

جامعة مولود معمري- تزي وزو-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس



الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي
لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي
—ولاية تيزي وزو نموذجاً—

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

إشراف:

د/ نزيـم صرداوي

إعداد الطالبة:

حليمة أمزال

السنة الجامعية: 2016-2017

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من جهة، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

بلغت عينة الدراسة (120) فرداً بواقع (51) من الذكور و(69) من الإناث من معلمي التعليم الابتدائي المقيدين بالعام الدراسي 2014-2015 والعاملين ببعض المدارس الابتدائية لمديرية ولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة الطبقيّة، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق، ومقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لعبد الرحمان صالح الأزرق.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

2-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

5-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

وقد تم مناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني-الدافعية للإنجاز-الرضا الوظيفي-معلم مرحلة التعليم الابتدائي.

Résumé :

Dans la mesure où nos émotions bloquent ou amplifient notre capacité de penser et de planifier, en vue d'atteindre un but lointain, elles définissent les limites de notre aptitude à utiliser nos compétences cognitives et décident donc de notre avenir. Et dans la mesure où nous sommes motivés par l'enthousiasme et le plaisir que nous procure le travail que nous faisons, les émotions nous mènent à la réussite. C'est en ce sens que l'intelligence émotionnelle est une aptitude maîtresse qui influe profondément sur la motivation à l'accomplissement et la satisfaction au travail des individus.

Le but de cette étude est d'analyser la relation entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement d'une part, la relation entre l'intelligence émotionnelle et la satisfaction au travail d'autre part chez les enseignants du primaire.

Notre étude vise aussi à identifier et analyser les différences qui peuvent exister entre les enseignants du primaire concernant leur intelligence émotionnelle, leur motivation à l'accomplissement et leur satisfaction au travail en rapport avec le sexe, le niveau scolaire et l'ancienneté dans l'enseignement.

Un échantillon de 120 enseignants du primaire : 51 enseignants et 69 enseignantes ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée et ont été soumis aux tests de l'intelligence émotionnelle, de la motivation à l'accomplissement et de la satisfaction au travail.

Les analyses statistiques inférentielles font apparaître les résultats suivants :

- 1- Une relation non significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement chez les enseignants du primaire.
- 2- Une relation non significative entre l'intelligence émotionnelle et la satisfaction au travail chez les enseignants du primaire.
- 3- Des différences non significatives entre les enseignants concernant leur intelligence émotionnelle en rapport avec le sexe, le niveau scolaire et l'ancienneté dans l'enseignement.
- 4- Des différences non significatives entre les enseignants concernant leur motivation à l'accomplissement en rapport avec le sexe, le niveau scolaire et l'ancienneté dans l'enseignement.
- 5- Des différences non significatives entre les enseignants concernant leur satisfaction au travail en rapport avec le sexe, le niveau scolaire et l'ancienneté dans l'enseignement.

Mots-clés : L'intelligence émotionnelle-La motivation à l'accomplissement
La satisfaction au travail- l'enseignant du primaire.

الامداد

الى روح ابنتي الطاهرة

تيزيري رحمة الله

الى والديا العزيزان

أطال الله في عمرهما

الى زوجي إبراهيم

و بناتې ريمه و حايا

الى كل أفراد عائلتي و عائلة زوجي كل باسمه

الى كل من يتصفح هذه المذكرة أهدى عملي هذا

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين الهادي إلى الصراط المستقيم ،الاول بغير بداية و الآخر بغير نهاية ،و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين ،المبعوث رحمة و هداية للعالمين ،سيدنا محمد، صلى الله عليه و سلم ،و على آله و صحبه أجمعين و التابعين بإحسان الى يوم الدين.

شكري و تقديري الى جميع أساتذة كلية تامدة بجامعة مولود معمري و أخص بالشكر أساتذة قسم علم النفس رئيسا و أعضاء هيئة التدريس على جهودهم الميمونة في السهر على تزويدنا بالعلم و المعرفة فجزاهم الله خير جزاء.

و شكرا جزيلا الى الأستاذ الدكتور "صرداوي نزيـم" الذي كان له الفضل عليا في انجاز هذه الدراسة.

كما أشكر الاساتذة الكرام ،الذين استجابوا لطلبي في تحكيم ادوات الدراسة ،حيث منحوني تغذية راجعة ساعدتني في تكييف و تعديل و تقنين هذه الادوات .

و شكري مبعوث إلى مديرية التربية التي سمحت لنا بإجراء هذه الدراسة على عينة من معلميها في المرحلة الابتدائية .

وشكرا الى كل معلم قام بالإجابة على ادوات الدراسة .

كما أتقدم بالشكر الكبير إلى كل الاساتذة الكرام الذين وافقوا على مناقشة و تقييم هذا العمل.

و في الختام أشكر كل من ساعدني من قريب و من بعيد على اتمام هذا العمل الذي آمل اني قد وفقت في انجازه على الوجه الذي يرضيه عني.

و الحمد لله رب العالمين .

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	أ
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	ب
إهداء.....	ج
شكر وتقدير.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول.....	و
قائمة الأشكال.....	ي
قائمة الملاحق.....	ز
مقدمة.....	1
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	7
2- فرضيات الدراسة.....	19
3- أهداف الدراسة.....	21
4- أهمية الدراسة.....	21
5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....	22
6- حدود الدراسة.....	24
7- الدراسات السابقة.....	24
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
تمهيد.....	40
1- التعريف المفاهيمي للذكاء الوجداني.....	40
تعقيب على التعريفات السابقة.....	44
2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....	44

49	3-أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة
50	4-أهمية الذكاء الوجداني في المجال التربوي.....
55	5-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....
71	تعقيب على النماذج النظرية السابقة.....
73	6-الصفات المميزة للأفراد الأذكاء وجدانياً.....
76	خلاصة.....
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
78	تمهيد.....
78	1-التعريف المفاهيمي للدافعية للإنجاز.....
80	تعقيب على التعريفات السابقة.....
80	2-بعض المفاهيم المتداولة في مجال الدافعية والدافعية للإنجاز.....
81	3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....
89	تعقيب على التصورات النظرية السابقة.....
89	4-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي.....
90	5-الدافعية للإنجاز ذات أبعاد متعددة.....
92	6-مكونات الدافعية للإنجاز.....
93	7-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....
96	8-خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.....
98	خلاصة.....
الفصل الرابع: الرضا الوظيفي	
100	تمهيد.....
100	1-تعريف الرضا الوظيفي.....
103	تعقيب على التعريفات السابقة.....
104	2-المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي.....
105	3-أنواع الرضا الوظيفي.....

105	4-أهمية الرضا الوظيفي.....
106	5-العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.....
111	6-نظريات الرضا الوظيفي.....
120	تعقيب على النظريات السابقة.....
120	7-نتائج الرضا الوظيفي.....
122	8-قياس الرضا الوظيفي.....
125	خلاصة.....
الفصل الخامس: معلم مرحلة التعليم الابتدائي	
127	تمهيد.....
127	1-مفهوم المعلم.....
128	تعقيب على التعريفات السابقة.....
128	2-المهارات و الخصائص الواجب توافرها في المعلم.....
132	3-أهمية دور المعلم في العملية التعليمية.....
132	4-أدوار المعلم في العملية التعليمية.....
135	5-تكوين المعلم في الجزائر.....
137	6-مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.....
138	7-أهداف مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.....
139	خلاصة.....
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
142	تمهيد.....
142	أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....
142	1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
142	2-مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....
142	3-عينة الدراسة الاستطلاعية.....

142	ثانياً: منهج الدراسة.....
143	ثالثاً: الدراسة الأساسية.....
143	1-المجتمع الأصل.....
144	2-عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....
146	3-مكان إجراء الدراسة الأساسية.....
146	رابعاً: أدوات الدراسة.....
163	خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.....
164	سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....
164	سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.....
165	خلاصة.....
الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
167	تمهيد.....
167	أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية
168	1-عرض نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.....
169	2-عرض نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.....
170	3-عرض نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....
171	4-عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون.....
173	5-عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار (ت).....
184	6-ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....
184	ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....
190	الاستنتاج العام.....
191	خاتمة.....

195	المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
62	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج جولمان.....	1
65	نموذج جولمان المعدّل للذكاء الوجداني.....	2
66	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر.....	3
67	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف.....	4
68	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز.....	5
69	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر.....	6
70	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي.....	7
71	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة.....	8
74	مستويات الذكاء الوجداني.....	9
98	مظاهر الدافعية للإنجاز وفق التصورات النظرية عند بعض الباحثين.....	10
110	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حسب مصدرها.....	11
143	توزيع أفراد المجتمع الأصل على مستوى المؤسسات التعليمية الأربعة التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.....	12
144	عدد المقاييس الموزعة والمسترجعة والملغاة.....	13
145	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.....	14
145	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى التعليمي.....	15
145	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الأقدمية في التعليم.....	16
147	توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.....	17
149	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للبعد	18
150	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.....	19
150	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	20
151	قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل الثبات ألفا كورنباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء	21

	الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	
152	توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للإنجاز.....	22
154	توزيع عبارات مقياس الدافعية للإنجاز الموجبة والسالبة.....	23
155	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد..	24
156	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.....	25
156	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	26
157	قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل الثبات ألفا كورناخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	27
159	توزيع أبعاد وعبارات مقياس الرضا الوظيفي.....	28
159	توزيع عبارات مقياس الرضا الوظيفي الموجبة والسالبة.....	29
160	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للبعد..	30
161	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي.....	31
162	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	32
162	قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل الثبات ألفا كورناخ والتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 40).....	33
168	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.....	34
169	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.....	35
170	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....	36
172	العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز وقيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة.....	37
173	العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي وقيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية	38

	لدى أفراد عينة الدراسة.....	
174	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس.....	39
175	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.....	40
176	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....	41
177	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس.....	42
178	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.....	43
179	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....	44
181	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.....	45
182	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.....	46
183	الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....	47
184	ملخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية.....	48

قائمة الأشكال

الرقم	عنوانه	الصفحة
1	نموذج ماير وسالوفي للمكونات الرئيسية والفرعية للذكاء الوجداني.....	58
2	نموذج بار-أون للأبعاد الرئيسية و الفرعية للذكاء الوجداني.....	62
3	الترتيب الطوبوغرافي لمكونات الذكاء الوجداني لنموذج بار-أون.....	62
4	مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر.....	67
5	مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف.....	68
6	مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولوكس وهيجز.....	69
7	أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر.....	70
8	أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسيبي.....	71
9	مكونات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة.....	72
10	الصفات المميزة للأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.....	75
11	التصور النظري لوينر.....	84
12	التصور النظري لهورنر.....	85
13	التصور النظري لراينور.....	86
14	هرم ماسلو للحاجات.....	113
15	نظرية الحاجات عند ألدرفير.....	114
16	نظرية (Z) لويليام أوشي.....	116
17	معادلة الأداء وفق نظرية فروم.....	116
18	نظرية فروم للتوقع.....	117
19	نظرية خصائص المهنة لهكمان وأولدهام.....	118
20	نظرية الإنجاز لماكلياند.....	119
21	هرم الحاجات لبورتر.....	119
22	متغيرات الرضا الوظيفي وفق نظرية بويسونج.....	120
23	معدل غياب العامل خلال فترة معينة.....	122
24	معدل ترك الخدمة خلال مدة معينة.....	123
25	مهارات المعلم وفق عبد الرحمان السفاسفة.....	129

130	خصائص المعلم المعرفية وفق عبد المجيد نشواتي.....	26
131	خصائص المعلم وفق عبد الرحمان السفاسفة.....	27
135	أدوار المعلم المختلفة.....	28

قائمة الملحق

الرقم	عنوان الملحق
01	استمارة طلب التحكيم
02	جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الذكاء الوجداني
03	جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الدافعية للإنجاز
04	جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الرضا الوظيفي
05	استمارة خاصة بالبيانات الشخصية
06	ا لصورة الأولية لمقياس الذكاء الوجداني
07	ا لصورة الثانية لمقياس الذكاء الوجداني
08	مقياس الدافعية للإنجاز لصالح عبد الرحمن الازرق
09	مقياس الرضا الوظيفي لصالح عبد الرحمن الازرق
10	بيانات إحصائية

مقدمة:

يعد العنصر البشري أهم عناصر الإنتاج ورفع كفاءته، إذ أن رأس المال الحقيقي لا يكمن في توفر الآلات والأجهزة العديدة والمتنوعة، إنما يكمن في إيجاد الفرد المؤهل والمدرّب وذي كفاءات عالية في مجال عمله، لأن المؤسسات الإنتاجية عامة والمؤسسات التربوية خاصة ترتبط بكفاءة الفرد من حيث قدراته ورغبته في العمل ورضاه عنه.

ولما كانت التربية والتعليم ومؤسساتها مسؤولة عن التخطيط لاستخدام الثروة البشرية وكيفية تتميتها واستمرار نموها ورفع كفاءتها بصفاتها أهم مستلزمات خطط التنمية الشاملة، فإن مهنة التعليم تعتبر من أهم المهن التي تساهم في عملية التنمية الشاملة، ويتوقف نجاحها على العديد من العوامل منها المعلم الذي يعد جوهر العملية التربوية وممثلاً لجميع عناصر العملية التعليمية-التعلمية وهو أحد ركائزها الأساسية لأن مستوى أدائه للمهام والمسؤوليات التربوية يحدد إلى حد كبير مستوى العملية التربوية في المجتمع.

إن نجاح العملية التعليمية-التعلمية في أي نظام تربوي يعتمد على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المعلم أحد أهم تلك المدخلات، باعتباره العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيسي لها، والذي يتوقف على نشاطه وفعالته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ غاياتها وأهدافها.

ويشير عزيز حنا داود(1985) إلى أن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يمثل 60% في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40%(داود، 1985، ص 78).

وبالرغم من تطور مستحدثات التربية، وما تقدمه تكنولوجيا التعليم من أساليب واستراتيجيات ووسائل لتسهيل وتيسر عملية التعليم، فإن المعلم سيظل الركيزة الأساسية والعامل الحاسم في هذا المجال، فهو الذي ينظم الخبرات التعليمية وينفذها لتحقيق الأهداف المحددة، ويقوم مظاهر نجاحها أو فشلها.

ويذكر أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن(1993) أن المعلم يعد من أهم عناصر عملية

الاتصال البشري التي تفتقدها الوسائل الآلية المستخدمة في العملية التعليمية-التعلمية

(اللقاني وحسن، 1993، ص12).

إن طبيعة عمل المعلم المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لا تكتمل إلا إذا توافر مستوى معين من اتقان هذه المهام لديه، وأن الاتقان أو التمكن الذي يظهر في أداء المعلم لا يتحقق إلا بالإعداد الكاف والتكوين والتدريب الجيد من جهة، ومدى توافر مستوى معين من سمات الشخصية وعوامل غير معرفية من جهة أخرى. فأداء المعلم يحتاج إلى توافر مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية تتسم بها شخصية المعلم منها ما يتصل بالجوانب الوجدانية والدافعية للإنجاز والرضا عن العمل ومنها ما يتصل بالجوانب الاجتماعية والمعرفية. وقد تسهم بعض سمات شخصية المعلم في تنمية واكتساب بعض المهارات والكفاءات التدريسية لديه.

يتفق أغلب الباحثين والمشتغلين بالتربية والتعليم على أن كفاءة المعلم وفاعلية التدريس تعتمد على دعامتين أساسيتين هما: التكوين البيداغوجي والإعداد للمهنة وهذا يتطلب تكويناً وإعداداً أكاديمياً وبيداغوجياً ومهنياً يمكن المعلم من اتقان مادة تخصصه، وإكسابه المهارات اللازمة لمهنة التدريس. والدعامة الثانية تتمثل في توافر قدر من الخصائص النفسية والاجتماعية لدى المعلم تمهد للمهارة في ممارسة فن التدريس وتزيد من فرص نجاحه (السيد علي، 1992، ص 353).

إن نشاط التدريس نشاط معرفي وجداني اجتماعي تتجلى فيه مظاهر الفعل والانفعال والتفاعل الاجتماعي، ويحاول المعلم من خلال المواقف التعليمية توظيف قدراته المعرفية ومهاراته الأدائية وأنماط سلوكه وعاداته في مساعدة التلاميذ على التعلم (شكري، 1990، ص 127).

إن السمات النفسية الإيجابية في شخصية المعلم تستمد أهميتها من التغيرات التي حدثت في أدوار المعلم ومهامه لكي يواكب حركة التربية الحديثة التي أوجدتها عوامل متعددة ومتشابكة أدت إلى ضرورة العناية باختيار المعلم وتكوينه وإعداده من كافة جوانبه المعرفية والنفسية والاجتماعية والصحية (الأزرق، 2000، ص 235).

ويعد كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي من العوامل النفسية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها والتأكيد على أهميتها في مجال العمل عامةً ومجال التربية والتعليم خاصةً، وأعتقد أن لهذه المتغيرات أهمية في تفسير سلوك المعلم وذات تأثير واضح في رفع أو خفض أدائه في التدريس.

ولقد تزايد الاهتمام في الأونة الأخيرة بالذكاء الوجداني بوصفه نتاجاً لروح العصر الجديد وأنه يحمل وعداً بحل العديد من مشكلات المجتمع، حيث يري بليتيكري (Pellitecri,2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي، ويشير برنت (Bernet,1996) إلى أن الأذكيااء انفعالياً متوافقون ودافئون معدنهم أصيل ومثابرون ومتفائلون متمتعون بصحة عقلية ووجدانية (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص12). ويرى لورانس (Lorenz,2005) أن الذكاء الوجداني استخدم لوصف الخصائص العاطفية مثل التقمص العاطفي والتعبير عن المشاعر والاستقلالية وغيرها والتي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح.

وبرز مفهوم الذكاء الوجداني في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي نتيجة جهود علماء النفس لتفسير نجاح الفرد في اتخاذ القرارات وإدارة الجماعات والمنظمات والتواصل مع الآخرين وتحقيق الرضا والنجاح في الحياة عامة (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص12). ويذكر فيفر (Pfeiffer,2001) أن مع بداية الألفية الثالثة تواجه المجتمعات العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال العسكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والحلول لهذه المشكلات التي تسبب القلق والضيق والضغط للأفراد تكمن في أن يمتلك هؤلاء الأفراد القدرات الفكرية والمهارات الوجدانية الانفعالية والاجتماعية المطورة التي تتكامل مع المهارات المعرفية لحل المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأفراد والقدرة على الانسجام بينهم والفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص13).

والفكرة الأساسية هي أن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات انفعالية، حيث يعتبر الذكاء الوجداني كبنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب

السلوك الإنساني، حيث يؤكد جولمان (Golman, 1996) أن الذكاء الوجداني هو أكثر أهمية من الذكاء العقلي ونسبة الذكاء، فالنجاح في المهنة وفق جولمان يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية. ومما لا شك فيه أن المعلمين مختلفون في قدراتهم المعرفية والوجدانية ومتفاوتون في دافعيتهم للإنجاز ورضاهم الوظيفي، ومن بين هذه القدرات غير المعرفية التي يتمتع بها هؤلاء المعلمون والتي تختلف فيما بينهم ما يعرف بالذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، ولذلك، فإن البحث في علاقة هذا النوع من الذكاء بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي أمر في غاية الأهمية ذلك لأن البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة من جهة أخرى ستقدم إسهاماً نظرياً وعملياً حول هذه القدرات غير المعرفية لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

يأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي من جهة، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي بين أفراد العينة وفق متغيري الجنس والأقدمية في المهنة.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى قسمين أساسيين حيث يحتوي كل قسم على مجموعة من الفصول، وجاء هذا التقسيم على النحو التالي:

القسم الأول: وهو يتضمن فصل خاص بالإطار العام لإشكالية الدراسة وثلاث فصول نظرية تمثل الإطار النظري لمتغيرات الدراسة وهي:

الفصل الأول: هو الإطار العام لإشكالية الدراسة ويحتوي على مقدمة وإشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية والدراسات السابقة وحدود الدراسة.

الإطار النظري: ويتضمن ثلاث فصول هي:

الفصل الثاني: ويتناول موضوع الذكاء الوجداني من حيث تعريفه وتطوره التاريخي وأهميته في التعليم ونماذج النظرية المختلفة ومكوناته المختلفة.

الفصل الثالث: ويتناول موضوع الدافعية للإنجاز من حيث تعريفها وأهميتها في المجال المدرسي ونظرياتها المختلفة والعوامل المؤثرة فيها.

الفصل الرابع: ويتناول موضوع الرضا الوظيفي من حيث مفهومه والمفاهيم المرتبطة به وأهمية في مجال العمل والنظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه.

الفصل الخامس: ويتناول موضوع معلم مرحلة التعليم الابتدائي من حيث مفهومه ومهامه وأهمية مرحلة التعليم الابتدائي في تنمية وتطوير شخصية المتعلمين.

القسم الثاني: وهو الإطار التطبيقي للدراسة ويتضمن فصلين هما:

الفصل السادس: ويتناول الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية من حيث عرض الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم وعينة الدراسة والأدوات المستعملة لجمع البيانات ومجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السابع: ويتضمن عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

ونمت الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق

الفصل الأول:

الاطار العام لإشكالية الدراسة

- 1 - إشكالية الدراسة
- 2 - فرضيات الدراسة
- 3 - أهداف الدراسة
- 4 - أهمية الدراسة
- 5 - مفاهيم الدراسة
- 6 - حدود الدراسة
- 7 - الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

حظي البحث في موضوع الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى عمال القطاع الصناعي عامةً، وقطاع التربية والتعليم خاصةً في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين أمثال باسو (Busso, 2004) وداوني (Downey, 2005) وليفنقستون وداي (Livingstone et Day, 2005) وجونسون (Johnson, 2008) وريستو (Ruestow, 2008) وستيوارت (Stewart, 2008) وباردي (Pardee, 2009) وهوارد (Howard, 2009) وكوكو (Coco, 2009) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً. ويعود هذا الاهتمام المتزايد بالذكاء الوجداني لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية. والمتتبع لمفهوم الذكاء الوجداني من حيث تطوره التاريخي يجد أن هناك الكثير من الجهود الجادة بذلت في مجال الوجدان والانفعالات والعواطف قبل جولمان. وقد نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب ضبطه والتحكم فيه وأن الانفعالات تشوش على تفكير الفرد وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط انفعالاته والتحكم في عقله، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. ويرجع البعض ظهور مفهوم الذكاء الوجداني إلى تصور ثورنديك (Thorndike, 1920) عن الذكاء والذي ميز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء: الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية والذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء، والذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين والذي يعتبره القدرة

على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات.

واهتم سبيرمان (Spearman,1927) بالذكاء الانفعالي حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها بأنها "القدرة على إدراك أفكار الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" (عن أبو حطب، 1996، ص 374).

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الانفعالي إلى دراسات جاردنر (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة، حيث أشار إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الانفعالي).

وبرزت نظرية الذكاء الوجداني للعالم بار-أون (Bar-On,1985) عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية حيث قام بإعداد قائمة نسبة الذكاء الوجداني والتي تم نشرها سنة 1996 (بار-أون، 2004، ص 6). وطرح بار-أون نموذجاً للذكاء الوجداني من حيث أنه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية للشخص في التكيف مع المطالب البيئية (عن الرفوع، 2011، ص 88).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني حيث يرى البعض أن جرينزبان (Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكلوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي، ويذكر أن الذكاء الوجداني يمر تعلمه بثلاثة مستويات: التعلم الجسدي والتعلم بالنتائج والتعلم التركيبي التمثيلي (عن عثمان، 2001، ص 169).

ويرى البعض أن الباحث الأمريكي جوزيف لودو (J.Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ.

وقدم ماير وسالوفي (Mayer et Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية (عن حسن، 2007، ص 22).

ويرى البعض أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب جولمان الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين، كما يتضمن أيضاً دراسات ماير وسالوفي والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية. وذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردر في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وقد برز جولمان من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة، واستمرت جهوده في دراسة الذكاء الوجداني مع إصدار كتاب ثاني سنة 1997 أوضح فيه أهمية الذكاء الوجداني للفرد في مجال العمل (عن حسن، 2007، ص ص 22-23).

واعتقد جولمان أن الذكاء الوجداني في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة وتأثيراً في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وخفض السلوك العدواني والقدرة على الأداء بشكل أفضل، وذكر أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني (عن أبو زيتون، 2010، ص 17).

ويشير بعض الباحثين أمثال ليفر، كريستوفر وبورتر (Leever,Christopher et Porter,1999) ورايس، جارلن وزقزلر (Rice,Garland et Zigler,2000) وهيبيرت وكانت (Hebert et Kent,2006)

إلى أهمية فهم الذكاء الوجداني لدى الأفراد والتي تتبع بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي والنمو الانفعالي الوجداني لديهم مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الانفعالية

وأهمها: الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية الوجدانية والضغط النفسي وسوء التواصل مع الآخرين والاكنتاب والتي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم المهني والدراسي وفي الحياة الاجتماعية (عن عكاشة، 2005، ص 15).

ويرى بار-أون (2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكنتاب التلميذ قدرًا من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي.

ويشير جولمان إلى أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا (عن المللي، 2010، ص 142). فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للتلميذ تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية، فيقل بذلك تحصيله الدراسي.

تعد دافعية الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام للنظر إلى الإنجاز بأنه المكون الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف (السهلاوي والنويسر، 1996، ص 47).

وقد ارتبط مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) وليفين (Levin) قبل استخدام موراي (Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز.

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق وبوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان " استكشافات في الشخصية " والتي عرض فيها عدة حاجات نفسية أطلق عليها الحاجات العالمية وهي الحاجات الشائعة بين الناس. والحديث عن نشأة مفهوم الدافعية وتطوره عبر التاريخ يؤدي بنا إلى عرض مختلف الاتجاهات الفلسفية التي تناولت هذا المفهوم منذ عهد فلاسفة اليونان القدامى وإلى ما

توصلت إليه البحوث والدراسات المعاصرة في فهم السلوك والدافع والسلوك الإنساني. ولعله من المفيد أن يلم كل دارس علم النفس عامة وعلم النفس الدافعية خاصة بما كتب المفكرون من فلاسفة وعلماء النفس حول موضوع الدوافع والدافعية لفهم السلوك الإنساني. وقد توصل هؤلاء المفكرون إلى الكثير من الأفكار ذات قيمة والتي ساعدت ووجهت علماء وباحثين إلى العديد من المشكلات النفسية والسلوكية التي شغلت اهتمامهم لفترات زمنية طويلة وما زال بعضها حتى الآن يمثل مواضيع أساسية في بحوث علم النفس المعاصر.

ويمكن إرجاع الكتابات الأولى التي تناولت موضوع الدافعية والدوافع إلى فلاسفة اليونان القدامى، حيث ظهر اتجاهان ذات أهمية بالغة في الفترة هذه وهما: الاتجاه الأول الذي نادى به الفيلسوف السفسطائي ترازيماكوس (Thrasymachus) الذي يرى بأن الإنسان في غالب الأحيان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة أو يحافظ عليها أو يزيد عنها، كما أنه دائم السعي لتجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم، وتدعى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللذة وتتبع أساساً من المذهب الفلسفي المدعو بمذهب اللذة للفيلسوف اليوناني أبيقور (Epicure). والاتجاه الثاني -بزعامة الفلاسفة سقراط (Socrate) وأفلاطون (Platon) وأرسطو (Aristote) - يرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني وبالتالي هو مسؤول عن أفعاله كلها. ويتبين من هذه النظرة العقلانية أن الكائن البشري يستعمل عقله للقيام بمختلف السلوكيات التي يرغب فيها وأنه ليس بحاجة إلى دافعية كعامل لتحريك سلوكه (Vallerand, Thill et autres, 1993, p6).

ويعتبر العالم الأمريكي طولمان (Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم بحيث قدم في كتابه "السلوك الغرضي لدى الحيوانات والإنسان" سنة 1932 المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية المتمثلة في الاستعداد والغاية والوسيلة والتوقعات. ويشير طولمان إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوجه إيجابياً المحددات المعرفية.

ويعتبر هول (Hull) من الباحثين الذين تأثروا بأعمال طولمان. وتعتبر أبحاث ودراسات هول الرئيسية نظرية متطورة في السلوك، حيث طور قانون الأثر لثورندايك إلى نظرية التدعيم. وقد استبدل في هذه النظرية مصطلح الإرضاء عند ثورندايك باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة.

وقدم فرويد (Freud) أول صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة 1915 حيث حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. ولقد أدرج بعض الباحثين نظرية فرويد التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية. والأمر هذا هو الذي جعل ماك دوجال ينادي بفرويد زعيماً لعلم النفس الهورمي. ويؤكد فرويد في نظريته على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي. كما يطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا، ويفسر هذه الظاهرة بمفهوم الكبت وهو آلية نفسية يخزن بها الفرد أفكاره ورغباته في اللاشعور ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى الشعور لأسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى (نشواتي، 1986، ص 216).

وعُرف ليفين (Levin) بأعماله التجريبية الأولى حين تحدث عن الميول المسيطرة والتي هي القوى الدافعية الأولية بجانب الميكانزمات الارتباطية والتي سماها فيما بعد بالحاجات. ونظرية ليفين هي النظرية التي ترتبط بعلم النفس التجريبي الكلاسيكي. وأكد موراي في تفسيره للسلوك على أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميات الشخصية ويقدم المتغير الدافعي (الحاجة) حيث تتضمن نظريته تقريباً أربعين حاجة (منصور، 1992، ص 176).

وقد اتبع ماكلياند خطى موراي وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية. وتوصل ماكلياند وزملاؤه إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف

بالدافع للإنجاز. واهتم أتكينسون أحد رفاق ماكلياند بسلوك المخاطرة واعتمد على دافعية الإنجاز وطورها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية.

وبرز اتجاه آخر في سيكولوجية الشخصية مع أعمال ألبرت (Allport) وما اقترحه في كتابه عن الشخصية سنة 1937، بحيث وضع نظاماً وصفاً للشخصية يتناقض إلى حد ما مع الخط الأساسي الدينامي لنظرية الشخصية كما قدمه فرويد وليفين وموراي وغيرهم. وينكر ألبرت أهمية الحاجات أو الحوافز البيولوجية وكذلك أهمية النمو في الطفولة بالنسبة لشخصية الراشد. وكبدل لذلك طور فرضاً عن الاستقلال الوظيفي لدافعية الكبار، ويرى أن دوافع الأفراد تتغير وتتمو في سياق الحياة، لأن من طبيعة الناس أنهم ينبغي أن يفعلوا هكذا. ويتفق ألبرت في هذه النظرية الفلسفية الوجودية للإنسان مع ماسلو (Maslow) الذي يعتبر من أبرز علماء الاتجاه الإنساني في نظرية الشخصية. وينتقد ماسلو نظرية التحليل النفسي من حيث أنها تعتمد على دافعية النقائص وتغفل تماماً دافعية النمو التي تتضح كحاجة إلى تحقيق الذات والتي يمكن أن تتبدى في السلوك حينما تشبع الحاجات الأخرى ويقترح نظاماً هرمياً للحاجات وفقاً للقوة الغالبة يمتد من أولى الحاجات الفيزيولوجية إلى أرقى الحاجات نضجاً وتطوراً من الناحية النفسية (منصور، 1992، ص 47).

ويعد الرضا الوظيفي أحد المداخل العلمية الهامة التي زاد الاهتمام به في السنوات الأخيرة نظراً لما يشكله من أهمية بالنسبة لاستمرارية العامل في مهامه وتواصله بصورة الفعالة والمنتجة، وهذا من شأنه أن يسهم في تحقيق الرضا عن العمل لمعلمي التعليم الابتدائي وبالتالي تحقيق غايات المجتمع وأهداف المدرسة.

والرضا الوظيفي هدف ينشده جميع العاملين ولاسيما المعلمين، وعدم توافره قد يكون له تأثيرات سلبية في أدائه وفي العملية التعليمية ككل.

والرضا الوظيفي متغير يمثل مختلف المشاعر التي تكونت لدى الفرد نحو وظيفته وهذه المشاعر تكون إيجابية عندما يتصور الفرد أن وظيفته تحقق إشباعاً لحاجاته لهذا

يكون راضياً عن عمله، أما إذا تصور أن وظيفته لا تحقق له إشباعاً لحاجاته فتكون مشاعره سلبية نحو عمله، وبالتالي يكون غير راض عنه، وبهذا فإن الرضا عن الوظيفة أو العمل يعبر عن مدى الإشباع الذي يوفره العمل للفرد (عن الزبون وآخرين، 2007، ص 3). ويعد هوبك (Hoppock,1935) من أوائل الباحثين في مجال الرضا عن العمل الوظيفي حيث يعرفه أنه مجموعة من العوامل والوظيفية التي تجعل الموظف راضياً عن عمله (عن عشري، 1991، ص 143).

وصوره لوك (Locke,1969) وبورتر (Porter,1975) على أنه يمثل الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد للحصول عليه من وظيفته، وبين ما هو متحصل عليه بالفعل (عن عشري، 1991، ص 143).

وتبرز أهمية الرضا الوظيفي في أن شعور الأفراد برضاهم عن العمل يشجع على زيادة حماسهم وإقبالهم نحوه مما يزيد من عطائهم وإنتاجيتهم، كما يزيد من تمسكهم في عملهم، الأمر الذي يعطيهم إحساساً إيجابياً نحو وظيفتهم ونحو الحياة عامة، على اعتبار أن الأفراد يمضون معظم أوقاتهم في العمل. فالوضع النفسي للموظفين يؤثر في اتجاهاتهم ومشاعرهم نحو المؤسسة التي يعملون فيها (الزبون وآخرون، 2007، ص 4).

وعلى المستوى التنظيري فقد ظهرت نظرية العامل التقليدية ونظرية العاملين لهزبرج (Herzberg,1959) الشهيرة والتي كان لها اسهاماً واضحاً في تفسير العلاقة القائمة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية.

وأوضحت دراسات كوكينوس (Kokkinos,2007) وستوير ورينرت (Stoeber & Rennert,2008) أن مهنة التعليم تقتن عادة بضغوطات وظيفية عالية، الأمر الذي يفسر رغبة بعض المعلمين في إنهاء حياتهم المهنية باللجوء إلى التقاعد المبكر حفاظاً على ما تبقى من طاقتهم المستهلكة في مهنة التعليم كما أشارت إليها دراسات كانو-قاريسيا وزملاؤه (Cano-Garcia et al.,2005) ولونج ولي (Leung et Lee,2006)، وترى دراسات جودج وآخرون (Judge et al.,2001) وتاي وأوبراين (Tye & O'Brien,2002) وهاريسون وآخرون (Harrison et al.,2006) أن الضغوط النفسية والمدرسية التي يعيشها بعض المعلمين تبرر رغبتهم في التحول من مهنة التعليم إلى مهنة أخرى (عن الدويلة، 2013، ص 2).

لقد تناول بعض الباحثين الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعلمين حيث نذكر من التراث السيكولوجي والتربوي الذي تناول هذا الموضوع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أبو ناشي (2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة المنوفية، ودراسة رايتا (Raita,2006) التي أوضحت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة نيوكاسل (Newcastle)، ودراسة رحيل وحبيبة ونور الدين (Rahil,Habibah & Noordin,2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة بالجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ودراسة نيكبور والله ياري وعميري (Nikpour,Allahyari & Amiri,2007) التي هدفت إلى توضيح دور الذكاء الانفعالي في تحقيق الدافعية للإنجاز والصحة النفسية والكفاءة الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وكل من الصحة النفسية والكفاءة الأكاديمية، ودراسة عبد الرزاق (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط دالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ودراسة المساعيد(2008) التي هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الوجداني ووكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي للطلبة بجامعة آل البيت، وتوصلت إلى وجود معاملات ارتباط ايجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، ودراسة لوي ونلسون (Low &Nelson,2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية المهارات الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة تكساس حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ودراسة العلي والعنزي(2010) التي أشارت إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بدولة الكويت، ودراسة خالد شنون (2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز، ودراسة روي وسينيا

وسومان (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي (ميماس، 2012، ص 14).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى المعلمين فنذكر منها دراسة باسو (Busso, 2004) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ودراسة داووني (Downey, 2005) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى عينة من أساتذة ومديري ثانويات ولاية فيرجينيا الأمريكية، ودراسة ليفنقستون وداي (Livingstone et Day, 2005) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من سمات الشخصية والذكاء المعرفي والرضا عن الحياة والعمل لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن العمل، ودراسة جونسون (Johnson, 2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن العمل لدى مديري وعمال بعض الشركات الصناعية والتكنولوجية في غرب الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة ريستو (Ruestow, 2008) التي هدفت إلى معرفة تأثير مستوى الذكاء الوجداني للقائد في مستوى رضاه الوظيفي والالتزام التنظيمي له لعينة من موظفي المنظمة الحكومية لخدمات حقوق الإنسان حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني للقائد وبين مستوى الرضا الوظيفي للعمال.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني فنذكر منها دراسة ماير وكاروزو وسالوفي (Mayer, Caruso et Salovey, 1999) التي أظهرت نتائجها أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الوجداني عموماً، ودراسة بار-أون وباركر (Bar-On et Parker, 2000) عن وجود أثر دال للنوع وتفق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي، ودراسة تابيا ومارش (Tapia et Marsh, 2001) التي هدفت إلى التعرف إلى تأثير الجنس في الذكاء الوجداني لدى طلبة إحدى كليات مدينة مكسيكو، حيث توصلت النتائج

إلى عدم وجود تأثير للجنس في الذكاء الوجداني، ودراسة راضي(2001) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني (التعاطف، وإدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) لصالح الإناث، ودراسة عبد العال عوجة(2002) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين من طلاب الجامعة في الذكاء الوجداني.

وقام كل من روي وألنزو وفيزوفاران (Rooy,Alonso et Viswesvaran,2004) بدراسة للتوف إلى الفروق في الذكاء الوجداني وفقاً للجنس بين طلبة إحدى الجامعات الأمريكية حيث توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الوجداني. كما أجرى هارود وسكي (Harrod et Schee,2005) دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني بالمتغيرات الديمغرافية منها الجنس، وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الوجداني كانت لدى الإناث أفضل من الذكور. وتوصلت نتائج دراسة إلهام وأمنية (2005) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني. وأسفرت نتائج دراسة إسماعيل(2008) عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في بعض أبعاد مقياس الذكاء الوجداني. وتوصلت نتائج دراسة ضاهر(2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وكانت لصالح الإناث. وكشفت نتائج دراسة هوشيار صديق السنطاوي(2009) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من تلاميذ التعليم الإعدادي في الذكاء الوجداني. وأجرى عدنان محمد عبده القاضي(2011) دراسة على عينة من طلبة الجامعة، حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني بين الجنسين لصالح الإناث. وأظهرت دراسة نعمات علوان وزهير النواجحة(2013) وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلاب جامعة الأقصى بمحافظة غزة بدولة فلسطين. وتوصلت دراسة عبد الله أحمد

الزهراني(2014) إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلاب جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية لصالح الإناث. وكشفت نتائج دراسة نجمة بلال(2014) عن وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلاب جامعة مولود معمري بتيزي وزو بالجزائر لصالح الإناث. ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي نذكر منها دراسة ناصر ومحمود(1984) التي أشارت نتائجها إلى تأثير متغير الجنس في الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الابتدائي بمدارس وكالة الغوث بالأردن ولصالح الإناث، ودراسة العقلة(1990) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي بمحافظة إربد لصالح الإناث، ودراسة رضان(1991) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي، ودراسة شكري(1991) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل بين معلمي ومعلمات الرياضيات في دولة قطر ولصالح المعلمات، ودراسة ظاظا(1992) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الأردن. من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بكل من دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي من جهة، أو تلك التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز والرضا الوظيفي من جهة أخرى، يتبين أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني وكل من دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي، بينما ظهر تفاوت في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في المتغيرات الثلاث.

وعلى الرغم من حداثة هذه المفاهيم وأهميتها للفرد والمجتمع، فإنها لم تنل الاهتمام اللازم من الباحثين، فعلى حد علم الباحثة وإطلاعها-لم يتم دراسة موضوع الذكاء الوجداني في علاقته بكل من دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في المجتمع العربي عامة، والمجتمع الجزائري خاصة.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، حيث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم؟
 - هل فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم؟
 - هل فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم؟
- 2-فرضيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء تساؤلات الدراسة، صيغت الفرضيات على النحو التالي:

1.2-الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.1.2-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو.

2.1.2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو.

2.2-الفرضية العامة الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.2.2-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس.

2.2.2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

3.2.2-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.

3.2-الفرضية العامة الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.3.2-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس.

2.3.2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

2.3.2-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.

4.2-الفرضية العامة الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.4.2-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.

2.4.2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

3.4.2-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.

3-أهداف الدراسة:

- تحاول الدراسة الحالية الكشف عن ثلاثة جوانب هامة من شخصية معلم مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر وهي الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي.
- الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو.
- الكشف عن الفروق في كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو وفق متغيري السن والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

4-أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من خلال متغيراتها والتي تعد ذات صلة وثيقة بمجال الصحة النفسية، كما يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوماً حديثاً نسبياً وينتمي إلى القوى الإيجابية في الشخصية من منظور علم النفس الإيجابي.

كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال طبيعة العينة وهي معلمي مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعتبر حجر الأساس في العملية التعليمية.

أما من الناحية العملية التطبيقية فمن خلال ما تسفر عنه نتائج الدراسة الميدانية قد تسهم في توجيه النظر نحو أهمية الذكاء الوجداني في التأثير في الدافعية للإنجاز لدى المعلمين ورضاهم الوظيفي.

وهذه الدراسة تعد الدراسة الأولى-على حد علم واطلاع الباحثة-التي تطبق في الجزائر على عينة من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

تعتبر متغيرات الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز والرضا الوظيفي متغيرات ذات أهمية بالغة في حياة الأفراد عامةً، والمعلمين خاصةً، وأن تقديم معلومات حديثة عنها-من خلال الدراسة الوصفية الارتباطية بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز والرضا الوظيفي (متغيرات تابعة) -تعد إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية.

إن دراسة الذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ستقدم معلومات نظرية وعملية للمعلم والمدير والمفتش والمسؤولين على القطاع من أجل توجيه الاهتمام بالمعلمين لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في ذكائهم الوجداني ودافعتهم للإنجاز ورضاهم الوظيفي والاهتمام بتنميتها من أجل أداء تعليمي جيد والذي سينعكس دون شك على تحصيل ومردود تلاميذه من جهة وعلى رفع مستوى الإنتاجية والأداء والانتماء لمؤسسته التعليمية.

وترى الباحثة الحالية أن التعرف إلى طبيعة العلاقة بين بكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي مشكلة تستحق الدراسة وعلى-حد علم واطلاع الباحثة-فإنها لم تر دراسة تتناول الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5- الذكاء الوجداني:

تتبنى الدراسة الحالية تعريف عثمان ورزق (1998، ص 10) للذكاء الوجداني وهو: " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات

انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعليم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". والذكاء الوجداني عند هذين الباحثين خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية هي: 1- الموفة الانفعالية 2- إدارة الانفعالات 3- تنظيم الانفعالات 4- التعاطف 5- التواصل. ويعرف الذكاء الوجداني إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001) المستخدم في الدراسة الحالية.

2.5- الدافعية للإنجاز:

يعرف عبد الرحمان صالح الأزرق الدافعية للإنجاز بأنها: " الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوق معينة " (الأزرق، 2000، ص 120). وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف. والدافعية للإنجاز عند الباحث صالح الأزرق خاصية مركبة من خمسة أبعاد هي:

- 1- مستوى الطموح 2- مستوى المثابرة 3- مستوى الأداء 4- مستوى إدراك الزمن 5- مستوى التنافس.

وتعرف الدافعية للإنجاز إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) المستخدم في الدراسة الحالية.

3.5- الرضا الوظيفي:

يقصد عبد الرحمان صالح الأزرق بالرضا الوظيفي هو رضا الفرد ومشاعره تجاه العمل الذي يقوم به وهو شعور داخلي يخبره ويتضمن جانب معرفي وجداني سلوكي يتحدد في تقبل الفرد لمهنته وإشباع حاجاته للتقدير من خلال وظيفته وشعوره بالراحة النفسية والتقدير من قبل الآخرين (الأزرق، 2000، ص 123). وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.

والرضا الوظيفي عند هذا الباحث خاصية مركبة من أربعة أبعاد هي:

- 1- الرضا عن المرتبات والمزايا المادية 2- الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات 3- الرضا عن طبيعة العمل وظروفه 4- الرضا عن علاقته بالمسؤولين.

ويعرف الرضا الوظيفي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) المستخدم في الدراسة الحالية.

4.5- معلم مرحلة التعليم الابتدائي:

هو الفرد المتواجد بإحدى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وز بصفة دائمة، والذي يقوم بإبرام عقد بينه وبين وزارة التربية الوطنية ويمنح له راتب مقابل عمله الذي يؤديه في إحدى المدارس الابتدائية للسنة الدراسية 2014-2015.

5.5- سنوات الأقدمية في التعليم:

يقصد بها المدة الزمنية التي قضاها المعلم في مهنة التعليم والتدريس منذ لحظة تعيينه.

6- حدود الدراسة:

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي من جهة، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرات من جهة أخرى. والدراسة الحالية تتحدد بالمتغيرات موضع البحث وهي: الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، كما تتحدد بالعينة العشوائية التي تتكون من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني للباحثين فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) ومقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي للباحث عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، كما يتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2014-2015 وبالمكان وهو مجموعة من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو ولذلك، فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها مرتبطة بحدودها المذكورة سلفاً.

7- الدراسات السابقة:

1.7- دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز :

1-دراسة جو برج (Joberg,2001):

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عما إذا كان الذكاء الوجداني عاملاً في التوافق الناجح مع الحياة حيث اقترحت الدراسة ارتباط الذكاء الانفعالي ايجابيا بمستوى التعليم، تقدير الذات مقاومة الفشل، الابداع، مستوى الدخل الشهري، الدافعية العمل، الرضا الوظيفي التوازن الجيد في الحياة العمل وارتباطه سلبيا بالعمر (الصغار أكثر من الكبار)، الرهاب النفسي، اعطاء الاولوية للقيم الاقتصادية وتكونت عينة الدراسة من (153) موظفاً. طبق مقياس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل على أفراد العينة واستمارة بيانات أولية (الجنس، العمر،

مستوى التعليم) ومقاييس للشخصية والاتجاه ومحكات مرتبطة بمجال العمل، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والمقاومة الافضل للفشل والاحباط، والابداعية برفلة الرهاب النفسي، وارتفاع مستوى تقدير الذات، كما اتضح وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والتوازن الافضل للحياة (العمل والدخل الشهري الاعلى).

كما ظهرت وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي والدافعية للعمل، واعطاء الاولوية للقيم الاقتصادية، واخيرا وجدت الدراسة ان الإناث يتمتعن بذكاء وجداني أكثر من الذكور، والصغار أكثر من الكبار (سعي بن حامد، 2009، ص 22).

2-دراسة كواسة (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وعينة قوامها (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم بين (19-22 سنة) وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع الانجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات وإواة الانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية (إل حيلي، 2011، ص15).

2.7-دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات أخرى:

1-دراسة ليندلي (Lindely 2001) :

هدفت هذه الدراسة الى بيان العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات الشخصية الانبساطية التليف، وأوضحت نتائج الدراسة الى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات الشخصية (الانبساطية كفاءات الذات، تقدير الذات التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية)، ووجود علاقة سالبة مع سعة العصابية وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني (خطر، 2010، ص244).

2-دراسة السمدوني (2001):

هدفت هذه الدراسة الى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي للمعلم وتوافقه المهني واكثره النسبي في توافق المعلم المهني، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر جنس المعلم واختصاصه الأكاديمي، وسنوات الخبرة في الذكاء العاطفي لديه، وقد استخدم عينة قوامها (360) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الغربية.

وأُسفرت نتائج الدراسة ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مقياس الذكاء العاطفي للمعلم والتوافق المهني لديه في الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية وقد بينت النتائج انه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم وابعاده المختلفة من خلال درجاته على مقياس الذكاء العاطفي في الدرجة الكلية وابعاده المختلفة.

-وجود فروق الجنسية في الذكاء العاطفي وابعاده الفرعية بصفة عامة.

-وجود فروق بين الاختصاصات الاكاديمية للمعلمين في الوجة الكلية الذكاء العاطفي وبعد تناول العلاقات فقط.

-وجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي وبعد التعاطف وتبادل العلاقات (بظاظو، 2010، ص 60).

3-دراسة الخضر والفضلي(2002) :

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني، وكان هدف الدراسة التحقق من العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني، وأشارت النتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني السعادة والذكاء الوجداني وأن هناك فروق بين الجنسين او متوسط درجات الاناث أعلى من الذكور (خضر، 2010، ص 244).

4-دراسة شان (2004, Chan):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وتضمنت العينة (158) معلما ومعلمة، منهم (65) ذكر و(93) من الاناث، تتراوح أعمارهم بين (21-44) عاما بمتوسط عمري(17-28) عاما، وتم الاعتماد على مقياس الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات من اعداد الباحث وتوصلت الدراسة الى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الانفعالي ويمكن التنبؤ من درجات المعلمين والمعلمات في ابعاد الذكاء الانفعالي (تنظيم الذات، والقدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير) تفاعلية الذات.
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة (بن حامد، 2010، ص 18).

5-دراسة موسى(2005):

تناولت هذه الدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى عينة من طلاب الجامعة، وهدفت إلى تعريب وتقنين مقياس سكوت وآخرون ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام. وتكوّنت عينة الدراسة من (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير تبعا الجنس.
- توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير العمر.
- لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام (الشهري، 2010، ص 44).

6-دراسة زهير النواجحة(2006):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في الذكاء العاطفي والتفكير الابداعي، والكشف عن أثر تفاعل الجنس (ذكور-إناث) والذكاء العاطفي (مرتفع -منخفض) على التفكير الابداعي، كذلك الكشف أيضا تفاعل التخصص

(علمي، علوم انسانية) والذكاء العاطفي (مرتفع -منخفض) على التفكير الابداعي وقد شملت عينة الدراسة طلبة وطالبات الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية بمحافظة قطاع غزة بفرعية العلوم الانسانية، وبلغ قوام العينة (478) طالب وطالبة، ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات في الذكاء العاطفي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة التخصص العلمي والعلوم الانسانية في الطلاقة والمرونة والاصالة والدرجة الكلية.

- وجود تفاعل دال احصائيا بين الجنس (ذكور واثاث) و الذكاء العاطفي (مرتفع، منخفض) على الاصاله وعدم وجود تفاعل دال احصائيا بين الجنس (ذكور واثاث) و الذكاء العاطفي (مرتفع، منخفض) على الطلاقه والمرونة والدرجة الكلية.
- تضمن المناهج الدراسية أنشطة ومقررات دراسية تسهم في تنمية الجوانب الوجدانية والعقلية للطلبة وصولا بهم الى النمو السليم والمتكامل.
- ايراز دور القران الكريم والسنة النبوية في ترقية وتنمية الذكاء العاطفي.
- ايلاء اهتمام خاص بالدراسات التي تقدم برامج تدريبية خاصة باكساب الطلبة مهارات الذكاء العاطفي والتفكير الابداعي (بظاظو، 2010، ص 69).
- 7-دراسة أبوزيد(2007).

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الذكاء الوجداني، وعلاقته ببعض المتغيرات في مجال العمل وعند الطلاب وبالجامعات والمدارس بولاية الخرطوم السودانية، تم استخدام المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (3000) مفحوص، واعتمد الباحث على مقياس الذكاء الوجداني بعد ان تم تكييفه على البيئة السودانية، وأبرزت النتائج ان هناك العلاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمستوى التعليمي وان هنالك فروق دالة احصائيا تعزي للمتغيرات الديمغرافية (سهاد المللي، 2010، ص 64).

8-دراسة الرشيد (2010):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتلاميذ وعلاقته ببعض التغيرات الديمغرافية بمدارس الموهبة والتميز والمدارس الجغرافية للأساس بولاية الخرطوم السودانية ، وقد استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومن تم استخدم الرشيد(2010) مقياس الذكاء الوجداني الذي قام بإجراء عليه بعض التعديلات حيث حقق معاملات صدق وثبات مقبولة، وبلغ حجم عينة الدراسة (1150) مفحوص وكشفت النتائج عن درجة ذكاء وجداني مرتفع لدى المعلمين والتلاميذ وليس هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير النوع العمر، الحالة الاجتماعية ومنطقة الاصل وسنوات الخبرة (المللي، 2010، ص 64).

9-دراسة عزي محمد بظاظو(2010):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر الذكاء العاطفي على الاداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الاقليمي التابع للأونروا، والخروج بتوصيات تعمل على زيادة الاهتمام بهذا الجانب كأحد عوامل التمييز والتفوق الوظيفي وذلك من خلال دراسة واقع الذكاء العاطفي لدى شريحة المدراء في مكتب غزة، وقد اعتمد في دراسته على نموذج بالكتب سينج للذكاء العاطفي وقد تم دراسة مستويات الذكاء العاطفي للمدراء في مكونات النموذج الثلاثة (الحساسية الانفعالية، النضوج الانفعالي، والكفاية الانفعالية) واثرها على قدرة المدراء في قيادة فرق العمل وادارة العلاقة بالآخرين، وقدرتهم على تحفيز العاملين معنويا وكذلك قدرتهم على ادارة الصراع وحل النزاع، كما شملت الدراسة التعرف على اثر كل من الجنس، العمر، الدرجة الوظيفية وعدد سنوات الخدمة على مستويات الذكاء العاطفي في كل مكون من المكونات الثلاثة.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وبرنامج (spss) لتحليل البيانات، وقد بلغ عدد العينة (92) مديرا وقد أظهرت الدراسة:
-وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي بمكوناته الثلاثة حسب نموذج سينج وفاعلية الاداء المهني بأبعاد الاربعة.
-ليس هناك أثر لعامل الجنس والدرجة الوظيفية وعدد سنوات الخدمة على مستوى الذكاء العاطفي لدى المدراء في مكتب غزة.

-وجود أثر عامل العمر حيث يؤثر بشكل مباشر في الذكاء الانفعالي وهذا نتيجة الخبرة في الحياة التي تكتسب نتيجة مخالطة أصناف متنوعة من الناس (العبدلي، 2009، ص 33).

10-دراسة أنس الطيب الحسين (2011):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الذكاء الوجداني لطلاب بعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية تم استخدام المنهج الوظيفي الارتباطي واعتمدت على مقياس الذكاء الوجداني لجهاد الريح(2011) علما بأنه قد حقق معاملات صدق وثبات مقبولة بلغ حجم العينة (140) طالبا وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، قام الباحث بتفريغ البيانات على برنامج (spss) وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني بطلاب ولاية الخرطوم يتصف بالارتفاع وانه لا توجد فروق في الذكاء الوجداني لطلاب بعض الجامعات ترجع لمتغير النوع الدرجة العلمية وليس هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني لطلاب بعض الجامعات

ومتغير العمر ومن اهم التوصيات ان يعرف العاملين يدور الذكاء الوجداني في المجال العملي والمقترحات اعاد برنامج لزيادة الذكاء الوجداني العاملين في الجامعات السودانية (المللي، 2010، ص 59).

3.7-دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي :

1-دراسة باسو (Busso, 2004):

استهدفت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء والأداء وتأثير الرضا المهني وتوجيه مركز التحكم الخارجي على تلك العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (99) فرداً طبق عليهم الادوات التالية: استبيان الذكاء الوجداني، مقياس الرضا المهني، ومركز التحكم الداخلي-الخارجي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والرضا المهني ووجود ارتباط موجب بين الرضا المهني والاداء (الزهراني، رشدي، 2009، ص 17).

2-دراسة ابراهيم كارميلي (2004):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل نتائج وسلوك والتوجيهات نحو العمل. وأعد هذه الدراسة الباحث ابراهيم كارميلي من جامعة بار ايلان شرق تل الربيع بفلسطين المحتلة، وتهدف الدراسة الى التحقق عمليا من ان الذكاء العاطفي يلعب دوراً معنوياً وهاماً عند كبار المديرين في تحقيق نتائج عمل ناجحة، ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار مجتمع الدراسة من كبار المدراء العاملين في القطاع العام، فعينة الدراسة مكونة من 262 مديراً ممن يعملون في السلطات الحكومية المحلية كمديرين ماليين، ومن أهم النتائج الدراسة:

- وجود ارتباط معنوي بين الذكاء العاطفي وتوجيهات العمل والسلوك المهني ونتائج العمل.
- وجود ارتباط موجب بين كل من الذكاء العاطفي والرضا الوظيفي.
- المديرون اللذين يتمتعون بمستوى ذكاء عالي عاطفي عالي يتميزون بالتزام بالمسار المهني.

- ليس هناك دلالة احصائية توضح ارتباط الذكاء العاطفي والاستغراق الوظيفي.
- هناك دلالة معنوية بين الذكاء العاطفي ونوايا الانسحاب من المنظمة وترك العمل فيها.

3-دراسة ستيف لانجهورن (Steve Langhorn):

تناولت هذه الدراسة كيف يمكن للذكاء العاطفي أن يحسن أداء الإدارة "هدف هذه الدراسة هي ابراز علاقة الذكاء العاطفي عند المدراء وأثره على نتائج عمل ممن ضمن نطاق

إشرافهم الإداري، وقد تم استخدام مقياس - بار - أون للذكاء العاطفي (Bar-on- EQI) في هذه الدراسة ومجتمع الدراسة عبارة عن مجموعة من المدراء العاملين في قطاع المطاعم الفندقية (pub restaurant sector) في بريطانية عدد أفراد عينة الدراسة 161 مدير منهم 109 ذكور و 52 إناث ومن اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:
-توجد علاقة بين كل من الذكاء العاطفي وأداء المديرين ورضا الفريق وتوافقه.
-لا توجد فروق ذات اتجاه واضح في مكونات الذكاء العاطفي عند الذكور والإناث (بظاظو، 2001، ص 75).

4-دراسة دووني (Downey,2005):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير الوجدان على الرضا المهني لدى مديري الكلية المجتمعية بولاية فرجينيا، وأشارت النتائج الى أن المديرين الذي يعملون في رتب ادارية مرتفعة يكونون أكثر رضا مهنياً، وأن المستويات المرتفعة للذكاء الوجداني يرتبط بالمستوى المرتفع من الرضا المهني (الزهراني، رشدي، 2009، ص 17).

5-دراسة توماس سيه واخرون (Thomas See et al,2006) :

تناولت هذه الدراسة الذكاء العاطفي وعلاقته بالأداء والرضا الوظيفي عند كل من الموظفين والمدراء. هذه الدراسة تبحث عن العلاقة بين الذكاء العاطفي عند كل من الموظفين والمدراء وعلاقته بالرضا والاداء الوظيفي وذلك عند (187) موظف في الخدمة الغذائية في تسعة مطاعم من مواقع مختلفة ولها نفس درجة الامتياز وعينة الدراسة كانت عبارة عن (62) مديرا والباقي موظفين عاديين، وأهم نتائج الدراسة:
-وجود ارتباط موجب بين الذكاء العاطفي للموظفين من جهة الرضا والأداء الوظيفي من جهة أخرى.

-وجود ارتباط موجب ولكن بشكل أكبر بين الذكاء العاطفي والرضا الوظيفي عند المديرين ذوي الذكاء العاطفي الأقل مستوى (بظاظو، 2010، ص 73).

6-دراسة الزهراني ورشدي (2009):

هدفت هذه الدراسة الاجابة على التسؤل التالي: كيف يكون الرضا المهني منبئاً للذكاء الوجداني لدى العاملين في مجال التربية الخاصة، وكذلك البحث عن الفروق الفردية بين معلمي التربية الخاصة في الرضا المهني والذكاء الوجداني ونوع الاعاقة ومحاولة معرفة العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة. وطبقت هذه الدراسة على عينة تتكون من (207) معلم بمعاهد وبرامج الدمج بمدينة الرياض للفصل الاول الدراسي 2008/2009 واعتمد الباحثان على مقياس الرضا المهني من اعداد العدد الجدار 2004 ومقياس الذكاء الوجداني من إعدادهما ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

-وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني وأبعاده ومتغير الرضا المهني لدى المعلمين (الزهراني، رشدي، 200، ص40).

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده ونوع الاعاقة وفقا لسنوات الخبرة.

2.7-دراسات تناولت الفروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة:

1-دراسة ليندلي (Lindely 2001) :

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني (خطر، 2010، ص244).

2-دراسة السمادوني (2001):

تناولت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي، كما توصلت إلى وجود فروق بين الاختصاصات الأكاديمية للأساتذة في الدرجة الكلية للذكاء العاطفي، ووجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي (بظاظو، 2010، ص60).

3-دراسة الخضر والفضلي(2002) :

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني، وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لصالح الإناث (خطر، 2010، ص244).

4-دراسة شان (Chan, 2004):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وتضمنت العينة (158) معلما ومعلمة، منهم (65) ذكر و(93) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الانفعالي (بن حامد، 2010، ص 18).

5-دراسة موسى(2005):

أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة المهنية (الشهري، 2010، ص 44).

6-دراسة زهير النواجحة(2006):

توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العاطفي بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين ومتوسطات درجات الطالبات المعلمات بكلية التربية (بظاظو، 2010، ص 69).

8-دراسة الرشيد (2010):

كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الإعدادي في الذكاء الوجداني تتوي لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية ومنطقة الاصل وسنوات الخبرة (المللي، 2010، ص 64).

9-دراسة عزي محمد بظاظو(2010):

توصلت هذه الدراسة الى عدم وجود تأثير لعامل الجنس ودرجة الوظيفة وعدد سنوات الخدمة في مستوى الذكاء الوجداني لدى المديرين بمنطقة غزة (العبدلي، 2009، ص 33).

10-دراسة أنس الطيب الحسين (2011):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الأساتذة الجامعيين وفقا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الأقدمية في المهنة (المللي، 2010، ص 59).

3.7-دراسات تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز بين أفراد العينة:

1-دراسة تركي (1988):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية للإنجاز بين الإناث والذكور من معلمي التعليم الابتدائي.

2-دراسة سيد الطواب (1990):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الدافعية والذكاء والتحصيل الفعلي عند طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية والمتحدة تكونت العينة من (60) طالبا و (80) طالبة من طلبة الجامعة، واستخدم مقياس الدافع الإنجاز للراشدين لهرمانز من إعداد صالح واعتمد الباحث على معدل معاملات الطلبة في نهاية الفصل كمقياس للتحصيل الدراسي حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.

3-دراسة محمد (1991):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدافعية لإنجاز وسمات الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الذين يلقون تعليما جامعيًا، وتكونت العينة من (83) ذكر و (49) أنثى واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز من إعداد هرمانز واختبار الشخصية أعدده بروفرويتز، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث (عطاس الخيري، 2008، ص74).

4-دراسة الكنعان (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وقد تكونت عينة الدراسة من (981) طالبا وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبعد إجراء العمليات الإحصائية أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزي إلى الجنس (سمارة والسلامات، 2012، ص 669).

5-دراسة حسين بن عطاس الخيري (2008):

هدفت هذه الدراسة بعنوان أن الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى عينة من المرشدين بلغ عددهم (98)، الذين يعملون في التعليم العام الحكومية بمحافظة الليث والقنفذة وذلك بمراحله الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور (1986). والهدف هو الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للإنجاز وفقا لمتغيرات (مكان العمل، سنوات الخبرة، الراتب). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية للإنجاز حسب الجنس ومكان العمل وسنوات الخبرة والراتب (الخيري، 2008، ص 41).

4.7-دراسات تناولت الفروق في الرضا الوظيفي بين أفراد العينة :

1-دراسة الطوباسي (1970):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرضا عن العمل لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، واختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات أكثر رضا عن عملهم من المعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أن درجة الرضا تتأثر بسنوات الخدمة فكلما زادت سنوات الخدمة زادت فراد الرضا.

2-دراسة الشيخ وسلامة (1982):

تناولت هذه الدراسة الرضا المهني لدى معلمي بدولة قطر، وتكونت العينة من (240) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات من حيث الرضا عن العمل، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل المختلفة كما أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين والمعلمات يظهرون اتجاهات سلبية نحو الأجور والمكافآت والترقي في حين يظهرون إيجابيات مع الرؤساء والزلاء والتلاميذ، وأشارت إلى أن أصحاب الخبرة الطويلة أعلى الرضا الوظيفي.

3-دراسة ناصر ومحمود (1984):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الرضا لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت العينة من (321) معلماً ومعلمة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات التخصص، المؤهل وسنوات الخبرة المهنية.

4-دراسة القطب (1992):

تناولت الدراسة موضوع الرضا الوظيفي لدى عينة (86) مرشداً ومرشدة موزعين على ثمان مديريات التربية والتعليم بمحافظة اربد والمرفق بالأردن. وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المرشدين تعزي إلى متغير الخبرة في العمل الإرشادي.

5-دراسة العمادي(1996):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر. تكوّنت عينة الدراسة من (667) معلماً ومعلمة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير الخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية.

6-دراسة الفراج (1997):

تناولت هذه الدراسة معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى عينة مكوّنة من (486) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (المحاضرين والمعيدّين) بفرع الكلية التقنية حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

7-دراسة العريمي (1998):

استهدفت هذه الدراسة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم بسلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه. تكونت عينة الدراسة من (273) مديراً ومديرة وأشارت النتائج إلى: - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات (الخبرة، المؤهل والمرحلة التعليمية).

8-دراسة الطريفي (2003):

تناولت هذه الدراسة الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان لدى عينة مكوّنة من (221) مرشداً ومرشدة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعاً للدخل والخبرة من جهة، وإلى وجود ارتباط ايجابي بين الرضا الوظيفي وكل من العمل والراتب الشهري والخبرة.

-تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز نلاحظ أن دراسات جوبرج(2001) وكواسه(2001) والسمادونى(2001) أثبتت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين المتغيرين. كما أن الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي مثل دراسات باسو(2004) وكارميلي(2004) ولانجهورن

ودووني(2005) وطوماس سي وآخرون(2006) والزهراني والرشيدي(2009) أثبتت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين المتغيرين.

إن الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الوجداني بين الأفراد مثل دراسات السمادوني(2001) والخضر والفضلي(2006) أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، في حين أن دراسات ليندلي(2001) وشان(2004) وموسى(2005) والنووجة(2006) والرشيد(2010) وبظاظو(2010) والحسين(2011) لم تتوصل نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

أما الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز بين الأفراد مثل دراسات تركي(1998) وسيد الطواب(1990) والكنعان(2003) والخيري(2008) فأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسة محمد(1991) أثبتت العكس حيث توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

إن الدراسات التي تناولت الفروق في الرضا الوظيفي بين الأفراد مثل دراسات الشيخ وسلامة(1982) والقطب(1992) العمادي(1996) والفراج(1997) والعريمي(1998) كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسة الطريفي(2003) أثبتت العكس حيث توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

الجانِب النظري

الفصل الثاني:

الذكاء الوجداني

تمهيد

1- التعريف المفاهيمي للذكاء الوجداني

تعقيب على التعريفات

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني

3- أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة

4- أهمية الذكاء الوجداني في المجال التربوي

5- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني

تعقيب على النماذج النظرية السابقة

6- الصفات المميزة للأفراد الأذكياء وجدانيا

خلاصة

-تمهيد:

حظي البحث موضوع الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى الموظفين عموماً، وموظفي قطاع التربية والتعليم خصوصاً في السنوات الأخيرة باهتمام العديد من الباحثين أمثال باسو (Busso,2004) وداوني (Downey,2005) وليفنقستون وداي (Livingstone et Day,2005) وجونسون (Johnson,2008) وريستو (Ruestow,2008) وستيوارت (Stewart,2008) وباردي (Pardee,2009) وهوارد (Howard,2009) وكوكو (Coco,2009) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً.

ويعود هذا الاهتمام المتزايد بالذكاء الوجداني لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية.

1-التعريف المفاهيمي للذكاء الوجداني:

لا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الوجداني يتفق عليه جميع علماء النفس، حيث ظهرت تعريفات عديدة ومتنوعة وسأشير إلى البعض منها على النحو التالي:

1.1-تعريف بار-أون:

يعرف بار-أون (Bar-On,1985) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هانئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين، ويتصف هؤلاء الأفراد عموماً بالتفاؤل، والمرونة، والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم بها"(عن الرفوع، 2011، ص ص 87-88).

2.1-تعريف جولمان:

يعد جولمان (Golman,1995) أول من عرّف الذكاء الوجداني بشكل صريح حيث أشار إليه بأنه: "اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر، ويقوم بالأشياء بدافعية وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه ويواجه الإحباط بإصرار، مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية"(عن أبو زيتون،2010، ص 17). ويشير جولمان إلى أن للذكاء الوجداني علاقة بمجموعة من الخصائص المزاجية والخصائص التي يمكن أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها وهي: حالة التكيف، والقدرة على الإقناع، وبذلك فهي تختلف عن الشخصية الذاتية، ولذلك بإمكان الأفراد القيام ببناء وتطوير السمات ذات الصلة بالذكاء العاطفي (عن الرفوع، 2011، ص 87).

3.1-تعريف ماير وسالوفي:

ويعرّف ماير وسالوفي (Mayer et Salovey,1997) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات" (عن أبو زيتون،2010، ص ص 17-18).

4.1-تعريف ديولويكس وهيجز:

ويعرّف ديولويكس وهيجز (Dulewicz et Higgess,1999) الذكاء الوجداني بأنه: " معرفة الفرد مشاعره وكيفية تنظيمها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم"(عن الدردير، 2004، ص 28).

5.1-تعريف سالوفي وآخرون:

ويعرّف سالوفي وسارود ووليري وإيبل (Salovey,Stroud,Woolery et Epel,2002) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد الشخصية وعواطف الآخرين، ليميز بينها ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجهاً لتفكيره وأفعاله"(عن الرفوع، 2011، ص 87).

6.1-تعريف عثمان ورزق:

ويعرّف عثمان ورزق (2002) الذكاء الوجداني بأنه: "إدراك الفرد لقدراته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (عثمان وورزق، 2002، ص 206).

7.1-تعريف العيتي:

ويعرّف العيتي (2003) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين" (عن أبو زيتون، 2010، ص 18).

8.1-تعريف حسين:

ويعرّف حسين (2003) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وتعطيه القدرة على التعامل الإيجابي معها محققاً بذلك السعادة لنفسه ولمن حوله" (عن أبو زيتون، 2010، ص 18).

9.1-تعريف مأمون:

ويعرّف مأمون (2003) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي عاطفياً أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين" (مأمون، 2003، ص 13).

10.1-تعريف الأعسر وكفافي:

ويعرّف الأعسر وكفافي الذكاء الوجداني بأنه: " بناء الخبرة الحية لدى المتلقي الذي ينغمس فيها فيتخللها وتتخلله ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خبراته ورؤيته كما يعدل فيها ويتبع في ذلك منهجاً واضحاً وينشأ من ذلك ماهية الذكاء الانفعالي" (عن بلال، 2014، ص 15).

11.1-تعريف السمادوني:

ويعرّف السمادوني (2007) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الانفعالية) بكفاءة" (السمادوني، 2007، ص 41).

ويشير بيرنت (Bernet, 1996) إلى أنه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الوجداني، حيث تبين من الأطر النظرية إلى أن الذكاء الوجداني ناتج من انصهار عدة مصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء (عن السمادوني، 2007، ص 44).

وقد ترجم مصطلح (Emotional intelligence) إلى اللغة العربية حيث تقابله مجموعة من المصطلحات العربية وهي: ذكاء المشاعر (جولمان، 2004)، والذكاء العاطفي (جولمان، 1995، والحوالدة، 2004، وأبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006، وعجين، 2009)، والذكاء الوجداني (روبنز وسكوت، 2000، وحسونة، 2006، والسمادوني، 2007)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق، 2001، وراضي، 2001، والعبوشي، 2008).

والبحت الحالي يتبنى مصطلح الذكاء الوجداني وجد في الجذور اللغة العربية لتلك الكلمات ما يفسر سبب الاختيار. فالعاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما، والمشاعر تركز على إدراك المرء لذاته، والانفعال يركز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله قد يكون سلبياً أو إيجابياً، أما الوجدان فهو يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان إذ نجد أنه يشمل كلاً من العاطفة والانفعال، كما أنه يعدّ مظهرًا من مظاهر المشاعر، ولذلك نرى أن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح الإنجليزي (Emotional intelligence) هو أكثر المفاهيم المناسبة، وهو ما سبق أن أكدّه الخضر (2002) من أنه على الرغم من أن الترجمة الحرفية للمصطلح الإنجليزي هو الذكاء الانفعالي إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر مصطلح الانفعال في جوانبه غير السارة أو المرضية مثل: الخوف أو الغضب أو الحزن، ومصطلح العواطف في جوانب الانفعالات السارة مثل: السرور أو الحب، لذا قد يكون استخدام مصطلح " الذكاء الوجداني" أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة (الزهراني، 2014، ص 766).

-تعقيب على التعريفات السابقة:

نستنتج مما تقدم أنه يمكن تقسيم هذه التعريفات إلى ثلاثة أقسام:

أ-قسم أول تناول تعريف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، ويندرج في هذا القسم تعريفات ماير وسالوفي وسالوفي وزملاؤه وبار-أون والعيتي.

ب-قسم ثان تناول الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، ويندرج في هذا القسم تعريفات جولمان والعيتي وحسين.

ج-قسم ثالث تناول الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة ويندرج في هذا القسم تعريفات عثمان ورزق ومأمون والأعسر وكفاقي وديولويكس وهيجز والسمادون.

2-التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

إن المتتبع لمفهوم الذكاء الوجداني من حيث التطور التاريخي يجد أن هناك الكثير من الجهود الجادة بذلت في مجال الانفعالات والعواطف قبل جولمان، حيث يرجع البعض أصوله إلى أرسطو الذي ذكر موضوع الوجدان والانفعالات وحصره في المحتوى الاجتماعي والميل للقيام بالسلوك وتمييز الاستثارة الجسمية.

وقد نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان والانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب ضبطه والتحكم فيه وأن الانفعالات تشوش على تفكير الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط انفعالاته والتحكم في عقله، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

ويذكر جروان(2012) أن الباحثين عثمان ورزق(2001) استعرضا أصول الذكاء الوجداني منذ القرن الثامن عشر حيث أشارا إلى أن العلماء كانوا يرون أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة:

أ-المعرفة وتشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات العقلية.

ب-**العاطفة** وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية ومختلف المشاعر كالفرح والغضب والخوف.

ج-**الدافعية** وتشمل الدوافع البيولوجية والمتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها. ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. ويرجع البعض ظهور مفهوم الذكاء الوجدان إلى تصور ثورندايك (Thorndike,1920) عن الذكاء والذي ميز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء: الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية، الذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء والذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين والذي يعتبره القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات (Shepard et autres,1999).

واهتم سبيرمان (Spearman,1927) بالذكاء الوجداني حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها بأنها "القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" (عن أبو حطب، 1996، ص 374).

وأشار وكسلر (Wechsler,1940) إلى العوامل غير المعرفية بالإضافة إلى العوامل المعرفية وقصد بها العوامل الانفعالية والشخصية والاجتماعية، وفي 1943 ذكر أن القدرات غير المعرفية لها أهمية ضرورية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. وذكر أيضاً أن دراسة دول (Doll,1953) تعتبر محاولة رائدة أخرى لقياس الجوانب غير المعرفية للذكاء، حيث صمم دول اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي يقيس من خلاله مستوى نضج الفرد الاجتماعي (عن علام، 2001، ص ص 17-19).

وقام جيلفورد (Guilford,1959) بتعديل نموذج للذكاء حيث أشار إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تكون في جوهرها غير لفظية وتتضمن التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بالآخرين والوعي بالذات، وركز هذا النموذج على ما يتصل بإدراك الآخرين وهو الذكاء الاجتماعي.

وأدمج جيلفورد كلاً من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة وهي ما يسميه بالذكاء الوجداني (عن أبو حطب، 1991، ص19).

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى دراسات جاردنر (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام، حيث أشارت إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الوجداني). وقد تم توسيع هذه الأنواع من قبل جاردنر وزملائه لتصل إلى عشرين نوعاً (عن حسن، 2007، ص20).

وانتقد ستنبرج (Sternberg,1985) من خلال نظرية السياق الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء ضمن مجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع المفهوم ليشمل الحياة اليومية للفرد وذلك فيما عُرف بالذكاء الاجتماعي والعملي وأن هذا النوع من الذكاء أقدر بالتنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية (عن الخضر، 2002، ص 9). وتناول ستنبرج في كتاباته الذكاء الاجتماعي كمفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة (عن حسن، 2007، ص21).

وبرزت نظرية الذكاء الوجداني للعالم بار-أون (Bar-On,1985) عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية حيث قام بإعداد قائمة نسبة الذكاء الوجداني (Emotional Quotient Inventory) والتي تم نشرها سنة 1996 (بار-أون، 2004، ص6). ووطح بار-أون نموذجاً للذكاء الوجداني من حيث أنه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية للشخص في التكيف مع المطالب البيئية (عن الرفوع، 2011، ص 88).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني حيث يرى البعض أن جريننزيان (Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكلوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي، ويذكر أن الذكاء الانفعالي يمر تعلمه بثلاثة مستويات هي: التعلم الجسمي والتعلم بالنتائج والتعلم التركيبي التمثيلي (عن فاروق، 2001، ص169).

ويرى البعض أن الباحث الأمريكي جوزيف لودو (J.Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ. ويشير بعض الباحثين إلى أن التعبير عن الذكاء الوجداني ظهر لأول مرة سنة 1985 في عنوان أطروحة دكتوراه غير منشورة للطالب واين باين (Wayne Payne,1985) بالمعهد الاتحادي بمدينة سنسناتي بولاية اوهايو الأمريكية، حيث قدم إطاراً نظرياً وفلسفياً لألقاء الضوء على طبيعة الذكاء الوجداني وخصائصه وكيفية تطويره في أنفسنا وفي الآخرين عن طريق التربية والتعليم. وقدم ماير وسالوفي (Mayer et Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية (عن حسن، 2007، ص 22).

كما ترجع جذور مفهوم الذكاء الوجداني إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب جولمان الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين، كما يتضمن أيضاً دراسات ماير وسالوفي والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية. وذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وقد برز جولمان من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة، واستمرت جهوده في دراسة الذكاء الانفعالي مع إصدار كتاب ثاني سنة 1997 أوضح فيه أهمية الذكاء الانفعالي للفرد في مجال العمل (عن حسن، 2007، ص ص 22-23).

واعتقد جولمان أن الذكاء الوجداني في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة وتأثيراً في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وخفض السلوك العدواني والقدرة على الأداء بشكل أفضل، وذكر أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب 20%

من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني (عن أبو زيتون، 2010، ص 17).

ونقلاً عن (السماذوني، 2007، ص ص 30-37) وعن (بن جامع، 2010، ص 32)

يذكر مايير وسالوفي (1997) والبهدل (2013) أن مفهوم الذكاء الوجداني في تطوره مرّ بخمس مراحل جاءت على النحو التالي:

1.2- المرحلة الأولى (1900-1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة، حيث تميزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكولوجية المهمة بالذكاء على تلك المهمة بالوجدان والانفعال والعواطف. فالاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الوجدانية عن العمليات العقلية وذلك لأن الذكاء والوجدان وفقاً لهذا الاتجاه هما مفهومان متعارضان.

2.2- المرحلة الثانية (1970-1989):

وقد تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الوجداني منها:

أ- الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء) والدراسات الانفعالية (دراسات العواطف والمشاعر) لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.

ب- تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.

ج- تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الانفعالي العاطفي.

3.2- المرحلة الثالثة (1990-1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية حيث نشر مايير وسالوفي مقالاً أول سنة 1990 والذي يهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني، إضافة إلى نشر مقال ثانٍ والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

4.2- المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني خارج الأوساط الأكاديمية أي في الميادين العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب جولمان وظهور كتب أخرى تناولت الذكاء الوجداني.

5.2- المرحلة الخامسة (من 1998 إلى الوقت الحاضر):

تميزت هذه الفترة بالاهتمام الأكاديمي الجاد بموضوع الذكاء الوجداني حيث تميزت بتمحيص مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الدراسات والكتابات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه.

3- أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة:

تشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية ويرتبط هذا النوع من الذكاء إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً. فالذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة (Palmer et autres, 2002) وبجودة العلاقات الاجتماعية للفرد (Austin et autres, 2005) وبالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء (Brackett et autres, 2004). والأفراد الأكثر ذكاءاً وجدانياً أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية (Sjoberg et Engelberg, 2005)، وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية وأكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي (Brackett et autres, 2004)، وهم أكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية (Parker et autres, 2004) (عن الخضر والفضيلي، 2007، ص 17).

ويذكر بيتر شارب (Peter Sharp, 2001) أن الذكاء الوجداني عنصر هام جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة لأنه يجعل الفرد قادراً على بذل أقصى جهد لديه، كما يجعله من أكبر المشاركين في مجتمعه. فالأفراد يحتاجون إلى فهم مشاعرهم لكي يصبحوا متعلمين فاعلين، ويحتاجون إلى إدارة مشاعرهم حول الآخرين لكي يصبحوا أصحاب انفعالية وبالتالي يستطيعون مساعدة أنفسهم ومساعدة الآخرين (عن الغنام، 2014، ص 10).

ويرى جولمان أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الإنسان في الحياة في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني (عن أبو زيتون، 2010، ص17).

إن ما يملكه الفرد من مهارات الذكاء الوجداني يشكل الأساس الأول في تحقيق التوافق النفسي والسيطرة على التوتر والانفعالات السلبية، ويعد كذلك عاملاً أساسياً ومهماً في نجاح الفرد وتفوقه وبخاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي وتكنولوجيا العصر من تحديات لمواكبة الحضارة الحديثة ومسايرة متطلبات العصر.

ويرى السيد أن حياة الإنسان لا تسير على نمط واحد من الحالات الوجدانية الانفعالية. فالفرد قد يشعر بالحب مرة وبالكراهية مرة أخرى، ويشعر بالفرح بعض الوقت وبالحزن والكآبة في الوقت الآخر، وهكذا تفرض الجوانب الوجدانية الانفعالية نفسها على حياة الإنسان لما لها من قيمة ومن متعة، فبدون هذه الانفعالات تصبح حياة الفرد لا متعة فيها وتصبح شبيهة بحياة الحجر الذي لا يحس ولا يشعر ولا ينفعل (عن موسى، 2011، ص7).

ويؤكد الدوسري (2012) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات ووجدان الفرد في تحقيق التفوق والنجاح خلال جميع مراحل الحياة، حيث أن النهوض بمستوى الفرد وجدانياً يساعده على تحقيق أفضل النتائج (عن الرحمان، 2016، ص43).

4- أهمية الذكاء الوجداني في المجال التربوي:

1.4- البيئة المدرسية ودورها في تحسين الذكاء الوجداني للمعلمين:

لقد تزايد عدد الدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة للتعرف على تأثير بيئة القسم الدراسي في شخصية المعلمين وأدائهم، فقد أشارت دراسات تريكت وموس (Trickett et Moss, 1973) وموس وموس (Moss et Moss, 1978) وهوكس (Hawkes, 1991) وواكسمان (Waxman, 1991) وفاينز وميهر (Fyans et Maeher, 1991) إلى أهمية الدور الذي تلعبه بيئة القسم على إدراك المعلمين لذاتهم وأيضاً على حالتهم الوجدانية ودافعيتهم (عن السمدوني، 2007، ص190).

وقد وضع تريكت وموس (1973) تصوراً لبيئة القسم الدراسي كنظام اجتماعي ديناميكي، مشيراً إلى أن سلوك المعلم وعلاقته بتلاميذه، وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعاً للنظم السائدة في

المدرسة تكون العناصر الأساسية لتكوين مناخ نفسي واجتماعي سائد في القسم الدراسي. وقد وصفا بيئة التعلم الفعالة كما يدركها التلاميذ والمعلمون يشيرون فيها إلى أنها بيئة: أ-تنشئ جو المشاركة الفعالة. ب-تشجع على التنافس. ج-تشجع على التجديد والابتكار. د-تسمح بجو يساعد على اندماج التلاميذ مع زملائهم. هـ-تتسم بالترتيب والتنظيم.

ويشير ماير وسالوفي(1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية. ويرى بار-أون(2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتماب المعلم قدراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي. فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة. فبيئة المدرسة الابتدائية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر وجدان المعلم السلبية وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله المهني، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه. ويذكر جولمان أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا (عن المللي، 2010، ص142).

فالبينة الموسية التي لا توفر الأمن الوجداني والانفعالي للمعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل بذلك مردوده ومردود تلاميذه.

ويفترض البعض أن في حالة فشل الفرد في الحياة، فإن ذلك قد يعود إلى ضعف مهارات هذا الذكاء لديه، ومن ثم يمكن القول أن الناجحين في حياتهم ليسوا دائماً من المتفوقين. ويرى الهاشمي أن الاتجاه الحديث في التربية هو أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين الوجداني للمعلم والتلميذ معاً تفقد مقوماتها كمؤسسة تربية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم (الهاشمي، 1993، ص 108).

وترى وهبة (2006) أن اهتمام العديد من الدراسات الحديثة بمفهوم الذكاء الوجداني دليل على إدراك الباحثين بأهمية الذكاء الوجداني وتأثيره في شخصية الفرد ودوره في نجاحه في جميع المجالات سواء في المدرسة من حيث علاقة المعلمين بعضهم ببعض أو علاقتهم بتلاميذهم أو علاقتهم بمدير المدرسة أو في الأسرة ذاتها بين الزوجين وبين الوالدين والأبناء (وهبة، 2006، ص 24).

وللانفعالات والوجدان دور مهم في التعلم والعمليات المعرفية، حيث يمثل الانفعال والوجدان تفاعلاً مهماً بين الشعور والسلوك والتفكير، وليس هناك فصل بين التفكير والانفعال. فالتفكير يجعل الأمور منطقية بينما تجعلها الانفعالات ذات معنى، كما يساعد الانفعال العقل في تركيز التفكير ووضع الأولويات (العادلي، 2010، ص 41). ويؤكد الباحثون في مجال الذكاء الوجدان على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الوجدان في المناهج التدريسية اليومية التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء المهني أو الأداء الأكاديمي والحياة. ولذلك يعنى الذكاء الوجداني بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته. ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني أن يضع علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية، وبين تفكير الآخرين وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة.

إن توظيف الذكاء الوجداني -في قطاع التربية والتعليم عامةً والمدرسة الابتدائية خاصة- أصبح قناعةً وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي لما لمسه هؤلاء من تأثيره في أداء المعلم المهني أو في تحصيل التلميذ الدراسي، مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الوجداني وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية، ما تواترت به الدراسات من أن العوامل الوجدانية هي الأساس الضروري للمناخ المدرسي ولكل أشكال التعليم، ولذلك فإن الدراسات تؤكد أن الأداء الابتكاري يعتمد على حد ما على الخصائص الانفعالية، مما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل العملية التعليمية-التعلمية ومساعدة المعلمين والتلاميذ على تحقيق ما ينشده من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي (راضي، 2001، ص 118).

ولقد أكدت الدراسات العلمية في بداية علاقة الذكاء الوجداني بالتربية والتعليم أن التعلم الذي يحوك مشاعر المعلمين ويثير انفعالاتهم نحو التدريس هو أقوى أنواع التعليم لأن

الانفعالات تحتل مكانة الصدارة في المخ، وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه، وتساعد على التعليم الفاعل، لذلك يدعو بعض علماء النفس إلى إدماج الانفعالات في العملية التربوية (الرحماني، 2016، ص 40).

ومع الإدراك المتزايد لأهمية دور الذكاء الوجداني في التربية والتحصيل الدراسي فقد أصبح هناك اهتمام متزايد في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير ما يعرف "بالبرامج ذات الأساس المدرسي لتطوير قدرات ومهارات الذكاء الوجداني".

ويقرر سالوفي وزملاؤه وجود أكثر من 300 برنامج من هذا النوع في الولايات المتحدة الأمريكية مع بدايات القرن الواحد والعشرين، وهي برامج تتراوح أهدافها بين تغيير جانب خاص من جوانب السلوك وإحداث تعديل جذري في شخصية المتدرب. ومن أمثلة هذه البرامج برنامج يسمى "علم الذات" الذي تم تطويره في كاليفورنيا الأمريكية على يد ستون ماكون وزملائه (Stone Mcqueen, 1998) (عن الرحماني، 2016، ص 41).

ويرى حميد (2012) أن دراسات هوكينز وزملائه (Hawkins et autres, 1991) وكابلان وزملائه (Caplan et autres, 1992) وكوهن (Cohen, 1999) وطوبنج وزملائه (Topping et autres, 2000) وقاري ونيلسون (Gary et Nelson, 2005) وفاندر فورت (Van Voort, 2006) إلى أن دمج الذكاء الوجداني في مناهج المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية له دور فعال في تحسين مستوى الذكاء الوجداني وخفض المشكلات الوجدانية والسلوكية للمعلمين أو المتعلمين والتي يمكن أن تؤثر في تعلمهم، كما أنه يؤدي إلى رفع مستوى الأداء التعليمي للمعلمين ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين على الاختبارات التحصيلية. فمعرفة أنفسنا ولآخرين بالإضافة إلى قدرتنا على استخدام هذه المعرفة يعد حجر الأساس للتعلم والنجاح الأكاديمي (عن الرحماني، 2016، ص 44).

2.4- المعلم وتنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ:

يعد المعلم عاملاً هاماً في نجاح العملية التعليمية/ التعلمية، وبالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في شخصية التلاميذ. ويظهر تأثير المعلم كمثال يحتذى به تلاميذه سواء بما يؤتيه من آراء وأفعال أو تصرفات تصبح من مكونات سلوك المتعلمين.

وبهذا يمكن القول أنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية بحيث يهيأ لهم الجو الملائم (أبو حطب وصادق، 1990، ص 207).

ويشير السمادوني (1994) إلى أن المعلم هو العنصر الهام والفعال في إنشاء بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً في نمو شخصية التلميذ في كافة جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. كما يرى أن المعلم الجيد ينشئ جواً يسهم في تنمية قدراته المعرفية والوجدانية. لذلك فتفاعل المعلم مع تلاميذه يعكس المناخ النفسي والاجتماعي الذي يكون للمعلم دور في تكوينه. ويتم هذا التفاعل من خلال ما يدور من أحاديث ومناقشات وإيماءات وغير ذلك.

فالدور الإيجابي الذي يلعبه المعلم يؤدي إلى تنمية مهارات تلاميذه الاجتماعية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعاونهم مع الآخرين، وقدرتهم على تحمل المسؤولية واحترام مشاعرهم وآرائهم، إضافة إلى زيادة طموحاتهم في النجاح الدراسي وقدرتهم على ضبط مشاعرهم وتحفزهم للتعلم. فكثير من المعلمين يريدون معرفة كيفية تأثيرهم في دفع التلاميذ من خلال تعبير في دافعيتهم وتنمية الرغبة في التحسن الذاتي (السمادوني، 2007، ص 193).

ويشير جليدويل وزملاؤه (Glidewell et autres, 1980) إلى أنه عندما يثق المعلمون بما يكفي من الثقة لإسناد جزء من سلطتهم لتلاميذهم، كان هذا يؤدي إلى التفاعل وتناقص التوتر والصراع بينهم وبين زملائهم. وفي هذه الحالة يبدي المتعلمون حباً متبادلاً بعضهم لبعض وللمعلم، ويزدادون تسامحاً وشعوراً بالمسؤولية والاستقلال ويؤدي ذلك إلى تنمية وعيهم بذاتهم وقدرتهم على تحمل المسؤولية وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم وتحمسهم لحل المشكلات التي تواجههم بكفاءة (عن السمادوني، 2007، ص 193).

ومن الدلائل التجريبية على إسهام الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي بشكل كبير ومتداخل مع أنواع الذكاء الأخرى كما أشار إليها جاردنر حيث ذكر نتائج دراسات كل من بورتون وماري (Burton et Marie, 1996) من إسهام برامج الأقراص المضغوطة في تعليم القراءة لتلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة مع تعزيزها باستخدام مبادئ الذكاء المتعددة والتركيز على الموسيقى واللغة كمدخل للذكاء الشخصي. ومما يؤكد مدى أهمية الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي ما أشار إليه تورانس وروبرت (Torrance et Robert, 1965) من أن التحصيل الدراسي ليس عاملاً أو بعداً واحداً، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي ومنها ما هو انفعالي وجداني دافعي ومنها ما هو ثقافي اجتماعي.

5-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني حيث تمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه. وقد اختلف المنظرون في تحديد هذه الأبعاد، حيث صنف كل من ماير وسالوفي وكاروزو (Mayer, Salovey et Caruso, 2000) نماذج الذكاء الوجداني إلى نوعين هما: نماذج القدرة للذكاء الوجداني والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وجاءت هذه النماذج النظرية على النحو التالي:

1.5-نماذج القدرة للذكاء الوجداني:

ينظر أصحاب هذا التناول النظري 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 مستعيناً بهذه المعلومات (عن بار-أون، 2004، ص5). ويؤكد هذا النموذج على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها. وتشير حسن (2007، ص37) إلى أن نموذج القدرة للذكاء الوجداني يقدم تنبؤات عن البنية الداخلية للذكاء، حيث يرى أن الذكاء الوجداني هو نوع من أنواع الذكاء حيث يلبي ثلاثة محكات هي:

1-المحك المفاهيمي:

يعني أن الذكاء الوجداني يعكس أداء عقلياً وليس طريقة مفضلة للسلوك.

2-المحك الارتباطي:

يعني أن الذكاء الوجداني يصف منظومة من القدرات المترابطة داخلياً وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى ولكنها متميزة عنها.

3-المحك النمائي:

يعني أن الذكاء الوجداني ينمو مع زيادة العمر والخبرة وذلك من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد.

ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الوجداني من أفضل أنواع الذكاءات لأنه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الانفعالية للمشكلات. ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 38) يشير ماير وسالوفي وكاروزو إلى مجموعة من الخصائص

التي تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني وتتمثل فيما يلي:

- أنهم نشأوا في بيئات متكيفة اجتماعياً (أي لديهم والدان مرتفعاً الحساسية الانفعالية).
- لديهم القدرة على إعادة تشكيل الانفعالات بشكل فعال (متفائلون).
- غير دفاعيين بمعنى أنهم لا يستخدمون الحيل الدفاعية.
- يختارون الأدوار الاجتماعية والانفعالية المتميزة.
- يتميزون بالقدرة على التواصل ومخاطبة الانفعالات.
- يطورون معارفهم وخبراتهم في مجال انفعالي معين مثل: علم الجمال، الانفعالات الأخلاقية حل المشكلات الاجتماعية والقيادية.

ويشير سالوفي وزملاؤه (Salovey et autres, 1993) إلى أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات (عن عثمان، 2001، ص 173).

وجدير بالذكر أن هناك مجموعة من المفاهيم التي تُستخدم للتعبير عن الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل: الإدراك غير اللفظي، الدقة التعاطفية، الكفاءة الانفعالية، الإبداع الانفعالي، الدافعية، الاستنباط الانفعالي للمؤشرات الاجتماعية، الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (حسن، 2007، ص 38). ومن نماذج القدرة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.1.5- نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية (1990):

يذكر شرنيس (Cherniss, 2000) أن مصطلح (Emotional intelligence) تم استخدامه لأول مرة عام 1990 من قبل ماير وسالوفي لوصف الخصائص الانفعالية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح وتتضمن هذه الخصائص: التقمص الانفعالي، ضبط النزاعات

أو المزاج، تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهمها، الاستقلالية، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام. وقد اعتبر هذان الباحثان الذكاء الانفعالي شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي (عن حسن، 2007، ص 39). وعليه كانت مكونات الذكاء الوجداني لدى ماير وسالوفي على النحو الآتي:

- أ- الوعي الانفعالي بالذات: يعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعره وأسبابها.
- ب- معالجة الانفعالات: وتعني تدبر الفرد أمر هذه المشاعر والانفعالات وإدارته للضغوط.
- ج- دافعية الذات: وتعني أن يكون الفرد مصدر دافعية ذاته، وأن يتحكم في اندفاعاته ويقاوم الإحباطات ويتحمل الغموض ويؤجل الإشباع للوصول إلى الهدف.
- د- التعاطف: ويعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعر الآخرين.
- هـ- المهارات الاجتماعية: وتعني تدبر الفرد أمر علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم والحساسية تجاه احتياجاتهم ورغباتهم، والقدرة على الاستماع لهم والتخفيف عن مشاعرهم (عن حسن، 2007، ص 38).

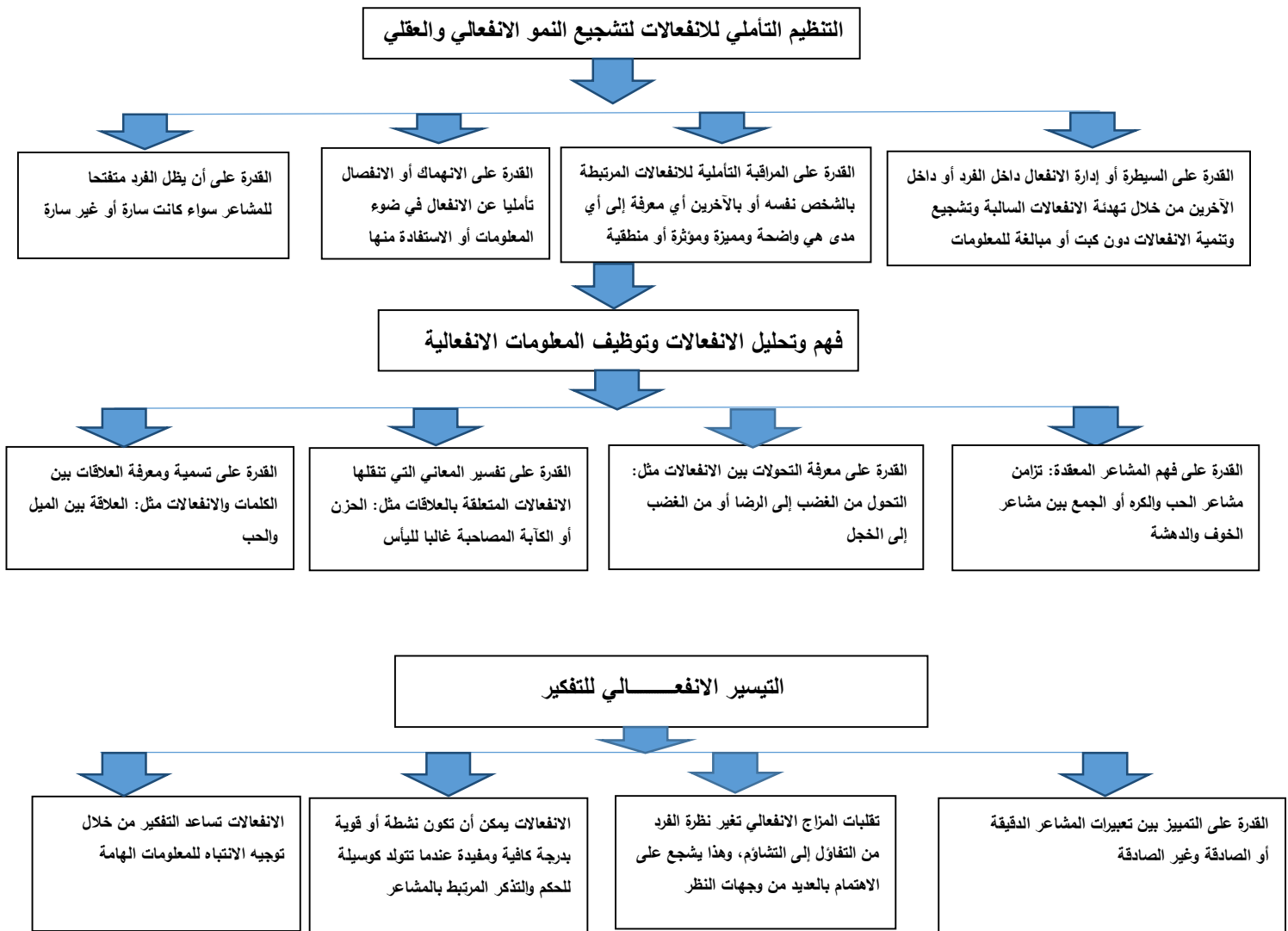
قام نموذج ماير وسالوفي على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة. وأدخل الباحثان سنة 1997 تعديلاً على مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث قدما تعريفاً يجمع بين فكرة أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، أي أن هذا النموذج تناول كلاً من الانفعالات والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق (عن حسن، 2007، ص 40).

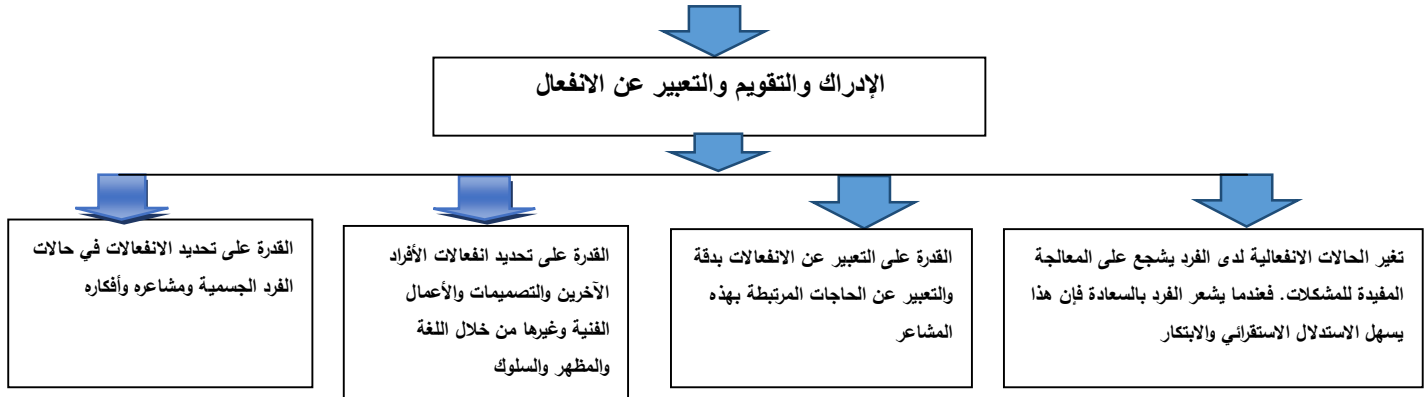
وحدد ماير وسالوفي أربعة مجالات واسعة لقدرات الذكاء الانفعالي يمكن ترتيبها في شكل هرمي يبدأ من المهارات الدنيا والأكثر جزئية (العمليات النفسية الأساسية) وتتدرج حتى تصل للمهارات العليا والأكثر عمومية (العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً).

ويرى ماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيوس (Mayer, Salovey, Caruso et

Sitarenios, 2001) أن استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير العقلي يتضمن استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الانفعال بالرغم من

أن قدرة فهم الانفعالات لها صياغة معرفية. ويفترض هذا النموذج أن فهم الانفعالات يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرد، أي أن هناك تكاملاً بين فهم الانفعال والمعالجة المعرفية والتفكير المجرد. ورتب كل من نيو سوم وزملاؤه (Newsome et autres, 2000) وماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيوس تلك القدرات في تنظيم هرمي نجد في قاعدته الإدراك الانفعالي ويليهِ التيسير الانفعالي للتفكير ثم الفهم الانفعالي وفي قمة الهرم إدارة الانفعالات. وقدم ماير وسالوفي (1997) شكلاً أكثر توضيحاً وتفسيراً للقدرات الأساسية والفرعية للذكاء الوجداني والذي جاء في الشكل التالي:





شكل رقم (1): نموذج ماير وسالوفي للمكونات الرئيسة والفرعية للذكاء الوجداني (عن حسن، 2007، ص 41). واستمرت جهود ماير وسالوفي في دراستهما للذكاء الوجداني مع العديد من الباحثين فنجد أن ماير وسالوفي وبودال وديتويلر (Mayer, Salovey, Bodell et Detweiler, 1999) عرفوا الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم المظاهر هذه القدرة مدى تمكن الفرد من رصد انفعالاته وانفعالات الغير وتعديل أو تحويل هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل" (عن سويف، 2001، ص ص 22-23).

وقدم ماير وسالوفي وكاروزو سنة 2000 نموذجهم الجديد للذكاء الوجداني، حيث أشاروا إليه على أنه "قدرة الفرد على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الانفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها. فالذكاء الوجداني يكون متضمناً في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها" (عن حسن، 2007، ص 43). ويتكون هذا النموذج الجديد من أربعة مجالات هي: أ- إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين. ب- الاستفادة من الانفعال لتيسير المعرفة والأداء. ج- فهم أسباب ونتائج الانفعالات.

د- تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين (عن حسن، 2007، ص 43).

وهناك العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تبنت نموذج ماير وسالوفي (1997 و

2000) مثل دراسات مارتيناز-بونس (Martinez-Pons, 1997) شوت وآخرون

(Schutte et autres, 1998) وThi, 1998) وغرافس (Graves, 1999)

وكينج (King, 1999) وبليتيري (Pellitteri, 1999) وسوليفان (Sullivan, 1999) وأبراهام (Abraham, 2000) ووانج (Wang, 2000) وبيرون (Byron, 2001) وواتسزوسكي (Woitaszewski, 2001) ومنداس (Mendes, 2002) وروبرتس وآخرون (Roberts et autres, 2002) وفنون محمود خرنوب (2003) ومنى حسن السيد (2003).

2.1.5- نموذج ليندا ألدل للذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

تعد الباحثة ليندا ألدل (Linda Elder, 1997) من رواد نموذج للذكاء الوجداني كقدرة عقلية حيث تعتبره مقياساً 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 تعتبر مقياساً منطقياً لمدى صحة الاستجابات الانفعالية من الناحية المعرفية (Elder, 1997, p40). ووصفت ألدل الفرد الذكي وجدانياً بأنه: " الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الانفعالية في إطار هذه الرغبات منطقية وأن يكون سلوكه عقلاني، بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب " (Elder, 1997, p41). وركزت ألدل في نموذجها للذكاء الوجداني على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:

- الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.
- الجانب الذي يتعلق بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال بما يناسب ظروف الموقف.
- الجانب الذي يكون بمثابة المحرك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد بناءً على أهدافه ورغباته ودوافعه. وهذه الجوانب تعمل معاً في علاقة تفاعل مستمر.

2.5- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

تختلف هذه النماذج تماماً عن نماذج القدرة للذكاء الوجداني إذ ينظر أصحاب هذا التناول إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات

والقدرات، وأن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرات. وأطلق على هذا التناول النظري اسم "النماذج المختلطة للذكاء الوجداني" ومن رواده جولمان وبار-أون. ويشير نيوسم وزملاؤه (2000) إلى أن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تؤكد على أن الذكاء الوجداني نزعة أو وجدان أكثر منه قدرة معرفية، أي أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية أو سمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، كما تتناول المكون الوجداني وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك (Newsome et autres, 2000, p107).

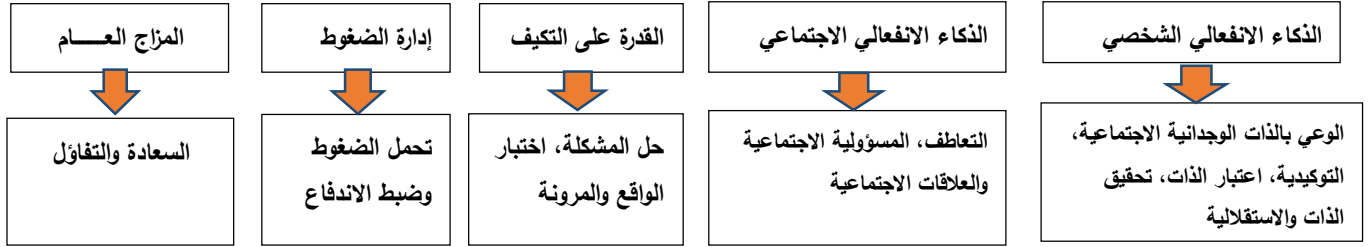
وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: الانفتاح، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي أو الاليكسثيميا، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي، التفكير الاجتماعي. وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضاً مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي: الدفء، التوكيدية، الثقة بالنفس، تنظيم الذات، تنظيم الآخرين (خروب، 2003، ص 31). ومن النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي نذكر ما يلي:

1.2.5- نموذج بار-أون:

يعد بار-أون (Bar-On, 1985) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، حيث يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية (بار-أون، 2004، ص 6).

ويشير جاد الله أبو المكارم (2004) إلى أن نموذج بار-أون هدف إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم (أبو المكارم، 2004، ص 289). ويرى ماير وزملاؤه أن نموذج بار-أون يصف الذكاء الوجداني على أنه منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر

في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية، أي أن هذا النموذج يجمع بين القدرات العقلية كالإدراك الوجداني للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية (Mayer et autres, 2000, p102). ويتكون نموذج بار-أون (1997) من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بعداً فرعياً هي:



شكل رقم (2): نموذج بار-أون للأبعاد الرئيسية والفرعية للذكاء الوجداني (من تصميم الطالبة).

ويشير بار-أون إلى أن تصوره للذكاء الوجداني يمكن النظر إليه من زاويتين:

➤ **من حيث الانتظام** أي أنه يقوم على تنظيم وترتيب الأنواع المتشابهة من العوامل التي تتلاءم أو تتفق منطقياً وإحصائياً مع بعضها البعض.

➤ **من حيث الطوبوغرافية** أي أنه يجمع المكونات العاملة للذكاء الوجداني بجانب بعضها تبعاً لترتيب من العوامل الجوهرية (الأولية) إلى عوامل المحصلة (الترتبة الأعلى) والتي يتم الربط بينهما من خلال العوامل التأييدية (الثانوية أو المساعدة).



شكل رقم (3): الترتيب الطوبوغرافي لمكونات الذكاء الوجداني لنموذج بار-أون (من تصميم الطالبة).

وبناء على هذه المكونات صمم بار-أون مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي

وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence quotient: EQ-i)

واستخدمت هذه القائمة في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية مثل: دراسات فاقنر ومورس

(Wagner et Morse, 1995) ودونكلي (Dunkley, 1996) وفليت (Flett, 1996) وسوارت

(Swart, 1996) ولويزة (Luisa, 1998) وتابيا (Tapia, 1999) وأبو سمراء (2000) وبشمان

وآخرون (Bachman et autres,2000) وداودا وهارت (Dawda et Hart,2000) ولأمانة (Lamnna,2000) ونيوسم وآخرون (Newsome et autres,2000) وويلس وآخرون (Wells et autres,2000) وريف وهانري (Reiff et Henry,2001) وسوننشايين (Sonnenschein,2002) وسحر فاروق علام (2001) وعبد العال حامد عجوة (2002) وعادل محمد هريدي (2003) ومحمد حبشي حسين (2003) ومحمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم (2003).

2.2.5- نموذج جولمان:

يرى بعض الباحثين أن الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني يرجع إلى دانيال جولمان (Golman,1995) بع إصدار كتابه الشهير عن الذكاء الانفعالي عام 1995، وفيه قدم تعريفه للذكاء الوجداني على أنه " قدرة الفرد على تعرف انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتحفيزه لذاته وإدارته لانفعالاته ومعالجته لعلاقاته مع الآخرين " (عن حسن، 2007، ص 47). جدول رقم (1): مؤنات الذكاء الوجداني وفق نموذج جولمان (عن حسن، 2007، ص48).

الرقم	المكونات	تعريفها
1	الوعي بالذات	معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس.
2	إدارة الانفعالات	التخلص من الانفعالات السلبية وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق مع المواقف. وتتضمن: التحكم الذاتي، يقظة الضمير، التكيفية والتجديد.
3	الدافعية	تأجيل الإشباع وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة والتفاؤل.
4	التعاطف	الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً ومشاركة الغير آلامهم وأفراحهم وقراءة المشاعر غير المنطوقة والتواصل معهم.
5	المهارات الاجتماعية	التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية من خلال بناء واسع يطلق عليه جولمان الكفاءة الاجتماعية وتشمل المهارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يصبح قائداً يكتسب شعبيةً وفعلاً في علاقاته مع الآخرين.

واستمرت جهود جولمان في دراسته للذكاء الانفعالي فأصدر كتاباً ثانياً بعنوان " العمل بالذكاء الوجداني " عام 1998، وفيه أوضح أن الذكاء الانفعالي هو " القدرة على

إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وحفز دافعيتنا بصورة جيدة داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين".

وقام جولمان سنة 1998 بتعديل نموذجهِ الأول للذكاء الوجداني حيث اشتمل على خمس وعشرين كفاءة صُنفت إلى كفاءات شخصية تتضمن الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعية الذاتية، وكفاءات اجتماعية وتتضمن الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (عن حسن، 2007، ص 48).

ويقوم نموذج جولمان المعدل على الكفاءات الانفعالية التي تمكن الأفراد من إظهار استخدامهم الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل (عن حسن، 2007، ص 49).

ويعرف جولمان أن الكفاءة الانفعالية هي قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل (Boyatzis et autres, 1999, p343)، وحاول أن يوضح في هذا النموذج كل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الانفعالي وتتمثل فيما يلي: أولاً: الكفاءة الشخصية: هي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن:

1- الوعي بالذات ويشمل:

أ- الوعي الانفعالي: تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

ب- التقييم الدقيق للذات: معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

ج- الثقة بالنفس: إقرار الفرد وتأكيدهِ على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

2- تنظيم بالذات ويشمل:

أ- ضبط الذات: سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

ب- الموثوقية: حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

ج- يقظة الضمير: تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

د- التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ- الإبداع: انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3- الدافعية الذاتية وتشمل:

أ- دافعية الإنجاز: كفاح الفرد من أجل التطوير أو الوصول إلى مستوى من التميز.

ب- الالتزام بالوعود والتعهدات: وهو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.

ج- المبادرة: استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

د- التفاؤل: إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات والعوائق التي يواجهها.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية: القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن:

1- الوعي الاجتماعي ويشمل:

أ- التعاطف: إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

ب- توجيه المساعدة: توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.

ج- تطوير الآخرين: شعور الفرد بما يحتاجه الآخرون من أجل التطوير وتدعيم

قدراتهم.

د- فعالية التنوع: إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.

هـ- الوعي السياسي: قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.

2- المهارات الاجتماعية وتشمل:

أ- التأثير: استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.

ب- التواصل: قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.

ج- القيادة: قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.

د- التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ- إدارة الصراع: قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.

و- بناء العلاقات الاجتماعية: قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.

ز- المشاركة والتعاون: عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.

ي- قدرات الفريق: تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة.

وأدخل جولمان سنة 2001 تعديلاً على نموذج لسنه 1998، حيث يعكس نموده

الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به مع زميله بويتزيس (Boyatzis) للأبعاد الخمسة

للذكاء الانفعالي- بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة- وتتمثل هذه الأبعاد في الوعي

بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية.

وقد ظهرت ثلاثة أبعاد أساسية هي: أ- الوعي بالذات. ب- إدارة الذات. ج- الوعي الاجتماعي (ويشمل التعاطف)، وأضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية، وبالرغم من أنه تم تصنيفها في التحليل الإحصائي على أنها الوعي الاجتماعي إلا أنه يقترح أن الاختلاف بين بُعد الوعي الاجتماعي وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية ربما يكون نظرياً أكثر منه تجريبياً (عن حسن، 2007، ص 51).

جدول رقم (2): نموذج جولمان المعدل للذكاء الوجداني (عن حسن، 2007، ص 51).

الذات	الآخرون	
الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	
الوعي بالذات: * - الوعي الانفعالي للذات - التقويم الدقيق للذات - الثقة بالذات.	*الوعي الاجتماعي: - التعاطف - توجيه المساعدة - الوعي التنظيمي	الوعي
*إدارة الذات: - ضبط الذات - الموثوقية - يقظة الضمير - التكيفية - دافعية الإنجاز - المبادرة.	*إدارة العلاقات الاجتماعية: - تطوير الآخرين - التأثير - التواصل - إدارة الصراع - القيادة - تحفيز التغيير - بناء العلاقات - فريق العمل والتعاون.	الإدارة

ويظهر في هذا النموذج المعدل لجولمان (2001) أن كفاءة الإبداع تحولت إلى المبادرة، ودمج التفاؤل مع دافعية الإنجاز، ودمج كل من فعالية التنوع وفهم الآخرين ليصبحا التعاطف، ودمج الالتزام التنظيمي مع القيادية، ودمجت الكفاءات المنفصلة مثل: التعاون ومهارات فريق العمل في كفاءة واحدة سُميت بفريق العمل والتعاون، وأُعيد تسمية الوعي السياسي بالوعي التنظيمي، وأُعيد تسمية الوعي الانفعالي بالوعي الانفعالي للذات (عن حسن، 2007، ص 52). ومن الدراسات التي أيدت نموذج جولمان للذكاء الوجداني: أولاً: من الدراسات التي أيدت نموذج جولمان (1995) نجد دراسة سنجلا بوتوا (Sangla Potoa, 2002).

ثانياً: من الدراسات التي أيدت نموذج جولمان (1998) نجد دراسة مورسنكي (Murensky, 2000) وبتاستيني (Batastini, 2001) وعبد المنعم الدريد (2002 و 2004). ثالثاً: من الدراسات التي أيدت نموذج جولمان (2001) نجد دراسة ليندلي وسالا

(Lindley et Sala,2002) وبويتزيس وأوستين (Boyatzis et Oosten,2002) وسالا (Sala,2002) وسفينيك (Sevenic,2002) وبرادبيري وآخرين (Bradberry et (autres,2004).

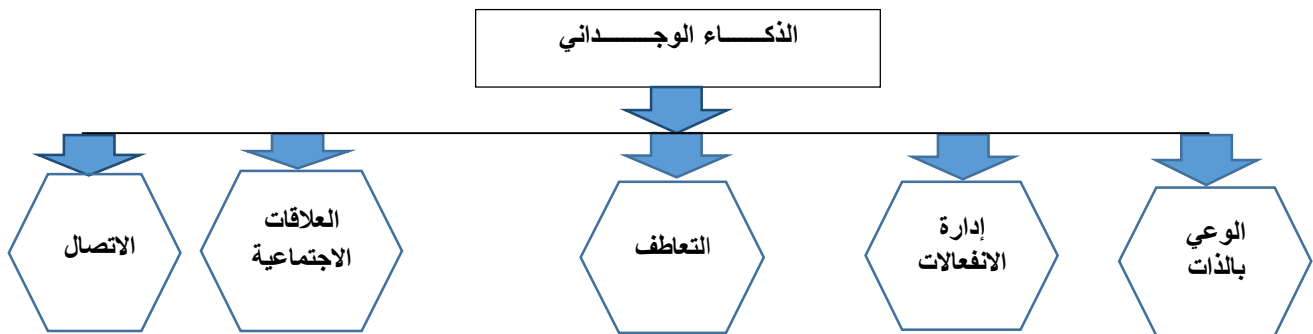
3.5- نماذج نظرية أخرى للذكاء الوجداني:

1.3.5- نموذج شتاينر:

تتأول شتاينر (Steiner,1997) نموذج جولمان (1995 و 1997) وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على المكونات التالية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (3): مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر (عن الغنام، 2014، ص 16).

الرقم	المكونات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.
2	إدارة الانفعالات	قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال، وقدرته على إدارتها وضبطها ولديه القدرة على التغلب على الخبرات الانفعالية.
3	التعاطف	قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال. فالشخص ذو الذكاء الانفعالي العالي يكون قادراً على التناغم مع التعقيد في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
4	العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهنئة مشاعرهم، وذلك يكون انفعاله موجه داخلياً، وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالاً سلبياً يؤثر في الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.
5	الاتصال	قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية، وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.



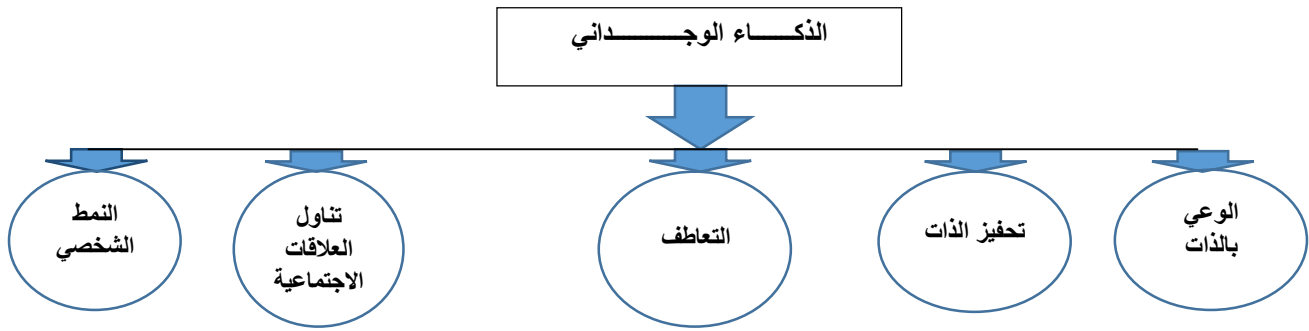
شكل رقم (4): مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر (من تصميم الطالبة).

2.3.5- نموذج كوبر وصواف:

وضع كوبر وصواف (Cooper et Sawaf, 1997) نموذجاً يفسر مكوّنات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل. والجدول والشكل التاليين يوضحان هذا النموذج:

جدول رقم (4): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف (عن الغنام، 2014، ص16).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها والتي تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان.
2	تحفيز الذات	قدرة الفرد على العمل بفعالية في مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.
3	التعاطف	قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل. كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.
4	تناول العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة. وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الانفعالية والصحة النفسية، وقدرته على استغلال وجهات نظر الآخرين وتحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.
5	النمط الشخصي	قدرة الفرد على العمل بفاعلية تحت الضغط، كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية.



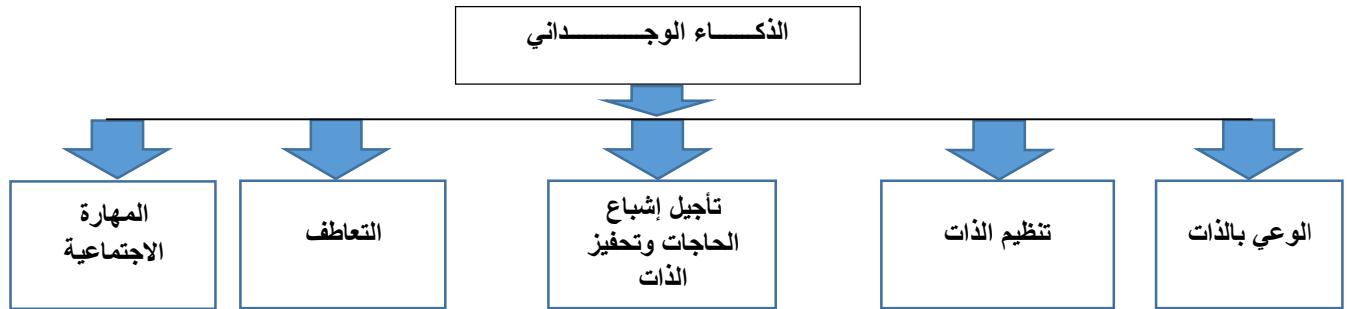
شكل رقم (5): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف (1997) (من تصميم الطالبة).

3.3.5- نموذج ديولويكس وهيجز:

قام ديولويكس وهيجز (Dulewicz et Higgs, 1999) بدراسة تحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم. وقد توصل الباحثان إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكوّنات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (5): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز (عن الغنام، 2014، ص17).

الرقم	المكونات	معناها
1	الوعي بالذات	معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.
2	تنظيم الذات	إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعد ولا يعوقه.
3	تأجيل إشباع الحاجات وتحفيز الذات	يستخدم الفرد قيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.
4	التعاطف	إحساس الفرد بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وإدارة انفعالات الآخرين.
5	المهارة الاجتماعية	قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة.



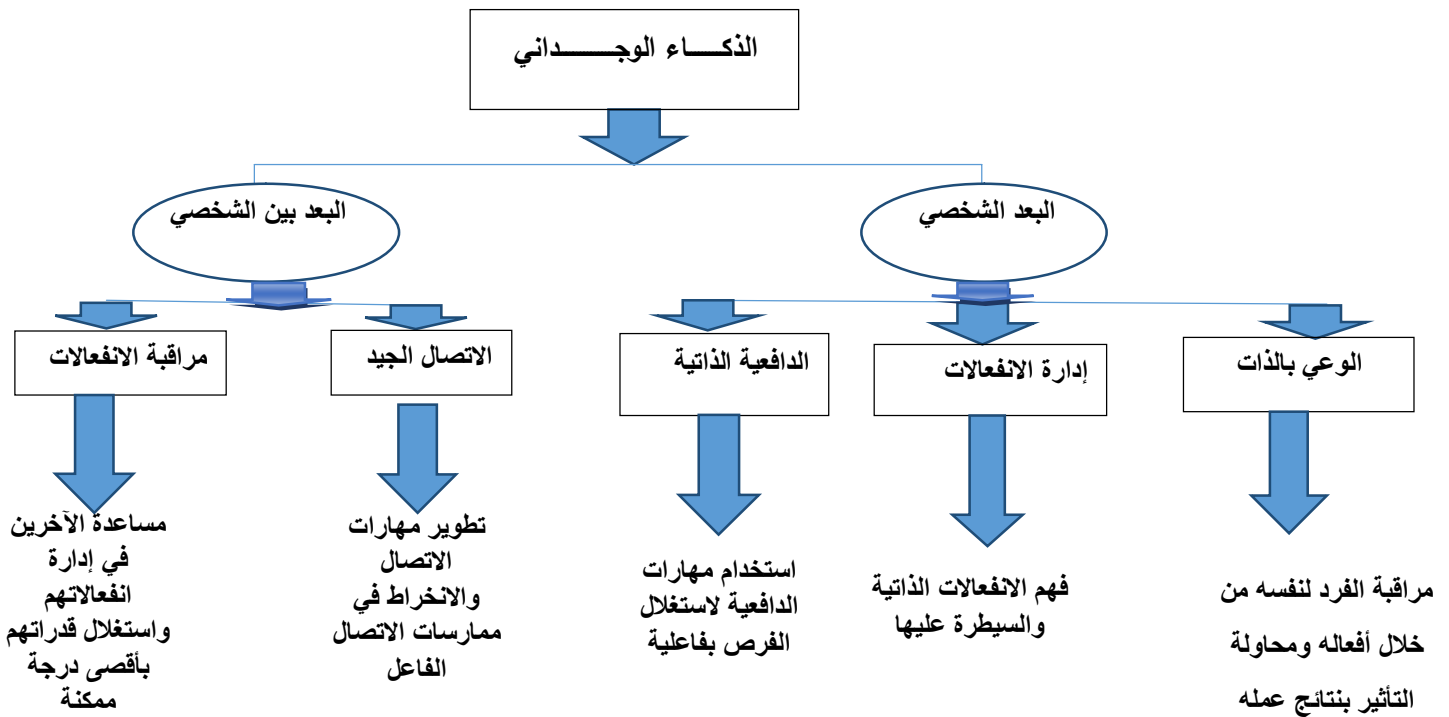
شكل رقم (6): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز (1999) (من تصميم الطالبة).

4.3.5- نموذج وايزنجر:

استند وايزنجر (Weisinger, 2004) في بناء نموذجيه على نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الوجداني حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وكفاءتين متصلتين بالبعد بين-الشخصي. ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الوجداني على ما يلي:

جدول رقم (6): مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر (عن سعيد، 2007، ص16).

الأبعاد	المكونات
البعد الشخصي	1- الوعي بالذات: مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير لنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.
	2- إدارة الانفعالات: فهم الفرد لانفعالاته الذاتية والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.
	3- الدافعية الذاتية: تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية وهذه الكفاءة تتضمن الحديث الذاتي وتدريب الذات.
البعد بين الشخصي	1- الاتصال الجيد: تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.
	2- مراقبة الانفعالات: مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.



شكل رقم (7): أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر (2004) (من تصميم الطالبة).

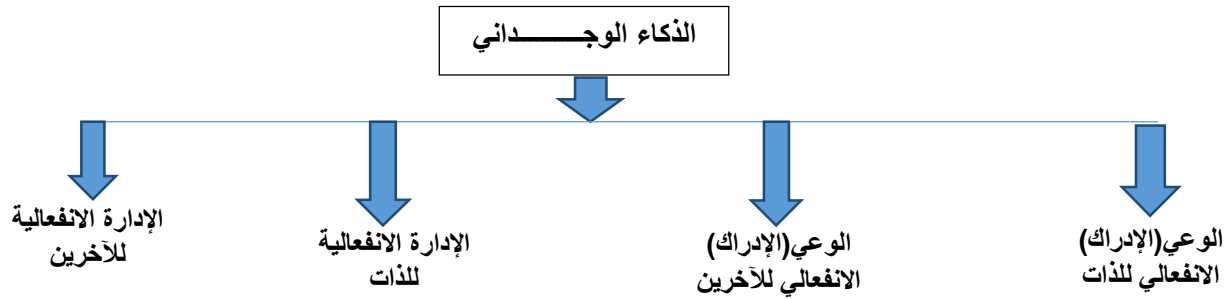
5.3.5- نموذج مونتمايور وسبي:

أشار مونتمايور وسبي (Montemayor et Spee, 2004) إلى أن الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين مثل ماير وسالوفي وجولمان وبار-أون يمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسيين يضمنان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات.

وأشلت سعاد جبر سعيد (عن الغنام، 2007، ص17) أن الذكاء الوجداني وفق نموذج منتمايور وسبي يتضمن أربعة أبعاد:

جدول رقم (7): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج منتمايور وسبي (عن الغنام، 2007، ص17).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي الانفعالي للذات	القدرة على تمييز انفعالاته الذاتية.
2	الوعي الانفعالي للآخرين	القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.
3	الإدارة الانفعالية للذات	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالاته الذاتية.
4	الإدارة الانفعالية للآخرين	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين.



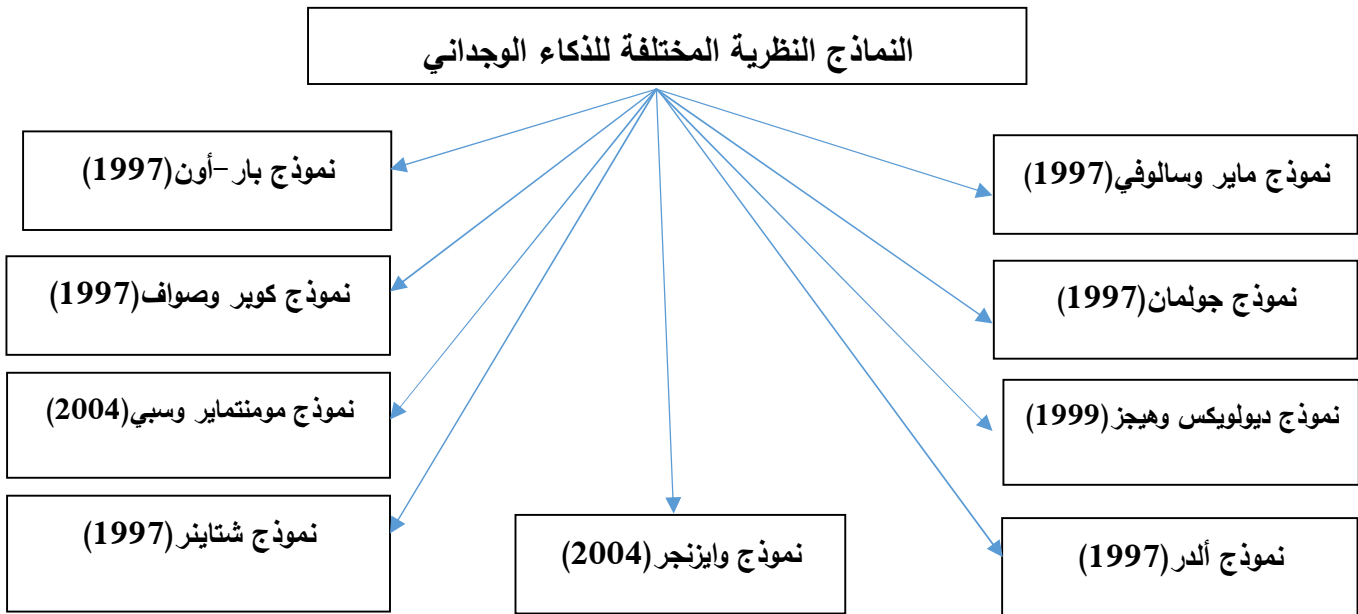
شكل رقم (8): أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج منتمايور وسبي (2004) (من تصميم الطالبة).

-تعقيب على النماذج النظرية السابقة:

نلاحظ مما سبق ظهور عدد من النماذج النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني والتي حاولت تحديد الأبعاد الأساسية المكوّنة له وصنفت هذه النماذج وفق هذه المكوّنات إلى اعتبار الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل نموذج ماير وسالوفي ونموذج ليندة ألدن أو اعتباره خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات مثل نموذج بار-أون ونموذج جولمان. والجدول التالي يلخص تصنيف الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني وفق كل نموذج نظري:

جدول رقم (8): مَوَانات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة (من تصميم الطالبة).

النماذج النظرية	مكونات الذكاء الانفعالي
نموذج ماير وسالوفي (1997)	1- إدراك المشاعر والتعبير عنها. 2- وضوح التفكير من خلال التحكم في المشاعر. 3- فهم الانفعالات. 4- إواة الانفعالات.
نموذج ألد (1997)	1- الجانب الإدراكي. 2- نقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك. 3- الجانب المحرك للعقل والدافع للسلوك.
نموذج بار-أون (1997)	1- الذكاء الانفعالي الشخصي. 2- الذكاء الانفعالي الاجتماعي. 3- القدرة على التكيف. 4- إدارة الضغوط. 5- المزاج العام.
نموذج جولمان (1997)	1- الوعي بالذات. 2- معالجة الجوانب الانفعالية. 3- الدافعية. 4- التعاطف العقلي. 5- المهارات الاجتماعية
نموذج شتاينر (1997)	1- الوعي بالذات. 2- إدارة الانفعالات. 3- التعاطف. 4- العلاقات الاجتماعية. 5- الاتصال.
نموذج كوبر وصواف (1997)	1- الوعي بالذات. 2- تحفيز الذات. 3- التعاطف. 4- تناول العلاقات الاجتماعية. 5- النمط الشخصي.
نموذج ديولوكس وهيجر (1999)	1- الوعي بالذات. 2- تنظيم الذات. 3- تحفيز الذات. 4- التعاطف. 5- المهارات الاجتماعية.
نموذج وايزنجر (2004)	1- البعد الشخصي: الوعي بالذات. إدارة الانفعالات. الدافعية. 2- البعد بين الشخصي: الاتصال الجيد. مراقبة الانفعالات.
نموذج مومنتماير وسبي (2004)	1- الوعي الانفعالي للذات. 2- الوعي الانفعالي الآخرين. 3- الإدارة الانفعالية للذات. 4- الإدارة الانفعالية للآخرين.



شكل رقم (9): مَوَانات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة (من تصميم الطالبة)

6-الصفات المميزة للأفراد الأذكياء وجدانياً:

ونقلاً عن (بلال، 2014، ص ص 38-39) يقدم سيد خير الله قائمة توضح الصفات والمميّزة التي يتسم بها الأفراد الفائقون في الذكاء الوجداني والتي تتضمن ما يلي:

- 1-الثقة بالنفس.2-تحمل الغموض.3-المثابرة.4-عدم التخلي عن الرأي بسهولة.
- 5-البحث والتحقيق.6-الانفتاح على الخبرات الجديدة.7-الانضباطية.
- 8-الالتزام بالعمل.9-الدافعية الداخلية.10-التركيز.11-مقاومة القيود.12-التنظيم الذاتي.
- 13-التأثير في المحيط.14-تنوع الاهتمامات.15-الأمانة.16-الشجاعة.
- 17-الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم.

وتذكر بلال (2014، ص ص 38-39) نقلاً عن (جلال، 2008، ص ص 81-83) بعض الخصائص التي يتميز بها الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع وهي كالآتي:

1-التقمص العاطفي:

يقصد به تلوين المشاعر ومعناه أنه يتطلب من الفرد تقمص مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، بحيث يستطيع تلوين مشاعره بمشاعر الآخرين ويتفهم أحاسيسهم وآلامهم وأفراحهم ويشاركهم هذه المشاعر.

2-ضبط المزاج:

ويقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية والتحكم في مشاعره، بحيث لا يدفع الآخرون ثمن هذه الحالة المزاجية. ويجب أن تتوافر هذه الميزة لدى الأفراد الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من الناس مثل المعلمين أو بعض موظفين الخدمة الاجتماعية. ويشير بعض العلماء إلى أنه يوجد لدى المرأة هرمون أوسيتوسين (Oxytocine) حيث يوصف بهرمون ضبط المزاج والذي يجعلها تلجأ إلى صديقاتها أو أفراد أسرتها للتخلص من الضغوط دون الانسحاب أو الاندفاع إلى العدوان مثلما يفعل الرجل.

3-تحقيق محبة الآخرين:

ويقصد به كسب محبة الآخرين من خلال مهارات معينة يجب أن تتوافر لدى الفرد.

4-التعاطف:

ويقصد به أن يتعاطف الفرد مع الآخرين ويقدر ظروفهم ويواسيهم في أحزانهم وآلامهم ويشفق على المريض والمحتاج ويكثر من السؤال عنهم.

5-التعبير عن المشاعر والأحاسيس وفهما:

ويقصد به قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه للآخرين، وأن يكون إيجابياً في توصيل هذه المشاعر لهم، وأن يكون قادراً على فهم مشاعرهم وتفسيرها. ويمكن تقسيم الأفراد إلى ثلاثة أنواع:

أ-النوع الأول:

وهو الفرد الإيجابي في توصيل المشاعر والقادر على المبادرة والإفصاح عن مشاعره للغير والوسل الجيد للمشاعر.

ب-النوع الثاني:

وهو الفرد السلبي في توصيل المشاعر للآخرين، والسلبي أيضاً في تلقي مشاعر الآخرين، حيث يجيب عنها بمثل ما استلمها من الآخرين.

ج-النوع الثالث:

وهو الفرد الفاقد للقدرة على الارسال والاستقبال للمشاعر، فهو لا يفصح عن مشاعره للآخرين ولا يرد على مبادرتهم بأي شيء.

6-القابلية للتكيف:

يقصد بها قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة معها بشكل ناجح.

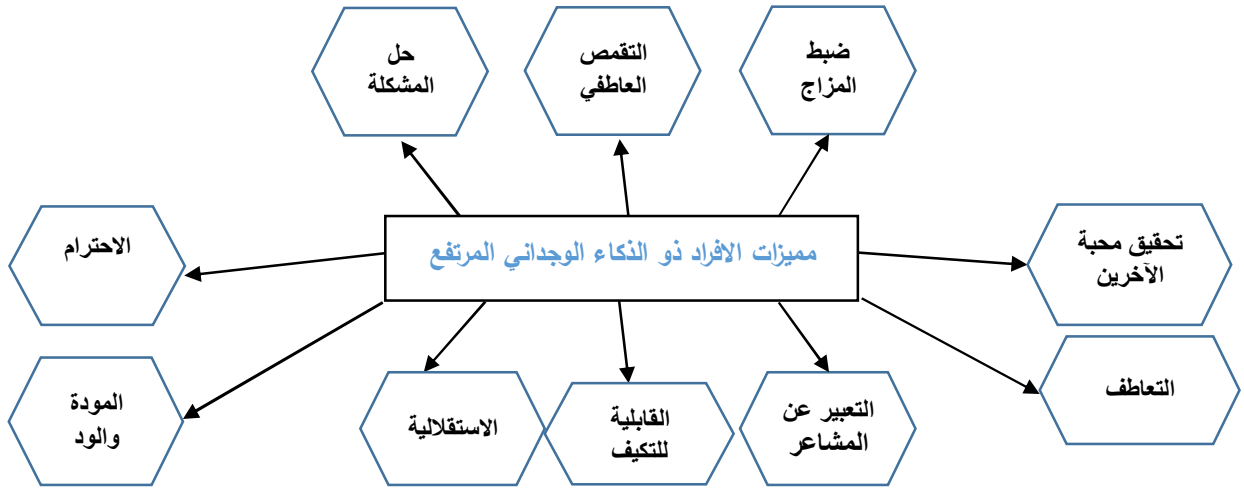
7-الاستقلالية:

ويقصد بها الاستقلالية العاطفية عن الآخرين، بحيث تكون للفرد مشاعره الخاصة وتفضيلاته الشخصية دون أن يحاكي مشاعر الآخرين ويقلدهم في تفضيلاتهم.

فهو يستقل عاطفياً عن الوالدين وليس بالضرورة أن يحب ما يحبون أو يكره ما يكرهون.

8-المودة والود: ويقصد بها السؤال عن الآخرين وودهم ونون تحقيق مصلحة خاصة.

9-الاحترام: ويقصد به التعامل مع الآخرين باحترام وبخاصة مع كبار السن.



شكل رقم (10): الصفات المميزة للأفراد في الذكاء الوجداني المرتفع (عن بلال، 2014، ص).
ونقلًا عن (عبد القاضي، 2012، ص 51) يتسم الأذكاء وجدانيًا بمجموعة من السمات والخصائص ومنها مايلي:

- 1- القدرة العالية على التوافق وإدارة الضغوط.
- 2- المرونة العالية والانفتاح تجاه الآخرين.
- 3- الإحساس الكبير بالمسؤوليات الاجتماعية.
- 4- القدرة على التحكم بالذات والتعبير الجيد للمشاعر.
- 5- القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ.
- 6- القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.
- 7- القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال.
- 8- القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.
- 9- التمتع بتوازن عاطفي في الحياة.
- 10- القدرة العالية على التركيز في التفكير.
- 11- القدرة على تأكيد الذات وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.
- 12- القدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين.

ويرى بعض الباحثين أن للذكاء الوجداني ثلاثة مستويات هي:

أ- ذكاء وجداني مرتفع: أصحابه يتصفون بالإيمان بحقوق الناس و لا يرفضون قيم الآخرين، كما لديهم الدافعية الذاتية و التكيف الجيد مع المواقف الانسانية و التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة

ب- ذكاء وجداني متوسط: أصحابه يتصفون بالمواطنة و التمتع بالمسؤولية، كما يتمتعون بعلاقات شخصية مرضية و التكيف مع معظم المواقف الانسانية.

ج-ذكاء وجداني منخفض: أصحابه يتميزون بالمحدودية بما يفكر فيه الآخرون و هم أكثر تسامحا و مرونة .

جدول رقم (9) مستويات الذكاء الوجداني (من تصميم الطالبة).

مستويات الذكاء الوجداني	الصفات المميزة للأفراد
ذكاء وجداني مرتفع	-الإيمان بحقوق الناس كافة وكرامتهم-عدم فرض قيم على الآخرين-إحساس راسخ بذاته والتصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة-التمتع بدافعية ذاتية -التمتع بعلاقات شخصية مرضية
ذكاء وجداني متوسط	-التمتع بالمسؤولية الاجتماعية-التوافق مع المواقف الإنسانية المختلفة
ذكاء وجداني منخفض	-التمتع بالتسامح والمرونة

-خلاصة:

لقد أخذ موضوع الذكاء الوجداني مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونه مفهوماً افتراضياً إلا أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين حيث أصبح محل جدل وكثير حوله النقاش وفي تعريفاته ومكوناته، ورغم ذلك بقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في مجال الفروق الفردية. والفكرة الأساسية هي أن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات انفعالية، حيث يعتبر الذكاء الوجداني كبنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- التعريف المفاهيمي للدافعية للإنجاز

تعقيب على التعاريف السابقة

2- بعض المفاهيم المتداولة في مجال الدافعية و الدافعية للإنجاز

3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

تعقيب على النظريات السابقة

4- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي

5- الدافعية للإنجاز ذات أبعاد متعددة

6- مكونات الدافعية للإنجاز

7- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

8- خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة

خلاصة

-تمهيد:

يعد الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام للنظر إلى الإنجاز بأنه المكون الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف (السهلاوي والنويصر، 1996، ص 47).

وقد ارتبط مصطلح الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) وإلى ليفين (Levin) قبل استخدام موراي (Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for achievement) بشكل دقيق وبوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان " استكشافات في الشخصية " (Explorations in personality) والتي عرض فيها عدة حاجات نفسية أطلق عليها الحاجات العالمية (Universal needs) وهي الحاجات الشائعة بين الناس.

1-التعريف المفاهيمي للدافعية للإنجاز: من التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر ما يلي:

1.1-تعريف سيرز:

يحدد سيرز (Sears, 1942) معنى الدافعية للإنجاز على أنه الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوق وحفز الأنا واحترام الذات واستحسانها وإثباتها (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 34).

2.1-تعريف ماكلياند:

ويعرّف ماكلياند (McClelland, 1953) الدافعية للإنجاز بأنها: "الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوق معينة" (عن حداد، 2001، ص 29).

3.1-تعريف أتكينسون:

ويعرّف أتكينسون (Atkinson, 1957) الدافعية للإنجاز بأنها: "النشاط الإنجازي الذي يستهدف حاجتين متعارضتين عند الفرد هما: الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل" (عن الأحمد، 1991، ص 47).

ويضيف قائلاً أنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز" (عن موسى، 1994، ص 120).

4.1-تعريف يونغ:

ويُعرف يونغ (Young, 1961) الدافعية للإنجاز بأنها: " تخطي العقبات والحواجز، كما يعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة وبقدر الإمكان " (عن موسى، 1994، ص 120).

5.1-تعريف هرمانز:

ويُعرف هرمانز (Hermans, 1970) الدافعية للإنجاز بأنها: " جهد الفرد للأداء الجيد و المدى الذي يعتبر فيه الفرد نفسه مسؤولاً على نوعية نتائج أفعاله في وضعية إنجاز " (عن حداد، 2001، ص 29).

6.1-تعريف بيك ووايتلو:

ويُعرف بيك ووايتلو (Peck et Witlow, 1975) الدافعية للإنجاز بأنها: " القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسن أداء الفرد، والتنافس مع الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيائية" (عن الأحمد، 1991، ص 5).

7.1-تعريف فرجسون:

ويُعرف فرجسون (Ferguson, 1976) الدافعية للإنجاز بأنها: " النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" (عن موسى، 1994، ص 120).

8.1-تعريف هيلجارد وآخرين:

ويشير هيلجارد وآخرون (Hilgard et autres, 1979) إلى أن الدافعية للإنجاز تعني: " تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز" (عن خليفة، 2000، ص 94).

9.1-تعريف جولدنسون:

ويُعرف جولدنسون (Goldenson, 1984) الدافعية للإنجاز بأنها: " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلى

وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة" (عن الأحمد، 1991، ص 5).

10.1-تعريف فورنر:

و استعملت فورنر (Forner,1986) مصطلح دافع النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى دافعية الإنجاز الذي يعني: " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها (Forner,1986,p 33).

11.1-تعريف أحمد عبد الخالق:

ويعرف أحمد عبد الخالق (1991) الدافعية للإنجاز بأنها: " الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح" (عن خليفة، 2000، ص 94).
إن التعريفات التّم عرضها تؤكد على ما ذكره بلوخ وآخرون (Bloch et autres,1993) عن إجماع الباحثين-في مجال الدافعية الإنسانية-حول تعريف الدافع للإنجاز على أنه: " تطلع ثابت يجعل الفرد يصل أثناء منافسة ما إلى هدف متلائم مع معايير التفوق".
-تعقيب على التعريفات السابقة:

يلاحظ مما تقدم تعدد وتنوع التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز من حيث أنها نشاط إنجازي أو سعي الفرد إلى تحقيق هدف أو المثابرة في تحقيقه والتغلب على العقبات التي تواجهه في سبيل الوصول إلى تحقيقه والشعور بالافتخار والامتياز عندما يتحقق.

2-بعض المفاهيم المتداولة في مجال الدافعية والدافعية للإنجاز:

1.2-مفهوم الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الفرد بالافتقار إلى شيء معين يؤدي إلى حالة من عدم التوازن، ويعود الفرد لتوازنه في حالة تلبية تلك الحاجة (عدس، 2002، ص 214).
فهي حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي والنفسي، وأن عدم إشباعها يؤثر لدى الفرد نوعاً من التوتر والضييق، ولا يزول حتى يتم إشباع الحاجة، وكثير من خصائص الشخصية تتوقف على حاجات المرء ومدى إشباعها (جابر ولوكيا، 2006، ص 29).

2.2- مفهوم الحافز:

يرى زكي حنوش أن الحوافز هي مجموعة من العوامل الخارجية القادرة على إثارة القوى الفعلية والمحركة والمنتجة في الفرد والتي تؤثر في سلوكه وتصرفاته (عن عدس، 2002، ص 214).

3.2- مفهوم الباعث:

يقصد بالباعث محفزات البيئة الخارجية التي تزيد من قوة السلوك وتدفعه إلى الحصول عليه أو تسعى إلى تجنبه مثل الثواب أو العقاب. فهو موقف خارجي مادي واجتماعي يستجيب له الدافع. فالطعام مثلاً باعثاً يستجيب له دافع الجوع، وأن لا قيمة للباعث دون وجود دافع (جابر ولوكيا، 2006، ص 30).

4.2- مفهوم الرغبة:

يقصد بها الميل نحو شخص أو شيء معين كرغبة الطالب في دراسة مواد دراسية معينة. والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو افتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل تنشأ من تفكير وإدراك الأشياء المرغوبة. فالحاجة تستهدف إلى تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف التماس اللذة (جابر ولوكيا، 2006، ص 30).

5.2- مفهوم الغريزة:

يرى ماك دوجال (McDougall) أن الغريزة هي استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ويشعر إزاءها بانفعال ثم يسلك نحوها سلوكاً معيناً

(عن معمر داوود، 2006، ص 30).

3- النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز :

1.3- نظرية موراي في الدافعية للإنجاز:

استفاد موراي (Murray) من النظريات والتجارب التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة

في الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات والدوافع (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

وتعتبر نظرية موراي صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية التحليل النفسي. ويعتمد هذا الباحث مفهوم الحاجة في نموذج النظرية ويعتبره أساس السلوك وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

ويشير موراي في نموذج النظرية إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميز به، وقد تكون الحاجة قوية أو ضعيفة، ووقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك. ويقدم موراي في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل أو المنشأ وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ (عن نشواتي، 1986، ص 217).

وتعتبر أبحاث موراي بداية التنظير في الدافعية للإنجاز، فكان لها الفضل في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافعية للإنجاز ودوافع أخرى (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

2.3- نظرية ماكلياند في الدافعية للإنجاز:

قدم ماكلياند (McClelland, 1953) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام ماكلياند هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك. ويشير ماكلياند إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم) ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

1.2.3- نظرية أتكينسون في الدافعية للإنجاز:

يعتبر أتكينسون (Atkinson, 1957) أحد جماعة ماكلياند الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة.

وقدم أتكينسون من خلال كتابيه "مدخل للدافعية" سنة 1964 و "نظرية دافعية الإنجاز" سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت نظرية أتكينسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية ماكلياند أهمها أن أتكينسون أكثر توجهاً معلماً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات (عن خليفة، 2000، ص 112).

ويشير كورمان (Korman, 1974) إلى أن أتكينسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. واسترشد بأعمال بعض الباحثين أمثال هال (Hall) وليفين (Lewin, 1959) وطولمان (Tolman, 1955) وميلر (Miller).

وتؤكد نظرية أتكينسون على الدافعية المستثارة ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف. ويشير بيك (Beck, 1978) إلى أن أتكينسون هو أول من وضع نظرية الدافع للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع-القيمة.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin et Stranger, 1975) أن نظرية أتكينسون تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم. وأهتم أتكينسون بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز. فإن المخاطرة في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه (عن خليفة، 2000، ص 113).

3.3- تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكلياند- أتكينسون في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينيات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكلياند- أتكينسون في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة. والتصورات النظرية الجديدة جاءت على النحو التالي:

1.3.3-التصور النظري لوينر:

قام وينر (Wiener, 1965) بمراجعة نظرية الدافع للإنجاز التي صاغها ماكلياندو أتكينسون، وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. و أوضح وينر أن فشل الفرد في مهمة ما يجعله يبذل المزيد من الجهد و يتأثر لإنجازها حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى و ينتج عنه انخفاض احتمالية النجاح الذي يعتبر نوعاً أولاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم الحصول على الهدف وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى و الدافع المثار في المحاولة الثانية " ميل القصور الذاتي" وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

الميل الناتج= (الدافع لبلوغ النجاح-الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح× قيمة
الباعث للنجاح)
+ ميل القصور الذاتي

$$TR=(ms-maf)(ps\times is)+tr$$

شكل رقم(11) التصور النظري لوينر (عن صرداوي، 2009، ص88)

2.3.3-التصور النظري لهورنر:

في النصف الثاني من الستينيات شرعت هورنر (Horner, 1968) في دراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة. وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية ماكلياندو أتكينسون، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها ماكلياندو وآخرون بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من الفشل والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي (عن خليفة، 2000، ص 164). ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير هورنر حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها. ويتلخص افتراض هورنر في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة

للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام) فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح هورنر أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنتى (عن حسن، 1998، ص ص 40-41).

*TR : Resultant tendency

* ms : Motive to achieve success

*maf : Motive to avoid failure

*Ps : Probability to success

*is : Inertial to achieve success

وتجدر الإشارة أن هورنر لم تضع تصورهما هذا في معادلة بل قام كل من أركيس وجراسك (Arkes et Graske, 1977) بصياغتها بالنسبة للأنثى.

ناتج الدافع للإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح - الدافع لتجنب الفشل - الدافع لتجنب النجاح)

TR = (ms - maf - mas) (ps × is) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)

شكل رقم (12) التصور النظري لهورنر (عن صرداوي، 2009، ص 89)

وتوصلت هورنر إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

3.3.3- التصور النظري لراينور:

قدم راينور (Raynor, 1969) إضافة لنموذج أتكينسون من خلال توضيحه وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور

الذي طرحه راينور إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكوّنات التوجه الإنجازي وفقاً للنموذج الأصلي لأتكسون الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة.

وأوضحت دراسة راينور أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة. وقام راينور وروبين (Raynor et Rubin, 1971) بإجراء بعض الدراسات التي أثبتت صحة هذا الافتراض أو التصور حيث الأهمية الوسيطة المدركة لأداء مهمة ما بالنسبة إلى التوجه المهني المستقبلي كمتغير معدل أو وسيط لقيمة الباعث للنجاح (عن حسن، 1998، ص ص 36-39).

و أوضح راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح ومعناه أن محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز يكون على الشكل التالي:

$$\text{ناتج الدافع للإنجاز} = (\text{الدافع لبلوغ النجاح} - \text{الدافع لتجنب الفشل}) \times (\text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح})$$

$$TR = (ms - maf - mas) (ps \times is)$$

شكل رقم (13) التصور النظري لراينور (عن صرداوي، 2009، ص 93)

4.3.3- التصور النظري بيرني وآخرين:

وجه بيرني وزملاؤه (Birney et autres, 1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل أتكسون وافترضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافعية للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ- أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية أتكينسون، حيث أكدت دراسة مولتون (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية أتكينسون. واستنتج بيرني وزملاؤه أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكينسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب- أوضح بيرني وزملاؤه أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه أو أثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكينسون)، وحسب افتراض بيرني وزملائه، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف. وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية أتكينسون اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً، حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي.

ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز. وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز (عن خليفة، 2000، ص ص 136-139).

5.3.3- التصور النظري لأتكينسون وبيرش:

قدم أتكينسون وبيرش (Atkinson et Birch, 1970) تصوراً نظرياً رياضياً للدافعية للإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال "نظرية الفعل" أو "النظرية الدينامية للدافع للإنجاز" التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير

فقط عندما توجه لها بعض القوى. وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل وميل الرفض. وتشير العملية الاولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء. بينما تشير العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل. في حين أن عمل الفعل شبيه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقض ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقض ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميل الفعل. وهذا هو الفرق الجوهرى بين ميول الفعل وميول الرفض (عن خليفة، 2000، ص ص 142-145).

6.3.3-التصور النظري لفورنر:

قدمت فورنر (Forner, 1987) نموذجاً نظرياً لمحاولة فهم الميل الدافعي أو الدافعية للنجاح (Motivation à la réussite) في المجال المدرسي حيث استخدمت مصطلح المشروع بدلاً

من مصطلح الحاجة واعتبرته طاقة موجهة للفعل. ويهدف نموذج فورنر إلى إبراز الفروق التي قد تلاحظ بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها للوصول إلى الأهداف، وهذا هو الجانب الذي أهملته الدراسات التي عالجت موضوع الاهتمامات حسب رأي الباحثة. وترى فورنر أن الدافعية للنجاح ميل عام يتميز بفروق كبيرة بين الاشخاص، وهو يحثهم على بناء وتحقيق مشاريعهم في المواقف الحياتية المختلفة. وترى الباحثة أن الدافعية للنجاح تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

أ- الحاجة للنجاح (Besoin de réussite) ب- مركز التحكم (Lieu de contrôle) ج- التوجه الزمني (Perspective temporelle).

واستمدت فورنر بعد الحاجة للنجاح من أعمال أتكينسون، وبعد مركز التحكم بما قدمه روتر (Rotter, 1954)، وبعد التوجه الزمني من بحوث راينور الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز عال سوف يحصلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، وقد اعتبره هرمانز أحد الأبعاد التحتية للدافع للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري صممت فورنر مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصلت من خلال دراستها إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (عن حداد، 2001، ص ص 54-55).

-تعقيب على النظريات السابقة:

يظهر مما تقدم تعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز سواء من حيث بداية تأصيلها أو تجديدها وظهور تصورات نظرية جديدة حاولت تفسير وجود هذا النوع من السلوك عند الفرد.

4-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في سيكولوجية الشخصية والسلوك، ويمكن النظر إليها كأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

وتعد الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها إثارة وجاذبية. ويهتم بدراستها كل من المختص النفسي العيادي والمختص النفسي المدرسي والمختص التربوي والمختص الاجتماعي.

وتتجلى أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي التعليمي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المعلمين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والتلاميذ كمخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرف إلى أي مدى تم تحقيق الغايات والأهداف التربوية التي خططت لها.

وتعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والمدرسية.

إن استثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وسلوكية خارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

ويشير كايج وبرلينر (Cage et Berliner,1979) إلى الدافعية تظهر أهميتها من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة

على نحو فعال وذلك من خلال اعتباره أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل

والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (عن نشواتي، 1986، ص 206). وتشير دراسة لويس وكتون (Lewis et Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (عن إسماعيل، 1986، ص ص 118).

5- الدافعية للإنجاز ذات أبعاد متعددة:

من يراجع البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز سوف يلاحظ أن مجموعة كبيرة منها اعتبرته تكويناً أحادي البعد مثل دراسات فايرشلد (Fairchild, 1967) وواطسون (Watson, 1974) وجونسون (Johnson, 1977) ولوهورن (Lawhorn, 1973) وروبرتس (Roberts, 1984) بينما أوضحت دراسة جيلفورد (Guilford, 1959) أن الدافعية للإنجاز تكوين مركب يتضمن أكثر من عامل.

وأسفرت دراسة ميتشل (Mitchell, 1961) عن وجود خمسة عوامل هي: عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، وعامل تحقيق رغبة الإنجاز، وعامل الدافعية للإنجاز غير الأكاديمي، وعامل الرضا عن الذات وعامل الضغط الخارجي للإنجاز. وتشير دراسة بلير وآخرون (Blair et autres, 1962) إلى أن الدافعية للإنجاز تتكون من: مستوى الطموح التربوي، ومستوى الطموح المهني، والدافعية الذاتية، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي (عن موسى، د.ت، ص ص 120-121).

وحصر هرمانز (Hermans, 1970) جميع مظاهر الدافعية للإنجاز ثم اختار منها عشرة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة، والجوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة،

والمثابرة وتوتر العمل أو المهمة، والحراك الاجتماعي، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف وسلوك الإنجاز.

وأسفر التحليل العاملي لدراسة جاكسون وآخرون (Jackson et autres, 1976) عن وجود ستة عوامل تتعلق بالدافعية للإنجاز هي: المكانة بين الأنداد، والمكانة بين الخبراء، والتملك والإنجاز بالاستقلالية، التنافسية، والاهتمام بالامتنياز. وتوصلت دراسة لاطا (Latta, 1978)

إلى وجود عوامل دافعية الإنجاز تتعلق بعينة الذكور وهي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتفضيل مواقف توجه الإنجاز. في حين العوامل التي تتعلق بعينة الإناث هي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل واتجاه التلذذ بالحياة حينما تكون المتعة في أقصى مداها (عن موسى، 1994، ص 121).

وتوصل محمود عبد القادر (1978) -من خلال استقراءه للدراسات السابقة- إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز هي: الطموح العام، والنجاح بالمتابعة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول للهدف (عن خليفة، 2000، ص ص 93-94).

وتوصلت دراسة مهريان وبانك (Mehrabian et Bank, 1978) إلى وجود خمسة عشر عاملاً ذات التشعبات العالية من أهمها: المثالية في العمل، وجدية العمل، والتنافس، والمتابعة، والطموح، والتضحية من أجل العمل. وقام جيراث (Jerath, 1981) بتقسيم الدافعية للإنجاز إلى مكونات داخلية والتي تعني الاهتمام بتحقيق معايير الامتياز، ومكونات خارجية والتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي (عن موسى، 1994، ص 228).

وتوصل زكريا الشربيني (1981) إلى وجود عشر سمة تعبر عن الدافعية للإنجاز هي: الطموح والمتابعة والاستقلال وقدر النفس والإتقان والحيوية والفتنة والتفاؤل والمكانة والجرأة الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص 93).

وكشفت دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً للدافعية الإنجاز منها: المتابعة والاستقلال واحترام الذات والاستجابة للنجاح والفشل وقلق التحصيل الايجابي والخوف من الفشل وتوجه العمل ووجهة الضبط والتعاطف الوالدي والتوجه نحو المستقبل والتقبل الاجتماعي (عن الصباح، 1997، ص 21).

ويرى جولدنسون (Goldenson, 1984) أن الدافع للإنجاز يتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومتابعة مستمرة (عن زكري، 1993، ص 87).

وأسفرت نتائج دراسة رشاد عبد العزيز موسى (1985) عن وجود العوامل التالية:

عامل الامتياز وعامل التنافسية، وعامل المثابرة (عن موسى، 1994، ص 121). وتوصلت دراسة فورنر (1987) أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الحاجة للنجاح ومركز التحكم والتوجه الزمني.

وتشير دراسة هيووز و ريدفيلد ومرتراي (Hughes, Redfield et Martray, 1989) إلى أن الدافعية للإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد يتكوّن من اثني عشرة عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة، و المثابرة على الأعمال التي شرع فيها، و الاستعداد للدراسة، واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين (in Reuchlin, 1991, p 119).

ويرى بعض الباحثين أن نظرية الدافعية للإنجاز الحديثة هي تحديد كل الأبعاد أو العوامل المكوّنة له ثم تصميم الأدوات الموضوعية المناسبة لقياسها ما دام أن الدافعية للإنجاز مفهوم يتكوّن من عوامل تتعلق بالفرد، وعوامل بالموقف ذاته، وعوامل أخرى اجتماعية.

6-مكونات الدافعية للإنجاز:

تتكون الدافعية للإنجاز من أنماط مختلفة من السلوك مما حدده بعض الباحثين من خلال دراسة العلاقات التي تربطها بمتغيرات بيئية وتربوية ونفسية، وبخاصة أن طبيعة دافعية الإنجاز القابلة للنمو والتطور من خلال البيئة المحيطة بالمتعلم وتفاعله معها. ونظراً لوجود هذه العلاقات وتفاعلاتها، فإن دافعية الإنجاز تتكوّن من مكونات معينة ونقلًا عن (الصبيحة، 2013، ص 36) ذكر النابلسي (1986) هذه المكونات فيما يلي:

أ-الطموح الأكاديمي الذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

ب-التوجه نحو الهدف، وهذا المكوّن يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف أو ميله عن الإحجام عنه.

ج-التوجه نحو التحصيل وهو شعور الفرد بميل قوي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

وقد أضاف عريفيج (2000) مكوناً رابعاً يتمثل في الدافع المعرفي وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين المتعلم والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها (عن الصبيحة، 2013، ص 37).

7-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

1.7-العوامل الذاتية للفرد:

1.1.7-الدافع للإنجاز والقدرات المعرفية:

يرى جانسن (Jensen,1980) أن من خلال نسبة الذكاء نتنبأ مسبقاً بإنجاز المتعلم الدراسي، ومعناه أنه يمكننا أن نتنبأ من خلال الفروق الفردية في مجال معين للأداء والإنجاز المعرفي المدرسي قبل أن يكون للفرد أي إنجاز على الإطلاق. ويوضح التراث السيكولوجي والتربوي أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء المعرفي للفرد ودافعه للإنجاز خلال مراحل التعليم المختلفة (عن صرداوي، 2009، ص 105).

2.1.7-الدافع للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات:

توصلت بعض الدراسات-التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض متغيرات الشخصية كالطموح والمثابرة والتنافس وتقدير الذات-إلى وجود علاقة دالة بين الدافع للإنجاز وهذه المتغيرات من جهة، وإلى وجود اختلاف بين الأفراد الذين يتميزون بدافع مرتفع للإنجاز وبين ذوي الدافع المنخفض للإنجاز من جهة أخرى.

2.7-العوامل الأسرية:

اهتم عدد من الباحثين اهتماماً خاصاً بتأثير أساليب المعاملة الوالدية في الدافع للإنجاز حيث تعتبر دراسة ونتربتوم (Winterbottom,1958) من أولى المحاولات التجريبية الجادة التي تناولت دراسة العلاقة بين أسلوب التنشئة الوالدية وسلوك الأبناء داخل الأسرة. وتوصلت الباحثة ونتربتوم إلى أن أمهات الأطفال ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يحدد عدداً أكبر من مطالب الاستقلال والاعتماد على النفس ويقدمن مكافآت كثيرة ومتميزة، ويقمن بهذا التدريب في سن مبكر مقارنة بأمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض. ويفترض روزن وداندراد (Rosen& D'andrade,1959) أن الدافع للإنجاز يكون ناتجاً عن ممارسات التنشئة الاجتماعية مثل التدريب على الإنجاز والاستقلال.

وتوصلت نتائج دراسة هيازي وياموشي (Hayasi&Yamauchi,1964) اليابانية إلى أن أمهات الأطفال مرتفعي الدافع للإنجاز كن أكثر حثاً على سلوك الاستقلال لدى أبنائهن من أمهات الأطفال منخفضي الدافع للإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص 108).

وقامت أولسون (Olsen,1971) بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في عملية تنشئة الأطفال وعلاقتها بالدافع للإنجاز في تايوان، وأظهرت النتائج أن آباء الأطفال مرتفعي الدافع للإنجاز يشاركون في عملية التنشئة الاجتماعية بالمقارنة إلى آباء الأطفال منخفضي الدافع للإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص 108).

ويرى ماكلياند أن اكتساب الدافع للإنجاز يتم بواسطة الارتباط بين خبرات مؤثرة وأنواع معينة من السلوك التي تتصف بالتنافس والإنجاز الجيد والسرعة في أدائه، وأن هذه الخبرات التي هي نتيجة المكونات الانفعالية الإيجابية أو السلبية تثار بالثواب أو العقاب. فالمعززات الإيجابية ترفع من الدافع للإنجاز لدى الفرد، بينما السلبية منها تخفضه وتعرقل نموه وتكوينه بصفة واضحة (عن عبد الخالق والنيال، 1992، ص 167).

ويرى ديسيسكو (Dececco,1986) أن تعزيز السلوك عن طريق الثواب أفضل من تعزيزه عن طريق العقاب وأن المكافأة هي شكل من أشكال التحفيز، ويعتبر التشجيع من أهم أنواع الثواب والتحفيز في التعلم المدرسي (عن الصياح، 1997، ص 48).

لقد أوضحت نتائج بعض الدراسات في مجال الدافع للإنجاز وعلاقته بالجو النفسي والتربوي والاجتماعي للأسرة أن حرمان الطفل من حنان وعاطفة أحد الوالدين أو الإثنين معاً يؤدي إلى غياب الدافع الذي بدوره يؤدي إلى ضعف الدافع للإنجاز لدى الابن.

3.7-العوامل المدرسية:

إن دراسات مفاريش (Meravech,1985) وعواطف شعير ومحمود عبد الحليم منسي سنة 1988 وهاربر ولوبيز (Harper&Lopez,1990) وكلين وآخرون (Klein et al.,1990)

أشارت إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع أو الخفض من الدافعية للتعلم والإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص 112).

وأوضحت دراسة فورنر (Forner,1987) أن الدافع للإنجاز في المدرسة عامة، والقسم الدراسي خاصة يفسر على أساس التوجيه والاختيار الذي يتم على مستوى الشعب الدراسية. وتوصلت هانم عبد المقصود (1991) إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ ذي الشعبة العلمية والتلاميذ ذي الشعبة الأدبية في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الأولى.

وقد اهتم موراي وزملاؤه بتوضيح العلاقة القائمة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز

وقد اعتبروا مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز حيث تشتد هذه الحاجة- في رأي موراي وزملائه- عندما يختار الفرد أن يواجه جهوده ومسايعه نحو تحقيق هدف صعب (عن حسن، 1998، ص 93).

وتتبعاً الباحث ماهون (Mahone, 1960) بأن الأفراد الذين يرتفع لديهم دافع النجاح عن دافع تجنب الفشل سوف يكشفون عن خيارات مهنية أكثر واقعية مقارنة بذوي الذين يتزايد لديهم دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح، واستنتج أن مرتفعي الدافع الإنجاز هم أكثر ميلاً لاختيار أهداف تكون في مستوى قدراتهم (عن حسن، 1998، ص 94).

واستخدمت المثابرة كمتغير تابع في البحوث التي تناولت الدافع للإنجاز بشكل واسع. وتوصل كل من فرنش وطوماس (French & Thomas, 1958) إلى وجود معامل ارتباط دال بين الدافع للإنجاز والمثابرة.

وأشارت الدراسة المعملية للباحثين إقراري وديسي (Eghrairi & Deci, 1989) إلى أن الفرد الذي يتميز بدافع مرتفع للإنجاز سيكشف عن مثابرة واستمرارية في العمل بصفة عالية. وأظهرت نتائج دراسة فايران وبلوتيه وسينيكال (Vallerand, Pelletier & Senecal, 1992) أن المتعلمين ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة يتميزون بمثابرة واستمرارية واضحة بالمقارنة إلى ذوي المتعلمين الذين تقل عندهم تلك الدافعية أو تغيب عنهم (Vallerand, Thill et al., 1993, p543).

كما بينت دراسة فايران وبيسونات (Vallerand & Bissonnette, 1992) أن مستوى الدافع للإنجاز لدى الفرد قد يسمح لنا بالتنبؤ عن مدى مثابرته واستمراريته في دراسته أو قد يكون عكس ذلك (Vallerand, Thill et al., 1993, p543).

وأوضحت-دراسة دييسي وزملائه (Deci, 1981) من جهة أولى، ودراسة فايران وقوفين وهليوال (Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986) من جهة ثانية، ودراسة فايران وهامل وداوست (Vallerand, Hamel & Daoust, 1992) من جهة ثالثة-أن التنافس قد يضعف وينقص من دافعية الفرد الذاتية (عن صرداوي، 2009، ص 117).

وأشارت دراسة جونسون وأندرسون (Johnson & Anderson, 1978) إلى أن التلاميذ الذين يتميزون بسلوك تعاوني يظهرون دافع إنجاز مرتفع مقارنة بأولئك الذين يتصفون

بسلوك تنافسي. وبينت دراسات وينبرج وراجن (Weinberg & Ragan, 1979) وريفيت و ألسون وكول

(Reevet, Olson & Cole, 1985) وفيران وزملائه (Vallerand et al., 1992) أن للتنافس تأثير هدام في دافع الفرد للإنجاز، بينما سلوك التعاون يحدث تأثيراً مشجعاً ومحافظاً له (عن صرداوي، 2009، ص 117).

8- خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

نقلاً عن (الساكر، 2015، ص ص 31-31) يتميز الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة عن غيرهم بالخصائص التالية:

- الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات. -التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراستها. -التغلب على العقبات. -الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه أو من الفائدة التي تترتب عنه. -الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها.
- مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم. -السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها. -مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها. -القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات. -الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح. -الثقة في القدرات والمهارات العالية.
- مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة. -العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

ويرى موراي (1988) أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة هم أكثر ميلاً للثقة بالنفس والتفضيل للمسؤولية الفردية والحصول على درجات مدرسية جيدة ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي ويتميزون بالطموح العالي، بينما يشير قطامي (1994) إلى أن الفرد ذي الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي يتميز بالقدرة على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعلومات في وقت قصير وبطريقة سهلة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوق والتميز والسعي نحو الحصول على مركز اجتماعي (عن الصبيحة، 2013، ص 33).

ويذكر نشواتي (1985) والكناني والكندري (1992) أن من ناحية طبيعة المهام التي يقوم بها الأفراد ذوو دافعية الإنجاز العالية فإنه مما يميزهم هو الميل نحو ممارسة المهام المتوسطة

الصعوبة والتي يكون احتمال النجاح فيها 50% والتي توفر له قدراً كبيراً من الاستقلالية والمسؤولية الشخصية، كما يتميز بالمتابعة محاولته لتحقيق نتائج أداء ناجحة بناء على الأهداف التي وضعها، ولذلك فهو يشعر بالسعادة والرضا بمجرد تحقيق نتائج إنجاز ناجحة (عن الصبيحة، 2013، ص 34).

ويرى أتكينسون المشار إليه في الزيات (1996) أن امتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل أمر ضروري جداً، حيث يرى أتكينسون أنه عندما تكون احتمالات النجاح لدى الفرد عالية في المهمة التي يريد القيام بها فإن القلق المرتبط بالفشل أو الخوف من تلك المهمة يكون قليلاً، وفي حالة ضعف أو انخفاض احتمالات النجاح لديه في المهمة التي يريد القيام بها وبخاصة حين تكون المهمة صعبة جداً، فإن الفشل يصبح مؤكداً (عن الصبيحة، 2013، ص 34).

ويرى عبد الخالق والنيال (1992) أن الفرد ذا الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي يتميز بتميزه لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتنياز والاستقلالية والمتابعة، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لأن لديه مستوى داخلي من التفوق (الصبيحة، 2013، ص 34).

ونقلاً عن (الصبيحة، 2013، ص 34) وترى الأعسر (1988) أن من خصائص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

- الاتقان في العمل والتميز فيه. -القدرة على تحمل المسؤولية. -القدرة على تحديد الهدف.
- القدرة على استكشاف البيئة. -القدرة على التنافس مع الذات. -القدرة على تعدي المسار.
- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

أما فيما يتعلق بمظاهر الدافعية للإنجاز فقد حددها بعض الباحثين من حيث تباينها واختلافها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) مظاهر الدافعية للإنجاز وفق التصورات النظرية عند بعض الباحثين

الباحثون	أنواع المظاهر
كوهين	-إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة-محاولة التغلب على أي صعوبة بمستوى مرتفع من التفوق
موراي	-سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة-تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان-تخطي الفرد لما يقابله من عقبات الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة-تفوق الفرد عن ذاته-منافسة الآخرين والتفوق عليهم-زيادة تقدير الذات لدى الفرد
يونغ	-الرغبة في بذل الجهد الموجه نحو أهداف بعينها-محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه
محي الدين	-الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة-العمل الدؤوب-تحقيق الذات-التحلي بالقوة-العزيمة
هرمانز	مستوى مرتفع للطموح-السلوك مرتبط بقبول المخاطرة-الحراك الاجتماعي-المثابرة-توتر العمل إدراك الزمن-التوجه نحو المستقبل-اختيار الرفيق-سلوك التعرف-سلوك الإنجاز.

- خلاصة:

يلاحظ على مفهوم الدافعية للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل وهذا ما ظهر من خلال الاختلاف والتفاوت بين تعريفات الباحثين وتحليلاتهم فهي تعريفات افتراضية. كما يلاحظ كثرة وتنوع الأطر النظرية التي تناولت الدافعية للإنجاز بالدراسة والبحث وهذا راجع إلى اختلاف المنطلقات الفكرية والإطار النظري الذي ينتمي كل باحث إليه وإلى اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وإلى اختلاف مبادئ المدارس السيكلوجية التي ينتمون إليها.

كما يلاحظ أيضاً كثرة وتنوع العوامل المؤثرة في تكوين الدافعية للإنجاز سواء الذاتية المتعلقة بالفرد ذاته أو العوامل المحيطة به أسرية كانت أم مدرسية، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة تسهم في رفع أو خفض مستويات دافعية الإنجاز لديه.

الفصل الرابع:

الرضا الوظيفي

تمهيد

1- تعريف الرضا الوظيفي

تعقيب على التعريفات السابقة

2- المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي

3- أنواع الرضا الوظيفي

4- أهمية الرضا الوظيفي

5- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

6- نظريات الرضا الوظيفي

تعقيب على النظريات السابقة

1- نتائج الرضا الوظيفي

2- قياس الرضا الوظيفي

خلاصة

-تمهيد:

يعتبر الرضا الوظيفي من الأهداف العامة التي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها لأن الوظيفة جزء مهم في حياة الفرد، ومع مرور الوقت يشكل كل فرد داخل هذه الوظيفة مجموعة من الآراء والمعتقدات والمشاعر وتكوين علاقات وقد تستمر لمدى الحياة، الأمر الذي قد يكون لديه شعوراً اتجاهها إيجابياً نحو عمله، وهذا على تحقيق مختلف حاجياته ورغباته نتيجة التفاعل بين انفعالاته الدافعة للعمل والإمكانات المتوفرة في البيئة المحيطة به.

يعتبر الرضا الوظيفي من أهم الدوافع التي تجعل الفرد يعمل جاهداً من أجل تحقيق ما هو مطلوب منه لأن الحديث عن الرضا ليس بالأمر الجديد، وليس بسيط لهذه الدرجة فهو مفهوم غامض ومعقد، مما أدى بالباحثين والدارسين إلى تحديده وضبطه. وسنحاول في هذا الفصل أن نعرض أهم مختلف التعريفات التي وضعها الباحثون والمتغيرات المرتبطة به، إلى جانب عرض أهم النظريات التي فسرتة وبعض أدوات قياسه.

1-تعريف الرضا الوظيفي:

1.1-التعريف اللغوي:

يشير سلامة (1999، ص 27) إلى أن مفهوم الرضا قديم وبخاصة في التراث الإسلامي، حيث أشير إليه في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وكتابات المسلمين أن الرضا ثمرة الجهد في الدنيا و غاية للحياة، وهو من أعلى مقامات المقربين ومنتهى الإحسان في العمل والمكافآت، والرضا المتبادل بين الخالق والمخلوق وهو الفوز العظيم. والرضا كما تشير بعض معاجم اللغة إليه هو: "ضد السخط، وارتضاه: رآه له أهلاً، ورضي عنه: أحبه وأقبل عليه" (فلمان، 2007، ص 43). والرضا-رضي-رضى أو رضواناً، مرضاه عنه و عليه راضٍ، عكس السخط (رضي) الشيء، رضي به وفيه اختارمو اقتنع به. (أرض ورضاً): جعله يرضى، وأعطاه ما يرضيه (البستاني، 1997، ص 120).

2.1-التعريف الاصطلاحي:

يعتبر الرضا الوظيفي من أكثر المفاهيم غموضاً ذلك لأنه حالة انفعالية متعلقة بالموارد البشري يصعب فهمها ودراستها بكل موضوعية، فبذلك فإن من العسير تحديد معنى كلمة الرضا أو عدم الرضا عن العمل الذي يقوم بالدقة الكافية. وقد سلم معظم الباحثين في هذا الموضوع بصعوبة وضع تعريف شامل لهذين المصطلحين والواقع أن رضا الفرد عن عمله وعدم رضاه عوالة عن شعوره به في قرارات نفسه، وإن كان يصعب وصفه. كما أن درجة الفرد عن العمل تختلف من فرد إلى آخر، جل بالنسبة للفرد نفسه كما قد تختلف من وقت لآخر حسب الظروف التي يعمل فيها الفرد داخل المنشأة أو ظروف حياته (سلطان، 2004، ص 219).

ولعل غموض هذا المفهوم هو الذي أدى إلى ظهور المئات من البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع باعتبار أن الرضا عن العمل متغير مستقل يؤثر في سلوك العمال كالتغيير والاتصال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى كمغير تابع يتأثر بمتغيرات أخرى كالأجور والرواتب ونظام المنح، والمكافآت وهيكل السلطة، وبذلك تتعدد وتتوعد التعريفات المتعلقة بالرضا الوظيفي وجاءت على النحو التالي:

1-تعريف هوبك (Hoppek، 1935) :

يعتبر من أوائل الباحثين في مجال الرضا عن العمل الوظيفي، حيث عرفه على أنه: "مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضياً عن عمله" (عن الصيرفي الله، 2002، ص 171).

2-تعريف لوك وبورتر (Locke & Porter،)

ويعرف لوك وبورتر الرضا الوظيفي بأنه: "الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفته، وبين ما هو متحصل عليه بالفعل" (عن الأزرق، 2000، ص 123).

3-تعريف مورس (Morse، 1950):

ويعرفه مورس بأنه: "الشعور بالرضا هو حصيلة تفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً في موقف معين، فإن أكثر العمال وإنتاجية هم الذين يشعرون بأن الإنتاجية هو سببهم الوحيد للإشباع حاجات لها أهمية قصوى لهم" (مشعان، 2002، ص 180).

4-تعريف فروم(Vroom,1964)

ويرى فروم أن "الرضا الوظيفي هو المدى الذي توفره الوظيفة لشاغلها من نتائج ذات قيم إيجابية، أي أن عبارة ترادف التكافؤ" (Serpente et Al., 2002, P 23) .

5-تعريف "لوش"(Louche,1969):

يعرفه بأنه: " حالة انفعالية ناتجة من خلال العلاقة بين ما يرغب الحصول عليه في العمل وما سيحصل عليه فعلا، بمعنى أنها حالة نفسية ناجمة عن صراع بين ما يرغب به و ما سيحصل فعلا عليه (Louche, 2001, P 89).

6-تعريف ستون(Stone,1976):

أما ستون فعرفه بأنه "الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته من خلال طموحه الوظيفي ورغباته في التقدم وتحقيق أهدافه من خلال وظيفته".

7-تعريف هرزبرغ(Herzberg,):

يعرف هرزبرغ الرضا الوظيفي بأنه: "الرضا المهني يشير إلى المشاعر العاطفية المتصلة ببعض الأهداف والمواضيع في مجال العمل، فأى موضوع ذو قيمة إيجابية إلا سلك سلوك معين لتحقيقه" (شوقي، دون تاريخ ص 221).

8-تعريف طه(1993):

يعرفه طه بأنه: " نجاح الفرد في عمله، بحيث يبدو في جانبين أساسيين هما: رضاه عن عمله وحبه له وسعادته له ورضا المسؤولين والمشرفين عليه في العمل بوجوده في هذا العمل وكفاءاته في إنجازه وتوافقه مع زملائه" (الزهراني، دون تاريخ، ص 6).

9-تعريف المشعان(1993):

ويرى المشعان أن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل الذي هو جوهر في حياة الإنسان لأنه المظهر الذي يعطيه المكانة ويربطه بالمجتمع، وفيه يجد فرصة كبيرة للتعبير عن ميوله واستعداداته وقدراته وطموحه، ويتحقق ذلك بالإنجاز والتقدير، والرضا عن ظروف العمل والعمل ذاته والأجور والإشراف والترقية (الزهراني، دون تاريخ، ص 06).

10-تعريف عبد الحفيظ مقدم:

يرى عبد الحفيظ مقدم أن الرضا المهني يحقق نجاح الفرد في عمل أو أداء ما. فالرضا ينجم عن تقييم الفرد لما يحققه من كفاءات مادية ومعنوية مقارنة لما يتوقعه جراء ما يقوم به من عمل أو ما يبذله من جهة" (مقدم، دون تاريخ، ص 29).

أما من حيث التعريفات التي تناولت الرضا الوظيفي لدى المعلم نذكر ما يلي:

1-تعريف توماس (Thomas,1978):

يرى توماس أن الرضا المهني "يشمل التعاون داخل المدرسة والرغبة في مساندة الطلاب ومشاركة الأسرة والمجتمع والإدارة والمناهج" (الزهراني، دون تاريخ، ص 07).

2-تعريف الشيعي (1993):

ويرى الشيعي أن الرضا المهني للمعلم هو: "قدرة المعلم على مدى النجاح في بيئة المدرسة التي يعمل فيها واعتزازه بالوظيفة التي يشغلها، وقدرته على إقامة علاقات منسجمة مع جميع من يتفاعل معهم، سواء كانوا تلاميذ أو أولياء أمور أو زملاء في العمل أو مدير المدرسة أو غيرهم".

3-تعريف أحمد سريع محمد (1994):

ويرى أحمد سريع محمد أن الرضا المهني للمعلم هو: "محصلة العوامل المتعلقة بعمله والتي تجعله محبا لمهنة التدريس، ومقبلا عن القيام بواجبه، نحو عمله طوال الوقت دون ملل أو إكتراث.

4-تعريف عبد المطلب القريطي:

ويرى عبد المطلب القريطي أن المعلم الراضي مهنيًا هو أكثر إنتاجية وحماسًا واستغراقًا فيه، وأكثر مشاركة في النشاطات المدرسية، كما أنه أكثر تفاعلاً مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه (الزهراني، دون تاريخ، ص 07).

-تعقيب على التعريفات السابقة: يظهر مما سبق ذكره الملاحظات التالية:

- إشباع الحاجات الفردية، وآخرون يعتقدون أنه من تقبل الفرد لوظيفته ومن يرى أنه انطباعات واتجاهات الفرد نحو الوظيفة ومكوناتها، وعليه يمكن القول أن الرضا الوظيفي يشمل النقاط التالية:

- حالة من الارتياح والقبول عن الإشباع للحاجات والرغبات التي توفرها الوظيفة وبيئة العمل، وبعبارة أدق حالة الارتياح وإشباع الحاجات والرغبات نتيجة الانتماء للمنظمة.
- ردود الأفعال الإيجابية عن مدى تحقيق الوظيفة للأهداف وغايات الفرد.
- الرضا الوظيفي يرتبط بالجودة الداخلية للحياة الوظيفية بصفة عامة.
- الرضا الوظيفي حكم وإدراك شخصي، اتجاه متغيرات وظروف معينة.

2-المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي:

يرتبط الرضا الوظيفي بالعديد من المتغيرات التي يتأثر بها من جهة ويؤثر فيها من جهة أخرى، ومن أهم هذه المتغيرات نذكر:

1.2-الميل:

والمقصود به الموقف الإيجابي تجاه المهنة أي اهتمام الفرد بعمله بحيث يؤديه بكل ارتياح (ربيع، 2006، ص 257).

2.2-الدافعية:

هي الدوافع هي محركات السلوك، لذلك كلما كانت دافعية العمال قوية نحو تحقيق أهداف المؤسسة، كان ذلك مرتبطا لرضا هؤلاء العمال وعليه فإن العمل كلما كان محققا لحاجات العامل، ودوافعه زاد رضاه عن العمل (عوض، 2006، ص 17).

3.2-الروح المعنوية:

هي ناتج جماعي لتفاعل جماعة الأفراد يعملون معا لتحقيق نفس الهدف، وهنا يقترب مفهوم الروح المعنوية من الروح الجماعية إذ أنه عندما تكون الروح المعنوية عالية تؤثر على شعور كل فرد من أفراد الجماعة بالرضا عن العمل (عوض، 2006، ص 257).

4.2-التوافق المهني:

هو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية (المادية والاجتماعية) والتكيف مع ظروف مطالب العمل وكل ما يحيط به من آلات، زملاء، ظروف فيزيقية، صاحب العمل (عوض، 2006، ص 17).

3-أنواع الرضا الوظيفي:

1.3-الرضا العام عن العمل:

يعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككل، فهل هو راضٍ أو غير راضٍ، ويمكننا أن نعتبر الرضا عن العمل محصلة مختلف المشاعر التي تكون لدى الفرد تجاه عمله ودرجة الرضا العام تعبر عن النتائج النهائي لدرجات رضا الفرد عن مختلف الجوانب التي يتصف بها العمل الذي يشغله.

2.3-الرضا النوعي:

يشير إلى رضا الفرد عن جانب عمله ويتضمن هذه الجوانب مثلاً: ساسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرصة الترقية، الرعاية والعلاقات مع الزملاء (صقر، 1983، ص 139).

4-أهمية الرضا المهني:

يعتبر الرضا الوظيفي من المسائل الهامة التي تستوجب من المؤسسات الاهتمام بها من جميع النواحي في العمل، لكونه مرتبط بباقي الاتجاهات والنواحي في العمل ونظراً لما يسببه من أثار سلبية أو لمجانية على سلوك الفرد وحتى على الظواهر الأخرى الموجودة على مجال العمل.

فالرضا المهني هو العامل الأساسي الذي يضمن بقاء العامل جادا أو مثابرا في عمله ومن هنا فإن أهمية وتأثير الرضا المهني يظهر جوانب عديدة لدى الأفراد العاملين منها: الصحة العضوية والنفسية للفرد، التي تتأثر بدورها بدرجة رضا الفرد أو عدم الرضا عن وظيفته.

وهناك علاقة كذلك علاقة قوية بين عدم الرضا المهني والصحة العقلية فعدم وضعية العمل أحد مسببات عق الرضا المهني، ومشكلات الصحة العقلية. فوجود العامل في محيط ووضعية عمل جيدة ومناسبة، يكون على درجة من الارتياح والرضا وتكون بذلك حالته العقلية أبعد المشكلات والاضطرابات.

كما تظهر أهمية الرضا المهني في درجة تأثيره على مختلف الاتجاهات والالتزامات الأخرى للعامل سواء تجاه العائلة أي الحياة الشخصية عموم والعملية خصوصا نظرا لارتباط وواصل جميع جوانب الحياة ببعضها، ويؤثر كذلك في نظرة الفرد العامل لنفسه وقدراته،

ذلك ما أكدّه الباحث هرزبرغ بأن الرضا المهني يرفع من الثقة بالنفس (عن أزي، 1997، ص 17).

نستنتج أن الرضا الوظيفي له أهمية كبيرة في أي مؤسسة كانت، فلا بد من الاهتمام بجميع الاتجاهات والنواحي التي تربطه بالعمل كالصحة العضوية والنفسية، فالاهتمام بوضعيات العمل يشعر العامل بالارتياح ويرفع وثقته بنفسه وذلك في شتى المجالات سواء كان مديراً أو موظفاً أو عاملاً.

5-العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

تتدخل وتتشابك عدة عوامل مختلفة ومتنوعة لتحقيق الرضا الوظيفي والتي يمكن توقع تأثيرها على الفرد، فقد قسمها العلماء إلى قسمين هما: العوامل المرتبطة ببيئة العمل وعوامل مرتبطة بالفرد نفسه.

1.5-العوامل المرتبطة ببيئة العمل:

1.1.5-الأجور والحوافز:

تعتبر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية لأفراد فإنه يسبب الرضا والسعادة، كما أنه جد مهم في حياة العامل. ولقد اهتم العديد من العلماء والباحثين، بهذا المجال، حيث أجريت دراسات في البلدان الرأسمالية المتقدمة بالدراسات التي قام بها ستيوارت وسوبر (Stewart & Super, 1952) وسميث وكندال (Smith & Kendall, 1963) إلى جانب دراسات أخرى أشارت إلى أن هناك علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل فكلما زاد الدخل زاد الرضا والعكس (صقر، 1983، ص 139).

فالأجر له دور لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا، إنّما يعطي الشعور بالأمان ويرمز إلى المكانة، كما يعتبره البعض كتقدير المنظمة للمجهودات التي بذلها العامل، وكعنصر فعال في المنظمة، كما يذهب البعض إلى اعتبار الأجر، كرمز النجاح والتفوق، وبالتالي فالأجر له جوانب اجتماعية معنوية، عديدة لا يجب أن نهملها لا يجب أن ننظر إليه نظرة هرزبرغ وأتباعه والذين اعتبروا أن الأجر وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجية فقط (صقر، 1979، ص 143).

2.1.5- جماعة العمل:

تلعب الجماعة في العمل دور أساسي في تحقيق الرضا أو عدم الرضا الوظيفي، فقد تكون هذه الجماعة مصدر منفعة أو مصدر توتر بمعنى آخر، إذا كان التعامل من عمال آخرين أثناء العمل يحقق له تبادل للمنافع، كانت جماعة العمل مصدرا لرضا العامل عن عمله، حيث العلاقة الإيجابية للفرد العامل مع مجموعة العمل توفر إشباعها لحاجاته الاجتماعية وتحقيق تبادل المنافع بينهما.

أما إذا كان التفاعل العامل مع الآخرين يسبب التوتر ويعيق إشباع حاجاته تكون جماعة العمل مصدرا للاستياء، وعدم الرضا (عباس وحسين، 2000، ص 186).

3.1.5- نمط الإشراف السائد في العمل:

معظم الدراسات التي أجريت حول نمط الإشراف التي يتبعه القائد أو الرئيس مع مؤسسه إلى وجود علاقة بين النمط ورضا العمل عن عملهم (صقر، 1983، ص 144).

وبالتالي يعتبر نمط الإشراف عاملا أساسيا من عوامل تحديد الرضا المهني، وهناك نوعين من الإشراف وهما: أ- الإشراف الذي يأخذ بعين الاعتبار ظروف وأحوال العاملين.

ب- الإشراف الذي يهدف إلى زيادة الإنتاج، دون النظر لوضعية وحالة العامل (السلي، 1971، ص 270).

4.1.5- الترقية:

يقصد بالترقية تقليد الموظف أو العامل وظيفة ذات مسؤولية أكبر من وظيفته السابقة ودرجة أعلى من درجتها. ولفرص الترقية علاقة وطيدة بالرضا إذ أنها ترتبط بزيادة المرتب باعتراف من الإدارة، بالجهد المبذول والالتزام، كما أن توفير الترقية يعد الفرصة المناسبة لتنمية قدرات الترقية والرضا الوظيفي، كما يرى فروم أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا الوظيفي وهو طموح أو توقعات الفرد لفرص الترقية وعلى هذا يجب على المنظمة إشباع هذا الطموح بتوفير فرص الترقية وإلا انخفض رضا كل عامل طموح (صقر، 1983، ص 147).

5.1.5- الظروف الفيزيائية:

تؤثر ظروف العمل الفردية من تهوية، إضاءة، رطوبة، حرارة، ضوضاء، نظافة في تقبل الفرد بيئته العمل ورضاه عنها، إذ أن معدل دوران العمل ومعدل الغياب، يرتفعان في

الأعمال التي تتصف بظروف مادي سيئة، وتكيفه مع الظروف المتوفرة في مكان العمل، يكون أكثر من الذين لا يتحملون العواقب، فيميلون إلى جانب الحياة السعيدة والهيئة الأفراد السعداء، في حياتهم اليومية، يكونون سعداء في عملهم، أما للأفراد غير راضيين عن حياتهم الاجتماعية والعائلية فعادة ما يتصفون بدرجة من التعاسة التي تلاحقهم حتى مكان العمل (سلطان، 2002، ص 200).

6.1.5- ساعات العمل:

يختلف الأفراد في الوقت المفضل للعمل، فمنهم من يفصل العمل نهارا، منهم من يفضل له ليلا، منهم من يميل للعمل بلا انقطاع، منهم يرتاح للنظام الذي يحتوي على فترات راحة كثيرة وهكذا ولذلك فإن التوزيع لساعات العمل أثر على رضا العامل، فيمكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي تعرفه ساعات العمل على الرضا كبيراً والعكس كذلك، كما أنه كلما طال وقت العمل كلما زاد الإجهاد وبالتالي قل الرضا عن العمل (صقر، 1983، ص 140).

7.1.5- محتوى العمل:

يؤكد هيرزبرغ التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة للرضا الوظيفي من العمال:

* النوع الأول:

هي العوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي لمجموعة العوامل المتعلقة بطبيعة العمل ومحتوى العمل مثل: الإنجاز والمسؤولية وتنوع مهام وميوله وخبراته واهتمامه.

* النوع الثاني:

يطلق عليه العوامل العلمية أو الوقائية وهي العوامل التي ترتبط بمنبع مشاعر الاستياء كالأجور وظروف العمل وجماعة العمل والإشراف والترقية (عكاشة، 2005، ص ص 120-121).

2.5-العوامل المرتبطة بالفرد نفسه:

1.2.5-إشباع الحاجات:

فسر صقر عاشور (1989) العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات لدى الفرد وقد حدد هذه العلاقة في العناصر التالية:

- الإنسان له حاجات تسبب له حالا من التوتر، يزداد ذلك التوتر بزيادة إلاح الحاجات في طلب الإشباع.
- توجد في بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزاله لإلاحه.
- كل ما يساعد على خفض حدة التوتر واختزالا إلاحه يعد مصدرا لرضا الفرد.
- مستوى رضا الفرد هو مصلحة التفاعل بين إشباعات الفرد لحاجاته في موقف معين، ومدى النقص في إشباع تلك الحاجات، وحاول الباحثون تحديد أي من الحاجات يسهم بشكل فعال في زيادة درجة رضا الأفراد أعمالهم، ومن تلك الحاجات، الخاصة إلى التقدير والاستقلال والحاجة إلى تحقيق الذات، ويؤكد هزربرغ(1959) على أهمية إشباع حاجة التقدير الذات ممثلة في الإنجاز والتقدم السلطة كمؤشرات فعالة في رفع درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد (عكاشة، 2005، ص 122).

2.2.5-العمر:

يشير العلماء إلى أن العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطية بسيطة بل هي شكل حرف (U). فالأفراد في بداية حياتهم الوظيفية يكونون متحمسين، ولديهم دوافع قوية للعمل، ثم ما يلبث ذلك على أن يزول نتيجة اختلاف توقعهم عن واقع العمل، وذلك ويؤدي إلى انخفاض رضاهم، ويظل ذلك التدني في مستوى الرضا حتى نقطة معينة تأخذ فيها توقعات الفرد الذي يزيد ما يحصل عليه من عائد، فيزداد بذلك رضاه عن العمل، وإن كان هذه التفسير يعدل من وجهة نظر البعض، إلا أن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذي يبسط العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم عن عملهم فيقدم البعض النموذج في العلاقة الخطية كبدل، حيث يرون بأن درجة الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج في العمل فيزداد بذلك الرضا. أما البعض الآخر فيرى بأن ذلك لا يكون على الإطلاق بل عند حدود عمرية معينة لا يزيد بعدها الرضا الوظيفي (عبد الغاني، 2001، ص 23).

وقد أشار الباحث في علوم الاقتصاد عمر أكتوف(1986) إلى أن الرضا يتضاءل قبل خمس سنوات من سن التقاعد، ويمكن إرجاع السبب إلى زيادة حاجات العمال النفسية لإشباعها إضافة إلى طول فترة الخدمة، بحيث يزيد رضا العامل عن عمله كلما زادت عدد السنوات التي يمضيها في العمل إذ يكتسب خبرة ومعرفة وتكيفاً أعلى (Aktouf Omar, 1986, P 65)

3.2.5-الجنس:

يذكر عبد الفتاح دويدار أنه رغم عدم ثبات علاقة بين جنس الفرد كونه رجلاً أو امرأة وبين رضاه عن العمل، فإنما نعتد على درجة التمييز بين كلا الجنسين من قبل الإدارة في العمل، فأداء المرأة يقارن بأداء الرجل وخيالاته على أساس القيم الاجتماعية والتصورات السائدة على أن الرجل له أداء أفضل من المرأة، وهذا الجانب السلبي في عمل المرأة و يؤثر في رضاها الوظيفي (دويدار، 2003، ص 47).

4.2.5-المستوى التعليمي:

تشير بعض الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكلاً عكسياً. فالأفراد ذوو المستوى التعليمي المرتفع يضعون معايير عالية لرضاهم الوظيفي، مما يزيد من توقعاتهم ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي، فينخفض رضاهم الوظيفي (دويدار، 2003، ص 48).

وتلخص بوخليفة خديجة نقلاً عن نورالدين شنوفي (2007، ص 112) أهم هذه العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعامل حسب مصدرها في الجدول التالي:

جدول رقم (11): العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حسب مصدرها (بوخليفة 2007، ص 112).

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للعاملين				
عوامل متعلقة بالعامل	عوامل متعلقة بالوظيفة		عوامل متعلقة بالمؤسسة	عوامل متعلقة بالبيئة
	من حيث طبيعة تقييم الوظيفة	من حيث أداء العامل لوظيفته		
-عامل السن -الأقدمية في العمل -نوع الجنس -المستوى التعليمي -أهمية العمل للعامل -شخصية العامل واتجاهاته ومعتقداته وطموحاته	-درجة تكبير الوظيفة -السيطرة على الوظيفة -طبيعة الوظيفة -المشاركة في اتخاذ القرار -المستوى التنظيمي للوظيفة	-الشعور بالإنجاز والحوافز -فرص الترقية -الشعور بالأمن الوظيفي -العلاقات مع الآخرين	-مدة توقيت العمل -ظروف العمل المادية -أساليب العمل -الإجراءات القانونية للعمل -نظم الاتصال التكنولوجية -أنماط القيادة والإشراف.	-مدى الرضا العامل عن الحياة بصفة عامة نظرة المجتمع للموظف. -الانتماء الديمغرافي (حضري، ريفي) -اختلاف الجنسية -البيئة الاجتماعية والثقافية الداخلية والخارجية

وتشير بوخليفة (2007، ص 112) نقلاً عن شنوفي إلى أهم المظاهر التي يحققها رضا الفرد عن عمله هي كما يلي:

- 1- أن يبعث العمل على السرور. 2- أن تكون أدوات العمل موجودة ومشجعة.
- 3- الحضور إلى العمل يؤدي إلى تراك الخير. 4- الأجر يساوي الجهد المبذول.
- 5- التعاون مع الزملاء في العمل. 6- الشعور بتنمية القدرات أثناء العمل.
- 7- الشعور بالأمن النفسي داخل العمل وبدون تهديد. 8- أن يعمل مع حجم
- القدرة المتاحة والمسؤوليات الممكنة. 9- أن تكون الظروف الفيزيائية في العمل مريحة.
- 10- أن يشعر الفرد بأن العمل هم أحد طرق الترويح عن النفس.

6- نظريات الرضا الوظيفي:

لقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تفسير الرضا الوظيفي، ونظراً لاختلاف نتائج هذه الدراسات وأوجه نظر هؤلاء الباحثين، تنوعت الأطر النظرية المفسرة والتي نذكر منها ما يلي:

1.6- نظرية الحاجات لأبراهام ماسلو (A.Maslow, 1954):

يعتبر أبراهام ماسلو وكارل روجرز من أكثر رواد النظريات الإنسانية، قد وضع ماسلو هرمًا للحاجات عند الإنسان، حيث اعتمد فيه على أكبر المبادئ الأساسية الإنسانية، وهي تلعب دوراً هاماً في الرضا، وهي:

1.1.6- الحاجات الفيزيولوجية:

تتمثل الحاجات الفيزيولوجية في الجوع، العطش، الجنس، التعب، المرض، ثم تتدرج إلى الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة للاحترام، الحاجة إلى تحقيق الذات. حيث أنه يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية وهي الحاجات الفيزيولوجية، ثم إلى الحاجة إلى الأمن، فالحاجات الاجتماعية والحاجة إلى تقدير الذات وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات (Fabien Fenouillet, 2003, P 87).

وترتكز نظرية ماسلو إلى جانبين رئيسيين:

- أن الحاجات التي يتم إشباعها هي التي تؤثر على السلوك وتكون دافعا للعمل.
- التدرج الهرمي لحاجات العامل حيث إذا ما تم إشباع أحدهما تظهر الحاجات الأخرى التي لم يتم إشباعها (عبد الغني، 2001، ص 322).

إن العامل يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية (الحاجات الفيزيولوجية، فالحاجة إلى الأمن، فالحاجات الاجتماعية، حاجات لتقدير، وينتهي تحقيق الذات (سلطان، 2002، ص 129). ويسعى الفرد إلى حاجاته الأساسية الأولى في الهرم مثل الأكل والشرب، النوم... إلخ وفي حالة عدم إشباعها لا يندفع نحو الحاجات المادية (شريت، 2001، ص 322)، إلا أن ماسلو يعترف بوجود استثناءات فردية، كالأفراد الذين يفصلون مصلحة ما يرونها المثلى كاعتبار البعض الحاجة لتحقيق الذات قبل أي حاجة أخرى، فمع هذه الحالات الخاصة يصبح التسلسل في الحاجات غير ثابت، لكن هي حالات قليلة جدا (عن أرزقي، 1997، ص 95).

2.1.6- الحاجة إلى الأمن:

بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية، تظهر أهمية الحاجة إلى الأمن وتتمثل في الشعور بالحماية من المخاطر المالية، المخاطر الصحية التدهور الاجتماعي وتجنب المخاطر غير المتوقعة.

3.1.6- الحاجة إلى الانتماء:

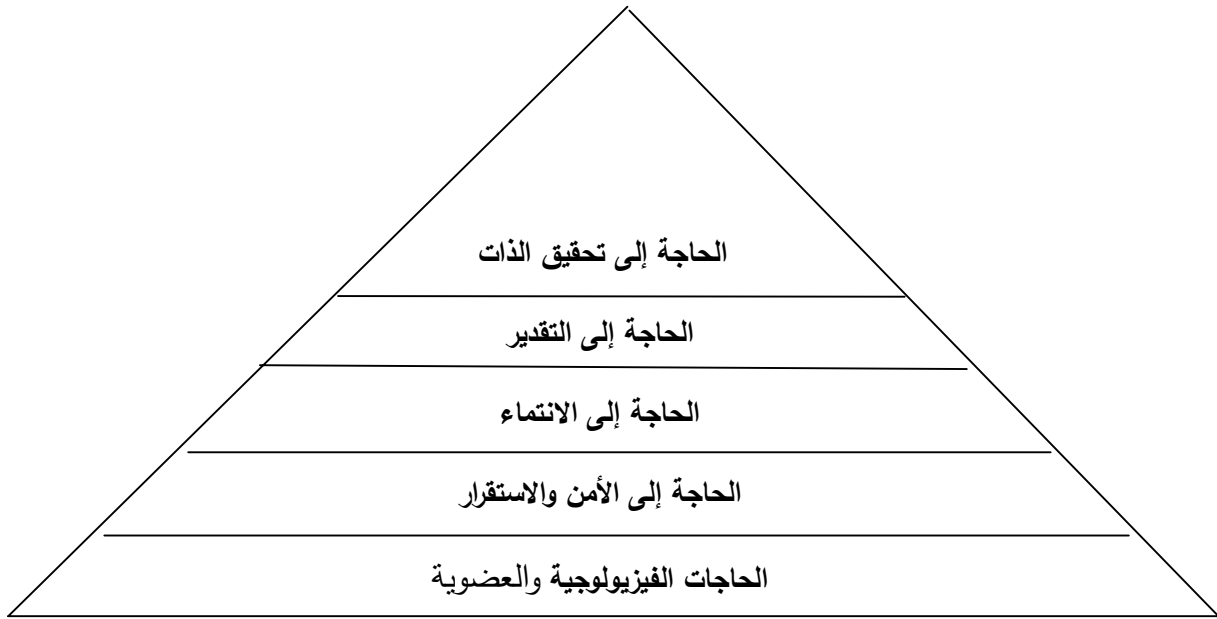
يستمر الرضا العمل من عمله عندما يتم إشباع حاجاته الاجتماعية وتتمثل الحاجات الخاصة بالانتماء في وجود رفيق عمل والعمل مع الآخرين والعيش في جماعة مناسبة وكسب قبولها.

4.1.6- الحاجة إلى الاحترام:

يسعى العامل لكسب التقدير والاحترام والشعور بأنه مهم بالنسبة للآخرين فتحرز نوع من الثقة بالنفس والحصول على مكانة اجتماعية.

5.1.6- الحاجة إلى تحقيق الذات:

المقصود بهذه الحاجة هو أن يختار الإنسان العمل الذي يلائمه في حدود قدراته وإمكانياته، ويحاول تحقيق أهدافه في هذا المجال لذا تختلف صيغة هذه الحاجة بالنسبة لإمكانيات الفرد ومستوى طموحه وتتحقق هذه الحاجة عن طريق إشباع الحاجات الأخرى التي سبقها وتمثل هذه الحاجة قمة الهرم، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (14): هرم ما سلو للحاجات (عن محمد مسلم، 2007، ص 58).

2.6-نظرية إشباع القيمة(E.Locke,1968):

يرى إدوين لوك أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة لكل عامل، وأنه كلما استطاع العمل توفير العائد ذي قيمة للفرد كلما كان العامل راضياً عن عمله (عن الرفاعي، 1981، ص 74).

3.6-نظرية المقارنة الاجتماعية:

الأساس في هذه النظرية هو الاعتماد بأن الأفراد يقارنون أنفسهم بالآخرين في تقسيم لمشاعرهم، فيما يتعلق برضاهم على خلاف النظرية السابقة التي تتم المقارنة فيها داخل الفرد نفسه، فالمقارنة في هذه النظرية في الإطار الاجتماعي أن بين الأفراد، فالفرد يلاحظ الآخرين في الأعمال المتشابهة، و يستنتج مدى رضاهم عن أعمالهم و بالتالي الفرد يستمد رضاه من مقارنة نفسه بالآخرين على نفس الأعمال، و بالتالي نستنتج مما سبق أن الفكرة التي تبني على القيم أكثر أهمية من الفكرة التي تبني على الحاجات النفسية أو البيولوجية، لكن الناس جميعاً لهم نفس الحاجات إلا أنهم يختلفون في إعطاء الأهمية لبعض المتغيرات في ميدان العمل.

إن الأفراد يكونون راضيين حيث يقارنون أنفسهم بالآخرين على نفس الأعمال التي يقومون بها فكلما كان الجهد المبذول متساوياً ومتكافئاً مع الأجر الذي يتقاضونه (المكافأة) سيكونون راضيين عن أعمالهم (عن الرفاعي، 1986، ص 74).

4.6-نظرية ألدفير (La théorie ERG* (ERD)* d'Alderfer,1969)

اعتمد ألدفير في بناء نظرية على أساس عمل ماسلو، فهو يختزل فئات ماسلو الخمس إلى ثلاث فقط وهي:

أ-الحاجات إلى الوجود (Les besoins d'existence):

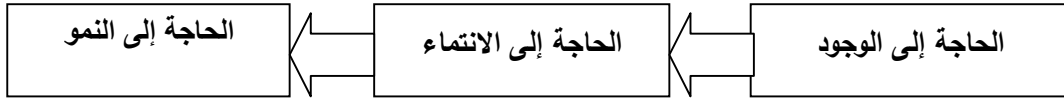
تشبه الحاجات الأساسية من (حاجات فيزيولوجية والأمن) عند ماسلو.

ب-الحاجات إلى الانتماء (Les besoins de rapports sociaux):

وهي تابعة من التعامل الاجتماعي لدى ماسلو.

ج-الحاجات إلى النمو (Les besoins de développement personnel):

تقابل حاجات المستوى الأعلى أي رغبة الفرد في تحقيق ذاته (جرجس، 1973، ص 63). والفرق بين نظرية ماسلو ونظرية ألدفير بأن هذا الأخير لا يهتم بفكرة الهرمية في ترتيب الحاجات وتلبيتها وبصفة عامة، يمكننا القول أن هاتين النظريتين تتصفان بالعمومية فهما مناسبتان للوصف والشرح أكثر من التنبؤ بالسلوك.



شكل رقم (15): نظرية الحاجات عند ألدفير (من إعداد الطالبة).

5.6-نظرية عدالة العائد لأدامس (La théorie de l'équité d'Adams,1960):

لقد تعددت نظريات العائد منها نظرية جاكس (Jacks,1961) وهومانس (Homans,1961) وأدامس (Adams,1963)، إلا أن أكثر هذه النظريات قبولاً وأحكاماً هي التي صاغها أدامس الذي يرى أن العلاقة بين المنظمة وعمالها هي علاقة متبادلة، يعطي فيها العمال مجموعة من المدخلات تتمثل في المستوى التعليمي للفرد، خبراته والجهد الذي يبذله في العمل. ويتحصل من المنظمة مقابل هذه المدخلات على عوائد

*ERG :Existence,Relatedness and Growth.

*ERD : Existence, Rapports sociaux et Développement personnel.

أو نواتج التي تتمثل في الأجر، التقدير والمكانة الاجتماعية، التأمينات الصحية والاجتماعية. وتفترض نظرية أدمس أن العامل يقارن معدل عوائد الآخرين إلى مدخلاته، فإذا زاد أحدهم عن المعدلين، فإن العامل سيشعر بأنه تم اختلال في التوازن العادل الذي ينتج عن مشاعر توتر.

6.6-نظرية العاملين لهيرزبرغ (La théorie bi-factorielle de Herzberg, 1959):

انبثقت عن دراسة ميدانية قام بها هرزبرغ رفقه زملائه في تسع مؤسسات مختلفة في أمريكا كي يلقي الضوء على طبيعة الرضا المهني، وقد كانت لنتائج هذه الدراسة أثر كبير على المشرفين في مختلف ميادين العمل. والجدير بالذكر أن هرزبرغ اعتمد من أجل البرهنة على طريقة الأحداث الحرجة (صقر، 1983، ص 33)

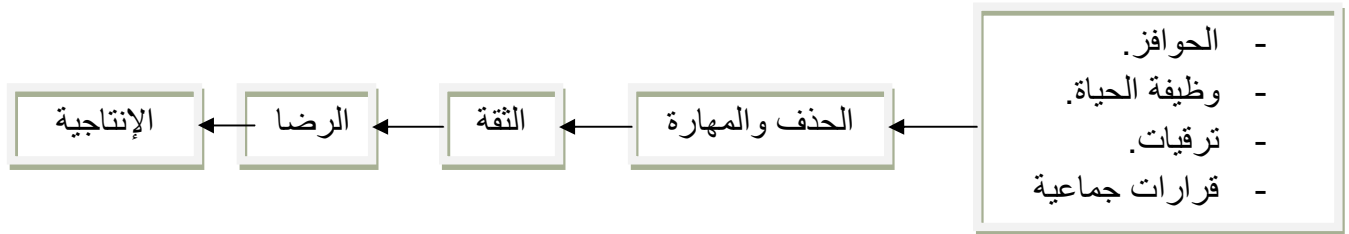
وتعتبر هذه النظرية امتداداً لنظرية ماسلو، لأن العوامل المسببة لعدم الرضا حسب نظرة العاملين هي نفسها العوامل التي سماها ماسلو بالعوامل الأساسية، إما العوامل المؤدية للشعور بالرضا فهي تلك التي صنفها ماسلو في فئة الحاجات العليا، حيث يرى هيرزبرغ بأن الحاجات التي يجب توفرها لكي يشعر العامل بالرضا المهني هي حاجات يمكن تصنيفها في فئتين مختلفتين، تحتوي الأولى على الحاجات الفيزيائية والفيزيولوجية التي يشترك فيها الإنسان والحيوان، أما الثانية فتحتوي على الحاجات النفسية والاجتماعية أي الحاجات التي يختص بها الإنسان لوحدهم أهم استنتاج استخلصت الباحثون من هذه الدراسة هو التمييز بين عاملين، فالعوامل المرتبطة باتجاهات الأفراد المرتفعة تقترن نشاطات العمل وسميت بالعوامل المرضية والعوامل المرتبطة باتجاهات الأفراد المنخفضة تقترن بظروف العمل وسميت بالعوامل الغير مرضية (عن بوظيفة وآخرون، 2007، ص 26).

وتبقى هذه النظرية من بين أهم النظريات المفسرة للرضا المهني فبالرغم من اختلاف عن بعضها البعض حول تفسير الرضا إلا أنها تتفق حول فكرة اعتبار الرضا ظاهرة أحادية البعد، أي أن مسببات الرضا لدى الفرد هي نفسها قد تكون مسببات لعدم الرضا، واستياء لدى العامل. أما إذا تساوى المعدلين فإن العامل سيشعر بالعدالة ومن ثم بالرضا فعوائد العامل على حسب معدل عوائد العمال الآخرين عن معدل العام ينتج لديه مشاعر الغبن والظلم، وبالتالي فإن الحالة الأولى مثل الحالة الثانية، تختلفان مشاعر، التوتر والاستياء لدى العامل وبالتالي عدم الرضا (عن صقر، 1983، ص 406).

7.6-نظرية (z) لوليام أوشي (La théorie z de William Ouchi,1971):

قام بتأسيسها العالم أوشي حيث اهتم بالجانب الإنساني العامل لاحظ أن قضية إنتاجية العامل لن تحل من خلال بذل المال أو بعملية التطوير لهذه الأمور، لا تكفي دون معرفة الإدارة كيفية التعامل مع الأفراد العاملين وجعلهم يشعرون بروح الجماعة وبفعالية. ويرى عويد سلطان المشعان (1994، ص 238) أن هذه النظرية تقوم على ثلاث أسس:

- 1-الثقة: يجب توفر جو الثقة داخل المؤسسات بين العاملين.
- 2-الحذف والمهارة: أي الدقة ووحدة الذهن والمهارة في التعامل.
- 3-الألفة والمودة: أي الاهتمام بالرفيق الذي يعمل بجانبك وتكوين علاقات اجتماعية وصدقات حميمة وهذا يجعل العامل يشعر بالأمن والراحة.



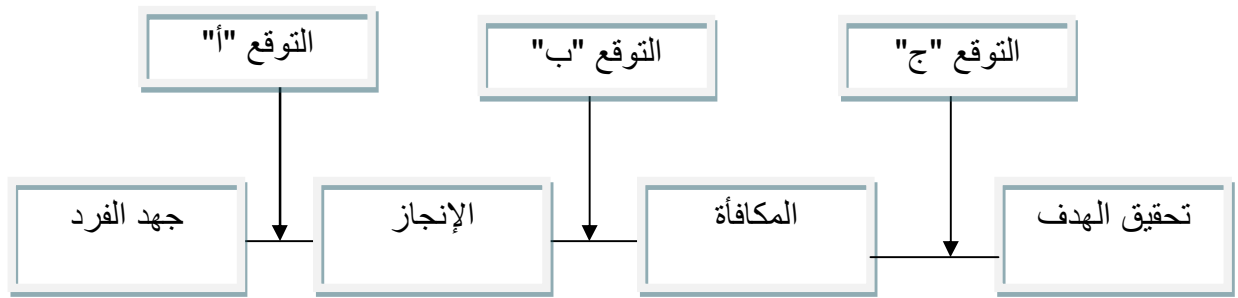
شكل رقم (16): نظرية (z) لوليام أوشي (عن المشعان، 1994، ص 238).

8.6-نظرية التوقع لفروم (La théorie de Vroom,1964):

تعتبر نظرية فروم من النظريات الحديثة في الدوافع، بحيث أنها تعد من خلال الاتجاه العقلاني في الدوافع، ودراسة الحوافز وتأثيرها في الدافعية في الأداء، إذا أن الأفراد العاملون يبذلون الجهود لإنجاز تلك الأعمال التي تؤدي إلى النتائج (العوائد) التي يرغبون بها، فهي مدخل عقلائي للتحفيز وبموجب هذه النظرية فإن الأداء محصلة أساسية للعلاقة ما بين القابلية بالإنجاز والحوافز (العوائد) المتحققة لذلك الإنجاز والمعادلة هي:

$$\text{الأداء} = \text{التحفيز} \times \text{القابلية}$$

شكل رقم (17): معادلة الأداء وفق نظرية فروم (عن الفريجات، اللوزي، 2009، ص 112).



شكل رقم (18): نظرية فروم للتوقع (الفريجات، اللوزي، 2009، ص 112).

ونقلًا عن الفريجات واللوزي (2009، ص 112) تشير النظرية إلى العلاقات التالية:
أ-وجود علاقة بين الجهود المبذولة والإنجاز المراد تحقيقه.

ب-وجود علاقة بين الإنجاز المحقق والعوائد المتحققة من خلالها.

ج-وجود علاقة بين المكافأة المراد (تحقيقها) إعطاؤها للفرد وبين تحقيق الأهداف المراد إنجازها. لذا فإن نظرية التوقع تؤكد على هذه العلاقة وطبيعة ترابطها لتحقيق أهداف المنظمة. ومنذ أعمال لوك سنة 1968 عرفت نظرية فروم بنظرية (EIV)

نسبة إلى (Expectation, Instrumentality and valence) أو نظرية (VIE) نسبة إلى

(Valence-Instrumentality-Expectation) ولذلك عرفت بنظرية التوقع (Théorie des attentes)

أو (Théorie de l'expectation).

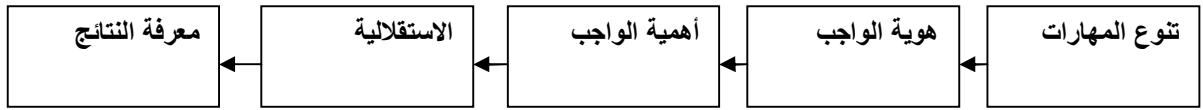
9.6-نظرية التعارض للولر (La théorie de Lawler, 1973):

أساس هذه النظرية هو تحديد درجة رضا الفرد عن عمله مقارنة بما يحصل عليه مقابل ذلك العمل. فإذا كان توقع العامل يتعارض مع ما حصل عليه فلا يكون هناك رضا عن العمل. ويرى لولر أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد في وظيفته هي تقريبا واحدة وذات ثلاثة أبعاد هي: الراتب، الإشراف والرضا عن العمل، ومن مؤشرات الرضا عن العمل إدراك أهمية الآخرين لخصائص العمل (عن صقر، 1983، ص 139).

10.6-نظرية خصائص المهنة لهكمان ولودهام (La théorie d' Hackman et Oldham)

تؤكد هذه النظرية على دور جوانب الوظيفة في التأثير في دافعية العامل حيث يشعر أن عمله له معنى ولكي يكون للعمل معنى لابد من توفر خصائص أساسية هي:
(عن ونوغي، 2015، ص 124).

- أ-تنوع المهارات: من حيث أن العمال ينظمون إلى مهن يتطلب أدائها قدرات ومهارات متباينة ومتعددة ولها معنى وتثير مشاعر التحدي.
- ب-هوية الواجب وتكامله: ويقصد به إلى حد تسمح المهنة بإنجاز واجب معين من بدايته إلى نهايته. فعمال بحاجة إلى رؤية ما أنتجته جهودهم.
- ج-أهمية الواجب: ومعناه إلى أي مدى تؤثر الوظيفة في الآخرين داخل المؤسسة(الزملاء) أو خارجها(المستهلكين).
- د-الاستقلالية: ومعناه إلى أي حد تعطي الوظيفة للعامل الحرية في تقرير توقيف إنجاز الواجبات المرتبطة بعمله وكيفية إنجازها.
- هـ-معرفة النتائج: ومعناه إلى أي حد توفر الوظيفة للعمال فرصة الحصول على معلومات مباشرة على مستوى أدائهم. فالتغذية الراجعة هي معرفة نتائج ما يبذله الفرد من مجهود في وظيفته.



شكل رقم (19): نظرية خصائص المهنة لهكمان ولؤلدهام (من إعداد الطالبة).

11.6-نظرية الإنجاز لماكلياند (La théorie d'accomplissement de McClelland):

يرى دافيد ماكلياند أن الأنواع المختلفة للدوافع هي التي تحفز الأفراد إلى العمل، وما يؤثر في دافعية العامل تختلف من فرد لآخر، حيث توجد ثلاث حاجات رئيسية تختص بدافعية الفرد (عن شحاتة وآخرين، 2001، ص 37) هي:

أ-الحاجة إلى التحصيل والإنجاز:

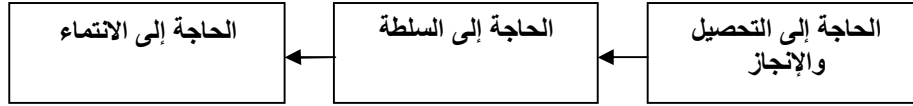
تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجات للإنجاز يحصلون على نجاح في العمل.

ب-الحاجة إلى السلطة:

إن الأفراد الذين لهم في عملهم حاجة كبيرة لممارسة السلطة والنفوذ، فإنهم ينجحون في الأعمال المتضمنة توجيه نشاط الآخرين.

ج- الحاجة إلى الانتماء:

يحتاج الفرد إلى إقامة علاقات شخصية أثناء العمل، ويفضلون التعاون فيه ليكون محبوباً لدى الآخرين.



شكل رقم (20): نظرية الإنجاز لماكلياند (من إعداد الطالبة).

12.6- نظرية الحاجات لبورتر (La théorie des besoins de Porter):

أعاد بورتر النظر في ترتيب أولوية الحاجات واستبدل الحاجات الفيزيولوجية عند ماسلو بالحاجة إلى الأمن كحاجة أساسية في أسفل الهرم عند بورتر، وأضاف الحاجة إلى الاستقلال في الهرم.



شكل رقم (21): هرم الحاجات لبورتر (شاويش، 1996، ص 55).

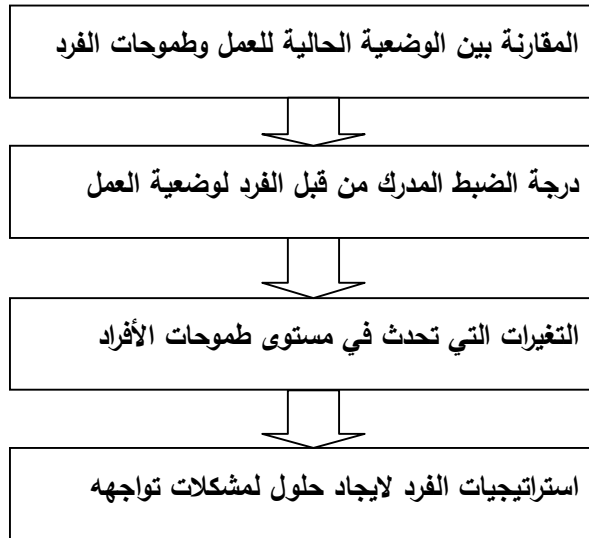
13.6- نظرية بويسونج (La théorie de Bussing, 1992):

تشير هذه النظرية إلى أن الرضا عن العمل أو عدم الرضا عنه ينشأ من أربعة متغيرات:

1-المقارنة بين الوضعية الحالية للعمل وطموحات الفرد.

2-درجة الضبط المدرك من قبل الفرد لوضعية العمل.

- 3-التغيرات التي تحدث في مستوى طموحات الأفراد (شعور بفاعلية الذات).
4-استراتيجيات الفرد لايجاد حلول لمشكلات تواجهه.



شكل رقم (22): متغيرات الرضا الوظيفي وفق نظرية بويسونج (من إعداد الطالبة).

-تعقيب على النظريات السابقة:

من خلال عرض أهم النظريات التي تعالج الرضا الوظيفي والتي اعتمدت بشكل كبير على تفسير الدوافع بأنها معبرة عن حاجات الإنسان المختلفة التي تتطلب من إشباعها وجميع هذه الحالات أو بعضها يحقق الرضا الوظيفي، كما أن هناك عوامل معقدة ومتشابكة لا تستطيع إخضاعها للدراسة والتحليل مما يدل على أن تطبيق نظرية على مجتمع ونجاحها لا يعني بالضرورة نجاحها في مجتمع آخر ولكن يكمن دراسة كل مجتمع حسب ما يتلاءم مع السيئة المراد دراستها من خلالها الاسترشاد ببعض النظريات الجيدة التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي.

7-نتائج الرضا الوظيفي:

1.7-الرضا عن العمل ومعدل دوران العمل:

أظهرت الدراسات بدرجة متفاوتة أن هناك علاقة سلبية بين الرضا عن العمل ودوران العمل، بمعنى أنه كلما ارتفع الرضا الوظيفي يميل دوران العمل إلى الانخفاض أي كلما زاد رضا الفرد عن عمله أقل احتمال تركه له.

2.7- الرضا العمل ومعدل الغياب:

كل يوم يتخذ فيه العامل قرار الذهاب إلى الموقع العمل، ونوع قراره مرتبط بمحدداته وهي الفرص البديلة المتاحة له. فإذا قرر عدم الذهاب إلى العمل، فإن كانت له فرص معنوية فسوف يتغيب والعكس صحيح إذا كان العامل يحصل على درجة من الرضا أثناء (سلطان، 2002، ص 206).

3.7- الرضا عن العمل ومعدل الغياب:

إن ظاهرة الغياب إنما هي دليل حي على انخفاض الروح المعنوية وهناك دراسات أثبتت وجود هذه العلاقة بين الإثنين، كما أنها على عدم التوافق مع العمل ومكونات بيئة العمل. وقد وجد في إحدى الدراسات التي أجريت على الغياب كمظهر لعدم الرضا أن هناك فروق كبيرة بين أربعة أقسام في ظاهرة الغياب فيه 5 % للعمال الذين تغيبوا أكثر من مرة في الشهر، بينما كانت النسبة تتراوح بين 26 % و 35 % في الأقسام الثلاثة الأخرى وذلك بالنسبة للغياب أكثر من مرة في الشهر (عوض، 2006، ص 63).

4.7- الرضا عن العمل ومعدل الإصابات:

إن الحوادث الصناعية والإصابات هي تغيير جزئي عن عدم رضا الفرد عن عمله وعلى هذا يميل الباحثون إلى افتراض علاقة سلبية بين الرضا عن العمل ومعدلات الحوادث والإصابات في العمل، وتفسر ضده الظاهرة بأن العامل الذي لا يشعر بدرجة عالية من الرضا عن عمله، تجده أقرب إلى الإصابات وأياً كان التفسير فإن البحوث تدل على وجود تلك العلاقة السلبية بين نسبة الحوادث والإصابات وبين درجة الشعور بالرضا عن العمل (سلطان، 2002، ص 205).

5.7- الرضا عن العمل ومعدل أداء العمل:

لقد كانت العلاقة الفعلية بين الرضا والأداء موضوعاً مهماً للكثير من أعمال البحث والجدل على مرّ السنين، ويعتقد بعض المديرين والعلماء، أن الرضا يفضي إلى الأداء، وبعبارة أخرى أن العامل السعيد بعمله عامل منتج بينما يرى آخرون أن الأداء يسبب الرضا حيث يحصل العامل ذو الأداء المتفوق على الرضا من أدائه الجيد، وهناك آخرون يعتقدون أن العامل الراضي أكثر إنتاجية والعامل الأكثر إنتاجية يصبح أكثر رضا، وبذلك يكون من

العسير معرفة العلاقة بينهما موفقة تامة، ومع ذلك فالحقيقة السائدة أن الأداء والرضا يمتّا ان بعلاقة قويّة فيما بينهما (سلطان، 2002، ص 206).

8-قياس الرضا المهني:

يعد الرضا المهني عاملا مهما يتم قياسه من حيث لأخر من طرف مختلف المؤسسات حيث تعطي أهمية كبيرة لراحة العمال وتعزيز سعادتهم بالعمل بغية ضمان أكبر قدر من التوافق المهني لديهم، وغالبا ما يتم الاعتماد نوعين رئيسيين لقياس مستوى الرضا لدى العامل بحيث أن أولها يقوم على أساس قياس الرضا من خلال نسبي الغياب والحراك المهني (ترك العمل) أما الثاني فيقتضي الاعتماد على مقياس ذاتية استجابة أحاسيس ومشاعر العمال لمختلف ما يوفر العمل لإشباع حاجياتهم (بوظيفة وآخرون، 2007، ص 63).

1.8-المقاييس الموضوعية للرضا الوظيفي:

يعتبر متغذي الغياب التغيب وترك الخدمة مؤشرات على مستوى رضا العاملين في المؤسسة ويمكن أن تعرض كيفية قياس كل واحد منهما:

أ-الغياب:

عادة ما ينظر إلى نسبة غياب العامل عن عمله كمؤشر موضوعي يعكس مستوى رضا العامل عن عمله وتجدر الإشارة إلى أن هناك حالات خارجية عن نطاق العامل كما هو الحال عند المرضى ويسبب حوادث معينة أو ظروف عائلية طارئة وغيرها من الأسباب التي قد لا تعكس بالضرورة أي علاقة بها بالرضا عن العمل (بوظيفة وآخرون، 2007، ص 64) وقد اقترحت وزارة العمل الأمريكية حساب معدل الغياب وفق المعادلة التالية:

مجموع أيام الغياب للعمال

$$\text{معدل الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للعمال}}{100 \times \text{متوسط عدد العمال} \times \text{أيام العمل}}$$

شكل رقم (23): معدل غياب العامل خلال فترة معينة (عن بوظيفة وآخرون، 2007، ص 64).

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن حساب معدل الغياب بالنسبة لأي فترة، وعادة ما يكون الهدف من ذلك إجراء مقارنة من مختلف أقسام المؤسسة عبر الفترات الزمنية المختلفة وحتى بين المؤسسة وغيرها، الأمر الذي قد يسمح بالوقوف على مختلف مستويات الرضا لدى العمال.

ب-ترك الخدمة:

يمكن أن نلاحظ أن الموظفين غير الراضيين يلجئون عادة إلى البحث عن عمل آخر يرضي قيمهم وحاجاتهم الخاصة، وفي هذا الإطار قام موشنسكي (Muchinsky, 1979) بتفحص عدة دراسات سابقة عن العلاقة بين الرضا وترك الخدمة، حيث تبين له وجود علاقة نسبية بين المتغيرين، فالعامل الذي يجب عمله لا يغادر منصب عمله كما أشار إلى أن هناك عدة عوامل تتوسط تلك العلاقة من أهمها الظروف الاقتصادية (عن بوظريفة وآخرين، 2007، ص 69)

ويمكن اعتبار حالات إنهاء العمل بالمؤسسة كدليل يعكس مستوى الرضا لدى أفراد المؤسسة، إذ ينظر إلى بقاء الفرد بوظيفته كمؤشر يدل على مدى ارتباطه وولائه للمؤسسة و عادة ما يحسب معدل ترك الخدمة وفقا للمعادلة التالية:

عدد حالات إنهاء المهام

$$\text{معدل ترك الخدمة خلال مدة معينة} = \frac{\text{عدد حالات إنهاء المهام}}{100 \times \text{المجموع الكلي للعمال في منتصف الفترة}}$$

المجموع الكلي للعمال في منتصف الفترة

شكل رقم (24): معدل ترك الخدمة خلال مدة معينة (عن بوظريفة وآخرين، 2007، ص 64).

و هذه البيانات ترك الخدمة التي يمكن الحصول عليها قد تكون ذات فائدة كبيرة للإدارة وتفيد في التعرف على مجالات ومواقع الرضا وعدم الرضا.

2.8-المقاييس الذاتية للرضا:

نعتمد لقياس الرضا عن العمل على بعض الطرق بحيث تقدم على شكل استبيانات للعمال حيث تقيس كل طريقة الرضا بإتباع مجموعة من الخطوات وتتعرض فيما يلي لأهم هذه الطرق:

أ-طريقة الفواصل المتساوية ظاهريا لثورستون (Thurstone):

تقوم هذه الطريقة على أساس اختيار عبارات يدور محتواها حول بعض صفات العمل أو الأهداف التي يحققها العامل من عمله، لتعرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام لغرض تقييمها وإعطائها درجة معينة وليتم إلغاء العبارات متباينة والاحتفاظ بالعبارات التي وقع عليها الاختيار أي ذات التباين المتوسط ويؤخذ التقييم لمختلف العبارات كدليل على درجة الرضا المشار إليها (عن صقر، 1983، ص 412).

وتجدر الإشارة إلى أن تقييم الحكام للعبارات يتم الاحتفاظ به دون إطلاع المفحوص عليه، بل يطلب من هذا الأخير أن يدلي فقط بموافقة أو معارضته لكل عبارة من العبارات المكونة للمقياس كما أنه يمكن جمع درجات العبارات التي تتعلق بعنصر معين كالأجرو والإشراف من أجل حساب مستوى الرضا الخاص بهذا العامل (عن صقر عاشور، 1983، ص 412).

ب- طريقة التدرج التجميعي لليكرت (Likert):

تختلف طريقة ليكرت عن طريقة ترستون في كونها تقتصر على اختيار مجموعة من العبارات الإيجابية التي لها صلة بخصائص العمل حيث يطلب من المفحوص اختيار درجة موافقة أو عدمها على مدى سلم تنقيط يتكون من خمس مستويات تتراوح ما بين الموافقة القصوى إلى المعارضة الشديدة وتنقط إجابات المفحوص على كل عبارة وفق سلم نقاط يتحصل بين 1-5 وتحسب في الأخير درجة مستوى الرضا العام لدى العامل.

☐	☐	☐	☐	☐
أوافق جدا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق أبدا

ويتم الحصول على الشكل للمقياس عن طريق الاحتفاظ بالعبارات التي لها ارتباط قوية بالدرجة الكلية لمجموع عبارات المقياس وتحذف باقي العبارات. والجدير بالذكر هنا هو أن كل عبارة يجب أن تقيس العبارات الأخرى، وتورد فيما يلي مثال يحتوي على عبارة سلبية: "كثيرا ما أشعر بالشؤم في عملي"

موافق جدا - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق بشدة.

ويكون تنقيط هذه العبارة على النحو التالي: (موافق جدا=1، موافق=2، غير متأكد=3، غير موافق=4، غير موافق جدا=5).

ج- طريقة الوقائع الحرجة فلانغان (FLANAGAN):

هذه الطريقة طرحها فلانغان عام 1954 وهي تستعمل لقياس سلوك العمل وتقويم الأداء حيث استخدمها هرزبرغ لقياس الرضا وعدم الرضا عن العمل وهي تقوم على طرح سؤاليين على المفحوص من أجل محاولة قياس مشاعرهم نحو العمل.

د-طريقة قائمة استقصاء جامعة مينيسوتا الأمريكية لقياس الرضا (MSQ):

وهي عبارة عن مجموعة الطرق المختلفة المستعملة لقياس الرضا المصممة من قبل مجموعة من أساتذة جامعة ميسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية وهي تقوم على أساس أن الأفراد يكملون معدل القياس إلى الحد الذي يكونون فيه إما راضيين أو غير راضيين عن هوانب مختلفة من عمله كالأجر وفرص الترقى والإشراف ومحتوى العمل (سلطان، 2002، ص 206).

هـ-طريقة الاستبيانات:

تقدم الاستبيانات حسب موضوع وقوع البحث، وحسب الهدف المسيطر، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطلب من العمال الإجابة عليها، ومن مزايا هذه الاستبيانات أنها تمنح للعمال حرية الإجابة على الأسئلة بدون تردد أو عجلة، كما أنها تسمح بقياس الرضا في كل منظمة ومقارنة الرضا بين الأقسام المختلفة وتمكن المنظمة من مقارنة وضعها بأوضاع المنظمات الأخرى التي تمارس نفس النشاط (ملحم، 2006، ص 307). فالاستبيان يعتبر أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بالعمل نفسه ومدى رضاه عن عمله كما أن له أهمية كبيرة في اختبار الفرضيات ومدى صحتها.

-خلاصة:

نستخلص مما سبق أن الرضا الوظيفي يلعب دوراً مهماً في نفسية العامل حيث نال اهتمام العديد من الباحثين في مختلف الاختصاصات ما أدى إلى تعدد تعريفاته المفاهيمية وأطره النظرية نتيجة لظروف وعوامل بيئية ونفسية ومادية تولد لدى العامل الشعور بأن عمله قد حقق له الإشباع المرغوب والسير الحسن للمؤسسة كما ظهرت العديد من النظريات التي تناولت هذا الموضوع وقامت بتفسيره فمنها من ركزت على حاجات العامل ومنها من اهتمت بفوائد العمل. وتعدد هذه النظريات والدراسات تنوعت وسائل قياس الرضا وذلك حسب هدف البحث وحسب الميدان الذي يجري فيه.

إن موضوع الرضا الوظيفي جلب اهتمام الكثير من الباحثين لما يترتب عنه من نتائج داخل المنظمات، وقد بين الكثير من المختصين أن شعور الموظف بعدم الرضا يترتب عليه نتائج سلبية بالنسبة للعامل من جهة وللمنظمة من جهة أخرى كالغياب غير المبرر وترك الوظيفة.

الفصل الخامس:

معلم مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

1- مفهوم المعلم

تعقيب على التعريفات السابقة

2- الخصائص و المهارات الواجب توافرها في المعلم

3- أهمية دور المعلم في العملية التعليمية

4- أدوار المعلم في العملية التعليمية

5- تكوين المعلم في الجزائر

6- مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر

7- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر

خلاصة

-تمهيد :

يعد المعلم أحد أهم الأبعاد الرئيسية في العملية التعليمية فدوى الجوهري لا يعوضه أي عنصر آخر في هذه العملية سواء كان ذلك إدارة المدرسة ذاتها أو الكتاب المدرسي أو المنهج الدراسي أو أي وسيلة تعليمية حديثة، فالمعلم هو الذي يعطي لكل هذه العناصر دورها، وهو الذي يساعدهم على تحقيق الأهداف المرغوب لها ولا شك أن وضع المعلم بأمس الحاجة إلى كثير الإعداد والتدريب وكذا عديد الوسائل والدورات التكوينية ليتماشى مع أدواره الجديدة. كل هذه الضروريات للمعلم وتأهيله بسبب تأثيرها المباشر في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وفي مدى تطور مستوى المدرسة التي يعمل فيها وينتمي إليها، وفي بناء الجيل المستقبل الذي يخدم الوطن وينهض به.

1- مفهوم المعلم:

1.1-المفهوم اللغوي:

من الفعل عَلمَ، يُعَلِّمُ تعليمًا، يعلم غيره، الصيغة جعلها يتعلمها منه فالمعلم من كانت مهنته التعليم (القاموس المدرسي، ص 485).

2.1-المفهوم الاصطلاحي:

-هو الشخص الذي يقوم بفعل التدريس ويمارسه أي يقدم ويلقي دروسا (جماعة من الباحثين، 1991، ص16).

1.2.1-تعريف تركي رابح:

يعرف رابح تركي المعلم كما يلي: "إن المعلم بحكم مركزه بالنسبة للتلاميذ يعتبر مصدر المعرفة الأساسي ومرجعها الأول في نظره، فهو موجه ومرشد ومانح للعلم والمعرفة، كذلك أكسبه موقفه هذا قوة لا يستهان بها في التأثير على التلاميذ" (تركي، 1990، ص 466).

2.2.1-تعريف محمد الطيب العلوي:

ويعرف محمد الطيب العلوي المعلم بأنه: "ذلك الجندي المجهول، فهو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء والمجتمع الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة شريفة وكريمة" (العلوي، 1982، ص17).

3.2.1-تعريف مصطفى زيدان:

ويعرّف مصطفى زيدان المعلمّ بأنه: "العمود الفقري في انجاز العملية التربوية وصياغة محتوياتها بشكل مناسب للمتعلمين، فلذا عليه أن يكون مرشدا ومصلحا اجتماعيا وليس معلما فحسب لأن التربية السليمة لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعلومات أثر المعارف فحسب بل في تكوين الاتجاهات وقيم سوية" (زيدان، 1981، ص 64).

4.2.1-تعريف عبد الحفيظ سلامة:

ويعرّف عبد الحفيظ سلامة المعلمّ بأنه: "القائم على التنظيم والإشراف كما أن له دور أساسي في نقل الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك وتحسينه، فهو يربي الشخصية الإنسانية" (سلامة، 2002، ص 09).

5.2.1-تعريف محمود المسعودي وآخرون:

ويرى محمود المسعودي وزملاؤه المعلمّ بأنه "العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الابتهاج والحماسة والتسامح والألفة والمودة.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

بناءا على ما سبق، يمكن أن نستخلص من هذه التعاريف أن المعلم هو محور العملية التعليمية فهو المشكل لاتجاهات التلاميذ وتربية شخصيتهم الإنسانية على الحماس والتسامح والألفة والمودة من جهة ومن جهة أخرى له الدور الأساسي في نقل الخبرة والمعرفة والتراث الثقافي فهو إذن مُدرّس ومُدرّب ومُلَقِّن ومُرشد ومُوجه ومُرَبِّ.

2-الخصائص والمهارات الواجب توافرها في المعلم:

2-1-مهارات المعلم:

يعد المعلم الحجر الأساسي في العملية التعليمية، فأفضل الأبنية والمرافق والكتب والبرامج المدرسية لا يحقق كامل أهدافها إن لم يكن المعلم فعالا، لأن مجمل العملية التعليمية تعد تفاعل بين المعلم والمتعلم، كون أن المعلم عنصر أساسي في العملية التعليمية فان مهاراته تلعب دوراً هاماً في فعالية هذه العملية. ويصنف عبد الرحمان السفاضة (2005، ص 16-17) هذه المهارات إلى ثلاثة مهارات هي:

2-1-1-المهارات الإنسانية:

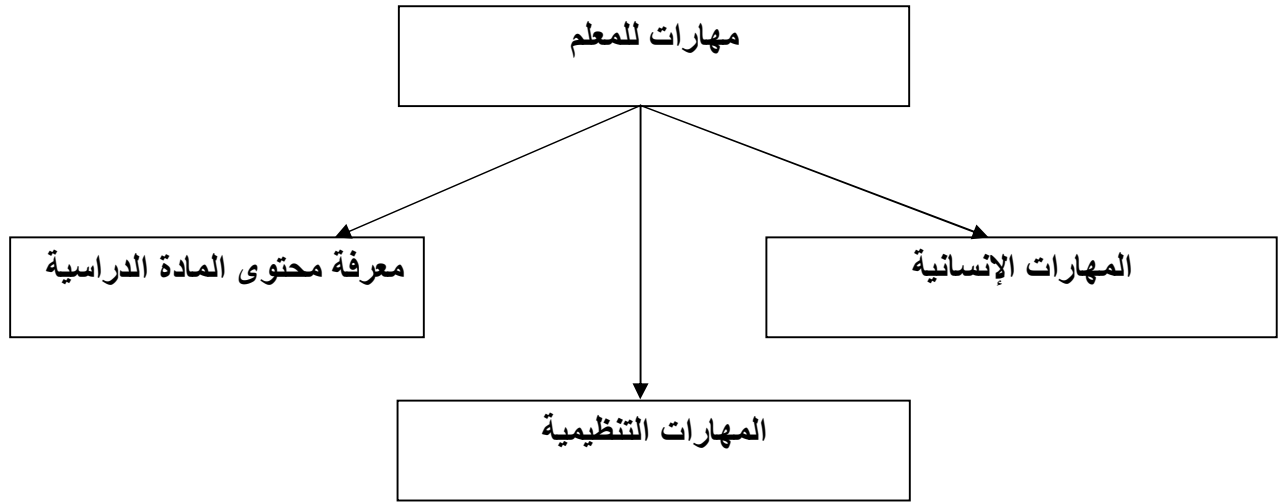
تتمثل هذه المهارات في حسن الخلق، الاتزان، المرح وروح الدعاية والمظهر اللائق والوجه المبتسم، وأن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه في أقواله وأفعاله ومستمعاً جيداً لهم، وإلى جانب ذلك فعليه أن يكون صبوراً وواثقاً بالآخرين ويتوقع الأسئلة وممرن ويشجع للمشاركة.

2-1-2-المهارات التنظيمية:

على المعلم أن يكون قادراً على التخطيط المسبق، وأن يعد المواد التعليمية اللازمة وأن يمتلك مهارة إدارة الوقت وذلك في أن يستوعب أساليب التعامل مع الأفراد والمجموعات ويكون قادراً على مواصلة إشغال المتعلمين بالمهمة، إضافة إلى ذلك فإن على المعلم أن يكون منظماً في جميع الجوانب وأن يكون متفهماً لطرائق التدريس المختلفة وأن يتابع ما يستجد فيها.

2-1-3-معرفة محتوى المادة المدرّسة:

على المعلم أن يكون قادراً على شرح محتوى المادة التعليمية لتلاميذه، وقادراً على إعطاء أمثلة محسوسة وواقعية، وقادراً على أن يجد معنى شخصياً للمحتوى وأن يستوعب المادة التعليمية.



شكل رقم (25) مهارات المعلم وفق عبد الرحمان السفاسفة (من إعداد الطالبة).

ونقلًا عن السفاسفة (2005، ص ص 16-17) فقد صنف عبد المجيد النشواتي (1985)

خصائص المعلم إلى نوعين هما:

2-2-1- الخصائص المعرفية: والتي تتمثل في:

أ- الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم:

إن المعلم المعد إعداداً أكاديمياً وتربوياً وبيداغوجياً ومهنياً بشكل جيد، والمتفوق في ميدان تخصصه يعد أكثر فعالية وتوقاً من المعلم الأقل إعداداً.

ب- اتساع المعرفة واهتماماته:

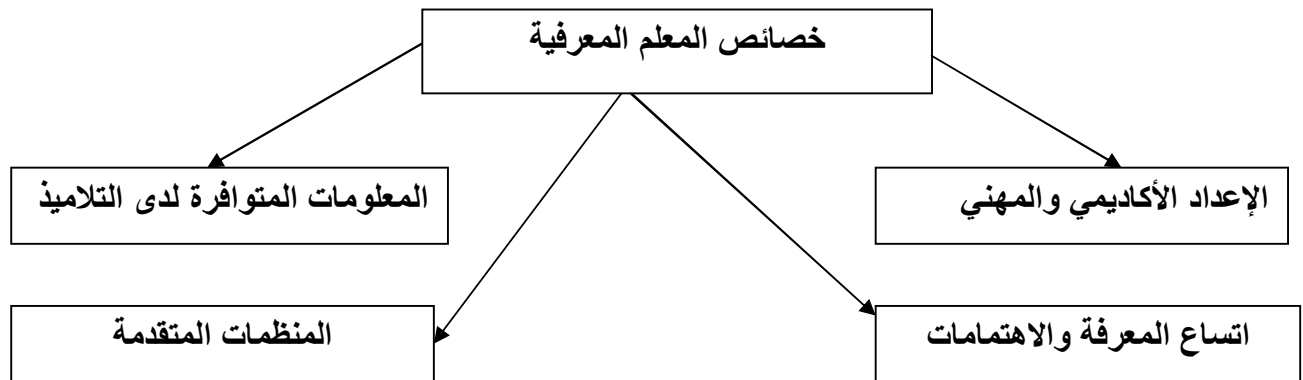
إن المعلم الأكثر فعالية هو الذي يمتلك اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي ومعرفة المسائل التي تقع خارج تخصصهم والميادين الأخرى التي لها علاقة بميدان تخصصه.

ج- المعلومات المتوافرة لدى تلاميذه:

إن معرفة المعلم خصائص تلاميذه من حيث قدراتهم المعرفية ومستويات نموه وتحصيلهم، وخلفية أسرهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، كل هذه الأمور ستجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم، كما تساعد تلاميذه على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه ونحو مادته الدراسية ونحو المدرسة ككل.

د- المنظمات المتقدمة:

إن المعلم الفعال يقوم بتزويد تلاميذه بالمنظمات المتقدمة والتي هي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة يكون التلاميذ على ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيداً أو تحديداً، وبذلك يتمكن التلاميذ من ربط المعلومة الجديدة بالمعلومة القديمة التي تحويها المادة.



شكل رقم (26) خصائص المعلم المعرفية وفق عبد المجيد النشواتي (من إعداد الطالبة).

2-2-2- الخصائص الشخصية: ونقلاً عن السفاسفة (2005، ص ص 17-18) تتمثل أهم

الخصائص الشخصية ذات العلاقة بالتعليم الناجح كما يلي:

أ-الالتزان والدفع والمودة:

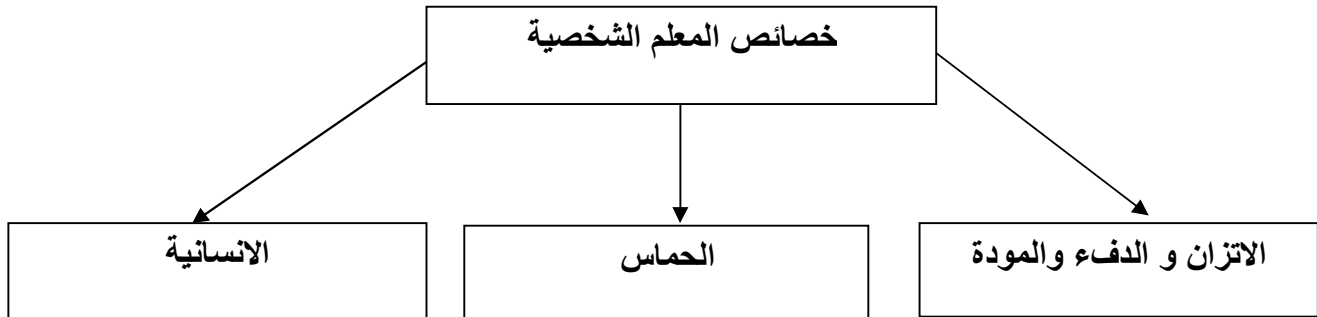
إن التلاميذ الذين يدرسون عند معلمين متصفين بالالتزان الانفعالي، والتعاطف والدفع والمودة يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المنتمين بالتوتر وعدم الالتزان.

ب-الحماس:

تشير بعض الدلائل إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهنته التعليمية يؤثر في فعالية التعلم عند التلاميذ وقد بين بعض الدراسات عن وجود ارتباط ايجابي بين حماس المعلم وتحصيل تلاميذه.

ج-الإنسانية:

أن المعلم الفعال هو المعلم "الإنسان" الذي يتصف بالتعاطف، الودود الصادق، المتحمس، المرح، الديمقراطي، المنفتح والقابل للنقد والمتقبل للآخرين.



شكل رقم (27) خصائص المعلم الشخصية وفق عبد الرحمان السفاسفة (من إعداد الطالبة).

بالإضافة إلى ذلك فإن مجمل العلماء يرون نجاح المعلم متعلق بخصائص أخرى والتي منها:

2-2-3- الخصائص النفسية:

إن الخصائص النفسية لها تأثير كبير في العملية التربوية، فالمعلم الذي يتصف بسرعة التهيج قد يلجأ إلى الوسائل غير تربوية في معاملة تلاميذه كالشتم والضرب في الوقت الذي قد يستطيع أن ينقص من سلوك التلميذ الفوضوي بالابتسامة والاستشارة فقط، فعلى المعلم أن يتخلى عن مشكلاته النفسية داخل المدرسة ولا يستغل التلميذ لتفريغ همومه ومشكلاته فيها ويسقطها على تلاميذه

(Dollard.G., 1998, p12).

2-2-4- الخصائص المهنية:

المعلم الذي يريد النجاح في عمله يقوم بالقويم الذاتي من حين لآخر، وأن يعتز بمهنته ويؤمن برسالته كمعلم، وأن يشعر بالسعادة والرضا أثناء أداء عمله ووجوده بين تلاميذه وهي من أهم ما يجب للمعلم أن يهتم به. وزيادة إلى ذلك فإن المعلم أن ينوع في طرائق التدريس والتعليم المناسب وأن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك من أجل بلوغ النتائج المرغوب فيها، والتحكم في سلوك التلاميذ في تهذيبهم وتحسين هذه السلوكيات (أوزنجة 1987، ص 67).

إضافة إلى كل هذه الخصائص فإن المعلم يجب أن يتصف كذلك بالرغبة الطبيعية في التعليم، الالتزام الفطري والطبيعي لمتطلبات مهنة التعليم، الذكاء المناسب، المعرفة الكافية، الصحة الجسمية والعقلية، المظهر العام المناسب، المهارات في العلاقات الاجتماعية، الصوت المسموع، الموضوعية والعدل في الحكم بين التلاميذ، الصبر والاطلاع والرغبة في التعليم المستمر، الحماس والإخلاص (الخميسي، 2000، ص 302).

3- أهمية دور المعلم في العملية التعليمية:

يقوم المعلم بأدوار مختلفة و مهمة في العملية التعليمية فهو يمارس دور القدوة لطلابه، و يقوم بدورة الإدارية داخل الفصل من خلال عرضه للمحتوى الدراسي، و يقوم يدور الباحث و المجدد من خلال تشخيص المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، و مع تنوع الأدوار التي تتطلب من المعلم أن يقوم بها يبرز أهم خصائص و مقومات المعالم الناجح و منها احترام شخصيته لطلابه، و قدراتهم على القياس و التقويم، و قربه من تلاميذه و تعاونه معهم و فهمه لهم، و إيمانه بأهمية مهنة التدريس، و من ثم شهد دور المعلم تغيرا في الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ فقد أصبحوا بحاجة إلى معرفة كيفية الحصول على المعلومات و كيفية تطبيقها في المواقف الجديدة، و بذلك تاهت الحاجة إلى ضرورة إيجاد معلمين قادرين على تنمية قدرات ومهارات الطلاب بما

يتماشى مع المتغيرات الحالية

4- أدوار المعلم في العملية التعليمية:

نقلًا عن صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم (2007، ص ص 132-133) تكون هذه

الأدوار على النحو التالي:

1.4- المعلم كمربٍّ وموجه ومُدرِّب:

انتقل دور المعلم من كونه مُلقِّنًا للتلاميذ إلى كونه مُوجه ومُدرِّب. فالمعلم التقليدي اقتصر

دوره في العمل على تخليط الدروس، وتوحيد التعليمات والأسئلة للمتعلمين حل وإجبارهم على الاختبارات، بالإضافة فقد كان مصدر المعلومات الوحيد داخل الفصل. أما المعلم الفعّال فقد تخلو عن صورته الدانية كمصدر للمعلومات وأصبح مُسيراً ومُدعماً ومُوجهاً للتلاميذ، حيث يساعدهم في إيجاد السبيل الأمثل إلى المعرفة والفهم الكامل ومُشجعاً لهم على التعاون والعمل بروح الفريق. ومع التطور التكنولوجي والتدفق المعرفي السريع، فإن دور المعلم أصبح مرشداً ومسهلاً للتعلم، لا مصدراً وحيداً للمعرفة، وبذلك عليه أن يعلم التلاميذ كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الإلكترونية والاختيار الملائم منها بما يلي طلباتهم واهتماماتهم وحاجاتهم، وأن تستعمل هذه المعرفة في حل المشكلات الدراسية. فالمعلم لم يعد يحتكر المعرفة، وهو يعرف هذه الوسائل والمصادر وأن يتدرب على كيفية تحقيق التكامل بين المصادر المعرفية المجتمعية والمدرسية مما يؤدي إلى دعم تعلم طلبتهم وتنميتهم (الترتوري والقضاة، 2006، ص 90-91)

2.4-المعلم كمختص أكاديمي:

إن دور المعلم في نقل المعرفة إلى تلاميذه يمثل دوراً تقليدياً له، وترجع أهمية هذا الدور في أن المعلم يستمد منه بقية أدواره، ويفرض هذا الدور على المعلم أن يكون متمكناً من المادة مطالباً بالتعليم المستمر والتعلم الذاتي من خلال القراءة والاطلاع الدائم في تخصصه ومتابعة الجديد والمستحدث في البنية المعرفية والمعلوماتية في مادة تخصصه بمختلف جزيئاتها المعرفية والمهارية (عبد العزيز وسلامة 2007 ص 133).

ويذكر صالح عبد الله في المعلم كمختص أكاديمي أنه الفرد الذي سيقوم بتعليم المادة الدراسية للتلاميذ، حيث يتحدد المستوى الذي تعطى في أساسه هذه المادة، وأن يكون على دراية ومعرفة بكل أساسيات وجزيئات المادة التي يتخصص في دراستها، وأن يكون متبصراً في مادته جيداً (الخميسي، 2000 ص 285-286).

إن الخبرة والتعمق في موضوع التخصص الذي يدرسه المعلم، شرط أساسي لنجاحه في التعليم ودونهما لا يمكن أن يكون قادراً على مواجهة التحدي الذي يفرضه عصر المعلومات والاتصالات. فإذا كان المعلم مطالباً بغرس وتقوية حب التعلم لدى تلاميذه ينبغي عليه أن يتصف بهذه السمات في نفسه أولاً، وأن يمتلك مستوى رفيعاً من السيطرة على محتوى تخصصه وأن يظهر تعطشه الدائم في التعلم والمعرفة حول موضوعات أخرى غير تخصصه (الحيلة، 2002 ص 37).

3.4-المعلم كمسير ومدير للقسم الدراسي:

نتيجة لاتساع مفهوم التربية، والتغيرات التي حصلت في ميدانها فقد اتسع دور المدرس، فأصبح يتمثل في الاهتمام بالنمو الشامل المتكامل للمتعلم جسدياً ومعرفياً واجتماعياً وروحياً ونفسياً وأخلاقياً. وبهذا فقد ازدادت مهمة المعلم وتعددت أدوارها، فأصبح وسيطاً ذا فعالية مختلفة، يسهم في تنمية تلاميذه تنمية شاملة متكاملة من خلال ما يهيأ له من بيئات وظروف ووسائل تعليمية تسمح لهذا النمو بالظهور والسعي نحو التكامل، ويشير السفاضة (2005، ص ص 192-193)

إلى الأدوار التي يمكن أن يلعبها المعلم كمنظم ومدير ومسير للمتعلمو التي نجد منها:

- أن يكون المعلم مهياً ومنظماً للتفاعلات داخل القسم فهو قدوة حسنة لهم بأقوالهم وأفعالهم، كما أنه منظم للمناخ الاجتماعي والنفسي، فهو موجه ومعدل ومغرز ومقوم لسلوك تلاميذه في ضوء توقعاته، كما أنه يعتبر مصدر الأسئلة وموجه لها بفعالية، ومستعد دائماً للإجابة عن أسئلة تلاميذه فهو مسير ومنظم ومسهل لعملية التعلم.

ومع كل هذه الأدوار إلا أن إدارة المعلم للصف بمفهومها الحديث تتسع إلى نطاق أوسع وذلك في أن المعلم:

- يهتم بالنمو المتكامل للطلاب في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية والانفعالية.
- الاهتمام لمشكلات الطلاب التحصيلية والنفسية والاجتماعية.
- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح للطلبة بالقيام بالأنشطة المختلفة.
- إثارة الدافعية والمحافظة عليها.
- المساهمة في حفظ النظام.
- التخطيط الجيد لخبرات التعليم والتعلم.
- تنمية الانضباط وتشجيع التعاون الايجابي للتلاميذ.
- معالجة السلوكيات غير الصحيحة بحكمة أثناء الدرس.
- التعرف على قدرات طلابه ومستوياتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.
- تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة عن أدائهم.

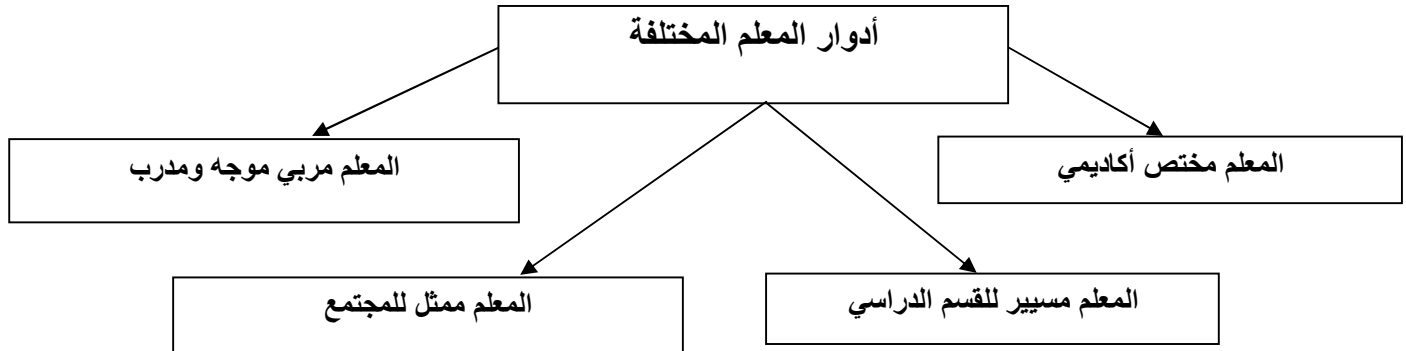
4.4-المعلم كممثل للمجتمع:

يعتبر المعلم رائد اجتماعي يساهم في تطوير المجتمع و تقدمه، عن طريق تربية الناشئ تربية صحيحة تتسم بحب الوطن و الدفاع عنه و المحافظة على التراث، و تسليحهم بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة و اكتساب المعارف و تكوين القدرات و المهارات و غرس قيم العمل الاجتماعي في نفوسهم و تعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية، و بذلك فان المعلم يمثل القدوة أو المثال النموذجي لتلاميذه فيرى كمال الدسوقي في هذا الشأن : "إنهم يمثلونه و يحاكونه و يحاولون الانطباع به، مالا يقره تجنبه الصغار و ما يستحسنه يأخذون به ". فالتلاميذ يحملون مختلف العادات والتقاليد ومختلف الأنماط السلوكية والثقافية، فالمدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع له ثقافته وخصائصه الاجتماعية (الدسوقي، 1979، ص 274).

إن المعلم هو الذي يبسط هذه الثقافة بكل معاييرها بالقدر الذي يتناسب مع أعمار التلاميذ ومستوى نضجهم، وهو إذن لا يقوم بدور الناقل للثقافة، وإنما يقوم بدور كبير في تنقية تلك الثقافة من سيء ورديء، وعلى المعلم أيضا أن يكون منبع علم وفكر لأفراد المجتمع، وسيهم بقدر استطاعته في تطوير هذا المجتمع (الحيلة، 2002، ص 35).

من خلال ما سبق نجد أن أهم ما يقوم به المعلم هو تنظيم وترشيد وتكوين نمو التلاميذ

في النواحي المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية، فهو مسؤول عن تكوين شخصية التلميذ وهذه الوظيفة، نتيجة أن التربية لم تعد مجرد عملية معرفية بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية بكل جوانبها المتعددة، مع العلم أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والتي يؤثر فيها الآباء والمدرسون والمفكرون، إلا أن دور المعلم دور أساسي ورئيسي وحاسم فهذا على عمله الأول وهو مدرب ومؤهل للقيام به خير قيام (سامي منير، 1998، ص 15-16).



شكل رقم (28): أدوار المعلم المختلفة (من إعداد الطالبة).

5- تكوين المعلم في الجزائر:

واجهت الجزائر خلال الاستقلال مشكلة النقص الحاد في عدد المدرسين حيث أن عشرة آلاف مدرس وأستاذ رحلوا جميعهم مع رحيل الاستعمار ولم يبق منهم إلا القليل من الأساتذة الجزائريين في المواد العلمية وآخرون في اللغة العربية غير حاملين لشهادة الليسانس كما رحل معهم الموظفون والخبراء ورجال الإدارة ومن هنا بدأت مشكلة نقص المكونين من مدرسين ومديرين وموجهين تربويين وغيرهم من أفراد المنظومة التربوية.

فما كان على الجزائر في ظل هذه الوضعية إلا أن تستغيث بمدرسين أجانب ومن الدول العربية وأمام الطلب المتزايد على التعليم وارتفاع عدد التلاميذ وصل عدد الأساتذة الأجانب إلى حد لا يمكن الاستمرار فيها، حيث أضاف ذلك عبئا ثقيلا على ميزانية الدولة فما كان على وزارة التربية والتعليم إلا من عملية جزارة الاطارات في مختلف فروع التعليم وفتح مجال التكوين من أجل تخليص المدرسة الجزائرية من التأثيرات الفكرية والأيدولوجية.

ففي الفترة الممتدة من 1962 - 1967 أنشأت مؤسستين واحدة تعتبر مركز وطني لتكوين المفتشين والثانية مدرسة وطنية للتعليم التقني بالحراش في العاصمة تقوم بتكوين المعلمين لمراكز التعليم بمختلف معاهده ومراكزه وتخصصاته، وقد كانت أول مدرسة من نوعها أنشأت في الجزائر بعد الاستقلال.

وطبقا لمبدأ الديمقراطية التعليم تم تطبيقه بحزم تضاعف أعداد الملتحقين بالمدارس بمختلف المدارس والمعاهد ولمعالجة الوجه في المنظومة التربوية اتجهت الجهود إلى التكوين وهو ما يجري من عمليات الأعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو المعارف للمعلم وقدراته وتحسين لمهارته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطوير المتعدد الجوانب للمجتمع وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها (بن دومية، 2001، ص 67).

ونقلًا عن (بن دومية، 2001، ص 70) كانت عملية التكوين تتمحور في المدارس العليا

في نوعين هما:

-تكوين أولي ويتم في المعاهد العليا وهذا قبل مباشرة المهنة.

-التكوين أثناء الخدمة ويتمثل في التبرصات والندوات والإرشادات التربوية التي يتلقاها

المدرس أثناء مرحلة التدريب.

وحددت اللقاءات الجهوية والملتقيات الوطنية العامة للتكوين و المتمثلة في الأهداف العامة للتكوين الأولي: 1- التحكم في المادة العلمية. 2- التحكم في اللغة ووسائل التعليم المستعملة. 3- التحكم في أساليب التقويم التكويني والتحصيلي. 4- التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي. 5- التحكم في الآداب المهنية والاجتماعية. وانطلاقاً من هذه الأهداف فإن التكوين الأولي يأخذ ثلاثة أبعاد هي:

أ - البعد المعرفي الأكاديمي:

وهو معرفة المدرس للحقائق والمعارف المتعلقة بالفلسفة التربوية واستيعاب المناهج والمستوى الثقافي العام المقبول.

ب - البعد المهني التربوي:

وهو التحكم في كيفية إيصال المعلومات الى مجموعة المتعلمين والمتمثلة في القدرة على التحكم في النشاط التربوي ومراعاة الفروق الفردية، والقدرة على التكيف مع المشكلات الطارئة والتواصل مع التلاميذ، ولذلك فالمدرس الطالب يقدم دروساً علمية من أجل ممارسة التدريس بحضور المطبق أو حضور الأستاذ المؤطر أحياناً.

ج - البعد المسلكي:

ويتمثل في جانب الانضباط داخل المعهد، فالمدرس الطالب مطالب بنمط معين من السيرة التي تفرقها التعليمات فالالتزام بقواعد الأخلاق والشعور بالمسؤولية والإخلاص في انجاز العمل المدرسي والموضوعية في التعاون مع المعلمين والتكيف الإيجابي مع المحيط المدرسي الاجتماعي.

6- مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر على غرار باقي دول العالم القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية إذ تمنح تربية قاعدية واحدة وتضمن حداً أدنى من المعارف والخبرات والمهارات لجميع الأطفال وتهيئهم للقيام بدورهم في المجتمع، كما تنمي فيهم روح المواطنة. وتعد المدرسة وسيلة أساسية لتنشئة الأفراد اجتماعياً بعد الأسرة، حيث تسعى إلى تنمية الطفل فكرياً واجتماعياً وتساعد على الاندماج في المجتمع، وتسهل للتلميذ الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط ثم التعليم الثانوي فالتعليم الجامعي (محمد إقبال محمود، 2011، ص 101).

ويعرف تركي رابح المدرسة على أنها: "تلك المؤسسة التربوية المقصودة والعامة لتنفيذ أهداف النظام التربوي في المجتمع" (تركي، 1990، ص 127).

ويعتبر التعليم الابتدائي مرحلة ذات أهمية كبرى في حياة المجتمعات المعاصرة فهي تعد المرحلة الأساسية الحساسة و القاعدة التي يتركز عليها أبناء المنظومة التربوية لكونها أول مؤسسة عمومية تحتضن الطفل لأول مرة في حياته لتكسبه القدرات و المهارات الكافية لنموه النفسي الاجتماعي، الأخلاقي و اللغوي، و حسب "اليونيسف" فان مفهوم التعليم الابتدائي يمثل المرحلة التعليمية الأولى التي يتلقاها الطفل في المدرسة و التي يكفل بها المعلم عن طريق التفكير السليم، و تؤمن له حد أدنى من المهارات و المعارف و الخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة و ممارسة دوره كمواطن صالح، (السيد علي شتي، 1999، ص 195).

و حسب التشريع المدرسي الجزائري، فإن التعليم الابتدائي هو تعليم عام و شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم و تكوين المواطن فهو تعليم عام يوجه الى جميع الأطفال الذين بلغوا سن السادسة و يعلمهم لمدة ستة سنوات تعليمًا مجانيًا إلزاميًا تتكفل به الدولة بتوفيره و تنظيمه و الاتفاق عليه و هو تعليم شامل يحتوي على أنواع من المعارف الأساسية و على أنواع من التقنيات و التطبيقات العلمية و المهنية فيدمج في مناهجه بين المعرفة و العمل و يذيب الفواصل بينهما و يدرّب المتعلمين على توظيف المعارف المكتسبة في تطبيقات عملية منتجة و على إدراك العلاقة بين العلم و العمل (رحمة، 1992، ص 38).

7-أهداف مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر:

إن التعليم الابتدائي في الجزائر إلزامي ومجاني إذ يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب، وتكون فيه الدراسة عامة وتتركز أساساً حول ثلاث أمور أو ثلاث مهارات والتي تتمثل في لغة الكتابة والتي تدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة، كتابة، محفوظات، قواعد، إملاء، وإنشاء إلى غير ذلك، بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادراً على التعبير، قراءة كتابة وحديثاً، وبذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى إذا واصل تعليمه، والمهارة الثانية تتمثل في لغة الأرقام ، و تدور أساساً حول أساسيات الحساب و الهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب لكي يستطيع متابعة الدراسة في بقية مراحل التعليم بدون صعوبة، أو يملك زاداً كافياً منه للانتفاع به في حياته العملية في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى معترك الحياة، و تأتي في الأخير مهارة

العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية و الطبيعية و الذي يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني و القومي لبلاده، و كذلك تعليمه الجغرافيا وطنه، ثم مبادئ الصحة و العلوم، فهذه المواد المجتمعة هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته، وبالتالي تكوينه تكوينا وطنيا وقوميا سليما وبذلك يصبح مواطن صالح في بلاده ومجتمعه، هذا باختصار وتركيز هي وظيفة المدرسة الابتدائية الأساسية في السلم التعليمي في جميع بلاد العالم وليس في الجزائر وحدها، وهذه الوظيفة تقوم بها المدرسة الأساسية في مرحلتها الأولى التي تستغرق ستة سنوات (من 6 سنوات إلى 12 سنة) (تركي، 1982، ص 106).

-خلاصة:

يلعب المعلم أدواراً كثيرة في مختلف الجوانب المتعلقة بالمدرسة، فهو القدوة المثلى للتلاميذ والمهذب لسلوكهم، المسؤول عن نموذج تفكيرهم، فيرشدهم ويوجههم في حل مشكلاتهم الصحية والاجتماعية وعلاقتهم الأسرية، كما يراعي استعداداتهم وقدراتهم ميولهم واهتماماتهم ومواهبهم، كذلك يهتم بمختلف جوانب شخصيتهم. غير أن هذه الأدوار التي يكون مسؤولا عنها وغيرها من المهام تحتاج إلى مساعدة وتنسيق الجهود من طرف مجموعة من الأفراد كالمدیر والمختص النفسي المدرسي وأطراف أخرى مثل الأسرة، كل هذا سبب المسؤوليات الكبرى والعميقة التي وكلت إلى المعلم.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الأساسية

- 1- المجتمع الأصل
- 2- عينة الدراسة و كيفية اختيارها
- 3- مكان إجراء الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سادساً: إجراءات تفرغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

-تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة والدراسة الأساسية وعينة الدراسة ومكان إجرائها والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وإجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ودراسة خصائصها السيكومترية. ولتحقيق ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمدير المؤسسة التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا. كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

2-مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في بمدرستين بدائرتي بوزقن وعزازقة التابعتين لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوعين الثالث والرابع من شهر جانفي 2014.

3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (40) فرداً بواقع (18) من الذكور و(22) من الإناث من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من المنطقة الجغرافية والدائرة التربوية التي تنتمي إليها عينة الدراسة الأساسية.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، ولما كان موضوع دراستنا هو التعرف إلى بعض جوانب شخصية معلم التعليم الابتدائي والمتمثلة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي.

وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي.

وتتدرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي (متغيران تابعان) من جهة والكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس و المستوى التعليمي و سنوات الأقدمية في التعليم.

ثالثاً: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الذكور والإناث من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من (21) مدرسة ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-المجتمع الأصل:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصل (665) من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من الجنسين الموزعين على المؤسسات التعليمية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) توزيع أفراد المجتمع الأصل على مستوى

المؤسسات التعليمية الواحد و العشرين (من منطقة بوزقن و عزازقة) التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو

الرقم	المؤسسة التعليمية	العدد	%
01	مدرسة الشهيد مسعد أعراب	30	4.51
02	مدرسة الشهيد و جناح أكلي	28	4.21
03	مدرسة الشهيد شرف أحمد	31	4.66
04	مدرسة الشهيد سايت أحمد	27	4.06
05	مدرسة كسوار محند أورابح	29	4.36
06	مدرسة الشهيد بلير سعيد	30	4.51
07	مدرسة الشهيد حاجم لونيس	39	5.87
08	مدرسة الشهيد عليان محند الصادق	37	5.56
09	مدرسة الشهيد يعقوبي عمر	30	4.51
10	مدرسة الشهيد بلعباس محند الطاهر	31	4.66
11	مدرسة الشهيد مهني محند	32	4.81

12	مدرسة الشهيد آيت لحسن	39	5.87
13	مدرسة الشهيد شارف محند	33	4.96
14	مدرسة الشهيد مزياني محند أمزيان	27	4.06
15	مدرسة الشهيد حاج سعيد سعيد	23	3.46
16	مدرسة الشهيد حنطالة سعدي	32	4.81
17	مدرسة الشهيد دحموح شريف	34	5.11
18	مدرسة الشهيد يوسف محند	41	6.17
19	مدرسة الشهيد تمازيرت أرزقي	35	5.27
20	مدرسة الإخوة الشهداء آيت أحمد	21	3.16
21	مدرسة الشهيد حفحاف رشيد	36	5.41
المجموع		665	100.00

يتبين من جدول رقم (12) أن نسب أفراد المجتمع الأصل الموزعين على المؤسسات التعليمية التي تراوحت بين 3.16% و 6.17% هي متقاربة جداً.

2- عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (120) فرداً بواقع (51) من الذكور و(69) من الإناث من معلمي التعليم الابتدائي المقيد بالعام الدراسي 2014-2015. وهذه العملية تمت بعد اختيار عينة مكونة من 150 معلماً ومعلمةً من دائرتي عزازقة وبوزقن حيث تم توزيع 150 نسخة لكل مقياس من المقاييس المستخدمة على أفراد عينة الدراسة. وقد استرجعت الطالبة منها إلا 135، وبعد الفرز والتحصيص تم استبعاد 15 منها بسبب الإجابات الناقصة على عبارات المقاييس الثلاثة، وقد تم إلغاؤها ليبقى العدد لكل مقياس هو 120.

جدول رقم (13) عدد المقاييس الثلاثة الموزعة والمسترجعة والملغاة

الرقم	المقاييس المستخدمة	عدد النسخ الموزعة	عدد النسخ المسترجعة	عدد النسخ الملغاة
1	مقياس الذكاء الوجداني	150	124	04
2	مقياس الدافعية للإنجاز	150	126	06
3	مقياس الرضا الوظيفي	150	125	05
المجموع		450	375	15

ولاختيار عينة تتكون من (120) فرداً من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو تم الأخذ في الحسبان أن يكون عدد المعلمين الذكور وعدد المعلمات متقارباً، وقد تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية. كما تم اختيار المدارس الابتدائية الحادية والعشرين (21) بطريقة عشوائية من بين المدارس الابتدائية الموجودة بولاية تيزي وزو، والمدارس الابتدائية المختارة تم ذكرها في الجدول السابق ذكره رقم (11).

1.2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

1.1.2- الجنس:

جدول رقم (14) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	البيانات	العدد	%
ذكور		51	42.50
إناث		69	57.50
المجموع		120	100.00

يتبين من جدول رقم (14) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت 57.50 % و 42.50 % على التوالي.

2.1.2- المستوى التعليمي:

جدول رقم (15) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	البيانات	العدد	%
مستوى التعليم الثانوي		67	55.83
مستوى التعليم الجامعي		53	44.17
المجموع		120	100.00

يتبين من جدول رقم (15) أن نسبة المعلمين ذوي مستوى التعليم الثانوي أعلى من نسبة ذوي مستوى التعليم الجامعي، حيث بلغت 55.83 % و 44.17 % على التوالي.

3.1.2- سنوات الأقدمية في التعليم:

جدول رقم (16) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الأقدمية في التعليم

سنوات الأقدمية	البيانات	العدد	%
أقل من 15 سنة		39	32.50
أكثر من 15 سنة		81	67.50
المجموع		120	100.00

يتبين من جدول رقم (16) أن نسبة المعلمين ذوي الأقدمية في التعليم أكثر من 15 سنة هي أعلى من نسبة ذوي الأقدمية في التعليم من أقل 15 سنة، حيث بلغت 67.50 % و 32.50 % على التوالي. وتدل هذه النتيجة على أن معلمي المدارس الابتدائية بولاية تيزي وزو يمتازون بخبرة مهنية في التعليم.

3-مكان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في مجموعة من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو شرق والممتلة في مدرسة الشهيد مسعد أعراب ومدرسة الشهيد بوجناح أكلي ومدرسة الشهيد شرف أحمد ومدرسة الشهيد سايت أحمد ومدرسة كسوار محند أورابح ومدرسة الشهيد بلير سعيد ومدرسة الشهيد حاجم لونيس ومدرسة عليان محند صادق ومدرسة الشهيد يعقوبي عمر ومدرسة الشهيد بلعباس محند الطاهر ومدرسة الشهيد مهني محند ومدرسة الشهيد آيت لحسن ومدرسة الشهيد شارف محند ومدرسة الشهيد مزياني محند أمزيان ومدرسة الشهيد حاج سعيد سعيد ومدرسة الشهيد حنطالة سعدي ومدرسة الشهيد دحموح شريف ومدرسة آيت يوسف محند ومدرسة الشهيد يازوران تمازيرت أرزقي ومدرسة الإخوة الشهداء آيت محند ومدرسة الشهيد حفحاف رشيد، وذلك من الأسبوع الأول من فيفري إلى الأسبوع الثاني من مارس 2014.

رابعاً: أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي تم استخدام الأدوات الآتية:

1-مقياس الذكاء الوجداني:

1.1-وصف المقياس وطريقة تقدير درجاته:

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده عثمان ورزق (2001) والمكون من 58 عبارة يتم الإجابة عليها وفقاً لمتدرج ليكرت الخماسي كالاتي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً ولقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية ما عدا العبارات رقم (36، 51، 56). وتصحح العبارات الموجبة كالتالي: دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1. بينما تصحح العبارات السالبة بالعكس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (58-290 درجة).

2.1-مكونات المقياس:

يتكون مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأصلية من 58 عبارة التي تتوزع على خمسة أبعاد وهي: 1-إدارة الانفعالات.2-التعاطف.3-تنظيم الانفعالات.4-المعرفة الانفعالية.5-التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (17) توزيع مكونات مقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	اسم البعد	عدد عباراته	العبارات التي تمثله
الأول	إدارة الانفعالات	15	56,53,50,31,28,26,18,17,16,13,12,11,9,6,4
الثاني	التعاطف	11	.57,55,54,44,41,40,38,37,35,34,33
الثالث	تنظيم الانفعالات	13	.58,32,30,29,27,25,24,23,22,21,20,19,15
الرابع	المعرفة الانفعالية	10	.51,49,14,10,8,7,5,3,2,1
الخامس	التواصل الاجتماعي	09	.52,48,47,46,45,43,42,39,36
المجموع		58	

يتبين من جدول رقم (17) أن مقياس الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد: البعد الأول خصص لإدارة الانفعالات ويشمل 15 عبارة، والبعد الثاني للتعاطف بـ 11 عبارة والبعد الثالث لتنظيم الانفعالات بـ 13 عبارة، والبعد الرابع للمعرفة الانفعالية بـ 10 عبارة والبعد الخامس للتواصل الاجتماعي بـ 9 عبارات.

3.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

لتكليف مقياس الذكاء الوجداني على البيئة الجزائرية تم التحقق من صدقه من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

1.3.1-صدق المقياس:

-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة أساتذة محكمين في علم النفس المدرسي وعلوم التربية من جامعة مولود معمري، تيزي وزو بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب إليهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة،

وأن يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله. وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974)*: وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ات أرقام:

42,36,35,30,29,28,27,26,24,23,22,21,19,16,15,14,11,10,9,8,5,4,3,2,1
49,47,46,43

هي: $10 \div (0+10) \times 100 = 100\%$

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:

58,57,56,55,53,52,50,48,45,41,40,37,34,33,32,31,25,18,17,13,12,7,6
هي: $9 \div (1+9) \times 100 = 90\%$

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 54,20 هي: $7 \div (3+7) \times 100 = 70\%$

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 44, 38 هي: $6 \div (4+6) \times 100 = 60\%$

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 51,39 هي: $5 \div (5+5) \times 100 = 50\%$

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (40) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بمدرستين بدائرتي بوزقن وعزازقة والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية. وبالتعاون مع إدارة المؤسسة تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث وقع الاختيار على ثلاثة مستويات دراسية يدرس بها المعلمون وهي:

12 معلم ومعلمة من السنة الأول ابتدائي، و 13 معلم ومعلمة من السنة الثالثة ابتدائي و 15 معلم ومعلمة من السنة الخامسة ابتدائي، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية

عدد مرات الاتفاق

* معادلة كوبر: نسبة الاتفاق = $100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

- 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر
 - 2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات المقياس لم يتم استبعاد أي عبارة وبذلك تم الحفاظ على المقياس كله المكون من 58 عبارة.
- أ- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (18) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
إدارة الانفعالات		التعاطف		تنظيم الانفعالات		المعرفة الانفعالية		التواصل الاجتماعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
4	**0.625	33	**0.551	15	**0.690	1	**0.281	36	**0.450
6	**0.372	34	**0.389	19	**0.421	2	**0.424	39	**0.397
9	**0.515	35	**0.326	20	**0.336	3	**0.366	42	**0.391
11	**0.339	37	**0.664	21	**0.522	5	**0.528	43	**0.417
12	**0.395	38	**0.809	22	**0.645	7	**0.634	45	**0.688
13	**0.377	40	**0.627	23	**0.451	8	**0.640	46	**0.691
16	**0.741	41	**0.642	24	**0.742	10	**0.532	47	**0.363
17	**0.652	44	**0.418	25	**0.517	14	**0.721	48	**0.562
18	**0.725	54	**0.574	27	**0.523	49	**0.555	52	**0.603
26	**0.607	55	**0.516	29	**0.391	51	**0.729		
28	**0.613	57	**0.620	30	**0.346				
31	**0.366			32	**0.293				
53	**0.622			58	**0.564				
50	**0.638								
56	**0.556								

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (18) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للعينة الاستطلاعية (ن=40) تراوحت بين

0.281 و 0.809 لعينة الدراسة الاستطلاعية وجاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية

للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (19) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
1	إدارة الانفعالات	0.621**
2	التعاطف	0.287*
3	تنظيم الانفعالات	0.725**
4	المعرفة الانفعالية	0.315**
5	التواصل الاجتماعي	0.629**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد

الرئيسية الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.287

و 0.725 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01.

وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس لعينة الدراسة

الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (20) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات مقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.551**	11	0.633**	21	0.528*	31	0.805**	41	0.639**	51	0.444**
2	0.462*	12	0.769**	22	0.664**	32	0.774**	42	0.511**	52	0.639**
3	0.625**	13	0.670**	23	0.481*	33	0.755**	43	0.500**	53	0.525**
4	0.496**	14	0.456**	24	0.497**	34	0.688**	44	0.646**	54	0.266*
5	0.593**	15	0.691**	25	0.607**	35	0.651**	45	0.299*	55	0.423**
6	0.575**	16	0.322*	26	0.625**	36	0.492**	46	0.430**	56	0.311**
7	0.621**	17	0.255*	27	0.712**	37	0.256*	47	0.525**	57	0.293**
8	0.712*	18	0.473**	28	0.555**	38	0.548**	48	0.411**	58	0.288**
9	0.777**	19	0.531**	29	0.693**	39	0.531**	49	0.312**		
10	0.734**	20	0.622**	30	0.612**	40	0.474**	50	0.259*		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (20) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني تراوحت بين 0.256 و 0.805 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.3.1- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم حسابه بطريقة ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وبطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40).

جدول رقم (21) قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ

والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

قيم معاملات الارتباط		
التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
معامل ثبات النصف الأول	0.903	0.765
معامل ثبات النصف الثاني	0.850	
سبيرمان-بروان	0.744	

يتبين من جدول رقم (21) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.765، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل ثبات النصف الأول 0.903، وبلغت قيمة معامل ثبات النصف الثاني 0.850. وجاءت نتيجة سبيرمان-براون 0.744. وهذه النتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد مرحلة تحكيم المقياس وحساب خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) أصبح مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية يتكوّن من 52 عبارة بدلاً من 58 عبارة قبل إجراء التطبيق.

4.1- طريقة تطبيق المقياس:

بعد توزيع نسخ من المقياس وشرح الهدف من الدراسة وقراءة تعليمات التطبيق تم

تقديم المقياس للمعلمين على أساس أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية الفرد، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأيه هي أساس فهمه لنفسه.

5.1- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظتُ خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين 35 و 40 دقيقة وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

2- مقياس الدافعية للإنجاز:

1.2- وصف المقياس وطريقة تقدير درجاته:

صمم هذا المقياس عبد الرحمن صالح الأزرق سنة (2000) بهدف قياس أحد جوانب شخصية الفرد هو دافعية الانجاز، فكل فرد منا لديه نزعة نحو العمل والإنجاز، ويرغب في التفوق والحصول على تقديرات عالية في دراسته أو عمله أو مهنته.

2.2- مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكون المقياس من (32) عبارة تقيس دافعية الانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22) توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للإنجاز

الأبعاد	اسم البعد	عدد عباراته	العبارات التي تمثله
الأول	مستوى الطموح	04	23،11،6،1
الثاني	مستوى المثابرة	08	32،31،27،24،19،12،10،2
الثالث	مستوى الأداء	08	29،28،26،21،16،13،7،3
الرابع	مستوى إدراك الزمن	06	30،22،17،14،8،4
الخامس	مستوى التنافس	06	25،20،18،15،9،5
المجموع		32	

-أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز:

1-مستوى الطموح:

ويقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه وبيذل جهداً متواصلاً في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله، ويسعى جاهداً لتحقيق أهداف مرتقبة.

2-مستوى المثابرة:

ويقصد به المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجد ومثابر في عمله، وبيذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب.

3-مستوى الأداء:

ويقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم إنجازه في عمله، أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويسعى حثيثاً لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمله للمهام الصعبة في العمل، وإحساسه بالقدرة على إنجازها دون تهاون في ظل الظروف والمؤثرات.

4-مستوى إدراك الزمن:

ويقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخير.

5-مستوى التنافس:

ويقصد به المستوى ممارسة المعلم أو شعوره بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل، ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف التي تتسم بجو التنافس والتحدي.

بالنسبة لتصحيح المقياس فتصحح إجابات المبحوثين بواسطة مفتاح معد دونت عليه

أمام كل عبارة الدرجات التالية: 1,2,3 للعبارات الموجبة 1,2,3 للعبارات السالبة.

وتجمع الدرجات الاجمالية في نهاية ورقة الإجابة، وتدل الدرجات المرتفعة على المقياس

على ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلم. أما الدرجات المنخفضة فتدل على

انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لديه، حيث المقياس يتكون من 32 عبارة، فإن:

-الدرجة القصوى للمقياس: $96=32 \times 3$ درجة.

-الدرجة الصغرى للمقياس: $32=32 \times 1$ درجة.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس الدافعية للإنجاز الموجبة والسالبة:

جدول رقم (23) توزيع عبارات مقياس الدافعية للإنجاز الموجبة والسالبة

أنواع العبارات	عبارات المقياس	العدد
العبارات الموجبة	30,29,27,23,21,20,18,17,16,12,10,8,5,3,2,1	16
العبارات السالبة	32,31,28,26,25,24,22,19,15,14,13,11,9,7,6,4	16
المجموع		32

3.2- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين عشرين وثلاثين دقيقة (20- 30 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

4.2- الخصائص السيكمترية للمقياس:

لتكييف مقياس الدافعية للإنجاز على البيئة الجزائرية تم التحقق من صدقه من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

1.4.2- صدق المقياس:

-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة أساتذة محكمين في علم النفس المدرسي وعلوم التربية من جامعة مولود معمري، تيزي وزو بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب إليهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، وأن يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله. وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر: وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على كل عبارات المقياس هي: $10 \div (0+10) \times 100 = 100\%$.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (40) معلماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدرستين ببوزقن وعزازقة، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر

2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات المقياس لم يتم استبعاد أي عبارة وبذلك تم الحفاظ على المقياس كله المكون من 32 عبارة.

أ- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للعينة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (24) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
مستوى الطموح		مستوى المثابرة		مستوى الأداء		مستوى إدراك الزمن		مستوى التنافس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	**0.417	2	**0.754	3	**0.580	4	**0.275	5	**0.420
6	**0.551	10	**0.288	7	**0.322	8	**0.463	9	**0.391
11	**0.312	12	**0.523	13	**0.331	14	**0.361	15	**0.378
23	**0.266	19	**0.661	16	**0.588	17	**0.518	18	**0.429
		24	**0.705	21	**0.445	22	**0.605	20	**0.588
		27	**0.619	26	**0.355	30	**0.440	25	**0.711
		31	**0.442	28	**0.710				
		32	**0.595	29	**0.427				

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (24) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للعينة الاستطلاعية (ن=40) تراوحت

بين 0.266 و 0.754 لعينة الدراسة الاستطلاعية وجاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (25) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
1	مستوى الطموح	**0.665
2	مستوى المثابرة	*0.352
3	مستوى الأداء	**0.615
4	مستوى إدراك الزمن	**0.335
5	مستوى التنافس	**0.519

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (25) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد

الرئيسية الخمسة لمقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.335

و 0.665 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01.

وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس لعينة الدراسة

الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (26) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.341	17	**0.625
2	*0.472	18	**0.514
3	**0.525	19	**0.638
4	**0.392	20	**0.465
5	**0.296	21	**0.681
6	**0.585	22	*0.327
7	**0.721	23	*0.265
8	*0.519	24	**0.413
9	**0.755	25	**0.528
10	**0.434	26	**0.633
11	**0.528	27	**0.415
12	**0.332	28	**0.335

**0.288	29	**0.515	13
**0.574	30	**0.622	14
**0.405	31	**0.412	15
**0.510	32	**0.318	16

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (26) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز تراوحت بين 0.265 و 0.755 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.4.2- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز تم حسابه بطريقة ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وبطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار لدى عينة الدراسة استطلاعية (ن=40).

جدول رقم (27) قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ

والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

قيم معاملات الارتباط		
التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
معامل ثبات النصف الأول	0.815	0.685
معامل ثبات النصف الثاني	0.840	
سبيرمان-بروان	0.742	

يتبين من جدول رقم (27) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.685، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل ثبات النصف الأول 0.815، وبلغت قيمة معامل ثبات النصف الثاني 0.840. وجاءت نتيجة سبيرمان-براون 0.742. وهذه النتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.4.2- طريقة تطبيق المقياس:

بعد توزيع نسخ من المقياس وشرح الهدف من الدراسة وقراءة تعليمات التطبيق تم

تقديم المقياس للمعلمين على أساس أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية الفرد، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأيه هي أساس فهمه لنفسه.

4.4.2- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظتُ خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين 25 و 30 دقيقة وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

3-مقياس الرضا الوظيفي:

1.3-وصف المقياس وطريقة تقدير درجاته:

صمم عبد الرحمن صالح الأزرق هذا المقياس سنة (2000) للتعرف على مدى رضا المعلمين نحو مهنة التدريس من خلال قياس أربعة أبعاد تتصل بعمل المعلم وهي تمثل مصادر للرضا عن المهنة.

بالنسبة لتصحيح المقياس فتصحح إجابات المبحوثين بواسطة مفتاح معد دونت عليه أمام كل عبارة الدرجات التالية: 5،4،3،2،1 للعبارات الموجبة و 1،2،3،4،5 للعبارات السالبة. وتجمع الدرجات الاجمالية في نهاية ورقة الإجابة، وتدل الدرجات المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم. أما الدرجات المنخفضة فتدل على انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديه.

وحيث المقياس يتكون من 33 عبارة فإن:

-الدرجة القصوى للمقياس: $165 = 33 \times 5$ درجة.

-الدرجة الصغرى للمقياس: $33 = 33 \times 1$ درجة.

2.3-مكونات المقياس:

يتكون مقياس الرضا الوظيفي من (33) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

1-الرضا عن المرتبات والمزايا المادية. 2-الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات.

3-الرضا عن طبيعة العمل وظروفه. 4-الرضا عن علاقته بالمسؤولين.

جدول رقم (28) توزيع أبعاد وعبارات مقياس الرضا الوظيفي

الأبعاد	اسم البعد	عدد عباراته	العبارات التي تمثلها
الأول	الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	06	33,15,12,8,5,1
الثاني	الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات	08	29,24,22,19,16,13,9,2
الثالث	الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	12	32,31,30,28,27,26,25,20,17,10,6,3
الرابع	الرضا عن علاقته بالمسؤولين	07	23,21,18,14,11,7,4
المجموع		33	

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس الرضا الوظيفي الموجبة والسالبة:

جدول رقم (29) توزيع عبارات مقياس الرضا الوظيفي الموجبة والسالبة

أنواع العبارات	عبارات المقياس	العدد
العبارات الموجبة	29,28,27,24,21,16,15,14,12,11,10,9,6,5,4,3,2	17
العبارات السالبة	33,32,31,30,26,25,23,22,20,19,18,17,13,8,7,1	16
المجموع		33

3.3- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظتُ خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين 25 و 30 دقيقة وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

4.3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

لتكييف مقياس الرضا الوظيفي على البيئة الجزائرية تم التحقق من صدقه من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

1.4.3- صدق المقياس:

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة أساتذة محكمين في علم النفس المدرسي وعلوم التربية من جامعة مولود معمري، تيزي وزو بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب إليهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة،

وأن يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله. وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر: وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على كل عبارات المقياس هي: $10 \div (0+10) \times 100 = 100\%$.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (40) معلماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدرستين بدائرتي بوزقن وعزازقة، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

- 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر
- 2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات المقياس لم يتم استبعاد أي عبارة وبذلك تم الحفاظ على المقياس كله المكون من 33 عبارة.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للعينة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (30) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الرضا عن المرتبات والمزايا المادية		الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات		الرضا عن طبيعة العمل وظروفه		الرضا عن علاقته بالمسؤولين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.517	2	**0.451	3	**0.280	4	**0.293
5	**0.571	9	**0.278	6	**0.346	7	**0.426
8	**0.482	13	**0.322	10	**0.531	11	**0.371
12	**0.259	16	**0.569	17	**0.540	14	**0.518

**0.605	18	**0.318	20	**0.683	19	**0.544	15
**0.344	21	**0.552	25	**0.565	22	**0.329	33
**0.457	23	**0.437	26	**0.421	24		
		**0.326	27	**0.500	29		
		**0.324	28				
		**0.486	30				
		**0.395	31				
		**0.636	32				

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم (30) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للعينة الاستطلاعية (ن=40) تراوحت بين 0.259 و 0.683 لعينة الدراسة الاستطلاعية وجاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس للعينة الاستطلاعية (ن=40) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31) معامل ارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
1	الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	**0.446
2	الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات	**0.512
3	الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	**0.387
4	الرضا عن علاقته بالمسؤولين	**0.425

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم (31) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية الخمسة لمقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.387 و 0.512 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات مقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.456	12	**0.315	23	*0.327
2	*0.372	13	**0.648	24	*0.255
3	**0.533	14	**0.443	25	**0.405
4	**0.395	15	**0.652	26	**0.514
5	**0.277	16	**0.440	27	**0.349
6	*0.545	17	**0.322	28	**0.531
7	**0.662	18	**0.610	29	**0.428
8	**0.551	19	**0.525	30	**0.349
9	*0.705	20	**0.636	31	**0.420
10	**0.541	21	**0.478	32	**0.312
11	**0.654	22	**0.389	33	**0.417

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (32) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الرضا الوظيفي تراوحت بين 0.255 و 0.705 لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.4.3- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الرضا الوظيفي تم حسابه بطريقة ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وبطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار لدى عينة الدراسة استطلاعية (ن=40).

جدول رقم (33) قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ

والتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

قيم معاملات الارتباط		
التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
معامل ثبات النصف الأول	0.725	0.575
معامل ثبات النصف الثاني	0.760	
سبيرمان-بروان	0.751	

يتبين من جدول رقم (33) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.575،

وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل ثبات النصف الأول 0.725، وبلغت قيمة معامل ثبات النصف الثاني 0.760. وجاءت نتيجة سبيرمان-براون 0.751. وهذه النتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية، تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبة وذلك خلال استغلال فرصة الندوات التربوية التي كان ينظمها مفتش الدائرة الإدارية والتربوية لفائدة المعلمين حرصاً على جدية العملية وجدية أفراد العينة أثناء الإجابة، وأبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

1-الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيس قسم علم النفس بجامعة مولود معمري بتيزي وزو لإجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية.

2-الخطوة الثانية: لقاء رئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو لمنح رخصة الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة بدائرتي بوزقن وعزازقة.

3-الخطوة الثالثة: لقاء مع موليدي المدارس الابتدائية المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

4-الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف كبير يحتوي على ثلاث نسخ (03) من أدوات الدراسة مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقاييس الثلاثة أحياناً بصورة فردية بالمدرسة، وأحياناً أخرى خلال الندوات التربوية التي تنظمها مديرية التربية بموافقة مفتش الدائرة الإدارية والتربوية.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (Feuille de calcul excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة والمؤسسة التعليمية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في المهنة ودرجات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، وتضمنت ورقة الحساب 08 أعمدة البعض بها رموز رقمية تتدرج من 1 إلى 5 والبعض الآخر به درجات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 8.0) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) والدافعية للإنجاز (متغير تابع أول) والرضا الوظيفي (متغير تابع ثاني)، وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

-خلاصة:

في الدراسة الحالية تم القيام بخطوات إجرائية عديدة بدءاً بالدراسة الاستطلاعية واستخدام المنهج الوصفي من النوع الارتباطي والمقارن، واختيار أسلوب العينة العشوائية الطبقية واستعمال ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق(2001)، ومقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لعبد الرحمان صالح الأزرق(2000). كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق المقاييس، واستخدام الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل السابع:

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

- 1- عرض نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.
- 2- عرض نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.
- 3- عرض نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.
- 4- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون
- 5- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار (ت)
- 6- ملخص نتائج الدراسة الميدانية
- 7- ثانياً: تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

-تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) ولمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

وُلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

أثناء عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية تم الإشارة إلى معامل الارتباط المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية والمتعلقة بالعلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز، والرضا الوظيفي هو معامل ارتباط بيرسون الذي يرمز له ب (ر) باعتبار أن بيانات المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) وبيانات المتغيرين التابعين (الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي) هي بيانات كمية. والهدف من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى قيمة ارتباط تؤكد أو تنفي صحة الفرضيتين الأولى والثانية، بالإضافة إلى اتجاه هذه العلاقة. كما أن الاختبار المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية والمتعلقة بالفروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، والفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية والمتعلقة بالفروق في الدافعية للإنجاز بين أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، والفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية والمتعلقة بالفروق في الرضا الوظيفي بين أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم هو اختبار (ت) والهدف من استخدامه هو الوصول إلى نتائج تعرفنا على ما إذا كانت فرضيات الفروق تقبل أم ترفض، ومعناه الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

1- نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

البيانات المتغيرات		ذكور (ن=51)		إناث (ن=69)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الوجداني		187.01	23.30	181.65	25.48
الدافعية للإنجاز		70.23	6.96	68.73	6.43
الرضا الوظيفي		105.15	23.30	106.20	15.76

يتبين من جدول رقم (34) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي، وحينما نقارن بين نتائج أفراد العينة نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الذكاء الوجداني أعلى عند المعلمين الذكور حيث بلغ 187.01، بينما بلغ عند المعلمات 181.65.

- أن مجموع متوسط درجات الدافعية للإنجاز أعلى عند المعلمين الذكور، حيث بلغ 70.23، بينما بلغ عند المعلمات 68.73.

- أن مجموع متوسط درجات الرضا الوظيفي أعلى بقليل عند المعلمات، حيث بلغ 106.20، بينما بلغ عند المعلمين الذكور 105.15.

يظهر مما تقدم أن المعلمين الذكور يتميزون عن زملائهن المعلمات بدرجات مرتفعة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، في حين تتميز المعلمات عن زملائهم المعلمين الذكور بدرجات مرتفعة بقليل في الرضا الوظيفي.

2- نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

جدول رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

البيانات المتغير	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الوجداني	التعليم الثانوي	67	182.61	22.51
	التعليم الجامعي	53	185.60	27.18
الدافعية للإنجاز	التعليم الثانوي	67	69.62	6.67
	التعليم الجامعي	53	69.05	6.73
الرضا الوظيفي	التعليم الثانوي	67	105.77	20.53
	التعليم الجامعي	53	105.73	17.68

يتبين من جدول رقم (35) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي، وحينما نقارن بين نتائج أفراد العينة نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الذكاء الوجداني أعلى عند المعلمين ذوي المستوى الجامعي حيث بلغ 185.60، بينما بلغ عند ذوي مستوى التعليم الثانوي 182.61.
- أن مجموع متوسط درجات الدافعية للإنجاز متساوٍ عند المعلمين ذوي المستوى الجامعي وذوي مستوى التعليم الثانوي حيث بلغ على التوالي 69.05 و 69.62 و هي متوسطات متقاربة جداً.
- أن مجموع متوسط درجات الرضا الوظيفي متساوٍ عند المعلمين ذوي المستوى الجامعي وذوي مستوى التعليم الثانوي حيث بلغ على التوالي 105.73 و 105.77 وهي متوسطات متقاربة جداً.
- يظهر مما تقدم أن المعلمين ذوي المستوى الجامعي يتميزون عن زملائهم ذوي مستوى التعليم الثانوي بدرجات مرتفعة في الذكاء الوجداني.

كما يظهر أيضاً أن درجات المعلمين ذوي المستوى الجامعي ودرجات ذوي مستوى التعليم الثانوي درجاتهم في الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي متساوية.

3- نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم:

جدول رقم (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدى أفراد العينة في الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم

البيانات المتغير	سنوات الأقدمية في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الوجداني	أقل من 16 سنة	39	183.58	24.74
	16 سنة فأكثر	81	184.09	24.71
الدافعية للإنجاز	أقل من 16 سنة	39	67.87	6.54
	16 سنة فأكثر	81	70.09	6.66
الرضا الوظيفي	أقل من 16 سنة	39	108.76	18.09
	16 سنة فأكثر	81	104.30	19.72

يتبين من جدول رقم (36) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم، وحينما نقارن بين نتائج أفراد العينة نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الذكاء الوجداني أعلى عند المعلمين ذوي 16 سنة فأكثر في مهنة التعليم والتدريس، حيث بلغ 184.09، بينما بلغ عند ذوي أقل من 16 سنة أقدمية في مهنة التعليم 183.58، إلا أنها متقاربة جداً.
- أن مجموع متوسط درجات الدافعية للإنجاز أعلى عند المعلمين ذوي 16 سنة فأكثر في مهنة التعليم والتدريس، حيث بلغ 70.09، بينما بلغ عند ذوي أقل من 16 سنة أقدمية في مهنة التعليم 67.87.
- أن مجموع متوسط درجات الرضا الوظيفي أعلى عند المعلمين ذوي أقل من 16 سنة في مهنة التعليم والتدريس، حيث بلغ 108.76، بينما بلغ عند ذوي 16 سنة فأكثر أقدمية في مهنة التعليم 104.30.

يظهر مما تقدم أن المعلمين ذوي الأقدمية في مهنة التعليم والتدريس يتميزون بدرجات مرتفعة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز عن زملائهم ذوي السنوات أقل أقدمية في مهنة التعليم في حين نجد أن ذوي الأقل سنوات أقدمية في مهنة التعليم يتميزون بدرجات مرتفعة في الرضا الوظيفي من زملائهم الأكثر عدد سنوات الأقدمية في التعليم، ومعناه أنه كلما زاد عدد سنوات التعليم والتدريس لدى المعلم زادت متاعبه وبذلك قل رضاه عن عمله ومهنته، وما حدث خلال سنة 2015/2016 ببلادنا حول ملف التقاعد المبكر لدى المعلمين والأساتذة والتفكير في ترك المهنة لدى أعداد كبيرة لدليل صارخ وواضح عن الوضعية الصعبة والظروف القاسية التي يعيشها هؤلاء المعلمون والأساتذة أثناء تأدية عملهم.

4- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون:

1.4- نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى على أنه " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات كل من الدافعية للإنجاز الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي" وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات كل من الدافعية للإنجاز الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي؟ وتُشير الفرضية العامة الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات كل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز من جهة، والعلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم مرحلة الابتدائي من جهة أخرى.

1.1.4- نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية الجزئية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (37) قيمة العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الوجداني	-0.007	0.943	0.05
الدافعية للإنجاز			

يتبين من جدول رقم (37) أن قيمة (ر) بلغت -0.007 وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي 0.943 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.943 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05.

2.1.4-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية الجزئية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (38) قيمة العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الوجداني	0.070	0.445	0.05
الرضا الوظيفي			

يتبين من جدول رقم (38) أن قيمة (ر) بلغت 0.070 وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي 0.445 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.445 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05.

وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، يمكن القول بأن الفرضية العامة الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

5- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار (ت):

1.5- نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم؟ وتُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني

وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

1.1.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس. وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (39) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة

وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس

البيانات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	Sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	51	187.01	23.30	0.81	0.37	1.18	118	0.23	0.05
إناث	69	181.65	25.48						

يتبين من جدول رقم (39) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.37 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار(ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار(ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة(ت) بلغت 1.18 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.23 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.23 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني.

2.1.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (40) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة

وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	Sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
التعليم الثانوي	67	182.61	22.51	3.69	0.057	0.65	118	0.51	0.05
التعليم الجامعي	53	185.60	27.18						

يتبين من جدول رقم (40) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.057 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت 0.65 وأن قيمة مستوى دلالاتها المحسوبة التي هي 0.51 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.51 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الذكاء الوجداني.

3.1.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (41) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
سنوات الأقدمية									
أقل من 16 سنة	39	183.58	24.74	0.23	0.62	-0.10	118	0.91	0.05
من 16 سنة فأكثر	81	184.09	24.71						

يتبين من جدول رقم (41) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.23 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت -0.10 وأن قيمة مستوى دلالاتها المحسوبة التي هي 0.91 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.91 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائية عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الذكاء الوجداني.

وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، يمكن القول بأن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.5- نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم؟ وتُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

1.2.5- نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس. وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (42) الفروق بين أفراد عينة الدراسة

وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	51	70.23	6.96	0.24	0.62	1.21	118	0.22	0.05
إناث	69	68.73	6.43						

يتبين من جدول رقم (42) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.24 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت 1.21 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.22 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.22 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفرق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز.

2.2.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي. وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفرق بين معلمي التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

جدول رقم (43) الفرق بين أفراد عينة الدراسة

وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

البيانات / المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
التعليم الثانوي	67	69.62	6.67	0.02	0.88	-0.46	118	0.64	0.05
التعليم الجامعي	53	69.05	6.73						

يتبين من جدول رقم (43) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.88 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم

تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار(ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة(ت) بلغت -0.46 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.64 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.64 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 . فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

3.2.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم". وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لحساب الفروق بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (44) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	Sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
سنوات الأقدمية									
أقل من 16 سنة	39	67.87	6.54	0.01	0.91	-1.72	118	0.08	0.05
من 16 سنة فأكثر	81	70.09	6.66						

يتبين من جدول رقم (44) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.01 وهذه القيمة هي أصغر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار(ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الثاني من جدول اختبار(ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ

أن قيمة (ت) بلغت 1.72- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.08 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.08 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الدافعية للإنجاز.

وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، يمكن القول بأن الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.5- نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس و المستوى التعليمي و سنوات الأقدمية في التعليم". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الرابع في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس و المستوى التعليمي و سنوات الأقدمية في التعليم؟ وتُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس و المستوى التعليمي و سنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينة في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس و المستوى التعليمي و سنوات الأقدمية في التعليم.

1.3.5- نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي.

جدول رقم (45)

الفروق بين متوسط درجات أفراد

وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	Sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدالة المعتمد
ذكور	51	105.15	23.30	1.92	0.16	-0.29	118	0.77	0.05
إناث	69	106.20	15.76						

يتبين من جدول رقم (45) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.16 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت -0.29 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.77 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.77 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي.

2.3.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المعلمين ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الرضا الوظيفي.

جدول رقم (46) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

البيانات / المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
التعليم الثانوي	67	105.77	20.53	0.26	0.60	0.01	118	0.99	0.05
التعليم الجامعي	53	105.73	17.68						

يتبين من جدول رقم (46) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.60 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت 0.01 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.99 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.99 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الرضا الوظيفي.

3.3.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم. وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الرضا الوظيفي.

جدول رقم (47) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم

البيانات سنوات الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	sig	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدالة المعتمد
أقل من 16 سنة	39	108.76	18.09	0.10	0.74	1.19	118	0.23	0.05
من 16 سنة فأكثر	81	104.30	19.72						

يتبين من جدول رقم (47) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت 0.74 وهذه القيمة هي أكبر من الحد الموضوع الذي هو 0.05 ، ويعني ذلك أنه لم يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين، وبالتالي عندما تحدد قيمة اختبار (ت) ستستخدم تلك القيم الموجودة بالسطر الأول من جدول اختبار (ت). وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت 1.19 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.23 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.23 أكبر من 0.05 ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الرضا الوظيفي.

وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، يمكن القول بأن الفرضية العامة الرابعة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

6-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (48) ملخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية

الدالة	فرضيات الدراسة
غير دالة	1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية: 1.1-العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز..... 2.1-العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي.....
غير دالة	2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية و الثالثة: 1.2-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس..... 2.2-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي..... 2.3-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....
غير دالة	3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية و الثالثة: 1.3-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس..... 2.3-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى التعليمي..... 3.3-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....
غير دالة	4-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية و الثالثة: 1.4-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس..... 2.4-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي..... 3.4-الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم.....

يتبين من جدول رقم (48):

-أن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز غير دالة من جهة، و من جهة أخرى أن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي غير دالة كذلك.

- أن الفروق بين أفراد عينة الدراسة(معلمي مرحلة التعليم الابتدائي) في كل من الذكاء الوجداني سواء مع متغير الجنس ،المستوى التعليمي و كذا سنوات الاقدمية في التعليم غير دالة. نفس الشيء كذلك بالنسبة للنتائج المتعلقة بدراسة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز و الرضا الوظيفي حسب المتغيرات السابقة (الجنس ،المستوى التعليمي و سنوات الاقدمية في التعليم) فهي غير دالة كذلك .

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1-تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1.1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

1.1.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (37) عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تشير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن الذكاء الوجداني لدى المعلمين لا يؤثر في دافعتهم للإنجاز أثناء تأدية العمل، بالرغم من أن بعض الدراسات أثبتت عكس ذلك، ولذا اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات جوبرج (2001) وكواسه (2002) حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.

2.1.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

- العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (38) عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تشير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة دراستنا بأن الذكاء الوجداني لدى المعلمين لا يؤثر في رضاهم المهني، مع العلم أن عدداً من الدراسات أثبتت عكس ذلك، حيث اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات باسو (2004) وكارميلي (2004) ولانجهورن ودووني (2005) وتوماس سيه وآخرين (2006) والزهراني ورشدي (2009) حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي.

2.1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

1.2.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (39) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني من معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن الجنس لا يؤثر في الذكاء الوجداني لدى المعلمين حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات ليندلي (2001) وشان (2004) وموسى (2005) والنواجحة (2006) والرشيد (2010) والبطاطو (2010) والحسين (2011) حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني، إلا أنها اختلفت مع دراسات السمادوني (2001) والخضر والفضلي (2002) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من المعلمين.

2.2.1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير المستوى التعليمي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (40) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي لمعلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن المستوى التعليمي للمعلمين لا يؤثر في ذكائهم الوجداني.

3.2.1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (41) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تفسر في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن الأقدمية والخبرة المهنية لا تؤثر في الذكاء الوجداني لدى المعلمين، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه دراسات موسى (2005) والرشيد (2010) والبطاطو (2010) حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية والخبرة في المهنة، إلا أنها اختلفت مع دراسة السمدوني التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الأقدمية والخبرة المهنية لدى المعلمين في الذكاء الوجداني لصالح الفئة الأولى.

3.1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

1.3.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس: تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (42) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تفسر في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن الجنس لا يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات تركي (1988) وسيد الطواب (1990) والكنعان (2003) وحسين بن عطاس الخيري (2008)، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث من المعلمين، إلا أنها اختلفت مع دراسة محمد (1991) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات.

2.3.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير المستوى

التعليمي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (43) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن مستوى المعلمين التعليمي لا يؤثر في دافعتهم للإنجاز.

3.3.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التعليم:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (44) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الدافعية للإنجاز. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن أقدمية وخبرة المعلمين في التعليم والتدريس لا تؤثر في دافعتهم للإنجاز، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسين بن عطاس الخيري (2008) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز.

4.1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

1.4.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (45) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن الجنس لا يؤثر في رضاهم الوظيفي، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات الشيخ وسلامة (1982) والفراج (1997) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين المعلمين الذكور والمعلمات في الرضا الوظيفي، إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الطوباسي (1970) التي كشفت عن وجود فروق بين المعلمين الذكور والمعلمات في الرضا الوظيفي لصالح المعلمات.

2.4.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المستوى

التعليمي:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (46) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين ذوي مستوى التعليم الثانوي وذوي المستوى الجامعي في الرضا الوظيفي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن المستوى التعليمي لدى المعلمين لا يؤثر في رضا هم الوظيفي، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات العمادي (1996) والفراج (1997) والعريمي (1998) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين ذوي المؤهل العلمي العالي وذوي المؤهل العلمي المنخفض من المعلمين.

3.4.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

- الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات

الأقدمية في التعليم:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (47) عدم وجود فروق ودالة إحصائية بين ذوي سنوات الأقدمية أقل من 16 سنة وذوي سنوات الأقدمية من 16 سنة فأكثر في الرضا الوظيفي.

وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة الدراسة الحالية بأن أقدمية المعلمين وخبرتهم المهنية لا يؤثر في رضا هم الوظيفي، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات

القطب (1992) والعمادي (1996) والفراج (1997) والطريفي (2003) والعريمي (1998)، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية، إلا أنها اختلفت مع دراسات ناصر ومحمود (1984) والطريفي (2003) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين ذوي سنوات الأقدمية الأقل والأكثر خبرة مهنية.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضيات العامة الأربعة وفرضياتها الجزئية حيث لم تظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي دلالة إحصائية فيما بينها، كما لم تظهر فروقاً إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز من جهة، وبين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي من جهة أخرى، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

-خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين وجهت العمل البحثي منذ البداية حيث تتمثل الفكرة الأولى في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بالذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي كمؤشرات دالة على نجاح المعلم في مجال عمله، وتمثلت الفكرة الثانية في الاختلاف الذي ظهر بين الباحثين في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول مواضيع الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي والنتائج التي توصلت إليها.

ومن هذه المنطلقات اتجهت دراستنا الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز أولاً، وبين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي ثانياً، والفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية ثالثاً، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوناته انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينيتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً.

وتكونت عينة الدراسة من 120 معلماً ومعلمة المقيدين والعاملين في مجموعة من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001) ومقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000).

وقد سارت نتائج الدراسة الحالية في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضيات العامة الأربعة وفرضياتها الجزئية، وسنتوقف عند أهم ما توصلت إليه هذه من نتائج:

- 1-عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي حيث لم تتحقق الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.
- 2-أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التعليم الابتدائي في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

3-أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التعليم الابتدائي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

4-أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

نستنتج مما تقدم أن البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي أظهرت نتائجها تضارباً بين الباحثين حول مسألة هذه العلاقة بين الذكاء الوجداني كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي كمتغيرين تابعين، كما أظهرت نتائجها خلافاً وتضارباً بين الباحثين حول مسألة الفروق الفردية بين معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم والتي لم تحسم بعد، ولا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات المختلفة.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى عينات أخرى من سلك التعليم مثل المديرين والمفتشين والمستشارين التربويين (المراقبون العامون) ومستشاري التوجيه والإرشاد...الخ.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم على مهارات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على مهارات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.
- تصميم برامج تدريبية في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لتدريب المعلمين عليها.

- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:
- دراسة تبحث عن العلاقة بين المكوّنات الفرعية للذكاء الوجداني والمكوّنات الفرعية للدافعية للإنجاز.
 - دراسة تبحث عن العلاقة بين المكوّنات الفرعية للذكاء الوجداني والمكوّنات الفرعية للرضا الوظيفي.
 - دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.
 - دراسة عاملية مقارنة للذكاء الوجداني لدى أساتذة التعليم الثانوي.

المراجع

- 1-أبو جادو، محمد علي صالح(1998): علم النفس التربوي. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 2-أبو رياش، حسين وآخرون(1998). الدافعية والذكاء العاطفي. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الفكر.
- 3-الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. الطبعة الأولى. بيروت، دار الفكر العربي، طرابلس، ليبيا، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- 4-إقبال، محمد محمود(2011). علم النفس المدرسي. الطبعة الأولى، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 5-بشارة، جبرائيل(1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- 6-بن الحاج يحي، الجيلاني، بلحسن البليش، علي بن هادية، علي(1987). القاموس المدرسي. الطبعة السادسة، تونس، الشركة الوطنية لتوزيع تونس، الجزائر المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 7-بوظريفة، حمو وآخرون(2007). عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي. الطبعة الأولى، جامعة الجزائر، الجزائر، مخبر الوقاية والأرغوميا.
- لطبعة الأولى، الأردن، إثراء للنشر والتوزيع
- 8-الترتوري، محمد عوض، القضاة، محمد فرحان(2006). المعلم الجديد دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة. الطبعة الأولى، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 9-تركي، رابح(1982). أصول التربية والتعليم. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية
- 10-جابر، جودت(2004). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 11-جابر، نصر الدين، لوكيا، الهاشمي(2006). مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي. بدون طبعة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية.

- 12- جبل، فوزي محمد (دون سنة). محاضرات في علم النفس العام. دون طبعة، الإسكندرية المكتبة الجامعية الازارطة.
- 13- جرجس، ملاك (1973). سيكولوجية الإدارة والإنتاج. دون طبعة، مصر، دار العربية للكتاب.
- 14- حسين، سلامة، حسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة. الأردن، دار النشر الفكر ناشرون وموزعون.
- 15- حمينو، جوزي بلاط، ايابيز، ريكاردو مارين (1986). إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية دراسة مقارنة عالمية. بدون طبعة، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 16- الحيلة، محمد محمود (2002). مهارات التدريس الصفي. الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة للنشر.
- 17- الخطيب، جمال (2006). إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها، دليل علمي لطلبة الدراسات العليا. الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 18- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- 19- الخميسي، السيد سلامة (2000). التربية والمدرسة والمعلم. قراءة اجتماعية وثقافية. الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 20- الداهري، صالح حسن، الكبيسي، وهيب مجيد (1999). علم النفس العام.
- 21- الدريد، عبد المنعم (2004). علم النفس المعرفي. القاهرة، عالم الكتب.
- 22- دغدي، محمد سامي منير (2000). علم النفس المدرسي. الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 23- دويدار، عبد الفتاح محمد (2003). أصول علم النفس الصناعي والمهني والتنظيمي وتطبيقاته. دون طبعة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 24- راشد، علي (1993). شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الإسلامية. الطبعة الأولى، مصر، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

- 25- الرفاعي، نعيم (1986). الصحة النفسية. الطبعة الثانية، دمشق، مطبعة صورلين.
- 26- زواوي، خالد (2004). التعلم المعاصر، القضايا التربوية والفنية. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- 27- زيدان، مصطفى (1981). الكفاية الانتاجية للمدرس. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 28- سعيد، سلطان محمد (2002). السلوك الانساني في المنظمات. بدون طبعة. دار الجامعة الجديدة للطباعة والنشر.
- 29- سلطان، محمد سعيد (2002). السلوك الإنساني في المنظمات. مصر، دار الجامعة الجديدة.
- 30- السلمي، علي (1971). العلوم السلوكية في التطبيق الإداري. القاهرة، دار المعرفة.
- 31- السمادوني، السيد إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني، أسسه تطبيقاته تنميته. الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 32- شتي، السيد علي (1999). المدرس في مجتمع المستقبل. الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- 33- شحاتة، ربيع محمد (2006). أصول علم النفس الصناعي. الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر، دار عربي للنشر والطباعة والتوزيع.
- 34- شعبان، كاملة الفرح (1999). مبادئ التوجيه والارشاد النفسي. الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 35- شلبي، مصطفى حسين (1991): الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر الطبعة الأولى.
- 36- الصرفي، محمد (2007). السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية. الإسكندرية، دار الوفاء والطباعة والنشر.
- 37- صقر، أحمد عاشور (1997). إدارة القوى العاملة والأسس السلوكية لأدوات البحث التطبيقي. بيروت، دار النهضة العربية.

- 38-طريق، شوقي فرح وآخرون (بدون سنة). علم النفس ومشكلات الصناعة. القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.
- 39-عامر، طارق عبد الرؤوف(2007). دراسات في إعداد المعلم. عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 40-عباس، سهيلة محمد، حسن، علي(2000). إدارة الموارد البشرية. الطبعة الثانية، عمان الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 41-عبد العزيز، صفاء، عبد العظيم سلامة(2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم. بدون طبعة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- 42-عبد الغني، أشرف محمد (2001). علم النفس الصناعي وأساسه وتطبيقاته. بدون طبعة، مصر، الإسكندرية الجامعي للنشر.
- 43-عبيد، السيد ماجدة(2000). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. الطبعة الأولى عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 44-عدس، عبد الرحمن(2000). أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر.
- 45-عريفج، سامي(2000). مقدمة في علم النفس التربوي. الطبعة الأولى، عمان، الأردن دار الفكر.
- 46-عشوي، مصطفى(1992). أسس علم النفس الصناعي. بدون طبعة. الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 47-عكاشة، محمد فتحي(1999). علم النفس الصناعي. الإسكندرية، مصر.
- 48-عوض، عباس محمود(2006). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. دون طبعة مصر، دار المعرفة الجامعية.
- 49-عويديات سلطان(2002). علم النفس الصناعي. الطبعة الأولى، بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 50-العيسوي، عبد الرحمن(1999). سيكولوجية الإدارة. مصر، الدار الجامعية.

- 51- غالب، مصطفى(1982). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. الطبعة الأولى، لبنان، مكتبة الهلال للنشر.
- 52- غانم، محمود محمد(2002). **علم النفس التربوي**. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 53- الفريجات، خضير كاظم، اللوزي، موسى سلاكة(2009). **السلوك التنظيمي**. الطبعة الأولى، الأردن، دار إثراء للنشر والتوزيع.
- 54- الكبيسي، مجيد وهيب(1999): **علم النفس العام**. الطبعة الأولى، اربد، الأردن دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 55- ليب رشدي(1983). **الأسس العامة لتدريس**. الطبعة الأولى، بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر.
- 56- مجدي، عزيز ابراهيم(1989). **مناهج البحث العلمي في البحوث التربوية والنفسية**. بدون طبعة، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو مصرية.
- 57- محمد، عبد الباقي محمد(1980). **المعلم والوسائل التعليمية**. الطبعة الاولى. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- 58- مرسي، محمد منير(1998). **المعلم والنظام " دليل المعلم إلى تعليم المتعلم"**. بدون طبعة. القاهرة، عالم الكتب للنشر.
- 59- مسلم، محمد(2007). **مدخل إلى علم النفس العمل**. الطبعة الأولى، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- 60- المعاينة، عبد الرحيم خليل(2000). **علم النفس التربوي**. الطبعة الأولى، عمان، الأردن دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 61- مقدم، عبد الحفيظ(1990). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية والمركزية.
- 62- ملحم، سامي محمد(2006). **مناهج البحث وعلم النفس**. الطبعة الرابعة، عمان، الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 63- النابلسي، محمد أحمد(1998). **أصول ومبادئ الفحص العيادي**. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

64-نوار، محمد (بدون سنة). المرشد العلمي للمعلمين والمديرين. بدون طبعة. دار الحضارة.

65-هيز، دنيس(2004). أسس التدريس في المرحلة الابتدائية. الطبعة الثانية، مصر دار الفاروق للنشر والتوزيع.

ب-المجلات والدوريات العلمية:

66-إسحاق، محمد(1982). التفاعل اللفظي. مجلة التربية. الأردن. العدد 44.

67-خضر، فاء كنعان(2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم الإسلامية، العدد الخامس.

68-الزحيلي، غسان(2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات الدافعية، كلية التربية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثالث والرابع.

69-الزهراني، علي، رشدي، سري محمد(2009). الرضا المهني كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة، بحث مدعم من قبل مركز البحوث بكلية جامعة الملك السعودي الناشر، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

70-سلامة، عادل(1999). الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، الجزء 1.

71-المللي، سعاد(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث.

ج-الرسائل الجامعية:

72-أرزقي، عبد النور(1997). محددات الرضا المهني، ومعنى العمل عند العمال الجزائريين. رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

73-بظاظو، عزي محمد(2010). أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي المدراء العاملين. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، قسم إدارة الأعمال.

74-بلبول، فريد (2009): علاقة الاصابات الرياضية بدافعية الانجاز لحصة التربية البدنية والرياضية عند تلاميذ الطور الثانوي. رسالة ماجستير منشورة، معهد التربية البدنية و الرياضية بسيدي عبد الله، جامعة الجزائر.

75-بوخليفة، خديجة(2007). أثر التربية الموضوعية وغير الموضوعية على أداء المشرفين وعلى الرضا الوظيفي للإتباع. رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

76-الخيري، حسين بن عطاس(2008). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس المملكة السعودية، جامعة أم القرى.

77-العبيدلي، سعد بن حامد آل يحي(2009). الذكاء الانفعالي بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير منشورة.

78-فلمان، إيناس، نواوي، فؤاد(2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في إدارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير جامعة أم القى، مكة المكرمة.

79-مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى(2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني.

ج-القواميس والمعاجم اللغوية:

80-بدوي، زكي (دون تاريخ): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي-فرنسي-عربي، بيروت، مكتبة لبنان.

81-البستاني، فؤاد إفرام(1997). **منجد الطلاب**، بيروت، دار المشرق.

-المراجع الأجنبية:-

A-Livres :

82- Aktouf, Omar (1986). **Les sciences de la gestion et les ressources humaines** (une analyse critique). Alger, entreprise nationale des livres et office des publications universitaires.

83- Fenouillet, Fabien(2003). **La motivation**. Paris, édition Dunod.

84-Louche,Claude (2001). Performance et rendement du système Socio-économique. Paris, Armand Colin.

85-Maugeri, Salvatore (2013).**Théories de la motivation au travail**. 2é édition, Paris,Dunod.

B-Revues et périodiques:

86- Sernpene, M et al.(2000). Satisfaction in relation to organisation. *journal of industriel psychology*.

C-Documents :

87- O.C.D.E(1979). **Profession enseignante**. Paris, éd Puf.

الملاحق

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

طلب التحكيم

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة:

وبعد.....

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي و القيام بدراسة ميدانية تحت عنوان: "الذكاء الوجداني و علاقته بالدافعية الانجاز و الرضا المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي التابعين لمديرية التربية لولاية تيزي وزو ". و

التي تتطلب تطبيق ثلاثة مقاييس :مقياس الذكاء الوجداني لفاروق عثمان و محمد عبد السميع و مقياسي الرضا المهني و الدافعية الانجاز لصالح عبد الرحمن الازرق .

و من أجل الحكم على مدى صدق عبارات هذه المقاييس و خدمتها أغراض هذه الدراسة و نظرا لما أتعهده فيكم من تعاون مثمر لإكمال هذه الدراسة ،فإنني أرجوا منكم أن تتكرموا بمراجع عبارات هذه المقاييس من أجل حذف ما هو غير مناسب منها،أو تعديلها بتقديم بديل لها أو إضافة ما هو ملائم لهذه الدراسة.

التعليمات:

- تحتوي هذه الصفحات على ثلاثة مقاييس : مقياس الذكاء الوجداني لفاروق عثمان و محمد عبد السميع و مقياسي الرضا المهني و الدافعية الانجاز لصالح عبد الرحمن الازرق .
- أن تقرأ كل عبارة بدقة و عناية.
- الاجابة على كل هذه العبارات مع ملاحظة وجود ثلاثة إجابات (مناسبة،تحذف،التعديل) و ذلك بوضع إشارة (x) واحدة في العمود المناسب، وفي حالة التعديل نرجوا منكم تقديم بديل لتلك العبارة.

❖ تقبلوا منا فائق الامتنان و التقدير و حسن تعاونكم و الله يحفظكم و يرعاكم.

الباحثة :حليمة أمزال

طريقة الإجابة:

العبارة	مناسبة	تحذف	التعديل (غير مناسبة)
أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل	*		
أحس بمتعة كبيرة أثناء تدريس للمادة.			أحس بمتعة كبيرة أثناء ساعات التدريس داخل القسم.
أستطيع تحقيق النجاح حتى الضغوط.		*	

الملحق رقم (2) : جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الذكاء الوجداني

النسبة المئوية (%)	التكرارات	البند	النسبة المئوية (%)	التكرارات	البند
%100	10	30	%100	10	01
%90	9	31	%100	10	02
%90	9	32	%100	10	03
%90	9	33	%100	10	04
%90	9	34	%100	10	05
%100	10	35	%90	9	06
%100	10	36	%90	9	07
%90	9	37	%100	10	08
%60	6	38	%100	10	09
%50	5	39	%100	10	10
%90	9	40	%100	10	11
%90	9	41	%90	9	12
%100	10	42	%90	9	13
%100	10	43	%100	10	14
%60	6	44	%100	10	15
%90	9	45	%100	10	16
%100	10	46	%90	9	17
%100	10	47	%90	9	18
%90	9	48	%100	10	19
%100	10	49	%70	7	20
%90	9	50	%100	10	21
%50	5	51	%100	10	22
%90	9	52	%100	10	23
%90	9	53	%100	10	24
%70	7	54	%90	9	25
%90	9	55	%100	10	26
%90	9	56	%100	10	27
%90	9	57	%100	10	28
%90	9	58	%100	10	29

الملحق رقم (3) : جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الدافعية للإنجاز

البند	التكرارات	النسبة المئوية (%)
01	10	%100
02	10	%100
03	10	%100
04	10	%100
05	10	%100
06	10	%100
07	10	%100
08	10	%100
09	10	%100
10	10	%100
11	10	%100
12	10	%100
13	10	%100
14	10	%100
15	10	%100
16	10	%100
17	10	%100
18	10	%100
19	10	%100
20	10	%100
21	10	%100
22	10	%100
23	10	%100
24	10	%100
25	10	%100
26	10	%100
27	10	%100
28	10	%100
29	10	%100
30	10	%100
31	10	%100
32	10	%100

الملحق رقم (4) : جدول يمثل تكرارات و نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس الرضا الوظيفي

البند	التكرارات	النسبة المئوية (%)
01	10	%100
02	10	%100
03	10	%100
04	10	%100
05	10	%100
06	10	%100
07	10	%100
08	10	%100
09	10	%100
10	10	%100
11	10	%100
12	10	%100
13	10	%100
14	10	%100
15	10	%100
16	10	%100
17	10	%100
18	10	%100
19	10	%100
20	10	%100
21	10	%100
22	10	%100
23	10	%100
24	10	%100
25	10	%100
26	10	%100
27	10	%100
28	10	%100
29	10	%100
30	10	%100
31	10	%100
32	10	%100
33	10	%100

الملحق رقم(5):استمارة البيانات الشخصية

الذكاء الوجداني و علاقته و بالدافعية للانجاز و الرضا المهني عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائية

الى المربي الفاضل و الفاضلة

تحية طيبة و بعد:

في اطار اعداد بحث لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ،تحت عنوان :الذكاء الوجداني و علاقته بالدافعية للانجاز و الرضا المهني والدافعية للانجاز عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ،و ذلك بوضع اشارة (X) على الاجابة المختارة.

- المقياس الاول خاص بالذكاء الوجداني و الثاني متعلق ب بالدافعية للانجاز الرضا المهني اما الثالث فهو متعلق بالرضا المهني لدى معلم المرحلة الابتدائية.
- ملاحظة:ليس هناك اجابات صحيحة و اخرى خاطئة و انما الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن شعوركم الحقيقي .

تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام .

البيانات الشخصية :

- المدرسة :
- الجنس :
- السن :
- الاقدمية في التعليم :
- المؤهل العلمي(المستوى التعليمي) :

الملحق رقم (6): الصورة الاولى لمقياس الذكاء الوجداني (لفاروق عثمان و محمد عبد السميع).

مقياس الذكاء الوجداني

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة و التي تعتبر مهارات و فنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما.

و المطلوب منك:

–قراءة كل عبارة بدقة و وضع علامة (X) أمام الاختيار المناسب.

الرقم	المفردات	يحدث دائما	يحدث غالبا	يحدث احيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
01	استخدم انفعالاتي الايجابية و السلبية في قيادة حياتي					
02	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي					
03	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
04	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياة الشخصية					
05	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
06	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
07	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة اغلب الوقت					
08	أستطيع التعبير عن مشاعري					
09	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي					
10	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي حدث مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط اتعرض لها.					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع ان اكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
17	استطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة					
19	انا صبور حتى عندما لا احقق نتائج سريعة.					

20	عندما اقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.				
21	أحاول ان أكون مبتكرا مع تحديات الحياة				
22	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به				
23	أستطيع إنجاز أي الاعمال المهمة بكل قوتي.				
24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط و تركيز عال				
25	في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب.				
26	عادة استطيع ان أفعل ما أحتاجه عاطفيا و بإرادتي				
27	استطيع تحقيق النجاح حتى الضغوط.				
28	استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح و الفكاهة ببسر.				
29	استطيع ان انهمك في انجاز اعمالي رغم التحدي .				
30	استطيع تركيز انتباهي في الاعمال المطلوبة مني .				
31	افقد الاحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.				
32	استطيع ان انحني عواطفى جانبا عندما اقوم بإنجاز أعمالي				
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين				
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين				
35	أجيد فهم مشاعري الآخرين				
36	اغضب إذا ضايقتني الناس الذين أتعامل معهم بأسئلتهم المتكررة				
37	انا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم				
38	أنا حساس لاحتياجات العاطفية للآخرين				
39	انا على دراية بالاشتراكات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.				
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.				
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة				
42	لا اجد صعوبة في التحدث مع الغرباء				
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين				
44	عندي قدرة بالإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.				
45	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين .				
46	أستطيع الاستجابة لرغبات و انفعالات الآخرين				
47	أمتلك تأثير قوي على الآخرين في تحديد أهدافهم				
48	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين				

					أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	49
					تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.	50
					يغمرنني المزاج السيئ.	51
					عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب .	52
					يظل لديا الامل و التفاؤل أمام الآخرين.	53
					أشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضر الآخرين بالإفصاح عنها.	54
					إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم.	55
					أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق و الاحباط.	56
					أستطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون بها.	57
					أستطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعوق أدائي لإعمالي.	58

الملحق رقم(7):الصورة الثانية لمقياس الذكاء الوجداني (لفاروق عثمان و محمد عبد السميع).

تعليمات التطبيق

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة و التي تعتبر مهارات و فنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما.

و المطلوب منك:

1- أن تقرأ كل عبارة بدقة و عناية

2- هناك مجموعة من العبارات، و أمامك كل عبارة خمسة إختيارات(إجابات) هي : يحدث دائما . يحدث غالبا، يحدث أحيانا ، لا يحدث أبدا.

3- أن تجيب بصراحة و صدق على كل عبارة.

الرقم	المفردات	يحدث دائما	يحدث غالبا	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
01	استخدم انفعالاتي الايجابية و السلبية في قيادة حياتي					
02	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي					
03	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
04	تساعدني مشاعري السلبية في حياة الشخصية.					
05	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
06	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
07	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
08	أستطيع التعبير عن مشاعري					
09	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي					
10	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي ح مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط اتعرض لها.					

					14 لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.
					15 أستطيع ان اكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.
					16 أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة
					17 أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة
					18 أنا قادر على التحكم في مشاعري السلبية عند مواجهة اية مخاطر.
					19 انا صبور حتى عندما لا احقق نتائج سريعة.
					20 أحاول ان أكون مبتكرا مع تحديات الحياة
					21 أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به
					22 أستطيع إنجاز أي الاعمال المهمة بكل قوتي.
					23 أستطيع إنجاز المهام بنشاط و تركيز عال
					24 في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب.
					25 عادة أستطيع ان أفعل ما أحتاجه عاطفيا و بإرادتي
					26 أستطيع تحقيق النجاح حتى الضغوط.
					27 أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح و الفكاهة ببسر.
					28 أستطيع ان انهمك في انجاز اعمالى رغم التحدي .
					29 أستطيع تركيز انتباهي في الاعمال المطلوبة مني .
					30 افقد الاحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.
					31 أستطيع ان اترك عواطفى جانبا عندما اقوم بإنجاز أعمالي
					32 أنا حساس لاحتياجات الآخرين
					33 أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين
					34 أجيد فهم مشاعري الآخرين
					35 لااغضب إذا ضايقتني زملاء بأسئلتهم .

					36	انا قادر على قراءة مشاعر الزملاء من تعبيرات وجوههم.
					37	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.
					38	أنا أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة .
					39	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغريب
					40	عندي قدرة على التأثير في الآخرين
					41	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين .
					42	أستطيع الاستجابة لرغبات و انفعالات الآخرين
					43	أمتلك تأثير قوي على الآخرين في تحديد أهدافهم
					44	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين
					45	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.
					46	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.
					47	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب .
					48	يظل لدي الأمل و التفاؤل أمام الآخرين
					49	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم.
					50	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق و الاحباط.
					51	أستطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون بها.
					52	أستطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعوق أدائي لإعمالي.

الملحق رقم (8): مقياس الدافعية للإنجاز (لصالح عبد الرحمن الأزرق).

تعليمات التطبيق

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على أحد جوانب الشخصية و هو دافعية الانجاز و عبارات هذا المقياس تهدف إلى مساعدتك في التعرف على أبعاد و مستوى دافعية الانجاز لديك.

و المطلوب :

1- أن تقرأ كل عبارة بدقة و عناية

2- هناك مجموعة من العبارات ،و أمامك كل عبارة ثلاثة إختيارات (إجابات) هي :تنطبق،إلى حد ما ،لاتنطق. أن تضع علامة (*) واحدة داخل العمود المناسب للعبارة.

3- أن تجيب بصراحة و صدق على كل عبارة.

➤ لاحظ أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة .و أن إجابتك الصادقة و المعبرة عن قدراتك الحقيقية في إنجاز المهام تمثل عنصرا مهما في فهمك لنفسك.

رقم العبارة	العبارة	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني من جهد.			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
04	كثيرا ما تمر الايام دون أن أعمل شيئا يذكر.			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم.			
06	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال و الطموحات.			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الاتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا و جهدا كبيرا.			
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 أقوم به صعبا ازداد اصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأنني مجتهد و مثابر في عملي كمدرس.			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام و المسؤوليات الصعبة في عملي .			
14	لا اشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي.			

15	أميل أحيانا الى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.		
16	لا أفكر كثيرا في انجازاتي السابقة بل في التخطيط لانجازات جديدة.		
17	أحرص دائما على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.		
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتاحت لي الفرصة لذلك.		
19	غالبا ما أنسحب بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.		
20	تستهويني الاعمال التي تتسم بجو التنافس و التحدي.		
21	أستعد دائما لأداء الاعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها.		
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم على الغد.		
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.		
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.		
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن".		
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا.		
27	أبذل 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 و إن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.		
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور.		
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ اهدافي.		
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي		

مقياس الرضا الوظيفي

تعليمات التطبيق

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على أحد جوانب الشخصية و هو الرضا الوظيفي و عبارات هذا المقياس تهدف إلى مساعدتك في التعرف على أبعاد و مستوى الرضا الوظيفي لديك.

و المطلوب :

1- أن تقرأ كل عبارة بدقة و عناية

2- هناك مجموعة من العبارات ،و أمامك كل عبارة خمسة إختيارات(إجابات) هي : أوافق بشدة،أوافق،لا رأي لي،أرفض،أرفض بشدة.أن تضع علامة (*) واحدة داخل العمود المناسب للعبارة.

3- أن تجيب بصراحة و صدق على كل عبارة.

➤ لاحظ أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة .و أن إجابتك الصادقة و المعبرة عن قدراتك الحقيقية في إنجاز المهام تمثل عنصرا مهما في فهمك لنفسك.

رقم العبارة	العبارات	الاجابة			
		ارفض تماما	ارفض	لا ادري	اوافق بشدة
01	يتمتع المشتغلون في مهن اخرى بمزايا مادية لا يتمتع بها المعلم				
02	اشعر ان مهنة التدريس تحقق طموحات المعلم و آماله.				
03	اعتقد بان نصابي من الحصص الاسبوعية مناسب				
04	ارى ان المسؤولين عن التعليم يهتمون بالمعلم كثيرا.				
05	ما يتقاضاه المعلم من دخل في مهنة التدريس يتناسب مع تكاليف الحياة.				
06	توافر الامكانيات في مدرستي يساعدني على التدريس الجيد.				
07	تقدير المعلم و تشجيعه معنويا من قبل المسؤولين لم يكن كافيا.				
08	يضايقتني كثيرا تأخر صرف المرتبات في مواعيدها المحددة.				
09	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي و قدراتي.				

10	لا أفكر في ترك مهنة التدريس.				
11	أحس أن التعاون بين المعلمين و ادارة هذه المدرسة يتم بشكل جيد.				
12	اعتقد أن مرتب المعلم يتناسب مع ما يقوم به من مهام ومسؤوليات.				
13	إن مهنة التدريس مهنة رتيبة (روتينية) تقيد المواهب.				
14	كثيرا ما يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي و آرائي بحماس.				
15	تتيح لي مهنة التدريس فرصة الحصول على الترقية في حينها.				
16	أشعر بأن المعلم ينال تقدير و احترام الآخرين في المجتمع.				
17	اعاني من عدم اضباط التلاميذ داخل القسم.				
18	تزعجني الملاحظات التي يبديها المفتش نحو أسلوب في التدريس.				
19	أشعر غالبا بأن المعلم لا يتمتع بقدر من الحرية و الاستقلال في العمل.				
20	أتمنى أن يختار أبنائي مهنة أخرى غير مهنة التدريس.				
21	تربطني بمفتش المادة علاقة تتسم بروح التعاون و الاحترام.				
22	لا تتيح لي مهنة التدريس فرصة التجديد و الابتكار .				
23	لا أشعر بأن مدير المدرسة يعامل جميع المعلمين بالتساوي.				
24	أعتقد أن مهنة التدريس تحقق الاستقرار النفسي للمعلم و الاطمئنان على مستقبله				
25	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي.				
26	أتمنى أن أجد عملا غير التدريس بنفس الراتب.				
27	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الادارة التعليمية.				
28	أحس بمتعة كبيرة أثناء تدريسي للمادة .				
29	أعتقد بأن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مقبولة.				
30	ينتابني شعور أحيانا بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة				
31	أعتقد بأن علاقات المعلم بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية.				
32	أشعر بأنني أكرر نفسي كل يوم .				
33	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للمعلم عند تكليفه ببعض الواجبات (التصحيح و المراقبة في الامتحانات) مع ما يبذله من جهد.				

الملحق (10): بيانات إحصائية

X Y Z * sex

sex		X	Y	Z
h	Moyenne	187,0196	70,2353	105,1569
	N	51	51	51
	Ecart-type	23,3019	6,9673	23,3018
f	Moyenne	181,6522	68,7391	106,2029
	N	69	69	69
	Ecart-type	25,4829	6,4390	15,7654
Total	Moyenne	183,9333	69,3750	105,7583
	N	120	120	120
	Ecart-type	24,6235	6,6813	19,2467

X Y Z * exp

exp		X	Y	Z
1-15	Moyenne	183,5897	67,8718	108,7692
	N	39	39	39
	Ecart-type	24,7426	6,5421	18,0940
16++	Moyenne	184,0988	70,0988	104,3086
	N	81	81	81
	Ecart-type	24,7187	6,6663	19,7222
Total	Moyenne	183,9333	69,3750	105,7583
	N	120	120	120
	Ecart-type	24,6235	6,6813	19,2467

X Y Z * dip

dip		X	Y	Z
bac++	Moyenne	185,6038	69,0566	105,7358
	N	53	53	53
	Ecart-type	27,1834	6,7380	17,6822
bac--	Moyenne	182,6119	69,6269	105,7761
	N	67	67	67
	Ecart-type	22,5166	6,6761	20,5322
Total	Moyenne	183,9333	69,3750	105,7583
	N	120	120	120
	Ecart-type	24,6235	6,6813	19,2467

Corrélations

		X	Y
X	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
Y	Corrélation de Pearson	-,007	
	Sig. (bilatérale)	,943	
	N	120	

Corrélations

		X	Z
X	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
Z	Corrélation de Pearson	,070	
	Sig. (bilatérale)	,445	
	N	120	

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	h	51	187,0196	23,3019	3,2629
	f	69	181,6522	25,4829	3,0678
Y	h	51	70,2353	6,9673	,9756
	f	69	68,7391	6,4390	,7752
Z	h	51	105,1569	23,3018	3,2629
	f	69	106,2029	15,7654	1,8979

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	,810	,370	1,182	118	,239	5,3674	4,5395	-3,6219	14,3568
	Hypothèse de variances inégales			1,198	112,709	,233	5,3674	4,4786	-3,5057	14,2406
Y	Hypothèse de variances égales	,244	,622	1,215	118	,227	1,4962	1,2313	-,9422	3,9345
	Hypothèse de variances inégales			1,201	102,901	,233	1,4962	1,2461	-,9752	3,9675
Z	Hypothèse de variances égales	1,922	,168	-,293	118	,770	-1,0460	3,5679	-8,1114	6,0194
	Hypothèse de variances inégales			-,277	82,604	,782	-1,0460	3,7747	-8,5544	6,4623

Statistiques de groupe

	exp	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	1-15	39	183,5897	24,7426	3,9620
	16++	81	184,0988	24,7187	2,7465
Y	1-15	39	67,8718	6,5421	1,0476
	16++	81	70,0988	6,6663	,7407
Z	1-15	39	108,7692	18,0940	2,8974
	16++	81	104,3086	19,7222	2,1914

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	,236	,628	-,106	118	,916	-,5090	4,8192	-10,0524	9,0343
	Hypothèse de variances inégales			-,106	75,064	,916	-,5090	4,8209	-10,1125	9,0945
Y	Hypothèse de variances égales	,011	,918	-1,724	118	,087	-2,2270	1,2915	-4,7846	,3306
	Hypothèse de variances inégales			-1,736	76,421	,087	-2,2270	1,2830	-4,7820	,3281
Z	Hypothèse de variances égales	,103	,749	1,191	118	,236	4,4606	3,7446	-2,9548	11,8760
	Hypothèse de variances inégales			1,228	81,276	,223	4,4606	3,6327	-2,7670	11,6882

Statistiques de groupe

	dip	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	bac++	53	185,6038	27,1834	3,7339
	bac--	67	182,6119	22,5166	2,7508
Y	bac++	53	69,0566	6,7380	,9255
	bac--	67	69,6269	6,6761	,8156
Z	bac++	53	105,7358	17,6822	2,4288
	bac--	67	105,7761	20,5322	2,5084

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	3,696	,057	,659	118	,511	2,9918	4,5373	-5,9933	11,9769
	Hypothèse de variances inégales			,645	100,450	,520	2,9918	4,6378	-6,2090	12,1926
Y	Hypothèse de variances égales	,021	,886	-,463	118	,644	-,5703	1,2323	-3,0105	1,8700
	Hypothèse de variances inégales			-,462	111,260	,645	-,5703	1,2336	-3,0147	1,8742
Z	Hypothèse de variances égales	,266	,607	-,011	118	,991	-4,027E-02	3,5531	-7,0763	6,9958
	Hypothèse de variances inégales			-,012	117,113	,991	-4,027E-02	3,4916	-6,9551	6,8746

