جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (إبتدائي،متوسط ،ثانوي)

(دراسة ميدانية ببعض مؤسسات بلدية دار الشيوخ)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذ:

شتوح فاطمة الزهراء قيرع فتحي

لجنة المناقشة:

1. الأستاذ قيرع فتحي مشرفا
2. الأستاذ عروي المختار مناقشا
3. الأستاذ حربي سليم مناقشا
4. الأستاذ فرحات عبد الرحمان رئيسا

السنة الجامعية:2016 /2017

شكر وتقدير وعرفان:

﴿...رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ...﴾. **(النمل، الآية 19)**

الحمد لله أحمده حمدا كثير على ما أتم عليَّ من نعمه وفضله في إتمام هذا العمل.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي المشرف الأستاذ قيرع فتحي الذي كان لعونه وتوجيهاته الفضل في إعداد هذه الرسالة.

عرفانا وامتنانا أتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي الذين رافقوني في مشواري الدراسي وبالأخص إلى معلمتي الغالية.

وأخيرا أشكر كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل، ممن لم يتسنى لي ذكر أسمائهم، أعترف لهم بالجميل.

الإهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى أغلى ما في الوجود والديَّا الكريمين حفظهما الله.

إلى أعز الناس إخوتي وأخواتي وأزواجهم وزوجاتهم.

إلى من بهم تتم الضحكات أحفاد العائلة.

إلى من لم أعرف في الإخلاص والوفاء غيرها رفيقة دربي حورية زهاج.

إلى من زادها التواضع جمالا الأستاذة علة عيشة.

إلى كل صديقاتي وزميلات الدراسة.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير دافعية الإنجاز لدى الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوية) كما هدفت لتعرف على مستوى كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى أفراد العينة والتعرف على مدى تأثير كل من السن والخبرة والطور والصنف في كلا المتغيرين.

وكانت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الذكاء الانفعالي و درجات دافعية الانجاز لدى عينة الاساتذة العاملين بالطوار الثلاثة.

مستوى الذكاء الانفعالي لدى افراد عينة الدراسة متوسط.

مستوى دافية الانجاز لدى افراد عينة الدراسة متوسط.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الاساتذة العاملين بالطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوية) في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيرات (السن ،الخبرة ،الطور، الصنف) .

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الاساتذة العاملين بالطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوية) في دافعية الانجاز تبعا لمتغيرات (السن ،الخبرة ،الطور، الصنف) .

و اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينتها من 110 أستاذا موزعين على الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من الأساتذة العاملين بدائرة دار الشيوخ ولاية الجلفة، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز، وتم الاعتماد في التحليل الإحصائي للبيانات على معامل الارتباط بيرسون واختبار (T) وتحليل التباين الأحادي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى :

أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى افراد عينة الدراسة.

كما كشفت الدراسة على أن مستوى ذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع،كما أن مستوى دافعية الانجاز مرتفع أيضا.

وأنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في السن والخبرة والطور والصنف في الذكاء الانفعالي، وايضا لا توجد فروق بين أفراد العينة في الخبرة والطور والصنف و توجد فروق فقط في السن وهذا بالنسبة الى دافعية الانجاز.

Résumé d'étude :

L'objectif de cette étude c'est la connaissance de la nature de la relation entre le variable de l'intellegence emotional et le variable motivation a l'hévement pour les prafessurs qui travaillent en trois niveau (primaire, intermédiaire, secondaire).

La chercheuse s'apuie en cette étude la méthode corrélatif adjectival.

Et l'echantillon est 110 professeurs distribués à les trois nivaux (primaire, intermédiaire, secondaire) qui travaillent à Dayra de Dar Chioukh Wilaya de Djelfa, ou appliqué le mesure de l'intellegence emotional, et le mesure de motivation à l'hévement, et on s'apuie à l'analyse statistique de les informations de corrélation pyrson et l'examen T et l'analyse de dissemblance la resultat d'étude arrive d'idée, il ya une relation corrélative possitive entre l'intellegence emotional et la motivation a l'hévement et il n'ya pas des déférences entre l'age, l'experience, le niveau et la classe en variable la motivation a l'hévement mais il ya des déférences pour l'experience seulement.

	فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير		أ
الإهداء		ب
ملخص الدراسة		ج
فهرس المحتويات		هـ
قائمة الجداول		ك
قائمة الملاحق		و
مقدمة		01
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة	4
02	فرضيات الدراسة	9
03	أهداف الدراسة	10
04	أهمية الدراسة	10
05	المفاهيم الأساسية في الدراسة	11
06	دراسات سابقة	12
الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي		
تمهيد		23
01	نبذة تاريخية عن الذكاء الانفعالي	23
02	تعريف الذكاء الانفعالي	25
03	بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي	27
04	مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي	28
05	أهمية الذكاء الانفعالي	33
06	النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي	34
07	قياس الذكاء الانفعالي	38

08	أهمية الذكاء الانفعالي في المنظومة التربوية	41
09	الذكاء الانفعالي والتنبؤ بالنجاح المهني	48
خلاصة الفصل		50
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز		
تمهيد		52
01	مفهوم الدوافع	52
02	الفرق بين الحاجة والحافز والباعث والدافع	53
03	مفهوم الدافعية للإنجاز	54
04	أنواع الدافعية للإنجاز	54
05	مكونات دافعية الإنجاز	55
06	النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	57
07	قياس الدافعية للإنجاز	59
خلاصة الفصل		62
الباب الثاني: الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية		
تمهيد		64
01	منهج الدراسة	64
02	مجتمع الدراسة	64
03	عينة الدراسة	65
04	حدود الدراسة	69
05	أدوات جمع البيانات	69
06	الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	93
07	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	86
خلاصة الفصل		87
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة		

01	عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة	89
02	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	90
03	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	92
04	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	93
05	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	97
الاستنتاج العام		101
الخاتمة		104
قائمة المراجع		105
الملاحق		

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة حسب السن	65
02	توزيع العينة حسب الخبرة	66
03	توزيع العينة حسب الطور	67
04	توزيع العينة حسب الصنف	68
05	نتائج صدق مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة الصدق التمييزي	84
06	نتائج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية	85
07	نتائج صدق مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة الصدق التمييزي	85
08	نتائج ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية	86
09	نتائج العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة	89
10	مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة	91
11	مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة	92
12	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن	93
13	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الخبرة	94
14	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الطور	94
15	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصنف	95

16	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير السن	97
17	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الخبرة	98
18	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الطور	98
19	نتائج اختبار (F) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الصنف	99

قائمة الاشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل توزيع العينة حسب السن	65
02	يمثل توزيع العينة حسب الخبرة	66
03	يمثل توزيع العينة حسب الطور	67
04	يمثل توزيع العينة حسب الصنف	68

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
01	استمارة البيانات الشخصية
02	مقياس الذكاء الانفعالي
03	مقياس الدافعية للإنجاز المعلم

مقدمة:

تعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي وبذلك يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي ظهرت حديثا نسبيا، يرجع الفضل في ظهور وانتشار هذا المفهوم للباحث والمؤلف دانييل جولمان من خلال إصداره كتاب بعنوان الذكاء العاطفي سنة 1995، مما ساهم في لفت الأنظار حول هذا النوع من الذكاء، وبذلك تعددت الدراسات حول هذا المفهوم ولاقى اهتماما كبيرا من الباحثين في مختلف المجالات.

وقد اختلفت وجهات النظر بين العلماء في تحديد طبيعة الذكاء الانفعالي حيث يراه البعض على انه قدرة عقلية ومن رواد هذا الاتجاه ماير و سالوفي في حين يراه البعض الاخر على انه خليط من القدرات و المهارات الشخصية ومن رواد هذا الاتجاه دانييل جولمان و باور اون . ويربط بعض علماء النفس بين الذكاء الانفعالي للفرد وبين نجاحه في حياته الشخصية و العملية فمن خلال تناول العلماء لموضوع الذكاء الانفعالي اكدو على انه قدرة الفرد على ادراك انفعالاته و ادارتها بالشكل الصحيح وقدرته على فهم انفعالات الاخرين و التعاطف معهم مما يجعله يستطيع مواجهة مختلف العقبات التي تعترضه .

ويشير جولمان إلى أهمية تأثير الذكاء الانفعالي في العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق والأبناء وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا أو تأثرا، ويرى أن الذكاء العاطفي يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العلاقات المهنية داخل العمل.

ومنه أصبح الذكاء الانفعالي يحظى بتقدير كبير عبر العالم، سواء في مجال الأعمال أو الحياة بشكل عام.

وفي دراستنا هذه نحاول الكشف عن فاعلية هذا النوع من الذكاء في المجال التربوي وبالتحديد لدى المعلم الذي يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، كما نحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في الأطوار الثلاثة

(ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فموضوع دافعية الإنجاز من المواضيع المهمة التي لاقت اهتماما كبيرا منذ زمن لما له من تأثير بالغ في رفع المستوى الاقتصادي كنتيجة لتحسين مختلف ميادين العمل، وبذلك فهو موضوع مهم له علاقة مباشرة بالعملية التعليمية حيث له تأثير كبير في رفع وتحسين جودة التعليم، وبالتالي تحقيق الازدهار والرقي.

فالدافع محرك قوي للسلوك و موجه له و الدافعية للانجاز لدى الفرد ترفع من طموحه و تدفعه الى المثابرة و الاجتهاد و استغلال طاقاته الى اقصى حد ممكن مما يؤدي به الى التفوق و النجاح .

لهذا تحاول الباحثة في هذه الدراسة توضيح مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته وأهميته لدى المعلمين وتأثيره في تنمية دافعية الإنجاز لديهم.

ومنه تناولنا هذه الدراسة وفق الأطر النظرية والإجرائية كالتالي:

ففي الإطار النظري طرحت الباحثة الإشكالية وتساؤلاتها وقامت بصياغة الفرضيات، وأوضحت أهداف وأهمية الدراسة، مع التطرق لتحديد المفاهيم(التعرف الاصطلاحي و التعريف الاجرائي لمفهوم الذكاء الانفعالي و مفهوم دافعية الانجاز)، وبعض من الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، هذا فيما يخص الفصل الأول أما الفصلين الثاني والثالث استعرضت الباحثة التناول النظري لمفهومي الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وكل ما يتعلق بهما(تعريفهما، مكوناتهما ،قياسهما .....).

أما ما يتعلق بالإطار الميداني، فقد اوضحت الباحثة قيامها بالدراسة الميدانية التي تطرقت فيها الى تحديد أدوات جمع بيانات العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، مع تحديدها للمنهج المتبع، وفيما يتعلق بالفصول المتبقية فقد عرضت نتائج الدراسة مع التعليق عليها(تحقق بعض الفرضيات وعدم تحقق بعضها الاخر) والخروج باستنتاج عام و خاتمة للدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. المفاهيم الأساسية للدراسة
6. دراسات سابقة

1/ الإشكالية

يشهد وقتنا الحالي ظهور العديد من الاضطرابات الانفعالية الناتجة عن ضغوط الحياة، فالفرد يواجه العديد من الصعوبات التي تعرقل مسار حياته فيجد صعوبة في التعامل معها، مما يسبب له العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، ورغم ذلك يمكن للإنسان التغلب على العديد من هذه المشكلات، وذلك بالتعامل الصحيح معها من خلال وعيه لذاته وانفعالاته وإدارتها بالشكل المناسب، وأيضا من خلال إقامة أفضل العلاقات مع الآخرين ممن تربطه بهم علاقات متبادلة.

"فنحن نمر اليوم بأوقات تبدو فيها بنية المجتمع وقد أخذت في التفكك بصورة متسارعة، حيث تفسدها الأنانية والعنف وغيرها، هنا يتوقف مسوغ القول بأهمية الذكاء العاطفي" **(دانييل جولمان، 2000، ص11)**، وأهمية استعماله في حياتنا حتى نتمكن من النجاح، كونه يجنبنا الوقوع في العديد من الأخطاء والمشكلات التي تعترض أهدافنا وطموحاتنا. "وفي كتاب أخلاقيات أندروماخية، وهو البحث الفلسفي الذي قام به أرسطو عن الفضيلة والطباع والحياة الطيبة، نجد التحدي الأساسي هو إدارة حياتنا الانفعالية بذكاء، فأهواؤنا حين ندربها جيدا تمتلك الحكمة وترشدنا في تفكيرنا وقيمتنا وقدرتنا على البقاء، ويرى أرسطو أن المشكلة ليست في الناحية الانفعالية لكن في ملائمة انفعالاتنا والتعبير عنها، أي أن المشكلة هي كيف نضيف الذكاء لمشاعرنا" **(دانييل جولمان، 2004، ص23)**.

"ويعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة التي لقيت اهتماما كبيرا في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين نظرا لأهميته كإستراتيجية معرفية انفعالية تستخدم بفاعلية لمواجهة مشاكل الحياة، والتخلص من كثير الصعوبات والمشاكل وما ينتج عنها من ضغوط نفسية التي تعترض تقدم الإنسان في حياته اليومية وتؤثر على توافقه النفسي والاجتماعي" **(صادق، 2011، ص08)**، وقد أُجريت العديد من الدراسات في هذا الشأن تظهر التأثير الواضح للذكاء الانفعالي في حياتنا منها، "دراسة فرج (2005) توضح أن الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المنخفض هم من لديهم مشاعر الغضب والسلوك العدواني، كما يؤكد سرور (2000) أن

هناك فروق في مهارات مواجهة الضغوط تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني" (إبراهيم، 2013، ص05)، وبذلك فإن مواجهة جل الصعوبات يتطلب إدارة انفعالاتنا وذلك بالاستخدام الصحيح لقدراتنا العقلية، كما "يقول عبده وعثمان (1423) أن عملية التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي يمكن أن تظهر وتتبلور من خلال الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة، منها إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها، وإدراك انفعالات الآخرين" (عمر، 1429، ص04)، بمعنى أن نكون على وعي بذواتنا وعلى وعي بانفعالات الآخرين والقدرة على مساعدتهم في تخطي ما يمرون به، "فالواعون بالذات هم الذين يعون حالاتهم المزاجية عند حدوثها، فهم تلقائيون وواثقون من حدودهم الذاتية، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة وبمظهر إيجابي في الحياة، وحين يعانون من حالة مزاجية سيئة لا تنتابهم الهواجس بل يتخلصون منها سريعا، وباختصار يفيد وعيهم في إدارة انفعالاتهم" (دانييل جولمان، 2004، ص103)، أما فيما يتعلق بعلاقتهم مع الآخرين "فقد لاحظ «جاردنر» أن أساس الذكاء في العلاقات بين البشر يشمل القدرة على أن تميز وتستجيب استجابة ملائمة للحالات النفسية والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين" (دانييل جولمان، 2000، ص63)، والأشخاص الذين يستطيعون مساعدة الآخرين في تهدئة مشاعرهم يمتلكون سلعة اجتماعية قيمة، ويلجأ إليهم الآخرون عند العوز الانفعالي الشديد، فكل منا يعتبر جزءا من الأدوات التي يستخدمها الآخرون لتغيير انفعالاتهم (دانييل جولمان، 2004، ص231)، وهنا تظهر قوة استعمال الكلمات بذكاء في التأثير الإيجابي في العلاقات ما بين البشر حيث "يقول كيبلينج «إن الكلمات هي أقوى دواء استخدمته الإنسانية»" (توني، 2007، ص236)، فالإنسان يحتاج إلى من يواسيه ومن يشعر معه بحزنه وسعادته، "وهذا ما يؤكده المؤلف بول بي باركر حين قال «يمكن التعامل مع الناس بنجاح أكبر إذا تعاملت مع انفعالاتهم لا إن أقنعت عقولهم»" (هارفي، 2011، ص26).

"وفي دراسة أجراها «أولف ديمبرج Ulf Dimberg» الباحث السويدي في جامعة أوبسالا، وجد أن الناس حين يرون وجها باسما أو غاضبا تظهر على وجوههم الحالة النفسية نفسها من خلال تغيرات طفيفة في عضلات الوجه كما لو كانت تتم بأجهزة استشعار إلكترونية لا تظهر للعين المجردة" (دانييل جولمان، 2000، ص271)، وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم حين قال « تبسمك في وجه أخيك صدقة» لما له من تعبير بالغ الأثر في نفوس

البشر وما يمده من راحة وسكينة، وهذا تأكيد لما جاء به العلم، "حيث لاحظ جون كاشيويو عالم فسيولوجيا نفس الاجتماع في جامعة ولاية أوهايو والذي درس هذه التبادلات الانفعالية الخفية أن مجرد رؤية تعبير شخص عن انفعال معين قد تستثير فيك نفس الحالة المزاجية، سواء أدركت أنك تحاكي تعبير وجهه أم لا **(دانييل جولمان، 2004، ص233)**.

وقد تعددت وجهات النظر بين العلماء في تحديد طبيعة الذكاء الانفعالي فقد تمحور التنظير في هذا المفهوم حول نموذجين اثنين، "الأول يبين الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية محضة تميز الأفراد من خلال مدى إدراكهم وفهمهم ومعالجتهم للمعلومات ذات الطبيعة الانفعالية، أما النموذج الثاني فيعتبر الذكاء الانفعالي خليط بين كونه قدرة عقلية وسمة شخصية، فهو عبارة عن مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية" **(بن جامع، 2010، ص06)**، وبذلك يمكن أن نعتبر أن الذكاء الانفعالي هو خليط من النموذجين السابقين، "فالتعرف على الحزن من دموع العين يعتبر نوعا أكيد من الفهم تماما كالتعرف على المعاني من خلال كلمات صفحة مكتوبة، فالفهم الأول من عمل العقل الانفعالي والآخر من عمل العقل المنطقي، ونحن في الواقع نمتلك عقلين أحدهما يفكر والآخر يشعر" **(دانييل جولمان، 2004، ص36)**.

وفيما يتعلق باستخدام الذكاء الانفعالي في الحياة العملية فقد "كشفت دراسة جاردنر Gardner (1995) أن الذكاء المعرفي يسهم في التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح ما بين 10% و20% تاركا نسبة تتراوح ما بين 80% و90% يمكن تفسيرها لمتغيرات أخرى منها الذكاء الانفعالي، فقد أصبحت اليوم فاعلية الذكاء العاطفي وتأثيرها فكرة جديدة نسبيا في مجال الأعمال" **(عمر، 1929، ص06)**.

"ويشير جولمان إلى أهمية تأثير الذكاء الانفعالي في العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق والأبناء وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا أو تأثرا، ويرى أن الذكاء العاطفي يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل" **(ياسين، 2006، ص02)**، ولعل مهنة التدريس من أكثر الأعمال التي تحتاج إلى مهارات الذكاء الانفعالي لدى مدرسيها وبذلك "يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دورا هاما في فعالية هذه

العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية والحركية والانفعالية (العاطفية) والمعرفية، والمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال، والذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لطلابه، يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي" **(نشواتي، 2003، ص229)**، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال معلم يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي، "فقد أشار كلا من «عراقي وعبد العال» (2005) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على نجاح المعلم في أداء الدور المنوط به داخل الفصل الدراسي، وعلى ما يتمتع به من مهارات الذكاء الوجداني الذي يجعله أكثر تقبلا لذاته وتقبلا لطلابه، وأكثر مرونة وخبرة في التعامل مع باقي عناصر الموقف التعليمي" **(حنان، 1431، ص04)**.

"فالمعلم أولا وقبل كل شيء يقوم بدور الأب، ثم يقوم بدور المشرف، ودور الرئيس، ودور الخبير، ودور العالم، ودور الصديق، والموجه، والمعالج، وأيا كان الدور الذي يقوم به المدرس فإن مهمته الأولى معاونة التلاميذ على النضج الاجتماعي إلى أكبر قدر مستطاع" **(كلير، 1998، ص26)**.

وهنا يظهر دور الذكاء الانفعالي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، "حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه ومساعدته في فهم وتغيير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به" **(عبد اللطيف، 2000، ص16)**.

"ويعد مفهوم الدافع للإنجاز من أكثر الدوافع النفسية والاجتماعية التي حظيت باهتمام الباحثين لأهميته وإسهامه في النمو الاقتصادي وازدهاره، وبرز منذ الستينات من القرن الحالي وما بعدها بوصفه واحد من المعالم المميزة للدراسة والبحث" (منصور، 2007، ص07)، "ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية" **(عبد اللطيف، 2000، ص16)**، "فقد كانت بدايات دراسة الدافعية للإنجاز في الثلاثينات على يد «موريد» في مجال الشخصية ولكن يرجع الفضل إلى «ماكليلاند» في إبراز هذا الخط من البحوث وتطوره في العديد من الحضارات، وبدأت الدول المتقدمة منذ الخمسينات تعطي جل اهتمامها لدراسة دافعية الإنجاز وتنميتها لدى أبنائها بغية تحقيق المزيد من التقدم الاجتماعي والرخاء الاقتصادي" **(منصور، 2006، ص07)**. "وإذا كانت الدول

المتقدمة قد اهتمت وما تزال ببحث وتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائها فإن الدول النامية تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام، ففي الثقافة العربية نحن في حاجة إلى إجراء بحوث تكشف عن السياق النفسي الاجتماعي المثير للدافعية للإنجاز" (**عبد اللطيف، 2000، ص19**).

"وتعتبر دراسة دافعية الإنجاز أمرا ضروريا في المجتمع كالمجتمع الجزائري الذي تحدث في قطاعاته تغيرات مهمة، فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربية يطمح إلى الوصول إلى المستوى الأفضل من الأداء الوظيفي، ولهذا فإن بث روح الإنجاز بين أبناء هذا المجتمع من الموظفين أمرا ضروريا لرفع أدائهم الوظيفي وتحسينه، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات على أهمية دافعية الإنجاز في رفع أداء الفرد وتفوقه من خلال إمداد سلوكه بالطاقة والنشاط" (**منصور، 2006، ص09**)، حيث "يؤكد قشقوش ومنصور (1979) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب" (**شواشرة، 2007، ص03**)، وبذلك تظهر علاقة الذكاء الانفعالي بدافعية الإنجاز فمن خلال الذكاء الانفعالي يواجه الفرد ما يعترضه من مشكلات ويتعامل معها بمرونة مما يتيح له الفرصة لاستغلال كل طاقاته، "فقد وضع عالم النفس الأسترالي «إدجار دول» عام 1935 نظريته عن أن الانفعالات تحفز الناس وتدفعهم للإنجاز ولذلك فإنها مكون مهم في حياتنا في العمل" (**هارفي، 2011، ص15**)، وبذلك "يعد الذكاء الوجداني مدخلا جديدا لتنمية قدرات الأفراد وتهيئتهم للحياة بصورة أفضل ويساعدهم على استثارة قدراتهم إلى أقصى حد ممكن" (إبراهيم، 2013، ص05)، كما قد "أوضح «ستوك Stock» (1996) أن الوصول إلى قمة أداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لدى الفرد، ومن أبرز العوامل الداخلية القدرة الوجدانية، لأن الوجدان يؤثر في طاقتنا البدنية والعقلية، فعواطفنا معنا طول الوقت" (**عايشة، 2007، ص03**)، وهكذا "فتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لنواصل التدريب على هدف بعيد وما شابه ذلك، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجاز (**دانييل جولمان، 2000،**

ص120)، ومن هذا المنطلق فإننا بحاجة إلى دراسة علاقة الذكاء الانفعالي بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

التساؤلات الفرعية:

1/ ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة؟.

2/ ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة؟.

3/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف)؟.

4/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في دافعية الإنجاز تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف)؟.

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

الفرضيات الجزئية:

1/ مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

2/ مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

3/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

4/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في دافعية الإنجاز تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

3- أهداف الدراسة:

1/ الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة من الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

2/ التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

3/ التعرف على ما إذا كانت الفروق في الذكاء الانفعالي لعينة الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) تعود للمتغيرات التالية (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

4/ التعرف على ما إذا كانت الفروق في دافعية الإنجاز لعينة الاساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) تعود للمتغيرات التالية (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

5/ معرفة مدى إسهام الذكاء الانفعالي في التنبؤ بدافعية الإنجاز للأساتذة.

4- أهمية الدراسة:

يمكن أن نجمل أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد تفيد في لفت أنظار القائمين على الشؤون التربوية في تهيئة برامج تدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الاساتذة باعتبارهم الركيزة الأساسية في عملية التعليم.

- يعتبر كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز عاملين مهمين للدراسة والبحث، لتأثيرهما البالغ في جودة التعليم.

– قد تكشف هذه الدراسة عن أحد أهم العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

– قد تساعد القائمين على مسابقات توظيف الاساتذة في تحديد الاساتذة الذين يمتلكون درجات عالية من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وذلك لإسهامهما الكبير في نجاح عملية التعليم من خلال ما توفره هذه الدراسة من مقاييس.

– قد تكشف نتائج هذه الدراسة عن التأثيرات المتبادلة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

– تضفي للباحثة القائمة بهذه الدراسة نوع من الخبرة وتمهد وتشجع القيام ببحوث أكثر في مجال التخصص مستقبلا.

5/ المفاهيم الاساسية للدراسة:

أ/ تعريف الذكاء الانفعالي:

اصطلاحا: يعرف عثمان ورزق (1998–10) الذكاء الوجداني بأنه: "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 إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. **(حنان، 1431، ص08)**

إجرائيا: هو الإدراك الجيد لدى المعلمين في الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) لانفعالاتهم من خلال اتخاذ أفضل القرارات فيما يخص الموقف التعليمي، والقدرة على الوعي بانفعالات من حولهم من التلاميذ، وذلك بالملاحظة الدقيقة لقدراتهم ومشكلاتهم، يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين في مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

التعريف الإجرائي لمكونات الذكاء الانفعالي:

المعرفة الانفعالية: هي القدرة على الوعي الجيد للمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين.

إدارة الانفعالات: هي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية واستعمال الانفعالات الإيجابية في الوقت المناسب مع الآخرين.

تنظيم الانفعالات: هي القدرة على التوجيه الصحيح للانفعالات الذاتية للوصول إلى الأهداف المنشودة والقدرة على التعامل السليم مع الآخرين.

التعاطف: وهو القدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين والتجاوب معهم، والقدرة على التخفيف عنهم فيما يشعرون به من مشاعر الحزن.

ب/ تعريف دافعية الإنجاز:

اصطلاحا: تعرف رجاء محمود أبو علام الدافعية للإنجاز بأنها: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به".**(سيد، 2009، ص10)**

إجرائيا: هي رغبة داخلية لدى المعلمين العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) تعمل على توجيه سلوكهم في أداء مهنة التدريس بأفضل طريقة وتنشط روح المثابرة لديهم، مما يحقق أعلى مستويات الامتياز لديهم.

6/ دراسات سابقة:

_ بعض الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي:

1/ دراسة ياسين سالم الشواورة (2006) بعنوان: علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤتة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس القياس و التقويم ، جامعة مؤتة ، الاردن .

هدفت الدراسة إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي ودراسة علاقته بأبعاد الشخصية وفق مقياس نيو، حيث تكونت عينة الدراسة من (800) طالب

وطالبة في مختلف التخصصات في جامعة مؤتة، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الأبعاد الخمسة للشخصية، وتم استخدام التحليل العاملي، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار الخطي في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد العصابية والذكاء الانفعالي، وعلاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الشخصية الانبساطية.

2/ دراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي، (1429هـ) بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. مذكرة مكملة لنيل درجة المجستير في علم النفس توجيه تربوي و مهني ، جامعة أم القرى، السعودية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (146) معلم الذين يدرسون في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي للمعلمين ومقياس الكفاءة المهنية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين ونموذج المعادلة البنائية في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها لدى أفراد العينة، وأنه لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أي من مكوناته الفرعية، وأنه توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي، وأنه لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.

3/ دراسة محمد بن حمزة محمد السليماني(1429) بعنوان: الذكاء الانفعالي و علاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس توجيه تربوي و مهني ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية .

هدفت الدراسة إلى فهم طبيعة الذكاء الانفعالي و مكوناته و الكفاءة المهنية و ابعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية ، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (146) معلم، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الكفاءة المهنية .

وقد توصلت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات الكفاءة المهنية ودرجات المقياس الذكاء الانفعالي وانه لا توجد فروق بين افراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير سنوات الخبرة وانه توجد فروق بين افراد العينة في الكفاءة المهنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة .

4/ دراسة سعداوي مريم،(2010) بعنوان: علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة بوزريعة ، الجزائر .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (428) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، طبق عليهم مقياس استراتيجيات المواجهة ومقياس الذكاء الانفعالي، وتم استخدام اختبار (ت)، تحليل التباين في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

5/ دراسة حنان بنت ناصر الخلفي، (1431هـ) بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني ، جامعة ام القرى ، السعودية .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى عينة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (307) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين ومقياس الذكاء الوجداني، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون اختبار (ت)، وتحليل التباين في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و(0.05) بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية تبعا للمتغيرات التالية: العمر، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، ونوع الوظيفة.

6/ دراسة إبراهيم باسل أبو عمشة ، (2013) بعنوان: الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس ، جامعة الازهر، غزة فلسطين .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (603) من طلبة الجامعات في محافظة غزة، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد الباحث ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث ومقياس أكسفورد (تعريب أحمد عبد الخالق (2001)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) T-Texte في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى أفراد العينة كما كشفت الدراسة على ارتفاع درجة الذكاء الوجداني لدى افراد عينة الذراسة.

_ بعض الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز:

1/ دراسة منصور بن زاهي(2007) بعنوان: الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات. مذكرة مكملة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس العمل ، جامعة مونتوري ، قسنطينة .

هدفت الدراسة إلى تحديد حجم معاناة الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات من الاغتراب الوظيفي ثم محاولة التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط الشعور بالاغتراب الوظيفي ودافعية الإنجاز، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (231) عاملا من الإطارات الوسطى في شركة سونطراك الجزائرية، طبق عليهم مقياس الشعور بالاغتراب الوظيفي ومقياس دافعية الإنجاز، وتم استخدام اختبار T-Texte وتحليل التباين (F) في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفع جدا لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، كما أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله بالدافعية للإنجاز.

2/ دراسة علي عباس اليوسفي(2008) بعنوان: دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات. جامعة الكوفة ، العراق .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات، طبق عليهم مقياس دافع الإنجاز الدراسي ومقياس القلق الاجتماعي، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار T-Texte في المعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين دافع الإنجاز الدراسي والقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية كما كشفت الدراسة على ارتفاع درجة الدافعية للانجاز لدى افراد عينة الدراسة.

3/ دراسة نوال السيد (2009) بعنوان: الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان الباكالوريا. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم التربية ، جامعة الجزائر ، الجزائر .

هدفت الدراسة إلى توضيح ما إذا كانت بالفعل الضغوط النفسية لها تأثير هام على دافعية إنجاز التلاميذ، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (180) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، طبق عليهم مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية للإنجاز، وتم استخدام اختبار T-Texte لدراسة الفروق كما تم الاعتماد على برنامج SPSS في تحليل البيانات الإحصائية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية أو لديهم قلق امتحان أو يخافون الرسوب تكون دافعيتهم للإنجاز أحسن من التلاميذ الآخرين.

4/ دراسة عثمان مريم (2010) بعنوان: الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية ببسكرة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، جامعة الاخوة مونتوري ، قسنطينة .

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية ببسكرة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (100) عون من أعوان الحماية المدنية، طبق عليهم مقياس الضغوط ومقياس دافعية الإنجاز، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون وتم تفريغ البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائيا عن طريق وحدة التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة عكسية بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز بحيث أنه كلما قل الضغط المهني زاد دافع الإنجاز والعكس صحيح.

5/ دراسة البار الرميساء (2014) بعنوان : المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من عمال مؤسسة سونطراك –بسكرة–. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس عمل و تنظيم ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة .

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي والدافعية للإنجاز لدى عمال مؤسسة سونطراك، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (40) فرد من أفراد مؤسسة الصيانة لسونطراك بولاية بسكرة، طبق عليهم مقياس المناخ التنظيمي ومقياس دافعية الإنجاز، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون والتكرارات والنسب المئوية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة طردية ارتباطية بين المناخ التنظيمي ودافعية الإنجاز لدى عمال مؤسسة سونطراك.

6/ دراسة رشيدة الساكر(2015) بعنوان: دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مذكرة مكملة للحصول على شهادة الماستر في الارشاد و التوجيه ، جامعة حمه لخضر ، الوادي .

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ببلدية المغير ولاية الوادي، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي مستخدمين أداتين لجمع البيانات هما: مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذ وتلميذة، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي:

*** أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي منها دراسة (سعدواي، 2010) ودراسة (الشواشرة، 2006) ودراسة (إبراهيم، 2013) ودراسة (مغربي، 1424) ودراسة (الخلفي، 1431) ودراسة (السليماني،1429).

من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اختلفت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في اختيار مجتمع وعينة الدراسة حيث استهدفت هذه الدراسة المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، كما أنها قد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (مغربي، 1429) ودراسة (الخلفي، 1431) في جزء من عينتها فقد تناولت هذين الدراستين عينة المعلمين العاملين بالطور الثانوي في حين أن الدراسة الحالية أخذت عينة من المعلمين العاملين بالطور الثانوي كجزء من عينتها الكلية.

من حيث أدوات الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة والتي هي عبارة عن مقاييس للذكاء الانفعالي منها دراسة (سعدواي، 2010) ودراسة (الشواشرة، 2006) ودراسة (إبراهيم، 2013) ودراسة (مغربي، 1424) ودراسة (الخلفي، 1431) ودراسة (السليماني،1429).

من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استعمال الأساليب الإحصائية وهي المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون منها دراسة (إبراهيم، 2013) ودراسة

(مغربي، 1424) ودراسة (الخلفي، 1431) ودراسة (الشواشرة، 2006)، كما تم استخدام اختبار (T) وتحليل التباين لدراسة الفروق منها دراسة (سعدواي، 2010).

- التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز:

*** أوجه الاتفاق و الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي منها دراسة (الساكر، 2015) ودراسة (اليوسفي، 2008) ودراسة (بن زاهي، 2007) ودراسة (السيد، 2009) ودراسة (عثمان، 2010) ودراسة (البار، 2014).

من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اختلفت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في اختيار مجتمع وعينة الدراسة حيث استهدفت هذه الدراسة المعلمين والأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، في حين ركزت الدراسات السابقة على عينة الطلبة والتلاميذ منها دراسة (الساكر، 2015) ودراسة (اليوسفي، 2008) ودراسة (السيد، 2009)، كما ركزت جل الدراسات السابقة على قطاعات العمل والتوظيف منها (بن زاهي، 2007) ودراسة (عثمان، 2010) ودراسة (البار، 2014).

من حيث أدوات الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام أدوات الدراسة حيث اعتمدت على المقاييس النفسية في جمع بياناتها والمتمثلة في مقاييس دافعية الإنجاز، منها دراسة (الساكر، 2015) ودراسة (اليوسفي، 2008) ودراسة (بن زاهي، 2007) ودراسة (البار، 2014).

من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل الارتباط بيرسون من أجل دراسة العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة واختبار (ت) لدراسة الفروق منها دراسة (اليوسفي، 2008) ودراسة (بن زاهي، 2007) ودراسة (عثمان، 2010).

الفصل الثاني:

الذكاء الانفعالي

تمهيد

1. نبذة تاريخية عن الذكاء الانفعالي.
2. تعريف الذكاء الانفعالي.
3. بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي.
4. مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي.
5. أهمية الذكاء الانفعالي.
6. النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي.
7. قياس الذكاء الانفعالي.
8. أهمية الذكاء الانفعالي في المنظومة التربوية.
9. الذكاء الانفعالي والتنبؤ بالنجاح المهني.

خلاصة.

تمهيد:

يعد الذكاء الانفعالي من المواضيع الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا من الدراسة والبحث في مجال علم النفس والتربية، لما له من انعكاسات كثيرة على العديد من المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

ولا يزال الجدال قائم بين العلماء والباحثين حول تحديد طبيعة هذا المفهوم باعتباره قدرة عقلية أو خليط من السمات والمهارات والقدرات. ومن خلال ذلك تعددت المقاييس التي تقيس هذا النوع من الذكاء، وبذلك اختلفت وجهات النظر حول تفسير السلوك الإنساني في ضوء دراسة هذا الموضوع.

وهنا سنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى مفهوم الذكاء الانفعالي ونحاول الكشف عن طبيعته وجوانبه وما يرتبط به.

1- نبذة تاريخية عن الذكاء الانفعالي:

إن النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الانفعال ليست حديثة فقد قام عدد من الباحثين منذ سنوات عديدة بدراسة العلاقات بين الذكاء والانفعال بوصفه متكاملين وليسا متضادين، ولقد اعتقد ثورندايك Thorndike خلال الأعوام (1920-1930) بأن الذكاء الاجتماعي الذي هو: "القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية" يعد مظهرا من مظاهر الذكاء، وقد نبعت دراسات الذكاء الانفعالي من فكرة وكسلر Wechsler عن "النواحي اللامعرفية للذكاء" التي أكد فيها على أهمية القدرات غير المعرفية سواء الوجدانية أو النزوعية، بوصفها عوامل ضرورية ضمن الذكاء العام، ومن شأنها تحديد السلوك أيضا.

وفي هذا الصدد يوضح بارون Bar-on (1997) أن "وكسلر Wechsler" و"دول Doll" هما أول من بدأ دراسة الذكاء الانفعالي منذ الثلاثينات من القرن الماضي وذلك من خلال محاولتهما لوضع اختبارات لقياس عناصر الذكاء المعرفية وغير المعرفية متمثلة في اختبار وكسلر للذكاء (1939) والذي أدرج فيه اختبارات ترتيب الصور والفهم والتي تهدف

إلى تقييم النواحي الاجتماعية للذكاء، واختبار المقابلة الشخصية لـ"دول" الذي أسماه باختبار فينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale)، ثم قام روبرت ستيرنبج Robert Sternberg بتناول الذكاء الاجتماعي في كتابه "ما بعد الذكاء" وبين أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة خاصة في مجال العمل.

هذا بالإضافة إلى ما أورده جيلفورد Guilford (1959) في نموذجه حول بنية العقل عما أسماه بالمحتوى السلوكي الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا ثم قام بعرض المحتوى عام (1967) حيث أصبح يشير إلى المعلومات التي تتسم بأنها غير لفظية والتي تشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب من الفرد الوعي بمدركات وأفكار ورغبات وانفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين بما فيها سلوكياته الشخصية، ويمكن أن تعبر المفاهيم الواردة سابقا متماثلة جزئيا أو كليا مع مفهوم الذكاء الانفعالي.

وقد أكد "جاردنر Gardner" في سلسلة دراساته المتعددة على رفض النظرة الأحادية للذكاء، وتبني فكرة الذكاء المتعدد والتي يندرج تحتها الذكاء الانفعالي.

يمكن القول أن أعمال الباحثين السابقين مهدت جميعها الطريق لبروز مفهوم الذكاء الانفعالي، وتعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات هي بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي ومن أوائل من قدموا هذا المفهوم جرينسبان Greenspan (1989) حيث حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية "بياجيه Piaget" للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، وكانت مكونات النموذج تضم ثلاثة مستويات هي: (التعلم الجسمي، التعلم بالنتائج، التعلم التركيبي التمثيلي)، أي أن الذكاء الانفعالي له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي، ويذكر سالوفي وماير (1997) أن الذكاء الانفعالي أوسع وأعم من الذكاء الاجتماعي، لأنه يجمع بين الانفعالات الشخصية (الخصوصية الفردية) والانفعالات في سياقها الاجتماعي (من خلال التعامل مع الآخرين)، كما أنه أكثر تحديدا بتعامله مع المكون الانفعالي وليس جميع أوجه المجالات الاجتماعية أو المجال اللغوي، مما يعزز من فرص صدقه التمييزي.

وقد استخدم سالوفي وزميله جون ماير هذا المفهوم لوصف الخواص العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح ، ويمكن أن تشتمل هذه الخواص "التقمص العاطفي وضبط النزعات أو المزاج وتحقيق محبة الآخرين والمثابرة أو الإصرار والتعاطف أو الشفقة والتعبير عن المشاعر أو الأحاسيس وفهمه والاستقلالية والقابلية للتكيف وحل المشكلات بين الأشخاص والمودة أو الود والاحترام "، ثم توالت بعد ذلك اهتمامات العلماء والباحثين بالمفهوم وكان لكتاب دانييل جولمان "الذكاء الانفعالي: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء" الصادر عام 1995 الأثر الأكبر في انتشار المفهوم وتوصيله إلى الوعي العام للناس **(مزياني، 2012، ص43 إلى 45)**.

2- تعريف الذكاء الانفعالي:

تجدر الإشارة إلى الاختلاف الواضح في الترجمات العربية لاصطلاح (Emotional Intelligence)، حيث وردت عدة ترجمات منها: الذكاء العاطفي، ذكاء المشاعر، الذكاء الوجداني وذلك بالرغم من أن الترجمة الحرفية للاصطلاح هو الذكاء الانفعالي **(مزياني، 2011، ص46)**.

برزت عدة تعريفات للذكاء الانفعالي منذ أول ظهور للمصطلح من طرف ماير وسالوفاي (1990) فقد كان أول تعريف مقدم من قبلهما بأنه: "قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته ومراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتمييز بينهما واستعمال هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وتصرفاته" **(سعداوي، 2010، ص38)**.

تعدد الباحثون الذين تناولوا مفهوم الذكاء الوجداني، تعددت التعاريف الخاصة به، وبالتالي يمكن تصنيف الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين هما: نماذج القدرات والتي تركز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي في وصفها للذكاء الوجداني، ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة والتي تصف الذكاء الوجداني في ضوء الدمج بين القدرات العقلية والميول والنواح المزاجية والشخصية.

- الاتجاه الأول: الذكاء الوجداني قدرة عقلية:

ومن أشهر هؤلاء العلماء ماير وسالوفاي Mayer & Salovy (1990) اللذان يعرفان بأصحاب نماذج القدرة، وقد عرفا الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات المفترضة التي تساهم في التقييم الدقيق والتعبير عن انفعالات الفرد والآخرين، والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد والآخرين، واستخدام المشاعر لتحفز وتخطط وتنجز وتحقق ما تصبوا إليه حياة الفرد".

في حين يرى جاردنر Gardner (1993) أن الذكاء الوجداني هو : "القدرة على معرفة وفهم الانفعالات الذاتية وتقدير عواطف الآخرين بصورة تدعم التفاعل الاجتماعي".

ويعرفه حسين وحسين (2006) بأنه: "قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات لديه ولدى الآخرين وتحديدها والقدرة على إظهار الاستجابات الملائمة إزاء المثيرات البيئية".

- الاتجاه الثاني: الذكاء الوجداني مزيج من المهارات والسمات:

فيرى بار-أون (1997) أن الذكاء الوجداني هو: "مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة".

بينما يشير جولمان (2000) إلى أن الذكاء الوجداني هو: "مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال".

أما بدر (2004) فيعرفه بأنه: "القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والنواتج الإيجابية تشمل البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة" **(حنان، 1434، ص45 إلى 47)**.

3- بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي:

- الذكاء الاجتماعي:

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإلماعات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الإلماعات بطريقة برغماتية (جابر، 2003، ص11).

وعرف ترونديك الذكاء الاجتماعي بأنه: "القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين وعلى التصرف اتجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات" (سالي، 2007، ص18).

ويبدو واضحا من تعريفات الذكاء الاجتماعي أنه يتداخل مع مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال كونهما يؤديان إلى فهم انفعالات الآخرين والقدرة على التعامل معهم وإلى القدرة على التعبير عن الانفعالات الذاتية نحو الآخرين.

ورغم هذا التداخل بين المفهومين إلا أن هناك تمايز بينهما يميز كل مفهوم عن الآخر، حيث أن الذكاء الانفعالي يشمل القدرة على إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها لتحقيق التكيف والتوافق الداخلي الذاتي والقدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتعامل معها بشكل صحيح في حين أن الذكاء الاجتماعي يقتصر على فهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم وبذلك فهو يحقق التوافق مع الآخرين، والذكاء الاجتماعي لا يحقق بالضرورة التوافق الذاتي، وبالتالي فإن الذكاء الانفعالي أعم وأشمل من الذكاء الاجتماعي.

- الذكاء الشخصي:

هو معرفة الذات والقدرة على التصرف على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة (عن نواحي قوته وحدوده)، والوعي بأزمته الداخلية ومصادره ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها (جابر، 2003، ص12).

الذكاء الشخصي هو الذي يتعامل مع المعلومات المستمدة عن العالم الداخلي للإنسان، أي أنه يرتبط بالوعي بالذات أو بالمعلومات الشخصية (**سالي، 2007، ص19**).

من خلال تعريفات الذكاء الشخصي يظهر التداخل بينه وبين مفهوم الذكاء الانفعالي فكلاهما يؤديان إلى فهم وإدراك الانفعالات الذاتية والقدرة على إدارتها وضبطها وتحديد مواطن القوة والضعف الذاتي.

أما ما يميز كل مفهوم عن الآخر هو أن الذكاء الشخصي يتعلق فقط بفهم الذات وانفعالاتها وضبطها في حين أن الذكاء الانفعالي يشمل القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وإدارتها بالشكل السليم والقدرة على فهم انفعالات الآخرين والتعامل معها، وبذلك يعتبر الذكاء الشخصي جزء من الذكاء الانفعالي ومكون من مكوناته.

4- مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي:

وللوقوف على طبيعة الذكاء الوجداني يتطلب معرفة أبعاده و مكوناته كما يلي :

أجمعت دراسات وبحوث كل من: "ماير وسالوفي" (2002)، "جولمان"(2000)، "بار- أون" (1997)، "ديولوكس و هيجز" (1999)، " ليفنسون" (1999)، "فاروق عثمان ومحمد عبد السميع" (1998)، "محمد جودة" (1999) على أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في العدد والمفهوم والدلالة.

فقد ذكر "ماير وسالوفي" أن الذكاء الوجداني يتكون من أربعة أبعاد هي:

- **إدراك الانفعالات:** ويعنى القدرة على تعرف الفرد على انفعالات الوجوه والتصميمات والموسيقى.

- **قياس واستخدام الانفعالات:** وذلك بهدف تحسين التفكير بمعنى توظيف الانفعالات.

- **فهم الانفعالات:** ويعني التعرف على الانفعالات والتفكير المنطقي.

- **تنظيم الانفعالات:** أي إدارة وتوجيه الانفعالات.

أما "جولمان" فقد قسم مكونات الذكاء الوجداني إلى خمسة عوامل هي:

- الوعي بالذات Self awareness:

ويتضمن معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته.

إدارة الانفعالات Managing emotion:

ويعنى قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة ولا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه، وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

دافعية الذات (حفز الذات):

بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجابا أو سلباً لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.

التعاطف Empathy:

ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدى إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

المهارات الاجتماعية Social Skills:

ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم.

أما "بار- أون Bar-On" (1997) فقد قسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد هي: البعد الشخصي، و بعد تكوين العلاقات مع الآخرين، والتكيف، والتحكم في الضغوط، والمزاج العام، والانطباع الإيجابي، والدرجة الكلية.

وقدم " ديولوكس وهيجز" تقسيما لمكونات الذكاء الوجداني يتكون من خمسة عوامل هي:

الوعي بالذات:

معرفة الشخص لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.

تنظيم الذات:

إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات.

حفز الذات :

استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها.

التعاطف:

الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزعات وانفعالات الآخرين.

المهارات الاجتماعية:

قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقات معهم وإظهار الحب والاهتمام لهم واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض لهم وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل في فريق بصورة إيجابية فاعلة.

كما ذكر ليفنسون أن الذكاء الوجداني يشتمل على الأبعاد التالية:

الإدراك الانفعالي:

أي القدرة على معرفة الانفعالات التي نشعر بها وتوضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.

الثقة والضمير الحي:

أي المحافظة على التكامل وتحمل المسئولية للأداء الشخصي.

فهم الآخرين:

أي الحساسية لمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها والاهتمام النشط تجاههم.

الحساسية:

احتياجات نمو الأفراد الآخرين ومساندتهم وتدعيم قدراتهم.

وتوصل فاروق عثمان ومحمد عبد السميع إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد هي:

المعرفة الانفعالية:

القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

إدارة الانفعالات:

القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

تنظيم الانفعالات:

القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بانفعالات مختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

التعاطف:

القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

التواصل:

التأثير الإيجابي القوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

وقدم "محمد جودة" تقسيما لمكونات الذكاء الوجداني يحتوي على سبعة أبعاد هي: الوعي بالذات، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، والدافعية ويقظة الضمير، وحفز الذات، والتعامل مع الآخرين وتفهمهم، وتفهم الذات وحساسية العلاقة مع الآخرين، والوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع. وهذه الأبعاد تجمع ما بين القدرات والسمات الشخصية.

وهناك مهارات يمكن تعليمها لأطفالنا لنوفر لهم فرصاً أفضل أياً كانت الممكنات الذهنية التي منحها لهم نصيبهم الجيني مثل: (ضبط النفس–الحماس– المثابرة والقدرة على حفز النفس).

وقد ظهرت بعض النظريات الحديثة ولعل أهمها بالنسبة لفكرة الذكاء الوجداني الدراسات التي أفادت بأن الذكاء ليس أحاديا بل متعددا وهذه النظرية (الذكاء المتعدد) توضح أن الفروق بين الأطفال ليست في درجة ما يملكون من ذكاء وإنما من نوعية هذا الذكاء وقد توصل هوارد جاردنر إلى ثمانية أنواع من الذكاء وهي:

* الذكاء اللفظي (اللغوي).
* الذكاء التحليلي (الرياضي).
* الذكاء المكاني.
* الذكاء الموسيقى (الإيقاعي).
* الذكاء الحركي (الجسدي).
* الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين).
* الذكاء الانفعالي الذاتي (الشخصي).
* الذكاء البيئي.

وتتفق التعريفات السابقة للذكاء الوجداني وأبعاده فيما بينها على النقاط التالية:

1– إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها.

2- تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد والآخرين.

3- توظيف الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية.

4- التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم. **(عايشة، 2007، ص17 إلى 20).**

5- أهمية الذكاء الانفعالي:

إن شعور الإنسان بأنه سيد نفسه، وأنه قادر على التحكم بها في كل المواقف، وأنه ليس منجرفا وراء انفعالاته، يعد النموذج الأفضل في الصحة النفسية. فتحقيق التوازن الانفعالي بإظهار العاطفة المناسبة في الموقف المناسب هو الذي يعطي للشخص التوازن النفسي، إذ بدون العاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة و منعزلة عن ثراء الحياة نفسها، وإذا تجاوزت الحدود وأصبحت حالة متطرفة، فإنها تصبح حالة مرضية كما في حالات القلق والاكتئاب والغضب والتهيج.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالّة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة، وقلة الأمراض الاكتئابية، ومقاومة الضغوط والاحباطات وخفض السلوك العدواني،كما أشار ت أيضا بعض الدراسات إلى أن من لديهم ذكاء انفعالي مرتفع هم الأقدر على إدارة الضغوط ولديهم كفاءة اجتماعية عالية.

ويّتفق الباحثون في مجال الانفعالات بأنها تمّثل العوامل الأولية الخاصة بتفعيل وتنظيم السلوك الإنساني، وقد أظهرت الانفعالات أنها تؤثر في العمليات المعرفية مثل الإدراك و التعلم و الذاكرة، ود لت الدراسات على أن الانفعالات الايجابية تعمل على زيادة القدرات الابتكارية.

كما تغطي العاطفة سلسلة كاملة من المشاعر القوية مثل الحب والكراهية، السعادة واليأس، فالعاطفة هي الجزء الخاص في طبيعتنا الذي يحدد الموضوعات أو الأنشطة التي تثير الم شاعر القوية بداخلنا، فإذا كانت لك عاطفة في شيء ما فإنها تلمس منطقة حساسة

في داخلك، وتزيد من إدراكك وتجذب انتباهك وتشعل عاطفتك، أما إذا خبت هذه العاطفة أو حاولت تحديدها فسينتهي بك الأمر للتعاسة والغضب.

لقد أثبتت الدراسات أن التخلص من الانفعالات و العواطف الضاغطة من خلال الإفصاح عنها، وعدم كبتها يقلل من فاعلية بعض الأمراض كالأورام السرطانية، فمن بين الصفات المشتركة لمرضى السرطان أنهم يعمدون على كبت عواطفهم وانفعالاتهم، وقد تبين أن الذكاء الانفعالي يساعد في التخفيف من حدة الكثير من العواطف الحبيسة عند الأفراد، وأنها تعمل على تنظيف الدماغ من الشوائب التي تولدها تلك العواطف. **(ياسين، 200 ، ص09)**.

6- النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايدا بمفهوم الذكاء الوجداني، تمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم، وقد صاحب هذا الاهتمام الواسع بمصطلح الذكاء الوجداني ظهور العديد من النماذج المفسرة لهذا المفهوم وتحديد إبعاده وإعداد المقاييس المقننة لقياسه وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى مثل الذكاء الشخصي والاجتماعي والمعرفي.

وصنف كل من Mayer, Salovey, & Caruso (2000) نماذج الذكاء الوجداني إلى نوعين هما:

نماذج القدرة للذكاء الوجداني والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني

أولاً: نماذج القدرة في تفسير الذكاء الوجداني

ينظر أصحاب هذا المدخل إلى الذكاء الوجداني على أنه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وأن الذكاء الوجداني يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعينا بهذه المعلومات، وأن هذا النموذج يؤكد على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها.

1. نموذج الذكاء الوجداني لماير وسالوفي (Mayer & Salovey):

قدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) نموذجاً للذكاء الوجداني في كتابهما الخيال والمعرفة والشخصية، وقد بدأ ماير وسالوفي الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني منذ عام 1990 ومنذ ذلك الحين قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الوجداني، وقد حاول كل منهما أن يطور طريقته في قياس قدرة الجانب الوجداني عند الفرد ومن خلال الدراسات التجريبية والتصورات النظرية تمكنا من وضع نموذج للذكاء الوجداني عام (1990) تضمن خمس مكونات أساسية وهي فهم الفرد لانفعالاته، معرفة كيفية السيطرة عليها، السيطرة الذاتية على الانفعالات والتي تتضمن القدرة على تأجيل الإشباعات وفهم مشاعر الآخرين والإحساس بهم وإدارة العلاقات وقد أوضح ماير وسالوفي (1995) أن الذكاء الوجداني هو التعبير عن الانفعالات الذاتية وتقييم الآخرين على نحو دقيق ويتضمن التقييم الذاتي للانفعالات في القدرة على تحديد مشاعر الفرد من خلال الألفاظ أو تعبيرات الوجه أو العلاقة بالآخرين ويكون كل شكل من أشكال التعاطف هو حجر الزاوية في تقسيم الانفعالات من خلال تقدير مشاعر الآخرين والخبرة بها ومساعدتهم على التعامل معهم.

2. نموذج "Linda elder" (1997) للذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

تعد (Linda elder) من رواد نموذج القدرة للذكاء الوجداني أيضا، وتنظر إليه باعتباره مقياسا لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياسا منطقيا لمدى صحة الاستجابات الوجدانية من الناحية المعرفية، وتصف Linda elder (1997) الفرد الذكي وجدانيا بأنه الفرد القادر علي تحديد رغباته وتصبح استجاباته الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني بمعني أنه يلت زم بالتفكير السليم والحكم الصائب، وهي بذلك تركز على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي الجانب الأول: الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، والجانب الثاني: هو الخاص بنقل الانفعال وتوجيهه علي نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال

بما يتناسب وظروف الموقف، والجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد بناء عل أهدافه ورغباته ودوافعه، وهذه الجوانب تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، ومما سبق أكدت سالي حسن (2007) أن نماذج القدرة للذكاء الوجداني تتناول الجوانب المعرفية للذكاء الوجداني كالإدراك، التنظيم، التفكير، والفهم للمعلومات الانفعالية، أي أنها تدمج التفكير مع الانفعالات بحيث تصبح استجابات الفرد الوجدانية منطقية.

ثانياً: النماذج المختلطة للذكاء الوجداني

1. نموذج (Bar- on) للذكاء الوجداني:

ويعد (bar-on) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني ويري أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر من بداية الأربعينيات والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية، وهدفت نظرية (bar-on) إلي فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم، وحدد خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح، والذكاء الوجداني لدى (Bar-on) هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية.

2. نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني (1995):

قدم جولمان نموذجه معتمداً على نموذج ماير وسالوفي عام (1990) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعال في المشاركة الاجتماعية وتم تنقيح نموذجه في مقال له عام(1998)، وعام(2001) ويشير دانيال جولمان أن الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال، وبذلك

عبر جولمان عن الذكاء الوجداني في خمس مجالات هي: الوعي بالذات وإدارة الذات وحفز الذات والتعاطف والتعامل مع الآخرين.

ثالثاً: نموذج ستينر Steiner (1997) للذكاء الوجداني:

تناول ستينر نموذج جولمان 1995 المكونات التالية:

الوعي بالذات: وتعني قدرة الشخص على فهم مشاعره الذاتية.

إدارة الانفعالات: وتعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال وقدرته على إدارتها وضبطها ولديه قدرة على التغلب على الخبرات الانفعالية.

التعاطف: وتعني قدرة الشخص على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال، ويعني ذلك أن الشخص ذو الذكاء الوجداني العالي يكون قادر على التناغم مع التعمق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرين.

العلاقات الاجتماعية: قدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم، وفي ذلك يكون انفعاله موجه داخلياً وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالا سلبياً يؤثر على الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.

الاتصال: وتعني قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.

رابعاً: نموذج كوبر وصواف Cooper & Sawaf (1997) للذكاء الوجداني:

توصل المهتمين بالذكاء الوجداني إلى أنه من أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة بصفة عامة وفي مجال العمل بصفة خاصة فقد أشار كوبر Cooper (1997) إلى أن الانفعالات أو العواطف تلعب دور مهم في بناء الثقة لدى الأفراد وفي مجال العمل، والولاء والالتزام به، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والإبتكارية

والإنجازات العلمية، ويرى كذلك أن الأفراد يغضبون ويثارون، ولكن المهم الكفاءة في استثمار تلك الطاقة جيداً بصورة أكثر عقلانية.

خامساً: نموذج ديولويس وهيجز Dulewicz & Higges (1999) للذكاء الوجداني:

قام كل من ديولويس وهيجز Dulewicz & Higges (1999) بعمل دراسة لتحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وقد توصل الباحثان إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكونات أشرنا معظمها في نموذج جولمان من قبل وهي الوعي بالذات، تنظيم الذات، القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية(إبراهيم، 2013، ص60 إلى 63).

7- قياس الذكاء الانفعالي:

رغم أن الذكاء الانفعالي أصبح يحظى باهتمام الباحثين و المهنيين على السواء، إلا أن قياسه لا يزال في مهده. و يمكن تمييز مدخلين لقياس الذكاء الانفعالي هما: قياسه كقدرة عقلية، و كسمة شخصية. و حاليا كلا المدخلين لا يزالا قابلين للبحث والتمحيص حيث لا تزال المقاييس المصممة بعيدة عن الثبات والصدق الذين يتطلبهما العلم، وصنف ماير، كاروزو، وسالوفي J.D.Mayer, P.Salovey, & D.R.Caruso مقاييس الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة أنواع هي:

- مقاييس القدرة (Mental measures).
- مقاييس التقرير الذاتي (Self- report measures).
- مقاييس تقدير الملاحظ (Observer- rating measures).

سعى ماير وسالوفي للتأكد من صلاحية نموذجهما ولإرساء مصداقية له، من خلال تصميم و استعمال مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Emotional Multifactor Intelligence Scale: M.E.I.S، وهو عبارة عن اختبار يقوم فيه المستجيب بانجاز سلسلة من المهام التي صممت لتقييم قدراته على إدراك، فهم، والتعامل مع الانفعال، وقد سجلت

عدة نقائص في هذا المقياس لاسيما في طوله (402 سؤال)، و كذا في تقييمه لبعد الفهم الانفعالي.

إثر ذلك تم تصميم مقياس آخر من طرف نفس الباحثين و زملائهم هو مقياس ماير سالوفي كارزو للذكاء الانفعالي Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT، وهو مقياس مصمم انطلاقا من عينة تقدر بـ 5000 فرد من كلا الجنسين موزعين على 50 ميدان بحث مختلف عبر العالم، و يحتوي على 141 سؤالا، ويهدف إلى قياس القدرات الرئيسية الأربعة المكونة للذكاء الانفعالي المبينة في نموذج سالوفي وماير. ويتضمن هذا المقياس مجموعة من المواقف، حيث بعد إقحام الأفراد فيها، يطلب منهم التعرف على محتواها الانفعالي، تحليله، وإدارة انفعالاتهم لحل بعض المشاكل أو اتخاذ قرارات. فمثلا لقياس قدرة إدراك الانفعال يطلب من الأفراد تحديد نوع الانفعال و مدى قوته التي تعبر عنه صور مختلفة، و من أجل قياس مدى تيسير الانفعالات للتفكير يطلب من الأفراد تحديد ما يقابل كل انفعال من أفكار أو من محسوسات فيزيقية مثل الألوان، درجة الحرارة، الضوء، و من أجل قياس القدرة على فهم الانفعالات يتم دعوة الأفراد إلى شرح كيف يتم الانتقال من انفعال إلى آخر، مثلا من الغضب إلى الهيجان، أما من أجل قياس التحكم في الانفعالات أو إدارتها يطلب من الأفراد اختيار تقنيات فعالة من أجل إدارة الذات و إدارة الغير.

وفي نفس المدخل طور شوت وزملاؤه N.Schutte et al مقياسا للذكاء الانفعالي يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الانفعالي بطريقة التقرير الذاتي على تدريج خماسي.

أما بمدخل السمات الشخصية ف يتم قياس الذكاء الانفعالي بواسطة مفردات اختبار الشخصية. و في هذا الإطار أعد بار أون Bar-on أداة لقياس الذكاء الانفعالي و هي عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكون من مجموعة من مفردات اختبار الشخصية سميت جرد النسبة الانفعالية Emotional Quotient Inventory: EQI، و تم تصميمه انطلاقا من عينة قدرها 4000 فرد من الولايات المتحدة الأمريكية و كندا من كلا الجنسين. و هو يعتبر أداة لقياس كفاءة السلوك من الناحية الانفعالية والاجتماعية. فجرد النسبة الانفعالية يهدف إلى قياس قدرة الفرد على مواجهة متطلبات وضغوط الوسط. و يتكون من 133 عبارة تستخدم في

تحديد النسبة الانفعالية (QE) وكذلك قياس الأبعاد الخمسة المشار إليها بنموذج بار أون، حيث تتمثل النتائج في: النسبة الانفعالية الداخلية، النسبة الانفعالية الاجتماعية، النسبة الانفعالية التكيفية، النسبة الانفعالية في إدارة الضغوط، و النسبة الانفعالية في المزاج العام. و ترتب الإجابات على سلم يتكون من خمس درجات.

كما صممت عدة أدوات أخرى لقياس الذكاء الانفعالي و المهارات الانفعالية التي يشملها اعتمادا على نظرية غولمان، ومنها مقياس جرد المهارات الانفعالية (Emotional Competence Inventory: ECI. 1994)، ومقياس تقييم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence Appraisal: EIA. 2003)، ومقياس استبيان وصف العمل من ناحية الذكاء الانفعالي WPQei (2000)، فقام غولمان بتصميم مقياس جرد المهارات الانفعالية (ECI) على عينة قدرها 6000 فرد من شمال الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أغلبهم ذكور يحتلون مناصب من متوسطة إلى عليا في الإدارة. وتم توجيه هذا المقياس لقياس المهارات الانفعالية لدى المسيرين، الإطارات، و المديرين. ويقيس 20 مهارة انفعالية تندرج ضمن الأبعاد الرئيسية لنموذج غولمان. حيث يطلب من الفرد أن يقوم بالوصف الذاتي أو وصف الغير و إدراج تقييمه على سلم يحتوي على سبع درجات. **(بن جامع، 2010، ص70 إلى 72)**.

8- أهمية الذكاء الانفعالي في المنظومة التربوية:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي يجب الاهتمام بها والعمل على تحسينها وتطويرها نظرا لما لها من أهمية في ثقل ثقافة المجتمع وفي زيادة إنتاجية الطلاب، كما أنها توفر الظروف المناسبة لنمو شخصيتهم في كافة الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

وقد أشار أوجين Eugene (1981) إلى أن كثير من الطلاب والمعلمين ينفقون قدرا كبيرا داخل المدرسة، وأنها جزء من بيئتهم تؤثر على شخصيتهم سواء بالإيجاب أو السلب، وبذلك قد يصفون تلك البيئة التعليمية بأنها مكان مطمئن يشعر الفرد فيها بالرضا والارتياح، أو أنها مكان مثبط للهمة وغير باعث على الود.

لذلك كان مما يجب أن تهدف إليه العملية التعليمية الأهداف التالية:

1- تنمية الشعور بالمسئولية الفردية للطالب.

2- تنمية حس الاستقلال الفردي والاعتماد على الذات.

3- تنمية احترام الذات وتقديرها.

4- تنمية الرغبة القوية في تقديم العون للآخرين، وفي تقدير مشاعرهم.

5- تنمية القدرة على التكيف والتعامل مع المستجدات والمواقف الصعبة.

6- رفع مستوى الشعور بالسعادة والاطمئنان.

فقد وجد كل من جونز وهوتشيز Jones & Hutchins (2004) أن:

- الطلاب الذين يشعرون بالسعادة والأمن يتعلمون أفضل من غيرهم، وكذلك المدرسون يعملون بصورة أفضل في بيئة ذات ذكاء وجداني.

- إن الوالدين يحبون المدارس التي تقدر أولادهم.

- المدارس التي ترتقي بالذكاء الوجداني تصبح أكثر شعبية لدى الوالدين.

- إن الأمثلة على السلوك الضعيف والخاص قد تقلصت.

- مستويات الضغط قد تقل بشكل عام.

- يصبح التعليم الفعال أكثر ميلا للتحقيق في فصول الذكاء الوجداني.

- يدعم مجتمع المدرسة عندما يشعر الأطفال والكبار أنهم مقبولون كما هم.

- المدارس التي تقدر كل فرد تعتبر أماكن أفضل للجميع للعمل فيها.

الذكاء الوجداني والإدارة المدرسية:

يذكر حسين وحسين أن الجانب الوجداني يمثل أهمية كبرى لدى المدير، وذلك لأنه يعمل على تحديد فعالية قدراته العقلية وتحديد درجة ومدى الاستفادة من قدراته العقلية في تحقيق أهدافه الشخصية، وبالتالي تحقيق الهدف التربوي للمنظمة ككل. كما يشيران إلى

إمكانية تطوير وتنمية هذا الجانب لدى المدير مما يؤدي إلى زيادة فعاليته في أدائه لمهامه التربوية، من خلال تطبيق سياسات إدارية فعالة تعتمد في الأساس على كفاءات الذكاء الوجداني، إذ أن قياس وتقييم نجاح أي منظمة تربوية يعتمد في المقام الأول على تنمية وتطوير المهارات الوجدانية لدى المدير والمعلمين على حد سواء، وفي نفس الوقت يؤدي عدم تطوير تلك المهارات بصورة كبيرة إلى فشل المنظمة التربوية في تحقيق أهدافها التربوية، فليس كافيا أن يكون المدير على علم بأهداف ومهمة المنظمة التربوية، فالأهم من ذلك هو أن يتعلم كيف يستطيع العمل مع الآخرين كفريق واحد وأن يتكيف معهم ويقيم علاقات اجتماعية ومهنية جيدة معهم.

الذكاء الوجداني والمعلم:

لا شك أن المعلم يعد عاملا هاما في نجاح العملية التربوية التعليمية، فهو حجر الزاوية فيها، والتي تصلح بصلاحه وتضعف بضعفه، فهو ليس ملقنا للعلوم والمعارف فحسب، إنما هو الموجه والمرشد والمربي والمحفز والقدوة في كثير من أوجه النشاط الإنساني، فهو الشخصية التي تلعب دورا كبيرا في حياة الطلاب، والتي يتقمصها البعض منهم، فيمتصون من خلاله كثيرا من قيمه واتجاهات وأنماط سلوكه، إلى جانب أنه من يجعل عملية التعلم أمرا مشوقا وجذابا وممتعا، ومن هنا تظهر محدودية تسمية المعلم بمجرد "معلم" !.

والمعلم الناجح –وظيفيا– كما يراه **حسين وحسين (2006، ص196)** هو الذي يسهم في حياة طلابه الخاصة، ولا يقتصر دوره على تزويدهم بالمعلومات والمعارف، بل يتعين عليه فهم مشاعرهم وحالتهم الوجدانية ويعطي اهتماما لحاجاتهم ويستمع إليهم ويفهم مشكلاتهم، فيقدم لهم الدعم المناسب ويتواصل معهم ويشاركهم نجاحاتهم ويظهر اتجاهات إيجابية ويتعاطف مع الطلاب ويعمل على بث روح الجماعة فيهم، وهذا مما يتطلب أن تكون أساس العلاقة الثنائية بين المعلم وطلابه أساها الثقة والاحترام، والذي لا ينشأ إلا عن توفر مهارات الذكاء الوجداني.

كما يشير السمادوني إلى أن المعلم يلعب دورا فاعلا في خلق البيئة التعليمية التي تؤثر تأثيرا مباشرا على نمو شخصية الطلاب في كافة جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية، لذلك فتفاعل المعلم مع طلابه يعكس المناخ النفسي الاجتماعي الذي يكون للمعلم دورا في تكوينه، من خلال ما يدور من أحاديث ومناقشات وإيماءات داخل حجرة الصف، فالدور الإيجابي الذي يلعبه المعلم يؤدي إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتعاونهم مع الآخرين وقدرتهم على تحمل المسئولية واحترام مشاعرهم وآرائهم، إضافة إلى زيادة طموحهم في النجاح المدرسي وقدرتهم على ضبط مشاعرهم وتحفيزهم للتعلم.

ولا تبرز أهمية الذكاء الوجداني للمعلم على الساحة من خلال فهم وتفهم طلابه وتعاطفه معهم فقط، إنما في تحقيقه للتوافق النفسي والانسجام بين المعلم وزملائه المعلمين في المدرسة ككل وفي التخصص الواحد، كما أنه يقلل من شعور المعلم بالاحتراق النفسي، فيزيد من قوته النفسية ويزيد ن إصراره وحماسه ومثابرته، كما يمد المعلم بالقدرة على تحفيز ذاته باستمرار دون ملل أو تعب، مما يساهم في تحقيق النجاح الوظيفي بسهولة ويسر، وهذا ما أثبتته دراسة كابلان Kaplan (2002) أن للذكاء الوجداني تأثيرا موجبا على النجاح الوظيفي للمعلم.

ولذلك إذا ما أردنا معلما ناجحا وظيفيا وعمليا في حياته فمن المهم جدا أن يتمتع بمهارات الذكاء الوجداني، فإذا ما كانت الخبرة والتعمق في مجال التخصص الذي يدرسه المعلم شرط أساسي لنجاحه في عمله، فالكفاءات الوجدانية والانفعالية إذا ما تم توظيفها بصورة واضحة في إدارة المواقف التعليمية تساعده على أداء مهمته التعليمية بنجاح دون رقابة أو توجيه من المدير، وتؤدي دورها في مستوى دافعية الطلاب للتعلم، وهكذا يتضح لنا أن امتلاك المعلم للمهارات الوجدانية والاجتماعية شرط ضروري لتحقيق الفاعلية في الأداء وتحقيق الرضا الوظيفي فلقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي للمعلم، وأن فشل المعلم في أداء وظيفته راجع إلى نقص مهاراته التواصلية والانفعالية، وأن المعلم الذي يشعر بالرضا الوظيفي هو أكثر المعلمين وفاءا بمطالب الوظيفة التربوية وأكثرهم تحفيزا للطلاب على الارتقاء بمستواهم الأكاديمي، فالذكاء الوجداني يلعب دورا بالغا في شعور المعلم بالرضا الوظيفي، حيث يعمل

على توفير البيئة المناسبة للمعلم للعمل بحرية ومسئولية كاملة ويزوده بالقدرة على إدارة علاقاته مع المدير ومع الطلاب، ويتيح له مشاركة أكبر في عمليات صنع القرار المدرسي وصياغة الرؤية المشتركة للمنظمة التربوية وأهدافها. إذا فالمعلم الذكي وجدانيا يستطيع نقل مشاعره الإيجابية إلى طلابه، وكذلك يفعل المعلم المضطرب وجدانيا والذي ينقل انفعالاته السلبية، والتي تؤثر سلبا على حالة الطلاب النفسية، والتي تكون عادة وراء الكثير من حدوث المشاكل السلوكية للطلاب، لذلك وجب العمل على تنمية المهارات الوجدانية للمعلم من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديه.

تنمية مهارات الذكاء الوجداني للمعلم:

إن أغلب المعلمين في واقعنا الحالي يعانون كثيرا من المشكلات في العمل، منها ما يكون ناجما عن صراعات نفسية داخلية، ومنها ما يرجع إلى مشكلات أسرية واقتصادية واجتماعية، ومنها ما يرتبط بعوامل وظيفية كطبيعة العمل أو عدم تحقيق رغباتهم ومتطلباتهم، أو لفقد التواصل والعلاقة الجيدة مع المدير والزملاء، وكلها مشكلات تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للمعلم وعدم شعوره بالسعادة الوجدانية، مما ينعكس سلبا على مستوى الرضا الوظيفي لديه، مما يدل على عدم تمتع المعلم بمهارات وقدرات الذكاء الوجداني، والذي أشار إليه المبيض من أنه أهم العوامل التي تؤثر على إيجاد جو مناسب وصحي يساعد على نمو الذكاء الوجداني لدى الطلاب، ولكن الأمر الأهم في هذا هو على مدى نجاح المعلم في التعامل مع مشاعره وعواطفه الذاتية وخاصة المشاعر السلبية منها، فالمعلم الناجح –في مفهوم الذكاء الوجداني– هو الأقدر على التعامل والتكيف مع مشاعره السلبية بشكل صحي وحقيقي مناسب.

ولأن الذكاء الوجداني يزيد بزيادة العمر الزمني، كما أوضحت دراسة ويسنجر Weisinger (1998)، وأشارت دراسات أخرى إلى أن الأفراد يكون لديهم أعلى درجة من الذكاء الوجداني في العقد الرابع والخامس من العمر، وأن هذه المهارات الخاصة بالذكاء الوجداني قابلة للتعلم مقارنة بالذكاء العقلي الذي يظل ثابتا على مدى حياة الفرد تقريبا، في حين أن مهارات الذكاء الوجداني يمكن أن تكتسب وتزداد، فأهم ما يميز الذكاء الوجداني عن الذكاء العقلي هو أن الأول أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، وهذا ما يفتح المجال إلى توجيه مزيدا من العناية والاهتمام بالذكاء الوجداني.

وبالتالي أمكن لأي إدارة تربوية أن تركز على توفير الخبرات التربوية من خلال برامج التدريب والتنمية المناسبة للمعلم من اجل رفع وتطوير مستوى كفاءته بغرض تعزيز وصقل إمكانياته الوجدانية، فقد كشفت دراسة كابلان kaplan (2002) أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني للمعلم عن طريق إكسابه قدرات ومهارات إدراك وفهم وإدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين.

ويذكر المبيض أنه يمكن للمعلم تنمية ذكاؤه الوجداني من خلال تكيفه مع مشاعره وعواطفه من خلال تمييزها وإدراكها وتحمل مسؤولياتها، والدقة في التعرف على نفسه وأفكاره عبر مشاعره، وإشباعه لحاجته العاطفية التي إن لم تشبع تولدت عنها مشاعر سلبية، وأخيرا تقبله لذاته ورضاه عنها.

هذا وقد وضع ميبوسنياك Mabosniak (1998) قائمة لمهارات الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والتي يجب توافرها لدى المعلم لكي يتوافق مع التغيرات التي حدثت في العملية التعليمية وتتمثل في:

- الأصالة، الحضور، التعاون مع الآخرين، القدرة على الإقناع، والوعي بمشاعره ومشاعر زملائه.

- الأمان: علاقته بالتلاميذ أساسها الثقة والأمان والحب، ولا يلجأ للإيذاء البدني للطلاب.

- الاستمتاع: يدرس بطريقة مرنة وتلقائية، ويتميز بالذكاء والخلق.

- التفتح: عقله متفتح يسمح للآخرين بالتعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم ومشاعرهم.

- الانتباه: يملك القدرة على الإنصات لتلاميذه، وقادر على إيجاد الفرصة لتكوين علاقات وثيقة معهم.

- الوعي بالذات: يحترم ذاته، وعلى وعي بمشاعره، وقادر على التعبير عنها.

- العلاقة مع التلاميذ أساسها الحب في إطار عقلاني، ويشجع التلاميذ على احترام الذات والتواصل مع مشاعرهم، ويساعدهم على تحمل مسئولية اختياراتهم في المدرسة وفي الحياة.

- روح التفاوض والمرونة: قادر على إقامة حوار مع تلاميذه على أساس من الفهم والمرونة.

– يسمح لتلاميذه بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ويدعم فيهم احترام الذات، ويدعم داخلهم الثقة بالآخرين.

وبذلك نكون حققنا تفعيل قدرات الذكاء الوجداني داخل المعلم مما ينعكس على علاقاته الإيجابية مع العاملين في المنظومة التربوية، ويحقق له الانسجام العاطفي الحقيقي مع طلابه الذي يقوم أساسه على الحب والاحترام والثقة، والذي لا يفترض مطلقا تخلي المعلم عن مكانته الاجتماعية أو يقلل من شأنها، مع لفت النظر إلى أن الذكاء الوجداني للمعلم هو دعم قوي للمناهج الدراسية التي لا عائد تربوي لها ما لم تشتمل على مهارات الذكاء الوجداني أيضا. **(حنان، 1431، ص76 إلى 79)**.

9- الذكاء الانفعالي والتنبؤ بالنجاح المهني:

أدى انتشار ونجاح فكرة القياس النفسي إلى الاستفادة منه في الميدان المهني والصناعي، وقد نشط المشتغلون بعلم النفس في قياسهم لذكاء الموظفين والعمال، ثم سعوا إلى قياس الصفات العقلية اللازمة للنجاح في كل مهنة من المهن المختلفة التي تقوم عليها عملية بناء المجتمع الحديث، وقد كان لهذا الميدان الجديد أثره المباشر في بحث الوسائل اللازمة للتنبؤ بالأداء المهني قبل ظهور القياس العلمي الصحيح باستخدام اختبارات الذكاء.

وكثيرا ما استخدم الذكاء المعرفي للفرد –المستوى العام لقدرات الفرد العقلية– في تفسير لماذا يكون بعض الأفراد أكثر نجاحا من البعض الأخر، وفي التنبؤ بإنجاز الفرد الأكاديمي والمهني.

وقد قامت العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن القدرة العامة أو الذكاء المعرفي يسهم إسهاما محدودا كمتنبئ للأداء مثل: دراسة Hunter & Hunter (1984) والتي قدرا فيها أن أفضل قيمة يمكن أن يسهم بها الذكاء المعرفي في التباين في الأداء المهني هي 25%.

وتأتي دراسة كل من Snarey & Vaillent (1985) مدعمة لنتائج الدراسة السابقة في أن الذكاء المعرفي له علاقة منخفضة بالنجاح في العمل وفي الحياة، كما أنها حاولت تحديد تلك العوامل المسهمة في حدوث التباين الكبير في أداء الأفراد، وذكرت أنه يرجع إلى عوامل انفعالية مثل: التعامل مع الإحباط، والتحكم في الانفعالات، والتواصل مع الآخرين، وتلك العوامل تدخل ضمن مكونات الذكاء الوجداني.

جاء Goleman (1995) وأكد على أهمية الذكاء الوجداني في التنبؤ بنجاح الفرد، وذكر أن الذكاء المعرفي يسهم بنسبة 10-20% فقط من هذا النجاح، ويترك ما بين 80-90% منه لعوامل أخرى، وبالتالي يوجد مكان للذكاء الوجداني لكي يتنبأ بنسبة من هذا النجاح.

وأيده في ذلك كل من Akers & Porter (2003) عندما قاما بدراسة تتبعا فيها مستوى خريجي جامعة هارفارد وعددهم 654 فردا من تخصصات مختلفة منها إدارة الأعمال، القانون، الطب، والتربية، وأظهرت نتائجها أن هناك ارتباطا سلبيا بين الذكاء العقلي في امتحان تحديد المستوى قبل الالتحاق بالجامعة والنجاح في مجال العمل، وأن الذكاء العقلي يسهم بنسبة تتراوح ما بين 10-25% من أسباب النجاح، وأن النسبة الباقية ترجع إلى عدة عوامل من بينها الذكاء الوجداني، وأشار إلى أن النجاح يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على قراءة الآخرين وسلوكهم وفقا لذلك، كما أكدا على أهمية السعي لامتلاك مهارات الذكاء الوجداني وتنميتها، وذلك لتحقيق فهم وتعاطف وتفاوض أفضل مع الآخرين.

وكذلك دراسة كل من Feist & Bar-on (1996) والتي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في النجاح في الحياة، وتحديد المكانة الاجتماعية والمهنية للأفراد بنسبة ¼ مقارنة بالذكاء المعرفي.

ونخلص مما سبق أن الذكاء المعرفي والمهارات الفنية للوظيفة تعتبر متنبئات غير قوية للنجاح المهني وذلك على عكس الذكاء الوجداني، لذا قامت العديد من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني من بينها: دراسة Wheeler (1999) والتي تناولت تأثير الذكاء الوجداني على النجاح في مجال العمل من خلال دراسة تتبعية لمدة عامين على مجموعتين من خريجي كلية الإدارة: الأولى عملت في عدة مواقع، والأخرى اكتفت بالعمل بموقع واحد.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة الأولى كانت أكثر نجاحا وإنجازا في العمل من المجموعة الثانية، وذلك لأنها كونت شبكة من العلاقات الاجتماعية التفاعلية -أحد مكونات الذكاء الوجداني- على المستوى الشخصي والمهني مع زملائهم ورؤسائهم بالعمل.

هكذا نرى أن الدراسات السابقة قد دعمت العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني في المهن المتعددة، وهي بذلك تظهر أهمية استخدام الذكاء الوجداني كمتنبئ للنجاح المهني للفرد، أما فيما يتعلق بالنجاح المهني للمعلم فإن صعوبة التنبؤ بنجاح المعلم يرجع معظمه

إلى مشكلات المحك، ومع ذلك فقد بذلت جهود طيبة استخدمت فيها مقاييس التقدير التي تطبقها أجهزة الإشراف التربوي والإدارة المدرسية والتلاميذ والملاحظون الآخرون من خارج المدرسة في تقويم المعلم (**سالي، 2007، ص109 إلى 112**).

خلاصة:

خلاصة هذا الفصل أن الذكاء الانفعالي عامل مهم في حياة الإنسان العملية والشخصية، وأن له دور فعال في تحقيق التكيف والتوافق الشخصي والاجتماعي، وبذلك يعد الذكاء الانفعالي نوع من الذكاء التكاملي الذي يجمع ما بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

ورغم اختلافات وجهات النظر حول طبيعة الذكاء الانفعالي نستنتج أن وجهات النظر كلها مكملة لبعضها وتصب في الوجهة الصحيحة في تحديد هذا المفهوم باعتبار أن لنا عقلان عقل يفكر وعقل يشعر، وهذا ما أكدته الدراسات التي اعتبرت الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية والدراسات التي اعتبرته خليط من السمات والمهارات والقدرات، ومن هنا يصل الإنسان إلى تحقيق التوازن الانفعالي وبالتالي إلى الصحة النفسية إذ ما طور ونمى قدراته ومهاراته في ذكائه الانفعالي.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد

1. مفهوم الدوافع.
2. الفرق بين الحاجة والحافز والباعث والدافع.
3. مفهوم الدافعية للإنجاز.
4. أنواع الدافعية للإنجاز.
5. مكونات دافعية الإنجاز.
6. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.
7. قياس الدافعية للإنجاز.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر علماء النفس والتربويين أن لكل سلوك دافع، وبذلك يعد الدافع عنصر مهم في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه نحو تحقيق الغايات.

يعتبر موضوع الدافع من المواضيع المهمة التي بحث فيها العلماء كونها ترتبط بالعديد من المجالات العملية والعلمية كالمجال التربوي والمجال الاقتصادي، فالدافع هو محرك للسلوك وبذلك فهو يؤدي إلى تحقيق الذات لدى الفرد وتأكيدها ويعمل على رفع وتحسين مستوى أداء الفرد وإنتاجه.

ويعد موضوع دافعية الإنجاز موضوع له مكانة كبيرة في المجال التربوي والاقتصادي، كونه يحقق الازدهار والرقي، ومنه سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم دافعية الإنجاز وما يرتبط بها من جوانب.

1- مفهوم الدوافع:

مفهوم الدوافع:

تعددت مفاهيم الدافع كغيره من المفاهيم النفسية الأساسية، فقد أكد أحمد زكي صالح (1959) أنه إذا حدثت حالة عدم اتزان للفرد فإنه يشعر معها بقوة داخلية أو دافع داخلي وعليه أن يعيد هذا الاتزان.

وقد عرفت رمزية الغريب الدافع بأنه: "مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته ولفظ الدافع لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الاستدلال"، وعرفه صلاح مخيمر (1970) بأنه: "الطاقة التي تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكا معينا وفي وقت معين، فالكائن الحي يكون مدفوعا في سلوكه بقوة داخلية تجعله ينشط ويستمر في هذا النشاط حتى يتم إشباع هذا الدافع"، وعرفه سعد عبد الرحمان (1971) بأنه حالة من التوتر أو عدم الاتزان التي يشعر بها الفرد، وعليه فإنه يسلك وينزع إلى عمل معين.

ويعتمد تفسير السلوك الإنساني على معرفة دوافع هذا السلوك، التي توجهه وتؤثر فيه، فالدافع هو حالة نفسية وفسيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من

السلوك في اتجاه ما، وذلك لخفض التوترات لدى الفرد وتخليصه من حالة عدم الاتزان، والدافع هو الطاقة الكامنة داخل الفرد التي تدفعه إلى السلوك عند إثارتها وتوجهه نحو هدف معين ونحو طريقة معينة لتحقيق الهدف.(منسي، 1990، ص59-60).

2- الفرق بين الحاجة والحافز والباعث والدافع:

إن المعنى اللفظي العام لكمة الدافع تستخدم في الحياة الجارية بمعان أشمل وأوسع من معناها السيكولوجي، فتشمل بذلك الحاجات و الحوافز والبواعث والرغبات.

أ- **الدافع والباعث incentive:** فالدافع حالة داخلية ، أما الباعث فهو عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه، أو هو موقف اجتماعي أو مادي خارجي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلا باعث يستجيب له دافع الجوع، ولا قيمة للباعث دون وجود دافع.

ب - الدافع والحاجة : الحاجة هو حالة لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف أو حيد العوامل البيئية عن الشروط البيولوجية (الحيوية) المثلى اللازمة لحفظ بقائه، إذن فالحاجة هي حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن يقترن بنوع من التوتر لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة، وكثيرا من العلماء يستخدمون مصطلح الحاجة على أنه مرادف لمصطلح الدافع، فالحاجة إذن مرادف للدافع الغير مشبع.

ت - الدافع والحافز: إن الحافز استعداد ذو وجهين، وجه داخلي وهو الهدف وآخر خارجي وهو الحافز، فهذا الأخير هو كل الإمكانيات المتاحة التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد والتي يمكنه الحصول عليها واستخدامها لتحريك الدوافع نحو سلوك معين أو مجموعة أنشطة بالشكل أو الأسلوب الذي يشبع رغباته وحاجاته وتوقعاته وتحقيق أهدافه. وهو أمر يحث على القيام بعمل أو جهد معين وهو خارج كيان الإنسان، أي في بيئة الإنسان وليس بداخله.

والتحفيز هو التحريك للأمام، وهو عبارة عن كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو يعمل على استمراره فيه، والتحفيز ينمي الدافعية ويقود إليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج فإن وجدت الدافعية من الداخل التقيا في المعنى، وإن عدمت صار التحفيز هو الحث من قبل الآخرين على أن يقوم الفرد بالسلوك المطلوب. (ميروح، 2010، ص99-100).

3- مفهوم الدافعية للإنجاز:

لقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للانجاز بالدراسة، وسنحاول عرض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للانجاز .

عرف موراي الحاجة للانجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومنافسته للآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات وإمكانيات، وقد أشار موراي إلى أن الحاجة للانجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى Will To Power، وقد افترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للانجاز حيث قال " رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى و الكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة ما أمكن ".

أما ماكليلاند Mac Lelland فقد واصل في نفس منحنى موراي لكنه استخدم الدافع للانجاز بدلا الحاجة للانجاز، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع. و قد عرف الدافع للانجاز "بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز ".

أما رجاء محمود أبو علام فتعرف الدافع للانجاز بأنه " حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به ".

ويتفق نبيل محمود الفحل مع هذا التعريف حيث يضيف إلى أن التفوق والامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافعية للانجاز، حيث من طبيعة هؤلاء الأفراد السعي وراء البحث عن الأشياء الراقية، حيث يقول: "دافعية الانجاز هي السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق و الامتياز و هذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز، و تعتبر الرغبة في التفوق والامتياز، أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راق، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافعية للانجاز". **(سيد، 2009، ص66-67).**

4- أنواع الدافعية للإنجاز:

يميز تشارلز سميث Charles Smith (1969) بين نوعين أساسيين من دافعية الانجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

1- دافعية الانجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للانجاز.

2- دافعية الانجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، إما إ ذا كانت الدافعية للانجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف. **(عثمان، 2010، ص78).**

5- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "اوزبل" 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز نلخصها كالتالي:

- **الحافز المعرفي:** وهو محاولة الفرد إشباع حاجاته بالمعرفة في أن يعرف و يفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة، لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

- **توجيه الذات أو تكريس الذات:** وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة والاحترام عن طريق أدائه المميز والملزم في أن واحد، بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

- **دافع الانتماء:** ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة.

*حسب موراي و هيرمانز: أن دافع الانجاز يتكون مما يلي:

أ_ مستوى الطموح: أي الرغبة في الوصول إلى الأهداف المسطرة و بذل الجهد اللازم لذلك.

ب_ المثابرة: أي الجهد والاجتهاد والسرعة في الانجاز.

ج_ الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: يعني تحقيق كل ما هو صعب والتغلب على الصعاب.

د_ الاتجاه نحو المستقبل: ويتمثل في التخطيط المكثف للمستقبل.

هـ_ الرغبة في الأداء الأفضل: يعني التفوق، الثقة بالنفس، المنافسة.

ت_ المسؤولية الفردية: أن تكون مسئولا على نفسك والآخرين أي أن يتحمل نتائج عملك.

و_ الاستقلال: أي أن يتحرك المرء وأن لا يكون مرتبط وأن يتحدى الأعراف.

ي_ السيطرة: أن تسيطر وتتحكم في بيئتك الإنسانية، أن تؤثر في سلوك الآخرين وتوجهه عن طريق الاتحاد وإصدار الأوامر.

ن_ التنظيم: أي ترتيب الأشياء، أن تحقق النظام أو الاتزان أو الاتفاق والترتيب والدقة.

ك_ البحث عن التقدير: هو الحاجة في ممارسة بعض المواهب وبلوغ اكبر مستوى من النجاح.

*وقد توصل محي الدين حسين 1988 باستخدام التحليل ألعاملي بطريقة هولتنج أن الدافعية تتكون من 6 عوامل هي:

- المثابرة.
- الرغبة المستمرة في الانجاز.
- التفاني في العمل.
- التفوق والظهور.

- الطموح.

- الرغبة في تحقيق الذات.

أما عبد القادر 1977 فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاث مكونات وهي:

- الطموح العام.

- النجاح و المثابرة على بذل الجهد.

- التحمل من اجل الوصول إلى الهدف.

أما عمران 1980 فيفترض أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالي:

- **البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وأن دافعه في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من أجل الانجاز، حيث يرى الفرد أن في الانجاز متعة في حد ذاته وهو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع المقاييس والمعايير الذاتية الشخصية ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي ففي هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

- **البعد الاجتماعي:** و يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون ومع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- **بعد المستوى العالي في الانجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل. **(البار، 2014، ص76 إلى 78).**

6- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز نذكرها على النحو التالي:

- **النظرية المعرفية:** ترى النظرية المعرفية أن هناك تفسيرات معرفية تسلم افتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد

والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرجى إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا.

– **نظرية سكينر:** لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان.

ويرى "Skinner" بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء، وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئا فشيئا وتتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحو معين.

ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية، ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية.

– **نظرية التحليل النفسي:** تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره للسلوك السوي والغير سوي حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعين بحافزين هما الجنس والعدوان وهو يؤكد على أهمية تفاعل هذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد عن سلوك تلاميذه وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل.

– **نظرية ماكليلاند:** يقوم تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز فقد أثار ماكليلاند وآخرون (1953) إلى أن هناك ارتباطا بين الهدايات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد، فإذا كانت المواقف الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والإنهاك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل.

ونظرية "ماكليلاند" ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكات التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف، وقد أوضح "كورمان" (1974) أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله منافسة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الأخر حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث أثرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثلها التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

السبب الثاني: ويتمثل في استخدام "ماكليلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.

- **نظرية التنافر المعرفي:** تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجر" امتداد لمنحي التوقع–القيمة والتي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب وما نكره، أهدافنا وأشكال سلوكنا) ومعرفة الطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا غياب الأخر، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه. **(الساكر، 2015، ص27 إلى 29).**

7- قياس دافعية الإنجاز:

تصنف مقاييس دافعية الانجاز إلى قسمين: الأولى مقاييس اسقاطية، والثانية مقاييس موضوعية.

- **المقاييس الاسقاطية:**

مقاييس الانجاز لمكليلاند وزملاؤه Mc Clelland et All (1953): تقدير الصور والتخيلات.

أعد ماكليلاند اختبار لقياس الدافعية للانجاز، مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي Muray (1938)، كما صمم ماكليلاند البعض الآخر خصيصا لقياس الدافع للانجاز.

ويتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، والأسئلة هي:

- ماذا حدث، ومن هم الأشخاص؟.
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف، بمعنى ماذا حدث من الماضي؟.
- ما محور التفكير، وما المطلوب أداءه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟.
- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟.

بعد ذلك يجيب على هاته الأسئلة، في مدة لا تزيد عن أربع دقائق وسيستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة، عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى.

مقياس الاستبصار لفرنش French (1958) :

قامت فرنش بوضع مقاييس الاستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مفيدة، تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية، الذي يشتمل عليه البند أو العبارة.

مقياس التعبير عن طريق الرسم A.G.E.T لأرونسون Aronson:

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الانجاز عند الأطفال لأنه وجد أن اختبار ماكليلاند وزملاؤه وكذا اختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرونسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الانجاز.

بالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات إلا أنه تعرض لعدة انتقادات من بينها:

اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه.

لا تحتوي على معيار موحد للتصحيح بل تختلف من شخص لآخر.

يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد.

ويرى فيرنون Vernon (1953) أن اختبار تفهم الموضوع لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر عما يراه.

- **المقاييس الموضوعية:**

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الانجاز متجنبين الأخطاء التي احتوتها المقاييس الاسقاطية من بينهم ما يلي:

استخبار الدافع للانجاز لهرمانس Hermans (1970) :

حاول هرمانس بناء استخبار الدافع بعيدا عن نظرية اتكنسون وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة، وهي:

- مستوى الطموح.
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة.
- المثابرة.
- توتر العمل.
- إدراك الزمن.
- التوجه نحو المستقبل.

- اختيار الرفيق.

- سلوك التعرف.

- سلوك الانجاز.

ويتكون هذا الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات.

مقاييس التوجه نحو الانجاز لايزنك و ويلسون Aysenk&Wilson (1975):

ضمن استخبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي، المثالي ويتكون المقياس من 30 بندا، يجاب عنها ب: نعم، غير متأكد، لا.

مقياس (راي- لن) للدافع للانجاز (1960):

وضع لن هذا المقياس في 1960 وطوره راي في السبعينيات ويتكون من 14 سؤالا يجاب عنها ب نعم، غير متأكد، لا. وللتحكم في وجه الإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات، والدرجة القصوى هي 42 وللمقياس ثبات يزيد على 70. **(عثمان، 2010، ص89 إلى 92).**

خلاصة:

خلاصة هذا الفصل أن الدافعية حالة داخلية وخارجية معا، تستثار بفعل عدة عوامل يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته من خلالها.

ويعد دافع الإنجاز موجها لطاقة الإنسان نحو تحقيق الأهداف المنشودة من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق أعلى مستويات التفوق والامتياز.

وبذلك يتضح الدور المهم لدافعية الإنجاز في مختلف مجالات الحياة وما ينعكس عليها إيجابيا في تحقيق رفاهية الحياة.

الفصل الرابع:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة.

2. مجتمع الدراسة.

3. عينة الدراسة.

4. حدود الدراسة.

5. أدوات جمع البيانات.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

تمهيد:

بعد تناول الجانب النظري نتطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعناها في موضوع بحثنا هذا، التي تمكننا ن الوصول إلى النتائج الدقيقة المراد الوصول إليها، وذلك عن طريق ما نحدده من أدوات وغيرها من الإجراءات، وهذه الإجراءات هي كالتالي:

1- منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، والمنهج الوصفي يعد من أكثر المناهج استخداما في الدراسات الإنسانية كونه يسمح بوصف الظاهرة وصفا دقيقا في وضعها الراهن معبرا عنها بصورة كمية وكيفية، "ويمكن تعريف هذا المنهج بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. **(حسان، 2007، ص72)**.

والمنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يمكن من خلاله معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي ؛ الدافعية للانجاز)من عدمها والتعرف على درجة تلك العلاقة، ومن هنا يتضح موضع استخدام الدراسات الارتباطية في المنهج الوصفي، وهذا ما يخدم دراستنا الحالية.

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ خلال الموسم الدراسي 2017/2016 البالغ عددهم 332 أستاذ في الطور الابتدائي مانسبته55,14 % و 164استاذ في الطور المتوسط مانسبته 27,24%و106استاذ في الطور الثانوي مانسبته17,60% اما العدد الاجمالي لمجتمع الدراسة بلغ 602 استاذ في الاطوار الثلاثة .

3- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 110 أستاذ من الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة في دائرة دار الشيوخ والتي تمثل ما نسبته18,27% من مجتمع الدراسة.

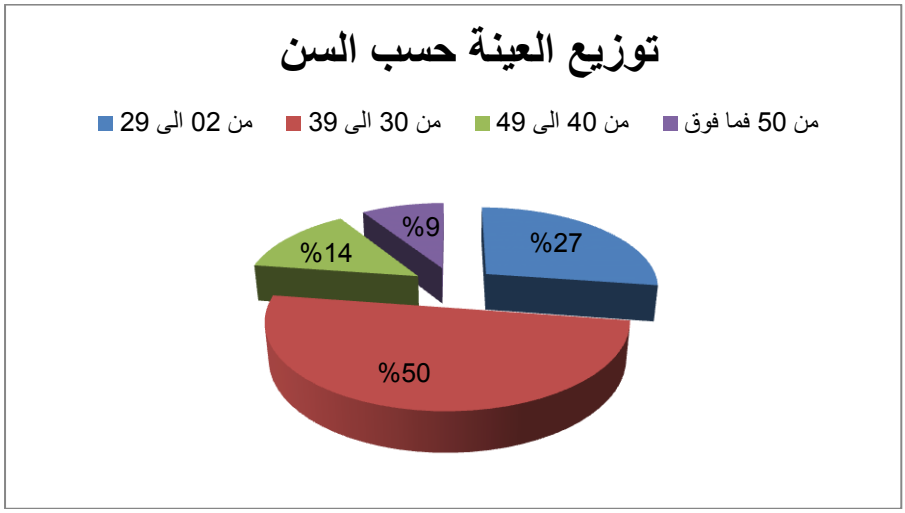
وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

- خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (01): توزيع العينة حسب السن

الفئات (السن)	التكرارات	النسب المئوية
[20، 29]	30	27.3
[30،39]	55	50
[40، 49]	15	13.6
[50 فما فوق)	10	9.1
المجموع	110	%100

من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ توزيع العينة حسب السن أين يظهر لنا أن أكبر نسبة للأساتذة تتواجد في الفئة مابين 30 و 39 سنة مانسبته 50% و قد يرجع هذا التوزيع الى بقاء خرجي الجامعات بدون عمل لسنوات عديدة بعد التخرج و في إيطار توسيع مناصب الشغل و كثرة المؤسسات التعليمية زاد فرصة هذه الفئة في شغل هذه المناصب وهذا ما يوضحه الشكل البياني رقم (01) .

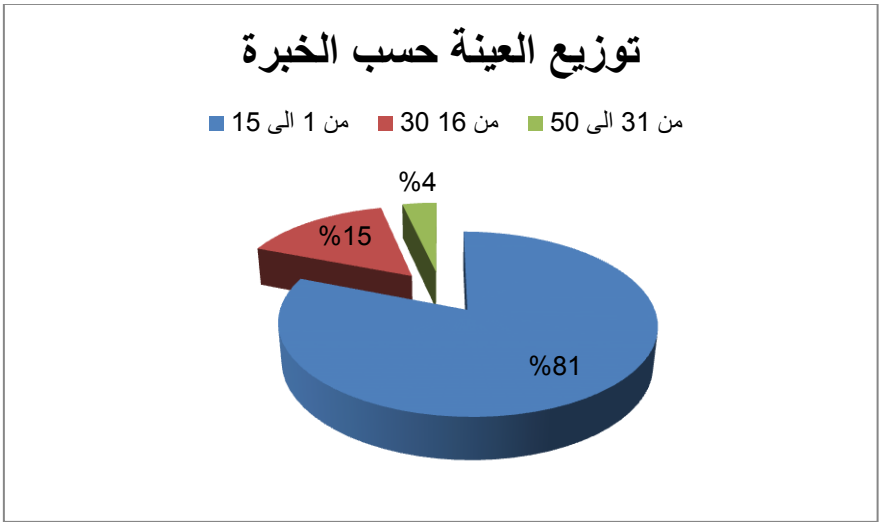


الشكل (1) يمثل توزيع العينة حسب السن .

الجدول رقم (02): توزيع العينة حسب الخبرة

الفئات (الخبرة)	التكرارات	النسب المئوية
[01، 15]	89	80.9
[16، 30]	17	15.5
[31، 50]	04	3.6
المجموع	110	%100

يبين لنا الجدول رقم (02) أن توزيع العينة حسب الخبرة يتمركز في الفئة اللأولى من 01 الى 15 سنة مانسبته 80% فقد يعود ذلك إلى طفرة المؤسسات التعليمية الجديدة وإلى كثرة خرجي الجامعة و بذلك تكون نسبة الأساتذة أكبر عند الأقل خبرة وهذا مايوضحه التمثيل البياني في الشكل رقم (02) .

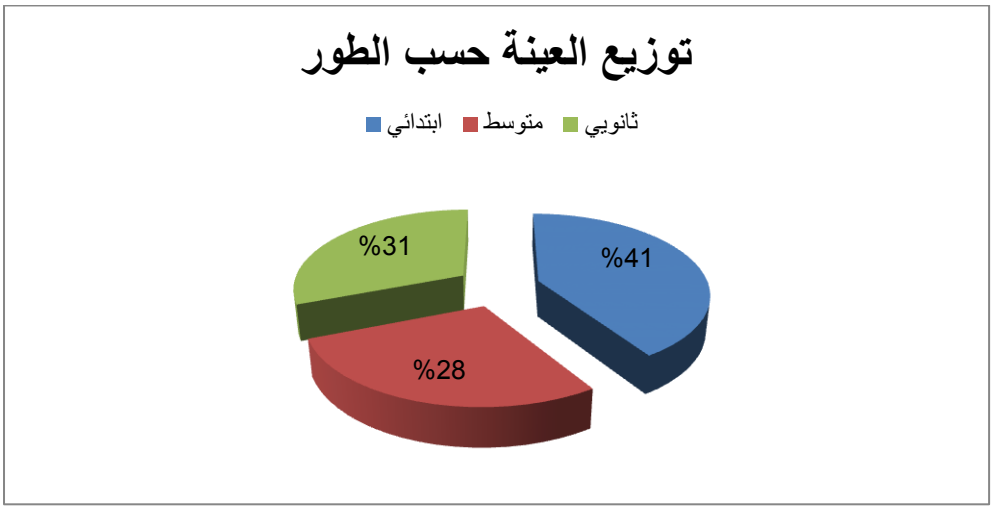


الشكل (2) يمثل توزيع العينة حسب الخبرة .

الجدول رقم (03): توزيع العينة حسب الطور

الطور	التكرارات	النسب المئوية
ابتدائي	45	40.9
متوسط	31	28.2
ثانوي	34	30.9
المجموع	110	%100

يتضح من الجدول رقم (03) ان معظم الاساتذة يعملون في الطور الابتدائي بنسبة 40% وقد يعود ذلك الى كثرة التلاميذ في المرحلة الابتدائية لالزامية التعليم فيه اما في المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية يتناقص عدد التلاميذ بسبب الرسوب المدرسي و بذلك فان زاد عدد التلاميذ زاد عدد الاساتذة ولهاذا نشهد هذا التوزيع الذي يوضحه التمثيل البياني في الشكل رقم (03) .

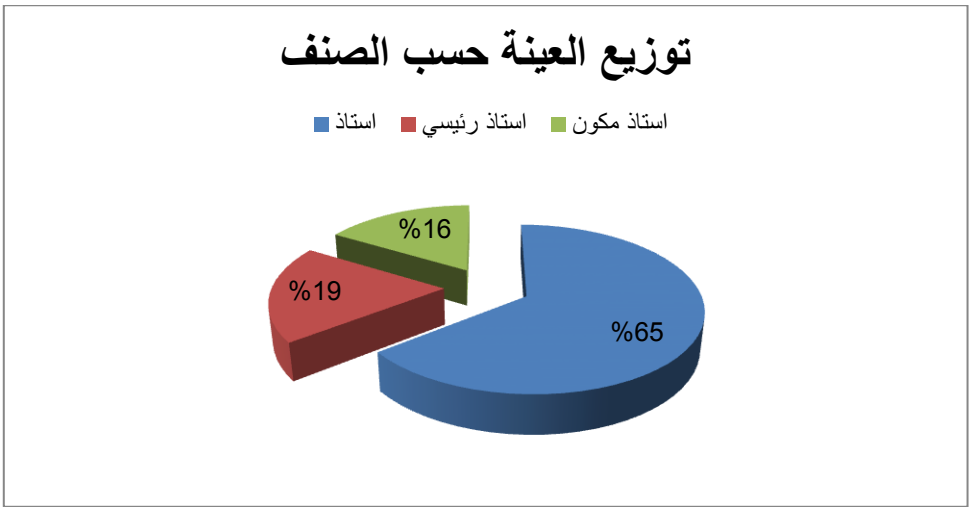


الشكل (3) يمثل توزيع العينة حسب الطور.

الجدول رقم (04): توزيع العينة حسب الصنف

الصنف	التكرارات	النسب المئوية
أستاذ	71	64.5
أستاذ رئيسي	21	19.1
أستاذ مكون	18	16.4
المجموع	110	%100

يظهر لنا الجدول رقم (04) توزيع العينة حسب الصنف بحيث نلاحظ إنخفاظ نسبة الأساتذة في تصنيف الأساتذة الرؤساء والأساتذة المكونين وهذا قد يرجع إلى إرتفاع عدد الأساتذة الجدد في المؤسسات وبذلك لايتسنى لهم الوصول بعد إلى هذه التصنيفات و هذا مايوضحه التمثيل البياني في الشكل رقم (04) .



الشكل (4) يمثل توزيع العينة حسب الصنف .

4- حدود الدراسة:

* **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الميدانية خلال شهري فيفري ومارس في الفصل الثاني للموسم الدراسي (2016-2017).

* **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في عدة مدارس وفي مختلف الأطوار بدائرة دار الشيوخ بولاية الجلفة وهي:

- المدارس الابتدائية: ابتدائية الهادي الحفناوي، ابتدائية حمداني عمر، ابتدائية الاستقلال، ابتدائية صيلع عبد القادر، ابتدائية المجمع الجديد.

- المدارس الإعدادية (المتوسطة): متوسطة الحرية، متوسطة نعاس عبد الله، متوسطة سبع عامر، متوسطة قاسم سالم.

- المدارس الثانوية: ثانوية النور، ثانوية الفاتح نوفمبر.

5- أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياسين هما مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الدافعية للإنجاز للمعلم.

*** مقياس الذكاء الانفعالي للباحثة سوسن رشاد نور الهدى(2009):**

اعتمدت الباحثة في هذا المقياس على قائمة بار_ اون حيث قام بار_ اون ببناء هذه القائمة كان ذلك بداية العام (1980) واستمر العمل على اعدادها و تطبيقها على عينات مختلفة و التحقق من صدقها و ثباتها حتى صدرت عام (1997) فقد تم تطبيق القائمة على الاف الناس (اربع الاف في امريكا الشمالية وحدها) في انحاء العالم المختلفة حيث طبقت في كل من الارجنتين و كندا وشيلي و المانيا و بريطانيا و الهند و المكسيك و نجيريا و الفلبين و جنوب افريقيا و السويد و الولايات المتحدة و تتالف القائمة من(133) عبارة يتم الاجابة عليها بطريقة ليكارت المكونة من خمس مستويات وهي صالحة للتطبيق على عينات في سن(16) فاكثر(**رشاد نور الهدى، 2009، ص107**).

خطوت إعداد المقياس:

1- مراجعة التراث السيكولوجي للإطلاع على ما كتب في موضوع الذكاء الوجداني . من حيث الدراسات والنظريات والمقاييس.

2- اعتماد تعريف (ماير وسلوفي) كإطار نظري للمقياس اشتقت الباحثة منه أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: التعرف على الانفعالات.

قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين و التعبير عنها والتمييز بين الانفعال الحقيقي والمزيف.

- البعد الثاني: توظيف الانفعالات.

قدرة الفرد على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد وتنشيط التفكير والخيال والإبداع، وتركيزه في المهم وتفعيل عملية حل المشكلات و الاقتراب من الآخر بفهم أحاسيسه ومشاعره ويوظف هذا الفهم في التعامل الفعال معهم.

- البعد الثالث: فهم الانفعالات.

القدرة على فهم أسباب انفعالاته وانفعالات الآخرين وتطورها ومكوناتها ومن ثم يستطيع التنبؤ بحدوثها.

- البعد الرابع: إدارة الانفعالات.

القدرة على إظهار انفعال لا يشعر به أو إخفاء انفعال يشعر به حسب الموقف، والقدرة على استثارة انفعال الآخرين ، والقدرة على منع الانفعال من التأثير السلبي على التفكير.

3- صياغة عدد من البنود حسب الأبعاد الأربعة بحيث يندرج تحت كل بعد (15) بند ماعدا البعد الرابع حيث يندرج تحته (16) بند.

4- بعد ذلك تم عرض المقياس على (10) من المختصين في علم النفس للحكم على بنود المقياس.

5- تم تعديل المقياس بناءً على تعديلات المحكمين.

6- توزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي.

7- حساب صدق وثبات المقياس.

8- تطبيق المقياس بصورته النهائية على (50) طالبة.

9- حساب الصدق والثبات.

تحكيم المقياس:

بعد بناء المقياس بصورته الأولية تم تحكيم المقياس في ضوء تعريف (ماير وسلوفي) للذكاء الوجداني بأنه:

القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي.

تم توزيع المقياس على (10) من المختصين في علم النفس وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث :

أ/ ملائمة البند للبعد الذي يقيسه.

ب/ مدى وضوح العبارة.

ج/ إجراء التعديلات المناسبة على العبارات.

وقد اشترط لقبول العبارة أن لا تقل نسبة الاتفاق عليها عن 80% أي أن يتم الإجماع عليها من قبل (8) محكمين فأكثر.

تم حذف العبارات التالية من المقياس حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من 80%:

1/ أبدأ يومي بمزاج واختم يومي بمزاج دون أن أعي السبب في ذلك.

2/ أعبر عن مشاعري السلبية بالحزن والضيق.

3/ عندما تحل مشكلة تثير قلقي يزول ضيقي وأشعر بالقلق.

4/ أستغل الأوقات التي أكون فيها سعيدة في التفكير والتخطيط لمستقبلي.

بينما تم تعديل العبارات التالية:

1/ أستطيع التمييز بين من يصطنع الحزن ومن حزنه حقيقي.

التعديل: استطيع التمييز بين الحزن الحقيقي والمصطنع.

2/ أعاني من الضيق لعدم قدرتي على التعبير بوضوح عما أشعر به.

التعديل: أتضايق من عدم قدرتي على التعبير بوضوح عما أشعر به.

3/ أفهم انفعالات الآخرين وبالتالي أعرف كيف أتعامل معهم بالشكل المناسب.

التعديل: افهم انفعالات الآخرين وأتعامل معهم بالشكل المناسب.

4/ يجدني الآخرون أتفاعل معهم عندما يتحدثون لي عن أحزانهم وأفراحهم.

التعديل: أتفاعل مع الآخرين عندما يعبرون عن مشاعرهم.

5/ قد أنتقل فجأة من الضيق الطفيف إلى الحزن الشديد والبكاء.

التعديل: قد انتقل دون مبرر من الضيق البسيط إلى الحزن الشديد.

6/ يؤثر مزاجي وانفعالي على مستوى أدائي.

التعديل: يؤثر مزاجي على مستوى أدائي.

عندما أكون سعيدة أظهر سعادتي حتى وإن كان من حولي حزينون.

التعديل: أعبر عن مشاعري دون مراعاة للآخرين.

تطبيق المقياس بصورته الأولية:

بعد إجراء التعديلات على المقياس وفقاً لتحكيم المحكمين، تم توضيح الهدف من المقياس كما تم وضع التعليمات على المقياس والتي تطلب من الطالبة اختيار إجابة واحدة فقط، وأن ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تجيب الطالبة وفقاً لما يوافقها، وأن الإجابات تعامل بسرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

جاء المقياس على هيئة (57) جملة تقريرية، وحددت الباحثة طريقة الاستجابة وفقا لمدرج ليكرت حيث تختار الطالبة واحدة من الخمس استجابات التالية:

دائماً: وتعني أن العبارة تنطبق عليك تماماً.

غالباً: وتعني أن العبارة تنطبق عليك غالباً.

أحياناً: وتعني أن العبارة تنطبق عليك أحياناً.

نادراً: وتعني أن العبارة تنطبق عليك نادراً.

أبداً: وتعني أن العبارة لا تنطبق عليك أبداً.

وتم تحديد طريقة تقدير الدرجات عليه بحيث تعطى الاستجابة أبداً "درجة واحدة" ونادراً "درجتان" وأحياناً "ثلاث درجات" وغالباً "أربع درجات" ودائماً "خمس درجات". هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية.

أما بالنسبة للعبارات العكسية فإن طريقة التصحيح تصبح معكوسة حيث تكون أبداً "خمس درجات" ونادراً "أربع درجات" وأحياناً "ثلاث درجات" وغالباً "درجتان" ودائماً "درجة واحدة".

العبارات العكسية :

1_2_6_7_8_12_14_15_17_23_25_26_27_28_30_31_34_35_36_39_43_44.

مقياس(الذكاء الوجداني) بصورته النهائية:

بعد أن تم حذف البنود التي لم تتشبع في التحليل العاملي والبنود التي كانت غير دالة في الاتساق الداخلي أصبح المقياس يتكون من (45)عبارة، و تم تطبيق المقياس بصورته النهاية على عينة مكونة من خمسين طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والأدبي تراوحت أعمارهم بين (17–20) سنة.

ثبات وصدق المقياس:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني بصورته النهائية، وقد بلغ معامل الثبات (0.89) ويعد معامل ثبات مرتفع.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطرقة التجزئة النصفية بواسطة معامل جتمان وقد بلغ معامل الثبات (0.837) وقد تم تصحيح معامل الثبات بواسطة معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول وقد بلغ معامل الثبات (0.838) وهو معامل ثبات مرتفع.

صدق المحكمين:

يظل اتفاق المحكمين على العبارات بنسبة 80% فما فوق دليل عل صدق العبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للصورة النهائية بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (06) يوضح ارتباط كل بند بالدرجة الكلية ومستوى دلالته .

جدول يمثل ارتباط البنود بالدرجة الكلية

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.443	دال عند 0.05	24	0.412	دال عند 0.05
2	0.539	دال عند 0.05	25	0.524	دال عند 0.05
3	0.439	دال عند 0.05	26	0.465	دال عند 0.05
4	0.410	دال عند 0.05	27	0.497	دال عند 0.05
5	0.278	غير دال	28	0.375	دال عند 0.05
6	0.603	دال عند 0.05	29	0.334	دال عند 0.01
7	0.446	دال عند 0.05	30	0.522	دال عند 0.05
8	0.458	دال عند 0.5	31	0.322	دال عند 0.01
9	0.413	دال عند 0.05	32	0.388	دال عند 0.05
10	0.539	دال عند 0.05	33	0.418	دال عند 0.05
11	0.373	دال عند 0.05	34	0.477	دال عند 0.05
12	0.522	دال عند 0.05	35	0.267	غير دال
13	0.562	دال عند 0.05	36	0.484	دال عند 0.05
14	0.407	دال عند0.05	37	0.430	دال عند 0.05
15	0.357	دال عند 0.01	38	0.476	دال عند 0.05

16	0.377	دال عند 0.05	39	0.392	دال عند 0.05
17	0.392	دال عند 0.05	40	0.275	غير دال
18	0.472	دال عند 0.05	41	0.425	دال عند 0.05
19	0.442	دال عند 0.05	42	0.443	دال عند 0.05
20	0.432	دال عند 0.05	43	0.354	دال عند 0.01
21	0.605	دال عند 0.05	44	0.381	دال عند 0.01
22	0.318	دال عند 0.01	45	0.357	دال عند 0.01
23	0.431	دال عند 0.05			

نلاحظ من الجدول السابق أن ارتباط البنود بالدرجة الكلية دال ماعدا البنود التالية (5 – 35 – 40) إلا أن السبب في ذلك قد يكون قلة عدد أفراد العينة.

الصدق التمييزي :

استخدام اختبار: ت (T.test) لتعيين القوة التمييزية الفارقة لكل بند من البنود، أي معرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات وذلك بين مجموعة الطالبات ذوات الدرجات المرتفعة (الإرباعي الأعلى) ومجموعة الطالبات ذوات الدرجة المنخفضة (الإرباعي الأدنى). وقد كانت جميع بنود المقياس دالة كما هو موضح في الجدول رقم(07).

جدول رقم (07): قيمة اختبار"ت" ومستوى دلالتها

البند	المجموعة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
1	الأعلى	14	3.2857	1.2044	2.807	.009
	الأدنى	15	2.2000	.8619	2.774	.011
2	الأعلى	14	4.7857	.4258	3.387	.002
	الأدنى	15	3.6000	1.2421	3.484	.003
3	الأعلى	14	4.6429	.6333	2.397	.024
	الأدنى	15	3.7333	1.2799	2.450	.023
4	الأعلى	14	3.2857	1.2044	2.347	.027
	الأدنى	15	2.3333	.9759	2.330	.028
5	الأعلى	14	3.9286	.7300	2.502	.019
	الأدنى	15	3.0000	1.1952	2.543	.018
6	الأعلى	14	4.8571	.3631	4.198	.000
	الأدنى	15	3.4667	1.1872	4.324	.000
7	الأعلى	14	4.0714	.4746	3.404	.002
	الأدنى	15	2.9333	1.1629	3.492	.002
8	الأعلى	14	4.3571	.7449	3.330	.003
	الأدنى	15	3.2000	1.0823	3.372	.002
9	الأعلى	14	4.0000	.5547	3.114	.004
	الأدنى	15	2.9333	1.1629	3.185	.005

10	الأعلى	14	4.7857	.4258	3.387	.002
	الأدنى	15	3.6000	1.2421	3.484	.003
11	الأعلى	14	4.8571	.3631	2.446	.021
	الأدنى	15	4.2000	.9411	2.511	.022
12	الأعلى	14	4.4286	1.1579	3.103	.004
	الأدنى	15	3.0000	1.3093	3.117	.004
13	الأعلى	14	4.6429	.4972	3.489	.002
	الأدنى	15	3.4000	1.2421	3.580	.002
14	الأعلى	14	3.0714	1.2067	1.829	.079
	الأدنى	15	2.2667	1.1629	1.826	.079
15	الأعلى	14	3.2857	1.0690	1.789	.085
	الأدنى	15	2.5333	1.1872	1.795	.084
16	الأعلى	14	4.5714	.5136	3.553	.001
	الأدنى	15	3.2667	1.2799	3.646	.002
17	الأعلى	14	4.0714	.8287	2.421	.022
	الأدنى	15	3.2000	1.0823	2.444	.022
18	الأعلى	14	4.1429	.8644	2.811	.009
	الأدنى	15	3.0667	1.1629	2.841	.009
19	الأعلى	14	4.0000	.7845	3.567	.001
	الأدنى	15	2.8667	.9155	3.587	.001

20	الأعلى	14	4.4286	.7559	3.247	.003
	الأدنى	15	3.4667	.8338	3.258	.003
21	الأعلى	14	4.1429	.6630	5.857	.000
	الأدنى	15	2.4000	.9103	5.921	.000
22	الأعلى	14	4.2143	.9750	2.062	.049
	الأدنى	15	3.3333	1.2910	2.082	.047
23	الأعلى	14	4.4286	.7559	3.215	.003
	الأدنى	15	3.5333	.7432	3.213	.003
24	الأعلى	14	4.2857	.7263	3.936	.001
	الأدنى	15	3.0000	1.0000	3.980	.001
25	الأعلى	14	3.3571	1.1507	3.397	.002
	الأدنى	15	2.0000	1.0000	3.380	.002
26	الأعلى	14	4.0714	.9972	3.129	.004
	الأدنى	15	3.0000	.8452	3.110	.005
27	الأعلى	14	4.4286	.7559	3.380	.002
	الأدنى	15	3.2000	1.1464	3.428	.002
28	الأعلى	14	4.1429	.9493	3.036	.005
	الأدنى	15	3.0000	1.0690	3.048	.005
29	الأعلى	14	3.7857	1.0509	1.743	.093
	الأدنى	15	3.0667	1.1629	1.749	.092

30	الأعلى	14	4.0714	.9972	4.934	.000
	الأدنى	15	2.3333	.8997	4.916	.000
31	الأعلى	14	4.4286	.9376	2.150	.041
	الأدنى	15	3.6000	1.1212	2.164	.040
32	الأعلى	14	3.8571	1.0995	1.878	.071
	الأدنى	15	3.0667	1.1629	1.882	.071
33	الأعلى	14	4.7857	.4258	2.665	.013
	الأدنى	15	3.8000	1.3202	2.743	.014
34	الأعلى	14	3.7143	.9139	4.213	.000
	الأدنى	15	2.2000	1.0142	4.229	.000
35	الأعلى	14	4.1429	1.4064	2.074	.048
	الأدنى	15	3.0667	1.3870	2.073	.048
36	الأعلى	14	4.3571	.6333	3.779	.001
	الأدنى	15	3.0000	1.1952	3.856	.001
37	الأعلى	14	4.0000	.6794	3.545	.001
	الأدنى	15	2.8000	1.0823	3.601	.001
38	الأعلى	14	4.1429	.7703	3.916	.001
	الأدنى	15	2.9333	.8837	3.936	.001
39	الأعلى	14	3.4286	1.2839	2.823	.009
	الأدنى	15	2.1333	1.1872	2.815	.009

40	الأعلى	14	4.4286	.5136	2.269	.031
	الأدنى	15	3.7333	1.0328	2.318	.031
41	الأعلى	14	4.7143	.4688	2.494	.019
	الأدنى	15	3.8667	1.1872	2.560	.019
42	الأعلى	14	4.7857	.4258	2.497	.019
	الأدنى	15	4.2000	.7746	2.545	.018
43	الأعلى	14	4.2857	.7263	3.249	.003
	الأدنى	15	3.1333	1.1255	3.298	.003
44	الأعلى	14	4.0714	.9972	2.540	.017
	الأدنى	15	3.1333	.9904	2.540	.017
45	الأعلى	14	4.1429	1.1673	1.862	.073
	الأدنى	15	3.2000	1.5213	1.880	.071

(رشاد نور الهدى، 2009).

*** مقياس الدافعية للإنجاز للباحث عبد الرحمان صالح الأزرق:**

قام الباحث "عبد الرحمن صالح الأزرق" بتصميم مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دور الموافق التعليمية المختلفة. ويهدف المقياس إلى قياس مجموعة من الخصائص الشخصية لدى المعلمين والتي تشمل العناصر الأساسية بتكوين الدافعية نحو الإنجاز. ولقد قام الباحث بتحديد المحاور الأساسية للمقياس وتعريفها إجرائيا مستفيدا من الدراسات السابقة زيادة على هذا وقبل عرض المقياس في صورة نهائية فقد تم عرضه في مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس، بعد ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس على مجموعة من

المعلمين .توصل إلى هذا المقياس صادر يمكن استخدامه في قياس الدافعية كما أن درجة ثابتة عالية حيث بلغ معامل الارتباط للمقياس 0.81 وهو عال، وفي ما يلي عرض موجز لمحاور المقياس وصورته:

التعريف بالمقياس الدافعية: أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلم (دافعية التدريس)

1- مستوى الطموح: ويقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويبذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في أداء عماه ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقية، ويشمل هذا البعد أربع عبارات هي: (1، 6، 11 ،23).

2- مستوى المثابرة: يقصد به المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجد ومثابر وبذل الجهد المتواصل الدروب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل والإحساس باليأس أو التفكر في التراجع أو الانسحاب ويشمل هذا البعد ثمان عبارات هي: (2، 10، 12، 19، 24، 27، 31، 32).

3- مستوى الأداء: يقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم انجازه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى حثيثا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمله للمهام الصعبة في العمل وإحساسه بالقدرة على انجازها دون تهاون ظل كل الظروف والمؤثرات ويشمل هذا البعد ثمان عبارات هي: (3، 7، 13، 16، 21، 26، 28، 29).

4- مستوى إدراك الزمن: يقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخر ويشمل هذا البعد ست عبارات هي: (4، 8، 14، 17، 22، 30).

5- مستوى التنافس: ويقصد به ممارسة المعلم أو شعوره بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على

مواجهة الموافق والظروف التي تتم بجو التنافس والتحدي وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول جالهم ويشمل هذا البعد ست عبارات هي: (5، 9، 15، 18، 20، 25). (الأزرق عبد الرحمن،2000، ص149- 150).

الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

بعد تطبيق الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز على أفراد عينة الدراسة قامت بحساب صدق وثبات المقياسين باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية، حيث قامت بتطبيق الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، أما الثبات فتم حساب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية فكانت النتائج كالتالي:

1- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها حيث يطبق المقياس على مجموعة المفحوصين ثم ترتب الدرجات التي تم الحصول عليها تصاعديا أو تنازليا، ثم يقارن بين المجموعتين المتناقضتين اللتان تقعان في طرفي الخاصية أحدهما المجموعة العليا والأخرى المجموعة الدنيا ويستعمل اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين.

ثم ترتيب درجات مقياس الذكاء الانفعالي ثم تم أخذ 27% من درجات أعلى التوزيع و27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (16) فرد، وبعد ذلك حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (05): يمثل نتائج صدق مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة الصدق التمييزي

متغير المقياس	مجموعات المقارنة	N	M	S	T	DF	الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالي	المجموعة العليا	16	185.81	8.23	13.38	30	دال عند 0.000
	المجموعة السفلى	16	146.81	8.23			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أن قيمة (T) بلغت القيمة 13.38 عند درجة الحرية 30 بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا 185.81 بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ 146.81 وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

- ثبات المقياس (الذكاء الانفعالي):

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أن ثبات الاختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، وهذا يعني أن تكون النتائج لها صفة الاستقرار.

اعتمدنا في حساب ثبات المقياس على مجموعة من الطرق هي:

طريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split-Half وهذا ما يوضحه الجدول أدناه:

جدول رقم (06): نتائج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	عدد الفقرات
0.827	0.849	45

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليها أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغ (0.82) وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.84) وهذا ما يدل على ثبات المقياس كون القيمتين تقتربان من الواحد، وبالتالي فإن ثبات المقياس مرتفع.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:

- صدق المقياس (الدافعية للإنجاز للمعلم):

اعتمدنا الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للتأكد من مقياس الدافعية للإنتاج، ومن خلال التحليل الإحصائي كانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (07): يمثل نتائج صدق مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة الصدق التمييزي

متغير المقياس	مجموعات المقارنة	N	M	S	T	DF	الدلالة الإحصائية
الذكاء للإنجاز	المجموعة العليا	16	86.31	2.62	19.17	30	دال عند 0.000
	المجموعة السفلى	16	67.93	2.79			

تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 27% من أعلى التوزيع و27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد 16 فردا وبعد ذلك تم حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين من خلال ما هو واضح في الجدول.

ومنه نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أن قيمة (T) بلغت القيمة 19.17 عند درجة الحرية 30 بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا 86.31 بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ 67.93 وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

- ثبات المقياس (دافعية الإنجاز):

اعتمدنا في حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز طريقتين وهما طريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split-Half، وتظهر النتائج في الجدول أدناه:

جدول رقم (08): نتائج ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	عدد الفقرات
0.758	0.725	32

نلاحظ من نتائج الجدول المحصل عليها أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغ (0.75) ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قد بلغ (0.72) وبذلك فإن مقياس دافعية الإنجاز ثابت.

6- الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية من برنامج SPSS للتحقق من فرضيات البحث والتحقق من صدق وثبات المقاييس :

المتوسط الحسابي: استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لتحليل البيانات الديموغرافية، وأيضا لمعرفة مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى دافعية الإنجاز عند أفراد عينة الدراسة.

النسب المئوية: لتحليل البيانات الشخصية.

معادلة سبيرمان براون: لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

طريقة ألفا كرونباخ: لإيجاد ثبات الأدوات.

معامل الارتباط بيرسون: للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.

اختبار T-Test: للمقارنة بين المتوسطات.

تحليل التباين الأحادي

خلاصة الفصل:

ما يمكن أن نستخلصه في هذا الفصل أن أي دراسة لا يمكن أن تتم إلا وفق إجراءات متبعة تحدد لنا مسار بحثنا والكيفية التي من خلالها نختبر ونتفحص فرضياتنا وبالتالي الإجابة على تساؤلاتنا وتقديم إطار نظري ثابت وصادق، وهذا ما سنتوصل إليه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة الفرضيات

1. عرض ومناقشة الفرضية العامة
2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
3. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
4. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
5. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة

الاستنتاج العام

عرض ومناقشة الفرضيات:

1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية العامة:

الفرضية: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

بعد القيام بحساب معامل الارتباط بيرسون يتضح ما يلي:

جدول رقم (09): نتائج العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
الذكاء الانفعالي	164.83	15.92	0.419	دال	110
دافعية الإنجاز	76.17	7.45			

يتضح من خلال نتائج الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة القوة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي (164.83) وبإنحراف معياري (15.92)، بينما بلغ متوسط دافعية الإنجاز (76.17) وبإنحراف معياري (7.45)، وبلغ معامل الارتباط بينهما (0.419) وهي قيمة متوسطة القوة دالة إحصائيا عند 0.01، مما يعني أن هذه الفرضية تحققت.

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجة الدافعية للإنجاز عند الأساتذة، وتبين لنا من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ودرجة دافعية الإنجاز عند الأساتذة، هذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني عند الأساتذة زادت

دافعيتهم للإنجاز، وهي نتيجة متوقعة ومنطقية وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية الذكاء الانفعالي الذي يدفع بالأساتذة إلى تحقيق أفضل المستويات في أداء مهنة التدريس بإعتبار الذكاء الانفعالي مجموعة المهارات والقدرات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الأساتذة في تخطي الكثير من الصعوبات والمشكلات داخل الغرفة الصفية، كما أن هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري للدراسة حيث "يعد الذكاء الوجداني مدخلا جديدا لتنمية قدرات الأفراد وتهيأتهم للحياة بصورة أفضل ويساعدهم على استثارة قدراتهم إلى أقصى حد ممكن". **(إبراهيم، 2013، ص05)**.

كما أشار كلا من "عراقي وعبد العال" (2005) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على نجاح المعلم في أداء الدور المنوط به داخل الفصل الدراسي، وعلى ما يتمتع به من مهارات الذكاء الوجداني الذي يجعله أكثر تقبلا لذاته وتقبلا لطلابه **(حنان، 1431، ص04)**، وبذلك فإن قوة إنفعالاتنا تتمثل في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لنواصل التدريب على هدف بعيد وما شبه ذلك، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجاز. **(جولمان،2000، ص120)**.

2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى

الفرضية: مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

تم حساب مستوى الذكاء الانفعالي لـ110 أستاذا موزعين على الأطوار الثلاثة (إبتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ، وذلك باستخدام اختبار (T) لحساب الفروق بين مستوى الأساتذة والمستوى الفرضي لمقياس الذكاء الانفعالي تم تحديد المستوى الفرضي للمقياس من خلال المعادلة التالية: (3×45)=135، حيث تمثل 3 متوسط درجات المقياس الخماسي و45 عدد فقرات المقياس وبالتالي فإن المستوى الفرضي للمقياس يساوي 135، وهذا ما توضحه نتائجه الجدول أدناه.

الجدول رقم (10): مستوى الذكاء الانفعالي لعينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة.

مقياس الذكاء الانفعالي	عدد الأفراد	الوسط الحسابي المحسوب	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية	الدلالة
	110	164.83	15.92	135	19.65	109	0.000	توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05

يتبين من الجدول في مقياس الذكاء الانفعالي أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة قد بلغ 164.83 في حين بلغ المتوسط الفرضي 135 وقيمة اختبار (ت) تساوي 19.65 وقيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) وهي دالة إحصائيا.

ومنه يوجد فروق بين مستوى الذكاء الانفعالي للأساتذة والمستوى الفرضي للمقياس وذلك لصالح مستوى الذكاء الانفعالي للأساتذة لأنه أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي وهذا ما يؤكد أن مستوى الذكاء الانفعالي لعينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ مرتفع جدا.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الأولى يتضح أن الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (إبتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ يتمتعون بذكاء إنفعالي مرتفع يتمثل في قدرتهم على إدارة إنفعالاتهم والتحكم بها وقدرتهم على فهم مشاعر الآخرين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العينة المتمثلة في الأساتذة، حيث تعتبر مرحلة العمل مرحلة مهمة لاكتساب الخبرات المعرفية والانفعالية لدى الأساتذة وقدرتهم ووعيهم لانفعالاتهم وقدرتهم على التعامل مع من يحيطون بهم ، وبما ان البحث الحالي طبق على شريحة واعية من المجتمع ، فان قدرتهم على بناء العلاقات الصحيحة يكون لها الحظ الاوفر ، كما تتيح المؤسسات التعليمية فرص تنمية المهارات المعرفية و الانفعالية من خلا الدور الفعال الذي تلعبه في تقدير العلاقات الاجابية ، وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم باسل أبو عمشة (2013) التي توصلت إلى أن الوزن النسبي للذكاء الانفعالي هو 73.8%.

3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية: مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

تم حساب مستوى دافعية الإنجاز لـ110 أستاذا موزعين على الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ، وذلك باستخدام اختبار (T) لحساب الفروق بين مستوى الأساتذة والمستوى الفرضي لمقياس دافعية الإنجاز تم تحديد المستوى الفرضي للمقياس من خلال المعادلة التالية: (2×32)=64، حيث تمثل 3 متوسط درجات المقياس الثلاثي و32 عدد فقرات المقياس وبالتالي فإن المستوى الفرضي للمقياس يساوي 64، وهذا ما توضحه نتائجه الجدول أدناه.

الجدول رقم (11): مستوى دافعية الإنجاز لعينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة.

مقياس	عدد الأفراد	الوسط الحسابي المحسوب	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية	الدلالة
دافعية الإنجاز	110	76.17	7.45	64	17.12	109	0.000	توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05

يتبين من الجدول في مقياس دافعية الإنجاز أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة قد بلغ 76.17 في حين بلغ المتوسط الفرضي 64 وقيمة اختبار (ت) تساوي 17.12 وقيمة الدلالة المعنوية تساوي (0.000) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) وهي دالة إحصائيا.

ومنه يوجد فروق بين مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة والمستوى الفرضي للمقياس وذلك لصالح مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة لأنه أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي وهذا ما يؤكد أن مستوى الدافعية للإنجاز عند عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ مرتفع.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الثانية يتضح أن الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدائرة دار الشيوخ يتمتعون بدرجة مرتفعة من الدافعية للإنجاز،هذا يعني ان الاساتذة يتمتعون بقدر عالي من المثابرة و الاجتهاد و الطموح الكبير في تحسين و ابتكار اضل الطرق لاداء مهنة التدريس و توجيه نشاطهم نحو الخطيط للعمل للوصول الى الامتياز ،وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عينة الأساتذة تتكون من نسبة عالية من الشباب، إذ تعتبر فترة الشباب فترة نشاط وحيوية وإقبال على العمل ، كما أن الظروف البيئية المحيطة تدفعهم إلى تحقيق أعلى مستويات الإنجاز من خلال ما يتمتع به تلاميذ دائرة دار الشيوخ من إقبال على الدراسة وتحقيق أفضل النتائج ذلك مما يشجع الأساتذة على العمل بكل أريحية وتوظيف أقصى قدراتهم كما تشير هذه النتيجة الى رغبة و قبول الأساتذة لتخصصاتهم العلمية ، وقد إتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي عباس اليوسفي (2008).

4- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

من خلال التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الثالثة تتضح النتائج كما هي في الجداول التالية:

الجدول رقم (12): الفروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	1101.052	3	367.017	1.466	0.228
داخل المجموعات	26532.003	106	250.302		

المجموع	27633.055	109			

من خلال التحليل الاحصائي للجدول رقم (12) نجد أن قيمة P-Value=0.228 المصاحبة لإحصائية F أكبر من 0.05 ، ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% ، أي لا توجد فروق معنوية بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن .

الجدول رقم (13): الفروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	79.674	2	39.837	0.55	0.857
داخل المجموعات	27553.381	107	257.508		
المجموع	27633.055	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.857 المصاحبة لإحصائية F أكبر من0.05، ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (14): الفروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الطور.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	627.945	2	313.973	1.244	0.292
داخل المجموعات	27005.109	107	252.384		
المجموع	27633.055	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.292 المصاحبة لإحصائية F أكبر من 0.05 ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الطور.

الجدول رقم (15): الفروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصنف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	30.970	2	15.485	0.060	0.942
داخل المجموعات	27602.085	107	257.963		
المجموع	27633.055	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.942 المصاحبة لإحصائية F أكبر من 0.05 ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصنف.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

– من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن لم تحقق وهي نتيجة غير متوقعة ولكنها مقبولة، غير متوقعة نظرا إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مهارات شخصية واجتماعية يكتسبها الفرد كلما كبر في العمر، "لأن الذكاء الوجداني يزداد بزياة العمر الزمني كما اوضحت دراسة وسجنر (1998) واشارت دراسات اخرى الى ان الافراد يكون لديهم اعلى درجة من الذكاء الوجداني في العقد الرابع و الخامس من العمر و ان هذه المهارات الخاصة بالذكاء الوجداني قابلة للتعلم مقارنة بالذكاء العقلي الذي يظل ثابتا على مدى حياة الفرد تقريبا في حين ان مهارات الذكاء الوجداني يمكن ان تكتسب و تزداد فاهم مايميز الذكاء الوجداني عن الذكاء العقلي هو ان الاول اقل درجة من حيث الوراثة الجينية وهذا مايفتح المجال الى توجيه مزيدا من العناية و الاهتمام بالذكاء الوجداني " **(حنان، 1431، ص79)**.

وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة العينة التي تمتاز بالرشد والاستقرار العاطفي، هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري للدراسة حيث نرى أن الذكاء الوجداني يعد مرتبطا بسمات

الشخصية، وتعد مهاراته ومكوناته ثابتة نسبيا في شخصية الأفراد وذلك بحسب النماذج المختلطة والمتمثلة في نموذج جولمان، والذي أشار إلى الذكاء الوجداني باعتباره أداء سلوكيا ملاحظا، ويتضمن بعض سمات الشخصية **(صادق، 2011، ص151)**.كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة حنان بنت ناصر صالح الخليفي (1431).

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الخبرة لم تحقق، وتعني هذه النتيجة أن جميع الأساتذة وبمختلف سنوات خبرتهم في التدريس يتساوون في قدرتهم على الانتباه و الادراك الجيد لمشاعرهم الذاتية وقدرتهم على تقدير مواطن القوة و الضعف لديهم و إدراك انفعالات الآخرين و التصرف بطريقة لائقة معهم وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الأساتذة في وقتنا الحالي أصبحوا على وعي وإدراك لما من شأنه أن يسبب المشكلات أو لما من شأنه أن يزيد ثقة الآخرين بهم، يرجع هذا إلى الانفتاح على المجتمعات الأخرى والإطلاع والبحث من خلال ما تتيحه الشبكة العنكبوتية من تواصل وتبادل للأفكار والآراء.

هذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة كل من عمر ابن عبد الله مغربي (1429هـ) ودراسة حنان بنت صالح الخليفي (1431هـ).

في حين أن هذه النتيجة جاءت مخالفة للإطار النظري حيث "يقول جاردنر أن الخبرة بالتدريس تمكن المعلم للقيام بدوره في الحياة بنجاح، وإجادته لمادة تخصصه، وسعة أفقه، وعمق إدراكه للأمور، ونضج تفكيره، وحسن تصرفه، ورحابة صدره، بالإضافة إلى اتزانه النفسي، وقدرته على فهم الحالة العاطفية لطلابه، وإدارته لانفعالاته والتغلب على ما قد يعترضه من صعوبات، وتكون تلك المهارات التي يكتسبها هامة لرفع مستوى أدائه. **(السليماني، 1429، ص88)**.

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص لم تحقق، هذه النتيجة تعني انعدام التباين بين المجموعات وتساوي الأساتذة في الذكاء الانفعالي بمختلف الأطوار التي يعملون بها، التمييز بين وهذا يعني ان الاساتذة يتساوون في قدرتهم على تمييز انفعالاتهم و التحكم بها و تفهم مشاعر الاخرين،هذه النتيجة متوقعة ومعقولة، كون الأساتذة وبمختلف تخصصاتهم يستطيعون القيام بمهنة التدريس في أي طور

من الأطوار الثلاثة كما أن البيئات التعليمية في الأطوار الثلاثة متشابهة وليس فيها أفضلية لأي طور على الآخر في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي عند الأساتذة مما يجعل فجوة الفوارق تضيق بينهم .

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصنف لم تحقق، هذه النتيجة تعني أن الأستاذ بمختلف تصنيفاتهم و رتبهم لا فرق بينهم في درجة الذكاء الانفعالي و بالتالي يتساوون في ضبط انفعالاتهم السلبية كالغضب و القلق و تفهم مشاعر الاخرين، وبالتالي فإن تصنيفات الأساتذة لم تؤثر في تنمية مهارات ذكائهم الانفعالي فقد يعود ذلك إلى أن الذكاء الانفعالي أداء سلوكي يتضمن بعض سمات الشخصية وهو ثابت نسبيا كما يراه النموذج المختلط، وقد تعود هذه النتيجة إلى أداة القياس، كما وقد يكون هذا المتغير –الصنف– غير مؤثر حقا في الذكاء الانفعالي كما وقد تكون هناك متغيرات أخرى تؤثر فعلا في درجة الذكاء الانفعالي لدى الأساتذة.

5– عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط ثانوي) في دافعية الإنجاز تبعا لمتغيرات (السن، الخبرة، الطور، الصنف).

من خلال التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الرابعة تتضح النتائج كما هي في الجداول التالية:

الجدول رقم (16): الفروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير السن.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	437.709	3	145.903	2.752	0.046
داخل المجموعات	5620.009	106	53.019		
المجموع	6057.718	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.046 المصاحبة لإحصائية F أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي توجد فروق معنوية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير السن لصالح الفئة الاولى من 20 الى 29 كما هو موضح في الجدول اسفله.

الفئات(السن_الدافعية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
[20، 29]	77,76	6,54
[30،39]	76,72	7,97
[40، 49]	74,66	7,25
[50 فما فوق)	70,60	4,8

الجدول رقم (17): الفروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	281.033	2	140.517	2.603	0.079
داخل المجموعات	5776.685	107	53.988		
المجموع	6057.685	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (17) نجد أن قيمة P-Value=0.079 المصاحبة لإحصائية F أقل من 0.05 ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (18): الفروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الطور.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	51.956	2	25.978	0.463	0.631
داخل المجموعات	6005.762	107	56.129		
المجموع	6057.718	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.631 المصاحبة لإحصائية F أكبر من 0.05 ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الطور.

الجدول رقم (19): الفروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الصنف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية
بين المجموعات	240.307	2	120.153	2.210	0.115
داخل المجموعات	5817.411	107	54.368		
المجموع	6057.718	109			

من خلال التحليل الإحصائي للجدول أعلاه نجد أن قيمة P-Value=0.115 المصاحبة لإحصائية F أكبر من 0.05 ولهذا نستطيع قبول فرضية العدم لمستوى الدلالة 05% أي لا توجد فروق بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الصنف.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

– من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الدفعية للإنجاز تبعا لمتغير السن تحققت بحيث يتضح من خلال التحليل الاحصائي ان الفئة الاولى تتمتع بدافعية للانجاز أكبر من الفئات العمرية الاخرى وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن الفئة الأولى هي الفئة العمرية الأصغر وبتالي فطموحاتهم أكبر كما تتيح لهم الوسائل التعليمة الحديثة سهولة التعامل مع الموقف التعليمي.

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الخبرة لم تتحقق، هذه النتيجة تعني أن عامل الخبرة بين الأساتذة لم يؤثر في مستوى دافعيتهم للإنجاز وقد يعود ذلك إلى الرغبة في التخصص ومنه يستطيع الأساتذة تكريس كل طاقاتهم لتحقيق النجاح، فالأساتذة الجدد تكون الدافعية لديهم نابعة من الحماس والتطلع لتحقيق الأفضل من خلال الآمال الكبيرة نحو المستقبل، أما في ما بالنسبة للأساتذة ذوي الخبرة تكون دافعيتهم للإنجاز نابعة من السيطرة على كل الصعوبات التي تواجههم في غرفة الصف من خلال خبرتهم في مجال عملهم وبذلك تكون الدافعية للإنجاز بين الاساتذة الجدد و الاساتذة الذين لديهم خبرة ، متساوية تقريبا لكنها نابعة من الظروف الخاصة بكل أستاذ.

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الطور لم تتحقق، وهذا يعني أن الأساتذة بمختلف الأطوار التي يعملون بها يتساوون في الدافعية للإنجاز في مهنة التدريس على الرغم من أن الدخل الشهري للأساتذة يختلف من طور إلى آخر، و قد تعود هذه النتيجة إلى الرضا عن العمل في ظل ما يواجهه الشباب من بطالة او لان النظام التعليمي في الاطوار الثلاثة شبه متقارب.

– الفرضية القائلة بأنه توجد فروق بين الأساتذة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الصنف لم تتحقق، وهي نتيجة غير متوقعة كون هذه التصنيفات كانت السبيل إلى تشجيع الأساتذة على بذل مزيد من الجهد لتحقيق الأفضلية بين الأساتذة وقد تعني هذه النتيجة أن التصنيفات لم تكن بالقدر الكافي من التشجيع، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أداة القياس.

إستنتاج عام

الاستنتاج العام:

كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الإنفعالي ودافعية الإنجاز، كما أن هذه الدراسة أظهرت المستويات المرتفعة في درجات كل من الذكاء الإنفعالي ودافعية الإنجاز وهي مؤشرات ودليل على جودة الأساتذة وحرصهم في أداء مهنة التدريس وهو دليل يبعث بالتطلع نحو بناء مستقبل أفضل من خلال التنشئة الصحيحة للطاقات المستقبلية من التلاميذ تحت إشراف أساتذة مؤهلين وبذلك تحقق التربية أهدافها في بناء جيل صالح قادر على أداء واجباته وتقديم الأفضل نحو رقي وازدهار الوطن.

كما أن الدراسة أثبتت عدم وجود فروق في الخبرة أو الطور أو الصنف في كلا المتغيرين وهي نتيجة إتفقت معها بعض الدراسات السابقة ومع ذلك فقد تكون هذه النتيجة تأثرت بالظروف المحيطة بالدراسة أو بأدواتها أو أساليبها الإحصائية، لهذا وجب القيام بالمزيد من الدراسات للتأكد من صحة هذه النتائج وأيضا للكشف عن تأثير متغيرات أخرى في الذكاء الإنفعالي ودافعية الإنجاز، من خلال تكريس الوقت والجهد اللازمين للبحث الدقيق في هذه المتغيرات المهمة.

وبذلك يتبين لنا من خلال اجراء هذه الدراسة أن الذكاء الانفعالي له قدر كبير من التأثير في النجاح المهني و خاصة في قطاع التربية و هذا ما أظهره الإطار النظري و التطبيقي لهذه الدراسة. و التأكيد على أن الجانب الانفعالي للأساتذة يأثر أكثر بكثير من الجانب المعرفي لديهم في أدائهم لمهنة التدريس فالأستاذ الذي له قدر واسع من المعرفة مثلا يمكن أن يحقق مستوى عالي من التحصيل لدى تلاميذه لكنه قد لا يستطيع أن يفهم الحالات الانفعالية التي يمر بها تلاميذه و بالتالي لا يستطيع مساعدتهم على تجاوزها فالأستاذ حقيقتا يقوم بدور المربي و المرشد ولا يقتصر دوره على تلقين المعرفة فقط فهو في غرفة الصف يعرض تلاميذه الى منهجين أحدهما أكاديمي و الأخر غير أكاديمي هذا الأخير يتمثل في الاتجاهات التي يغرسها الأستاذ في تلاميذه مثل تحمل المسؤولية الثقة بالنفس وغيرها من الاتجاهات التي تتيح للتلاميذ تطبيقها بصورة فعالة في مواقف جديدة في حياتهم خارج

المدرسة وبالتالي فان الذكاء الأنفعالي يسمح للاساتذة بالرؤية الواضحة و التخطيط المحكم نحو تحقيق أهدافهم و بالتالي الوصول الى دافع قوي للانجاز.

الخاتمة

خاتمة:

يعد الذكاء الانفعالي عامل مهم ومؤثر في حياة الأفراد فمن خلاله يستطيع الفرد التعامل مع مختلف المواقف التي يتعرض لها في الحياة دون معاناة، وبذلك يستطيع تحقيق مصالحه والوصول إلى تطلعاته وبذلك يتمتع بالصحة النفسية التي هي أساس الشخصية السليمة الخالية من الاضطرابات.

وإذا ما ربطنا الذكاء الانفعالي بالمهنة فإننا أمام عامل غاية في الأهمية في تخطي الكثير من العقبات وتحقيق أفضل مستويات العمل فقد دلت الدراسات على أن الانفعالات الإيجابية تعمل على زيادة القدرات الإبتكارية وأنها تؤثر في العمليات المعرفية مثل الإدراك والتعلم والذاكرة.

كما أن مهارات الذكاء الوجداني تسهم في نجاح قيادة المنظومة التربوية وخاصة المعلم حيث يعد مرشدا وموجها ومؤثرا في بناء شخصية تلاميذه فالمعلم قد يحقق نجاح في ارتفاع التحصيل الدراسي لتلاميذه ولكن لا يمكنه بناء الشخصية السليمة لهم، إلا من خلال ذكائه الانفعالي، فالمعلم يتعامل أولا وقبل كل شيء مع الحياة العاطفية لتلاميذه قبل أن يتعامل مع قدراتهم العقلية لهذا وجب على المنظومة التربوية اختيار المعلمين على أساس ذكائهم الانفعالي وليس على أساس مؤهلاتهم العلمية فقط.

كما لا ننسى عامل مهم ارتبط بالذكاء الانفعالي وساهم في تحقيق أفضل المستويات في مهنة التدريس وهو الدافعية للإنجاز، فالمعلم القادر على مواجهة ما يتعرض له من مشكلات سواء في حياته الخاصة أو في غرفة الصف والقادر على الفهم الصحيح لانفعالات الآخرين والتعامل معها بالشكل الصحيح تتاح له الفرصة في تقديم الأفضل لأداء مهنة التدريس.

المراجع

قائمة المراجع

الكتب:

1- توني بوزان، (2007): **قوة الذكاء الكلامي**، دار النشر مكتبة جرير، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة.

2- جابر عبد الحميد جابر، (2003): **الذكاءات المتعددة والفهم**، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

3- حسان هشام، (2007): **منهجية البحث العلمي**، الجزائر، الطبعة الثانية.

4- دانييل جولمان، ترجمة ليلى الجبالي، (2000): **الذكاء العاطفي**، دار المعرفة، الكويت.

5- دانييل جولمان، ترجمة هشام الحنواي، (2004): **ذكاء المشاعر**، دار هلا للنشر والتوزيع، مصر.

6- سالي علي حسن، (2007): **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.

7- عبد اللطيف محمد خليفة، (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

8- عبد المجيد نشواتي، (2003): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الرابعة.

9- كلير فهيم، (1998): **أولادنا والمدرسة**، جهاد للنشر والتوزيع، مصر، الطبعة الأولى.

10- محمود عبد الحليم منسي، (1990): **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.

11- هارفي دوتشيندورف، ترجمة مكتبة جرير، (2011): **النوع الآخر من الذكاء**، نشر وتوزيع مكتبة جرير، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولة.

الدراسات العلمية:

12- إبراهيم باسل أبو عمشة، (2013): **الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة**، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في علم النفس من كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

13- إبراهيم بن جامع، (2010): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة منتوري قسنطينة.

14- البار الرميساء، (2014): **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من عمال مؤسسة سونطراك بسكرة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العمل والتنظيم.

15- حمزة مزياني، (2012): **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسات إعادة التربية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، جامعة الجزائر 02.

16- حنان بنت ناصر صالح الخليفي، (1431هـ): **الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، السعودية.

17- رشديدة الساكر، (2015): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية (إرشاد وتوجيه).

18- سعداوي مريم، (2010): **علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة بوزريعة، الجزائر.

19_سوسن رشاد نور الهدى ، (2009): **علاقة الذكاء الوجداني للتنشئة الاجتماعية كما تراها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتراه في التربية، جامعة ام القرى،المملكة العربية السعودية.

21- صادق عبده حسن، (2011): **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإرشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر 02.20- علي اليوسفي، (2008): **دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات**، جامعة الكوفة، العراق.

22- عثمان مريم، (2010): **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

23- عايشة ديحان قصاب العازمي، (2007): **الذكاء الوجداني لطفل الروضة وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية**، مذكرة مكملة للحصول على شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، الكويت.

24- عمر ابن عبد الله مصطفى مغربي، (1429هـ): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

25- عاطف حسن شواشرة، (2007): **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز**، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

26- منصور بن زاهي، (2007): **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**، دراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل، جامعة منتوري، قسنطينة.

27- ميروح عبد الوهاب، (2010): **السلوك القيادي وعلاقته بالدافعية لدى العمال**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة منتوري، قسنطينة.

28- نوال السيد، (2009): **الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان الباكالوريا**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

29- ياسين عماد الزغلول، (2006): **علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤتة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في القياس والتقويم، جامعة مؤتة، الأردن.

الملاحق

الملحق (01): استمارة البيانات الشخصية

أخي الأستاذ الفاضل ....أختي الأستاذة الفاضلة أقدم لكم مجموعة من العبارات التي تمثل بنود استبيان مقياس الذكاء الانفعالي (العاطفي) ومقياس دافعية الإنجاز التي توضح سلوككم الذي تصفون به أنفسكم، فقد يوجد ضمن صفاتكم وقد لا يوجد، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأرجو منكم الإجابة على جميع بنود الاستبيان مع قراءة كل عبارة بعناية، ومن ثم الاستجابة لها بوضع علامة (×) تحت البديل الذي يناسبكم ضمن الاقتراحات الموضحة أمام كل عبارة، وإجابتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، ولكم مني جزيل الشكر والتقدير.

السن:.....

عدد سنوات الخبرة في التدريس:.....

المدرسة:.....

الطور:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

الصنف:

معلم المدرسة الابتدائية ☐ معلم رئيسي في المدرسة الابتدائية ☐ معلم مكون في المدرسة الابتدائية ☐

أستاذ المدرسة الإعدادية ☐ أستاذ رئيسي في المدرسة الإعدادية ☐ أستاذ مكون في المدرسة الإعدادية ☐

أستاذ المدرسة الثانوية ☐ أستاذ رئيسي في المدرسة الثانوية ☐ أستاذ مكون في المدرسة الثانوية ☐

الملحق (02): مقياس الذكاء الانفعالي

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1/ عندما أكون سعيدا أتصرف دون حذر ودون تفكير .					
2/ أتحدث مع الآخرين دون مراعاة لمزاجهم.					
3/ حزني عندما أخطئ يجعلني أعيد التفكير في خطئي وأكون حذرا بحيث لا أكرره.					
4/ أوجل التخطيط في الأمور التي تتطلب تركيز للأوقات التي أكون فيها بمزاج جيد.					
5/ استطيع الاحتفاظ بهدوئي حتى عندما أكون متضايقا.					
6/ أفسد لحظات سعيدة عندما يحدث موقف بسيط يزعجني أثناءها.					
7/ تعتريني نوبات خوف لا أعي مصدرها.					
8/ قد انتقل دون مبرر من الضيق البسيط إلى الحزن الشديد.					
9/ أدرك مسبقاً المواقف التي تستثير غضبي.					
10/ابتعد عن الدخول في مناقشات عندما أكون بمزاج سيء.					
11/أظهر سروري عندما تقدم لي هدية حتى وان لم تعجبني.					
12/أعبر عن مشاعري دون مراعاة للآخرين.					
13/استطيع الانتقال من المشاعر السيئة إلى الإيجابية حسب الموقف.					
14/خوفي من بعض الأمور يربكني عند التعامل معها.					
15/عندما أخطئ أتضايق مما يدفعني لعدم التفكير بطريقة سليمة.					
16/ أميّز بين انفعالات الآخرين المختلفة.					
17/ أجد صعوبة في فهم مشاعر الآخرين.					
18/ لدي قدرة عالية على وصف ما اشعر به.					
19/ استطيع التمييز بين الحزن الحقيقي والمصطنع.					
20/ أدرك مسبقاً أي المواقف ستسرني وأيها سيضايقني.					
21/ أتحكم في انفعالاتي.					
22/ اذا تعرضت لمشكلة وتوترت أوجل حلها حتى يعتدل مزاجي.					
23/ يعيقني قلقي عند تنفيذ بعض المهام من إتمامها بشكلٍ حسن.					
24/ افهم انفعالات الآخرين وأتعامل معهم بالشكل المناسب.					
25/ يؤثر مزاجي على مستوى أدائي.					
26/ افتقد القدرة على التعامل مع مشاعري بشكل يتلائم مع المواقف.					
27/ اشعر بالخوف من بعض الأمور بدرجة مبالغ فيها.					

28/ تعتريني حالات ضحك لا أفهم سببها.					
29/ أتفاعل مع الآخرين عندما يعبرون عن مشاعرهم.					
30/ أتضايق من عدم قدرتي على التعبير بوضوح عما أشعر به.					
31/ عندما يخالفني شخص في الرأي أتضايق وأكره هذا الشخص					
32/ استطيع تغيير انفعالاتي حسب الموقف.					
33/عندما يغضب الشخص الذي أمامي أدرك أنه غاضب.					
34/ يجعلني انفعالي ارتكب الأخطاء.					
35/ اغضب دون سبب.					
36/ اشعر بالضيق والحزن بشكل مفاجئ.					
37/أستطيع ان أسيطر على غضبي.					
38/ مشاعري تظهر في الوقت المناسب والموضع المناسب.					
39/ ترتفع لدي روح المغامرة وعدم التفكير في العواقب عندما أكون سعيدا.					
40/ استطيع التنبؤ بالمواقف التي تثير حزن زميلي.					
41/ عندما انقل لصديقي خبر سار اعرف مسبقاً أنه سيكون سعيدا.					
42/ استطيع التمييز بين شعوري بالضيق وشعوري بالفرح.					
43/ يستطيع من حولي استثارتي بسهولة.					
44/ أفقد السيطرة على أعصابي عندما أتضايق.					
45/ احرص على ان تكون مشاعري مناسبة للمكان والزمان اللذان أكون فيهما.					

الملحق (03): مقياس الدافعية للإنجاز

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أحب القيام بأي عمل متوقع منّي مهما كلفني ذلك من جهد			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصلح العمل			
04	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم			
06	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرين			
08	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بظروف الحظ والصدفة			
09	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه			
10	كلما وجدت العمل الذي أ قوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه			
12	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة			
16	لا أفكر كثيرا في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة			
17	أحرص دائما أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك			

19	أنسحب غالبا بسهولة تواجهني مشاكل صعبة في عملي			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي			
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها			
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا مستقبلية			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن "			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل			
29	لا أتأخر أبدا في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني 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			