



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة -
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية



الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:

فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية
للانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .
دراسة ميدانية بإكمامالية و غلانة الجديدة - جامعة - ولاية الوادي -

مذكرة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس
تخصص : علم نفس اجتماعي

إشراف الأستاذ البروفيسور:

عيسى قبوق

إعداد الطالبة:

آمال سليمان

لجنة المناقشة:

الإسم و اللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
أحمد فريجة	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا	محمد خيضر بسكرة
عيسى قبوق	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا و مقورا	محمد خيضر بسكرة
سليمة سايجي	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	محمد خيضر بسكرة
وسيلة بن عامر	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	محمد خيضر بسكرة

الموسم الجامعي: 2014-2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و عرفان

يقول تعالى في محكم تنزيله : "رب أوزعني أن أشكر نعمتك علي وعلى والدي وان أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادة الصالحين "

صدق الله العظيم. سورة النمل الآية 19

لا شكر إلا بعد شكر الله ، لك الحمد ربنا يا من مننت عليا بنعمة العلم ، ويسررت لي سبله و هباته لي من يعينني علي تحصيله و وفقتني لإتمام هذه المذكرة و أستغفره لما كان فيما من سمو و تقصير و خطأ .

و صدق رسول الله حين قال : "من لم يشكر الناس لم يشكر الله ، ومن أسدى إليكم معروفنا

فكافئه فإن لم تستطيعوا فادعوا له " (أخرجه الترمذي)

يطيب لي عرفانا بالجميل أن أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل المتواضع

وأخص بالذكر :

الأستاذ الفاضل " عيسى قهقوب " شكرا علي سعة صدره و إشرافه علي هذا العمل .

إلى اللجنة المناقشة لقبولها مناقشة هذا البحث .. كل الشكر والعرفان.

إلى كل من مد لي يد المساعدة من قريب أو بعيد بجهد أو بوقته أو دعائه

وأخص بالذكر : والدي الكريمين و كل عائلتي ، زملاء الدفعة : فايزة ، دليلة ، حسين ، مدير و أستاذات متوسطة وثانوية الجديدة - جامعة - علي كل التسهيلات التي قدموها لي .

وأتوجه بخالص التقدير إلى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ممثلة بعميد الكلية ، و اللسان الإداري لما قدموه من مساعدة في إتمام هذه الدراسة.

ملخص الدراسة :

تناول البحث الحالي موضوع فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

ويهدف الى مايلي :

إعداد برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي وأبعاده يتناسب وعينة الدراسة ، ثم التحقق من فعالية هذا البرنامج في تنمية الدافعية للإنجاز وكذا مستوى الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط ، و التحقق من هاته الفعالية بعد مرور فترة المتابعة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، و لاختبار صحة الفرضيات استخدمنا الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء العاطفي: من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001).
 - استمارة الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة إعداد: عمار شوشان (2009).
 - برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي: من إعداد الباحثة.
- وقد طبقت الدراسة على عينة تجريبية مكونة من 09 أستاذات بإكاديمية وغلانة الجديدة بمدينة جامعة ولاية الوادي بالموسم الدراسي 2014/2015.

و أسفرت النتائج على مايلي:

- 1- هناك فعالية للبرنامج التدريبي المبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.
- 2- للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.

Abstract

Abstract:

The current research deals with the effectiveness of a training programme based on the skills of emotional intelligence to develop the middle school professors achievement motivation .

This research aims to :

-prepare a training programme based on the skills of emotional intelligence and its dimensions measured up to the sample of the study, then ,to verify the effectiveness of this programme in the development of achievement motivation ; besides , the level of emotional intelligence with middle school professors, and to verify this effectiveness after the follow-up period.

the study in this research relies on the experimental method of the one group , and to test the validity of the assumptions , we used the following tools:

- emotional intelligence measure : prepared by Farouk Essaid Othman and Mohammed Abd Essamie Rizk (2001).

-The form of achievement motivation : prepared by Amar Shoushan (2009).

-A training programme based on the skills of emotional intelligence: prepared by the researcher.

- and this study was applied on an experimental sample consisted of 09 professors teaching at Waghlana Al-djadida Middle school in Djamaa city _ Wilaya of El - Oued during the school year 2014/2015.

The results indicate the following:

1. the effectiveness of the training programme based on the skills of emotional intelligence in development of emotional intelligence with middle school professors.

2.The effectiveness of the training programme to develop the achievement motivation of the middle school professors.

3. Statistically , There are no significant differences between the degrees of the Group in terms of the post-measure and the longitudinal measure on the measure of achievement motivation.

4. Statistically , There are no significant differences between the degrees of the Group in terms of the post-measure and the longitudinal measure on emotional intelligence measure with middle school professors.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر و عرفان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ت	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
ج	فهرس الموضوعات
د	قائمة الجداول
هـ	مقدمة
10	الفصل الأول : مدخل الدراسة
11	الاشكالية
14	الفرضيات
14	أهمية الدراسة
15	أهداف الدراسة
16	التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
17	الدراسات السابقة
26	التعليق على الدراسات السابقة
27	الفصل الثاني : الإطار النظري
27	تمهيد
	أولاً : الذكاء العاطفي
28	مفهوم الذكاء العاطفي
31	التسلسل التاريخي لنشأة مفهوم الذكاء العاطفي
33	النماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي
39	نماذج الناس في انتباههم لمشاعرهم و تعاملهم معها

40	أبعاد و مكونات الذكاء العاطفي
48	أهمية الذكاء العاطفي
51	تتمية الذكاء العاطفي
52	قياس الذكاء العاطفي
	ثانيا : الدافعية للإنجاز
55	تعريف الدافعية للإنجاز
56	بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز
57	بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
61	مصادر الدافعية للإنجاز
63	صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز
64	دافعية الأساتذة نحو مهنتهم
65	قياس الدافعية
68	خلاصة الفصل
69	الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة
70	تمهيد
71	منهج الدراسة
72	التصميم التجريبي للدراسة
74	متغيرات الدراسة
74	حدود الدراسة
75	مجتمع و عينة الدراسة
77	أدوات جمع البيانات
79	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
99	الأساليب الإحصائية المستخدمة
100	خلاصة الفصل
101	الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

103	عرض نتائج الدراسة
107	مناقشة النتائج
116	خلاصة الفصل
117	خاتمة
119	اقتراحات و توصيات
120	قائمة المراجع
129	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	جدول رقم
81	توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي	01
81	توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل	02
82	توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية	03
84	توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي	04
85	معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الذكاء العاطفي المختلفة وبين المكونات و الدرجة الكلية	05
86	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء العاطفي	06
87	العبارات التي تمثل كل بعد من أبعاد دافعية الانجاز	07
95	عدد أيام و ساعات البرنامج التدريبي	08
96	نسب اتفاق المحكمين على محتوى جلسات البرنامج	09
97	محتوى جلسات البرنامج التدريبي	10
106	يبين إحصاء المجموعة الواحدة لمتغير الذكاء العاطفي	11
106	لاختبار "تا" الفروق في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط بالنسبة للمتوسط الفرضي	12
107	يبين إحصاء المجموعة الواحدة لمتغير الدافعية للانجاز	13
107	لاختبار "تا" الفروق في تنمية الدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة بالنسبة للمتوسط الفرضي	14
108	يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى عينة الدراسة	15
109	يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى	16

مقدمة

مقدمة :

منذ تأسيس أول مخبر لعلم النفس في ألمانيا العام 1879 م على يد **ويليام فونت W.Wundt** و علماء النفس يحاولون جاهدين الكشف عن أعمق حقائق النفس البشرية ، من أجل الوصول إلى شروح وافية لمختلف الظواهر النفسية و العقلية التي تقوم عليها سلوكيات الإنسان ، سواء كانت تلك الظواهر سوية أو شاذة.

و اليوم ، و بعد مرور مائة و ثلاثين عاما على قيام علم النفس كعلم مستقل ، ظهرت مذاهب و نظريات كثيرة و كبيرة ساهمت كل منها - طيلة تلك المراحل التاريخية - في إضافة لبنات جديدة إلى سرح هذا العلم ، ما فتئت كل لبنة منها تساهم نسبيا في تحقيق الفتح العلمي تلو الآخر فيما يخص حقائق النفس و العقل البشري. فكانت متفقة على رؤية واحدة تارة ، و كانت متناقضة و متواجهة تارة أخرى. إلا أن الحقيقة هي أن كل منها قد ساهم بشكل من الأشكال في تعديل نظرة علماء النفس و الاجتماع إلى الكائن البشري، و ألهمتهم المزيد من أساليب البحث و الدراسة و الاستقصاء و التفسير.

و قد لا نبالغ إن قلنا أن موضوع الذكاء كان الموضوع الأكثر تناولا في علم النفس ، سواء قديما أو حديثا. إلا أن علم النفس المعرفي قد أخذ على عاتقه دراسة الذكاء الإنساني من وجهة نظر ووقفت بين الجانب النفسي-الانفعالي و بين الجانب العصبي ، حين بدأ بعض علماء النفس يرون أن معامل الذكاء (I.Q) لم يعد كافيا ليثبت ذكاء الأفراد إلى حد اعتباره كمعيار للنجاح ، فكم من فرد يحقق معدلات نجاح مرتفعة في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي ، و لكنه غير سعيد و غير ناجح في جانب الحياة الشخصية و العلاقات الاجتماعية على اختلافها. بينما يُحقق أشخاص آخرون نجاحات باهرة في مختلف مناحي حياتهم و يحصلون على السعادة و الرضا رغم أن مستواهم الأكاديمي محدود ، و معامل ذكائهم ليس بتلك القوة أو الارتفاع. و هكذا بدأ العلماء يفترضون وجود أشكال أخرى للذكاء أكثر تعقيدا من أن يتم حصرها في جانب التحصيل الدراسي أو الأداء على اختبارات و مقاييس الذكاء الكلاسيكية التي وُضعت في بدايات و أواسط القرن الماضي. هذا إذا أردنا اعتبار الذكاء قدرة أو سمة ضرورية تستعمل كأداة لتحقيق السعادة الشخصية و النجاح اللازم في الحياة. (أمير فنور، 2011)

ظهر مصطلح الذكاء العاطفي في الولايات المتحدة في التسعينيات إذ لاحظ الباحثون هناك من خلال أبحاث ودراسات شملت عشرات الألوف من الأشخاص أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان فقط على شهاداته وتحصيله العلمي والتي تعبر عن ذكائه العقلي IQ وإنما يحتاجان إلى نوع آخر من الذكاء سموه الذكاء العاطفي EQ . كما أن نجاحنا في الحياة لا يرجع إلى مستوى الذكاء عندنا إلا بأكثر من 20% فقط ، أما النسبة الباقية لهذا النجاح أي 80% فتعود لعوامل أخرى و هي تلك الخصائص التي تشكل في مجموعها الذكاء العاطفي .

"إن نجاح الإنسان يتوقف على مهارات لا علاقة لها بشهاداته وتحصيله العلمي" وبالتالي فإن نجاح الإنسان وسعادته في هذه الحياة لا يتوقفان على ذكائه العقلي فقط وإنما يحتاج إلى مهارات أخرى أطلق عليها اسم الذكاء العاطفي Emotional Intelligence.

كما أن للذكاء العاطفي دورا بالغا في بناء الشخصية الايجابية وتشكيل وجدان الإنسان السوي في علاقاته مع نفسه ومع المحيطين به ، و انعكاس ذلك على مدى تميزه في شتى مجالات حياته ، إضافة إلى تنمية مهاراته الشخصية وتميزه في ميدان العمل .

هذا و قد حظي مفهوم الذكاء العاطفي في العقدين الآخرين بأهمية بالغة ، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث ، و جذب اهتمام العديد من الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين ، عندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية **Pfeiffer 2001** ونتيجة لذلك ؛ فقد تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الاتصال العالمية Enternet لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه ؟ وكيفية ربطه ببعض المتغيرات؟

و لما كان العنصر البشري يمثل أعلى ما تملكه أي مؤسسة تربوية ، حيث أنه هو الذي يحدد فعالية وأهمية باقي الموارد الأخرى التي تتيحها و توفرها المؤسسة ، لذلك يمكن القول أنه من الممكن تطوير وتنمية أهم جانب من جوانبه الشخصية ، والذي سوف يؤدي بالفعل إلى زيادة فعالية ذلك العنصر في أدائه لمهامه التربوية ، وذلك من خلال تطبيق سياسات إدارية فعالة ، تعتمد في الأساس على قوة مهارات الذكاء العاطفي لدى الأفراد ، ويعتمد تقييم نجاح أي مؤسسة في المقام الأول على تنمية وتطوير المهارات الوجدانية لدى المديرين والمشرفين والأساتذة و حتى التلاميذ على حد سواء ، وفي نفس الوقت قد يؤدي عدم تطوير تلك المهارات بصورة كبرى إلى فشل

المؤسسة في تحقيق أهدافها التربوية ، فالعنصر البشري (الأساتذة على وجه الخصوص) بمهاراته وقدراته العقلية والوجدانية يمثل أهم دعائم التطوير والتنمية في أي مدرسة أو مؤسسة تربوية .

وبعد قيام الباحثة بالإطلاع على الإطار النظري المتعلق بهذا الموضوع والعديد من الدراسات السابقة استطاعت الباحثة أن تأتي ببرنامج تدريبي غني بنتائج الأبحاث المتعلقة بموضوع تنمية مهارات الذكاء العاطفي وانعكاس ذلك على دافعية أساتذات الطور المتوسط من خلال الاعتماد على التبويب المنهجي الآتي حيث تم تقسيم البحث إلى أربعة فصول هي :

الفصل الأول: الذي يحمل عنوان مدخل الدراسة و يضم العناصر التالية :

المقدمة وإشكالية الدراسة و فرضياتها ، بالإضافة إلى أهمية الدراسة و أهدافها ، وصولا إلى التعريفات الإجرائية ثم استعراض الدراسات السابقة والتعليق عليها بالإضافة إلى موضع الدراسة الحالية بالنسبة إليها .

الفصل الثاني : المعنون بالإطار الأدبي للدراسة و ضم قسمين تناول الأول منهما الذكاء العاطفي من خلال التطرق إلى مفهومه ، ثم التسلسل التاريخي لنشأة مفهوم الذكاء العاطفي ، بعدها استعراض للنماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي ، و نماذج الناس في انتباههم لمشاعرهم ، أبعاد و مكونات الذكاء العاطفي ، أهميته ، و إمكانية تنميته ، ثم كيفية قياسه.

أما القسم الثاني فتناول متغير الدافعية للإنجاز حيث تم التطرق خلاله إلى تعريف الدافعية للإنجاز و بعض المفاهيم النظرية المرتبطة بها ، ثم النظريات المفسرة لها ، وبعدها تطرقنا لمصادر الدافعية و صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز ، دافعية الأساتذة نحو مهنتهم ، و ثم قياس الدافعية للإنجاز.

أما الفصل الثالث قد خصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة المتمثلة في منهج الدراسة ، التصميم التجريبي المنتهج فيها ، المتغيرات و حدود الدراسة ، المجتمع و العينة ، أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكمترية ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية .

أما الفصل الرابع والأخير فقد خصصته الباحثة لعرض نتائج الدراسة الميدانية وقد تضمن العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة عامة للنتائج، قائمة المراجع ، وملاحق الدراسة .

الفصل الأول : مدخل الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- التعليق على الدراسات السابقة

1- إشكالية البحث :

ويعني الذكاء العاطفي القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ، وهو يمثل مع معامل الذكاء (I Q) شكل متكامل من ذكائنا العام ، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكي يتصرفوا بطريقة جيدة ، فإن الذكاء العاطفي (الانفعالي) هو الذي يميز القادة البارزين. **Bourey & Miller 2001**

ويعدّ الباحثان **ماير وسالوفي** أول من استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي (العاطفي) عام 1990 حيث اعتبر الذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين ، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة ، واستخدام هذه القدرات لتوجيه طريقة التفكير والأفعال الخاصة ؛ وذلك أثناء محاولتهما تطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات وتوصلا إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي يعبرون عن انفعالاتهم ، ويدركون انفعالات الآخرين ، وينظمون عواطفهم.

وترى **مايرز و تاكر (Myers & Tucker, 2005)** أن أصول الذكاء العاطفي ترجع إلى نظرية الذكاء الاجتماعي لادوارد ثورندايك في العشرينات من القرن العشرين عندما عرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية. وأن نظرية **جارنر** في الذكاءات المتعددة وكذلك نظرية **ستيرنبرغ و واجنر** التي حددا من خلالها نوعين من الذكاء هما الذكاء الأكاديمي والذكاء العملي كانتا هما البشير لنظرية الذكاء العاطفي.

يمكن النظر إلى الذكاء العاطفي باعتباره مجموعة من القدرات المصنفة ضمن بعدين رئيسيين ، أولهما: البعد الشخصي الذاتي (Intrapersonal competencies) : يشمل الوعي بالذات ، وإدارة المشاعر ، و الدافعية ، وثانيهما البعد التفاعلي الاجتماعي (Interpersonal) : ويشمل التعاطف ، والمهارات الاجتماعية.

هذا و نركز في دراستنا هاته النظر على بعد الدافعية بشكل خاص و هي نوعان ؛ ذاتية/داخلية ، وذاتية/خارجية. حيث أن الدافعية الداخلية عنصر من عناصر الذكاء العاطفي باعتبارها مهارة ذاتية. ويمكن الاستدلال على هذا العنصر من خلال مجموعة من الدلالات و المؤشرات ، فالأفراد ذوو الدافعية الذاتية العالية لا يتأثرون كثيراً بالمحفزات الخارجية ، بل بالرغبة لإنجاز العمل نفسه ، ومن

الصعب أن يستسلموا ، بل لديهم مثابرة لإنجاز مهماتهم ، وهم غالباً ما ينجحون في تحقيق أهدافهم. ومن صفات الأشخاص ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة أنهم يحققون تحسناً في أدائهم : في الدراسة ، في العمل ...، ويتفوقون في أداء المهمات الصعبة مقارنةً بذوي الدافعية الذاتية المنخفضة ، واحتمالات أن يتركوا المهمات أو الدراسة لديهم قليلة ، ويشجعون الأشخاص الذين يتعاملون معهم ، ويجذبون نحوهم مجموعة من الأفراد لهم صفات مشابهة. (Stock, 1999)

مما سبق، يمكن أن تعرف الدافعية الداخلية بأن تكون قادراً على توجيه مشاعرك لتحقيق هدف ما، وأن تؤجل الشعور بالرضا الآني إلى شعور بالرضا المستقبلي ، و أن تكون منتجاً في الأنشطة ، وإن كانت قليلة الأهمية والمتعة بالنسبة لك ، وأن تقاوم الشعور بالإحباط ، و أن تبادر بدون ضغط خارجي. (Goleman, 1998)

والدافعية الداخلية هي أيضاً القدرة على التحكم بآثار السلوكيات الناتجة عن العواطف السلبية (مثل الغضب ، و الخوف ، و القلق ، والإحباط) والعمل بطريقة إيجابية عندما تكون الوضعية النفسية متدنية.

و قد أشارت الدراسات التي أجريت في جامعة كيس ويسترن ريزيرف في الولايات المتحدة ارتفاع مهارات الذكاء العاطفي بعد التحاق الموظفين بدورات وبرامج تدريبية وكان تحسن المهارات الاجتماعية بنسبة (75%) (العيتي ، 2007 : 57).

هذا وقد تمت دراسة الذكاء العاطفي على عينات متعددة وبيئات مختلفة ، إلا أنه و في- حدود علم الباحثة - لا توجد دراسات كثيرة عنيت بموضوع البحث الحالي في مجتمعاتنا العربية و المجتمع الجزائري بشكل خاص ، كذلك ندرة الدراسات التي اقتصت بتناول عينة المرأة بصفة عامة ، و أستاذات المرحلة المتوسطة في المجتمع العربي ، والمجتمع الجزائري بصفة خاصة ، وانطلاقاً من حرص الباحثة على تقديم ما هو جديد قامت باختيار فئة من أستاذات المرحلة المتوسطة ، حيث إن هذه المرحلة تعد مرحلة انتقالية مهمة في حياة التلاميذ ، أين يعيشون خلالها جزءاً كبيراً من مردودات المراهقة ، ويستعدون في الوقت ذاته ليصبحوا مواطنين يتحملون مسؤوليات الاشتراك في المجتمع الكبير ، وهذا يحتاج إلى مهارة بالغة من أستاذة و أستاذات هذا الطور التعليمي الهام و الحساس.

وتبرز أهمية التدريب على مهارات الذكاء العاطفي بالنسبة للأساتذة في مراحل التعليم بصفة عامة والمرحلة المتوسطة بصفة خاصة ، نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة الطلاب ، حيث تمثل بداية فترة المراهقة لمعظم التلاميذ بما تحمله من اضطرابات نفسية و سلوكية مصاحبة للنمو الجسدي والنفسي للمراهق و نتائج التغيرات الفيزيولوجية و الهرمونية لديه ، أين تتطلب من الأساتذة أن يكونوا على قدر عالٍ من الكفاءة و المسؤولية ، و التوافق ، وعلى قدر عالٍ أيضاً من مهارات الذكاء العاطفي المتمثلة في الوعي بالذات ، وتنظيم الانفعالات ، وحفز الذات ، والتعاطف ، والمهارات الاجتماعية ، واستخدام مهارات الإقناع ، والتفاوض وبناء الثقة ، وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل ضمن فريق عمل واحد بصورة فاعلة.

ولما كان المعلم (الأستاذ) هو المسؤول الأول عن تربية و تعليم ناشئة المجتمع في مراحل أعمارهم المختلفة ، فإنه بقدر كفاءته في عمله وتوافقه فيه بقدر ما ينجح في أداء رسالته ، ويكاد يكون هناك شبه إجماع بين علماء النفس والتربية على أن المعلم الكفء يمثل حجر الزاوية لإنجاح المنظومة التربوية عامة والتعليمية خاصة ، بما يحمله من اتجاه موجب نحو مهنة التدريس و مهارات وجدانية عالية ، يتوقف على مدى أدائه في نقل المعرفة والخبرات ، وتنمية المواهب والقدرات وكفاءته في العمل ورضائه عن نفسه و عن علاقاته بالآخرين.

لذا وجب علينا أن نعمل على نشر برامج تنمية الذكاء العاطفي والتي تعتبر وتعد من أهم مناهج التربية السلوكية و الوجدانية ، والعمل أيضاً على إعداد برامج تدريبية تعمل على تنمية هذه المهارات العاطفية ، ودمج هذه البرامج لتصبح جزءاً من المناهج ونظم التعليم نظراً لوجود بعض الأوضاع المقلقة في بعض مؤسساتنا التعليمية .

مما سبق تظهر الحاجة الملحة إلى دراسة مهارات الذكاء العاطفي و التدريب عليها و تنميتها من حيث أهميتها لممارسة استراتيجيات وأنشطة لتعريف الأساتذات كيفية توظيف العاطفة والوجدان والمشاعر في المواقف المختلفة بشكل إيجابي بناء ، وكيفية ضبطها و التحكم بها في مواقف الصراع والتوتر و الغضب ، وبشكل عام رفع مستوى ذكائن العاطفي و دافعيتهن للإنجاز ، وكيفية استثمارهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين ، ودور الانفعالات في حل المشكلات اليومية المتزايدة في الحقل التعليمي.

و تأسيسا على ما سبق تلخصت إشكالية البحث في التساؤل التالي :

ما مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية مستوى الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط ؟

وذلك من خلال الاجابة على التساؤلات الآتية:

1. هل للبرنامج التدريبي المبني على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط ؟
2. هل للبرنامج التدريبي المبني على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياسي الذكاء العاطفي ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية نحو الإنجاز ؟

2- فرضيات الدراسة:

- 1) ليس للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط .
- 2) ليس للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .
- 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي .
- 4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية نحو الإنجاز .

3- أهمية الدراسة:

انطلاقا من الغاية الاستطلاعية لهذا البحث ، وباعتبار الذكاء العاطفي عاملا أساسيا فاعلا في نجاح الفرد في حياته الأكاديمية ، المهنية ، والاجتماعية ، تظهر أهمية البحث في :

- 1- يتناول مفهوما جديدا من المفاهيم النفسية الذي لم يظهر إلا مع أواخر القرن العشرين ورغم ذلك فقد عد مؤشرا هاما للنجاح المهني والاجتماعي ونقصد به الذكاء العاطفي.
- 2- تفيد في التعرف على مدى تأثير التدريب في تنمية مهارات الذكاء العاطفي و دافعية الانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .
- 3- تزيد من المعرفة العلمية بالخصائص الشخصية و الوجدانية لأستاذات التعليم المتوسط .
- 4- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي والدافعية للانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

4- أهداف الدراسة :

تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي . و يتطلب الوصول إلى هذا الهدف الرئيسي تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :

- استكشاف مستوى الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط (عينة الدراسة).
- استكشاف مستوى الدافعية للانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط (عينة الدراسة).
- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي و أبعاده يتناسب و عينة الدراسة.
- تدريب أفراد العينة على إجراءات وأنشطة البرنامج التدريبي المقترح.
- التحقق من فعالية برنامج تدريبي في الذكاء العاطفي على مساعدة و تطوير قدرات الأستاذات و مهاراتهن الوجدانية و الاجتماعية من خلال الاستبصار بالذات وإدارتها وفهم الآخرين وحفز الدافعية الذاتية و التواصل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين.
- تعريف أصحاب القرار في المؤسسات التربوية بالعوامل المرتبطة بالذكاء العاطفي لدى الأستاذات من أجل توفير بيئة مناسبة لهن لتعزيز و تنمية هذه العوامل لتحقيق فعالية أعلى بالأداء.
- التوصل إلى عدد من المقترحات للجهات المعنية بإرشاد الأستاذات وتوجيههن في العمل والحياة اليومية والمساهمة في تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهاراتهن في ضوء النتائج المتوصل إليها.

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :**5-1- الذكاء العاطفي (الانفعالي ، الوجداني):**

هو قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين ، وتنظيم انفعالاته و انفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به. و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة.

5-2- الدافعية للإنجاز :

هي مجموع الظروف الداخلية و الخارجية التي تعمل على إثارة سلوك الفرد و توجيهه و الاستمرار به للوصول إلى هدف معين ، و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

5-3- التدريب :

هو عملية مخطط لها وليست اعتباطية منظمة تهدف الى تطوير أداء المتدرب في كافة نواحي شخصيته وذلك في استعدادته و قدراته و امكاناته و طاقاته ثم استغلالها واستخدامها بأفضل الطرق وبالتالي رفع كفايته على الأداء و انجاز المهام المسندة اليه.

5-4- الفاعلية :

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير معدة مسبقا.

5-5- أستاذة التعليم المتوسط :

هي السيدة المعدة إعدادا بيداغوجيا و علميا و أكاديميا لتقديم المعارف و المعلومات و الخبرات للتلميذ بالطور المتوسط ، وفقا للمنهاج التربوي المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية ، من أجل إعدادة إعدادا مناسبا لممارسة الحياة .

6- الدراسات السابقة :

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في البحث العلمي ، حيث تساعد الباحث على تكوين خلفية نظرية عن موضوعه ، وهذا ما يدفعه للبحث عن الدراسات والبحوث ذات الصلة كي يبني بحثه على أساسها.

ولأجل هذا سعت الباحثة للعثور على دراسات سابقة ذات صلة بالموضوع ، و قد توفرت لها مجموعة من الدراسات (العربية ، والأجنبية) تتعلق بمتغيري الدراسة إضافة إلى متغيرات أخرى ، هذه الأخيرة كانت قليلة جداً- حسب إطلاع الباحثة - ، و قد تم عرض الدراسات السابقة المتحصل عليها وفق التسلسل الزمني إلى:

- 1- دراسات تناولت فعالية برامج تدريبية في الذكاء العاطفي.
- 2- دراسات تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالدافعية للإنجاز و بعض المتغيرات الأخرى.

6-1- دراسات تناولت فعالية برامج تدريبية في الذكاء العاطفي :

6-1-1- دراسة سحر فاروق (2001):

هدفت سحر فاروق إلى تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات الجامعة و الكشف عن أثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية . و طبقت قائمة الذكاء العاطفي لبار - أون ، و قائمة الضبط النفسي اليومي ، و اختبار دوتر للتوافق ، و مقياس السلوك التوكيدي ، و اختبار المهارات الاجتماعية على عينة من طالبات الجامعة بلغت 120 طالبة منهن 70 طالبة كمجموعة تجريبية ، و 50 طالبة كمجموعة ضابطة . و قد توصلت الباحثة إلى إمكانية تنمية المهارات الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المعد لذلك ، و كما توصلت إلى أن العلاقة بين الكفاءة الشخصية و مهارات الذكاء العاطفي تكون من خلال الوعي بالذات ، و يعني هنا الوعي بالحالة المزاجية كما تحدث ، أي الوعي بالمشاعر ، و الانفعالات ، و كذلك الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه الانفعالات ، و هذا يؤدي إلى تقدير الأمور و معالجة المشاعر و الانفعالات و الرؤية الإيجابية للحياة مما يؤدي إلى ثراء الحياة الوجدانية .

6-1-2- دراسة خالد عبد القادر يوسف أحمد (2007):

فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب الجامعة ، شملت العينة (21) طالبا و طالبة من طلاب دبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة بكلية التربية قنا جامعة جنوب الوادي تمثل مجموعة تجريبية و قد تم اجراء المعالجة التجريبية عليها.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين القبلى و البعدى على مقياس الذكاء العاطفي عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدى وهذا يدل على فاعلية برنامج تنمية الذكاء العاطفي.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين القبلى و البعدى على مقياس الضغوط النفسية اليومية عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدى وهذا يدل على فاعلية برنامج تنمية الذكاء العاطفي فى خفض وتقليل ومواجهة الضغوط النفسية اليومية التى يتعرض لها أفراد عينة الدراسة.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين القبلى و البعدى على مقياس الرضا عن العمل عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدى و هذا يدل على فاعلية برنامج تنمية الذكاء العاطفي فى زيادة ورفع الرضا عن العمل والتوافق المهني لدى أفراد عينة الدراسة

4- يوجد مسار دال لمكونى الذكاء العاطفي (التقدير والتعبير الوجدانى ، التنظيم الوجدانى) على متغير الضغوط النفسية اليومية ، كما يوجد مسار دال لمكون الذكاء العاطفي (استعمال الوجدان) على متغير الرضا عن العمل .

6-1-3- دراسة أماني إدريس (2008)

هدفت إلى دراسة أثر برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء العاطفي على زيادة التوافق الانفعالي و الدراسي و دافعية الانجاز لدى طلاب الجامعات و المعاهد العليا بولاية الخرطوم. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي و تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات و المعاهد العليا بولاية الخرطوم ، و اختبرت العينة العشوائية (90) طالبا و طالبة منهم 45 تجريبية و 45 ضابطة ، و أظهرت النتائج وجود فوق ذات دلالة احصائية في التوافق الانفعالي و التوافق الدراسي و دافعية الانجاز بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

6-1-4-دراسة نيلسون لوو (Low , Nelson 2008) :

هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية مهارات الذكاء العاطفي في زيادة الدافعية للإنجاز و التحصيل لدى طلبة يدرسون في السنة الجامعية الأولى في جامعة تكساس ، كما طبقت الدراسة أيضا على طلبة في السنة النهائية الثانوية ، أخضعوا جميعا لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء العاطفي . و أثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى انخفضت لديهم أعراض الاكتئاب من الجامعة بعد إخضاعهم للبرنامج ، و ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي ، و كذلك انخفضت لدى طلبة المرحلة الثانوية في السنة النهائية أعراض القلق و الخوف من دخول الجامعة و زيادة دافعيتهم للإنجاز بعد إخضاعهم للبرنامج ، بلغت عينة الدراسة 200 طالب من جامعة جنوب تكساس و 200 طالب من مدرسة جنوب تكساس الحكومية ، استخدم مقياس لمهارات الذكاء العاطفي الذي يقيس اتخاذ القرار و القيادة و تنظيم الوقت و إدارة الضغوط و تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز .

6-1-5-دراسة سحر عبد اللطيف كامل كردي (2008):

فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات و إدارتها داخل الأسرة . اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، باختيار عينة عمدية من الأمهات السعوديات بلغت 18 أما ، و استخدمت اختبار الذكاء العاطفي ، و برنامج تدريبي من إعداد الباحثة .

أسفر التحليل الإحصائي لنتائج فرض الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0001) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء العاطفي قبل البرنامج التدريبي و بعده و يدل اتجاه الفروق على نمو مهارات الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة . و كانت الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي و البعدي على مكون إدراك الانفعالات و التعبير عنها دالة عند مستوى (0.01) . كانت الفروق في متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي و البعدي على مكون فهم الانفعالات و توظيفها طفيفا لم ترق لمستوى الدلالة . أما

الفروق بين متوسطي أفراد المجموعة في القياسين على مكون إدارة الانفعالات فقد كانت دالة عند مستوى (0.0001) مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج في تنمية مستوى الذكاء العاطفي لدى الأمهات المشاركات بشكل عام ، كما تشير النتائج إلى وجود تفاوت في مستوى تأثير البرنامج على قدرات الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة وأن التأثير الأقوى للبرنامج كان على قدرة أفراد العينة على إدارة الانفعالات .

6-1-6- دراسة إيمان محمد كامل (2009):

و اهتمت بمدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من (20) معلم ومعلمة لمرحلة التعليم الأساسي تم اختيارهم من مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية ، والذين حصلوا علي درجات منخفضة على مقياس الذكاء العاطفي ، وتراوحت أعمارهم 23-25 عاما ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1 - يوجد فرق دال إحصائياً ، عند مستوي " 0.01 " ، بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، في الذكاء العاطفي ، بعد تطبيق البرنامج ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .
- 2- يوجد فرق دال إحصائياً ، عند مستوي " 0.01 " بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي ، للمجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي ، وذلك لصالح القياس البعدي .
- 3- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، في الذكاء العاطفي ، بعد فترة المتابعة ، لصالح المجموعة التجريبية .
- 4 - لا يوجد فرق دال إحصائياً ، بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد فترة المتابعة ، للمجموعة التجريبية ، في الذكاء العاطفي.
- 5- لا يوجد فرق دال إحصائياً ، بين متوسطي درجات الإناث والذكور في الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج .

6-2- الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالدافعية للإنجاز و بعض المتغيرات الأخرى :

6-2-1-دراسة كواسة (2002) :

التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز وعينة قوامها (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، تراوحت أعمارهم بين (19-22) وأسفرت الدراسة عن: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي بالانفعالات ، إدارة الانفعالات، وتحفيز الذات ، والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية).

6-2-2-دراسة واتسزوسكي (Waitszewski2003)

تؤكد على وجود علاقة بين الذكاء العاطفي و الإنجاز، حيث تم تطبيقها على عينة من المراهقين الموهوبين ، وكان من نتائجها وجود علاقة بين الذكاء العاطفي و الإنجاز، و النجاح الأكاديمي ، والعلاقات الشخصية الناجحة.

6-2-3-دراسة ليلى بنت عبد الله السليمان المزروع (2005)

فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء من طالبات جامعة أم القرى ، حيث تم اختيارهن عشوائياً ، وقد تراوحت أعمارهن بين (17/24) سنة ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1425/1426هـ حيث طبق عليهن مقياس فاعلية الذات إعداد فان ماك ، والدافع للإنجاز إعداد قطامي ، والذكاء العاطفي إعداد منصور و آخرون ، وبعد تحليل بيانات الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، واختبار ت (T- test) لإيجاد دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات أسفرت الدراسة عن:

- وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات ، وكل من درجات دافعية الإنجاز ، والذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الانجاز ، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الانجاز .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء العاطفي ، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء العاطفي.

6-2-4-دراسة(Noordin, Habibah, Rahil, 2006) :

هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء العاطفي و دافعية الانجاز و علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعات الحكومية و الخاصة في ماليزيا بلغت 647 طالب و طالبة ، و أشارت النتيجة إلى أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العاطفي و التحصيل الدراسي ، و لكن هنالك علاقة إيجابية بين الدافعية و التحصيل الدراسي ، و هنالك علاقة بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز .

6-2-5-دراسة رايثا Raita(2006) :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي و دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي ، طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسيل ، بلغ عدد العينة 220 طالبا و طالبة. و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي و دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين ، و عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي و الذكاء العاطفي لدى العينة المذكورة ، و عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي و دافعية الانجاز تعزى للجنس.

6-2-6-دراسة محمود نصار عبد الرزاق (2008) :

هدفت إلى توضيح علاقة الذكاء العاطفي بكل من التفكير الابتكاري و دافعية الانجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود ، و هي دراسة مقارنة بين المتفوقات و غير المتفوقات أجريت على عينة قوامها 223 طالبة من المتفوقات و غير المتفوقات ، حيث طبقت الباحثة مجموعة من المقاييس في الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز من إعداد الباحثة ، و مقياس

تورانس للتفكير الإبداعي ، و دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس ، و وجود فروق دالة بين الطالبات ذات التحصيل الدراسي المنخفض و غير المتفوقات في الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز و التفكير الإبداعي لصالح المتفوقات ، كما أن هناك فروقا دالة بين سنوات الدراسة لصالح السنة الرابعة .

6-2-7-دراسة أصلان المساعد (2009) :

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الذكاء العاطفي و كل من دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي للطلبة بجامعة آل البيت ، و تألفت عينة الدراسة من 340 طالبا و طالبة من ذوي التخصصات الأدبية و العلمية ، و من مختلف المستويات الدراسية في الجامعة ، و قد استخدمت في هذه الدراسة أداتان الأولى مقياس الذكاء العاطفي و الثانية اختبار لدافع الإنجاز و التحصيل الدراسي ، كما أشارت نتائج التحليل البنائي إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية و ذلك لصالح التخصصات الأدبية ، كما أن هناك فروقا بين المستويات الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

6-2-8-دراسة ماجد العلي و خديجة الغزوي (2010) :

و هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي و دافعية حب الاستطلاع و الدافعية للإنجاز و الخجل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بلغت (400) طالبا و طالبة بالمرحلة الثانوية. و أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز.

6-2-9-دراسة ميماس ذاكر كمور (2011):

هدفت إلى بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز و الذكاء العاطفي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن ، بلغت العينة (201) طالبا و طالبة يدرسون في كل من التخصصات الأكاديمية الآتية : التربية ، إدارة الأعمال ، الأدب الانجليزي ، تكنولوجيا المعلومات. أستخدم مقياس بارأون للذكاء العاطفي (المطور للشباب)، و مقياس الدافعية للإنجاز الذي تم بناؤه من قبل الباحثة ، و قد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء العاطفي و هاته العلاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء العاطفي زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين.

- لا توجد فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء العاطفي و مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء العاطفي و مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

6-2-10- دراسة مسعد نجاح أبو الديار(2012):

تهدف هذه الدراسة إلى وصف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز و الذكاء العاطفي (الوجداني) ، كذلك تعرف الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في متغيرات الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة ، بواقع (40) طفلاً مكفوفاً (كف كلي) بمتوسط أعمار (10.68 + 0.72) سنة، (40) طفلاً غير مكفوف ، بمتوسط أعمار (10.85 + 0.66) سنة ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء العاطفي ، ومقياس الدافعية للإنجاز ، ومقياس تقدير الذات .

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين وغير المكفوفين في تنظيم العلاقات الاجتماعية ، والتعاطف مع الآخرين في اتجاه المكفوفين ، في حين كانت الفروق في اتجاه غير المكفوفين في تنظيم الانفعالات و إدارتها ، والوعي بالذات والانتباه للمشاعر وتنظيم الدافعية وحفز الذات ، والدرجة الكلية ، كما لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين وغير المكفوفين في تقدير الذات ، والدافعية للإنجاز في اتجاه غير المكفوفين ، وتبين أن للدافعية للإنجاز وتقدير الذات قدرة تنبؤية بالذكاء العاطفي لدى الأطفال غير المكفوفين ، أما عينة المكفوفين فقد اقتصررت القدرة التنبؤية بالذكاء العاطفي لديهم على الدافعية للإنجاز فقط .

7-التعليق على الدراسات السابقة و علاقتها بالدراسة الحالية :

حسب ما تم عرضه في الدراسات السابقة - على قلتها - نجد جملة من الملاحظات كما يلي:

7-1- بخصوص الدراسات التي تناولت فعالية برامج تدريبية في الذكاء العاطفي فقد اختلفت من حيث أهدافها فقد هدفت كل من دراستي سحر فاروق (2001) ، و دراسة خالد أحمد (2007) إلى تقييم فعالية برامج لتنمية الذكاء العاطفي لفئة الطلبة الجامعيين على بعض المتغيرات النفسية و هي على التوالي الضبط النفسي اليومي ، التوافق ، السلوك التوكيدي ، و المهارات الاجتماعية بدراسة سحر . و الضغوط النفسية اليومية ، و الرضا عن العمل و التوافق المهني في دراسة خالد.

كما اتفقت دراستا كل من أماني إدريس (2008) و نيلسون لوو (Low , Nelson 2008) مع الدراسة الحالية في السعي إلى التعرف على أثر برامج قائمة على مهارات الذكاء العاطفي في زيادة دافعية الإنجاز إضافة إلى متغيري التوافق الانفعالي و الدراسي في الأولى لدى طلبة الجامعات و المعاهد العليا بالخرطوم ، و متغيري التحصيل الدراسي ، و انخفاض أعراض الاكتئاب لدى طلبة السنة الأولى الجامعية ، و انخفاض أعراض القلق و الخوف من دخول الجامعة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الدراسة الثانية بجنوب تكساس.

واهتمت دراسة إيمان كامل (2009) في دراستها بالتعرف على مدى فعالية برنامجها الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي ، و هذا ما يتفق و عينة الدراسة الحالية.

أما دراسة سحر عبد اللطيف (2008) فهدفت لمعرفة فعالية برنامجها المقترح على عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات و إدارتها للأسرة ، و اشتركت مع الدراسة الحالية في انتهاج المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، إضافة إلى دراسة خالد أحمد (2007) و دراسة نيلسون (2008) ، بينما انتهجت بقية الدراسات منهاجاً تجريبياً ذو مجموعتين واحدة تجريبية و الأخرى ضابطة.

أما من حيث النتائج فقد أجمعت الدراسات السابقة على فعالية برامجها في تنمية مهارات الذكاء العاطفي و أثرها الإيجابي كذلك على المتغيرات التابعة لكل دراسة.

- 7-2- أما الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالدافعية للإنجاز و بعض المتغيرات الأخرى، فقد اشتركت كل من دراسات كواسي (2002) ، و واتسزوسكي Waitszewski (2003) ، و ميماس كمور (2011) ، و قدوري (2012) مع الدراسة الحالية في دراسة علاقة متغيري الدراسة حصرا دون متغيرات أخرى غير أنها تنتهج منهاجاً إرتباطياً و تنتهج دراستنا منهاجاً تجريبياً.
- بينما اشتركت دراسات كل من راحيل Rahil و آخرون (2006) ، ريتا Raita (2006) ، المساعد (2009) في اضافة متغير التحصيل الدراسي إلى متغيري الدراسة الحالية ، و اختلفت مع دراستنا في العينة بين طلبة جامعيين و ثانويين ، و كذلك منهج الدراسة (منهج ارتباطي).
- أما دراسات المزروع (2005) ، و عبد الرزاق (2008) ، و العلي و العنزي (2010) ، و أبو الديار (2012) فقد أضافت متغيرات نفسية أخرى هي على التوالي فعالية الذات ، التفكير الابتكاري ، دافعية حب الاستطلاع ، و تقدير الذات . كما اجتمعت على دراسة عينة الطلبة بين جامعيين و ثانويين ، بينما اقتصرت دراسة أبو الديار بفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة (الفروق بين المكفوفين و غير المكفوفين).
- و قد أجمعت الدراسات السابقة جميعها على وجود علاقة طردية إيجابية و ارتباط قوي بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز.
- كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطلاع على أدوات الدراسة المستخدمة و كذا بعض البرامج المقترحة في الدراسات المنشورة على قلمها ، و كذا المناهج المتبعة و طرق اختيار العينة. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات المتحصل عليها من وسائل جمع البيانات ، صياغة فروض الدراسة الحالية ، اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة العينة ، و الاعتماد على نتائج هذه الدراسات لتفنيد أو اثبات نتائج الدراسة الحالية.
- و قد تفرقت الدراسة الحالية - حسب اطلاع الباحثة - بجمع متغيرات الدراسة و تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الحالية في الجزائر و في البيئة العربية عموماً.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولا : الذكاء العاطفي

- 1- مفهوم الذكاء العاطفي
- 2- التسلسل التاريخي لنشأة مفهوم الذكاء العاطفي
- 3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي
- 4- نماذج الناس في انتباههم لمشاعرهم و تعاملهم معها
- 5- أبعاد الذكاء العاطفي
- 6- أهمية الذكاء العاطفي
- 7- تنمية الذكاء العاطفي
- 8- قياس الذكاء العاطفي

ثانيا : الدافعية للإنجاز

- 1- تعريف الدافعية للإنجاز
- 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
- 3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
- 4- مصادر الدافعية للإنجاز
- 5- صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز
- 6- دافعية الأساتذة نحو مهنتهم
- 7- قياس الدافعية للإنجاز

تمهيد:

يرى جولمان أن المدارس هي الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة العاطفية للتلاميذ، بما أن داخلها ومرتادها يكونون مختلفين انفعاليا بحسب بيئة و خلفية كل فرد متمدرس. لهذا هي تضطلع بمهام التغيير اللازم من أجل سد الفراغات العاطفية- المعرفية التي خلفتها أساليب التنشئة الخاطئة أو الناقصة داخل الأسرة ، و هنا تعتبر مهارات و قدرات الذكاء العاطفي لدى المدرسين عاملا حاسما في تأدية هذا الدور.

1- مفهوم الذكاء العاطفي:

لقد اختلف العالم العربي في ترجمتهم لمصطلح (Emotional Intelligence) فظهرت عدة كلمات أو معاني له، فنجد أن أحدهم ترجمها على الذكاء الوجداني، وآخر ترجمها إلى الذكاء الانفعالي، وثالث إلى ذكاء المشاعر، ورابع ترجمها إلى الذكاء العاطفي. و نشير هنا إلى استخدامنا معنى الذكاء العاطفي للدلالة على مصطلح (Emotional Intelligence) في هاته الدراسة.

ظهر مصطلح الذكاء العاطفي في بداية الأمر على يد بار-أون في عام 1985 عندما اقترح (E.Q) ولقد عرف بار- أون 1988 الذكاء العاطفي بأنه قدرة الفرد على فهم ومعرفة ووصف نفسه المعرفة والفهم والارتباط بالآخرين التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم في دوافعه التهيؤ للتغير وحل المشكلات المختلفة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي. (سليمان إبراهيم، 2000: 233)

يرى ماير و سالوفي (Salovey, P و Mayer, J.D) أن الذكاء العاطفي يمكن في : القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات و تقييمها والتعبير عنها والقدرة على تعميمها لتسهيل التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعال لترقية النمو الانفعالي والذهني (سعادة رشيد، 2005: 4)

كما عرفاه أيضا (1990) بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات لدى الذات والآخرين وذلك من أجل التميز بينهم واستخدام ذلك كمرشد لتفكيرنا و أفعالنا.

وقد أوضح أونيل 1996 O'Neill أن جولمان Golman أشار أن الذكاء العاطفي هو طريقة مختلفة لتصبح ذكيا : فهو يتضمن قرارات ما هيه مشاعرك وكيفية استخدامها في اتخاذ قرارات فعالة في الحياة فهو يجعلك قادرا على التحكم في مزاجك السيئ بطريقة فعالة كما أنه يبعث على التفاؤل و الأمل حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة انه التعاطف (معرفة مشاعر المحيطين بك) وهو المهارات الاجتماعية (أن تصبح على علاقة جيدة بالآخرين .إدارة الانفعالات في إطار العلاقات وأن تصبح قادرا على إقناع وقيادة الآخرين) (سليمان إبراهيم، 2010: 233.234) أما جولمان Golman (1995) فعرف الذكاء العاطفي أنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد .واللازمة للنجاح المهني وفي مواقف الحياة المختلفة ، وعرفه أيضا بقوله : انه

قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال (إبراهيم بن جامع، 2010: 46)

ويضيف كلا من فاروق عثمان و محمد رزق (14:1998) بأن الذكاء العاطفي يتضمن القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات ومشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ومهنية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي و الانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة المهنية والاجتماعية

وانطلاقا من رؤية من ماير سالوفي Mayer,Salovey (1997) وفاروق عثمان ومحمد رزق (1988) فان محسن عبد البني (2001) يعرف الذكاء العاطفي بأنه الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد لانفعالات الذاتية فهمها وتنظيمها والتحكم فيها وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم لما يؤدي إلى اكتساب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية (سليمان إبراهيم 2010:234-235)

ويعرف ريد موريس Ride.M الذكاء العاطفي بأنه القدرة على الإدراك والفهم والتحكم في المشاعر كمصدر من مصادر الطاقة الإنسانية والمعرفة والتواصل بين البشر ويضيف أن الاستخدام الأمثل للذكاء الانفعالي يعمق استبصار الفرد بالتحديات المعقدة ويزيد دافعيته للعمل ويصنع الحد لفارق في مجالات عديدة منها اتخاذ القرار و التخطيط والابتكارية (منال جاب الله 2012:26)

عرف عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان الذكاء العاطفي أنه : القدرة على الانتباه ولإدراك الجيد لانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفق مراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

في حين أشار أبو حطب أن الذكاء العاطفي : هو القدرة الفرد على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة و أن هذا الذكاء يظهر في سلوك رجال و القادة الدين والقادة السياسيين والمعلمين والمعالجين والآباء والأمهات وأنه لايعتمد كثيرا على اللغة (إبراهيم بن جامع،

كما عرفه أبراهام (Abraham 1999) الذكاء الوجداني: بالقدرة على استخدام المعرفة الانفعالية في حل المشكلات من خلال الانفعالات الايجابية.

وفي موضع آخر عرفه أيضا أبراهام بأنه مجموعة من المهارات التي تعزي إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية الآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد.

في حين رأى جورج (George 2000) أن الذكاء العاطفي هو القدرة على ادراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين.

أما ريد و كلارك (Reed & Clarke 2000) فقد الذكاء العاطفي بأنه القدرة على ادراك وفهم وتناول الانفعالات ببطنه واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية.

(عبد العظيم المصدر، 2007:596)

وأوضح سليمان محمود عبد الفتاح مطر (2002) أن الذكاء العاطفي هو قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية و إرادتها و ضبطها و استثمارها في تحفيز ذات و استشفافه لانفعالات و مشاعر الاخرين و الاستجابة الملائمة لهم وفقا لذلك و التواصل و التفاعل الجيد معهم.

وعرفته اليكسن (2003) بأنه القدرة على ملاحظة الدقيقة والتقييم والتعبير عن الوجدان.

وتعرفه فاتن فاروق (2005) بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وعواطفه ومشاعر وعواطف الآخرين للتمييز بينهما وتنظيم واستعمال هذه المراقبة في توجيه تفكيره و أفعاله .

وتصنيف عفاف بركات (2008) بأن الذكاء العاطفي هو قدرة الفرد على الاستخدام الذكي للانفعالات وتكوين علاقات طيبة بالآخرين وضبط الانفعالات بما يتناسب ومشاعر الآخرين وتوظيفها بطريقة تزيد من نجاحه في الحياة (سليمان إبراهيم، 2010: 236-238) .

وفي ضوء التعريفات السابقة تتبنى الباحثة تعريف الدكتور سليمان إبراهيم (2010:239) بأنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه و انفعالاته بشكل جيد وفهمها وتنظيمها وادارتها والتحكم

فيها والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم مما يسهل التواصل الفعال معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة.

2- التسلسل التاريخي لنشأة و تطور مفهوم الذكاء العاطفي:

قد لا نبالغ إن قلنا إن موضوع الذكاء كان الموضوع الأكثر تناولا في علم النفس سواء قديما أو حديثا إلا أن علم النفس المعرفي قد أخذ على عاتقه دراسة الذكاء الإنساني من وجهة نظر وفقت بين الجانب النفسي الانفعالي وبين الجانب العصبي وحين بدأ بعض علماء النفس يرون أن معامل الذكاء لم يعد كافيا ليثبت ذكاء الأفراد إلى حد اعتباره كمييار نجاح فكم من فرد يحقق معادلات نجاح مرتفعة في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي ولكنه غير سعيد وغير ناجح في جانب الحياة الشخصية والاجتماعية على اختلافها بينما يحقق أشخاص آخرون نجاحات باهرة في مختلف مناحي حياتهم ويحصلون على السعادة والرضا رغم أن مستواهم الأكاديمي محدود ومعامل ذكائهم ليس بتلك القوة أو الارتفاع .

وهكذا بدأ العلماء يفترضون وجود أشكال أخرى للذكاء أكثر تعقيدا من إن يتم حصرها في جانب التحصيل الدراسي أو الأداء على اختبارات هذا إذا أردنا اعتبار الذكاء الكلاسيكية التي وضعت في بدايات وأواسط القرن الماضي لتحقيق السعادة الشخصية والنجاح اللازم في الحياة . (أمير فينور، 2011)

و يعرض فيما يلي محمود خوالدة (2004: 29-28) التسلسل التاريخي لمفهوم الذكاء عاطفي :

ولا بد من فهم الأصول أو الجذور لهذه الفكرة الجديدة من خلال تقديم المنظور التاريخي لمفهوم الذكاء على العاطفي (الوجداني) الذي يعرض الاتجاهات المتعددة نحو الذكاء منذ عام 1995/1920 فإن النظريات التي أضفت صفة الذكاء على العاطفة ليست حديثة فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والعاطفة باعتبارهما متكاملين وليسا متضادين.

ففي عام 1930-1920 : امتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى العالم ثورندايك (E.L.Thorndike) في كتابه عن الذكاء وتمييزه المعروف بين الذكاء الاجتماعي والحركي

حيث عرض الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية واعتبر الذكاء الاجتماعي هو يؤكد جولمان **Golman** على أهمية برامج الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية على أن تشمل الآباء و المعلمين وكل من يقوم بالزيادة في المجتمع و تؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج .

البشر أنفسهم ونبه الى مشكلات قياس الذكاء الاج واستبعد استخدام الاختبارات اللفظي.

وفي العام (1960): صدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه ولكن هذا الكتاب صور أن الذكاء الاجتماعي لا أهمية له .

في عام (1985) : أشار روبرت سترنبرج **R.Stranberg** في كتابة (ما بعد الذكاء) إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة .وأكد هوارد جاردنر **Gardner** في كتابه عن (الذكاءات المتعددة)، أن فهم الإنسان لنفسه و الآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد أنواع الذكاء .

وفي عام (1990) : قام بيتر سالوفي و جون ماير **Mayer,Salovey** بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابهما : (الخيال . المعرفة . الشخصية).

وفي العام (1995) : أصدر دانييل جولمان **Golmen** كتابه (الذكاء الانفعالي : لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء؟)

وفي العام (1995) قام جاك بلوك **J.Blok** بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء العاطفي . و الذكاء العاطفي مستقل عن الذكاء و أشارت نتائجها الى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء العاطفي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية و أقل تميزا في الجوانب الشخصية .وأما المتميزون في الذكاء العاطفي مستقلا عن الذكاء فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاج ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الاخرين .

3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي :

تلى اهتمام الباحثين بمفهوم الذكاء العاطفي والمحاولات لوضع مفهوم وان يكون موضع اتفاق ظهور تسابق العديد من النماذج لشرح مكونات وأبعاد الذكاء العاطفي ذلك المفهوم الحديث الذي ساهمت في نشره شبكة المعلومات الدولية و العنكبوتية الانترنت. (سليمان إبراهيم 2010:276)

وقد كان لبعض المنظرين الأوائل مثل ثورنديك (E.L.Thorndike) وغاردنر (H.Gardner) الفصل في تمهيد الطريق للبحث في مجال الذكاء العاطفي ويمكن تلخيص النماذج النظرية للذكاء العاطفي في صنفين:

الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة والثاني يتضمن النماذج المختلطة فالنظريات المتمحورة حول نموذج القدرة تصف الذكاء العاطفي يعرف بأنه شكل من أشكال الذكاء العقلي المحض وأهمها نموذج ماير و سالوفي.

أما في النماذج المختلطة فان الذكاء العاطفي يعرف بأنه تركيبة من القدرات العقلية والسمات الشخصية وفي هذا الإطار يوجد نموذجان بأبعاد مختلفة أحدهما مقترح من طرف جولمان ويتمحور حول الكفاءة الإجمالية للشخصية وللقدرات العقلية أما النموذج الآخر فيقترحه بار- أون ويأتي في سياق نظريات الشخصية ويركز على الارتباط الموجود بين القدرات العقلية والانفعالية من جهة والسمات الشخصية من جهة أخرى وانعكاس ذلك على التوافق النفسي للفرد . (إبراهيم بن جامع 46: 2010)

3-1 نموذج القدرة في الذكاء العاطفي لدى سالوفي وماير وكارسو :

أوردت كل من شروق الجزائر و غزوة الشبل 2010 عن .(النجار ، 2007 ، 430__434) أن كل من ماير وسالفي وكارسو (Mayer,Sarsuso and Salovey,2000) حددوا المطالب الرئيسية لطرح مفهوم الذكاء العاطفي ، وأصبحت هذه المطالب تمثل أهداف النظرية في حد ذاته ، لكي تكتسب الصفة والهوية العلمية وهذه المطالب هي :

1) توضيح نشوء النظرية وتعريف مفهومها وإيضاح مكوناتها .

- (2) تطوير وسائل قياس الذكاء العاطفي .
- (3) تأكيد استقلالية هذا الذكاء عن الذكاءات الأخرى .
- (4) تأكيد إمكانية التنبؤ بالذكاء العاطفي بمحكات واقعية في العالم.

حاول ماير وسالوفي منذ أن قدما تصورهما لمفهوم الذكاء العاطفي (1990) وحتى عام (2003) (وفق آخر طرح لتصورهم المرتبط بقياس الذكاء العاطفي وتعديلهم لصورة المقياس المعروف اختصاراً MSCEITV2.0) وهي النسخة المعدلة والنهائية للمقياس ، والتي نشرت في مارس (2003) تقديم نموذج يجمع بين الذكاء والوجدان ، حيث أكد أن مفهوم الذكاء العاطفي يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الوجداني ، وهو بذلك مكون من مجموعة من القدرات العقلية (Abiliyies) أو مهارات (Skills) أو قابليات (Capacities) ، فالقدرة العقلية مرادف للقابلية العقلية وتمثل المهارة العقلية . وخلاصة هذا التصور أن الفرد يفكر بذكاء في الانفعالات و الوجدانات ، وأن الوجدانات تيسر الذكاء والتفكير .

البعد الأول : إدراك الدقيق للوجدان (Perceiving emotion accurately) : يبدأ الذكاء العاطفي مع القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين ، ويتضمن الإدراك الوجداني تسجيل الرسائل الوجدانية ، الانتباه لها ، وحل شيفرتها بمجرد التعبير عنها ، سواء من خلال تعبيرات الوجه ، أو نبرة الصوت أو النتاج الثقافي . فالشخص الذي يلمح التعبيرات الخاطفة في وجوه الآخرين يفهم الكثير من انفعالات الناس ووجداناتهم وأفكارهم . ويرى كل من وليزر وبرت وكريستين نفجوي (2002) أن بعد إدراك الوجدان هو المحور المعرفي الأساسي ، ليس فقط المكون لمفهوم الذكاء العاطفي ، ولكن أيضاً الذي يساهم في الذاكرة ، حيث أشاروا إلى أن الذاكرة الإنسانية تتكون من شبكة معقدة من الوجدانات التي تتصل بذكريات وأحداث وأشخاص وخبرات ومفاهيم فعندما تكون الوجدانات سلبية تنشط الأفكار السلبية التي ترتبط بها ومن ثم يسهل استدعاء الذكريات السلبية ، وعندما يواجه الفرد وجدانات إيجابية تنشط الأفكار والمدرجات الإيجابية مما يؤدي إلى مزيد من التفسيرات والتقديرية الإيجابية التي تعمل على تدعيم الموقف الإيجابي .

البعد الثاني : التيسير الوجداني للتفكير (Using emotion to facilitate thought): ويختص هذا البعد بتأثير الوجدان في الذكاء ، ويركز على الكيفية التي يؤثر بها الوجدان في النظام المعرفي

. ويغير من المعرفة أو يسهل وييسر حل المشكلات أو الاستنتاج أو اتخاذ القرارات أو المحاولات الابتكارية بشكل أكثر فعالية . ويطرح ماير وسالوفي مصطلحا جديدا "المسرح الوجداني للعقل " وهو المسرح الذي يتم من خلاله طرح الأفكار وتوليد الوجدانات والانفعالات المختلفة للشعور بها والسيطرة عليها واختبارها واختيار من بينها الوجدان الأكثر ملائمة للموقف ، وكلما اتسم هذا المسرح الوجداني للعقل بالدقة والاتزان والواقعية كلما زادت معه اسهاماته في إعطاء الفرصة في اختيار البدائل في حياته .

البعد الثالث : فهم الوجدانات (Understanding emotions) : وتهتم هذه القدرة من الذكاء العاطفي بمدى فهم الفرد للوجدان وتتضمن المعالجة المعرفية للوجدان وتتمثل في عمليات وصف وتمييز وتفسير واستخدام الوجدانات ، حيث أن الشخص القادر على فهم الوجدانات وتوليدها وتطويرها ، قادر على فهم الجوانب الهامة من الطبيعة البشرية والعلاقات بين الأشخاص .ويستطرد ماير وسالوفي و كارسو حيث يقدمون مفهوما جوهريا يمثل البناء المعرفي للوجدان ، وهو مفهوم المعرفة الوجدانية والذي حظي باهتمام كبير من الباحثين ، بل إن هناك من يرى أن هذا المفهوم سيشغل ساحة البحث العلمي في المستقبل القريب ، وأنه سرعان ما سيستقل كمفهوم يحمل كيانا مستقلا عن نظرية الذكاء العاطفي له تنظيراته وإسهاماته الخاصة به . وتبدأ المعرفة الوجدانية في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويراها البعض الآخر أنها تبدأ منذ الشهور الثلاثة الأولى للميلاد حيث يشير إلى أنها عملية تأهيل الطفل للدخول في البيئة الاجتماعية من حوله ، فابتناسمة الطفل الرضيع هي استجابة لابتناسمة الأم والمحيطين به ، فحتى الرضع يختلفون في استجاباتهم وتفاعلاتهم وفي ردود أفعالهم وفي تكيفهم مع من حولهم ، وبطبيعة الحال ، فإننا نتأثر بسلوك أطفالنا الرضع موجّهين اهتماما كبيرا ومكرسين وقتا طويلا لهم لينجحوا في الدخول إلى عالم التواصل الوجداني مع الآخرين وتشير كارول ايزارد (Carol. I) إلى أن فهم الوجدانات يتطلب :

- ✓ إدراك العلاقات والإشارات الشعورية (التعبيرات اللفظية ، الوجهية ، السلوكية) في أكثر من سياق وبشكل دقيق وفي أكثر من موقف .
- ✓ تحديد وتسمية العلامات أو الإشارات الشعورية وتسمية الوجدانات المستقبلية بدقة .
- ✓ تحديد وتعريف المستوى الوجداني المدرك للموقف ، سواء لدى الذات أو الآخرين .

- ✓ المشاركة الوجدانية مع الآخرين والتي تشمل القدرة على إدراك وفهم المواقف المختلفة ومراعاة مايلي :
- العلاقات الشعورية والدوافع والسلوك .
 - العادات الثقافية والأسرية للتعبيرات الوجدانية اللفظية وغير اللفظية .
 - فهم طبيعة الوجدان والمشاعر ومعاييرها .
 - فهم الخداع الوجداني (إظهار مشاعر غير حقيقية) .
 - المشاعر المتناقضة والمزدوجة وعلاقتها بتطور المعرفة ، الخبرة الفردية والتعلم الاجتماعي.

البعد الرابع : إدارة الوجدان (Managing emotions) : تشير ميلاني ريتشبرج (Milany.R) وتيريزا فليتشتر (Teriza.F) إلى أن القدرة على التحكم في المشاعر على النحو اللائق لها دلالتها في العلاقة بالقدرة على زيادة مستوى الفرد من الوعي بذاته . وهذا يفسر القدرة على تحمل أحداث الحياة اليومية المتغيرة من أحسن إلى أسوأ ، بحيث يكون هناك عملية اتزان داخل الفرد تمكنه من الثبات والاتزان الوجداني عند تغير مجريات الأمور ، فهناك علاقة مباشرة بين العقل والوجدان ، حيث نجد أن الاستجابة الوجدانية لا بد أن تمر أولاً بما نسميه النشاط العقلي ، وهذا النشاط يعطي استجابة سريعة، والتي بدورها تأخذ مكانا يتوسط بين الحافز والاستجابة . وبناء على ذلك ، فإن العقل يستطيع أن يتحكم في المشاعر . ويستطردان مؤكدين على أن إدارة الوجدان والتحكم فيه تعد خطوة هامة لبلوغ الدرجة القصوى من الذكاء العاطفي ، حيث يستطيع الفرد أن يشخص الوجدان ويتعرف عليه ويدرك كيف يستطيع التعامل معه والتحكم فيه . فالهدف من إدارة الوجدان ليس قمع أو كبت الوجدان ، ولكن الهدف هو القدرة على التحكم فيه مما لا يعرضنا للغضب الشديد أو القلق أو الإحباط ، فنحن لا نستطيع أن نتحكم في نوع الوجدان ولكن نحدد إلى أي مدى يحدد الوجدان سلوك الفرد . ويؤكد سالوفي وماير على أن تنظيم الوجدان وإدارته هو التعبير عن مدى اتساق الوجدان وتوافقه ويشمل بعد إدارة الوجدان القدرات الآتية :

- القدرة على الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة .
- القدرة على الاندماج في الوجدان أو الانفصال عنه .
- القدرة على التأمل الذاتي للوجدان .

حيث تلعب المعرفة الوجدانية دورا كبيرا في إدارة الوجدان بأبعاده الفرعية ، فمعرفة أسباب الانفعال وكيفية التعبير عنه والمواقف الملائمة له وادارته لدى الذات ، وكذلك لدى الآخرين ، تدفع بالأفراد إلى آفاق الفهم والتفسير والتحليل للوجدان سعيا وراء تحقيق الحد الأقصى من النضج الوجداني في العلاقة مع الذات والآخرين والبيئة المحيطة .

3-2 نماذج المختلطة :

3-2-1 نموذج (جولمان Golman) للذكاء العاطفي:

قدم (جولمان Golman) نموذج للذكاء العاطفي يعتمد على سمات وخصائص شخصية للفرد تشمل قدرات والدوافع الذاتية والنفسية للفرد، وقدم كتابان كان لهما الأثر الكبير في نشر هذا المفهوم في الأوساط الأدبية والعلمية، فالأول حمل عنوان (الذكاء العاطفي) وأصدره عام (1995م)، والكتاب الثاني حمل عنوان (العمل مع الذكاء العاطفي) وأصدره في عام (1998م)، وعرف (جولمان Golman) الذكاء العاطفي بأنه مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع الفرد بها وتلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، وعرف في موضع آخر الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال.

وبين (جولمان Golman) أن الذكاء العاطفي مكون من خمس مجالات أساسية، وهي:

- الوعي بالذات: ويشير ذلك إلى معرفة الشخص لعواطفه وإحساسه بها واستخدامها للوصول إلى قرارات مناسبة.
- إدارة الانفعالات: ويشير إلى قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة وبمرونة تحت ظل ظروف ومواقف مختلفة.
- حفز الذات: ويشير إلى أن الفرد يعتمد على قوة دفع داخلية لتحقيق أهدافه وطموحاته.
- التعاطف: ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرين ومعرفة أحاسيسهم.

التفاعل مع الآخرين: وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، وإدارتها وبناء روابط اجتماعية جيدة معهم (دينا الجبهان، 2010 : 32-33).

3-2-2 نموذج (بار-أون) للذكاء العاطفي:

ركز (بار-أون) بتحليله للذكاء العاطفي على آثاره ونتائجه وأنه ينتمي إلى ميدان الإمكانيات العقلية والقدرات العاطفية غير المعرفية، وعرف (بار-أون) الذكاء العاطفي بأنه تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. وعرفه بأنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطه.

ولقد حدد (بار-أون) خصائص الذكاء العاطفي تبعاً لذلك عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة العاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة، وأوضح (بار-أون) أن الذكاء العاطفي يتكون من خمس كفاءات لا معرفية أو قدرات كما يطلق عليها أحياناً، وهي:

- كفاءات لا معرفية ذاتية (المكونات الشخصية الداخلية): وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح، مثل: الوعي الذاتي والتوكيدية وتقدير الذات وتحقيق الذات والاستقلالية.
- كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (مكونات العلاقة بين الأشخاص): وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين، مثل: التعاطف والمسئولية الاجتماعية والعلاقة بين الأشخاص.
- كفاءات ضرورية للقابلية للتكيف (مكونات القدرة على التوافق): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة، مثل: حل المشاكل وإدراك الواقع والمرونة.

▪ كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها (مكونا إدارة التوتر): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات, مثل: تحمل الضغوط والتوتر وضبط الاندفاع.

▪ المزاج العام: وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها بشكل إيجابي, مثل: السعادة والتفاؤل.

ولقد أعد (بار-أون) أول أداة لقياس الذكاء العاطفي وكانت مصممة للتعرف على تلك الكفاءات اللامعرفية, وأستخدم مقياس تقرير ذاتي مكون من (360) فقرة لتحقق من تلك الكفاءات اللامعرفية الخمسة كما وصفها (بار-أون) (دينا الجبهان ، 2010 : 34-35)

4- نماذج الناس المتنوعة فيما يخص انتباههم لمشاعرهم وكيفية التعامل معها :

يرى كل من صفاء الأعرس و علاء الدين كفافي (2000) أن الأشخاص يتوزعون بين:

(1) الواعين بالذات أو النفس (Self awareness) :

أي إدراك الأشخاص لحالتهم المزاجية أثناء معاشتها ، وهؤلاء لديهم ثراء فيما يختص بحياتهم الانفعالية ، ويمثل إدراكهم الواضح لانفعالاتهم أساسا لسماتهم الشخصية . وينظرون إلى الحياة نظرة إيجابية ، فهم شخصيات استقلالية ، واثقة من إمكانياتها ، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ، وعندما يتعكر مزاجهم لا يتوقفون عن ذلك بل يكونون أكثر قدرة على الخروج من هذا المزاج السيئ في أسرع وقت ممكن ، وباختصار فإن عقلانيتهم تساعدهم على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم ومعالجتها .

(2) الغارقين في انفعالاتهم (المنجرفون) (Engulfed) :

هؤلاء الأشخاص ليس لديهم وعي بمشاعرهم ، فانهم يشعرون أنهم غارقون في انفعالاتهم وعاجزون عن الخروج منها ، وكأن هذه الحالة قد تمكنت منهم أو تملكتهم ، فهم متقلبوا المزاج

مستغرقون في مشاعرهم أكثر من أن يكونوا مدركين لها ، ولا يبذلون جهدا للخروج من هذا المزاج السيئ ، كما يشعرون بعجزهم عن التحكم في حياتهم الانفعالية .

(3) المتقبلين لمشاعرهم (Accepting) :

هؤلاء على الرغم من وضوح رؤيتهم بالنسبة لمشاعرهم ، فانهم يميلون لتقبل حالتهم النفسية ، دون محاولة لتغييرها ، ويبدو أن هناك مجموعتين من المتقبلين لمشاعرهم :

- المجموعة الأولى : تشمل من هم عادة في حالة مزاجية جيدة ، ومن ثم ليس لديهم دافع لتغييرها
 - المجموعة الثانية : تشمل من لديهم رؤية واضحة لحالتهم النفسية ، ومع ذلك فحين يتعرضون لحالة نفسية سيئة ، يتقبلونها كأمر واقع ولا يفعلون أي شئ لتغييرها . (خوالدة ، 2004 ،
- (34)

5- أبعاد و مكونات الذكاء العاطفي :

هناك اختلافات ودرجات بسيطة تدور بين الباحثين حين تناول هذا المفهوم ومكوناته, فمنهم من أطلق عليها أبعاد الذكاء العاطفي, ومنهم من أطلق عليها مكونات, ومنه من ذكر أنها قدرات, ألا أنها بالأغلب تتفق على النقاط الرئيسية أو المكونات الأساسية للذكاء العاطفي كما سنلاحظ, ألا إن الاختلافات البسيطة بين الباحثين تبين لنا أن العلوم النفسية مثار جدل دائر بين العلماء والباحثين وأنه لا يمكننا الجزم والتأكيد بدقة متناهية بالعلوم المرتبطة بالأحاسيس والشعور والعواطف داخل الإنسان والنفس البشرية والتي مازال يكتنفها الكثير من الغموض, وسنتطرق لها بشيء من التفصيل لبيان ذلك للقارئ.

حدد سالوفي وماير (Mayer, salovey) أربعة ابعاد لذكاء العاطفي وهي :

- إدراك المشاعر والتعبير عنها: ويشمل القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية وعلى مشاعر الآخرين والقدرة على التعبير عن المشاعر بشكل دقيق وملائم اجتماعيا.

- وضوح التفكير من خلال التحكم في المشاعر: وفيه تصبح المشاعر جزءا من العملية المعرفية كالإبداع أو حل المشكلات أو الذاكرة واتخاذ القرار ، أي توظيف المشاعر للتأثير في وضوح عمليات التفكير وإضفاء المناخ الانفعالي لإدارة العقل للمشاعر.
- فهم الانفعالات: ويشمل الإمكانيات المعرفية في معالجة المعلومات الانفعالية ، وتتضمن القدرة على الفهم من خلال الاستبصار بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة لأسباب وعواقب هذه الانفعالات وكذلك استيعاب الانفعالات والتغيرات التي تحدث لحظة الانفعالات لدى الفرد والجماعات.
- إدارة الانفعالات: وتشمل القدرة على تنظيم الانفعالات ومراقبتها وضبطها و توجيهها لدى الشخص في المواقف الاجتماعية المتنوعة مع الآخرين. وقد أصبح هذا البعد يدرس الآن في علم النفس فيما يطلق عليه (الميتا انفعالية) أي الوعي بالانفعالات وإدارتها. (الجبهان، 2010: 26 - 27)

وقدم **دويلوكس وهيجز (Dulewics & Higgs, 1999)** تقسيمهما لمكونات الذكاء العاطفي بخمسة مكونات و هي:

- الوعي بالذات : وهي معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات وثقة في حياته.
- تنظيم الذات: وهي إدارة الفرد لانفعالاته وعواطفه بشكل يساعده ويحفزه ولا يعوقه والقدرة على تأجيل أشياء الحاجات إلى وقت معين.
- حفز الذات : وهي استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة لأجل تحفيز ذاته ودفعها وتوجيهها لتحقيق أهدافها بشكل أفضل.
- التعاطف: وهي الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزعات وانفعالات الآخرين بشكل إيجابي وأفضل.
- المهارات الاجتماعية: وهي قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الإقناع

والتفاوض وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل في فريق بصورة إيجابية فاعلة.

كما ذكر ليفنسون (Levinson, 1999) أن الذكاء العاطفي يشتمل على الأبعاد التالية :

- الإدراك العاطفي : أي القدرة على معرفة الانفعالات والعواطف التي تشعر بها مع توضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.
- التحكم في المشاعر : وتعني إدارة المشاعر المندفعة ، والتفكير الواضح.
- الثقة والضمير الحي : أي المحافظة على التكامل وتحمل المسؤولية للأداء الشخصي.
- فهم الآخرين : أي الحساسية لمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها مع الاهتمام بالنشط والظاهر تجاههم.
- الحساسية لاحتياجات نمو الأفراد الآخرين ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم.

(المرجع السابق:30)

وتوصل عثمان و عبد السميع (1998: 10-11) إلى أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد هي:

- المعرفة الانفعالية: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر والعواطف الذاتية وحسن التمييز بينهما مع الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.
- إدارة الانفعالات: القدرة على التحكم في الانفعالات والعواطف السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.
- تنظيم الانفعالات : القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات ، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بانفعالات مختلفة ؟ وكيف تتحول لانفعالات من مرحلة إلى أخرى ؟.

- التعاطف: القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.
- التواصل: التأثير الإيجابي القوي في الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.
- ومن منحنى آخر يمكن وضع تصور للقدرة المرتبطة بشكل قوي بالذكاء العاطفي كقدرات يتميز بها أفراد عن آخرين، وبهذا القدرات يمكن تمييز الأفراد الذين يحتمل ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لديهم مقارنة بالآخرين الأقل ذكاءً عاطفياً، وهي تشمل القدرات التالية:
- الثقة: وهي الإحساس بالسيطرة على الجسد والتعامل معه والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط.
- حب الاستطلاع: الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يشعر النفس بالسرور.
- الإصرار: وهي الرغبة والقدرة على أن يكون مؤثراً، وتولد الشعور بالكفاءة والفعالية لدى الفرد.
- السيطرة على النفس: وهي القدرة على تغيير الأفعال والتحكم فيها بطرق تتناسب مع المراحل السنية والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله.
- القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين: وتعني الارتكاز على الإحساس بأنه يفهم الآخرين وأنهم يفهمونه.
- القدرة على التواصل: وتشمل الرغبة والقدرة على التبادل الشفهي للأفكار والمشاعر مع الغير.
- التعاون: وتشمل القدرة على عمل توازن في نشاط الفرد واحتياجاته الشخصية واحتياجات الآخرين. (الجبهان، 2010 : 30-31).

كما أورد الخوالدة (2004: 36-37) ان هناك خمس أبعاد للذكاء العاطفي، وهي :

- الوعي بالذات: وهو أساس الثقة بالنفس, فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.
 - معالجة الجوانب الانفعالية: وهو أن يعرف الفرد كيف يتعامل ويعالج المشاعر السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على حياته العامة أو النفسية.
 - التعاطف العقلي أو التفهم: ويعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين سواء من تعبيراتهم أو أصواتهم أو تلميحاتهم ووجوههم.
 - الدافعية: فالطموح والتقدم والسعي ووجود الأمل كلها تعتبر مكونات أساسية في الدافعية والتي هي البعد الرابع للذكاء العاطفي, فالفرد الذي يكون لديه هدف ويحدد ويعرف خطواته نحو تحقيق هدفه ويكون لديه الحماس والمثابرة والأمل في تحقيق هدفه هو المقصود بالدافعية لدى الفرد.
 - المهارات الاجتماعية: وتعني مقدرة ومهارة الفرد على تهدئة نفسه والتغلب على حالته المزاجية السيئة, والقدرة على التزامن في المزاج مع الآخرين وحدث تفاعل بين الفرد والآخرين والذي يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفراد.
- ومن منظور آخر للذكاء العاطفي نجد أن له ستة مكونات تشمل على المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي والتفكير وحل المشكلات والتفاعل الاجتماعي والنجاح الأكاديمي والعمل و العواطف, وشرحها كالآتي:
- العواطف الأخلاقية: وتعني توفر العواطف والسلوكيات التي تتعلق بالاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين بالأفكار السليمة وتكوين السلوكيات المطلوبة للأعمال الخيرية والتطوعية والتسامح وإتباع النظم والقوانين الاجتماعية.
 - مهارات التفكير: وتشمل التفكير بشكل واقعي بالنسبة للمشكلات والهموم, والتفاؤل الذي يسهم بتغيير المشاعر والأفكار السلبية إلى مشاعر وأفكار إيجابية, وتغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير بالمشكلة أو الواقع.

- حل المشكلات: وهنا يأتي دور بناء إستراتيجية للتعامل مع المشاكل ومعالجتها، وتحديد المشكل بدقة، ومحاولة الوصول للحلول المختلفة، وإعداد البدائل.
 - المهارات الاجتماعية: وتشمل التفاهم مع الآخرين ومهارات التخاطب والتواصل مع الآخرين، والتعبير عن الاحتياجات بوضوح، والمشاركة مع الآخرين، والاهتمام المتبادل بين الفرد والآخرين.
 - النجاح العملي الأكاديمي: وتعني مهارات الإنجاز كتوقع النجاح والسيطرة أو التحكم بالبيئة الخارجية والعزيمة والإصرار.
 - العواطف: وهنا يأتي دور تنمية العواطف ومعالجة وتنشيط الأجزاء العاطفية لدى الفرد، وبناء وإلهام الفرد عاطفياً. (حسين ، 2003 : 394-404).
- في حين يتضمن الذكاء العاطفي عند أبو العلا (2004 : 275) خمسة مكونات وهي:
- الوعي الانفعالي: ويقصد به معرفة الفرد لمشاعره وانفعالاته والاستخدام الأمثل لها في اتخاذ القرارات المناسبة والايجابية في حياته.
 - التعاطف: ويقصد به قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين واحتياجاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم دون التعبير عن مشاعرهم بصورة مباشرة.
 - الدافعية الذاتية: ويقصد بها قدرة الفرد على مواجهة التحديات وتوجيه الانفعالات والمشاعر نحو تحقيق أهدافه في الدراسة أو العمل، وقدرته على التركيز وتجنب المشاعر السلبية عندما يحين وقت الأداء والعمل.
 - إدارة الانفعالات الشخصية: ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية والقدرة على التخلص منها أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية، والقدرة على النجاح في حياته العاطفية والتخلص من حالة الحزن أو الغضب أو القلق.

- إدارة انفعالات الآخرين: ويقصد بها قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين والتجاوب بفاعلية مع مشاعرهم ورغباتهم، وقدرته على تطوير مشاعر الآخرين ومزاجهم وتحسينها ومساعدتهم على التخلص من المشاعر السلبية بمهارة.
- وصنف سالوفي **Saloe** أنواع الذكاء العاطفي التي قدمها جاردنر **Gardner** في خمس مجالات أساسية، وهي كالتالي:

- أن يعرف كل إنسان عواطفه: فالوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه هو الحجر الأساسي للذكاء العاطفي، وكيف تكون قدرة الفرد على رصد المشاعر من لحظة إلى أخرى يعد ذلك عاملاً حاسماً للنظرة السيكولوجية الثاقبة وفهم النفس، وكما أن عدم القدرة على ملاحظة المشاعر الحقيقية تجعل الفرد يقع تحت رحمتها، فالأشخاص الذين يتقنون بأنفسهم هم الذين يعتبرهم الناس أفضل من يعيشون حياتهم لأنهم يمتلكون حاسة واثقة في كل ما يتخذونه من قرارات.
- إدارة هذه العواطف والتحكم بها: إن التعامل مع الأحاسيس والمشاعر وتحييدها بشكل إيجابي بل وجعلها إيجابية، وقدرة الفرد على تهدئة النفس والتخلص من القلق والتهجم ونتائج الفشل هي من أساس المكونات للذكاء العاطفي، فمن يفتقر لهذه القدرات يظل في حالة غير مستقرة وفي عراك مستمر مع الشعور بالكآبة، أما من يتمتع بها فهم ينهضون من كبوات الحياة ويتقبلونها بسرعة أكبر ويعود لواقع حياة الطبيعية بشكل أفضل.
- تحفيز النفس: أي توجيه العواطف لخدمة هدف ما، فهذا أمر مهم لانتباه النفس ودفعها للتفوق والإبداع، فالتحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع أساس مهم لكل إنجاز، فالأشخاص المتمتعون بهذه المهارة لديهم فاعلية في كل ما يناط بهم من أعمال.
- التعرف على عواطف الآخرين ومشاعرهم: أي القدرة على الإحساس بانفعالات الآخرين و الوعي بانفعالاتهم و التقاط الإشارات التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم، وعادة يدفع ذلك الفرد إلى الإيثار والمشاركة الوجدانية مع الآخرين.

- توجيه المهارات الاجتماعية: والتي تعني فن إدارة العلاقات مع الآخرين، وهي مهارة تعني تطويع عواطف ومشاعر الآخرين والفاعلية في بناء العلاقات مع الآخرين.

(الخوالدة، 2004: 32-33).

ولقد حدد جاردنر **Gardner** أربع قدرات وصفها بأنها مكونات الذكاء العاطفي بين الأفراد، وتشمل هذه القدرات على ما يلي:

- تنظيم المجموعات: فهي مهارة مهمة للقائد، وتساعده في تنسيق جهود المجموعة الواحد نحو تحقيق هدف مشترك.
- الحلول التفاوضية: وهي فن أقناع الآخرين، فبعض المفاوضين لدية القدرة على أبرام وعقد الصفقات بكل سلاسة، وبعض المفاوضين قادر على التدخل وحل النزاعات أو الصراعات.
- العلاقات الشخصية: وهي موهبة التعاطف والتواصل، وهي تسهل القدرة على المواجهة في جميع المواقف في الحياة العامة والخاصة، فالتعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين ومشاعرهم يعتبر فن ومهارة في العلاقات الاجتماعية.
- التحليل الاجتماعي: ويعني القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اتجاهاتهم و دوافعهم وشعورهم، مما يؤدي إلى بناء علاقات قوية بين الفرد والمجتمع.

(المرجع السابق: 40-41)

أما الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي كما يراها جولمان **Golman** والتي يورد أنها يجب أن تتواجد في كل نشاط فردي و جماعي، فتشمل ما يلي:

- الوعي بالذات **Self- Awareness** (تعرف على عواطفك وانفعالاتك): فمعرفة الفرد لعواطفه و وعي الفرد بذاته وإدراك مشاعره حال حدوثها هو أساس الثقة

بالنفس وهو الأساس الذي يبني عليه الفرد قراراته التي يتخذها في مجمل الأمور وشئون حياته التي تتطلب إتخاذ القرارات.

- معالجة الجوانب الوجدانية Managing Emotions (إدارة انفعالاتك ومعالجة الجوانب الوجدانية والعاطفية): وهو يعتبر البعد الثاني من الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي، ويهتم بكيفية معالجة وتعامل الفرد مع المشاعر التي قد تزعجه أو تؤذيه، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية.
- الدافعية Motivation (القدرة على تحفيز الذات): وهي تقدم الفرد والسعي نحو دوافعه، كما يعتبر الأمل محفز ومكون للدافعية لكثير من الأفراد مما يجعلهم يتمسكون بتحقيق أحلامهم وطموحاتهم بكل عزيمة وإصرار.
- التعاطف العقلي Empathy (القدرة على التعرف وفهم عواطف الآخرين): ويعني التفهم ففي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة لذكاء العاطفي بذات الفرد وما يدور في داخله، أهتم هذا البعد بعلاقاته بالآخرين، فهو يعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم.
- المهارات الاجتماعية Skills Social (إدارة انفعالات الآخرين): ويعني كيفية علاقات وصدقات الفرد وحسن إدارتها مع الآخرين والتعامل المجتمعي بكل مهارة واقتدار، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض.

و هو النموذج الذي نعتمده في بناء البرنامج التدريبي للدراسة الحالية .

6- أهمية الذكاء العاطفي :

تتمثل أهمية الذكاء العاطفي فيما يلي:

1. يعد الذكاء العاطفي بجانب القدرات العقلية الأخرى هو أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات ، فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا.

2. يساعد الذكاء العاطفي الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية كما أنه توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوجه نحو الأهداف والرضا عن الحياة كما أثبتت دراسة **رايف Rayfe**.

3. وتوضح أهمية الذكاء العاطفي من أهميته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم فقد أشار **جولمان Golman** إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام، 80% من الذكاء الوجداني كما أن هذه الأهمية تظهر في أن الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي يستطيع استخدام المدخلات الانفعالية في الحكم في اتخاذ القرارات ويتميز في الدقة بالتعبير عن الانفعالات مما يجعله قادراً على الاتصال الانفعالي مع الآخرين.

4. يساعد الذكاء العاطفي الأفراد والطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث وجد **جولمان (1995)** في دراسته لعينة من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديمياً أن لديهم سمات انفعالية التي تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم.

5. كما أنه من المهم دراسة الذكاء العاطفي لتحقيق الإيجابية في التكيف مع الظروف المختلفة كما دلت على ذلك دراسة **ماير Mayer (2001)** حيث أثبتت أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة أو خاطئة أو يقومون بأفعال مهددة للآخرين وعلى ذلك فالشخص الذي لديه ذكاء انفعالي يكون أفضل اجتماعياً كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل.

6. ويوضح **جورج Gorge (2000)** أهمية الذكاء العاطفي في مفاهيم الانتباه ولذلك فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة من الآخرين، كما أن لديهم مهارات لعب الدور.

ويوضح أيضاً أنه عندما يكون الفرد لديه انفعالات سلبية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر تشاؤم ولا يمكنه إدراك الأحداث الإيجابية. أما الذي لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري والاستنباطي والتفكير الاستدلالي كما أنه أكثر تنبهاً للتفاصيل

واكتشاف الأخطاء والمشكلات والجذور والتدقيق في المعلومات. كما أن الأفراد الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات.

7. كما أكدت دراسة ليكويس (1999) : أهمية الذكاء العاطفي في المؤسسات في تحقيق التوافق والانسجام في العلاقات بين العمال وأن الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يستطيعون استخدام المدخلات الانفعالية في الحكم وفي اتخاذ القرارات كما أن الدقة في التعبير عن الانفعالات تجعل الأفراد قادرين على الاتصال الانفعالي مع الآخرين.

8. وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الانفعالي والاجتماعي وبين الذكاء العاطفي ، كذلك بين الذكاء العاطفي والتوافق الزوجي، حيث يشمل الذكاء العاطفي القدرة على التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية وكلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزوجي. (حسونة . أبو ناشي، 2006 : 53 - 55).

كما يذكر (علي طحين، 2009) ، أن أهمية الذكاء العاطفي تتمثل في الصلة بين الإحساس والشخصية والاستعدادات الأخلاقية النظرية، وأن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة إنما تتبع من قدرات الإنسان الانفعالية الأساسية، ذلك أن الانفعال بالنسبة للإنسان هو (واسطة) العاطفة، وهو شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما.

ولقد أشارت نتائج البحوث إلى أن النجاح في الأداء أو أماكن العمل في الحياة العامة يعتمد بقدر كبير على الذكاء العاطفي ، بنسبة 80% ، بينما يعتمد 20% فقط منه على الذكاء العقلي ، وقد وجد أن للذكاء العاطفي علاقة كبيرة بالنجاح في التجارة و الأعمال ، فقدرة الإنسان على التعامل مع المشاعر والعواطف ، والقدرة على التكيف مع الشدة و التوترات ، تؤدي إلى تحقيق النجاح في العمل.

و وجدت دراسة حديثة نسبياً أن من أكثر الصفات التي تشجع الزبائن على الشراء هي قدرة البائع على معرفة مشاعر الزبون ومن ثم تلبية هذه المشاعر، وقد عبّر الزبائن عن تفضيلهم للبائع الذي يحسن الاستماع إليهم والذي يتفهم حقيقة ما يريدون وما يهمهم.

كما يعد الذكاء العاطفي صفة أساسية في تكوين شخصية القائد الناجح ، وذلك أن القدرة على التأثير في الآخرين هي الصفة الأهم في القيادة ، لأن هذه الصفة تحدد فيما إذا كانت الصفات الأخرى ستعمل أم لا ، فما قيمة صفة الذكاء والقدرة على التخطيط إذا لم يكن القائد قادراً على التأثير في الآخرين؟!.

وفي كتابه "ما فوق الذكاء العاطفي - حلاوة الإيمان" يبين الدكتور ياسر العيتي العلاقة بين الإيمان والذكاء العاطفي قائلاً: "إذا كان الذكاء العاطفي يمكن الإنسان من التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين حيث يحقق لنفسه ولمن حوله أكبر قدر من السعادة ، فإن الإيمان يمكن الإنسان من التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين حيث يحقق لنفسه ولمن حوله أكبر قدر من السعادة في الدنيا و الآخرة ، وإن الإنسان يشعر بحلاوة الإيمان عندما يتحلى بمهارات بالذكاء العاطفي ويربطها بربه ودينه و آخرته".

7- تنمية الذكاء العاطفي :

يمكن تنمية الذكاء العاطفي من خلال تضافر جهود البيئة المدرسية والأسرية معا ، فلبينة المدرسية دور مهم في تحسين الذكاء العاطفي ، حيث تعد المدرسة هي حجر الزاوية في الدافعية ، وقد تزايدت الدراسات والبحوث حول أثرها في شخصية التلاميذ و أدائهم، وإدراك التلاميذ لذواتهم وحالاتهم الانفعالية، فالوحدة النفسية والقلق في الفصل المدرسي يشعر التلميذ بالجمود أما تقبل روح التعاون والمشاركة الفعالة والجاذبية بين الطلاب و المعلمين ، والتجديد والابتكار والتشجيع على التنافس يجعل بيئة التعلم فعالة تؤكد أهمية التواد و المساندة ، ويكون الطلاب والمعلمون أكثر راحة ودافعية ومشاركة ، ويعد المعلم العضو الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً في نمو شخصية التلاميذ من النواحي كلها وخاصة السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والوجدانية .

وإن زيادة الثقة ، وتنمية التعاون ، وتحمل المسؤولية ، و زيادة الطموح ، و احترام الآراء بين المعلمين المؤهلين و التلاميذ، و داخل الأسرة أيضاً، يخلق بيئة نفسية اجتماعية فعالة. ولا ينكر أحد أن تحسين مهارات الذكاء الوجداني يتطلب جهود مجموعة من المؤسسات الاجتماعية مع الآباء، ويقول جولمان إن تحسين مهارات الذكاء العاطفي ، و إدخاله ضمن المساهمة ، يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية ، وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة. وتشير

الأبحاث العلمية إلى أن اكتساب المهارات الانفعالية أسهل في سنوات التكوين الأولى من الميلاد حتى سن العاشرة، وبالتالي تكون المدرسة المكان الأنسب لتعليم المهارات المعرفية كالقراءة و الكتابة و الحساب، وتوجد برامج تدريبية لإعداد المعلمين لتعليم تلك الأعمار الصغيرة تلك المهارات (غسان الزحيلي: 243 - 244).

و يشير نيال و أرنييل و ويلسون (Neale, Arnell & Willson, 2009: 7) إلى أن هناك مجموعة من المزايا لتنمية الذكاء العاطفي تتمثل في:

- 1- تحسين العلاقات.
- 2- تحسين التواصل مع الآخرين.
- 3- تكون المهارات العاطفية.
- 4- التصرف بنزاهة.
- 5- الاحترام من قبل الآخرين.
- 6- تحسين آفاق التطور الوظيفي.
- 7- إدارة التغيير بثقة أكبر.
- 8- القوة في العمل.
- 9- الشعور بالثقة والإيجابية.
- 10- خفض مستويات التوتر.

8- قياس الذكاء العاطفي:

لا يزال قياس الذكاء العاطفي في مهده يحاول أن يبدأ خطواته الأولى حثيثا ، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال تكاد تكون نادرة ، وربما يرجع ذلك إلى حداثة المفهوم نسبيا ، رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والممارسين والباحثين والمتخصصين بحسب (Crauso, 2000 & Mayer, Salovey).

و يرى كل من (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) و (عبدالعظيم سليمان، 2007) أن هناك مدخلان لقياس الذكاء العاطفي ، كقدرة عقلية، وكسمة شخصية، وكان (ماير وسالوفي وكاروسو) أول من بدعوا بقياسه، فقد اتخذوا مهاما أو مواقف محددة؛ ليتم فيها مطالبة الأفراد

بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشياء أخرى، والذكاء الانفعالي كسمة شخصية يقاس بواسطة مفردات اختبار للشخصية من النوع التقليدي تقريبا على النمط الذي وضعه بارون (Bar- on, 2000)، وحتى الآن هذان المدخلان لم يُبحثا جيدا، ولم يتم التحقق من الصدق والثبات بأنواعها المختلفة في القياسات التي أجريت حتى الآن، ويحتمل أن يكون نموذج القدرة العقلية هو النموذج الأوحيد الذي يمكن تسميته بالذكاء العاطفي ، في حين أن النموذج الآخر عام بدرجة كبيرة، يتعلق بمعاني الذكاء، والوجدان.

كما قال (أيمن ناصر، 2011) أنه في السنوات القليلة الماضية قدمت عدت مقاييس للذكاء العاطفي ، تباينت وفقا للنماذج النظرية الممثلة لها، منها ما يقوم على أسلوب التقرير الذاتي Self- Report مثل مقياس جولمان (Golman, 1995)، ومقياس بار- أون (Bar- on, 1997)، ومقياس كوبر (Cooper, 1997)، ومقياس سكوت (Schutte, 1998)، ومقياس ديولويتيز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 1996) وفي البيئة العربية فقد تباينت مقاييس الذكاء الانفعالي وفقا للنموذج النظري المقدمة من خلاله، فهناك مقاييس تأسست وفق نظام بار- أون مثل: مقياس عادل هريدي (2003)، ومنها مقاييس بنيت على أساس نموذج جولمان مثل مقياس السيد السمدوني (2001)، ومنها مقاييس بنيت على أساس نموذج ماير وسالوفي مثل مقياس فوقية رضوان (2001)، وهناك مقاييس دون توجهات نظرية محددة مثل: مقياس فاروق السيد عثمان، ومحمد عبدالسميع رزق (2001) (حمزة الطنطاوي، 06).

تمهيد :

الدوافع من أهم موضوعات علم النفس ، لأن موقع الدافع من السلوك الذي هو موضوع علم النفس موقع أساسي ومركزي فالذي يحرك السلوك هو الدافع ، وأساليب سلوكنا كلها ترتبط بصورة قوية بدافع معين. ويهم الناس جميعاً أن يتعرفوا على الدوافع التي تدفعهم وتدفع الآخرين إلى السلوك في اتجاه معين حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي و حدوث الرضا و الارتياح .

1- تعريف الدافعية : في ما يلي بعض تعاريف الدافعية

عرف **يونج Young**: الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين .

وعرف **ماسلو Maslou**: الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي .

عرف **ماكيلاند وآخرون Makiland**: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني .

و أوضح **كاتل و كلين Cattel, Klein** : أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي:

- الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.
- إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.
- الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 : 69-

(70)

وأوضح **وينبرجر و ماكيلاند McClelland, Wayne Burger** من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية أن هناك نوعين من الدافعية: أحدهما يقوم على أساس وجداني ، أما الثاني فيقوم على أساس معرفي ويختلفان تماماً عن بعضهما ولا توجد بينهما علاقة. (المرجع السابق:71)

بيّن **محي الدين حسين** : أن تعدد تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل ، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها بحكم التوجهات

المتمايزة لهؤلاء المنظرين ، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس ، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف ، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه ، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم وهناك من يركز على النتائج المترتبة .(المرجع السابق:73)

تعريف عقيلي حيث يعرفها بأنها عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية من أجل إشباع حاجة معينة يحس و يشعر بها، ذلك لأن عدم إشباعها يحدث له حالة من التوتر و عدم التوازن الداخلي مما يتطلب الإتيان بتصرف أو سلوك معين لإحداث الإشباع و إزالة التوتر الداخلي (أحمد محمد عوض بني أحمد ، 2007 : 57)

و تعرف على انها قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد و إدراكه للأمور و الأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته و رغباته .(يونس محمد ، 2012 : 14)

و يضيف فرانكين Franklin عام 1994 في تعريفه للدافعية أنها إثارة سلوك ما و توجيهه و الاستمرار به .

إن الدافعية مفهوم افتراضي ، فنحن لا نرى الدافعية ، بل نستدل على وجودها و مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال و وظائف ، و ما يقوم به طلاب المدارس من مستوى الحضور و الانتظام في الدوام المدرسي ، و مستوى مواظبتهم على أداء واجباتهم المدرسية. و من خلال قيام الرياضيين على مختلف أنواع الرياضيات و مستوياتها من بذل الجهد و النشاط للحصول على الفوز أو تحقيق أفضل النتائج... الخ. فعلماء النفس و الآخرين يستنتجون الدافعية من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ على الناس.

و من الملاحظ أنه ما من أحد من الناس إلا و يوجد لديه مستوى معين من الدافعية ، سواء كان المستوى مرتفعا أو متوسطا أو قليل الدافعية... الخ. (حسين أبو رياش و آخرون، 2006: 15)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

* الحاجة Need:

حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتتزع به إلى إشباعها أو اختزالها ، الحاجة هي الجانب الداخلي المثير للدافع. (أحمد محمد عبد الخالق، 2002 : 362)

***الباعث Incentive:**

موضوع أو شخص أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما، ويعرفه فيناك بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد الباعث هو الجانب الخارجي المثير للدافع.

***الحافز Drive :**

يشير إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك، الدوافع تعبر عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير على الحاجات البيولوجية فقط .

***العادة Habit :**

تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وتتركز على الإمكانية السلوكية ، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تتطوي عليها العادة.

***الانفعال Emotion :**

يعرف بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية. الدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات والعكس.

***القيمة Value :**

القيم ليست كالدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك ، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وإعطائه معنى وتبريرا معينا، القيمة هي التصور القائم خلف الدوافع .(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 : 79-84)

3- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز : (المرجع السابق: 94-174)**3-1) الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:**

هناك العديد من نظريات التوقع ، ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها **تولمان E.C.Tolmen** في مجال الدافعية ، والتي اشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية ، كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات:

*المتغير الدافعي :ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

*متغير التوقع :الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

*متغير الباعث :أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرتة حتى الوصول إلى الهدف المنشود .
وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة و محدودة ، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز .

ويمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع-القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس و المؤسسات ، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل . وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب منا معرفة:

- دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.

- توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين ، وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى ، وهما دافيد ماكلياند **McClelland** و جون أتكينسون **Otconson j.**

فماكلياند **McClelland** : يرى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل.

وأتكينسون **Otconson** : افترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل . وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدها أربعة عوامل يتعلق اثنان منها بخصال الفرد والآخران بخصائص المهمة.

إمتدادا لمنحى **L.Festinger** تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر التوقع-القيمة ، وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته ما نحبه وما نكرهه ، أهدافنا ، ضروب سلوكنا ، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه.

و تقترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه ونسق معتقداته وبين أنساق معتقداته و سلوكه ، وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

*آثار ما بعد اتخاذ القرار .

*آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قرار دون تردد أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه و معارفه ، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة ، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلاً الحصول من ورائه على كسب مادي .ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم و السلوك ، وتوصف أشكال الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي .

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد ، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد ، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك.

3-2) نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضاً للبيئة .

وفيما يلي بعض تطبيقات هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز:

أ -دوافع الإنجاز في علاقتها بالعزو:

تبين من خلال الدراسات أن الأفراد الذين يوجد لهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية ، ولا يوجد لديهم هذا الفخر بالاعتزاز .

ب -نظرية العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل:

قام وينر (Weiner1971) وزملاؤه بمراجعة افتراضات **اتكنسون** التي تقوم على أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف ، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي الناتج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي حيث أوضح وينر و **كوكلا (Weiner, Kukla 1970)** أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء

مهمة ما فإن المبحوث سوف يميل لأن يعزى نجاحه إلى سبب خارجي (أنها مهمة سهلة) ، أما حينما يفشل الأغلبية فإنه سوف يعزى فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي) .

ج -نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز:

أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة ، فقد تبين أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ ، وأن الإناث أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة ، كما يوجد لدى الذكور احتمالية عالية لتوقع النجاح بالمقارنة بالإناث.

هذا وقد تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز في ضوء مصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) حيث أرجع بعض الباحثين انخفاض الدافع إلى الإنجاز عند الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل وأنها يعتمدن على العوامل والمعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على المعايير الداخلية كما كشفت دراسة أمير (Ember 1981)

عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهرية عن الإناث وذلك نظرا لانسجام الذكور بمصدر ضبط داخلي بالمقارنة بالإناث وهذا من شأنه دفع الذكور للقيام بجهد أكبر مما تقوم به الإناث.

وقد انعكس ذلك واضحا في العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن تزايد الدافعية للإنجاز لدى الذكور بالمقارنة بالإناث .

د -نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز، وتبين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأنها شأن العديد من المتغيرات النفسية هي انعكاس للفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات ، فقد أوضح لاو (R.C.Lao 1977) أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع لآخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتمادا على ذواتهم وأقل تأثرا بعوامل القدرة والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي ، ولذلك يشعرون بالقدرة على السيطرة والتحكم في البيئة ومدفوعين للإنجاز بدافع

داخلي و واثقين من قدرتهم على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل ، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتمادا على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعين للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدر .

3-3) تصور ميهير للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة:

تبين للعديد من الباحثين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتاج قدرة وكفاءة الفرد وسمات شخصية ولكنها تتأثر أيضا بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع . وفي ضوء ذلك صاغ ميهـر تصورا نظريا لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة فأوضح أهمية ظروف السياق في إثارة وتنشيط الدافعية للإنجاز ، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية .

وأشار ميهـر إلى أنه على الرغم من أهمية العمليات الداخلية (مثل الحاجات والحوافز... إلخ) في إثارة وتوجيه السلوك فإننا يجب علينا بدلا من التركيز على هذه الجوانب والعمليات الداخلية أن نوجه اهتمامنا إلى دراسة السلوك المؤثر للدافعية ، وحدد ميهـر أنماط السلوك الذي يمكن من خلالها إثارة الدافعية في الآتي:

*التغير في التوجه (الاختيار).

*المتابرة.

*تباين الأداء.

4- مصادر الدافعية للإنجاز:

وحدد البعض مصادر الدافعية بما يلي:(Scholl, 2002)

4-1 دافعية العمليات الداخلية: (Intrinsic process Motivation)

الأفراد الذين تكون مصدر دافعتهم العمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يجدون فيها المتعة، ولا تكون التغذية الراجعة على أداء هذه المهمة أو التغذية الراجعة الاجتماعية ذات أهمية.

4-2 الدافعية الأدواتية: (Instrumental Motivation)

يكون هذا النوع مصدراً للدافعية عندما يؤمن الفرد أن السلوك الذي سيقوم به سيؤدي إلى ناتج معين مثل الأجر، والمديح، ... الخ.

4-3 الدافعية المبنية على مفهوم الذات الخارجي (External Self Concept-based Motivation):

يكون هذا النوع مصدراً للدافعية عندما يتبنى الفرد توقعات المجموعة، حيث يهتم الفرد في هذه الحالة بالتغذية الراجعة الاجتماعية، ويتصرف بطريقة ترضي المجموعة للحصول على قبولها وعلى منزلة جيدة بينها.

4-4 الدافعية المبنية على مفهوم الذات الداخلي (Internal Self Concept-based Motivation):

يكون هذا النوع مصدراً للدافعية عندما يكون توجيه الفرد ذاتياً، إذ يقوم الفرد بوضع معايير الخاصة به، التي تصبح الأساس للذات الإنسانية.

4-5) تدويت الأهداف (Goal Internalization)

يكون هذا النوع مصدراً للدافعية عندما يتبنى الفرد توجهات أو سلوكيات بسبب انسجامها مع نظامه القيمي.

ومن جهة أخرى، يمكن النظر للدافعية على أنها نوعان؛ ذاتية/داخلية، وذاتية/خارجية. ونركز هنا على الدافعية الداخلية كعنصر من عناصر الذكاء العاطفي باعتبارها مهارة ذاتية. ويمكن الاستدلال على هذا العنصر من خلال مجموعة من الدلالات والمؤشرات، فالأفراد ذوو الدافعية الذاتية العالية لا يتأثرون كثيراً بالمحفزات الخارجية، بل بالرغبة لإنجاز العمل نفسه، ومن الصعب أن يستسلموا، بل لديهم مثابرة لإنجاز مهماتهم، وهم غالباً ما ينجحون في تحقيق أهدافهم. ومن صفات الأشخاص ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة أنهم يحققون تحسناً في أدائهم: في الدراسة، في العمل...، ويتقنون في أداء المهمات الصعبة مقارنةً بذوي الدافعية الذاتية المنخفضة، واحتمالات أن يتركوا المهمات أو الدراسة لديهم قليلة، ويشجعون الأشخاص الذين يتعاملون معهم، ويجذبون نحوهم مجموعة من الأفراد لهم صفات مشابهة. (Stock, 1999)

مما سبق، يمكن أن تعرف الدافعية الداخلية بأن تكون قادراً على توجيه مشاعرك لتحقيق هدف ما، وأن تؤجل الشعور بالرضا الآني إلى شعور بالرضا المستقبلي، وأن تكون منتجاً في الأنشطة، وإن كانت قليلة الأهمية والمتعة بالنسبة لك، وأن تقاوم الشعور بالإحباط، وأن تبادر بدون ضغط خارجي.

(Goleman, 1998)

والدافعية الداخلية هي أيضاً القدرة على التحكم بآثار السلوكيات الناتجة عن العواطف السلبية (مثل الغضب، والخوف، والقلق، والإحباط) والعمل بطريقة إيجابية عندما تكون الوضعية النفسية متدنية، فالأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة من المتوقع أن تكون ردة فعلهم لتغذية راجعة سلبية هو محاولة تشخيص سبب ضعف الأداء، وتكثيف جهودهم لتحسين هذا الأداء، في الوقت الذي يقوم فيه زملاؤهم الذين يتعرضون إلى مثل هذا الموقف إلى ترك الشيء بمجرد تلقي أول إشارة للفشل. (Scholl, 2002).

ومن المهارات الدالة على مستوى الدافعية عند الفرد؛ القدرة على التقدم بإرادة داخلية، والقدرة على التماسك بعد انتكاسة، والقدرة على أداء مهمات طويلة المدى بالمواعيد المحددة، والقدرة على توليد

الطاقات في ظل سياق قليل المتعة ، والقدرة على إيقاف عادات غير إنتاجية أو تغييرها، والقدرة على توليد أنماط سلوك جديدة، بحيث تكون منتجة ، والقدرة على تنفيذ الكلام إلى فعل (Goleman, 1998).

(ليانا جابر ، <http://www.hrdiscussion.com>)

5- صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز:

بناء على نتائج البحوث التي أجريت على دافع الإنجاز، فقد وجد أن الأفراد الذين يتصفون بدافع إنجاز قوي يميلون إلى أن يسلكوا السلوك التالي:
 أ) في اختيار المهام التي يمارسونها:
 *يفضلون المهام التي تمدهم بمعلومات عن نتائج إنجازهم فيها عن تلك التي لا توفر مثل هذه المعلومات.

*يفضلون المهام متوسطة الصعوبة ، أي التي يقترب احتمال النجاح في إنجازها من 50 % من المهام السهلة جدا التي يكون احتمال النجاح في إنجازها كبيرا (90% مثلا) أو المهام الصعبة جدا التي يتضاءل احتمال النجاح فيها (10 % مثلا).

*يفضلون المهام التي توفر لهم قدرا كبيرا من الاستقلال والمسؤولية الشخصية ، أي التي تسمح لهم بالتحكم في نتائج جهدهم عن تلك التي لا توفر استقلال وتحكم ذاتي .
 ب) في قيامهم بالمهام التي تثير دافع الإنجاز لديهم:

يبدلون جهدا كبيرا في محاولة إنجاز وتحقيق أهداف الأداء وبالتالي يحققون إنجازا أكبر عن الأفراد الذين لا يتصفون بقوة دافع الإنجاز.

يثابرون في محاولاتهم لتحقيق نتائج أداء ناجمة ، فيحققون في النهاية إنجازا أكبر رغم ما قد يعترضهم من محاولات فاشلة في البداية عن الأفراد الذين لا يتصفون بقوة دافع الإنجاز.
 ج) في تأثير النجاح والفشل عليهم:

يشعرون بالسعادة والرضا من مجرد تحقيق إنجازات ناجحة بصرف النظر عن أي عوائد خارجية كحصولهم مثلا على مكافأة بناء على النجاح الذي حققوه .(عمار شوشان، 2009: 103-

104)

*بصفة عامة: هم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية ، وإلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم ، يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة ، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي . (ادوارد موراي، 1988: 196)

6- دافعية المعلمين نحو مهنتهم:

في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلي المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه ، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل ، وأصبح

التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين من أجل أعلى مستوى من الأداء ، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية ، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية

الشخصية ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على انجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ولذلك أصبح من الضروري البحث عن ما يزيد دافعية المعلمين ، حيث أجريت البحوث والدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلي هذه الزيادة ، حيث أثبتت الدراسات أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالانجاز والاعتراف و التقدير.

وقد وظف ميلز (Mills.2001) عوامل هيرزبيرغ في الدافعية من أجل تحسين دافعية المعلمين وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

أ) التحصيل : Achievement

وهي الشعور بالانجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المعلمين بالانجاز بالأمور التالية:

- _تشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية.
- _تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الانجاز لها.
- _وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.

ب) الاعتراف: Recognition

وهي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، ويمكن أن يتم ذلك بما يلي :

- _إبراز جهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات.
- _إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بأن عمله مقدر.
- _إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة.
- _تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.

(ج) المسؤولية: Responsibility

عندما يشعر المعلم أنه مسئول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:

زيادة استقلالية المعلم في القسم والقرارات المتعلقة بذلك.

إعطاء المعلم مساحة للإبداع.

تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.

الطلب من معلمين خاصين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير.

(د) النمو والتطور: Development

كل شخص يجب أن ينمو ويتطور مهنيا في وظيفته ويجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم وذلك من خلال ما يلي:

تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.

توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقراءتها والقراءة حول وظيفتهم.

إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم.

تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين. (شوقي رابع، 2010 : 98 - 99)

7- قياس الدافعية للإنجاز:

تصنف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى صنفين هما المقاييس الإسقاطية و المقاييس الموضوعية

7-1 المقاييس الإسقاطية:

7-1-1 مقاييس الانجاز لمكلياند وزملاؤه 1953 :

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

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

*ماذا حدث، ومن هم الأشخاص؟

*ما الذي أدى إلى هذا الموقف، بمعنى ماذا حدث من الماضي؟

*ما محور التفكير، وما المطلوب أداءه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟

*ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

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

ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى ، و هو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز .

7-1-2 مقياس الاستبصار لفرنش 1958 French :

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

7-1-3 مقياس التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) لأرونسون Aronson:

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الانجاز عند الأطفال لأنه وجد أن اختبار ماكلياند وزملاؤه وكذا اختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه ارونسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الانجاز . (رشاد موسى، 1994 : 22-25)

بالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات إلا أنه تعرض لعدة انتقادات من بينها: اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية بل انها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه.

لا تحتوي على معيار موحد للتصحيح بل تختلف من شخص لآخر . يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد . ويرى فيرنون 1953 Vernon أن اختبار تفهم الموضوع لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر عما يراه. (المرجع السابق: 27)

نظرا لضعف ثبات وصدق الطرق الإسقاطية بدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز فجاءت المقاييس الموضوعية.

7-2 الإختبارات الموضوعية :

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية للإنجاز ، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر Weiner , Kukla ، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس مهربيان Mehrabian عن الميل للإنجاز، ومقياس لن Lynn ومقياس هرمانز Hermans.

7-2-1 استخبار الدافع للإنجاز : لهرماتز 1970 Hermans

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

- مستوى الطموح .
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة.
- المثابرة .
- توتر العمل .
- إدراك الزمن.
- التوجه نحو المستقبل.
- اختيار الرفيق.
- سوئك التعرف.
- سلوك الانجاز .

ويتكون هذا الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات.

7-2-2 مقاييس التوجه نحو الانجاز :لايزنك و ويلسون 1975 Aysenk&Wilson

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

7-2-3 مقياس (راي - لن) للدافع للإنجاز 1960 :

وضع لن هذا المقياس في 1960 وطوره راي في السبعينيات ويتكون من 14 سؤالا يجاب عنها ب نعم ، غير متأكد، لا .

وللتحكم في وجة الإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات ،

والدرجة القصوى هي 42 وللمقياس ثبات يزيد على 70 .

(مجدى أحمد محمد عبد الله: 2003 ، 188-189)

خلاصة :

تمثل الدافعية نقطة اهتمام مركزية لجميع الباحثين في ميدان التربية والسلوك الإنساني ، إذ أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان ، وينتلخص مفهوم الدافعية في مجموع الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه ، وإن السؤال "ما الذي يسبب السلوك ؟ " أو "ما الذي يدعو فلاناً إلى التصرف بالطريقة التي يتصرف بها ؟ " كان ولا يزال محور اهتمام ، ليس علماء النفس فحسب ، بل كل البشر أيضاً.

يضاف إلى كل هذا أن معرفة الإنسان لدوافع غيره تحمله على التسامح ورحابة الصدر وإقامة علاقات إنسانية أفضل ، وجهل الإنسان بدوافعه الخاصة قد يكون مصدراً لكثير من متاعبه ومشكلاته ومعتقداته فكثير من ألوان السخط والشقاء فيما يكابده الإنسان يرجع إلى أنه لا يعرف ما يريد ، و هذا يندرج في صلب ما يتصدى له موضوع الذكاء العاطفي.

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة

- 1- منهج الدراسة
- 2- التصميم التجريبي للدراسة
- 3- متغيرات الدراسة
- 4- حدود الدراسة
- 5- مجتمع وعينة الدراسة
- 6- أدوات جمع البيانات
- 7- الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات
- 8- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

إن تحديد طبيعة المشكلة المدروسة وأبعادها وسبر أغوارها لا يتأتى إلا عن طريق منهج علمي سليم، هذا الأخير الذي يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية ، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم لها جملة من المبادئ والقواعد المنطلق منها في دراسة مشكلة بحثنا والتي تساعدنا في الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة (موريس أنجريس، 2006:103) ،

1- منهج الدراسة:

كثيرة هي مناهج البحوث في العلوم الاجتماعية ، و هي تختلف باختلاف كل فرع ، و لكنها مع ذلك يجمعها خيط رفيع . (د.سلاطنية بنقاسم و د.حسان الجيلاني ، 2004 : 154)

1-1 - الأسلوب التجريبي في البحث:

يعد المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية. و المدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية : النظرية و التطبيقية و تطوير بنية التعليم و أنظمتها المختلفة. و التجريب سواء تم في المعمل أو في قاعة الدراسات ، أو في أي مجال آخر ، يعبر عن محاولة للتحكم في جميع المتغيرات و العوامل الأساسية باستثناء متغير واحد حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد و قياس تأثيره في العملية .

و التجريب من أقوى الطرق التقليدية التي نستطيع بواسطتها اكتشاف و تطوير معارفنا عن التنبؤ و التحكم في الأحداث . و قد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها و نجاحها في العلوم الطبيعية ، كما أنها نجحت في التحقق من كثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الاجتماعية و الانسانية. (سامي ملحم ، 2007 : 421)

1-2- تعريف المنهج التجريبي :

نظرا لأن المنهج التجريبي من المناهج التي تتميز بالوضوح و الدقة لا نجد اختلافا كبيرا بين الباحثين في تعريفه ، رغم أن هناك الكثير من التعاريف فيما يلي نورد بعضا منها :

المنهج التجريبي هو الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة جلية لأنه يتضمن تنظيما يجمع البراهين بطريقة تسمح باختبار الدراسة ، و الوصول إلى العلاقات بين الأسباب و النتائج.

و تمتاز التجربة العلمية بإعادة أجزائها بواسطة أشخاص آخرين مع الوصول إلى نفس النتائج إذا توحدت الظروف. (د. سلاطنية و د. الجيلاني ، 2004 : 178)

و هكذا فإن التجريب ما هو إلا : تعديل مقصود مضبوط للظروف المحددة لظاهرة من الظواهر و ملاحظة و تفسير التغيرات في هذه الظاهرة نتيجة لذلك .

1-3- مميزات المنهج التجريبي :

- لعل أهم ما يميز البحث التجريبي عن بقية البحوث في الميدان النفسي هو :
- أ- بواسطة هذا المنهج يمكن الجزم بمعرفة أثر السبب على النتيجة ، لا عن طريق الاستنتاج ، كما في البحث السببي المقارن .
- ب- هو المنهج الوحيد الذي يتم فيه ضبط المتغيرات الخارجية ذات الأثر على المتغير التابع .
- ت- إن تعدد التصميمات في هذا المنهج جعله مرنا ، يمكن تكيفه إلى حد كبير على حالات كثيرة و متنوعة .

1-4- مآخذ المنهج التجريبي :

- و مع هذه الميزات إلا أن هناك من ينتقد هذا النوع من البحوث ، و لعل أبرز هذه الانتقادات :
- أ- يقوم التجريب في العادة على عينة محدودة من الأفراد ، و بذلك يصعب تعميم نتائج التجربة ، إلا إذا كانت العينة ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا دقيقا .
- ب- تتأثر دقة النتائج بمقدار دقة ضبط هذه العوامل المؤثرة ، علما ان هناك صعوبة في ضبط هذه العوامل و خاصة في مجال الدراسات الإنسانية.
- ت - تقام التجارب في معظمها في ظروف صناعية بعيدة عن الظروف الطبيعية ، و لا شك أن الأفراد الذين يشعرون بأنهم يخضعون للتجربة قد يميلون إلى تعديل بعض استجاباتهم لهذه التجربة .
- ت- يواجه استخدام التجريب في دراسة الظواهر الإنسانية صعوبات أخلاقية و فنية متعددة.
- و مع هذه الانتقادات إلا أن للتجريب فضلا على العلم ، إذ إن العلم لكي يحقق أهدافه في تفسير الظواهر و التنبؤ بها و ضبطها لا بد له من أن يكتشف العلاقات السببية بين العوامل المتضمنة فيها و المؤثرة عليها . (علي عودة محمد ، 2011 : 16-17)

2- التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة الحالية:

- تنوعت نماذج التصاميم التجريبية نتيجة لتنوع البحوث ، إذ أن طبيعة مشكلة البحث ، و ظروف العينة التي يتم اختيارها تحدد نوع التصميم التجريبي المستخدم ، و يمكن حصر هاته الأنواع في ثلاثة نماذج هي بحسب الأستاذ طلعت همام :

- التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة .
- التصميم ذو المجموعات المتكافئة .
- تصميم يقوم على تدوير المجموعات أو الطرق التبادلية .

أما في الدراسة الحالية فقد اختارت الباحثة النوع الأول أي التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي و البعدي . و خلاله تقوم بأخذ مجموعة واحدة من الأفراد يطبق عليها اختبار قبلي في بداية التجربة ، ثم اختبار بعدي في نهايتها ، بعد التعرض للعامل المستقل ، و فائدة الاختبار القبلي أنه يقيس حالة العامل التابع قبل ادخال العامل المستقل ، أما الاختبار البعدي ، فوظيفته قياس العامل التابع بعد إدخال العامل المستقل ، و يتضمن حساب الفرق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي أثر العامل المستقل . (علي عودة محمد ، 2011: 47)

ويمكن أن نلخص خطوات تصميم الدراسة الحالية في الإجراءات الآتية:

- يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة من خلال تطبيق كل من مقياس الذكاء العاطفي و استبانة الدافعية للانجاز .

- يستخدم المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على النحو الذي تحدده الباحثة و تضبطه ، و يهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها .

- يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع .

- يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

بحيث يرى جابر عبد الحميد وأحمد كاظم (1987) أنه من الناحية النظرية لا يوجد ضبط - العوامل

غير التجريبية - أفضل من استخدام نفس المجموعة مرتين ، طالما أن جميع المتغيرات المستقلة

المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها ؛ ولذا كان التصميم

المستخدم في هذا البحث هو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، حيث تستخدم المجموعة نفسها

في قياس أثر البرنامج المقترح . (جابر عبد الحميد ، احمد كاظم ، 1987: 202- 203) لذلك فقد

اعتمد في البحث الحالي على استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وذلك لكونه مناسباً

لطبيعته .

3- متغيرات الدراسة :

تعريف المتغير : نعني بالمتغير مصطلحا يدل على صفة محددة تتناول عددا من الحالات أو القيم ، أو يشير إلى مفهوم معين يجري تعريفه إجرائيا بدلالة إجراءات البحث، و يتم قياسه كميا أو وصفه كيفيا . (سامي ملحم ، 2007 : 69)

3-1- المتغير التجريبي أو المستقل :

و هو المتغير الذي يستطيع الباحث أن يعالجه و يغيره وفقا لطبيعة البحث (يتمثل في دراستنا الحالية في البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي الذي أعدته الباحثة)

3-2- المتغير التابع :

هذا المتغير هو نتاج للمتغير المستقل ، و متأثر به ، و كلما تغير المتغير المستقل ، أو عدّل ، فإن الباحث يلاحظ التغيرات التي تحدث للمتغير التابع . و ذلك للتأكيد على مدى ارتباطهما مع بعضهما ، (و تمثله في دراستنا الحالية درجات مقياسي الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز)

3-3- المتغيرات الدخيلة :

و هي المتغيرات التي تنافس العامل المستقل في التأثير بالعامل التابع ، و لذلك يفضل تحييدها أو ضبطها ، حتى نضمن أنها لن تؤثر في العلاقة بين المتغير المستقل و المتغير التابع . (و التي تمثل في دراستنا الحالية الاجتماعية للأستاذة ، التخصص ، عدد سنوات العمل). (علي عودة محمد ، 2011 : 27)

4- حدود الدراسة :

4-1- الحد الزمني : أجريت الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الثاني للموسم الدراسي 2014-2015

4-2- الحد المكاني : طبقت الدراسة الميدانية للبحث بمتوسطة جامعة الغربية ، دائرة جامعة ، ولاية الوادي .

4-3- الحد البشري : تمثلت عينة الدراسة الأساسية في أستاذات التعليم المتوسط العاملات بإكاديمية جامعة الغربية خلال المرسم الدراسي 2014-2015.

5- مجتمع وعينة الدراسة :**5-1- مجتمع الدراسة :**

يتكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من 14 أستاذة للتعليم المتوسط العاملات خلال الموسم الدراسي 2014-2015 بمتوسطة وغلانة الجديدة بمدينة جامعة ولاية الوادي

و قد وقع اختيار الباحثة على اكمالية وغلانة الجديدة بجامعة للأسباب التالية:

- الترحيب وإبداء الرغبة في التعاون مع الباحثة من قبل إدارة المدرسة خاصة السيد المدير الذي رحب كثيرا بفكرة البرنامج التدريبي و جمع الاستاذات و شجعهم جميعا على المشاركة بالبرنامج .
- الرغبة الجادة من قبل الأستاذات في تطبيق البرنامج وإظهار حرصهم على تقديم المساعدات للباحثة.
- توافر الإمكانيات اللازمة لتطبيق البرنامج التدريبي بالمؤسسة (قاعة المحاضرات ، و التجهيزات التقنية اللازمة) تساعد في ممارسة فنيات البرنامج.
- ما لمستة الباحثة من رغبة لدى الأستاذات في التعاون معها أثناء تطبيقها لأدوات الدراسة و البرنامج ككل وحرصهن على المشاركة فيه حيث تطوعن خلال عطلتهن الأسبوعية لأجل ذلك.

5-2- خصائص عينة الدراسة :

إن دراسة أي ظاهرة نفسية أو اجتماعية تبنى على أساس العينة المأخوذة من هذه الظاهرة، لأنه في كثير من الأحيان يكون من الصعب جدا دراسة جميع أفراد مجتمع البحث ، لهذا يلجأ الباحث إلى أخذ عينة منه ، هذه الأخيرة التي تعرف بأنها " مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين ويفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع"

(عبد الخالق، شوكت، 2007، ص: 157)

المعلومات العامة للعينة:

تجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة التي خضعت بالفعل للبرنامج التدريبي كان 10 أستاذات من مجموع الأستاذات اللاتي تعهدن بالالتزام بحضور البرنامج ، غير أن خطأ من إحدى الأستاذات في تطبيق القياس القبلي اضطر الباحثة لاستثنائها من العينة النهائية في حساب النتائج تحرياً للصدق فيها.

سنعرض في هذا الجزء توزيع أفراد الدراسة حسب البيانات النوعية المتمثلة في التخصص العلمي ، سنوات العمل ، الحالة الاجتماعية ، باستعمال التكرار و النسب المئوية .

جدول(01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي:

التخصص	التكرار	النسبة
علمي	06	66.66%
أدبي	03	33.33%
المجموع	09	100%

التعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال هاته البيانات أن الأستاذات اللاتي تدرسن مواد علمية نسبتهن 66.66 بالمئة ، أما نسبة الأستاذات اللاتي تدرسن مواد أدبية 33.33 بالمئة.

جدول(02) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات العمل:

سنوات العمل	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	01	11.11%
بين 5 - 10 سنوات	07	77.77%
أكثر من 10 سنوات	01	11.11%
المجموع	09	100%

التعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال هاته البيانات أن الأستاذات العاملات بمهنة التدريس بين 5 إلى 10 نسبتهم 77.77% ويمثلن أغلبية المشاركات بالبرنامج ، أما النسبة المتبقية فتمثلها أستاذتان إحداهما تدرس منذ 03 سنوات و أخرى منذ 21 عاما ب 11.11% لكل منهما من مجموع النسبة الكلية.

جدول (03) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب الحالة الاجتماعية:

النسبة	التكرار	الحالة الاجتماعية
66.66%	06	متزوجة
33.33%	03	عزباء
100%	09	المجموع

التعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال هاته البيانات أن الأستاذات المتزوجات نسبتهم 66.66 بالمئة ، أما نسبة الأستاذات العازبات مواد أدبية 33.33 بالمئة.

6- أدوات جمع البيانات :

يركز الباحث على تقنيات وأدوات جمع البيانات حول الظاهرة المدروسة ، لأن هذه الأخيرة هي تعتبر نقطة الانتقال إلى الجانب الميداني للدراسة فيعمل على أن يختار الأنسب منها لموضوع بحثه.

لأن هذا الاختيار يتوقف أساسا على التساؤلات والفرضيات التي يسعى الباحث لاختبارها .فقد يختار الباحث أداة من بين الأدوات المتوفرة التي بناها باحثون آخرون .وفي حالة عدم توفر أداة مناسبة لبحثه يضطر إلى بناء أداة بنفسه . (أبو علام: 2004، ص ،332) (عماد: 2008 ،

ص49)

و بما أن دراستنا الحالية تبحث في فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية نحو الانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط فقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء العاطفي : من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001).
- استمارة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة : من إعداد عمار شوشان (2009).
- برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي : من إعداد الباحثة.

6-1- مقياس الذكاء العاطفي:

6-1-1- وصف المقياس:

وهو مقياس لقياس الذكاء العاطفي أعده كل من فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق عام 2001. ويتكون المقياس من 58 بنداً مقسمة على خمسة أبعاد هي: المعرفة الإنفعالية، إدارة الإنفعالات، تنظيم الإنفعالات (حفز الذات)، التعاطف، التواصل الإجتماعي.

- المعرفة الإنفعالية (الوعي بالذات):

ويعني القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويضم هذا البعد 10 بنود.

- إدارة الانفعالات :

ويعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ويندرج تحت هذا البعد 15 بنداً.

- تنظيم الإنفعالات (الدافعية):

وتعني القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز، و التفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كانت تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتفاعل الآخرون، وكيف تتطور الإنفعالات من مرحلة إلى أخرى، يحوي هذا البعد 13 بنداً.

- التعاطف :

ويعني قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية، ويضم هذا البعد 11 بنداً.

- التواصل الإجتماعي :

ويعني القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة، حتى أنه لا يظهر عليك آثار الانفعال السلبي كالغضب والضيق، ويضم هذا البعد 09 بنود.

و فيما يلي جدول يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي:

المجموع	البنود	البعد	
10	47-42-37-32-27-22-17-12-7-2	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	1
15	-53-50-46-41-36-31-26-21-16-11-6-1 58-57-55	إدارة الانفعالات	2
13	56-54-51-48-43-38-33-28-23-18-13-8-3	تنظيم الانفعالات (الدافعية)	3
11	52-49-44-39-34-29-24-19-14-9-4	التعاطف	4
09	45-40-35-30-25-20-15-10-5	التواصل الاجتماعي	5
	58 بندا	المجموع	

جدول رقم (04) يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي

وقد تمت عملية فحص مفردات المقياس من قبل معديه وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء العاطفي، وبعد التعديلات تمت تجربة الصياغة اللفظية للتحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للمقياس، وكذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (المتعامد) لتحديد العلاقة الحقيقية بين المتغيرات، وأسفر هذا التحليل عن تحديد الفقرات التابعة لكل مكون من مكونات الذكاء العاطفي.

صدق المقياس:

للقيام بفحص صدق المقياس هناك عدة طرق، هي:

1. الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس.
2. صدق المفردات، أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى، وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن الأقل من 25 % لعينة الدراسة، ولكل مفردة من مفردات المقياس.
3. صدق الاتساق الداخلي، وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة، ويتضمن جدول (05) نتائج التحليل.

جدول رقم (05) معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الذكاء العاطفي المختلفة وبين المكونات والدرجة الكلية

المكونات	معرفة الانفعالات	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
إدارة الانفعالات	**0.22				
تنظيم الانفعالات	**0.18	**0.55			
التعاطف	**0.26	**0.24	**0.17		
التواصل الاجتماعي	**0.25	**0.35	**0.40	**0.55	
الدرجة الكلية	**0.48	**0.74	**0.66	**0.66	**0.74

4. **الصدق العاملي** : وقد تم حساب الصدق العاملي من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل بعضها ببعض ، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس .

5. **الصدق الارتباطي** : حيث تم حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية.

-تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق الذاتي، والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات. فقد قدر ب (0.913) عند استخدام ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وهذا ما يعني أن المقياس صادق و يمكن تطبيقه.

6-1-2- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس نقوم بحساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك من خلال درجات عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول:

جدول (06) :معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

م	العوامل	معامل الثبات
1	إدارة الانفعالات	0.55
2	التعاطف	0.77
3	تنظيم الانفعالات	0.64
4	معرفة الانفعالات	0.49

0.58	التواصل الاجتماعي	5
0.81	الدرجة الكلية	6

ويتضح من الجدول أن قيم الثبات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة.

6-2- استبانة الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة :

صمم الباحث عمار شوشان (2009) استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة بعد اطلاعه على بعض ما توفر له من أبحاث ودراسات تتعلق بهذا الموضوع ، وباستخدام نتائج الدراسة الاستطلاعية. ويبين المستجيب على استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة إزاء كل بند من بنود استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة على سلم استجابة مكون من خمس درجات وهي:

(موافق جدا - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بتاتا)، بحيث تأخذ الدرجات الآتية:

(1 - 2 - 3 - 4 - 5) على التوالي في حالة العبارات الإيجابية ، و(5 - 4 - 3 - 2 - 1)

في حالة العبارات السلبية .وبناء عليه يتم قياس دافعية الإنجاز من خلال حساب متوسط استجابات جميع الأساتذة على فقرات الاستبانة بشكل كامل.

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (62) بندا ، وبعد عرضها على الأساتذة المحكمين أصبحت (61) ، منها (9) عبارات سلبية.

هذه الاستبانة تقيس 4 أبعاد هي : حب العمل والتفاني (11) بند -الرضا العام (16) - الطموح والمثابرة (12) - العلاقات داخل وخارج بيئة العمل (22)

الجدول التالي يوضح العبارات التي تمثل كل بعد:

العبارات السلبية	رقم العبارة التي تمثل كل بند	الأبعاد
	60-54-53-20-16-12-8-4-3-2-1	حب العمل و التفاني فيه
	-34-30-28-24-22-21-19-9-7-6-5	العلاقات داخل و خارج بيئة العمل
-30-12-2	-50-49-46-45-43-40-39-37-36	
-51-43-31	59-51	
56-55-54	-31-29-27-26-25-17-15-14-13	الرضا العام
	48-47-44-42-41-33-32	
	-56-55-52-38-35-23-18-11-10	الطموح و المثابرة
	61-58-57	

جدول رقم(07): يوضح العبارات التي تمثل كل بعد من أبعاد دافعية الإنجا

6-2-1- الثبات لاستبانة الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة:

يشير الثبات في إحدى معانيه إلى استقرار النتائج المتحصل عليها حتى ولو طبق المقياس عدة مرات على عينة من نفس الأفراد. درجة الثبات هي التي تحدد قيمة الاستبيان العلمية. اعتمد الباحث في حساب ثبات الاستبيان على طريقة التجزئة النصفية ، وذلك بحساب درجات أفراد عينة مكونة من (11) أستاذ في العبارات ذات الترتيب الفردي والزوجي باستعمال معامل الارتباط بيرسون لنصف الاستبانة ثم استعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية لحساب معامل الارتباط الكلي فكانت النتائج كما يلي:

$$\text{معامل الارتباط بيرسون لنصف الاستبانة} = 0.788$$

معامل الارتباط الكلي $r = 0.881$ وهذه النتيجة دالة إحصائياً بمعنى أن المقياس يتميز بالثبات.

6-2-2- صدق استبانة الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة:

الصدق الإحصائي (الذاتي): (حيث يساوي الجذر التربيعي للثبات) معامل الارتباط الكلي ، و هذا ما تم تطبيقه مع استبانة الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حيث كانت نتيجته:
الصدق الذاتي $0.938 =$ وهي نتيجة دالة إحصائياً.

3- البرنامج التدريبي :

إن التدريب من المواضيع البالغة الأهمية في العصر الحالي خاصة مع تعقد المهن و التخصصات في سوق الشغل وأصبح يحتمل الصدارة في مجال التنمية البشرية إذ أي نشاط يحقق نجاحاً إلا وجد وراءه تدريب .

"وقد بات من الواضح أن التدريب قد خرج عن طوع علم الإدارة وهو في طريقه إلى أن يصبح علماً اجتماعياً جديداً، له أبنيته الفكرية المؤسسة على الحقائق و المفاهيم و النظريات .

إذا فالتدريب مهما تنوعت أشكاله وأهدافه و مستوياته إنه يسعى إلى زيادة العائد من رأس المال البشري وهذا من خلال استثمار و إستغلال و توظيف كامل طاقات الأفراد الإنتاجية و الإمكانيات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية ؛ وبهذا الشكل أصبح التدريب ضرورة لازمة لجميع المهن و الوظائف.

"أما مهنة التعليم فتشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة لأن عصرنا الحالي يحفل بتطورات واكتشافات مستمرة فمن غير التدريب المتواصل الواعي تصبح العملية التربوية نمطية و عديمة الجدوى"

(بو شلاق، قيسي: 302)

3-1- مفهوم التدريب:**أ- المعنى اللغوي للتدريب:**

يشترك لفظ التدريب من فعل "درب"، ويعني درب به أي اعتاده و أولع به ، ودرب على الشيء أي من حذف على الشيء ، ويقال درب فلانا البعير أي علمه على الدروب.

ب- المعنى الاصطلاحي للتدريب:

اختلفت و تنوعت و تعددت تعاريف التدريب يرى " good " أن التدريب من حيث المعنى هو ذلك الجهد المبذول لتحفيز النمو المهني لدى العاملين و تطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة.

أما المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم فعرفته " بأنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد و الجماعة تتناول معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية . (سهيلة الفتلاوي : 2003 ، ص 21)

كما يعرف أيضا " بأنه عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك و اتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكانياتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على الرفع من كفاءتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة و بإنتاجية عالية .

(حسن الطعاني ، 2007 ، ص 13- 14)

يعرف كذلك " بأنه العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب . (نبيهة السمراني: 2007، ص 135)

نستخلص من كل هذه التعاريف السابقة أن التدريب كمفهوم هو عملية مخطط لها وليست اعتباطية منظمة تهدف الى تطوير أداء المتدرب في كافة نواحي شخصيته وذلك في استعدادته و قدراته و امكانياته و طاقاته ثم استغلالها واستخدامها بأفضل الطرق وبالتالي رفع كفاءته على الأداء و انجاز المهام المسندة اليه.

3-2- أهمية التدريب:

إن التدريب يعد مصدر من مصادر إعداد الكوادر البشرية و تطوير كفاءتهم ، وتطوير أداء العمل وزيادة الإنتاج ،لدى يعد التدريب اتفاقا استثماريا يحقق عائدا ملموسا يسهم في تلبية حاجيات النمو الاقتصادي و الاجتماعي ، كما تزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة غلى أنه اصبح ضرورة ملحة نتيجة التسارع في كافة المجالات خاصة في المهن وفي تكنولوجيات ممارستها و أدائها مما يستلزم مسايرة هذا التكور المتسارع الذي بدوره وضع الفرد أمام مسؤوليات جديدة ومهام كثيرة وأعباء متعددة و

متنوعة لا بد من الوفاء بها حتى يؤدي هذا الفرد مهامه الوظيفية داخل مجتمعه بفاعلية و باحترافية عالية.

(بو شلاق، قيسي : 304)

3-4- تحديد الحاجات التدريبية أو الإحتياجات التدريبية:

أ- مفهوم الحاجات التدريبية : تعد الإحتياجات التدريبية العروة الوسطى في سلسلة مترابطة للعملية التدريبية لدى فإن قياس الحاجات التدريبية بأسلوب علمي دقيق يعد الأساس الأول و الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الدورة التدريبية أو البرنامج التدريبي.

لدى تعرف الحاجات التدريبية " بأنها مجموعة من المتغيرات و التطورات المطلوب إحداثها في معلومات مهارات و اتجاهات الأفراد الذين يتم إعدادهم لمجالات مختلفة من تلبية متطلبات العمل و مجابهة المشاكل فيه"

(داود ماهر محمد: 2006 ،ص152)

إذن نستنتج من هذا التعريف أن الحاجة التدريبية تعني وجود نقص أو فجوة في جزء من معارف أو مهارات لدى الأفراد العاملين ويأتي التدريب محاولا سد ذلك النقص وغور تلك الفجوة بسلسلة من المهارات و الأداءات .

ب- أهمية تحديد الحاجات التدريبية:

* الحاجات التدريبية من أهم الإحداثيات التي تدفع بالنشاط التدريبي لتحقيق أهدافه ، فكلما أمكن التعرف على الحاجات التدريبية كلما أمكن الإقتراب منها و بالتالي تلبيتها، وتتجلى أهمية الحاجات التدريبية في مايلي:

*تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

*كلما كانت الحاجات التدريبية واقعية كلما ساهمت بشكل فعال في تخطيط البرنامج التدريبي ويعني هذا إتاحة الفرصة العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم و تحسين أدائهم.

*تسهم وتتيح إمكانيات إجراء كشف و رصد، و من ثم تحديد مستوى الأفراد المراد تدريبهم.

*تحديد الحاجات التدريبية تعتبر عملية مستمر و ديناميكية.

(المرجع السابق، 305)

3-5- الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج:

أ- لعب الدور Role Play :

إذا اتيح للفرد أن يعبر عن اتجاه جديد أو معتقد عقلائي مناسب وأن يعيد ويكرر ذلك فإن الاتجاه

الجديد سيتحول في الغالب إلى خاصية دائمة ومن المعروف أن التغيير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها. فالفرد من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة يمثل الموقف الذي يمكن أن يؤدي إلى اضطراب سيتمكن من أن يستبق من خلال التفكير في هذه المواقف - التغيير أو السلوك الذي سيحدث. ومن ثم فسيدخل المواقف الجديدة بثقة أكثر فضلاً عن هذا فإن المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة ستطلق بشكل مباشر على المقولة الرئيسية في العلاج وهي أن التفكير في حدوث الأشياء بشكل مخيف أسوأ من الأشياء نفسها وأن الاضطراب يتولد من التفكير في الأمور أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها كما أن لعب الدور يساعد الفرد على تعلم المهارات الاجتماعية المصاحبة للدور (حسني العزة سعيد، 2001: 132)

ب-التغذية الراجعة:

وهي عبارة عن تعليقات يقدمها المدرب على سلوكيات المشاركين وأقوالهم، وذلك بعد تزويدهم بالتعليمات لإنجاز مجموعة من السلوكيات. وقد أثبتت التغذية الراجعة فعاليتها في إحداث تغيير ملحوظ في السلوك.

ج-الضبط الانفعالي Emotional Control:

يقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة على سلوكه من خلال التحكم بالمثيرات ذات العلاقة بذلك السلوك المشكل وإحداث تعديلات بتلك المتغيرات الداخلية و الخارجية المؤثرة فيه. (احمد حسن الحراشنة، 2012 : 153)

و هو عبارة عن القدرة الفائقة على ضبط و تنظيم التعبيرات غير اللفظية، و القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات و التحكم فيها (يشعر الفرد بانفعالات) مع عمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي، و يتميز صاحبه بقدرته على رسم وجه سعيد مثل افتعال نكتة رغم شعوره بالغضب أو الحزن أو القلق، أي انه يجيد ضبط التعبير الظاهري للانفعالات. (محمد الانوري محمد علي، 2009 : 76-77)

د-إستراتيجية توقع النواتج:

ابتكر هذه الطريقة زوبكي (1958Zobki) ، وتهدف إلى تدريب الفرد على حل المشكلات بطريقة إبداعية باستخدام الإجراءات التالية

* وضع الفرد أمام مشكلة أو هدف ما للوصول إلى حل إبداعي له.

* قيام الفرد بتحديد المشكلة .

* تحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية .

* تحليل العناصر الأساسية إلى عناصر ثانوية .

* تحليل العناصر الثانوية إلى عناصر فرعية .

* إيجاد العلاقات المتداخلة بين العناصر ككل للوصول إلى نتائج جديدة .

(تغريد عمران ، 2001 : 453)

تدور فكرة توقع النتائج حول نتيجة الخبرات السابقة فقد يتوقع الطفل أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء على التوقعات السابقة وهذه الفكرة هي ما قامت عليه نظرية روتر **Rotter** في التعليم الاجتماعي حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن النواتج المستقبلية وعلى القيمة الذاتية للتدعيمات في الموقف النفسي الذي يمر به الفرد وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه وعن القيم المدركة لتلك النواتج . كما أن هذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام مفهوم الأداء والتفاعل والتوقع معاً لتفسير العمليات الاجتماعية داخل الجماعة

هـ- التدريب على إعادة العزو:

قدم فريتز هايدر **Fritz Heider** نظرية العزو في عام 1958 وأشار إلى أن عملية العزو هي العملية التي يتم فيها إرجاع تأثير الأحداث إلى الشخص نفسه ، وإلى الظروف المحيطة به. أو هي الإدراك الشخصي لأسباب حدث ما. وركز في البحث على الطرق التي من خلالها يمكن للفرد الوصول لتفسير سببي وما يتضمنه هذا التفسير. بمعنى آخر فإن نظرية العزو تركز على الطرق التي من خلالها تستطيع الإجابة على السؤال. لماذا؟

وقد ميز علماء النفس الاجتماعي بين نوعين أساسيين من العزو يتم صياغتهما في عقولنا لكي نوضح بهما سلوكياتنا وسلوكيات الآخرين ، وهذان النوعان هما : العزو الداخلي حين نقرر أن هذا الشخص هو المسئول عن سلوكه وهو الذي يوضح السلوك من خلال جانب معين في الشخصية وغالباً ما يكون هذا الجانب يمثل السمة أو النزعة أو الميل لهذه الشخصية ولذلك فإن العزو الداخلي يسمى أحياناً (المبول).

أما العزو الخارجي فيوجد حين تقرر أن ظروف هذا الشخص هي المسؤولة عن سلوكه أي نوضح السلوك من خلال الموقف أو المحتوى الاجتماعي حول الفرد ولذلك يشار إليه بأنه عزو خارجي موقفي. (فاروق السيد عثمان، 2001 : 119)

و- النمذجة:

الفنية القائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب. (إبراهيم عبد الستار، 1978: 125)

أنواع النمذجة المعتمدة في البرنامج:

1- النمذجة الحية:

يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات و في هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.

2- النمذجة من خلال المشاركة:

يقوم المسترشد من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة و تشجيع المرشد و أخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده. (فاروق الروسان، 2010: 136)

ي- التركيز على تغيير البنية المعرفية :

ويتم ذلك من خلال إعادة التشكيل في الاتجاه الصحيح للبنية المعرفية وتعديل المعتقدات غير المنطقية أو استبعادها وإحلال أخرى منطقية حتى تساعد الفرد على التوافق في علاقاته الاجتماعية وتدريب الفرد على إصدار المزيد من العبارات الايجابية بدلاً من السلبية. (طريف شوقي فرج، 2006: 222)

وقد تضمنت كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي مجموعة من الخطوات تمثلت بما يلي:

-بدء الجلسة بمناقشة ومراجعة الجلسة السابقة والإجابة على التساؤلات و الاستيضاحات التي تخصها إن وجدت.

-مناقشة موضوع الجلسة والقيام بالإجراءات المطلوبة.

- مراجعة ما أخذ خلال الجلسة الآتية .

3-6- أهمية البرنامج:

- 1- توظيف نتائج الدراسة في إثراء برامج لتنمية الذكاء العاطفي للأساتذة ، ومعرفة كيف يؤثر هذا على تنمية الذكاء العاطفي للتلاميذ.
- 2- قد تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في تخطيط البرامج التربوية والتعليمية ، وفي عمليات التوجيه المهني للمعلمات خاصة ذوات الذكاء العاطفي المنخفض ، واللاتي يعانين من تدني دافعيتهن للانجاز .
- 3- العمل على مساعدة كل من المتخصصين في علم النفس والأساتذة أنفسهم في تحسين صحتهم النفسية و كذلك التلاميذ ، وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم الشخصية ، ونجاحهم في حياتهم بمختلف
- 4- جوانبها الشخصية ، والمهنية ، والاجتماعية بعمل الدورات التدريبية لتنمية الذكاء العاطفي.
- 5- توجيه نظر الأساتذة والقائمين على عملية إعداد المعلم بأهمية الجوانب الوجدانية للعملية التعليمية ، والدور الذي يقوم به الذكاء العاطفي في مساعدتهم على القيام بأدوارهم ، وأدائهم لعملهم بصورة أفضل.

3-7- أهداف برنامج الدراسة :

- التعرف على مفهوم الذكاء العاطفي ، أهميته، مجالاته و الأبعاد المرتبطة به.
- التعرف على ماهية الأمية العاطفية وكيف نتخلص منها.
- التدريب على مهارات و أنشطة الذكاء العاطفي .
- مساعدة الأساتذات على تعلم مهارات جديدة للوعي بالذات و إدارتها و حفزها و تأجيل الاشباع و التحكم الذاتي من خلال فهم مشاعر الذات ومشاعر الاخرين والتعامل الايجابي مع المشاعر للوصول للسعادة الدائمة.
- معرفة تفسير الانفعالات لتحديد اثارها السلبية والتخلص من المشاعر الهدامة و الهازمة للذات.
- تدريبهن على تعلم مهارات التعاطف و التواصل الفعال مع الآخرين.
- حل المشكلات الشخصية والعاطفية ، وكسب القلوب والأفئدة.
- التخلص من سيطرة المواقف الانفعالية العاصفة والوصول الى الحرية العاطفية .
- إدارة وتطوير النظام العاطفي كمصدر لربح المؤسسات.

- فهم العواقب المترتبة على الحوارات والإشارات السلبية المحبطة والهدامة التي قد تدور بين الأستاذات و تلاميذهم و الطاقم الإداري و التربوي.

3-8- خطوات بناء البرنامج التدريبي الحالي :

1-تحديد نموذج لبناء البرنامج التدريبي:

تتطلب عملية بناء برنامج تدريبي ويناؤه وفق طريقة منظمة انتقاء احد نماذج التصميم الذي يقدم رسم تخطيطي مصحوب بوصف لكيفية تطبيقه من خلال إتباع مراحل وخطواته حتى يبتعد المصمم عن العشوائية ومن هذا المنطلق راجعت الباحثة البرامج التدريبية التي توفرت لديها و التي كان من بينها دورة الذكاء العاطفي لمؤسسة إيلاف ترين الرائدة في تنمية الموارد البشرية ، برنامج صفية مبارك موسى (2011) .وقد وقع اختيار الباحثة على التصميم الذي يعرضه كل من صفاء الأعسر و علاء الدين كفاي (2000) في كتابهما الذكاء الوجداني المترجم عن كل من بام روبينس و جين سكوت لوضوح و عمق خطواته وتلاؤمها مع طبيعة البرنامج التدريبي المقترح وأهدافه و العينة الموجه لها، ثم وضع تخطيط عام للبرنامج لتحديد الأهداف والحدود الإجرائية والإستراتيجيات المتبعة في البرنامج .عدد الجلسات والمدة الزمنية الحدود الإجرائية للبرنامج.

2-كتابة محتوى البرنامج :

بعد ذلك قامت الباحثة باستعراض البحوث والدراسات التي اهتمت بموضوع إعداد برامج تدريبية لتنمية الذكاء العاطفي ، و منها شرعت ببناء برنامج إرشادي جمعي تدريبي قائم على المهارات الحياتية استناداً إلى نظرية التعلم الاجتماعي و نظرية جولمان للذكاء العاطفي، التي تركز على التدريب على المهارات الاجتماعية و التعليمية ويتم خلالها استخدام أنواع من الاستراتيجيات مثل: النمذجة ، توكيد الذات ، لعب الدور، التغذية الراجعة، والتعزيز..... حيث هدف البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء العاطفي و تكون من سبع جلسات تدريبية بمعدل جلسة كل أسبوع تقريبا ، تم تنفيذه على مدى شهرين ، حيث اعتمدت الباحثة في بناء وتطوير هذا البرنامج على بعض الدراسات والأطر النظرية المتعلقة بالذكاء العاطفي.

3- عدد الأيام والساعات التدريبية للبرنامج:

عدد الساعات التدريبية	عدد الحصص التدريبية	عدد الفترات التدريبية للأسبوع الواحد	زمن الحصة	عدد الفترات التدريبية لليوم الواحد
21 سا	07 حصص	واحدة	03 ساعات	1

جدول رقم (08) يوضح عدد الأيام و الساعات التدريبية

4- تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس بجامعة الوادي لتحكيمه من حيث : الأهداف و الأهمية ، وخطوات إعداد الجلسات ، وكذلك مدى ملائمة الجلسات للعينة من برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى أستاذات بالمرحلة المتوسطة من حيث : المحتوى ،الأهداف و الزمن ، و الفنيات المستخدمة ، و الإجراءات التنفيذية ، والأنشطة والوسائل المساعدة ، و قد أسفر التحكيم إلى إقرار البرنامج.

جدول رقم (09) يوضح نسب اتفاق المحكمين على محتوى جلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	مدى وضوح الأهداف	مدى مناسبة المدة الزمنية	مدى مناسبة محتوى الحصة	مدى مناسبة الأدوات المستخدمة	مدى مناسبة الاجراءات و الأنشطة المقترحة
01	%100	%100	%100	%100	%90
02	%100	%100	%90	%100	%100
03	%100	%100	%100	%90	%100
04	%95	%100	%100	%100	%95
05	%100	%100	%100	%90	%100
06	%100	%100	%95	%100	%100
07	%90	%100	%100	%95	%90

و يتضح من الجدول (09) أن جلسات البرنامج التدريبي قد حصلت على نسب اتفاق من المحكمين تتراوح بين (90%) و (100%) و قد حددنا نسبة (80%) فأكثر للإبقاء على الجلسة التدريبية ضمن البرنامج ، وبناءا على ما تم عرضه في الجدول السابق تعتبر جلسات البرنامج التدريبي صادقة .

و في ما يلي جدول يعرض البرنامج التدريبي موضحا أهداف كل جلسة ، مدتها الزمنية ، الأدوات المستخدمة فيها ، الإجراءات و الأنشطة المقترحة لتنفيذها .

جدول رقم (10) يوضح جلسات البرنامج التدريبي و محتوياتها

<p>المحتوى</p>	<p>الجلسة الأولى : تمهيدية (مقدمة)</p>
<p>الأهداف</p> <ul style="list-style-type: none"> - التعرف و التعريف بموضوع البحث و البرنامج التدريبي. - التعرف على فكرة المجموعة المسبقة عن الموضوع و أهميته. - شرح هدف الدراسة و أهمية الموضوع . 	
<p>المدة الزمنية</p>	<p>02 ساعة</p>
<p>الأدوات و الأنشطة</p> <ul style="list-style-type: none"> - التطرق لقصة عن الذكاء العاطفي تبرز أهميته في حياتنا. - استمارة أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت عن الذكاء العاطفي . 	
<p>الإجراءات التنفيذية</p> <ul style="list-style-type: none"> - ترحيب الباحثة بعضوات المجموعة (الأستاذات) التدريبية و تعريف الباحثة بنفسها و بالبرنامج موضوع الدراسة - شرح أسباب اختيار العينة. - فتح المجال للمجموعة للإفصاح عن توقعاتهم من البرنامج و ما يطمحون إليه. - الاتفاق على سير الجلسات و الأوقات المناسبة للمجموعة. 	
<p>المحتوى</p>	<p>الجلسة الثانية : ما الذكاء العاطفي ؟</p>
<p>الأهداف</p> <ul style="list-style-type: none"> - شرح ما يعنيه الذكاء العاطفي . - إدراك أهمية الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح في الحياة بمختلف جوانبها. - الإطلاع على المنظور التاريخي للذكاء العاطفي . - مناقشة ما يترتب من نتائج عن الأمية الوجدانية. - تحليل العلاقة بين مفهوم الذكاء العاطفي و الذكاءات المتعددة. 	

03 ساعات	المدة الزمنية
<p>- استمارة أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت عن الذكاء العاطفي . - دليل يساعد المشاركات على تسجيل مذكرات و ملاحظات. - مقتطفات من كتاب دانيال جولمان. - دليل بناء مفهوم شخصي عن الذكاء العاطفي . - جهاز العرض</p>	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<p>- مشاهدة شريط فيديو عن الذكاء العاطفي . - عرض مفهوم الذكاء العاطفي و أبعاده الخمسة من طرف الباحثة بالاستعانة بجهاز العرض - تأمل المنظور التاريخي للذكاء العاطفي . - مناقشة ما يترتب عن الأمية الوجدانية بصورة عامة و في المدرسة بصورة خاصة ، و ذلك بالإطلاع على بعض الإحصائيات و بالتأمل في الخبرات الخاصة ، وسائل الإعلام ، و مشكلات العمل.</p>	<p>الأنشطة المقترحة و الإجراءات</p>
<p>الجلسة الثالثة : البعد الأول للذكاء العاطفي: الوعي بالذات</p>	<p>المحتوى</p>
<p>الهدف من الجلسة الثالثة الإجابة عن الأسئلة التالية: - ما الوعي بالذات؟ - كيف يمكن تنمية الوعي بالذات؟ - ما الذكاءات المفضلة لديك؟ - ما نسبة ذكائك العاطفي؟ - ما الأنشطة التي تسمح للتلاميذ بالتعبير عن الوعي بالذات و تنميته؟</p>	<p>الأهداف</p>

03 ساعات	المدة الزمنية
<ul style="list-style-type: none"> - قراءة في الفصل الرابع من كتاب الذكاء العاطفي لدانيال جولمان. - أنشطة متنوعة لتنمية الوعي بالذات و التعبير عنه لدى الراشدين و التلاميذ. - مقياس الذكاءات المتعددة للراشدين. 	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على و مناقشة مفهوم الوعي بالذات. - أكمل النشاط : أنا شخص....(اختر ثلاث صفوف من القائمة تعبر عنك). - مناقشة النشاط مع المجموعة - أعرف نفسك من خلال النماذج الثلاث للوعي بالذات ل جون ماير. - اختبري ذكاءاتك. - تحليل و دراسة العلاقة (التناغم) بين الذكاء العاطفي و الذكاءات المتعددة. - مناقشة جماعية حول الذكاءات المتعددة و أثرها في تحسين التعليم و استعراض بعض المدارس التي تطبق التدريس باستخدام الذكاءات و تأثير ذلك على التلاميذ. -مناقشة و اقتراح بعض الأنشطة التي تسمح بالتعبير عن الذات و كيفية تطبيقها داخل الصف. 	<p>الأنشطة المقترحة</p>
<p>الجلسة الرابعة : البعد الثاني : إدارة الذات (الانفعالات)</p>	<p>المحتوى</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على أهمية إدارة الانفعالات. - التعرف على الوسائل التي من خلالها ندير انفعالاتنا. - معرفة كيف يؤثر البناء الوجداني (الانفعالي) للمخ على السلوك. - معرفة الإستراتيجيات المحددة التي يمكن استخدامها لإدارة الانفعالات. 	<p>الأهداف</p>
03 ساعات	المدة الزمنية
<ul style="list-style-type: none"> - جهاز العرض -سبورة - شريط فيديو يوضح عمل المخ الانفعالي - مقالة روبرت سيلوستر - وسائل تعليمية 	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على الانفعالات العاصفة وكيفية إدارتها والتعامل معها: الغضب-الهم- 	<p>الإجراءات</p>

<p>الكآبة-الكبت-القلق.</p> <p>- كيفية تحسين الحالة المزاجية.</p> <p>- تعبير كل فرد من المجموعة التدريبية على لحظات السطو الوجداني -بعد تأملها- عبر الكتابة أو الرسم أو التعبير الشفهي.</p> <p>- التفكير في موقف داخل الصف حدثت فيه خبرة السطو الوجداني(تسلط المشاعر على الفرد حتى يغيب الوعي والإدارة والإدراك الصحيح للموقف) للأستذة أو أحد تلاميذها، ثم وصف(كتابة أو رسما) ما الذي أدى لحدوث ذلك، وما تبعه أو ترتب عنه.</p> <p>- بعد أن تكونت لديك معرفة بالسطو العاطفي- هل كان يمكنك التصرف أو الاستجابة بطريقة مختلفة، سواء بالنسبة لك أو للتلميذ.</p> <p>- شرح المخ الوجداني من منطلق فيزيولوجي وكيف تسطو المشاعر والوجدان على الإنسان قبل أن يدرك الموقف أو يفهم الأسباب.</p> <p>- مناقشة كيف تؤثر الانفعالات على التعلم.</p> <p>- كيف يمكن أن نخلق جوا مبهجا داخل القسم، كيف يؤثر هذا المناخ وما هي مقوماته ؟ (قراءة في مقالة روبرت سيلوستر).</p>	<p>والأنشطة المقترحة</p>
<p>الجلسة الخامسة : الدافعية (التحكم الذاتي)</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- التعرف على معنى الاستعداد الرئيس(الدافعية).</p> <p>- لماذا تكون الدافعية والتحكم الذاتي وتأجيل الإشباع أمورا هامة؟</p> <p>- ما التدفق (flow) وكيف يرتبط هذا المفهوم بحياتنا ؟ و كيف يمكن أن تولده داخل الصف ؟</p> <p>- التعرف على إستراتيجيات القيادة الداخلية التي تساعدنا على عكس الأفكار الهازمة للذات.</p>	<p>الأهداف</p>
<p>04 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- قراءة في الفصل السادس من كتاب دانيال جولمان عن الذكاء العاطفي حول الاستعداد الرئيس.</p>	<p>المواد و الأدوات</p>

<p>- استمارات النشاط الخاصة بالدافعية ، التحكم الذاتي ، و القدرة على تأجيل الإشباع.</p> <p>- قراءة حول التعلم و التدفق.</p> <p>- إدارة الذهن و التعامل معه : ماذا تقول لنفسك؟ (كريستوفر، أنتي بارنارد).</p> <p>- خمس خطوات في القيادة الداخلية</p> <p>- فيديو اختبار الحلوى.</p>	<p>المستخدمة</p>
<p>- بعد قراءة ما جاء في الفصل السادس مع كتاب دانيال جولمان عن الاستعداد الرئيس استخدم دليل المناقشة الآتي:</p> <p>- فكر في الوقت أو الموقف الذي أثرت فيه التحكم الذاتي ، أو أجلت الإشباع في وجه كل المغريات ، كيف فعلت ذلك ؟ و كيف كانت حالتك النفسية؟</p> <p>- فكر في أحد الطلاب أو الزملاء الذين عرفتهم الذي يصلح أن يكون مثلاً عن الاستعداد الرئيس ، كيف تفصح الدافعية الذاتية والتحكم في الذات وتأجيل الإشباع عن نفسها ؟ وكيف يمكن أن يكون هذا الشخص نموذجاً للآخرين ؟</p> <p>- اقترح كيفية إدخال الطلاب في حالة التدفق بعد معرفة الذكاءات التي يتمتعون بها لأن الانطلاق منها في التعلم يسهل عليهم الدخول في حالة التدفق، كيف يفيدك ذلك شخصياً؟</p> <p>- اختيار استمارة نشاط معينة وتطبيقها في مجموعات صغيرة لفحص الخبرات الشخصية لجانب معين من الاستعداد الرئيس ثم مناقشتها.</p> <p>- بعد قراءتك حول التدفق ما مدى حدوث خبرة التدفق في عمالك ؟ وما الظروف التي تدعم هذه الخبرة وتشجع حدوثها؟</p> <p>- كيف يمكنك تهيئ الظروف التي تدعم حدوث خبرة التدفق لك وللطلاب في حجرة الدراسة؟</p> <p>- قراءة فردية لمقال "ماذا تقول لنفسك" ثم تأمله ومناقشته ثنائياً أو ثلاثياً.</p> <p>- تعليم ، تحليل وسيطرة على: الحوار الداخلي- التصورات العقلية- المعتقدات والافتراضات.</p> <p>- فنية الخطوات الخمس للقيادة الداخلية:</p> <p>1_ لاحظ سجل معتقداتك وإفتراضاتك الحالية وحديثك لذاتك وأنماط تخيلك العقلي.</p>	<p>الإجراءات و الأنشطة المقترحة</p>

<p>2_ حلل أفكارك لتعرف الى أي مدى تكون مؤدية إلى وظائف بنائية إيجابية.</p> <p>3_ حدد ونمي أفكارا أكثر بنائية ووظيفية لتحل محل الأفكار غير الوظيفية ولا بأس من تدوين هاته الأفكار الأخيرة أيضا.</p> <p>4_ حاول أن تتبنى الأفكار الأكثر وظيفية عندما تواجه المواقف الصعبة التي كثيرا ما تظهر لك.</p> <p>5_ استمر في مراقبة اعتقاداتك وحديثك لذاتك والصور العقلية التي ترد الى ذهنك، وحاول أن تحتفظ بالأفكار الجديدة والأكثر وظيفية التي تبنيها.</p> <p>- أين يمكن أن نستفيد أيضا من هذه الخطوات الخمس : مجالس الآباء و الأساتذة مثلا؟</p>	
<p>الوحدة السادسة: التفهم(التعاطف).</p>	<p>المحتوى</p>
<p>-التعرف على جذور التفهم وتمييز الصلة بين التفهم و الاهتمام.</p> <p>- لماذا يعتبر من الأمور الهامة أن تكون قادرا على قراءة التعبيرات غير اللفظية (لغة الجسد) عن المشاعر؟</p> <p>- التدريب على قراءة لغة الجسد واستخدامها بشكل إيجابي وبتحكم.</p>	<p>الأهداف</p>
<p>03 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- جهاز العرض - شريط فيديو .</p> <p>- تمارين جماعية لاستكشاف الأنظمة التمثيلية .</p> <p>- دليل لتسجيل الملاحظات.</p> <p>سبورة و أوراق للشرح.</p>	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<p>- مشاهدة شريط فيديو يشرح أهمية فهم لغة الجسد وتأثيرها على تواصلنا مع الآخرين.</p> <p>- فتح مجال النقاش للأساتذة للتعبير و سرد قصص واقعية معاشة تحكي أهمية فهم مشاعر الآخرين و أهمية معرفة العلامات غير اللفظية في التواصل و تأثيرها العميق على علاقاتنا.</p> <p>- القيام بتمارين جماعية لإرهاف الحواس و قراءة لغة الجسد.</p> <p>- و تمارين أخرى للتدريب على استخدام لغة الجسد بتحكم عن طريق تمثيل أدوار</p>	<p>الإجراءات والأنشطة</p>

<p>لاكتشاف الحالة الانفعالية للفرد.</p> <p>- التعرف على الأنظمة التمثيلية (حسي، سمعي، بصري) و تأثيرها في التواصل مع الآخرين.</p>	
<p>المحتوى</p> <p>الجلسة السابعة : التواصل (إدارة العلاقات مع الآخرين)</p>	
<p>الأهداف</p> <p>- التعرف على مفهوم الفنون الاجتماعية بحسب دانيال جولمان في كتابه الذكاء العاطفي .</p> <p>- التدريب على اعتبار وجهات نظر الآخرين من خلال قراءة و تفسير سلوكياتهم.</p> <p>- التدريب على مهارات بناء الألفة مع الآخرين باستخدام لغة الجسد و مهارة الإصغاء و تقنية المواقع الثلاث.</p>	
<p>المدة الزمنية</p> <p>03 ساعات</p>	
<p>الأدوات المستخدمة</p> <p>- شرح من خلال جهاز العرض.</p> <p>- شريط فيديو يشرح أشخاص متمكنين من بناء الالفة و التواصل مع الآخرين (رجال إعلام، سياسيين....).</p> <p>- كراسي و مساحة كافية داخل قاعة التدريب.</p>	
<p>الإجراءات و الأنشطة</p> <p>- شرح مفهوم الفنون الاجتماعية من طرف الباحثة و فتح مجال للنقاش حول أهمية هذا البعد.</p> <p>- القيام بتمارين ثنائية و ثلاثية للتدريب على مهارة اعتبار وجهات نظر الآخرين.</p> <p>التدريب في تمارين عملية على بناء الألفة من خلال:</p> <p>1- قراءة لغة جسد الطرف الآخر و معرفة نظامه التمثيلي المفضل.</p> <p>2- مجازاة لغة الجسد دون مبالغة أو إفراط في الأمر.</p> <p>3- قيادة الموقف التواصلية مع الآخر بعد التمكن من بناء الألفة (خلال موقف تدريبي لعب الأدوار + المحاكاة)</p> <p>- فكر في احدى المرات التي أصبت فيها بالانفعال من شخص ما، ثم أشرك الآخرين في خبراتك.</p> <p>- فكر في إحدى المرات التي ساعدت شخصا ما في أن تهدأ من انفعالاته ماذا فعلت بالضبط ؟ كيف كان الأمر ؟ ماذا كانت استجابة هذا الشخص؟</p> <p>- تطبيق تقنية المواقع الثلاث بأن يتخيل الشخص موقفا سلبيا عاشه سابقا من وجهة</p>	

نظره هو ثم وجه نظر الطرف الآخر ثم وجهة نظر محايدة و يعيد بعد ذلك بناء رأيه حول ذات الموقف و اكتشاف الفرق بين رأيه السابق و الرأي بعد تطبيق التمرين.

5-تطبيق وتقييم البرنامج:

تم تطبيق البرنامج بشكل جمعي على مجموعة من الأستاذات عددهن (09) ، وذلك على مدى 7 أسابيع بواقع جلسة أسبوعياً ، وتم تقييم البرنامج تقويماً قليلاً قبل الانطلاق في الجلسات التدريبية ، ثم بعدياً بانتهاء تطبيقه مباشرة وتقيماً تتبعياً بعد انتهائه بشهر ، و ذلك بتطبيق مقياس الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز .

3-9-المعالجات الإحصائية:

- يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد من الدقة. إن طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث للتحقق من فرضياته ، وفرضيات دراستنا تتطلب استعمال الأساليب التالية:
- لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل المقاييس ببرنامج **SPSS** النسخة 20 من خلال الأساليب الإحصائية التالية:
- النسب المئوية والتكرارات لحساب صدق المحكمين.
- ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.
- التجزئة النصفية لثبات فقرات المقياس.
- اختبار T.test

خلاصة الفصل:

التجريب في الوقت الحاضر يفترض فيه أن يبحث التفاعلات المعقدة المتعددة التي تعطي خصائص الظواهر كما هي موجودة فعلاً.

كان البحث التجريبي ومازال حجر الزاوية في علم النفس شأنه في ذلك شأن العلوم التجريبية الأخرى الطبيعية والاجتماعية ، ويعد أحدث أنواع البحث وأكثرها دقة ، وربما كان أشدها صعوبة و تعقيداً، إذ يعني أكثر من مجرد استعراض حوادث الماضي أو تشخيص الحاضر وملاحظته و وصفه ، فهو يحاول تفسيرها الظواهر بجمع البيانات عن طريق المشاهدات يربط بينها فيصل إلى فرض يقوم بتحقيقه بالتحكم في المتغيرات وتثبيتها جميعاً عدا متغير واحد في معظم الحالات نقوم بتغييره للتعرف على تأثيره على غيره.

وعندما يتم القيام بالدراسة التجريبية على الوجه الأكمل فهي خير وسيلة لدراسة علاقات السبب والنتيجة. و المتغيرات التي يجري ضبطها في الدراسات التجريبية يمكن فصلها إلى متغيرات خاصة بأفراد الدراسة. وتعاني الدراسات التجريبية أحياناً من مصادر عدم الصدق التي تقسم إلى قسمين أولهما يخص الصدق الداخلي للتجربة وذلك عندما يكون التأثير الحاصل على المتغير التابع هو نتيجة متغيرات أخرى بالإضافة إلى المتغير المستقل ، والثاني يخص الصدق الخارجي للتجربة وذلك عندما لا تكون النتائج قابلة للتعميم إلى مواقف جديدة خارج الموقف التجريبي الأصلي.

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة الميدانية

- 1- عرض نتائج الدراسة
- 2- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة
- 3- الاستنتاج العام للدراسة
- 4- الاقتراحات و التوصيات
- 5- خاتمة

تمهيد :

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية ، و الخروج منها بمجموعة من الأدوات المقننة الصالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية ، تم التطرق إلى الجانب الميداني والذي يضم عرض البيانات ومناقشتها كميًا و كيفيًا ، وصولاً إلى استنتاج عام للدراسة ، و مجموعة من الاقتراحات و التوصيات كما سيأتي .

أولاً : عرض و تحليل نتائج الدراسة :

عرض نتائج التساؤل الأول:

هل للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء الوجداني فعالية في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط؟

جدول رقم(11): يبين إحصاء المجموعة الواحدة لمتغير الذكاء العاطفي

الخطأ المعياري	إ. المعياري	المتوسط .ح	ن	
7,383	22,150	201,89	09	الذكاء العاطفي

جدول رقم(12) : لاختبار "تا" الفروق في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم

المتوسط بالنسبة للمتوسط الفرضي

الذكاء العاطفي	174 = قيمة المتوسط الفرضي					
	اختبار "تا"	درجات الحرية	مستوى دلالة الفروق Sig.	فرق المتوسط	فاصل الثقة 95%	
					دنيا	عليا
ي	3,777	8	,005	27,889	10,86	44,91

الجدول يبين فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط .

التعليق على الجدول: يظهر من النتائج المبينة في الجدولين 01 و 02 أن قيمة مستوى الدلالة $0.005 = \text{Sig.}$ وهي دالة إحصائية لأنها أقل من α بقيمتيها 0.01 و 0.05 ، و بذلك توجد فروق بين المتوسط الفرضي 174 ، و متوسط العينة 201,89.

و هذا ما يدعونا للإجابة عن التساؤل الأول بأنه : (هناك فعالية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط).

عرض نتائج التساؤل الثاني:

هل للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط ؟

جدول رقم(13) : يبين إحصاء المجموعة الواحدة لمتغير الدافعية للإنجاز

الخطأ المعياري	إ. المعياري	المتوسط .ح	ن	
5,595	16,786	241,56	09	الدافعية للإنجاز

جدول رقم(14) : لاختبار "تا" الفروق في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط بالنسبة للمتوسط الفرضي

الدافعية للإنجاز	183 = قيمة المتوسط الفرضي					
	اختبار "تا"	درجات الحرية	مستوى دلالة الفروق Sig.	فرق المتوسط	فاصل الثقة 95%	
					دنيا	عليا
	10,465	8	.000	58,556	45,65	71,46

الجدول يبين فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

التعليق على الجدول: يظهر من النتائج المبينة في الجدولين 1 و 2 أن قيمة مستوى الدلالة $0.000 = \text{Sig.}$ وهي دالة إحصائية لأنها أقل من α بقيمتيها 0.01 و 0.05 ، و بذلك توجد فروق بين المتوسط الفرضي 183، و متوسط العينة 241,56

و هذا ما يدفعنا للإجابة عن التساؤل الثاني بالتالي : (للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط).

عرض نتائج التساؤل الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط ؟.

جدول رقم(15) يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط .

متوسط القياس البعدي	متوسط القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الاحتمال
224,89	222,56	09	16	,299	,768

التعليق على الجدول :

لا توجد فروق لان مستوى الدلالة $\text{sig} = 0,852$ ، وهو أكبر من α بقيمتيها 0.01 و 0.05.

و هذا ما يخولنا للإجابة عن تساؤلنا الرابع بأنه : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط)

عرض نتائج التساؤل الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز؟

جدول رقم(16) يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

متوسط القياس البعدي	متوسط القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الاحتمال
256,2222	254,0000	09	16	,189	,852

التعليق على الجدول :

لا توجد فروق لان مستوى الدلالة $\text{sig} = 0,852$ ، وهو أكبر من α بقيمتيها 0.01 و 0.05

و هو ما يدعونا للإجابة عن تساؤلنا بأنه : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز).

ثانيا : مناقشة النتائج:

ستتم مناقشة النتائج في ضوء المسارات الآتية لفرضيات الدراسة :

1-المسار الأول : يبحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي .

2-المسار الثاني : يبحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للانجاز .

3-المسار الثالث : يبحث في علاقة تنمية مستوى الذكاء العاطفي بتنمية الدافعية للانجاز .

1-مناقشة النتائج في ضوء المسار الأول للفرضيات:

تنص الفرضية الأولى على أنه : ليس للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط . و قد بينت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التدريبية بين القياسين القبلي و البعدي حيث أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة $0.005 = \text{Sig}$ وهي دالة إحصائية لأنها أقل من α بقيمتيها 0.01 و 0.05 ، و بذلك **توجد فروق** بين المتوسط الفرضي 174 ، و متوسط العينة 201,89 ، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء العاطفي .

كما نصت الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي . و من خلال المعالجة الاحصائية للمعطيات توصلت النتائج إلى أن مستوى الدلالة $0,852 = \text{sig}$ ، وهو أكبر من α بقيمتيها 0.01 و 0.05

مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي ، و هذا يؤكد استمرار فعالية البرنامج التدريبي موضوع الدراسة بعد فترة المتابعة.

وهذا يتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة إيمان كامل (2009) بحيث وجدت أن للبرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي الذي طبقته على عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي

فعالية في تنمية الذكاء العاطفي حيث توصلت دراستها إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً ، عند مستوى "0.01" ، بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، في الذكاء العاطفي ، بعد تطبيق البرنامج ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ، عند مستوى " 0.01 " بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي و البعدي ، للمجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي ، وذلك لصالح القياس البعدي . كما توصلت إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، في الذكاء العاطفي ، بعد فترة المتابعة ، لصالح المجموعة التجريبية ، و لا يوجد فرق دال إحصائياً ، بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد فترة المتابعة ، للمجموعة التجريبية ، في الذكاء العاطفي .

كما تتفق أيضاً مع دراسة سحر عبد اللطيف كامل كردي (2008) و المعنونة فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات و إدارتها داخل الأسرة . أين أسفر التحليل الإحصائي لنتائج فرض الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0001) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء العاطفي قبل البرنامج التدريبي و بعده و يدل اتجاه الفروق على نمو مهارات الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة . مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج في تنمية مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأمهات المشاركات بشكل عام ، كما تشير النتائج إلى وجود تفاوت في مستوى تأثير البرنامج على قدرات الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة وأن التأثير الأقوى للبرنامج كان على قدرة أفراد العينة على إدارة الانفعالات . و إلى نفس المنحى ذهبت دراسة خالد عبد القادر يوسف أحمد (2007) فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب الجامعة ، شملت العينة (21) طالبا و طالبة من طلاب دبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة بكلية التربية قنا جامعة جنوب الوادي تمثل مجموعة تجريبية و قد تم إجراء المعالجة التجريبية عليها .

توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الذكاء الوجداني عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي وهذا يدل على فاعلية برنامج تنمية الذكاء العاطفي ، وكذا دراسة سحر فاروق (2001) على عينة من الطالبات الجامعيات أين توصلت الباحثة إلى إمكانية تنمية المهارات الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المعد لذلك و هذا يؤدي إلى تقدير الأمور و معالجة المشاعر و الانفعالات و الرؤية الإيجابية للحياة مما يؤدي إلى ثراء الحياة الوجدانية .

وتعددت مهارات وقدرات الذكاء العاطفي ، التي يمكن أن تُتعلم ويُتدرب عليها ، نظراً لتعدد وجهات نظر الباحثين والخلفية النظرية التي يتبنونها ، وقد انقفت معظم الدراسات على وجود مهارات معينة للذكاء العاطفي مثل : مهارة وعي الفرد بمشاعره ، و وعي الفرد بمشاعر الآخرين ، وتحكم الفرد في

انفعالاته ، والتعاطف مع الآخرين ، واكتساب المعلومات عن المشاعر والانفعالات المختلفة في دفع الفرد لذاته. وهذه المهارات يمكن أن تُعلم للطلاب وللعاملين في جميع المنظمات والتدريب عليها ، فلا يمكن المحافظة على رأس المال الاجتماعي دون الارتقاء بالذكاء العاطفي للعاملين ، وتدريبهم على إدارة عواطفهم ، وحثهم على التعبير عنها في أماكن العمل . (إلهام بنت محمد بن راشد الزيدي ، 2009) .

تقول السيكولوجية الجزائرية " زبيدة الحطاح " أن: المجال المدرسي مجال نفسي و اجتماعي لا يمكن فصل الظواهر النفسية للأفراد فيه عن الظواهر الاجتماعية الخاصة بالمجموعات الصغرى التي تلتقي فيه و تتفاعل في إحداث الظواهر التربوية. فالمتغيرات السيكولوجية الخاصة بالأفراد من حاجيات و دوافع و أهداف و إدراكات، تلتقي بالمتغيرات الاجتماعية من منظومات القيم الثقافية، و هكذا يكون المجال المدرسي مجالا عاطفيا لسببين رئيسيين حسب الباحث "خوالدة محمود" و هما:

1- أن مجال المدرسة هو مجال معرفة، إذ لا يمكن أن نوجه أية آلية معرفية بدون عناصر وجدانية و عاطفية. 2- أنه - أي المحيط المدرسي - مجال علاقات إنسانية و حيث ما تكون العلاقات تكون العواطف.

فهذا جولمان يرى أن المدارس هي الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة العاطفية للتلاميذ، بما أن داخلها و مرتادها يكونون مختلفين انفعاليا بحسب بيئة و خلفية كل فرد متمدرس. لهذا هي تضطلع بمهام التغيير اللازم من أجل سد الفراغات العاطفية- المعرفية التي خلفتها أساليب التنشئة الخاطئة أو الناقصة داخل الأسرة، و هنا تعتبر مهارات و قدرات الذكاء العاطفي لدى المدرسين عاملا حاسما في تأدية هذا الدور .

و يمكن الإشارة إلى أنه و في السنوات الأخيرة دأبت بعض الحكومات الغربية على وضع سياسات تربوية في مختلف المدارس و المؤسسات التعليمية، من أجل نشر و توسيع مفاهيم الذكاء العاطفي وسط المتمدرسين، عبر توطيد مؤهلاتهم و قدراتهم العاطفية " Emotional Aptitude " . و كمثل على ذلك المشروع الذي ترعاه الحكومة البريطانية، و الذي يقوم بتنفيذه باحثون و أكاديميون و القاضي بنشر المفاهيم و القيم الخاصة بالمهارات الاجتماعية و العاطفية، و نشر العادات الخاصة بها وسط طلاب و تلاميذ نحو ألف مدرسة ابتدائية في بريطانيا. و يقول "جيمس بارك James Park " رئيس هذا المشروع أن جامعات أسترالية قد أبدت اهتماما بهذه الفلسفة التربوية، و هي متحمسة لنقلها إلى جامعات و مدارس أستراليا.

إن الهدف من كل هذه الجهود هو تثقيف الأطفال و التلاميذ و حتى المدرسين عاطفيا لمواجهة ما يُمكن وصفه في عصرنا الحالي بالأمية العاطفية " Emotional illiteracy " من أجل تحسين تحصيلهم العلمي و الأكاديمي، بما أن العملية التعليمية هي عبارة عن تكامل و علاقة وثيقة بين الجانب المعرفي و الجانب الانفعالي.

مناقشة نتائج المسار الثاني للفرضيات:

نصت الفرضية الثانية على أنه : ليس للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط . و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن قيمة مستوى الدلالة $0.000 = \text{Sig.}$ وهي دالة إحصائية لأنها أقل من α بقيمتها 0.01 و 0.05 ، و بذلك **توجد فروق** بين المتوسط الفرضي 183 ، و متوسط العينة 241,56 ، أي أن للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

كما نصت الفرضية الرابعة على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية نحو الإنجاز . و بعد معالجة المعطيات إحصائيا وجدنا أن مستوى الدلالة $0,852 = \text{sig}$ ، وهو أكبر من α بقيمتها 0.01 و 0.05 . أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز .

و هذا ما يتفق مع دراسة كل من أماني إدريس (2008) و التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء العاطفي على زيادة التوافق الانفعالي و الدراسي و دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعات و المعاهد العليا بولاية الخرطوم. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي و تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات و المعاهد العليا بولاية الخرطوم ، و اختبرت العينة العشوائية (90) طالبا و طالبة منهم 45 تجريبية و 45 ضابطة ، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الانفعالي و التوافق الدراسي و دافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة نيلسون لوو (Low , Nelson 2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية مهارات الذكاء العاطفي في زيادة الدافعية للإنجاز و التحصيل لدى طلبة يدرسون في السنة الجامعية الأولى في جامعة تكساس ، كما طبقت الدراسة أيضا على طلبة في السنة النهائية الثانوية ، أخضعوا جميعا لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء العاطفي .

و أثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى انخفضت لديهم أعراض الاكتئاب من الجامعة بعد إخضاعهم للبرنامج ، و ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي ، و كذلك انخفضت لدى طلبة المرحلة الثانوية في السنة النهائية أعراض القلق و الخوف من دخول الجامعة و زيادة دافعتهم للإنجاز بعد إخضاعهم للبرنامج ، بلغت عينة الدراسة 200 طالب من جامعة جنوب تكساس و 200 طالب من مدرسة جنوب تكساس الحكومية ، استخدم مقياس لمهارات الذكاء العاطفي الذي يقيس اتخاذ القرار و القيادة و تنظيم الوقت و إدارة الضغوط و تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز .

و لأنه أصبح من الضروري البحث عن ما يزيد دافعية المعلمين ، حيث أجريت البحوث و الدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلى هذه الزيادة ، و قد أثبتت أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالإنجاز والاعتراف و التقدير. في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه ، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل ، وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين من أجل أعلى مستوى من الأداء ، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية ، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية و يكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية. ومن المهارات الدالة على مستوى الدافعية عند الفرد؛ القدرة على التقدم بإرادة داخلية ، والقدرة على التماسك بعد انتكاسة ، والقدرة على أداء مهمات طويلة المدى بالمواعيد المحددة ، والقدرة على توليد الطاقات في ظل سياق قليل المتعة ، والقدرة على إيقاف عادات غير إنتاجية أو تغييرها، والقدرة على توليد أنماط سلوك جديدة ، بحيث تكون منتجة ، والقدرة على تنفيذ الكلام إلى فعل. (Goleman, 1998)

لذلك كانت تنمية الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة إحدى أهم المهمات المنوطة بجميع الهيئات و المؤسسات ذات العلاقة أو ذات المسؤولية في ذلك.

إن التدخلات في أماكن العمل لتنمية الذكاء العاطفي تكون هامة لأن الكثير من البالغين يدخلون عالم الشغل بدون القدرات الضرورية للنجاح, فقد أجري مسح قومي في الولايات المتحدة الأمريكية للموظفين تبين منه أن أكثر من 50% من العاملين تتقصم الدافعية للعمل و التعلم للتحسن في وظائفهم. و إذا ما علمنا أن الباحثين يقولون أن هناك فقط ما بين 10-20% من التباين في اختبارات النجاح المهني يمكن إيعازه إلى قدرات معرفية, و أن عوامل النجاح المهني الأخرى و التي تقع ما بين 80-90% فتعزى إلى النواحي الوجدانية و سمات الشخصية, يمكننا إذن تصور الأهمية القصوى التي تحتلها قدرات و مهارات الذكاء العاطفي في المجال المهني, كمنطلق لأي نجاح أو ازدهار تحققه المؤسسات المختلفة.

فالصناعة الأمريكية تتفق في هذه السنوات ما قيمته 50 مليون دولار سنويا على برامج التدريب الوجدانية بصفة أساسية. و عندما طُرح سؤال من "الشركة الأمريكية للتدريب و التطوير American Society for training and development " على مجموعة تتكون من خمسين شركة حول تفضيلهم التدريب و الأنشطة التنموية لتنمية الذكاء العاطفي لموظفيها, تبين أن أربعة من خمسة شركات أكدت أنها تفعل ذلك دائما.

و في هذا الصدد يظهر مشروع "التعلم الاجتماعي و العاطفي Social and Emotional Learning " كعلامة على الجهود التي تبذلها الأوساط الأكاديمية الأمريكية عبر شبكاتها و منظماتها المختلفة, من أجل نشر مفاهيم و مهارات الذكاء العاطفي و المؤهلات الوجدانية في الأوساط المهنية المختلفة, من أجل تطوير قدرات الأفراد الذاتية في مجال العمل و الإنتاج, و كذلك

تطوير شبكة العلاقات الإنسانية داخل النسيج المؤسسي لمضاعفة مردوديته انطلاقاً من علاقة الفرد مع ذاته و علاقته مع الأخر. (أمير فنور، 2011)

3-مناقشة النتائج في ضوء المسار الثالث :

في ظل ندرة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة معا بالبحث عبر انتهاج منهج تجريبي باستخدام البرامج التدريبية للبحث في علاقة زيادة مستوى الذكاء العاطفي بزيادة مستوى الدافعية للإنجاز ، ارتأت الباحثة الاستئناس ببعض الدراسات الوصفية الارتباطية التي عنيت بدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز لدى عينات مختلفة لتفسير و مناقشة نتائج الدراسة الحالية التي أكدت وجود فعالية للبرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط .

هذه الدراسات السابقة أثبتت وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز ، أي كلما زاد الذكاء العاطفي زادت الدافعية للإنجاز. و نجد ذلك في دراسات كل من دراسة كواسه (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز وعينة قوامها (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، تراوحت أعمارهم بين (19-22) وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي بالانفعالات ، إدارة الانفعالات ، وتحفيز الذات ، والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية). و دراسة واتسزوسكي Waitszewski (2003) التي تؤكد على وجود علاقة بين الذكاء العاطفي و الانجاز ، حيث تم تطبيقها على عينة من المراهقين الموهوبين ، وكان من نتائجها وجود علاقة بين الذكاء العاطفي و الانجاز و النجاح الأكاديمي ، والعلاقات الشخصية الناجحة.

دراسة راحيل Rahil وآخرون (2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء العاطفي و دافعية الانجاز و علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعات الحكومية و الخاصة في ماليزيا بلغت 647 طالب و طالبة ، و أشارت النتيجة إلى أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العاطفي و

التحصيل الدراسي ، و لكن هنالك علاقة إيجابية بين الدافعية و التحصيل الدراسي ، و هنالك علاقة بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز .

دراسة ريتا Raita (2006) التي هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي و دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي ، طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسيل ، بلغ عدد العينة 220 طالبا و طالبة. و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي و دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.

دراسة محمود عبد الرزاق (2008) التي هدفت إلى توضيح علاقة الذكاء العاطفي بكل من التفكير الابتكاري و دافعية الإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود ، و دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس.

دراسة العلي و العنزي (2010) و هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي و دافعية حب الاستطلاع و الدافعية للإنجاز و الخجل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بلغت (400) طالبا و طالبة بالمرحلة الثانوية. و أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز.

دراسة ميماس كمور (2011) و هدفت إلى بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز و الذكاء العاطفي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن ، و قد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء العاطفي و هاته العلاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء العاطفي زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين.

دراسة ابراهيم قدوري (2012) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة التربوية الأولى التابعة لمدينة تقرت. و بينت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين ، أي كلما كان الذكاء الوجداني مرتفعا لدى المعلمين ازدادت دافعتهم للإنجاز.

دراسة أبو الديار (2012) و عنيت بالعلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء العاطفي لدى عينة من الأطفال المكفوفين وغير المكفوفين.

وقد أسفرت النتائج أن للدافعية للإنجاز وتقدير الذات قدرة تنبؤية بالذكاء العاطفي لدى الأطفال غير المكفوفين ، أما عينة المكفوفين فقد اقتصرتم القدرة التنبؤية بالذكاء العاطفي لديهم على الدافعية للإنجاز فقط .

-وتشير هاته النتائج بوضوح إلى أهمية الذكاء العاطفي في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى الأفراد و الأستاذات بشكل خاص حيث أن مهارات الذكاء العاطفي إذا استثمرت بالأساليب المختلفة و درب عليها الأساتذة و المعلمون و حتى الطلبة ، فإن ذلك ينعكس إيجابيا على ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لديهم ، و هي بالتالي تسهل عليهم التكيف مع المواقف التربوية و الحياتية المختلفة وخاصة أستاذات التعليم المتوسط لما يواجهنه من تحديات مع الفئة العمرية الحساسة و المهمة التي يعين بتدريسها إلى جانب تحديات الحياة المهنية و الشخصية المختلفة.

و هكذا نصل إلى خلاصة مفادها أن نداء الإنسان ليس مرهونا بتاتا بما يملك من مؤهلات أكاديمية أو مستوى جامعي راق، بقدر ما هو مرتبط أساسا بقدرته على فهم مشاعره و مشاعر غيره، و تسييرها لخدمة صحته النفسية و تطوير قدراته العقلية ذاتيا، و النجاح في علاقاته الاجتماعية و تطوير مجتمعه على هذا الأساس.

إن غالبية الأفراد في عصرنا الحالي ، و بسبب الوتيرة السريعة التي يتميز بها ، صاروا يفتقدون إلى قدرة المعرفة الانفعالية ، بسبب عدم ملائمة وتيرة و نمط الحياة العصرية المليئة بالمتطلبات الطارئة، مع مفهوم الاختلاء أو الجلوس مع الذات و التأمل في أحوالها و احتياجاتها الحقيقية ، و الذي كان فيما مضى ثقافة قائمة بذاتها ، حيث تم استبداله اليوم بنشاطات ترفيهية ذات طابع مادي و خيارات كثيرة مغرية ، تجر الفرد إلى التبعية النفسية و الانفعالية لها، على حساب استكشاف ذاته و رصد احتياجاتها الحقيقية ، و هو ما عمل على تعطيل قدرة العقل الذاتية في فهم ذاته، و جعل قدرات الذكاء العاطفي لدى إنسان القرن الواحد و العشرين تتراجع بشكل مقلق، فهل آن الأوان ليفكر كل شخص في هذه المسألة بجد ؟

خلاصة الفصل :

تناول هذا الفصل موضوع عرض وتفسير نتائج الفرضيات المقترحة سابقا حيث توصلت الدراسة

إلى النتائج التالية :

1- هناك فعالية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.

2- للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في المقياس البعدي والمقياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في المقياس البعدي والمقياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.

خاتمة

خاتمة

تتناول البحث الحالي موضوع فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط و اشتملت على جانبين ، النظري و ضم فصلين تطرقا الأول إلى مدخل للدراسة ، و الثاني الاطار الأدبي للدراسة و اشتمل على مبحثين : الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز .

أما الجانب الميداني فقد ضم فصلين ، الأول منهما تعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة ، و اختص الثاني بعرض و مناقشة نتائج الدراسة .

وقد أسفرت النتائج على مايلي:

1- هناك فعالية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.

2- للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في المقياس البعدي والمقياس التتبعي على مقياس الدافعية للإنجاز .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في المقياس البعدي والمقياس التتبعي على مقياس الذكاء العاطفي لدى أستاذات التعليم المتوسط.

وجدير بالإشارة أن هذه النتائج مرتبطة أساساً بمجتمع وعينة الدراسة المذكورة سابقاً، والبحث في هذا الموضوع يتطلب المزيد من الدراسة من أجل الحصول على نتائج يمكن تعميمها.

اقتراحات و توصيات

اقتراحات و توصيات :

- 1- إيلاء الاهتمام و نشر برامج تدريبية في الذكاء العاطفي للمساعدة في تطوير قدرات الأستاذات و مهارتهن الوجدانية و الاجتماعية من خلال الاستبصار بالذات وإدارتها وفهم الآخرين وحفز الدافعية الذاتية و التواصل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين.
- 2- تعريف أصحاب القرار في المؤسسات التربوية بالعوامل المرتبطة بالذكاء العاطفي لدى الأستاذات من أجل توفير بيئة مناسبة لهن لتعزيز و تنمية هذه العوامل لتحقيق فعالية أعلى بالأداء من خلال مجموعة أنشطة و استخدام بعض الوسائل المتاحة لذلك عبر مختلف قنوات التواصل مع الأوساط التربوية .
- 3- توصيل المقترحات للجهات المعنية بإرشاد الأستاذات وتوجيههن في العمل والحياة اليومية والمساهمة في تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهارتهن في ضوء النتائج المتوصل إليها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا : المراجع باللغة العربية

1. أحمد محمد عوض بني أحمد ، (2007) ، الاحتراق النفسي و المناخ التنظيمي في المدارس ، ط1 ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.
2. أصلان المساعيد ، (2009)، الذكاء العاطفي و علاقته بكل من التحصيل الأكاديمي و دافع الانجاز لدى طلبة جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الإجتماعية ،المجلد ، العدد 111 ، جمادى الأولى 1430 يونيو.
3. أماني إدريس ، (2008) ، أثر برنامج إرشاد نفسي في زيادة التوافق الانفعالي و الدراسي و دافعية الانجاز لدى طلاب الجامعات و المعاهد العليا بالمجمعات السكنية بولاية الخرطوم ، جامعة الخرطوم.
4. أمير فنور ، (2011) ، **الذكاء الانفعالي مفهوم ثوري في علم النفس الحديث 1-2-3** ، <http://amir-fennour.over-blog.com/article-1-83880189.html>
5. أيمن غريب ناصر (2011). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر).المؤتمر السنوي السادس عشر. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، مصر.
6. إبراهيم بن جامع ، (2010) ، الذكاء الانفعالي و علاقته بفعالية القيادة دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول سكيكدة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة.
7. إبراهيم عبد الستار،(1994)،الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.
8. إبراهيم. عبد الستار. وآخرون(1978) ،العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب،الكويت.
9. إبراهيم قدوري ، (2012) ، علاقة الذكاء العاطفي بالدافعية للانجاز لدى معلمي المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة تقرت ، رسالة ليسانس ، جامعة الوادي.

قائمة المراجع

10. إدوارد.ج. موراي، (1988)، الدافعية و الانفعال ، ط1 ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر.
11. إيمان محمد كامل ، (2009) ، فعالية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى عينة من معلمي التعليم الأساسي
12. إلهام بنت محمد بن راشد الزيدي ، (2009) ، أساليب لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى مشرفات الأنشطة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة نظرية من واقع المدرسة (مقترح لدراسة تجريبية) للعام الجامعي 2009/2008 م.
13. بشير معمرية ، (2007) ، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ، الجزء الثالث ، منشورات الحبر ، الجزائر.
14. بشير معمرية ، (2009) ، بحوث و دراسات نفسية في الذكاء الوجداني -الإكتئاب - اليأس -قلق الموت -السلوك العدواني -الإنحيار ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر .
15. بلقاسم سلاطنية و حسان الجيلالي ، (2004) ، منهجية العلوم الاجتماعية ، ط1 ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر.
16. جابر عبد الحميد و أحمد كاظم ، (1987) ، مناهج البحث في التربية و علم النفس ، دار النهضة العربية ، الكويت.
17. حسين أبو رياش ، عبد الحكيم الصافي، أميمة عمور و سليم الشريف، (2006) ، الدافعية و الذكاء العاطفي ، ط1، دار الفكر ، عمان الأردن.
18. حسونة، أمل محمد و ابو ناشي، منى سعيد ، (2006) ، الذكاء الوجداني ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
19. خالد عبد الرازق النجار ، (2007) ، الذكاء الوجداني لدى الأطفال_قياسه و تميزه أبعاده. دراسات نفسية، المجلد (17) ، العدد(2)
20. خالد عبد القادر يوسف أحمد ، (2007) ، فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة سوهاج، مصر.
21. دانييل جولمان ، (2000) ، الذكاء العاطفي ، ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

قائمة المراجع

22. داود ماهر محمد ، (2006) ، التدريس و التدريب الجامعي ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.
23. دينا سليمان عبد الرحمان الجبهان ، (2010) ، علاقة الذكاء العاطفي بمستوى أداء القياديين في المؤسسات الخاصة بمدينة الرياض /دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير منشورة ، الاكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك ، - فرع عمان - الاردن.
24. رباح شرقي ، (2010) ، النمط القيادي للمديرين و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي الابتدائي دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية المسيلة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة .
25. رجاء محمود أبو علام، (2004) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
26. رشاد علي عبد العزيز موسى ، (1994) ، علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، ب ط ، القاهرة، مصر .
27. رشيد سعادة ، (2005) ، الذكاء الانفعالي و علاقته بالقيادة التربوية لدى مديري الإكمالي و الثانوي دراسة ميدانية بولاية ورقلة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة ورقلة.
28. زبيدة الحطاح ،(2008) ، الذكاء العاطفي: مفاهيمه، أبعاده و تأثيره في مجالات الحياة ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، العدد الثالث ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا، جامعة البليدة ، الجزائر.
29. سامية عباس القطان (2009). تصور جديد للذكاء الوجداني " نموذج نظري - مقياس سيكومتري واختبار إسقاطي". بنها: دار المصطفى.
30. سامي محمد ملحم ، (2007) ، مناهج البحث في التربية و علم النفس ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
31. سحر عبد اللطيف كامل الكردي ، (2008) ، فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات و إدارتها داخل الأسرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز.

قائمة المراجع

32. سحر فاروق عبد المجيد علام ، (2001) ، تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للآداب و العلوم التربوية – جامعة عين شمس .
33. شروق الجزار و غزوة الشبل ، (2010) ، الذكاء الانفعالي و علاقته بالسعادة دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية و الموظفين بالسويداء ، سوريا .
amalhope.awardspace.biz/kzwash.dox
34. صفاء الأعسر و علاء الدين كفاي ، (2000) ، الذكاء الوجداني ، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
35. عبد اللطيف محمد خليفة ، (2000) ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر .
36. عبد العظيم سليمان المصدر ، (2008) ، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة ، مجلة الجامعة الإسلامية. مج (16) ، ع (1) .
37. عبد الغني عماد ، (2008) ، منهجية البحث في علم الاجتماع الإشكاليات التقنيات المقارنة ، دار الطليعة للطباعة والنشر .
38. عثمان الخليفة ، (2009) ، قياس الذكاء الوجداني في السودان ، المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية ، مج (5) ، ع (21-22) <http://www.arabpsynet.com> .
39. عمار شوشان ، (2009) ، النمط القيادي لمديري الثانويات و علاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة باتنة .
40. علي عودة محمد ، (2011) ، علم النفس التجريبي ، صفحات للدراسات و النشر ، دمشق ، سوريا .
41. غسان الزحيلي ، (2011) ، دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات ، مجلة جامعة دمشق ، 27 ، (3) .
42. فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (2001) ، الذكاء الانفعالي مفهومه و قياسه ، مجلة علم النفس ، العدد 58 ، السنة 15 .
43. فوزي عبد الخالق ، علي احسان شوكت ، (2007) ، طرق البحث المفاهيم والمنهجيات و التقارير النهائية ، المكتب العربي الحديث ، الأردن .

44. ماجد العلي و خديجة العنزي ، (2010) ، الذكاء الوجداني و علاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع و دافعية الانجاز و الخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، المجلة التربوية ، مجلد 24 ، العدد 94 .
45. مؤسسة إيلاف ترين الرائدة في تنمية الموارد البشرية ، دورة الذكاء العاطفي ، <http://arabic.illafrain.co.uk>
46. مجدي أحمد محمد عبد الله ، (2003) ، السلوك الاجتماعي و ديناميته ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
47. محمد عبد الهادي حسين ، (2003) ، تربويات المخ البشري ، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع ، عمان .
48. محمود عبد الله خوالدة ، (2004) ، الذكاء العاطفي : الذكاء الانفعالي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان .
49. محمود نصار عبد الرزاق ، (2008) ، الذكاء العاطفي و علاقته بكل من التفكير الابتكاري و دافعية الانجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود دراسة مقارنة بين الطالبات المتفوقات و غير المتفوقات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر .
50. محي الدين أحمد حسين ، (1998) ، دراسات في الدوافع و الدافعية ، دار المعارف ، القاهرة.
51. مدحت أبو النصر ، (2008) ، تنمية الذكاء العاطفي(الوجداني) مدخل للتميز في العمل و النجاح في الحياة ، القاهرة ، دار الفجر للنشر و التوزيع ، ط 1 .
52. مسعد نجاح أبو الديار ، (2012) ، العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للاجاز و الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال المكفوفين و غير المكفوفين ، دراسة غير منشورة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مج 40 ، ع 2.
53. مصطفى أبوسعد ، (2005) ، الذكاء الوجداني ، مركز النخبة ، دبي .
54. منال جاب الله ، (2012) ، سيكولوجية الذكاء الانفعالي الأسس و التطبيقات ، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، القاهرة .
55. موريس أنجرس ، (2006) ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية : تدريبات علمية ، ترجمة مصطفى ماضي ، ط 2 ، دار القصب ، الجزائر.

قائمة المراجع

56. ميماس ذاكر كمور ، (2011) ، الدافعية للانجاز و علاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية ، مج 1 ، ع 2 ، نيسان 2013 .
57. ليانا جابر، (2007) ، الدافعية ... أحد مكونات الذكاء العاطفي ، مؤسسة القطان للأبحاث و الدراسات ، رام الله فلسطين . <http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=34397>
58. ليلى عبد الله سليمان المزروع ، (2007) ، علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات و الذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات (موهوبات - عاديات) بمكة المكرمة .
www.moeforum.net
59. ياسر العيتي ، (2007). الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة ، ط3 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، دمشق .
60. يونس محمد ، (2012) ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن .

ثانيا : المراجع بالأجنبية:

61. Byron Stock & Associates, (1999). Valleyview. Retrieved from:
(<http://byronstock.com/whatisei1234.html>, 05/11)
62. Corrie, C. (2003) **Becoming Emotionally Intelligent**. Britain, MPG Books LTD, Bodmin. Cornwall.
63. Stock, B. (1999). **Emotional Intelligence**,
64. Steve Hein.(2013). **Emotional Literacy**. from :
http://www.core.eqi.org/elit_draft12.pdf
65. Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
66. George, J .M. (2000). **Emotions and Leadership: The role of emotional**
67. Goleman, D. (1995). "**Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q.**". New York: Bantam Books.

68. Goleman, D., (1998). **Working with emotional intelligence**. Bantam Books, New York.
69. Robert Glossop & Alanna Michell,(2005) .**L'intelligence affective, une affaire de cœur** , L'institut Vanier de la famille, Ottawa - Canada
70. Scholl, R., (2002). **Affective Motivation and Emotional Intelligence**. University of Rhode Island.Retrieved from”
(http://www.cba.uri.edu/scholl/Notes/Affective_Motivation.html
[05/11](#)).

ثالثا : مواقع إلكترونية :

- 71.<http://www.hrdiscussion.com/>
- 72.<http://www.gulfids.com>
- 73.www.buisnessballs.com/eg/htm
- 74.www.khayma.com/happy-family.html
- 75.<http://www.addustour.com/ViewTopic.aspx?>
- 76.www.moeforum.net
- 77.<http://www.arabpsynet.com>

الملاحق

ملحق رقم (1):

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

قسم العلوم الاجتماعية

الدراسات العليا

التخصص:

السيد الأستاذ(ة):

القسم:

الموضوع: طلب تحكيم

تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة الباحثة أمال سليمانى بإعداد رسالة ماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي، الموسومة
بالعنوان التالي: "فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى
استاذات التعليم المتوسط"، لذا يرجى من سيادتكم التكرم بتحكيم البرنامج التدريبي لهذه الدراسة.

تقبلوا فائق التقدير و الشكر لتعاونكم

التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

1- الذكاء العاطفي (الانفعالي ، الوجداني):

قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين ، وتنظيم انفعالاته و انفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به. و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة.

2- الدافعية للإنجاز : مجموع الظروف الداخلية و الخارجية التي تعمل على إثارة سلوك الفرد و توجيهه و الاستمرار به للوصول إلى هدف معين ، و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

3- التدريب : هو عملية تعليمية متخصصة و موجهة بهدف إكساب المتدرب خبرة محددة و رفع كفاءته فيها للوصول الى مرحلة الإجابة.

4- الفاعلية : هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير معدة مسبقا.

5- أستاذة التعليم المتوسط : هي السيدة المعدة إعدادا بيداغوجيا و علميا و أكاديميا لتقديم المعارف و المعلومات و الخبرات للتلميذ بالطور المتوسط ، وفقا للمنهاج التربوي ، من أجل إعدادة إعدادا مناسباً لممارسة الحياة .

<p>الجلسة الأولى : تمهيدية (مقدمة)</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- التعارف و التعريف بموضوع البحث و البرنامج التدريبي. - التعرف على فكرة المجموعة المسبقة عن الموضوع و أهميته. - شرح هدف الدراسة و أهمية الموضوع .</p>	<p>الأهداف</p>
<p>02 ساعة</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- التطرق لقصة عن الذكاء العاطفي تبرز أهميته في حياتنا. - استمارة أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت عن الذكاء العاطفي .</p>	<p>الأدوات و الأنشطة</p>
<p>- ترحيب الباحثة بعضوات المجموعة (الأستاذات) التدريبية و تعريف الباحثة بنفسها و بالبرنامج موضوع الدراسة - شرح أسباب اختيار العينة. - فتح المجال للمجموعة للإفصاح عن توقعاتهم من البرنامج و ما يطمحون إليه. - الاتفاق على سير الجلسات و الأوقات المناسبة للمجموعة.</p>	<p>الإجراءات التنفيذية</p>
<p>الجلسة الثانية : ما الذكاء العاطفي ؟</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- شرح ما يعنيه الذكاء العاطفي . - إدراك أهمية الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح في الحياة بمختلف جوانبها. - الإطلاع على المنظور التاريخي للذكاء العاطفي . - مناقشة ما يترتب من نتائج عن الأمية الوجدانية. - تحليل العلاقة بين مفهوم الذكاء العاطفي و الذكاءات المتعددة.</p>	<p>الأهداف</p>
<p>03 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>

الملاحق

<p>- استمارة أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت عن الذكاء العاطفي . - دليل يساعد المشاركات على تسجيل مذكرات و ملاحظات. - مقتطفات من كتاب دانيال جولمان. - دليل بناء مفهوم شخصي عن الذكاء العاطفي . - جهاز العرض</p>	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<p>- مشاهدة شريط فيديو عن الذكاء العاطفي . - عرض مفهوم الذكاء العاطفي و أبعاده الخمسة من طرف الباحثة بالاستعانة بجهاز العرض - تأمل المنظور التاريخي للذكاء العاطفي . - مناقشة ما يترتب عن الأمية الوجدانية بصورة عامة و في المدرسة بصورة خاصة ، و ذلك بالإطلاع على بعض الإحصائيات و بالتأمل في الخبرات الخاصة ، وسائل الإعلام ، و مشكلات العمل.</p>	<p>الأنشطة المقترحة و الإجراءات</p>
<p>الجلسة الثالثة : البعد الأول للذكاء العاطفي: الوعي بالذات</p>	<p>المحتوى</p>
<p>الهدف من الجلسة الثالثة الإجابة عن الأسئلة التالية: - ما الوعي بالذات؟ - كيف يمكن تنمية الوعي بالذات؟ - ما الذكاءات المفضلة لديك؟ - ما نسبة ذكائك العاطفي؟ - ما الأنشطة التي تسمح للتلاميذ بالتعبير عن الوعي بالذات و تنميته؟</p>	<p>الأهداف</p>
<p>03 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- قراءة في الفصل الرابع من كتاب الذكاء العاطفي لدانيال جولمان.</p>	<p>الأدوات</p>

الملاحق

<p>- أنشطة متنوعة لتنمية الوعي بالذات و التعبير عنه لدى الراشدين و التلاميذ. - مقياس الذكاءات المتعددة للراشدين.</p>	<p>المستخدمة</p>
<p>- التعرف على و مناقشة مفهوم الوعي بالذات. - أكمل النشاط : أنا شخص....(اختر ثلاث صفوف من القائمة تعبر عنك). - مناقشة النشاط مع المجموعة - أعرف نفسك من خلال النماذج الثلاث للوعي بالذات ل جون ماير. - اختبري ذكاءاتك. - تحليل و دراسة العلاقة (التناغم) بين الذكاء العاطفي و الذكاءات المتعددة. - مناقشة جماعية حول الذكاءات المتعددة و أثرها في تحسين التعليم و استعراض بعض المدارس التي تطبق التدريس باستخدام الذكاءات و تأثير ذلك على التلاميذ. -مناقشة و اقتراح بعض الأنشطة التي تسمح بالتعبير عن الذات و كيفية تطبيقها داخل الصف.</p>	<p>الأنشطة المقترحة</p>
<p style="text-align: center;">الجلسة الرابعة : البعد الثاني : إدارة الذات (الانفعالات)</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- التعرف على أهمية إدارة الانفعالات. - التعرف على الوسائل التي من خلالها ندير انفعالاتنا. - معرفة كيف يؤثر البناء الوجداني (الانفعالي) للمخ على السلوك. - معرفة الإستراتيجيات المحددة التي يمكن استخدامها لإدارة الانفعالات.</p>	<p>الأهداف</p>
<p style="text-align: right;">03 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- جهاز العرض -سبورة - شريط فيديو يوضح عمل المخ الانفعالي - مقالة روبرت سيلوستر - وسائل تعليمية</p>	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<p>- التعرف على الانفعالات العاصفة وكيفية إدارتها والتعامل معها: الغضب-الهم-الكآبة-الكبت-القلق. - كيفية تحسين الحالة المزاجية. - تعبير كل فرد من المجموعة التدريبية على لحظات السطو الوجداني -بعد تأملها-</p>	<p>الإجراءات والأنشطة المقترحة</p>

الملاحق

<p>عبر الكتابة أو الرسم أو التعبير الشفهي.</p> <p>- التفكير في موقف داخل الصف حدثت فيه خبرة السطو الوجداني (تسلط المشاعر على الفرد حتى يغيب الوعي والإدارة والإدراك الصحيح للموقف) للأستاذة أو أحد تلاميذها، ثم وصف (كتابة أو رسماً) ما الذي أدى لحدوث ذلك، وما تبعه أو ترتب عنه.</p> <p>- بعد أن تكونت لديك معرفة بالسطو العاطفي - هل كان يمكنك التصرف أو الاستجابة بطريقة مختلفة، سواء بالنسبة لك أو للتلميذ.</p> <p>- شرح المخ الوجداني من منطلق فيزيولوجي وكيف تسطو المشاعر والوجدان على الإنسان قبل أن يدرك الموقف أو يفهم الأسباب.</p> <p>- مناقشة كيف تؤثر الانفعالات على التعلم.</p> <p>- كيف يمكن أن نخلق جواً مبهجاً داخل القسم، كيف يؤثر هذا المناخ وما هي مقوماته؟ (قراءة في مقالة روبرت سيلوستر).</p>	
<p>الجلسة الخامسة : الدافعية (التحكم الذاتي)</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- التعرف على معنى الاستعداد الرئيس (الدافعية).</p> <p>- لماذا تكون الدافعية والتحكم الذاتي وتأجيل الإشباع أموراً هامة؟</p> <p>- ما التدفق (flow) وكيف يرتبط هذا المفهوم بحياتنا؟ وكيف يمكن أن تولده داخل الصف؟</p> <p>- التعرف على إستراتيجيات القيادة الداخلية التي تساعدنا على عكس الأفكار الهازمة للذات.</p>	<p>الأهداف</p>
<p>04 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- قراءة في الفصل السادس من كتاب دانيال جولمان عن الذكاء العاطفي حول الاستعداد الرئيس.</p> <p>- استمارات النشاط الخاصة بالدافعية ، التحكم الذاتي ، و القدرة على تأجيل الإشباع.</p> <p>- قراءة حول التعلم و التدفق.</p> <p>- إدارة الذهن و التعامل معه : ماذا تقول لنفسك؟ (كريستوفر نيك، أنتي بارنارد).</p>	<p>المواد و الأدوات المستخدمة</p>

<p>- خمس خطوات في القيادة الداخلية - فيديو اختبار الحلوى.</p>	
<p>- بعد قراءة ما جاء في الفصل السادس مع كتاب دانيال جولمان عن الاستعداد الرئيس استخدم دليل المناقشة الآتي: - فكر في الوقت أو الموقف الذي أثرت فيه التحكم الذاتي ، أو أجلت الإشباع في وجه كل المغريات ، كيف فعلت ذلك ؟ و كيف كانت حالتك النفسية؟ - فكر في أحد الطلاب أو الزملاء الذين عرفتهم الذي يصلح أن يكون مثلا عن الاستعداد الرئيس ، كيف تفصح الدافعية الذاتية والتحكم في الذات وتأجيل الإشباع عن نفسها ؟ وكيف يمكن أن يكون هذا الشخص نموذجا للآخرين ؟ - اقترح كيفية إدخال الطلاب في حالة التدفق بعد معرفة الذكاءات التي يتمتعون بها لأن الانطلاق منها في التعلم يسهل عليهم الدخول في حالة التدفق، كيف يفيدك ذلك شخصيا؟ - اختيار استمارة نشاط معينة وتطبيقها في مجموعات صغيرة لفحص الخبرات الشخصية لجانب معين من الاستعداد الرئيس ثم مناقشتها. - بعد قراءتك حول التدفق ما مدى حدوث خبرة التدفق في عملك ؟ وما الظروف التي تدعم هذه الخبرة وتشجع حدوثها؟ - كيف يمكنك تهيئ الظروف التي تدعم حدوث خبرة التدفق لك وللطلاب في حجرة الدراسة؟ - قراءة فردية لمقال "ماذا تقول لنفسك" ثم تأمله ومناقشته ثنائيا أو ثلاثيا. - تعليم ، تحليل وسيطرة على: الحوار الداخلي- التصورات العقلية- المعتقدات والافتراضات. - فنية الخطوات الخمس للقيادة الداخلية: 1_ لاحظ سجل معتقداتك وإفتراضاتك الحالية وحديثك لذاتك وأنماط تخيلك العقلي. 2_ حلل أفكارك لتعرف الى أي مدى تكون مؤدية إلى وظائف بنائية إيجابية. 3_ حدد ونمي أفكارا أكثر بنائية ووظيفية لتحل محل الأفكار غير الوظيفية ولا بأس من تدوين هاته الأفكار الأخيرة أيضا. 4_ حاول أن تتبنى الأفكار الأكثر وظيفية عندما تواجه المواقف الصعبة التي كثيرا ما تظهر لك.</p>	<p>الإجراءات و الأنشطة المقترحة</p>

الملاحق

<p>5_ استمر في مراقبة اعتقاداتك وحديثك لذاتك والصور العقلية التي ترد الى ذهنك، وحاول أن تحتفظ بالأفكار الجديدة والأكثر وظيفية التي تبنيها.</p> <p>- أين يمكن أن نستفيد أيضا من هذه الخطوات الخمس : مجالس الآباء و الأساتذة مثلا؟</p>	
<p style="text-align: center;">الوحدة السادسة: التفهم(التعاطف).</p>	<p style="text-align: center;">المحتوى</p>
<p>-التعرف على جذور التفهم وتمييز الصلة بين التفهم و الاهتمام.</p> <p>- لماذا يعتبر من الأمور الهامة أن تكون قادرا على قراءة التعبيرات غير اللفظية (لغة الجسد) عن المشاعر؟</p> <p>- التدريب على قراءة لغة الجسد واستخدامها بشكل إيجابي وبتحكم.</p>	<p style="text-align: center;">الأهداف</p>
<p style="text-align: right;">03 ساعات</p>	<p style="text-align: center;">المدة الزمنية</p>
<p>- جهاز العرض - شريط فيديو .</p> <p>- تمارين جماعية لاستكشاف الأنظمة التمثيلية .</p> <p>- دليل لتسجيل الملاحظات.</p> <p>سبورة و أوراق للشرح.</p>	<p style="text-align: center;">الأدوات المستخدمة</p>
<p>- مشاهدة شريط فيديو يشرح أهمية فهم لغة الجسد وتأثيرها على تواصلنا مع الآخرين.</p> <p>- فتح مجال النقاش للأساتذة للتعبير و سرد قصص واقعية معاشة تحكي أهمية فهم مشاعر الآخرين و أهمية معرفة العلامات غير اللفظية في التواصل و تأثيرها العميق على علاقاتنا.</p> <p>- القيام بتمارين جماعية لإرهاف الحواس و قراءة لغة الجسد.</p> <p>- و تمارين أخرى للتدريب على استخدام لغة الجسد بتحكم عن طريق تمثيل أدوار لاكتشاف الحالة الانفعالية للفرد.</p> <p>- التعرف على الأنظمة التمثيلية (حسي، سمعي، بصري) و تأثيرها في التواصل مع الآخرين.</p>	<p style="text-align: center;">الإجراءات والأنشطة</p>
<p style="text-align: center;">الجلسة السابعة : التواصل (إدارة العلاقات مع الآخرين)</p>	<p style="text-align: center;">المحتوى</p>
<p>-التعرف على مفهوم الفنون الاجتماعية بحسب دانيال جولمان في كتابه الذكاء العاطفي .</p>	<p style="text-align: center;">الأهداف</p>

الملاحق

<p>- التدريب على اعتبار وجهات نظر الآخرين من خلال قراءة و تفسير سلوكياتهم.</p> <p>- التدريب على مهارات بناء الألفة مع الآخرين باستخدام لغة الجسد و مهارة الإصغاء و تقنية المواقع الثلاث.</p>	
<p style="text-align: right;">03 ساعات</p>	<p>المدة الزمنية</p>
<p>- شرح من خلال جهاز العرض.</p> <p>- شريط فيديو يشرح أشخاص متمكنين من بناء الالفة و التواصل مع الآخرين (رجال إعلام، سياسيين....).</p> <p>- كراسي و مساحة كافية داخل قاعة التدريب.</p>	<p>الأدوات المستخدمة</p>
<p>- شرح مفهوم الفنون الاجتماعية من طرف الباحثة و فتح مجال للنقاش حول أهمية هذا البعد.</p> <p>- القيام بتمارين ثنائية و ثلاثية للتدريب على مهارة اعتبار وجهات نظر الآخرين.</p> <p>التدريب في تمارين عملية على بناء الألفة من خلال:</p> <p>1- قراءة لغة جسد الطرف الآخر و معرفة نظامه التمثيلي المفضل.</p> <p>2- مجارة لغة الجسد دون مبالغة أو إفراط في الأمر.</p> <p>3- قيادة الموقف التواصلية مع الآخر بعد التمكن من بناء الألفة (خلال موقف تدريبي لعب الأدوار + المحاكاة)</p> <p>- فكر في احدى المرآت التي أصبت فيها بالانفعال من شخص ما، ثم أشرك الآخرين في خبراتك.</p> <p>- فكر في إحدى المرآت التي ساعدت شخصا ما في أن تهدأ من انفعالاته ماذا فعلت بالضبط ؟ كيف كان الأمر ؟ ماذا كانت استجابة هذا الشخص؟</p> <p>- تطبيق تقنية المواقع الثلاث بأن يتخيل الشخص موقفا سلبيا عاشه سابقا من وجهة نظره هو ثم وجه نظر الطرف الآخر ثم وجهة نظر محايدة و يعيد بعد ذلك بناء رأيه حول ذات الموقف و اكتشاف الفرق بين رأيه السابق و الرأي بعد تطبيق التمرين.</p>	<p>الإجراءات و الأنشطة</p>

ملحق رقم 2 :

دليل تحكيم البرنامج التدريبي :

ملاحظات	غير صالح	صالح	المكون	الجلسة
			مدى وضوح الأهداف	الأولى التمهيدية
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	الثانية : ما الذكاء العاطفي؟
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	الثالثة : الوعي بالذات
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	الرابعة: إدارة الذات و الانفعالات
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	الخامسة : الدافعية (التحكم الذاتي)
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	السادسة : التفهم (التعاطف)
			المدة الزمنية	
			الأدوات و المواد المستخدمة	
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	
			مدى وضوح الأهداف	السابعة :

الملاحق

			المدة الزمنية	التواصل
			الأدوات و المواد المستخدمة	(إدارة
			الإجراءات و الأنشطة المقترحة	العلاقات)

محلقة رقم (03) :

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية - الدراسات العليا -

الأستاذة الفاضلة ..تحية طيبة و بعد

في إطار الإعداد لرسالة ماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي ، الموسومة بالعنوان التالي :
” فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المرأة العاملة - أستاذات التعليم المتوسط أنموذجا” للطالبة الباحثة آمال سليمان ، أقدم لسيادتكم هذه الوثيقة و المتضمنة استبيانين الأول خاص بقياس الذكاء العاطفي ، و الثاني خاص بقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

الرجاء التكرم بقراءة عبارات الاستبيانين ، ثم تحديد ما ترينه يتوافق مع وجهة نظرك بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة بكل دقة و موضوعية مع تعبئة البيانات الشخصية.

مع خالص التقدير و الإمتنان لمشاركتكم و تعاونكم ، تجدر الإشارة أن هاته المعلومات ستستخدم بسرية تامة لأغراض علمية و بحثية فقط و لن يطلع عليها سوى الباحثة.

البيانات الشخصية:

الإسم و اللقب:

التخصص(المادة):

سنوات العمل:

الحالة الإجتماعية:

الباحثة : آمال سليمان

1- مقياس الذكاء العاطفي :

م	المفردات	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
1	استخدم انفعالاتي الإيجابية و السلبية في قيادة حياتي					
2	تساعدني مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
3	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
7	استطيع إدراك مشاعري الصادقة					
8	استطيع التعبير عن مشاعري					
9	استطيع التحكم في تفكيري السلبي					
10	اعتبر نفسي مسؤولة عن مشاعري					
11	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج					
12	أستطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي					
13	أنا هادئة تحت أي ضغوط أتعرض لها					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
17	استطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة					
18	أنا قادرة على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
19	أنا صبورة حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
20	عندما أقوم بعمل ممل فأبني استمتع بالعمل					
21	أحاول أن أكون مبتكرة مع تحديات الحياة					
22	اتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
23	استطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي					
24	استطيع انجاز المهام بنشاط و تركيز عال					
25	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب					
26	عادة استطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي					
27	استطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط					

الملاحق

				استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح و الفكاهة بيسر	28
				استطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي	29
				استطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني	30
				افقد الاحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	31
				استطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	32
				أنا حساس لاحتياجات الآخرين	33
				أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين	34
				أجيد فهم مشاعر الآخرين	35
				لا أ غضب إذا ضابقتي الناس بأسئلتهم	36
				أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	37
				أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين	38
				أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	39
				أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين	40
				أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة	41
				لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء	42
				لدي قدرة على التأثير على الآخرين	43
				لدي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين	44
				اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين	45
				أستطيع الاستجابة لرغبات و انفعالات الآخرين	46
				أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم	47
				يرى الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين	48
				أدرك أن لدي مشاعر رقيقة	49
				تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	50
				يغمرنني المزاج السيئ	51
				عندما أ غضب لا يظهر علي آثار الغضب	52
				يظل لدي الأمل و التفاؤل أمام هزائمي	53
				أشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها	54
				إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم	55
				أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق و الإحباط	56
				أستطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا	57

					يفصحون عنها	
					أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	58

2- استبانة الدافعية للانجاز:

م	المفردات	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
1	أشعر بالارتياح عند ذهابي صباحا إلى المؤسسة					
2	أنضايق كلما تأهبت للذهاب إلى عملي					
3	أحب عملي و أتفانى فيه					
4	أعتز بكوني أستاذة					
5	وجودي ضمن جماعة العمل يشعرنني بالطمأنينة					
6	تسود الثقة و التقدير المتبادل علاقتي مع رؤسائي في العمل					
7	أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية					
8	أشعر بالفخر و الاعتراز لما أقوم به من عمل					
9	لا أفكر في تغيير مكان عملي					
10	انجز أكثر مما أكون مصمما على عمله					
11	أسعى بجد للتحسين من أدائي					
12	أفكر في تغيير مهنتي					
13	أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي و ضميري					
14	خوفي من الله يدفعني للعمل بإخلاص					
15	أتحمل المسؤولية الكاملة تجاه ما أقوم به من عمل					
16	أواظب على أوقات الدوام في المؤسسة					
17	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج تلاميذي جيدة					
18	أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب					
19	أشعر أن مهنتي تقابل باحترام من قبل الآخرين					
20	يزداد تعلقي بمهنتي كلما ازدادت خبرتي					
21	يقابل زملائي آرائي بروح من الحوار و الاهتمام					
22	أتعاون مع الزملاء في تحقيق الأهداف الكبرى للمؤسسة					
23	أبذل أقصى طاقاتي لتحقيق طموحاتي					
24	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أحسن من أدائي باستمرار					
25	أشعر بالرضا عن أدائي في العمل					
26	أشعر بالاطمئنان لوجود نظام للتعويض عن حوادث العمل					
27	نظام التأمين الصحي المعمول به يشعرنني بالرضا الوظيفي					

الملاحق

				أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي في العمل	28
				الراتب التقاعدي يشعرني بالاطمئنان لبقية حياتي	29
				نظرة المجتمع إلى المعلم تشعرني بالإحباط	30
				ظروفي المادية غير مساعدة على الأداء الجيد	31
				نظام الحوافز المتبع يجعلني راضيا و يدفعني للعمل بجد	32
				استقراري المهني يزيد من عطائي	33
				أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم	34
				أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق يكون بالجد و العمل	35
				أتعاطف مع زملائي حين يمرون بظروف صعبة	36
				أتمتع بعلاقات حسنة مع أولياء التلاميذ	37
				أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه في وقت قياسي	38
				المستوى العلمي الجيد للتلاميذ يحفزني على الاجتهاد أكثر	39
				التعاون و التقاهم بين الزملاء يجعلانني أحس بالاعتزاز و الطمأنينة	40
				توفير متطلبات البحث العلمي أمر يدفعني للعمل بجد	41
				توفير الوسائل البيداغوجية المساندة للتطور يزيد من عطائي	42
				اكتظاظ الأقسام يشعرني بالإحباط	43
				الزيادات في الأجور تدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه	44
				المستوى الأخلاقي العالي للمدير يجعلني أكثر تحفيزا	45
				حسن التعامل مع المشكلات التربوية من طرف المدير يشعرني بالأمان	46
				حبي لوطني يدفعني لبذل أقصى جهد و تحمل أصعب العقبات	47
				توفير متطلبات العيش الكريم تزيدني تعلقا بمهنتي	48
				النقد الإيجابي البناء يزيدني إصرارا على تحسين مردودي	49
				ثقة المدير بي تحفزني لتقديم الأفضل	50
				أشعر أنه لم يعد هناك سلطان للعلم في المجتمع	51
				أرى أن التربية و التعليم أساس كل نهضة و تنمية	52
				اخترت مهنة التعليم عن قناعة و حب لها	53
				أعمل في قطاع التعليم مرغما لأنني لا أملك البديل	54
				أشعر أن المدارس لم تعد تؤدي رسالتها	55
				أصبحت مهنة التعليم أكثر مشقة و تعباً	56
				أدفع أبنائي باستمرار لأن يكونوا الأوائل في دراستهم	57
				أعتقد بأن المستقبل لمن يملك شهادة علمية عالية	58
				أشجع تلاميذي و أدفعهم باستمرار لأن يكونوا الأفضل	59
				شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد	60
				أحرص على التحضير الجيد لدروسي	61

درجات الأفراد على مقياس الدافعية للإنجاز في القياس القبلي و البعدي و التتبعي

الأفراد	درجة القياس القبلي	درجة القياس البعدي	درجة القياس التتبعي
01	245	252	252
02	228	245	216
03	253	276	298
04	268	270	278
05	258	284	286
06	230	261	228
07	213	219	231
08	239	236	236
09	240	263	261

درجات الأفراد على مقياس الذكاء العاطفي في القياس القبلي و البعدي و التتبعي

الأفراد	درجة القياس القبلي	درجة القياس البعدي	درجة القياس التتبعي
01	229	216	240
02	161	209	177
03	226	223	236
04	213	237	226
05	186	237	231
06	185	248	215
07	201	220	213
08	218	213	237
09	198	221	228

جدول يلخص المعلومات العامة عن عينة الدراسة و النسب المئوية :

الحالة الاجتماعية		سنوات العمل			التخصص	
متزوجة	عزباء	أكثر من 10 سنوات	5 - 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	أدبي	علمي
06	03	01	07	01	06	03
%66.66	%33.33	%11.11	%77.77	%11.11	%66.66	%33.33