح مع الإجهاد، والاندفاع التحكم) والميسرين facilitators وهي: (تحقيق الذات والاستقلال والمسؤولية الاجتماعية والتفاؤل والسعادة). (Pavitra Kanesan & Norsiah,sans année,p.4)

-وهكذا نرى أن مفهوم الذكاء الانفعالي حسب نموذج بار-اونيمثل الجانب الغير معرفي للذكاء العام الذي لم ينكر أصحابه الجوانب غير المعرفية، شانه في ذلك شان "جاردنر"في نظرية الذكاءات المتعددة التي ابرز فيها كلا من الذكاءين الذاتي والبينشخصي أو الاجتماعي باعتبارهما من المكونات الغير معرفية للذكاء بمفهومه التقليدي(جروان، 2012، ص.108).

شكل (02) يوضح نموذج با-اون لمكونات الذكاء الانفعالي (السمادوني، 2007، ص.104).



3.2. نموذج كوبر و سواف (Cooper et Swaf ,1997) :

ينظر كلا من كوبر وسواف (Cooper et Swaf) إلى الذكاء الانفعالي على انه "القدرة على الإحساس والفهم، والاستخدام الفعال للطاقة، الفطنة للانفعالات كمصدر لطاقة البشر، والمعلومات، والتواصل والتأثير"، كما أشار كوبر(1998) إلى أن الانفعالات عندما يتم السيطرة عليها كما ينبغي فإنها تزيد من الثقة والولاء والعهود، تزيد من الإنتاج والابتكار والانجازات سواء على المستوى الفردي أو الجماعة أو المؤسسة (إبراهيم، 2012، ص.92).

-ويشتمل هذا التعريف على القدرات الآتية :

1-بناء علاقات صادقة.

2- زيادة الطاقة والفاعلية تحت الضغوط .

3- ابتكار المستقبل.

-وهذه القدرات تعمل من خلال الأبعاد الأربعة التي حددها كوبر وسواف للذكاء الانفعالي وهي :

1- إحراز المعلومات الوجدانيةEmotiuonal Literary : ويتضمن:

-بناء مفردات انفعالية جديدة.

- التعرف الحكمة اللازمة للمشاعر واحترامها وتقديرها.

2- الفعالية الوجدانية Emotional Efficacy :

- الصدق -الأصالة

- المرونة –التكيف
- التحديد Renewal –القلق البناء Construction Anxiety

3– العمق الوجداني Emotional Depth :

–شحذ الشخصية –تطوير الأهداف والإمكانيات الفردية.

–التكامل –التأثير

4– الكيمياء الوجدانية Emotional Alchemy :

بمعنى التحول الوجداني من صورة اضعف إلى أخرى أكثر قوة، وتتضمن القدرات التالية:

–اكتشاف الفرص المختلفة.

– تحويل الأفكار الضعيفة إلى أفكار أكثر قوة .

–ابتكار المستقبل بنشاط وعاطفة .

ومن الملاحظ أن هذا النموذج يميل إلى الاستفادة من الذكاء الانفعالي في مجال العملوالإدارة والإنتاج دون الكشف عن، أو تحليل الأبعاد النموذج ليكشف عن العناصر الف رعية التي تندرج فيه وهذا النموذج يتميز بالعمومية وعدم التحديد(العزاري،2018، ص ص.53–54).

4.2. نموذج شابيرو (Shapiro, 1997):

أشار شابيرو الى أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات الوجدانية الاجتماعية والعقلية وقدمها في أبعاد للذكاء الانفعالي التالية :

1- العاطف الأخلاقية: أن التطور الأخلاقي الناجح يعني تطور العواطف والسلوكيات التي تعكس الاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين بالأفكار السليمة، وتكوين السلوكيات المطلوبة للأعمال الخيرية والتسامح، والرغبة في إتباع النظم والقوانين الاجتماعية، وتنقسم العواطف والسلوكيات الأخلاقية إلى:

العواطف الايجابية: والتي تتمثل في فهم وتبني ما يميز الخبيث من الطيب في السلوك وتبني السلوكيات التي تتماشى مع ما يعتبرونه طيبا وتنمية الاهتمام بالآخرين وحقوقهم المتضمنة للحرص والكرم والرأفة والرحمة.

العواطف السلبية: ممارسة ردود الفعل العاطفية السلبية كالخجل والإحساس بالذنب والاهانة والخوف واحتقار تخطى القواعد الأخلاقية .

2- المهارات الفكرية: يرى "شابرو" بان تمتع الإنسان ببعض المهارات الفكرية تساعد في التوافق مع كافة مجالات حياته ومواجهة المشكلات المختلفة، فنجد مثلا أن تمتع الشخص بالتفكير الواقعي يساعدنا على رؤية العالم على ماهو عليه في واقع الأمر، واتخاذ القرارات وإتباع السلوكيات المناسبة أو هو عكس خداع النفس، كذلك التفاؤل حيث ينتج التفاؤل عن التفكير الواقعي وكذلك الظروف التي تتهيأ للفرد لمواجهة المشكلات بما يتلاءم مع مرحلته العمرية، إذ يعد التفاؤل مهارة تساعد الفرد على النظر للجانب الأفضل للأحداث أوالأحوال، وتوقع أفضل نتائج، ويضاف إلى ذلك مهارة الحديث إلى الذات كطريقة لزيادة انتباه الفرد وتحسن أدائه وتصرفه كأنه أستاذ يعلم نفسه،ومن ثمة يستطيع التغلب على الألم وعدم الراحة وكذلك المعاناة السيكولوجية .

3-حل المشكلات: يجب أن يكون التدريب على حل المشكلات منذ المراحل الأولى في حياة الفرد إذ أن ذلك يساعده على أن يكون لديه مخزون من الحقائق والخبرات مع كل خبرة تتهيأ له لحل المشكلات بحيث يلجا لاستخدام هذا المخزون في حل المشكلات المستقبلية مع الإشارة إلى أن مواجهة كل مشكلة تتضمن (تحديد المشكلة، التفكير أكثر منحل، مقارنة الحلول بعضها ببعض، اختيار أفضل الحلول، ومناقشة الحل الذي تم التوصل إليه ومناقشة التعديلات اللازمة)، كما ينبغي تعلم لغة حل المشكلات –أي طريقة التعبير عنها –بدلا من التصرف السريع حيالها أو الانزواء والعبوس، وكذلك التدريب على طرح الحلول أكثر من المشكلة ذاتها.

4- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع عالمه الاجتماعي، والقدرة على إدراك وتفسير والاستجابة للأحداث بالطريقة التي تناسب المواقف الاجتماعية، وإمكانية تحكيم عقله في ضرورة الموائمة بين احتياجاته وتوقعات الآخرين، ويحتاج الفرد لتنمية المهارات الاجتماعية إلى أن يتدرب على مهارات التخاطب وهي (المشاركة في المعلومات الشخصية، توجيه الأسئلة إلى الآخرين، إظهار الاهتمام والقبول) التي تساعده على التعامل مع الأفراد والجماعات، وكذلك روح الدعابة، فتمتع الفرد بها يساعده في التعايش مع الآخرين، التغلب على اكبر عدد من المشكلات، كما تؤدي القدرة على تكوين صداقات والتصرف داخل الجماعة دورا هاما في اكتساب الفرد مزيدا من المهارات الاجتماعية الناجحة.

5- الدافع الذاتي ومهارات الانجاز (تحقيق الهدف): ويشير إلى أن الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي تتوافر لديهم الرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها، حيث يترادف مفهوم الدافع الذاتي مع العمل الجاد، والعمل الجاد هو الوسيلة إلى النجاح والرضاء النفسي.

6- التفهم: هو القدرة على فهم عواطفنا والتفكير فيها وينبغي ان يكتسب الفرد القدرة على التعبير عن أحاسيسه بالكلام كوسيلة للتعامل مع صراعاته واهتماماته وإشباع حاجاته وكذلك اكتساب مهارات الاستماع الجيد لتساعده على تنمية العلاقات التي يحقق من خلالها المتعة الوجدانية،كما أنتعلم لغة العواطف غير اللفظية يساعد الفرد على أن يكون على وعي بسلوك الآخرين غير اللفظي " الإيماء ولغة الجسد وتعابير الوجه وخلافه ومن ثمة تحقيق التواصل الناجح مع الآخرين (بيومي، 2016، ص ص.27-30).(عبد الواحد، 2012، ص. 93) .

5.2. نموذج سامية قطان في الذكاء الانفعالي (2006):

اقترحت سامية قطان (2006) نموذجها النظري الجديد في الذكاء الانفعالي الذي يعد أول نموذج عربي يوضح مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته (إبراهيم، 2012، ص.98)، بحيث ترى سامية عباس القطان (2006) في نموذجها النظري أن الذكاء الانفعالي هو"مجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتي تساعد الفرد على التوافقمع ذاته ومع الآخرين بشكل ايجابي"ويتكون الذكاء الانفعالي من ثلاثة مستويات مرتبة ترتيب هرمي بينهم تفاعل متبادل مستمر، ويندرج تحت كل مستوى من المستويات الثلاثة مجموعة من القدرات التي تمثل جميعها المهارات الأساسية للذكاء الانفعالي وهي على النحو التالي :

1- النضج الانفعالي Maturity Emotional:

يعد النضج الانفعالي بمثابة الأساس الذي يقوم عليه مكونات الذكاء الانفعالي الأخرى، ويتضح النضج الانفعالي لدى الفرد من خلال كم الطاقة الانفعالية المتاحة تحت تصرف الأنا أو ما يعرف بالاقتصاديات النفسية، هذه الطاقة هي التي تجعل الفرد قادرا على التعايش مع الضغوط، الاحباطات، والصراع، وهي أشبه ما يكون بالبطارية

بالنسبة للسيارة بمعنى انه كلما زادت الطاقة الانفعالية لدى الفرد كلما استطاعأن يستثمر ذاته،وقدراته ومواهبه بشكل جيد وفي كافة المجالات مثل: التعليم، العمل، والصداقات، والهوايات، وكلما انخفضت الطاقة الوجدانية كلما انخفض استثمار الفرد لذاته وقدراته أو تركت طاقته في مجالات محدودة وقد يرجع انخفاض الطاقة الوجدانية إلى عدم وجود مثيرات كافية في سنوات النمو الباكرة لدى الفرد وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالقسوة والإهمال وعد الاكتراث وتجاهل المشاعر أو ما قد يتعرض له الفرد من نقص الحب أو افتقاد النماذج ذات المستوى المرتفع من الطاقة الوجدانية : يتمثل النضج الوجداني في:

أ-الوعي بالذات .Self –Awareness

ب- توجيه الذات Self Direction

ج- تقدير الذات Self Esteem

د- المرونة Flexibility

هـ- الدافعية للانجاز وتحمل الضغوط Achievement Motivation And Facing Pressure

2-التواصل الوجداني Emotional Communication:

يمثل الحلقة الوسطى بين النضج الانفعالي والتأثير الانفعالي، ويكون بشقيه اللفظي والغير اللفظي، وحتى يكون الفرد على درجة عالية من التواصل الوجداني لابد أن يفهم وجدان الآخرين ويقدر رؤيتهم (مسعد أبو الديار،2014، ص.203)، وهذا يعني الإحساس بمشاعر الغير وتقدير جهة نظرهم والاهتمام بمساعدتهم ويظهر ذلك

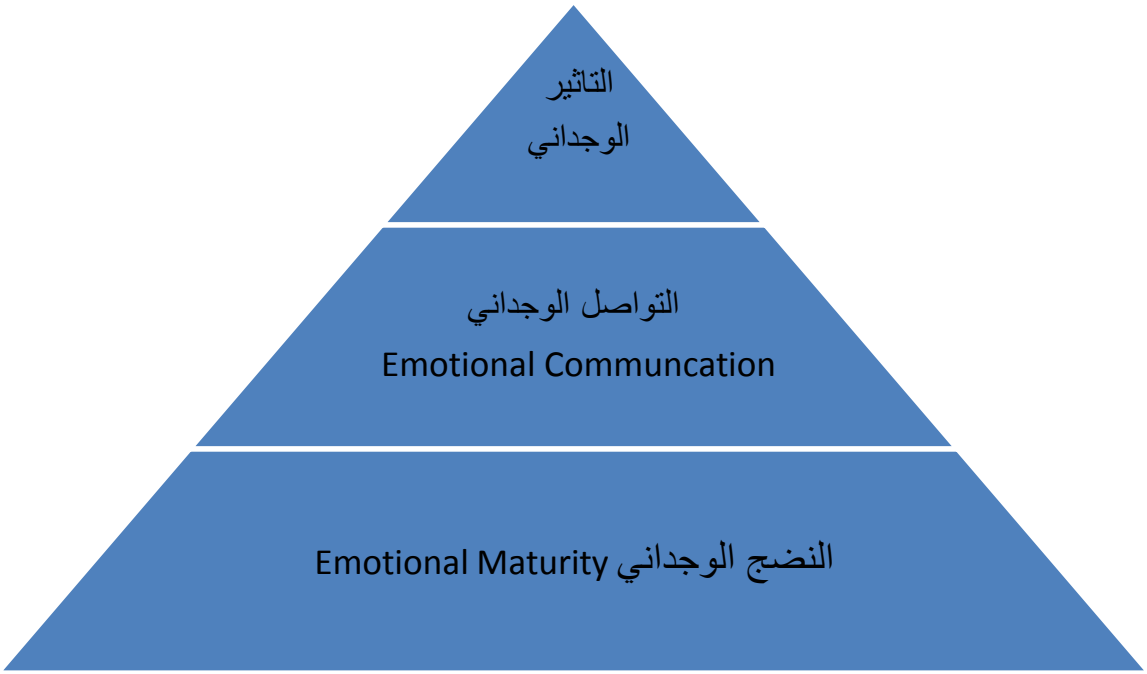
بالعناية بمشاعر الآخرين والحساسية المرتفعة تجاههم، والمبادرة بمعاونتهم وكذلك التعاطف والمشاركة الوجدانية والكياسة في الاستجابة إلى الآخرين، بمعنى إظهار الاهتمام بالآخرين، والذكاء في التعامل معهم من خلال فهم حاجاتهم وتقدير توقعاتهم وتوفير مساحة من الود والاحترام معهم، والمبادرة بالمساعدة المناسبة، واستيعاب وجهة نظر الآخرين، ويتمثل التواصل الانفعالي في:

التوكيدية Assertiveness ، التعاطف Empathy ، التفاؤل Optimisme الشجاعة والمباداةCourage And Initiative، تقبل اختلاف الآخر Accepting of Others Differnce(أماني سيد فرغلي، 2017، ص.90) .

3- التأثير الوجداني:Emotinal Effectivenss :

يمثل قمة الطرح النظري للذكاء الانفعالي فقدرات التأثير الوجداني تمثل اعليى درجات الذكاء الانفعالي، لان هذه القدرات لا تقف عند مجرد التعامل الجيد مع الآخرين، بل تمتد لتشمل تغيير البيئة المحيطة بما في ذلك العنصر البشري، ويتكون من: الإقناع والقيادة، والرغبة في التغيير والتعاون والتفاوض، وهذه المستويات تؤثر وتتأثر ببعضها البعض. (أبو الديار، 2014، ص.203)

. شكل (03) مكونات الذكاء الانفعالي في نموذج القطان.



وبذلك فنموذج سامية القطان يتفق مع نموذج جولمان وبار–اون في تعريف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية .

كما تتفق قدرات مستويات نموذج سامية القطان مع بعض الكفاءات الذكاء الانفعالي عند جولمان(2001) والمتمثلة في الإقناع والقيادة والرغبة في التغيير، التعاون، التفاوض، الوعي بالذات، المباداة، والتعاطف في حين تتفق قدرات مستويات سامية القطان مع بعض كفاءات الذكاء الانفعالي عند بار–اون والمتمثلة في التوكيدية والتفاؤل(فرغلي، 2017، ص.91).

6.2. نموذج ديولوكز وهيكس للذكاء الانفعالي (Dulewicz et Higges :,1999)

قام كل من ديولوكز وهيكس, Dulewicz et Higges) بعمل دراسة لتحليل مفهوم الذكاء الانفعالي لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وقد توصل الباحثين إلى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على خمسة مكونات هي:

-الوعي بالذات: يعني أن يكون الفرد واعيا بمشاعره وقادرا على إدارتها .

- تنظيم الذات: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولايعوقه .

-حفز الذات: استخدام الفرد قيمه وتفضيلاته العميقة من اجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه .

-التعاطف: وهو الإحساس بمشاعر الآخرين، والقدرة على فهم إدارة انفعالات الآخرين.

- المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم، وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة، ومن الواضح اتفاق هذه المكونات مع نموذج جولمان (1998) .(بيومي، 2016، ص.24) ، (فرغلي،2017، ص.87)

7.2. نموذج غاربانى ، (2002),Gharbani :

قدم غارباني Gharbaniوزملائه نموذجا بسيطا الجديد فيه انه يصف الذكاء الانفعالي من منظور تجهيز المعلومات بمكوناته الثلاثة :

- المدخلات: وتتمثل في الانتباه للانفعالات .
- العمليات: وتتمثل في استيضاح الانفعالات.
- المخرجات: وتتمثل في تعديل ومعالجة الانفعالات لتظهر بشكل ملائم (فرغلي، 2016، ص ص.87-88).

على الرغم من الاختلافات في النماذج، فإن جميع النماذج تشير إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل القدرة على العقل السليم مع العواطف واستخدام العواطف لتعزيز الفكر.

3. أبعاد الذكاء الانفعالي:

تعددت أبعاد الذكاء الانفعالي نظرا لتعدد وجهات نظر الباحثين، والخلفية النظرية التي يتبنوها، ونقدم في ذلك عرضا موجزا لأهم وجهات النظر وفي النهاية تحدد أبعاد الذكاء الانفعالي.

حدد سالوفي وماير Salovey et Mayer (1990) تعريفهما للذكاء الانفعالي على أساس ثلاث أبعاد رئيسية تشكل نموذج هرمي له وتشتمل:

1- تقييم الانفعال والتعبير عنه Appraisal and Expression of Emotion.

2- تنظيم الانفعال Regulation of Emotion .

3- الانتفاع من الانفعالات (فوائدها) Utilization of Emotion .

وفي عام (1995) عرض جولمان الأبعاد الأساسية للذكاء الانفعالي في خمس نقاط هي :

1- الوعي بالذات Self Awarenes : وتعني التعرف على المشاعر وقت حدوثها .

2- إدارة الانفعالات Managing Emotio: وتعني التحكم في الانفعالات بشكل يجعلها ملائمة مع الموقف.

3- تحفيز الذات Motivating one Self : وتعني توجيه الانفعالات نحو الأهداف .

4- التفهم (التعاطف العقلي) Empathy: ويقصد بها الحساسية لمشاعر الآخرين والاختبار أرائهم ومراعاة الفروق الفردية في الشعور بالأشياء ويطلق عليها أيضا التقمص الوجداني .

5- تناول العلاقات Hndling Relation Ships: وتعني القدرة على إدراك الانفعالات مع الآخرين أو المهارات الاجتماعية.

-وفي عام (1997)حدد بار-اون (Bar-On, 1997) أبعاد الذكاء الانفعالي كالتالي:

1-داخل الشخصية Intrapersonal .

2- بين الشخصية Interpersonal .

3- مكونات القدرة على التكيف (التوافق) Adaptability.

4- مكونات التعامل مع الضغط Stress Management.

5-مكونات المزاج العام General Mood.

-ووضع كوبر (Cooper, 1997) نموذجا للذكاء الانفعالي مكونا من أربع أبعاد هي:

1- المعرفة الوجدانية Emotional Literacy .

2- الملائمة الوجدانية Emotional Fitness .

3- العمق الوجداني Emotional Depth .

4- الكيمياء الوجدانية Emotional Chemistry .

وعلى أربعة مهارات أساسية هي:

1- إدراك الوجدان أو الانفعال والتعبير عنه وتقييمه.

2- التيسير الوجداني للتفكير.

3- فهم الانفعالات وتحليلها: توظيف المعرفة الوجدانية.

4- التنظيم الانعكاسي للانفعالات لتشجيع النمو العقلي والوجداني .

-وتوصل فاروق عثمان ومحمد البحيري (1989)على أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية وهي :

1- المعرفة الانفعالية Emotional cognition: وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية .

2- إدارة الانفعالات Mangement of Emotions: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفعالية .

3-تنظيم الانفعالات Regulating of Emotions: تشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر، وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى .

4- التعاطفEmpathy: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم و انفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الخاصة بالشخصية سواء كانت سلبية أو ايجابية .

5- التواصل Communication: ويشير إلى التأثير الايجابي والقوي في الآخرين، عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة .

-وقدم جولمان (Golman , 1998) في كتابه "العمل مع الذكاء الوجداني " الكفاءات الرئيسية التالية :

1- الوعي بالذات Self Awareness .

2- تنظيم الذات Self Regulation.

3- الدافعية Motivating .

4- التعاطف Empathy.

5- المهارات الاجتماعية Social Skills.

-وقد تبنى محمد هلال (1999) العوامل السبعة التي اقترحها جيرابك (1998) والتي تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهي كالتالي:

1- الوعي بالذات .

2- التحكم الذاتي في الانفعالات .

3- الدافعية .

4- حفز الذات وتوجيه اللوم لها أحيانا .

5- التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات .

6- تفهم الذات وحساسية العلاقة مع الآخرين .

7-الوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع الفعلي والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية .

-وقد قدم السيد احمد عثمان (2000) العوامل النفسية المكونة للذكاء الانفعالي كالتالي:

1- الاستشفاف: ويجري في هذه العملية تلمس المشاعر والانفعالات في موضوع ما سواء كان شخصا أو جماعة أم نصا مسموعا أو مقروءا.

2-التجاوب: وفيه تنشط الذات بواسطة المشاركة الانفعالية تماثلا أو تطابقا أو بالتعاطف اندماجا أو توحدا .

3- التذوق: تتحرك هذه العملية عندما تتجاوز الذات التجاوب إلى الإقبال على الموضوع واستحسانه، بل الاستمتاع به، مرتفعة إلى شكل من المعرفة الذوقية واصدق من مجرد الفهم المجرد .

4- الحدس:وفي هذه العملية تصدر الذات في كليتها، في كلية خبرتها حكما يقوم على جماع متكامل من الاستشفاف والتجاوب والتذوق في تفسير أو إجابة على تساؤل أو استكمال لنقص أو سد لفراغ أو إعلاء لاكتمال أو إضافة إلى ثراء .

5- التعبير: وهي العملية التي ستجيب فيها الذات لشكل من الإلحاح الداخلي لإبانة عما وجدته أي ما خبرته وجدانيا والكشف عنه وإعلانه في تعبير واضح .

-واقترح محسن عبد النبي (2001) إن الذكاء الانفعالي وحدة مركبة من خمسة مكونات هي:

1- الوعي بالنفس.

2- إدارة الانفعالات.

3- تحفيز النفس وتنظيم الانفعالات .

4-التعرف على انفعالات الآخرين .

5-توجيه العلاقات الإنسانية أو التواصل.

-وقد حدد محمد غنيم (2001) مكونات الذكاء الانفعالي على النحو التالي:

1- مكون شخصي أو ما يسمى بالكفاءة الشخصية : وهي قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وتوجيهها لتحقيق أهدافها، وتتضمن

ثلاث مهارات فرعية هي: الوعي بالذات "الانفعالات والمشاعر"، ضبط أو تنظيم الانفعالات، تحفيز الذات .

2- مكون اجتماعي أو ما يسمى بالكفاءة الاجتماعية: وهي قدرة الفرد على التواصل الغير اللفظي مع الآخرين، والتعاطف معهم، وإدارة أو التحكم في انفعالاتهم، وتتضمن مهاراتان فرعيتان هما: التعاطف وإدارة انفعالات الآخرين، التواصل الغير اللفظي.

-وقد حدد كل من فاروق عثمان ومحمد البحيري (2001) أبعاد الذكاء الانفعالي التالية :

1- المعرفة الانفعالية: هي القدرة على الانتباه الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات.

3- تنظيم الانفعالات: وتوجيهها لتحقيق الانجاز والتفوق واستعمالها لصنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة.

4- التعاطف: القدرة على فهم انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا.

5- التواصل: ويشير إلى التأثير الايجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة .

-وقد حدد كل منتشيرنس وجولمان (Chernisset Golman, 2001) أبعاد الذكاء الانفعالي فيما يلي :

1- الوعي بالذات.

2- إدارة الذات.

3- الوعي الاجتماعي ويشمل التعاطف، توجيه الخدمة، الوعي التنظيمي.

4- إدارة العلاقات: ويشمل تطوير الآخرين، التأثير، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، حفز التعبير، بناء الروابط، العمل الجماعي والتعاون(إبراهيم، 2012، ص ص.43-64).

-بينما اقترحت فوقية راضي (2001) أربع أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

1- ضبط الانفعالات Controlling Emotion .

2- التعاطف Empathy.

3- إدارة العلاقات Handling Relationships.

4- الدافعية الذاتية Self Motivation(محمد، 2009، ص.29) .

-في حين يرى كل من سليمان محمد وعبد الفتاح مطر (2002) أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة مكونات هي:

1- الوعي بالانفعالات Emotions Awareness .

2- إدارة الانفعالات Emotions Managing .

3- تحفيز الذات Motivating One Self .

4- الوعي بانفعالات الآخرين Emotion Awareness of Others

5- معالجة انفعالات الآخرين Manipulation of Others Emotion وتعني الاستجابة الملائمة للحالات النفسية والأمزجة المختلفة للآخرين، ومشاركتهم وجدانيا ومساعدتهم على التخلص من انفعالاتهم المؤلمة، ومساعدتهم على التخلص من انفعالاتهم المؤلمة والفاعلية بينهم والعلاقات الجيدة معهم.

-وقد أسفر البناء العاملي التي قامت به منى أبو ناشي (2002) في دراستها عن وجود خمسة عوامل للذكاء الانفعالي وهي كالتالي:

1- التعاطف.

2- الوعي بمشاعر الذات .

3- الوعي بمشاعر الاخرين .

4- إدارة الانفعالات.

5- دافعية الذات .

-بينما يشير الاوير (Elauer,2003) إلى أن سالوفي Salovey قد حدد أبعاد الذكاء الانفعالي كالتالي:

1- الوعي بالذات Self- Awareness .

2-الإدارة الذاتية Self- Management.

3- الدافعية الذاتية Self -Motivation .

4- الوعي بالآخرين Other –awarenss .

5- إدارة العلاقات Reationships –management .

-وقد استخلص طه هنداوي (2007) خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي :

1- الوعي بالذات.

2- المهارات الاجتماعية.

3-التحكم في الانفعالات .

4- التعاطف.

5-دافعية الانجاز (إبراهيم،2012، ص ص.43-64).

واتفق أيضا معهم كل من سليمان محمد سليمان وعبد الفتاح مطر (2004)في دراستهما في أبعاد الذكاء الانفعالي الآتية: الوعي بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، وتحفيظ الذات، والوعي بالانفعالات الآخرين ومعالجة انفعالات الآخرين .

-واختلف معهم محمد عبد الهادي (2003) في تحديده للأبعاد الذكاء الانفعالي الآتية: المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، والنجاح الأكاديمي والعواطف (محمد، 2009، ص.29).

-في ضوء ما سبق يتضح أن للذكاء الانفعالي العديد من الأبعاد أو المكونات أو المهارات كما أطلق عليها الباحثون، واتفقت العديد من الدراسات على وجود أبعاد أو مهارات معينة للذكاء الانفعالي منها: وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره، والتحكم في الانفعالات، ودافعية الذات، والمثابرة والتعاطف، والتكيف لتعرف مشاعر الآخرين، ويقظة الضمير، وحفز الذات والتعامل مع الآخرين، وتأجيل الإشباع، الحماس .

ويتضح أيضا انه يوجد اتفاق بين الباحثين في كل من الدراسات العربية والأجنبية على مهارات الذكاء الانفعالي إلى حد ما، ولكن برغم ذلك فإنهم قد اختلفوا في مهارات الذكاء الانفعالي باعتبارها قدرات أو سمات شخصية وقد يرجع هذا الاختلاف إلى النماذج النظرية التي يتبناها كل منهم .

4. خصائص الذكاء الانفعالي :

استخدم كل من ماير وسالوفي تعبير الذكاء الانفعالي لوصف الخواص الوجدانية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح وهذه الخواص هي:

-التقمص العاطفي.

-ضبط النزاعات أو ضبط المزاج.

-تحقيق محبة الآخرين.

-المثابرة أو الإصرار.

-التعبير عن المشاعر والإحساس بها وفهمها .

-الاستقلالية.

-القابلية للتكيف.

- حل المشكلات بين الأشخاص .

- المودة أو الود.

-الاحترام (فرغلي،2017، ص ص.103-104).

– القدرة على حث النفس على مواجهة الاحباطات.

–القدرة على تأجيل الإحساس بإشباع النفس وإرضائها .

– القدرة على إعادة التفكير بعد المرور بحالة الإحباط (جولمان، 2001، ص.55).

–طموح منتج وقادر على التنبؤ وعنيد.

– يميل إلى أن يكون شخصية انتقاديه (عزاري،2018، ص ص.32–33).

5. السمات العامة للذكاء الانفعالي :

يمكن استخلاص بعض السمات العامة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض كمايلي:

5–1– سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع :

حيث يشير هشام الحناوي (2000) إلى أن الرجال ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتصفون بالتوازن الاجتماعي، والانطلاق والمرح، ولا يتعرضون لاجترار المخاوف والقلق، كما تكون لديهم قدرة عالية على الإخلاص للأشخاص والمبادئ وتحمل المسؤولية ويتسمون بالمظهر الأخلاقي.

في حين تذكر ليلى الجبالي (2000) أن النساء ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع يتسمن بالتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في قدراتهن، وللحياة بالنسبة لهن معنى، بالإضافة إلى أنهن مثل الرجال اجتماعيات غير متحفظات، كما أنهن يستطعن

التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل عليهن تكوين علاقات اجتماعية جديدة (إبراهيم،2012، ص.100) .

ويمكن استخلاص خصائص الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع فيما يلي:

-يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.

- سهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم .

- يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية .

- يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة .

- يتفهم المشكلات بين الأشخاص ويحل العلاقات بينهم بيسر.

- يحترم الآخرين ويقدرهم.

-يظهر بدرجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الناس مما يحقق الحب والتقدير للذين يعرفونه.

- يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ويستطيعان ينظر للأمور من وجهات نظرهم.

- يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.

- يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.

- يواجه المواقف الصعبة بثقة .

- يشعر بالراحة في المواقف التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.

– يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي.(عبد الرؤوف وعيسى، 2018، ص ص.70–71)

2.5. سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض:

إن الفرد المتميز بذكاء انفعالي منخفض يتصف بما يلي:

-لا يتحمل مسؤوليات مشاعره لكن يلوم الآخرين باستمرار.

-يلقي الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.

-يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.

-يبالغ أو يقلق من مشاعره .

-ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير.

-ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.

-غير مريح لكل منحوله.

-عديم الرحمة وغير متسامح، ويحمل أحقادا للآخرين.

-عديم الإحساس بمشاعره.

-غير متعاطف مع الآخرين.

- لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.
- غير واثق بنفسه ويجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه أو التعبيرعن الندم.
- يمتلك العديد من الاعتقادات المشوهة والمخربة التي تسبب عواطف سلبية.
- متشائم باستمرار بشكل يلفت النظر، لدرجة انه يلغي بهجة الآخرين.
- يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط .
- يتجنب العلاقات مع الآخرين، ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة والنباتات أو الكائنات الخيالية.

- لديه القدرة على التحدث عن الأحداث الجليلة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيره في الموضوع، ولكنه لا يمتلك القدرة ليخبر عن إحساسه ومشاعره بهذا الموضوع.(محمد، 2009، ص ص.48-49).

جدول (01): خصائص مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي

(إبراهيم،2012، ص.101).

ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع	ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض
1-يتميزون بالصراحة والعلنية في تصرفاتهم	يعانون من الفشل في الحياة والعراك والتشاحن مع الآخرين والصراخ
2- أكثر قبولا واتزانا انفعاليا	يعجزون عن التحكم في مشاعرهم ويشعرون بالإحباط سريعا .
3- لديهم القدرة على القيادة والشهرة	سلبيون يتجنبون التعامل مع أقرانهم
4-يتميزون بشخصية متكاملة	لديهم قصور شخصي
5- يتعاطفون مع الآخرين	غير قادرين على التكيف ولا يميلون إلى التحدث والتحديد
6- واقعيون ويتكيفون مع الحقيقة والواقع	يعجزون عن توصيل مشاعرهم وأفكارهم
7- يمتلكون مهارات اجتماعية جيدة	يعانون من صعوبات جمة في التواصل الإنساني.
8- أكثر إحساسا باعتبار الذات وفاعليتها	متشائمون ومعرضون دائما للقلق
9- لديهم القدرة على تحديد ما ينبغي أن يفعل	يعانون سريعا من أعراض الإرهاق الشديد
10- مثقفون مهذبون ومستقرون ويتمتعون بروح معنوية عالية	تنقصهم القدرة الكلامية ويسيئون معاملة الآخرين
11- أكثر ذكاءأو نجاحا أكاديميا	منغمسون في السلوكات العدوانية .

6.أسس الذكاء الانفعالي:

يبدأ الفرق بالنظرة إلى الحياة يتشكل في السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل.

يقول "بريزلتون" على الوالدين أن يفهما كيف تساعد أفعالهم الطفل على بث الثقة، وحب الاستطلاع ومتعة التعلم وتفهم الحدود التي يجب أن يتوقف عندها فيما يساعد الأطفال على النجاح في الحياة، وترتكز نصيحة الوالدين على مجموعة متنامية من الدلائل، تبينان المدرسة تعتمد على مجموعة من الخصائص العاطفية التي تكونت في السنوات ما قبل المدرسة .

-إن السنوات المبكرة من العمر تمثل الفرصة الأولى لتشكيل مكونات الذكاء الانفعالي، كما أن قدرات الطفل العاطفية التي يكتسبها في حياته ترتكز على ما نشكل في هذه السنوات المبكرة، فالقدرات العاطفية هي الأساس الضروري لأشكال التعامل.

-وقد ابرز تقرير صادر من المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال، إن النجاح الدراسي لا تنبئ به المقاييس العاطفية والاجتماعية، تلك المقاييس المتمثلة في الثقة في النفس، وان يكون مهتما ويعرف طبيعة التصرفات المتوقعة وكيف يكبح ميله للتصرف الخطأ وان يكون قادرا على الترقب والانتظار والالتزام بالتوجهات واللجوء إلى المدرسة لمساعدته، والتعبير عن احتياجاته عندما يكون منسجما مع الأطفال الآخرين.

-ويصف التقرير أن معظم متواضعي المستوى من الطلبة يفتقرون إلى عنصرا وأكثر من عناصر الذكاء الانفعالي بصرف النظرعما إذا كانت لديهم صعوبات معرفية، مثل عدم مقدرتهم على التعلم، والواقع أن خطورة هذه المشكلة ليست بالقدر البسيط، فقد وجد في بعض الدول أن هناك طفلا من كل خمسة أطفال لابد أن يعيد الصف الأول عاما آخر، ومع تقدم سنوات الدراسة يتخلفون عن زملائهم ويتزايد شعورهم بالإحباط.

– ويعتمد استعداد الطفل لتقبل المدرسة على أساس للمعرفة، وهو كيف تتعلم، ويقدم التقرير سبعة أسس لتكوين هذه المقدرة الحاسمة المرتبطة بالذكاء الانفعالي وهي كالتالي:

1- الثقة بالإحساس: بالسيطرة على الجسد والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وان يشعر الطفل بأنه على الأرجح سوف ينجح ويعهد إليه من معلومات ومعارف.

2- حب الاستطلاع: الإحساس بان اكتشاف الأشياء أمر ايجابي، لملء النفس بالسرور.

3- الإصرار: أي القدرة والرغبة على أن يكون مؤثر، أو على أن يفعل ذلك بإصرار ودأب، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفعالية.

4- السيطرة على النفس: وهي القدرة على تغيير الأفعال والتحكم فيها بطرق تتناسب والمرحلة السنية والإحساس بان هذا الانضباط نابع من داخله.

5- القدرة على تكوين علاقات وارتباط بالآخرين: أي الارتكاز على الإحساس بأنه يفهم الآخرين وأنهم يفهمونه.

6- القدرة على التواصل: أي الرغبة و القدرة على التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع الغير، وهذا مرتبط بثقتك بالآخرين والاستمتاع بالارتباط بهم.

7- التعاون: وهو القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير.

-وسواء كان الطفل يحمل بداخله هذه القدرات أم لا فان بداية حياته التعليمية منذ اليوم الأول في مرحلة الحضانة، إنما تعتمد على ما تغذى به من الأبوين في مرحلة ما قبل الحضانة، ذلك القدر من الرعاية الذي يرقى إلى مرحلة بداية العاطفة، التي هي المعادل على مستوى الانفعالات لبرامج التفوق (عبد الرؤوف وعيسى،2018، ص ص.57-58).

7. العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي:

يتأثر الذكاء الانفعالي بالعديد من العوامل والمتغيرات كالجنس، والرضا عن الحياة، وأساليب المعاملة الوالدية والنجاح في العمل والسمات الشخصية وغيرها من المتغيرات وهذا ما أوضحته العديد من نتائج العديد من الدراسات، فقد أشارت باتريكا ماكبرد، وسوزان متلاند(Patrika Mebrid et Susin Maitland ,2002) إلى أن هنالك عدة عوامل تؤثر على الذكاء الانفعالي لدى الفرد، مثل الأسرة، الجنس، العمر، ومستوى التعليم، ومستوى النمو والمستوى الاقتصادي، والصفالدراسي .

-كما توصلت كل من سوتارسو وآخرون (Sutroso et al 1996) وبار-اون (Bar-On,1997)وباترديس وفيرنهام (Furaham et Petrides ,2000) وريفوآخرون (Reiffer et al ,2000) وماريس وآخرون(Marisa et al ,2004)إلى اختلاف مستوى الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس .

-أما (Pfeiffer et al ,2001) فقد أشار إلى أن الحماس والتعاطف والمثابرة والتحكم في الانفعالات والتفاؤل والدافعية وبعض المتغيرات البيئية الأخرى يمكن أن تحسن الأداء في اختبارات الذكاء الانفعالي .

-وأوضحت منى أبو نانسي (2002) وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية،كما توصلت إلى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية .

-وأكدت ليندلي (Lindley,2001) وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وبعض متغيرات الشخصية .

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثين والباحثات يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على الذكاء الانفعالي إلى:

1- العوامل البيئية: وتشتمل على العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل:

أ -الأسرة: وتلعب الأسرة دورا هاما في التأثير على شخصية وخصائص الفرد، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الفرد يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية، فقد أوضحت كريستن نصار (2005) أن التربية العاطفية المبكرة للأهل تساعد الطفل أن يصبح راشدا يتمتع بذكاء انفعالي جيد يمكنه من الاندماج مع المجموعة التي ينتمي إليها .

-وما يدعم هذا الرأي ا أشار إليه كل من شودا وآخرون (Shoda et al ,1990) ستراتون (Stratton , 1997) ستوسنى وستيفان وآخرون (Steven et Stosny ,1998) مانويل مارتينز (Martinez ,1999) هنلي وآخرون (Henly etal ,1999) ماير وآخرون (Mayer et al ,2000) كافيتسيوس (Kafetsios,2004)وتمارا سيليك ونيكول سكوت (Tamara Silitk ,et Necol S,Schutse,2006) أن الرعاية الأبوية العاطفية للأبناء تؤدي إلى غرس العادات

العاطفية لديهم من سن الطفولة وعلى مدى الحياة، كما أوضحت أن إدراك الأبناء لعطف ودفئ الوالدين يؤدي إلى ارتفاع درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي .

-أما إهمال وسوء معاملة الوالدين للأبناء يؤدي إلى انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لديهم وهذا ما أكدته فوقية راضي (2002) وسليمان محمد سليمان وعبد الفتاح مطر (2002) .

ب- المدرسة: أن المدرسة الفعالة هي التي تساعد طلابها على النمو في جميع الجوانب وخاصة الجوانب الوجدانية والاجتماعية عن طريق توفير بيئة تعلم ايجابية لهم وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن مشاعرهم وشرحها داخل الفصل وممارسة الأنشطة المختلفة بحرية، أما لكبت حرية الطلاب وعدم إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن مشاعرهم دون حرج يؤدي إلى انخفاض مستوى ذكائهم الانفعالي وهذا ما أكده العديد من الباحثين مثل (والس ريبيكا روكويل Wallaceet Rebecca et Rochuell 1998,)،ومايك رادفورك Mike Radfor)(2000, وهيفي وآخرون Heavey et al) (2002, ودايفيد هارتلي (David Hartly ,2003) الذين أشاروا إلى انه يمكن تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب داخل المدرسة من خلال إبداع مناهج تتيح للطلاب الفرص للتعبير عن مشاعرهم وشرحها في الفصل وذلك عن طريق قيام المعلم بإشراكهم في الأنشطة الفنية التي تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم دون الشعور بأي حرج .

-أما فينلي وآخرون (Finley et al ,2000) وكشينكو بيتر (Kuchink et Peterb,2000) و بربرا كيلي (Barbara Kelly ,2004) فقد توصلوا إلى انه يمكن تحسين مستوى الذكاء الانفعالي للأطفال والشباب من خلال المناهج الدراسية واستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجيات التفكير البديل، وإستراتيجية التدريس الفعال عن طريق تصميم برامج تتكون من مجموعة منمواقف الحياة اليومية الحقيقية

تتيح الفرصة للطلاب لتطوير أساليب معالجتهم للصراع داخل هذه المواقف وتنمية قدراتهم على العمل الجماعي.

-وأوضح نوريس (Norris , 1993) وجود علاقة بين الضغوط الأكاديمية مثل تزايد المقررات الدراسية وبعض العلاقات المضطربة بين التلاميذ والمدرسين والجوانب الوجدانية السلوكية والأكاديمية للتلاميذ، فالتلاميذ الذين يواجهون مشكلات مع زملائهم ومدرسيهم يتسمون بفعالية ذات منخفضة ويميلون للعزلة وعدم التعاون مع أقرانهم في المواقف الدراسية والرغبة في الغياب من المدرسة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى ذكائهم الانفعالي .

2-العوامل الذاتية: وتشتمل على العوامل المتعلقة بالفرد مثل:

أ- **الجنس (Gender):** يشير العديد من الباحثين إلى اختلاف مستوى الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس ،فقد توصل كل من لويزا (Luisa ,1998) وسكوت (Sechutt,1998) ماير، كارسو وسالوفي (Mayer, Caruso, Sakovey ,1999) ومحمد إبراهيم جودة (1999) وليزا وآخرون (Lisa et al ,2000) وفوقية راضي (2001)، وفان روي ،وفيسوز فاران (Van Roy , Viswes Varan , 2003) وداي وكارول (Day et Carroll , 2004) إلى أن الإناث أكثر ذكاء وجدانيا من الذكور.

كما أوضح بار-اون أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الاجتماعي وأكثر وعيا وجدانيا وتعاطفا وأكثر تحملا للمسؤولية الاجتماعية الذكور فقد تفوقوا في الذكاء الشخصي على الإناث، وأكثر اعتبارا للذات وقدرة على التعامل مع الضغوط ولديهم مرونة اكبر، وأكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث .

أما عادل هريدي (2003) فقد توصل إلى أن الإناث أكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية وبينما الذكور أكثر من الإناث في أبعاد التوكيدية والاستقلالية.

ب- العمر (Age): إن عمر الفرد هو احد المتغيرات الذاتية التي تؤثر على ذكائه الانفعالي فقد توصل فان روي والونسو وفيسورفاران (Van Roy , Viswes Varan,2005) ، وجود علاقة ايجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الفرد وعمره.

وهذا ما أكده بار-اون (Bar-On ,1997) وبار-اون و باركير (Bar-On , et Parker ,2000) فقد توصلوا إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي ترجع لمتغير العمر.

ويشير ماير وآخرون (Mayer et al ,1999) إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المراهقين اقل من الذكاء الانفعالي لدى الشباب.

- وأوضح فينلي وآخرون (Finly et al ,2000) أن للأطفال ردود فعل وجدانية بريئة كمشاعر اللذة والنشوة ولكنفي مرحلة المراهقة تكون ردود الأفعال الوجدانية ذات أفكار مركبة أما عادل هريدي (2003) فقد توصل إلى أن الإناث اكبر عمرا أكثر ذكاء وجدانيا من الأصغر عمرا.

ج- سمات الشخصية: أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن تأثر مستوى الذكاء الانفعالي بالسمات الشخصية للفرد فقد أوضح كاروتشي وشان كابيتي (Carrochi, et al ,2001) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وسمة الانبساط، الانفتاح على المشاعر.

وتوصل روبرتس وآخرون(Robert et al ,2002) وعصام زيدان وكمال احمد (2002) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام

وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقضة الضمير، الانفتاح على الخبرة) وعلاقة سالبة مع سمة العصابية.

ويشير عبد المنعم الدردير (2002) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء الانفعالي وبعض سمات الشخصية مثل (عدم الأمان، التوتر، الاندفاعية).

ويؤكد عبد الحي علي ومصطفى حبيب (2004) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وبعض سمات الشخصية مثل التوتر وعدم الأمان، كفاية الذات.(صفية مبارك موسى حميد ، (ب. ت))

ومن كل ما سبق نستنتج أن هنالك العديد من العوامل التي تؤثر في نمو الذكاء الانفعالي لدى الفرد وتبدأ هذه العوامل في لعب دورها منذ مرحلة الطفولة وتنقسم إلى عوامل ذاتية خاصة بالفرد نفسه وعوامل بيئية تختص بالعوامل المحيطة بالفرد والتي تلعب دورا مهما في وجود الذكاء الانفعالي وفي تطوره مع تقدم العمر.

8. أهمية الذكاء الانفعالي :

1.8. أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الإنسان :

لقد كان لدى جولمان رسالة محددة يريد نقلها للجميع وهي "انفعالاتنا على المدى البعيد ذات تأثير بالغ على نجاحنا في الحياة" انطلاقا من هذه الرسالة يؤكد جولمان على أهمية الذكاء الانفعالي، فالذكاء الانفعالي يؤهل الفرد على أن يكون متفائلا، يتواصل بقوة مع الآخرين ويتعاطف معهم ويوازن بين اختياراته الشخصية والمهنية .

- كما أكد جولمان Golman على أن القدرات العقلية وحدها ليست كافية لنجاح الفرد في الحياة، بل أن هنالك جانب آخر مكمل لذلك ولابد من

تفعيله وهو الجانب الوجداني والاجتماعي، فالمهارات الوجدانية والاجتماعية ذات أهمية كبيرة في مساعدة الطلاب على تحقيق درجات مرتفعة من التحصيل والانجاز والقيادة والتوافق الشخصي والاجتماعي .

- كما اعتبر جولمان أن قدرة الفرد على تفهم عواطفه ومشاعره وتحكمه بها وكذلك قدرته على فهم عواطف الآخرين هي طريق النجاح في الحياة .(فرغلي، 2017، ص.104)

-تشير مجدة احمد (1991) إلى أن الصحة النفسية تعني توافق الفرد توافقا ذاتيا وتوافقا اجتماعيا، ويتجلى التوافق الذاتي في قدرة الفرد على حل صراعاته وتوتراته الداخلية باستمرار حلا مناسبا، ويقصد بالتوافق الاجتماعي قدرة الفرد على إقامة علاقات مناسبة ومسايرة أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها، ويحضا بنفس الوقت بتقدير واحترام الجماعة لاتجاهاته وآرائه .

وفي هذا الصدد أوضحت بتاستيني (Batastini ,2001) أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يتميز ونتيجة لذلك بالقدرة على القيادة في المواقف المختلفة، وكذلك يتميزون بالقدرة على الابتكار والقدرات الإبداعية.

ويذكر بار-اون (Bar-On ,2001) أن الأفراد الذين لديهم قدرة اكبر على تحقيق ذواتهم كانوا على في الذكاء الانفعالي وفي القدرة على تحقيق مهاراتهم الأساسية ومواهبهم بأكثر من هؤلاء الأقل في القدرة على تحقيق ذواتهم .

-كما توصل هشام الخولي (2002) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وبين تقدير الذات العالي للفرد، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والقلق المتوسط الذي لا يعوق عن النجاح، كما أشار إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أفراد يتميزون بقدر عال من السعادة والتفاؤل والتكيف .

-وترى أمينة الشناوي والهام خليل (2002) إن الذكاء الانفعالي يعد منبئا جيدا بالمهارات الاجتماعية لدى الأفراد حيث يمد الذكاء الانفعالي الأفراد بالعديد من المهارات التي يتم احتياجها في بناء شبكة علاقات اجتماعية قوية ومدعمة تكون حاجزا وجدانيا ضد أحداث المشقة .

-وتوصل أيضا وليد القفاص (2007) إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بما ينطوي عليه من تحقيق الذات والاستقلالية وإدارة الضغوط و التوكيدية والمزاج العام والانطباع الايجابي بكل وجهي التوافق الخاصة بالفرد وهو الايجابية والتواؤمية لذا فهو يؤثر في الفرد على المستوى الفردي (الشخصي). (إبراهيم، 2012، ص ص.29-30)

وتأتي أهمية الذكاء الانفعالي في حياتنا العامة أو الخاصة من كونه يشكل استعدادا رئيسيا أو قدرة مسيطرة بقوة على كل القدرات الأخرى فهو من فنون إدارة الانفعالات ومهارات أساسية من مهارات المعرفة والكفاءة الوجدانية، ومحرك قوي "قوة دافعة "لمشاعر وركيزة أساسية لألسن الإنسان، وتعبير عن وعي الفرد بمشاعره .

كما أن الذكاء الانفعالي يساعد على الجمع بين المنطق والعواطف في حل المشكلات وزيادة المرونة والتأقلم مع المتغيرات، بالإضافة إلى مزيد من المساعدة للآخرين والتجاوب بلطف مع الأشخاص، كما يساعد على التفاؤل والنظرة الايجابية للمستقبل (بيومي، 2016، ص.30) .

كما تظهر أهمية الذكاء الانفعالي ودوره الايجابي في السيطرة على الانفعالات وضبطها والمساعدة في تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات ايجابية، كما أن للسمات الشخصية دور هام في جعله أكثر فاعلية خاصة المرتبطة بالدافعية، والحماس والرضا عن الحياة .

وقد وجد جونس وفاي (Jones et Fay, 1997) أن الذكاء الانفعالي يعمل على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين واستعمالها في حل المشكلات التي تقابلنا .

ويتفق معهم (O'Neil, 1996) حيث يرى أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته، ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا .

كما يذكر (Reiff,2001) أن الذكاء الانفعالي يساعد على الابتكار والحب والمسؤولية والاهتمام بالآخرين بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية (فرغلي، 2017، ص ص.105-106).

2.8. أهمية الذكاء الانفعالي في العمل، النجاح المهني:

يذكر جولمان Golman أن الذكاء المعرفي يسهم بنسبة 20% في نجاح الفرد في حياته بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الانفعالي بنسبة 80%، وهذا ما أكد عليه الياس (Elias,2003) في أن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي هما مفتاح أساسي في تطوير المعرفة ونجاح الطلاب في عالم اليوم .

وقد وجد ماير (Mayer,1999) أن الذكاء الانفعالي هو مفتاح النجاح في مجالات الحياة المدرسية، والعمل، والعلاقات الاجتماعية.

ويتفق با-اون معه في أن الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح في ميدان العمل كما أشار أيضا ماير وسالوفي (1997) إلى أن الذكاء الانفعالي يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات، وتأخير بعض الاشباعات، وتنظيم

الحالة المزاجية، والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد. (فرغلي، 2017، ص ص.104، 105)

كما أن الذكاء له دور فعال في تطوير القائد في المناخ التنظيمي" بالمنظمات" وإيجاد فريق العمل الفعال ولذا تستخدم مقاييس الذكاء الانفعالي في بيئات العمل وتؤدي دورا هاما في النجاح المهني وتحقيق المكاسب الإنتاجية الابتكارية والانجازات العملية وبناء الثقة بين الأفراد وتحقيق الولاء والالتزام للمنظمة، بالإضافة إلى ذلك فان الذكاء الانفعالي يساعد في اتخاذ القرارات الخاصة بدافع وتحفيز النفس للانجاز (بيومي، 2016، ص ص.30-31).

وعلى ذلك فقد أشارت نتائج البحوث إلى أن النجاح في الأداء أو أماكن العمل في الحياة العامة يعتمد بقدر كبير على الذكاء الانفعالي، فعندما نجد شخصا متميزا في أدائه الفني والتقني حتى ولو كان نابغة لكنه يفتقر للحالة الوجدانية السوية ولا يحسن التصرف مع الآخرين وليست لديه لياقة السلوك فماذا تقول عنه ؟ هو ممتاز في مهنته لكنه صعب التعامل، لا تعرف مزاجه ولا تعرف التفاهم معه فاتركه واذهب إلى غيره.

فالمتميزون في أدائهم كثيرون ولكن المتميز في أدائه وسلوكه هو الجوهر لأي مؤسسة، فكم من لاعب رياضة قد تميز ونبغ لكن انفعالاته وسلوكه قد بهت عليه فجره إلى طريق الفشل والصدام.

وللذكاء الانفعالي علاقة كبيرة بالنجاح في التجارة والأعمال، فأكثر الصفات التي تشجع الزبائن على الشراء في قدرة البائع على معرفة مشاعر الزبون ومن ثمة تلبية هذه المشاعر، ويعبر الزبائن عن تفضيلهم للبائع الذي يحسن الاستماع إليهم والذي يتفهم حقيقة ما يريدون وما يهمهم (يونس،2018، ص. 368) .

تذكر سامية الشختور (2008) أن الكثير من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن الذكاء الانفعالي له تأثير ايجابي على ناتج العمل، كما أن الموظفين الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يتسمون بالمرونة الكافية لان يضعوا الصعاب جانبا ويوجهوا انتباههم لحل الصراعات .

وفي هذا الصدد يذكر لورانس (2002) عن دراسة لفرنهام توضح تأثير مهارات الذكاء الانفعالي على محيط العمل، أجريت الدراسة في معامل (بيل) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الموظفين الذين لم يكونوا محبوبين بسبب ضعف مهاراتهم الوجدانية أصبحوا منبوذين من قبل اقرأنهم تماما .

ويذكر ابراهام (Abraham , 2000) أن الذكاء الانفعالي يوجد علاقات عمل جيدة ويساهم في الحفاظ عليها وقد ميز بين الأفراد ذات الأداء المتوسط و ذوي الأداء المرتفع، وتمت المقارنة بين معدلات أداء المجموعات من حيث الأداء الوجداني، فوجد أن الأفراد ذوي الأداء المرتفع والمتميز قد اتسموا بالقدرة على خلق علاقات جيدة والتناغم داخل فريق العمل .

ويتفق ذلك مع دراسة بورباخ (Burbach ,2004) التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات للتنبؤ بالسلوك القيادي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي من حيث عامل الوعي بالذات ومفهوم الذات الداخلية لدى الطلاب التي تحقق لديهم الأساليب القيادية،كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والسلوك القيادي حيث يؤكد الباحث على أن وجود علاقة بينمفهوم الذات والذكاء الانفعالي يؤدي إلى طالب له سلوك قيادي مع وجود بعض الحذر (إبراهيم، 2012، ص.35) .

يتضح لنا مما سبق أهمية الذكاء الانفعالي في أداء الفرد لعمله وإمكانيته من التغلب على مواجهة ضغوط العمل مما يزيد من فاعلية أدائه.

3.8. أهمية الذكاء الانفعالي في الزواج (النجاح الزواجي):

يعتبر الذكاء الانفعالي عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج كل ذلك يضمن توافقا زواجيا رائعا .

يساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز أزمات كثيرة مثل أزمة منتصف العمر (يونس، 2018، ص.369)

4.8. أهمية الذكاء الانفعالي على المستوى التربوي (المدرسي):

لما كان الهدف الرئيسي الذي يسعى المربون إلى تحقيقه هو النجاح الدراسي للمتعلمين فقد كان مقياس النجاح في الماضي هوالذكاء المعرفي، أما الان فقد ظهرت العديد من النظريات الحديثة منها: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner، ونظرية الذكاء الانفعالي لجولمان Golman وماير وسالوفي Mayer et Salovey وبا-اون Bar-On والتي ترى أن النجاح يعتمد على النجاح المتعدد، وعلى ضبط الانفعالات، وأن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياسا للنجاح، بل تبين ان النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الوجدانية، وان العوامل الوجدانية هي الأساس الهام لكل أشكال التعلم .

وفي هذا الإطار يؤكد جولمان Golman (1995) على انه ترجع أهمية الذكاء الانفعالي داخل المدرسة إلى الدورالتي تقوم به برامج التنمية الوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية، حيث تذكر كارين ماكوين انه" لا يمكن فصل مشاعر

الأطفال عن التعلم العاطفي الذي يرقى إلى تعلم أهمية القراءة والحساب "وسوف تؤدي هذه البرامج إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأطفال كجزء من التعليم النظامي وذلك لان كل طفل يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمفاهيم الأساسية، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي قامت بها ترينا ابشتين (Epstein,1998)عن التعلم الانفعالي والاجتماعي في المدارس الابتدائية، ومن خلال الدراسة قام مدرسو الصف الثاني والرابع بعمل مسح لتحديد احتياجاتهم بما يتعلق بالتعلم الانفعالي والاجتماعي، وقد تم استخدام هذه المعلومات بهدف تصميم برنامج لتعليم معلمي المرحلة الابتدائية المهارات الوجدانية والاجتماعية لمساعدة الطلاب على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها بشكل صحيح وحل الصراعات وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين، وقد أظهرت النتائج إلى ارتفاع مستويات المعلمين من المعرفة والمهارة فيما يتعلق في تدريس برامج التعلم الوجداني والاجتماعي.

ويؤكد جولمان Golman,1995 على أهمية برامج التعلم الوجداني داخل المدارس من اجل مواجهة المشكلات وليس إخفائها، حيث تساعد هذه البرامج الطلاب على تنمية الاتجاه الايجابي وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة .

كما أكدت دونا (Donna ,1997) على أن المعلمين الذين يسند إليهم مهمة تطوير الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ يجب أن يعدوا إعدادا جيدا، كما يجب أن يكونوا على اقتناع تام بأهمية المهمة التي يقومون بها.

أما مورنيسكي (Murensky,2000) فقد أكدت دراستها التي تهدف للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية والتفكير الناقد واستخدمت المؤلفة عدد من الأدوات منها مقياس الشخصية NEO–PI اعداد كوست(Costa,1992) ومقياس الذكاء الانفعالي لجولمان(Golman,1998) ومقياس القدرات الإدراكية WGCTA لواطسون (Watson,1994)، وطبقت هذه الأدوات على عينة قوامها 90

فرد يعملون في مجال التعليم واستخدمت المؤلفة معاملين الانحدار ومعامل ارتباط بيرسون لتفسير النتائج وأوضحت النتائج وجود ارتباط بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي وقدرة المعلم على الأداء في العمل، كما وجد علاقة بين الكفاءة الإدراكية في التفكير وبعض سمات الشخصية منها التحكم في الانفعالات، كما أكدت النتائج أن عامل الوعي بالذات المقاس باختبار الذكاء الانفعالي يساعد في رفع كفاءة الأداء لشخصية المعلم، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، كما وجدت علاقة ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي وبعض متغيرات الشخصية منها الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والانبساطية.

كما اهتمت دراسات كل من: دوبنت (Dopont,1998)، هوتميز (Houtmeyers)، لاننج (Lanning,2003) محمد حبشي (2003)، إيمان شاهين (2005)، حسن سعد (2006)، طه هنداوي (2007)، سامية الشختور (2008)، عفاف بركات (2008)، والتي اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب بجميع المراحل التعليمية حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح المجموعات التجريبية، كما أن مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب يساعدهم على الوعي بالذات وربط الأفكار بالانفعالات وكذلك التخطيط لأهدافهم والتعبير عن المشاعر بوضوح كما يساعدهم على التعاطف مع الآخرين ومهارة إقامة علاقات اجتماعية ناجحة داخل المدرسة وخارجها(إبراهيم، 2012، ص ص.36-41)، فالذكاء الانفعالي يساعد الوالدين على إنشاء علاقات قوية مع أبناءها كما يساهم في تنمية الذكاء الانفعالي عند الأبناء، كما يلعب الذكاء الانفعالي دورا هاما في توافق الطول مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة، كما انه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي، ويساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز أزمة المراهقة (يونس،2018، ص.369).

5.8. أهميته في مجال القيادة :

لقد توصل العديد من العلماء والباحثين إلى نتيجة مفادها أن هناك علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والقيادة الفعالة حيث يذكر جولمان Golmanفي هذا المجال أن الذكاء الانفعالي يمثل قوته ضعف ما تمثله معامل الذكاء في تحديد النجاح، كما يشير كلمن Lombarde et Mecouley إلى أن فشل القادة يعود دائما إلى فقدان أو نقص كفاءات الذكاء الانفعالي، وحسب Cosuso وآخرون يلعب الذكاء الانفعالي دورا بارزا في السلوك القيادي وفعاليته ويتجلى ذلك فيما يلي :

-إن إدراك القائد لانفعالاته، وانفعالات الجماعة له تأثير واضح على أدائه في تسيير شؤونها.

-إن استعمال القائد للانفعالات وأخذها بعين الاعتبار في تفاعله من شانه أن ينمي روح التفاعل ويخفف من حدة الصراعات في الجماعة .

-إن فهم الانفعالات من قبل القائد يتيح له فهم وجهات نظر أعضاء الجماعة وان قدرته على إدارة الانفعالات تعني التخفيف من هذه الضغوط النفسية لأفراد الجماعة لحل مشاكلهم.

-في حين يذكر سالوفي Saloveyأن الذكاء الانفعالي يساعدنا في التخطيط بمرونة والإبداع في التفكير كما يوجه انتباهنا ويبث فينا روح المثابرة والتحدي ومقاومة العراقيل أي يثير فينا الدافعية الذاتية .

6.8. أهميته في مجال الصحة النفسية:

يلعب الذكاء الانفعالي دورا بالغافي النجاح المهني والصحة النفسية بصورة عامة، فقد أشارت نتائج بحوث أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الاكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بالأمراض أكثر من المدخنين .

كما توصل Jack Blok في دراسته إلى أن الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أكثر تمييزا في الجوانب الاجتماعية، ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وحسب.Laps N, p.aulo وآخرون فقد بينت بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يملكون ذكاء انفعاليا مرتفعا صنفوا من قبل أقرانهم بأنهم غير عدوانيين، كما صنفوا من قبل أساتذتهم بأنهم اجتماعيون أكثر من غيرهم .

–يرى سالوفي Salovey بان الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في مجال العلاقات الإنسانية ودافعية الانجاز وإدارة الضغوط وحل الصراعات في كل مجالات الحياة سواء في الأسرة، المدرسة والعمل .

كما خلصت Brockett إلى أن الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية على الأرجح انه سيأخذ مكانه كأحد المتغيرات المهمة التي ترتبط بالتكيف والأداء في الأسرة –المدرسة – ومكان العمل (سعادة، 2009، ص.151).

خلاصة:

على الرغم من أن الذكاء التقليدي هو مهم في النجاح في الحياة غير أن الذكاء الانفعالي له دور مهم أيضا فهو يساعد الفرد الذي يمتلكه على النجاح في حياته، ذلك انه المفتاح الذي يساعد الفرد في فهم، وتفسير الفرد لانفعالاته كما يساعده على التعامل الجيد في علاقاته مع الآخرين، وفي مساعدته على تحقيقه لأهدافه التي يريد انجازها أو الوصول إليها، ذلك أن العالم الذي نحن فيه مبني في أساسه على العلاقات الاجتماعية ويظهر ذلك جليا من خلال مختلف المكونات التي يحتويها الذكاء الانفعالي السالفة الذكر الخاصة بالوعي الذاتي والوعي الاجتماعي، والتحكم الذاتي.....الخ ومنه فيمكن للفرد من زيادة فرص النجاح في تحسين إمكانياته بالوعي الذاتي وزيادة قدرته على التعامل الجيد مع الضغوط والسيطرة عليها وإدارتها وفهم الآخرين والتعاطف معهم.

الفصل الثالث

فعالية الذات

تمهيد:

يعتبر ألبرت باندورا احد ابرز رواد النظرية المعرفية الاجتماعية في التعلم الاجتماعي وتفسير السلوك الإنساني ويعتبر المؤسس والمحدد لمفهوم فعالية الذات، والذي يعتبر من أهم السمات الشخصية لدى الأفراد، فحسب باندورا 1997 فالفعالية الذاتية هي عبارة عن" معتقدات الفرد حول قدرته على التنظيم أو تنفيذ المخططات المطلوبة لانجاز مهمة معينة (سلمان،2018، ص.5)، فإدراك الأفراد لفعاليتهم يؤثرعلى أنواع الخطط التي يضعونها فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفعالية الذاتية يضعون خططا ناجحة والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية هم أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق لذا يعتبر هادا المفهوم مهم للغاية في جميع مجالات الحياة خاصة ميدان التعليم الذي لديه انعكاسات على جيل المستقبل.

وفيما يلي سنتطرق إلى المعنى العام لفعالية الذات وكل ما يتعلق بها من مفاهيم وأبعاد ومصادر ....الخ

1. تعريف الفعالية الذاتية:

لا تعتبر الفعالية الذاتية مهارة محسوسة بل هي ما يعتقد الفرد انه يمكنه القيام به بمهاراته في ظل ظروف معينة، فلا يهم أن يكون لدى الفرد معتقدات حول قدرته على أداء أعمال حركية محددة وتافهة، ولكن معتقداته حول قدرته على تنسيق وتنظيم المهارات والقدرات في المواقف المتغيرة والصعبة، فمعتقدات الفعالية لذاتية ليست مجرد تنبؤات بالسلوك، فهي لا تهتم باني اعتقد بأنني سأفعل ولكن بما اعتقد انه يمكنني القيام به ,(Maddux, 2012) .

كما تشير الفعالية الذاتية إلى معتقدات الفرد بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق نتائج معينة. (Tsang and al, 2012,p.1)

-يعرف باندورا (1994) Bandura الفعالية الذاتية على أنها: معتقدات الناس حول قدراتهم على إنتاج مستويات أداء محددة والتي تمارس التأثير على الأحداث والتي بدورها تؤثر على حياتهم، فمعتقدات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية هي التي تحدد كيف يشعرون ويفكرون ويحفزون أنفسهم، وكيف يتصرفون، وذلك من خلال أربعة عمليات رئيسية هي عمليات معرفية، عمليات تحفيزية، وعاطفية، واختيار، فشعور الفرد بالفاعلية يعزز الانجاز ". (Bandura, 1994,p.2)

-ويؤكد شوارزر(Schwarzer,1999) أن "الفعالية الذاتية تشمل عنصرا هاما من عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الدافعية يتوقف إشباعها أو تعديلها، أو كبحها"(بن زروق و فارس،2014، ص.10).

-يرى بيشف (1974) Beeshafأن فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لان الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد بفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين (مخلافي، 2010، ص.484) .

- اعتبرها سامر رضوان (1977) فرضيات حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، وبالتالي فهي تشمل الإدراك لحجم القدرات الذاتية من اجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز، وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ السلوك، فالإدراك الايجابي لمستوى القدرات الذاتية، والاعتقاد بالفعالية في الانجاز يشكلان دافعا قويا لتنفيذ

السلوك أو تطبيق طرق معينة في الأداء، والاحتفاظ بقدر من الاستمرارية في مواصلة النشاط حتى مع وجود عوائق في التعلم،مما يزيد من احتمالات أوحظوظ النجاح.(دامخي، 2015، ص ص.208-209)

-يرى مادوكس (2000)Maddux إن فعالية الذات لاتعتبر مهارة، إنما هي ما اعتقد أنني يمكن أن افعله بمهاراتي في ظل شروط معينة، وهي لا تعني معتقدات قدرتي على أداء أعمال تافهة كفعل المحرك ولكنها معتقداتي حول قدرتي على التنسيق وانسجام المهارات والقدرات في التعامل مع المواقف الصعبة (Maddux and al .2000,p.4)

- ويرى ملفي علي (2011) أنها تعني قوة اعتقاد الفرد في القيام بالمهام والأنشطة بنجاح مع الرغبة في بدا السلوك والسعي المستمر لتحقيق الهدف المرغوب فيه بمثابرة وإصرار وحل ما يواجهه من مشكلات معتمدا على نفسه.(يونس،2018، ص.100)

-تعرفه حجازي (2013)فعالية الذات بأنها معتقدات وأحكام يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته، مما يؤدي إلى توظيفها بشكل يساهم في تأدية المهام، والأنشطة المتعددة المطلوبة في أي موقف بشكل مميز (الرشيدي، 2017، ص.174).

- ويشير جابر (1995)، أن فعالية الذات ليست مبدآ لضبط السلوك، ولكنها من أهم المؤثرات الذاتية، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية، فهي متغير هام توجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة (الرشيدي،2017، ص.652).

ويعرف الشعراوي(2000) مفهوم فعالية الذات على انه مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للانجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية :

-الثقة بالنفس، المقدرة على التحكم في ضغوط الحياة نتجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للانجاز.(باشن، 2013، ص.61)

مما سبق يتضح من خلال اغلب المفاهيم المطروحة أن فعالية الذات تشير إلى مدى إيمان الفرد واستبصاره بقدرته وبإمكانياته على الانجاز وعلى الأداء وعلى مواجهة المواقف الصعبة، كما أن إيمانه بقدراته يساعده على المثابرة في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته فهي محدد مهم من محددات السلوك فهي عبارة عن اعتقادات الفرد حول قدراته على إنتاج مستويات محددة من الأداء .

2. الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به:

يمكن أن يتداخل مفهوم فعالية الذات مع بعض المفاهيم الأخرى والتي سنحاول أن نتعرض للبعض منها لنبين أوجه الاختلاف بين كل مفهومين ومن بين هذه المفاهيم نجد: مفهوم الذات والتحكم في الذات، وتقدير الذات .

1.2. الفعالية الذاتية و مفهوم الذات :

يشير مفهوم الذاتSelf Concept إلى الصورة الذهنية أو العقلية " للإدراك الذاتي الذي يكونه الفرد عن نفسه بينما الفعالية الذاتية هي معتقدات الفرد وتقديره لقدرته على تنفيذ، أو القيام بالأعمال الضرورية في تعامله مع أحداث الحياة "(إبراهيم، 2004)، وأهم ما يميز الفعالية الذاتية هو أن هذا المفهوم أكثر حساسية

للتغيرات في خبرات الفرد وفي العوامل الموقفية، ويرى بجرز (Pajares) 1996 أن مفهوم الذات يرتبط ويسود على عدد كبير من الأنشطة التي يؤديها الفرد، بينما الفعالية الذاتية تكون أكثر خصوصية، إذ ترتبط بمجالات معينة.

كما يرى بونج وسكالفيك (Bong et , Skaalvik,2003) أن الفعالية الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية أيضا .(كرماش،2016، ص.532)

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية والاجتماعية، بينما الفعالية الذاتية ليست لها انعكاسات ثقافية، ويستفسر عن معتقدات الفعالية الذاتية بسؤال هل استطيع ؟ والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تتكشف عن درجة الايجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه(حسونة، 2009، ص.127) .

حيث يرى باجريس وشانك (Pajeres and Shunk,2001) أن مفهوم الذات هو مفهوم اشمل من مفهوم الفعالية الذاتية لان مفهوم الذات يختص بالسؤال عن الكينونة بمعنى من أنا ؟ أما مفهوم فعالية الذات يختص بالسؤال عن الاستطاعة والمقدرة، بمعنى هل استطيع أن أقدم على عمل معين.(معروف،2018، ص.53)

2.2. الفعالية الذاتية وتقدير الذات:

يستخدم مفهوم تقدير الذات غالبا بشكل متبادل مع مفهوم فعالية الذات على أساس أنهما يعكسان نفس الشيء، وفي الحقيقة أن كلا منهما يشير إلى شيء مختلف (Bandura .1997,p.12).

يرى باندورا Bandura أن الفعالية الذاتية هي معتقدات الأفراد عن إمكانياتهم على الأداء في مستويات مختلفة ذات التأثير على: الأحداث والمواقف، والظروف التي لها اثر على حياتهم "،وهي بذلك تختلف عن تقدير الذات الذي يشير إلى الجانب التقييمي الذي من خلاله يمكن التعرف على مفهوم الذات لدى الفرد،(إبراهيم، 2004).(Bandura ,1997,p.12)، فتقدير الذات تتعلق بما اعتقد عن نفسي وكيف اشعر حول ما اعتقد عن نفسي، ومعتقدات فاعلية الذات تتعلق بأحكام القدرة، بينما تقدير الذات يتعلق بالأحكام القدرة، بينما تقدير الذات يتعلق بالأحكام على قيمة الذات(يونس،2018، ص.104). إذن تهتم الفعالية الذاتية بالأحكام الصادرة عن الأحكام الشخصية، في حين يرتبط تقدير الذات بالأحكام الصادرة عن قيمة الذات نفسها، فلا توجد علاقة ثابتة بين القدرات الذاتية والحكم على قيمة الذات، فقد يعتبر الأفراد أنفسهم أكثر فعالية وكفاءة في نشاط ما لا يحصلون منه على الفخر والكبرياء، في حين أنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية دون الإحساس بفقدان الإحساس بقيمة الذات فعلى سبيل المثال قد يرى السائق أن لديه قدرات عالية في القيادة ويقدر نفسه ويقيمها في حين انه يقلل من شان نفسه أو يحقر من نفسه كوالد، والمعادلة الصعبة بين تقدير الذات وإدراك الفعالية الذاتية لها مصادر منهجية فبعض من الأدوات المصممة لقياس تقدير الذات تتضمن تقييم الذات من ناحية القدرة الشخصية وقيمة الذات معا (Bandura ,1997,p p.12-13) ،إلا أن أهم الفروق بين الفعالية الذاتي وتقدير الذات هي أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتغير بتغير أحداث الحياة، إلا أن تقدير الذات مستقر نسبيا، والتغير فيه يكون بطيئا وهو ينمو ملازما للفرد منذ الحياة المبكرة ولذلك فان اغلب محاولات التي تبذل في مجال تنمية تقدير الذات تصب –ربما من غير وعي– في مناطق الكفاءة الذاتية بدلا من أن تتجه إلى تقدير الذات (إبراهيم، 2004).

3.2. فعالية الذات وموضع التحكم :

طرحت روتر Rotter مفهوم موضع التحكم الذي يفسر الأسباب من وجهة نظر الفرد لحدوث الأفعال، فمركز التحكم أوموضع الضبط هو إدراك الفرد وتحديده للسبب في النتيجة التي حصل عليها، ويرى زيمرمانZimmerman أن جهة الضبط تشير إلى اعتقاد الشخص أنما يتحكم في النتائج هو سلوكه(مركز ضبط داخلي) أو قوى خارجية(مركز ضبط خارجي)، ويفترض أن ذوي الضبط الداخلي لديهم توجيه ذاتي في مسارات العمل وان ذوي الضبط الخارجي يحجمون عن العمل(Zimmerman. 2000). ويجب ملاحظة أن آراء روترRoter تهتم بشكل أساسي بالمعتقدات عن نواتج السلوك، بينما تهتم الفعالية الذاتية بالسلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات، ويفترض باندورا (1997) في هذا الصدد أن الاعتقاد بالمسئولية الشخصية عن النواتج يخلق الإحساس بالفعالية الذاتية والقوة في حين أن الاعتقاد بان المخرجات تنتج بغض النظر عما يقوم به الفرد ينتج عنه الشعور بالفتور واللامبالاة وعلى الرغم من أن اختلاف معتقدات الأسباب عن معتقدات الفعالية الذاتية، فان ربط السلوك بالمهارة أوالصدفة على أنها أسباب لهذا السلوك يتوسط اثر الأداء وانجازاته على الفعالية الذاتية .(محمود،2017، ص.68)

ومما سبق يلاحظ أن فاعلية الذات هي حكم الشخص عن قدرته قبل الفعل، أما جهة الضبط فهي حكم الشخص عن دوره وتأثيره ونسبة الفعل لنفسه (سلوكه وسماته الشخصية)، أو لغيره (ظروف خارجية) بعد الفعل، كما يظهر التمايز في أن معتقدات فعالية الذات عن القدرات "معتقدات الإمكانية " ومعتقدات موضع التحكم عن الأسباب "معتقدات سببية" وتتضح العلاقة المتبادلة بينهما في أن ما يتوقع فاعلية عالية لذاته وقدرته على النجاح في المهام التي يؤديها ينتج عن ذلك موضع تحكم داخلي حيث يفسر النجاح إلى دوره الذاتي المقصود، ومن ناحية أخرى فان من لديهم وضع تحكم

داخلي فانه يدرك قدرته على أداء مهامه، وبالتالي فالعلاقة متبادلة ومتداخلة ومتكاملة (يونس، 2018، ص ص. 105-106).

ومنه يتضح لنا أن مفهوم فعالية الذات مفهوم متشعب ومتداخل مع العديد من المصطلحات السيكولوجية وذلك لأهميته الكبيرة .

3. أهمية فعالية الذات :

أكد باندورا (1994)على أهمية الفعالية الذاتية، لكونها تعد عاملا وسيطا في تعديل السلوك وتؤثر في التوقعات حول قدرة الفرد في التغلب على مهمات مختلفة، ومنها التخطيط للحياة المستقبلية، وصياغة الأهداف المستقبلية بصورة واقعية والعمل على تحقيقها بصورة ناجحة، متمثلة في الإدراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنهم من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك، كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير، بحيث يمكن أن تكون ايجابية أو سلبية، فالأفراد الذين لديهم شعور ايجابي بالفعالية والذاتية يميلون إلى تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فاعل، في حين يتجه تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدني الفعالية الذاتية إلى الداخل، مما يجعلهم مضطرين عند مواجهتهم لمهامهم في سلوكياتهم مقللين من كفاءتهم الشخصية وغير قادرين على الاستخدام الفاعل لقدراتهم المعرفية، ولعل مواجهة الفرد لمستوى معين من القلق، ربما يقلل من قدرته للتخطيط لحياته المستقبلية ويجعلهم ممن يواجهون السلبية .

ويرى باندورا Bandura أن ادراكات الأفراد تؤثر في فعاليات التفكير لديه، وفي ردود أفعالهم الانفعالية في المراحل المختلفة، فهي تؤثر في توقعاتهم قبل البدء في النشاط، وفي تفسيرهم للعوامل المسببة لنجاحهم أو فشلهم، ومما يصاحب هذه التغيرات من اتجاهات عاطفية نحو الذات، ونحو المهمة التي يريدون انجازها، فالأشخاص

الذين يحكمون على أنفسهم بضعف الكفاءة في التعامل بصورة مختلفة، سيواجهون معوقات تضعف الأداء وتحول الانتباه على المهمة، إلى التركيز على التقييمات الذاتية، وفي المقابل فان الأفراد الذين يملكون حسا قويا بالفعالية الذاتية فإنهم يستخدمون مهاراتهم بشكل فاعل في التعامل مع المواقف، ويستجيبون للمعوقات والتحديات التي تواجههم ببذل مزيد من الجهد (السفاسفة،2017، ص.14).

وبالتالي نستطيع القول أن فعالية الذات عنصر مهم للغاية ذلك أن من يمتلكها يمتلك قوة مهمة لإسهامها في تحديد سلوك المثابرة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية وضبط الذات والاختيار المهني والمثابرة من اجل الانجاز .

4. نظرية التعلم الاجتماعي لالبرت باندورا:

قدم باندورا Bandura نظرية متكاملة لفعالية الذات مؤكدا إلى أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من (1977) إلى (1997)(.إبراهيم، 2016، ص.608)

ففي عام (1977) قدم باندورا فاعلية الذات باعتبارها عنصرا أساسيا في النظرية الاجتماعية المعرفية، وناقش الدوافع الإنسانية في المقام الأول من حيث توقعات النتائج وذلك من خلال معالجة الأفراد الذين يعانون من الرهاب Phobic باستخدام تقنيات النمذجة وعلى الرغم من تحقيق النجاح العلاجي إلى انه لاحظ أن الأفراد يختلفون في قدراتهم المدركة على استخدام تقنيات خارج الإعداد العلاجي وقد ارجع باندورا هذه الاختلافات الفردية إلىفاعلية الذات، وافترض أن كلا من فاعلية الذات والتوقعات النتائج كليهما يؤثران على الدافعية واقترح أن فاعلية الذات سوف تلعب دورا اكبر. (Barry and Zimmerman,2000, p.83)

ومفهوم فاعلية الذات بدا مرتبطا بالعلاج السلوكي والتغير الذي يحققه العلاج السلوكي ينتج عن تنمية الناس لإحساسهم بفعالية الذات وهو التوقع بأنهم يستطيعون بجهودهم الشخصية أن يسيطروا على الموقف وأن باندورا Bandura يرى بان المشكلة الأساسية هي اعتقاد الشخص بأنه يستطيع أن يعالج موقفا معينا على نحو فعال (يونس،2018، ص.119).

في عام 1986، اقترح باندوراBandura نظرية معرفية اجتماعية لوظائف الإنسان تؤكد على الدور الحاسم للمعتقدات الذاتية في الإدراك الإنساني والدافع والسلوك، ورفض باندورا لامبالاة السلوكيين للعمليات الذاتية، وجادل بأن الأفراد يمتلكون نظامًا ذاتيًا يمكّنهم من ممارسة قدر من السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم. (Schunk and al, 2002,p.17)

فالفعالية الذاتية هي قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وان إدراك الفعالية الذاتية تسهم في فهم وتحديد الأسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات والمثابرة من اجل الانجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة والاختيار المهني (أبو النجا، 2016، ص.104)، وبالتالي تنظر النظرية المعرفية الاجتماعية إلى الأفراد كعاملين اجتماعيين استباقيين، والذين يتكيفون بنشاط بدلاً من الخضوع ببساطة لخبرات من خلال الضغوطات البيئية التي تعمل على نقاط الضعف الشخصية، وعلى هذا النحو، تعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية آلية أساسية لإنتاج الحافز لممارسة السيطرة على الأحداث التي تؤثر على حياة المرء (Sachitra and, Bandara, 2017,pp.2443-2444)

ومن هنا تصور النظرية المعرفية والاجتماعية الأفراد على أنهم قوى فعالة في سلوكياتهم، بمعنى أنهم يستطيعون تنظيم بيئتهم ليزيدوا من فرص حدوث الاستجابة المرغوب فيها.(سلمان،2018، ص.10)

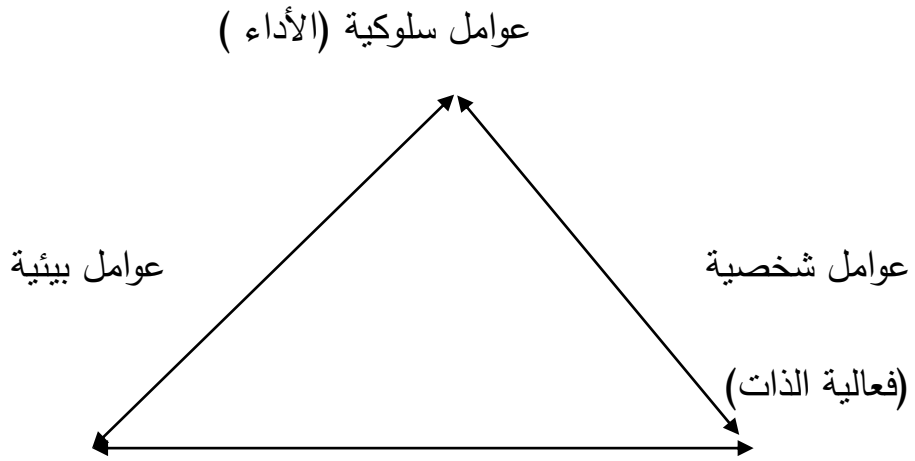
وميز باندورا (1977) في نظريته بين توقعات الفعالية الذاتية، والتوقعات الخاصة بمنتج السلوك أو المخرجات، فتوقعات النتائج تعني تقدير الشخص للسلوك الذي يقوده إلى الثقة بالنتائج، بينما توقعات الفعالية الذاتية تعني اقتناع الفرد بقدرته على النجاح وانجازه للسلوك المطلوب مع تحقيق النتائج المرغوبة وهي تسبق توقعات الفرد عن ناتج السلوك، كما أن توقعات النتائج تتحدد في ضوء ناتج السلوك، بينما توقعات الفعالية تتحدد في ضوء المثابرة، وهي تحدد المسار الذي يتبعه الشخص كإجراءات سلوكية، وهذا المسار يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفعاليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف .(رفاعي وآخرون،2010، ص.312) .

ويرى باندورا أن السلوك البشري يجب أن يفسر من خلال التفاعل المتبادل بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئية، فالبيئة تسبب السلوك والسلوك أيضا يتسبب في البيئة (Engl and Bayron, 2013, p.69)، فهو يفترض بان سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الذاتية (Personal Factors)، والعوامل السلوكية (Behavioral Factors)، والعوامل البيئية (Environmental Factors)(عبد الرحيم،2017، ص. 19)، وبالتالي فأساس التعلم المعرفي الاجتماعي عند باندورا هو فكرة الحتمية التبادلية Reciprocal determinism وطبقا لهذه الفكرة فان التعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (الشخصية، والسلوكية، والبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد واتجاهاته أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما،

وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها الآباء والمعلمون والأقران. (محمود والجمالي، 2010)

الشكل (04) نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

(Hemant Lata Sharma, Gunjan Nasa, 2014)



ويشير باندورا (1977) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك وان كل عامل من هذه العوامل يحتوي على تغيرات معرفية، ومن بين هذه التغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام "سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بفعالية الذات وتعني أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة

المصاعب وانجاز السلوك (عيد وإبراهيم، 2016، ص.608)، وتبدو العلاقة جلية بين الفعالية والبيئة والسلوك في النقاط التالية:

- عندما تكون الفعالية عالية والبيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة.
- حين ترتبط الفعالية المنخفضة مع بيئة متجاوبة قد يصبح الشخص مكتئبا.
- حين يواجه ذو الفعالية العالية مواقف بيئية غير متجاوبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة أو يتخذون مسارا جديدا ويبحثون عن بيئة أكثر تجاوبا .
- وفعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير متجاوبة تنبئ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس .(يونس، 2018، ص ص.120-121)

وقد قام باندورا Bandura بتطوير هذا المفهوم باعتباره متغيرا معرفيا اجتماعيا حيث يشير إلى معتقدات الفرد حول إمكانياته لإنتاج مستويات محددة للأداء الذي يؤثر لاحقا في مجريات حياته، وتتطلب هذه المعتقدات شعور الفرد بكيفية تفكيره ودوافعه، وتصرفاته، وقد تم الاستناد في توضيح هذا المفهوم على الافتراضات الآتية :

1- أن الفعالية الذاتية هي متغير شخصي معرفي.

2- الفعالية الذاتية هي عملية معرفة للذات وإدراكها على صورة إمكانات ذهنية ومعرفية واجتماعية .

3- يطور المتعلم الفعالية الذاتية ضمن ظروف الاجتماعية بوعي.

4- أن الفعالية الذاتية متغير نمائي يتطلب تطور الفرد بالعمر.

5- أن إدراك الفعالية الذاتية يتوقف على عملية ذهنية يدركها الفرد من خلال تعريفها وتحديد حدودها وإمكاناتها.

6- الفعالية الذاتية استعدادات نمائية معرفية واجتماعية تتطور وتنمو بفعل ظروف بيئية واجتماعية ووسائط تعلمية .(الشمايلة، 2017،ص ص.285-286)

وفيما يلي سنذكر أبعاد الفعالية الذاتية التي حددها باندورا كالتالي :

5. أبعاد الفعالية الذاتية :

يرى باندورا (1997) Bandura إن معتقدات الفعالية الذاتية تختلف وفقا لثلاثة أبعاد وهي: الحجم (Magnitud)، والقوة(strength)، والعمومية (Generality).

1- الحجم، (Magnitud): ويطلق عليه اسم مقدار الكفاءة ويركز علىما اذا كان الفرد يعتقد بأنه قادر على إكمال المهمة أم لا (deNoyelles et al, 2014,p.257)

فهو مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويظهر قدر الفعالية أو حجم الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى شاق في معظمها (عبد الرحيم،2017، ص.18)، ويتحدد مقدار

الفاعلية بمستوى الإتقان، ومستوى بذل الجهد، ومستوى الدقة، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، حيث انه من خلال التنظيم الذاتي لم يعدا الفرد ينجز أي عن طريق الصدفة، ولكن كفاءة الفرد هي التي تدفعه لينجز عليه بطريقة منظمة(احمد حاج موسى، 2017، ص.61).

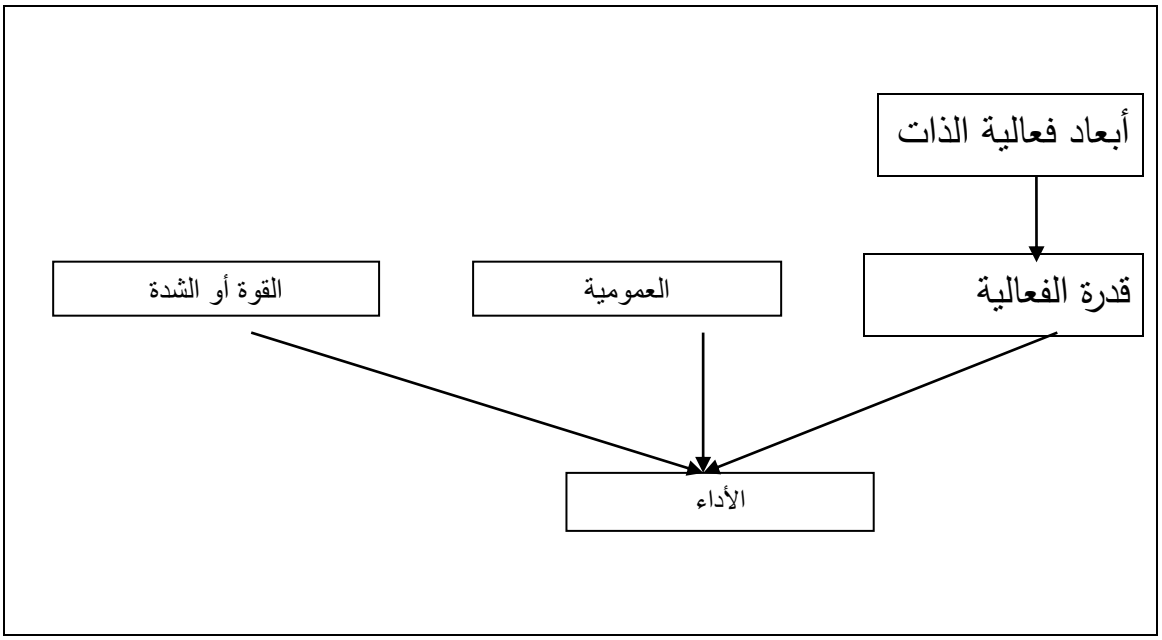
ويرى فتحي الزيات (2001) أن قدر الكفاءة الذاتية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، مدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بان لديه قدرا من الكفاءة يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما و ليس أحيانا(عدودة،2014، ص.58).

2- القوة (strength): وتتحدد في ضوء خبرة الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، كما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدى بنجاح (احمد حاج موسى، 2017، ص.61)، كما تعكس القوة ثقة الفرد في استكمال المكونات المختلفة للمهمة أو في مستويات مختلفة من الصعوبة(Noyelles et al . 2014,p.257) ، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن مع قوة اعتقاد الفرد بقوة فعاليتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف. (نجدة محمد عبد الرحيم،2017، ص.19)

3 العمومية (Generality) : وهي مدى تعميم الكفاءة الذاتية في مهمة واحدة على مهام أو مجالات أخرى، أهمية عامة عند فهم كيفية تعميم تقديرات الكفاءة الذاتية لمهمة واحدة على المهام الأخرى ذات الصلة، مثل المجالات الأكاديمية (Noyelles et al,2014,p.257).

وبالتالي يقصد بها انتقال توقعات الفعالية الذاتية إلى مواقف مشابهة، ويمكن تحديد العمومية من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد: مثل درجات تشابه الطرق التي تعبر عن الإمكانات أو القدرات المعرفية والوجدانية والسلوكية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه للوقت نفسه .(أبو النجا، 2016، ص.104).

الشكل رقم (05):أبعاد فعالية الذات عند باندورا(1997)



ويضيف كل من Kim et Park,(2000) إن الأبعاد المكونة لفعالية الذات تلعب الدور الرئيسي في مستوى الأداء المهني للفرد، وأنها تعد منبئا قويا بأداء الفرد خلال المهام المختلفة، وأن مستوى الفعالية العامة للذات لدى الفرد يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، والمثابرة .(دودو، 2016، ص.26)

ومن جهة أخرى يعتمد إحساس الفرد بالفعالية الذاتية على تفاعله بالبيئة المحيطة به والخبرات الاجتماعية وهذا ما يظهر في مصادر الفعالية الذاتية والتي حددها باندورا Bandura لفعالية الذات وهي كالتالي:

6.مصادر الفعالية الذاتية :

تأتي الاعتقادات بفعالية الذات من أربعة مصادر على النحو التالي: انجازات الأداء (Accomplishment (Performance)، الخبرات البديلة (Vicarious Experience)، الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal)، الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)(ابو النجا،2016، ص.104)، وأكد جالاند وفانديل (Galand and Vandel (2004) إن هذه المصادر الأربعة قد يكون لها تأثير حسب المجال المهني أو ميدان العمل، مثلا يلاحظ Gistel et al (1998) إن التدريب على الكمبيوتر بالاعتماد على التحكم النشط هو أكثر كفاءة من التدريب الذي يعتمد على النمذجة، المحاكاة المعرفية، أو التعليم اللفظي (Gangliff and al, 2017)

1- تجارب التمكين (الانجازات الأدائية) :

وتعتبر هذه الطريقة الأكثر فاعلية لخلق شعور قوي بالفاعلية وذلك من منطلقان النجاحات التي يحققها الفرد تبني اعتقاد قوي بالفاعلية لديه والإخفاقات التي يتعرض لها الفرد تقوضه وتنقص فعاليته خاصة إذا حدثت حالات فشل قبل أن يثبت إحساس الفعالية بثبات .(Bandura,1995,p.3)

2- النمذجة أو الخبرات البديلة :

ويطلق عليه التعلم بالنموذج والملاحظة حيث أن الفرد يستطيع أن يتحصل على خبرات غير مباشرة من خلال ملاحظتهم للآخرين عند أدائهم للمهام الصعبة (الجهورية والظفري، 2018، ص.165)، حيث عادة ما يميل الفرد إلى مراقبة غيره من الناس كي يستفيد من خبراتهم وانجازاتهم، ذلك أن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة أولئك الذين يعتبون نماذج ايجابية منهم يعلم الأفراد مهارات مفيدة وينقل إليهم الإحساس على أنهم قادرون على تحقيق ممارسات ناجحة مثل غيرهم (خلاف وعثمان،2018، ص.166).

3- الإقناع اللفظي:

وهي المعلومات التي يتلقاها الفرد لفظيا عن طريق الآخرين والتي تتعلق بإقناعه على امتلاكه خبرات معينة ما يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء مهمة ما (النشاوي، 2006، ص. 475)، ذلك أن الشخص يكون أكثر ثباتا في مواجهة الصعوبات إذا ما تم إقناعه بان يؤمن بنفسه، فهو طريقة تزيد من فرص النجاح وذلك أن هذه الطريقة قائمة على تحسين الذات بدلامن الانتصار على الآخرين .(Bandura, 2012,p.13)

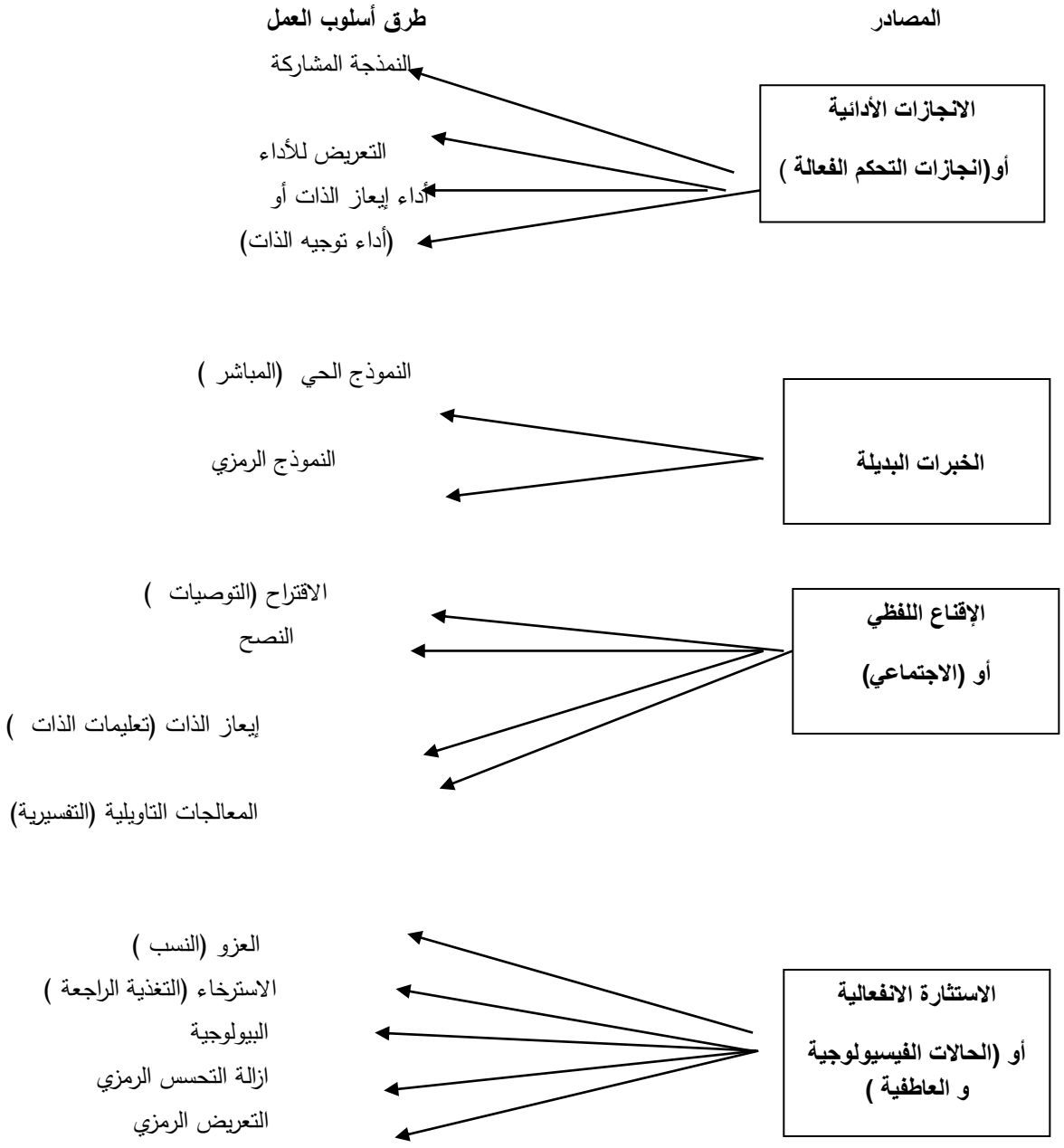
4-الحالة

الفيسيولوجيةوالانفعالية:State Psychologicalandphysiological :

وتتمثل هذه الطريقة في تقليل ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعل الانفعالي والبدني ليست هي

العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره، فالأشخاص الذين يمتلكون إحساسا مرتفعا بالفعالية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظم وميسر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء(شاهين، 2012، ص.156).

الشكل(06): يوضح مصادر الفعاليةالذاتية والأساليب الفرعية التي تشارك في بناء كل مصدر(Bandura.1977,p.195).



يتضح مما سبق أن فاعلية الذات تبنى من خلال الخبرات البيئية المختلفة المتمثلة في الانجازات البيئية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة العاطفية والتي تحدث في بيئة الفرد والتي تحدث في مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمها الأسرة والمدرسة لذا نرى أن إدخال الشخص في المواقف المختلفة ودمجه فيه مع تقديم الدعم المطلوب يساعد في بناء فعالية الذات لدى الشخص وتنميتها.

7. آثار فعالية الذات:

تحدد اعتقادات الأفراد بالكفاءةالذاتية الطريقة التي يشعرون بها ويفكرون، ويدفعون أنفسهم للانجاز وتبني استراتيجيات فعالة لمواجهة المواقف المختلفة لذلك فهي تمارس تأثيرات متنوعة على أربعة عمليات أساسية تشمل على ما يلي :(بوقصارة وزياد، 2015، ص.30).

1- العملية المعرفية Cognitive Process: ذلك أن كل الأعمال تبدأ بفكرة ومعتقدات الفرد عن قدراته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف، وتختلف قدرات ومهارات الأفراد في المعالجة المعرفية المؤثرة للمعلومات والتي تحتوي أحيانا على غموض وتناقض، ويبدأ الأفراد في تحديد الاختيارات بناءا على ما يمتلكون من كفاءة ذاتية، ومعتقداتهم المتفائلة أو المتشائمة ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة، ويتطلب الأمر إحساسا قويا بالكفاءة لإبقاء على حالة النشاط، ومواجهة الصعاب وهنا لا يكون التفكير تحليليا بشكل جيد بما يساهم في تحقيق انجازات مثمرة، أما ذوي فعالية الذات المنخفضة فسيكون تفكيرهم حول المشاق التي يتوقعون أن تظهر لهم، وعدم القدرة على القدرة على الفعل فيخفضون من أهدافهم وطموحاتهم ومن ثمة يتدهور أدائهم.(إبراهيم، 2004)

2- العملية الدافعيةMotivation Process: أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد بفعالية الذات تسهم بتحديد مستوياتهم الدافعية إذ أن دوافع الأفراد ستتأثر بالرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناءا على التقدم الشخصي (رحيم و نمر، 2013، ص.32)، وبالتالي تلعب اعتقادات الفعالية الذاتية دورا مفتاحيا في التنظيم الذاتي للدافعية، وتشمل القدرة على ممارسة التأثير الذاتي بالأهداف والتحديات وتقييم النتائج المحققة، فهي آلية معرفية هامة للدافعية وتسح كذلك بالتنبؤ بمستويات الاداءات اللاحقة، وبالتالي تعزيز الفعالية الذاتية.(بوقصارة و زياد،2015، ص.303)

- **العملية الوجدانية Affective Process:** تؤثر اعتقادات فعالية الذات في كم الضغوط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد إذ أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات يكونون أكثر عرضة للقلق فهم يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم مما يؤدي إلى زيادة مستوى القلق ويكونون أكثر عرضة للاكتئاب والإحساس المنخفض بالفعالية الاجتماعية في حين أن ذوي الإحساس العالي بفعالية الذات يتمكنون بالسيطرة على بالقلق وتنظيمه والانسحاب من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما. (رحيم و نمر، 2013، ص.32)

4- عملية اختيار السلوك Selection Process :

تؤثر فعالية الذات على عملية اختيار السلوك فالأفراد ذوي المستوى المنخفض من فعالية الذات يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب وينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشك لتهديدا شخصيا لهم، أما الأفراد ذوي المستوى العالي من فعالية الذات يدركون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليه وليس كتهديد يجب تجنبه ويثابرون لإنهاء المهمة فضلا عن انهم يتخلصون سريعا من

آثار الفشل (رحيم و نمر، 2013، ص.32)، كما أن الفعالية الذاتية تؤثر على ثلاث مستويات من السلوك هي: أولا اختيار الموقف، ثانيا الجهد الذي يبذله الفرد، ثالثا المثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

فالمستوى الأول: يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية لو أن لا تكون كذلك، فإذا ما كان الموقف واقعا ضمن إمكانات حريات الفرد في الاختيار فان اختياره للموقف يتعلق بدرجة كفاءته الذاتية، أي انه يختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها، فمثلا طالب الصف الثالث من المرحلة الثانوية الذي عليه الاختيار بين الفرد العلمي أو الأدبي في الصف الرابع يختار الفرع الذي يتوقع فيه لنفسه تحقيق النجاح– بمقدار ما تتوفر له حرية الاختيار– بعد أن جرب في السنوات السابقة قدرته في المواد العلمية والأدبية المختلفة، وتعرف على نقاط ضعفه وقدرته، وهذا يسميه سكوارز (Schwarzer,1992) بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكيل نية السلوك واختيار أسلوب السلوك.

و**المستوى الثاني والثالث:** تحدد درجة الفعالية الذاتية شدة المساعي والمثابرة المبذولة في أثناء حل مشكلة ما، فالشخص الذي يشعر بكفاءة عالية من الفعالية الذاتية سوف يبذل من الجهد والمثابرة أكثر من ذلك الذي يشعر بدرجة اقل من الفعالية الذاتية، فالتقدير المسبق المرتفع للفعالية الذاتية سوف يعطي للفرد الثقة بان مساعيه سوف تقوده إلى النجاح بغض النظر عن صعوباتها، في حين أن التقدير المنخفض للكفاءة الذاتية سيدفع الفرد أيضا بذل القليل من الجهد والمثابرة، وهذا ما يطلق عليه سكوارز (Schwarzer) تسمية الإرادة التي تقوم على تحويل نية سلوك ما أيضا إلى سلوك فعلي، وعلى المحافظة على استمرارية هذا السلوك أمام العقبات التي تواجهه(كرماش، 2016، ص. 531).

ومنه فالفعالية الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية لدى الفرد ويظهر ذلك من خلال تحديد اعتقاده بإمكانيته القيام بسلوك معين من عدمه وهذا ما يسمح له بتحديد مستوى الدافعية لديه والتي تسمح بتحديد مستويات الأداء لديه، كما أن الفعالية الذاتية تؤثر في كمية الضغوط التي يحس بها الفرد فإذا كانت الفعالية الذاتية مرتفعة يتمكن الفرد من السيطرة على العمليات الوجدانية كالقلق والتوتر والعكس. وفي ما يلي عرض لمختلف السمات التي يتميز بها الأفراد مرتفعي ومنخفضي الفعالية الذاتية:

8.سمات الأفراد في ضل الفعالية الذاتية:

-يؤكد باندورا (1983) أن الإحساس بفعالية الذات يعزز التكيف الشخصي بوسائل متعددة، كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذات المنخفضة عندما يواجهون مواقف حياتية ضاغطة، سرعان مايخضعون لليأس والاستسلام من غير بذل أدنى جهد، وعلى العكس من ذلك نجد الأفراد ذوي الفعالية الذات المرتفعة هم أكثر تأثرا بأحداث الحياة الضاغطة، واقل معانات من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، وبالتالي يمكن أن يكونوا أكثر سعادة. (موسى،2017، ص.53-54)

-كما أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططا ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق، والفاعلية الذاتية تقف خلف توقعاته، وجهوده ومثابرته، وردود أفعاله الانفعالية.

وقد بين مادوكس (Maddux) أن الفرد إذا كانت قناعته عالية بفعالية ذاته عد ناجحا في حياته، لأنه سوف يسهم في تشكيل مفهوم ايجابي عن ذاته، أما إذا تولد لديه شك بفعالية الذات فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيدا عن مواجهة المشكلة،

فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل (حاج موسى،2017، ص ص.53-54).

-يبرز اثر الكفاءة الذاتية كما يرى (Parjeres,2005) من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد، والمثابرة، والصلابة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة بمزيد من الإحساس والرصانة.

ويؤكد باندورا (1988) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون إحساس منخفض بكفاءة الذات سوف يبتعدون عن المهام الصعبة، ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية، ويمتلكون مقدرة محددة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدرتهم، وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، في أن الأشخاص الذين يمتلكون إحساس مرتفع بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي لهم، وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة، ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق (خديجة سلمان، 2018، ص.11).

-وتؤثر فعالية الذات في أنماط التفكير، والتصرفات والاستثارة الانفعالية، وكلما ارتفع فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز، وانخفضت الاستثارة الانفعالية(رحيم و نمر،2013، ص.28).

-فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفعالية الذات يركزون انتباههم في تحليل المشكلة ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فان الأفراد الذين يساورهم الشك في كفاءتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم في الهموم

عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، أنهم يسهبون في التركيز في جوانب القصور فتنخفض فعاليتهم الذاتية (موسى، 2017، ص.60).

-الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفعالية الذات يميلون إلى بذل جهد اكبر في محاولتهم لانجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصرارا عندما يواجهون عقبات تعيق نجاحهم، أما الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات لانجاز مهمات محددة والنجاح بها فسوف يبذلون جهدا اقل، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عندما يواجهون عقبات تعيق انجاز المهمات(ارنوط،2017، ص.7) .

-ويرى زيمرمان ((Zimmerman) (1990) إلى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة، وتتأثر الفعالية الذاتية بمستوى الإثارة الانفعالية فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الفاعلية وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف والقلق، وقد تعمل على استثارتها بصورة ايجابية ومتوازنة مع قدرات الفرد وتحقيق أهدافه، وبالتالي فان الإفراط أو التفريط في الفعالية الذاتية يؤدي إلى الاضطراب النفسي، فالتنشيط المفرط للفعالية قد يؤدي إلى القلق، وضعف أو انعدام التنشيط يؤدي إلى انخفاض شدة الاستجابات الاقترانية، فيفشل الرفد اجتماعيا وتربويا، أو يعاني سلوكه من العدوانية ونقص السيطرة الداخلية.(مخلافي، 2010، ص ص.487-488)

-يؤكد باندورا (1982) إن فعالية الذات (المرتفعة والمنخفضة) ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفعالية المنخفضة ببيئة مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين يؤدون بنجاح الأعمال الصعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفوا مجهودهم ليغيروا البيئة، وقد

يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يتخذون مسارا جديدا، وحين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس (رفاعي وآخرون، 2010، ص.312).

-الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يتصفون بالانفتاح العقلي ولديهم جرأة ولكنهم ليسوا مغامرين وهم أكثر اتزان وتوجد لديهم القدرة على العناية بالآخرين كما أثبتت الدراسات التي أجريت في مجتمعات مختلفة أن الإحساس القوي بالفعالية الذاتية له مضامين ايجابية ينبغي توكيدها ومن هذه الدراسات باندورا وزملائه 1977 (العبيدي و دنيدل، 2017، ص.469).

ومما سبق نستنتج أن هنالك مجموعة من السمات الشخصية التي يتصف بها الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة وسمات يتصف بها الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة.

1.8. السمات الشخصية لذوي الفعالية الذاتية المرتفعة:

-أنهم يشعرون بالانجاز الشخصي.

-لديهم توقعات ايجابية على تحدي المصاعب التي تواجههم.

-لديهم إستراتيجية لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف العاملين معهم.

-لديهم القدرة على إدارة و ضبط المؤسسة المكلفين بإدارتها.

-يميلون إلى الديموقراطية في اتخاذ القرار حيث يشركون زملائهم في اتخاذ القرارات.

-لديهم الشعور العالي بالمسؤولية نحو العمل المناط بهم.

- يتميزون بحسن استخدام انتباهه وجهده وتوزيعها على المطالب المهمة لتحقيق الهدف والانجاز المطلوب بعزيمة وحزم.

- يكونون ذو حيوية ومجتهدين وأذكياء ويحاولون أكثر وينجزون أكثر بصورة أفضل ومثابرة لمدة أطول في المهمة ويكون شعور الخوف لديهم قليلا.

-لديهم سيطرة كبيرة على الأحداث في بيئتهم.

-يتميزون بالثقة بالنفس والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بغض النظر عما يواجههم من عقبات.

-ويشير روتر أن أصحاب الفعالية الذاتية العالية يتميزون بالاتزان الانفعالي والتوافق مع الذات وخلوهم من الأعراض العصابية.

2.8 السمات الشخصية لذوي الفعالية الذاتية المنخفضة:

-يميلون إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية.

- يرضون بالواقع ولا يقبلون المخاطرة ولا توجد لديهم الرغبة في المثابرة أو التحمل.

-يشعرون بالملل أو التعب وعدم الراحة والتوتر النفسي.

-يميلون إلى مقاومة الأفكار والأداء والتصلب في تفكيرهم لتقيدهم بوجهة عقلية محددة.

-ضعف الدافعية في الانجاز.

-يميلون إلى السلبية العامة وقلة الإنتاج.

-ضعف الإحساس بالسؤولية الشخصية.

-يشكون في قدراتهم ويبتعدون عن المهام الصعبة ويعتبرونها مهددات شخصية لهم (عبود و غياض، 2013، ص.40) .

وتؤثر الفعالية الذاتية في الأشخاص بمختلف اختصاصاتهم وأعمالهم وفي ما يلي سنتطرق إلى تأثيرها على المعلمين كالتالي :

9. الفعالية الذاتية عند المعلمين:

وقد أشارت الدراسات إلى أن ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة من المدرسين هم أكثر الأفراد تعرضا للضغوط النفسية، في حين أن مرتفعي الفعالية الذاتية كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريس والتخلص سريعا من أثار الإجهاد والتوتر، وهم يتيحون الفرص أمام الطلاب للتجريب.(إبراهيم،2014)

تؤثر الفعالية الذاتية لدى الأساتذة في العديد من النواحي والمتغيرات المختلفة والتي تؤدي في نهاية المطاف إلى إنجاح العملية التربوية برمتها وبعناصرها المختلفة (تلميذ، أستاذ، برنامج)

ويرى اكتازا وآخرون (Aktas et al 2013) إن الفعالية الذاتية لدى الأستاذ تؤثر في إدراك المسؤولية في نجاح الطلبة بطريقة ايجابية، كما تؤثر الفعالية الذاتية لدى الأستاذ في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

وهذا ما تسانده نظرية ديميرال « Demirel,2009 » حيث يرجع الفعالية الذاتية المرتفعة لدى الأساتذة إلى تمتعهم بالمعارف والمهارات في تنشيط السلوك التعليمي

ويرى شوكت وإقبال (2012) أن تواجد الفعالية الذاتية لدى المدرسين تؤدي إلى تسهيل عمل الأستاذ داخل الصف الدراسي، حيث ينشا نوع من الاحترام والإدارة الجيدة داخل الصف. (معروف، 2018، ص ص.70-74)

حيث يعمل المعلمون الذين يتميزون بحس عال من الفعالية التعليمية على الاعتقاد بأن التلاميذ منخفضي المستوى يمكن تعليمهم بجهد إضافي وتقنيات مناسبة وانه يمكنه أن يبحث عن دعم الأسرة والتغلب على تأثيرات اقرأنه في الحي من خلال التدريس الفعال عكس المعلم الذي لديه فعالية ذات منخفضة الذي يرى انه لايوجد لديه شيء ليعمله حتى يساعد هؤلاء التلاميذ حيث لاحظ جيبسون وديمبو (1984) كيف ينظم المعلمون ذوو الفعالية المرتفعة أو المنخفضة الأنشطة الصفية. فأولئك الذين لديهم شعور عال بالتدريس الفعال يكرسون المزيد من الوقت للأنشطة المدرسية، ويزودون التلاميذ بصعوبات في التوجيه اللازم للنجاح، ويقدرون نتائجهم الجيدة. ولذلك يخلقون خبرات إتقان لطلابهم، باستخدام وسائل مقنعة ودعم نمو الاهتمام الجوهري لطلابهم والتوجيه الذاتي الفكري وعلى العكس فالمعلمون منخفضي الفعالية الذاتية يقضون المزيد من الوقت في الأنشطة غير المدرسية، ويسقطون الطلاب بسرعة الذين لا يحصلون على نتائج سريعة، وينتقدونهم بسبب إخفاقاتهم، فكلما قل الوقت الذي يقضيه المعلمون في التعليم المدرسي، قل التقدم الذي يحرزه الطلاب (Jacques and Lecomte,2004,pp.67-68).

ولقد خلصت دراسة بان (Pan) (2014) إلى تأثير الفعالية الذاتية عند المدرسين على الدافعية للتعلم عند الطلبة وعلى بيئة التعلم والرضا عن التعلم عند الطلبة.

كما تزرع الفعالية الذاتية روح التعاون عند الأساتذة والتأثير في السلوكات الصعبة داخل القسم من قبل بعض التلاميذ من خلال حسن اختيار الطرق والأساليب الفعالة في التعامل المحكم داخل الفصل الدراسي.

ويرى الخلايلة (2001) أن الفعالية الذاتية لدى المعلمين تؤثر في الممارسات القيادية لمديريهم حيث تزرع فيهم روح التحدي وتجعلهم مرنين مع الآخرين من خلال تمكينهم من حرية التصرف والنشاط.

وتؤثر الفعالية الذاتية في توافق الأستاذ المهني وتجعله يؤدي مهامه بجودة وإتقان، وهذا ما تسانده دراسة حجازي (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الفعالية الذاتية وكل من التوافق المهني وجودة الأداء لدى المعلمات (معروف ،2018، ص ص .70-74).

ويسهم تمتع المعلمين بفعالية ذاتية مرتفعة في إمكانية استخدام وتوظيف طرق جديدة وإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة طلابهم على القيام بالمهمات التعليمية اعتمادا على مستوى قدراتهم وبناء توقعات ايجابية لدى طلبتهم عن إمكانية نجاحهم المستقبلي، بينما المعلمون الذين لا يمتلكون فعالية ذاتية عالية يميلون إلى إتباع أساليب تدريسية تقليدية، ويميلون إلى النمط التسلطي في إدارة صفوفهم، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدرات الطلبة، والتأثير سلبيا عن على انجازهم للمهمات التعليمية حتى وان كانت سهلة، كما أن المعلمين الذين يتميزون بفعالية ذاتية عالية يكونون أكثر مرونة أثناء تدريسهم ويبذلون جهدا اكبر في مساعدة التلاميذ على

تحقيق إمكاناتهم، وفي المقابل فالمعلمين منخفضي الفعالية الذاتية كانوا اقل جهدا في تحقيق احتياجات التعلم لجميع الطلبة (البقيعي، 2016، ص.598)، وتوصل كل من سارخوش وعلي غزاوي "Sarkhosh et Ali Rezaee" إلى أن الفعالية الذاتية لها علاقة قوية مع الذكاء الانفعالي للأستاذ وان إبعاد المرونة والتفاؤل والعلاقات الشخصية هي من اكبر المؤثرات التي تنبئ بالفعالية الذاتية عند الأساتذة .

كما أن لمهارات الاتصال والاتصال الايجابي من قبل مديري المؤسسات التربوية مع المدرسين تأثير ايجابي على رفع الفعالية الذاتية عند المدرسين .

ويؤكد مونفيت "Monfette" (2012) على ضرورة إخضاع المدرسين الجدد إلى تربصات قبلية حيث انه بالإضافة إلى إخضاع المدرسين الجدد إلى تربصات قبلية من قبل أساتذة مكونين أكفاء يمنحهم تعلم ادوار متعددة ويسمح لهم بتطوير نمط التعليم لديهم والتحكم فيدور نقل المعارف والمعلومات، فان التربص يعمل على رفع الفعالية الذاتية للأساتذة المتربصين والحفاظ على المستوى المقبول منها.

وفي هذا الصدد يشترط بيرولت واخرون"Perrault et al 2010"في القيام بالتربصات للأساتذة الجدد باقتراح نموذج نظامي يعتمد على إدراج اعتقاد الفعالية الذاتية إضافة إلى التقييم من طرف الأساتذة المكونين والتقييم بواسطة اختبارات آخر السنة.

وتقترح جاروسوفا ولورنكوفا " Jarosova et Larencova" (2009)أن برامج التكوين الخاصة بالأساتذة يجب أن تعتمد على إجراءات تصميم محتويات البرامج ومناقشة طرق تشجيع معتقدات الفعالية الذاتية في تدريب الأساتذة .

ويرجع كوليبالي "Coulibaly" (2013) أن سبب الفرق في المهارات التقنية عند أساتذة التعليم الثانوي المتمكنين وغير المتمكنين من تكنولوجيا الإعلام والاتصال يرجع إلى مستوى الفعالية الذاتية الذي يمتلكه الأساتذة.

ويوضح ايسيفا و كاراهاي"Issiva et Carahay " (2010) أن كلا من الفعالية الذاتية والتقييم والتعلم والذكاء عند المدرسيين هي متغيرات ليست مستقلة وأنها تحكمها ترابطات فيما بينها.(معروف ، 2018، ص ص.70-74)

-وقد أشارت الدراسات إلى أن ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة من المدرسين هم أكثر الأفراد تعرضا للضغوط النفسية، في حين أن مرتفعي الفعالية الذاتية كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريس والتخلص سريعا من أثارالإجهاد والتوتر، وهم يتيحون الفرص أمام الطلاب للتجريب(إبراهيم، 2014) .

وحسب باندورا (2007) أن الحصول على بيئة تعلم ملائمة تعمل على تطوير القدرات المعرفية يرتكز بقوة على المواهب وعلى الفعالية الذاتية للمدرسيين، وان المعطيات تشير إلى أن معتقدات الأساتذة حول فاعليتهم البيداغوجية تبين جزئيا طريقتهم في بناء وتنظيم النشاطات المدرسية داخل القسم وطرق التقويم التي يقوم بها التلاميذ حول قدراتهم الفكرية، وان الأساتذة مرتفعي الفعالية الذاتية يهتمون بالعمليات المعرفية وبالتوجيه التربوي للتلاميذ على عكس الأساتذة منخفضي الفعالية الذاتية، فان هم يغرقون في المشاكل داخل القسم وليس لهم الثقة في استعداداتهم على التسيير الحسن للقسم ويصبحون أكثرعرضة للضغوط، وان فعالية الذات في التعامل مع المواقف الضاغطة هي مرتبطة بالاحتراق النفسي لدى المدرسين عند تصادمهم بأحداث مدرسية ضاغطة، فالأساتذة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يبذلون جهودا لحل المشكلات، ويعملون على توفير أحسن جو دراسي داخل الفصل حيث يمتاز الفصل

بالهدوء ويكون صالحا للتعلم، ويعملون على إقحام الأولياء في النشاطات المدرسية للأطفال، ويعملون على التصدي للتأثيرات المدرسية التي تزعج المسار الدراسي.

مما سبق نستنتج أن توافر الفعالية الذاتية لدى الأساتذة عامل هام يعمل على التأثير في العديد من المتغيرات الأخرى منها:

1- إدراك المسؤولية في نجاح التلاميذ.

2- التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

3- تسهيل عمل الأستاذ داخل الصف الدراسي في إدارة الصف وإنشاء الاحترام المتبادل.

4- تعمل على زيادة الدافعية للتعلم عند الطلبة وعلى بيئة التعلم وزيادة الرضا عن التعلم.

5- زرع روح التعاون والتأثير في السلوكات الصعبة داخل القسم من خلال حسن اختيار الطرق وأساليب التعامل المحكم داخل القسم .

6- التأثير في الممارسات القيادية لمديرهم من خلال زرع روح التحدي فيهم.

7- التأثير في التوافق المهني وجودة الأداء لدى المدرسيين.

8-تعمل على تقوية الذكاء الانفعالي لدى الأستاذ .

9- تزرع المرونة والتفاؤل والعلاقات الشخصية الناجحة عند المدرسين.(معروف ، 2018، ص ص.70-74)

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الفعالية الذاتية والتي تعتبر سمة من سمات الشخصية والتي هي عبارة عن المعتقدات التي يحملها الفرد حول إمكانياته وقدراته على القيام بعمل معين ومدى مثابرته والجهد الذي سيبذله للتصدي للعوائق التي تعترضه لانجاز المهام الكلف بها والعكس صحيح .

فمفهوم الفعالية الذاتية مفهوم مهم للغاية في جميع الميادين خاصة ميدان التعليم ذلك أن المعلم الذي يتميز بفعالية ذات مرتفعة سيساعده ذلك في أن يدفع به إلى الأمام فيثابر في عمله ويجتهد وينهض بنفسه بقسمه نحو الأمام متحديا كل الصعوبات والعوائق التي سيتعرض لها .

الفصل الرابع

دافعية الانجاز

تمهيد:

نظرا للتحولات الهامة التي عرفتها الجزائر عموما والمنظومة التربوية خصوصا من خلال الإصلاحات الكبرى التي شملت المناهج الدراسية والتي اعتمدت المقاربة بالكفاءات منهجا لها، أدرك القائمون على الأنظمة التعليمية الحاجة الماسة إلى مواكبة هذه التطورات والإفادة منها لتحقيق الأهداف.

وكما هو معروف فلا يصلح حال أي عملية تعليمية مالم يتمتع المدرس بخصائص شخصية تميزه عن غيره خصوصا إذا تعلق الأمر بالدافعية باعتبارها من أهم معايير النجاح في مهنة التدريس، ونظرا للأدوار المختلفة والعديدة التي توكل للمدرس في عملية التدريس بالإضافة إلى التعليم فهو يقوم بعملية التوجيه النفسي والاجتماعي كما له دور تربوي، وباعتباره عضو في جماعة المدرسة وتوكل له بعض الأمور التنظيمية في المدرسة وجب عليه أن يتحلى بالدافعية حتى يستطيع القيام بعمله على أكمل وجه وإحداث تغيرات مطلوبة ومتوقعة من أدواره.

1. مفهوم الدافعية:

بداية نشير إلى أن كلمة الدافعية (Motivation) لها جذورها في الكلمة الاتينية "Movere" والتي تعني يدفع أو يحرك "To Move" في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أوالعوامل المحددة للفعل أو السلوك (خليفة،2000، ص.68).

اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم دقيق للدوافع ولم يصل الباحثون بعد إلى تعريف دقيق للدوافع، فيعتبر الدافع أوسع المحركات الداخلية التي تدفع الإنسان إلى عمل أو سلوك معين والاستمرار في هذا العمل أو السلوك مدة من الزمن حتى يتحقق

الهدف المقصود وبذلك يشبع الدافع ويزول التوتر ويتحقق الاستمرار(العياصرة، 2006، ص.88)، ومن الشواهد السلوكية التي يمكن أن نستدل على الدافعية من خلالها هي:

أ- زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من الاستجابات.

ب- استثارة حاجة معينة لدى الكائن الحي وتدل "الحاجة" على وجود نقص ما لدى الفرد وإذا توافرت الحاجة يعود للكائن الحي توازنه وتوافقه.

ج- زيادة توتر الكائن الحي نتيجة لهذه الحاجة أو نتيجة للتغير في التوازن الفيسيولوجي خاصة، وهذه الحالة تسمى "الحافز ".

د- تنظيم السلوك وتوجيهه، إن حالة الحافز لدى الكائن الحي تجعله حساسا لمثيرات معينة بحيث يستجيب لها باتجاه تحقيق الهدف.

هـ- التكيف للظروف الخارجية:ذلك أن التغير في مستوى المثيرات أو المعززات أو البواعث التي يتعرض لها الفرد تجعله يغير من استجاباته بما يلاءم التغير في المثيرات(عناني،2001، ص. 127).

وبالتالي تعتبر الدافعية بأنها تكوين أو نظام لا يمكن ملاحظته على نحو مباشر بل يمكن الاستدلال عليه من خلال شواهد سلوكية يظهرها الفرد والتي يمكن الاستدلال بها لملاحظة مقدار دافعيته.

- ويعرفها كوني(Connie,1979) بأنها حافز Drive داخلي توجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة

الكسل والقصور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، لكن القوى الخارجية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه.(غباري وأبو شعير،2015، ص ص.274-275)

-فينظر إلىالدوافع عادة على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، وهذا يعني أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط منبهات البيئة وحدها وأثرها على الجهاز العصبي، إذ لابد أن نعرف شيئا من حالته الداخلية كان نعرف حاجاته وميوله، واتجاهاته وعلاقتها بالموقف، بالإضافة إلى ما يعتلج في نفسه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، هذه العوامل مجتمعة هي مانسميها بالدوافع.(عدس و توق، 1998، ص.227)

- يعرف النشواتي (2003) الدافعية بأنها عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدفما والمحافظة عليه من اجل تحقيق غاية يشعر الفرد بحاجته إليها، مستثارة بعوامل نابعة من الفرد نفسه أو من البيئة المادية والنفسية المحيطة به كالحوافز المادية أو التشويق وإثارة الفضول، أوعرض القصص الهادفة، أو استخدام أساليب إثارة الانتباه عند تقديم الخبرة.(يعقوب،2012، ص.79)

-والدافعية قد تكون حالة استثارة مشهية أو منفرة مثال: الرجل الذي يكثر من أكل الحلوى وشرب الحليب مثلا بالرغم من عدم الاستمتاع بهما فقد تكون استجابته استثارة منفرة(في صورة شعوره بأنه رفيع الجسم كثيرا) وخلاصة القول أن هناك قوى داخلية (تلبية الحاجات) وقوى خارجية تؤثر بالدافعية، ومن القوى الخارجية توقعات

الآخرين واتجاهاتهم والمكافآت والأخطار والتهديدات، لكن يصعب تحديد أين ينتهي الضغط الداخلي للدافع وأين يبدأ الضغط الخارجي، أي أن الدافعية تكون من تفاعل داخلي وخارجي للكائن الحي.(منسي،2001، ص.26)

-هذا وقد شهد علم النفس العديد من الدراسات التي حاولت تفسير الدوافع Motives والدافعية Motivation ودور أو اثر هذه المفاهيم في أنماط سلوك الفرد، وأنواع نشاطاته، وفي تحصيل الفرد لبلوغ أهدافه، حاول بعض الباحثين في نفس السياق مثل اتكنسون Atkinson ,1964 التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد، أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإننا نكون بصدد الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

-ولكن وعلى الرغم من محاولة التمييز بين المفهومين إلا انه لا يوجد حتى الآن ما يبر الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإذ كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية(خليفة، 2000، ص. 67).

-وبالتالي فالدافعية هي استعداد ثابت نسبيا لدى الأفراد تؤثر في سعي الفرد في سبيل تحقيقه لأهدافه وهي إذن حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد والتي تستثار بعوامل داخلية وخارجية بيئية التي تعمل على إثارة الفرد وتوجيه سلوكه لتحقيق هدف ما والمحافظة عليه.

2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

من المفيد التعرف إلى مفاهيم: الهدف، والحاجة، والباعث، والحافز والغريزة لارتباط هذه المفاهيم بالدافعية لدى الناس.

* **الدافع Motivation:** ويعني وجود استثارة ناتجة عن حاجة قائمة لدى الفرد، سواء حاجة بيولوجية كالحاجة إلى الطعام أو الشراب أو التنفس، أم اجتماعية كالحاجة إلى التقبل والتقدير، والمكانة، أممعرفية كالحاجة إلى الفهم والمعلومات، أم حسية كالحاجة إلى الاستطلاع والفضول والاستكشاف.(معمرية،2011، ص ص.16-17)

فالدوافع هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تعمل على تحريك سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بالكائن الحي من الناحية الداخلية وبالمثيرات الخارجية من جهة أخرى على حد سواء (نزعة الوصول إلى الهدف) (أبو رياش وصافي،2006، ص.15) .

***الحاجة:** تنشا الحاجة عند الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية أو النفسية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن والمستقر.(أبو رياش و صافي، ص.16)

فهي حالة النقص أو العوز أو الافتقار، تقترن بنوع من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا داخليا أو خارجيا، وبناءا على ذلك فان الحاجة إلى نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها، فضلا على كون

الحاجة تنشا نتيجة لاختلال في التوازن العضوي، بينما تستعمل الدافعية للدلالة على الحالة النفسية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الشخص للسلوك باتجاه إشباع الحاجة وإعادته إلى وضع الاتزان الداخلي(الفلاحي و العاني،2018، ص ص.93-94).

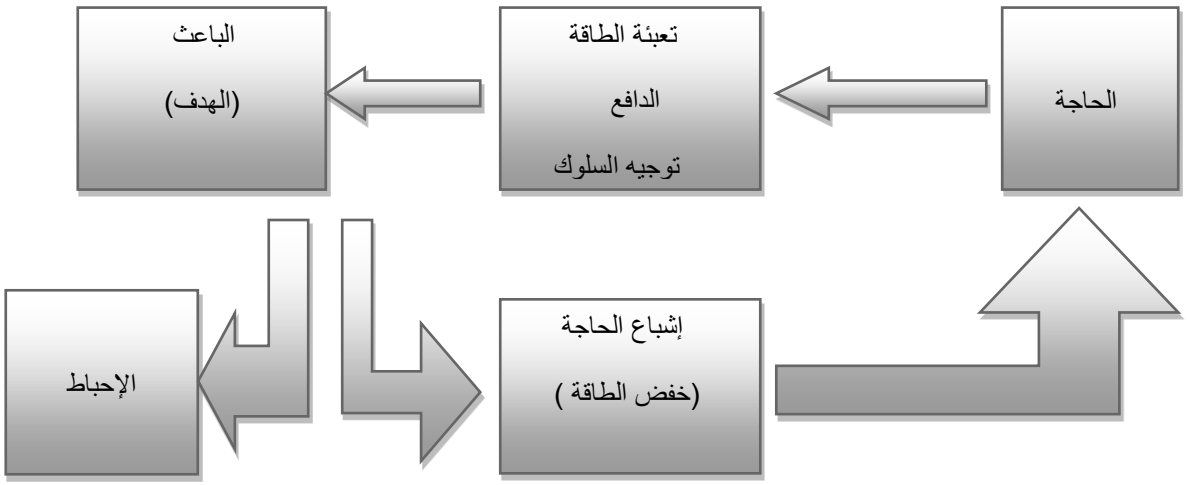
***الباعث:** ويعني الباعث وجود أهداف بمثابة اشباعات يسعى الفرد إلى تحقيقها أو الوصول إليها، سواء توجد في البيئة الخارجية كالطعام أو الشراب (معمرية،2011، ص.17)، فالطعام حافز أو باعث لأنه يشبع دافع الجوع والماء حافز أو باعث لأنه يشبع دافع العطش (أبو رياش ،2006، ص.16).

حيث يرى (فيناك) أن الباعث يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأشخاص سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية في الوقت نفسه، أي أن الباعث هو قوة موجودة خارج الإنسان ويمكن أن تكون ايجابية أو جاذبة تعمل على استثارة دوافع الإقبال عليها كالطعام والمكافئات مثلا، أو تكون سلبية طاردة تعمل على استثارة دوافع الإحجام عنها وتجنبها .

ومتى تحققت البواعث فإنها تؤدي بالضرورة إلى إزالة القلق أو التوتر وعلى هذا الأساس هنالك علاقة قوية بين الحوافز والبواعث ولا ينفصلان عن بعضهما وظيفيا والعلاقة بينهما قائمة فالحوافز تعني المثيرات الداخلية التي تدفع الكائن للقيام بالنشاط، بينما الباعث هو الهدف النهائي الذي يسعى الحافز إلى تحقيقه، أي أنهما يتفاعلان باستمرار لزيادة نشاط الكائن لخفض القلق والتوتر لذلك إذا انخفضت حدة الحوافز فان ذلك يتطلب زيادة حدة البواعث حتى يحدث التوازن وينشط الكائن الحي (جبل،2001، ص.21)، كما هو موضح في الشكل(07):

شكل (07) يوضح العلاقة بين الحاجة و الدافع والباعث .

(الفلاحي و العاني،2018، ص.95).



***الحافز: (Drive)**:حسب ماركس1976 (Marx) فان الحافز يشير إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك.(قشار ،2017، ص.100)

وبالتالي تعني في الغالب مجموعة المثيرات الداخلية التي ترتبط بالنواحي العضوية والتي تحرك نشاط الكائن الحي للاستعداد للقيام باستجابات خاصة نحو موقف معين في البيئة الخارجية(جبل،2001، ص.209).ويرادف البعض بين مفهومي الدافع والحافز على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فان هنالك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز اقل عمومية من مفهوم الدافع، إذ يستعمل مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم

الحافز للتعبير عن الحاجات الفيزيولوجية(الفلاحي والعاني،2018، ص.94)، ويرى ماركس (Marx) بان الحافز مكون فرضي داخل الكائن الحي يعمل على استثارة العمليات الدافعة الداخلية لمعالجة مثير معين فتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك، أي انه القوة الدافعة الداخلية التي تحرك الكائن الحي لكي يقوم بنشاط هو تحقيق هدف محدد .(جبل،2001، ص.209)

وتعد الحوافز أساسا للدافعية، فالحافز هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل كما انه يشير إلى زيادة توتر الشخص نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة، أو نتيجة للتغير في ناحية عضوية عنده، حيث أن هذا التوتر يجعل الشخص مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين بهدف إشباع حاجة أو استعادة توازنه الفيزيولوجي فمثلا الحاجة إلى الطعام يتم ترجمتها إلى حافز الجوع.(الفلاحي و العاني، 2018، ص.94)

***القيمة (Value)**: هناك خلط لدى بعض الباحثين في استعمال كل من القيمة والدافع، إذ ينظر إليها البعض على أنها إحدى الجوانب لمفهوم اشمل هو الدافع، إلا إن القيم ليست كالدوافع–مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك– بل أن القيم تعني نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع مثلا: التوقع المنخفض لقيمة الانجاز يترتب عليه نقص في السلوك الموجه نحو الانجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك.(خليفة،2000، ص.84)

ارتبطت الدافعية بالعديد من المفاهيم وذلك للتقارب الموجود بينها غير أن الاختلاف موجود غير انه يلزم تمعن وتدقيق فقط في معانيها، فالدوافع ما هي إلا حالة

استثارة يعيشها الفرد تدفع به للقيام بسلوك ما لإشباع حاجاته البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية، أما الحاجة فهي نقطة البداية لإثارة دافعية الفرد، فالنقص أو العوز الذي يشعر به الفرد يضعه في خانة توتر وقلق دافعا له لبذل جهد للحصول عليه وتلبيته وبالتالي زوال القلق، أما الباعث فهو الهدف الذي يسعى الفرد لإحداث الإشباع فيه وماهو إلا دالة على الحوافز أو المحفزات الموجودة في البيئة والتي تستثيره لتحقيق هدفه فالبواعث والحوافز يقعان في علاقة خطية متى وجب الحافز وجب تحقيق البواعث وفي ضوء ذلك فان الحاجة تنشا لدى الكائن الحي نتيجة حرمان أو نقص في شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشا الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من اجل الوصول إلى الباعث.

3. تصنيف الدوافع:

هنالك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

1.3. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية Instrumental والدوافع الاستهلاكية consumatory:

والدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.(خليفة،2000، ص.84)، (أبو عواد،2009، ص.348)

أو بمعنى أخر وظيفتها الأولية هي تحقيق إشباع دوافع أخرى، أما الدوافع الاستهلاكية فوظيفتها الأولية هي الإشباع الفعلي للدوافع ذاتها، أي أن هدفه الأساسي هو الاستهلاك كما هو الحال في الاستهلاك الطبيعي للطعام والشراب.(غباري و أبو شعيرة، 2015، ص.276)

2.3. تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

أدرج العلماء بغض النظر عن التسمية التي يطلقونها على الدوافع إلى تقسيمها إلى قسمين رئيسيين هما :الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، أو الدوافع البيولوجية والدوافع النفسية.

ولكن تقسيم الدوافع إلى أولية وثانوية قد تكون خادعة أحيانا، كان يعتقد القارئ أن الأولية أكثر أهمية من الثانوية لذا يفضل استخدام مصطلح الدوافع البيولوجية والنفسية من جهة ثانية، وكذلك اختلاف الثقافات بل والأفراد ضمن الثقافة الواحدة في طريقة التعبير عن الدافع كطريقة الأكل في حالة الجوع(عدس و قطامي،2005، ص.123)، ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات شيوعا واستخداما، حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين هما:

- **الدوافع الأولية (البيولوجية):** أو ما يسمى بدوافع البقاء أو الدوافع الفطرية، وهي دوافع عضوية فيزيولوجية داخلية كدوافع الجوع والعطش والجنس والأمومة، ووظيفتها المحافظة على الكائن الحي على قيد الحياة(الفلاحي و العاني،2018، ص.96).
- **الدوافع الثانوية أو المكتسبة(النفسية):** والتي ترتبط بالوظيفة السيكولوجية للفرد والتي نمت وتطورت من خلال تفاعل الفرد مع عناصر المحيط المادي والاجتماعي والإنساني، والذي يعتبر جزء منها، وهذه الدوافع ضرورية لبقاء الإنسان ككائن اجتماعي مثل الدافع إلى السيطرة والتعاون والتنافس والتفوق (قشار ،2017، ص.96)، وهذا يعني أن الدوافع النفسية تتأثر بخبرات التعلم التي يتلقاها الفرد في الثقافة التي يعيش فيها بحيث أننا نرى غياب بعض فئات الدوافع عند بعض المجموعات الحضارية المعينة يكاد يكون كليا، كغياب دافع العدوان عند بعض القبائل

البدائية من جهة واختلاف قوة الدافع عند الأفراد المختلفين في البيئة الواحدة، حيث نجد لكل حضارة تنظيما خاصا من الدوافع المكتسبة، يكمن وراء وحدة و تشابه سلوك أفراد هذه الحضارة ويميزهم عن غيرهم من الحضارات الأخرى، فإذا كان الدافع إلى التحصيل والتفوق يرتبط بمعنى الاجتهاد وبذل الجهد والعمل الجاد في محيط ما (الدول المتقدمة) فقد يرتبط في محيط آخر بالحظ، وفي محيط ثالث بالوساطة والمحسوبية على سبيل المثال النفسية (قشار ،2017، ص ص.102-103).

ولا يعني هذا التصنيف أن الدوافع الأولية أهم من الدوافع الثانوية ولكن يعني أن الدوافع الأولية لها الأولوية في الإشباع، لان ذلك يحفظ للكائنات الحية حياتها واستمرارها في الوجود ومن أمثلتها: دافع التنفس، دافع الأكل، دافع الشرب، دافع النوم، دافع الجنس، دافع الراحة، ومن أمثلة الدوافع الثانوية أو النفسية: دافع السيطرة، دافع الانتماء، دافع الاستطلاع، دافع الكفاءة(معمرية،2012، ص.25).

3.3. التصنيف على أساس ثلاثي:

وفي هذا التصنيف لهيلجارد (1962) نجده يبني أساس التقسيم أو التصنيف على ثلاث نقاط هي: كيان الفرد، كيان الجماعة، العلاقة المتبادلة بينهما .

1.3.3. الدوافع اللازمة للفرد ككائن بيولوجي (دوافع البقاء): تضم الدوافع اللازمة لكيان الفرد ككائن بيولوجي (الدوافع الأولية)، وكذلك الدوافع التي تجدب اهتمام الفرد إلى مثيرات في المحيط المباشر، كدوافع التفهم والبحث والاستطلاع والانتباه والحذر والتي تساهم في تنظيم الوظائف الفيسيولوجية وتحقيق التوازن الذاتي(قشار ،2017، ص.103)، وتتضمن هذه الفئة من الدوافع ثلاث أنواع:

- **دوافع البقاء الدورية Cyclical survival Motives:** وهي التي تتبع دورة الحرمان، الإشباع في الوقت الملائم (مثلا لجوع والعطش، والحاجة إلى النوم والهواء، والإخراج...الخ).

- **دوافع البقاء الطارئة Episodic survival Motives:** وتتوقف على الاستثارة الوقتية (كالألم والتعب والإحساس بدرجة الحرارة ....الخ).

- **دوافع البقاء النفسية survival MotivesPsychological :** وهي تلك الدوافع التي توجه الفرد أو تجذب اهتمامه إلى المثيرات في بيئته المباشرة (كالشغف وحب الاستطلاع والحاجة إلى التناول والاستكشاف).(قشقوش ومنصور،1979، ص.14)

2.3.3. الدوافع اللازمة للفرد ككائن اجتماعي: وتضم الدوافع التي تتصل بكيان المجتمع الإنساني، أي تلك الدوافع التي تتطلب وجود أو مشاركة الآخرين للفرد في التعبير عنها، أو في استثارتها أو في إشباعها، وتشمل دوافع الجنس، الوالدية، الانتماء والتعاطف، ودوافع السيطرة والتسلط والخنوع، والوجهة الأولية للسلوك الناشئ عن هذه الدوافع تكون صوب الآخرين، أكثر مما هي في اتجاه المثيرات الخارجية، أو من كونها تقابل الحاجات الداخلية.

3.3.3. الدوافع اللازمة لتكامل ذات الفرد: وتتضمن الدوافع التي تتناول العلاقة المتبادلة بين الفرد والجماعة،مثل دوافع احترام الذات أو الغير، ودوافع الإبداع أو التحصيل، التفوق على الآخرين ومنها دافع الانجاز.(قشار ،2017، ص.103)

4.3. التصنيف الهرمي للدوافع :

وقدم السيكولوجي الأمريكي أبراهام ماسلو.A) (1954 Maslow جامعة براندیس "Brandeis University" في "ولتهام ماساشو ستس " نظرية في الدافعية، تتضمن نموذجا للحاجات لدى الإنسان، انطلق فيها من عدة مبادئ.(معمرية، 2012، ص.35)

مبدأ الكلية: ويعني الأخذبنظرة كلية إلى الدافعية، فالشخص الكلي Total Person وليست فقط جزء منه هو الذي يكون مدفوعا.

مبدأ الدينامية:السلوك في جوهره هو سلوك متعدد الدافعية، حيث أن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في نفس الوقت .

مبدأ الوظيفية: ويقوم على الأخذ بنظرة وظيفية دينامية لنظام الدوافع الإنسانية تتضح في مبدأ" التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة" (Hierarchies of Perpotency) التي تعمل به الدوافع كنظام في الإنسان .(قشقوش وطلعت،1979، ص.15)

وتبنى ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للتنظيم الدافعي كي ييسر فهم نظام الدوافع وعملها المعقد والمتشابك، ويعني بهذا المفهوم أن الحاجة ذات المستوى الأعلى لا تظهر حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة، والحاجة التي يتم إشباعها لا تعد حاجة بعد حيث تتنحى إلى حين، ولذلك يؤدي إشباع حاجة ما إلى إطلاق الفرد كي يحاول إشباع حاجات أخرى فالشخص مدفوع ليس باشباعاته ولكن بما يعوزه أو يحتاج إليه .

ويتصور ماسلو الحاجات مرتبة وفق نظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فيزيولوجية إلى أكثرها نضجا وتمدينا وإنسانية من الناحية النفسية، وفي هذا الإطار يفترض خمس مستويات لنظام الحاجات الأساسية (معمرية،2012، ص.36)، كما هو مبين في الشكل رقم(08)

الشكل رقم (08) تصنيف ماسلو للحاجات

(أبو رياش، الصافي،2006، ص. 185).

وتماشيا مع أصحاب فكرة الدوافع والحاجات ومبدأ التوازن، أن الدافع أو الدوافع يمكن تصويرها بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدة الهرم: الحاجات الفيزيولوجية الأساسية وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجات تحقيق الذات، وضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة دينامية أساسية وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو بالحاجات الحرمانية (Deprivation Needs): أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية في الهرم والتي سماها بالحاجات النمائية (Developmental Needs)، ويقصد بالعلاقة الديناميكية في هذا النظام انه على الرغم من أن الحاجات الفيزيولوجية تقع في قاعدة الهرم أي أنها الأقوى من غيرها من حيث درجة إلحاحها على الإشباع قبل غيرها، على الرغم من ذلك فان حاجات أعلى في الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية وذلك على الرغم من عدم إشباعها ويعود ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظرعن موقعها في الهرم ولذا سمى ماسلو هذه الحاجات بالحاجات الحرمانية أما ما تبقى من حاجات نمائية يسعى إليها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربعة الأولى ويهدف من ورائها تحقيق أقصى طاقات النمو لديه ليصبح فردا متكاملا بمعنى الكلمة(توق وعدس، 1984، ص.145).

ومن ثم فقد أوضح ماسلو في نظريته عن الدافعية أن هنالك نوع من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها(خليفة،2000، ص.87)، وفيما يلي شرح لهذه الحاجات:

1- الحاجات الجسمية الفيسيولوجية Physiological Needs :

وتتمثل في الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والجنس والدفء...الخ (قشقوش و طلعت، 1979، ص.16)، ويعتقد ماسلو أن هذه الحاجات موجودة عند كل الناس في كافة المجتمعات وان إشباعها يؤدي إلى ظهور المجموعة الثانية من الحاجات كقوة مسيطرة وملحة في ضبط السلوك وتوجيهه.(أبو رياش والصافي،2006، ص.19)

2- حاجات الأمنSafety Needs:

وهي ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات أمنة بدنية ونفسية، كالشعور في التهديد في البدن أو الكرامة أو السمعة أو المشاعر، وإشباعها يعود بالفائدة المباشرة على شعور الفرد بأنه يعيش في امن وطمأنينة، حيث لا يصيبه خوف ولا قلق في أسرته أو في دراسته أو في عمله، وفي أي مكان(معمرية،2011، ص.36).

3- حاجات الحب و الانتماء Love et Affiliation Needs :

تظهر كقوة محركة للسلوك بعدأن تشبع المجموعتين الأولى والثانية وهي حاجات ترتبط برغبة الإنسان في بناء علاقات حميمية مع الآخرين والانتماء إلى مجموعة معينة، وهي بهذا المعنى تختلف عن دافع الجنس الذي هو حاجة فيسيولوجية وحاجة الحب تتضمن استقبال الحب من الآخرين وإعطاءه لهم في وقت واحد وتتحقق هذه الحاجات من خلال: الزواج والوظيفة،والدخول في حزب، ومؤسسة اجتماعية.(أبو رياش، 2006، ص. 19)

3- حاجات التقدير Esteem Needs :

وتعني ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات نفسية تظهر في فقدان الشعور بالاعتراف والمكانة بين الآخرين، كالشعور باحتقار الذات وبضالة الشأن وقلة الأهمية، وإشباع هذه الحاجات يجعل الفرد يشعر بأنه محل اهتمام الآخرين واحترامهم وانه ذو سمعة حسنة وذو جدارة وكفاءة، وأن الأعمال التي يقوم بها ذات قيمة وأهمية، وانه ناجح فيما يقوم به من اعمال .

5- حاجات تحقيق الذات Self-actualisation Needs:

وتعني ذلك النقص الذي يحدث في متطلبات نفسية تظهر في فقدان الشعور بالنجاح والتفوق "كالشعور بالفشل والخيبة والإحباط، وإشباعها تجعل الفرد يشعر بأنه شخص متفرد بإمكانيات وخصائص متفوقة، وانه يستطيع انجاز الأعمال التي يختارها بثقة عالية في نفسه وناجح في انجازاته ويدرك رسالته في الحياة.

الهدف الأسمى الذي يكافح الإنسان من اجل بلوغه وتحقيقه والذي يظهر بعد تحقيق الحاجات الأربعة السابقة التي أطلق عليها ماسلو دافعية الحرمان Deprivation Motivation.(أبو رياش و الصافي،2006، ص.19)

- إن الحاجات تنتظم وفق أهميتها للفرد، وأن قدرته على إشباع الحاجة ذات المستوى الأرقى، تتوقف على المدى الذي يكون فيه قد نجح في تحقيق حاجات الأكثر أساسية أي حاجاته ذات المستوى الأدنى والأقل، وعادة ما يكون الإشباع جزئيا وليس كليا وهو حالة سرية يتعلم معظم الناس التوافق معها.

- وأشار ابراهام ماسلو في هذا الصدد إلى أن الفرد المتوسط فرضيا يجب أن يشبع لديه85% من الحاجات الفيزيولوجية قبل أن تصبح حاجات الأمن دوافع لسلوكه، وقد تتطلب حاجات الأمن نسبة إشباع حوالي 70% أما حاجات الحب والانتماء فتحتاج إلى حوالي10% من إمكانات الإشباع.(معمرية،2001، ص.39)

- إن الصورة التي يرسمها ماسلو للأشخاص الذين يحققون ذواتهم هي صورة مشرقة وايجابية، لكن يرى أن هذه العملية تستغرق زمن طويلا فمعظم الناس لا يصلون هذا الهدف قبل بلوغ الستين من العمر، بل أن نسبة قليلة منهم لا تتجاوز 1% يصلون إلى هذا المستوى من مجموع السكان.(أبو رياش وصافي، 2006، ص.19-20)

5.3. دوافع الاكتفاء:

هذه الدوافع هي نوع من الدوافع الاجتماعية لذلك فهي دوافع متعلمة أي انهالا توجد منذ الميلاد وإنما يتعلمها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة، وهذه الدوافع تهدف إلى تحسين نمط الحياة ومن أمثلة هذه الدوافع: دافع الانجاز ودافع الإتقان ودافع الاستطلاع.

وهكذا يتبين لنا أن كثيرا من السلوك الإنسان والحيوان يمكن تفسيره في ضوء الدوافع الأولية، وعلى سبيل المثال فان القردة تميل إلى فك الأدوات الميكانيكية دون أن تحصل على فائدة وراء ذلك والدوافع الأولية يمكن حصرها لأنها قليلة العدد نسبيا أما الدوافع الثانوية فانه من الصعب حصرها وذلك لكونها كثيرة جدا، ومن أمثلة هذه الدافعيات هي:

1- دافعية الإتقان: لقد تم عمل دراسة على الأطفال والتي لها علاقة بدافعية الإتقان والكفاءة حيث يتم تقسيم الأطفال إلى قسمين: القسم الأول وليتكون من أطفال في سن العاشرة، أما القسم الثاني فيتكون من الأطفال في سن الثامنة، ثم تم إخبار الأطفال بأنهم سوف يلعبون لعبة معينة-ابتكرها القائمون على الدراسة-وان المجموعة الفائزة سوف يتم منح أفرادها جوائز وقد لوحظ أن الأطفال لعبوا هذه اللعبة لإرضاء حاجة اللعب والكفاءة دون اهتمام بالجوائز .

وفيراي روبيرتوايت Robert White فان العوامل الجسمية وعوامل النمو لا يمكن استخدامها هي وحدها لتفسير دافع الكفاءة والإتقان، ومن ضمن ما قاله في هذا الموضوع نحن نحتاج إلى نوع مختلفمن الدافعية يفسر تماما حقيقة أن الإنسان والثدييات العليا تنمي لديها كفاءة في التعامل مع البيئة، والتي لا يمكن الوصول إليها ببساطة خلال النضج، والنجاح في المدرسة وفي الحياة يعتمد كثيرا على عامل الإتقان.

2- حب الاستطلاع: وهو رغبة الفرد في معرفة الأمور المجهولة في بيئته، وهو ينشط الأفراد في اتجاه محاولة الحصول على ايجابيات لأسئلة كثيرة تتعلق بكل ما يحيط بالفرد في بيئته وهو ينشط الأفراد في اتجاه المحاولة الحصول على ايجابيات للأسئلة كثيرة تتعلق بكل ما يحيط بالفرد في بيئته.

3-الدافع المعرفي: من الملاحظ أن ممارسة الأنشطة العقلية التي تعتمد على المعلومات والمعرفة قد تبعث على السرور والبهجة، وفي بعض الأحيان مثال ذلك حل الألغاز(كالكلمات المتقاطعة) أو قراءة الشعر أو غير ذلك من الأنشطة التي تعتمد على المعرفة والذكاء في نفس الوقت .

4- دافعية الانجاز: هذا الدافع يدفع الفرد إلى التفوق والامتياز، كما يدفعه للبعد عن كل ما يسبب الفشل، وعلى سبيل المثال فان بعض الطلاب يحاولون التفوق دائما في موادهم الدراسية لذلك فإنهم لا يقضون أوقات طويلة أمام التلفزيون لان ذلك قد يسبب فشلهم في الدراسة (كمال، 2006، ص ص.86-90).

6.3. دوافع الاستثارة الحسية:

يحتاج الإنسان والحيوان إلى الاستثارة الحسية، فالأفراد يزودون أنفسهم بالإثارة من خلال أحلام اليقظة والتصفير والدندنة، ويشير بحث قام به السيكولوجي الأمريكي (مجري الأصل) في جامعة شيكاغو ميهالي شكزنتميهالي Mihaly csikszentmihatynإلى انه عندما يكف الفرد عن أنشطة الاستثارة الذاتية، تصبح الأعمال اليومية الروتينية مثيرة للضجر والإجهاد، ويزداد الشعور بالتوتر والاكتئاب والشعور بان الفرد كالآلة وتتناقص الأعمال الابتكارية التلقائية، وعند حرمان الأشخاص من الخبرات الحسية لفترات زمنية طويلة، أو يتعرضون لبيئة دائمة الثبات، كما هو الحال في دراسات الحرمان الحسي أو أثناء ممارسة أنشطة مغلقة مثل قيادة سيارات النقل لمسافات طويلة، فإنهم غالبا ما يصابون بالهلوسة، وفي هذه الأحوال يبدوا أن الهلوسة تؤدي إلى الاستثارة المطلوبة.

7.3. دوافع الفضول والاستطلاع :

تظهر دوافع الفضول والاستطلاع والاستكشاف والمعرفة منذ سن مبكرة من حياة الفرد وتعتبر خاصية الجدة (الألفة) Novelty والطرافة في المثيرات أهم شيء يجعلها هدف الفضول والاستطلاع والاستكشاف والتعرف عليها، وتعرف الجدة على أساس مقدار ما لدى الفرد من خبرة سابقة للمثير، فأي مثير يستثير الفضول في الحيوان أو الطفل أو الراشد يكون بقدر جدته وطرافته والمثيرات المبالغة بالجدة إلى حد التطرف والفجائية تثير الخوف والتجنب بدلا من الاهتمام بها والإقبال عليها .

نشر سلفاتور مادي Salvatore Maddi تقريرا عن تجربة تبين وجود دافع يدفع الناس إلى تحصيل قدر معتدل من الجدة، تمت هذه التجربة على عينة من الأطفال في مدرسة حضانة سمح لهم باللعب بمجموعة من ثماني لعب كانت على الطاولة، تسمح لهم بعد ذلك بعد ذلك بان يتخيروا واحدة من خمس طاولات من اللعب للعب الإضافي وترتب الطاولات وفقا لنسبة الجدة ألفة الأطفال للعب الموضوعة على الطاولات، وتبين بان الأطفال اختاروا في عمومهم الطاولات بين 25% و75% من الجدة وتجنبوا الإفراط في الألفة أو الجدة أي الألفة التامة أو الجدة التامة.

وعلى الرغم من أن الجدة هي أكثر الجوانب التي تبهر في المثير التي تدعو إلى الفضول والاستطلاع، إلا أن هناك جوانب أخرى لها أهميتها أيضا فعند تثبيت الألفة يشتد فضول الأطفال إلى المثيرات التي تتصف بالشدة أو كثرة الألوان أو التعقيد.

فقد بين دانييل برلاين D.Berlyne أن المفاجأة عنصر هام كذلك في أثارة الفضول والاستطلاع، مثال على ذلك لو تم عرض سلسلة من التصميمات المثلثة ثم أعقبها تصميم دائري لإثارة ذلك قدرا كبيرا من الفضول، كما أن الفضول يزيد عند عرض صورة غير متوقعة مثل صورة أسد له رأس فيل.(معمرية، 2001، ص ص.26-27)

اختلفت التصنيفات الموضوعة للدافعية بهدف حصرها وتحديدها في فئات محددة لكن عموما فان هذه التصنيفات تدور حول تلبية حاجات نفسية، بيولوجية، اجتماعية، نمائية والعلاقة بينها، الفرد على مدار حياته يقع ضحية التوتر والقلق نتيجةعوزه للعديد من الحاجات فيقع في وضعية استثارة تدفعه لبذل جهود لتحقيق الحاجات أو الدوافع أو أهدافه المرجو وعندها يزول التوتر ويحل الهدوء النفسي وهذا ما يؤدي به إلى تحقيق ذاته وتنميتها .

4. وظائف الدافعية:

تتحدد وظائف الدوافع في :

1- تزويد السلوك بالطاقة المحركة .

2- تحديد نوع النشاط واختياره.

3- توجيه السلوك باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن لدى الفرد (الداهري،2011، ص.121)، وهذا ما تطرق إليه جابر عبد الحميد الذي يرى أن للدوافع وظائف رئيسية وهي:

1- الدوافع تمد السلوك بالطاقة وتنشيط الكائن الحي .

2- الدوافع تؤدي وظيفة الاختيار خاصة بين البدائل الممكنة والمتاحة.

3- الدوافع توجه السلوك نحو هدف معين.(كمال،2006، ص.84) ومنه يمكن تحديد وظائف الدافعية ويمكن حصرها في:

1.4. الوظيفة الاستثارية للدوافع :

ترى وجهة النظر الحديثة في علم النفس بان الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، أن درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم(القيسي، 2008، ص.94)، وتعتبر الوظيفة الاستثارية للدوافع هي أو لوظائف الدوافع (توق و عدس،1984، ص.154)، فوجود دافع من شانه أن يستنشط السلوك

أو يستثيره ويحركه في الكائن الحي أي يبعث فيه الطاقة اللازمة لأداء الفعال .(قشقوش،1989، ص.8)

إن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث إنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، إن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل وزيادة الاستثارة يؤدي إلى النشاط والاهتمام إلا أن الزيادة الكبيرة نسبيا في الاستثارة تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق وهذان العاملان بدورهما يعملان على التثبيت جهود المتعلم (القيسي،2008، ص.95)، فازدياد درجة القلق عند الطلبة هو واحد من أهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم كما أن أدائهم يختلف باختلاف درجة القلق لديهم.(القيسي، 2008، ص.95)، وتكون مصادر الاستثارة متعددة من مصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية في غرفة الصف، والمثيرات التي يقدمها المعلم، كما قد تكون مصادر الإثارة داخلية من مثل أفكار ومشاعر ورغبات وحاجات الفرد المتعلم ذاته(توق وعدس،1984، ص.155).

2.4. الوظيفة الانتقائية:

أوبتعبير أفضل الوظيفة التدعيمية وهي وظيفة تفترض أن المثيرات المعينة التي تتبع صور الاستجابة قد تعمل على زيادة أو نقصان احتمالية إتيان بتلك الاستجابة مرة أخرى، وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب والعقاب .(قشقوش، 1979، ص.8)

أي أن هذا النوع من الدوافع يقوم بتوجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه مسببة بذلك إقدام، وعن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك الإحجام (عدس و توق،1998، ص.288).

فنحن نتوقع من الطلاب مثلا أن يظهروا اهتماما اكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث اكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث فهذه البواعث تعمل على تقوية السلوك الذي يحدث قبلها مباشرة، فالثواب أو التعزيز الايجابي المتمثل بإعطاء شيء مرضي، والتعزيز السلبي المتمثل بإنهاء شيء غير مرضي هما نوعان من أنواع البواعث لان السلوك المرتبط بهما يميل إلى أن يتكرر بشكل اكبر.(عدس وتوق، ص.154)

3.4. الوظيفة العقابية(التهذيبية):

تتحدد هذه الوظيفة باستخدام المدرس للثواب والعقاب، وقد تناول ثورونديك (1911) دراسة الثواب والعقاب عندما وضع قانونه الشهير(الأثر) ويتخلص في أن الإنسان يميل إلى تكرار السلوك الذي يتبعه أو يصحبه ثواب، وينزع إلى ترك السلوك الذي يصحبه أو يتبعه عقاب فالاستجابة الناجحة في موقف معين تقترن بحالة من الرضا والارتياح والسرور وهذا من شانه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدي إلى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف، في حين أن حالة عدم الرضا وعدم الارتياح التي تنجم عن فشل استجابة معينة تقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى.(القيسي، 2008، ص.99)

4.4. الوظيفة التوقعية:

التوقع هو اعتقاد مؤقت بان ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين ولكننا نعرف بان الناتج الفعلي والتوقع المرغوب وبالتالي يوجد تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع الفعلين أن هذا التباين يمكن أن يكون مفرحا أو مؤلما، مسهلا أو معرقلا بناءا على درجته، إن التوقعات قد تكون آنية كتعلم مهمة جزئية أو قد تكون متوسطة المدى كتحقيق الأهداف التعليمية، أو قد تكون متوسطة المدى كتحقيق الأهداف التعلمية، أو قد تكون بعيدة المدى كتحقيق أهداف الحياة، وهذه التوقعات على اختلاف أنواعها

يمكن أن تتغير في حياة الإنسان، وغالبا مال يقوم الفرد بتغيير توقعاته عندما يفشل في أداء مهمات معينة أو عندما ينجح في أدائها.(توق وعدس،1984، ص.154)

5.4. وظيفة المثابرة:

يقرر بيك (1955) أن "السلوك يستمر إذا كان مرتبطا بهدف من الأهداف وان هذه المثابرة رغم التغيرات التي تحدث في السلوك هي التي تجعل من الضروري أن نسلم بعملية المتغيرات الوسيطية التي تستدل على خصائصها من شروط محددة. وقد تناول "فيزر" (1962) المثابرة أيضا كظاهرة دافعية ولكن مثابرة السلوك قد ترتبط جزئيا بالوظيفة التنشيطية، طالما تفترضان النشاط سوف يستمر بقدر ما تكون محددات الدافعية الموجودة(قشقوش،1979، ص ص.8-9).وبالتالي فالدافعية لها وظيفة المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطا حتى يتم إشباع الحاجة.(عدس وتوق،1989، ص.228)

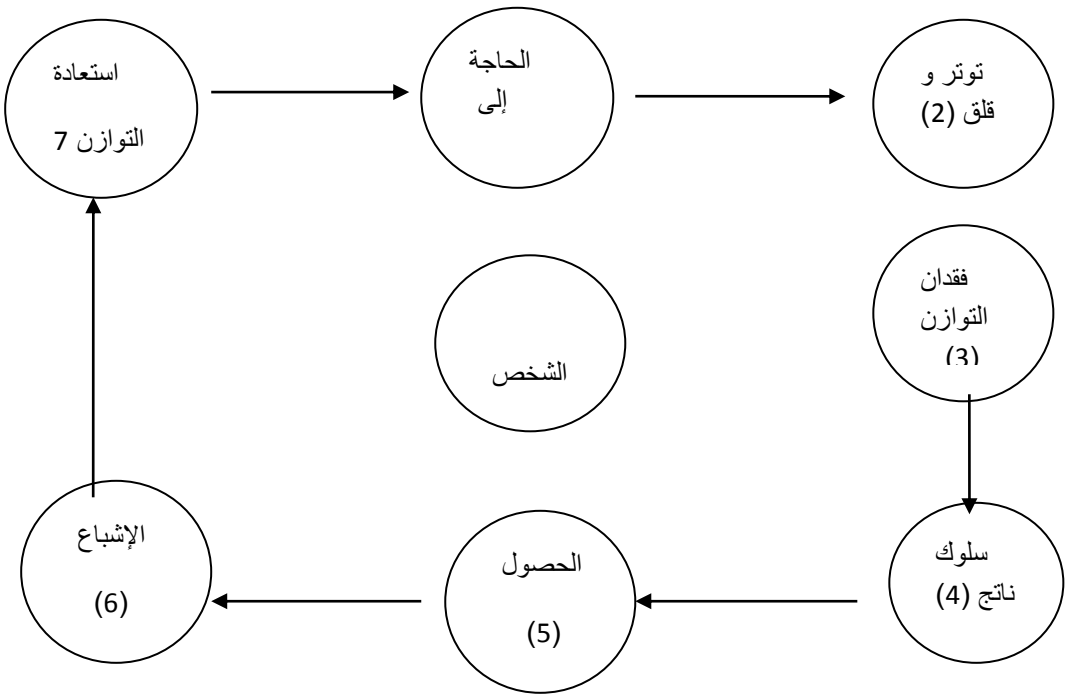
لذلك فان الدوافع سواء كانت بيولوجية (دافع الجوع، العطش، دافع النوم، دافع التنفس....الخ) أوسيكولوجية (التملك، السيطرة، التميز، والتفوق والانجاز....الخ تعمل على استثارة سلوك الإنسان إذا كان ذلك الدافع على درجة كافية من القوة، وبالتالي فان احتمال قيام الفرد بالسلوك المعين يكون قويا، وإذا صاحب ذلك السلوك حافز ايجابي فان درجة الاحتمال تلك تتقوى أكثر، ونتيجة لذلك يتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما، هو في العادة إشباع الحاجة، وبالتالي الفضول إلى حالة التوازن أي نزعة الجسم العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا) وبعد فترة من الزمن يحتل التوازن مرة ثانية إما نتيجة لظهور حاجات جديدة أو نتيجة لنقص في الشروط البيولوجية أو السيكولوجية المرافقة للحاجة الأولى (الجوع، العطش، مثلا بعد مرور بعض الساعات).

6.4. الوظيفة التوجيهية:

فهي موجهة للسلوك حيث يشير اتكنسون بان الدافعية للانجاز عبارة عن "استعداد دائم نسبيا –للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف–الانجاز– قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف –ذاتي– ينشط و ينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية ".

ويرى رجاء أبو علام (1993) بان دافعية الانجاز عبارة عن حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط للعمل،وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده".(بن زروق وفارس،2014، ص. 11)

الشكل (09) يظهر بان الحاجة نشطة وملحة وتوجه سلوك الفرد حتى التشبع (أبو رياش، 2006 ، ص ص.16–17).



يمكن القول انه مهما اختلفت الوظائف التي تقوم بها الدافعية فان المغزى منها هو تزويد الكائن الحي بالطاقة التي تدفعه للتحرك نحو تحقيق حاجته التي تلح عليه وهذا ما يؤدي به إلى اختيار نوع النشاط الملائم كي يحقق له ذلك الإشباع وبالتالي توجيه السلوك لإزالة التوتر الذي يعيشه وهذا ما يؤدي إلى إشباع دافعيته.

5.مراحل الدوافع:

1.5.مرحلة الإلحاح:

في هذه المرحلة يزيد معدل التوتر قليلا، وتصبح الدوافع الأخرى في خلفية هذا التوتر الملح في مجال إدراكي للفرد.

2.5.مرحلة الإشباع:

وهي المرحلة التي يتم فيها إشباع الدوافع بالوسائل المختلفة سواء كانت هذه الدوافع بيولوجية أو فسيولوجية أو غير ذلك وهذه المرحلة تعتمد الرضا والاكتفاء الذي يبدو على سلوك الفرد إذ أن بمجرد إشباع الحاجة أو الدافع فان الفرد –وقد اكتفى بذلك– يبدأ في سلوك طرق أخرى تختلف عن سلوكه أثناء مرحلة الإشباع.

ومن الطبيعي فان هذه المرحلة تختلف في شدتها من شخص لآخر، أيضا فان الطموح الفرد يؤثر في هذه المرحلة كثيرا في معظم الأحيان.

3.5.مرحلة الاتزان:

هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة،حيث يحدث اتزان بين تركيب أجهزة الفرد من جهة ووظائف هذه الأجهزة من جهة أخرى، وذلك لان هذه المرحلة يحدث فيها استقرار مؤقت ثم ينشط الدافع من جديد بعد فترة تقتصر أو تطول حسب الظروف المختلفة.

–والمراحل الثلاث السابقة تتسم بوضوح تأثيرها على علاقة الفرد بالجماعة، إذ انه في مرحلة الإلحاح تظهر أهمية التنافس والتعاون بين الأفراد.

أيضا فان هناك نوع من الحراك Mobility يحاول فيه الفرد أن يصل إلى دائرة الضوء، بل وربما سعى في هذه المرحلة بالذات إلى تقلد وظائف مرموقة ووظائف قيادية في مختلف المجالات.

أما في مرحلة الإشباع فان علاقة الفرد بالأخر يتخذ شكلا أخر، إذ أن في مرحلة الاتزان فان هناك شكل آخر يتصف به السلوك الفرد داخل الجماعة، إذ أن هناك اتزانا مؤقتا يمهد لحدوث ظاهر الإلحاح مرة ثانية عن طريق مؤثر آخر في اغلب الأحيان أو نفس المؤثر في أحيان أخرى.(كمال،2006، ص ص.192-193)

وبالتالي وكأي عملية أخرى فالدافعية تمر بمجموعة من المراحل تبدأ بشعور الكائن الحي الاستثارة والتي تدفعه بعدها إلى اتخاذ قرار لمحو هذه الاستثارة وإزالة التوتر والقلق فيتجه نحو تحقيق الإشباع وصولا إلى إحلال الاتزان للكائن الحي.

6. دافعية المعلمين نحو مهنتهم :

في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على انه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه حيث يعتبر المعلمون من اهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين من اجل أعلى مستوى من الأداء فقد اظهر الأدب النظري أن دافعية المعلم تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكثف جهوده من اجل النجاح فيركز على انجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من اجل تحقيق الأهداف التربوية، ولذلك أصبح من الضروري البحث عن ما يزيد دافعية المعلمين، حيث أجريت البحوث والدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي

إلى هذه الزيادة حيث أثبتت الدراسات أن المعلمين يدفعون بواسطة الكفاءات الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور في الانجاز والاعتراف والتقدير.(الداهري،2011، ص.121)

وقد وضع مالز (Mills .2001) عوامل هيرزبيرغ في الدافعية من اجل تحسين دافعية المعلمين وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

1- التحصيل Acheivement: وهي الشعور بالانجاز أو النجاح في انجاز المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المعلمين بالانجاز بالأمور التالية:

- تشجيع المعلمين بوضع أهداف معينة .
- تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الانجاز لها .
- وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ .

2- الاعتراف Recognizationوهي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل ويمكن أن يتم ذلك بما يلي:

- إبراز مجهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات .
- إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بان عمله مقدر.
- إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة.
- تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.
- السماح للمعلمين لحضور المؤتمرات العلمية المتخصصة.

3- التحدي في العمل Challenge: ويمكن توفير ذلك للمعلمين من خلال ما يلي:

- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مراقبة المعلمين الجدد.
- الاشتراك في فرق مراجعة المناهج .
- تنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة .
- التحرك للمستوى الأعلى للمدرسة.

4- المسؤولية Responsibility: عندما يشعر المعلم أنهم مسؤول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:

- زيادة استقلالية المعلم في الصف والقرارات المتعلقة بذلك .
- إعطاء المعلم مساحة للإبداع .
- تحديد القرارات التي يمكنان يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.
- الطلب من معلمين خاصين العمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير.
- الطلب من المعلمين الخبراء لتقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد .

5- النمو والتطور Development : كل شخص يجب أن ينمو ويتطور مهنيا في وظيفته ويجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم وذلك من خلال ما يلي :

- تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية والمركزية أو الوظيفية.
- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقرائتها والقراءة حول وظيفتهم أو تخصصهم .
- إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم.

- تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين.(عياصرة، 2000، ص ص.93-95)

أوضح ركنس (Ringness) بان هناك علاقة قوية بين نجاح المدرس في مهنته ودرجة دافعتيه نحو التعليم،وان الدافعية لا تقتصر على زيادة رغبة المدرس في العمل فحسب، بل تعمل على دفع المدرس إلى النمو المهني والرغبة في التطور والنماء، كما بينت دراسات علمية أخرى بان انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم إشراكه في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعمله وضعف إعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبته، فضلا على أن انخفاض الدافعية يتعلق بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية، ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد أهم الأسباب التي تتعلق بدافعية المدرس وهي كالتالي:

- قلة الحوافز التي تدفع للمدرسين اللامعين.
- شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس .
- انشغال المدرس بأمور أخرى خارج عن نطاق عمله.
- توتر العلاقة بين المدرس والطلبة.
- قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة.
- ضعف العلاقة بين المدرس وزملائه والإدارة.
- ضعف إعداد المدرس علميا و أكاديميا.(الداهري،2011، ص.121)

من المهم الاعتراف بان للمعلم دور مهم في العملية التعليمية والتربوية وانه عنصرلا يستهان به فإذا صلح صلحت كل المنظمة التعليمية غير انه يجب أن يتميز بالدافعية المرتفعة للقيام بكل ما نرجو منه القيام به ولهذا يجب أن يوفر الجو المناسب

والملائم والمدعم للمعلم حتى يستطيع القيام بمهامه على أكمل وجه وذلك من خلال تشجيعه واحترامه وتدعيمه وتوفير كل الوسائل التي يحتاجها في عمليته التعليمية إضافة إلى تثمين جهوده وإعطاءه مساحة كافية للعمل بعيدة عن الضغوط والمثيرات السلبية.

7. تعريف دافعية الانجاز:

يرى موراي الحاجة إلى الانجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، ويرى أن شدة الحاجة إلى الانجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع انجاز بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان، كما تتضمن الحاجة إلى الانجاز، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى المستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة، وبالإضافة إلى ذلك فان الفرد المدفوع بالقوة الانجاز فهو فرد يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.(معمرية،2011، ص.48)

– يرى اتكنسون (J.Atkinson,1959) أن دافعية الانجاز بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح أو بلوغ الهدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين من الامتياز (بكير وعبورة،2014، ص.36).

وعرف ماكليلاند (Mc Clelland) في كتابه الذي صدر في (1961) بان الدافع للانجاز هو حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وبسرعة وبأقل جهد ممكن وبأفضل نتيجة.(مصطفاوي، 2016، ص.137)

عرف ماكليلاند (1986) الدافع إلى الانجاز بأنه الحاجة إلى المنافسة مع معايير التميز الفردي، ويمكن فهم الحاجة إلى المنافسة على أنها السعي لتحسين أوالحفاظ على قدرات الفرد في مجالات مهمة، والتي تنطبق عليها المعايير الشخصية أوأنماط التميز.(Pietrzak et all,2019,p.63)

–ويعتبر اليوت (1999) Elliot دافع الانجاز بأنه القوة المحورية وراء أفعالنا الطموحة في الحياة الأكاديمية والتجارية والاجتماعية، فهي تنظيم مكون من ثلاث وحدات–السلوك والعاطفة والفكر–وذلك فيما يخص تقييم الفرد لكفاءته، فدافع الانجاز وثيق الصلة بتقييم الكفاءة، ووفقا ل باتل 2000Butler فالشخص يحاول جمع الكثير من البيانات عن نفسه عن طريق قياس كفاءاته عبر معايير معينة في بيئته، وبالتالي فان البحث الفردي عن هذه المعرفة يعتمد على احد هذه الأغراض: "اكتساب الكفاءة " و"تقييم الكفاءة "(Kirikkanat,2014, p.81).

–ويعرف ايرفينغ سارنوف, IrvingSarnoff:دافع الانجاز على انه تلك الطريقة التي يوجه بها الفرد نفسه نحو موضوع غير قادر على معالجته، فإذا كان تقييمه لهذه الأشياء أو المواضيع على انه يجب عليه معالجتها هنا ينظر إلى ذلك الموضوع على انه دافع للانجاز " .(Chauhan and Ajay ,2016,p.2)

– ويعرف واكسمان وهانغ (1997)Waxman and Huang الدافع إلى الانجاز على انه الحاجة إلى السعي نحو معايير الأداء التي يتم مواجهتها في مجموعة واسعة من المواقف خاصة في بيئة المدرسة (Kambiz and Godbole ,2014,p.829).

–ويعرف ستينماير وسبينات (2009) Steinmayar et Spinathالدافع إلى الانجاز على انه غريزة متأصلة لتحسين مستوى أداء الفرد، لتحقيق النجاح في

التنافس، ومن المتوقع أيضا أن الدافع إلى الانجاز هو نتاج الصراع العاطفي بين توقع النجاح والرغبة في تجنب الفشل.(Seth and Mensah,2012,p.212)

-يعتبر رجاء أبو علام (1993) بان الدافعية للانجاز عبارة عن "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه النشاطات نحو التخطيط للعمل بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده " (علي فارس،2014، ص.11).

-ويعرفها مراد وعبد الخالق (2000)أن دافع الانجاز يتضمن رغبة أو ميلا للانجاز السريع للمهام والإتقان في العمل واختيار أفضل الطرق للانجاز، وهو يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية، ويشمل دافع الانجاز عدد من المكونات أهمها: معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء وتعديل المسار، والضبط الذاتي (أبو هردوس والفرا،2011، ص.101).

-تعريف احمد عبد الخالق ومايسة النيال (1991) الدافع للانجاز هو دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، انه النضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، أو هو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح وحل المشكلات الصعبة التي تتحدى الفرد وتعترض طريقه.(لعجال،2016، ص.51)

- تعريف عبد الفتاح (1987) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو دافع ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح، ويوصف الأفراد ذوي الدافع المرتفع للانجاز بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة(النملة،2016، ص.176).

-تعريف ربيعة الرندي (1996) دافعية الانجاز بأنها "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يخطط مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به "(عثمان وحزين،2014، ص.53).

-تعرفه"سينييه Singh,2011 على أنها ذلك الباعث الذاتي والمحرك النفسي الداخلي الذي من شانه مساعدة الأفراد على مواصلة أعمالهم، وتعزز من تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها (العمري،2018، ص.216).

من خلال التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم دافعية الانجاز فهي تعني استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق وذلك لتحقيق أهدافه المسطرة مع المثابرة على التغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه.

8. مكونات دافعية الانجاز:

توصل العالم اوزبل Ousubel إلى ثلاث مكونات هي:

***الدافع المعرفي:** وينبثق من طبيعة الشخصية وحاجياتها إلى المعرفة، حيث يكون سببا في النجاح وتجنب الفشل فلا تنخفض حالة التوتر لدى الفرد إلا بعد تحقيق الهدف المسطر، ومنه فان كل معرفة جديدة تعتبر اكتشافا تعين الفرد على القيام ببعض المهام أو الأعمال بدرجة عالية من الكفاءة.

***تحقيق الذات:** يتمثل هذا التوجيه في رغبة الفرد في زيادة مكانته وهيبته وسمعته والتي يحرزها عن طريق الأداء المتميز الذي يتناسب مع التقاليد والقيم المعترف بها اجتماعيا وهذا يؤدي إلى الشعور بكفاءته واحترام وتقدير مفهومه لذاته .

***الانتماء:** أي في تقبل الآخرين وقد يتم الإشباع من خلال صرف النظر عن السبب وراء ذلك ويظهر النجاح من خلال التقدير والاعتراف من الآخرين الذين يعتبرون مصدرا في تأكيد ثقته بنفسه. (لعجال، 2016، ص.51)

أماعبد القادر(1977) فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاثة مكونات تمثل: الطموح العام، النجاح بالمثابرة على بذل الجهد، التحمل من اجل الوصول إلى الهدف.

في حين يرى عمران (1980) أن دافع الانجاز نتاجا لثلاث مكونات أو أبعاد حيث يفترض أن كل بعد أو مكون يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى، وهذه الأبعاد هي:

1- البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وان دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من اجل الانجاز حيث يرى الفرد أن الانجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف بذلك إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

2- البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من اجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

3- بعد المستوى العالي في الانجاز: يقصد بهذا البعد أن صاحب الانجاز العالي في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل(خوجة،2018، ص.122).

9. خصائص ذوي دافعية الانجاز المرتفعة:

يربال(S.Ball,1977)أن الشخص مرتفع الدافع إلى الانجاز بأنه يتصف: بالاهتمام بما ينجز، يسعى إلى الامتياز كقيمة بحد ذاته وليس من اجل المكافأة التي يجلبها التفوق، ولا يعمل من اجل النقود وحدها، يفضل الأدوار التي توفر له فرص التفوق، يختار الخبراء كشركاء في العمل وليس الأصدقاء، ويرغب في السيطرة على مصيره بدلا من ترك الأمور للصدفة أو الحظ أو جهات أخرى، ويتميز بإصدار أحكام مستقلة بناءا على تقييمه للأمور وخبرته بها دون الاعتماد على آراء الآخرين، ويحدد أهدافه بعناية بعد أن يفحص احتمالات النجاح لمجموعة من البدائل، ويختار المخاطرة المتوسطة، بحيث يكون مصير جهوده بين النجاح والفشل، يهتم بالمستقبل المتوسط أو البعيد، يفضل المكافآت الكبيرة في المستقبل على المكافآت الآنية الصغيرة .

ويضع كل من ا.جونسون، ماكليلاند 1984 E.Johnson et McClilland مجموعة من الخصائص لمرتفعي الدافع إلى الانجاز وهي: الثقة بقدرة الذات على تحقيق الهدف وإجادة العمل باستمرار، الشعور بالمسؤولية إزاء العمل، تخيل مشاعر النجاح والفشل، حب الانجاز، كراهية الإهدار، وضع أهداف ممكنة التحقيق، التخطيط بعناية، تبرير العوائق والصعوبات عقلانيا، معرفة كيفية الحصول على المساعدة واستغلالها، فحص وتقييم التقدم في العمل، استعمال المهارات، احترام الوقت (معمرية، 2012، ص ص.67-68).

ويرى وارد (1997)Ward, أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالي من دافع الانجاز هم أفراد نشيطون ومركزون وتنافسيون وموجهون نحو الهدف والنجاح ولديهم إمكانات إدارية واستباقية(Pavel et al ,2019,p.68).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن الأشخاص ذوي دافعية الانجاز المرتفعة لديهم خصائص وصفات مميزة، ويميلون إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب عينة يتميزون بها عن غيرهم من الأشخاص وهي:

1- السعي نحو الإتقان.

2- تنمية مستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز.

3- القدرة على تحمل المسؤولية .

4- القدرة على تحديد الهدف .

5- القدرة على استكشاف البيئة .

6- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

7- التمتع بمنظور مستقبلي بعيد المدى.

8- القدرة على تعديل المسار.

9-القدرة على التنافس مع الذات.

10- الاستمتاع بالمخاطرة المعتدلة في المواقف المتوقفة على قدراتهم الخاصة.

11- تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج الأعمال.

12- الثقة بالنفس.

13- مقاومة الضغط الاجتماعي.

14- المثابرة والاجتهاد و التحمل وعدم الاستسلام للفشل.

15- الحماس والاستقلالية والطموح العام.

16- الاهتمام بالامتياز نفسه وليس من اجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد ونتائج.

17- تفضيل الوظائف التي تهيأ فرصا جيدة للنجاح .

18- واقعيون فيما يتعلق بقدراتهم وبالفرص التي يستثمرونها.(الفلاحي والعاني، 2018، ص ص.102-103) و(عبد الخالق والنيال،1992، ص.169).

ومن كلما سبق فالأفراد ذوي دافعية انجاز مرتفعة هم أفراد قادرين على أن يبرهنوا على قدراتهم ومهاراتهم في التحكم في الوضعيات المختلفة التي تصادفهم أو خلق مسار خاص بهم يمكنهم من الوصول إلى نجاحاتهم وأهدافهم، فالشخص الذي يمتلك معظم هذه الصفات من السهل عليه تحقيق النجاح في الحياة .

10.العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية انجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤدونها أو يطمحون إلى الوصول إليها واضحة وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع انجاز منخفض وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي:

-**الرؤية للمستقبل:** تمثل الأهداف المسطرة وطموحات الفرد وغاياته عنصرا هاما في زيادة الدافعية للانجاز حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للانجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

- **التوقع للهدف:** ليس الهدف وجده يوجه الدافع للانجاز ولكن نوع ومستوى التوقع، فالفرد الذي لديه قناعات بالتوقع الايجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد، أما إذا كان لديه توقع سلبي فان ذلك يؤثر على انخفاض درجة الانجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.

- **خبرات النجاح:** الخبرات السابقة الايجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الاستعداد والرغبة والاستمرار في ممارسة هذا النشاط مما يتيح فرصة أفضل وذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف، فنجاح الفرد في مهمته يعتبر مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للانجاز، ويعتبر حافزا لأي سلوك لاحق.

-التقبل الاجتماعي:

تتأثر دافعية الانجاز بحاجة الفرد للحصول على الاستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل: الأسرة، المعلم، الإدارة، جماعة الرفاق...وبالتالي فان توقعات هؤلاء نحوالأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الامتياز والتفوق للحصول على تقديرهم ويتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين. (جرجار،2016، ص.141)

-**الموقف:** للموقف تأثير واضح في دافعية الانجاز، إذ يشير ماكليلاند McClelland إلى أن دافعية الانجاز المرتفعة أو المنخفضة هي ليست ثابتة لدى الأشخاص في جميع المواقف، حيث يرى انه ليس من الضروري أن تتوقع لسمة دافعية ديناميكية كدافعية الانجاز الاستقرار والثبات كما هو الحال في سمات الشخصية وذلك لان مستوياتها سوف تتأثر وتتباين وتتذبذب وفقا للموقف المعين (الفلاحي والعاني، 2018، ص.102).

- **الحاجة إلى تجنب الفشل أو النجاح:** هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الايجابي والانجازي للفرد وكلاهما يؤدي إلى زيادة القلق ويؤثران في مستوى الانجاز والجوانب النفسية والخوف من الفشل يمكن أن يؤدي إلى تحسن الأداء وكذلك يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى استخدام طرق دفاعية أخرى قد تعيق من استثارة الطاقة الكامنة للنجاح الخوف من النجاح قد يؤثر في السلوك الانجازي للفرد بحيث يرى أن النجاح والارتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق والتميز بين أقرانه.(جرجار ،2016، ص.141)

إذن هنالك العديد من العوامل المؤثرة على ارتفاع أو انخفاض دافعية الانجاز عند كل شخص، فمنها من يعتبر مصدر للطاقة والتشجيع للانجاز، ومنها ما يعطي للفرد الدافع القوي للسعي نحو الامتياز والتفوق، وعلى العموم هي عوامل تساعد الفرد على جعل الصورة أوضح فيما يخص تقدمه لتحقيق أهدافه المستقبلية.

11. نظريات دافعية الانجاز:

ورد مفهوم الدافعية في العديد من علماء النفس التطوريين من أمثال بياجيه واريكسون وبرونر، وعلماء نفس التعلم من أمثال باندورا وسكينر وهناك المنظرين

الأوائل في الأربعينيات مثل (هل Hull ، وسبنس Spence) الذين ركزوا على دوافع الجوع والعطش وهناك من ركز على الدافعية الجنسية مثل فرويد.

هذا وقد أدت جهود لتطبيق نتائج أبحاث الدافعية في تركيز عظيم على الجوانب المعرفية للدافعية، حيث تم التركيز على العزو السببي، والكفاية الذاتية، والعجز المكتسب ومركز الضبط والمكافأة الخارجية (غباري وأبوشعيرة، 2015، ص ص.301-302).

أولا:-نظريات الدافع للانجاز المنحى توقع-قيمة :

تتبنى هذه الفئة من النظريات موقفا نظريا مؤداه أن المترتبات الانفعالية تمثل ملامح جوهرية للسلوك المدفوع، أي أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي للقيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر صرور بالنسبة له (الانفعال الايجابي) بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له (الانفعال السلبي)، ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا بالنسبة له.(خوجة،2018، ص.123)

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة ومحدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الانجاز، والعكس صحيح، وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الانجاز نحن بحاجة إلى معرفة كل من:

-دافعية الشخص أو حاجته إلى الانجاز.

-توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين.

وذلك مع اخذ بعين الاعتبار أن هنالك تفاعلا بين هذين المتغيرين وهذا ما تناوله اثنان من اهم الممثلين لهذا المنحى، وهما دايفيد ماكليلاند D.McClelland وجون اتكنسون J.Atkinson (خليفة، 2000، ص ص.107-108).

1. نظرية دافيد ماكليلاند:

على الرغم من أن مفهوم دافعية الانجاز يرتبط في الأصل بأعمال موراي إلا انه من الثابت أن الدراسات المنظمة والمعمقة في هذا المجال، ومحاولة بلورة نظرية مفسرة لدافع الانجاز بكل ما تتطلبه هذه النظرية من تقنيات وأساليب فنية قد ارتبطت بالإسهامات العظيمة لكل من ماكليلاند وأتكنسون .(قشار، 2017، ص.120-121)

ويطلق ماكليلاند على تصوره للدافعية "نموذج الاستثارة الوجدانية " Affective Arousal Model "ويتضمن هذا النموذج في تمايزه عن مفهوم الحافز الخاصية الوجدانية للسلوك (معمرية،2011، ص.37)، وتقوم هذه الفئة من النظريات على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق له، ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له.(غباري وأبو شعيرة،2015، ص.304)

في أعمال ماكليلاند المبكرة نسبيا في مجال الشخصية ('1951) يميز بين الدوافع والسمات والمخططات التصورية العامة.

1- تحدد الدوافع (لماذا) يسلك الناس على النحو الذين يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك.

2-أما السمات فهي تصف الاتساقات في السلوك أو أسلوب التعبير عن الدافع، الذي يتبناه الفرد في العادة لمواجهة المواقف المتكررة أي (كيف) يسلك الناس.

3- أما الخطط التصورية العامة فتشير إلى تصورات الفرد واتجاهاته نحو محيطه ونحو نفسه، وتتضمن هذه التصورات الأفكار والقيم والاتجاهات والخصائص المميزة.(قشار ،2017، ص.121).

كما انه يعتبر كل الدوافع بما فيها دافع الجوع دوافع متعلمة، وفي نظر ماكليلاند لم تتمايز الدوافع الأولية والثانوية، أو الحاجات حشوية الأصل، ونفسية الأصل، فالحاجات الإنسانية المعقدة لا تشتق من الحاجات الأولية، وأخيرا لا تنشط الدوافع السلوك فقط ولكن تنطوي أيضا على خصائص ارتباطيه أو توجيهية فهي توجه الكائن نحو أهداف معينة(معمرية ، 2011، ص.96).

ومع أن ماكليلاند لم يتصور الإنسان على انه مجرد كائن حي يسعى لاختزال الحاجات، فهو يستخدم نموذجا للاتزان Equilibrium Model بيد أن الاتزان لديه لا يتطلب اختلالا في مستوى الاستثارة، ويأخذ ماكليلاند بالمستوى الأمثل للاستثارة، ويسلم انه إذا كانت الاستثارة اعلي من هذا المستوى، فان الإنسان يقوم عندئذ بفعل وسيلي لاختزال مقدارها، ولكن عندما يأتي حجم الاستثارة اقل من المستوى الأمثل فان الفعل يخضع لنوع من الكف بهدف زيادة مقدار الإحساس الداخلي(قشقوش،1989، ص. 337).

طرح ماكليلاند مفهومه للانجاز في إطار اهتمامه بنظرية التوقع –القيمة على انه ميل دافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الايجابية والسلبية والتي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفق لمستوى معين من الامتياز أو التفوق حيث يقيم الأداء على انه نجاح أو فشل(حديد، 2015، ص.81).

فدافع الانجاز يتطور لدى بعض الأشخاص أكثر من غيرهم، وذلك لان نتائج أدائهم لا تتعارض مع تجاربهم السابقة وبالتالي لا تترك تأثيرات سلبية عليهم، إذ أشاروا إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الأشخاص من نتائج، فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للشخص، فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشا عنه دافع لتحاشي الفشل (الفلاحي والعاني، 2018، ص.106).

ويذهب ماكليلاند إلى انه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوجدانية فالموقد الساخن على سبيل المثال يستدعي الخوف لأنه قد ارتبط بالألم، وترتبط الأعمال بانفعال ايجابي (الفخر) أو بانفعال سلبي (الخزي) لأنها سبق أن أدت إلى هذه المشاعر في مواقف سابقة، ويترتب على إعادة ظهور إمارات معينة ذات معنى كالموقد الساخن أو عمل انجازي، استثارة حالات انفعالية معينة، وهذه الحالات تستدعي بدورها سلوكا وسيليا اقداميا أو احجاميا، ومن شان استجابات توقع الهدف أو الانفعالات المتعلمة خلال أية ترابطات سابقة بين الإمارة والانفعال، أو تستنشط توجه السلوك، ومن ثمة فان الانفعالات ليست هي الدوافع ولكن هي الأساس بالنسبة لها.(قشقوش،1989، ص.36)

ورغم تركيز النظرية على حاجة الانجاز غير أنها ترى أن هنالك ثلاثة حاجات موجودة لدى كل الأفراد وبدرجات متفاوتة ولها تأثير كبير في تحريك السلوك العاملين في المنظمة وهي:

- الحاجة إلى الانجاز Need for Achievement.
- الحاجة إلى القوة Need for Power .

- الحاجة إلى الانتماء Need for Affiliatio .(العياصرة ،2006، ص.105).(Lori et al,2010,p.26)

أ- **الحاجة إلى الانجاز**: إن الأفراد الذين يحتاجون لتحقيق الانجاز فإنهم غالبا ما يسعون لبلوغ النجاح وتفادي حالات الفشل وغالبا يقوم هؤلاء الأفراد بتحديد الأهداف الخاصة بهم ويسعون لتحقيقها وهم يتميزون بقدرة عالية في تحمل المسؤولية ويرغبون في معرفة تقييم الآخرين لمستوى الانجاز المتحققة لهم إذ أنهم يشعرون برغبة كبيرة لإطراء الآخرين عند قيامهم بتحقيق انجاز معين (حمود، 2002، ص.68).

ب- الحاجة إلى القوة: القوة والسيطرة والإشراف على الآخرين حاجة اجتماعية تجعل الفرد يسلك بطريقة توفر له الفرص لكسب القوة والتأثير على سلوك الآخرين (عياصرة،2006، ص.106).

وقد عرف لوسيي واشوا (2007) Lussier And Achua الحاجة إلى القوة على أنها "الاهتمام اللاواعي بالتأثير على الآخرين والبحث عن مناصب القوة أو السلطة "كما عرفها دافت (2008) Daft بأنها "الرغبة في التأثير والسيطرة على الآخرين وتحمل المسؤولية عن الآخرين والتمتع بالسلطةعلى الآخرين، فالأفراد الذين يظهرون الحاجة إلى القوة لديهم رغبة في أن يكونوا مؤثرين ويريدون إحداث تأثير (Lori et al,2010,p.26)

فالأفراد الذين يحركهم مثل هذا الدافع يكونون فعالينأو طليقين في الاتصال وهم يستمتعون بالتحرك للأعلى في المنظمة، ويمكن تعزيز مثل هذا الدافع من خلال السماح بالمراقبة الذاتية على سلامة العمل وطرقه وتوفير الفرصة للتأثير على الآخرين من خلال المشاركة فيحل المشاكل واتخاذ القرارات لأنها تزود الأفراد بالتأثير في عملهم وفي الآخرين.(عياصرة، 2006 ، ص.106)

ج- الحاجة للانتماء: إن الأفراد الذين يحتاجون للانتماء فإنهم غالبا ما يشعرون بسعادة جامحة حينما يحييهم الآخرون ويسعون بشكل حثيث للتخلص من الرفض الاجتماعي والابتعاد عن الآخرين ويتسم سلوكهم غالبا بإقامة العلاقات الاجتماعية ويرغبون بمساعدة الآخرين والتفاعل معهم وبصور مختلفة والسعي دوما لحل المشاكل التي يعاني منها الآخرين(حمود،2002، ص.68).

والأفراد الذين لديهم حب الانتماء يمكن توفير الدافعية لهم من خلال السماح لهم بالعمل مع الآخرين بحيث يعبرون عن مشاعرهم ويستمتعون يتبادل الصداقات، فهم عادة ودودون هادئون ويعملون أفضل عندما يشعرون بالتقدير وعندما تسمح لهم ظروف العمل في التفاعل مع الآخرين .(عياصرة، 2006 ، ص.107)

وقد أوضح كولمان (Kolman .1974) أن تصور ماكليلاند في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: انه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للانجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز بالمقارنة نغيرهم.(خليفة،2000، ص.109)

السبب الثاني: هو وضع ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير وازدهار وتدهور النمو الاقتصادي في علاقته بالدافع إلى الانجاز، وتم تحديد المنطق الأساسي لهذا الجانب كما يلي :

1- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الانجاز من خبرات جيدة بالنسبة لهم.

2- يميل الأفراد ذو الدافع المرتفع إلى الانجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في الدافع للانجاز وخاصة في كم من المواقف:

أ-المواقف المخاطرة المتوسطة بحيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل أن لا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.(معمرية ، 2011، ص. 9)

ب- المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث انه مع ارتفاع الدافع للانجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدرته على الانجاز.

ج- المواقف التي يكون فيها الشخص مسئولا عن أدائه: ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

3- نظرا لان الدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص، فان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم (خليفة، 2000، ص.110).

تقوم هذه النظرية على أساس أن الدافع ماهو إلا استجابة الفرد عند التعامل مع أهداف معينة وذلك وفق التجارب السابقة التي مر بها والتي اختبرها من قبل، فالفرد عندما يمر بحالة انفعالية قوية تتميز بوجود هدف متوقع مرتبط بالتجارب السابقة (عاش نفس التجربة) والتي على أساسها يقيم الهدف فيتوقع السرور أو الضيق وبالتالي يتولد سلوك الاقتراب أو الضيق والنفور منه .

2. نظرية جون اتكنسون ,Atkinson jone:

يقدم **اتكنسونAtkinson** ,من خلال كتابيه "مدخل إلى الدافعية 1964" "Introduction To Motivation "، نظرية دافعية الانجاز 1966 " ATheory of Achievement Motivation " مع نورمان فيثر N,Feather نظرية أو نموذجا للسلوك المدفوع مستعملا عددا من المبادئ الدافعية التي مخضت عن البحث المتعمق في هذا الميدان (معمرية، 2001، ص.99).

عمد أتكنسون إلى التركيز على دور الفروق الفردية (في الحاجة إلى الانجاز) بغية فهم العمليات الدافعية ومعتبرا بنية الشخصية ضمن محددات السلوك الأساسية، وكما يعطي اهتمام البيئة والخبرة والشخص (قشقوش و منصور،1989، ص ص.39-40).

وقد حدد السلوك متأثرا بكل من هل وليفينك دالة للحالة الراهنة للكائن الحي (الحافز أو التوتر) وخصائص موضوع الهدف (القيمة الحافز أو القيمة الذاتية للباعث) وعامل التعلم والخبرة، أي أن السلوك يتحدد بمتغيرات الفرد والمحيط والخبرة.(قشار،2017، ص.126)

وقد وضع اتكنسون Atkinson , نظريته في الدافع للانجاز في ضوء مفهومي القيمة–التوقع في الانجاز على أساسأن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والفشل يتبعه الشعور بالخيبة.(حديد، 2015، ص.81)

وافترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز، والخوف من الفشل(خليفة،2000، ص.113)، فالدافع للانجاز عند اتكنسون Atkinson , هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام –الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتتوقف درجة إقبال الفرد

ومعالجته للأنشطة المختلفة على المحصلة النهائية للقوى بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل التي مثلها أتكنسون في المعادلة التالية :

الدافع للانجاز = دافع النجاح – دوافع تجنب الفشل .

(حديد،2015، ص.81).

ويعتقد اتكنسون1978Atkinson , J)(أن الخوف من الفشل Fear of Failure ومحاولة تجنبه يشكل بعدا آخر من أبعاد نظرية الدافع إلى الانجاز، وهو مفهوم متمم لمفهوم الدافع إلى الانجاز وان كلا الجانبين: الدافع إلى الانجاز، والدافع إلى تجنب الفشل موجودان عند كل إنسان، ولكن بمستويات متفاوتة، فإذا كان الدافع إلى الانجاز اقوي من الدافع إلى تجنب الفشل، يزداد دافع الفرد إلى الانجاز والتحرك إلى تحقيق الهدف بقوة وحماس، ويتميز الأفراد الذين يتصفون بالدافع المرتفع إلى الانجاز بالإقدام والجرأة والحماس وقبول التحدي المعقول، أما إذا غلب الخوف من الفشل على الدافع إلى الانجاز فينخفض مستوى الدافعية، ويكون التردد والإحجام وعدم الاهتمام من سمات الفرد والذي تتمثل في هذه الحصيلة للدافعية(معمرية،2011، ص.100).

وفي هذا الإطار يحدد ليتوبن وسترينجر (1985) المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية أتكنسون في الدافعية على النحو التالي:

1- يتمتع كل الأشخاص بمعين هائل من الطاقة الكامنة وبعدد من الحاجات والدوافع الأساسية التي يمكنان نعتبرها بمثابة صمامات أو منافذ توجه وتنظم تدفق الطاقة الكامنة من هذا الرصيد.

2-ورغم أن نفس هذه المجموعة من الدوافع أو منافذ الطاقة قد توجد لدى معظم الأشخاص في ثقافة ما، فان هؤلاء الأشخاص يختلفون إلى حد كبير فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة، أو من حيث درجة "الاستعداد " لها فيبدو الدافع القوي أشبه ما يكون بصمام أو منفذ للطاقة ينفتح بسهولة ويتتبع ذلك تدفق الطاقة بمعدل اكبر، في حين أن الدافع الضعيف يكون أشبه بصمام ضيق يسمح بتدفق محدود للطاقة فحسب.(قشقوش، 1989، ص.41)

3- إن انسياب الطاقة من خلال المنفذ كي تتحول إلى نوع من السلوك لكي يتحقق الدافع أم لا تنساب فان هذا يتوقف على الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه.

4- إن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة، إنما يستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة للطاقة، فأي دافع أو منفذ للطاقة حساس في استجابته لمجموعة من خصائص الموقف.

5- وإذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو دوافع من الإشباع أو الإرضاء فان النموذج السلوكي الذي ينتج عن استثارة دافع من الدوافع، يتحدد بهذا الدافع المعين، أي أن كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك .

6- إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فان دوافع أخرى مختلفة تستثار أو تتحقق، ويتمخض عنها تبعا لذلك تنشيط نماذج محددة مختلفة من السلوك.(معمرية، 2001، ص ص.99-100)

ويمكن القول أن نظرية أتكنسون تركز على الدافعية المستثارة وهي السعي اتجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف وبذلك يعرض أتكنسون أن الدافعية نحو

الانجازدالة على متغيرات ثلاث: قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف، والقيمة الحافزة المدركة.(سالم، (ب. ت)، ص.141) ،(العناني، 2001، ص.137)

ويستخلص من الافتراض السابق والذي يبني عليه اتكنسون نموذجه أن الدافعية المستثارة لدى فرد ما كي يسلك بطريقة معينة، تتوقف على قوة أو استعداد دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين على قدر من الأهمية في الموقف أولهما يتمثل في توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف، وثانيهما يتمثل في القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف.(قشار ، 2017، ص.127)

ويؤكد بان الدافعية يمكن اكتسابه من الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبيا.(سالم،(ب. ت)، ص.141)

ومما تجدر ملاحظته أن هناك قدرا كبيرا من الاتفاق بين مفهوم الاحتمالات الذاتية Probability Subjective كما استخدمه اتكنسون ومفهوم التوقع لدى تولمان Tolman وفي هذا الصدد يقرر اتكنسون (1964) أن ما يطلق عليه تولمان أصلا "توقع الهدف" وينظر إليه على انه معرفة تهدي الفرد مبكرا وتقوم على الخبرة السابقة والاحتمالية الذاتية لتحقيق الهدف هذان المصطلحان–التوقع والاحتمالية الذاتية– يمثلان مصطلحين يجري استخدامهما بطريقة متبادلة في نظرية دافعية الانجاز التي تستدعي انتباهنا إلى حقيقة مؤادها أن مفهوم التوقع يستخدم لكي يمثل حلقة الربط بين أداء الفعل وتحقيق الهدف.

ومن هنا يمكن اعتبار اتكنسون من المنظرين المعرفيين في دافعية الانجاز بسبب اهتمامه بإدخال مفهوم "التوقع " في نموذجه .(قشقوش، 1989، ص.43)

كما قام اتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة وأشار أن مخاطرة الانجاز فيعمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال المهمة أو العمل المراد انجازه، وذلك كما هو موضح على النحو التالي:

1- فيما يتعلق بخصال الفرد :

هناك على حد تعبير اتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في جال التوجه نحو الانجاز .

النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة إلى الانجاز بدرجة اكبر من الخوف من الفشل، ويفترض بان لديهم دافع قوي للانجاز والنجاح ودافع منخفض لتحاشي الفشل.

النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة إلى الانجاز وهم من يتسمون بانخفاض الدافع إلى الانجاز وارتقاء الدافع لتحاشي الفشل.

وفي ضوء ذلك يتضح أن أفراد النمط الأول موجهون بدافع الانجاز، أما أفراد النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم وموجهون بدافع تحاشي الفشل.

ومنه فقد ركز علماء النفس في دراستهم للدافع للانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين، ولا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين (خليفة،2000، ص ص.113-115)، ويتفاعل كل من مستوى الدافع للانجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل، كما هو مبين في الجدول رقم (02) :

الجدول رقم (02) : يمثل تفاعل كل من مستوى الدافع للانجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل.

النمط	مستوى الدافع إلى الانجاز	مستوى الخوف من الفشل
1-الدافع إلى الانجاز اكبر من الدافع إلى تحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
2- الدافع إلى تحاشي الفشل اكبر من الدافع إلى الانجاز .	منخفض	مرتفع

واهتم البحث النفسي في الدافع إلى الانجاز بهذين النمطين المتقابلين المتناظرين، فالأفراد المرتفعون في الدافع إلى الانجاز يتوقع أن يظهروا اكبر قدر من النشاط الانجازي، ويتسمون بسمات المنحازين، ويكون خوفهم وقلقهم من الفشل محدود جدا، أما الأفراد المنخفضين في الدافع للانجاز، فيتوقع أن توجد لديهم أنشطة انجازيه محدودة جدا، لأنهم يفتقرون إلى الدافع إلى الانجاز، ويسيطر عليهم القلق والخوف من الفشل(معمرية، 2011، ص.103).

2- عوامل تتعلق بخصائص المهمة :

يمكن أن نميز بين متغيرين يتعلقان بالمهمة وهما:

أ- احتمالية النجاح Probability of Success (PS): وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة أي اعتقاد الفرد وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما، وهي احد محددات المخاطرة.

ب- الباعث للنجاح في المهمة Task Incentive for Success (IS) : يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث في النجاح في هذه المهمة، ويقصد بالباعث للنجاح

الاهتمام الداخلي أو الذاتي للفرد بأية مهمة، والذي يرتبط بالحالة الوجدانية في المواقف السابقة .

ولقد افترض اتكنسون أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة، والعكس صحيح في حالة إذا ما كانت المهمة سهلة، كما افترض أن قيمة الباعث للنجاح (IS) هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح، فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهام الصعبة عنه في المهام السهلة، كما أن الباعث السلبي للفشل(الخجل بعد الفشل) هو دالة ايجابية لاحتمالية النجاح (PS) حيث أن الخجل يكون اكبر في حالة الفشل في المهام السهلة عنه في المهام الصعبة (قشار ،2017، ص.129).

وقدم اتكنسون 1957 ،1964 معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافع إلى الانجاز، سواء ما تعلق منها بالميل إلى النجاح أو إلى الميل إلى تحاشي الفشل وذلك كما يلي :

1-الميل إلى تحقيق النجاح: ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الانجاز ، ويتحدد هذا الميل بثلاثة عوامل عبر عنها أتكنسون في المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث نحو النجاح

ويتبين من هذه المعادلة أن الميل إلى النجاح باعتبار دالة لاستعداد ثابت نسبيا هو ناتج العوامل الثلاثة التالية:

- العامل الأول: الدافع إلى بلوغ النجاح ويتم تقديره بواسطة درجة تقدير الحاجة إلى الانجاز على اختبار تفهم الموضوع .

- العامل الثاني: احتمالية النجاح، وتشير إلى اعتقاد الفرد وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما.
- العامل الثالث: وهو قيمة الباعث إلى النجاح في أداء مهمة ما.
- وتتفاعل العوامل الثلاثة مع بعضها لتحدد الميل إلى تحقيق النجاح(معمرية،2011، ص.105).

ولتحديد الميل إلى النجاح(TS) من الضروري معرفة محددين فقط هما الدافع للنجاح، واحتمالية النجاح من واحد صحيح 1-

وقد أوضح اتكنسون (1964) إن الأفراد المرتفعين في الدافع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر في حالة الانجاز نظرا لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح (خليفة،2000، ص ص.118-119).

2- الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) Tendency To AvoidFailur:
وتوازيا مع الدافع الايجابي لإحراز النجاح يسلم اتكنسون أيضا بوجود دافع الخوف من الفشل، أو الدافع إلى تجنب الفشل" فالمناشط المرتبطة بالانجاز تستدعي توقعات انفعالية موجبة بسبب ما أحرزه الشخص من نجاح في الماضي وما حققه من اعتزاز نتيجة لذلك، بينما تستدعي المناشط المرتبطة بالفشل توقعات انفعالية سالبة متعلمة من إخفاقاته في الماضي، وما حققه نتيجة لذلك من خيبة أمل، ومن ثمة يستأثر الخوف من الفشل وكذلك الرجاء في النجاح في المواقف المرتبطة بالانجاز، ويحدد اتكنسون بناء على ذلك دافعية الانجاز كما ترتبط بالخوف من الفشل أو الميل إلى تجنب المهام الانجازية وفق المعادلة التالية :

الميل إلى تحاشي الفشل =الدافع إلى تحاشي الفشلx احتمالية الفشل x قيمة الباعث

ويتطلب حساب الميل الى تحاشي الفشل (TAF) تحديد الدافع إلى تحاشي الفشل Motive to Avoid Failure من خلال تقدير درجته على اختبار قلق الاختيار.

أما احتمالية توقع الفشل Probability of Failure فتكون محددة في معظم المواقف التجريبية حيث أن مجموع كل من:

1=PS+PS2

وقيمة الباعث للفشل Incentive Value of Failure(IF) تساوي وتأخذ دائما رقما سلبيا لان الفشل قيمة سلبية (اصطلاحا).

PF−1=IF

(قشار ، 2017، ص ص.130−131).

3− تقدير ناتج أو محصلة الدافعية للانجاز: لقد تمت معالجة اتكنسون لكل من الدافع لبلوغ النجاح (MS) والدافع إلى تحاشي الفشل (MAF) بشكل مستقل، وأشارت الدراسات إلى أنهما متغيران مستقلان من خصال الشخصية، فبعض الأفراد يتسمون بارتفاع الميل إلى تحقيق النجاح (TAF) والبعض الآخر يتزايد لديهم الميل لتحاشي الفشل ويعتمد توجه الشخص على أيهما اكبر من الثاني، ولحساب الدافعية للانجاز بوجه عام نحن بحاجة إلى تقدير كل من :

أ− الميل لبلوغ النجاح (TS).

ب- الميل إلى تحاشي الفشل (TAF).

والميل النهائي نحو موقف الانجاز يساوي مقدار الميل أي بلوغ النجاح- مقدار الميل لتحاشي الفشل (خليفة،2000، ص ص.120-121) ، وبما أن قيمة الميل إلى تجنب الفشل تكون دائما سلبية، فان الميل النهائي نحو موقف الانجاز يتم تقديره كما يلي:

ناتج الدافع إلى الانجاز =الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل = (الدافع إلى بلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح)+(الميل إلى تحاشي الفشل x احتمالية الفشل x قيمة الباعث للفشل).

(معمرية،2011، ص.106).

تتلخص نظرية اتكنسون في أنها تربط دافع الانجاز بالتوقع والقيمة فالتوقع هو الذي يساعد الفرد على أداء الفعل وتحقيق الهدف وهو بذلك يركز على الدافعية المستثارة والتي تعني السعي نحو الهدف أو نوع من الإشباع والتي تضم ثلاث مكونات أساسية التي بها يقع الإشباع، وهي قوة الدافع الأساسي وتوقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة فعلى حسب أتكنسون الدافعية المستثارة تتعلق بماهية إدراكه وتقييمه لموقفين الأول يتعلق بتوقعه إذا ما كان سيحقق الهدف والثاني يتمثل في القيمة المحفزة التي ينطوي عليها الهدف.

3. التصورات النظرية الجديدة لنموذج اتكنسون وماكليلاند في الدافع للانجاز:

ومن بين الصياغات الجديدة لنظرية توقع -قيمة نجد:

1.3. نظرية التوقع لفروم (Fromm) :

تقوم نظرية التوقع لصاحبها Victore Fromme عام 1964 على فكرة بسيطة مفادها أن الأفراد سوف يندفعون نحو زيادة جهودهم في العمل متى ما اعتقدواأن هذه الجهود سوف تعود عليهم بالعوائد الايجابية معبرا عنها بصيغ مختلفة كالمكافأة، أوتحقيق الأهداف المقصودة.(جلاب،2011، ص ص.227-228).

وبالتالي تقوم هذه النظرية على مسلمة أن سلوك الأداء للفرد تسبقه عملية مفاضلة بين بدائل قد تتمثل بالقيام بالسلوك أو عدم القيام به، كما قد تتمثل في بدائل أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد، وتتم هذه المفاضلة على أساس المنافع المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء، أي أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي سيتحصل عليها ومنافعها لديه، وشعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد، فمثلا إذا كان فرد يعمل في وظيفة مهندس صيانة أجهزة تكييف هواء يطلبه عميل لكي يفحص له احد الأجهزة أمامه اختيار إما أن ينفق وقتا وجهدا كبيرا في الفحص المتقن لهذا الجهاز وإما أن يفحصه بسرعة وعدم تدقيق،وإما أن يعامله بإهمال شديد، المسالة إذن مسالة اختيار.(سلطان،2003، ص.150)

فعملية المفاضلة هذه تتوقف على قيمة المنافع المتوقعة من هذا السلوك وجاذبيتها للفرد مع احتمال تحقق هذه العوائد ويمكن صياغة هذه النظرية في المعادلة التالية:

الدافعية=قوة الجذبx التوقع. (السيسي،2010، ص.305).

ونعني بقوة الجذب بقيم العوائد التي يود الفرد الحصول عليها، مثل الترقية، الأجر والحوافز والتقدير وتحقيق الذات وغيرها، وقيم هذه العوائد قد تختلف من فرد إلى

آخر فالبعض منها قد تكون لديه قيم عالية وموجبة والبعض يرى هذه القيم بشكل سالب.(سلطان، 2003، ص.151)

كذلك الجهد الذي يبذله الفرد في عمل معين يتوقف أيضا على مدى توقع الفرد لأنه يؤدي هذا الجهد إلى النتائج المطلوبة، وبالتالي فان التوقع تقول انك ستعمل أكثر كلما اعتقدت إن الجهد سيحقق لك ناتجا مرغوبا.(عفيفي وعبد الهادي، 2003، ص.354)، وتتضمن هذه النظرية العناصر التالية:

1- **التوقع (Expectancy)**: وهو الاعتقاد الذاتي للشخص بان اتجاها معينا في العمل سيتبعه نتيجة ايجابية عالية أو تحقيق جيد للهدف.

2- **القيمة (Valence)**: وهي درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافئة ولان الأفراد يضعون قيما مختلفة للحوافز مثل: النقود، والانجاز وظروف العمل الجيدة، وفرص التقدم، فان التكافؤ يعرف عندما يعلن الأفراد عن ما يريدون في العمل.

3- **الوسيلة(Instrumentality)**: وهي مدى الاعتقاد بان الحصول على المستوى الأول للفائدة يؤدي إلى الحصول على المستوى الثاني للفائدة، وبناءا على ذلك فانه لكي يحدث سلوك مدفوع فانه يجب أن تتوافر ثلاث شروط هي:

1- توقع المجهود إلى الأداء يجبان يكون اكبر من الصفر (أي أن الشخص يجب أن يعتقد انه لو قام ببذل مجهود فسوف يؤدي ذلك إلى أداء مرتفع).

2- توقع الأداء إلى المخرجات يجب أن يكون اكبر من الصفر أي أن الشخص يجب أن يعتقد انه لو حصل على أداء مرتفع فان مخرجات معينة سوف تكون مصاحبة لذلك.

3- مجموع القيم أو المكافآت المرغوبة لكل المخرجات ذات العلاقة يجب أن تكون اكبر من الصفر.(عياصرة،2006، ص.109)

نستنتج مما سبق أن هذه النظرية تركز على العلاقة بين الجهد والثواب وتوقع النتيجة فإذا لم تكن النتيجة لصالح الفرد أي أن توقعه للنتيجة (مثلا النجاح في مهمة ما) قد يصل إدراك الدافع مع بذل الجهد يساوي الصفر أي أن الفرد لا ينطلق لتحقيق شيء ما مادام انه يتوقع انه لن يحصل على ما يريد.

ثانيا :النظريات الإنسانية /تدرج الحاجات : Stisfactio of Needs Theory

وتضم مجموعة من النظريات من بينها نجد:

1. نظرية تصنيف الحاجات لهنري موراي 1830-1838 Murray :

عرض هنري موراي (1939) نظرية الحاجات الإنسانية باعتبارها محركات أصلية للسلوك الإنساني، ويعتبر موراي من أوائل الباحثين في هذا المجال، إذ قدم مجموعة كبيرة من الحاجات اشتملت على عشرين حاجة رئيسية منها الحاجة إلى الانجاز.

فمفهوم الحاجة إلى الانجاز عند موراي يعني "تحقيق شيء والتغلب على المعوقات والحصول على مستوى عال والمنافسة والتفوق على الآخرين واستيعاب وتدبير وتنظيم الأشياء المادية أو الناس أو الأفكار .(البندر، 2016، ص.414)

وكما هو الحال في نظرية ليفين ينظر موراي إلى السلوك على انه دالة لخصائص الشخص إلى جانب خصائص البيئة، فالشخص والوسط الذي يعيش فيه

يجب أن يوضعا معا في الاعتبار، فالبيئة كما يرى تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة وان تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف.(معمرية، 2011، ص.90)

بحيث تعتبر نظرية موراي (Murray 1938)من أولى النظريات التي أدخلت مفهوم الحاجة للانجاز للتراث النفسي، إذ عرفها على أنها رغبة الشخص في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات وسرعة الأداء والاستقلالية والسيطرة على البيئة وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات والاعتزاز بها وتقديرها، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم .(الفلاحي والعاني،2018، ص.104)

فقد عرف الباحث الحاجة إلى الانجاز على أنها "الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد قدر الإمكان ".

وبجانب التعريف العام للمفهوم، يحدد موراي الحاجة إلى الانجاز في ضوء مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظامه وهي: الرغبات والتأثيرات، الأفعال، والاندماجات والتفريعات.

1- فمن حيث الرغبات والتأثيرات فتحدد الحاجة إلى الانجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبا، وأن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية، أو الأفكار، وان يتناولها وينضمها، بحيث يفعل ذلك بسرعة واستقلالية بقدر الإمكانات وان يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عالي، وان يعتبر نقطة قوة لا ضعف، ويمكن للعاملين معه أن يعترفوا به ويقدروا ذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من مواهب (قشقوش وطلعت، 1979، ص.27).

2- ومن حيث الأفعال فان الحاجة إلى الانجاز تتحدد على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود مستمرة ومتكررة للوصول إلى الشيء الصعب، أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، أن يكون لديه الإصرار على الفوز،أن يستمتع بالتنافس، أو يمارس قوة الإرادة .

3-أما من حيث الاندماجات والتفريعات فيرى موراي أن الحاجة إلى الانجاز يمكن أن تندمج فعلا مع أي حاجة أخرى، وبهذا فهو يعتقد بان الحاجة إلى الانجاز تتدرج تحت حاجة اكبر هي الحاجة إلى التفوق(قشار،2017، ص.119).

وقد أوضح موراي Murray أن شدة الحاجة إلى الانجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها:

1- سعي الشخص للقيام بالأعمال الصعبة.

2- تناول الأفكار وتنظيمها، مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية.

3- تخطي الشخص لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته.

4- منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

5-تقدير الشخص لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات أو إمكانيات (فلاحي و العاني،2018، ص.104).

لقد افترض موراي (Murray et Kluckohn ,1953 أن أهم الوظائف العامة للشخصية هي أن تتعلم كيف تخفف من إلحاح توترات الحاجة، وان تصنع خططا متتابعة لتحقيق الأهداف البعيدة وان تخفف أو تنهي الصراعات بوضع وتنفيذ

المخططات التي تسمح أكثرمن غيرها بتهدئة إلحاح حاجاتها الأساسية دون إشكال.(معمرية، 2011، ص.92)

وقد انعكست جهود موراي في اكتشاف أغوار الشخصية في بناء وتطوير أداة فعالة،ويعني بها اختبار تفهم الموضوع التات Thematic Apperception(TAT) Test، ويقوم هذا الاختبار على حقيقة مؤادها انه، حينما يقوم الشخص بتفسير موقف اجتماعي غامض فانه يكون ميالا إلى أن يعرض شخصيته ويكشف عنها بنفس مقدار اهتمامه بالظاهرة التي يعني بها وقد أكد موراي أن الغرض من هذا الأجر هو استثارة الإبداع الأدبي، وبالتالي استدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المنتثرة واللاشعورية.(قشار، 2017، ص.119)

أعطى هنري موراي أهمية كبيرة للحاجة في تكوين شخصية الفرد من حيث أنها في حالة الإلحاح لانجازها تدفعه إلى النشاط والتحرك ولا يكون ذلك إلا بعد تنبيه داخليا وخارجي على الفرد، والحاجة تبقى تلح على الفرد طالما لم تحقق وفي حالة حققت تقل الحاجة ويقل التوتر معها.

2. نظرية تدرج الحاجات لماسلو:

أشهر نظريتين الحاجة للدوافع هي نظرية سلم ماسلو للحاجات والعوامل الثنائية لهيرزبرج (Herzberg) نظرية ماسلو هي الأوسع انتشارا للحوافز، تدرس في فصول علم النفس، الاجتماع، علم الأجناس وحتى الأحياء.(أبو رياش وعبد الحكيم الصافي، 2000 ، ص.68). ببساطة قدم ماسلو أمرين :

1- تصنيف لحاجات الأفراد في خمس فئات.

2- أولوية هذه الفئات.

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي ابراهام ماسلو Abrahame Maslow الذي وضع نظريته عام 1949 ، وتعد بحق من أهم الدراسات التي تصدت لدراسة موضوع دوافع السلوك البشري وهي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة موضوع الدافعية، وتعتبر من النظريات الإنسانية التي تدور حول الفرد والتي تعنى بالمحتوى، حيث لاحظ الطبيعة المتدرجة لأهداف السلوك الإنساني، وأكد أن دراسة الدوافع إنما تبدأ من دراسة وتفهم الحاجات الإنسانية.(عياصرة، 2006، ص.97)

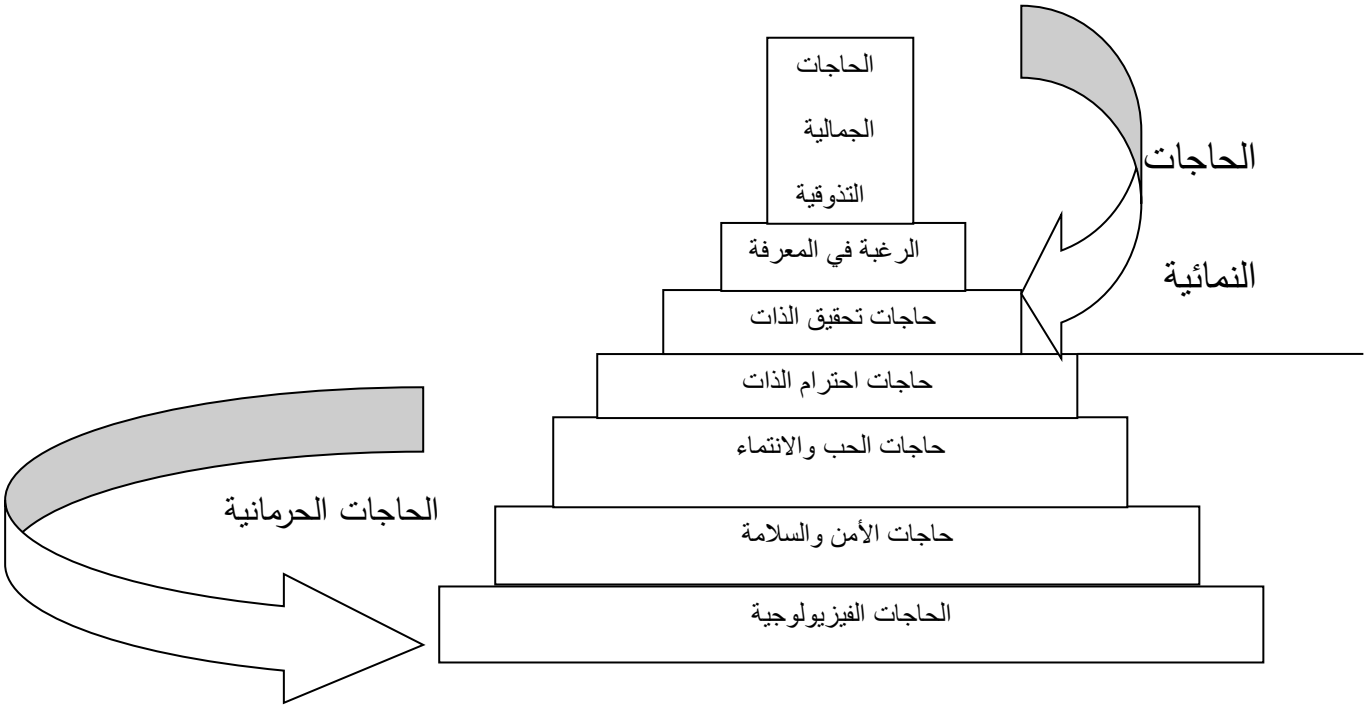
وقد قدم الحاجات على شكل هرم قاعدته واسعة وراس هرم مدبب إذ يرى أن هناك حاجات أساسية نجدها في كل كائن للبقاء وأساسية للحياة .(الزند، 2018، ص.205). وطبقا لنظرية ماسلو فان هناك مجموعتين من الحاجات وهما الحاجات الفيسيولوجية والحاجات النفسية في شكل هرمي (الداهري،2011، ص.120)، تقع في قاعدته الحاجات الهامة والضرورية بدءا من الحاجات الفسيولوجية وانتهاء بحاجات الفهم والمعرفة وقد استند (ماسلو) في تنظيم الدوافع في الهرم المتدرج إلى عدة مسلمات (جبل،2001، ص.248)، وبين هذه المسلمات نذكر:

- الإنسان كائن يشعر باحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه، فالحاجات الغير مشبعة تسبب توترا لدى الفرد، والفرد يريد أن ينهي حالة التوتر من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن إشباع الحاجة، وبالتالي فان الحاجة الغير مشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك،والعكس فان الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني.(أنور سلطان، 2003، ص.129).
- اعتمد (ماسلو) في تنظيمه للدوافع طبقا لأهميتها وإلحاحها في طلب الإشباع وليس في شدتها أو قوتها أو تعقيدها، فمثلا الدوافع الفيسيولوجية بالرغم من أنها بسيطة بالنسبة للدوافع الاجتماعية المعقدة، إلا أنها دوافع مهمة وضرورية لحفظ وبقاء النوع ولاستحواذها على انتباه الفرد وأنها دوافع غير قابلة للتأجيل أو التبديل

(جبل،2001، ص.239). فاقوى الحاجات هي الحاجات البيولوجية ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفيسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، وإذا حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بنفس القوة فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها.(عياصرة، 2002، ص.97)

يرى ماسلو أن السلوك ينتهي عند إشباع الحاجة أو الدافع الذي دفع هذا السلوك حتى تم الإشباع، ثم تظهر حاجة أخرى فتدفع الفرد إلى سلوك آخر لإشباع هذه الحاجة . تتداخل الحاجات فيما بينها فحاجة الإنسان لا تختفي ولا تتوقف عن الإشباع، فليس هناك إشباعا كليا للحاجات إنما يكون الإشباع جزئيا(جبل، 2001، ص.250).

الشكل رقم (10) : يمثل هرم ماسلو للحاجات



(عدس وقطامي،2005، ص.124).

1- الحاجات الفيزيولوجية PhsiologicalNeeds: تعتبر الحاجات الفيزيولوجية المحور الرئيسي الذي تنطلق منه نظرية ماسلو في الدافعية، حيث أن إشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريا للحفاظ على بناء الفرد وكذلك للحفاظ على نوعه، وتتسم الحاجات الفيسيولوجية بكونها حاجات فطرية عامة، يشترك في الحاجة إليها كل الأفراد باختلاف بيئاتهم وأجناسهم وأعمارهم، لأنها حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق بجسم الكائن الحي والحفاظ على توازنه ويمكن حصر هذه الحاجات بالحاجة إلى الغذاء والماء والنوم والراحة والجنس والهواء والحرارة والسكن والملبس، وتعتبر تلك الحاجات من أكثر الحاجات إلحاحا وقوة، فعندما يحزم منها تصبح كل الحاجات الأخرى غير موجودة (عياصرة، 2006، ص.98).

ويرتبط إشباع الحاجات الفيزيولوجية بالمال بشكل مباشر، بالرغم من أن غالبية الناس ليس لديهم نفس بالاهتمام بالمال، إلا انه أداة تشبع الكثير من الدوافع الأخرى، إلا أن هنالك حاجات التقدير والاحترام والمكانة وحاجات تحقيق الذات لا يمكن المال من إشباعها.(عبد الهادي ،2001)

2- حاجات الأمن Safty Needs :

بمجرد أن يشبع الفرد حاجاته الفسيولوجية بدرجة مرضية، فانه ينتقل إلى حاجات الأمان، والتي تتمثل في محاولة تامين حياة الفرد والحماية من أي أخطار أو حوادث قد تحدق بحياة الفرد، ففي مجال العمل يمكن إشباع حاجات الأمان من خلال أنظمة الآمن الصناعي والسلامة المهنية وأيضا من خلال ظروف عمل آمنة، والزيادة في الأجر، ومزايا العاملين وأيضا من خلال أنظمة التأمينات الاجتماعية، والرعاية الصحية وأنظمة المعاشات (أنور سلطان،2003، ص131).

3- حاجات الحب والانتماء Love and Belonging Needs :

يبدوا أن حجم الحاجة بدأت تتقلص، فالحاجة إلى الحب والتقدير ضرورية سيما في المجتمعات ذات الصفة القبلية والمهنية في آن معا، فالإنسان يحرص على رضا عائلته وأصدقائه ورؤسائه بالعمل وعلى من حوله في منطقة السكن (الزند،2018، ص.207).

4- حاجات تقدير الذات Esteem Needs :

وهو رغبة الفرد في الحصول على تقدير وثناء الآخرين مما يؤدي إلى شعور الفرد بقيمته، وكما يؤدي عدم إشباعها إلى شعوره بالاحتقار من الآخرين مما يؤدي به إلى مشاعر الدونية والانحطاط (جبل،2001، ص.251).

ويمكن أن نصنف هذه الحاجات إلى نوعين: يشتمل النوع الأول:حاجات الفرد إلى احترام الذات Self Respect والثقة بالنفس Self Confidence والشعور بالكفاءة الشخصية Worth والشعوربأنه شخصية فذة وفريدة، وامتلاك القوة والحرية والاستقلال، ويتضمن القسم الثاني حاجات الفرد في الحصول على المركز Status والهيبة Prestige والاعتبار Recognition والسمعة الطيبة Reputation رغبة منه في كسب احترام و تقدير الآخرين واعترافهم بذلك(عياصرة ،2006، ص.101).

5- حاجات تحقيق الذات Self –Actualization :

الحاجة الأساسية الخامسة هي تحقيق الذات،وهي تعني أن يصبح الشخص على الوجه الذي يبغيه لنفسه،وهذه الحاجة اقل وضوحا عن غيرها لان معظم الناس لا يرتبطون كثيرا (عفيفي وعبد الهادي، 2003، ص.352).وهي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته وذلك بالاستفادة القصوى من القدرات والمهارات والإمكانات ويسعى الأفراد

الذين تسيطر عليهم حاجة تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم ومهاراتهم وتسمح لهم بالتطور واستخدام أساليب ابتكاريه وتوفير فرص التقدم العام والنمو الذاتي.(الغامدي، (ب .ت))

6- حاجات المعرفة والفهم Needs To Know And Understand :

تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة وتظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات، ويرى ماسلو أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد عن غيرهم، فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات، ويلعب هذا النوع من الحاجات دورا حيويا في سلوك الأفراد الأكاديمي، لان عملية استثارتها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

7-الحاجات الجمالية:

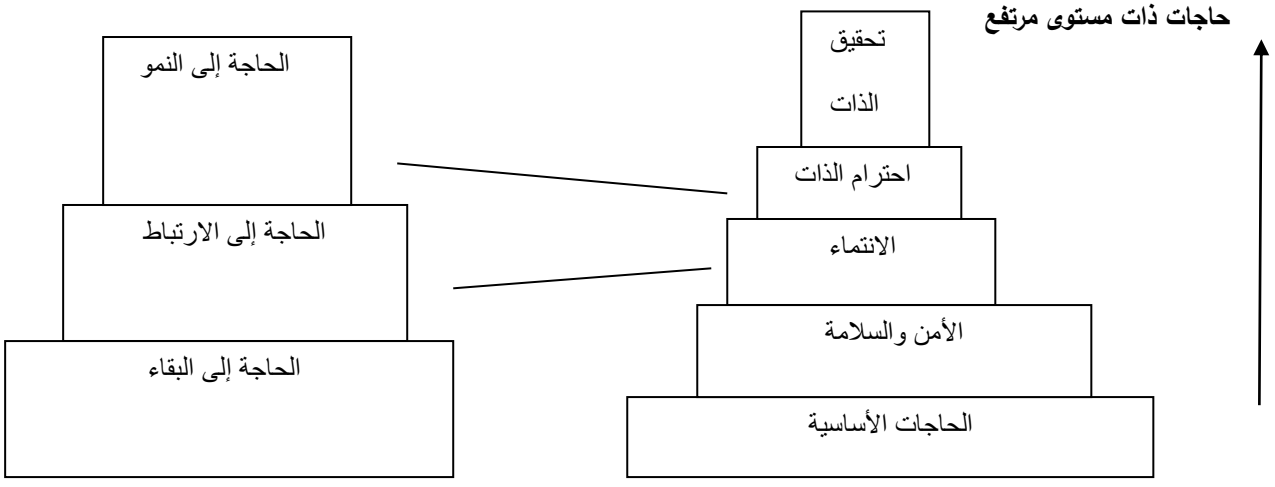
تدل على الرغبة في القيم الجمالية وتتجلى في بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات، وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق، وعلى الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية، إلا انه يعتقد إلى أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا آم راشدا، ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أي منفعة مادية.(عياصرة ،2006، ص.99)

من أهم المفاهيم التي أتت بها نظرية ماسلو للحاجات ما سماه بتحقيق الذات والذي يعتبر مفهوم نمائي في ما معناه أن الفرد يقوم باستخدام إمكانياته على أقصى درجة لتحقيق حاجاته والتي تنطلق من الحاجات الأساسية البيولوجية وصولا إلى تحقيق الذات، وهي في الحقيقة نظرة ايجابية وضعها ماسلوMaslow للطريق التي يسلكها الفرد حتى يحقق ذاته غير أنها تأخذ وقت طويل جدا حتى يصل الفرد إلى المرحلة الأخيرة والتي هي تحقيق الذات .

3. نظرية الحاجات لالدرفر (Alderfer1972) :

طورت هذه النظرية من قبل أستاذ جامعة Role الأستاذ كلايتون الدرفر ClaytonAlderfer وذلك محاولة منه لإعادة النظر في سلم ماسلو للحاجات الإنسانية انظر الشكل(11) مستندا في ذلك إلى العديد من الدراسات التطبيقية التي أجريت عليه مع مرور الوقت.

الشكل (11) مقارنة بين سلم الحاجات الدرفر للحاجات الإنسانية وسلم ماسلو (جلاب،2011، ص.225).



سلم ماسلو للحاجات الإنسانية سلم الدرفر للحاجات

لقد قدم هذه النظرية كلايتون الدرفر (Clayton Alderfer) وذلك على أساس دراساته وتحليلاته للنظريات السابقة، ومن خلالهاقام بوضع نظرياته الجديدة التي عرفت بنظرية الوجود والترابط والنمو (Existence Relatedness And Growth Theory)(عياصرة، 2006، ص.107)، وهي من المداخل الحديثة للدافعية والتي تسعى إلى تأسيس (الحاجات الإنسانية في أوضاع تنظيمية)(الغامدي،(ب.ت)، ص.109)، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث حاجات هي:

- حاجات البقاء Existence وتشمل الحاجات الفيسيولوجية والأمان.
- حاجات العلاقات Relation: وتشمل تفاعل الفرد مع الآخرين.
- حاجات النموGrowth: وتشمل الحاجة إلى التقدير مع الآخرين.(السيسي، 2010، ص.300)

واشتهرت هذه النظرية بنظرية ERG وهي الحروف الأولى من أسماء الحاجات الثلاث التي قامت عليها النظرية التي ساعدت على التغلب على المفهوم الغامض للحاجة للتكامل النفسي أو تحقيق الذات الذي اقترحه ماسلو وتعذر إثباته علميا(عياصرة، 2006، ص ص.106-107)، وتقوم نظرية البقاء والانتماء والتطور على ثلاثة طروح أساسية هي:

- كلما انخفضت درجة إشباع أي حاجة من تلك الحاجات زادت الرغبة فيها أي إشباع الحاجة فمثلا كلما قلت درجة الإشباع لحاجات البقاء في الوظيفة "الراتب مثلا" زادت الرغبة في إشباع الحاجات.
- كلما تم إشباع حاجات في المستوى الأدنى اتجهت الرغبة إلى طلب حاجات المستويات العليا (أي اشتداد الرغبة)، فكلما تم إشباع حاجات البقاء للفرد العامل (كالأجر مثلا) اشتدت الرغبة في حاجات الانتماء.

- كلما قلت درجة إشباع المستويات العليا اتجهت الرغبة إلى إشباع الحاجات المستويات الدنيا (أي الإحباط والفشل في إشباع الحاجة) فعلى سبيل المثال كلما قلت درجة إشباع حاجات التطور (مثل الوظيفة التي تتحدى القدرات) نتيجة الرغبة إلى إشباع حاجات الانتماء مثل إشباع حاجات العلاقات الشخصية.(الغامدي،(ب. ت)، ص.110)

لقد اتفق الدفر وماسلو على وجود سلم للحاجات وان الفرد يتحرك على هذا السلم تدريجيا من الأسفل إلى الأعلى كما اتفقا على أن الحاجات الغير مشبعة هي التي تحفز الفرد، وان الحاجات المشبعة تصبح اقل أهمية ولكن تختلف نظرية الدرفر أن الفرد يتحرك إلى الأعلى والى الأسفل على سلم الحاجات، أي انه في حالة إخفاق الفرد في محاولته لإشباع النمو يبرز حاجات الارتباط قوة دافعية رئيسية تجعل الفرد يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات المرتبة الدنيا (عياصرة،2006، ص.108)، ويدخل هنا عنصر الإحباط والنكوص بجانب عنصر الإشباع في محاولة الفرد لإشباع هذه الحاجات .

فإحباط الفرد في إشباع حاجة النمو تجعله يرتد مرة أخرى إلى إشباع حاجة العلاقات التي كانت من قبل مشبعة وبالتالي يزيد من إشباعها.(السيسي، 2010، ص ص.202،201)، أي انه في حالة إخفاق الفرد في محاولته لإشباع حاجات النمو تبرز حاجات الارتباط قوة دافعية رئيسية تجعل الفرد يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات المرتبة الدنيا، وقد نوه الدرفر بان هناك متغيرات عده يمكن أن تؤثر على الأهمية النسبية لهذه الحاجات وأولوية إشباعها من بيئة إلى أخرى.(عياصرة،2006، ص.108)

ومن هنا يلاحظ أن نظرية ERG قد حاولت تفادي الانتقادات التي وجهت لنظرية ماسلو ولكنها لم تفلح هي الأخرى في تفادي تعرضها للانتقادات لاسيما تلك الخاصة بالإفراط في تبسيط الحاجات التي تقف وراء السلوك الإنساني فضلا عن تمسكها بالمنطق الذي تقوم عليه النظريات التقليدية في تغيير السلوك الإنساني وبواعثه الرئيسية(جلاب، 2011، ص.226).

ثالثا : نظريات العزو:

1. نظرية العزو لوينر Attribution Theory Weiners :

في أواخر الستينيات منالقرن العشرين، كان هناك سيكولوجي أمريكي صغير السن في جامعة كاليفورنيا بلوس انجلوس يدعى برنارد وينر Bernard Weiner أبدى اهتمامه بالأشخاص الذين لديهم القدرة على الانجاز، أولئك الذين لا تتوفر لديهم القدرة على الانجاز، واستطاع أن يتوصل إلى أن السبب وراء ذلك هو الأسلوب الذي يفكر به الناس في أسباب نجاحهم أو فشلهم، وأطلق على منهجه هذا: اسم نظرية العزو.(معمرية، 2011، ص.114).

وهي من أكثر التفسيرات المعرفية انتشارا وقد تماستخدامها في تفسير دوافع الأفراد نحو النجاح وتجنب الفشل.(العناني، 2001، ص.134)

ففي عام (1986) قدم وينر أكثر نظرية للإسناد لدوافع الانجاز والعواطف، تتناول هذه النظرية الأسباب المتصورة للنجاح والفشل، وخصائص التفكير السببي والتجارب العاطفية اللاحقة فيما يتعلق بسلوكيات الانجاز.(Riffat,2011,p.73)

فحسب وينر فالإنسان هو مفكر لأسباب النجاح والفشل عندهم وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه فيفترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث.(زايد،2003، ص.74)

ويعتبر وينر (Weiner، 1974)، من ابرز علماء النفس التربويين الذين قاموا بربط العزو بالتعليم المدرس بحيث أجرى دراسات عديدة أسفرت نتائجها عن افتراضات مؤداها أن الطلاب يعزون نجاحاتهم الأكاديمية إلى القدرة والجهد، أما إخفاقاتهم فيعزونها إلى صعوبة العمل (المهمة، أوالحظ) (الزند،2018، ص.204)، فالأفراد بشكل عام يحاولون تفسير لماذا حصل ما حصل؟ ولماذا حصل بالصورة التي حصل عليها وذلك من اجل أن يعزوها أو يردوها لأسباب معينة، لذلك يحاول التلاميذ أن يفسروا إجاباتهم بتعداد عوامل كثيرة منها القدرة، والجهد، المزاج، الحظ، المساعدة، الاهتمامات، ووضوح التعليمات.

ويصنف واينر الأسباب التي يعزوها التلاميذ إلى نجاحهم وفشلهم في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

أ- مجموعة الأسباب الداخلية (العوامل لدى الشخص نفسه) مع المسببات الخارجية مثل صعوبة المهمة، اتجاهات المدرس، المساعدة من الآخرين.

ب- مجموعة الأسباب الثابتة أو الدائمة وغير الدائمة: مثل القدرة وهي ثابتة، والمزاج من النوع الغير الثابت (العناني،2011، ص ص.134-135).

إن أكثر عزوات مخرجات الأداء شيوعا هي: القدرة (بمعنى لقد كان أدائي جيدا بسبب براعتي) " لقد كان أدائي سيء لأني غبي "، والمجهود "بمعنى ذاكرت أو لم استذكر " (زايد ،2003، ص.75).

ج-مجموعة الأسباب التي تخضع للضبط والتي لا تخضع للضبط: فأنت تستطيع أن تتحكم بكمية المساعدة التي تحصل عليها ولكن كلا تستطيع أن تتحكم بكمية بالحظ أو المزاج ساعة الامتحان (العناني، 2011، ص.135).

إن الأسباب التي يفسر بها الفرد لما يحدث له من نتائج يمكن ان تصنف في الأبعاد السابقة، فالقدرة على سبيل المثال من الأسباب التي تصنف بأنها داخلية وثابتة وغير ممكن التحكم بها، أما الحظ فهو مسبب خارجي غير ثابت وغير خاضع للضبط.

ويرى واينر أن هذه الأبعاد تعد مهمة في دافعية الفرد والتوجه الداخلي والخارجي، إما إذا كان عزو الفرد لنجاحه لعوامل خارجية فان ذلك يقوده إلى الاعتراف بالجميل أما عزو الفشل إلى عوامل خارجية فان ذلك يقوده إلى الاعتراف بالجميل أما عزو الفشل إلى عوامل خارجية فانه قد يتبعه شعور بالغضب، أما البعد الثالث فان له علاقة بالتوقعات بالمستقبل، فحين يعزو التلميذ نجاحه أو فشله لعوامل ثابتة من القدرة فسيتوقع انه سيفشل أو ينجح في مهام مشابهة في المستقبل ولكن حين يعزو النتائج لعوامل غير ثابتة مثل الحظ أو المزاج فانه يتوقع أن تتغير العزوات والأسباب في المستقبل إذا واجه نفس المهمات، أما حين يعزو الفرد نجاحه لعوامل خاضعة للضبط فانه سيشعر بالفخر وان بإمكانه تحقيق ذلك النجاح في مهمات مشابهة في المستقبل، أما حين يعزو الفرد نجاحه لعوامل غير خاضعة للضبط فانه سيشعر بالعرفان بالجميل وبأمل أن يحالفه الحظ وينجح في المستقبل.(العناني، 2001، ص ص.135-136)

فوينر 1972-1974 استند على المفاهيم المعرفية التي تأثر فيها في صياغته لنظريته بكل من (ف.هيدر) في العزو السببي وجوليان ب.روتر Julliann B. Rotter في مصدر الضبط الداخلي /الخارجي للتعزيز.

يبد أن الناس يعزون نجاحهم وفشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية ثم يقسم هذه الأسباب إلى مجالات منفصلة، فإذا كان الفرد داخلي العزو فانه ينسب نجاحه أو فشله إلى قدراته أو جهوده أو الاثنين معا، وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة للمسؤولية الشخصية، أما إذا كان الفرد خارجي العزو فسوف ينسب نجاحه أو فشله إلى عوامل ليس مسئولا عنها وبالتالي لا يتحكم فيها كالحظ، أوالصدفة أو صعوبة المهمة، فالنجاح قد يرجع إلى سهولة المهمة، أو حسن الحظ، والفشل قد يرجع إلى صعوبة المهمة أو كليهما معا.

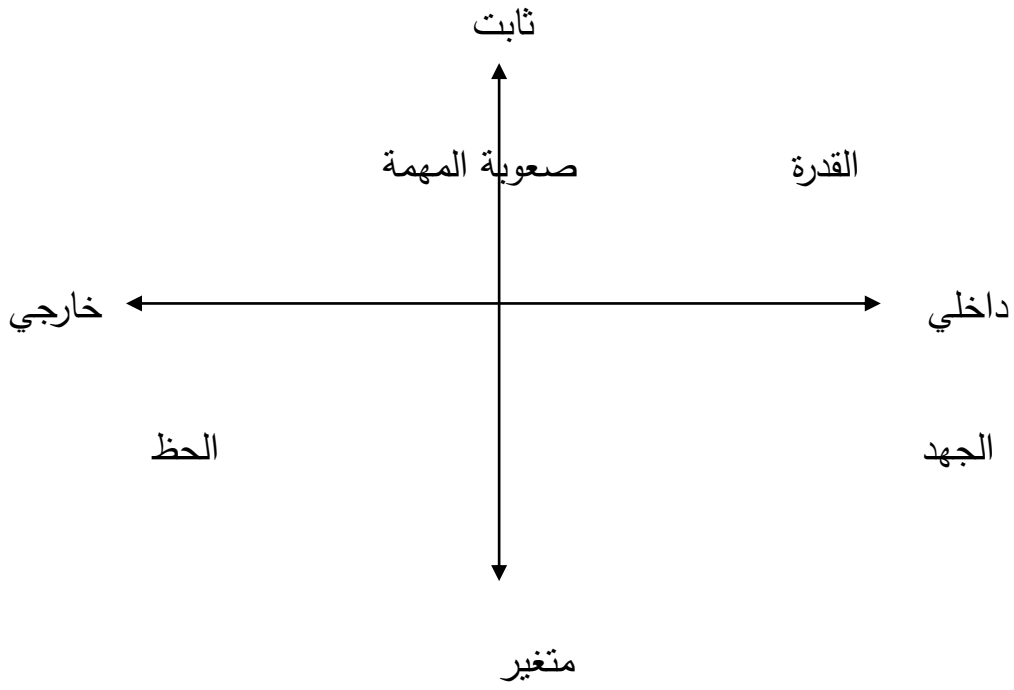
وباعتماده على هذه المسلمة استخلص نموذجا نظريا يشتمل على بعدين لتحليل مفهوم العزو في مواقف الانجاز، فيرى أن محتوى مواقف الانجاز يتضمن بعدا داخليا ينقسم إلى عاملين هما: القدرة(ق) والجهد(ج) وآخر خارجيا يتضمن عاملين كذلك هما :صعوبة المهمة(ص)، والحظ (ح) وصاغ العوامل الأربعة في المعادلة التالية :

الفعل الانجازي = د(ق +ج+ص+ح)

ولتوضيحه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته، أشار إلى أن القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة بينما الجهد والحظ متغيران نسبيان.

وهكذا فالعناصر الأربعة في نظرية برنارد وينر يمكن دمجها في بعدين أساسيين هما: بعدي الاستقرار ومصدر الضبط.

ويبين **الشكل رقم(12) بعدي الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرهما لسببية السلوك في نظرية بيرنارد وينر**.



ويتذبذب عاملا الجهد والحظ بمرور الوقت لكونهما غير مستقرين بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالاستقرار النسبي ويرى وينر1974 B.Weiner أن عزو نتائج المواقف الانجاز إلى عوامل ثابتة يتيح أيضا ثباتا في الواقع (معمرية، 2011، ص.116).

وبناءا على مركز التحكم يمكن تقسيم الناس إلى نوعين داخليين وخارجيين، فالداخليون أو الذين يتميزون بمركز تحكم داخلي يشعرون بأنهم يستطيعون التأثير على سلوكهم من خلال قدراتهم ومهاراتهم ومجهداتهم، أما الخارجيون الذين يتميزون بمركز تحكم خارجي فإنهم يعتقدون بان سلوكهم يتأثر بأسباب خارجية لا يستطيعون التحكم فيها.

لقد جاء واينر 1974 في سلسلة من التجارب انه عندما يدرك الأفراد درجة عالية من التحكم الداخلي ويظهرون بان لهم مراقبة على سلوكهم فان أدائهم السابق في المهام السابقة يؤدي إلى زيادة في توقعاتهم للنجاح في المهام المستقبلية والعكس.

أما بالنسبة للخارجيين فان لا النجاح والفشل في المهام السابقة يؤثر على توقعاتهم في المستقبل لأن هؤلاء يشعرون بان السلوك أو الأداء راجعة إلى التأثيرات الخارجية، كالأفراد أو الأحداث أو يعتقدون أنها فوق طاقتهم ومجال تحكمهم وبالتالي فإنهم يشعرون بأنه لا داعي للمحاولة.(قشار ،2017، ص ص.139-140)

ويرى فريز L.Frieze1878 أن المتغيرات المعرفية تؤدي دورا هاما في نجاح الفرد أو خوفه من النجاح، فاعتقاد الفرد في قيمته الذاتية وفي قيمه وأهمية النجاح، تزيد من دافعيته نحو النجاح وبذل الجهد للوصول إلى هدفه.

ويقترح واينر B.Weiner 1992 بناءا على نتائج بعض الدراسات أجريت على الراشدين أن عزو نتيجة مواقف الانجاز إلى الجهد يترتب عنه رد فعل انفعالي أكثر مما تم عزوها إلى القدرة وقد يعني هذا أن الجهد أكثر أهمية من القدرة في تحديد درجات التعزيز أو العقاب في مواقف الانجاز.(معمرية، 2011، ص ص. 116-117)

مما سبق يتبين لنا أن الطريقة التي يفكر بها الناس هي التي تؤدي بهم إلى النجاح أو إلى الفشل فلكن منا وجهة نظره في العمل الذي يقوم به فمنا من يعزو أسباب النجاح والفشل إلى ذاته ومنا من يعزوها إلى عوامل خارجة عن قدراته وبالتالي فالفرد الذي يؤمن بذاته تزيد لديه القابلية والدافعية للانجاز .

2. نظرية العزو لفرينز هيدر(Attribution Theory)(Heider :

يعد "هايدر" هو المؤسس لنظرية العزو ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال له عن السببية الظاهرية Phenomenal Causality سنة 1944، ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص " سنة 1958 قد أطلق على نظرية هايدر"علم النفس الشائع أو الساذج " Psychology Heider's Naive كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص.(خليفة،2000، ص ص.153-154)

قال هايدر بمفهوم العزو من خلال كتابه "سيكلوجية العلاقات المتبادلة بين الأفراد" والذي قدم فيه تحليلا وصفيا فينومولوجية للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي.(معمرية، 2011، ص.112)

فقد قدم هايدر بذلك تطويرا علميا لنظرية روتر (1954.Rotter) والتي تعزو الدافعيةإلى أسباب داخلية أو خارجية (محمد الفلاحي و طارق العاني، 2018، ص.114)، وتفسرها على أساس موقف الضبط –بأنه ادخل بعدا آخر للسببية وهو ما يسمى بالقصدية، فقد أكد هايدر أن السلوك لا يعد مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصد أو ينوي الوصول إلى هدف معين. (معمرية، 2001، ص.112)

= دالة (النية x الجهد)+(القدرة x صعوبة المهمة)

= دالة المحاولة والسعي + الاستطاعة.(بن خليفة،2000، ص.155).فالسلوك تتحكم فيه قوتان القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يبدو من المعادلة التالية:

حدوث السلوك= د(قوى البيئة+قوى شخصية).(معمرية،2001، ص.112)

ويرى (هايدربان) هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد.

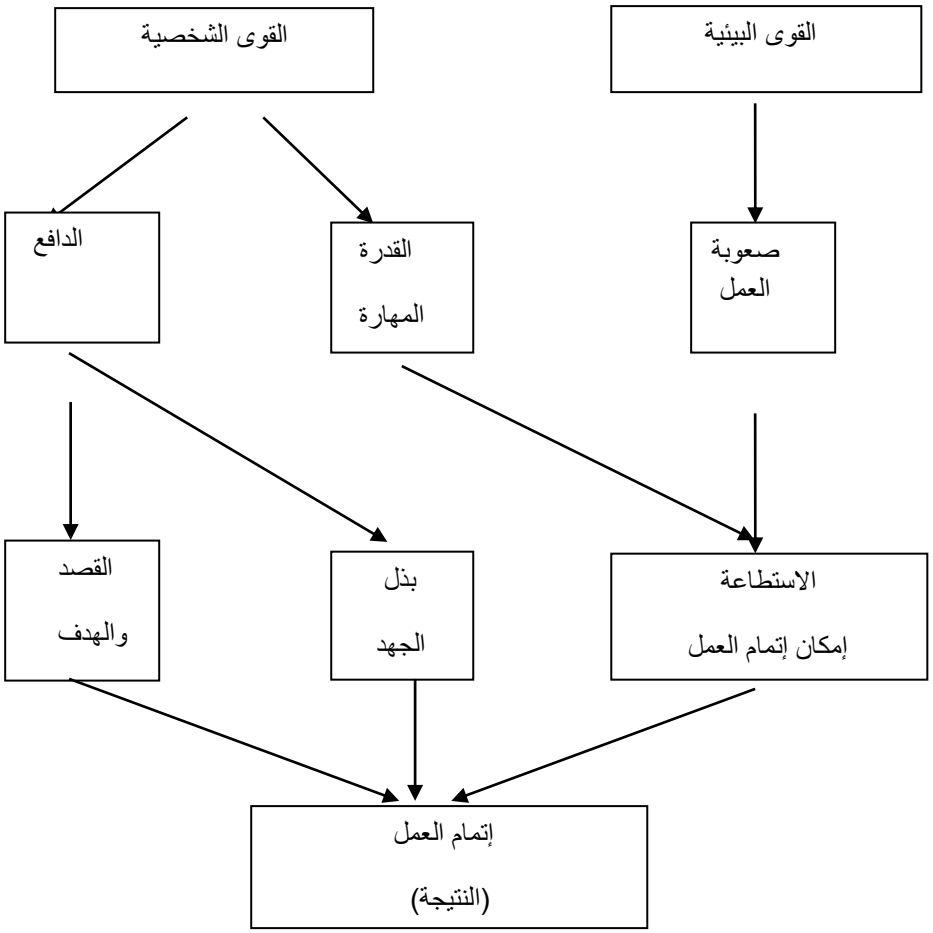
الدافع الأول: ويتمثل في الحاجة إلى فهم تكوين متسق ومترابط عن العالم المحيط.

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به، ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدافع القدرة على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل والتي تمكنهم من فهم العالم بشكل منظم ولكي يتوفر لدينا مستوى مرضي من التحكم في بيئتنا.(خليفة، 2000، ص.154)

أي أن السلوك وظيفة لكل القوى البيئية والشخصية وحسب هيدر فان القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، ويقامون قرارتها ويظهرون أنهم أكثر إصرارا أو إصرارا وعنادا وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم، وبعضهم يبدون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع.

ويبين الشكل رقم(13) تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها هيدر.

الشكل رقم(13) تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها هيدر



ويظهر من هذا الشكل أن القوى الشخصية لا تستطيع أو تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفر الدافع والقدرة ، لان غيابهما سيختل القوى الشخصية إلى الصفر وينقسم عامل الدافع إلى القصد والذي يشير إلى ما يريد الشخص أن يفعله والجهد الذي يشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية (صعوبة العمل) من ناحية أخرى،حيث انه إذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية فالفرد يمكنه من القيام بالفعل السلوكي إذا حاول.(معمرية ،2011، ص.113)

يرى هايدر بان الأسلوب الذي يفكر به الناس يؤدي إلى نجاحهم أم فشلهم أي أن الطريقة التي يعزون فيها أسباب الفشل أم النجاح لها دور في نجاحهم أم لا لكنه أضاف بعد القصدية في نظريته أي أن مركز الضبط وحده لا يكفي لكي يتم الفرد عمله بل لا بد من إضافة بعد القصدية أو النية فالفرد ما لم يكن ينوي الوصول إلى هدفا فالعوامل الداخلية والخارجية وحدها فقط لا تسمح له بإتمام العمل.

3. نظرية كوكلا Kuakla(1972):

وقد سارت هذه النظرية باتجاه (واينر) نفسه وفسرت دافع الانجاز بطريقة تختلف عن نظرية اتكنسون، فقد ساوت ناتج الدافع للانجاز بمفهوم القدرة المدركة فعندما تدرك سهولة العمل، فان الأفراد الذين يتمتعون بارتفاع لدافع الانجاز أو يعتقدون بان قدراتهم عالية سوف يتوقعون جهدا بسيطا لضمان النجاح أما الأفراد الذين يتميزون بانخفاض ناتج دافعتيهم للانجاز يتوقع لهم بذل جهدا اكبر لضمان النجاح كما يمكن التنبؤ بان من يتمتع بدافع مرتفع للانجاز سوف يكون أداؤه أفضل مما يتصفون بدافع منخفض حينما يدركون صعوبة العمل .(سالم، (ب. ت)، ص.144)

إن نظرية كوكلا تتنبأ بان من يتميز بدافع انجاز مرتفع سوف يؤدي أفضل ممن يتميز بدافع انجاز منخفض في حال إدراك المهمة أنها صعبة لكن يكون أداء أسوأ لدى مرتفعي الانجاز إذ أدركوا أن المهمة سهلة .(معمرية،2001، ص. 118)

وفي نفس السياق أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها كوكلا 1972 Kukla أن الأفراد المنخفضين في الدافع للانجاز ينظرون إلى الفشل على انه نتيجة الافتقاد للقدرة، وفي المقابل هذا يميل الأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز إلى إدراك الفشل في ضوء الافتقاد إلى المجهود، لذلك فهم يحاولون بذل المزيد من الجهد، ويثابرون

رغم الفشل المتكرر اعتقادا منهم بأنهم كلما حاولوا كثر كلما اقتربوا من الوصول إلى الهدف المنشود، وتحقيق النجاح.(قشار، 2017، ص. 138)

وبالتالي على حسب هذه النظرية طبيعة إدراك الفرد للمهمة من حيث صعوبتها له اثر في تحديد دافعية الفرد اتجاه الإقبال على المهمة والقيام بها والنجاح فيها ذلك أن الفرد إذا قام بتقييم المهمة التي هو بصدد القيام بها على أنها صعبة وتفوق قدراته ذلك يقيم نفسه أيضا انه غير قادر على النجاح فيها مما يؤدي به إلى بذل جهد مضاعف في سبيل النجاح فيها، بينما الذي يرى بأنه قادر على القيام بها وبأنها سهلة بالنسبة له فهذا يساعده على انجازها وبأقل جهد.

رابعا:نظرية التنافر المعرفي لفستنجر 1957:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر L.Festinger امتدادا التوقع– القيمة.(خليفة، 2000، ص.145)، ولقد قدم فستنجر المبادئ الأساسية لهذه النظرية والتي عرفت بنظرية التنافر المعرفي والإدراكي، إذ ترى هذه النظرية إن الفرد ينبغي أن يتميز بنوع التماسك الداخلي في عواطفه وأفكاره وتصوراته ومعتقداته وأنأفعاله يجب أن ترتبط بمجموعة متوازنة ومتجانسة من السلوك وعلى مدى نشأته الحياتية تنمو معه انساق من السلوكات المنسجمة مع حياته الذاتية والخارجية وتحدد علاقته بالآخرين، وإذا اضطر إلى أن يؤدي عملا يتعارض مع نسق قيمه ومعتقداته مما يترتب عليه تصدع التوافق بين عواطفه وبين تصوراته عن آراء الآخرين حيث تنشا حالة التنافر المعرفي الإدراكي وتسبب اضطرابات نفسية للفرد .(الزند،2018، ص.201)

وأشار فيستنجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار.
- آثار السلوك المضاد للمعتقدات الاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لان الفرد اتخذ قراره دون تردي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من انه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي ومن هنا ينشا عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.(خليفة، 2000، ص.146)

وعلى الرغم من أن فستنجر في نظريته للتنافر المعرفي لم يربط بين عدم التطابق والدافعية الداخلية، فان تصوره يشير إلى أن السلوكيات المدفوعة داخليا هي سلوكيات مدفوعة بواسطة الحاجة إلى تقليل التنافر بين المعارف .(قشار،2017، ص.136)

وعلى ضوء هذه النظرية أعطى كل من "فيش بابن" و"اجزين" (Fish Peine E Aljzen) نموذج للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والجهات والسلوك، وكذا الوقوف على العوامل المسئولة على الاتساق بينهما، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك بناءا على منطق معين وصاغ تصورهما في المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه =(معتقدات الفرد حول احتمال يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبانx تقييمه لهذه المترتبان)+مجموع ادراكات لتوقعات الجماعة المرجعية x دافعية لإكمال أداء السلوك).

يتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد في سلوك معين أو عدم أدائه، يرتبط بمعتقد حول ترتيبات القيام بهذا السلوك، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعية الفرد لإقامة ذلك السلوك.(الهادي،2015، ص.185)

وقد توصل ادمس(Adams,1965) في دراسته للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المنظمات والمؤسسات حيث يقارن الشخص بين المدخلات مثل المجهود والوقت الذي يستغرقه في العمل...الخ والعائد أو المخرجات مثل العائد المادي العائد المعنوي ..الخ وأوضح ادمسAdamsأن عدم التكافؤ بين هذه المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية (مثل التوت) والذي يسعى الشخص إلى التخلص منها من خلال اللجوء إلى إحدى الطرق التالية:

أ- التشويه المعرفي لمدخلات الفرد أو مخرجاته .

ب-الانسحاب من الموقف.

ج- التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنة الشخص بين المدخلات أو المخرجات.

د- التغير الفعلي للمدخلات أو نتائج الفرد.(خليفة، 2000، ص.148)

بما أن هذه النظرية ترى أن الفرد بمجرد تعرضه إلى انساق لم يكن متعود عليها أو أن تكون هذه الأنساق تختلف على أنساقه ومعتقداته التي يسير بها فانه يؤدي إلى التنافر المعرفي والتي يسبب اضطرابات نفسية للفرد وقد بينت هذه النظرية أن هذه الاستجابة الناتجة عن الفرد بمجرد التصادم مع هذه الأنساق هي استجابة إدراكية واعية فهي لاتأخذ بعين الاعتبار وجود ظروف ذاتية وموضوعية تدفع الفرد إلى إحداث التنافر مع وعيه بذلك.

خامسا: النظرية السلوكية:

انتقل علم النفس على يد هذه المدرسة إلى حقل التجريب وسيطرة البيئة واعتمدت القياس وسيلة أساسية للتحليل والتفسير، خلاصة هذه المدرسة أن المثير الطبيعي يجر استجابة طبيعية إلا أن المثير الطبيعي هذا لو اقترن بمثير آخر صناعي يكفي للمثير الصناعي وحده بالتكرار أن يجر(يظهر) الاستجابة الطبيعية.(الزند، 2018، ص.200)

وينظر السلوكيون الارتباطيون إلى السلوك على انه ما يظهر على شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه، ويعزون حدوث السلوك واستمراره في الحدوث إلى مثيرات خارجية، مثل الوعد بالجوائز المادية، فالدافع إلى الانجاز في نظر السلوكيون مرتبط بالمثير الخارجي مثلا لتعزيز والمكافأة .(معمرية،2011، ص.100)

وتشير الدافعية في النظرية السلوكية إلى منظومة المثيرات التي تحرك السلوك الفرد وتعمل على استمراره، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، وتركز النظرية السلوكية أيضا على البواعث الخارجية التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوكيات معينة، للتخلص من حالة التوتر عبر ما يعرف بالمعززات وجداول التعزيز بكافة أشكالها، مما يعزز الدافعية.(سعيد،2015، ص.129)

رغم حدوث تطور ببعض جوانب المدرسة السلوكية بتجارب واطسن وثورونديك في امريكا ومن بعدهم سكينر إلا أن فكرة المدرسة السلوكية بقيت واحدة على مدى أكثر من 70عاما فالمدرسة السلوكية لم تقدم تفسيرا للدافعية ذلك أن إشباع الحاجة المرتبط بالمنبه ماهو إلا دافع والتكرار المرتبط بالمنبه أيضا إشباع لدافع الذي يقود السلوك .

10. أهمية دافع الانجاز:

تمثل دافعية الانجاز احد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء إلى دافعية الانجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان.

–ويوجد اتفاق بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والانجاز الأكاديمي بصفة خاصة.

–نجد من بين العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات ليست الثروات الطبيعية ولكن ما تملكه من دافعية للانجاز لأفراد المجتمع، وهذا ما خلص إليه ماكليلاند (1961) في دراسته" The Acheiving Society" إلى ارتباط دافعية الانجاز العالية بالنمو الاقتصادي والازدهار الحضاري لدى مجتمعات عدة كما تعد الدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع، كما أكد ماكليلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة والنامية يكمن في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الانجاز.(السالم وآخرون،2012، ص. 83)

11. قياس دافعية الانجاز:

منذ خمسينيات القرن العشرين اهتم عدد من الباحثين بقياس الدوافع الشخصية وخاصة الدافع إلى الانجاز، واستعملوا في بحوثهم نوعين من الأدوات لتقدير الدافع إلى الانجاز: النوع الأول: هو الاختبارات الاسقاطية، والنوع الثاني: القوائم أو الاستخبارات الموضوعية.

1.11. الطرق الاسقاطية لقياس الدافع للانجاز:

تقيس الاختبارات الاسقاطية الشخصية بطريقة غير مباشرة، ففي الاختبار الاسقاطي لا يمتحن الشخص مباشرة بالسؤال عن حالته، بل يطلب منه أن يستجيب إلى المثير مما يتراءى له من أفكار ومشاعر، وما يدركه في هذا المثير، ولذلك فهو يكشف في استجاباته عن غير قصد عن بعض نفسه.(معمرية،2012، ص ص.286-287)

قام ماكليلاند وزملاؤه McClelland et alبإعداد اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربعة صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي Murray عام 1938 أما البعض الأخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للانجاز (خليفة، 2000، ص.97).(Chauhan,2016,p.2)

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة لكل صورة وتتمثل الأسئلة فيما يلي:

1.ماذا يحدث ؟من هم الأشخاص ؟

2.ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3.مامحور التفكير ؟وما المطلوب عمله ؟ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

4.ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء

الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تخيل القصة أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز.

كما قام Weinstein,1969 بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للانجاز حتى عام (1969)، والمقاييس التي استخدمت فيها، وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق وخاصة الاختبارات الاسقاطية، وحاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب فقامت فرانش بوضع مقياس الاستبصار (FTI) في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الانجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح هذا الاختبار حيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للانجاز والدافع للتواد. كما قام Aronson بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم(A.G.E.T) (Aronson Graphic Expression Test) وذلك لقياس الدافع للانجاز عند الأطفال (خليفة،2000، ص.99).

وتعرضت هذه الطرق والأساليب الاسقاطية في قياس الدافع للانجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين، فيرى البعض أن هذه الطرق الاسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه. كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير وتتسم بالذاتية. هذا إضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية، لذلك ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعادة أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للانجاز.(خليفة، 2000، ص.99)

2.11. المقاييس الموضوعية لقياس دافع الانجاز :

ويقصد بالموضوعية ثلاث معاني: الأول: يتمثل في ابتعاد الباحث عن الأهواء والميول الذاتية وإقصائها عند وصف الواقع أو تفسيرها أو التنبؤ بها.

الثاني: ويتمثل في اشتراك أكثر من باحث في إدراك خصائص الظاهرة موضوع البحث بنفس الدرجة تقريبا، أي توفر اكبر قدر من الاتفاق بين أكثر من باحث مستقل كل منهم عن الآخر في إدراك الظاهرة أو خصائصها ولا ينبغي أن يحدث هذا الاتفاق عن طريق الصدفة وإلا يزيد مستوى الخطأ في النتائج عن 0.05 ، والثالث ويتمثل في قابلية الإجراءات المنهجية للبحث العلمي لإعادة والتحقق من الفرضيات من قبل أي باحث آخر.

أما في مجال القياس النفسي، فان الموضوعية تتحقق عمليا بتوحيد تعليمات الاستبيان، وإجراءات تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته، بحيث إذا طبقه باحثون مختلفون يتبعون نفس الإجراءات وفيما يلي بعض الاستبيانات التي تم إعدادها لقياس الدافع إلى الانجاز بالطرق الموضوعية :

قام الباحثون لإعداد استبيانات لقياس الدافع إلى الانجاز موضوعيا بعضها تم إعداده للأطفال مثل: استبيان ارجول،روبينسون 1968 Argule etRobinson، واستبيان برنارد وينر،اندي كوكلا 1970 B.Weiner et A.Kukla واستبيانات أخرى تم إعدادها للراشدين مثل: استبيان ميهرابيان للميل إلى الانجاز 1968 Mehrabian واستبيان ريتشارد لن 1969 R.Lynn واستبيان هيوبيرت هرمانز 1970 H.Hermans واستبيان سميث 1973 J.Smith، واستبيان الدافع إلى الانجاز إعداد محمود عبد القادر محمد 1977 (معمرية، 2012، ص. 303).

3.11. مقاييس التقرير الذاتي :

وهي أوسع المقاييس انتشارا أهمها مقياس اختبارات الشخصية، يطلب من الأشخاص الإجابة على دوافع محددة وهناك اختبارات معروفة في هذا الميدان لقياس الدافعية العامة منها: اختبار الدافعية العامة من بطارية Guilford للشخصية، اختبار Lynn للدافعية، وفي هذين الاختبارين يختار التفصيلات الشخصية لEdwards ويتكون هذا الاختبار من(16) حاجة من Murry يختار المبحوث عبارة واحدة من عبارتين كل منها يعبر عن حاجة معينة والتي تمثل الأكثر إلحاحا بالنسبة له.

كما توجد بعض الاختبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي وهي جميعها من بطارية كاليفورنيا للشخصية وتتمثل في: اختبار الدافعية للانجاز، اختبار الدافعية للاستقلال، اختبار السيطرة .(خوجة، 2018، ص.153)

خلاصة:

إن أهم مكاسب المدرس الفعال والناجح في القسم هو أن يكون لديه مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز والاتجاه الايجابي نحو مهنته ليحقق تفاعلا جيدا ومثمرا مع التلاميذ، كما أن المستوى المرتفع من الدافعية للانجاز يجعل من المدرس إنسان ناجح وبالتالي يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءة في الحياة الناشئة، وتوجيه مسارهم النمائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقلية ومن ثمة مساعدتهم على الصمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورة نموهم وغيرها من العوائق في هذه المرحلة من التعليم.

الفصل الخامس

نوعية الحياة

تمهيد:

نشأ الاهتمام بدراسة نوعية الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الايجابي والذي جاء استجابة لتأكيد العلماء أهمية تبني نظرة ايجابية للحياة بدلا من التركيز المفرط على الجوانب السلبية منها، ومع الاهتمام بالجوانب الايجابية للشخصية ظهر متغير نوعية الحياة، واتسع ليشمل الصحة الجسمية والنفسية والرضاعن الحياة والتعليم والدراسة والحياة الأسرية والاجتماعية.(الدهني، 2017)

وتعبر نوعية الحياة عن التغير النفسي الاجتماعي الذي يحدث في استجابة الفرد والجماعات اتجاه البرامج والخدمات المقدمة، بمعنى أن هذه الخدمات عندما تحدث أثرا ايجابيا يعبر عن الفاعلية الاشباعية للسلوك في الاتجاه الصحيح.(عرفات، 2016، ص. 470)

ولقد حظي مفهوم نوعية الحياة باهتمام كبير في العديد من المجالات كالطب والاقتصاد وعلم الاجتماع وحديثا علم النفس، وقد ترجم مصطلح نوعية الحياة إلى العديد من المسميات وبالرغم من وجود صعوبات في تحديد مفهوم نوعية الحياة فقد بذلت العديد من الجهود لتحديد تعريف ملائم للأهداف المختلفة.(سليمان وزكي، 2016، ص.585)

1. تعريف نوعية الحياة:

يمثل تحديد الدقيق لمصطلح نوعية الحياة في كل دراسة قامت بدراسته، حتى انه كمصطلح لم يحظى باتفاق وقاعدة من الموافقة بين المستخدمين له سواء في مجال علم النفس أو غيره من المجالات وتعبير الجودة في أصل اللغة العربية يأتي من الفعل "جود " أي شيء "جيد" والجمع "جيادا" و"جيائد" بالهمزة، ومنها أجاد الشيء أي أحسنه،

و"الجودة تجويدا " أي قدمه على أكمل وأحسن وجه ممكن. (عزب، 2000، ص.570)

يعتبر مفهوم نوعية الحياة Quality of life واحد من المؤشرات الدالة على الاهتمام برفاهية الفرد في المجالات كافة وهو مفهوم واسع وذاتي أكثر من كونه مفهوما محددا وموضوعيا حيث يمتلك الأفراد تعريفات مختلفة لنوعية الحياة يتحدد بأحلام واحتياجات كل فرد في المجتمع .

وعلى هذا فان مفهوم نوعية الحياة نسبي ويختلف تعريفه من شخص إلى آخر حسب ما يراه الفرد من معايير لتقييم حياته وتتمثل نوعية حياة الإنسان في توظيف قدراته العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية من خلال بيئة الإنسان والمدرسة والعمل (إبراهيم، 2016، ص ص.11-12).

كذلك يختلف هذا المفهوم حسب المرحلة العمرية فنوعية حياة الشباب تختلف عن الصغار وكذلك بالنسبة للمسنين، وتختلف من منطقة إلى أخرى ومن ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر (عبد الناصر، 2017، ص. 24).

كما يرجع الجدل القائم حول تعريف نوعية الحياة إلى مجموعة الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم والمتفق عليها من طرف العلماء و المتمثلة في:

-إن المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية اعتبروا هذا المفهوم حكرا عليهم وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، لذا ظهرت وجهات نظر متعددة وغير متفقة على تعريف محدد له.

-لا توجد نظرية محددة ينطلق منها هذا التعريف وان معظم الدراسات ينقصها المنهج الواضح في قياس هذا المفهوم.

-إن المفهوم لا يقتصر على جوانب المرضى بل يتعدى إلى النواحي الايجابية فقد اعتبرت بعض الدراسات أن نوعية الحياة هو نتاج للصحة النفسية الجيدة.(الهاشم، 2001، ص.126) .

-تعدد الأبعاد والعوامل(Multifactorialite) بين الحالة الجسدية، المهارات الوظيفية، الحالة النفسية والانفعالية، الحالة الاجتماعية والشروط المادية والاقتصادية.

- عدم الثبات (Variabilite) إذ تعبر نوعية الحياة عن وضعية ما في وقت محدد، وتدل على حالة مستقرة.

- اللامعيارية (Non –normalite) أو بالأحرى عدم وجود مرجعية لتجديدها وان الطرف الوحيد القادر على ضبطها وتحديدها هو الفرد المعني ذاته.(الزروق،2015، ص.44)

يواجه الباحثون في العلوم النفسية والتربوية صعوبات بالغة في تعريف نوعية الحياة تعريفا محددا، فقد تعددت الآراء حول هذا المفهوم، فمثلا عرف تايلور وروجدان (1990) (Taylor et Rogdan) نوعية الحياة بأنها رضا الفرد بقدره بالحياة والشعور بالراحة والسعادة .(منسي وكاظم، 2010، ص.44)

كما عرفها جود (good) 1994) إن نوعية الحياة هي نتاج لتفاعلات فردية بين الفرد والمواقف الحياتية الخاصة، وعرفها بأنها درجة استمتاع الفرد بإمكانياته المهمة في حياته.(الولائي،2012، ص. 587)

-تعريف كارين (1999) Karen et al هي القدرة على تبني أسلوب حياة يشبع الرغبات، والحاجات لدى الأفراد.(بكر، 2013، ص. 38)

-وعرفها دودسون (Dodson.1994) بأنها الشعور الشخصي بالكفاءة وإجادة التعامل مع التحديات.

وأكد فيلس (Felce.1997) أن نوعية الحياة بمفاهيمها المختلفة ترتبط بالقيم الشخصية للفرد التي تحدد معتقداته حول كل ما يحيط به من متغيرات حياتية وما تواجهه من مشكلات للسعي في تحقيق الرضا الذاتي. (منسي وكاظم، 2010، ص.44).

ويعرف العارف بالله محمد الغندور (1999) أن هناك ثلاث اتجاهات رئيسية في تعاريف نوعية الحياة وهي لاتجاه الاجتماعي الاتجاه الطبي، والاتجاه النفسي، حيث يعرف أصحاب الاتجاه الاجتماعي نوعية الحياة من منظور يركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية، والسكان، والدخل، والسكن والمتغيرات الاجتماعية، وتعتبر منظمة اليونيسكو هذا المفهوم شاملا لكل جوانب الحياة كما يدركه الأفراد وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، أما الاتجاه الطبي فقد اعتمد على تحديد مؤشرات نوعية الحياة واكتفت هذه الدراسات باعتماد على أدوات خاصة لقياس المفهوم من منظور الصحة والمرض، بينما ركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقة المفهوم بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها وتحقيق الذات ومستويات الطموح لدى الأفراد.(عبد الناصر،2017، ص ص.26-27)

-تعريف هانشيزوم وكاناكواك (Hanshizume et Kanagwak.2001) هي درجة شعور الفرد بالسعادة النفسية الناتجة عن رضاه بظروف حياته اليومية.(مبارك، (ب. ت)، ص.720)

ويعرف ادميندس (Edmundset al 2002) نوعية الحياة على أنها حالة عامة من الاتزان الانفعالي تنظم إيقاع حياة الشخص في سياق علاقاته مع ذاته وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال الحيوية، الثقة، السعادة، الهدوء، حب الآخرين والاهتمام بهم .(شاهين، 2015، ص.295)

تعريف عبد المعطي (2005) يشير إلى أن مفهوم نوعية الحياة يعبر عن مدى إدراك الفرد وتقييمه للجوانب المادية في حياته في ظل الظروف التي يعيشها حيث تتضح في مستويات السعادة والشقاء التي قد تأثر بشكل كبير في طريقة تعامل الفرد في حياته اليومية، في حين يعرفها ميتشل وكراجمير ,Michaell et Karchmer (2003) أن نوعية الحياة بمفاهيمها المختلفة ترتبط بالقيم الشخصية للفرد التي يحدد معتقداته حول كل ما يحيطه من متغيرات حياتية وما تواجهه من مشكلات للسعي إلى تحقيق الرضا الذاتي.(السعايدة، 2016، ص.232)

ويرى الانصاري (2006) أن مفهوم نوعية الحياة يرتبط بمفهومين أساسي بينهما (الرفاه Walfare)و(السعادة Well Being) فضلا عن ارتباطه بمفاهيم(التنمية Development) التي تعد ضرورة لرفاه الإنسان والتقدم (Progress) الذي يضم الترقي في حالة الإنسان في الحياة نتيجة للتطور المعرفي والعلمي، والحاجات (Needs)، الشعور بالرضا والأمن عند إشباع الحاجات والدوافع، والفقر(Poverty) أي فقر الدخل الناجم عن اللامساواة الاقتصادية وفقر التنمية الإنسانية الناجم عن التخلف الذي يحد من قدرات الإنسان والبلدان في استخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء.(جون إسماعيل بكر،2013، ص. 28)

-تعريف منسي وكاظم (2006) لنوعية الحياة والذي يتلخص بما يأتي وهو: شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي

الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه (السيد،2018، ص.30).

ويعرفها رايف (Ruff.et al.2006) على أنها الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته لعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، كما ترتبط نوعية الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية. (شاهين، 2015، ص. 295)

ويعرف محمد إبراهيم المنوفي (2010) نوعية الحياة بأنها تعني تنمية كل إنسان أينما كان موقعه بتوفير كامل احتياجاته المادية والمعنوية والروحية إنضاجا لكافة قدراته وطاقاته ومواهبه الفكرية والمعنوية والروحية والوجدانية والمهارية وذلك إلى أقصى ما يستطيعه من إمكانيات (عبد الناصر،2017، ص.25).

تعريف الكرخي (2011) هي شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على إشباع الحاجات في إبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي والسعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية.(مبارك،(ب.ت)،ص. 720)

حيث عرفت منظمة الصحة العالمية (OMS)(1993) نوعية الحياة: هي إدراك الفرد لمكانته في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها وربطها بأهدافه وتوقعاته واهتماماته، فمفهوم نوعية الحياة هو مفهوم واسع جدا يتأثر بحالة الفرد النفسية والصحية، ومستوى استقلاليته وعلاقاته الاجتماعية .(Bercier, 2003,p. 34)

وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف واحد لمفهوم نوعية الحياة، إلا انه عادة ما يشار في أدبيات المجال إلى تعريف منظمة الصحة العالمية.

كما تعريف منظمة الصحة العالمية (1995) بوصفه اقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى نوعية الحياة بوصفها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وانساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع:أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقاته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فنوعية الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته.

ويرتبط مفهوم نوعية الحياة بالمعنى السابق بمفهوم نوعية الحياة النفسية والذي يكمن داخل الخبرة الذاتية للشخص ويشير دينر ودينر إلى أن نوعية الحياة النفسية هي تقويم الشخص لرد فعله للحياة سواء تجسد في الرضى عن الحياة (التقويمات المعرفية) أو الوجدان (رد الفعل الانفعالي المستمر).(أبو حلاوة، (ب. ت)، ص.2)

يعتبر مفهوم نوعية الحياة مفهوم واسع ومتشعب وذلك لكثرة استخداماته في العديد من المجالات والميادين وقد اختلف المفهوم من شخص إلى آخر ومن باحث إلى آخر كل وحسب اهتماماته ووجهات نظره التي تخص المفهوم، ومنهم من يرى بان نوعية الحياة ما هي إلا شعور الفرد بالرضا والسعادة اتجاه الظروف الحياتية التي يعيشها، أما آخرون فيرونها بأنها ذلك التقييم والإدراك الذي يحدده الفرد للجوانب المادية التي يعيشها من حيث توفر كافة احتياجاته وامتلاك كافة الفرص لتحقيق الأهداف، كما أن هنالك ثلاث اتجاهات رئيسية فسرت هذا المفهوم وهي الاتجاه الطبي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه النفسي فكل واحدة من هذه الاتجاهات فسرت هذا

المصطلح من وجهة نظرها الخاصة، غير انه في غضون هذا الاختلاف في التعريفات المقدمة نظر العديد من الباحثين إلى مفهوم نوعية الحياة بنظرة شمولية أيانه توفر كافة الاحتياجات المادية والنفسية(تحقيق الذات)، والاجتماعية(وجود علاقات مع نوعية هذه العلاقات).

2.أبعاد ومؤشرات نوعية الحياة:

إن مفهوم نوعية الحياة متعدد الأبعاد ويشمل اكبر قدر من جوانب الحياة المادية والمعنوية وان هناك مؤشرات موضوعية وأخرى ذاتية لنوعية الحياة.(الدهني، 2018، ص.278)

*هنا كاتفاق عام بين الباحثين على أن نوعية الحياة ليس مفهوما أحادي البعد، ولكنه متعدد الأبعاد والمعايير والأبعاد ومن هنا كان هدف العديد من الباحثين هو تحديد المفهوم لتحديد أبعاده ومعاييره.(بن كافو، 2018، ص.247)، ويمكن تعداد أبعاد نوعية الحياة فيما يلي:

1-الصحةالجسدية: وتعني مجموعة المهارات الوظيفية التي تحدد مستوى الأداء والنشاط لدى الفرد، ويتم التعرف عليها من خلال مؤشرات محددة هي: الصحة والمرض، التعب، والنوم، والتغذية.(السرسي، 2016، ص.394)

2- الصحة النفسية: ويقصد بها حالة التوافق والانسجام بين الوظائف النفسية المختلفة التي تؤدي بالفرد إلى حسن استثمارها في تحقيق التلاؤم بينه وبين الظروف المحيطة به (الزروق، 2015، ص.49)، وهذا مايعرف بالتوازن الانفعالي ويتمثل في ضبط الانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية كالحزن والكآبة والقلق...الخ.(السرسي، 2016، ص.394)

ويمكن الكشف عنها من خلال مؤشرات معينة هي: الرضا عن الصورة الجسدية وغياب المشاعر السلبية والقدرة على التحكم في الانفعالات والتقدير الذاتي والتمتع بالقدرات الذهنية.

3-الاستقلالية الذاتية: وتعني امتلاك القدرة على تحمل المسؤولية الذاتية لتحقيق متطلبات الذات والعمل، وذلك وفق مؤشرات محددة وهي بذل الجهد والاهتمام بتحسين الأداء والقدرة الفردية على معالجة المشاكل التي تظهر أثناء الأداء.

4-العلاقات الاجتماعية والزوجية: ويقصد بها الاتصال بالآخرين داخل الأسرة وخارجها من خلال إقامة العلاقات والمشاركة في النشاطات الاجتماعية، ويمكن التعرف على نوعية هذه العلاقات من خلال المؤشرات المتمثلة في الاحتكاك بالآخرين والاعتقاد بشان نواياهم، إنشاء الصداقات، الدعم الأسري والعلاقة مع الزوج.

5-البيئة والمحيط: وتعني الحساسية والاستجابة للتأثيرات والتغيرات المناخية والفيزيقية الواقعة في البيئة والمحيط،حيث تتحدد مؤشرات هذه الاستجابة في مدى الانزعاج من التغيرات التي تشهدها البيئة المناخية، التعامل مع الصخب، والازدحام ومع وسائل التنقل.

6- الجانب الروحي الديني والتوجه نحو الحياة: ويقصد به الإيمان بالمعتقدات البيئية ومدى الالتزام بها من خلال ممارسة السلوكات والشعائر المختلفة التي تجسد تلك المعتقدات، بالإضافة إلى التوجه نحو الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، ويتحدد ذلك بمؤشرات معينة هي المعتقدات والممارسات الدينية بالتفاؤل والتشاؤم. (الزروق، 2015، ص. 49)

7- الاستقرار المهني:حيث يمثل الرضا عن العمل بعدا هاما في نوعية الحياة.

8- الاستقرار الاقتصادي: وهو يرتبط بدخل الفرد الذي ساعده على مواجهة الحياة.

9- التواؤم الجنسي: ويرتبط ذلك بما يتعلق بصورة الجسم وحالة الرضا العام عن المظهر والشكل العام.(السرسي، 2016، ص.394)

ومنهم من يصنفها في بعدين هما كالتالي :

-**نوعية الحياة الذاتية Being Well Subjective:** أو الشعور الذاتي بنوعية الحياة والذي يدور حول أن يكون الفرد سعيدا وراضيا عن حياته، وتعكس نوعية الحياة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والأدوار النفسية الاجتماعية التي تعد أبعادا هامة للصحة النفسية.

نوعية الحياة الموضوعية Being well objective: ويتضمن خمسة مجالات هي: السعادة المادية والصحية والنمو والنشاط والسعادة الاجتماعية والسعادة الانفعالية.(شاهين، 2015، ص.696)

-توصل خميس سالم الراسي (2006): إلى وجود العديد من الأبعاد التي ترتبط بنوعية الحياة وتتمثل في التالي:

***البعد البيولوجي (البدني):** ويتعامل مع تنمية الفرد من حيث تطور الطاقة البدنية والجسمية ويعمل على ضمان صحته واستمرارها مدى الحياة.

***البعد الفسيولوجي (القدرات العقلية):** ويتعامل مع تنمية قدرات الفرد الأدائية والعقلية والمعرفية والمهارية، ويجعلها في تطور وتجدد مستمرين ويسمحان بأداء مختلف الوظائف الطبيعية المكتسبة.

***البعد السيكولوجي (النفسي):** ويتعامل هذا البعد مع قدرات الفرد الروحية والخيالية والنفسية والثقة بالنفس وتقدير الذات.

***البعد السوسيولوجي الاجتماعي:** ويتعامل هذا البعد مع تنمية القدرات الاجتماعية المختلفة لدى الفرد من تقدير المجتمع والذات الاجتماعية الفردية والاجتماعية وتقدير العلاقات البيئية مع الآخرين والتفاعل مع الأحداث الاجتماعية والخدمة الاجتماعية والتي تعمل على تأهيله للانخراط في المجتمع.(بن كافو،2018، ص. 247)

ويرى عبد المعطي (2005) أن لنوعية الحياة ثلاث أبعاد هي:

1-نوعية الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية للفرد.

2- نوعية الحياة الذاتية: وتعني مدى الرضا الشخصي بالحياة وشعور الفرد بنوعية الحياة.

3-نوعية الحياة الوجودية: وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه.(الدهني، 2018، ص.278)

ويطرح روبرت كوستانزا (Costanza.et al .2007) تصورا نظريا للتوفيق بينالبعد الموضوعي والذاتي في وصفو تحديد المتغيرات المرتبطة بنوعية الحياة وأسس على التأكيد على فكرة التكامل بين الفرد والظروف المتاحة لإشباع احتياجات الإنسان ثم وصف تفصيلي لهذه الاحتياجات، ومدى إحساس الفرد عن مدى الإشباع.) costanza et al ,2007,pp.267-276)

ووفقا لرؤية فينتيجودت وآخرون (2003)، فنوعية الحياة تتضمن بعدين رئيسيين هما: البعد الذاتي Subjective Qualite of life والبعد الموضوعي Objective Quality of life(حمايدية واخرون، 2018، ص.199) .

وقد أقرت منظمة الصحة العالمية أن نوعية الحياة تشير إلى التكامل الذي يمكن أن يحققه الإنسان أو المؤسسات في الأبعاد التالية:

***البعد الجسمي:** حيث توضح كيفية التعامل مع الألم والراحة والنوم والتخلص من التعب والطاقة الحركية العامة.

***البعد النفسي:** ويتضمن المشاعر والسلوكيات الايجابية، وتركيز الانتباه، والرغبة في التعلم والتفكير والذاكرة، وتقدير الذات ومظهر الإنسان وصورة الجسم ومواجهة المشاعر السلبية.

***البعد الاجتماعي:** ويتضمن العلاقات الشخصية والاجتماعية والدعم الاجتماعي، والزواج الناجح من تأكيد التوافق الزواجي.

***بعدا لاستقلالية:** تزداد كلما زادت مقدرة الفرد على الاستقلالية، بمعنى أن سعادته ومصيره يجب أن تكون تحت سيطرته لا يتحكم فيها الآخرون، ويتضمن ذلك البعد حيز الحركة الذي يتمتع به الفرد في حياته وأنشطة الحياة اليومية التي اعتاد القيام بها ودرجة الاعتماد على المواد الغير الطبية (الكحوليات –المخدرات–أنواع التبغ –كفاءة العمل).

–**البعدالبيئي:** ويتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الايجابي، والشعور بالأمن والأمان الجسمي(وجود رعاية صحية في حالة وجود المرض) وبيئة المنزل، ومصادر الدخل، والفرص الترفيه والتسلية والترويح.

***البعد الروحي:** التدين والمعتقدات الشخصية، ومدى الالتزام الأخلاقي، ومعرفة الدين الصحيح، وتحقيق السعادة الروحية من خلال العبادات.(السرسي، 2016، ص.396)

وبالنظر إلى الرؤى النظرية المقدمة حول مفهوم نوعية الحياة يمكن تقسيم المتغيرات المحددة لنوعية الحياة إلى بعدين أساسيين هما:

-**البعدالموضوعي:** ويتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل: المكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومستوى المعيشة، والبيئة الفيزيقية متمثلة في المسكن ومستوى خدماته، أن الجانب الموضوعي لمفهوم نوعية الحياة يعبر عن تقدم مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وأن نوعية الحياة تعبر عن نزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، هذا النمط من الحياة الذي لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، وذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه.

-**البعد الذاتي:** ويتمثل في الجوانب النفسية والمعنوية المرتبة بمستوى الرضا لدى الأفراد عن واقعهم الاجتماعي الموضوعي، ودرجة تحقيق السعادة الاجتماعية.(حوس، 2016، ص.29)

إضافة إلى هاذين البعدين فقد ظهر تيار ثالث يرى بأن مفهوم نوعية الحياة كتقويم للجوانب الموضوعية كما تعبر عنه المؤشرات الموضوعية مفهوم محدود، كما أن مفهوم نوعية الحياة كتقويم ذاتي للحياة كما تعبر عنه المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة مفهوم قاصر ومن ثم يرى أنصار الاتجاه الثالث أن مفهوم نوعية الحياة مفهوم شامل وقد عبرهذا الاتجاه الاهتمام بالأبعاد الإنسانية، ومن ثمة بضرورة التوصل إلى

نمط بديل للتنمية يكون من شأنه الاعتراف بأن الإنسان هو الغاية النهائية لأي سياسة من السياسات، إن مصطلح نوعية الحياة يمكن تناوله من خلال فرص الحياة، نتائج الحياة والجودة الداخلية والجودة الخارجية.(عدودة، 2015، ص.129)

من بين مؤشرات نوعية الحياة نجد :

-**الصلابة النفسية:** وتنسب أكثر الدراسات في هذا الموضوع إلى كوبازا، وقد وجهت فلسفتها بناءا على افتراضات المدرسة الإنسانية في علم النفس وتتلخص افتراضات هذه المدرسة في أن الأفراد يمتلكون دافعا داخليا نحو إدراك الذات للنمو والتطور الشخصي والذي أطلق عليه كارل روجرز الدافع لتحقيق الذات، وهي القدرة الشديدة على الاحتمال لدى الأفراد، ويكون لهم قدرة اكبر على توقع الأزمات والتغلب عليها، فالصلابة مرادف لقوة الأنا أو الصحة العامة.

-**السعادة:** هي الشعور بالرضا وطمأنينة النفس والبهجة والاستمتاع، ونشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمة ذاته وحياته مع استمتاعه بالصحة العامة.(السرسي، 2016، ص.394)

حدد فولفيد (Follofield.1990) مؤشرات نوعية الحياة فيما يلي:

***الإحساس بنوعية الحياة:** حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادرا على إشباع حاجاته المختلفة (الفطرية والمكتسبة) والاستمتاع بالظروف المحيطة به، وتقاس عادة بالدرجة التي يحصل عليها المجيب عن فقرات مقياس الإحساس التي يعدها الباحثون.

***المؤشرات النفسية:** وتتبدى بشعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

* **المؤشرات الاجتماعية:** وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية الترفيهية. (نعيسة، 2012، ص. 28)

* **المؤشرات المهنية:** وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجباته وعمله.

***المؤشرات الجسمية والبدنية:** وتتمثل عن رضا الفرد عن حالته الصحية، والتعايش مع اللام، والنوم، والشهية فيتناول الغذاء، والقدرة الجنسية.(شويخي، 2018، ص. 315)

وتأكيدا على المؤشرات السابقة فقد أشار باسشير (Passchier,2000)،أن مفهوم نوعية الحياة يعبر عن ذلك الكل المركب الذي يتألف من مجموعة من المؤشرات المتعلقة بالاحتياجات الإنسانية: الصحة المادية ودرجة الألم، والرضا عن الحياة، وما يقوم به الفرد من أدوار اجتماعية، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية المتبادلة والأنشطة المهنية واليومية التي يمارسها الفرد ".(الحايس والنصيبة، 2016، ص. 28)

وحسب شالوك (Schalock.1993) يمكن تحديد عدد من المؤشرات الدالة على نوعية الحياة وهي:

-الرضا: والذي يشير إلى إشباع الحاجة أو الرغبة، وهو شعور بالرفاه ورضا الفرد، فالرضا له علاقة بالحياةعامة(السعادة، التجار بالشخصية والأحاسيس المترتبة عن تجارب اجتماعية).

-**الكفاءة الإنتاجية:** ويشير إلى العمل المدفوع الأجر، أو العمل الذي يساهم في تنمية المجتمع.

-**الملكية والاستقلالية:** الذي يشير إلى إمكانية زيادة فرصة التحكم في البيئة وإمكانية الفرد لاختيار ما يريد.

-**الانتماء الاجتماعي والاندماج في المجتمع:** يشير إلى أن الشخص يشارك في نفس الأنشطة واستخدامه لنفس موارد المجتمع كأي شخص لا يظهر أي إعاقة، وتشير أيضا إلى إمكانية تطوير وعيش العلاقات وتطبيع الاتصالات الاجتماعية (Schalock,1993, p.142).

-قام انوكش بوضع تسع (09) مؤشرات لنوعية الحياة هي:

الظروف المعيشية التي يعيشها الفرد من دخل ومستوى اجتماعي وتوفير للاحتياجات الأساسية، أنماط الحياة اليومية والاقتصادية وكل ما يرتبط بها من إنتاج واستهلاك، القيم الاجتماعية خاصة القيم المثالية، نوعية الحياة الذاتية من حيث مستوى الرفاهية، جودة نوعية المجتمع، الهوية، الوعي السياسي، النواحي الديموغرافية، المجددات الاجتماعية.(عيد و بيومي، 2014، ص.50)

-ويشير روبارت وكومين Robert A.Cummins بعد دراسة موسعة للتعريفات المختلفة لمفهوم نوعية الحياة إلى أن هذا المفهوم له جانبين: الموضوعي والذاتي واللذان يشتملان على سبعة (07) مؤشرات أساسية وهي:

الرفاهية المادية، الصحة، الإنتاجية، العلاقات الإنسانية، السلامة، المجتمع المحلي، الرفاهية العاطفية، وتشمل الجوانب الموضوعية: التدابير ذات الصلة ثقافيا بالرفاهية الموضوعية، في حين تشمل الجوانب الذاتية: الرضا الذي يرتبط بأهميتها للفرد.(الشناوي، 2014)

كما أوضحت دراسة ناهد صالح (1990) حول مؤشرات نوعية الحياة أن نوعية الحياة ترتبط بمتغيرات موضوعية تتعلق بمستوى المعيشة كالدخل، والاستهلاك والخدمات الاجتماعية المتاحة، كما ترتبط بنمط الحياة التي يعيشها الفرد، علاوة على مؤشرات موضوعية أخرى مثل نظافة البيئة وسهولة المواصلات، وتوافر السلع، وزيادة الدخل، وتوافر فرص التعليم والعمل، وتوافر الخدمات الصحية المناسبة، وحرية التعبير وحرية الاعتقاد وتوافر أماكن الترفيه والاستجمام، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص لدى كل المواطنين، كما تتبدى أيضا نوعية الحياة في العديد من المؤشرات الذاتية الأفراد في المجتمع مثل السعادة، والرضا عن الذات والآخرين، والعلاقات الاجتماعية الايجابية، والوعي بمشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات، والضبط الداخلي للسلوك والمسئولية الشخصية والمسئولية الاجتماعية، والمشاركة في الأعمال التعاونية، والولاء والانتماء للأسرة والمدينة والوطن، والتوافق الشخصي والاجتماعي والصحي والأسري والمهني والتفاؤل.(الحايس والنصيبة، 2016، ص.18)

وفي هذا الإطار يرى المير هانكس (Hankiss.1984) أن الاهتمام بدراسات نوعية الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة، وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل، معدلات المواليد، ومعدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر.(بوعيشة، 2013، ص.6)

وكخلاصة لما سبق فان مفهوم نوعية الحياة يتميز بتنوع أبعاده ومؤشراته والتي تتحدد على حسب الهدف المتوقع من دراسته وأيضا يتحدد على حسب الإطار المنهجي المستخدم له.

3.أبعاد نوعية حياة العمل:

يرى Porkini et al (2011) أن أبعاد نوعية الحياة العمل تختلف باختلاف المؤسسة وجماعة العمل،فلم يتم الاتفاق بشكل كامل على جميع أبعاد هذا المفهوم حيث يرى Skinner et Ivancevich أن عوامل نوعية الحياة العمل هي:

1-نظام تعويضات عادل.

2-بيئة عمل آمنة و صحية.

3-إتاحة الفرصة للنمو المهني.

4- إتاحة الفرصة للترقي والآمن الوظيفي.

5- مرونة المهام الوظيفية وجداول العمل.

6- الانتباه إلى تصميم الوظيفة ومخطط سير العمل.

7-التعاون بين اتحادات العمال والإدارة.

8-فرق عمل فعالة.

يركز تعريف International Labor Office لنوعية حياة العمل على الأبعاد التالية:

1- محتوى العمل ويتمثل في حرية اتخاذ القرار، وضوح المهام، المسئولية وضوح القواعد والتعليمات.

2-علاقات العمل وتشتمل أسلوب القيادة، المشاركة، العلاقات الاجتماعية.

3-ظروف العمل وتشتمل أسلوب القيادة، والمشاركة، العلاقات الاجتماعية.

4- بيئة العمل وتتمثل في البيئة المادية، الحرارة، الإضاءة.(نصار، 2014، ص.9)

يعتبر العمل في مختلف المؤسسات أمر يلزم توفر مجموعة من العوامل والأبعاد التي تضمن السير الحسن للعمل الذي يقوم به الموظفون والذي هو في مجمل الأمر يتلخص في توفر الظروف المادية المساعدة للعمال لانجازا عملهم، كذلك على ظروف وبيئة العمل ومحتوى العمل أن تكون مناسبة وملائمة للعمال.

4. ميادين ومجالات نوعية الحياة :

نوعية الحياة هي مفهوم مركب من مجموعة من المجالات الجسدية والنفسية والاجتماعية:

1.4.المجال النفسي لنوعية الحياة: Domaine Psychologique de la Qualité de vie:

حسب أغلبية الكتاب المكون النفسي لنوعية الحياة يحتوي على المشاعر وانفعالات ايجابية، ويرى البعض الأخر بأنها غياب الوجدان السلبي، مما يعني أنها مرادف للصحة النفسية أو الراحة النفسية الذاتية Le bien être b Subjectif والتي تعتبر مفاهيم أكثر شمولية من ناحية شمولها على سيرورات معرفية أي الرضا عن الحياة (Tapoulon,2008,p.18).

2.4.المجال الجسدي لنوعية الحياة Domaine Physique de la Qualité de vie:

يصنف في هذا كل من الصحة الجسدية (Sante Physique) وكذلك مجموعة المهارات الوظيفية (Capacité Fonctionnelles) التي تحدد مستوى الأداء والنشاط لدى الفرد.

ويتم التعرف على مستوى الصحة الجسدية من خلال مؤشرات معينة، كالطاقة والحيوية، التعب، الراحة، النوم، وغيرها من المؤشرات البيولوجية، بينما يتم التعرف على مستوى الأداء الوظيفي من خلال سهولة الحركة، القدرة على القيام بالنشاطات اليومية ومستوى الاستقلالية الذاتية.(الزروق، 2015، ص ص.47-48)

3.4.المجال الاجتماعي لنوعية الحياة Domaine Social De La Qualité De Vie:

تشكل العلاقات والنشاطات الاجتماعية للإفراد المجال الثالث الأكثر أهمية في نوعية الحياة، ويتمثل المجال الاجتماعي لنوعية الحياة الاجتماعية، وهي على عكس الانعزال أو العزلة الاجتماعية في مجالات متعددة كالعائلة والصداقة، أو شبكة من العلاقات التي تحقق الاندماج الاجتماعي والوجداني ومن الناحية الكيفية فهي السند الاجتماعي داخل الوسط الاجتماعي.(فواطمية ، 2018، ص ص.87-89)

-وضع فلانافان Flanagan1978 خمسة عشر(15) عنصرا لنوعية الحياة موزعة على خمس(05) مجالات لنوعية الحياة وهي كالتالي:

1- المجال الجسدي والمادي لنوعية الحياة:

-نوعية الحياة المادية والأمن المادي.

-الصحة والسلامة الشخصية.

2- مجال العلاقات مع الآخرين:

-العلاقة مع الزوج.

-إنجاب وتربية الأطفال.

-العلاقات مع الآباء والأمهات والأشقاء والأقارب والآخرين.

-العلاقات مع الأصدقاء.

3- مجال الأنشطة الاجتماعية والمدنية :

-الأنشطة المتعلقة بمساعدة الآخرين.

- الأنشطة المتعلقة بالحكومات المحلية والوطنية .

4- مجال تنمية الشخصية وتحقيقها:

-التنمية الفكرية.

- الفهم والتخطيط الشخصي.

- الدور الوظيفي.

- الإبداع والتعبير الشخصي.

5-مجال الترفيه:

-الترفيه الاجتماعي (Recreation).

- مراقبة وملاحظة الأنشطة الترفيهية.

- المشاركة في الأنشطة الترفيهية (Allison.2002,p.07).

وقد قسم المشعان والحويلة (2013) مجالات نوعية الحياة إلى أربعة مجالات على النحو التالي:

- **أولا: مجال الصحة الجسمية:** ويشتمل على إدراك الفرد لنوعية حياته من ناحية جوانب محددة أهمها:النشاط الو الطاقة، التعب أو الألم، وعدم الراحة والنوم.
- **ثانيا:مجال الصحة النفسية:** ويتضمن هذا المجال تقدير الفرد لنوعية حياته في عدد من الجوانب أهمها المظهر وصورة الجسم وتقدير الذات والتفكير والتعلم والذاكرة والتركيز والانتباه.
- **ثالثا: المجال الاجتماعي:** ويشتمل العلاقات الشخصية، والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد.
- **رابعا:المجال البيئي:** ويشتمل الحرية، الأمان الشخصي والجسمي، الرعاية الصحية، وبيئة المنزل، ونشاط الوقت الفارغ، والتلوث والضوضاء والطقس وسائل المواصلات.(قشقوش والقشار، 2017، ص.135)

وترتبط نوعية الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثيره على الحياة، ويرى العديد من الباحثين إن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق نوعية الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا العامل على عمله.(عدودة،(ب. ت)،ص.131)

مما سبق فان العلماء يتفقون في أن مفهوم نوعية الحياة هو مفهوم مركب من العديد من المجالات منها الجسدية والنفسية والبيئة الاجتماعية والمهنية والقدرات الوظيفية ولكل مجال مميزات دالة عليه.

كما يتضح إلى التأكيد على أن الفرد الذي يتمتع بنوعية حياة مرتفعة هوذلك الفرد الذي يحقق التوازن بين الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية وذلك للوصول إلى الرضا عن حياته، حيث ترتبط نوعية الحياة بادراك الفرد للحياة وهذا الإدراك يؤثر على التقييمات التي يعطيها الفرد للجوانب الموضوعية وللحياة والجوانب الاجتماعية.

5. الاتجاهات النظرية المختلفة في تفسير نوعية الحياة:

1.5. الاتجاه الاجتماعي:

تكلم الاتجاه الاجتماعي والانثروبولوجي الذي برز في كتاب ماركس Marks عن مفهوم الحياة عند الطبقات الاجتماعية المختلفة، ويعتمد هذا الاتجاه على استخدام الموارد المتوافرة والثروات فيتامين الرفاهية للمجتمع من خلال الحد من الكوارث من جهة ومواجهة الضغوطات والاضطرابات الاجتماعية من جهة أخرى.(الجاسم،(ب. ت)،ص. 28).

ظهر مفهوم نوعية الحياة في ظل التوجهات الاقتصادية التي شهدتها المجتمعات الغربية عامة والصناعية خاصة بوصفه نوعا من تدعيم الخطاب السياسي للقائمين على أمر هذه المجتمعات، حيث اهتم الساسة بكل ما من شانه الحفاظ على نوعية معينة لحياة الأفراد، سواء من حيث المستوى الاقتصادي والوفرة السلعية أو توفير الخدمات الاجتماعية والصحية بهدف تدعيم النظام والحفاظ عليه.(بكر، 2013، ص.48)

ففي فترة ما قبل الستينيات من القرن الماضي كان الاهتمام بالكم أكثر من الكيف في تركيبة المجتمعات، ولكن بعد فترة الستينيات ظهر مفهوم نوعية الحياة ليهتم بكيفية تحقيق الرفاهية في ظل توافر الإمكانيات الاقتصادية القليلة أو الكثيرة، بناءا على المشاهدات المضادة لفكرة الكم السائدة في الفترة الماضية.(الثويني، 2013، ص.28)

ويعرف أصحاب الاتجاه الاجتماعي نوعية الحياة من منظور يركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية، والسكان والدخل والعمل وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى، كما يرون أن نوعية الحياة تحدد بالحالة الاجتماعية للجماعات من جهة، وهي هدف التطور الاجتماعي من جهة أخرى، فنوعية الحياة مرتبطة بظروف وشروط العيش الغير محدودة للشخص والجماعة ومشروطة بمدى التوافق بين الطبقات الاجتماعية وبالعضوية وانتماء الأفراد لهذه الطبقات، بمعنى كلما كان هناك توازن وتقارب في تلبية احتياجات الأفراد داخل مختلف الطبقات الاجتماعية كانت نوعية الحياة أفضل.(بوعيشة، 2014، ص ص77-78)

1.1.5. نموذج بيبولز Bubolz:

يرى المنتمون لهذه النظرية إن نوعية الحياة مفهوم واسع لوصف الراحة النفسية أو عدمه عند الأشخاص ومحيطهم، ومن منظور الفرد فنوعية الحياة تتجسد في درجة تلبية الحاجيات الفيزيائية، البيولوجية النفسية والاقتصادية، والاجتماعية وهي حاجيات يتم إشباعها من خلال الموارد الموجودة في المحيط، فهي الدرجة التي بها المحيط له القدرة على تلبية الموارد الأساسية لتلبية حاجيات الفرد، وبهذا يتم قياس نوعية الحياة بطريقة معيارية حسب السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد.

ويتم تقييم نوعية الحياة بالاعتماد على معيارين الأول يتعلق بتلبية الاحتياجات التي يجب أن تلبي، والمعيار الثاني يتعلق بالموارد المطلوبة فالبناءات أو المكونات الأساسية للنظام البيئي البشري يساعد على وضوح الظواهر البشرية التي يجب وصفها وماهي البياناتالتي يجبأنتكون.(Mercier et al,1987,p. 137)

2.5. المنظور المعرفي:

يرتكز هذا المنظور في تفسيره لنوعية الحياة على الفكرتين الآتيتين:

الأولى: إن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بنوعية حياته.

الثانية: وفي إطار الاختلاف الإدراكي الحاصلبين الأفراد فان العوامل الذاتية هي الأقوى أكثر من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بنوعية الحياة، ومن أمثلة النظريات المعرفية ما يلي:

1.2.5. نظرية لاوتن 1996 Lawtan theory :

طرح لاوتن (1996) **Lawtan** مفهوم طبعة البيئة (Environmental Press) ليوضح فكرته عن نوعية الحياة والتي تدور حول الآتي:

إن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

***الظرف المكاني:** إذ أن هناك تأثير البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لنوعية حياته، وطبعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران احدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلا، والاخر تأثيره غير مباشر إلا انه يحمل مؤشرات ايجابية كرضى الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

* **الظرف الزماني:** إذ أن إدراك الفرد لتأثير طبعة البيئة على نوعية حياته يكون أكثر ايجابيا كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعوره بنوعية الحياة.(مبارك، (ب .ت)، ص.723)

2.2.5. نظرية غيش Reich و زوترا Zautra :

يرتكز هذا النموذج على قناعة أن نوعية الحياة ترتبط بجملة الأحداث التي يعيشها الفرد بمعنى أن النموذج يرتكز على التأثير الوجداني والمعرفي لتجارب الفرد على نوعية الحياة Le Contrôle Cognitif الذي يظهر في التزام الفرد لإتباع سلوك معين، الأفراد يتصرفون لانجاز معين لأنهم يريدون ذلك فهذه الحرية هي حرية الاختيار لها تأثير كبير على طريقتهم في تفسير مسار حياتهم (Mercier et al,1987,p. 138)

5-3- المنظور النفسي:

تناول هذا النموذج نوعية الحياة من خلال درجة إدراك الفرد للحياة وقدرته على التعبير عنها من خلال تفاعله مع المتغيرات الموضوعية الخارجية، كدخله الاقتصادي وتعليمه وصحته وسكنه على سبيل المثال، ويتحدد إدراك الفرد للحياة بناءا على درجة أهمية كل متغير بالنسبة له.(الثويني و الجاسم، 2013، ص.28)

فمفهوم نوعية الحياة هو ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من متغيرات متنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في إطار هذه الحياة بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بالمؤشرات الموضوعية والذاتية، وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليهم متطلبات وحاجات جديدة لهذه

المرحلة تلح على الإشباع مما يجعل الفرد بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة نتيجة لتوافر مستوى مناسب لنوعية الحياة .(مسعودي، 2015، ص. 206)

ونستخلص من هذا أن نوعية الحياة معناها تمتع الفرد بكل الظروف الموجودة في البيئة التي يعيش فيها مع إشباع حاجياته والرضا عن حياته وفهمه لذاته وقدراته وتحقيق لطموحاته وذلك بتفاعله الجيد مع الأحداث مما يمكنه من التغلب على المشكلات كما أن حياته لا تخلو من الأهداف التي يسعى إلى بلوغها وهذا ما يقودنا إلى تمتعه بالصحة الجسدية والنفسية وتوافقه مع مجتمعه .

1.3.5. نظرية ستيوارت براون (2000) Edmonds Stewart Brown:

تعتبر نوعية الحياة بأنها حالة كلية ذاتية، تؤجج عندما يتوازن عند الشخص مدى واسع من المشاعر،منها الحيوية والإقبال على الحياة، والثقة بالذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة والهدوء، الاهتمام بالآخرين.

ويرى دينر وآخرون أن نوعية الحياة النفسية ترتبط بمحاولة رصد "كيف يدرك أو يقدر الناس مختلف جوانب حياتهم النفسية " على سبيل المثال: إلى أي مدى يشعر الناس بقدرتهم على السيطرة على حياتهم الشخصية ؟ إلى أي مدى يشعر الناس بان لحياتهم الشخصية معنى وقيمة، إلى أي مدى يشعر الناس بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين .(بوعيشة، 2014، ص.75)

ومن خلال التعريفين السابقين يتضح لنا أن تحقيق نوعية الحياة مرتبط بمدى إحساس الفرد بالأحاسيس الداخلية الايجابية، كالمرح والتفاؤل والحيوية... و يظهر هذا في سلوكه الخارجي من خلال علاقاته وتفاعله الايجابي مع الآخرين وبالتالي يمكننا

أن نستنتج أن نوعية الحياة تتكون انطلاقا من الإحساس بالتوافق النفسي الداخلي والذي يظهر من خلال التكيف مع العالم الخارجي.(بوعيشة، ص.76)

إن طبيعة إدراك الفرد للأحداث التي يمر بها وتقييمه لها هو الذي يحدد مدى راحته النفسية وتوافقه النفسي والذي يظهر في سلوكه الخارجي مع الآخرين.

2.3.5. نموذج العوامل الستة لرايف (1989)Ryff:

ترى رايف (1989)Ryff أن شعور الفرد بنوعية الحياة النفسية انعكاس لدرجة إحساسه بالسعادة التي حددتها بالعوامل الستة، هذه العوامل هي:

- **الاستقلالية:** يشير إلى استقلالية الفرد واعتماده على نفسه وقدرته على اتخاذ القرار بنفسه.
- **التمكن البيئي:** وهي قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف البيئية والتحكم فيها.
- **التطور الشخصي:** هي قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته بشكل مستمر وزيادة كفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة والشعور بالتفاؤل.
- **العلاقات الايجابية مع الآخرين:** تتمثل في قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة، وان يكون له أهداف وطموحات توجه سلوكياته مع الإصرار على تحقيق أهدافه.
- **تقبل الذات:** هي قدرة الفرد على تحقيق ذاته واتجاهاته الايجابية نحوها وحياته الماضية، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بجوانبها الايجابية والسلبية.(جاسم، 2018، ص.179).
- ترى رايف أن نوعية الحياة تتحدد بعوامل ستة فإذا توفرت في الشخص معناه انه يعيش حياة جيدة نفسية جيدة .

4.5. الاتجاه الطبي:

ظهر مفهوم نوعية الحياة مع الحرب المضادة للطب العقلي، والاعتراض على وضع المرضى العقليين في مصحات أشبه بالسجون حسب رواد هذا الاتجاه وذلك منذ 1963، ونادى بإعادة المريض إلى حضن المجتمع لتعود إليه إنسانيته التي افتقدها مرتين:الأولى بسبب المرض، والثانية بسبب السجن المؤسساتي الذي وضع فيه باسم العلاج الحديدي، ويعتبر تعريف منظمة الصحة العالمية للمفهوم الصحة احد أهم المراجع التي أشارت إلى نوعية الحياة والشعور بالرفاهية، وفي سنة 1968 اقترح Karnofsky سلما للأداء مرتبطا بالرفاهية النفسية، كما فعل ذلك Katz سنة 1963 وكان Elkinton أول من استعمل المصطلح في 1966. (زعطوط وقريشي،2013، ص.254)

واعتمدت الدراسات على تحديد مؤشرات نوعية الحياة واكتفت بالاعتماد على أدوات خاصة لقياس المفهوم من منظور الصحة والمرض.(عبد الناصر، 2017، ص.27)

كما ذكر فورا (1999) Fora فقد كان الهدف من تناول مفهوم نوعية الحياة هو وضع مقاييس تقيس مستوى نوعية الحياة من الناحية الامبريقية عند المرضى من اجل معرفة العلاقة بين نوعية الحياة بأبعادها الموضوعية والذاتية، والمرض الذي يصيب الفرد، وتأثير المرض العضوي على البنية العقلية والنفسية لدى المريض، وتعزيز الوظائف الاجتماعية التي تساعده على التغلب على ما يواجهه من أمراض.(الثويني واخرون، 2013، ص. 28)

ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين نوعية الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية، وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية،

وتعتبر نوعية الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة.

إن تطوير نوعية الحياة هو الهدف المتوقع لمقدمي الخدمة الصحية، وتقييم حاجة الناس لنوعية الحياة تشمل أيضا تقييم احتياجات الأفراد وتوفير البدائل لهذه الاحتياجات حتى ولم يكن هناك تشخيص لمرض معين أو مشكلة.

وتعطي نوعية الحياة مؤشرا للمخاطر الصحية والتي من الممكن أن تكون جسمية أو نفسية وذلك في غياب علاج حالي والاحتياج للخدمات.(مسعودي، 2015، ص. 206)

وتعد هذه النظرية من أكثر النظريات التي حاولت تفسير نوعية الحياة من الجانب البيولوجي إذ ترى بان نوعية الحياة تختل باختلال التوازن العضوي الأمر الذي يتسبب في استمرار اختلال نوعية الحياة مادام هناك اختلال في الصحة الجسمية للفرد أو اختلال في الخدمات الطبية المقدمة له والتي تعاني القصور، لذلك فتعافي من المرض أو تحسين مستوى الخدمات الصحية قد يساعد في تحسين نوعية الحياة.

5.5. المنحى الفلسفي:

فمفهوم نوعية الحياة حسب المنظور الفلسفي جاء من اجل وضع مفاهيم السعادة ضمن الثلاثية البراغماتية المشهورة، والمتمثلة في أن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى اعتقاد، إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العملي أو القيمة الفورية وليست المرجاة Cach Value (النفعية)، والمستوى العملي اقرب إلى مفهوم السعادة والرفاهية الشخصية من أي مفهوم آخر.(أبو حلاوة، (ب. ت)، ص. 21)

وينظر إلى نوعية الحياة من المنظور الفلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن لإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من اسر الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق، وترك العنان للحظات من الخيال إبداعي، وبالتالي فنوعية الحياة من هذا المنظورهي "مفارقة للواقع تلمسا لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام للآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية.(مسعودي، 2015، ص.206)

وبالتالي المضمون الذي جاء به هذا الاتجاه هو مضمون يحتوي على نوع من الرقي في التفكير والاستعلاء بالنفس البشرية غير أن تحقيق هذا الكلام على ارض الواقع لا يجلب إلا تأملات للفرد دون الحصول على شيء في ارض الواقع الذي يتميز بكثرة الضغوطات التي يعيشها الفرد.

6.5. المنحى التكاملي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفهوم نوعية الحياة بدلالة الجوانب الموضوعية كما يعبر عنها بالمؤشرات الموضوعية مفهوم ضيق، كما أن مفهوم نوعية الحياة بدلالة التقييم الذاتي كما يعبر عنها بالمؤشرات الذاتية مفهوم قاصر، ومن ثم يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفهوم نوعية الحياة يرتبط بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية على اعتبار أنها تعد أساسا لفهم حدود القياس الموضوعي (جخراب ، 2016، ص.227)، لذا ترى المالكي إن مفهوم نوعية الحياة انتقل من كونه مرتبط بالرفاهية والتكامل للظروف المعيشية في حياة الإنسان إلى كونه مفهوما يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا (مشري، 2014، ص.224).

وقد قدم (Seren et Vetal, 2003) نظرية لتفسير نوعية الحياة وأطلقوا عليها النظرية التكاملية Antegrative Theory لفهم الحياة الجيدة، حيث توضح أن الحياة الجيدة هي الهدف الإنساني دائم التجدد وانه بالرغم من حاجة مفهوم نوعية الحياة للتوضيح والشرح إلا انه بديهي وعام كما أن الحياة الجيدة تتحقق من خلال مجموعة سلوكيات العملية التي تساعد على إدارة متطلبات الحياة والاستمتاع بالمعيشة وكذلك الشعور بنوعية الحياة أن يؤكد الفرد في نفسه اتجاهات ايجابية نحو الحياة ويسعى دائما إلى البحث عن معنى وعمق لحياته وهذا ينعكس عليه بالشعور بالسعادة والتفاؤل وتشير هذه النظرية إلى وجود ثلاثة أبعاد متكاملة متفاعلة لنوعية الحياة وهي:

أ- **نوعية الحياة الذاتية:** ويقصد بها الإدراك الذاتي والحكم الشخصي على الأشياء المحيطة بالأفراد.

ب-نوعية الحياة الوجدانية: ويقصد بها إلى أي مدى يشعر الفرد بان حياته ذات معنى وعمق وتستحق من اجله انتعاش، وإلى أي مدى يشعر الفرد بالتوازن النفسي والروحي.

ج- نوعية الحياة الموضوعية: ويقصد بها علاقة الفرد بالعالم الخارجي المحيط به بما يشمله من أوضاع وقيم ومعايير ودرجة إحساس الفرد بإشباع حاجاته المختلفة.(قاجوم، 2016، ص. 512)

1.6.5. نموذج افانس Evans 1994 :

ينظر هذا النموذج لنوعية الحياة نظرة تكاملية ويتضمن سمات ذاتية داخلية وتضم أبعاد معرفية انفعالية.(مشري، (ب. ت)، ص. 230)، وتتكون من تقدير الذات والتفاؤل، والعصابية والانبساطية الهناء الشخصي ويتكون من الانفعال الايجابي

أو السلبي والرضا عن الحياة وهما مكونان معرفيان مصدرها ذاتي، محصلة نوعية الحياة النفسية وتتكون من نوعية الحياة السلوكية وتتكون نتيجة لعوامل داخلية (معرفية) وخارجية (بيئية) المصدر، ونوعية الحياة المتصلة بالصحة، وتكون داخلية أو خارجية المصدر وتمثل الجوانب المعرفية الوجدانية.(الخفاجي واخرون، 2018، ص.290)

2.6.5. نموذج فينتجودت وآخرون Ventegodt et al :

طرح فينتجودت وآخرون شرحا تكامليا لنوعية الحياة متخذا من مفاهيم السعادة Happinss، ومعنى الحياة Meaning of life، ونظام المعلومات البيولوجي The Biological Information Systeam ، الواقعية Realizig Lif ، وتحقيق الحاجات Fulfillment Of Needs، فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير نوعية الحياة.(مبارك، (ب.ت)، ص.827)

ولقد وضع هذا النموذج لتفسير نوعية الحياة في ضوء الأبعاد التالية التي إذا اجتمعت تؤدي إلى الشعور بنوعية الحياة وهي:

*نوعية الحياة الذاتيةOf Life The Subjective Qualite:

وقد أشار فينتجودت وآخرون إلى أن إدراك الشخص لحياته يجعله يعي شخصيا ما يدور حوله وذلك بتقييم كيفية رؤيته للأشياء وتقييم لمشاعره وأفكاره، كما يمكنه من تكوين أفكار كي يصل إلى الرضا عن الحياة. (Ventegodt et al,2003,p. 1031),

فهناك جوانب تعكس الجودة الذاتية للحياة تتمثل في الرفاهية الشخصية، والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، الحياة ذات معنى.(جاسم، 2017 ، ص.290)

*نوعية الحياة الوجودية The Exitential Quality Of Life:

وهو الذي ينتصف العلاقة بين نوعية الحياة الذاتية والموضوعية، أي بين الأفكار والأهداف. (مبارك، (ب.ت)، ص.827)

*نوعية الحياة الموضوعية The Objective Quality Of Life :

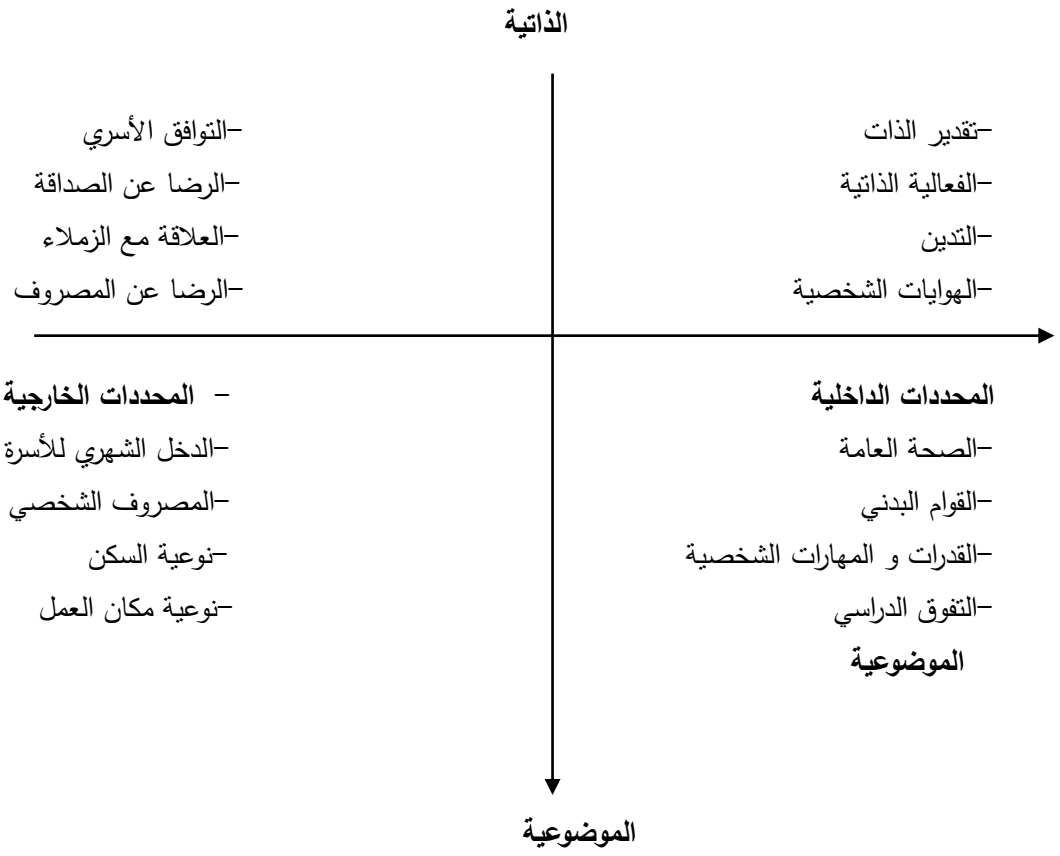
وتعني كيف ينظر العالم إلى حياة الفرد وتتأثر نوعية الحياة بالثقافة التي يعيش فيها الفرد، كما تكشف عن قدرة الفرد على التكيف مع قيم الثقافة (Ventegodt et al, .2003, p. 1031)

ويتضمن أبعادا فرعية تتمثل في المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانات، السلامة البدنية، التنظيم البيولوجي، إدراك وتحقيق الإمكانيات الحياتية. (جاسم،2017، ص.290)

3.6.5. نموذج أبو سريع و آخرون (2006):

وضع هؤلاء نموذج نظري عربي لتقدير وتفسير نوعية الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في نوعية الحياة وهي موزعة على بعدين متعامدين كما هو موضح في الشكل رقم (14)

الشكل (14) : تصور أبو سريع وآخرون لمحددات نوعية الحياة



ويمكن تفسير المخطط في الشكل (14) بالتالي:

*إن البعد الأفقي يشمل قطبي توزيع محددات نوعية الحياة، كونها من داخل الشخص أو خارجه، ونسمي "بعد المحددات الشخصية الداخلية مقابل بعد المحددات الخارجية"

* إن البعد الراسي يمثل توزيع تلك المحددات على وفق قياسها وتحقيقها وهي تتوزع بين الأسس الذاتية(المنظور الشخصي للفرد) والأسس الموضوعية التي تشمل الاختبارات والمقاييس التي تتيح للفرد موازنة نفسية بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية وعلى وفق هذا التصورفان مصطلح نوعية الحياة يمثل ظاهرة متعددة الجوانب(صحية،

واجتماعية، واقتصادية ونفسية)، تتأثر بالنظام السائد في المجتمع، فمثلا عن النظام السياسي، والتقاليد الاجتماعية، ومفهوم الرفاهية، ومعتقدات الأفراد المختلفة، كما تتمثل نوعية الحياة في إشباع الحاجات الإنسانية سواء كانت هذه الحاجات مادية، أو غير مادية، كما إن نوعية الحياة تعتمد على بعض المؤشرات الغير مادية مثل:

1- الرضا والقناعة.

2-التوافق النفسي، والاجتماعي، والصحي، والأسري.

3-درجة الولاء والانتماء للأسرة والوطن.

4-مفهوم الذات والوعي بها.

5-درجة المرونة الفكرية وتقبل الأخر.(فواطمية، 2017، ص.92-93)

يتضح مما سبق أن هذا النموذج هو نموذج شامل وذلك لاحتوائه على أهم المحددات التي تعتمد لتعريف جودة الحياة وقياسها وكذلك المحددات المفسرة له.

6. مظاهر نوعية الحياة :

هنالك العديد من المظاهر التي تدل على نوعية الحياة هي كالتالي:

- **المظاهر الطبيعية:**

وتعني ما هو موجود في الطبيعة من تربة و هواء وماء ومعادن ومناخ ونباتات وحيوانات وجميعها تمثل مصادر طبيعية انعم الله عز وجل جلاله بها على خلقه للحصول على مقومات الحياة.

- **البيئة الاجتماعية:**

ونعني بها ما يسود المجتمع من علاقات ودية ومشاركات وجدانية وانضباط سلوك الأفراد وفقا لمعايير وضوابط محددة فان توافق الفرد مع الجماعة وفقا للقواعد السائدة يؤدي إلى نوعية الحياة (الطائي، 2015، ص.48).

كما تشير إلى توفر الخدمات الاجتماعية، وفرص التعليم المختلفة، والرعاية الطبية، وأماكن الترفيه والتسلية، والنشاطات الثقافية.

- **المستوى الاقتصادي:**

تعتبر البطالة والعوز الشديد من أهمها لعوامل المؤثرة في نوعية الحياة الإنسانية، فالعمل أساس الحياة والتقدم والازدهار وله اثر قوي على الاتزان النفسي فهو يعني الشعور بالأمن والثقة بالنفس، وتحقيق الذات، والسعادة والرضا النفسي والشعور بالهوية، وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأسر ذات الدخل المرتفع وذات الدخل المنخفض في إدراك نوعية الحياة لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع مثل دراسة فوقية عبد الفتاح ومحمد حين.(أبو القاسم، 2018، ص. 248)

- **الصحة والبناء البيولوجي :**

إن الصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي لان أداء خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة، ومن هنا فان الصحة والحالة الوظيفية الجسمية الجيدة هي بحق إحدى العناصر الموضوعية لنوعية الحياة، وتعرف المنظمة العالمية للصحة بأنها حالة من الرفاهية الجسمية والعقلية والاجتماعية الكاملة وليس مجرد غياب المرض أو العجز.(الطائي، 2018، ص.60)

فالمستوى الصحي يسهم في تحقيق نوعية الحياة الفرد، فقد أكدت دراسة كلا من بيرنهاد وآخرون (Bernhark et al 2005)، ودراسة إبراهيم وآخرون (2005)، على

وجود علاقة قوية بين المستوى الصحي الجيد ونوعية الحياة، ويؤكد كلا من بونومي وباتريك ويوشيل (Bonomi.Patric .Buchnel 2000) على أن نوعية الحياة تمثل مفهوم واسع، يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، مرتبطة بالحالة الصحية والحالة النفسية للفرد ومدى الاستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الاجتماعية التي يكونها فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها، فالناحية الصحية تتمثل في أربع نواحي أساسية تؤثر على صحة الإنسان وعلى نموه كما أنها تتفاعل مع بعضها من الناحية الجسمانية، الناحية الشعورية، الناحية العقلية، والناحية النفسية، وهذا لا يضع من وجود عوامل أخرى خارجة عن إرادة الإنسان تؤثر على حياته والتي تتصل بالناحية الصحية وتتمثل في العجز، والتقدم في العمر، الألم، الخوف، ضغط العمل، الحروب، الموت، الإحباط، اللياقة الجسمانية والراحة أيضا، ولكن يجب كذلك أن نفرق بينما هو طبيعي وبينما يحدث نتيجة إتباع أسلوب حياة خاطئ أو مرض.(بن كافو، 2018، ص. 248)

- **الرضا عن الحياة :**

وهي أهم الجوانب الذاتية لنوعية الحياة، وهذا لا يحصل إلا بعد أن يشبع الفرد جميع حاجات هو رغباته الأساسية والثانوية على وفق تصنيف ماسلو للحاجات في الحيات لكي يشعر بالرضا عنها .

- **معنى الحياة :**

يرتبط معنى الحياة بنوعية الحياة، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع والآخرين وشعر بانجازاته وبمواهبه وأن غيابه يسبب نقصا أو افتقاد الآخرين له أدى ذلك إلى إحساسه بنوعية الحياة.

- **الحياة الأسرية:**

إن نوعية الحياة الأسرية تكمن في صحة الدور الذي يقوم به كل فرد من أفراد الأسرة أن يلعب الدور بطريقة جيدة متماشية مع الإطار الاجتماعي السائد في المجتمع يؤدي إلى نوعية الحياة الأسرية .(الطائي، 2015، ص.60)

يعد مصطلح نوعية الحياة مصطلح غير ملموس لا يمكن ملاحظته بالعين المجردة ولكن نستدل على وجوده بالعديد من المظاهر التي نلاحظها على الفرد نفسه أو على المكان الذي يعيش فيه والذي يدل على تحقيق نوعية الحياة والوصول بها مرتبة مرتفعة سواء في المجال الطبي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو التعليمي بحيث تظهر على الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه وعموما المجتمع التي تصل فيه نوعية الحياة إلى قمتها دلالة على انه مجتمع متطور وليس من البلدان النامية.

7. معوقات نوعية الحياة:

- **ضغوط الحياة:** فهي تمثل خطرا على صحة الفرد، وتوازنه كما تهدد كيانه النفسي وما ينشا عنها من أثار سلبية كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة الحياة اليومية وانخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإنهاك النفسي، وقد يواجه الفرد يوميا العديد الضغوط في البيت والشارع ومكان العمل وغيره.
- **الحروب:** وما يصاحبها من خوف وتوتر وقلق وخسائر في الأرواح والممتلكات وتحطيم المثل والأخلاقيات والشعور بالضياع وفقدان الأمن، كل هذا يؤثر سلبا على نوعية الحياة.
- **الكوارث الطبيعية:** مثل الزلازل والفيضانات والأوبئة الفتاكة، وتلوث الهواء وغيرها، كلها معوقات طبيعية لنوعية الحياة، بالإضافة إلى الأمراض، الجهل،

التعصب الديني، التخلف العلمي والثقافي، قصور برامج التخطيط.(الطائي، 2015، ص.21)

ترى الدكتوراه رابعة عبد الناصر انه توجد العديد من الأسباب التي تعوق الإنسان عن الشعور بنوعية الحياة هي كالتالي:

- الضغوط و أحداث الحياة.
- العنف ويشير كوتا وسمير(Quota et Samir,2007) إلى أن العنف في الطفولة يشكل مخاطر تؤدي إلى ارتفاع الحزن النفسي وانخفاض الموارد الايجابية وزيادة أعراض الاكتئاب وانخفاض نوعية الحياة.
- انتشار الأمراض.
- قلة الخدمات المقدمة للأفراد.
- عدم الرضا عن الحياة.
- الفشل في تحقيق الأهداف.
- قلة الوازع الديني.
- التعصب والتأخر التكنولوجي.(عبد الناصر، 2017، ص.65)

يتعرض الإنسان في البيئة التي يعيش فيها إلى العديد من المشاكل والضغوطات سواء في حياته الخاصة أو حياته العملية والتي تعكر صفو حياته وتدخله في دوامة تفقده التركيز في حياته الخاصة والعامة وحتى أنها تمنعه من أن يقوم بعمله بشكل طبيعي فيفقد معنى الحياة والرغبة في خوض غمارها، وقد يصل إلى إصابته بالأمراض النفسية وهذه الضغوطات أو المشاكل هي ماتسمى بالعوائق أو العراقيل التي تعرقل نوعية حياته والتي تمنعه من الوصول إلى أهدافه وبالتالي عدم قدرته على تحقيق ذاته ما يستلزم على الفرد أن يتعلم كيف يبعد هذه العراقيل عن حياته أو إن

أمكن التصدي لها والنهوض بنفسه والارتقاء بها أو التعايش معها دون أن تؤثر على نوعية حياته.

8. أهمية تحسين نوعية الحياة:

لتحسين نوعية الحياة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي تعد المؤشر الحقيقي والأول للتنمية الشاملة والمستدامة كما لها دور كبير في تحقيق التقدم والاستقرار في المجتمع ويمكن أن نحصر أهمية تحسين نوعية الحياة في العناصر التالية:

أ–تساهم نوعية الحياة في تقدير التنمية سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو البشرية.

ب–لنوعية الحياة أهمية كبيرة في التنمية البشرية وتحديد ما حققته من اشباعات للحاجات الإنسانية .

ج–لنوعية الحياة أهمية في الحفاظ على سعادة المواطنين والعملاء فيعصر الاستهلاك .

د–تفيد جودة الحياة في معرفة وقياس الرضا المجتمعي لأفراد المجتمع عن أنماط حياتهم عامة.(عيد وبيومي، (ب. ت)، ص.49)

وملخص القول أن لنوعية الحياة أهمية بالغة على كل المستويات وفي كل المجالات سواء المجال النفسي أو الاقتصادي أو السياسي أو طبي ...الخ وخاصة المجال النفسي الذي به ترقى الأمم لأنه بصلاح الفرد يصلح المجتمع ويتطور وبه تنمو المجالات الأخرى (اقتصاد البلاد مثلا) فرضى الفرد عن حياته بمختلف جوانبها

يجعله يضاعف العمل وبالتالي مضاعفة الإنتاجية وتحديد أهداف أخرى محاولا الوصول إليها غير أن الفرد الذي ينقصه نوعية الحياة فهذا يجعله في حالة ركود يسعى دائما إلى الحاجة بالإحساس بحسن الحال وهذه الحالة تمنعه من التطور والارتقاء .

9. قياس نوعية الحياة:

وقد تضمنت جهود قياس نوعية الحياة QOL مجوعتين من المؤشرات، الأولى تدرك الرضا عن الحياة باعتباره دالة شخصية يمكن تحديده من وجهة النظر الشخصية، ويطلق عليها نوعية الحياة الذاتية SQOL أما المجموعة الثانية فهي تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي ويمكن قياسها بصورة موضوعية، ويطلق عليها نوعية الحياة الموضوعية، ومن الجهود البارزة في هذا المجال، المقياس الذي أعده ليمان Lihman ,A,F,1988 والذي يعتمد على المقابلة من خلال انتقاء بعض العبارات من مقاييس أخرى وإضافة عبارات رأى أنها ضرورية، وصمم المقياس ليقيس المؤشرات الموضوعية والذاتية في ثمانية مجالات حياتية: هي الوضع المعيشي، والجوانب المادية، ووقت الفراغ، والأسرة والحياة الاجتماعية والأمن والصحة والعمل أو المدرسة، وقد اهتم "ليمان "بان يتميز المقياس بالسهولة واليسر في إجراء المقابلة وقدرة المفحوصينعلى القراءة وفهم العبارات. (هاشم، 2001، ص.143)

1. القياس الذاتي و الموضوعي:

هناك اتجاهين لنوعية الحياة هما نوعية الحياة الموضوعية وأخرى ذاتية، ونعني بالذاتية عندما يتعلق الأمر بالكيفية التي يدرك الشخص نفسه لرضاه عن نفسه في مختلف مجالات الحياة فهناك العديد من الباحثين أمثال (Good 1990)، (Schalock.1990) الذين يعتبرون نوعية الحياة ذاتية فقط ويجب أن تكون موضع

تقدير الشخص فقط، ومن ناحية أخرى باحثين آخرين أمثال (Haneastate B.R.1990). فيرون انه في بعض الحالات من الضروري استخدام أشخاص آخرين لتقييم نوعية الحياة كحالة المريض الذي يفتقر إلى الوضوح والحكم وهنا يلعب أقرباؤه دور مهم لتقييم نوعية حياته.

-وقد أثبتت الدراسات أن هناك انخفاض في نسبة التوافق بين نوعية الحياة المقيمة من طرف الشخص نفسه والمقيمة من طرف أشخاص آخرين خاصة حينما يقيمون الجوانب التي تتطلب الأحكام القيمة أوالحقائق التي لم يلاحظ على الفرد.) .Achachra,2015,p.20)

-ويعتمد الاتجاه الطبي في الدراسات القديمة نسبيا في قياس نوعية الحياة على أراء الأطباء، فالطبيب هو الذي يجيب على المقياس وهو الذي يعطي التقرير، إلا أن هذا الاتجاه لقي كثيرا من الانتقادات لما يكتنفه من تحيز الأطباء لبعض الجوانب وإهمالهم لجوانب أخرى، كما أن وجهة نظر الطبيب لا يمكن إهمالها فهو الذي يمكن أن يحدد مشاعره اتجاه الخدمات، وجوانب الحياة الأخرى، ولذلك يؤكد ستوري(Storey .K1997)(مقاييس نوعية الحياة يجب أن تبنى على أساس وجهات نظر المرضى، فهم أكثر الناس إحساسا بقيمة حياتهم (هاشم، 2001، ص.145).

2- التقييم الكمي أوالكيفي :

المقابلة العيادية :تسمح المقابلة النفسية بتقييم أكثر شمولا لنوعية الحياة ولها قيمة علاجية، ومع ذلك لها عدة عيوب منها : صعوبة التوحيد وبالتالي استخدامها في الدراسات المقارنة، استحالة التطبيق على نطاق واسع، والتكلفة العالية. (Mercie et , Schraub, 2005, p. 420)

- **الاستمارة:** وهي قياس كمي وهي تقنية سهلة التطبيق يمكن أن تقيم نوعية الحياة من منطلق جملة من الأسئلة الجاهزة و المجتمعة في جملة من الأبعاد.

توفر أدوات التقييم النفسي المكونة من مقاييس أو استبيانات تقييما أكثر تقييدا لنوعية الحياة، لكنها تسمح بالقياس المعياري وهي سهلة الاستخدام بشكل عام، وهي تستهدف الأفراد في مجموعة سكانية معينة، وتكون قادرة على تقديم معلومات صالحة في المتوسط للمجموعة بأكملها، يتم استخدامها على مستوى القرار على المستوى الجماعي.أما على المستوى الفردي نحتاج إلى أداة قياس نفسي مع استكشاف وتحليل جميع المجالات التي تشكل نوعية الحياة، أو نوعية الحياة المتعلقة بالصحة. , (Mercie et Schraub,2005, p. 420)

وهي المقاربة الأكثر سيطرة لتقويم نوعية الحياة الأكثر فردية، حاليا يوجد الآلاف من الأدوات لقياس نوعية الحياة تقدر ب 1275 أداة تقريبا تم بناءها في السنوات الأخيرة (Achachra, 2015, p.20) .

ويصنف تورجرسون (Torgezrson.D.1999) المقاييس المستخدمة في هذا المجال إلى ثلاث مجموعات :

أ- **المقاييس النوعية:** وهي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف وعينات محددة، وأهداف محددة، مثل المقاييس التي تتضمن أسئلة حول بعض الأعراض الذي يهدف العلاج إلى التخلص منها.

ب- المقاييس العامة أو الشاملة (Genris): وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد ومجالات حياته المختلفة.

ج- المقاييس على النفع أو الفائدة: والتي تتضمن أسئلة عامة تدور حول تفضيلات الفرد في فترات معينة.(هاشم، 2001، ص.143)

يعد مفهوم نوعية الحياة مفهوم واسع وشاسع بحيث لاقى صعوبة في تحديد تعريف موحد له وبالتالي صعوبة في تحديده في بعد موحد أيضا لكنه عموما تم وضع الكثير من المقاييس التي تقيس هذا المفهوم والتي انحصرت تحت عنوان المقاييس العامة والتي تتلائم مع مجموعات مختلفة من الأشخاص والتي تقيس الناحية الجسدية والنفسية وأيضا الاجتماعية كما تم أيضا تكييف المقاييس النوعية التي وضعت لتتلائم والصعوبات التي يعاني منها فئة معينة من الأفراد كالمصابين بالمرض معين مثلا.

خلاصة:

نستنتج أن مفهوم نوعية الحياة يتحدد بقدرة الفرد على تنمية طاقاته النفسية والعقلية وكذلك التدريب على كيفية حل المشاكل والتضحية من اجل رفاهية المجتمع كون أن نوعية الحياة تكمن داخل الخبرة الذاتية للفرد وان عدم امتلاك هذه الخبرة يؤدي إلى عدم الإحساس بالحياة الايجابية وعدم القدرة على تقبل الذات والرضا عنها وصعوبة التوافق الاجتماعي مع الآخرين مما ينتج عن ذلك عدم شعور الفرد بالهدف من حياته والمعنى من وراء وجوده .

ويعتبر هذا المفهوم من بين أهم القضايا في حياة الفرد والمجتمعات والذي يعتبر أساس لحياة هانية وجيدة بعيدة عن مشاكل وضغوطات الحياة .

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

منهجية الدراسة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه للبحث.

وبعد تطرقنا للجانب النظري سنحاول في هذا الفصل أن نتطرق لأهم إجراءات الدراسة الميدانية المعتمدة لدراسة موضوع البحث، كتحديد مجتمع البحث،واختيار العينة، وإجراءات التحقق من دقة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وتحليل البيانات والمعالجات والوسائل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1. منهج الدراسة:

إن الدراسات والبحوث السيكولوجية تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم، الذي يمكنه من الإجابة على تساؤلات البحث، والوصول إلى نتائج موضوعية وصحيحة قدر الإمكان، ولدراسة " الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقتها بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين " تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

وهو المنهج الذي يعتمد على وصف الظاهرة موضع البحث وصفا تفصيليا دقيقا، ويدرس كل جوانبها الكيفية والنوعية، والكمية، ليعبر عن ملاحمها وخصائصها، وحجها وتأثيرها وتأثرها، ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى المحيطة بها.(الغندور، 2015، ص.179)

إن البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى ابعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة، فضلا على أن البحوث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل

إنها تنفذ من الحاضر إلى الماضي لكي تزداد تبصرا بالحاضر (العزاوي، 2008، ص.97).

2.عينة البحث و كيفية اختيارها:

هي مجموعة المفردات التي تم اختيارها لتكون العينة ضمن الدراسة، فهي نموذج يشمل جانبا من محددات المجتمع الأصلي المعنى بالبحث، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة لوحدات المجتمع الأصلي ومفرداته،خاصة في حالة وصعوبة، أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات.(الغندور، 2015، ص.88) .

وقد تم اختيار العينة وفق العينة العرضية وهي تدخل ضمن عينات اللا احتمالية والتي يصعب فيها تحديد جميع أفراد المجتمع ، وبالتالي لا يمكن تحديد عينة عشوائية تمثل المجتمع أفضل تمثيل .(أبو عواد وآخرون، 2006، ص. 229).

ويتم اختيار العينة في العينة اللااحتمالية بشكل غير عشوائي بحيث يتم مقدما استثناء بعض عناصر الدراسة من الظهور في العينة لأسباب معينة منها عدم توافر المعلومات المطلوبة للدراسة لدى تلك العناصر، أواستحالة الوصول إلى تلك العناصر، أو لارتفاع تكلفة الحصول على المعلومات المطلوبة فيها إذا تم اختيار العينة بشكل عشوائي بالإضافة إلى كبر حجم مفردات مجتمع الدراسة (عبيدات وآخرون،1999، ص.87).

وقد تمثلت عينة الدراسة بمعلمي المدارس الابتدائية التابعة لولاية الجزائر وسط (بلدية بوزريعة، بلدية القبة، بلدية الابيار، بلدية حسين داي)، وقد شملت الدراسة كل مدارس المقاطعات الإدارية التالية: 01-21-22-25-26-27، في الفترة الممتدة

من تاريخ 06نوفمبر 2017 إلى غاية 30 ماي 2018 حيث تم اختيارهم بطريقة عرضية وتمثلت العينة في معلمين مرسمين يدرسون اللغة العربية والفرنسية لكل المستويات من التحضيري إلى السنة الخامسة ابتدائي، يتراوح سنهم ما بين 24-65 سنة وهم من المعلمين الذين طبق عليهم أدوات البحث فيما سبق.

وقد تم توزيع 600 استمارة استرجع منها 400 استمارة، وبعد عملية فرز وتفقد الاستمارات اضطرت الباحثة إلى التخلي عن 124 استمارة بسبب عدم استكمال الإجابة على فقراتها وبذلك يكون مجموع العينة قد بلغ (ن:376).

1.2. حجم العينة وخصائصها:

بعد جمع أدوات البحث تم تفريغها وتصنيفها حسب مجموعة من الخصائص تميزت بها عينة البحث (الجنس، السن، المستوى الدراسي، التخصصات العلمية، الحالة المدنية، المادة المدرسة، الخبرة)

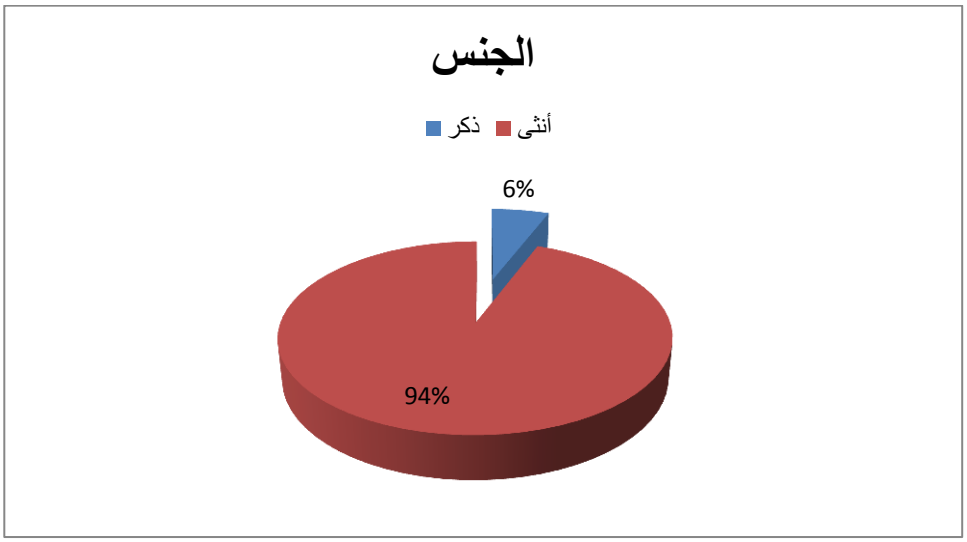
- ✓ **توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :**

جدول رقم (03): توزع عينة البحث حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	22	%5.9
الإناث	354	%94.1
المجموع	376	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة عمل المعلمين الإناث (94.1%) في المدارس الابتدائية، اكبر من نسبة الذكور الذي تمثل (5.9%)، ويمكن توضيح توزيع هذه النسب من خلال الدوائر النسبية في الشكل رقم (15) التالي:

الشكل رقم (15) : توزيع نسب مجتمع الدراسة حسب الجنس



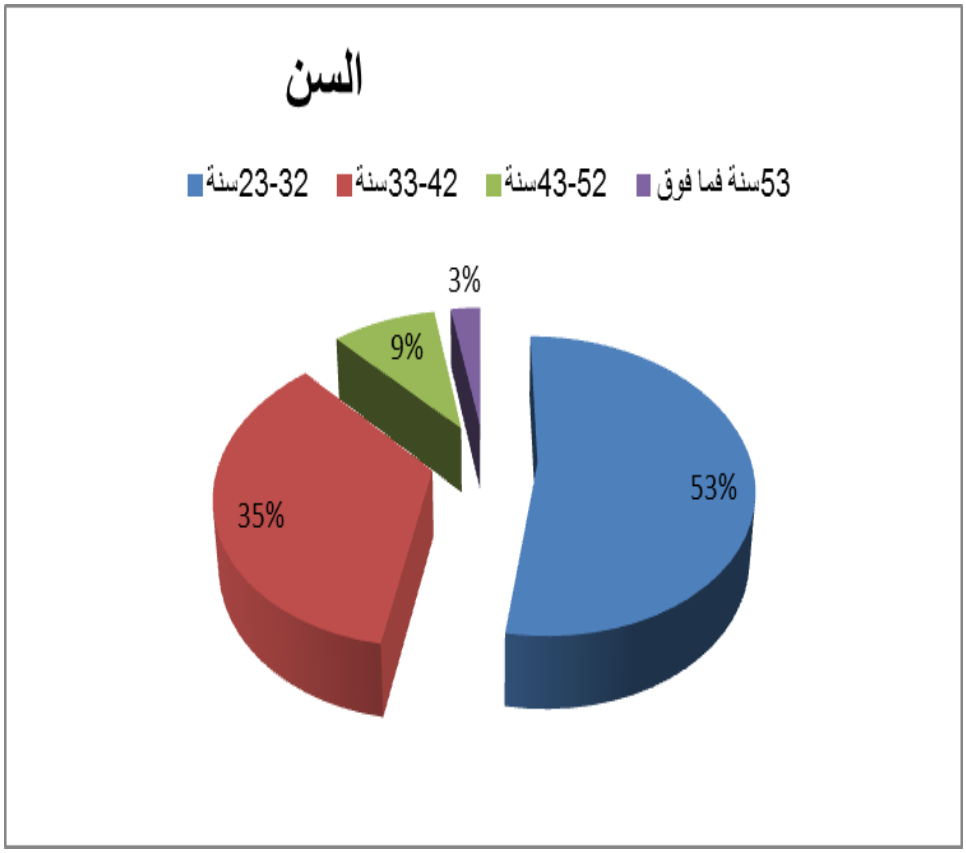
✓ **توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن :**

جدول رقم (04): توزع عينة البحث حسب متغير السن.

فئات السن	التكرار	النسبة المئوية
23-32 سنة	198	%52
33-42 سنة	133	%35.4
43-52 سنة	35	%9.3
53 سنة فما فوق	10	%2.7
المجموع	376	%100

يتضح من خلال الجدول انه تم استخدام المقياس العشري من اجل تقسيم العينة إلى شرائح عمرية، كما يتضح من الجدول أن الفئة العمرية بين (23-32) سنة تمثل النسبة الأعلى (52%)، ثم تليها الفئة العمرية بين (33-42) سنة التي تمثل (35.4%)، أما فئة (43-52) سنة التي تمثل (9.3%) فهي تتقارب مع فئة (53) سنة فما فوق بنسبة (2.7%) وهي نسب ضعيفة بالمقارنة بالفئتين الأولى والثانية، ويمكن توضيح توزيع هذه النسب من خلال الدوائر النسبية في الشكل رقم(16) التالي:

الشكل رقم (16): توزع عينة البحث حسب متغير السن.



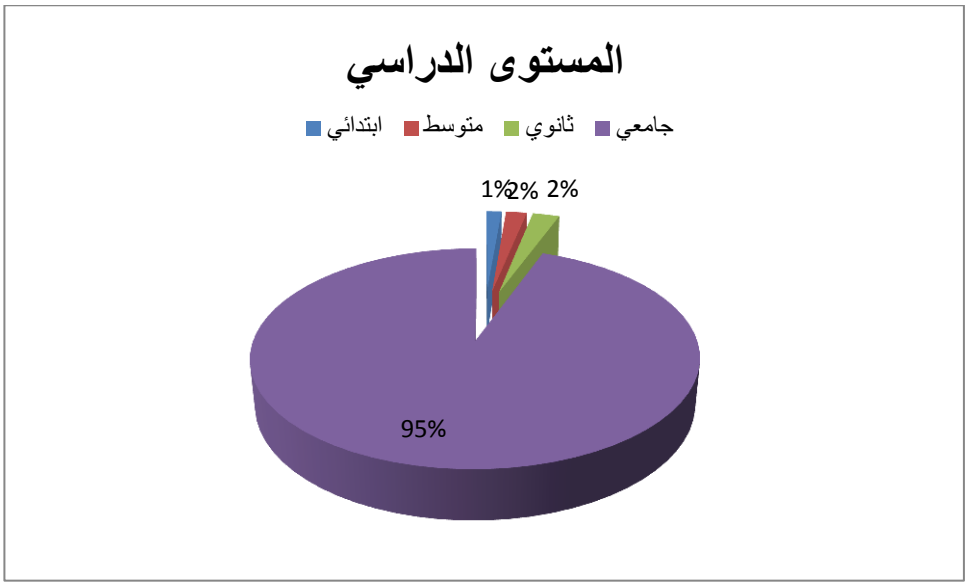
✓ **توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي :**

جدول رقم(05): توزع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	5	%1.3
متوسط	7	%1.9
ثانوي	9	%2.4
جامعي	355	%94.4
المجموع	376	%100

يبين الجدول أن نسبة المعلمين الذين لديهم مستوى جامعي بنسبة (94.4%) هي اكبر نسبة بالمقارنة بنسبة المعلمين الذين لديهم مستوى الابتدائي والمتوسط والثانوي حيث احتل المعلمين الذين لديهم المستوى ثانوي المرتبة الثانية بنسبة (2.4%) وثم تليها في المرتبة الثالثة المعلمين الذين لديهم مستوى متوسط بنسبة (1.9%)، في حين احتلت فئة المعلمين الذين لديهم مستوى ابتدائي المرتبة الأخيرة بنسبة (1.3%)، ونوضح نتائج الجدول من خلال الدوائر النسبية في الشكل رقم(17):

الشكل رقم (17): توزيع نسب مجتمع الدراسة حسب مستوى الدراسي .



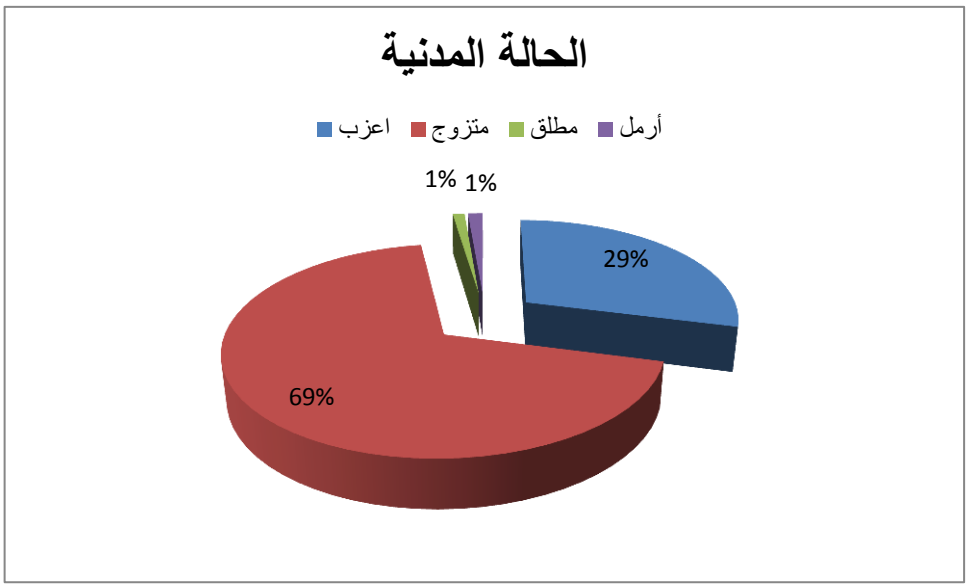
- ✓ **توزيع عينة الدراسة حسب الحالة العائلية:**
- ✓ **جدول رقم (06): توزع عينة الدراسة حسب متغير الحالة المدنية .**

الحالة العائلية	التكرار	النسبة المئوية
اعزب	109	%29
متزوج	258	%68.6
مطلق	4	%1.1
أرمل	5	%1.3
المجموع	376	%100

يدل الجدول على أن نسبة المعلمين لفئة المتزوجين (68.6%) وهي اكبر نسبة وتأتي بعدها نسبة المعلمين من فئة العزاب بنسبة (29%)، أما المرتبة الثالثة فهي

لفئة للمعلمين الأرامل بنسبة (1.3%)، في حين احتل المعلمين المطلقين الفئة الأخيرة بنسبة (1.1%)، ويمكن أن توضيح بيانات الجدول من خلال الدوائر النسبية التالية في الشكل رقم (18):

الشكل رقم (18) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الحالة المدنية .



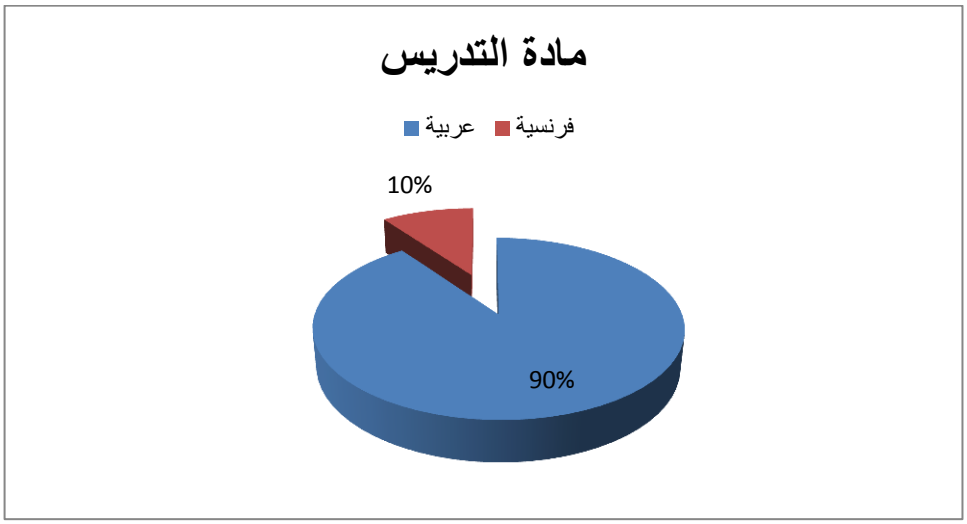
✓ **توزيع عينة الدراسة حسب المادة المدرسة :**

جدول رقم (07): توزع العينة حسب متغير المادة المدرسة.

المادة المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
عربية	399	%90.2
فرنسية	37	%9.8
المجموع	376	%100

يدل الجدول على أن نسبة معلمي اللغة العربية تمثل نسبة (90.2%) والتي تمثل النسبة الأعلى ثم تليها فئة معلمي اللغة العربية التي تمثل نسبة (9.8%)، ويمكن توضيح بيانات الجدول من خلال الدوائر النسبية التالية في الشكل رقم (19) :

الشكل رقم (19) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المادة التدريس .



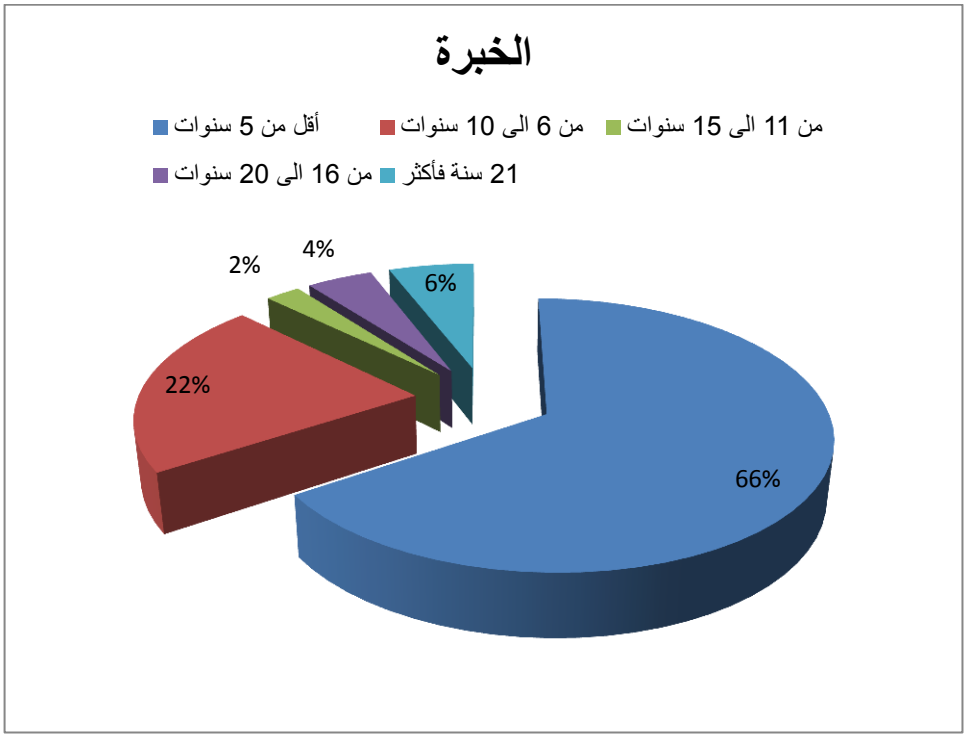
✓ **توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة:**

جدول رقم (08) توزع العينة حسب متغير الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	247	%65.7
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	81	%21.5
من 11 إلى 15 سنة	9	%2.4
من 16 إلى 20 سنة	17	%4.5
21 سنة فأكثر	22	%5.9
المجموع	376	%100

يمثل الجدول أن نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة اقل من(05) سنوات تمثل(65.7%) وهي اكبر نسبة، تليها نسبة الفئة بين(6-10) سنة في المرتبة الثانية بنسبة(21.5%)، أما المرتبة الثالثة فهي للفئة(21) سنة فأكثر وبنسبة(5.9%) وهي نسبة ضعيفة ثم تليها فئة المعلمين بين(16-20) سنة بنسبة(4.5%) في حين احتلت الفئة بين(11-15) سنة المرتبة الأخيرة بنسبة(2.4%)، ونوضح نتائج الجدول في الشكل رقم (20):

الشكل رقم (20): توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة .



3. أدوات البحث:

لدراسة "الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقته بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى أساتذة الطور الابتدائي" تم الاعتماد على استبيان المعلومات العامة بالإضافة إلى

بطارية من المقاييس تتمثل في مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس فعالية الذات، ومقياس دافعية الانجاز ومقياس نوعية الحياة .

1.3. استبيان المعلومات العامة:

من خلال هذه الدراسة تم بناء استبيان يتكون من سبعة(07) أسئلة، والتي تهدف إلى التعرف على المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، المستوى الدراسي للمعلم، الحالة العائلية، المادة المدرسة، والاقدمية، وذلك للحصول على معلومات مهمة تفيدنا في إقامة البحث كما تفيدنا في التفسيرات المختلفة في الفرضيات.

2.3. مقياس الذكاء الانفعالي:

1.2.3.تعريف المقياس:

قام بتطوير هذا المقياس الباحث احمد العلوان في دراسة له على طلبة مرحلة البكالوريا في جامعة بن طلال المنتظمين في الفصل الدراسي الصيفي عام 2010، وذلك بعد أن اطلع على مقاييس الذكاء الانفعالي التي تتضمنها بعض المقاييس المنشورة طورت على عينات غير طلبة الجامعات في حين أن البعض الآخر منها لم يتضمن الأبعاد التي اعتمدها الباحث في دراسته أو قد أجريت على بيئات غير البيئة الأردنية ومن بين هذه الدراسات نجد(النبهان وكمالي 2003،عثمان ورزق 1998، Mayer and Salovey ،1990 Narimani and Basharpoor، 2009، Mayer Caruso and Salovey 1997، لذا فقد تكون المقياس في صورته النهائية من41 فقرة موزعة على أربعة أبعاد فيما يلي وصف لها:

1- المعرفة الانفعالية:

وتشير على القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث ويمثل هذا البعد (09) فقرات هي(2، 3, 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23).

2- تنظيم الانفعالات:

ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلبا أو إيجابا على نحو مناسب ويمثل هذا البعد (10) فقرات هي(1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35).

3 -التعاطف:

وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم والاهتمام بها، والحساسة لانفعالاتهم حتى وان لم فصحة عنها ويمثل هذا البعد (13) فقرة هي:(9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40).

4 -التواصل الاجتماعي:

ويشير على قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره وعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويساندهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه أثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب، وبمثل هذا البعد (9) فقرات هي: (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41).

2.2.3. كيفية التصحيح:

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات وهي:

- دائما وتعطى (05) درجات.
- عادة وتعطى (04) درجات.
- أحيانا وتعطى (03) درجات.
- نادرا وتعطى (02) درجة.
- أبدا وتعطى (01) درجة واحدة

وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (205) بواقع (41x 5) وأدنى درجة نظرية هي (41) درجة بواقع (41x 1)، ولتحديد لأوساط الحسابية الدالة على مستوى الذكاء الانفعالي، طلب من لجنة المحكمين تحديد هذه الأوساط، أخذ بعين الاعتبار أن درجة كل فقرة

بين(1-5) درجات وقد حددت هذه الأوساط على النحو التالي: من (3.50 - 5) مرتفعة، و(2.50-3.49) متوسطة، و(1-2.49) متدنية.

3.2.3. صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الذكاء الانفعالي بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد

الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة، وبناء على هذا المعيار ووفقا لأراء المحكمين تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (45) فقرة، لكون نسبة الاتفاق علها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (41) فقرة.

بالإضافة إلى ذلك تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقا لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد(Varimax Rotation) وبينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل كان الجذر الكامن (Eigen Value) 1.وتفسر مجتمعة 56.10% من التباين كما يتضح في الجدول رقم (09).

جدول (09):نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي

العامل	العامل	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	2.94	16.41	16.41
2	2.87	14.52	30.93
3	2.83	11.20	42.13
4	2.77	13.97	56.10

وقد اختيرت الفقرات اعتمدا على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا قل عن 30%، وقد انطبق ذلك على جمع فقرات المقياس والبالغة(41) فقرة.وقد أصبح المقياس يتألف بشكله النهائي من(41) فقرة موزعة على أربعة أبعد تفسر مجتمعة 56.10% لذا فقد أظهرت النتائج أن الفقرات التسع ذوات الأرقام (2،

3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23) تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول المعرفة الانفعالية، وكانت معاملات تشبعها (0,32، 0,41، 0,37، 0,31، 0,40، 0,43، 0,39، 0,35، 0,44) على التوالي.أما الفقرات العشرة ذوات الأرقام (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35) فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول تنظيم الانفعالات، وكانت معاملات تشبعها (0.52، 0.30، 0.47، 0.36، 0.31، 0.45، 0.37، 0.42، 0.33،0.38) على التوالي، أما الفقرات الثلاثة عشر ذوات الأرقام (9، 15،29،14، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40) فهي تنتمي إلى العامل الثالث وتدور مضامينها حول التعاطف وكانت معاملات تشبعها (0,43، 0,40، 0,35، 0,38، 0,31، 0,52، 0,36، 0,47، 0,51، 0,49، 0,32، 0,40، 0,32) على التوالي أما الفقرات التسع ذوات الأرقام (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41) فهي تنتمي إلى العمل الرابع وتدورمضامينها حول التواصل الاجتماعي، وكانت معاملات تشبعها (0,38، 0,44، 0,42، 0,36، 0,45، 0,32، 0,37، 0,34، 0,40) وبهذا يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي ينطوي على أربعة عوامل تقيس الذكاء الانفعالي لدى طلبةالجامعة، وهذه العوامل هي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

4.2.3. ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0,79، 0,82، 0,70، 0,74) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)على التوالي بالإضافة إلى ذلك

تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار(0,83، 0,85، 0,80، 0,86) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي (العلوان، 2009، ص ص.131_133).

5.2.3. حساب الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أولا:صدق المقياس:

قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي قام بتعديله وحذف كل فقراته التي تميزت بخصائص سيكومترية ضعيفة وهي البنود رقم (11، 18، 38) أين أوضحت النتائج أن المقياس المعدل صادق وثابت يمكن الوثوق به عند قياس سمة الذكاء الانفعالي .

وقد اعتمد الباحث لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حيث قام بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد، فكانت النتائج بالنسبة للأبعاد الأربعة (04) لمقياس الذكاء الانفعالي كما يلي:

البعد الأول (المعرفة الانفعالية):يتكون من تسعة بنود (09) مرقمة كما يلي (02)، (03)، (08)، (16)، (19)، (20)، (21)، (22)، (23) تراوحت قيم معاملات الارتباط فيما بين 0,27 و0,47هي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01 وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاساق الداخلي للبنود للبنود النهائية.

الجدول رقم (10): الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (المعرفة الانفعالية) لمقياس الذكاءالانفعالي.

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
2	0,43	دال عند 0,01
3	0,40	دال عند 0,01
8	0,29	دال عند 0,01
16	0,31	دال عند 0,01
19	0,33	دال عند 0,01
20	0,37	دال عند 0,01
21	0.27	دال عند 0,01
22	0.41	دال عند 0,01
23	0.47	دال عند 0,01

البعد الثاني: بعد تنظيم الانفعالات:

يتكون من 10 بنود مرقمة كما يلي (1)، (04)، (05)، (06)، (07)، (17)، (18)، (24)، (25)، (35) وقد تم حذف البند رقم (18) لان معامل الارتباط تراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود بين المتبقية من 0,24و0,47 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01 وبهذا تتكون الصورة النهائية للبعد الثاني من تسعة بنود (09) وسوف يتم في الجدول الموالي عوض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود النهائية.

جدول رقم (11): نتائج الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (تنظيم الانفعالات) لمقياس الذكاء الانفعالي .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0,22	دال عند 0,01
4	0,43	دال عند 0,01
5	0,42	دال عند 0,01
6	0,27	دال عند 0,01
7	0,24	دال عند 0,01
17	0,47	دال عند 0,01
24	0,40	دال عند 0,01
25	0,29	دال عند 0,01
35	0,41	دال عند 0,01

البعد الثالث: (التعاطف):

يتكون من ثلاث عشر بند (13) مرقمة كما يلي: (09)، (14)، (15)، (29)، (30)، (31)، (32)، (33)، (34)، (36)، (37)، (39)، (40) وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01.

وبالتالي تتكون الصورة النهائية للبعد الثالث من ثلاث عشر (13) بندا وسوف يتم في الجدول الموالي عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود النهائية .

الجدول رقم (12): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثالث (التعاطف) لمقياس الذكاء الانفعالي .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
9	0,51	دال عند 0,01
14	0,44	دال عند 0,01
15	0,53	دال عند 0,01
29	0,23	دال عند 0,01
30	0,53	دال عند 0,01
31	0,20	دال عند 0,01
32	0,16	دال عند 0,01
33	0,56	دال عند 0,01
34	0,54	دال عند 0,01
36	0,50	دال عند 0,01
37	0,52	دال عند 0,01
39	0,43	دال عند 0,01
40	0,22	دال عند 0,01

البعد الرابع: (التواصل الاجتماعي):

يتكون من تسعة بنود (09) مرقمة كما يلي: (10)، (11)، (12)، (13)، (26)،(27)، (28)، (38)، (41) قيمة معامل الارتباط الفقرة أو البند (11) والبند (38) صفرية مما يستوجب حذفها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود المتبقية من 0,33و0,46 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01 وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج معامل الاتساق الداخلي للبنود السبعة(07) المتبقية النهائية .

جدول رقم(13): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (التواصل الاجتماعي) لمقياس الذكاء الانفعالي .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
10	0,33	دال عند 0,01
12	0,45	دال عند 0,01
13	0,37	دال عند 0,01
26	0,34	دال عند 0,01
27	0,46	دال عند 0,01
28	0,36	دال عند 0,01
41	0,36	دال عند 0,01

ثانيا: ثبات مقياس الذكاء الانفعالي:

لقد استخدم الباحث لقياس ثبات مقياس الذكاء الانفعالي طريقة الفاكرونباخ وفيما يلي يستعرض الباحث الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية لحساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي .

طريقة الفاكرونباخ:

تم حساب معامل الفاكرونباخ وتبين أن معاملات الأبعاد الأربعة هي على التوالي: (0,688)، (0,687)، (0,784)، (0,667) وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائيا عند 0.01.

جدول رقم (14): نتائج حساب ثبات أبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الفاكرونباخ.

رقم البند	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية	0,688	دال عند 0,01
تنظيم الانفعالات	0,687	دال عند 0,01
التعاطف	0,784	دال عند 0,01
التواصل الاجتماعي	0,667	دال عند 0,01

من الجدول أعلاه يتبين أن معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور مقياس الذكاء الانفعالي كلها تقع ضمن مجال القبول، حيث بلغ معامل الثبات الكل للمقياس (0,880) بينما تراوحت معامل ثبات المحاور الأربعة بين (0,667) و(0,784) وهي نتائج دالة على إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة .

3.3. مقياس فعالية الذات Ralf Schwarzer:

1.3.3. التعريف بالمقياس :

منذ عام 1981 شفارتسر **Ralf Schwarzer**يعمل ومجموعته في جامعة برلين بألمانيا على تطوير أداة تشخيصية للقياس الفعالية الذاتية تتلاءم مع مجموعة كبيرة من المواقف، على عكس باندورا الذي قصر هذا البناء على مواقف خاصة فقط، وقد اشتملت هذه الأداة على توقعات الفعالية الذاتية العامة والنزوعية ويشير Schwartzer et Jerusalem سنة 1989 إلى أن سلم توقع الفعالية الذاتية العامة في مواقف المتطلبات الاجتماعية، ومواقف الانجاز، أي بتعبير آخر يقيس الاستبيان مسألة التقدير الذاتي الذي يقوم به شخص ما حول رؤيته لنفسه قادر على التغلب على عدد كبير من مشكلات الحياة.

إذ كان الاستبيان المطور1981 يحتوي على عشرين بندا تم تخفيضها في عام1986 إلى 10 بنود فقط وسمي توقعات الفعالية الذاتية العامة" وقد ترجمت الصيغة المترجمة للاستبيان أكثر من 15 لغة، وينصح معدا المقياس باستخدامه لدراسة متغيرات تتعلق بالفعالية الذاتية العامة في مجالات البحث المختلفة، لأنها تتصف بصفات العمومية والتغيير والتنبؤ، بأنماط السلوك الصحي ...الخ.

2.3.3.استبيان توقعات الفعالية الذاتية العامة في صيغته المعربة لسامر جميل رضوان:

قام الباحث سامر جميل رضوان بأخذ موافقة مطوري القياس على إعداد نسخة باللغة العربية منها واختبارها على عينة سورية، بعد ذلك قام الباحث بترجمة البنود العشرة التي يتضمنها الاستبيان عن اللغة الألمانية إلى اللغة العربية، وترجمت الصيغة الانجليزية بالمقياس نفسه من طرف متخصصين في اللغة الانجليزية بهدف إجراء مقارنة بين الترجمتين من لغتين مختلفتين، واستيضاح مدى دقة الترجمة واستيفاءها المعنى حيث تم بعد ذلك إجراء بعض التعديلات الطفيفة في بعض العبارات أو الكلمات، بعد ذلك عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين وغير المتخصصين الذين أبدو رأيهم من حيث الصياغة وفهم المعنى، وإمكانية التطبيق، ولم تجري نتيجة ذلك تعديلات جوهرية تذكر، حيث أجمعت الآراء على صلاحية الاستبيان. ويقترح مؤلفا المقياس عدم الترجمة الحرفية لبنود المقياس إلى البيئات الأخرى، وإلى عدم الاقتصار في المعنى السطحي له، وان اخذ الاعتبارات النفسية للثقافات المختلفة بعين الاعتبار، وإعطاء المعنى الجوهري المتناسب مع كل ثقافة على حدا وهذا ما قام به سامر جميل رضوان.

3.3.3. تصحيح مقياس فعالية الذات : Ralf Schwarzer:

يتألف المقياس في صيغته الأصلية من عشرة بنود يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من **(لا– نادرا –غالبا– دائما)** ويتراوح المجموع العام للدرجات بين 10 و40 أي أن التصحيح يكون على النحو التالي:

لا ← 1

نادرا ← 2

غالبا ← 3

دائما ← 4

وبالتالي فان الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض توقعات الفعالية العامة، والدرجة العالية تشير إلى ارتفاع توقعات الفعالية العامة، ويمكن إجراء التطبيق بصفة فردية أو جماعية (رزقي، 2011، ص ص.101–102).

4.3.4. حساب الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية:

أولا : صدق المقياس :

اعتمد الباحث لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس فعالية الذات حيث قام بإيجاد معامل الارتباط لكل البنود فكانت النتائج كما يلي:

يتكون مقياس فعالية الذات من عشرة (10) بنود وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود من 0,18 و0,57 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند

0,01 وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود العشرة (10) والنهائية.

جدول رقم (15): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0,28	دال عند 0,01
2	0,18	دال عند 0,01
3	0,34	دال عند 0,01
4	0,53	دال عند 0,01
5	0,50	دال عند 0,01
6	0,46	دال عند 0,01
7	0,57	دال عند 0,01
8	0,53	دال عند 0,01
9	0,53	دال عند 0,01
10	0,48	دال عند 0,01

ثانيا ثبات مقياس فعالية الذات: لقد استخدم الباحث لقياس ثبات مقياس فعالية الذات طريقة الفا كرونباخ، وفيمايلي يستعرض الباحث الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية لحساب ثبات مقياس فعالية الذات .

طريقة الفاكرونباخ: تم حساب معامل الفاكرونباخ وتبين أن معاملات ثبات البنود على التوالي:(0,77)، (0,78)، (0,76)، (0,74)، (0,74)، (0,75)، (0,73)، (0,74)، (0,74)،(0,75) ومعامل ثبات للمقياس ككل يقدر ب 0,75 وهي معاملات ثبات مرتفعة وذات دلالة إحصائية مرتفعة ودالة إحصائيا عند 0.01

مما يؤكد ثبات أبعاد مقياس فعالية الذات وثبات المقياس ككل، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج.

جدول رقم(16): نتائج حساب ثبات مقياس فعالية الذات بطريقة الفاكرونباخ.

رقم البنود	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.775	دال عند 0,01
2	0.787	دال عند 0,01
3	0.767	دال عند 0,01
4	0.745	دال عند 0,01
5	0.747	دال عند 0,01
6	0.752	دال عند 0,01
7	0.737	دال عند 0,01
8	0.744	دال عند 0,01
9	0.745	دال عند 0,01
10	0.750	دال عند 0,01

من الجدول أعلاه يتبين أن معامل ثبات الفا كرونباخ لبنود مقياس فعالية الذات كلها تقع ضمن مجال القبول حيث تراوحت معامل الثبات للبنود بين (0,737) و(0,787)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,775) وهي نتائج دالة على إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

4.3. مقياس دافعية الانجاز:

1.4.3. تعريف المقياس:

وضع من طرف الدكتور"عبد الرحمن صالح الأزرق "وصممه في إطار المواقف التعليمية التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه، يتضمن المقياس(32)عبارة تقيس خمسة أبعاد (مؤشرات) لدافعية انجاز الأستاذ في المجال التربوي والمدرسي والتي حددها على النحو التالي:

***مستوى الطموح:** يقصد به المستوى الذي يرغب المدرس في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويبذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقبة.

***مستوى المثابرة:** هو المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجد ومثابر في عمله ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل والإحساس باليأس والتفكير في التراجع والانسحاب.

***مستوى الأداء:** يقصد به المستوى الذي يستطيع المدرس انجازه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى جاهدا لتحسين أداءه بدرجة مرتفعة.

* **مستوى إدراك الزمن:** يقصد به شعور المدرس بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل بدون تهاون أو تأخر.

* **مستوى التنافس:** يقصد به مستوى الشعور بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة في اهتمامه وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف التي تتسم بجو التنافس والتحدي والصمود أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول، والعبارات التي تقيس هذه المؤشرات موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17) البنود التي تقيس أبعاد ودافعية انجاز الأستاذ

مؤشرات دافعية الانجاز للأستاذ	رقم العبارة
1- مستوى الطموح	25-23- 11-08 - 06-01
2-المثابرة	31-27-24-19-12-10-02
3-الأداء	21-32-28-26-17-13-03
4- إدراك أهمية الزمن	07-30-29-22-14-04
5- التنافس	20-18-16-15-09-05

صمم هذا المقياس لاستخدامه مع الأساتذة يتكون من32 بند (عبارة)،16 عبارة ايجابية و16 عبارة سلبية وهي على النحو التالي :

جدول رقم (18) تصنيف عبارات دافعية الانجاز

العبارات الموجبة	-18-17-16-12-10-08-05-03-02-01 30-29-27-23-21-20
العبارات السلبية	-14-13-11-09-07-06-04-32-31-28 .26-25-24-22-19-15

وتتوزع استجابات المفحوصين حول كل بند إلى ثلاث فئات وهي:

تنطبق – إلى حد ما – لا تنطبق، ويتم تقدير هذه الفئات كالتالي:

جدول رقم (19) كيفية تقدير فئات الاستبيان

البنود	دائما	احيانا	ابدا
البنود الايجابية	03	02	01
البنود السلبية	01	02	03

وبالنسبة إلى لمقياس دافعية الانجاز المتعلقة بالأستاذ تتوزع الاستجابات حول كل بند إلى ثلاثة فئات:

تنطبق – إلى حد ما – لا تنطبق، حيث تتحدد تقدير هذه الفئات كالتالي:

جدول رقم (20) كيفية تقدير المقياس.

البنود	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
البنود الايجابية	01	02	03
البنود السلبية	03	02	01

الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

2.4.3. الصدق:

يعد الصدق من أهم شروط المقياس، وفقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس، وعدم دلالة نتائجه، وبالتالي يحتاج الباحث في دراسته إلى التحقق من صدق مقياسه، وقد اعتمدنا على حساب الصدق على ما يلي:

-**صدق المحتوى:** الذي يشير إلى صدق الدرجات التجريبية بالنسبة إلى الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ويقاس هذا الأخير بحساب الجذر التربيعي بمعامل ثبات الاختبار

وبالتالي الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز:0.90=0.82 ،0.89=0.80 ، وتشير هذه النتائج إلى أن معامل الصدق مرتفع.

3.4.3. الثبات: وقد تم التحقق من الثبات بطريقتين:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

يعد أسلوب إعادة الاختبار من أهم الأساليب لحساب الثبات ويكشف لنا العلاقة من معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني. لذلك استخدمت الباحثة هذه الطريقة للتأكد من ثبات الأداة وتوزيع المقياس على عينة من المديرين بلغ عددهم (09) مديرين وبعد15 يوما من الإجراءثم توزيع المقياس مرة ثانية على نفس العينة ولتجنب اثر التعلم حرصنا على أن تكون شروط التطبيق فيالمرة الأولى والمرة الثانية متماثلة، وحسب العلاقة بين التطبيقين باستعمال معادلة ارتباط برسون إذ بلغت قيمة معاملات الارتباط لكل بعد والارتباط الكلي كما هو مبين في الجدول رقم (21).

-طريقة الاتساق الداخلي:

يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباطات بين فقرات في الأداة، إضافة في ذلك فان معامل الفاكرونباخ يزود بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف.

وللتأكد من ثبات الأداة بهذا الأسلوب طبقت معادلة "الفا كرونبخ " والجدول الموالي يوضح قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز.

الجدول رقم (21) قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز

المتغير	المجال العينة	الأساتذة		
دافعية الانجاز		عدد العبارات	معامل الارتباط الداخلي	معامل الاستقرار
	الطموح	06	0.84	0.81
	المثابرة	07	0.79	0.76
	الأداء	07	0.73	0.75
	إدراك الزمن	06	0.79	0.76
	التنافس	06	0.82	0.83
	الكلي	32	0.82	0.80

ومن خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن معاملات الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الانجاز مرتفعة وبالتالي يمكن الاعتماد على الأداة (عفاف وسطاني،2009، ص ص.117-119).

4.4.3.الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز في الدراسة الحالية:

أولا: صدق المقياس:

اعتمد الباحث لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياس دافعية الانجاز، حيث قام بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد فكانت النتائج بالنسبة للأبعاد الخمسة للمقياس كما يلي:

البعد الأول: (مستوى الطموح):

ويتكون من ستة (06) بنود قيمة معامل الارتباط الفقرة أو البند (23) صفرية مما يستوجب حذفها، بينما تراوحت قيمة معاملات الارتباط للبنود المتبقية بين 0,126و 0,301 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01 وسوف يتم عرض في الجدول الموالي عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود الخمسة (05) المتبقية والنهائية .

جدول رقم(22): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (مستوى الطموح) لمقياس دافعية الانجاز .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.148	دال عند 0.01
6	0.301	دال عند0.01
8	0.136	دال عند 0.01
11	0.139	دال عند 0.01
25	0.126	دال عند 0.01

البعد الثاني:(المثابرة):

يتكون من سبعة بنود (07) وهي مرقمة كما يلي: (02)، (10)، (12)، (19)، (24)، (27)، (31) وتقدر قيمة معامل الارتباط للبند (02) والبند (27) صفرية مما يستوجب حذفها، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبنود المتبقية بين 0,228 و 0,586 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0,01 وسوف يتم

عرض في الجدول الموالي عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود الخمسة (05) المتبقية النهائية.

جدول رقم (23) : نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (المثابرة) لمقياس دافعية الانجاز .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالةالإحصائية
10	0.485	دال عند 0.01
12	0.510	دال عند 0.01
19	0.494	دال عند 0.01
24	0.228	دال عند 0.01
31	0.586	دال عند 0.01

البعد الثالث:(الأداء):

يتكون من سبعة (07) بنود وهي مرقمة كما يلي: (03)، (13)، (17)، (26)، (28)، (21)، (32).

تراوحت معاملات الارتباط لهذه البنود بين 0.338و0.581 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0.01.

وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود للبنود السبعة (07) النهائية.

جدول رقم (24): حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثالث (الاداء) لمقياس دافعية الانجاز .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
3	0.581	دال عند 0.01
13	0.445	دال عند 0.01
17	0.489	دال عند 0.01
21	0.381	دال عند 0.01
26	0.474	دال عند 0.01
28	0.338	دال عند 0.01
32	0.395	دال عند 0.01

البعد الرابع: (أهمية الزمن):

يتكون من ستة (06) بنود وهي مرقمة كما يلي:

(04)، (14)، (22)، (29)، (30)، (07) وتقدر قيمة معامل الارتباط للبند أو الفقرة (14) و(29) و(30) صفرية مما يستوجب حذفها.

أما البنود المتبقية فكانت معاملات الارتباط بالنسبة لها متدنية جدا مما دفع الباحث لحذف هذا البعد (أهمية الزمن) من مقياس دافعية الانجاز. وسيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود الستة.

جدول رقم (25): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (أهمية الزمن) لمقياس دافعية الانجاز .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
4	0,19	دال عند 0,01
07	0.13	دال عند 0.01
14	0.38	غير دال
22	0.21	دال عند 0.01
29	0.26	غير دال
30	0.36	غير دال

البعد الخامس: (التنافس):

ويتكون من ستة بنود (06) وهي مرقمة كالتالي: (05)،(09)،(15)،(16)، (18)،(20)، تراوحت معاملات ارتباط البنود المتبقية بين (0.223) و(0.474) وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0.01 وسوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود الأربعة(04) المتبقية النهائية.

جدول رقم (26): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الخامس (التنافس) لمقياس دافعية الانجاز .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
5	0.223	دال عند 0.01
16	0.333	دال عند 0.01
18	0.344	دال عند 0.01
20	0.474	دال عند 0.01

ثانيا : ثبات مقياس دافعية الانجاز:

لقد استخدم الباحث لقياس ثبات مقياس دافعية الانجاز طريقة الفاكرنباخ، وفيما يلي يستعرض الباحث الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية لحساب ثبات مقياس دافعية الانجاز.

طريقة الفاكرونباخ:

تم حساب معامل الفاكرونباخ وتبين أن معاملات ثبات الأبعاد على التوالي: (0,57)، (0,49)، (0,48)، (0,36) وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائيا عند 0.01 مما يؤكد ثبات أبعاد مقياس دافعية الانجاز الذي قدر ب (0,84) وفيما يلي عرض لمختلف النتائج.

جدول رقم (27) : نتائج حساب ثبات أبعاد دافعية الانجاز باستخدام طريقة الفاكرونباخ .

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
مستوى الطموح	0.344	دال عند 0.01
المثابرة	0.703	دال عند 0.01
الأداء	0.728	دال عند 0.01
التنافس	0.556	دال عند 0.01

من الجدول أعلاه يتبين أن معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور مقياس دافعية الانجاز كلها تقع ضمن مجال القبول، حيث بلغ معامل الثبات الكل للمقياس (0.847) بينما تراوحت معامل ثبات المحاور الأربعة بين ,(0.344) و(0.728) وهي نتائج دالة على إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

5.3.مقياس نوعية الحياة:

تم إعداد المقياس من طرف (محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم) وكإجراء أول تم ستة مكونات لنوعية الحياة لدى طلبة الجامعة استنادا إلى التعريف الإجرائي التي تبناه الباحثان، وبعد مراجعة بعض المقاييس الأجنبية لنوعية الحياة، ومن خبرة الباحثين في مجال القياس النفسي والتربوي تمت صياغة عشرة فقرات لكل مكون من مكونات نوعية الحياة بواقع خمسة فقرات سالبة وخمسة فقرات موجبة نوضع أمام كل فقرة مقياس تقدير Rating Scale خماسي (أبدا، قليل جدا، إلى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا) لمعرفة مدى شعور الفرد بنوعية الحياة ، كما تم إعداد تعليمات للإجابة توضح الهدف من المقياس وطريقة الإجابة .

1.5.3.تحكيم المقياس:

بهدف التحقق من الصدق الظاهري Face Validity للمقياس (وهو احد مؤشرات صدق المحتوى) تم عرض الصورة الأولية من المقياس على ستة خبراء من المتخصصين في القياس والتقويم، والإرشاد النفسي، والطب النفسي، وقد طلب منهم الحكم على مدى ملائمة تعليمات الإجابة لطلبة الجامعة وانتماء الفقرات للمحور الذي وضعت فيه، ومدى جودة صياغة الفقرات ووضوحها، كذلك الحكم على بدائل الإجابة ومدى مناسبته الصياغة الفقرات، أسفرت نتائج تحكيم آراء الخبراء عن اتفاقهم بنسبة 100 %على صلاحية تعليمات الإجابة، ومقدار التقدير الخماسي الموجود أمام كل فقرة، واتفاقهم بنسبة تتراوح بين 73 –100 % على صلاحية الفقرات من حيث صياغتها وانتمائها للمحور الذي وضعت فيه، مع اقتراح تعديلات في صياغة عشرة فقرات تم الأخذ بها جميعها .

التجريب الاستطلاعي للمقياس:

طبق المقياس بعد التحكيم على عينة مكونة من 14 طالبا وطالبة وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم على وضوح التعليمات ومدى ملائمة صياغة الفقرات وبدائل الإجابة،وقد اتفق الطلبة على وضوح التعليمات والفقرات وبدائل الإجابة واقترحوا تعديلات في صياغة فقرتين تم الأخذ بها.

2.5.3.تطبيق المقياس على عينة البحث:

بعدها طبق الباحثان المقياس على عينة طبقية حجمها 220 طالبا من الطلبةالمسجلين في الفصل الصيفي لعام2006 في كليات جامعات السلطان قابوس السبع.

3.5.3.تصحيح المقياس:

أعطيت الفقرات الموجبة (التي تحمل الأرقام الفردية) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة التي تحمل (الأرقام الزوجية).

أدخلت البيانات كملف في برنامج SPSS وتم حساب الدرجات الخام لمحاور المقياس والجدول التالي يتضمن الدرجات الخام لمقياس نوعية الحياة.

جدول رقم (28): الدرجات الخام لمحاور المقياس نوعية الحياة.

محاور المقياس	أرقام الفقرات	مدى الدرجات
جودة الصحة العامة	10-01	48-15
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	20-11	50-20
جودة التعليم و الدراسة	30-21	50-18
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	40-31	50-13
جودة الصحة النفسية	50-41	47-22
جودة شغل الوقت و إدارته	60-51	50-15
مقياس نوعية الحياة بشكل عام	60-01	179-139

4.5.3.مؤشرات الصدق:

1.4.5.3.صدق المحتوى: تم الحصول على مؤشر لهذا النوع من الصدق عند عرض المقياس على ستة من المحكمين في مجال القياس النفسي والطب النفسي واتفاقهم بنسبة تتراوح بين 83-100 % على أن فقرات مقياس نوعية الحياة تقيس مكونات الجودة الستة التي تم تحديدها في التعريف الاجرائي للبحث، وقد تم عرض تفاصيل الإجراء خلال مراحل بناء المقياس.

2.4.5.3.الدخل الشهري للأسرة كمحك موضوعي لنوعية الحياة:

يعد الدخل احد مؤشرات الموضوعية لنوعية الحياة، ولكن هذا المؤشر يعتبر احد المؤشرات الموضوعية التي يختلف عليها الباحثين في مجال القياس النفسي فقد يكون تأثير الدخل المرتفع (أحيانا عكسيا) على نوعية الحياة ن لذلك تم حساب دلالة الفروق في نوعية الحياة بين ذوي الدخل المنخفض وذوي الدخل المرتفع باستخدام اختبار "ت" المحسوبة 2.344 وهي دالة إحصائيا (ح = 0.023) لمصلحة ذوي الدخل المرتفع .

5.5.3.الثبات: تم حساب معامل الفا كرونباخ لدرجات كل محور من محاور المقياس الستة، وقد تراوحت معاملات الثبات بين 0.62- 0.85 بوسيط قدره 0.75 وللمقياس ككل (0.91) .

الجدول رقم(29): معاملات ثبات الدرجات لكل محور في المقياس .

محاور المقياس	الفا كرونباخ
جودة الصحة العامة	0.62
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0.79
جودة التعليم و الدراسة	0.77
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	0.74
جودة الصحة النفسية	0.62
جودة شغل الوقت و إدارته	0.85
مقياس نوعية الحياة بشكل عام	0.91

1.5.5.3. الخطأ المعياري للقياس :

وهو انحراف متوقع عن الدرجة الحقيقية لنتيجة أي شخص يجرى اختباره في أداة القياس ويتم حسابه اعتمادا على الانحراف المعياري وقيمة معامل الثبات، ويدخل

الخطأ المعياري في حساب مدى الثقة الذي يمكن أن تقع ضمنه الدرجة الحقيقية للمستجيب، تراوحت قيمة الخطأ المعياري بين 2.54- 3.21 في حين بلغ 7.44للمقياس ككل، والجدول رقم (30) يتضمن قيمة الخطأ المعياري للمقياس:

جدول رقم (30):الخطأ المعياري لنوعية الحياة

م	**محاور المقياس**	**الخطأ المعياري**
1	جودة الصحة العامة	2,962
2	جودة الحياة الأسرية والاجتماعي	2,54
3	جودة التعليم والدراسة	3,00
4	جودة العواطف (الجانب الوجداني)	3,21
5	جودة الصحة النفسية	2,96
6	جودة شغل الوقت وإدارته	2,56
مقياس جودة الحياة بشكل عام		7,44

ثالثا الاتساق الداخلي Internal Consistency:

وهو درجة انسجام فقرات المقياس في قياس السمة المطلوب قياسها، وفي مقياس نوعية الحياة تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية، وارتباط محاور المقياس بعضها بالبعض الآخر، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ –علاقة الفقرة بالمجموع الكلي: تمحساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه الفقرة لاستجابات عينة البحث (ن=220) وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياعند مستوى 0,05 (قيمة معامل الارتباط الجدولية بدرجة حرية 219 وعند مستوى 0,01 تساوي 0,181،وعند

مستوى 0,05 تساوي 0,138، مما يدل على تمتع فقرات المقياس بالاتساق الداخلي في قياسها لنوعية الحياة،

الجدول رقم (31): خلاصة نتائج معاملات الارتباط لمقياس نوعية الحياة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1-جودة الصحة العامة		**3- جودة التعليم**		**5- جودة الصحة النفسية**	
1	0,21	21	0,44	41	0,33
2	0,45	22	0,28	42	0,51
3	0,35	23	0,49	43	0,14
4	0,24	24	0,54	44	0,18
5	0,31	25	0,60	45	0,35
6	0,37	26	0,58	46	0,36
7	0,32	27	0,18	47	0,48
8	0,21	28	0,37	48	0,42
9	0,15	29	0,46	49	0,29
10	0,22	30	0,59	50	0,18
2- جودة الحياة الأسرية		**4- جودة العواطف**		**6- جودة شغل الوقت**	
11	0,57	31	0,51	51	0,70
12	0,64	32	0,45	52	0,27
13	0,29	33	0,53	53	0,51
14	0,45	34	0,47	54	0,36
15	0,41	35	0,40	55	0,50
16	0,50	36	0,49	56	0,59
17	0,50	37	0,17	57	0,47
18	0,43	38	0,22	58	0,69
19	0,42	39	0,52	59	0,71
20	0,51	40	0,25	60	0,65

ب- مصفوفة الارتباطات الداخلية : تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس الستة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين 0,320- 0,703 وجميعها دالة عند مستوى 0,01

الجدول رقم (32): خلاصة نتائج معاملات الارتباط لمقياس نوعية الحياة

محاور المقياس	1	2	3	4	5	6
1- جودةالصحة العامة						
2- جودةالحياة الأسرية	0,333					
3-جودةالتعليم والدراسة	0,327	0,328				
4-جودة العواطف	0,441	0,414	0,320			
5- جودةالصحةالنفسية	0,342	0,255	0,449	0,371		
6-جودة شغل الوقت	0,458	0,565	0,430	0,703	0,459	

رابعا: تحليل المفردات Items Analysis :

تم حساب كفاءة الفقرات في التمييز Discrimination Power وفقا للمحور الذي تنتمي إليه، بواسطة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفقرة للمجموعتين العليا والدنيا (تم تحديد اعلي وادني 27% من العينة على أساس الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس الستة).

وقد تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين 2,29- 15,29 وجميعها دالة عند مستوى لا يقل عن 0,008 وهذا مؤشر على تمتع جميع فقرات المقياس بقوة تمييز عالية و**الجدول رقم (33):** يبين خلاصة نتائج اختبار "ت" لمقياس نوعية الحياة.

الجدول رقم (33): نتائج اختبار "ت" بين المجموعة العليا والدنيا (أعلى وأدنى 27%) في كل محور.

م	قيمة "ت"	الدلالة	م	قيمة "ت"	الدلالة	م	قيمة "ت"	الدلالة
1- جودة الصحة العامة			**3- جودة التعليم و الدراسة**			**5- جودة الصحة النفسية**		
1	5,33	0,001	21	10,10	0,001	41	8,53	0,001
2	9,10	0,001	22	6,99	0,001	42	2,69	0,001
3	7,87	0,001	23	9,34	0,001	43	4,04	0,001
4	3,49	0,001	24	11,06	0,001	44	4,18	0,001
5	7,15	0,001	25	12,97	0,001	45	8,16	0,001
6	9,70	0,001	26	10,89	0,001	46	8,09	0,001
7	2,74	0,001	27	4,52	0,001	47	8,95	0,001
8	5,37	0,001	28	9,46	0,001	48	8,71	0,001
9	5,94	0,001	29	8,10		49	5,75	
10	7,69	0,001	30	11,79		50	5,71	
2- جودة الحياة الأسرية			4- جودة العواطف			6- جودة شغل الوقت و إدارته		
11	11,22	0,001	31	10,60	0,001	51	14,93	0,001
12	12,75	0,001	32	8,57	0,001	52	4,22	0,001
13	6,94	0,001	33	10,44	0,001	53	8,75	0,001
14	8,25	0,001	34	8,37	0,001	54	8,08	0,001
15	9,59	0,001	35	8,83	0,001	55	9,73	0,001
16	7,23	0,001	36	11,39	0,001	56	12,30	0,001
17	10,89	0,001	37	3,77	0,001	57	9,82	0,001
18	10,75	0,001	38	5,00	0,001	58	15,69	0,001
19	6,55	0,001	39	13,08	0,001	59	15,31	0,001
20	9,32	0,001	40	5,40	0,001	60	12,00	0,001

(منسي، كاظم،2006)

6.5.3. الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية الحياة في الدراسة الحالية:

أولا: صدق المقياس:

اعتمد الباحث لدراسة صدق الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياس نوعية الحياة، حيث قام بإيجاد معامل ارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد، فكانت النتائج بالنسبة للأبعاد السبعة (07) للمقياس كما يلي:

البعد الأول: (جودة الحياة العامة):

يتكون من عشرة(10) بنود مرقمة من(01) إلى(10).

يقدر قيمة معامل ارتباط الفقرة أو البند رقم (03) والبند رقم (05) والبند رقم (09) صفرية مما يستوجب حذفها.

بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط البنود المتبقية بين (0.216) و(0.414) وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0.01.

وسيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب الاتساق الداخلي للبنود الثمانية (08) المتبقية والنهائية.

جدول رقم (34): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الأول (جودة الحياة العامة) لمقياس نوعية الحياة .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.216	دال عند 0.01
2	0.401	دال عند 0.01
4	0.414	دال عند 0.01
6	0.315	دال عند 0.01
7	0.376	دال عند 0.01
8	0.295	دال عند 0.01
10	0.398	دال عند 0.01

ثانيا:بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية:

يتكون هذا البعد من عشرة (10) بنود مرقمة من (11) إلى (20).

ويقدر قيمة معامل ارتباط الفقرة أو البند (16) والبند (17) صفرية مما يستوجب حذفها، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود المتبقية بين 0.228 و0.515 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند0.01 وسيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود السبعة (07) المتبقية والنهائية.

جدول رقم (35): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثاني (نوعية الحياة الأسرية والاجتماعية) لمقياس نوعية الحياة.

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
11	0.228	دال عند 0.01
12	0.317	دال عند 0.01
13	0.515	دال عند 0.01
14	0.363	دال عند 0.01
15	0.480	دال عند 0.01
18	0.281	دال عند 0.01
19	0.437	دال عند 0.01
20	0.375	دال عند 0.01

البعد الثالث:(بعد جودة التعليم والدراسة):

يتكون من عشرة بنود(10) مرقمة من 21 إلى 30.

وتراوحت قيم معاملات الارتباط من 0.24 إلى 0.44 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0.01

سيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود العشرة (10) النهائية.

جدول رقم (36): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الثالث (جودة التعليم والدراسة) لمقياس نوعية الحياة .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
21	0.423	دال عند 0.01
22	0.241	دال عند 0.01
23	0.266	دال عند 0.01
24	0.387	دال عند 0.01
25	0.329	دال عند 0.01
26	0.332	دال عند 0.01
27	0.410	دال عند 0.01
28	0.440	دال عند 0.01
29	0.312	دال عند 0.01
30	0.320	دال عند 0.01

البعد الرابع:(جودة التعاطف):

ويتكون من عشرة (10) بنود مرقمة من (31)إلى (40). قيمة معامل ارتباط الفقرة أو البند رقم(35) والبند (37) صفرية مما يستوجب حذفها.

وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود المتبقية بين 0.345 و0.524 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند0.01 .

سيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب الاتساق الداخلي للبنود الثمانية (08) المتبقية النهائية.

جدول رقم (37): حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الرابع (جودة التعاطف) لمقياس نوعية الحياة.

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
31	0.389	دال عند 0.01
32	0.503	دال عند 0.01
33	0.464	دال عند 0.01
34	0.522	دال عند 0.01
36	0.348	دال عند 0.01
38	0.432	دال عند 0.01
39	0.345	دال عند 0.01
40	0.524	دال عند 0.01

البعد الخامس:(الصحة النفسية):

يتكون من (10) عشرة بنود مرقمة من (41) إلى (50).

تراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود بين 0.295 و0.619 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند 0.01 .

سيتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود العشرة (10) النهائية.

جدول رقم (38): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد الخامس (الصحة النفسية) لمقياس نوعية الحياة .

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
41	0.422	دال عند 0.01
42	0.461	دال عند 0.01
43	0.421	دال عند 0.01
44	0.590	دال عند 0.01
45	0.295	دال عند 0.01
46	0.610	دال عند 0.01
47	0.526	دال عند 0.01
48	0.619	دال عند 0,.01
49	0.381	دال عند 0.01
50	0.520	دال عند 0.01

البعد السادس: (جودة شغل الوقت وإدارته):

يتكون من عشرة (10) بنود مرقمة من 51 إلى 60 قيمة معامل الارتباط البند رقم (52) والبند رقم (53) صفرية مما يستوجب حذفها .

وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود المتبقية بين 0.222 و0.395 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا عند0.01 .

وسوف يتم عرض في الجدول الموالي عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود الثمانية (08) المتبقية والنهائية.

جدول رقم (39): نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبعد السادس (جودة شغل الوقت وإدارته) لمقياس نوعية الحياة.

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
51	0.368	دال عند 0.01
54	0.284	دال عند 0.01
55	0.285	دال عند 0.01
56	0.395	دال عند 0.01
57	0.347	دال عند 0.01
58	0.286	دال عند 0.01
59	0.280	دال عند 0.01
60	0.222	دال عند 0.01

ثانيا: ثبات مقياس نوعية الحياة:

لقد استخدم الباحث لقياس ثبات مقياس نوعية الحياة طريقة الفا كرونباخ، وفيما يلي يستعرض الباحث الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية لحساب ثبات مقياس نوعية الحياة.

طريقة الفاكرنباخ: تم حساب معامل الفاكرونباخ وتبين أن معاملات ثبات الأبعاد الستة هي على التوالي (0.634)، (0.676)، (0.686) ،(0.744)، (0.808)، (60.60) وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائيا عند 0.01 مما يؤكد ثبات أبعاد مقياس دافعية الانجاز وفيما يلي عرض لمختلف النتائج.

جدول رقم (40): نتائج حساب ثبات أبعاد نوعية الحياة باستخدام طريقة الفاكرونباخ.

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة العامة	0.634	دال عند 0.01
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0.676	دال عند 0.01
جودة التعليم والدراسة	0.686	دال عند 0.01
جودة العواطف	0.744	دال عند 0.01
جودة الصحة النفسية	0.808	دال عند 0.01
جودة شغل الوقت و إدارته	0.606	دال عند 0.01

من الجدول أعلاه يتبين أن معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور مقياس نوعية الحياة كلها تقع ضمن مجال القبول، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ب(0.900) بينما تراوحت معامل ثبات المحاور الستة بين (0.606) و(0.808) وهي نتائج دالة على إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

4- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ودافعية الانجاز ونوعية الحياة على عينة، تم جمع البيانات وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج Statical Package of Social Sciences (SPSS) البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك لاختبار مدى صحة وتحقق فرضيات الدراسة وقد قمنا من خلاله باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات الذكاء الانفعالي وأبعاده ومستويات فعالية الذات ومستويات دافعية الانجاز وأبعاده ومستويات نوعية الحياة وأبعاده.

-معامل ارتباط بيرسون لدراسة دلالة علاقة الذكاء الانفعالي وأبعاده وفعالية الذات .

-الانحدار المتعدد لتحديد مدى مساهمة المتغيرات المستقلة المتمثلة في الذكاء الانفعالي وفعالية الذات على المتغيرات التابعة المتمثلة في دافعية الانجاز ونوعية الحياة .

خلاصة:

تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للبحث وكان ذلك بداية بعرض المنهج المتبع بعدها تطرقنا إلى عرض عينة الدراسة ومختلف خصائصها من حيث السن، الجنس، الاقدمية، الحالة المدنية، وذلك من خلال تنظيمها في جداول لعرضها زيادة إلى تحديد مقاييس الدراسة والتي قمنا بدراسة خصائصها السيكومترية من الصدق والثبات، وتطرقنا بعدها إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية كما قمنا بتوضيح التقنيات الإحصائية المستعملة لدراسة فرضيات البحث، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج بالتفصيل ومناقشتها .

الفصل السابع

عرض وتفسير النتائج

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في:

مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد علوان (2010)، ومقياس فعالية الذات لسامر جميل رضوان، ومقياس دافعية الانجاز لعبد الرحمن صالح الأزرق، ومقياس نوعية الحياة لمحمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم، على عينة متكونة من (376) من معلمي الطور الابتدائي في مدارس الجزائر وسط، تحصلنا على مجموعة من البيانات والمعطيات، حيث قمنا بتحليلها إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعليه يتم عرض وتحليل نتائج المعالجة الإحصائية ثم مناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة .

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة :

1.1.عرض نتائج الفرضية الأولى :

والتي مفادها ما يلي:

"**مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي التعليم الابتدائي مرتفع**"

ولدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساءل البحث المرتبط بهذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات الذكاء الانفعالي وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة). وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

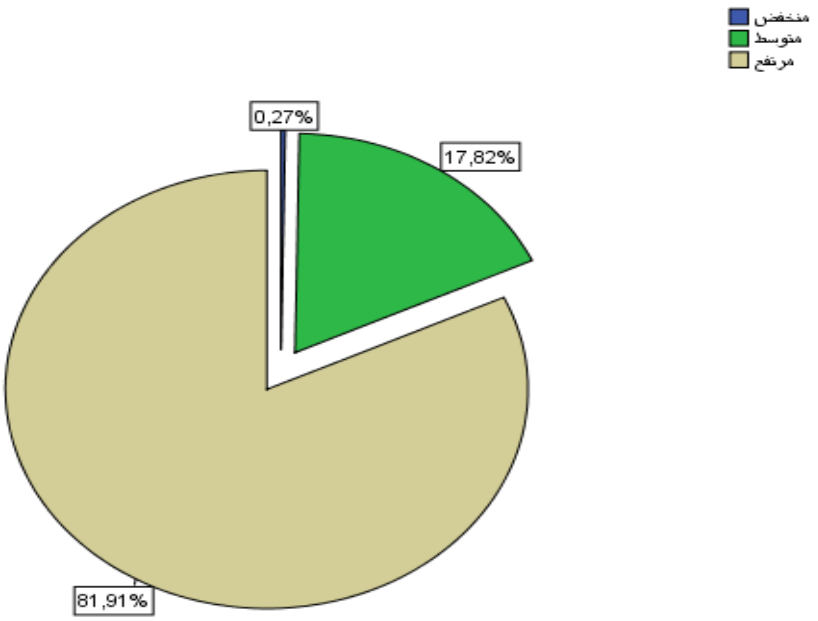
جدول رقم (41): نتائج تطبيق اختبار كا^2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات الذكاء الانفعالي وأبعاده (المنخفضة ، المتوسطة، المرتفعة) .

الذكاء الانفعالي أبعاده	مستويات	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية	منخفضة	1	%0.3	416.71	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	67	%17.8				
	مرتفعة	308	%81.9				
	المجموع	376	%100				
التنظيم الانفعالي	منخفضة	00	%00	245.787	1	6.63	دال عند 0.01
	متوسطة	36	%96				
	مرتفعة	340	%90.4				
	المجموع	376	%100				
التعاطف	منخفضة	00	%00	66.394	1	6.63	دال عند 0.01
	متوسطة	109	%29				
	مرتفعة	267	%71				
	المجموع	276	%100				
التواصل الاجتماعي	منخفضة	1	%0.3	224.11	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	138	%36.7				
	مرتفعة	237	%63				
	المجموع	376	%100				
الذكاء الانفعالي	منخفضة	1	%0.3	336.707	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	90	%23.9				
	مرتفعة	285	%75.8				
	المجموع	376	%100				

التعليق على الجداول: يتبين من نتائج الجدول رقم(41)، ومن تطبيق اختبار(كا2) لدراسة دلالة الفروق في مستويات أبعاد الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، التنظيم الانفعالي، التعاطف، التواصل الاجتماعي) ما يلي :

أولا: بعد المعرفة الانفعالية: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد المعرفة الانفعالية (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (416.71) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 81.9% لهم مستوى مرتفع من المعرفة الانفعالية. الشكل رقم(21) يوضح مختلف النتائج.

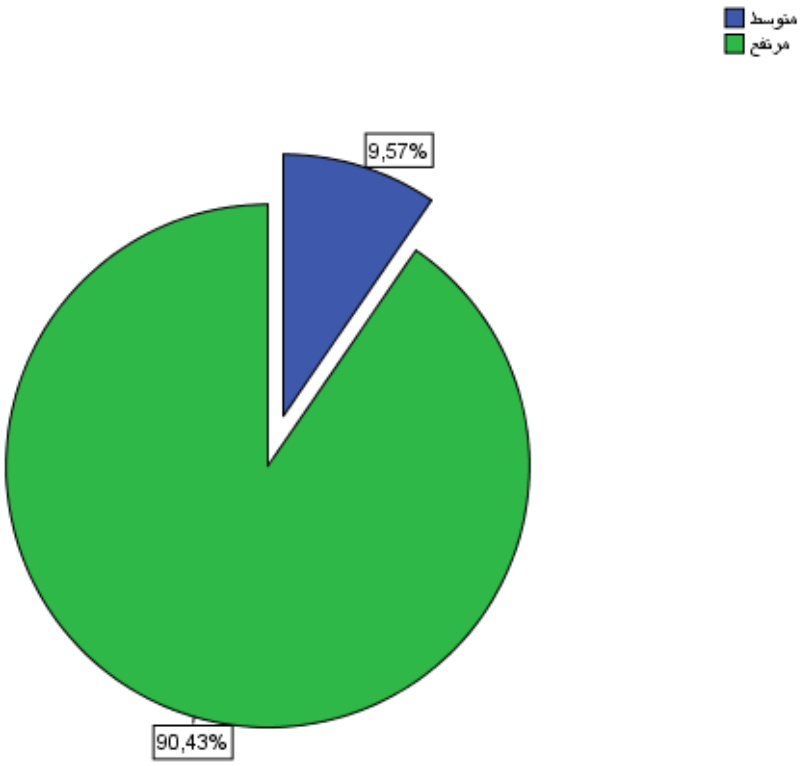
الشكل رقم (21) نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير مستويات المعرفة الانفعالية



الشكل رقم () ، يبين نسبة توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات المعرفة الانفعالية.

ثانيا: بعد التنظيم الانفعالي: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد التنظيم الانفعالي(منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (245.787) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(6.63)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 90.4% لهم مستوى مرتفع من التنظيم الانفعالي. الشكل رقم(22) يوضح مختلف النتائج.

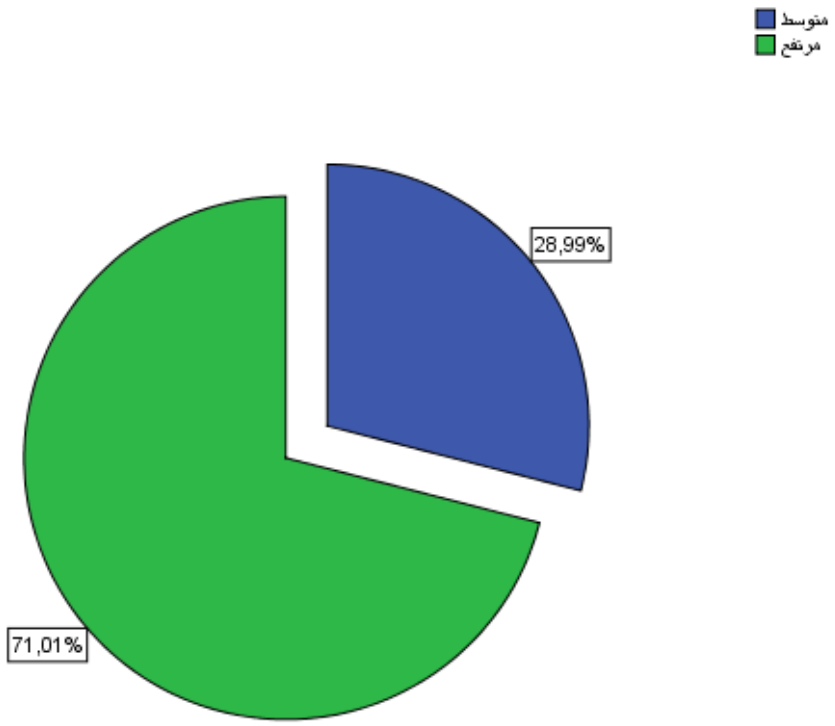
الشكل رقم (22): نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير مستويات التنظيم الانفعالي .



الشكل رقم () ، يبين نسبة توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات التنظيم الانفعالي.

ثالثا: التعاطف: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد التعاطف(منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (66.394) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(6.63)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة71% لهم مستوى مرتفع من التعاطف. الشكل رقم(23) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (23) نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير التعاطف .

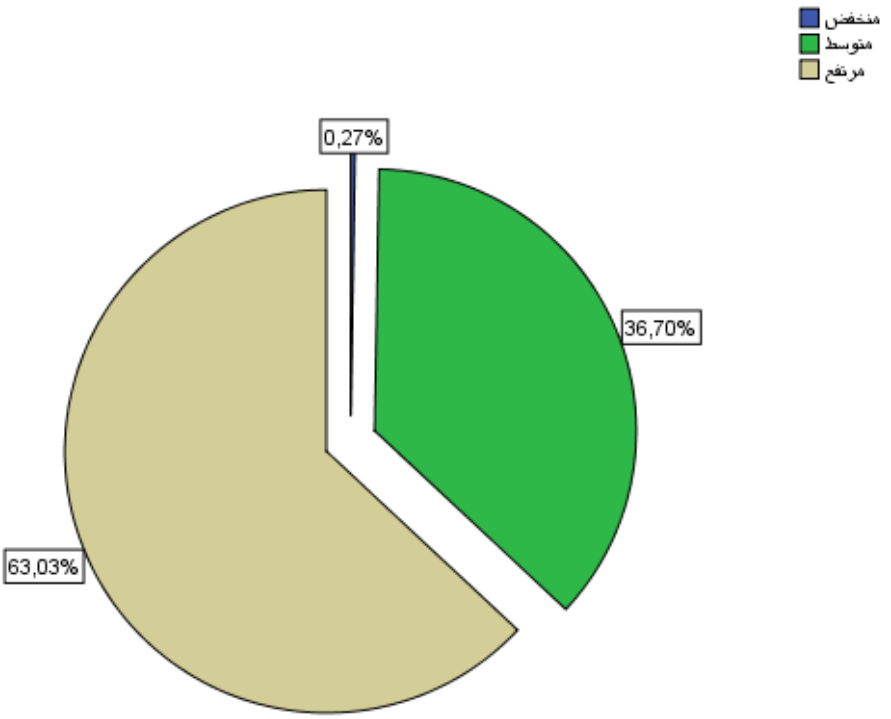


Note de bas de page

رابعا: بعد التواصل الاجتماعي: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد التواصل الاجتماعي (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (224.11)أكبر من قيمة كا^{2}المجدولة

والمساوية(9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 63% لهم مستوى مرتفع من التواصل الاجتماعي. الشكل رقم(24) يوضح مختلف النتائج.

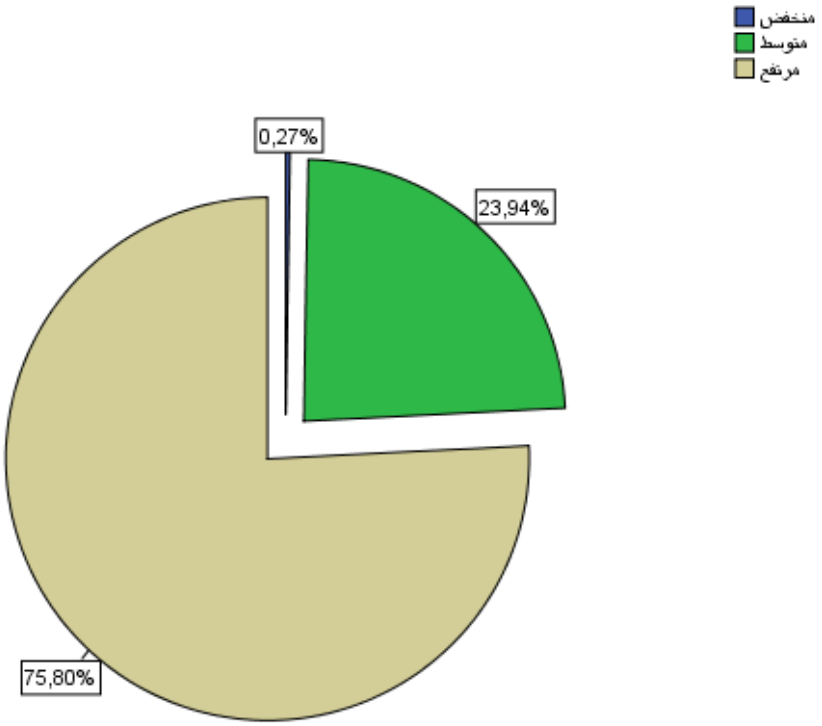
الشكل رقم (24) نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير التواصل الاجتماعي.



Note de bas de page

خامسا: الذكاء الانفعالي: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات الذكاء الانفعالي(منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (336.707) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 75.8% لهم مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي . الشكل رقم(25) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (25) نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير الذكاء الانفعالي .



Note de bas de page

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية: " مستوى الذكاء الانفعالي للمعلمين في التعليم الابتدائي مرتفع، حيث أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى مرتفع في بعد المعرفة الانفعالية (81.9%)،التنظيم الانفعالي (90.4%)، التعاطف (71%)، التواصل الاجتماعي (63%) والذكاء الانفعالي (75.8%) ".

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها ما يلي: "**مستوى فعالية الذات لدى معلمي التعليم الابتدائي مرتفع** "ولدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية قامت

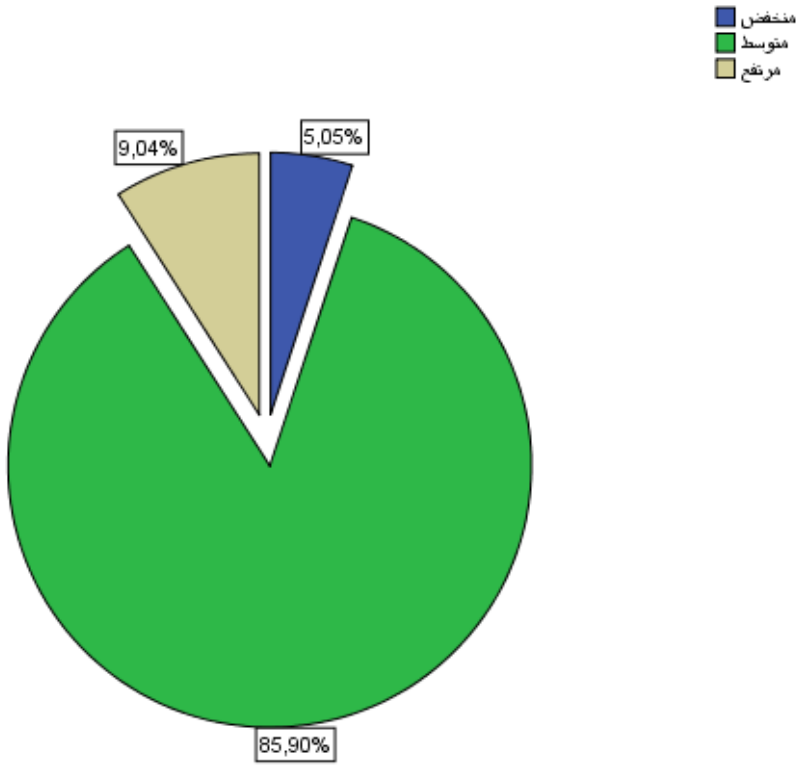
الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات فعالية الذات (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة). وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (42): نتائج تطبيق اختبار كا^2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات فعالية الذات (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة) .

	مستويات	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا2 المجدولة	الدلالة الاحصائية
فعالية الذات	منخفضة	19	%5.1	468.516	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	323	%85.9				
	مرتفعة	24	%9				
	المجموع	376	%100				

التعليق على الجداول :يتبين من نتائج الجدول رقم(42) ، ومن تطبيق اختبار(كا^2) لدراسة دلالة الفروق في مستويات الفعالية الذاتية، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (468.516) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 85.90% لهم مستوى متوسط من الفعالية الذاتية. الشكل رقم(26) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (26): نسبة توزيع أفراد عينة البحث على متغير مستويات فعالية الذات .



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات فعالية الذات.

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية: "مستوى الفعالية الذاتية للمعلمين في التعليم الابتدائي متوسط، حيث أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى متوسط بنسبة (85.9%).

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة :

والتي مفادها ما يلي: " **مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي متوسط** "ولدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساءل البحث المرتبط بهذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات دافعية الانجاز وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة). وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

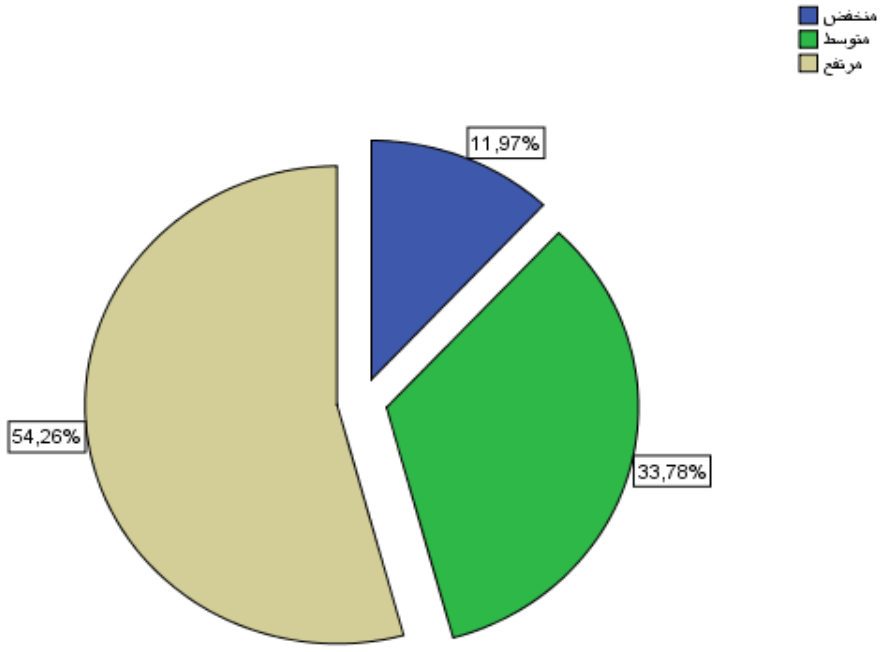
جدول رقم (43): نتائج تطبيق اختبار كا^2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات دافعية الانجاز وأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة) .

دافعية الانجاز أبعاده	مستويات	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	الدلالة الاحصائية
الطموح	منخفضة	45	%12	100.88	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	127	%33.8				
	مرتفعة	204	%54.3				
	المجموع	376	%100				
المثابرة	منخفضة	166	%44.1	79.17	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	166	%44.1				
	مرتفعة	44	%11.7				
	المجموع	376	%100				
الأداء	منخفضة	210	%55.9	85.856	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	85	%22.6				
	مرتفعة	81	%21.5				
	المجموع	376	%100				
التنافس	منخفضة	43	%11.4	139.537	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	227	%60.4				
	مرتفعة	106	%28.2				
	المجموع	376	%100				
دافعية الانجاز	منخفضة	76	%20.2	205.059	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	255	%67.8				
	مرتفعة	45	%12.0				
	المجموع	376	%100				

التعليق على الجداول:يتبين من نتائج الجدول رقم(43)، ومن تطبيق اختبار(كا^2) لدراسة دلالة الفروق في مستويات أبعاد الدافعية للإنجاز (الطموح، المثابرة، الأداء، التنافس) ما يلي:

أولا: بعد الطموح: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد الطموح (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (100.88) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21) ، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 54.3 % لهم مستوى مرتفع الطموح. الشكل رقم(27) يوضح مختلف النتائج.

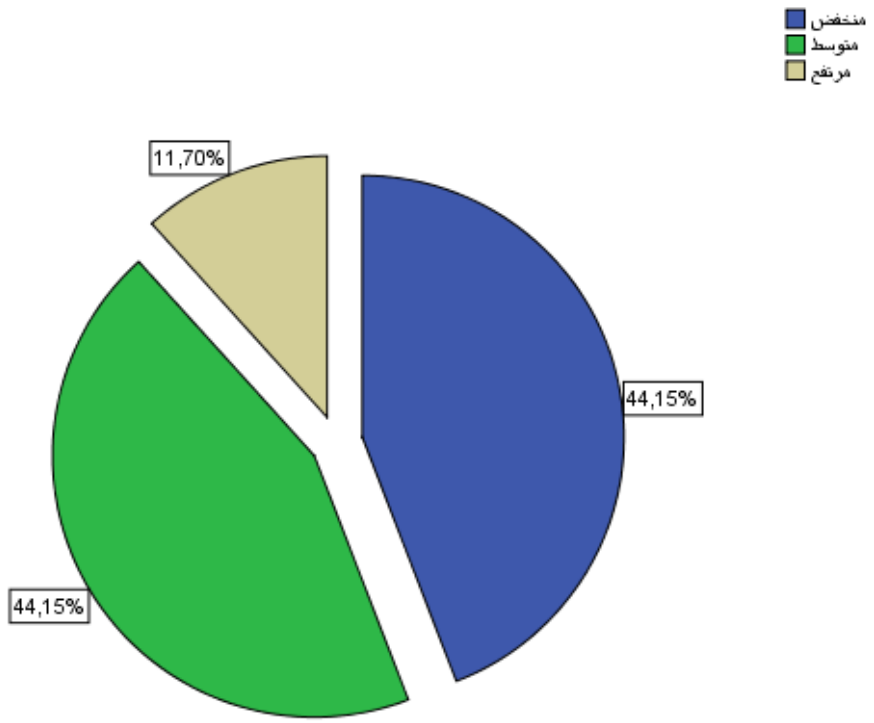
الشكل رقم (27): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الطموح.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الطموح.

ثانيا: بعد المثابرة: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد المثابرة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01 ، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (79.17) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 88.2% لهم مستوى يتراوح بين المنخفض والمتوسط.الشكل رقم(28) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (28): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات المثابرة.

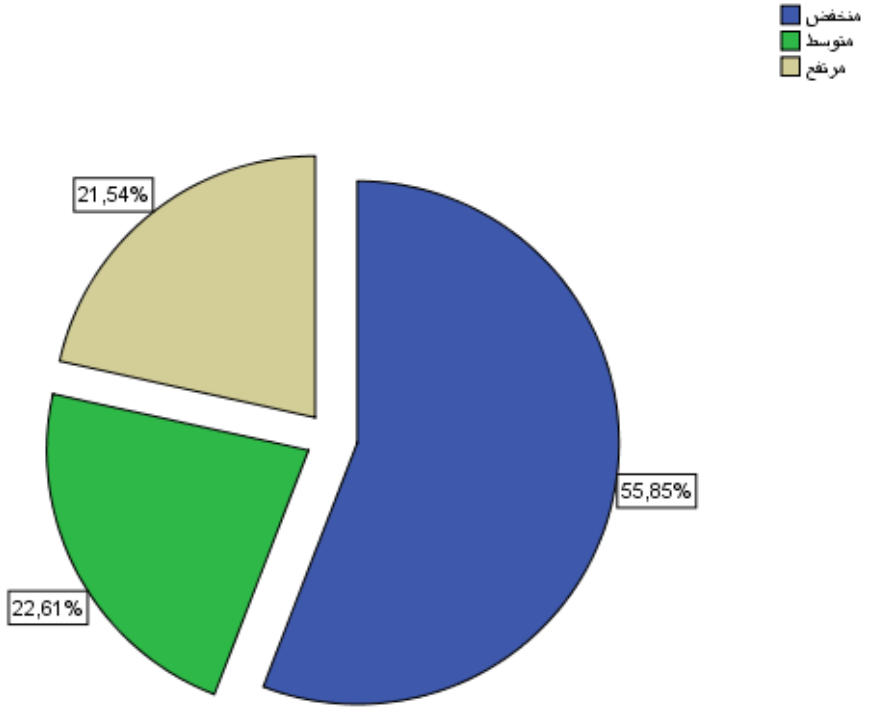


الشكل رقم () ، يبين نسب توزع افراد عينة البحث على متغير مستويات المثابرة.

ثالثا: الأداء: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد الأداء (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (85.856) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21)، وهذا

يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 55.9% لهم مستوى منخفض من الأداء. الشكل رقم(29) يوضح مختلف النتائج.

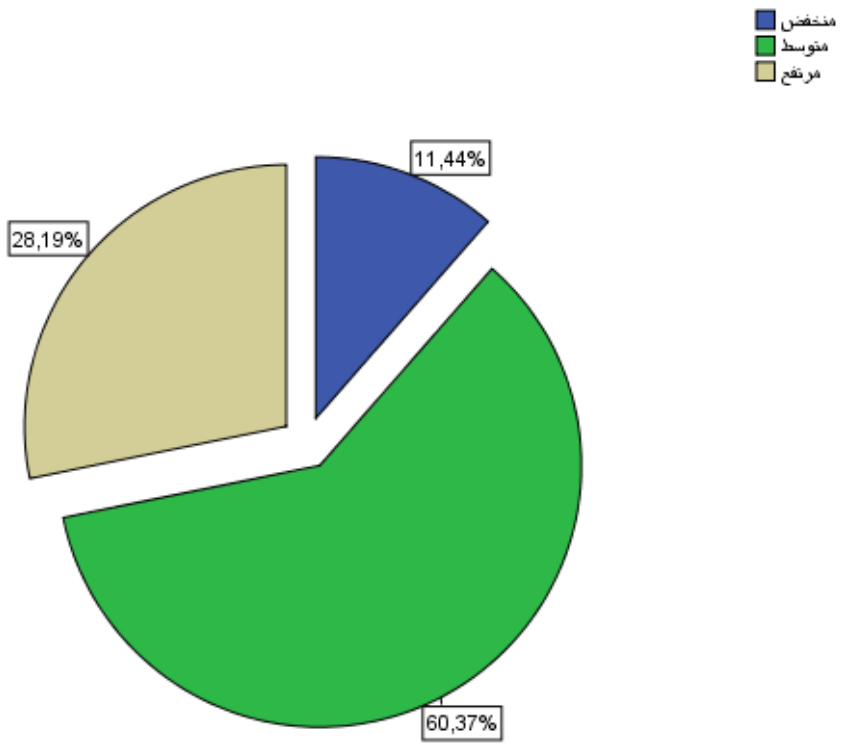
الشكل رقم (29): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الأداء.



الشكل رقم() ، يبين نسب توزع افراد عينة البحث على متغير مستويات الأداء.

رابعا: التنافس: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات التنافس (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01 ، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (139.537) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 60.4% لهم مستوى متوسط من المنافسة. الشكل رقم(30) يوضح مختلف النتائج.

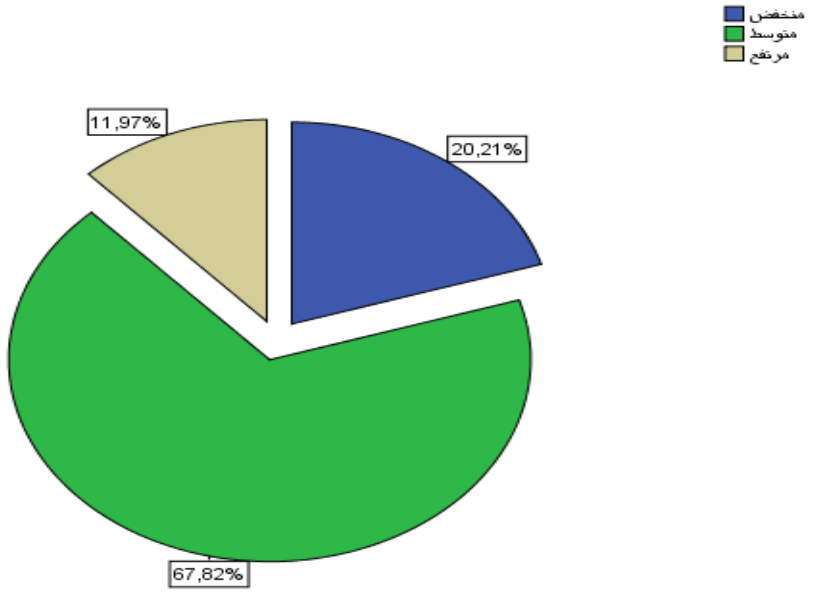
الشكل رقم (30): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير التنافس.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير التنافس.

خامسا: الدافعية للإنجاز: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات الدافعية للإنجاز (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) ، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01 ، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (205.059) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21) ، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 67.8% لهم مستوى متوسط من دافعية الانجاز. الشكل رقم(31) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (31) : نسب توزع أفراد عينة البحث على مستويات دافعية الانجاز .



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات دافعية الانجاز .

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية : " يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في أبعاده الخمسة بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، الطموح مستوى مرتفع (54.3%)، المثابرة مستوى يتراوح بين المنخفض والمتوسط بنسبة (88.2%)، الأداء مستوى منخفض بنسبة (55.9%)، التنافس مستوى متوسط بنسبة (60.4%) ودافعية الانجاز ككل مستوى متوسط بنسبة (67.8%) ".

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة :

والتي مفادها ما يلي: " **مستوى نوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي متوسط** "ولدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساءل البحث المرتبط بهذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات نوعية الحياةوأبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة). وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

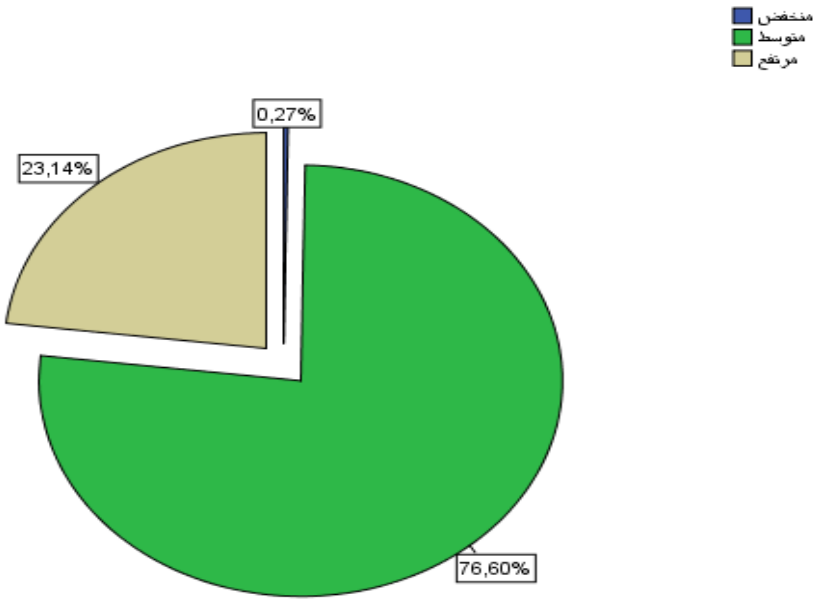
جدول رقم (44): نتائج تطبيق اختبار كا^2 لدراسة دلالة الفروق في التكرارات بين مستويات نوعية الحياة و أبعاده (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة) .

جودة الحياة أبعاده	مستويات	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	الدلالة الإحصائية
الجودة العامة	منخفضة	1	%0.3	346.186	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	288	%76.6				
	مرتفعة	87	%23.1				
	المجموع	376	%100				
جودة الحياة الأسرية	منخفضة	1	%0.3	285.867	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	108	%28.7				
	مرتفعة	267	%71.0				
	المجموع	376	%100				
جودة التعليم و الدراسة	منخفضة	3	%0.8	204.005	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	147	%39.1				
	مرتفعة	226	%60.1				
	المجموع	376	%100				
جودة العواطف	منخفضة	8	%2.1	176.39	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	211	%56.1				
	مرتفعة	157	%41.8				
	المجموع	376	%100				
جودة الصحة النفسية	منخفضة	5	%1.3	202.12	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	143	%38				
	مرتفعة	228	%60.6				
	المجموع	376	%100				
جودة شغل الوقت و إدارته	منخفضة	25	%6.6	467.65	2	9.21	دال عند 0.01
	متوسطة	323	%85.9				
	مرتفعة	28	%7.4				
	المجموع	376	%100				
جودة الحياة	منخفضة	00	%00	22.51	1	6.63	دال عند 0.01
	متوسطة	234	%62.2				
	مرتفعة	142	%37.8				
	المجموع		%100				

التعليق على الجداول: يتبين من نتائج الجدول رقم(44)، ومن تطبيق اختبار(كا^2) لدراسة دلالة الفروق في مستويات أبعاد نوعية الحياة (جودة الحياة العامة، الجودة الأسرية والمدرسية، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته) ما يلي:

أولا: جودة الحياة العامة: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد جودة الحياة العامة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01 ، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (346.186) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 76.6 % لهم مستوى متوسط من الجودة العامة. الشكل رقم(32) يوضح مختلف النتائج.

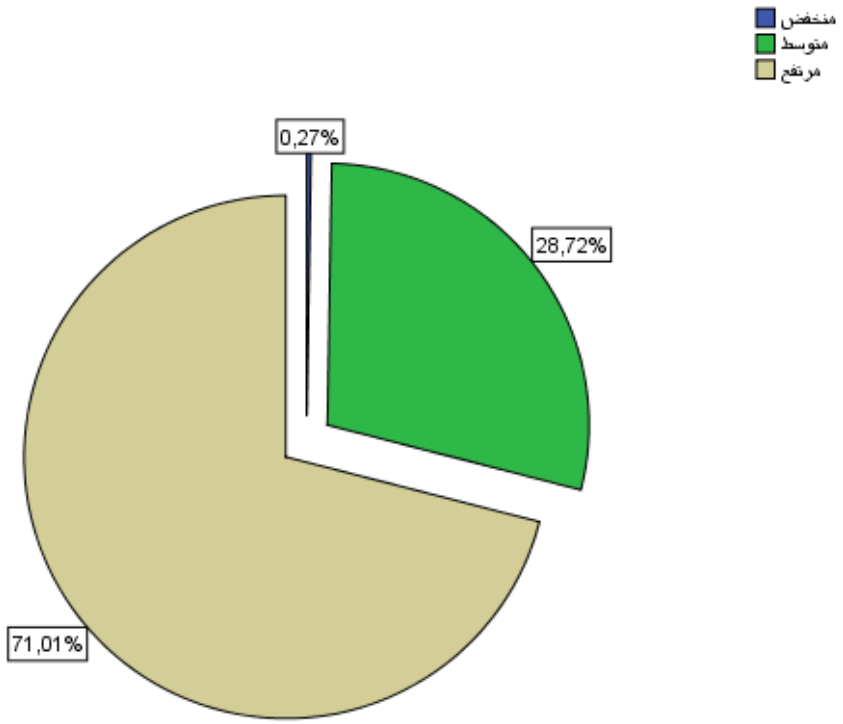
الشكل رقم (32): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة الحياة العامة.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الجودة العامة.

ثانيا: بعد جودة الحياة الأسرية والمدرسية: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد جودة الحياة الأسرية والمدرسية (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (285.867) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 71% لهم مستوى مرتفع . الشكل رقم(33) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (33): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير جودة الحياة الأسرية والمدرسية.

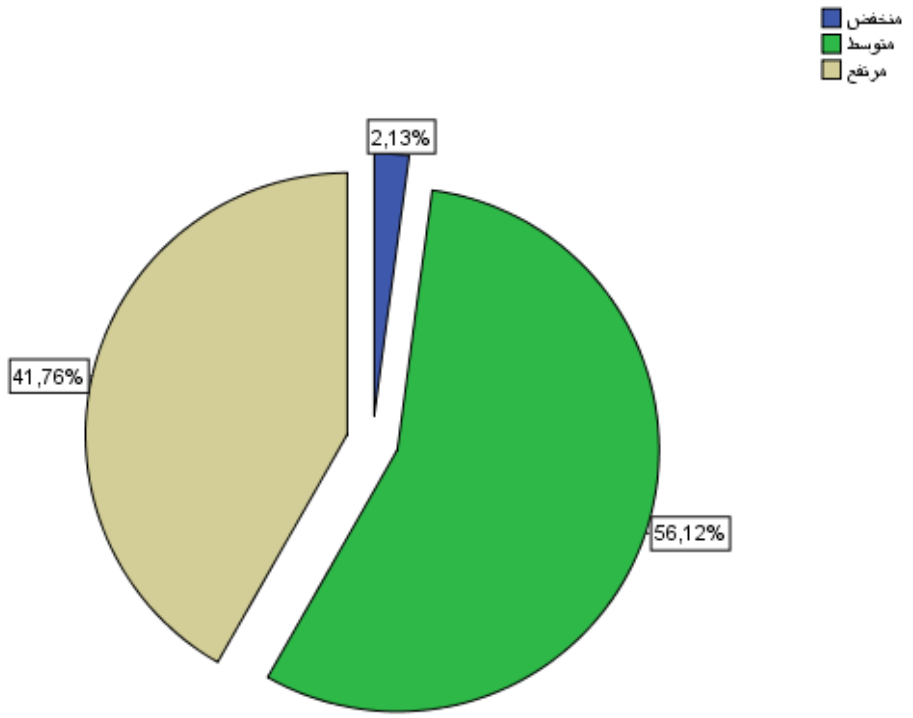


الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية.

ثالثا:بعد جودة العواطف: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد جودة العواطف (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01،

حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (204.005) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية(9.21) ، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 56.1% لهم مستوى متوسط من جودة العواطف. الشكل رقم(34) يوضح مختلف النتائج.

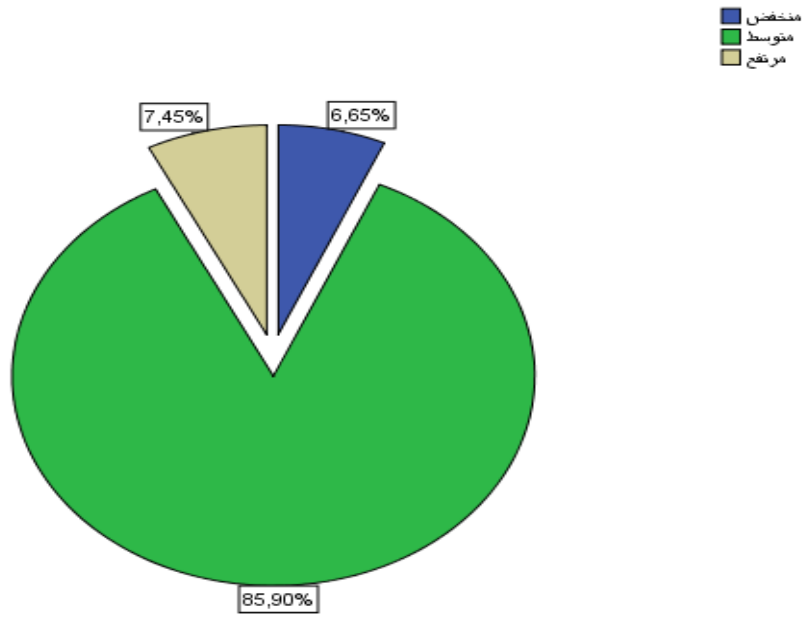
الشكل رقم (34): نسب توزع أفراد عينة البحث على مستويات جودة العواطف.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة العواطف.

رابعا: بعد شغل الوقت و إدارته: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات بعد شغل الوقت وإدارته (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.05، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (176.39) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 85.9% لهم مستوى متوسط في بعد شغل الوقت وإدارته. الشكل رقم(35) يوضح مختلف النتائج.

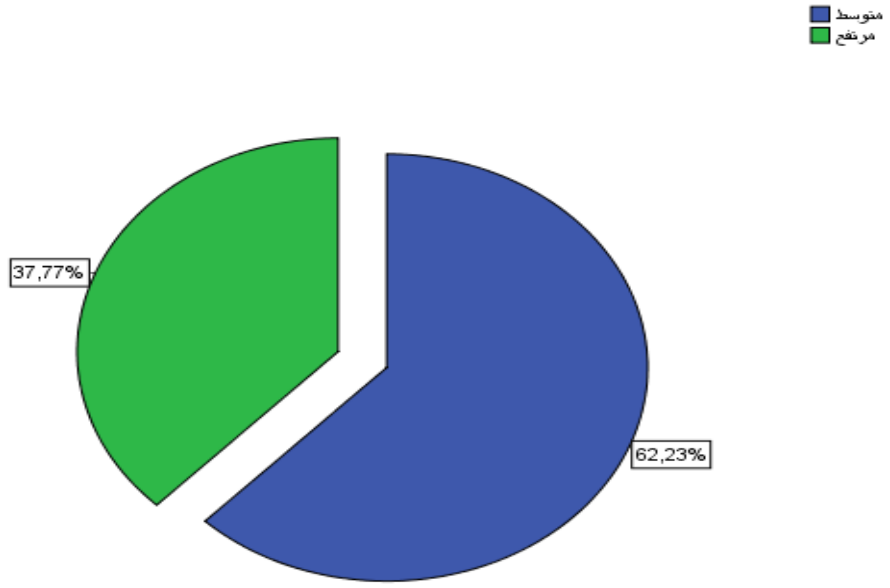
الشكل رقم (35): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة شغل الوقت وإدارته.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة شغل الوقت و إدارته.

خامسا: نوعية الحياة ككل: يتبين من دراسة دلالة الفروق في مستويات نوعية الحياة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.01، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (202.12) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (9.21)، وهذا يعني أن أغلبية المعلمين بنسبة 62.2% لهم مستوى متوسط من نوعية الحياة. الشكل رقم(36) يوضح مختلف النتائج.

الشكل رقم (36): نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات نوعية الحياة.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة الحياة.

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية: " يختلف مستوى نوعية الحياة لدى المعلمين في أبعاده الخمسة بين والمتوسط والمرتفع، جودة الحياة العامة مستوى متوسط (76.6%)، جودة الحياة الأسرية والمدرسية مستوى مرتفع بنسبة (71.0%)، جودة العواطف مستوى متوسط بنسبة (56.1%)، جودة الصحة النفسية مستوى مرتفع بنسبة (60.6%)، جودة شغل الوقت وإدارته مستوى متوسط بنسبة (85.9%) ونوعية الحياة ككل مستوى متوسط بنسبة (62.2%) ".

5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي مفادها ما يلي: " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ودافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي**" لدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، قامت الباحثة بتفريغ نتائج

إجابات المعلمين على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ونتائجهم على مقياس دافعية الانجاز، ثم حساب واستخراج المجموع الكلي على المقياسين لكل فرد من أفراد عينة البحث.ولدراسة العلاقة استخدمت الباحثة معامل ارتباط برسون، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (45) : نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.

العلاقة	دافعية الانجاز (فرد)
المعرفة الانفعالية	0.134 *
التنظيم الانفعالي	0.186*
التعاطف	0.059
التواصل الاجتماعي	0.05
الذكاء الانفعالي	0.117*

التعليق على الجدول: يتبين من نتائج تطبيق معامل الارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده والدافعية للإنجاز لدى المعلمين ما يلي :

توجد علاقة دالة إحصائيا عند 0.05 بين الذكاء الانفعالي وفي بعده المرتبط بالمعرفة الانفعالية، التنظيم الانفعالي والدافعية للإنجاز، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية على التوالي: 0.117 ، 0.134 ، 0.186 أكبر من قيمة (r) المجدولة والمساوية

(0.088)، وهذا يعني أنه كلما زاد الذكاء الانفعالي والمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي كلما زادت الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي في بعده المرتبط بالتعاطف والتواصل الاجتماعي، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية على التوالي: 0.059، 0.05 أصغر من قيمة (r) المجدولة والمساوية (0.088) .

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية الخامسة : " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والأبعاد المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي، بينما لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي في أبعاده المرتبطة بالتعاطف والتواصل الاجتماعي وبين دافعية الانجاز".

6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي مفادها ما يلي: " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي** " لدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، قامت الباحثة بتفريغ نتائج إجابات المعلمين على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ونتائجهم على مقياس نوعية الحياة، ثم حسابواستخراج المجموع الكلي على المقياسين لكل فرد من أفراد عينة البحث.

ولدراسة العلاقة استخدمت الباحثة معامل ارتباط برسون، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (46) : نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده ودرجاتهم على مقياس نوعية الحياة.

العلاقة	جودة الحياة (376 فرد)
المعرفة الانفعالية	0.182**
التنظيم الانفعالي	0.397**
التعاطف	0.143**
التواصل الاجتماعي	0.124*
الذكاء الانفعالي	0.262**

التعليق على الجدول: يتبين من نتائج تطبيق معامل الارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده و نوعية الحياة لدى المعلمين ما يلي :

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند 0.01 بين الذكاء الانفعالي وفي بعده المرتبط بالمعرفة الانفعالية، التنظيم الانفعالي، التعاطف ونوعية الحياة، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية على التوالي: 0.262 ، 0.182 ، 0.397 ، 0.143 أكبر من قيمة (r) المجدولة والمساوية (0.15)، وهذا يعني أنه كلما زاد الذكاء الانفعالي والمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي والتعاطف كلما زادت نوعية الحياة لدى المعلمين.

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند 0.05 بين الذكاء الانفعالي في بعده المرتبط بالتواصل الاجتماعي ودافعية الانجاز، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية (0.124) أكبر من قيمة (r) المجدولة والمساوية (0.088)، وهذا يعني أنه كلما زاد الذكاء الانفعالي في بعده المرتبط بالتواصل الاجتماعي كلما زادت نوعية الحياة لدى المعلمين.

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية السادسة: " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والأبعاد المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي، التعاطف والتواصل الاجتماعي وبين نوعية الحياة ".

7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة :

والتي مفادها ما يلي: " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي** "لدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، قامت الباحثة بتفريغ نتائج إجابات المعلمين على مقياس فعالية الذات ونتائجهم على مقياس نوعية الحياة، ثم حساب واستخراج المجموع الكلي على المقياسين لكل فرد من أفراد عينة البحث.

ولدراسة العلاقة استخدمت الباحثة معامل ارتباط برسون، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (47): نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.

العلاقة	دافعية الانجاز (فرد)
فعالية الذات	0.125*

التعليق على الجدول:

يتبين من نتائج تطبيق معامل الارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى المعلمين أنه توجد علاقة دالة إحصائيا عند 0.05 بين فعالية

الذات والدافعية للإنجاز، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية (0.125) أكبر من قيمة (r) المجدولة والمساوية (0.88) ، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة فعالية الذات كلما زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية أنه: " توجد علاقة موجبةودالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي".

8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة :

والتي مفادها ما يلي: " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي**"

لدراسة هذه الفرضية والإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية، قامت الباحثة بتفريغ نتائج إجابات المعلمين على مقياس فعالية الذات ونتائجهم على مقياس نوعية الحياة، ثم حساب واستخراج المجموع الكلي على المقياسين لكل فرد من أفراد عينة البحث. ولدراسة العلاقة استخدمت الباحثة معامل ارتباط برسون،

وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (48) : نتائج تطبيق معامل ارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين درجات الأفراد على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على مقياس نوعية الحياة.

العلاقة	جودة الحياة (376 فرد)
فعالية الذات	0.346**

التعليق على الجدول: يتبين من نتائج تطبيق معامل الارتباط برسون لدراسة دلالة العلاقة بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى المعلمين أنه توجد علاقة موجبة ودالة

إحصائيا عند 0.01 بين فعالية الذات ونوعية الحياة، حيث أن قيمة (r) المحسوبة والمساوية (0.346) أكبر من قيمة (r) المجدولة والمساوية (0.88) ، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة فعالية الذات كلما زادت درجة نوعية الحياة لدى المعلمين.

وعليه يمكن القول كجواب للفرضية أنه: " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي".

9.1. عرض نتائج الفرضية التاسعة :

والتي تنص على ما يلي: **يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز**. ولدراسة العلاقة المتعددة بين نتائج المعلمين على مقياس الذكاء الانفعالي، فعالية الذات (متغيرات مستقلة) ونتائجهم على مقياس دافعية الانجاز (متغير تابع)، استخدمت الباحث معامل ارتباط المتعدد، لمعرفة وتحديد مدى مساهمة وتأثير كل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (49): نتائج الانحدار المتعدد لتحديد مدى مساهمة الذكاء الانفعالي، فعالية الذات كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع (دافعية الانجاز).

المتغيرات المستقلة	دافعية الانجاز (متغير تابع)						
	قيمة R	قيمة R^2	القيمةالفائية (F)	الدلالة الإحصائية	بيتا Beta	القيمةالتائية (t)	الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالي	0.144	0.021	3.929	0.05	0.078	1.38	غير دال
فعالية الذات					0.092	1.62	غير دال

التعليق على الجدول: يتبين من الجدول ومن تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لدراسة وتحديد نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة المتمثلة في الذكاء الانفعالي، فعالية الذات على المتغير التابع (دافعية الانجاز)، العلاقة دالة إحصائيا عند 0.05، حيث أن قيمة (R) المحسوبة والمساوية (0.144) دالة عند 0.05 (قيمةF المحسوبة والمساوية 3.929 دالة عند 0.05)، وأن نسبة مساهمة وتأثير متغير الذكاء الانفعالي (7.8%) وهي قيمة غير دالة (قيمة ت المحسوبة والمساوية 1.38 غير دالة). ونسبة تأثير ومساهمة متغير فعالية الذات 9.2% وهي قيمة غير دالة (قيمة ت المحسوبة والمساوية 1.62 غير دالة).

وهكذا يمكن القول كجواب للفرضية العاشرة" يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز، حيث يساهم الذكاء الانفعالي بنسبة 7.8% ويساهم فعالية الذات بنسبة 9.2% وهي قيم غير دالة إحصائيا ".

10.1. عرض نتائج الفرضية العاشرة :

والتي تنص على ما يلي: **يساهم الذكاء الانفعالي و فعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة.** ولدراسة العلاقة المتعددة بين نتائج المعلمين على مقياس الذكاء الانفعالي، فعالية الذات (متغيرات مستقلة) ونتائجهم على مقياس نوعية الحياة (متغير تابع)، استخدمت الباحث معامل ارتباط المتعدد، لمعرفة وتحديد مدى مساهمة وتأثير كل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات على نوعية الحياة وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

جدول رقم (50): نتائج الانحدار المتعدد لتحديد مدى مساهمة الذكاء الانفعالي، فعالية الذات كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع (نوعية الحياة).

المتغيرات المستقلة	جودة الحياة (متغير تابع)						
	قيمة R	قيمة R^2	القيمةالفائية (F)	الدلالة الإحصائية	بيتا Beta	القيمةالتائية (t)	الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالي	0.338	0.136	29.225	0.01	0.141	2.64	دال عند 0.01
فعالية الذات					0.286	5.37	دال عند 0.01

التعليق على الجدول: يتبين من الجدول ومن تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لدراسة وتحديد نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة المتمثلة في الذكاء الانفعالي، فعالية الذات على المتغير التابع (جودة الحياة)، العلاقة دالة إحصائيا عند 0.01 ، حيث أن قيمة (R) المحسوبة والمساوية (0.368) دالة عند 0.01 (قيمةF المحسوبة والمساوية 29.225 دالة عند 0.01، وأن نسبة مساهمة وتأثير متغير الذكاء الانفعالي (14.1%) وهي قيمة دالة عند 0.01) (قيمة ت المحسوبة والمساوية 2.64 دالة عند 0.01). ونسبة تأثير ومساهمة متغير فعالية الذات 28.6 % وهي قيمة دالة عند 0.01 (قيمة ت المحسوبة والمساوية 5.37 دالة عند 0.01).

وهكذا يمكن القول كجواب للفرضية العاشرة" يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة، حيث يساهم الذكاء الانفعالي بنسبة 14.1% وتساهم فعالية الذات بنسبة 28.6% وهي قيم دالة إحصائيا عند 0.01".

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن:"مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي التعليم الابتدائي مرتفع"

واستنادا للنتائج المتحصل عليها من المعالجة الإحصائية للبيانات تبين أن نسبة الذكاء الانفعالي لدى المعلمين في جميع أبعاد المقياس والمتمثلة في بعد المعرفة الانفعالية وبعد التنظيم الانفعالي وبعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي وبعد الذكاء الانفعالي) جاءت بنسب مرتفعة، ويمكن تفسير ارتفاع الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطور الابتدائي إلى طبيعة مهنة التدريس وطبيعة البيئة المدرسية إذ أنها بيئة يسودها التعاطف والحوار والتواصل الاجتماعي بين مختلف الأطراف مما يمنح المعلمين قدرة التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم والتواصل مع غيرهم هذا مايستدعي لدى المعلم ان يتصف بقدرات ومهارات الذكاء الانفعالي ذلك أنها تمكنه من التواصل والتوافق مع التلاميذ ومع الطاقم الاداري وكذلك تسهل عليه هذه القدرات من أن يكون أكثر مرونة في إيصال المعلومة وإيجاد حلول لمختلف الصعوبات التي تواجهه وبالتالي القيام بعمله على أكمل وجه .

وهذا ما تشير إليه دراسة صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال (2005) إلى انه كلما كان المعلم أكثر وعيا بانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وإدارتها، كلما كان أكثر فهما للآخرين والتواصل معهم، حيث يوفر لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من

التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الايجابية (عبد الحميد، 2018، ص.153).

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وحشة (2019) والتي هدفت التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي عند المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في لواء قصبة اربد بالأردن استهدفت الدراسة (63) معلما ومعلمة: (24) معلما و(39) معلمة إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين عالي.

ودراسة العتوم (2014) هدفت إلى الكشف عن درجة مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمات صفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس، وكشفت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المحافظة كان متوسطا،كما أناتجاهاتهن نحو المهنة كان متوسطا، وظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي، واتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس (الشهري وعتوم، 2019، ص.50) .

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة العدوان وكايات (Al-adwan et khayat 2016,) لدى معلمي التربية البدنية وطبقت على (70) معلما من المدارس العامة والخاصة التابعة لمديرية الوسط التربوية في الأردن، وقد أظهرت النتائج إلى أن معلمي التربية البدنية لديهم مستويات عالية من مهارات الذكاء الوجداني.

كما اتفقت نتائجها مع ودراسة الراجحي وآخرون (Al-rajihi et al's ,2016) التي أجريت على معلمي الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من (1240) معلما (53% من الاناث) من جميع المحافظات من سلطنة عمان، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم

مستويات عالية من الذكاء الوجداني في جميع أبعاده (الغافري وآخرون، 2020، ص.174).

ودراسة انس الطيب الحسين رابح (2011) التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى العاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية، بلغ حجم العينة (140)عامل (موظف، أستاذ) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وخلصت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني للعاملين في بعض الجامعات في الخرطوم يتصف بالارتفاع .

وقد اتفقت هذه الأخيرة مع دراسة الرشيد (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية بمدارس الموهبة والتمييز وبالمدارس الجغرافية للأساس بولاية الخرطوم وبلغ حجم عينة الدراسة (1150) مفحوص وكشفت النتائج عن درجة الذكاء الانفعالي مرتفع لدى المعلمين(غربي، 2015).

وهذا نفسه ما توصلت إليه أيضا دراسة محمد بن هادي الشهري، عبد القادر محمد عتوم (2019) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية لثانوية نجران، على عينة الدراسة البالغ عددها (105) معلما ومعلمة، منهم (33) معلما، و(72) معلمة وأظهرت النتائج وجود درجة كبيرة في مستوى الذكاء الانفعالي عند المعلمين والمعلمات (الشهري، عتوم، 2019) .

ودراسة رمضان حسن نبيل (2010) التي هدفت إلى معرفة درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة الغوثي محافظة نابلس، وتحديد اثر بعض المتغيرات على

ذلك، وكشفت الدراسة في نتائجها على وجود درجة كبيرة للذكاء الانفعالي لدى المعلمين(الشهري وعتوم، 2019، ص.50) .

ويرجع ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين إلى طبيعة عملهم في المؤسسات التربوية والذي يتضمن عوامل بيئية خاصة بمهنة التدريس (أعباء التحضير للدرس، أعمال إدارية وتنظيمية زائدة، التكوين المستمر، تغيير في المناهج مما يترتب إعادة التكوين للمعلم، والتوجيه والإشراف، تكوين علاقات جيدة مع الطاقم الإداري ومع التلاميذ وأولياء التلاميذ والضغوطات المختلفة في العمل والأسرة....الخ)، والتي تفرض عليهم أن يكونوا أذكياء عاطفيا قادرين على إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، بحيث تشير مجموعة من الدراسات إلى أهمية الذكاء الانفعالي في مكان العمل بصفة عامة والعمل التربوي خاصة.

حيث أشار أبو حطب (1996) إلى مجموعة الخصائص التي يرى بأنها هامة بالنسبة للمعلم وهي الخصائص المعرفية والخصائص الوجدانية والتي من بينها الذكاء الانفعالي، حيث يعد الذكاء الانفعالي صماما مهما لضمان تطبيق آلية الإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، وركنا أساسيا في شخصية المعلم كقائد، ذلك أن القائد الناجح هو القادر على إدارة انفعالاته، وفهمه لها يعني فهمه للعمل الإداري داخل المؤسسة (المدرسة) وداخل غرفة الصف، كما أن الذكاء الانفعالي من أهم المكونات والقدرات التي تجعل المعلم قادرا على التعامل مع المواقف اليومية والضغوط التي يتعرض لها وهو دافع أساسي نحو النجاح فهو قادرعلى جعل المعلم قادرا على فهم ذاته وإدراكه للمحيط و التعامل معه(سليمون واخرون، 2013، ص.247) .

بحيث يرى اونيل (O'Neil,1996) أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته، ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا،

ويستطيع مواجهة مشكلات العمل، ويكون متعاطفا مع من حوله، ويقيم علاقات ناجحة ومنسجمة، ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان المحيطين به أن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثمة قيادتهم.(فرغلي، 2017، ص.106) .

فتمتع المعلم بالذكاء الانفعالي مرتفع يعني أن له العديد من القدرات التي تساعده على القيام بعمله وعلى أن يحبه ويتقنه كما انه يعطيه إحساسا بالانتماء إليه، ويخلق علاقات عمل جيدة مع المحيطين به من طاقم العمل من أساتذة وإداريين وتلاميذ ذلك أن من صفات المعلم الذي يتميز بان له مستوى عال من الذكاء الانفعالي انه يمكنه من فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف مما يحدث حالة من التناغم داخل فريق العمل كما انه قادر على التكيف مع الصراعات الاجتماعية فهم يمتلكون القدرة على توجيه مختلف الضغوطات والعقبات لصالحهم .

وبما أن المعلم يعمل في بيئة عمل مليئة بالضغوطات الإدارية والضغوطات الصادرة من تعاملاته مع زملائه والطاقم الإداري ومع أولياء الأمور يستلزم عليه أن يكون مرنا في التعامل معهم الأمر الذي يفوض أن يكون لدى المعلم التعليم الابتدائي ذكاء انفعالي حتى يساعده على التأقلم مع بيئة العمل ومواجهته للضغوطات المختلفة في العمل وتسيير انفعالاته فيما يصب لصالحه ولصالح التلميذ .

حيث ترى الباحثة من خلال اندماجها في بيئة عمل المعلم وبما أنها كانت معلمة سابقة في احد المدارس في الجزائر وسط ترى أن طبيعة عمل المعلم تكون في معظم الأوقات مع الأطفال(التلاميذ) الأمر الذي يلزمه بان يتخذ طرق مختلفة ومبسطة في التعامل معهم من الناحية الإنسانية، أي أن يستخدم مهارات اجتماعية فيبدي المعلم فهم لانفعالات التلاميذ والتعاطف معهم من جهة ومن جهة أخرى إيصال المعلومة وتنمية قدرات التلميذ العقلية والوجدانية وهذا يساعد على خلق بيئة تعليمية جيدة

بالنسبة للمعلم والتلميذ لذا امتلاك المعلم لمهارات وقدرات الذكاء الانفعالي أمر في بالغ الأهمية حتى يستطيع القيام بعمله وهذا ما يفسر وجود نسبة مرتفعة من الذكاء الانفعالي لدى المعلمين .

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات أخرى مثل دراسة عبد الناصر غربي (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي لمعلمي الخامسة ابتدائي ومعرفة مستوى الأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي، كما تهدف لدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي للمعلم والأمن النفسي للتلميذ ودلت النتائج على أن مستوى الذكاء الانفعالي للمعلمين متوسط (غربي ،2015) .

وهذا ما توصلت إليه دراسة العتوم (2014) التي هدفت إلى الكشف عن درجة مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمات صفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس، وكشفت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المحافظة كان متوسطا.

ودراسة الخصاونة، عون (2017) التي هدفت إلى التعرف على اثر الذكاء الانفعالي عند المعلمين في استجابات الطلبة في التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة من الذكاء الانفعالي عند معلمي المرحلة الابتدائية (الشهري وعتوم، 2019، ص.50) .

واتفقت هذه الدراسات نسبيا مع دراسة الفكي، إيمان (2016) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة السببية ما بين الذكاء الانفعالي والكفايات التدريسية والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة، والتي دلت نتائجها على وجود درجة كبيرة لمستوى الذكاء الانفعالي عند المعلمين ما عدا بعد التألق ،والألفة الانفعالية بدرجة متوسطة (الشهري وعتوم، 2019، ص.50) .

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه:" مستوى فعالية الذات لدى معلمي التعليم الابتدائي مرتفع ".

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية تبين ان مستوى الفعالية الذاتية لدى معلمي طور التعليم الابتدائي جاءت بمستويات متوسطة بالرغم من أن أغلبية الدراسات السابقة حول متغير الفعالية الذاتية لدى المعلمين جاءت نتائجها بان المعلمين يتميزون بمستوى مرتفع من الفعالية الذاتية من بينها دراسة حسونة(2009)، ودراسة تشييونغ (2008)، ودراسة كلوبناخ (2004)، ودراسة الخزرج (2017)، دراسة سامي سي حسونة (2019) غير انه هنالك دراسات اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية من بينها دراسة يعقوب (2012) التي هدفت إلى كشف عن مستوى الفعالية الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشا (الكلية العربية السعودية)، إذ تكونت عينة الدراسة من (115) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة لديهم الفعالية الذاتية المدركة بمستوى متوسط (شناعة وصوالحة، 2018، ص.228) .

ويرى تشانين موران هولي (2001)Tschannen –Moranet Holy أن الفعالية الذاتية للمعلم تتعلق بحكمه وتقييمه لقدراته في تقييم الناتج المرغوب فيه (حسونة، 2009، ص.123) .

ومن خلال هذا يمكن تفسير المستوى المتوسط للفعالية الذاتية لدى المعلمين في الدراسة الحالية إلى شعور المعلمين بعدم الفعالية الذاتية لديهم، ويمكن أن يرد كذلك إلى عدم ثقتهم وإيمانهم إلى حد ما بقدرتهم على القيام بمهنتهم والنجاح فيها، أو لعدم إيمانهم بأهمية الشعور بفعاليتهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما

وضحته دراسة كورداكي (Kordaki,2013) وهدفت إلى التعرف إلى الدافعية، والكفاءة الذاتية والتوقعات الذاتية لمعلمي الحاسوب في المدارس الثانوية، وقد أجريت الدراسة على(25) معلما من خلال مقابلات مقننة، وبينت النتائج أن المعلمين لديهم معتقدات متباينة حول المفاهيم الثلاثة السابقة، وان بعض هذه المعتقدات تدعم إدراكهم لأساليب البنائية، وأوضح معظم المدرسين أن لديهم معتقدات مختلطة "داعمة ومقيدة "مما يربك اداءهم التدريسي (عياد وصالحة،2015، ص.76) .

وبالنظر إلى التراث النظري لفعالية الذات فان المعلم يستسقي فعالية الذات لديه من أربعة مصادر هي كالتالي:

-انجازات الأداء: ويشير إلى نجاح المعلم المتكرر في انجاز المهمات التي كلف بها مسبقا، مما يولد لديه شعورا ايجابيا حول قدرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح .

-الخبرات البديلة: وتشير إلى مقدرة المعلم على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها.

-الإقناع اللفظي: وتشير إلى الرسائل اللفظية التي يتلقاها المعلم حول قدراتهم.

-الاستثارة الانفعالية: تساهم الاستثارة الانفعالية في رفع مستوى الفعالية الذاتية إذا كان متوسطا ويخفضها إذا كان شديدا (حجازي، 2013، ص.420).

ومنه فان نقص مصدر من المصادر السابقة تؤدي إلى انخفاض الفعالية الذاتية، فقد تؤدي الحالة المزاجية(الحالة النفسية) التي يعيشها المعلم إلى التحيز في الانتباه مما يؤثر على كيفية فهم وتفسير الأحداث التي أمامه، وعملية ترتيبها معرفيا وعلى عملية استرجاعها من الذاكرة، كما يمكن أن تسهل عملية التعلم إذا كانت الأشياء التي يتم تعلمها تتناسب مع الحالة المزاجية للمعلم نفسه، كما يرى المعالجون النفسيون منذ زمن

بعيد انخفاض القلق على سبيل المثال وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء ومن ثم يؤدي إلى رفع توقعات الفعالية الذاتية(محمود، 2017، ص.83)، فالحالة النفسية التي يمر بها المعلم سواء كانت ضاغطة أو غير ضاغطة تؤثر على أدائه لأعماله.

كما أن عدم وجود انجازات أداء متكررة لديهم بحكم أن أغلبية المعلمين هم معلمين جدد وليس لديهم تجارب أداء قديمة أو سابقة في الميدان يولد لديهم شعور بالخوف من عدم قدرتهم على انجاز المهمات المتعلقة بالتعليم (قيامه بمهامه على أكمل وجه).

كما تعتبر الخبرات البديلة مصدر مهم للمعلم يستوحي منه سلوكات جديدة من خلال ملاحظته للنماذج الاجتماعية التي يتعايش معها في ميدان العمل أو حتى خارج العمل ومن خلال الملاحظة الميدانية للباحثة في العديد من المدارس لاحظت أن هذه النماذج غير متوفرة أو صعب الوصول إليها وبالتالي فان تعلم المدرس لمهارات وتقنيات التعليم التي تسهل عليه أعماله تعد قليلة جدا أو صعبة المنال مما يصعب عليه مهامه والذي يؤدي به في الأخير إلى شعوره بعدم الفاعلية.

ومن خلال ملاحظة الباحثة للواقع الذي يعيشه المعلم في المؤسسات التعليمية ومن خلال آراء المعلمين أنفسهم لاحظت بان الرسائل اللفظية التشجيعية التي يتلقاها المعلم من طرف المدير أو المفتش أو الطاقم الإداري حول تقييمه لمجهوداته التي يبذلها حتى وان لم تثمر بعد هي قليلة جدا إذا لم نقل معدومة أو نادرة مما يشعر المعلم بالإحباط لعدم تقدير عمله ومجهوداته المتكررة الشيء الذي يحد من طموحاته في انجاز أعمال أخرى، كما أن الاستثارة الانفعالية المتكررة لدى المعلم والحادة من قلق وضغط الذي يتعرض له من طرف الطاقم الإداري (مدير، مفتش، زملاء، طاقم إداري) فيما يخص قيامه بعمله والتحضيرات المسبقة التي يحضرها قبل الحضور إلى

المدرسة، بالإضافة إلى الضغوطات الموجهة له من طرف أولياء الأمور حول طريقة تدريسه، ومنتوجية أبنائهم يعكر مزاج المعلم ويجعله يعيش في ضغط حاد زيادة إلى ضغط مهامه التعليمية مما يؤدي إلى إحباطه الأمر الذي يؤدي إلى خفض من إنتاجيته وبالتالي خفض فعالية ذاته .

من جهة أخرى يرى باندورا Bandura أن الإعداد الجيد للمعلمين وتدريبهم يعتبر من الوسائل الفعالة لإمدادهم بالخبرات وتوفير فرص تبادلها، وتقديم التغذية الرجعية البناءة مما يؤثر على دافعيتهم ويزيد في رضاه الوظيفي ويرفع من مستوى إنتاجيتهم، وهي كلها من مؤشرات الفعالية الذاتية كما يضيف كذلك إلى أن الخبرة التدريسية والتجارب العلمية للمعلم هي من المصادر الأساسية لفعالية الذات(عاشور وبومنقار، 2018، ص.234).

وهذا ما لاحظه الباحث في الميدان والذي قد يعزي نقص الفعالية الذاتية لدى المعلمين إلى نقص الأشراف الدائم والمتواصل عبر الموجهين والمشرفين وعبر التدريب ورشات العمل والدورات التي إن وجدت فهي غير ممنهجة بالطريقة التي تساعد المعلم وتوجهه للقيام بعمله على أكمل وجه، بل هي تقتصر في اغلب الأحيان على معلومات نظرية لا تعمل على تقريب صورة التعليم للمعلم بطريقة واضحة مما يبقي علامات الاستفهام تطرح نفسها في ذهنه الأمر الذي يجعله يعيش في إحباط دائم والذي تكون نتيجته نقص المنتوجية وبالتالي فقدان الثقة بالنفس حول فعاليته.

وبما أن الفترة التي أجرى فيها الباحث لدراسته كانت في فترة إحالة أغلبية المعلمين القدامى إلى التقاعد وإدراج معلمين جدد من مختلف التخصصات العلمية والأدبية دون أن تكون لديهم خبرة سابقة في التعليم وان وجد فهو أقلية قليلة، ومن هذا المنطلق يفسر الباحث نتيجة الدراسة بان مستوى الفعالية الذاتية لدى أفراد العينة متوسط ذلك

أنهم لم يتلقوا التدريب والتكوين اللازم والجيد قبل الدخول في ميدان العمل مما صعب عليهم المهمة واثر كذلك على ثقتهم في أنفسهم الأمر الذي خلق لديهم في بعض الأحيان عجز في التكيف والتأقلم مع الوضع وهذا ما اثر على فعاليتهم الذاتية .

لذا يؤكده مونفيت "Monfette" (2012) على ضرورة إخضاع المدرسين الجدد إلى تربصات قبلية حيث انه بالإضافة إلى إخضاع المدرسين الجدد إلى تربصات قبلية من قبل أساتذة مكونين أكفاء يمنحهم تعلم ادوار متعددة ويسمح لهم بتطوير نمط التعليم لديهم والتحكم فيدور نقل المعارف والمعلومات، فان التربص يعمل على رفع الفعالية الذاتية للأساتذة المتربصين والحفاظ على المستوى المقبول منها.

وفي هذا الصدد يشترط بيرولت واخرون"Perrault et al 2010"في القيام بالتربصات للأساتذة الجدد باقتراح نموذج نظامي يعتمد على إدراج اعتقاد الفعالية الذاتية إضافة إلى التقييم من طرف الأساتذة المكونين والتقييم بواسطة اختبارات آخر السنة.

كما تقترح جاروسوفا ولورنكوفا " Jarosova et Larencova" (2009) أن برامج التكوين الخاصة بالأساتذة يجب أن تعتمد على إجراءات تصميم محتويات البرامج ومناقشة طرق تشجيع معتقدات الفعالية الذاتية في تدريب الأساتذة .(معروف، 2018، ص ص.70-74)

وتأكد هدراسة روكا وواشبورن (Rocca et Washburn ,2006) التي سعت إلى بحث دور سنوات الخبرة، وبرامج إعداد المعلمين في تكوين الفعالية الذاتية لديهم، تكونت عينة الدراسة من(66) معلما من معلمي المدارس في ولاية فلوريد وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين خبرة المعلمين وفعاليتهم

الذاتية، إذ أشارت الدراسة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة القليلة(الخلايلة، 2011، ص ص.9-10) .

ويعتبر نقص التبادل المعلوماتي والمعرفي فيما بين المعلمين في المدرسة الواحدة وكذلك فيما بين المعلمين في مختلف المدارس متغير مهم في رفع الفعالية الذاتية للمعلم، فعدم توفر التبادل المعلوماتي في بعض المدارس قد يكون راجع أولا إلى نقص التفاعل بين المعلمين وان وجد فان أغلبية المعلمين في المدرسة هم معلمين جدد ناقصي خبرة ومعلومات وهم واقعين في نفس الظرف (غير قادري على تقديم الدعم)، وثانيا عدم توفر أساتذة مكونين في كل الابتدائيات الأمر الذي جعل المعلم في دوامة باحثا عن مساعدة من مصادر موثوقة ولم يتمكن من إيجادها وان وجدت فهي غير متوفرة دائما وغير مؤطرة من الإدارة مما يصعب الأمر عليه، والأمر الثالث فهو عدم توفر الوقت لخلق فضاء لتبادل المعلومات وان وجد فهو نظري وليس تطبيقي مما أدى إلى صعوبة فهم المعلومة وتطبيقها على أرض الواقع الشيء الذي خلف إبهام عن الطريقة التي سوف يقوم بها المعلم بعمله على أكمل وجه دون أن يكون هنالك تقصير، مما يؤثر على دافعيتهم على العمل وبالتالي يؤثر على إنتاجيتهم وبالتالي نقص الفعالية الذاتية.

وهذا ما أكدته دراسة كابا (Capa,2005)التي هدفت إلى تعرف العوامل التي تؤثر في الفعالية الذاتية للمعلمين في بداية ممارستهم للمهنة من مثل: الدعم من قبل المدير، والدعم من قبل الزملاء، والدعم من المشرفين، نوعية برامج الإعداد، وطبيعة تقييم العملية التعليمية على عينة تكونت من 617 معلما في ولاية اوهايو الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسية تلعب دورا فاعلا في تشكيل الفاعلية الذاتية للمعلمين، وهي توفر الدعم من طرف المدير، ونوعية برامج إعداد المعلمين، وطبيعة التقييم للعملية التعليمية (أبو تينة و الخلايلة، 2011، ص.227)

وبما أن هذه الفترة كانت ضمن إدخال مناهج جديدة في التعليم بما يعرف بسياسة التدريس بالكفاءات الأمر الذي أدى إلى وضع جميع المعلمين دون استثناء القدامى والجدد في دوامة ساعين إلى البحث عن الفهم الجيد لهذا المنهاج والتفقه فيه حتى يتمكنوا من القيام بعملهم جيدا مع عدم توفر جهة قادرة على إيصال المعلومة بشكل جيد أدى ذلك إلى تقهقر دافعية المعلم وبالتالي فعالية الذات لديه مما أدى به إلى الإحساس بالعجز في بعض الأحيان.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على انه :" مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي متوسط "، وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى ان مستويات دافعية الانجاز لدى المعلمين جاءت بمستويات متوسطة، كما جاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي قام بها حسين مشوح محمد القطيش، احمد عايد فنخور الشرفات (2017) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس البادية الشمالية الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (178) معلما ومعلمة، أشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الانجاز للمعلمين بدرجة متوسطة (القطيش و الشرفات، 2017).

–دراسة أماني كمال سعيد أبو عيشة 2019، هدفت عن الكشف عن درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (407) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الدافعية لدى المعلمين جاءت متوسطة .

– دراسة القطيش والشرفات (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية،

أجريت الدراسة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (178) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الانجاز للمعلمين كانت بدرجة متوسطه (أبو عيشة، 2019).

ودراسة سليمون وآخرون (2017) هدفت الدراسة إلى الكشف على مستوى دافعية الانجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية بمدينة طرطوس بعمان، وكذلك معرفة اثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة ومستوى الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز، تكونت عينة الدراسة من (125) معلما وكشفت النتائج أن مستوى دافعية الانجاز كان متوسطا (قاجة، 2018، ص.378).

ودراسة عمر احمد حجاج، ربيحة محمد كيوص (2017)، استهدفت الكشف عن العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعيتهم للانجاز، بلغ حجم العينة (161) أستاذا اختيروا بطريقة الحصر الشامل، حيث أجريت الدراسة في كامل متوسطات مدينة متليلي البالغ عددها (10) متوسطات، وقد أظهرت النتائج المستوى المتوسط للدافعية لدى الأساتذة.

ودراسة لبوز وحجاج (2011) والتي هدفت التعرف على مستوى الدافعية للتدريس لدى جميع معلمي الموارد الاجتماعية في ولاية ورقلة البالغ عددهم(162)، وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية للتدريس لدى المعلمين كان متوسطا.(حجاج وكيوص، 2017، ص.131) .

ودراسة أبو سمرا حمارشة (2014) هدفت التعرف على العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الانجاز للمعلمين في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (406) معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن دافعية الانجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة (الطلحي، 2018، ص.262) .

ودراسة ناصر سيد جمعة عبد الرشيد، منذر بن خالد مرهون السعيدي (2019) التي هدفت إلي التعرفعلى مستوى الاغتراب النفسي ومستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بمدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي ودافعية الانجاز، تمثلت عينة الدراسة في (237) معلما وافدا ومعلمة وافدة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بينت النتائج أن مستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

ودراسة محمود (2011) (Mahmoud) هدفت إلى التعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانجليزية في منطقة طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، ومرحلة التعليم، والخبرة، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (93) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المستوى العام لدافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانجليزية كان متوسطا، (عبد الرشيد والسعيدي،2019، ص.116).

وهذه النتيجة قد تعزى إلى قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، وقلة فرص الطموح والارتقاء الوظيفي في وزارة التربية والتعليم مما يخفض درجة المنافسة، وقد جاءت دافعية الانجاز لدى معلمي الطور الابتدائي في الدراسة الحالية متوسطة، رغم أن المتوقع من المعلم مهنيا واجتماعيا وبيداغوجيا أن يكون مستوى دافعية الانجاز لديه مرتفع، وبدون شك هذه النتيجة لها تفسيراتها المختلفة وهي إن دلت فإنها قد تدل على أن المعلم معرض لمشكلات وعراقيل تؤثر على مهنته وتؤثر على مزاجه والذي قد يصل به إلى حد الإحباط، ومن العوامل التي تؤثر على دافعية الانجاز لدى المعلم هي العوامل المتعلقة بالناحية المهنية وفي هذا الصدد يعتبر الحافز المادي للمعلم أمر مهم، فعدم رضا المعلم عن راتبه أوالوضع الاقتصادي الذي يعيش فيه يعتبر من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على الجانب التحفيزي للمعلم، فنقص الدخل الشهري له يثبط عزيمته وينقص من دافعية الانجاز لديه وان وجدت فهي ضعيفة، وهذا ما

نلمسه من آراء المعلمين حول دخلهم الشهري الذي يصفونه بالغير المقبول وانه شح في الموارد التي تقدمها الدولة مقابل الخدمات الكثيرة والتضحيات التي يقوم بها المعلم في سبيل قيامه بعمله الصعب الذي يتطلب جهدا كبيرا لإنشاء جيل ينهض بالأمة، وما يؤكد ذلك المظاهرات التي يقوم بها المعلمون والإضرابات المتكررة والتي من أسبابها الرئيسية نقص الدخل الشهري للمعلم مطالبين الدولة زيادة الدخل لهم.

وكأي كائن بشري يحبذ المعلم من يشجعه عند قيامه بعمله خصوصا إذا كان لهذا التشجيع اثر ايجابي على نفسيته كمعلم وبالتالي انعكاس ذلك على انجازه، ومن الملاحظ في الميدان أهمية التشجيع المعنوي المقدم للمعلم سواء من طرف المدير أو المفتش أو حتى زملاء العمل والأولياء ما يؤثر على جودة عمله وبالتالي دافعية للانجاز، وبما أن مهنة التدريس مهنة صعبة للغاية خاصة إذا تكلمنا عن مدرس التعليم الطور الابتدائي بما انه يتعامل مع تلاميذ (أطفال) فان دوره هو تربوي تعليمي الأمر الذي يتطلب منه مهارات مختلفة حتى يستطيع بلوغ هدفه والقيام بعمله على أكمل وجه ولكن الملفت للانتباه انه هنالك بعض المعلمين لديهم موهبة في التعامل مع التلاميذ وتبسيط المحتوى لهم واعتماد طرق مبسطة في إيصال المعلومة للتلميذ وقدرة على التحكم في الصف وإقناع التلميذ والسيطرة عليه غير أن أغلبية المعلمين الجدد ليس لديهم هذه المقدرة والتي يمكن تنميتها من خلال التكوين والدورات التدريبية المقدمة للمعلم والتي تتميز بندرتها في قطاع التعليم وإن وجدت فهي لا تخدم مساعي المعلم فهي عديمة الجدوى في نظر المعلمين، أولا لأنها غير ممنهجة بالطريقة التي تخدم المعلم وهذا حسب رأي المعلمين، وثانيا لان المعلمين يحملون اتجاهات سلبية حولها، الأمر الذي قد لا يساعدهم على تطوير الجانب المهني لديهم.

وهذاما توصلت إليه دراسة المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية لوهران (2005) حول واقع التربية التحضيرية في الجزائر من انه " يعاني من

نقص شديد في التكوين المتخصص للقائمين على هذه الأقسام (قاجة، 2018، ص.381) .

كما أن للخبرة دور مهم في زيادة الدافعية للانجاز لدى المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة بني خلف (2013) التي استهدفت التعرف على مستوى الدافعية لدى (255) معلما للعلوم في محافظة جرش، وكذلك الوقوف على قوة تأثير بعض العوامل في مستوى الدافعية لديهم، وقد أظهرت النتائج عن المستوى المتوسط للدافعية لدى المعلمين، وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للخبرة التعليمية لصالح المعلمات، وذي الخبرة الطويلة (عمر حجاج وكيوص، 2017، ص.132) .

ومن خلال اختلاط الباحث في ميدان العمل مع المعلمين التمس وجود تحيز أو بما يسمى غياب المعاملة العادلة لأفراد المدرسة فقد نجد إهمال لبعض المعلمين وتشجيع لآخرين الأمر الذي يحز في أنفس بعض المدرسين إن لم نقل أغلبيتهم، مع قلة تشجيع للمعلم المتميز والنشيط والمبدع الأمر الذي يحدث توتر في أجواء المدرسة ويثبط عزيمتهم بإعطاء المزيد من الجهد والوقت وإتقان للعمل، وبالتالي تقلص دافعية الانجاز لديهم وهذا الوضع يختلف من مدير إلى آخر ذلك أن المديرهو الذي يحدد نظام المدرسة الذي هو قائم على مهاراته في ذلك.

وتعتبر مهنة التدريس من المهن الصعبة خاصة أن المعلم يتعامل مع فئة الأطفال فهو يقوم بدورتربوي تعليمي أين يكون فيه المعلم يعمل تحت الضغط المستمر(الضغط الإداري، ضغط التعليم، التحكم في الصف، تحضير الدروس، الضغوط الاجتماعية، مشاكل مع الأولياء، ضغط الزملاء، عدم التكوين الجيد...الخ) وعدم تهيئة الجو الانفعالي الجيد للمعلم حتى يقوم بمهامه أوعمله مطمئنا وزيادة الضغط عليه يؤثر على إنتاجيته ودافعيته للانجاز وبالتالي استمراريته في ذلك العمل، وهذا ما توصلت إليه

دراسة زبدي (2007) حول أسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه إلى أن الوضع المهني للمدرس الجزائري يؤثر بشكل كبير على حياته النفسية، ويعد من ابرز العوامل الضاغطة، واغلب العينة المدروسة يعانون من اثر العوامل الضاغطة (قاجة، 2018، ص.381).

من جهة أخرى فان للمعلم احتياجات الأمن فهو يريد أن يحس بالأمن في عمله دون تدخل أطراف خارجية في عمله مثلا، كما قد يعود عدم الأمن من أن المدرسة لا تحوي سبل أو وسائل الأمان والحماية فعدم شعور المعلم بالأمن النفسي في عمله يؤدي به إلى نقص دافعية الانجاز لديه وهذا ما توصلت إليه دراسة الدلبحي (2009) حيث توصل إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي ودافعية الانجاز ،بمعنى الزيادة بالشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى زيادة دافعية الانجاز في العمل والعكس صحيح (حجاج وكيوص، 2017، ص.138) .

كماأن عدم ترك الحرية للمعلم في اختيار الأسلوب الذي يراه مناسبا لتقديم الدرس به يعتبر تقييدا لقدراته كما يعتبر من العراقيل الكبيرة بالنسبة للمعلم في انجاز أعماله ذلك أن كل مدرس يحبذ طريقة ما في إلقاء الدرس بها والتي يراها مناسبة وتخدم أهداف الدرس، والتضييق عليه في هذه النقطة يعتبرمن العراقيل البيداغوجية التي تثبط عزيمة المعلم وتجعله محدود الفكر مما يؤدي به إلى خفض انجازه مع تلاميذته وبالتالي انخفاض مستوى التلاميذ وهذا ما يؤدي إلى انخفاض دافعيته للانجاز.

ومن خلال ملاحظة الباحث في الميدان أن أغلبية المدارس لا تتوفر على الإمكانيات والأجهزة اللازمة لعمل المدرس وان وجدت فعددها قليل لا تخدم المعلم مما يصعب المهمة على المعلم وفي الكثير من الأحيان يتجه المعلمين إلى شراء هذه الأجهزة ومعدات التعليم من مالهم الخاص مع العلم أنهم يعانون من نقص الدخل الشهري الذي

لا يكاد يكفيهم هم وعائلاتهم، مما يسبب لهم ضغط في الحياة العملية وفي الحياة الخاصة(مشاكل عائلية) أيضا ويجعلهم يميلون إلى التخلي عن مهنة التدريس واللجوء إلى مهنة أخرى تكون اقل ضغطا وأكثر دخلا.

ومن الأمور التي تحدث ضغطا لدى المعلم وتنقص دافعية انجازه هي اكتظاظ الأقسام بحيث يمكن أن نجد في القسم الواحد 40 تلميذ وهو عدد كبير يستنزف طاقة المعلم، إذ من المفروض أن لا يزيد عددهم عن 20 تلميذ في القسم الواحد ذلك حتى يتمكن المعلم من متابعة تلاميذ هو إيصال المعلوم لكل احد فيهم وإن وجد فيهم متأخرين دراسيا يستطيع أن يوفر لهم الوقت والجهد حتى يتابعهم ويحسن مستواهم.

ومن الأمور المهمة التي تزيد من تقدير المعلم لنفسه هو إحساسه بقيمته الاجتماعية فعدم شعور المعلم بعدم القيمة الاجتماعية للمهنة التدريس التي هو بصدد مزاولتها بالمقارنة بالوظائف الأخرى رغم أهميتها الكبيرة على التلاميذ وعلى النهوض بالمجتمع، ورغم الجهد الكبير الذي يبذله حتى يقوم بها على أكمل وجه يجعل المعلم باغضا على وسائل الإعلام وعلى الدول في عدم إنصاف مهنة التدريس في الطور الابتدائي رغم أهميته القصوى .

وعلى العموم فمهنة التدريس هي مهنة لها خصوصياتها تميزها عن باقي المهن، إذ تتطلب تدريبا وتمرسا وقدرة تحمل وخاصة انه يتعامل مع تلاميذ الذين هم كائنات بشرية وليس جماد فهو في هذه الحالة دائم التدريب والتعلم من اجل اكتساب كفاءات ومهارات جديد تمكنه من التعامل مع مختلف الفئات التي تصادفه حتى لا يحس بالعجز فبالتدريب المتواصل وحب مهنة التدريس وثقة المعلم في قدراته يمكن أن تتطور مهاراته وقدراته في إتمام عمله على أكمل وجه وهذا لا يكون إلا بالمداومة. لذا نجد العديد من الدراسات التي لا تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية منها نتائج دراسة

كلثوم قاجة (2018)، ودراسة سمارة سمارة (2012)، ودراسة جوابي (2016)،ودراسة الشهري (2014) التي أشارت إلى أن مستوى دافعية الانجاز للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الثالثة على انه:" مستوى نوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي متوسط"

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا الى ان مستوى نوعية الحياةلمعلمي الطور الابتدائي هو متوسط.

وقد جاءت هذه الدراسة موافقة لعدة دراسات منها دراسة فواطمية محمد (2017) حول واقع نوعية الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تم تطبيق المقاييس على عينة متكونة من (300) معلم ومعلمة يدرسون بالمؤسسات التربوية لولاية مستغانم، وكانت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى المعلمين هو مستوى متوسط. (فواطمية، 2017)

ودراسة صالح (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة (سلمان بن عبد العزيز)، وتكونت عينة الدراسة من (90) عضوا من أعضاء هيئة التدريس وقد أشارت النتائج إلى أن الشعور بجودة الحياة لدى أفراد العينة متوسطة(النجار والطلاع، 2015، ص.217) .

كما جاءت الدراسة موافقة لعدة دراسات باختلاف العينة من بينها دراسة جوفري وياسيني وفراجي وحيات (2013) Jofreh ,Yasini,Fraji,and Hayat، وقد تكونت عينة الدراسة من (137) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية في

المدارس الثانوية في مدينة كاراج في إيران، وقد توصلت الدراسة أن المعلمين قد قيموا درجة جودة الحياة العملية في مدارسهم بالمتوسطة .

واتفقت مع دراسة غاسيميزاد، زاهيد، وباغيري Zadeh, and Bagheri, Ghasemizad(2012) عنوانها دراسة العلاقة بين القيادة الروحية للمعلمي ومديري المدارس وجودة الحياة العملية، والرضا الوظيفي، والإنتاجية، وتكونت عينتها من (420) معلما ومديرا يعملون في مدارس مدينة كارمان الإيرانية، وقد توصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة العملية في المدارس كانت متوسطة (الخلايلة والكيلاني، 2017، ص.28).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بردها الى ظروف العمل التي يعيشها المعلمون، فكحال أي موظف في أي قطاع يواجه المعلمون في القطاع المدرسي صعوبات عدة يسببها الضغط العلائقي ونشاطات العمل فالموظف يجد صعوبة في التعبير عن عدم ارتياحه وانزعاجه في عمله، سواء من سوء تسيير العلاقات مع زملائه، أو من النشاطات التي يمارسونها والتي لا ترقى إلى المستوى المطلوب منهم، فهم يعبرون عن عدم رضاهم، وعن التوتر الذي ينتابهم لكونهم تحت تأثيرين: تلبية حاجة المؤسسة بالمستوى المطلوب من الموظف تأديته أو تحقيقه، وأيضا تلبية حاجاته هو من اجل تخفيف التوتر والألم والتقليل من المعاناة قدر الإمكان " فهولا يحتاج إلى احترام وتقدير زملائه فحسب بل إلى احترام وتقدير الأولياء وتلاميذته والإدارة معا وبدوره يبادلهم نفس التقدير والاحترام مما يشبع حاجته إلى الانتماء الاجتماعي (شداني و بو عبد الله، 2017، ص.127).

وبالتالي تلعب ظروف العمل دورا قويا في تعزيز مستويات رضا العاملين عن العمل، وتحقيق التوازن بين العمل والأسرة، وزيادة الاستقلالية في العمل هو ما يكون له تأثير

جوهري على انخفاض وتخفيف حدة الضغوط والتوتر لديهم وينعكس بذلك بشكل مباشر على نوعية حياة العامل (نصر، 2020، ص.16).

ومن خلال الاحتكاك في الميدان يرى الباحث أن انخفاض مستوى نوعية حياة المعلم يعود أيضا إلى انخفاض إمكانيات المدرسة العلمية وخاصة العملية ونقص وسائل وأدوات التعليم مع اعتماد طريقة جديدة في التدريس وهي طريقة التدريس بالكفاءات، والتي هي طريقة جديدة لم يتلقى فيها المعلمون التكوين الكافي، فالمعلم لا يحس بان لديه الخبرة الكافية لتطبيق مثل هذه البرامج حتى وان كانت هنالك دورات تكوينية فهي لا تلبي احتياجاته هذا يشعره بضغوطات كبيرة تعكر صوف حياته العملية والاجتماعية ويفقده الثقة في قدراته وفي فاعليته كمعلم مما يسبب له مشاكل في العمل وبالتالي انخفاض نوعية حياته.

بالإضافة إلى ذلك فان بعد إدارة الوقت يعد بعدا مهما من أبعاد نوعية الحياة حيث تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن التدريب على إدارة الوقت يزيد من الشعور بالسعادة ونوعية الحياة، وقد أشارت دراسة كالهون (Calhoun,2007) إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبا على مهارات إدارة الوقت استطاعوا انجاز المهام المطلوبة في وقت اقل، وتوصلت دراسة اوزكيليس (Ozkilis ,R,(2007 إلى أن سلوكيات المعلمين الذين شاركوا في الأنشطة المتعلقة بالإدارة الفعالة للوقت كان أفضل من سلوكيات الآخرين في: إعداد الخطط التعليمية، أعطاء التوجيهات، سرعة انجاز الأنشطة الصفية تعديل سلوك الطفل الغير مناسب، وأفادوا أنهم بحاجة إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم وإدارة وقتهم (عبد الحميد، 2018، ص.154) .

كما تتأثر نوعية الحياة لدى المعلم بعدد كبير من المتغيرات كمستوى الدخل،المستوى الصحي، التفاعل المعلم الجيد مع زملائه ومع الطاقم الإداري، تقدير الجهود المختلفة

للمعلم، كلها تأثر على انخفاض أوارتفاع نوعية الحياة وهي بعبارة أخرى خلاصة تقييم المعلم لمدى قدرته على إشباع حاجاته المختلفة الفطرية والمكتسبة ومدى استمتاعه بالظروف المحيطة به، وتبنيه لمنظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب للحياة، وبالتالي هذا التقييم أو التقدير الذاتي ينعكس على إنتاجيته وأدائه وبالتالي تحسن نوعية حياته.

وهذا ما يؤكده الاطلاع للجانب النظري والذي يؤكد ما قلناه سابقا بحيث يمكن تفسير نتيجة الدراسة بعدة أسباب من بينها العوامل البيئية بحيث يؤكد روجيرسون (1999) " أن نوعية الحياة ترتبط ببيئة الفرد، فالعوامل البيئية هي من المحددات الأساسية لإدراك الفرد لنوعية حياته، لذا فالجودة تتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته " هذا ما يجعلنا نرى أن شعور الفرد بنوعية حياته يمثل أمرا نسبيا لأنه يرتبط ببعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات خاصة وهما البعد الموضوعي والبعد الذاتي ويتضمن البعد الموضوعي مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية والاقتصادية وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية "(عرفات، 2016، ص.171)، كما أن جليمان وايستربورك وفراي (2004) أن تحليل نتائج الدراسات السابقة في مجال نوعية الحياة يفضي على أن التأكيد على أن نوعية الحياة بالمعنى الكلي أو العام تنظم وفقا لميكانيزمات داخلية أي المكونات الذاتية لنوعية الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وادراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية مستوى طموحاته.(أبو حلاوة ، (ب .ت)، ص. 02)

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على انه" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ودافعية الانجاز لدى معلمي التعليم"

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى معلمي طور التعليم الابتدائي .

وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع ما توصلت إليه دراسة سمير كامل مخيمر (2015) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة، وتكونت العينة من(180) طالبا وطالبة واستخدمت الدراسة استبيان الذكاء الانفعالي واستبيان دافعية الانجاز من إعداد الباحث وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه طردية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجازحيث بلغ معامل الارتباط 0.80 % (مخيمر، 2015، ص.81) .

كما اتفقت النتائج المتوصل إليها مع دراسة ميماس ذاكر كامور(2013) التي تناولت بحث العلاقة بين دافعية الانجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة /فرع الأردن بلغت العينة (201) طالبا وطالبة يدرسون في كل من التخصصات الأكاديمية الآتية: الإدارة، وإدارة الأعمال، والأدب الانجليزي، وتكنولوجيا المعلومات، استخدم مقياس (بارون) للذكاء الانفعالي (المطور للشباب) ومقياس الدافعية للانجاز التي تم بنائه من قبل الباحثة وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الانجاز ومستوى الذكاء الانفعالي والعلاقة طردية، أي كلما زادت قيمة الذكاء الانفعالي كلما زادت درجة الدافعية للانجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين (كامور، 2011) .

وقد اتفقت كذلك مع نتائج دراسة العلى، العنزي(2010) حول بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية، وحب الاستطلاع، ودافعية الانجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت كانت العينة (400) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة (كامور، 2011، ص.329) .

كما توصلت دراسة المساعيد (2007) في دراسة حول توضيح العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز والتحصيل الدراسي للطلبة والتحصيل الدراسي للطلبة بجامعة آل البيت، وتألفت عينة الدراسة من(340) طالبا وطالبة من ذوي التخصصات الأدبية والعلمية، ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعة، وقد استخدمت في هذه الدراسة أداتان الأولى مقياس للذكاء الانفعالي والثانية اختبار لدافع الانجاز وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز.

ودراسة عبد الرزاق (2007) التيهدفت إلى توضيح علاقة الذكاء الانفعالي بكل من التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وهي دراسة مقارنة بين المتفوقات والعدم متفوقات، أجريت الدراسة على عينة قوامها (223) طالبة من المتفوقات وغير المتفوقات حيث طبقت الباحثة مجموعة من المقاييس في الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز من إعداد الباحثة، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ودلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز لدى طالبات قسم علم النفس.

وهو نفسه ما توصلت إليه دراسة العكايشي (2003) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل في البيئة الجامعية والذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى الطلبة في جامعة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة ثلاث مقاييس

لمتغيرات البحث على عينة مؤلفة من(400) طالب و طالبة جامعية، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا، توصلت الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه دالة على متغيرات البحث الثلاثة (كامور،2011، ص.330) .

ودراسة (Rahil, Habiba, Noordin,2006) هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا بلغت العينة (647) طالب و طالبة وأشارت النتيجة إلى انه هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية .

ودراسة ريتا (Raita ,2006) هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسيل، بلغ حجم العينة (220) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاءالانفعالي ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة للانجاز(كامور، ص.333).

ويمكن تفسير العلاقة الموجودة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز بان المهارات والقدرات التي يمتلكها صاحب الذكاء الانفعالي تساعده في فهم انفعالاته وضبطها والتحكم فيها مما يؤدي به الى تمهيد الطريق لنقص الضغوطات عليه والتحكم في بيئته وبالتالي حب تحقيق الاهداف وهذا ما يوصله الى انجاز الكثير من الاعمال وهذا ما يراهبطرس حافظ (2006) في دراسته،البانه كلما كانت معلمة الأطفال أكثر قدرة على تحديد انفعالاتها والتحكم فيها وإدارتها بالطريقة المناسبة كلما مكنها ذلك من تحقيق أهدافها وزيادة القدرة على أدائها وتحقيق درجة مرتفعة من النجاح المهني (عبد الحميد، 2017، ص.154).

وقد أشارت دراسة سيسرينوس واديث وآخرون Cisrinos and Edith and all,2000) إلى أن قلق معلمي الأطفال لوجود صراعات بين الروضة والمنزل، كذلك للضغوط المتزايدة التي تواجههن نتيجة هذه الصراعات، وتؤدي الضغوط التي تتعرض لها المعلمة إلى استنزاف انفعالي وأهم مظاهره : فقدان الاهتمام بالأطفال، وتبلد المشاعر ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية، كما يؤدي الغضب والتسلط الزائد من قبل المعلمة إلى عدم التحكم في إدارة انفعالاتها، ومن ثم عدم تحقيق القدر المناسب من النجاح المهني، فالمعلم الذي يتسم بسرعة الغضب والانفعال قد يهيئ بيئة تعليمية بعيدا عن الفاعلية والانجاز(عبد الحميد، 2017، ص.156).

ومما سبق نستنتج أن تمتع المعلم بقدرات ومهارات الذكاء الانفعالي المتمثلة في تسيير الانفعالات وإدارتها، التعاطف... تساعد المعلم على امتصاص الغضب وإدارته جيدا فيما يصب لمصلحته ومصلحة الآخرين، كما انه قادر على تكوين علاقات اجتماعية جيدة تساعد على التفاعل الجيد وهذا ما يساعده على الانجاز والنجاح المهني والاجتماعي.

6.2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

تنص الفرضية السادسة على انه"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي "

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا الى أنه" توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والأبعاد المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي، التعاطف والتواصل الاجتماعي وبين نوعية الحياة ".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسات السابقة مع اختلاف العينة فقد هدفت دراسة عسل (2015) إلى دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين ببعض مدارس بيشة الثانوية، وهدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثلاث وتكونت عينة الدراسة من(120) طالبة و(130) طالبا ببعض المدارس الثانوية ببيشة التابعة لمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ثنائية بين كل من الذكاء الانفعالي وجودة الحياة(عسل، 2015، ص.95) .

كما تتفق مع نتيجة دراسة ابتسام راضي (ب ت) التي درست الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة من الذكور والإناث بلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة قوية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة (ابتسام راضي ، (ب.ت)) .

وأيضا تتفق مع دراسة الفرا والنواجحة (2012) التي هدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى عينة مكونة من(300) دارس من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يوسف، وبينت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة.(الفرا والنواجحة، 2012) كما تتسق معدراسة سناء محمد سليمان، سحر فاروق بد الحميد (2017) التي هدفت إلى دراسة الإسهام النسبي لجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة بني سويف، أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية (سليمان وعبد الحميد، 2017) .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء المنظومة التي يتكون منها الذكاء الانفعالي والمتمثلة في (الوعي الانفعالي الذاتي،وضبط وتنظيم ومعالجة الانفعالات، والتحفيز الذاتي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)، ولا شك أن هذه المنظومة تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الأزمات والمشكلات الحياتية، فكلما كان الفرد على درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي كلما أدى ذلك إلى إحساس بالتفاؤل والسعادة والاستمتاع بالحياة، وعلى العكس كلما كان الفرد على درجة منخفضة من الذكاء الانفعالي كلما كان أكثر شعورا بالاكتئاب والتشاؤم، واقل تحملا في مواجهة الضغوط الحياتية، واقل تقديرا لذات مما يؤدي إلى تدعيم التوقعات السالبة نحو ذاته وبيئته، وتعتبر مهارات الذكاء الانفعالي من أهم العوامل المحددة لإدراك نوعية الحياة، فالشعور بالطمأنينة، والسعادة، والتوافق وتقدير الذات وجميعها من محددات ومظاهر نوعية الحياة، لنتحقق بدون توافر مهارات الذكاء الانفعالي فقدرة الفرد على فهم وإدراك انفعالاته ومشاعره يزيد من ثقته بنفسه وتقديره لذاته، كما أن وعي الفرد وفهمه لانفعالات ومشاعر الآخرين، ومشاركته الوجدانية لهم، تعزز من انسجامه وتوافقه مع الذات ومع الغير، وأيضا قدرة الفرد على معالجة انفعالاته ومشاعره، وإدارة مشاعر الآخرين، والتخلص من الانفعالات السلبية، يساعد في زيادة الشعور بالبهجة، والسعادة، والهدوء، والسكينة، والطمأنينة، وقد أشارت الدراسات السابقة، أن الذكاء الانفعالي يسهم في تحسين وتطوير نوعية الحياة(الفرا والنواجحة، 2012، ص.81) .

ومن خلال ما سبق يتضح أن أبعاد الذكاء الانفعالي تمنح الفرد القدرة على إدراك حياته بطريقة تجعله يحل مشكلاته ويتخطى أزماته النفسية والاجتماعية، وكل هذه تبقيه في جو من الرضا عن حياته بمزيج من السعادة و السكينة.(الخير وبوداوود، 2020، ص.94)

7.2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة :

والتي مفادها ما يلي : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي "

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا الى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى معلمي طور التعليم الابتدائي.

ويرى باندورا Bandura أن الدوافع هي تكوين معرفي له مصدران الأول: التمثيل للنتائج المستقبلية تولد الدوافع الحالية للسلوك، والثاني: تحديد الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، وتشير نتائج دراسة أحلام يونس (2011) إلى وجود علاقة وثيقة بين فعالية الذات ودافعية الانجاز حيث أن متغير فعالية الذات كان المتغير المنبئ الأقوى بالدافعية للانجاز ومكوناتها المختلفة (يونس، 2018، ص.30) .

ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء تأكيد قرين Green ,2000 أن شعور الفرد بارتفاع فعاليته يسهم في رفع مستوى دافعية انجازه ويزيد من فاعليته ومشاركته في النشاطات المختلفة وهم نفسهم يزدادون التوقع بالنجاح مما يزيد من دافعيتهم فيحققون أداء مرتفعا في مهامهم و العكس للانجاز (يعقوب،2012، ص.94).

وقد جاءت هذه النتيجة موافقة لعدة دراسات باختلاف عينة الدراسة والتي أثبتت العلاقة بين الفعالية الذاتية ودافعية الانجاز من بينها دراسة حامد منصر عام (1993) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز ،وذلك لدى عينة تكونت من (97) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد تبين وجود علاقة ارتباطيه دالة بين فعالية الذات ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة أفراد العينة .

واتفقت نتائجها مع دراسة علي والسحلول (2006) التي أجريت في صنعاء، هدفت تعرف العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الانجاز لدى طلبة الثانوية على عينة مكونة من(1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات ودافعية الانجاز.

كما اتفقت مع دراسة الياس وآخرون (2010) في ماليزيا والتي هدفت الكشف عن علاقة الكفاءة الأكاديمية ودافعية الانجاز الأكاديمي ودورها في تكيف الطلاب ضمن الحرم الجامعي، تناولت عينة الدراسة (178) طالبا من قسم الدراسات التربوية، وبينت النتائج ارتباط دافعية الانجاز وفعالية الذات الأكاديمية (جديد، 2015، ص.83).

وتوصلت دراسة اعد توفيق (2002)حول فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز لدى طلاب الثانوي العام والثانوي الفني، وبلغت العينة (42) طالبا، (44) طالبة من الثانوي العام، (41) طالبا، (32) طالبة من الثانوي التجاري، (35) طالبا، (41) طالبة من الثانوي الصناعي، وذلك من طلاب الصف الثاني الثانوي، وكشفت النتائج عبر استخدام معامل الارتباط عن وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات والدافعية(الشمالية واخرون، 2017، ص. 290) .

ودراسة تيناو (Tenaw,2013)التي هدفت الدراسة على التعرف على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في كلية ديبري ماركوس والكشف عن الفروق تبعا للجنس في الكفاءة الذاتي والانجاز، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والانجاز وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة في كلية ديبري ماركوس في إثيوبيا، وأشارت أهم النتائج وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث(ضاهر، 2016، ص.48) .

وهذا ما توصلت اليه دراسة كافاكو(Cavako,2003) والتي فحصت العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز لدى طلاب كلية الصيدلة في البرتغال، وتوصلت الدراسة إلى إثبات أن الكفاءة الذاتية مؤشر دال إحصائيا لزيادة الانجاز لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز (عياد وصالحة،2015، ص.77) .

ودراسة المزروع (2007) إلى الكشف عن العلاقة فعالية الذات بكل من الدافع للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة تراوحت أعمارهن بين (17–24 سنة) وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين فعالية الذات ومن دافعية الانجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الانجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الانجاز(العمري، 2020 ، ص.17) .

وهذا ما يؤكده باندورا (1997)Bndura الذي يرى بان الفعالية الذاتية على أنها معتقدات الأفراد بشان كفاءتهم على تنظيم وأداء سلسلة من الأنشطة المطلوبة لانجاز مهمة معينة، بأساليب تمكنهم من التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم، كما تؤثر هذه المعتقدات في الإسهام في تشكيل أسس قدرتهم على التحمل ودافعيتهم على الأداء (بطاط ، 2020، ص.292).

ودراسة القليح (2018) التي هدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات والدافعية للانجاز ومعرفة الفروق بين المتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وعلى مقياس الدافع للانجاز وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية على عينة قدرت ب (227) طالبا وطالبة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية برنامج رياض الأطفال بجامعة دمشق بسوريا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة

ارتباطيه وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وبين درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز(بركات وسليمون، 2019، ص.117) .

ومنه فقد أشارت الدراسات إلى ارتباط مفهوم الفعالية الذاتية بعدة متغيرات والذي ارتبط طرديا بكل من سمة المثابرة والنضج المهني، كما تكسب الفعالية الذاتية الأفراد المثابرة والفعالية في الأداء، ويصبح لديهم الرغبة في التطور والنمو، ويصبح لديهم القدرة على تحمل الضغوط ومقاومتها، كما وجدت دراسات أخرى أن منخفضي الفعالية الذاتية كانوا اقل ميلا إلى الانجاز وتعوزهم روح المبادرة والإصرار على الانجاز، أما ذو الفعالية الذاتية المرتفعة فقد كانوا أكثر ميلا إلى الانجاز واستعمال استراتيجيات معرفية تفاؤلية لمواجهة المواقف والقدرة على حل المشكلات (برهم وطلافحة، 2019، ص.486) .

فالفعالية الذاتية هي حاجة نفسية مهمة وهي شعور الإنسان بالتحدي للانجاز وإثبات التفوق في العمل، وتقاس كفاءة الفرد بما ينجزه من أعمال أو مهمات متبعا الوسائل المتاحة للقيام بهذا العمل، وحتى ينجح لابد أن ينمي هذه القدرات من خلال ما يتلقاه من تدعيمات داخل الأسرة، ثم من جماعة الأصدقاء، ثم من المجتمع مشبعا من خلالها حاجاته ومبرزا لها كونها تعمل على تحديد سلوك المبادرة ودرجة الدافعية للانجاز (نافذ، 2012، ص.78)

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رفقة لي سالم (ب.ت) التي هدفت إلى التعرف على علاقة فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز لدى طالبات كلية علجون الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير فعالية الذات (رفقة لي سالم ، (ب. ت)) .

ودراسة سالم (2009) التي هدفت إلى التعرف على علاقة فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير فعالية الذات (أبو لطيفة، 2019، ص.58).ويمكن رد ذلك إلى الحوافز المادية والمعنوية التي لها اثر واضح على الدافعية، وأكدت الدراسات أيضا على الدور الذي يلعبه مدير واهتمامه أكثر اجتماعيا ووجدانيا لموظفيه مما يجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي ورفع مستوى الأداء (السمدوني، 2007، ص.216).

8.2. مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

والتي مفادها ما يلي: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى معلمي طور التعليم الابتدائي "

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أسفرت عنه العديد من الدراسات حيث يؤكد العديد من علماء النفس أمثال عبد السليم عبد الغفار وعثمان فراج (1966) وآخرون عن دور الفعالية الذاتية في تحقيق الصحة النفسية السليمة حيث رأى هؤلاء العلماء أن إدراك الفرد لذاته يساعده على تخفيف اثر ما يصادفه من توتر إذا ما استطاع أن يفهم نفسه ويدرك ذاته وتغيير نمط حياته وفقا لإدراكه لذاته ليتمكن من تحقيق الصحة النفسية

السليمة والتمتع بها، فمن الناحية المعرفية يؤدي الاعتقاد في الفاعلية إلى التأثير في تقييمنا لأهداف الحياة واستقبال المعلومات بطريقة خاصة بنا، وتؤثر أيضا الفعالية في طريقة تعاملنا مع الاضطرابات النفسية (اليازيدي، 2017، ص.236) .

وهنالك العديد من الدراسات باختلاف العينة التي توافقت مع نتيجة الدراسة والتي دلت على وجود ارتباط بين فعالية الذات ومؤشرات نوعية الحياة ومن بينها دراسة احمد محمد الرفاعي (2019) التي هدفت إلى تعرف درجة الصلابة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن، وقد تم اختيار العينة بطريقة العشوائية وبلغت (348) معلما ومعلمة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل.

ودراسة فريدمان (Friedman ,2003) وقد هدف البحث الكشف عن العلاقة بين شعور المعلمين بكفاءة الذات والاحتراق النفسي وبلغتعينة الدراسة (322) معلما استراليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الارتباط سلبي، فالمعلم مرتفع الكفاءة لديه مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي والعكس، وهناك تأثير لكفاءة الذات في التنبؤ بالإنهاك العاطفي ونقص الشعور بالانجاز الشخصي كأبعاد لاحتراق المعلم(الرفوع، 2019، ص.186) .

كما تتفق مع دراسة فاطمة الزهراء اليازيدي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة أولى جامعي، تكونت العينة من (100) طالب وطالبة من جامعة سعد دحلب (البليدة)، وتوصلت الدراسة من وجود علاقة موجبة بين فعالية الذات والتوافق النفسي

الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات وأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي (الشخصي، الصحي، الأسري، الاجتماعي)، يعني انه كلما ارتفعت فعالية الذات ارتفع معها التوافق النفسي الاجتماعي (اليازيدي، 2017) .

ودراسة احمد الشوا (2016) التي هدفت التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية، على عينة قوامها (288) ضابطا من جهازي الأمن الوطني، والشرطة الفلسطينية، وأظهرت النتائج وجودعلاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والضغوط النفسية(الشوا، 2016).

ودراسة ناتيرا Natera ,1998 التي من خلالها تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاءة الذاتية وبين التوافق النفسي لدى عينة تكونت من (144) طالب وطالبة (الجهورية والظفري، 2017، ص.167) .

وقد أكده برمان Berman ,1989 أن فعالية الذات تظهر من خلال قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في الحياة والقدرة على أداء الأعمال المختلفة بإتقان، ولذلك نجد أن ارتفاع مستوى فعالية الذات يؤدي إلى الشعور بتقدير الذات ولثقة بالنفس والسيطرة والاتزان الانفعالي، والتفاعل الاجتماعي الجيد وبهذا يستطيع الفرد تحقيق توازنه النفسي والاجتماعي، وانخفاض فعالية الذات يرتبط بالاكتئاب والقلق والشعور بالعجز والتشاؤم كما تؤثر على طريقة الفرد في التفكير وعلى الأداء وهذا ما يؤكده باندورا (1988), Bandura أن تصورات الأفراد لفعاليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا في اختيارهم فيكونوا اما سلبيين أو ايجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد اما ناجحين إذا ما امتلكوا فاعلية الذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فعالية ذاتية منخفضة (اليازيدي، 2017، ص.235) .

9.2. مناقشة نتائج الفرضية التاسعة :

والتي تنص على ما يلي : يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز.

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى انه يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي".

وهذه النتيجة منطقية حيث نجد أن صفات الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الانفعالي تساعد بشكل كبير على الانجاز، فالقدرة على فهم الفرد لمشاعره وانفعالاته ومخاوفه والتمييز بينها والقدرة على التحكم بها بشكل كبير من حيث ضبط الانفعالات والمشاعر غير المناسبة لموقف الانجاز وإظهار المشاعر والانفعالات المساعدة على تسهيل التفكير والانجاز تساهم بشكل كبير في المواقف الانجازية، كما أن القدرة على فهم انفعالات الآخرين والتمييز بينها بشكل دقيق والقدرة على التعامل معهم بشكل ايجابي يخلق جوا من الأمن بينهم كما يخلق جوا من التنافس الأمر الذي يؤدي إلى حدوث انجازات وهذه الأخيرة تساعد في رفع الدافعية للانجاز .

فحسب ما أشار إليه جولمان 1995 أن نسبة الذكاء العقلي الطبيعي IQ تكون منبئا صغيرا في الحياة بينما تكون المهارات الانفعالية والاجتماعية عوامل منبئة للنجاح الأكاديمي وأيضا النجاح في الحياة ككل، ذلك أن للذكاء الانفعالي مهارات هامة للأداء الفعال في معظم الوظائف فقد أكدت نتائج الدراسات السابقة أن حوالي ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء العالي هي قدرات وجدانية أو اجتماعية كالثقة بالنفس والمرونة والمثابرة، والمشاركة الوجدانية والقدرة على الانجاز العالي مع الآخرين، فالأفراد يحتاجون إلى تلك الصفات والسمات حيث أن مكان العمل يتسم بشكل متزايد من

الضغوط من اجل التنافس في العمل والتغير المستمر للحياة (السمدوني، 2007، ص ص.102-114) .

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة علاقة الذكاء الانفعالي بدافعية الانجاز ودوره الفعال في زيادة الدافعية والتنبؤ بها لدى الأفراد من بين هذه الدراسات دراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافع للانجاز، على عينة قوامها (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الانفعالي والدافع للانجاز،كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز في ضوء أبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية (المزروع، 2007، ص.75) .

ودراسة مرباح احمد تقي الدين، (2017) التي هدفت إلى التعرف عن تأثير الذكاء الوجداني على الدافع للانجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط، حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (160) ودلت النتائج على وجود فروق في أبعاد الدافعية للانجاز لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي في كل الأبعاد وكذا الدرجة الكلية لدافعية الانجاز وتشير هذه النتائج إلى دور الذكاء الانفعالي في دافعية الانجاز(تقي الدين، 2017).

كما يمكن تفسير وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى المعلمين إلى طبيعة العمل في المدارس الابتدائية الذي يتمثل في كثرة الضغوطات التي يعيشها المعلم من جميع النواحي سواء ضغوط العمل (الضغوطات الإدارية، التعامل مع التلاميذ، أولياء الأمور، الضغوطات الاجتماعية، نقص الخبرة ، نقص التكوين ...) الأمر الذي يتطلب من المعلم مهارات وجدانية تكمن في التعاطف والتواصل، وتنظيم

الانفعالات في التغلب على المشاعر والانفعالات السالبة، والتكيف معها ومع البيئة المدرسية كل ذلك قد يجعل المعلم يبذل جهدا ينعكس على دافعيته للانجاز.

أما باندورا 1994 فيرى أن ارتباط الفعالية الذاتية ايجابيا مع دافعية الانجاز هو أمر منطقي في نتائجه وأن تأثير الفعالية الذاتية في السلوك والأداء الناجع يرفع من مستوى الدافعية للانجاز (نافذ ،2012، ص.94) .

وهذا ما اتفقت عليه مع دراسة تيناو (Tenaw,2013) التي هدفت الدراسة على التعرف على الفعالية الذاتية لدى الطلبة في كلية ديبري ماركوس بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والانجاز وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة في كلية ديبري ماركوس في إثيوبيا، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين الفعالية الذاتية والانجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث(ضاهر، 2016، ص.48) .

ودراسة الشافعي (2005) هدفت إلى بحث العلاقة بين الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية العامة لدى المعلمين، وبحث حول إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال الكفاءة الذاتية العامة، وتكونت عينة الدراسة من(200) من معلمي المراحل المختلفة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية العامة لدى المعلمين(عياد وصالحة، 2015، ص.77) .

ومنه ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح الدور المهم لكل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بدافعية الانجاز وذلك نظرا للقدرات والمهارات الذي يتميز بها مرتفع الذكاء الانفعالي في زيادة دافعيته للانجاز كما أن اعتقاد الفرد بقدراته وإمكانية تحقيقه للنجاح أمر مهم لتحقيق الانجازات المختلفة.

10.2. مناقشة نتائج الفرضية العاشرة :

والتي تنص على ما يلي: يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة.

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه" يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى معلمي طور التعليم الابتدائي "

ومن بين الدراسات التي تتفق مع هذه النتيجة نجد دراسة صفاء عجاجة (2007) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة وتكونت عينة الدراسة من (663) طالبا وطالبة من الشعب العلمية والأدبية، حيث أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة (الفرا والنواجحة، 2012، ص.63).

ودراسة فورنهام وبيتروديس (Furnham and Petrides,2003) التي تناولت دراسة الذكاء الانفعالي والسعادة لدى طلاب الجامعة وقد تكونت العينة من (77) طالب وطالبة، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين السمات الانفعالية والسعادة.

ودراسة يوسف محمد زنيبيل (2017) حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة وطردية دالة إحصائيا بين الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي والأبعاد الفرعية لنوعية الحياة النفسية(زنيبيل، 2017) .

وقد سعى كل من سلاسكي وكارتارايت (Slaski and Catrtrwight,2003) إلى الكشف عن تأثير برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على التقليل من التوتر وتحسين الصحة والرفاهية النفسية لدى عينة قوامها (120) من مديري سلسلة من المتاجر في بريطانيا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال موجب لتنمية الذكاء الانفعالي في التقليل من الشعور بالتوتر وتحسين مستوى الصحة والشعور بالرفاهية النفسية(جودة، 2008، ص.811).

وهذا نفسه ما توصلت اليه دراسة ماريا وتيفا (Maria and Teva ,2003) التي هدفت بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاتزان الانفعالي والراحة النفسية وتكونت عينة الدراسة من (65) شخصا من الذكور والإناث، وأظهرت النتائج أن هنالك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والاتزان الانفعالي والراحة النفسية (نعمات وعلوان، 2013، ص.13) .

وكلها دراسات تدل على إمكانية التنبؤ بنوعية الحياة من خلال الذكاء الانفعالي وهذا ما تأكده نتائج دراسة جمعة (2018) حول دراسة الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة بني، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ويمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية من خلال مكونات الذكاء الانفعالي (جمعة، 2018، ص ص.421-422).

وهذا إن دل فانه يدل على أن ارتفاع مستوى الأفراد في المهارات الانفعالية والاجتماعية يؤدي إلى تحسين مستوى ونوعية حياتهم، فالمشاركة في الحديث ومواصلته، استخدام النبرة المناسبة للصوت، والتساؤل بهدف التوضيح، والمطالبة

بالحقوق بصورة مهذبة، والتفاوض بلطف والمرح، والثناء على سلوكيات الآخرين وتشجيعهم، والعناية بالمهام واستكمالها، ومتابعة التعليمات والتوجيهات، والعناية بالملبس والمظهر العام، وبذل الجهد كلها أمور تساعد على تحقيق الاتزان الانفعالي وبالتالي تحقيق نوعية الحياة، ومن خلال هذا يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في ضوء ما يميز الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الانفعالي من قدرة على تكوين شبكة علاقات اجتماعية جيدة ومهارات في استخدام أساليب مواجهة سوية مثل التأمل، والتقييم، والتنظيم، وإدارة الوقت، والقدرة على مواجهة الضغوط والتوتر، إن هذه المهارات والقدرات التي تميز الفرد الذي يتميز بمستوى عال من الذكاء الانفعالي كفيلة بتحقيق قدر من التوافق النفسي والاجتماعي ومن ثمة تحقيق نوعية الحياة .

كما أن الذكاء الانفعالي يرتبط مع سمة المرونة الوجدانية والتي تعطي الفرد القدرة على التكيف مع الصراعات الاجتماعية، فالأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي يتسمون بالمرونة الكافية لان يضعوا الصعاب جانبا ويركزون على حل الصراعات وهم يمتلكون إحساسا يقينيا بقدرتهم على النجاح بالرغم من العقبات والاحباطات التي يتعرضون لها، أولئك يكون لديهم القدرة على التحكم في الاندفاع والاستجابة بشكل أكثر عقلانية (السمادوني، 2007، ص.217).

ولذلك فالكفاءة الوجدانية هي سر من أسرار النجاح إذا قورنت بالذكاء العقلي أو المهارات الوظيفية. (السمادوني، ص.217).

من جهة أخرى يؤكد أصحاب الاتجاه المعرفي أن أسس الصحة النفسية تقوم على الطريقة التي يفسر بها الأفراد ويقيمون بها الحوادث البيئية، كما أن زيادة شعور الفرد بالفاعلية الذاتية تسهم في تعزيز جوانب الصحة النفسية والجسمية، والتي تبدو في عدد من المظاهر التي تشير على قيام الوظائف النفسية بمهماتها على نحو متناسق ومن

أمثلة تلك المظاهر هي معايير المرونة العقلية –وهي تعني قدرة الفرد على التكيف مع المتغيرات البيئية –والتكيف الاجتماعي، والاتزان العاطفي التي يتطلب قدرة على ضبط الذات ، وفهم الذات وتقييم السلوك الشخصي بما يؤدي بمزيد من تحسينه، ويقضي فهم الذات معرفة نواحي القوة والضعف ومتغيرات الجنس والتخصص والعمر(ثابت، الشحات، (ب. ت)، ص.5) .

وهذا ما تأكده دراسة هويدة حنفي محمود، فوزية عبد الباقي الجمالي فقد هدفت إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا من الأقسام الأدبية والعلمية، وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، واشتملت العينة على(202) طالبا وطالبة، (102) طالب و(100) طالبة ،(166) من المتفوقين ، و(36) من المتعثرين، وتم تطبيق أداتي البحث وهما مقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة وهما من إعداد الباحثتين وقد أسفرت النتائج عن جود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، كما يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بجودة الحياة من خلال فعالية الذات لدى الطلبة الجامعة (محمود والجمالي، 2010، ص.65) .

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة دوستان (Dustin ,2009) التي تناولت الدراسة المتغيرات التي يمكن أن تسهم النجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وقد تكونت عينة الدراسة من (206) من طلاب كلية الآداب وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية وجودة الحياة (حسان، 2015، ص.61) .

ومن خلال ما سبق نستنتج مساهمة الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة وذلك للقدرات والمهارات التي تنطوي تحت عنوان الذكاء الانفعالي في تحقيق الاتزان الانفعالي وبالتالي الصحة النفسية وبالتالي تحقيق جودة الحياة كما أن اعتقاد

الفرد بفعاليته يؤدي إلى العديد من النجاحات وبالتالي جودة الحياة، ومن بين الدراسات التي تتفق مع هذه النتيجة دراسة اديمو واديلاي Adeyemo and Adeleye, (2006) التي هدفت التعرف على فاعلية الذكاء الانفعالي والفعالية الذاتية في التنبؤ بالرفاهية النفسية، على عينة بلغ قوامها (292) طالبا وطالبة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الذكاء الانفعالي والفعالية الذاتية في التنبؤ الجيد بالرفاهية النفسية والصحة النفسية (نعمات وعلوان،2013، ص.13).

3. الاستنتاج العام:

يعتبر قطاع التعليم من القطاعات المهمة جدا الذي إذا صلح يساهم بالنهوض بالتلميذ وبالتالي النهوض بالمجتمع ككل وذلك من خلال إنشاء جيل جديد متمكن وواعي ناضج متحمل للمسؤولية ولا يكون ذلك إلا من خلال قيام المنظومة التربوية بدورها كاملا خاصة معلمي الطور الابتدائي لأن هذه المرحلة هي أساس المراحل التعليمية القادمة فهو إن صح القول القلب النابض الذي تصلح به المراحل التعليمية الآتية .

وتعتبر مهنة التعليم وخاصة مرحلة الطور الابتدائي من أكثر المراحل صعوبة على المعلمين كونها تشكل في حد ذاتها مصدرا للضغط ذلك أن المعلم يتعامل مع أطفال صغار في طور التربية بالإضافة إلى المتطلبات التنظيمية والإدارية المتزايدة على المعلم وفي ظل الضغوطات المستمرة سواء الاجتماعية أو متطلبات المهنة يجعل المعلم يتعرض باستمرار للضغوطات، وحتى يتمكن من القيام بعمله بشكل جيد يتطلب من المعلم أن يكون على قدر عال من الكفاءة والمسؤولية وعلى قدر عال من مهارات الذكاء الانفعالي والذي هو عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية التي تساعده على التعرف على انفعالاته وعواطفه وفهمها بشكل جيد وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات والتعاطف مع الآخرين جيدا

كما تساعده على فهم انفعالات الآخرين من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم، مما يسهل التواصل معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مما يحقق للفرد التكيف مع المواقف المحيطة والنجاح في نواحي الحياة المختلفة ولذا نجد المعلمين لديهم مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي.

ومن الملاحظ أن الذكاء الانفعالي مؤشر نفسي يساعد في التنبؤ بأداء الفرد وقدرته على التوافق النفسي الاجتماعي والنجاح في حياته، حيث يرتبط بالكفاءة الاجتماعية، والنظرة الايجابية للذات، والتحصين ضد الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، واليأس والشعور بالعزلة، مما يعزز إدراك الفرد لجودة حياته فالمهارات والقدرات التي يحتويها الذكاء الانفعالي تؤدي إلى تحسين جودة الحياة، وجعل الحياة ذات قيمة، فهي تحول من أن يقع الفرد في الأعراض المرضية، بالإضافة إلى أنها تسبل الظروف البيئية المناسبة والعلاقات الاجتماعية الجيدة مما يعطي الإحساس بجودة الحياة لدى الفرد.

ومن جهة أخرى تحدد اعتقادات المعلم حول فاعليته الذاتية الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والقدرات المتعددة وهي بذلك تقوم بتحديد المسار السلوكي، وهذا يعني انه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لانجاز الأهداف المطلوبة فانه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلا، ذلك أن إدراك الفرد فعاليته الذاتية يؤثر بدوره على تقييمه قدرته، وعلى تحقيق مستوى معين من الانجاز، وقدرته على التحكم في الأحداث، كما انه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي تصدر عنه، لمواجهة المشكلات أو الصعوبات التي تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه، وبالتالي تؤثر الفعالية على سلوك المثابرة والمبادرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والانجاز.

كما تعتبر الفعالية الذاتية من العوامل المهمة، التي تلعب دورا كبيرا في خفض وضعف درجة التوتر والقلق لدى الفرد فالأشخاص الذين يمتلكون الفعالية في مختلف المجالات

تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية ذلك أن الفعالية الذاتية ترتبط بالقدرة على استخدام استراتيجيات صنع القرار، وحل المشكلات الفعالة، والتخطيط وإدارة الإمكانات والأزمات والقدرات الشخصية بطريقة أكثر فاعلية كما أنها تلعب دورا في الضبط والتحكم في المتغيرات الضاغطة في المواقف المختلفة وبالتالي تحقيق مستويات مهمة من التوافق النفسي والصحة النفسية وبالتالي ارتفاع نسبة جودة الحياة لدى المعلمين.

ونظرا لأهمية الموضوع يجب أن نسلط الضوء على الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في المؤسسات التربوية لان إهمال مثل هذه المتغيرات التي تحتوي على قدرات ومهارات تساعد المعلم في أدائه لمهامه التعليمية التربوية وإهمالها يؤثر على مستوى إنتاجيته وتوافقه النفسي وبالتالي التأثير على جودة حياته لذا يجب على وزارة التربية أن تعطي أهمية قصوى لمثل هذه المتغيرات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم ووضع استراتيجيات لتنميتها في حال وجود نقص فيها من خلال وضع ندوات ودورات تكوينية وبرامج لتنمية مثل هذه القدرات، وعلى ضوء الدراسة نقدم الاقتراحات التالية:

الاقتراحات:

– اقتراح إجراء دراسات مماثلة لمعرفة علاقة ودور الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى المعلمين بدافعية الانجاز ونوعية الحياة.

–بناء برامج لتنمية فعالية الذات لدى معلمي التعليم الابتدائي .

– تحديد وزارة التربية شروط التوظيف والتي من شروطها عند التوظيف توفر المعلم على نسبة لاباس بها من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وذلك لاهميتهم في المجال التربوي والتعليمي.

– إعداد برامج تهدف إلى التعريف بالفعالية الذاتية وأهميتها في مهنة التعليم والتي من أهدافها الرئيسية هو تنمية فعالية ذات لدى المعلمين.

–العمل على زيادة اهتمام إدارة المدرسة بمعلميها من الناحية النفسية عن طريق تحفيزهم وتشجيعهم مقابل الجهود الكبيرة التي يبذلونها، مع توفير الإمكانيات المادية لهم حتى يتمكنوا من أداء عملهم بشكل كامل وبدون عراقيل.

– ترك مساحة حرية للمعلم حول طريقة تقديمه للدرس وفق ما يراه مناسب للتلميذ وقدراته وبالطريقة التي يراها.

–إعداد برامج تكوينية ممنهجة هدفها تكوين المعلم جيدا فيما يخص العملية التعليمية وذلك بتسليط الضوء على تعليم المعلمين التقنيات والمهارات التربوية اللازمة له لطريقة إلقاء المعلومة وإيصالها بدون تجريد إلى ذهن التلميذ وباستخدام عدة طرق والابتعاد عن تلقين المعلم نظريا فقط .

– إعداد فريق من الأساتذة المكونين المكلفين بتكوين المعلم الجديد وإرشاده في كل مرة يحتاج فيها إلى العون.

– إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى تشمل مختلف المراحل التعليمية .

خاتمة

خاتمة:

تمحور موضوع هذه الدراسة حول الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقته بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى معلمي الطور الابتدائي، وقد خصصنا بالدراسة، بهدف التعرف على العلاقة الكامنة وراء الذكاء الانفعالي وفعالية الذات على دافعية الانجاز ونوعية الحياة، وبهدف التعرف على تأثير الذكاء الانفعالي وفعالية الذات على دافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين .

ولدراسة الموضوع شمل مجتمع الدراسة معلمي الطور الابتدائي في كل مدارس الجزائر وسط وذلك بالاعتماد على العينة العرضية وقد قدر عددهم ب (376) معلما ومعلمة، حيث طبقنا أدوات كل من مقياس الذكاء الانفعالي للباحث احمد العلوان، ومقياس الفعالية الذاتية لسامر جميل رضوان، ومقياس دافعية الانجاز للمعلم للدكتور عبد الرحمن صالح الأزرق ، ومقياس نوعية الحياة من إعداد محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم ،وتمت معالجة النتائج إحصائيا عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS)، حيث توصلت الدراسة بعد مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الموضوعية إلى ما يلي :

– مستوى الذكاء الانفعالي للمعلمين في التعليم الابتدائي مرتفع، حيث أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى مرتفع في بعد المعرفة الانفعالية (81.9%)، التنظيم الانفعالي (90.4%)، التعاطف (71%)، التواصل الاجتماعي(63%) والذكاء الانفعالي (75.8%)

– مستوى الفعالية الذاتية للمعلمين في التعليم الابتدائي متوسط ذلك أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى متوسط بنسبة (85.9%).

– مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين متوسط حيث يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في أبعاده الستة بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، الطموح مستوى مرتفع (54.3%)، المثابرة مستوى يتراوح بين المنخفض والمتوسط بنسبة (88.2%)، الأداء مستوى منخفض بنسبة (55.9%)، أهمية الزمن مستوى مرتفع بنسبة (55.6%)، التنافس مستوى متوسط بنسبة (60.4%)

– مستوى نوعية الحياة لدى المعلمين متوسط بحيث يختلف مستوى نوعية الحياة لدى المعلمين في أبعاده الخمسة بين والمتوسط والمرتفع، نوعية الحياة العامة مستوى متوسط (76.6%)، جودة الحياة الأسرية والمدرسية مستوى مرتفع بنسبة (71.0%)، جودة العواطف مستوى متوسط بنسبة (56.1%)، جودة الصحة النفسية مستوى مرتفع بنسبة (60.6%)، جودة شغل الوقت وإدارته مستوى متوسط بنسبة (85.9%) .

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وبين دافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والأبعاد المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي، التعاطف والتواصل الاجتماعي وبين نوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فعالية الذات ونوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي.

– يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي.

– يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي.

ونستخلص من هذه الدراسة أهمية مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي في نجاح المعلم في عمله فهو يساعده في زيادة دافعية الانجاز لديه، ذلك أن الذكاء الانفعالي يخلق علاقات عمل جيدة كما يساهم في الحفاظ عليها وخلق التناغم داخل فريق العمل مع المحافظة عليها، فالأستاذ الذي يتميز بذكاء انفعالي مرتفع يكون أكثر حساسية لتغير الحالة النفسية لزملائه ومساعدتهم للوصول إلى قرار صائب، وكلما كان المعلم قادرا على تحديد انفعالاته والتحكم فيها ويديرها بشكل جيد كلما ساعده ذلك على تحقيق أهدافه وتحقيق نجاحات عديدة، أما إذا لم يتوفر على هذه القدرات فسوف يتعرض للعديد من الضغوطات ويستنزف انفعاليا وينتهي به المطاف إلى تبلد المشاعر ويؤدي به ذلك إلى الأداء النمطي لعمله وبالتالي نقص دافعية الانجاز لديه .

ويحتوي هذا النوع من الذكاءات على العديد من القدرات والمهارات والتي تتمثل في الوعي الانفعالي، وضبط وتنظيم ومعالجة الانفعالات، والتحفيز الذاتي، التعاطف، التواصل الاجتماعي والتي هي كلها قدرات تساعده على مواجهة الأزمات والمشكلات الحياتية وهي بالتتالي تؤدي إلى الإحساس بالتفاؤل والسعادة مما يؤدي الى رفع مستوى نوعية الحياة .

أما شعور الفرد بفعاليته الذاتية فيرفع مستوى الدافعية للانجاز لديه وذلك من خلال مشاركته في النشاطات المختلفة، وهم نفسهم يزداد لديهم التوقع بالنجاح، لان الفعالية

الذاتية ترتبط بسمة المثابرة، والنضج المهني، كما تكسبهم الفعالية الرغبة في التطور والنمو ويكسبهم القدرة على تحمل الضغوط ومقاومتها مما يزيد لديهم مستوى الدافعية.

وبالتالي فمن خلال قدرات كل من الذكاء الانفعالي وتوقعات الفعالية الذاتية لدى المعلم يساهم بالتنبؤ بالدافعية للانجاز .

كما يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات بالتنبؤ بنوعية الحياة وذلك للقدرات والمهارات التي يتصف بها المعلم الذي لديه مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي والتي تساعده في تحسين مستوى نوعية حياته فهي تساعده على مواجهة الضغوطات والتوترات، وتساعده على إدارة الوقت، التقييم، التنظيم، كلها قدرات كفيلة بتحقيق قدر من التوافق النفسي الاجتماعي وبالتالي تحقيق نوعية الحياة، كما تلعب الطريقة التي يفسر بها الأفراد ويقيمون بها الحوادث الحياتية هي أساس من أسس الصحة النفسية والتي ترفع مستوى نوعية الحياة وبالتالي يساهم الذكاء الانفعالي وفعالية الذات في التنبؤ بنوعية الحياة لدى معلمي الطور الابتدائي .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية:

-أبو رياش حسين، الصافي عبد الحكيم .(2006). *الدافعية والذكاء العاطفي* (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.

-أبو الديار مسعد. (2014). *البناء الوجداني للطفل (ط.1)*.دار الكتاب الحديث.

-إبراهيم.(2012). *الذكاء الوجداني لطفل الروضة الموهوب من منظور تربوي(ط.1)* . دار الوراق للنشر والتوزيع.

- أبو عيشة أماني، كمال سعيد.(2019). *درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم محافظة العاصمة*. دراسات اللوم التربوية، المجلد 46(العدد2)، ملحق 2.

-أبو لطيفة ، لؤي محمد حسن . (2019). *مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة*. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد 4(العدد2).

-أبو النجا أمينة .(2016). *الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفعالية الذات وأسلوب حل المشكلات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف*.المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد (5). (العدد5).

-أبو غالي عطاف محمود. (2012). *فعالية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، ص.609-654.

-أبو حلاوة.(2009).*الذكاء الانفعالي المعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية دراسة مقارنة بين المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمنهور قسم علم النفس التربوي. المكتبة الاليكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، (w.w.w.gulfKids.com).*

- أبو حلاوة، محمد سعيد .(ب .ت). *جودة الحياة المفهوم والإبداع* .ورقة عمل مقدمة ضمن إطار فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة كفر شيخ جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمنهور قسم علم النفس التربوي .

-أبو كيف سعدي عبد الرحمن.(2016). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم*.مجلة الدراسات العليا جامعة النيلين،(مج 6)، (ع23).

-أبو هردوس ياسرة محمد أيوب ، الفرا معمر أرحيم سليمان .(2011). **اثر** *استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيىء التعلم*. مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية،المجلد 13(العدد 1)

-إبراهيم محمد عبد الله، صديق سيدة عبد الرحيم.(2006). *دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس*. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس مسقط.

-إبراهيم صفاء صلاح سند. (2016). *جودة الحياة والصحة النفسية*. https //booksgoogle.dz /books , isbn , 977776264x

-إبراهيم الشافعي ابراهيم. (2004). *الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية العامة والضغوط المهنية والمعتقدات التربوية لدى عينات من المعلمين قبل وأثناء الخدمة دراسة تنبؤية مقارنة*. المجلة التربوية جامعة الكويت. ResearchGate .net

-أحمد محمد عبد الخالق، مايسة احمد النيال.(1993). *الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر دراسة عاملية مقارنة*. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر (العدد الثاني) .

-احمد نافز عبد البقيعي،(2016)، *الفعالية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43 (العدد2).

-بحرة كريمة. (2015). *إعداد وتقنين مقياس لجودة الحياة تلاميذ المتوسط والثانوي جامعة وهران 2*. مركز جيل البحث العلمي (العدد 14).

-ارنوط بشرى إسماعيل احمد. (2017). *فعالية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية*. مجلة الإرشاد النفسي (العدد50)، الجزء 1.

-بحر يوسف عبد عطية، نصار إيمان حسن.(2014). *جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي دراسة مقارنة بدائرة التربية والتعليم في وكالة البحوث ووزارة التربية والتعليم الحكومية*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات إصدار خاص محكم عن(المجلة العربية للإدارة)، دورية إقليمية نصف سنوية محكمة .

- بكير مليكة، عبورة محمد .(2014). *الاتجاه نحو العمل الإرشادي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة التربية والصحة النفسية مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية(العدد6)*

-بكر جون إسماعيل.(2013). *جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين.* دار حامد للنشر والتوزيع .

-بركات غسان، سليمون ريم. (2019). *العزو السببي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الثالث ثانوي في مدينة اللاذقية دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث الثانوي بمدينة اللاذقية.* مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ،المجلد 3(العدد2)

-برهم أحمد خليل، طلافحة حامد عبد الله.(2019). *الفعالية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها القدرة على حل المشكلات الطلابية.* دراسات العلوم التربوية. المجلد 46.(العدد2).الملحق 2.

-بطاط نور الدين. (2020). *الفعالية الذاتية وعلاقتها بالاتجاه نحو السلوك الصحي دراسة مقارنة بين طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وبعض التخصصات الأخرى بجامعة مسيلة.* مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 5(العدد1)، ص.287-321.

-بطرس حافظ بطرس. (2006).*التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية التربية الوجدانية للطفل.* مركز الدراسات المعرفية المؤتمر السنوي ،كلية رياض الأطفال،جامعة القاهرة .

-البقيعي نافز احمد عبد. (2016). *الفعالية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43(العدد 2).

-بن زروق العياشي، فارس علي.(2014). *إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفعالية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. مجلة التربية والصحة النفسية، (العدد السادس)

-البندر زينة شهيد علي.(2016). *دافعية الانجاز لدى الطلبة المرحلة الإعدادية حول التخصصي الإحيائي والتطبيقي دراسة مقارنة*. مجلة الفتح ،(العدد الثامن).

-بن كافو عبير محمد أبو القاسم.(2018). *تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طالبات الجامعة كمدخل لتحسين جودة الحياة*.مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمسكلية البنات، (العدد19)

-بوقصارة منصور، زياد رشيد. (2015). *الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية،1 (1)، ص24-52

-بوعيشة أمال.(2014). *جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائ* دراسة ميدانية ببلدية براقي دائرة الحراش الجزائر العاصمة(شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي)

-بيومي علي محمد. (2016). *الذكاء الوجداني للقائد واتخاذ القرار*. دار الكتاب الحديث.

-توق عدس. (1984). *أساسيات علم النفس التربوي*. دار النشر جزن وايلي وأولاده

-ثابت عصام ، الشحات مجدي .(ب ت). *فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل*. مجلة بحوث كلية الآداب.

-الثويني عثمان يعقوب ،و الجاسم فاطمة احمد ، ولفقيه العربي بن .(2013). *تقيين نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت*.مجلة الطفولة العربية،(العدد السابع والستون)

-الجاسم سارة جبار سلمان .(2018). *جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصيرة للعلوم الإنسانية*. المجلد43 (العدد 3ب)

-الجاسم فاطمة احمد ، والثويني عثمان يعقوب ، وبن الفقيه العربي .(ب. ت). *تقييم نوعية الحياة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانية بدولة الكويت*. مجلة الطفولة العربية (العدد 67).

-جبل فوزي محمد .(2001).*علم النفس العام*. المكتب الجامعي الحديث .

-جروان فتحي عبد الرحمن. (2012). *الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي(ط1)* . دار الفكر.

-جرجار منير.(2016). *إدراك الضغط وعلاقته بإستراتيجية المواجهة والدافعية للانجاز لدى موظفي مراكز إعادة التربية والتأهيل البليدة –بئر خادم –الابيار* (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ال ام دي في علم النفس تخصص العمل والتنظيم).

-حسين سلامة عبد العظيم ، حسين طه عبد العظيم. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية* (ط1) .دار الفكر.

-الجديد لبنى.(2015). *فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الانجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين.* مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. المجلد37 (العدد 2).

-جديدي غفيفة.(2014). *الدافعية أهميتها ودورها في عملية التعلم.* معرفة مجلة علمية محكمة (العدد17).

-جلاب إحسان دهس.(2011). *إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير* (ط1). دار الصفاء للنشر والتوزيع .

-جولمان دانييل (2001). *ذكاء المشاعر*، (الحناوي هشام ،ترجمة، ط1). الطبعة هلا للنشر والتوزيع .

- جمعة أحمد جمعة عبد الحكيم .(2018). *مكونات الذكاء الانفعالي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى علمي المرحلة الابتدائية دراسة وصفية.* مجلة البحث العلمي في التربية'(العدد الثامن عشر).

-الجهورية فاطمة بن سعيد، الظفري سعيد بن سلمان. (2017). *علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة صفوف من 8-12 سنة في سلطنة عمان*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس .

-جودة أمال.(2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. المجلد 21(3).

- جولمان دانييل .(2000).*الذكاء العاطفي(الجبالي ليلى ترجمة)* . عالم المعرفة.

-الحايس عبد الوهاب جودة ، والنصيبة بسمة بنت سالم .(2016). *نوعية الحياة لدى السكان المحليين كآلية لاستدامة التنمية*. دراسة ميدانية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع (العدد18)

-حجاج عمر احمد، كيوص ربيحة محمد. (2017). *درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعيتهم للانجاز دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة متليلي غرداية (الجزائر)*.مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (عدد B). المجلد 16 (العدد 1)

-حجازي جولتان حسن. (2013). *فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.مجلد 9 (العدد4).

-حسان نعيمة.(2015). *مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام واثر ذلك على تحصيلهن الدراسي*. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر(العدد 163)، الجزء الأول

-حسونة سامي عيسى. (2009).*الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة*. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية .المجلد الثالث عشر(العدد الثاني)، ص.122-149 .

-حمايدية علي، وخلاف أسماء، بوزيدي دنيا.(2018).*جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه ل م د دراسة ميدانية على عينة من الطلبة* . مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد9 (العدد 2) خاص ،(الجزء الأول).

-حميد صفية مبارك موسى. (ب.ت). *الذكاء الوجداني*. المكتبة الاليكترونية www.gulf Fxids.com ,http //archeive.org

-الحياوي زينب، الخفاجي بدوي.(2018). *جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة*. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. المجلد 43(العدد 3ب) .

-خضير كاظم حمود.(2002). *السلوك التنظيمي(ط1)*. دار صفاء للطباعة والنشر.

-خلاف أسماء، وعثمان يوسف.(2018). *فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية المتممات المناعية c4-c3 لدى النساء المصابات بسرطان الثدي*. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية.المجلد9. (العدد01) .

-الخلايلة هدى احمد، الكيلاني انمار.(2017). *نموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في مديرية تربية الزرقاء الأولى* .دراسات العلوم التربوية.المجلد 44(العدد 4) .

-الخلايلة هدى.(2011). *الفعالية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. مجلد25 (1).

-الخوالدة محمود عبد الله.(2009). *اثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز*.مجلة العلوم الإنسانية.

-خليفة عبد اللطيف محمد.(2000). *الدافعية للانجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-الخير زيد، وبوداوود زينب. (2020). *الذكاء العاطفي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بمدينة الاغواط*. مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 13 (العدد 3).

-الداهري صالح حسن احمد.(2011). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*. دار حامد.

-دامخي ليلى. (2015). *فعالية الذات بين المحتوى المعلوماتي والعمليات التنفيذية الميتامعرفية*.مجلة علوم الإنسان والمجتمع (العدد 14).

-الدهني غفران غالب احمد. (2018). *جودة الحياة لدى طالبات جامعتي اليرموك وحائل (دراسة مقارنة)*. مجلة العلوم التربوية.(العدد الأول) ،ج 1.

-دودو صونيا.(2016).*الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق الشبه الطبي دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف في*

مدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة(دكتوراه ل م د في علم النفس المرضي المؤسساتي) .

-رابح انس الطيب الحسين. (2011).الذكاء الوجداني لبعض العاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية. المجلة العربية لتطوير التفوق، (العدد 3).

-راضي ابتسام.(ب.ت).الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 20، (العدد الثاني والثمانون).

-الرحيم نجدة محمد عبد .(2017). فعالية الذات.مجلة اضاءات 16(العدد الرابع).

-رحيم خلود، ونمر سهام كاظم.(2013).علاقة فعالية الذات بأساليب مواجهة ازمة الهوية لدى طلبة مرحلة الإعدادية. امارباك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا. المجلد الرابع (العدد الحادي عشر)، ص26-47 www.Amarabac.com.

-رزقي رشيد.(2011). فعالية الذات وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن(ماجستير في علم النفس العيادي)،جامعة الحاج لخضر، باتنة.

-رشاد على عبد العزيز موسى.(2013)، الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة.دار علا للكتب.

-الرشيد ناصر سيد جمعة عبد، السعيدي منذر بن خالد مرهون. (2019).الاغتراب النفسي في علاقته بدافعية الانجاز لدى المعلمين الوافدين بمدارس محافظة ظفار. مجلة البحوث التربوية والنفسية. المجلد 16(العدد 63) .

-الرشيدي بيان باني دغش القلادي .(2017)، *قلق المستقبل والفعالية الذاتية لدى طلاب كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة كلية التربية جامعة الازهر،(العدد174) ،الجزء الثاني .

-الرفاتي عبد الرحمن رجب. (2013).*الذكاء الانفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي*. دار المامون للتوزيع والنشر.

-رفاعي ناريمان محمد، اشرف احمد عبد القادر، شكر إيمان جامعة فهمي محمد .(2010). *دراسة لمستوى فعالية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين*. مجلة كلية التربية بنها(العدد 48).

-الرفوع محمد احمد خليل. (2019). *درجة الصلابة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن*. دراسات العلوم التربوية. المجلد 46(العدد 3).

-زارعي بسمة، زروقي توفيق .(2018). *دور المدرسة في تنمية القيم التربوية الصحية للأبناء دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية تبسة*. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية(العدد 16) ، ر ت مد ا 3622-2588

-زايد نبيل محمد .(2003).*الدافعية والتعلم (ط1)* .مكتبة النهضة المصرية.

-الزروق فاطمة الزهراء.(2015).*علم النفس الصحي مجالاته نظرياته والمفاهيم المنبثقة عنه*. ديوان المطبوعات الجامعية.

-زعطوط رمضان، قريشي عبد الكريم .(2013).*نوعية الحياة لدى المرضى المزمنين وعلاقتها ببعض المتغيرات*.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (العدد الحادي عشر)

-زكريا حياة ، الحوراني محمد. (2016). *فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام*(ماجيستير في علم النفس، تخصص الإرشاد النفسي)، بكلية التربية بجامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

-زنيبيل يوسف محمد .(2017). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته*(أطروحة الدكتوراه)،فاس.

-الزند وليد خضر.(2018). *علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاتها الأكاديمية(ط1)* .دار الكتاب الجامعي.

-السالم هبة الله محمد الحسن، قمبيل كبشور كوكو، الخليفة عمر هارون.(2012).*علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان.* المجلة العربية لتطوير التفوق،المجلد الثالث(العدد4).

-سالم رفقة خليف.(ب. ت). *علاقة فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية جامعة بلقان التطبيقية*. مجلة البحوث التربوية والنفسية(العدد23)

-السرسي أسماء محمد، وإبراهيم محسن درغام عبد الرازق ،وصديق محمد السيد .(2016). *جودة الحياة لدى الأطفال ضعاف السمع بالحلقة الابتدائية*، مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث ،ج . /اكتوبر .

-سعيد سعاد جبر .(2015). *الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي* (ط1). عالم الكتب الحديث.

-سعادة رشيد. (2009). *الذكاء الانفعالي مقاربة بالكفاءات*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. العدد 5 .قسم علم النفس المركز الجامعي غرداية .

-السعايدة ناجي منصور .(2016). *جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية*. دراسات العلوم التربوية.المجلد 43(العدد 3)

-سعادة رشيد.(2009). *الذكاء الانفعالي مقاربة بالكفاءات*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات (العدد 5)، 135-154.

-السفاسفة محمد ابراهيم محمد .(2017). *قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة*،البلقاء للبحوث والدراسات. المجلد 20(العدد2).

-سليمون ريم، وصبيرة فؤاد، وجراد ريم. (2013).*الذكاء العاطفي للمعلم ودوره في تحقيق التوافق المهني دراسة ميدانية على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 35(العدد7)

-سليمان سناء محمد ،و عبد الحميد سحر فاروق. (2017). *مكونات الذكاء الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية*.مجلة البحث العلمي في التربية ،(العدد 18).

-سلطان محمد سعد أنور.(2003). *السلوك التنظيمي*. دار الجامعة الجديدة .

-سلمان خديجة حسين.(2018). *أساليب التعامل مع الضغوط لدى طالبات كلية التربية المعنفات زواجيا وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد3 (العدد1).

-السمادوني السيد إبراهيم .(2007). *الذكاء الوجداني أسسه -تطبيقاته- تنميته (ط1)*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

-السيسي شعبان علي حسين. (2010). *علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق*.المكتب الجامعي الحديث .

-سيسي محمد بشير، سو ابابكر.(2019). *علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين*.المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،المركز الديموقراطي العربي،المانيا برلين،(العدد 04).

-السيد حامد السيد.(2018). *دراسة الضغوطات النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود*.المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 3(العدد 1) .

-شاهين هيام صابر صادق. (2012). *فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. مجلة جامعة دمشق. المجلد 28(العدد الرابع)

-شاهين هاني محمد.(2015). *سلوك العنف وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مشاهدي برامج التلفاز*.مجلة كلية التربية(العدد الثامن عشر).جامعة بور سعيد.

-شداني عمر، وبو عبد الله لحسن.(2017).*علاقة إستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية بأبعاد جودة الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية*.مجلة وحدة البحث في التنمية وإدارة الموارد البشرية. المجلد 8(العدد 2).

-الشمالية نسرين بهجت، البوريني إيمان سعيد، أبو عميرة عريب علي، الجعافرة أسمى عبد الحافظ. (2017). *مستوى الفعالية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة العلوم التربوية(العدد الأول).ج 3 .

- شناعة هشام عبد الرحمن، صوالحة محمد احمد. (2018). *اثر برنامجين تدريبيين يستندان الى الفعالية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الانجاز*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية(العدد26).

-الشهري محمد بن هادي، عتوم عبد القادر محمد. (2019). *مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستويات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في منطقة نجران*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 8(العدد1).

-شويخي أمال.(2018). *جودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة. تلمسان. مجلة طريق التربية والعلوم، العدد 5(5).

-الشناوي أحمد عبد الموجود.(2014). *التلوث البيئي ونوعية الحياة دراسة لبحيرة مريوط، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية*، المؤتمر السنوي السادس عشر.

-الشوا أحمد .(2016).*الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية .المجلد 30(8).

-الصالحي سليمان .(ب ت). *أبعاد الفعالية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيه*..ALSALHI @qu,edu,sa

-الطائي إيمان محمد حمدان.(2015). *دور الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر*.مجلة البحوث التربوية والنفسية، (العدد48).

-طشطوش رامي، القشار محمد .(2017). *نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13(العدد2)، 133-151.

-الطلحي فؤاد بن مضيف. (2018). *المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم بعشيرة*. مجلة البحث العلمي في التربية(العدد19).

-ظاهر حنان.(2016). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. مجلة جامعة البعث،المجلد 38(العدد46)

-عباس محمد خليل ،ونوفل محمد بكر ، والعبسي محمد مصطفى ، أبو عواد فريال محمد.(2006). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار ميسرة للطباعة والنشر والطباعة.

-عباد فؤاد إسماعيل، صالحة ياسر عبد الرحمن.(2015).*الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد الثامن(العدد 19).

-عبد الله لبوز .(ب. ت)، *الدافعية للتدريس كأهم خاصية للمدرس الفعال*.ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية.جامعة قاصدي مرباح – ورقلة .

-عبود علاء جبار، غياض السيد حسين رشيد .(2013). *بناء وتقنين قياس توقعات الكفاءة الذاتية لطلبة كلية التربية الرياضية*.دار المنظومة. مجلة محكمة مجلة القاديسية لعلوم التربية الرياضية –العراق. المجلد (13) (العدد 3) .

-العبيدي صباح مرشود منوخ ،دنيدل اسلم حسام طه محمد .(2017).*الكفاءة الذاتية المدركة لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في محافظة صلاح الدين جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، مجلة جامعة تكريت، المجلد 24 (العدد3).

-عبيدات محمد، وأبو نصار محمد، ومبيضين عقلة .(1999).*منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. دار وائل للطباعة والنشر. الطبعة الثانية.

-عبد الناصر رابعة. (2017). *جودة الحياة لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة*.حورس الدولية.

-عبد الرؤوف طارق، عيسى ايهاب.(2018).*الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي (ط1)*. الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر.

-عبد الحميد سحر. (2017). *فعالية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الاطفال واثره على الكفايات المهنية لديها*. المجلة العربية للاعلام وثقافة الاطفال(العدد 4).

-عتوم عبد القادر محمد. (2019). *مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية لثانوية نجران*، International Interdisciplinary Journal of Education. Volume 8. Issue 1. January 2019

-عثمان، حزين كمال مصطفى.(2014).*مقياس دافعية الانجاز*.مجلة القراءة والمعرفة.

-عدس عبد الرحمن، القطامي يوسف .(2005).*علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (ط2)* . دار الفكر ناشرون وموزعون.

- عدس عبد الرحمن، توق محي الدين .(1989).*أساسيات علم النفس التربوي*.جون وايلي وأولاده.

-عدودة صليحة.(2015). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام بالعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التناجي*(أطروحة الدكتوراه)، علوم في علم النفس العيادي .

-عرفات جخراب محمد.(2016). *تقنين مقياس جودة الحياة على الطلبة الجامعيين*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(العدد26).

-العزازي منير. (2018). *البرمجة الوجدانية والصحة النفسية وقاية وتنمية*.الوراق للنشر والتوزيع، عماد الدين للنشر والتوزيع.

-العزاوي رحيم يونس كرو.(2008) . *مقدمة في منهج البحث العلمي* (ط1) . دار دجلة موزعون وناشرون.

-عزب حسام الدين محمد. (2000). *برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل*. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر.

-عزب حسام الدين محمد. (2000). *برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل*. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر.

-عسل خالد محمد .(2015).*الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين*.المجلة العربية للعلوم النفسية مجلة طبنفسية وعلنفسية محكمة تصدر فصليا(العدد44)

-العفيفي صديق محمد، الهادي احمد إبراهيم عبد .(2003). *السلوك التنظيمي دراسة في التحليل السلوكي للبيروقراطية المصرية* (ط10) . الناشر مكتبة عين شمس.

-العلوان احمد، المحاسنة رندة، (2010)، *الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية*. المجلة التربوية في العلوم التربوية، مجلد7، (العدد 4) ،399-418.

-العلوان احمد. (2009). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد السابع (العدد الثاني)، ص. 125-144.

- www.refaad.com ISSN2520-4149,p.2520-413

-علوان نعمات، النواجحة زهير.(2013). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالايجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون(العدد الأول) .ص 1-51.

-العمري عزيزة احمد. (2020). *جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة*.المجلة الاليكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. العدد (الواحد والعشرون) .ISSN2617-9563

-العمري نادية محمد.(2018). *التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. العدد 183-الجزء الأول

-عمور ربيعة. (2015). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الانجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ولاية تيزي وزو نموذجا* (اطروحة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية).

-عناني حنان عبد الحميد.(2001).*علم النفس التربوي* (ط1) . دار صفاء لنشر والتوزيع.

-عياصرة علي احمد عبد الرحمن.(2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية (ط.1)*.دار حامد .

-عيد احمد كمال عبد الموجود، بيومي خلف محمد عبد السلام (2014) *المسؤولية البيئية وأثرها على تحسين جودة الحياة لدى الشباب بحث ميداني على عينة من طلاب جامعة أسيوط* المركز القومي *للبحوث الاجتماعية والجنائية*.المؤتمر السنوي السادس عشر.

-عيد، ومحمد إبراهيم.(2016). *الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات لدى عينة من الشباب*. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي(العدد 46) ، ج1،دار المنظومة .

-عون علي، عون عمار.(2020). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة عند المدرس الكفيف دراسة ميدانية على عينة من المكفوفين*. اعمال الملتقى الوطني الاول جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر الابعاد والتحديات.

-الغامدي الله بن عبد الرزاق بن صالح .(ب. ت). *التفكير العقلاني والتفكير الغير – عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين والمتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة* (دكتوراه في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي ، الفصل الدراسي الثاني) .

-الغافري حمد بن حمود، والظفري سعيد بن سلمان، والخرومي حسين بن علي، والبوسعيدي صالح بن سالم ، والامبوسعيدي عبد الله بن خميس ، والراجحية مروة بنت ناصر الراجحية، البدر بن محمود الخرومي، خولة بنت زاهر الحوسنية.(2020). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان .المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث. مجلةالعلوم التربوية والنفسية ،المجلد 4، العدد 1.

-غباري ثائر احمد، أبو شعيرة خالد محمد.(2015). *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*(ط.1) . مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

-غرم مليكة شارف خوجة.(2018). *مصادر الضغوط المهنية ودافعية الانجاز لدى المدرسين الجزائريين*(أطروحة الدكتوراه العلوم).

-غربي عبد الناصر.(2015). *علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لحضر الوادي(العدد 13).

-الغندور محمد جلال.(2015). *البحث العلمي بين النظرية والتطبيق* (ط.1). دار الجوهرة للنشر والتوزيع .

-فرغلي أماني سيد. (2017). *الذكاء الوجداني والسلوك القيادي والمكانة السوسيومترية لدى الأطفال*. عماد الدين للنشر.

- الفرا إسماعيل صالح، النواجحة زهير عبد الحميد .(2012). *الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يوسف التعليمية*.مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 14،(العدد 2).

-الفلاحي حسن حمود، العاني زهراء طارق.(2018). *نمطا الشخصية (أ ب) ودافعية الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي*. دار الرضوان .

-فواطمية محمد. (2017). *واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(العدد31).

-قاجة كلثوم. (2018). *دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة التحضيرية بالمدارس الابتدائية*.مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية(العدد34).

-قاجوم خديجة حامد علي.(2016). *الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة*. مجلة البحث العلمي في التربية(العدد السابع عشر) .

-قشار محمد.(2017).*التخطيط الاستراتيجي بين دافعية الانجاز والاتجاهات النفسية*.دار الأيام .

-قشقوش إبراهيم ،طلعت منصور.(1989). *دافعية الانجاز وقياسها*، مكتبة الانجلو المصرية.

-القطيش حسين مشوح محمد ، الشرفات احمد عايد فنخور. (2017). *مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس البادية الشمالية الشرقية*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي،(العدد 21) ،ص(211-225) .

-القيسي رؤوف محمد . (2008). *علم النفس التربوي*. دار دجلة.

-كمال طارق.(2006). *أساسيات في علم النفس التربوي*. مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

-كرماش حوراء عباس .(2016). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل*. مجلة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. حوراء عباس كرماش(العدد 29).

-كامور ميماس ذاكر.(2011). *الدافعية الانجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.المجلد الأول(العدد 2).

-لعور عاشور، بومنقار مراد.(2018). *فعالية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس دراسة ميدانية بالتعليم الابتدائي لولاية سكيكدة*. مجلة دراسات وأبحاث (العدد30).

-لعجال سعيدة .(2016)، *دراسة مقارنة لدافعية الانجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس الابتدائية*. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية(العدد 17،18).http://jilrc.com/.

-مبارك بشرى عناد .(ب .ت). جودة الحياة علاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج .مجلة كلية الآداب(العدد99).

-متوري باشن.(2013). *الفعالية الذاتية واستراتيجيات المواجهة والاكتئاب عند المصاب بالشلل النصفي*(أطروحة دكتوراه العلوم)، في علم النفس الاجتماعي.

-محمود هويدة حنفي، الجمالي فوزية عبد الباقي.(2010). *فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين* **دراسيا**. امارباك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا المجلد الأول(العدد الأول)، ص. 61-115.

-محمد علا عبد الرحمن. (2009).*الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال (ط.1)* ،دار الفكر .

-محمود نهاد عبد الوهاب.(2017). *الفعالية الذاتية وضغوط الحياة*. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

-مخيمر سمير كامل .(2015). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة*. المجلة العربية للعلوم النفسية.مجلة طبنفسية وعلنفسية محكمة تصدر فصليا(العدد 44).

-مخلافي عبد الحكيم. (2010). *فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء*. مجلة جامعة دمشق،مجلد 26.

-المرشود جوهرة صالح. (1437هـ).*الإسهام النسبي لأبعاد طبيعة العمل في التنبؤ بجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية*.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (العدد42)

-مرباح احمد تقي الدين. (2017). *الفروق في أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(العدد 31).

-المزروع ليلى بنت عبد الله. (2007). *فعالية الذات وعلاقتها بكل من دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى*. مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 8 (العدد4)

-مسعودي أمحمد.(2015). *بحوث جودة الحياة في العالم العربي جامعة وهران*، الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (العدد20)*.

-مشري سلاف.(2014). *جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي دراسة تحليلية*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الوادي(العدد 8)، ص.215.

-مصطفاوي رشيد.(2016). *الرضا عن البرامج التكوينية وأثره على الدافعية للانجاز والولاء التنظيمي لدى العمال المشاركين في برامج التكوين، دراسة ميدانية بفرع مؤسسة حيدرة فارم لتوزيع الأدوية الصيدلانية*(أطروحة دكتوراه الطور الثالث ل،م،د)، تخصص علم النفس العمل والتنظيم .

-معمرية بشير.(2011). *سيكولوجية الدافع إلى الانجاز تقنين أربعة استبيانات لقياسه*. دار الخلدونية .

-معروف محمد.(2018).*الفعالية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل -دراسة مقارنة على أساتذة التعليم الثانوي*(أطروحة الدكتوراه علوم في علم النفس)، تخصص علم النفس التربوي .

-منسي محمود عبد الحليم، كاظم علي مهدي.(2010). *تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان*. مجلة علمية محكمة تصدر من الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الأول (العدد الأول). .WWW.amarabac.com

-منسي محمود عبد الحليم، كاظم علي مهدي،(2006)، *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس-مسقط.

-منسي حسن عمر.(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم* (ط.1) . دار الكندي.

-موسى احمد حاج.(2017).*السعادة النفسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب كلية الزراعة في جامعة البعث*. مجلة جامعة البعث، المجلد 39،(العدد 55) .

-موسى رشاد علي عبد العزيز. (2013)، *الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة*. عالم الكتب.

-ناصر، والخرومي البدر بن محمود ، والحوسنية خوله بنت زاهر. (2020). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد 4 (العدد10)

-ناجي رجب سكر. (2019). *مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارساتهم القيادية من وجهة نظر المعلمين*. دراسات العلوم التربوية. المجلد 46. ملحق 2 .

-ناقد يعقوب. (2012). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد 13(العدد 3)

-نافذ نايف يعقوب.(2012). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد في بيشة المملكة العربية السعودية*.مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13(العدد3).

-النجار يحي، الطلاع عبد الرؤوف. (2015).*التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).المجلد 19(2) .

-النشاوي كمال احمد الإمام.(2006). *فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية*.المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة 12-13 .

-نصر عزة جلال مصطفى. (2020). *تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر آليات مقترحة*.مجلة الإدارة التربوية(العدد26).

-نعيسة رغداء علي.(2012). *جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين*. مجلة جامعة دمشق،المجلد 28(العدد الأول).

-النملة عبد الرحمن بن سليمان.(2016).*العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض*. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43. ملحق 4.

- هاشم سامي محمد موسى.(2001). *جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة* .مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس .

-الهادي سراية.(2015). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي*. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة(أطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي).

-وسطاني عفاف.(2009). *دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة*، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف(مذكرة ماجستير)،جامعة فرحات عباس سطيف.

-الولائي نجلاء شعبان محمد محمد. (2012). *برنامج تدريبي لتنمية السعادة لمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة*، مجلة البحث العلمي في التربية(العدد 17).

-اليازيدي فاطمة الزهراء. (2017). *فعالية الذات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة أولى جامعي*. مجلة روافد(العدد الثاني) .

-يونس ابراهيم. (2017). *قوة علم النفس الايجابي*. مؤسسة حورس الدولية .

-يونس ابراهيم.(2018). *مقياس فعالية الذات لدى المراهقين*. مؤسسة حورس الدولية.

-يونس ابراهيم .(2018).*أنماط القيادة الأسرية وعلاقتها بفعالية الذات لدى المراهقين*. مؤسسة حورس الدولية .

المراجع الأجنبية :

-Achachra Asma.(2015). *Handicaps et L enfant et Impact sur La Qualité de Vie Des Parents en Algérie Validation d un Instrument* (Thèse en psychologie de développement , Université paul valery).

-Alouze Nesrine, et Louati Rime .(2017).*L'impacte de L'intelligence émotionnelle du dirigeant sur l' orientation entrepreneuriale de l «'entreprise , cas de PME tunisiennes*. ,10éme congres de l' académie de entrepreneuriat de l' innovation AEIDAKAR-6 ,7)

- Allison Smith . (2000) .*Researching Quality Of Life Older People Concepts Meases And Findings*. Keele University . Staffordshire St5 5BG. Working Paper N07.

-Aimee de Noyelles, Hornik Steven., Richard D. Johnson.(2014).*Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virtual World Learning Environment Task and Content*. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 10, No.2

-Bandura Albert. (1982). *Self Efficacy Mechanism Human Agency*. American Psychologist ,vol 37, no 2, p.122-147.

- Bandura Albert.(1997) . *Self Efficacy Thte Exercise of Control* .WH Freedman and Company New York .

- Bandura Albert.(2012).*On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*. Journal of Management .Vol. 38 No. 1. DOI: 10.1177/0149206311410606 © The Author(s) 2012 Reprints and permission: http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav

- Bandura.(1995) .*Self –Efficacy in Changing Societies .* Camrige University Press.

-Bandura ,A.(1994). *Self efficacy in V,S, Ramachoudran*. (**ED**) Encyclopedia of Human Behavior ,vol 4 , new york , academic press (Reprintedin H , Friedman,(ED)) Encyclopedia of mental health , San Deigo.

-Bandura.(1977). *Self- efficacy Toward a unifing Theory of Behavioral Change* ,Rsychological Review, vol 84, N2,191-215.

-Beth,and Brooks .(2001*). Developmant of an instrument to measure quality of nurses work life* (unpublished doctoral dessirtations). university of illinois , Chicago .

- Bayron Carmen England ,ed,d.(2013). *Social Cognitive Theory, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions: Tools to Maximize the Effectiveness of Formal Entrepreneurship Education and Address the Decline in Entrepreneurial Activity*. Revista Griot .(ISSN 1949-4742) ,Volumen 6, Número. 1.

-Bar-On Reuven.(2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. p.sicothema,Vol18, supl, p.p. 13-25. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG www.psicothema.com .

-Bercier Sandrine.(2003).*Qualité de vie ,caractéristique socio-démographique et réalisation d'examens complémentaire chez les femmes traite ou non par THS ,Enquête épidémiologique d'une population de femmes ménopausées Fréquentant le mêmes cabinet de médecine générale* (thèse de doctoral en médecine , Discipline Médecin général) .paris .

-Chauhan Ajay .(2016*). An Achievement Motivation and Academic Anxiety of School Going Students*. p.sychol Behav Sci Int J; 1(4) : 555566. DOI:10.19080/PBSIJ.2016.01.555567

-Costanza Robert. (2007*).Quality Of Life Anapprocg Integrating Opportunities*. Humann Needs And Subjective Well – being,p 267-276.

-El Ghazi Safae, Cherkaoui Mounia .(2019). *Intelligence émotionnelle et performance organisationnelle , une relecture des fondements des base* . Revue Internationale des Sciences de Gestion .ISSN 2665-7473

- Gangliff Bernard , Mazilescu Cristana Alina.(2017). *Normative Characteristics of Perceived Self-Efficacy* .Social Sciences .MDDI, Soc,Sci, 6.139doi10.3390/socsci6040139. www.NDP.COM /JOURNAL/ socsci .

-Gayrard Camille. (2017). *Mise en place d'un programme d'éducation thérapeutique visant à améliorer la qualité de vie de la personne âgée évaluée à l'hôpital de la fragilité* (thèse en medcine).univercite toulouse3 faculte de medcine rangueil.

-John N. N. Ugoani , Christain U. Amu Emenike O. Kalu.(2015) .*DIMENSIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP: A CORRELATION, INDEPENDENT*. JOURNAL OF MANAGEMENT & PRODUCTION (IJM&P). http://www.ijmp.jor.br . v. 6, n. 2.ISSN: 2236-269X .DOI: 10.14807/ijmp.v6i2.278

-Kirikkanat Berke. (2014).*Acheivement Motivation And Relation With Learning Environments*. Journal Of Psychological Counseling and Education .Vol: 1 N :1,–JPCE, 77-90.

-Kambiz Yazdani and Sane Godbole .(2014). *Studying the role of habits and achievement motivation in improving students' academic performance*. European Online Journal of Natural and Social Sciences 2014. www.european-science.com ,Vol.3, No.4 pp. 827-839. ISSN 1805-3602.

-Lori L. Moore et, Dustin K. Grabsch et, Craig Rotter.(2010). *Using Achievement Motivation Theory to Explain Student Participation in a Residential Leadership Learning Community*. Journal of Leadership Education,Volume 9, Issue 2.

-Livesey Peter Vincent.(2017) .*Goleman-Boyatzis Model of Emotional Intelligence for Dealing with Problems in Project* Management. Construction Economics and Building, Vol. 17, No. 1

-LECOMTE Jacques.(2004) .*Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. L'Harmattan.

-Maddux,James.(2000). *Self-Efficacy The Power of Believng You Can* .In C.R.Snyder,and S.J.Lopez(Eds) .Handbook of Psitive Psychology . Oxford University Press.

-Mercie et , Schraub,(2005).*Qualité de vie Quelle Outils de Mesures* . 27 eme Journée de la SFSPM , Deauville.

-Maddux Jame. (2012) .Self –Efficacy the power of Bilieving you can . ResearchGate .net.

- Neophytou Lefkios.(2012).*Examining the validity and reliability of the Greek version of the Bar-On's Emotional Quotient Inventory* .Educational research journal ,vol 1 , N2 , univercity of Alicante.

-Namrata Mishra. Rajiv Mishra, Mantun Kumar Singh. (2019).*the Impact Of Transformational Leadership On Team Performance The Mediating Role Of Emotional Intelligence Among Leaders Of Hospitality And Tourism Sector* . INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH,VOLUME 8. ISSUE 11, NOVEMBER 2019.ISSN 2277-8616psycologie clinique et psychopathologie pour obtenir le grade de docteur de université paris 8.

-Pietrzak Anna et ,Tokarz Aleksandra .(2019).*Structure of Achievement Motivation Dispositions in Elite and Non-Elite Track and Field Athletes. physical Culture and Sport*.Studies and Research, 83, 63-73 .DOI: 10.2478/pcssr-2019-0022.

- Pavitra Kanesan &, Norsiah Fauzan.(san anne).*MODELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE A REVIEW,e-Bangi* . Journal of Social Siences and Humanities, Vol. 16. No.7 (1-9). ISSN: 1823-884x.

- Pavel Smela et ,Petra Pacesova et ,Branislav Antala , Iveta Cekanova1 and Hynek Fucik.(2019). *Achievement Motivation of Physical Education Teachers, sportMont* .Oreginal Scientific Paper .DOI 10.26773/smj.191013.

-Ryff,et Keyes. (1995). *The Structur Of Psychological Well –Being , Revsited* . Journal Of Personality And Social Psychology , Vol 69, No 4-7,p.p719-727.

-Riffat-Un-Nisa Awan, Noureen Ghazala, Anjum Naz.(2011) .*A Study of Relationship between Achievement Motivation Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level.* International Education Studies Vol. 4, No. 3.

-Sharma Hemant Lata, Gunjan Nasa. (2014). *ACADEMIC SELF-EFFICACY: A RELIABLE PREDICTOR OF EDUCATIONAL PERFORMANCES*. British Journal of Education, Vol.2, No.3, p.p. 57-64, July 2014,p.59 Published by European Centre for Research Training and Development (www.ea-journals.org).

-Sachitra, Bandara Udari.(2017).*Measuring the Academic Self-Efficacy of Undergraduates The Role of Gender and Academic Year Experience.* World Academy of Science Engineering and Technology International

Journal of Educational and Pedagogical Sciences ,Vol:11, No:11, 2017 Vilani , p.2443-2444).

- Schalock. (1993).*La Qualité de Vie Conceptualisation Mesure Et Application* . Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle ,Volume 4,N 2 .

- Seth Odame-Mensah.(2019).*Effect of Self-Esteem on Achievement Motivation among University Students.*International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI) |, Volume VI, Issue VIII, August 2019 |. ISSN 2321-2705.

-Sandra K. M. Tsang, Eadaoin K. P. Hui, and Bella C. M. Law.(2012). *Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct A Conceptual Review*. The Scientific World Journal ,Volume 2012, Article ID 452327, 7 pages. doi:10.1100/2012/452327.

-Schunk, Frank Pajares and Dale H .(2002).*SELF AND SELF-BELIEF IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION: AN HISTORICAL PERSPECTIVE*.In J. Aronson (Ed.), Improving Academic Achievement: Academic Press.

-Shefali Dani,Riddhi Ambavale. (2012).*A STUDY ON EMOTIONAL INTELLIGENCE MEASURES ANALYSIS AND COMPARISON* . International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences , Vol. 3 | No. 5 , May 2014 www.garph.co.uk I.

Tazopoulon Eva.(2008 *). évaluation de la qualité du vie subjective apres un traumatisme cranien relation entre qualité du vie*

psycopathologie,strategies d'ajustement et reconstruction identitaire(thèse de doctorat) .

- Ventgott.(2003).*Mesurment of Quality of Life* .the scientifique world journal ,N(03),p.p1030-1040.

-Zimmerman ,Barry J.(2000).*Self-Efficacy An Essential Motive to Learn.*Contemporary Educational Psychology 25, 82–91

الملاحق

الملحق (1) الاستبيان

في إطار التحضير لاطروحة الدكتوراه L.M.D في علم النفس الصحة ، نرجو منك الإجابة على الأسئلة بكل صدق .ونعدك بالسرية التامة في استخدام كل المعلومات التي ستقدمها لنا لأغراض علمية فقط فالرجاء الإجابة على كل الأسئلة مع جزيل شكرنا.

01- المؤسسة التعليمية :.....

02- طبيعة المؤسسة : ☐ خاصة : ☐ عمومية :

03- الجنس: ذكر ☐ ☐ أنثى:

04- السن .....

05- المستوى الدراسي: ابتدائي ☐ متوسط ☐

ثانوي ☐ جامعي ☐

06-الحالة العائلية : أعزب ☐ متزوج ☐

مطلق ☐ أرمل ☐

07- المادة المدرسة : اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐

08 - الأقدمية :.....

الملحق (02) مقياس الذكاء الانفعالي

التعليمة:يتضمن المقياس الذي بين يديك من 41 مفردة ،توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد،اقرأ كلا منها باهتمام و أجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمسة،بوضع علامة (x) أمام المفردة التي تناسبك،لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك ، كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة .

الرقم	الفقرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستمتع عند قيامي بانجاز مهمة ما .					
2	يسهل عليا التعبير عن مشاعري اتجاه الآخرين.					
3	استطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
4	استطيع انجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي.					
5	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
6	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط .					
7	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
8	أنا حساس لما يحتاجه الآخرين.					
9	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	يصعب عليا التحدث مع الغرباء.					
12	لدي القدرة في التأثير على الآخرين.					
13	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي .					
14	أفهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيدا.					
15	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
16	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					

17	أتحكم في مشاعري الخاصة،لكي يكون عملي كما أريد.					
18	أغضب بسهولة.					
19	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
20	لدي القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.					
21	لدي فهم جيد للانفعالات.					
22	لدي فهم حقيقي بما أشعر.					
23	أدرك مشاعري في تعاملي مع الآخرين بدقة كما هي فعلا.					
24	أستطيع أن أنحي عواطفي جيدا عندما أقوم بانجاز أعمالي.					
25	عندما أقرر انجاز أعمالي فإنني أبدأ في العقبات التي تحول بيني و بينها.					
26	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
27	لدي قدرة في التأثير على الآخرين.					
28	أشعر أنني طيب مع الآخرين.					
29	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
30	لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكاتهم.					
31	أتأثر بردود أفعال الآخرين.					
32	أتصف بالهدوء في تعاملي مع الآخرين.					
33	أستطيع الإحساس بنبض الجماعة و المشاعر غير المنطوقة.					
34	لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.					
35	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.					
36	لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.					

37	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.					
38	أغضب من الأسئلة المحرجة الموجهة من الآخرين.					
39	لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
40	أستمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.					
41	أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.					

الملحق (03) مقياس فعالية الذات

التعليمات: أجب بسرعة و لا تفكر كثيرا بالمعنى الدقيق لكل عبارة ولا تترك أي عبارة دون إجابة .

الرقم	العبارات	لا	نادرا	غالبا	دائما
01	عندما يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى إليه فاني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مبتغاي .				
02	إذا ما بذلت من الجهد كفاية ،فاني سأنجح في حل المشكلات الصعبة .				
03	من السهل على تحقيق أهدافي ونواياي .				
04	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة .				
05	أعتقد بأني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت هذه مفاجئة لي.				
06	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية .				
07	مهما يحدث فاني أستطيع التعامل مع ذلك .				
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.				
09	إذا ما واجهني أمر جديد فاني أعرف كيفية التعامل معه.				

10	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني .				

الملحق (04) مقياس دافعية الانجاز

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل			
04	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم			
06	اعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني جهدا ووقتا كبيرا			
08	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون بظروف الحظ والصدفة			
09	أشعر أن الدخول في التحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على انجازه			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه			
12	أشعر بأنني مجتهد و مثابر في عملي كمدرس			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام و المسؤوليات الصعبة في عملي			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في			

	عملي			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب في متاعب صعبة			
16	لا أفكر في انجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لانجازات جديدة			
17	أحرص دائما على أن يكون العمل في مقدمة اهتماماتي			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك			
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس و التحدي			
21	أسعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا لتحقيقها			
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية			
24	اشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي			
25	لا أميل بالاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن "			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي			
28	اشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل			
29	لا أتأخر أبدا في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وان كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور			
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي			

الملحق (05) مقياس نوعية الحياة

م	الأسئلة	أبدا	قليل جدا	إلى حد ما	كثيرا	كثيرا جدا
1	لدي إحساس بالحيوية والنشاط .					
2	أشعر ببعض الآلام في جسمي .					
3	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا .					
4	تتكرر إصابتي بنزلة البرد .					
5	لا أشعر بالغثيان .					
6	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله .					
7	أنام جيدا .					
8	أعاني من ضعف في الرؤية .					
9	نادرا ما أصاب بالأمراض .					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي .					
11	أشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي .					
12	أشعر بالتباعد بيني و بين والديَ .					
13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي .					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين .					
15	أشعر بان والدايَ راضيان عني .					

16	لدي أصدقاء مخلصين .					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية .					
18	لا أحصل على دعم من أصدقائي وجيراني .					
19	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي .					
20	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي .					
21	اخترت المهنة التي أحبها .					
22	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي .					
23	أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من زملائي .					
24	لدي إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي .					
25	الأساتذة يرحبون بي و يجيبونني عن تساؤلاتي .					
26	الأنشطة اللاصفية بالمدرسة مضيعة للوقت.					
27	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة .					
28	أشعر بان دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية .					
29	أشعر بان الدراسة في الجامعة مفيدة للغاية .					
30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي .					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي .					
32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح .					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب .					
34	أشعر بأنني عصبي .					
35	لا أخاف من المستقبل .					
36	أقلق من الموت .					
37	من الصعب استثارتي انفعاليا .					
38	اقلق لتدهور حالتي .					
39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار .					
40	أشعر بالوحدة النفسية .					
41	أشعر بأنني متزن انفعاليا.					

42	أنا عصبي جدا .					
43	أستطيع ضبط انفعالاتي .					
44	أشعر بالاكتئاب .					
45	أشعر بأنني محبوب من الجميع .					
46	أنا لست شخصا سعيدا .					
47	أشعر بالأمن .					
48	روحي المعنوية منخفضة .					
49	أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات .					
50	أشعر بالقلق .					
51	أستمتع بمزاولة الأنشطة المدرسية في أوقات فراغي .					
52	ليس لدي وقت فراغ ،فكل وقتي ينقضي في الاستذكار .					
53	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط .					
54	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة .					
55	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية .					
56	تنظيم وقت العمل و التحضير صعب للغاية .					
57	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي .					
58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس .					
59	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.					
60	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية .					

انتهى ....يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة .

الملحق (06) المخرجات الإحصائية

الذكاء الانفعالي.

Test du Khi-deux

Fréquences

VAR00052

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	1	125,3	-124,3
2,00	67	125,3	-58,3
3,00	308	125,3	182,7
Total	376		

VAR00043

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
2,00	36	188,0	-152,0
3,00	340	188,0	152,0
Total	376		

VAR00044

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
2,00	109	188,0	-79,0

3,00	267	188,0	79,0
Total	376		

VAR00045

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	1	125,3	-124,3
2,00	138	125,3	12,7
3,00	237	125,3	111,7
Total	376		

VAR00046

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	1	125,3	-124,3
2,00	90	125,3	-35,3
3,00	285	125,3	159,7
Total	376		

Test

	VAR00052	VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046
Khi-deux	416,718[a]	245,787[b]	66,394[b]	224,112[a]	336,707[a]
ddl	2	1	1	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 125,3.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 188,0.

Statistiques

		VAR00052	VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046
N	Valide	376	376	376	376	376
	Manquante	0	0	0	0	0

Tableau de fréquences

VAR00052

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	67	17,8	17,8	18,1
	3,00	308	81,9	81,9	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00043

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	36	9,6	9,6	9,6
	3,00	340	90,4	90,4	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00044

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	109	29,0	29,0	29,0
	3,00	267	71,0	71,0	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

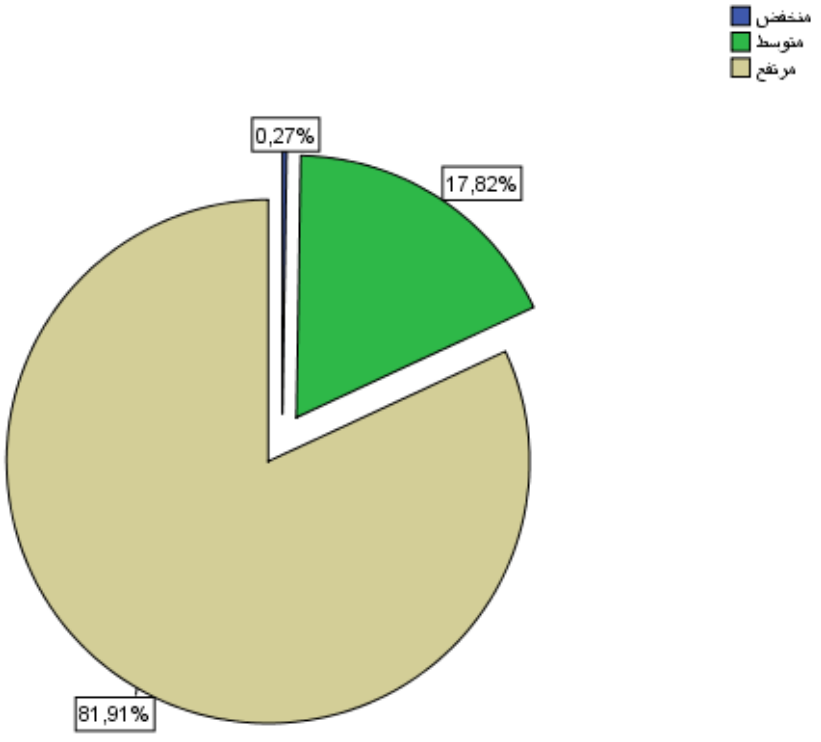
VAR00045

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	138	36,7	36,7	37,0
	3,00	237	63,0	63,0	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

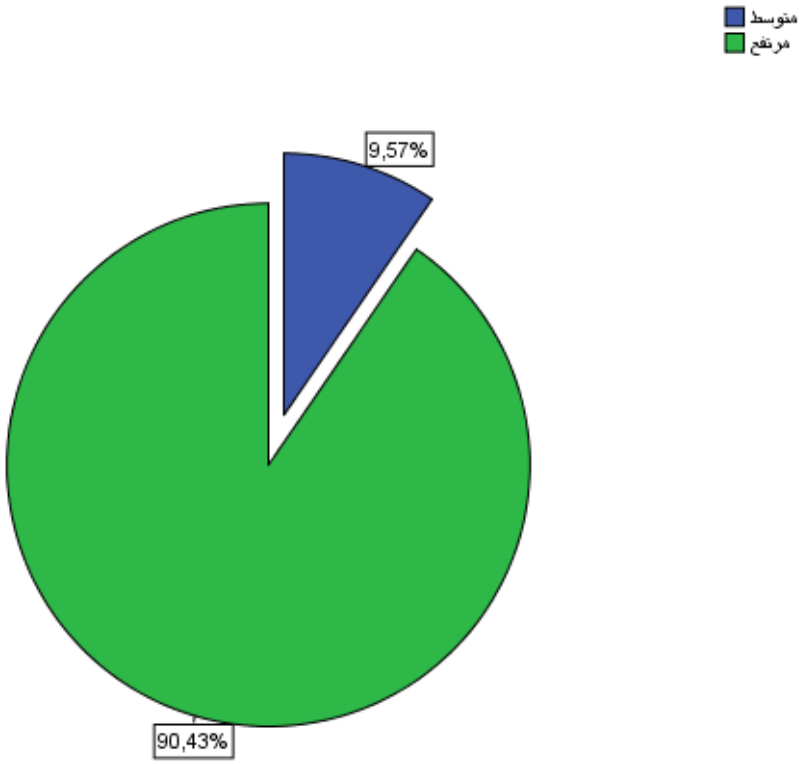
VAR00046

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	90	23,9	23,9	24,2
	3,00	285	75,8	75,8	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

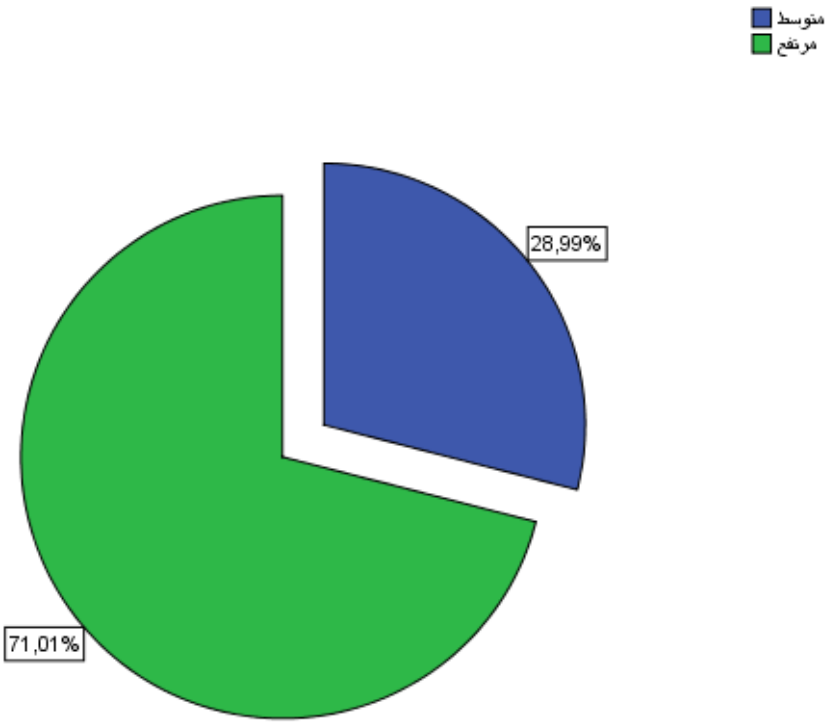
Diagramme en secteurs



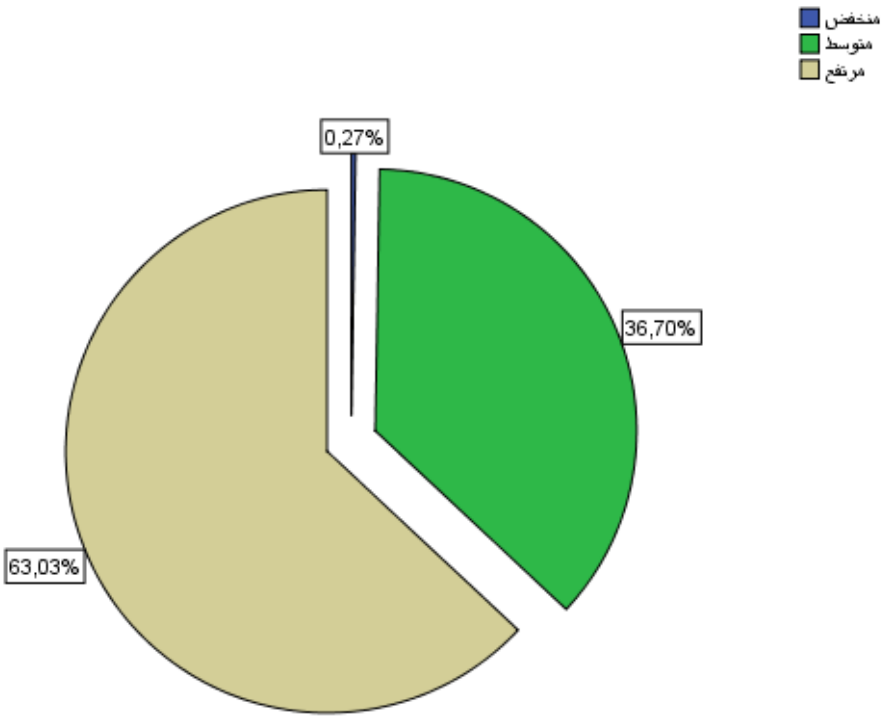
الشكل رقم () ، يبين نسبة توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات المعرفة الانفعالية.



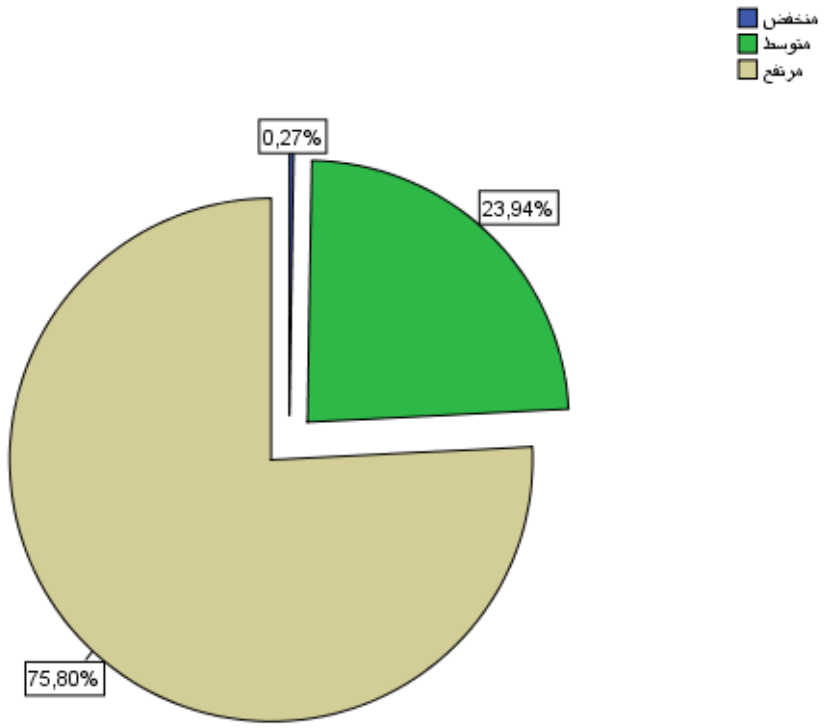
الشكل رقم () ، يبين نسبة توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات التنظيم الانفعالي.



Note de bas de page



Note de bas de page



Note de bas de page

ثانيا : فعالية الذات

Tests non paramétriques

Test du Khi-deux

Fréquences

VAR00053

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	19	125,3	-106,3
2,00	323	125,3	197,7
3,00	34	125,3	-91,3
Total	376		

Test

	VAR00053
Khi-deux	468,516[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 125,3.

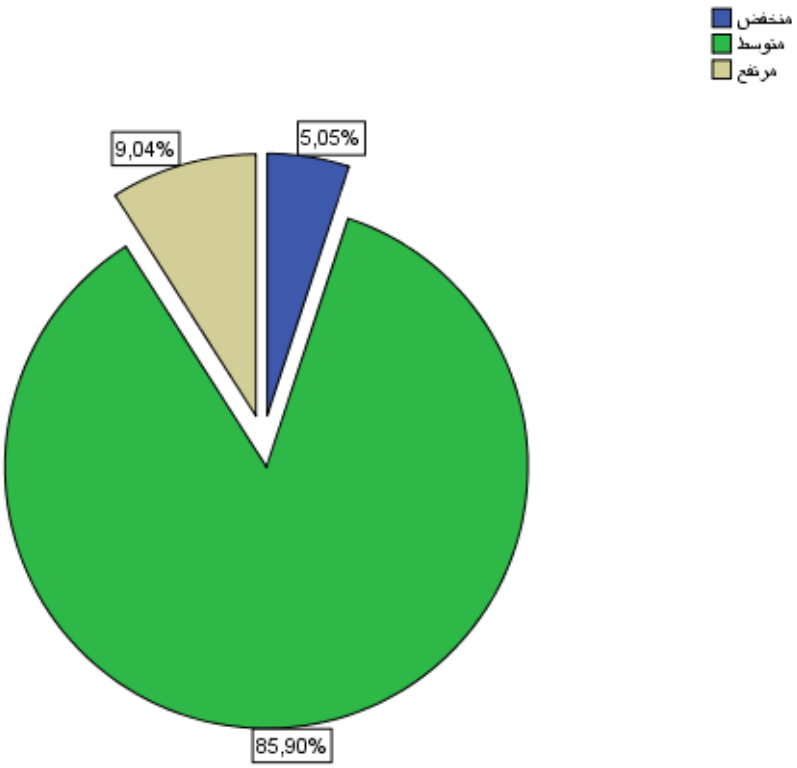
Statistiques

VAR00053

N	Valide	376
	Manquante	0

VAR00053

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	19	5,1	5,1	5,1
	2,00	323	85,9	85,9	91,0
	3,00	34	9,0	9,0	100,0
	Total	376	100,0	100,0	



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات فعالية الذات.

ثالثا : دافعية الانجاز

Test du Khi-deux

Fréquences

VAR00054

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	45	125,3	-80,3
2,00	127	125,3	1,7
3,00	204	125,3	78,7
Total	376		

VAR00055

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	166	125,3	40,7
2,00	166	125,3	40,7
3,00	44	125,3	-81,3
Total	376		

VAR00056

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	210	125,3	84,7
2,00	85	125,3	-40,3
3,00	81	125,3	-44,3
Total	376		

VAR00057

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
2,00	167	188,0	-21,0
3,00	209	188,0	21,0
Total	376		

VAR00058

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	43	125,3	-82,3
2,00	227	125,3	101,7
3,00	106	125,3	-19,3
Total	376		

VAR00064

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	76	125,3	-49,3
2,00	255	125,3	129,7
3,00	45	125,3	-80,3
Total	376		

Test

	VAR00054	VAR00055	VAR00056	VAR00057	VAR00058	VAR00064
Khi-deux	100,888[a]	79,170[a]	85,856[a]	4,691[b]	139,537[a]	205,059[a]
ddl	2	2	2	1	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,030	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 125,3.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 188,0.

Statistiques

		VAR00054	VAR00055	VAR00056	VAR00057	VAR00058
N	Valide	376	376	376	376	376
	Manquante	0	0	0	0	0

Tableau de fréquences

VAR00054

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	45	12,0	12,0	12,0
	2,00	127	33,8	33,8	45,7
	3,00	204	54,3	54,3	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00055

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	166	44,1	44,1	44,1
	2,00	166	44,1	44,1	88,3
	3,00	44	11,7	11,7	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00056

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	210	55,9	55,9	55,9
	2,00	85	22,6	22,6	78,5
	3,00	81	21,5	21,5	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

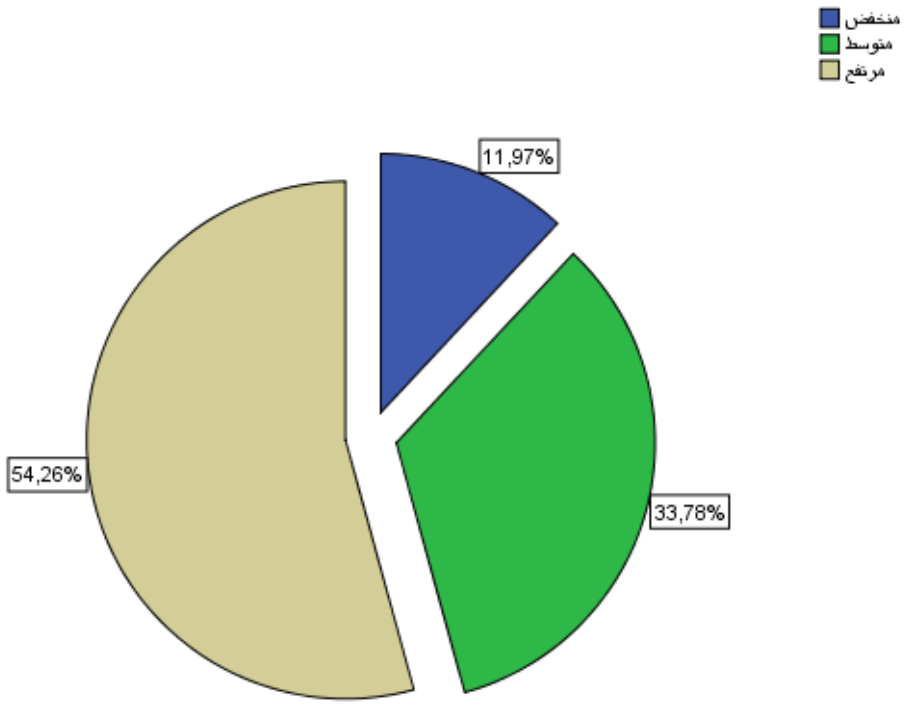
VAR00057

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	167	44,4	44,4	44,4
	3,00	209	55,6	55,6	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

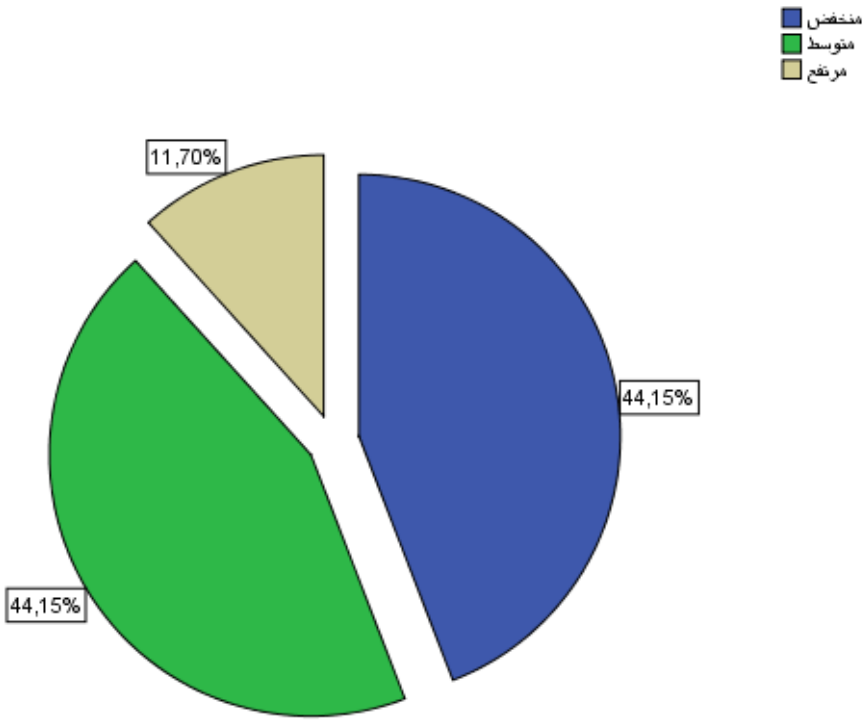
VAR00058

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	43	11,4	11,4	11,4
	2,00	227	60,4	60,4	71,8
	3,00	106	28,2	28,2	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

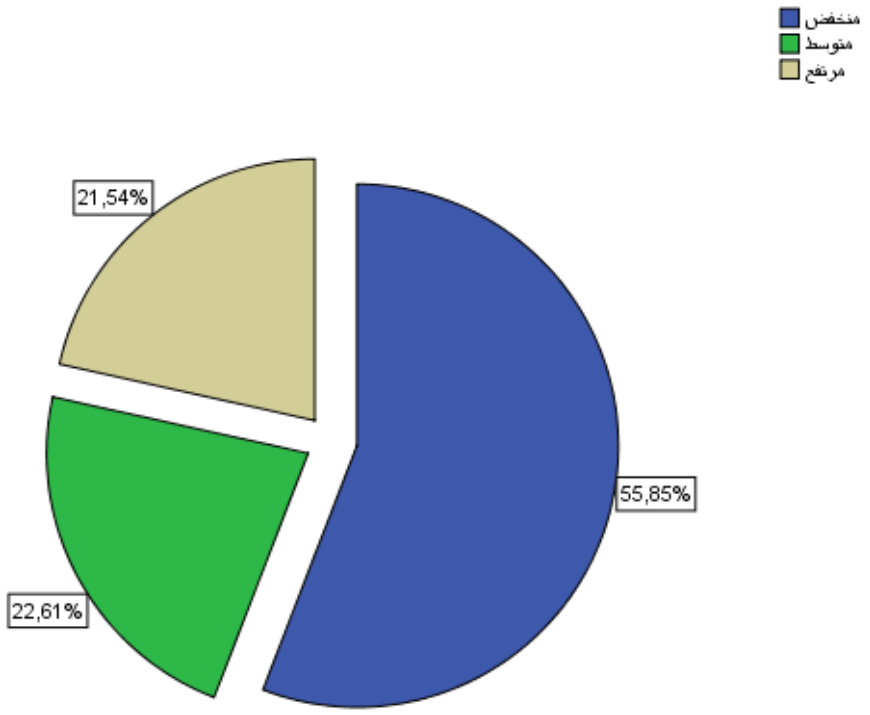
Diagramme en secteurs



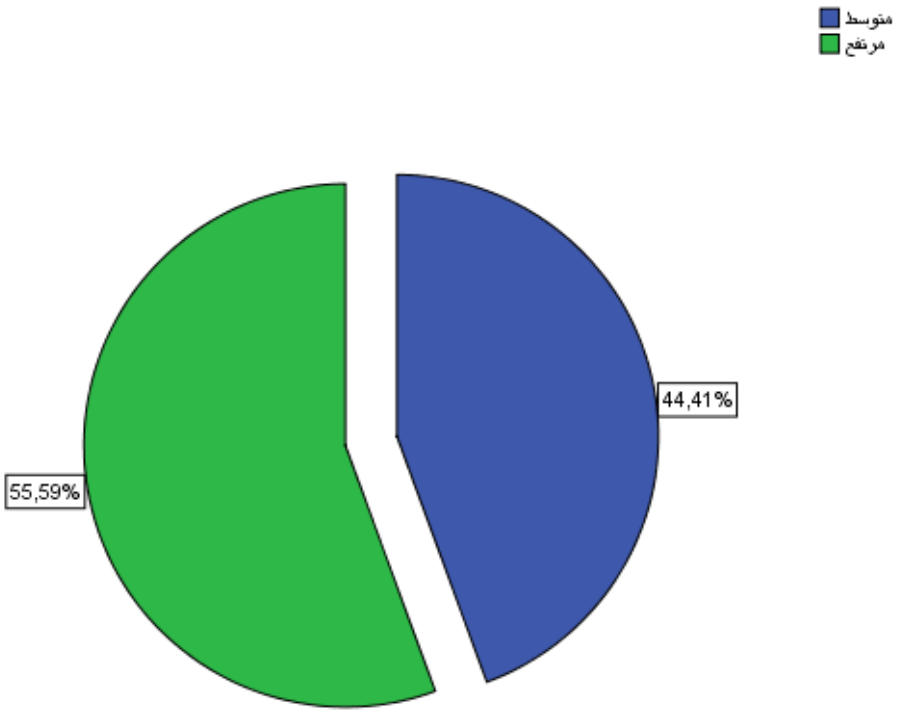
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الطموح.



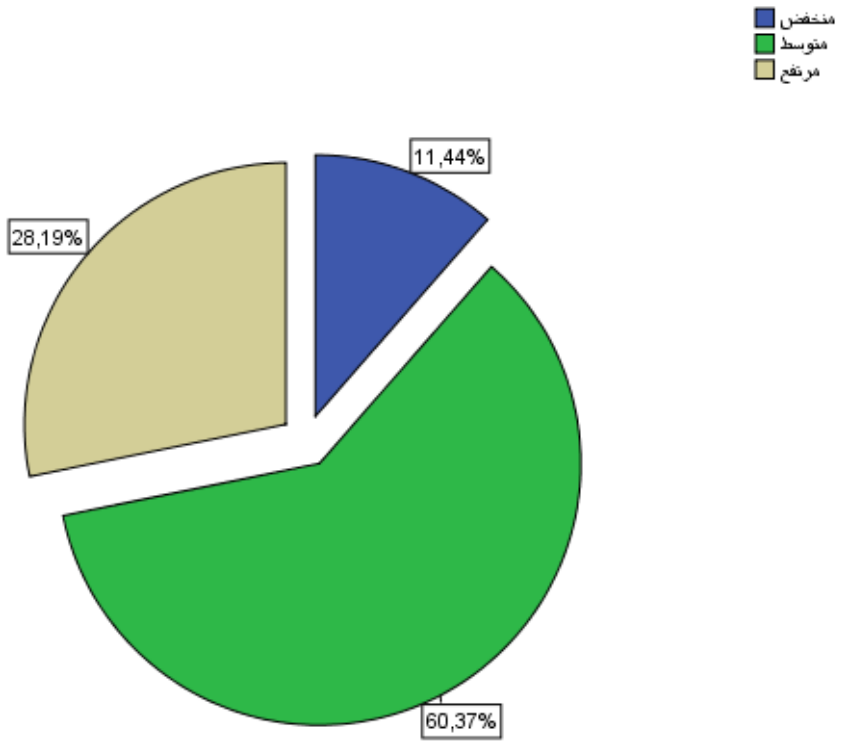
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع افراد عينة البحث على متغير مستويات المتابرة.



الشكل رقم() ، يبين نسب توزع افراد عينة البحث على متغير مستويات الأداء.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات أهمية الزمن.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير التنافس.

```
FREQUENCIES VARIABLES=VAR00064
```

Statistiques

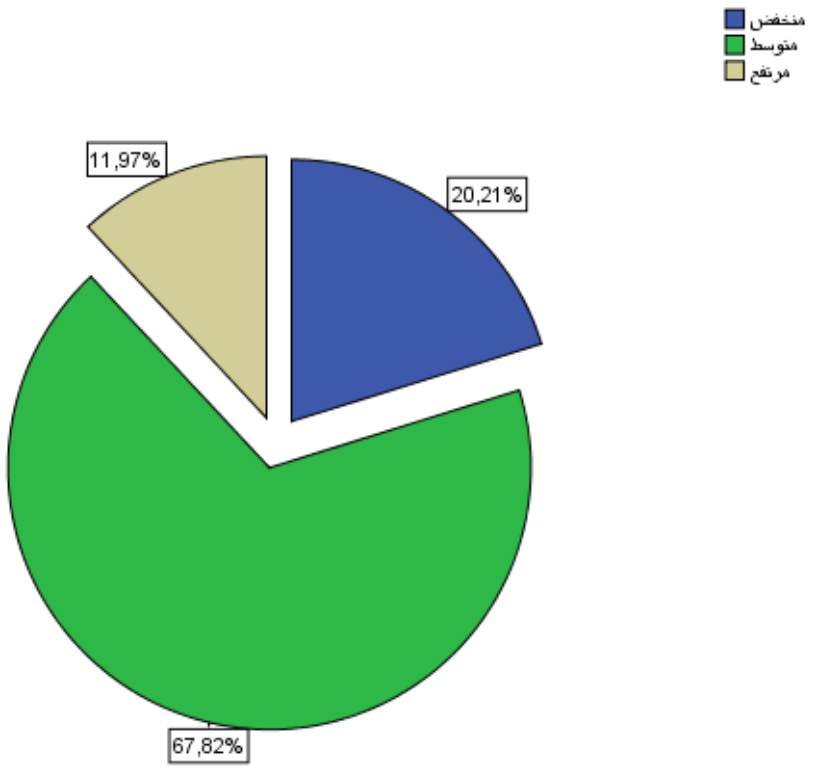
VAR00064

N	Valide	376
	Manquante	0

VAR00064

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	76	20,2	20,2	20,2
	2,00	255	67,8	67,8	88,0

3,00	45	12,0	12,0	100,0
Total	376	100,0	100,0	



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات دافعية الانجاز.

جودة الحياة

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Snow\Documents\BRIK.sav
```

Test du Khi-deux

Fréquences

VAR00065

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	1	125,3	-124,3
2,00	288	125,3	162,7
3,00	87	125,3	-38,3
Total	376		

VAR00066

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	1	125,3	-124,3
2,00	108	125,3	-17,3
3,00	267	125,3	141,7
Total	376		

VAR00067

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	3	125,3	-122,3
2,00	147	125,3	21,7
3,00	226	125,3	100,7
Total	376		

VAR00068

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	8	125,3	-117,3
2,00	211	125,3	85,7
3,00	157	125,3	31,7
Total	376		

VAR00069

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	5	125,3	-120,3
2,00	143	125,3	17,7
3,00	228	125,3	102,7
Total	376		

VAR00070

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	25	125,3	-100,3
2,00	323	125,3	197,7
3,00	28	125,3	-97,3
Total	376		

VAR00071

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
2,00	234	188,0	46,0
3,00	142	188,0	-46,0
Total	376		

Test

	VAR00065	VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069	VAR0007
Khi-deux	346,186[a]	285,867[a]	204,005[a]	176,399[a]	202,122[a]	467,6
ddl	2	2	2	2	2	
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000	,000	,

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 125,3.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 188,0.

Statistiques

		VAR00065	VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069	VAR00070
N	Valide	376	376	376	376	376	376
	Manquante	0	0	0	0	0	0

Tableau de fréquences

VAR00065

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	288	76,6	76,6	76,9
	3,00	87	23,1	23,1	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00066

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	108	28,7	28,7	29,0
	3,00	267	71,0	71,0	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00067

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	3	,8	,8	,8
	2,00	147	39,1	39,1	39,9
	3,00	226	60,1	60,1	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00068

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,1	2,1	2,1
	2,00	211	56,1	56,1	58,2
	3,00	157	41,8	41,8	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

VAR00069

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	5	1,3	1,3	1,3
	2,00	143	38,0	38,0	39,4
	3,00	228	60,6	60,6	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

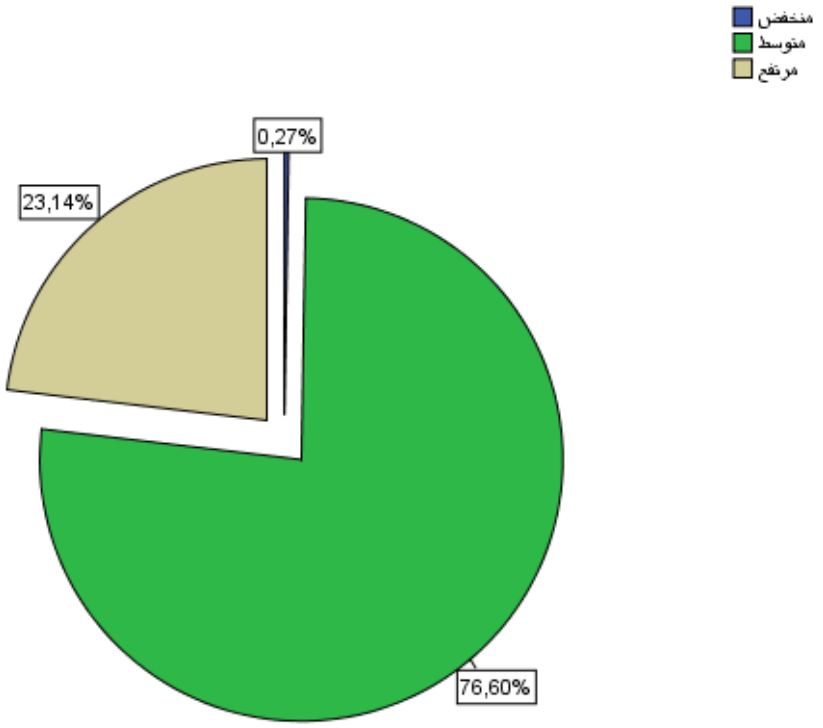
VAR00070

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	25	6,6	6,6	6,6
	2,00	323	85,9	85,9	92,6
	3,00	28	7,4	7,4	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

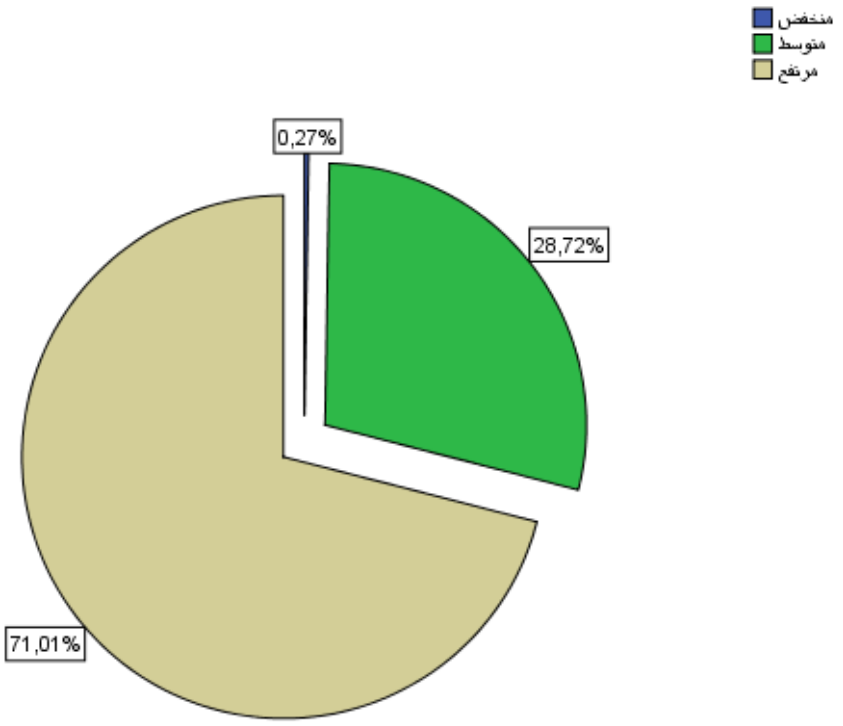
VAR00071

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	234	62,2	62,2	62,2
	3,00	142	37,8	37,8	100,0
	Total	376	100,0	100,0	

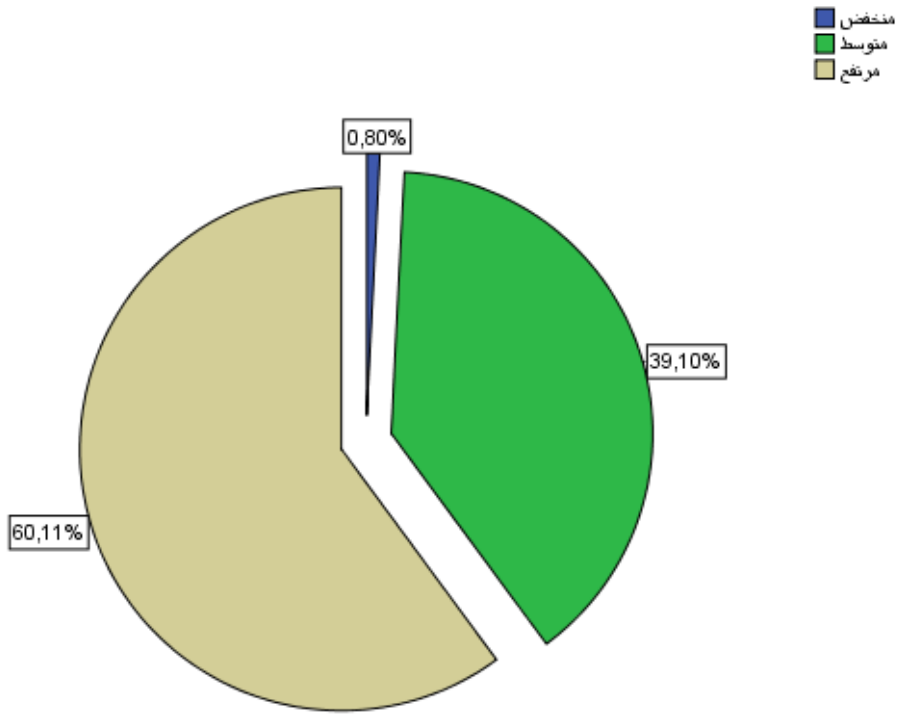
Diagramme en secteurs



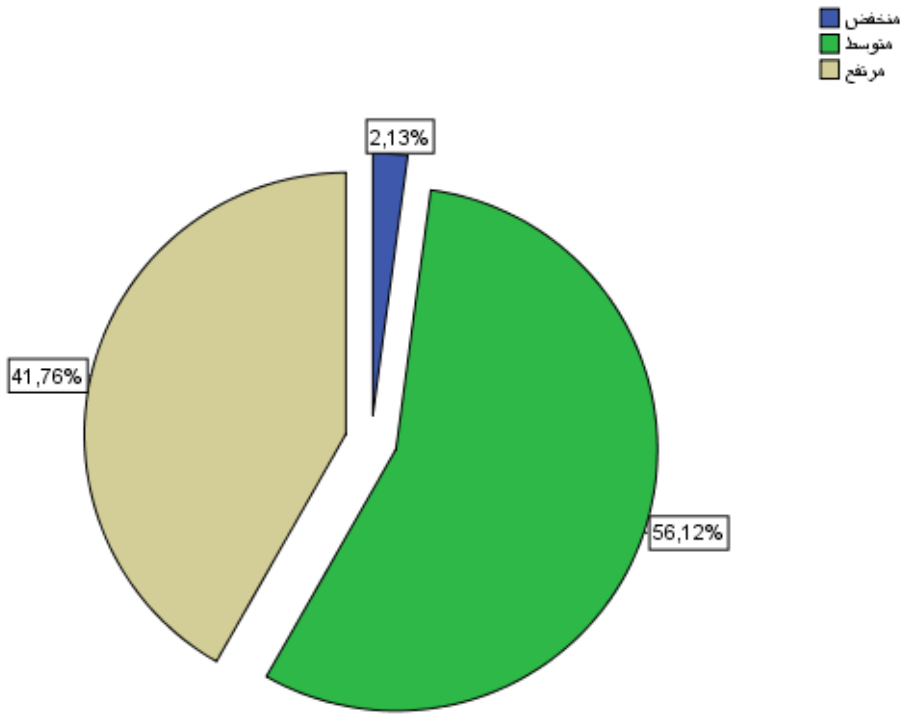
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات الجودة العامة.



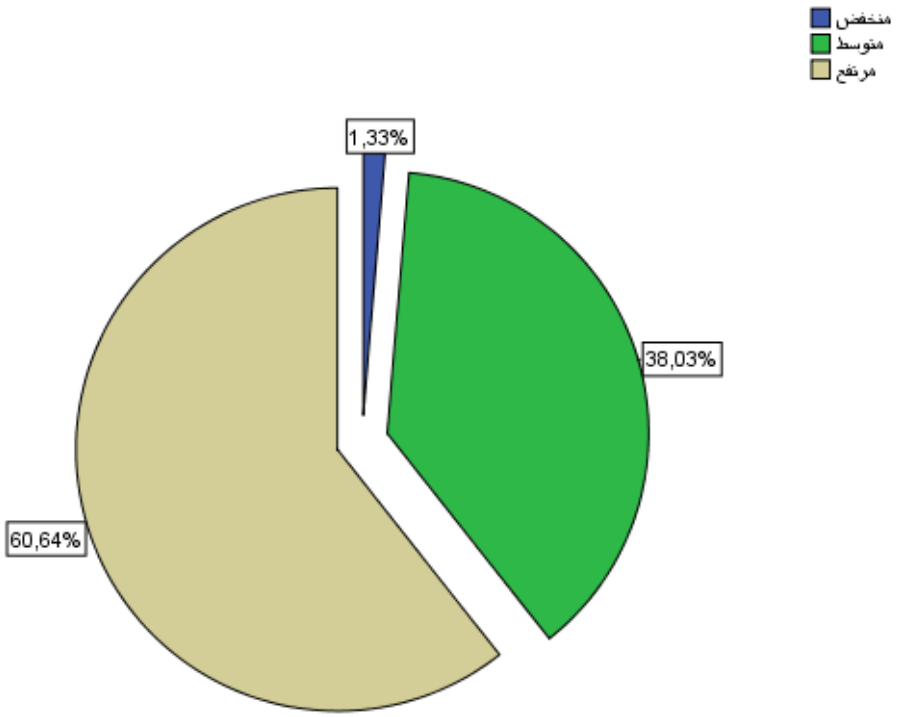
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية.



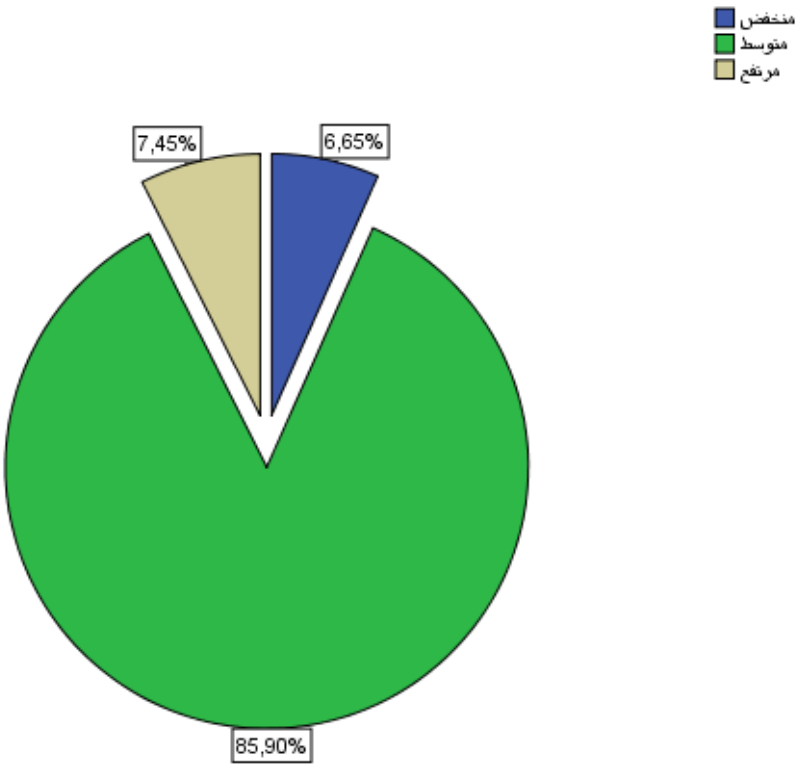
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة التعليم و الدراسة.



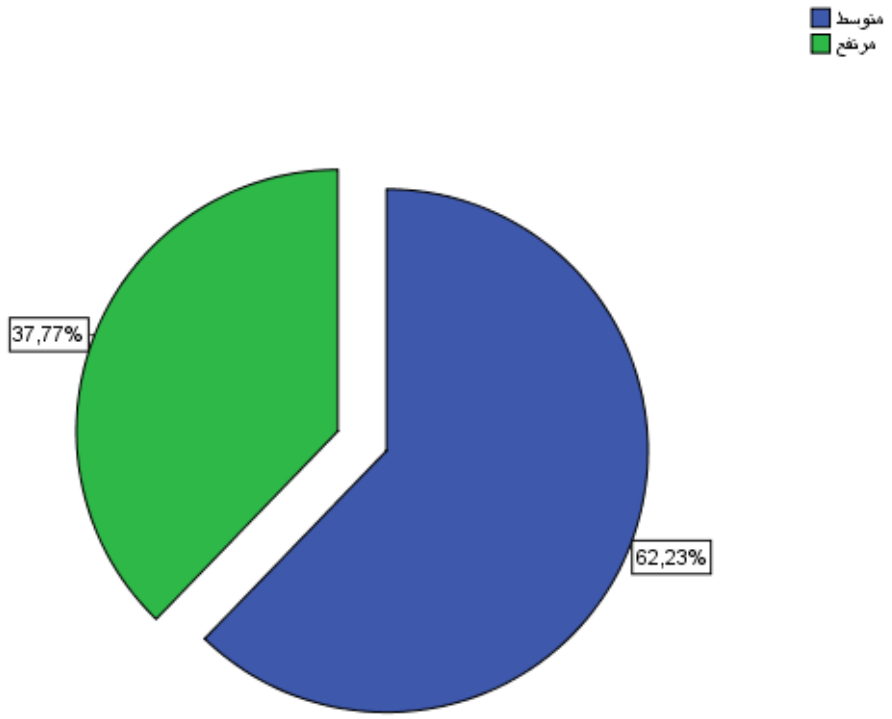
الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة العواطف.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة الصحة النفسية.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة شغل الوقت و إدارته.



الشكل رقم () ، يبين نسب توزع أفراد عينة البحث على متغير مستويات جودة الحياة.

العلاقات

Corrélations

Corrélations

		DAKAAINFIALI	FAALIATDATE	DAFIYA	JAWDA
DAKAAINFIALI	Corrélation de Pearson	1	,424**	,117*	,262**
	Sig. (bilatérale)		,000	,023	,000
	N	376	376	376	375
FAALIATDATE	Corrélation de Pearson	,424**	1	,125*	,346**
	Sig. (bilatérale)	,000		,015	,000
	N	376	376	376	375
DAFIYA	Corrélation de Pearson	,117*	,125*	1	,229**
	Sig. (bilatérale)	,023	,015		,000
	N	376	376	376	375
JAWDA	Corrélation de Pearson	,262**	,346**	,229**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	375	375	375	375

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Régression

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
DAFIYA	61,5319	8,99238	376
DAKAAINFIALI	160,0931	14,45192	376
FAALIATDATE	30,3697	3,92925	376

Corrélations

		DAFIYA	DAKAAINFIALI	FAALIATDATE
Corrélation de Pearson	DAFIYA	1,000	,117	,125
	DAKAAINFIALI	,117	1,000	,424
	FAALIATDATE	,125	,424	1,000
Sig. (unilatérale)	DAFIYA	.	,011	,008
	DAKAAINFIALI	,011	.	,000
	FAALIATDATE	,008	,000	.

	DAFIYA	376	376	376
N	DAKAAINFIALI	376	376	376
	FAALIATDATE	376	376	376

Variables introduites/supprimées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	FAALIATDATE, DAKAAINFIALI[b]	.	Entrée

a. Variable dépendante : DAFIYA

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans		
					Variation de R-deux	Variation de F	
1	,144[a]	,021	,015	8,92296	,021	3,929	

a. Valeurs prédites : (constantes), FAALIATDATE, DAKAAINFIALI

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	625,638	2	312,819	3,929	,020[b]
	Résidu	29697,979	373	79,619		
	Total	30323,617	375			

a. Variable dépendante : DAFIYA

b. Valeurs prédites : (constantes), FAALIATDATE, DAKAAINFIALI

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.	

		A	Erreur standard	Bêta			Corrél
	(Constante)	75,706	5,352		14,146	,000	
1	DAKAAINFIALI	,049	,035	,078	1,384	,167	
	FAALIATDATE	,210	,130	,092	1,620	,106	

a. Variable dépendante : DAFIYA

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
JAWDA	207,9893	21,74758	375
DAKAAINFIALI	160,0640	14,46020	375
FAALIATDATE	30,3707	3,93445	375

Corrélations

		JAWDA	DAKAAINFIALI	FAALIATDATE
Corrélation de Pearson	JAWDA	1,000	,262	,346
	DAKAAINFIALI	,262	1,000	,425
	FAALIATDATE	,346	,425	1,000
Sig. (unilatérale)	JAWDA	.	,000	,000
	DAKAAINFIALI	,000	.	,000
	FAALIATDATE	,000	,000	.
N	JAWDA	375	375	375
	DAKAAINFIALI	375	375	375
	FAALIATDATE	375	375	375

Variables introduites/supprimées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	FAALIATDATE, DAKAAINFIALI[b]	.	Entrée

a. Variable dépendante : JAWDA

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,368[a]	,136	,131	20,27195	,136	29,215	2	372	,000

a. Valeurs prédites : (constantes), FAALIATDATE, DAKAAINFIALI

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	24011,814	2	12005,907	29,215	,000[b]
	Résidu	152874,144	372	410,952		
	Total	176885,957	374			

a. Variable dépendante : JAWDA

b. Valeurs prédites : (constantes), FAALIATDATE, DAKAAINFIALI

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			Corrél
1	(Constante)	126,116	12,162		10,369	,000	
	DAKAAINFIALI	,212	,080	,141	2,643	,009	
	FAALIATDATE	1,580	,294	,286	5,370	,000	

a. Variable dépendante : JAWDA

Corrélations

		MAARIFA	TANDIME	TAATOF	TAWASOL	DAKAAINFIALI	DAFIYA	JAWDA
MAARIFA	Corrélation de Pearson	1	,473**	,548**	,413**	,774**	,134**	,182**

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,009	,000
	N	376	376	376	376	376	376	375
TANDIME	Corrélation de Pearson	,473**	1	,473**	,313**	,713**	,186**	,397**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	376	376	376	376	376	376	375
TAATOF	Corrélation de Pearson	,548**	,473**	1	,581**	,878**	,059	,143**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,251	,005
	N	376	376	376	376	376	376	375
TAWASOL	Corrélation de Pearson	,413**	,313**	,581**	1	,724**	,005	,124*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,919	,017
	N	376	376	376	376	376	376	375
DAKAAINFIALI	Corrélation de Pearson	,774**	,713**	,878**	,724**	1	,117*	,262**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,023	,000
	N	376	376	376	376	376	376	375
DAFIYA	Corrélation de Pearson	,134**	,186**	,059	,005	,117*	1	,229**
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,251	,919	,023		,000
	N	376	376	376	376	376	376	375
JAWDA	Corrélation de Pearson	,182**	,397**	,143**	,124*	,262**	,229**	1

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,017	,000	,000	
	N	375	375	375	375	375	375	375

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=FAALIATDATE DAFIYA JAWDA
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-APR-2021 17:33:53
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\Snow\Documents\BRIK.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	376
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=FAALIATDATE DAFIYA JAWDA /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,12

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Snow\Documents\BRIK.sav

Corrélations

		FAALIATDATE	DAFIYA	JAWDA
FAALIATDATE	Corrélation de Pearson	1	,125*	,346**
	Sig. (bilatérale)		,015	,000
	N	376	376	375
DAFIYA	Corrélation de Pearson	,125*	1	,229**
	Sig. (bilatérale)	,015		,000
	N	376	376	375
JAWDA	Corrélation de Pearson	,346**	,229**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	375	375	375

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).