وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher education and scientific research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University- Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم : علم النفس

تخصص : إرشاد وتوجيه

مذكرة ماستر تحت عنوان

الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية

-دراسة ميدانية بثانويات الونزة-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

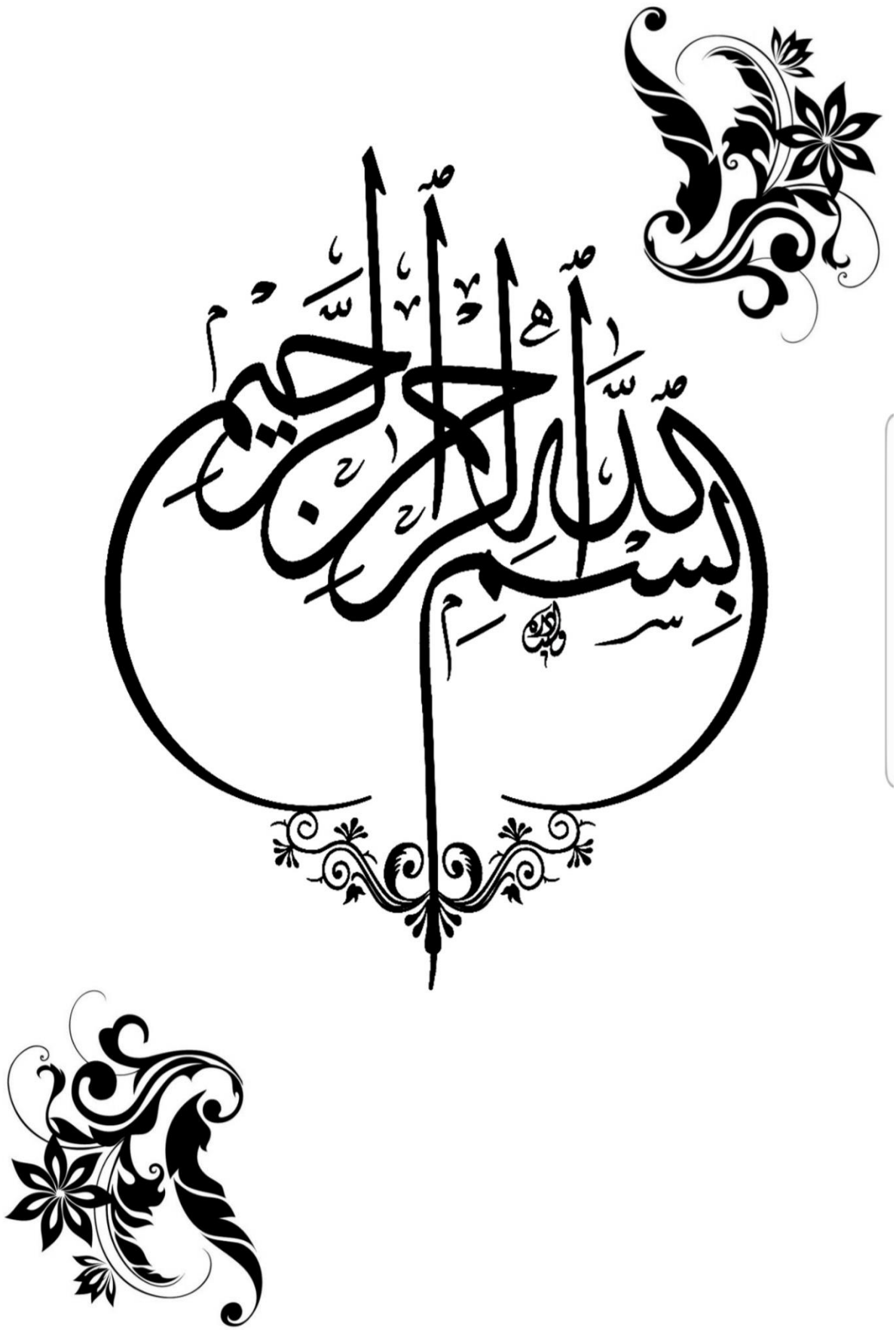
من إعداد الطلبة:
- عيساوي خولاء

إشراف الأستاذ(ة):
- زياد رشيد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
الشافعي بلهوشات	أستاذ محاضر -أ-	رئيسا
زياد رشيد	أستاذ محاضر -ب-	مشرفا ومقررا
برينيس عبد الكريم	أستاذ محاضر -ب-	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2022 /2023


بسم الله الرحمن الرحيم

"صدق الله العظيم"

"التوبة، 105"

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا والشكر كما ينبغي لوجهه الكريم وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إقرارا بالفضل واقتداء بقوله -صلى الله عليه وسلم-: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله "، فالشكر الخالص لله سبحانه وتعالى قبل كل شيء على توفيقي لإنجاز هذا العمل الذي أخذ مني من الجهد والتعب وسهر الليالي ما أسال عليه يوم القيامة أمام الله عزوجل، والله ولي التوفيق وهو على ما أقول شهيد.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للدكتور والأستاذ المشرف زياد رشيد على ما قدمه لي من توجيهات وتعليمات ومعلومات كانت خير دليل ومرشد لي طوال فترة تأطيره لي وإعدادي لمذكرة التخرج،

الشكر الخالص لأساتذة قسم علم النفس ممن كانوا قدوة بالنسبة لي وطوال مسيرتي الدراسية؛ الدكتورة حديدان خضرة، الدكتورة سمية محمد الصالح برهومي، الدكتورة بن خذير نادية وباقي الأساتذة الأفاضل، جزاكم الله خيرا.

أعضاء اللجنة الذين تفضلوا بقبول المناقشة، أتمنى أن أكون عند حسن ظنكم بي.

الشكر الموصول إلى كافة مدراء المؤسسات، أعضاء الطاقم التربوي على حسن الاستقبال، والسماح بالقيام بالدراسة الميدانية، إلى كل من ساعدني في توزيع الاستبيانات واتمام العديد من الاجراءات.

شكرا جزيلا للجميع دون استثناء.

إهداء

إليك إلهي خالص أعمالي، وكل مجهوداتي مع شكري الكبير وامتناني.

إلى من بفضلها نهضت من الحطام، وبها ولدت من جديد من رحم الأسقام.

إلى من تحت أقدامها الجنان ورضاها من رضا الرحمان.

أمي ورفيقة دربي ومن شهدت على فرحي وألمي.

سندي الوحيد التي لولاها لما استطعت تحقيق هدفي.

أطال الله عمرها وأدامها تاجا فوق رأسي.

إلى من منحوني القوة والأمان والحافز للمضي قدما نحو الأمام.

إلى من كانوا سبب وجودي ومصدر طاقتي وصمودي أمام هذه الحياة.

بناتي قرة عيني، ونور حياتي وأغلى ما أملك في هذا الوجود.

أنار الله دربهما وجعلهما من الذرية الصالحة.

إلى إخوتي وأخواتي وإلى أغلى الناس على قلبي.

إلى كل شخص قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد

إلى كل من كانوا سندا لي لاستكمال مسيرتي الدراسية.

أهديكم هذا العمل وكلي أمل برد الجميل على ما بذلتموه لأجلي من كلل.

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغيرات: الجنس، المستوى التعليمي، الشعبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأهداف البحث، وللحصول على البيانات طبقت الباحثة أداتين للدراسة: مقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد الباحثة بالاعتماد على ثلاث مقاييس؛ مقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد سرور ومنشاوي (2010)، ومقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد عباس (2019) ومقياس الذكاء الانفعالي لأسماء أحمد عبيد (2014)، ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لـ جيروزيليم وشفارتسر (Jerusalem & Schwarzer, 1994) بعد ترجمته من قبل الباحثة. طبقت أدوات الدراسة على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة أو المتاحة، حيث بلغ عددهم (124) تلميذا وتلميذة من ثانويات بلدية الونزة –تبسة–، يتوزعون على ثلاثة مستويات: الأولى والثانية والثالثة، وثلاثة شعب: العلمية والأدبية والتقنية.

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25) لتحليل بيانات الدراسة؛ تم التوصل إلى النتائج التالية؛ وهي وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي، في حين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات من أهمها: إعداد برامج لتنمية الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي لمستشار التوجيه والإرشاد، وأخرى للرفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ، وتصميم أدوات لقياس الكفاءات أو تكييفها على البيئة الجزائرية، وكذا إجراء الدراسة على عينات أخرى من مختلف الشرائح والفئات العمرية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الانفعالية؛ الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ مستشار التوجيه والإرشاد؛ المرحلة الثانوية.

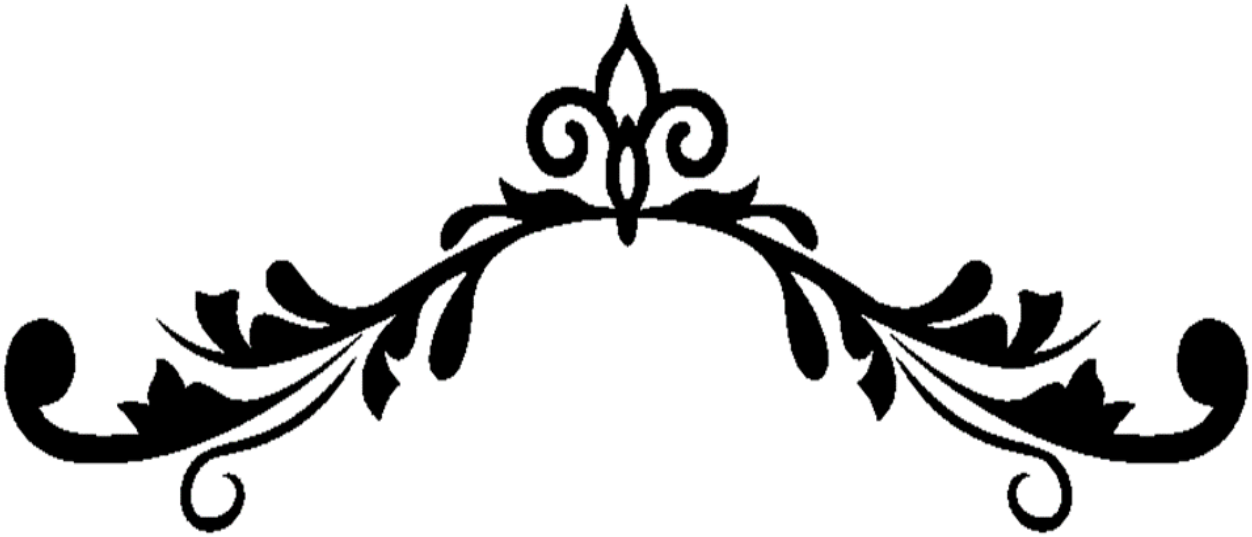
Abstract :

Our current study aimed to reveal the nature of the relationship between the emotional competence of the counselor for guidance and counseling and the perceived academic self-efficacy from the point of view of secondary school students, and to identify the level of perceived academic self-efficacy among secondary school students according to the variables: gender, educational level, division, In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was used for its suitability for the objectives of the research, and to obtain data, the researcher applied two tools for the study: the emotional efficiency scale prepared by the researcher based on three scales; The Emotional Efficiency Scale by Sorour and Minshawi (2010), the Emotional Efficacy Scale by Abbas (2019) and the Emotional Intelligence Scale by Asmaa Ahmed Obaid (2014), and measure of general self-efficacy expectations by Jerusalem and Schwarzer (1994) after its translation by Researcher. The study tools were applied to a sample of secondary school students who were chosen by the available or available method. They numbered (124) secondary school students in the state of wenza - Tebessa.- They were divided into three levels: first, second and third, and three divisions: scientific, literary and technical.

The researcher used the statistical package in social sciences (SPSS25) to analyze the data of the study. The following results were reached; it is the existence of a correlation between the dimensions of the emotional efficiency of the counselor for guidance and counseling (self-awareness, self-regulation, self-motivation, social awareness, and social skills) and the perceived academic self-efficacy of secondary school students. And there are no statistically significant differences in the level of perceived academic self-efficacy among secondary school students due to the variable of gender and educational level, while the study concluded that there are statistically significant differences in the level of perceived academic self-efficacy among secondary school students due to the variable of division.

In the light of the findings of the study, some recommendations were made, the most important of which are: preparing programs to develop the emotional competence and emotional intelligence of the counselor for guidance and counseling, and others to raise the level of perceived self-efficacy of students, and designing tools to measure competencies or adapting them to the Algerian environment, as well as conducting the study on other samples of different segments and age groups.

Keywords: emotional competence; academic self-efficacy; guidance counselor; High school.



قائمة الفهارس

فهرس المحتويات	الصفحة
البسملة	/
آية قرآنية	/
شكر وتقدير	/
إهداء	/
ملخص الدراسة	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة	3-1
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	9-5
2-فرضيات الدراسة	10-9
3-أهداف الدراسة	10
4-أهمية الدراسة	11-10
5-دواعي اختيار موضوع البحث	11
6-مفاهيم الدراسة والتعريف الإجرائي	12-11
7-الدراسات السابقة	23-12
الفصل الثاني: الكفاءة الانفعالية ومستشار التوجيه والإرشاد	
تمهيد	25
1-مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته	32-25
2-علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات	34-32

3-مفهوم الكفاءة الانفعالية	37-35
4-النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية	41-37
5-مكونات وأبعاد الكفاءة الانفعالية	46-42
6-الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي	50-46
7-مستشار التوجيه والإرشاد: مفهومه، صفاته وخصائصه، مهامه	54-50
8-الكفايات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد	56-54
ملخص الفصل	56
الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	
تمهيد	58
1-الكفاءة كامتداد لمفهوم التأهيل	59-58
2-التصورات المختلفة لمفهوم للكفاءة	63-59
3-مفاهيم الكفاءة الذاتية	66-63
4-النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية	69-66
5-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية	71-69
6-أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية	76-71
7-محددات قياس الكفاءة الذاتية	79-76
ملخص الفصل	79
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	81
1-المنهج المتبع في الدراسة	82-81
2-مجتمع وعينة الدراسة	86-82

3-حدود الدراسة	87
4-أدوات الدراسة	89-87
5-الدراسة الاستطلاعية	97-89
6-الأساليب الاحصائية	97
ملخص الفصل	97
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	99
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	100-99
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	102-100
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	105-102
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	107-105
5-ملخص نتائج الدراسة	109-108
6-الاقتراحات والتوصيات	110-109
قائمة المصادر والمراجع	119-111
الملاحق	139-120

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (01)	ملخص آراء المهتمين بمكونات الذكاء الانفعالي.	28-29
جدول (02)	توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة	82-83
جدول (03)	خصائص عينة الدراسة	83
جدول (04)	توزيع العينة حسب متغير الجنس	84
جدول (05)	توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي	85
جدول (06)	توزيع العينة حسب متغير الشعبة	86
جدول (07)	أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية	88-89
جدول (08)	عبارات مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة بعد ترجمته	89
جدول (09)	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	91
جدول (10)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي بالذات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	92
جدول (11)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد تنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	92
جدول (12)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد دافعية الذات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	93
جدول (13)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	93-94
جدول (14)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	94
جدول (15)	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية.	95

جدول (16)	معامل " ألفا كرو نباخ" لمقياس الكفاءة الانفعالية.	95
جدول (17)	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية.	96
جدول (18)	معامل " ألفا كرو نباخ" لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية.	96
جدول (19)	مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير الكفاءة الانفعالية وأبعاده ومتغير توقعات الكفاءة الذاتية العامة.	99
جدول (20)	نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.	101
جدول (21)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين تلامذة المرحلة الثانوية في درجات مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة وفقا لمتغير المستوى التعليمي.	103
جدول (22)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين تلامذة المرحلة الثانوية في درجات مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة وفقا لمتغير الشعبة.	105
جدول (23)	المقارنات البعدية المتعددة (Tukey) لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.	106

فهرس الاشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل (01)	النموذج الثالث للذكاء الانفعالي " لغولمان".	30
الشكل (02)	نموذج الذكاء الانفعالي عند " سالوفي وماير"	32
الشكل (03)	أبعاد الكفاءة الانفعالية.	46
الشكل (04)	مكونات الكفاءة.	60
الشكل (05)	تصورات الكفاءة.	63
الشكل (06)	أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.	74
الشكل (07)	مستويات الكفاءة	79
الشكل (08)	توزيع العينة حسب متغير الجنس	84
الشكل (09)	توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي	85
الشكل (10)	توزيع العينة حسب متغير الشعبة	86
الشكل (11)	منحنى يوضح الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير المستوى التعليمي	104
الشكل (12)	منحنى يوضح الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير الشعبة	107

مقدمة:

يعتبر العنصر البشري من أهم الثروات التي يمكن الاستثمار فيها، لأن صلاح الفرد هو صلاح للمجتمع وللامة ككل، وهذا متوقف على الوظيفة الذي تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية سواء كانت الأسرة، أو المؤسسات التربوية وغيرها، والتي تعمل على استدخال مجموعة من الأنساق والقيم الأخلاقية في شخصية الطفل منذ نعومة أظافره إلى غاية بلوغه سن الرشد، كما يلعب الإعلام كأحد هذه المؤسسات دورا محوريا في صقل شخصية الفرد والتأثير فيها بطريقة إيجابية أو سلبية، وهنا يأتي دور الأسرة والمدرسة في العمل على مواجهة السلبيات والتقليل من مؤثراتها على الافراد، فالمؤسسات التعليمية ليست مجرد بناء يتم فيه تلقين المتعلم جملة من المعارف وانتهى الامر، بل هي منظومة من الخدمات التربوية التي يقوم بتقديمها والإشراف عليها مجموعة من الأخصائيين في المجال ، .بهدف إعداد مخرجات وكوادر فاعلة في المجتمع، وفي هذا إشارة إلى الدور الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد–كعنصر مهم من عناصر المنظومة التربوية– في مساعدة المتعلمين على بناء الأساس السليم لاختياراتهم المستقبلية، وتأسيس مشروعهم المهني المناسب، تحت شعار: " الرجل المناسب في المكان المناسب".

ولا يقتصر دور مستشار التوجيه والإرشاد على مساعدة المتعلمين على الاختيار واتخاذ القرار الدراسي والمهني، بل يتعداه إلى العمل على بناء شخصية سوية من خلال العملية الإرشادية سواء كانت نمائية أو وقائية أو علاجية، لمواجهة جميع المشكلات النفسية والسلوكية والمدرسية، وكذا جعل المتعلم مدركا لقدراته وامكانياته، وواعيا بمقوماته العقلية والمعرفية والانفعالية، في إطار ما يعرف بالرفع من مستوى الكفاءة الذاتية للتلميذ، هذه الأخيرة التي أصبحت موضوع اهتمام الباحثين عموما والتربويين على وجه الخصوص، لما لها من تأثير على قدرات المتعلمين في مواجهة المشكلات والمواقف والمهام التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة، فنجاح الفرد يتوقف على ما يدركه من قدرات وإمكانيات لتحقيق ما يصبو إليه.

وبحسب ما أكدته دراسة شلول (2020) حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية، والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة متوسط، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي بكافة مجالاته ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. حيث توصي الباحثة بعقد دورات تدريبية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات، كما أكدت دراسة طوبال وبكيري (2017) حول الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء

بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل)، أن لدى المعلمين عينة الدراسة مستوى جيد من الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة لدى المعلمين وفقا لمتغيرات: الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل، ووجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة لدى المعلمين عينة الدراسة.

وبناء على نتائج هذه الدراسات فإن الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية يرتبطان ارتباطا وثيقا بأداء الفرد وكفاءته سواء من الناحية الأكاديمية أو من الناحية العملية.

وإذا كان دور أخصائي التوجيه والإرشاد هو مساعدة المتعلم على التبصر بما لا يدركه من قدرات وإمكانيات ومشكلات وحلها، فهذا يعني أنه أمام مهمة ليست بهينة، ولا يمكنه تحقيقها إلا إذا توفرت فيه شروط محددة، لعل من أهمها اكتساب ثقة المسترشد، وهذا يتطلب وعيه بذاته وضبط انفعالاته والتحكم فيها قبل كل شيء، وحب العمل والمثابرة والدافعية للإنجاز، وكذا القدرة على الإقناع وامتلاك مهارات الاتصال، والتعاطف مع الآخرين وغيرها، وكل هذه الصفات لابد أن تعمل بموازاة مع الكفاءة المعرفية ولا يمكن الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال، وقد أطلق هذه الصفات تسمية الكفاءة الانفعالية كمفهوم تم تحديثه مؤخرا وهو توسع عن مفهوم الذكاء الانفعالي دون فصلهما عن بعض؛ كون الأول هو الجانب الادائي للثاني، كما أن الذكاء الانفعالي قدرة تمكن الفرد من تعلم المهارات الانفعالية في حين أن الكفاءة الانفعالية هي الوسيلة لتحقيق هذه المهارات (Daniel Golman, 1995).

وأكد "جولمان" كما ورد في سعيد (2015) بأن مفهومه عن الذكاء الانفعالي مبني على مفهوم "جاردنر" في الذكاءات المتعددة، والذي يتحدد من خلال الذكاء الشخصي الذاتي؛ ويشمل هذا الذكاء أعمال الأطباء والنفسيين والمرشدين الاجتماعيين، والذكاء الشخصي الاجتماعي؛ والذي يتحقق من خلال إقامة العلاقات والتواصل والتعاون الاجتماعي بين الناس، ويشمل أعمال المعلمين والسياسيين (ص.45).

وانطلاقا من هذا الطرح جاءت فكرة الباحثة في دراسة الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد انطلاقا من مفهوم الذكاء الانفعالي، وربطها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للتلاميذ في المرحلة الثانوية كونها الخط الفاصل بينها وبين التعليم الجامعي الذي يتحدد من خلاله المسار المهني للمتعلم.

وتنقسم الدراسة الحالية إلى قسمين:

الفصل الأول: تناولت فيه الباحثة إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، أهداف الدراسة وأهميتها، دواعي اختيار موضوع البحث، بالإضافة إلى التطرق إلى مفاهيم الدراسة إجرائيا وعرض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تم فيه التطرق إلى متغير الكفاءة الانفعالية من حيث: مفاهيم الذكاء الانفعالي ومكوناته وعلاقته ببعض المتغيرات، بعدها تم تناول مفاهيم الكفاءة الانفعالية والنظريات المفسرة لها، مكوناتها وأبعادها، تخصيص عنصر خاص بالعلاقة بين الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي كمبرر تناول المفهوم الثاني قبل الأول، بعدها تم تناول عنصر خاص بمفهوم مستشار التوجيه والإرشاد، صفاته وخصائصه، مهامه، وعنصر آخر خاص بالكفايات الإرشادية له.

الفصل الثالث: التعرض لمتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من حيث: التعرف على أصل المفهوم من خلال عنصر الكفاءة كامتداد لمفهوم التأهيل، والتصورات المختلفة لهذا المفهوم، كما تناولت الباحثة مفاهيم الكفاءة الذاتية، والنظريات المفسرة لها، والعوامل المؤثرة فيها، أبعادها ومصادرها، وأخيرا التطرق لمحددات قياس الكفاءة الذاتية وكيفية تأثيرها في السلوك والمعرفة.

الفصل الرابع: تم فيه تناول الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث: منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، حدود وأدوات الدراسة، ثم التطرق إلى عنصر الدراسة الاستطلاعية وما تضمنه من إجراءات وخطوات، وأخيرا ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ككل.

الفصل الخامس: تم تخصيص هذا العنصر لعرض ومناقشة نتائج الدراسة من خلال: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة، ثم استخلاص النتائج، واقتراح بعض التوصيات.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

تمهيد

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-دواعي اختيار موضوع البحث

6-مفاهيم الدراسة والتعريف الإجرائي

7-الدراسات السابقة

ملخص الفصل

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تهتم التربية الحديثة بتعليم الحياة، وليس بتعليم المعرفة فقط، وهذا بناء على ما يراه "جون ديوي" بان: "التربية ليست مجرد إعداد لحياة مستقبلية بل، هي الحياة ذاتها وعملية من عملياتها، حيث تهتم بالطالب وبنموه كوحدة واحدة وبشخصيته من كل الجوانب، فالتربية الحديثة كما يقول "هولدن" بأنها: " تركز الاهتمام على حاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله..."، وتتضمن التربية الحديثة الإرشاد كجزء لا يتجزأ منها، حيث يحمل هذا الأخير في طياته التعليم كخطوة هامة في تغيير السلوك، كما يشير "فون" (زيدان و شواقفه، 2008، ص.7).

ويعد التوجيه والإرشاد من العمليات المتكاملة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على التبصر بإمكانياته وقدراته، ورغباته أيضا، حتى تكون عملية الاختيار واتخاذ القرارات الدراسية والمهنية مبنية على أسس سليمة، وتحقيق مخرجات فاعلة في المجتمع، وحتى يتحقق ذلك يجب أن تكون العملية مبنية على أسس نفسية، فلسفية، اجتماعية، ثقافية، مستوحاة من واقع المسترشد والمرشد معا، هذا الأخير الذي يعتبر أحد أركان عمليتي التوجيه والإرشاد، إضافة إلى المسترشد وموضوع الإرشاد والعملية التوجيهية/ الإرشادية، ولهذا كان لا بد من توفر شروط محددة لدى الأخصائي في المجال، خصوصا في الآونة الأخيرة ومع التطور التكنولوجي الحاصل على جميع الأصعدة والجوانب، وتعدد الوسائل الحديثة، وتأثيراتها الناتجة عن سوء استخدامها، مما جعل هناك ضرورة ملحة وأهمية للإرشاد والتوجيه، الأمر الذي منحه مكانة كبيرة في حياة الأفراد. وهذه الشروط تتمحور حول مجموعة من المهارات وفق ما يراها أبو زعيزع (2009)؛ والتي هي مبنية وفق تدرج هرمي تكون بمثابة الدليل والموجه الذي يحتاج إليه المرشد خلال العملية، إلى جانب الإعداد الأكاديمي-طبعا-، ويمكن تلخيص هذه المهارات في: مهارة الاتصال؛ والتي تمثل قاعدة الهرم تبدأ من الإصغاء (الاستيضاح، العكس، التلخيص)، يليه السلوك الحضوري، ثم كشف الذات، المهارة الفنية؛ وتتضمن التشخيص والقياس والتقويم، مهارة عمل متقدمة؛ وتتضمن السؤال، المواجهة، تقديم المعلومات، التفسير، التغذية الراجعة. وللإشارة هنا أن هذه المهارات مرتبة وفق تدرج هرمي تمثل مهارات الاتصال فيه القاعدة الأساسية للهرم، لا يمكن تجاوزها دون تحقيقها.

ويرى طراونة (2009) أن هناك بعض الصفات والمهارات التي يجب توفرها لدى الشخص القائم بعملية الإرشاد، والتي تتلخص في: الأمانة، الأصالة والتطابق، الطاقة والقدرة على التحمل، المرونة (مراعاة الفروق الفردية)؛ حيث تتضمن هذه الأخيرة المرونة العملية بما في ذلك استخدام الأساليب والفنيات، وكذا

عدم الاقتصار على العلاج فقط، بل يتعدى للمجال الوقائي والإنمائي أيضا، والمرونة الذهنية، إضافة إلى التعاطف (المساندة والتزاحم)؛ والذي يشمل الكفاية الشخصية والكفاية الاجتماعية؛ والتي اعتبرها الكاتب شكل من أشكال الكفايات الاجتماعية (ص ص. 37-40).

كما ذكر أبو أسعد(د.ت) ان من بين الخصائص الشخصية للمرشد، النضج الانفعالي؛ والذي يعني القدرة على التعامل مع الانفعالات والتعبير عنها بما يناسب الموقف وبما لا يؤذي الآخرين (ص.122).

ويشار حديثا لمفهوم الذكاء الانفعالي، الذي يعرف بأنه القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة، وهذه القدرة تتضمن مجالين أساسيين هما: الكفاية الاجتماعية، والكفاية الشخصية، هذه الأخيرة تشمل الأبعاد المتمثلة في: الوعي بالذات، الثقة بالنفس، التنظيم الذاتي، التحكم الذاتي، النزاهة، الضمير، الدافعية الانفعالية، التكيف، المرونة، الالتزام، المبادرة والابتكار، وهي من المؤشرات التي تدل على الكفاءة الانفعالية، حيث تساهم هذه الأخيرة في التعبير عن الانفعالات المفيدة خاصة في مراحل الطفولة الصغرى، وكذا معرفة انفعالات الذات والآخرين، وتنظيم تعبيرهم وخبراتهم الانفعالية وتجربة الآخرين عند الضرورة في التكيف الاجتماعي، وما قبل الأكاديمي، وعبر مراحل نموهم، ومساعدة الأطفال في الاستعداد للدخول المدرسي (باعدي، 2020، ص.51).

ومما تم ملاحظته داخل الوسط المعاش للباحثة أن أغلب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليسوا من أهل الاختصاص، وأن توظيفهم كان على أساس مستوى الشهادة، لا على أساس نوع الشهادة، إلا أنه من الملاحظ أيضا أن البعض منهم يقوم بحل المشكلات المتعلقة بالطلاب، وأداء دوره على أكمل وجه، بل والنجاح في ذلك واتقانه، وهنا تم طرح التساؤل القائل: هل هذا النجاح راجع لاطلاع الأخصائي وبحثه في مجال التخصص؟ أم أنه راجع لامتلاكه لمجموعة من الكفاءات التي تؤهله للتعامل مع جميع المواقف المهنية بمرونة بما في ذلك مهارات الاتصال مع الآخرين، والقدرة على القيادة والإقناع؟ هذا التساؤل فتح مجال لطرح آخر، وهو ما يترتب عليه من نتائج متعلقة بمستوى الدافعية والتحصيل الدراسي والأكاديمي للطلاب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الكفاءة الانفعالية ترتبط بالتواصل مع الآخرين، وتدخل في إطارها التنظيم الانفعالي واستخدام الانفعالات، هذه الأخيرة تتعلق بالتخطيط، طريقة التفكير، الانتباه، الدافعية (رضوان، 2020). وقد يكون هذا كمؤشر على احتمالية وجود علاقة بين الكفاءة الانفعالية ودافعية الانجاز كأحد مكونات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (رضوان، 2020).

وتعتبر الكفاءة الذاتية من المصطلحات التي لا يمكن الاستغناء عنها في العصر الحالي وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية، لكونها أصبحت متداولة في جميع المجالات المختلفة، ويرى "Guitet" أن: "الكفاءات التي يمكن إدراكها مباشرة في تحقيق نشاط ما، لا تمثل إلا الجزء المرئي للجبل الجليدي (iceberg)، في حين يمثل جزأه الثاني الشروط الضرورية لتنمية وتحقيق هذه الكفاءات". وهذا يعني أن مصطلح الكفاءة يتضمن الجزء المرئي والخفي، والظاهر والباطني (بوكرمة، 2008، ص.11).

ويبدأ الفرد بتكوين مفهوم عن ذاته عندما يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين من خلال تفاعله معهم، فيعيش الكثير من المشاعر والعواطف والأحاسيس التي تتراكم يوما بعد يوم، فيتعلم كيفية التخفيف من آلامه وتجاوز الصعوبات، كما يدرك الأمور التي تحقق له شعورا بالراحة النفسية، فتتبلور صورة الفرد عن ذاته، وتظهر أمامه بوضوح، ويدرك العديد من الأحداث والمواقف سواء كان لها تأثير إيجابي أو سلبي، فيتصدى لبعضها، ويسمح بالنفاذ للبعض الآخر (خيري، 2014، ص.27). ومن هنا يتكون لديه مفهوم وإدراك كلي عن ذاته وعن الآخرين، ويكتسب من خلال ذلك نوعا من الكفاءة الذاتية المدركة.

وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت مستويات أداء الأفراد في المجالات الأكاديمية المختلفة، إلى أن مستوى أداء الفرد ومعدل نشاطه الذاتي هو دالة لما يعتقد أنه يملكه من مقومات وإمكانات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، في علاقة هذه المقومات أو الإمكانات بخبراته من النجاح والفشل (زيات، 1999، ص. 377).

وهذا ما أكدته دراسة عمومن ونجاة (2018) حول الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة التي أجريت بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض، إضافة إلى تميزهم بتشتت الهوية، في حين أن دراسة ملحم (2014) المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن، قد توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي، لصالح الصف الثامن، أما بالنسبة لدراسة كرماش (2016) المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، فقد توصلت إلى أنه لدى أفراد العينة مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، كما كشفت دراسة الزق (2007) التي تمحورت حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، أن مستوى الكفاءة الذاتية

المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، وتم عزو تدني مستوى الكفاءة الذاتية في السنة الثانية إلى خبرات الفشل التي يمر بها الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية الحياة الجامعية.

وترى الباحثة أن هذا الاختلاف في النتائج قد يعود إلى خبرات النجاح والفشل التي يمر بها المتعلمون خلال مسارهم الدراسي، وقد يعود إلى عوامل أخرى خارج الإطار الدراسي، حيث كانت دراسة عبد الحي (2012) المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر، والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لاختلاف العمر والجنس، قد اقترحت في ضوء هذه النتائج إجراء المزيد من الدراسات حول تراجع مستوى الكفاءة الذاتية خلال التقدم في المراحل الدراسية، والكشف عن العوامل والمسببات في هذا الجانب.

إن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية قد تناولت تأثيرهما على الجوانب الأدائية والشخصية للفرد في حد ذاته، ولكنها لم تتعرض لتأثيراتها على الآخرين، خصوصا وأن العوامل البيئية لها دور كبير في بلورة شخصية الطفل والمراهق، سواء كانت البيئة الأسرية أو التربوية، هذه الأخيرة يدخل في إطارها المعلم والزملاء ومستشار التوجيه والإرشاد كعنصر مهم، ومن المفروض أن يكون من أكثر الأشخاص احتكاكا بالتلاميذ وعلى دراية بوضعياتهم النفسية والسلوكية والدراسية أيضا.

وقد أكدت دراسة محسن والسعدي (2021) التي تعرضت للكفاءة الانفعالية لدى طلاب كلية الشرطة العراقية أن الكفاءة الانفعالية مكون نفسي ومكمل في تكوين سلوكيات ذاتية مستقلة ومتزنة وقوية قادرة على التأثير في الآخرين.

وتعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من العوامل التي قد تؤثر على الأداء الأكاديمي، التحصيل، ونواتج التعلم عموما، وهي كل ما يعتقد الفرد امتلاكه من قدرات وامكانيات تؤهله لتحقيق نتائج معينة (كرماش، 2016). وإذا قيل معتقدات فهذا يدل على ما يعلمه الفرد ويدركه، دون غيره، و معنى هذا أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تقع ضمن وعي وإدراك الفرد، وفي تعريف سابق للإرشاد والتوجيه على أنه: " مساعدة الفرد على التبصر بقدراته وإمكانياته..."، فهذا يدل على الدور الذي يلعبه أخصائي التوجيه والإرشاد في تبصير المسترشد بما لا يدركه، وبالتالي مساعدته على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وحتى يستطيع الأخصائي تحقيق ذلك لا بد من اتقانه للعديد من المهارات التي سبق ذكرها في البداية،

والتي من بينها مهارات الاتصال، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالذكاء الانفعالي لمستشار التوجيه والإرشاد؛ كما أنها أحد الأبعاد المكونة للكفاءة الانفعالية عموما.

وانطلاقا مما سبق تم طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية؟

وبناء على التساؤل الرئيسي تم طرح التساؤلات الفرعية التالية:

1- 1-هل توجد علاقة بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

1-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟

1-3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة؟

1-4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة **الثانوية** تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

2-فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-2-الفرضيات الفرعية:

2-2-1-توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

2-2-3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة.

2-2-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

3-أهداف الدراسة:

3-1-الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3-2-التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك تبعا لمتغيرات: الجنس، الشعبة، المستوى التعليمي.

4-أهمية الدراسة:

4-1-الأهمية النظرية:

- ارتباط الكفاءة الانفعالية بكفاءة الفرد المعرفية والمهنية والأكاديمية، إضافة إلى الجانب السلوكي، يجعل لها من الأهمية ما يؤهلها لتكون على قمة الكفاءات الأخرى وذلك لارتباطها بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعقلية للفرد.
- امكانية إسهام الدراسة الحالية في مساعدة مستشار التوجيه والإرشاد على تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتلاميذ، من خلال إدراكه ووعيه بمستوى كفاءته الانفعالية.
- تسليط الضوء على جانب الكفاءة الانفعالية لما لها من أهمية في توجيه سلوك الفرد والعمل بالموازاة مع الكفاءة المعرفية.
- لهذه الدراسة أهمية شخصية كون ان الباحثة في مجال التخصص، ومن المفروض أن تكون على علم بالكفاءات الواجب توفرها لدى مستشار التوجيه والإرشاد والعمل على تطويرها.
- التعرف على دور مستشار التوجيه والإرشاد في التحسين من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ.

- موضوع الكفاءة الذاتية بصفة عامة، والكفاءة الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية بصفة خاصة من المواضيع الحديثة والمحورية في علم النفس بصفة عامة، وعلوم التربية بصفة خاصة، والتي تستحق دراسات جديدة وإضافات معرفية حولها في الجانب الأكاديمي، وإثراء البحث العلمي عموما.
- ان تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لتسليط الضوء على الكفاءة الانفعالية كونها مهارة مهمة يجب توفرها لدى مستشار التوجيه والإرشاد، وجميع القائمين على العملية التربوية.
- إثراء الأدب النظري فيما يخص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، كونها عامل مهم في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عموما.

4-2-الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج لتنمية الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد، وبرامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للتلاميذ.
- الإسهام في بناء مقاييس لمتغيرات الدراسة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد طرق وأساليب لتنمية الكفاءات الضرورية لمستشار التوجيه والإرشاد والمتعلمين عموما.

5-دواعي اختيار موضوع البحث:

- قلة الدراسات المتعلقة بالكفاءات كونها من المواضيع الحديثة، وبالتالي رغبة الباحثة في الإثراء العلمي.
- التعرف على مدى امتلاك مستشار التوجيه والإرشاد للكفاءة الانفعالية ومدى ارتباطها بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ.
- اهتمام الباحثة بالمجال التربوي وتحديدا مجال التوجيه والإرشاد باعتباره مجال تخصصها، والرغبة في توسيع دائرة المعارف بالميدان.
- موضوع الكفاءة الانفعالية يتضمن في طياته موضوع الذكاء الانفعالي، كون الأول هو توسع للثاني، وموضوع الذكاء بصفة عامة هو من أهم مجالات اهتمام الباحثة.

6-مفاهيم الدراسة والتعريف الإجرائي:

6-1- الكفاءة الانفعالية:

هي مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد من خلال السياق التعاملي مع الآخرين، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها مستشار التوجيه والإرشاد في مقياس يقيس الكفاءة الانفعالية.

وتعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية للمقياس والمقاييس الفرعية للكفاءة الانفعالية المستخدم في هذه الدراسة.

6-2- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

مدى قدرة التلميذ وثقته بقدراته وإدراكها للتمكن من مواجهة الصعوبات في سبيل تحقيق النجاح بفاعلية في مجال الدراسة وبناء مشروعه المهني، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية المدركة.

وتعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية للمقياس والمقاييس الفرعية لتوقعات الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

7-الدراسات السابقة:

7-1-دراسات حول الكفاءة الانفعالية:

7-1-1- دراسة حسين جعفر محسن وفاطمة ذياب السعدي (2021) بعنوان: الكفاءة الانفعالية لدى طلاب كلية الشرطة العراقية؛ دراسة ميدانية بكلية الشرطة بالعراق، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الكفاءة الانفعالية لدى طلاب كلية الشرطة العراقية، والفروق في الكفاءة الانفعالية تبعا لمتغير المرحلة، وتكونت عينة البحث من 250 طالبا من طلبة كلية الشرطة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، 113 متوسط بنسبة 45٪، و 137 متقدم بنسبة 55٪، وتحقيقا لأهداف الدراسة وباستخدام المنهج الوصفي، قام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الانفعالية، بالاعتماد على نظرية "وولمارنز و مارتنز" للكفاءة الانفعالية، ومقاييس كل من: حسين(2018) و عباس(2020) و رضوان(2020)، وتم تحليل النتائج بالاعتماد على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن طلبة كلية الشرطة بصورة عامة يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الانفعالية، كما أكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الانفعالية تبعا لمتغير المرحلة(متقدم-متوسط).

7-1-2-دراسة الحسين باعدي (2020) بعنوان: الكفايات الانفعالية والتفكير الإبداعي لدى الأطفال، دراسة ميدانية بمدينة سلا بالمغرب؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفايات الانفعالية والتفكير الإبداعي لدى الأطفال، وكذا الفروق في مستوى التفكير الإبداعي ومستوى الكفايات الانفعالية تبعا لمتغير الفئات العمرية الثلاثة، باستخدام المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة المتمثلة في أطفال 102(62 فتاة و40 فتى)، تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 سنة، وقد اعتمدت الدراسة اختبارين: اختبار التفكير الإبداعي بول تورانس (paul Torrance) الذي ظهر سنة 1966 ثم عدل سنة 1974، والذي يتكون

من الصورة اللفظية و صورة الأشكال، واختبار كفايات فهم الانفعالات (TEC)(Pons & al)، وبالاعتماد على برنامج (SPSS) كشفت النتائج أن كفايات فهم الانفعالات بمثابة المحرك لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، فالانفعال يضع الطفل في حالة ذهنية مهيأة للتفكير الإبداعي، أي: وجود تفاعل بين العوامل المعرفية والعوامل الانفعالية، وكذلك وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي وفي مستوى كفايات فهم الانفعالات بين الفئات العمرية الثلاثة للأطفال(6-7 و 8-9 و 10-11) سنة، في كل فئة 34 طفل. كما أظهرت الدراسة أن الكفايات الانفعالية تتأثر بعامل السن، حيث تتحسن مع التقدم في السن، بالإضافة إلى المستوى الدراسي كعامل لتطوير الكفايات لدى الأطفال.

7-1-3-دراسة أمال عبد الهادي محمود الشرقاوي (2019) بعنوان: تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم؛ دراسة ميدانية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة منيا القمح بمحافظة الشرقية يهدف البحث إلى تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من 10 أطفال من المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم، والتي تراوحت أعمارهم ما بين (9 و 12) سنة، ونسبة ذكاءهم ما بين (50 و 70) درجة من مدرسة التربية الفكرية بمدينة منيا القمح بمحافظة الشرقية، مقسمين عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، لكل مجموعة 5 أطفال، واستخدمت الباحثة اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة من اقتباس وإعداد محمد طه، عبد الموجود، ومقياس الكفاءة الانفعالية المصور لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم من إعداد الباحثة، ومقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم من إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الانفعالية من إعداد الباحثة، واستمارة جمع البيانات الشخصية، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة من إعداد الباحثة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تنمية الكفاءة الانفعالية ودرجة التواصل وزيادة تواصلهم مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم، كما توصلت نتائج الدراسة إلى ثبات فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين تواصلهم مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم في المرحلة الابتدائية.

7-1-4-دراسة أمال اسماعيل حسين (2018) بعنوان: علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة؛ دراسة ميدانية بالجامعة المستنصرية، العراق، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة

الانفعالية وتنظيم الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، وكذا الفروق في الكفاءة الانفعالية تبعا لمتغيري الجنس و التخصص (علمي/انساني)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الانفعالية لإدريس(2014)، وبناء مقياس تنظيم الذات من قبل الباحثة على عينة البحث البالغ عددها 400 طالب و طالبة من طلبة الجامعة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم كفاءة انفعالية والتي بدورها عززت تنظيم الذات لدى الطالب من خلال نفسه والواقع الذي يعيش فيه و اقتناعه ببيئته الاجتماعية والمعرفية، كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم تنظيم ذاتي، من خلال تنظيم الأوضاع النفسية والانفعالية والقيم والتقاليد المعاشة لديهم، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات.

7-1-5-دراسة طوبال فطيمة و بكيري نجيبة (2017) بعنوان: الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل)؛ دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بالمناطق الحضرية والريفية ببعض الابتدائيات بولاية سطيف والمتمثلة في: العلمة، بني عزيز، عين السبت، بئر العرش، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل)، تكونت عينة الدراسة من 40 معلم و معلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان الكفاءة الوجدانية للمعلم في البيئة الجزائرية، واستبيان جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية المترجم من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من قبل أحمد حساين، والتحليل الاحصائي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يظهر لدى المعلمين عينة الدراسة مستوى جيد من الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة لدى المعلمين وفقا لمتغيرات: الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل.
- وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة لدى المعلمين عينة الدراسة.

7-1-6-دراسة عفاف متعب أحمد الفريحات و نصر يوسف مصطفى مقابلة (2017) بعنوان: القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة علجون؛ دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر في محافظة

عجلون، حيث هدفت الدراسة وهي دراسة وصفية تنبؤية إلى التعرف على القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالبا وطالبة، منهم 185 طالب، و 215 طالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية على مستوى الجنس، والعنقودية على مستوى الشعبة، وباستخدام ثلاث مقاييس هي: مقياس المرونة المعرفية الذي طوره دينيس وفاندار (Dennis & Vander) وعربه أيوب (2011)، مقياس بيئة التواصل الأسري الذي طوره كل من ريتشي و فيزباتريك (Fitzpatrick & Ritchie, 1990)، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية الذي طوره موريس (Muris, 2000)، ولتحليل نتائج المقاييس تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، ومستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية جاء بدرجة مرتفعة، وأن نمط التواصل الأسري الأكثر انتشارا لدى أفراد العينة هو نمط الحوار، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المرونة المعرفية، وفي نمطي بيئة التواصل الأسري(نمط الحوار، نمط الطاعة والالتزام)، وفي الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود مساهمة نسبية ذات دلالة إحصائية لكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والانفعالية، ونمط الحوار للتنبؤ بالمرونة المعرفية، ووجود أثر مشترك مقداره 39٪ لبيئة التواصل الأسري والكفاءة الذاتية للتنبؤ بالمرونة المعرفية.

7-1-7-سليمان عبد الواحد يوسف (2014) بعنوان: الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني؛ دراسة ميدانية بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية، وأثر ذلك في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 34 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، منهم 21 ذكور، و 13 إناث، ممن لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، وتم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من إعداد الباحث، اختبار القدرات العقلية المستوى (12-

15) سنة من إعداد: فاروق عبد الفتاح (2007)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحث، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز ذوي صعوبات التعلم من إعداد: مصطفى كامل (2008)، مقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية و اختبار التنمر من إعداد الباحث، برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية، وكان حجم تأثير البرنامج كبير، مما أدى إلى خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم.

7-1-8-دراسة فرحان لافي النويران و محمد نزيه حمدي (2012) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والناسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن؛ حيث هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والناسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 30 مشاركا من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة قصر الحلابات الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، الذين أظهروا أعلى درجات على مقياس السلوك العدواني، وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، حيث خضع 15 مشاركا في المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية مكون من 12 جلسة ولمدة 7 أسابيع، في حين لم يتعرض 15 مشاركا آخر في المجموعة الضابطة لأي تدريب، وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس السلوك العدواني الذي قننه أبو حطب (2002)، ومقياس تقدير الذات الذي تحقق من صدقه الخطيب (2004)، قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني، وفي تحسين تقدير الذات لدى الطلبة، حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في السلوك العدواني، وتحسن لديها تقدير الذات.

وتم الخروج بتوصيات مفادها:

- تطبيق برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الانفعالية مع فئات عمرية مختلفة، للتأكد من فاعليتها مع جميع الأعمار.
- إجراء دراسات تتناول أثر برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات والتكيف لدى الإناث.

- استخدام أسلوب تصميم الحالة الفردية لدراسة حالة كل طالب/ مسترشد على حد، لرصد التحسن بشكل أكثر وضوحا ودقة.
- تطبيق أساليب وتقنيات ومهارات الكفاءة الانفعالية من طرف المعلمين والمرشدين في المدارس لأغراض وقائية ونمائية وعلاجية.

7-2- دراسات حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

7-2-1- دراسة إيلاف هارون رشيد شلول (2020) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية بالأردن؛ دراسة ميدانية بالجامعة الأردنية بعمان، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية بالأردن، والتعرف على مستوى كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالاطلاع على الدراسات السابقة: دراسة الزبيدي(2011)، الجهوية والظفري (2018)، ومقياس الذكاء الانفعالي للسيد وعبد السميع (2002)، وتم استخدام المنهج الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من 976 طالب و طالبة من الجامعة الأردنية مع مراعاة متغيري الجنس والسنة الدراسية في اختيار العينة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة متوسط، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي بكافة مجالاته ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية. حيث توصي الباحثة بعقد دورات تدريبية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات.

7-2-2-دراسة حمد الغافري و أمل الشبيبة وليلى العجمي و لمياء بني عرابة (2019) بعنوان: الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة لديهم تبعا لمتغيري للتخصص (تقنية المعلومات، إدارة الأعمال) و السنة الدراسية (الأولى، الثانية)، والتفاعل بينهما، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أكاي (Akey) للكفاءة الأكاديمية المدركة، تم تطبيقه على عينة قصدية بلغت 94 طالب و طالبة، من الطلبة المبتعثين من قبل وزارة التعليم العالي للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة من تخصصي تقنية المعلومات وإدارة الأعمال.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المتوسط العام للكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة تخصص إدارة الأعمال وتقنية المعلومات للسنة الأولى والثانية مرتفع، ما يدل على أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة الأكاديمية المدركة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعا لمتغيري التخصص والسنة الدراسية.
- عدم وجود تفاعل بين التخصص والسنة الدراسية.

وعلى هذا الأساس تم تقديم توصيات ومقترحات للارتقاء بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان والدول العربية.

7-2-3-دراسة خياري رضواني ومحمد الطاهر طعبلي (2019) بعنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؛ دراسة ميدانية ببلديتي الرقيبة وقمار ولاية الوادي، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق، ومقياس التوافق الدراسي "م.ب.يونجمان" الذي تم تكييفه على البيئة العربية من قبل حسين عبد العزيز الدريني، وذلك بتطبيقهما على عينة عشوائية قوامها 288 تلميذ وتلميذة بثانويتي رضواني الساسي بالرقيبة وهالي عبد الكريم بقمار بولاية الوادي، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الكفاءة الذاتية متوسط.
- مستوى التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف وفي الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7-2-4-دراسة عمومن رمضان وحسان نجاة (2018) بعنوان: الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط-الجزائر، ومعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة، وتحديد أهم مستويات الهوية لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج، باستخدام المنهج الوصفي

التحليلي، واستبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان آخر خاص ببناء الهوية، تم تطبيقهما على عينة تكونت من 101 طالب سنة ثانية ماستر من مختلف التخصصات من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بكلية العلوم اجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، أما بالنسبة للأساليب الاحصائية فقد تم الاعتماد على المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي، اختبار " ت" لعينة واحدة، إضافة إلى معامل الارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS20) وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة.
- مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض.
- تميز الطلبة المقبلين على التخرج بجامعة الأغواط بتشتت الهوية.

7-2-5-دراسة حوراء عباس كرماش (2016) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل؛ حيث هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى هذه الكفاءة تبعا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية الجامعية (الثانية والرابعة)، بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من إعداد الباحثة بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة وأدواتها، وبلغ عدد أفراد العينة 200 طالب و طالبة من الصفوف الثانية والرابعة المستمرين بالدراسة الصباحية خلال العام الدراسي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- لدى أفراد العينة مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة.

7-2-6-دراسة محمد الأمين ملحم (2014) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن؛ دراسة ميدانية بالمدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء المزار الشمالي بالأردن، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن في ضوء متغيري النوع، ومستوى الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من 206 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية

من 4 مدارس (2 مدارس للذكور، و 2 مدارس للإناث) من الصف الثامن والتاسع والعاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وباستخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طوره عبد الحي (2013) والذي يقيس ستة مجالات: السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التعامل مع الاختبارات، المهارات المعرفية، التحصيل، وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي التحصيل والمهارات المعرفية، لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي، لصالح الصف الثامن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي السلوك الأكاديمي و المهارات المعرفية لصالح الصف الثامن، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة.

7-2-7-دراسة يوسف رياض عبد الحي (2012) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر؛ رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من 39 فقرة موزعة على 6 مجالات، كما تكونت عينة الدراسة من 523 طالبا و طالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، كما تم استخدام المنهج الوصفي كونه الأنسب للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي تبعا لمتغيري الجنس والعمر.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة مرتفع، حيث احتل مجال التحصيل المرتبة الأولى، ومجال التنظيم وإدارة الوقت في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لاختلاف العمر بين فئات العمر (12) سنة وفئات العمر (15، 17، 18) سنة، لصالح العمر (12) سنة في مجال السلوك الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وفروق بين فئتي (12 و 17) سنة لصالح فئة (12) سنة في مجال السياق الأكاديمي، ومجال التنظيم وإدارة الوقت، ووجود فروق

بين فئتي العمر (12 و 15) سنة لصالح فئة (12) سنة في مجال التحصيل، وفروق بين فئة العمر (12) سنة وفئتي العمر (15 و 17) سنة لصالح فئة العمر (12) سنة في مجال المهارات المعرفية، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية بين فئة العمر (12) سنة وفئات العمر (15، 16، 17، 18) سنة، لصالح فئة العمر (12) سنة، وفروق بين فئتي (13 و 17) سنة لصالح فئة العمر 13 سنة، في مجال التعامل مع الاختبارات.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول تراجع مستوى الكفاءة الذاتية خلال التقدم في المراحل الدراسية، والكشف عن العوامل والمسببات في هذا الجانب.

7-2-8-دراسة أحمد يحي الزق (2007) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي؛ دراسة ميدانية بالجامعة الأردنية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والكشف عن الفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 طالب و طالبة مستوى بكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية و النصف الآخر من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة، 160 ذكور بنسبة 40٪، و 240 إناث بنسبة 60٪، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبما ان الدراسة تتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والفروق تبعا لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، فإن المنهج الوصفي هو الأنسب لمثل هذه الدراسات، كما استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تم تطويره لأغراض الدراسة بالاعتماد على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجروزيلم و شفارتسر (Schwarzer & Jerusalem, 1993) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لهارتر(Harter, 1982) و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة " لشيرر"، والذي عربته الجبور (2002) ومقياس الفاعلية الذاتية لحمدي وداود (2000)، كما تم الاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي.

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، وتم عزو تدني مستوى الكفاءة الذاتية في السنة الثانية إلى خبرات الفشل التي يمر بها الطلبة في السنة

الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية الحياة الجامعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس، إلا أن هناك تفاعلا بين الجنس والمستوى الدراسي، وكذا بين المستوى الدراسي والكلية.

7-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والاطلاع عليها بشكل مفصل تم الخروج بمجموعة من الملاحظات التي تم توظيفها والاستفادة منها في الدراسة الحالية، تم عرضها من قبل الباحثة كالآتي:

- أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، سواء كان الارتباطي أو التحليلي أو المقارن أو الوصفي التنبئي، باستثناء دراسة النويران وحمدي (2012)، ودراسة الشرقاوي (2019) حيث استخدمتا المنهج التجريبي، كما استخدمت دراسة يوسف (2017) المنهج شبه تجريبي، في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.
- أثبتت دراسة شلول (2020) أن مستوى الكفاءة الذاتية متوسط ومستوى الذكاء الانفعالي مرتفع وهذا ما أكده كل من (غولمان، ماير وسالوفي، بار أون) بأن الكفاءة الانفعالية والذاتية بصفة عامة لا تتطلب بالضرورة مستوى معين من الذكاء الانفعالي، وان اكتسابها يكون نتيجة التعلم.
- كانت دراسة طوبال وبكيري (2017) التي تناولت الكفاءة الوجدانية للمعلم نقطة انطلاق للدراسة الحالية كون أن المعلم ومستشار التوجيه يشتركان في موضوع واحد وهو الطالب على العموم، وبالتالي ضرورة التعرف أيضا على مستوى الكفاءة الانفعالية التي يحتاجها مستشار التوجيه والإرشاد.
- أغلب الدراسات التي تم توظيفها طبقت على الطلبة الجامعيين، في حين ان الدراسات التي طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية كانت قليلة، كما تناولت أغلب الدراسات متغيرات: الجنس، المستوى التعليمي والتخصص، وهي نفس المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.
- اختلاف الدراسات من حيث الهدف والاجراءات والأدوات المستخدمة، كما تناولت الكفاءات بحسب العينة المدروسة، منها ما تناولت الكفاءات الانفعالية لدى الطلاب على اختلاف المستويات ومنها ما تناولتها لدى الأطفال العاديين وغير العاديين، وهناك ما تناولتها لدى المعلمين، كما أن هناك دراسات تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة سواء في المرحلة الأساسية أو الثانوية أو الجامعية، في حين ان الدراسة الحالية اختلفت من حيث تناولها للكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة

الذاتية الأكاديمية لطلبة المرحلة الثانوية، ورغم ذلك فالدراسات السابقة كانت الدليل المرشد للباحثة من حيث الإطار النظري وبعض الاجراءات المنهجية والمقاييس والمراجع.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد موقع دراستها من هذه الدراسات، وإعداد أداتي الدراسة، وكذا بناء تساؤلات وفرضيات البحث انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها البحوث السابقة، وكذا صياغة المشكلة البحثية وأهميتها، وتحديد المتغيرات التي سيتم على أساسها قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى التلاميذ عينة البحث.

*

الفصل الثاني: الكفاءة الانفعالية

تمهيد

1-مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته.

2-علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات.

3-مفهوم الكفاءة الانفعالية.

4-النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية

5-مكونات وأبعاد الكفاءة الانفعالية.

6-الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي

7-مستشار التوجيه والإرشاد: مفهومه، صفاته وخصائصه، مهامه.

8-الكفايات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد.

ملخص الفصل.

تمهيد:

مع بدايات القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيما ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن: المعرفة؛ والمتمثلة في وظائف الذاكرة والاستدلال والحكم والتفكير المجرد، العاطفة؛ والتي تتضمن الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم والغضب والإحباط، الدافعية؛ والتي تتضمن الدوافع التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، ص.49).

وبالنظر إلى هذه التقسيمات يتضح جليا بأن العناصر الثلاثة والمتمثلة في المعرفة، العاطفة، الدافعية تعمل معا وتؤثر في بعضها البعض، وبالتالي تؤثر على أداء الفرد في مختلف مجالات الحياة، ومنه فوعي الانسان بهذه المكونات وإدراكه لما يكتسبه من قدرات ومهارات وانفعالات ومشاعر وتنظيمها، وما هو قادر على القيام به للتعامل مع الآخرين يدخل في إطار ما يعرف بالكفاءة الانفعالية، وهنا تتضح أهمية هذه الأخيرة في حياة الفرد، وبالتالي فالكفاءة المعرفية لوحدها لا تكفي للحكم على نجاح الفرد في المجالات الأكاديمية والمهنية خاصة، ولهذا ستقوم الباحثة بتخصيص هذا الفصل للتعمق في ما يعرف بالكفاءة الانفعالية من حيث: التطرق لمفهوم الذكاء الانفعالي كقدرة انطلق منها هذا المصطلح ومكوناته، وعلاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات المرتبطة بالجانب الأكاديمي والمهني، وعلاقته بالكفاءة الانفعالية نفسها لتحديد الانطلاقة السليمة لهذه الدراسة، مفاهيم الكفاءة الانفعالية، النظريات المفسرة لها، مكوناتها و أبعادها، وربط هذا المفهوم بمستشار التوجيه والإرشاد موضوع الدراسة، من خلال التطرق إلى مفهومه، صفاته، أدواره وكفاياته الإرشادية.

1- مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته:

1-1- مفهوم الذكاء الانفعالي:

عرف قاموس (Thesaurus) الانفعال بأنه: " تحرك العقل أو الروح، إثارة المشاعر سواء أكانت سارة أو مؤلمة، اضطراب أو تأجيج العقل بسبب مثيرات خاصة تترافق مع بعض الآثار الملاحظة على الجسم".

ويرى غولمان (Golman, 1999) الانفعال هو مجموعة التغييرات في حالة الجسم مثل معدل ضربات القلب، قشعريرة في الجلد، تغير في الجهاز الغدي وتعبيرات الوجه، وإن مثل هذه التغييرات تعبر عن البروفيل النفسي للانفعال وهي مرتبطة جزئيا بالتخيلات والصور العقلية تلك التي ينشطها جزء خاص في المخ الإنساني" (خفاف، 2014، ص.33-34).

فالانفعالات حالات وجدانية معقدة ودائمة، وهذا ما يميزها عن الظواهر النفسية الإدراكية (خوالدة، 2004، ص.19).

وذكر أز وباردي (2001) كما ورد في خوالدة (2004) أن الذكاء بشكل عام هو مجموعة من الوظائف الفكرية الضرورية لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل، وهو بذلك يتميز عن الإحساس والحدس، وهناك الذكاء العقلي الخاص بالوظائف الفكرية، وهناك الذكاء الانفعالي المستند إلى رهافة الحس، وهذا التنوع هو الذي يفسر تفوق الفتيات على الشبان في أداء كثير من النشاطات، حيث أصبح معدل الذكاء الانفعالي مطلوبا في العمل، تحت الشعار القائل: " الذكاء العقلي يمكنك من الحصول على وظيفة، أما الذكاء الانفعالي فيجعلك ترتقي نحو الأفضل"، " الذكاء الانفعالي هو المفتاح الجديد للنجاح" (ص.27).

"ولد مصطلح الذكاء العاطفي في الو. م. أ قبل 20 عاما، إذ لاحظ علماء النفس والسلوك هناك أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان على ذكاءه العقلي فقط، وإنما على صفات ومهارات قد توجد وقد لا توجد عند الأشخاص الأذكياء، حيث أطلق العلماء على هذه الصفات والمهارات تسمية الذكاء العاطفي (Emotional Quotient)" (عيتي، 2003، ص.15).

فالذكاء العقلي لا يكفي لوحده لتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة، وإنما لا بد من توفر الذكاء العاطفي/الوجداني بموازاة مع الذكاء العقلي.

وذكرت خفاف (2014) مجموعة من التعاريف للذكاء الانفعالي، وهي كالآتي:

يعرف الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) بأنه دمج بين مكونين هما: الذكاء والانفعال، ويعرفه مارلو (Marlow,1985) بأنه: "مجموعة من المهارات لحل المشكلات الخاصة بالتفاعل الاجتماعي وتكوين نتاجات اجتماعية مفيدة وهو مرادف للكفاية الاجتماعية".

وعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) بأنه:" نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته".

كما عرفه جولمان (Golman, 1995) بأنه: "قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جيدة".

ويعرفه ويسنجر (Weisinger,1998):" الاستخدام الذكي للانفعالات باعتماد الفرد على إدارة انفعالاته بنجاح تساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه".

عرفه جولمان وشيرنس (Cherniss & Goleman, 1999) بأنه: " مجموعة من القدرات الشخصية والانفعالية التي تشمل الوعي الذاتي والضبط الذاتي والدافعية والمشاركة الوجدانية والقدرة على خلق أو تكوين علاقات اجتماعية مرضية".

عرفه بار–أون (Bar-on,1997) بأنه: " مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل هام لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" (ص ص.34–35).

وبحسب مارلو (Marlow,1985) فإن الذكاء الانفعالي مرادف للكفاية الاجتماعية، ويشير تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) إلى أن الذكاء الانفعالي هو أحد أنواع الذكاء الاجتماعي، أما بالنسبة لتعريف جولمان(Golman, 1995) فهو يعني أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على مراقبة الذات و الآخرين، في حين يشير تعريف ويسنجر(Weisinger,1998) إلى القدرة على تنظيم الذات، ويشير تعريف جولمان وشيرنس (Cherniss & Goleman, 1999) إلى الوعي الذاتي، الضبط الذاتي، الدافعية، المهارات الاجتماعية، وهي نفس أبعاد الكفاءة الانفعالية، اما بالنسبة لتعريف بار–أون (Bar-on,1997) يرى بان الذكاء الانفعالي يشمل الكفاءة الانفعالية والاجتماعية والشخصية.

كما عرفت سعيد (2015) الذكاء الانفعالي بأنه:

> منظومة من الكفايات الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما؛ تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ، فتشكل مكونا مندمجا بينهما، في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها، فيترتب عنها وعي بالذات، وإدارة وضبط الانفعالات، وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة، فضلا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الاتصال، مما يكسب الفرد لغة مرنة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة (ص.47).

فالذكاء الانفعالي هو تفاعل بين الذكاء الشخصي الذاتي، والذكاء الاجتماعي وفق نظرية" جاردنر" في الذكاءات المتعددة، كما انه حالة من التداخل والاندماج بين المعرفة والانفعال، والدمج بين مهارات التفكير والكفايات الانفعالية ومهارات الاتصال في مكون واحد (سعيد، 2015).

وقد جمع تعريف الباحثة سعيد (2015) بين الكفايات الانفعالية والكفايات الاجتماعية، كما جمع بين العملية المعرفية والعملية الانفعالية بما في ذلك الأبعاد التي تنضوي تحت الذكاء الانفعالي.

1-2-مكونات الذكاء الانفعالي:

بالرغم من وجود العديد من النظريات المختلفة للذكاء الوجداني، إلا أن هناك ثلاث نماذج تحتل الأفضلية من بين النماذج التي تم التوصل إليها ذكرها كل من حسبن وحسبن (2006) كما يلي:

-نموذج " ماير وسالوفي' للذكاء الوجداني (1997).

-نموذج " بار أون" للذكاء الوجداني (1988-2000).

-نموذج " دانييل جولمان" للذكاء الوجداني (1998-2002).

وبالرغم من أن كل نظرية تقدم مجموعة فريدة من الكفاءات والقدرات التي تمثل هيكل الذكاء الوجداني، إلا أن النظريات الثلاثة تشترك فيما بينها في الرغبة العامة في فهم وقياس القدرات والسمات المتصلة بإدراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد، كما أنه بالرغم من اختلاف مفاهيم الذكاء الوجداني إلا أن هذه الأخيرة مكملة لبعضها البعض ولا تؤدي إلى أي نوع من التناقض أو التصارع، كون أن كل النظريات الخاصة بهذا المجال تهدف إلى فهم أسلوب ومهارة كل فرد في إدراك المشاعر وفهمها وإدارتها والاستفادة منها في محاولة للتنبؤ والتركيز على زيادة فعالية الفرد الوظيفية والاجتماعية (ص.40).

جدول (01): ملخص آراء المهتمين بمكونات الذكاء الانفعالي

الاسم	الوعي بالذات	معالجة الجوانب الوجدانية	الدافعية	تحفيز الذات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الاتصال	الإدراك والتعبير الوجداني	التفاؤل	المرونة	تنظيم الذات
جولمان (Golman)	×	×	×		×	×					
بـــــــــارون	×	×			×	×				×	×
مـــــاير وسالوفي	×	×				×		×			
ماكدويل وبيل (Mac Dweel & Ball)	×	×	×		×	×		×			
بريانت (Bryant)	×	×				×		×			
ريـــــد (Read)	×	×	×		×	×		×			

هيـــــن (Hein)		×			×			×		×
ستينر (Stinner)	×	×			×	×	×			
كوبـــــــــر وصواف (Cooper & Sawaf)	×			×	×	×				×
ليفنســـــــــون (Levinson)		×				×	×	×		×
جيرابيك(Jerabec)	×		×	×		×	×	×		×
ديو لويس وهيجز (Dulewicz & higges)	×		×		×	×				×
ويزنجر (Weisinger)		×			×			×		×
كـــــــــراف	×	×				×	×		×	
باي وكروتشير (Pau & Croucher)		×				×	×	×		×
هيرنون وروستير (Hernon & Rossiter)	×		×		×	×				×
البريخت (Albrecht)	×	×						×		×

المصدر: (خفاف، 2014، ص.40).

من الجدول أعلاه نلاحظ اتفاق العديد من الباحثين حول المكونات التالية للذكاء الانفعالي: الوعي بالذات، معالجة الجوانب الوجدانية، الدافعية، تحفيز الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية، الاتصال، الإدراك والتعبير الوجداني، التفاؤل، المرونة، تنظيم الذات.

أما بالنسبة للنموذج الثالث لغولمان (Golman,2001) للذكاء الانفعالي، والذي هو بمثابة تحسين للنموذج الذي قدمه جولمان (1998) وفيه نجد 20 كفاءة تندرج تحت 4 تجمعات هي:

- الكفاءة الذاتية: وتشمل:

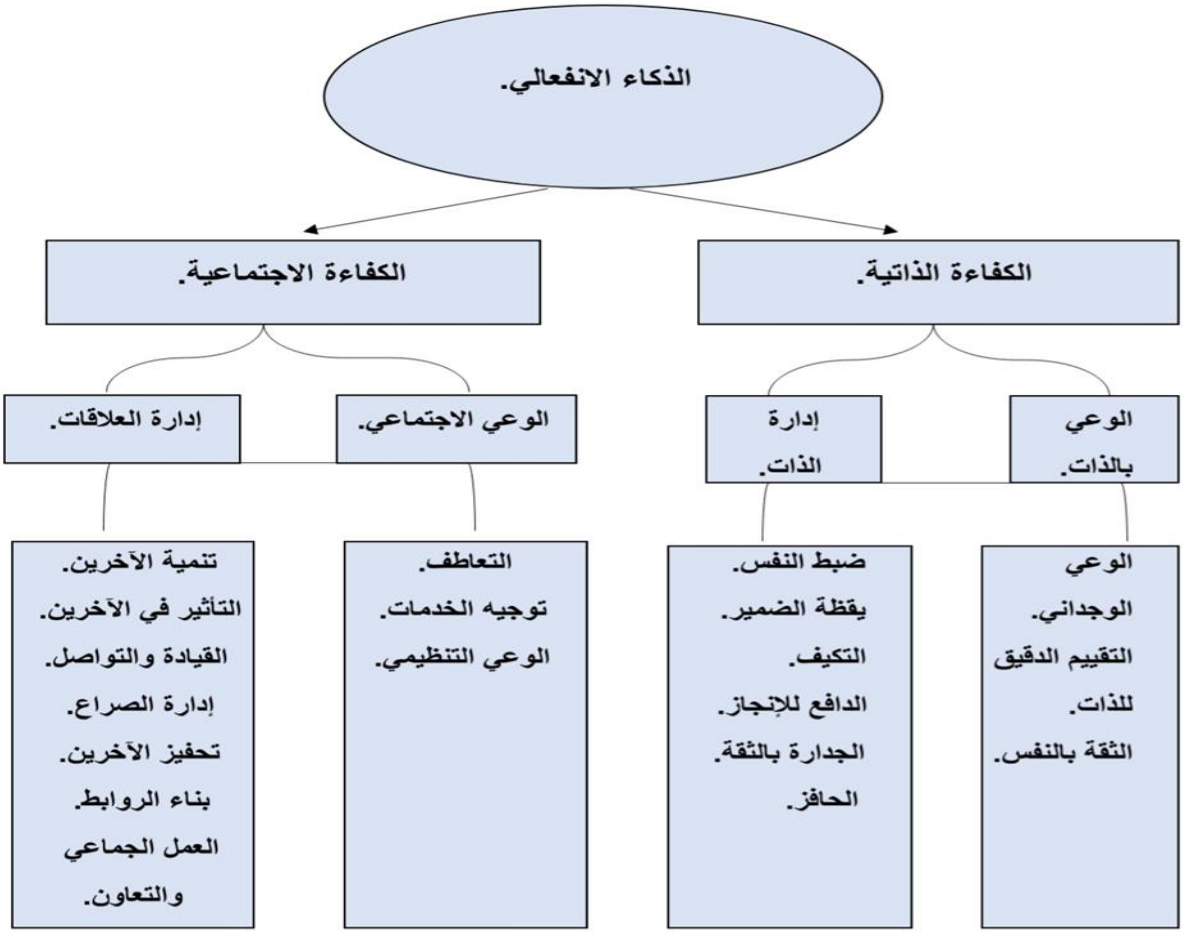
-الوعي بالذات: ويتمثل في فهم المشاعر ودقة تقييم الذات وتضم: الوعي الوجداني بالذات، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس.

-إدارة الذات: وتتكون من ست أبعاد هي: ضبط النفس، يقظة الضمير، التكيف، الدافع للإنجاز، الجدارة بالثقة، حافز أو دافع التحصيل.

- الكفاءة الاجتماعية: وتتكون من بعدين هما:

-الوعي الاجتماعي: ويتمثل في القراءة الدقيقة للأفراد والمجموعات بدقة، ويضم ثلاث كفاءات هي: التعاطف، توجيه الخدمات، الوعي التنظيمي.

-إدارة العلاقات: وهي تحفيز الاستجابات المرغوب بها لدى الآخرين، وتشمل المهارات الاجتماعية الأساسية، وتتكون من ثمان كفاءات هي: تنمية الآخرين، التأثير في الآخرين، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز الآخرين، بناء الروابط، العمل الجماعي والتعاون (خفاف،2013، ص ص.48-50).



الشكل(01): النموذج الثالث للذكاء الانفعالي ل"جولمان" (خفاف، 2014، ص.50).

كما وضع "جولمان" خمس مكونات أساسية ذكرها بلقاسم (2014) في الآتي:

- الوعي بالانفعالات (المعرفة الانفعالية): أي: إدراك الرسائل غير اللفظية والتعبيرات الانفعالية وكل قنوات الاتصال الممكنة مع الآخر.
- إدارة الانفعالات (تنظيم الذات): وتعني السيطرة على الانفعالات والأفعال.
- تنظيم الانفعالات (التحفيز الذاتي): السيطرة على الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الأهداف واتخاذ القرارات، وتحقيق الإنجاز والتفوق.
- التعاطف (المشاركة الوجدانية): معرفة وإدراك مشاعر الآخرين مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.
- التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية): أو فن معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة (ص ص.21-22).

كما حدد كل من جيرالد جرينبرج وروبرت بارون (Jerald Greenberg & Robert A.Baron) في كتابهما عن " إدارة السلوك في المنظمات" مكونات الذكاء العاطفي كالتالي:

-القدرة على معرفة وتنظيم وضبط المشاعر.

-القدرة على معرفة مشاعر الآخرين والتأثير فيها.

-الدافع الذاتي للعمل.

-القدرة على تكوين علاقات فعالة طويلة الأجل مع الآخرين (أبو النصر،2008، ص.110).

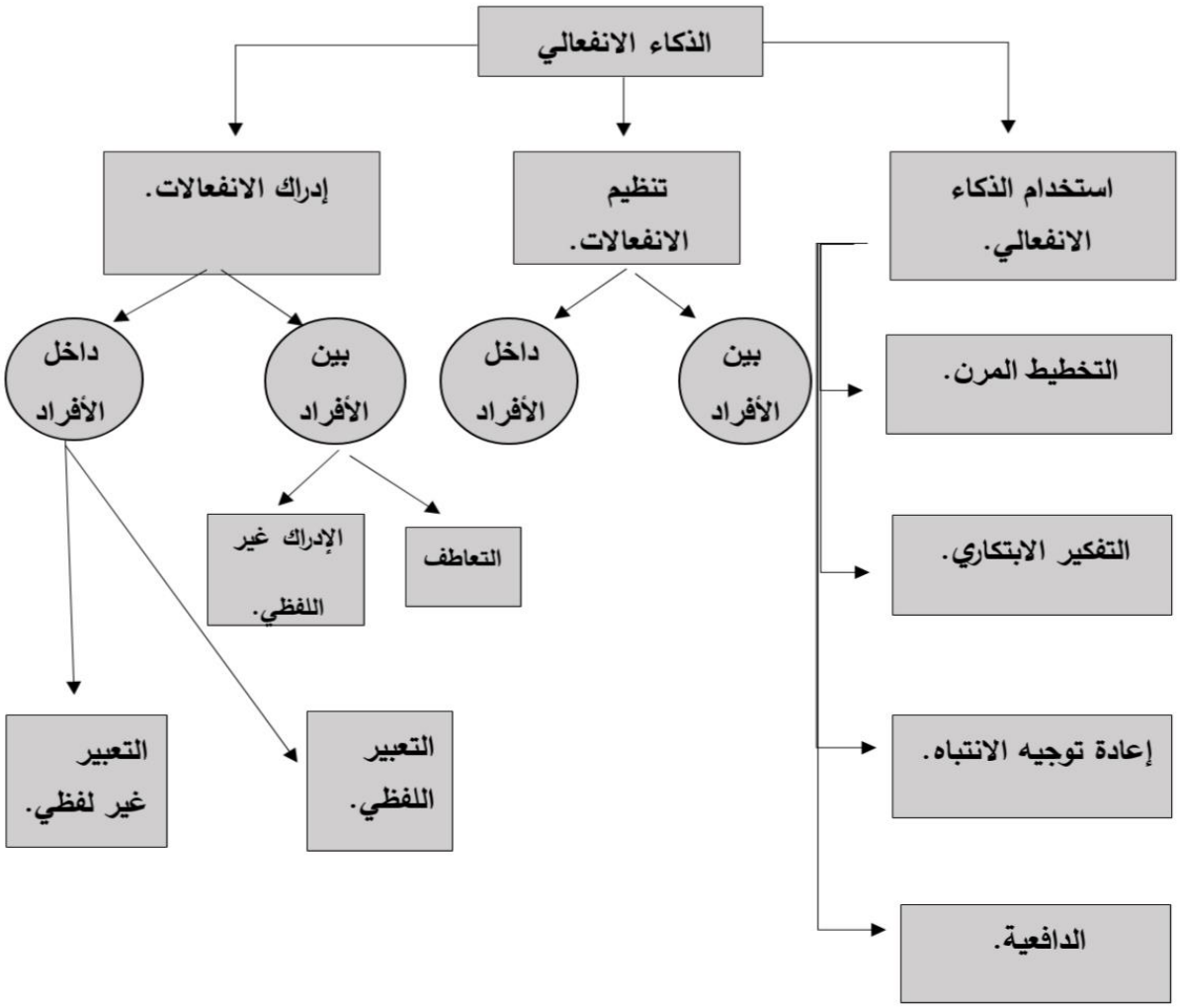
وقد انقسم الباحثون المهتمون بدراسة الذكاء الانفعالي إلى فريقين ذكرها كل من سرور ومنشاوي (2010) في الآتي:

الفريق الأول: يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من القدرات العقلية ومنفصل عن السمات الشخصية المزاجية، ومن مؤيدي هذا الاتجاه: "Mayer & Salovey".

الفريق الثاني: يرى ان الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الكفاءات الانفعالية)، وغير مستقل عن السمات الشخصية المزاجية، ومن مؤيدي هذا الاتجاه" Goleman"، ويفضل كثير من الباحثين استخدام مصطلح الكفاءة الانفعالية بدلا من مصطلح الذكاء الانفعالي، والبعض الآخر يستخدم المصطلحين بالتبادل (ص.97).

ومن خلال نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الذي يعتبر الذكاء العاطفي قدرة عقلية، ونموذج غولمان (Coleman,1995) الذي يعتبر الذكاء العاطفي مزيج من السمات الشخصية

والدافعية والميول، ونموذج بارون(Baron,1997) الذي يشمل النموذج المركب من الجوانب الشخصية والاجتماعية والنفسية (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، ص.50)، نجد اختلاف في وجهات النظر حول مكونات الذكاء الانفعالي، ولهذا سيتم تبني أحد هذه النماذج في الدراسة الحالية، والذي يكون أقرب لمتغير الكفاءة الانفعالية، والذي هو نموذج غولمان (Coleman,1995).



الشكل(02): نموذج الذكاء الانفعالي عند " سالوفي وماير" (خفاف، 2014، ص.42).

2-علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات:

ذكرت خفاف (2014) مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالذكاء الانفعالي يمكن تلخيصها في الآتي:

2-1-علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية: يرى فرانسيس وفيليب (Francic & Philip,1982) أن عدم التمكن من السيطرة على الانفعالات يجعل الفرد غير قادر على التأثير في علاقته مع الآخرين،

ويرى غولمان (Golman,1995) أنه بالرغم من وجود العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة إلا أن المراجعة الدقيقة للبحوث تقترح أهمية ما يلي: الإدراك الاجتماعي–فهم الآخرين كخطوة أولى للتفاعل الفعال، إدارة الانطباعات (ص ص.138–139).

2–2– علاقة الذكاء الانفعالي بفاعلية الذات: يرى "غولمان" أن هناك ارتباط بين فاعلية الذات التي تعبر عن الاعتقادات التفاؤلية للفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، والذكاء الانفعالي، إذ يرى أن توجيه الانفعالات لخدمة أهداف معينة وتأجيل إشباع الذات يتطلب من المرء أن يتمتع بفاعلية ذات عالية، فاعتقاد المرء بقدرته على السيطرة على مجريات الأمور ومواجهة التحديات يمكنه من الاستفادة من مهارته الانفعالية التي يتمتع بها لتطوير نفسه، كما أن كلا المتغيران له علاقة بالنجاح والنمو الشخصي، ففاعلية الذات مرتبطة بالتوقعات الإيجابية، والذكاء الانفعالي مرتبط بالدافعية (ص ص.162–163).

2–3–علاقة الذكاء الانفعالي بمركز الضبط: إن الأفراد من ذوي الضبط الداخلي يحملون أنفسهم مسؤولية أعمالهم في أوقات نجاحهم وفشلهم، في حين يحمل الأفراد من ذوي الضبط الخارجي مسؤولية نجاحهم وفشلهم إلى قوى وعوامل خارجية، والقدرة الانفعالية من العوامل الداخلية المهمة في أداء الفرد والاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية، فمركز الضبط هو أحد متغيرات الذكاء الانفعالي ويلعب دورا هاما في الحياة النفسية والاجتماعية للفرد (ص ص.181–182).

وقد أثبتت دراسة فورد وآخرون (1996) أن الذكاء الانفعالي المرتفع يرتبط بمركز الضبط الداخلي، أما بالنسبة لدراسة نويكي وآخرون (1989) فقد أثبتت أن الأفراد ذوي التحكم الخارجي لديهم اضطرابات وجدانية. وبالتالي لا يمكن للفرد الذي يتمتع بكفاءة معرفية وفنية من النجاح في مجال مهنته دون التمتع بكفاءة انفعالية واجتماعية (ص.182).

2–4–علاقة الذكاء الانفعالي بالثقة بالنفس: الذكاء الانفعالي قوة كامنة تساعد الفرد على التعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي ومواجهة تحديات الحياة والتكيف مع خبراتها الجديدة، والتي عادة ما تحدث ردود أفعال إيجابية في حالة جودة القيم وسلامة العاطفة وصقلها لجوانب الشخصية والتي تمثل السلوك الفعال ومنها الثقة بالنفس. ويرى جولمان (Golman, 1995) ان هناك سبعة قدرات حاسمة وقوية ترتبط مباشرة بالذكاء الانفعالي هي: الثقة، حب الاستطلاع، الإصرار، السيطرة على النفس، القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين، القدرة على التواصل، التعاون (ص ص.198–199).

2-5-علاقة الذكاء الانفعالي بالكفايات المهنية: فالفرد الذكي انفعاليا هو القادر على إدارة مشاعره وانفعالاته والتعبير عنها بطريقة فعالة تمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، فالكفاية المهنية لا ترتبط بالذكاء المجرد فقط بل ترتبط أيضا بالذكاء الانفعالي، والفشل المهني غالبا ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر منها أسباب فنية أو مهنية (ص ص.323-324).

2-6-علاقة الذكاء الانفعالي بمفهوم الذات: للذكاء الانفعالي دور في حياة الفرد من خلال إكسابه مهارات تساعده على صياغة أهدافه، وإدارة ذاته ومشاعره الانفعالية بشكل يتم من خلاله تحقيق الذات من خلال القيام بما يأتي: التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخرين (ص ص.363-364).

2-7-علاقة الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفي: أعطى فيلمان (Feldman,1997) خمسة أمثلة توضح علاقة الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفي، وهي كالتالي:

- الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يملكون مهارات الإنصات الجيد، ويسهمون بفاعلية في المناقشات والحوارات والتعليقات المهمة للآخرين.
- الزيادة في الذكاء الانفعالي تؤدي إلى سهولة اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- الزيادة في الذكاء الانفعالي تؤدي إلى تحسين وتوسيع العلاقات سواء الداخلية أو الخارجية، واكتساب ثقة الآخرين والتأثير فيهم بفاعلية.
- الزيادة في الذكاء الانفعالي تؤدي إلى توسيع الابتكارات ومعرفة الذات، وفهم الرسائل الصادرة من داخلهم والتي تقودهم إلى التصرف الملائم والسيطرة والتأثير بشكل مرن.
- الزيادة في الذكاء الانفعالي من مهارات الإدارة الواضحة والجيدة، والتأثير في فريق العمل وحل مشكلاته (ص ص.377-378).

2-8-علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي: يرى جولمان (Golman, 1995) ان الذكاء الانفعالي يمكن الطلبة من خلال مهارة إدارة الانفعالات من السيطرة على الانفعالات السلبية وتحويلها إلى أخرى إيجابية عن طريق هزيمة القلق والتوتر والاكتئاب، وتحدي الصعوبات والصدمات، فللذكاء الانفعالي أهمية بارزة توازي أهمية الذكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، كون هذا الأخير لا يعزى فقط إلى رصيد المعارف وإنما تلعب فيه العوامل الانفعالية والاجتماعية دورا مهما (ص ص.393-394).

3-مفهوم الكفاءة الانفعالية:

قبل التطرق إلى مفاهيم الكفاءة الانفعالية تجدر الإشارة هنا إلى ما ورد في أبو زيد (2017) إلى أن هناك اختلاف بين الباحثين في استخدام مصطلحي الكفاءة والكفاية، فهناك العديد منهم يتناول المفهومين على أنهما مترادفين، والخلط بينهما، فالكفاية تعني: الاستغناء عن الغير، أو الأشياء نتيجة الاكتفاء أو التشبع، في حين ان الكفاءة-كمفهوم سيتم تناوله في الدراسة الحالية-ويعني: الجدارة، القوة والقدرة على الإنجاز، كما أن مصطلح كفاءة (Efficacy) مرادفة لمصطلح فعال (Effective) (ص.144).

كما يعرف ما وراء الانفعال(Meta-emotional) كما ورد في مسحل (2021) بأنه: " قدرة الفرد على فهم انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها ويكون ذلك من خلال الوعي الانفعالي وتنظيم الفرد لانفعالاته ومراقبة الانفعالات وكيفية التعامل مع الانفعالات وتنظيمها خلال المواقف المختلفة، واستغلالها في الأداء الجيد" (ص.457).

وقد ظهر مصطلح ما وراء الانفعال(Meta-emotional) على يد "جوتمان وزملاؤه" (Goteman & al, 1996)، حيث تمت صياغة تعريف هذا المصطلح في البداية بما يماثل فكرة ما وراء المعرفة(Meta-Cognition)، والتي تعني: المعرفة حول المعرفة(Cognition About Cognition)، او ما وراء الانفعال نحو الانفعال(Meta-emotional for Emotional)، أو فلسفة ما وراء الانفعالات(Meta-emotional Philosophy)، وهناك نمطين لما وراء الانفعال هما: ما وراء الانفعال الإيجابي(Meta-emotional Positive)، و ما وراء الانفعال السلبي(Meta-emotional Negative).(مسحل، 2021، ص ص.456-457).

وتعرف الكفاءة الانفعالية كما ورد في مسحل (2021) بأنها" مجموعة من القدرات والمهارات والخبرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد على النجاح والتكيف مع مطالب الحياة، من خلال الواعى [الوعي] الذاتي للفرد، وتعاطفه مع الآخرين، والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة وكفاءة الفرد في إدارة الانفعالات" (ص.462).

يتضح مما سبق أن هناك العديد من المصطلحات المرادفة للكفاءة الانفعالية، وهذا ما بينته التعاريف السابقة، ومن بين هذه المصطلحات: ما وراء الانفعال، فعالية الذات، فعلية الذات.

كما عرف ايزنبرغ وآخرون (Eisenberg & al, 1998) الكفاءة الانفعالية بأنها: " فهم الشخص لانفعالاته وانفعالات الآخرين والميل إلى إظهار انفعالاته بالأسلوب الأفضل من الناحية الموقفية والثقافية

والقدرة على السيطرة على انفعالاته واختبار وتعديل السلوكيات الناجمة عن الانفعالات وإظهارها بأسلوب لائق اجتماعيا" (محسن وسعدي، 2021، ص.240).

وعرفها وولمارنز ومارتنز (Wolmarans & Martins, 2001) بأنها: " الإحساس بالسعادة الانفعالية والقدرة على التوافق بمهارة عالية وبقدرة خلاقة وثقة متناهية لتغيير الحاصل بالبيئة الثقافية والاجتماعية والتي تتصف بالغموض وعدم اليقين" (محسن وسعدي، 2021، ص.240).

وتعرف الكفاءة الانفعالية (Emotional Efficiency) بحسب مصطفي كامل(1980) بأنها: " صورة الذات فكرة الشخص عن ذاته وما الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكانياته واتجاهاته نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع" (منيب وآخرون، 2021، ص.196).

كما يعرفها أيزينك (Eysenck, 1975) بأنها: " مجموعة الاتجاهات والأحكام والقيم لدى الفرد والتي تتفق وسلوكه وقدراته وصفاته ويتضمن مفهوم الذات الوعي الكامل بهذه المتغيرات وتقييمها" (منيب وآخرون، 2021، ص.196).

"الكفاءة الانفعالية خاصية من خصائص الشخصية التي يتصف بها، بوصفه دافعا، أو سمة، أو مهارة يستخدمها الفرد عند تصوره عن ذاته وهي تؤدي دورا اجتماعيا، أو أنها بناء تعريف يفضله الفرد لتحسين أداؤه[أدائه] وإنجازه الانفعالي"، وهي القدرة على التعامل مع الضغوط والتريث، وقابلية التعلم، وتحسين الاستثارة الانفعالية وهذا ما يكشف عنه المقياس (منيب وآخرون، 2021، ص.196).

كما تعرف بأنها: " معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم أو تنفيذ المخططات المطلوبة لإنجاز المهام. وهي تساعد الفرض[الفرد] على النجاح والتعامل مع الضغوط".

وتعرف أيضا بأنها: " آليات القوى المحركة للشخصية، ودافعيته للقيام بأي عمل أو نشاط ومواجهته الضغوط التي تعترضه في حياته"

وعرفها "بارون" بأنها: " نسق من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية والتي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع متطلبات الحياة وضغوطها. بأنها شعور الأفراد بالثقة الذاتية في أداء المهام والقدرة على مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة" (منيب وآخرون، 2021، ص.200).

كما تعرف الكفاءة الانفعالية بأنها: " مجموعة من المهارات المرتبطة فيما بينها (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية)، والتي تستخدم في إدراك وتنظيم المعلومات الانفعالية تجاه الذات والآخرين" (سرور ومنشاوي، 2010، ص.105).

وعرفت الشرقاوي (2019) الكفاءة الانفعالية بأنها: "مجموعة من المهارات التي يمتلكها الطفل وتمكنه من التفاعل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها مع أقرانه، زملاءه، ومعلميه، والأسرة، والمحيطين به، بشكل جيد، وتشمل تلك المهارات: التعرف على الانفعال من المواقف، التعرف على اسم الانفعال، التعبير اللفظي عن الانفعال، التعبير غير اللفظي عن الانفعال، محاكاة انفعالات الآخرين وتقليدهم" (ص.325).

وتعرف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأنها: " قدرة المتعلم على فهم، إدارة، والتعبير عن الأبعاد أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياته بطرق تمكنه من التعامل الناجح مع مهام الحياة الأساسية مثل: التعلم، تكوين الأصدقاء، حل مشكلات الحياة اليومية، والتوافق مع متطلبات الحياة. وتشمل الكفاءة الاجتماعية والانفعالية: الوعي بالذات، ضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاوني، وحب وتقدير الآخرين ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم" (يوسف، 2017، ص.153).

تعريف الكفاءة الانفعالية نظريا: عرفها عباس (2019) بأنها: "قابلية مستندة إلى الذكاء الانفعالي والذي يعطي مدى واسعا من القدرات والمهارات الشخصية للفرد التي تساعده على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن المعاملة معهم" (ص.86).

4-النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية:

أكد كل من " Bar-on، Goliman, salovey & Mayer " أن الكفاءة الانفعالية ما هي إلا الجانب الأدائي للذكاء الانفعالي، كما أن الكفاءة الانفعالية لا تتطلب بالضرورة مستوى معين من الذكاء الانفعالي، وبالتالي يمكن اكتساب الكفاءة الانفعالية نتيجة التعلم في أي وقت طوال فترة حياة الإنسان (عباس، 2019، ص.73).

4-1- نموذج الكفاءة الانفعالية(Mikolajcza 2009): قاربت النظريات السيكولوجية الانفعالات إما من جانب وظائفها أو تصنيفها أو مكوناتها، وتمت دراسة الانفعالات عبر مفهوم الذكاء الانفعالي(EI)، الذي يشير إلى كيفية تعامل الأفراد مع المعلومات الانفعالية الذاتية أو الاجتماعية، بمعنى آخر كيفية تعريف الفرد لانفعالاته أو انفعالات الآخرين، أو التعبير عنها وفهمها وتنظيمها واستخدامها، إلا أن مكولجزاك (Mikolajczak,2009) فضلت استعمال مفهوم الكفاءة الانفعالية(EC) بدل الذكاء الانفعالي، لأنه يتماشى مع النتائج العلمية الأخيرة التي تظهر ان الكفاءات يمكن تعليمها وتعلمها على عكس الذكاء.

أدى النقاش حول مفهوم السمات في مقابل مفهوم القدرة، في تفسير الذكاء الانفعالي إلى اقتراح نموذج نظري يشمل ثلاث مستويات: المعرفة (ما يعرفه الأفراد عن الانفعالات)، القدرات (يركز على ما يمكن

للناس القيام به أي؛ أداءهم الأقصى، وقدرتهم على تطبيق المعرفة في موقف واقعي)، السمات (الميل إلى التصرف بطريقة معينة في المواقف الانفعالية) (باعدي، 2020، ص.51).

4-2-نموذج القدرات للذكاء الانفعالي (Salovey & Mayer, 1990): اعتبر "سالوفي وماير" كما ورد في باعدي (2020) أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من القدرات الانفعالية: "قدرة الفرد على إدراك الانفعالات والتعبير عنها بدقة، والقدرة على توليد الانفعالات واستخدامها لتعزيز التفكير، ثم القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة العاطفية، والقدرة على تعديل الانفعالات" (ص.51).

وأضاف ماير وآخرون (Mayer & al, 2016) بأن الانفعالات تتكون من قدرات معرفية وأشار إلى أن الذكاء الانفعالي يحتوي على المكونات الرئيسية الأربعة التالية: تقييم الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، استعمال الانفعالات (باعدي، 2020، ص.51).

وبحسب نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) حول الكفاءة الانفعالية(النموذج الرباعي): بدأ اهتمام الباحثان بهذا الموضوع منذ عام 1990، وكان الغرض من ذلك هو تطوير النظرة له، وتحليل مكوناته وإعداد أدوات قياس للكفاءة الانفعالية، وقد جاءت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية، حيث رأى العالمان أن المقاييس التقليدية للكفاءة فشلت في دراسة الفروق من حيث الوعي والإدارة الفعالة للعواطف والمعلومات العاطفية، كما صورت نظرية "ماير وسالوفي" أربعة مجالات للذكاء الانفعالي هي: التحديد الانفعالي، التسهيلات الانفعالية للتفكير، الفهم الانفعالي، الإرادة الانفعالية (عباس، 2019، ص ص.74-76).

4-3- نموذج بونس وهاريس (Pons & Harris, 2005):

الذي اعتبر أن فهم الانفعالات يشكل أحد المكونات الثلاثة للكفاءات الانفعالية إلى جانب التعبير عن الانفعالات وتنظيمها، ويقترح هذا النموذج ثلاث مراحل في نمو الانفعالات، مع تسعة مكونات مختلفة من كفاية فهم انفعالات الطفل، كما يضع هذا النموذج ثلاثة مكونات لكل مرحلة مع تطور معظم هذه المكونات بين المرحلة النمائية الصغرى للطفل ومرحلة ما قبل المراهقة (باعدي، 2020، 51-52).

4-4- نظرية (Daniel Goleman, 1995):

ظهرت هذه النظرية تزامنا مع آراء ديفيد ماكليند (1975) الذي يعد أول من اقترح مفهوم الكفاءة الانفعالية بوصفه أساسا لتمييز الأداء خاصة في مجال العمل، وفي عام 1995 تم تمييز طائفة كبيرة من الكفاءات الانفعالية من خلال مفهوم الذكاء الانفعالي، وفي الوقت نفسه حدد عالم النفس دانيال جولمان (Daniel Goleman,1995) مفهوم الكفاءة الانفعالية بنموذج نظري ميزه عن الذكاء الانفعالي، حيث يعرف

الكفاءة الانفعالية بانها قابلية مكتسبة من مفهوم الذكاء الانفعالي، وبذلك فرق بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية، حيث اعتبر الأول بانه مجموعة من القدرات أو القابليات الانفعالية التي تمكن الفرد من تعلم المهارات الانفعالية، في حين يعبر عن الثانية بأنها الوسيلة لتحقيق المهارة المتمثلة في الكفاءة الانفعالية، وعليه فإن الاستعداد الكامن الذي يتمثل بالذكاء الانفعالي ضروري ولكنه غير كاف لإظهار الكفاءة الانفعالية، وهذه الكفاءات تكون في إطار الجماعات من الاختصاص نفسه، وهنا يسمح للكفاءات الفردية أن تؤازر الكفاءات الاجتماعية وتدعمها، وتشير هذه النظرية إلى أن الكفاءات تميل إلى العمل معا، لتشكل نمطا هادفا من الامكانيات التي تسهل الأداء الناجح سواء كان في المواقف التي يتعرض لها الفرد أو في العمل والوظيفة، أو في المؤسسات التربوية، والتعليمية (حسين، 2018، 538).

ويرى "جولمان" في نظريته عن الكفاءة الانفعالية أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعتين من الكفاءات: كفاءات شخصية، كفاءات اجتماعية، هذه الأخيرة تتكون من نظامين هما: نظام معرفي، نظام انفعالي. كما يرى "غولمان" أن لدى الإنسان عقلين هما: العقل الانفعالي والعقل المنطقي بينهما تنسيق منتظم ومتطور، فالمشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس (عباس، 2019، ص.78).

من خلال هذه النظرية يتضح جليا بأن الذكاء الانفعالي كان بمثابة القاعدة الأولى التي انطلقت منها دراسة الكفاءة الانفعالية، أي أن الكفاءة الانفعالية انطلقت من مفهوم الذكاء الانفعالي.

يتبين مما سبق ان (Daniel Goleman, 1995) اعتبر أن الذكاء الانفعالي قدرة على تعلم المهارات الانفعالية، والكفاءة الانفعالية وسيلة لتحقيق هذه المهارات، كما أن الكفاءة الانفعالية تعمل بموازاة مع الكفاءة الاجتماعية وتدعمها، وهذا ما يؤكد على أهمية الكفاءة الانفعالية في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين.

4-5-نظرية (Bharadwaj & Sharma, 1995): ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام المتزايد بالكفاءة الانفعالية ومحاولات تمييزها عن الذكاء الانفعالي، فضلا عن محاولات قياسها، ويعد (Bharadwaj & Sharma, 1995) من أشهر الباحثين الذين عملا على دراسة وقياس الكفاءة الانفعالية في الثقافة الهندية، ووضعا تصورا نظريا يحددان في ضوئه الكفاءة الانفعالية بخمسة مجالات هي:

المجال الأول: التعمق الكافي في الشعور الانفعالي؛ ويقصد به الوعي الذاتي الذي يجعل الفرد قادرا على السيطرة والتحكم في انفعالاته وتأثيراتها، مما يؤدي إلى تكامل شخصيته وفعالية أحكامه اللذان يقودانه إلى المشاركة الفاعلة والقوية في الحياة.

المجال الثاني: التعبير عن الانفعالات والسيطرة عليها؛ يعبر عن دينامية الاستقرار الطبيعي للفرد، وميل الفرد الملحوظ للتعبير المناسب عن مشاعره والسيطرة عليها بصورة تلقائية وبحسب ما يتطلبه الموقف.

المجال الثالث: القدرة على توظيف الانفعالات؛ قدرة الفرد على تطوير نمط مميز من التفاعل مع انفعالاته، عندما يكون في وضع انفعالي صعب وقوي، يمكنه من تأدية وظائفه وأعماله بشكل صحيح.

المجال الرابع: القدرة على التعامل مع الانفعالات الناجمة عن الأزمة أو المشكلة؛ القدرة على التعامل مع المشكلات الانفعالية، وفهم وتحسس المشاعر المترتبة عن الآثار الضارة وتطوير القدرة على مقاومتها.

المجال الخامس: تعزيز الانفعالات الإيجابية؛ وتعني تطوير الخبرات الانفعالية الإيجابية وتعزيزها بطاقة مستمرة وحيوية للنمو الفكري والروحي (حسين، 2018، ص ص.538-539).

4-6- نظرية "سارني" (Saarni, 1999): بحسب "سارني" فإن الكفاءة الانفعالية تعني ضمنيا إحساس بالسعادة (حالة وجودية داخلية إيجابية)، وقابلية على التكيف بمهارة وإبداع وثقة في محيط ثقافي اجتماعي متغير، وعلى هذا الأساس تتجلى الكفاءة الانفعالية بوصفها الذات العاملة التي تعمل بمهاراتها المختلفة على تنظيم المشاعر والانفعالات، وترى "سارني" أن هناك حاجة ماسة إلى العمل الذاتي لإدارة الانفعالات في المواقف الاجتماعية، ولتوظيف هذه الانفعالات على نحو فعال، على الأفراد أن يتعاملوا بطلاقة أكثر مع المواقف الانفعالية، عندها سيكونون أعضاء ناجحين ومحترمين في مجتمعاتهم (حسين، 2018، ص.540).

لقد اعتبرت "سارني" أن الكفاءة الانفعالية من القدرات التي يحتاجها الأشخاص للانخراط مع البيئة المتغيرة، والتكيف معها، وهي بذلك تدعم وجهة نظر "Goleman" القائلة بأن: "الكفاءات تكون في إطار الجماعات من الاختصاص نفسه، وهنا يسمح للكفاءات الفردية أن تؤازر الكفاءات الاجتماعية وتدعمها".

4-7- نظرية "والمارنس ومارتينز" (Wolmarans & Martins, 2001): وفقا لهذه النظرية فإن الأفراد الذين لديهم قدرات الذكاء الانفعالي المتطور جدا، أو الجيد جدا يمكنهم أن يطوروا من كفاءاتهم الانفعالية، ويمكنهم توجيه مساراتهم في الحياة على نحو إيجابي، على الرغم من مواجهتهم للتغيرات الحاصلة في علاقتهم مع الآخرين، كما يمكنهم تنظيم خبراتهم الانفعالية في ضوء التحديات والتغيرات الحاصلة في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الكفاءة الانفعالية يشتمل على الإحساس بالسعادة النفسية والقدرة على التوافق بمهارة عالية وبقدرة خلاقة وثقة متناهية، لتغيير الحاصل بالبيئة الثقافية والاجتماعية والتي تتصف بالغموض وعدم اليقين.

قام (Wolmarans & Martins, 2001) بقياس كفاءات الذكاء الانفعالي وحددا في ضوئه متطلبات الكفاءة الانفعالية، حيث قسما درجة الذكاء الانفعالي إلى (7) عناقيد رئيسية وقاما بتسمية هذه العناقيد بوصفها كفاءات انفعالية، وطورا أداة تكشف عن سبع كفاءات انفعالية هي:

-الوعي الانفعالي: وعي الفرد بمشاعره فضلا عن مشاعر الآخرين المحيطين به.

-احترام الذات وتقييم الذات: تقييم الفرد واحترامه لذاته على أنها قيمة انسانية عليا ومختلفة عن كل الكائنات الأخرى، في إطار تقويم صادق وموضوعي وواقعي.

-دارة الذات: قدرة على إدارة الضغوط واستغلال الطاقة لخلق حالة من السعادة والتوازن الصحي ما بين الجسم والعقل والروح.

-دافعية الذات: قدرة الفرد على خلق حالة من التحدي ونظرة التحدي للأشياء ومجموعة من الأهداف الاستراتيجية من أجل البقاء في وضع من التركيز والتفاؤل، أو ما يدعى بروح التحدي، وذلك لجعل سلوكياته في حالة من النشاط والفعالية والبقاء في حالة من الاندماج مع الحياة والاستغراق فيها وتحمل مسؤولية نجاحه وإخفاقه.

- المرونة في التغيير: قدرة الفرد على البقاء مرنا وانفتاحه على الأفكار الجديدة والناس وتفاعلاته معهم والدفاع بشكل لا إرادي عن حالات التغيير والابتكار عندما يجد الفرصة المناسبة لها مع وجود اهتمام استثنائي واعتبار للتأثير الانفعالي لتغيير الآخرين.

- العلاقات ما بين الأشخاص: قدرة الفرد على الفهم الحدسي (التخميني) العميق للعناية والعاطفة وتأثيرها في الآخرين، بالإضافة إلى الاهتمام الحقيقي الذي يبديه الفرد والذي يتعلق بسعادتهم ونموهم وتطورهم وامتاعهم والتعرف على فرص نجاحهم والعمل عليها.

-توحيد العقل مع القلب: قدرة الفرد على صنع القرارات وحل المشكلات والأخذ بعين الاعتبار كل من المشاعر والحقائق دون فصلهما عن بعض، إضافة إلى التكفل بخلق الحلول المريحة التي تعمل على خدمة كل من أهدافه وعلاقاته الخاصة (حسين، 2018، ص ص.540-542).

لقد ربطت نظرية (Wolmarans & Martins, 2001) الكفاءة الانفعالية بالذكاء الانفعالي المرتفع، وتم تحديد أبعاد الكفاءة الانفعالية انطلاقا من تقسيم الذكاء الانفعالي إلى (7) مجالات، وهذا يشير إلى أن هذا الاتجاه قد حدد أبعاد الكفاءة الانفعالية انطلاقا من مجالات الذكاء الانفعالي.

5-مكونات وأبعاد الكفاءة الانفعالية:

ذكر" بار أون" كما ورد في منيب ومحمود والسيد (2021) أبعاد الكفاءة الانفعالية في الآتي:

- الذكاء الشخصي: الوعي بالذات، التوكيدية، تقدير الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية.
- الذكاء البين شخصي: التعاطف، العلاقات الاجتماعية، المسؤولية الاجتماعية.
- القابلية للتكيف: إدراك الواقع، حل المشكلات والمرونة.
- إدارة الضغوط: تحمل الضغوط وضبط الاندفاع.
- السعادة والتفاؤل: المزاج العام (ص.200).

ويؤكد "بار أون" كما ورد في منيب وآخرون (2021) "على أن إدارة الضغوط والقابلية للتكيف مكونان أساسيان للذكاء الانفعالي" (ص.200).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المختلفة التي تناولت الكفاءة الانفعالية يمكن الخروج بتصور حول محددات الكفاءة الانفعالية والتي ذكرتها منيب وآخرون (2021) كما يلي: الجانب الانفعالي، الجانب الوجداني، جانب الكفاءة (ص.200).

أما بالنسبة لمكونات الكفاءة الانفعالية يمكن تلخيصها فيما يلي:

-التأهب: قدرة الفرد على فهم الانفعالات من السياقات المختلفة.

-الجدة: يشير إلى أن الاستجابة الانفعالية للفرد التي تتسم بالجدة بثلاث طرق مختلفة: أن تكون الاستجابة مكتسبة حديثا، ومع ذلك تعد معيارا جيدا للمجموعة، يتم صقل وتطبيق استجابات تم اكتسابها بالفعل، وهي معيار قياسي في المجتمع، تطوير متلازمة انفعالية جديدة ومختلفة، ليست متناسبة مع معايير الثقافة.

-الفعالية: أن تكون الاستجابة الانفعالية ذات قيمة بالنسبة له أو للمجموعة، كما يجب أن تتسم بالقابلية للتكيف والفعالية.

-الأصالة: يشير إلى أن السلوك يتم بطريقة من قيم ومعتقدات الفرد الخاصة حول العالم، يتحسن الإنجاز إلى الحد الذي يفي بمعايير الأصالة، وينطوي بالضرورة على الإبداع الذاتي.

يتضح مما سبق ان للكفاءة الانفعالية مكونين رئيسيين هما: المكون المعرفي المتمثل في النواحي الإبداعية للابتكارية الانفعالية، والمكون الانفعالي المتمثل في النواحي الانفعالية للابتكارية الانفعالية (منيب وآخرين، 2021، ص.201).

ويعكس مفهوم الكفاءة الانفعالية عمليات نمائية تحدث للفرد عندما يتعلم تنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتفسيرها واستخدامها والاستجابة لها، وعرفت الكفاءة الانفعالية في إطار تحديد الابعاد الأساسية المكونة لها ذكرتها سرور ومنشاوي (2010) فيما يلي:

- وعي الفرد بحالته الانفعالية بما فيها احتمال شعور الفرد بعدة مشاعر وعلى مستويات أكثر نضجا.
- قدرة الفرد على التعرف على انفعالات الآخرين على أساس أدلة تعبيرية وموقفية لها درجة إجماع فيما يتعلق بمعناها الانفعالي.
- قدرة الفرد على استخدام مفردات أو ألفاظ الانفعالات ومصطلحات التعبير الانفعالي الشائعة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.
- قدرة الفرد على التوحد الإيجابي أو التعاطف مع الخبرات الانفعالية مع الآخرين، وقدرته على إدراك أنه ليس من الضروري في كل الأحوال أن تتطابق التعبيرات الانفعالية الخارجية مع الحالة الانفعالية له.
- القدرة على التوافق السوي مع الانفعالات المنفرة من خلال استراتيجيات تنظيم الذات التي تخفف من شدة أو مدة هذه الحالات الانفعالية، وأطلقت على هذه القدرة الصلابة النفسية.
- إدراك الفرد أن جودة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين دالة في جزء كبير منها على جودة التواصل الانفعالي معهم، تفهم الوظيفة الاجتماعية للانفعالات والمشاعر، بمعنى فهم الفرد لكيفية تنظيم التعبير الانفعالي للعلاقات الاجتماعية المتبادلة (ص ص.112-113).

وحدد "جولمان" أبعاد الكفاءة الانفعالية، وذكرها كل من سرور ومنشاوي(2010) في الآتي:

-الوعي بالذات: ويشير إلى معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرة الفرد على تقدير ذاته من خلال تحديد نواحي القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته، والقدرة على ربط الانفعالات بما يفكر فيه ويقوله، والثقة في ذاته.

-تنظيم الذات: ويشير إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد والقدرة على التكيف مع الأحداث الجارية، والقدرة على الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، والقدرة على التغيير والتجديد لمواجهة متطلبات الحياة وقدرة الفرد على أن يكون جديرا بثقة الآخرين.

-دافعية الذات: وتشتمل على دافعية الفرد للإنجاز، وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل انجاز الأعمال، والتفاؤل والمخاطرة المحسوبة والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين والتركيز في العمل حتى في المواقف الضاغطة.

-الوعي الاجتماعي: ويتضمن التعاطف الذي يشير إلى حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم، وتقديم المساعدات للأفراد والفاعلية في حل مشكلاتهم ومتابعة أخبارهم، والتطور مع الآخرين.

-المهارات الاجتماعية: وتتضمن قدرة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والتأثير في الأفراد، والاتصال والتعاون معهم والقدرة على حل الصراعات والأزمات، والقدرة على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز (ص ص.128-129).

كما يمثل الوعي الذاتي انتباه الفرد لنفسه ووعيه بها، وقد يتبعه شخص آخر، وعندما يصاحبه ارتباك وحيرة، فقد يكون ذلك لوجود نقص في عملية الوعي الذاتي وشعوره الداخلي، وان تفسير الفرد لذلك، ربما يعود لخوفه من أن يراه الآخرين في صورة على خلاف الصورة التي يرى هو نفسه بها (غولي وعكيلي، 2014، ص.69).

وأشار "باندورا" كما ورد في غولي وعكيلي (2014) إلى ضرورة الربط بين الوعي الذاتي الانفعالي والفاعلية الذاتية، كونهما يمكنان الفرد من تأدية السلوك المناسب، فالأفراد الذين لديهم مستوى عال من فاعلية الذات والوعي الذاتي قد يستجيبون بشكل أفضل من غيرهم في بعض المواقف التي يواجهونها (ص.70).

وعرف سالوفي وآخرون (1995) الوعي الذاتي بأنه: " القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية، ووعي الشخص بمشاعره وحسن إدارتها"، وعرفه جولمان (1995) بأنه: " قدرة الفرد على تقدير ذاته ومعرفة اكتشاف انفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة بذاته وإمكاناته" (غولي وعكيلي، 2014، ص.70).

أما بالنسبة لأبعاد الكفاءات في المجال الإرشادي فقد ذكرتها مداني وورغي (د.ت) كما يلي:

-الكفاءة الشخصية: تشمل الصفات الواجب توفرها في شخصية المرشد التربوي والتي تجعل منه مؤهلا لأداء الوظيفة، وتشمل: الوعي بالذات، الثقة بالنفس، التحكم الذاتي، النزاهة، الضمير، الدافعية الانفعالية، التكيف والمرونة، الالتزام، المبادرة، الابتكار.

-الكفاءة الذاتية: ثقة الفرد واعتقاداته في قدراته وقوة شخصيته خلال المواقف الجديدة والغير مألوفة.

-الكفاءة المعرفية: لا تقتصر الكفاءة المعرفية على اكتساب المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات إرشادية مستمرة فيما يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ومعرفة طرائق استخدامها، مثل: كيفية استخدام الاختبارات والمقاييس، كيفية صياغة برنامج إرشادي، إضافة إلى الإعداد العلمي والتدريب في مجالات التوجيه والإرشاد.

-الكفاءة الأدائية: قدرة المرشد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فالكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، من خلال توظيف ما حصده الفرد من الكفاءات المعرفية في مجاله المهني.

-الكفاءة الوجدانية: تشير إلى آراء المرشد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي اتجاه مهنته، والذي يؤثر على أداء عمله، وعلى هذا الأساس فالكفاءة تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة، مثل: الحساسية، الثقة، التقبل...

-الكفاءة التواصلية: تتمثل في قدرة المرشد على تكوين علاقة مهنية مناسبة مع المسترشد من ناحية، ومع أعضاء الفريق الإرشادي من ناحية أخرى، حيث تتأثر هذه الكفاءة بأسلوب المرشد في استقطاب واكتساب ثقة الآخرين ومساعدتهم، من خلال التواصل بالأخذ والعطاء وهذا يعتبر من سمات النضج.

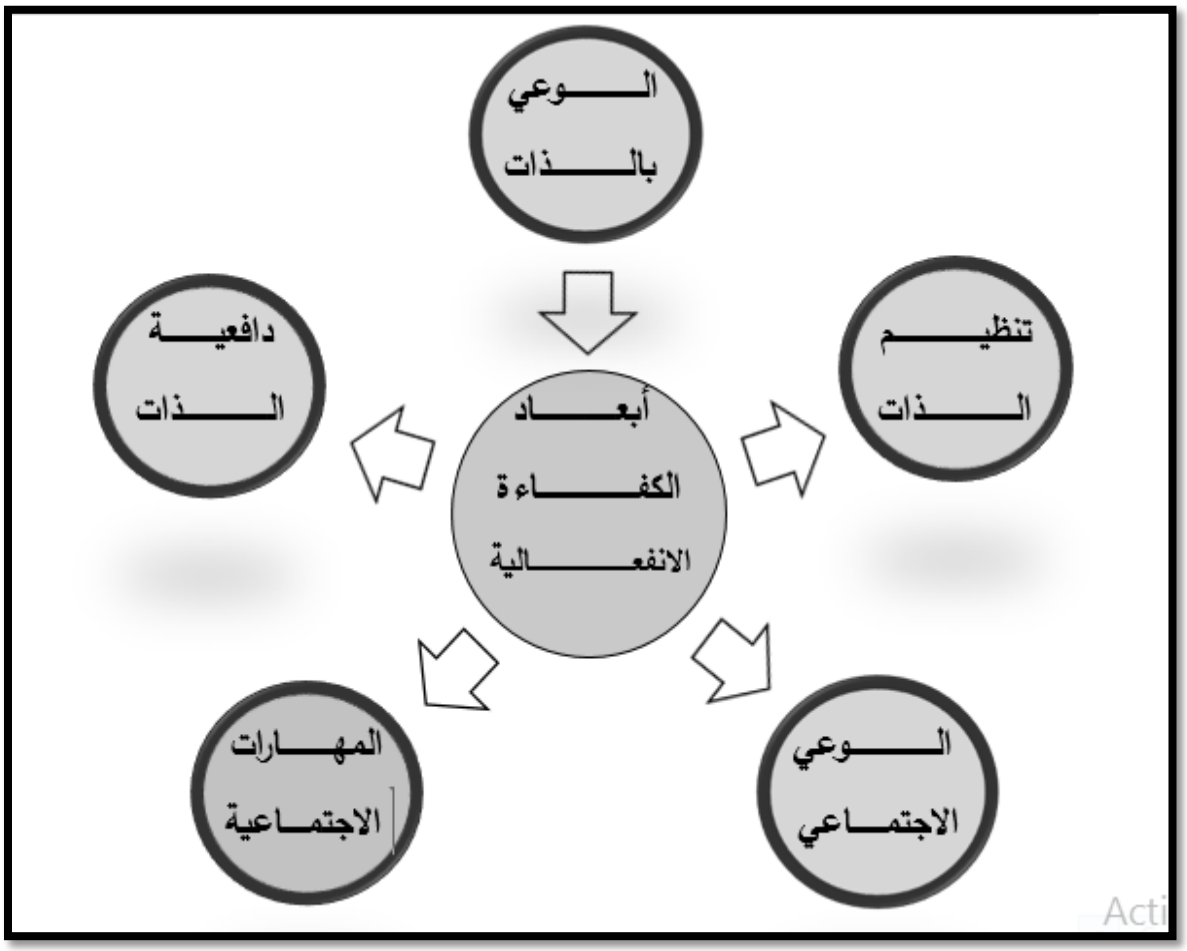
-الكفاءة التكوينية: وتشمل مهارة الإدراك للموقف الحقيقي للمسترشد وطبيعة العوامل المؤثرة في مشكلته، الظاهر منها وما بطن، باستخدام أساليب كالملاحظة، التأثير والإقناع.

-الكفاءة الإرشادية المهنية: منها: العلاقات الإرشادية، تحديد المشكلة وتحديد الأهداف الإرشادية، اختيار الطرق الإرشادية واستخدامها وتقويم النتائج وإقفال الحالة.

-الكفاءة الاجتماعية: تبنى من خلال الاحتكاك بالأطراف الأخرى سواء كانت هذه الأطراف مساعدة أو مسؤولة، حيث تشمل هذه الكفاءات: المهارات الاجتماعية كالتأثير، التواصل، النزاعات، القيادة واستقطاب الآخر.

-كفاءة الإنجاز أو الكفاءة الانتاجية: امتلاك الكفاءة المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فهي القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطالب (ص ص.142-144).

مما سبق يتضح أن أبعاد الكفاءة الانفعالية تشكل مزيج بين العوامل الداخلية المتعلقة بذات الفرد، والعوامل البيئية أو الخارجية المتعلقة بعلاقة الفرد وتفاعله مع الآخرين.



الشكل(03): أبعاد الكفاءة الانفعالية من إعداد الباحثة

6-الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي:

تم اقتراح مفهوم الكفاءة الانفعالية من قبل كارولين سارني (Carolyn Saarni,2002)، ويشمل سلسلة من القدرات والمهارات التي تتداخل مع بعضها البعض، ولا يقصد بالكفاءة الانفعالية أنها قدرة عقلية مستقلة تقاس باختبار الذكاء، أو سمة شخصية تقبع في الفرد، وإنما تنبثق من التفاعل التعاملي بين الأشخاص والسياق (رضوان، 2020، ص.1).

ويعتبر الذكاء الانفعالي مهارة عليا تتجلى في القدرة على فهم المشاعر الخاصة ومشاعر الآخرين بشكل مناسب وتنظيمها، وعلى التمييز بين المشاعر المختلفة. ويرى "غولمان" أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة مكونات هي: الوعي الذاتي، الدافعية الذاتية، توجيه الذات، الكفاءات الاجتماعية، التعاطف، كما يؤكد أيضا ان الذكاء الانفعالي لا يمكن أن يحل محل الذكاء السائل

والمتبلور (رضوان، 2020، ص.2).

وتؤكد (سارني، 2002) كما ورد في رضوان (2020) أن: "الانفعالات مرتبطة بالعلاقات بشكل لا يمكن فصلها" (ص. 8)، وهنا تتجلى لنا العلاقة الوثيقة بين السلوك الانفعالي والخيارات السلوكية في التعامل مع الآخرين.

و من خلال تصور سارني(2002) للكفاءة الاجتماعية، يمكن الأخذ بعين الاعتبار أن الفرد غالبا ما يجد نفسه أمام خيار الاستجابة بطريقة متلائمة اجتماعيا، او التصرف بشجاعة في إدراك مشاعره الخاصة وتقبلها والتعبير عنها، خاصة إذا كانت هذه المشاعر لا تتناسب مع الاستجابات الانفعالية المستخدمة في الإطار الثقافي، ومثال على ذلك؛ فتاتان من سان فرانسيسكو تبلغان من العمر (14) و (15) سنة، سئلتا عن إدراكهما لذاتهما: تقول الأولى(14 سنة): إن فرديتي هي ما يجعلني متميزة، فتفكيري وذهني وروحي وأحاسيسي وانفعالاتي تحدد دوري في الحياة، ليس هناك أحد يمر بما أمر به، أو يشعر بالآلام التي أحسها أو يعيش سعادتي، الفرادة هي السمة التي تميزنا عن بعضنا، انا هي انا نفسي وليست أحد غيري، وتقول الثانية (15 سنة): ظاهريا أنا مراهقة بالمعنى الحرفي للكلمة، ففي كل صباح أضع قناعي الذي بنيته بدقة لأغطي كل عيوبي، كي لا ألفت النظر، هناك جزء من الثانية قبل النوم، عندما يسقط قناعي، عندها أكون متميزة (رضوان، 2020، ص.8).

وبالتالي ترتبط الكفاءة الانفعالية بالتواصل مع الآخرين، ويدخل في إطارها التنظيم الانفعالي واستخدام الانفعالات، هذه الأخيرة تتعلق بالتخطيط، طريقة التفكير، الانتباه والدافعية، ومنه فالكفاءة الانفعالية ترتبط بالدافعية كأحد مكونات الذكاء الانفعالي.

وترى (Saarni, 1999) كما ورد في سرور ومنشاوي (2010) أن الذكاء الانفعالي يستبعد التأثيرات الموقفية والثقافية من صياغته، ولذلك استخدمت مصطلح الكفاءة الانفعالية التي يكتسبها الفرد ليتصرف بشكل كفء من خلال المواقف، بدلا من التركيز على مصطلح الذكاء الانفعالي الأصعب تقييما، كما أشارت (Saarni, 1999) إلى أن مصطلح الكفاءة الانفعالية يتكافأ مع مصطلح النضج الانفعالي (ص ص.111-112).

كما نجد افتراض هوليدينسكي وفريدلماير (Holodynski & Friedlmeier, 1999) ان الكفاءة الانفعالية ترتبط بالسياق الاجتماعي المعني، حيث يميز هوليدينسكي (Holodynski, 2006) بين ثلاثة مراحل من تنظيم الانفعالات: خبرة الانفعال، مرحلة الموازنة والتخطيط أو التفكر، مرحلة التصرف المناسب (رضوان، 2020، ص ص.7، 10).

وبحسب ويبر (Weber, 1994) ان مواجهة الانفعالات تعد ناجحة عندما تكون الصحة النفسية (كالأقوال الشخصية) والجسدية (كالمؤشرات الفيسيولوجية) والاجتماعية (كنصيحة شخص آخر) موجودة (رضوان، 2020، ص.11).

وتنقسم مراحل النمو لتنظيم الانفعالات حسب فريدلماير (1999) إلى:

- الشهرين الأولين، يتولى الشخص المرجعي مسؤولية تنظيم مستوى استثارة الرضيع.
- الشهر الثالث وحتى السادس: تنظيم الانفعالات من خلال التفاعلات الفاعلة وجها لوجه مع الشخص المرجعي.
- في النصف الثاني من السنة الأولى: يكتسب الطفل دورا أكثر فاعلية في عملية تنظيم الانفعالات. ويعمل الشخص المرجعي هنا كنموذج يتعلم منه المرء الكيفية التي يمكن فيها تنظيم الانفعالات.
- لا يعود الطفل من السنة الثانية وحتى الخامسة بحاجة للدعم المباشر، وإنما ينجح مستقلا بمواجهة المشاعر السلبية. ومع ذلك يظل الشخص المرجعي مهما، ويلعب الاتصال الجسدي والبصري دورا رئيسيا.
- في سن المدرسة: ينجح الطفل في مواجهة انفعالاته من دون تغذية راجعة، وتصبح لديه القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها إلى جانب مهارة فهم المشاعر الذاتية (رضوان، 2020، ص.11).

وقد ادعى (Danial Golman) بأنه لا قيمة للذكاء المرتفع دون الحياة الانفعالية السليمة، فكل من الذكاء العقلي والانفعالي يتفاعلان معا بصورة معقدة (رضون، 2020، ص.2).

وبحسب ما ورد في رضوان (2020)، فإن هناك اتفاق بين غولمان وسالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) حول مفهوم الذكاء الانفعالي، في حين أن سارني (Saarni, 2002) قد فصلت مفهوم "غولمان" عن مفهوم الكفاءة الانفعالية، واعتبرت الكفاءة الاجتماعية أشمل كونها تأخذ في عين الاعتبار تأثير تاريخ النمو والعلاقات الاجتماعية المترافقة معه (ص.111)، وهذا ما أكده "إريكسون" كما ورد في خير الله (2018) بأن نمو الكفاءة الاجتماعية في نظرية النمو النفسي الاجتماعي تمر بثماني مراحل أساسية هي:

-المرحلة الأولى؛ وتعرف بمرحلة الثقة مقابل فقدان الثقة، وتكون في السنة الأولى من الميلاد(المهد)، وتقابل المرحلة الفموية عند فرويد.

-المرحلة الثانية؛ وتعرف بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك وتكون من (2-3 سنوات).

-المرحلة الثالثة؛ وتكون في سن ما قبل المدرسة، وتعرف بمرحلة المبادأة مقابل الإثم أو الذنب، وتكون من 3-6/5 سنوات، وتعرف أيضا بمرحلة الطفولة المبكرة.

-المرحلة الرابعة؛ وتعرف بمرحلة الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص، وتكون في سن المدرسة، وتبدأ من (6-12 سنة)، وتعرف أيضا بمرحلة الطفولة المتوسطة (6-10/9).

-المرحلة الخامسة؛ وتعرف بمرحلة الهوية مقابل اختلاط الهوية(المراهقة)، وتبدأ من سن (10-18 سنة).

-المرحلة السادسة؛ وتعرف بمرحلة الرشد المبكر أو الألفة مقابل الانعزال.

-المرحلة السابعة؛ وتعرف بمنتصف العمر أو الانتاجية مقابل الركود، وتعرف أيضا بأواسط العمر، وتكون في سن (24-50 سنة).

-المرحلة الثامنة؛ وتعرف بمرحلة تكامل الأنا مقابل اليأس، أو مرحلة الرشد المتأخر (50 سنة).

ومن خلال العرض السابق لمراحل النمو النفسي الاجتماعي "لإريكسون" فإن تكوين الشخصية يتم من خلال الخمس مراحل الأولى التي أشار إليها، لما لها من تأثير في شخصيته واستثمار قدراته وإمكانياته، بداية من المرحلة الأولى (الثقة وعدم الثقة) إلى المرحلة الخامسة (الهوية مقابل اختلاط الهوية)، حيث تتكون شخصية الفرد في هذه المراحل بأبعادها: المعرفية، الاجتماعية، الجسمية، الانفعالية، وكل مرحلة من هذه المراحل تؤثر في الأخرى، فإشباع الاحتياجات العمرية في المرحلة الأولى يتيح الانتقال إلى المرحلة الثانية بسلام، فكل مرحلة تؤثر في المرحلة التي تليها، وإذا كانت الكفاءة الاجتماعية تنمو وتتطور بنمو العمر، مثلها مثل الذكاء، فإن هناك علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء.(ص ص.145-147).

ويشير (Zidner & al, 2004) كما ورد في سرور ومنشاوي (2010) إلى أن كل من الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي يتشابهان في المكونات الأساسية لكل منهما وهي: الوعي بالانفعالات، تنظيم الانفعالات تجاه الذات والآخرين (ص.111).

ويفضل العديد من الباحثين استخدام مصطلح الكفاءة الانفعالية بدل من مصطلح الذكاء الانفعالي لسببين هما:

-استخدام مصطلح الكفاءة الانفعالية يؤكد على أن المهارات الانفعالية قابلة للتعديل، ومن ثم فإن الكفاءة الانفعالية يمكن تطويرها.

-غالبية مقاييس الذكاء الانفعالي تعتمد على التقرير الذاتي ولا تقيس أقصى أداء في السلوك باعتبار أن الذكاء ينتمي لمقاييس الأداء الأقصى (سرور ومنشاوي، 2010، ص.110).

وتجدر الإشارة هنا إلى ان النمو الانفعالي يرتبط بدرجة كبيرة مع النمو المعرفي، واكتساب اللغة، ويكون خاضعا للتعديل والتغيير من خلال المهام والظروف النمائية، والكفاءة الانفعالية هي توسع للذكاء الانفعالي/الوجداني، كون أن الأولى تنبثق من التفاعل التعاملي بين الأشخاص والسياق، كما ان هناك ارتباط بين الكفاءة الانفعالية والكفاءة الذاتية، وبما أن الذكاء الانفعالي يدخل في إطار الكفاءة الانفعالية، فهذه الأخيرة لها من الأبعاد والمكونات ما يفوق مجال الذكاء الانفعالي.

ومن خلال ما سبق يتضح بأن الذكاء الانفعالي هو بمثابة القاعدة الأولى التي انطلقت منها الدراسات حول الكفاءة الانفعالية.

7-مستشار التوجيه والإرشاد: مفهومه، صفاته وخصائصه، مهامه:

7-1-مفهومه:

يعرف مستشار التوجيه والإرشاد في النصوص التنظيمية الرسمية على أنه: " من يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية وأن مهامه تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه" (بوفارس وبن طالب، 2019، ص.331).

يعرف الأخصائي النفسي المدرسي (مستشار التوجيه والإرشاد في الثانوية) بأنه الشخص الذي يقع على عاتقه عبء مساعدة جميع الطلبة ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل في حياتهم، وحتى يقوم هذا الأخير بمهمته على أكمل وجه لا بد من توفر عدة خصائص أهمها: فعالية الذات، والتي يعرفها باندورا (Albert Bondura) بأنها: "معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، والتي تعد من المحددات الهامة للسلوك" (سرايه وبلقاسمي، 2019، ص.125).

كما يعرف الأخصائي النفسي المدرسي حسب الأمرية رقم 91/124/219 لتعيين الأخصائي النفسي المدرسي (مستشار التوجيه والإرشاد بالثانوية) على أنه عضو من الطاقم التربوي يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية ويعمل على المتابعة النفسية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ من خلال:

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية.
- فتح قنوات التواصل الاجتماعي وتطويرها داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تحسين المسار التربوي لدى الطلبة وتوجيههم وإرشادهم وفق ما يتطلبه المسار.

- القيام بنشاطات تقنية إدارية من خلال عملية انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي، من خلال معالجة بطاقات القبول وملاحظة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال معالجة بطاقة المتابعة.
- القيام بنشاط سيكولوجي من خلال التتبع النفسي للتلاميذ عن طريق الاختبارات والروائز النفسية، كاختبار الذكاء (سرايه وبلقاسمي، 2019، 132-133).

7-2-صفاته وخصائصه:

ويتصف الأخصائي النفسي المدرسي (مستشار التوجيه والإرشاد بالثانوية) بالصفات التالية:

-الصفات الشخصية: وهي: التقبل، الفهم، التشخيص، الاتصال، الاتصال الغير لغوي، الاتصال اللغوي.

-الصفات المهنية: وهي: الكفاءة النفسية، الكفاءة العقلية، الخبرة المهنية والقدرة على تكوين العلاقات الناجحة، تحديد الأهداف الإرشادية، توفير المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المطلوبة (سرايه وبلقاسمي، 2019، ص ص.131-132).

من خلال ما قدمه الباحثان حول صفات الأخصائي النفسي المدرسي (مستشار التوجيه والإرشاد) يتضح أن الصفات المهنية تتمحور حول الكفاءة النفسية؛ وهو ما يقابل الكفاءة الانفعالية، والكفاءة العقلية؛ وهو ما يقابل الكفاءة المعرفية، والخبرة المهنية والقدرة على تكوين العلاقات الناجحة؛ وهو ما يقابل الكفاءة الاجتماعية، بما في ذلك تحديد الأهداف وتوفير المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المطلوبة.

وأشار الخطيب (2004) إلى أن جمعية المرشدين التربويين الأمريكية (AESC) قد حددت الصفات الشخصية الواجب توفرها في المرشد، منها:

- الإيمان بقدرة كل فرد على تغيير نفسه بنفسه.
- الإيمان بالقيم الإنسانية عند المسترشد.
- القدرة على تقبل التغيير وكل جديد يحدث في العالم.
- امتلاك قدرة عقلية منفتحة.
- القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين (الصمادي والتلاهين، 2016، 714-715).

وذكرت النوايسة (2013) أهم خصائص المرشد التربوي في الآتي:

أ. الخصائص النفسية:

-الثقة بالآخرين وقدراتهم على حل مشكلاتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لتطوير إمكانياتهم.

-الاهتمام بالآخرين والرغبة في تقديم المساعدة لهم.

-التقبل غير المشروط للمسترشد بغض النظر عن سلوكه.

-القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين.

-الثقة بنفسه واحترامه لها والتحرر من القلق.

-لا يفرض قيمه الخاصة على المسترشدين.

-المعرفة بقدراته، وسعة الاطلاع، اتصافه بالصدق والأمانة، المرح والحب.

-التعرف على نواحي القصور في عمله وتقبلها ومحاولة تجاوزها.

-الثبات والاتزان الانفعالي وعدم التهور والاندفاع.

ب. الخصائص الاجتماعية:

-القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين خاصة المسترشد.

-القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم.

-الفهم الصحيح لقيم ومعايير المجتمع الذي ينتمي إليه المسترشد.

-الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

-حبه للعمل الخيري والتطوعي لمساعدة الآخرين.

-القدرة على تكوين صداقات بسهولة والانسجام مع الآخرين.

-ديموقراطي ويهتم بمظهره العام اللائق والمناسب.

ت. الخصائص المهنية:

-الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون تقصير أو إهمال.

-الالتزام بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات المجتمع وقيمه.

-الموضوعية والحياد في الإرشاد.

-المحافظة على أسرار المسترشد وعدم البوح بها.

-الطموح المستمر من أجل التقدم والتجديد في مجال العمل.

-اللطف والحزم في آن واحد مع قضايا الطلبة (ص ص.77-78).

كما أشارت النوايسة (2013) إلى سمات المرشد النفسي ومواصفاته المتمثلة في: الثقة بالعميل، التمسك بالقيم الإنسانية، الانفتاح على العالم، سعة الأفق، تفهم الذات، الالتزام المهني (ص ص.78-80).

وذكر برزان (2016) مجموعة من الخصائص الواجب توفرها في المرشد النفسي إلى جانب الأسس العلمية، يمكن إيجازها فيما يلي: الأمانة، الأصالة(التطابق)، الكفاءة العلمية، الدافعية، المرونة، المساندة والتراحم، القدرة على التأثير، الرفق والإخلاص، الوعي بالذات، الصبر (ص ص.50-54).

وبالنظر إلى هذه الصفات الأخيرة نجدها متعلقة بالجانب الانفعالي والمهارات الاجتماعية للمرشد النفسي، وهذا ما يدل على أهمية الكفاءة الانفعالية وضرورة توفرها إلى جانب الكفاءة المعرفية للأخصائي والمرشد النفسي والتربوي عموما.

كما قسم القريطي (2013) خصائص المرشد النفسي الفعال إلى: خصائص أخلاقية، خصائص مزاجية-انفعالية، خصائص عقلية-معرفية، خصائص مهنية (ص ص.36-38).

مما سبق يمكن ملاحظة ان أغلب الباحثين اتفقوا على أن خصائص المرشد النفسي والتربوي تتمحور حول: الجوانب الانفعالية، المعرفية، الاجتماعية والمهنية.

أما بالنسبة للمهارات فتتمثل في: الانتباه، الإصغاء (اللفظي، غير اللفظي، الإصغاء بعمق)، إعادة صياغة العبارات، طرح الأسئلة، مهارة التلخيص (النوايسة، 2013، ص ص.82-83).

7-3- مهامه:

كما أوضح العزة (2006) كما ورد في الصمادي والتلاهين (2016) أن أهمية الإرشاد التربوي تبرز من خلال المهام والواجبات التي يقوم بها المرشد التربوي في المجالات الآتية:

7-3-1-في مجال التوجيه: حيث يقوم بتقديم خدمة التوجيه الجمعي (حصص الإرشاد)، من خلال لقاءه مع الطلبة في صفوفهم ضمن برنامج مخطط مسبقا، حيث يقوم بمناقشتهم ومحاورتهم حول مشاكل وقضايا حياتية تهمهم ولا يتناولها المنهاج الدراسي، وتكون هذه الموضوعات مبنية على حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية، مع اطلاع مدير المدرسة على هذه الموضوعات.

7-3-2-في مجال الإرشاد: من خلال الإرشاد الفردي والجمعي لمساعدة الطلبة على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم على التكيف مع المشكلات، وإيجاد الحلول الملاءمة لها، من خلال استخدام أساليب إرشادية علمية في التعامل مع الطلبة.

7-3-3-في مجال التعليم: تزويد إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور من خلال اللقاءات الفردية والجماعية بحاجات الطلبة، والخصائص النمائية العمرية التي يمرون بها، وبالمشكلات والصعوبات التي تعيق نموهم، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج التربوية والأنشطة المتنوعة التي تلبي حاجات الطلبة.

7-3-4-في مجال الزيارات المنزلية: يقوم المرشد في بعض المناسبات بزيارة لبيت الطالب لبحث مشكلة ما، على أن يتم التخطيط لهذه الزيارة مسبقا مع مدير المدرسة والأهل، مع التوضيح أن هدف الزيارة لأغراض إرشادية بحتة.

7-3-5-في مجال التقييم: يقوم المرشد بتقييم الطلبة من خلال جمع وتفسير وتحليل المعلومات المتعلقة بالطالب، والتي توضع في ملفه مع المحافظة على سرية هذه المعلومات واستخدامها لأغراض الإرشاد المتعلقة بحاجات الطالب.

7-3-6-في مجال الاستشارة: يقوم المرشد التربوي بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية، وأولياء الأمور في مختلف القضايا التربوية، وفي قضايا الإرشاد والتوجيه التي تتعلق بالطلبة، والأنماط السلوكية لهم في المدرسة والبيت.

7-3-7-في مجال الخدمات الاجتماعية: يقوم المرشد بجمع المعلومات عن الطلبة بغرض دراسة الجانب الاقتصادي، ثم القيام بإعداد قائمة بأسماء الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة اقتصادية، ومناقشة هذه القائمة مع المدير وبعض المعلمين للتأكد من المعلومات، ثم البحث في مصادر وطرق تقديم المساعدة والعون (ص ص.715-716).

كما ذكرت خضرة (2013) أن المهمة الرئيسية للمرشد تتمثل في:

-مهمة علاجية: التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والدراسية التي يواجهها الطلبة، ومساعدتهم على إيجاد الحلول المناسبة.

-مهمة وقائية: تهيئة الفرص للطلبة للتعبير عن ميولهم وتنمية قدراتهم واستعداداتهم لتمكينهم من اتخاذ القرارات الدراسية من خلال المحاضرات ودراسات الحالة.

-مهمة نمائية: إجراء الدراسات للتعرف على أسباب المشكلات التي تعترض سير الطلبة، ووضع الحلول الممكنة والمناسبة لها (ص.189).

8-الكفايات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد:

يعرف الزعبي (2002) الإرشاد التربوي كما ورد في الصمادي والتلاهين (2016) بأنه: "عملية مهنية تفاعلية تهدف إلى مساعدة المتعلم في رسم الخطط التربوية التي تتناسب وقدراته وإمكاناته وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمقررات المناسبة التي تساعده في برنامجه التعليمي، إضافة إلى تشخيص وعلاج المشكلات التعليمية والتربوية بما يحقق التوافق التربوي والأكاديمي" (ص.713).

ويعرف الطراونة (2007) الكفايات الإرشادية كما ورد في الصمادي والتلاهين (2016) بأنها:" هي الحكم على امتلاك المرشد للإمكانات المهنية والفنية والشخصية التي تؤهله للقيام بعمله بنجاح، وتزيد من فعاليته الإرشادية" (ص.712).

ويعرف أبو يوسف (2008) كفايات المرشد بأنها: "مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة وبالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في المقابلات الفردية مع المسترشدين أو المقابلات الجمعية" (الصمادي والتلاهين، 2016، 712).

وتعرف الكفايات الإرشادية إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها مستشار التوجيه والإرشاد على مقياس يقيس الكفايات الانفعالية الإرشادية.

وتجدر الإشارة هنا إلى ان محتوى التعريفات السابقة للكفايات الإرشادية على حد قول أصحابها تشير في مضامينها إلى الكفاءات الإرشادية وليس الكفايات، وهذا ما تم الإشارة إليه في بداية الفصل حول الخلط أو الاستعمال المترادف لمصطلحي: الكفاءة والكفاية.

ويرى "اتحاد المرشدين التربويين" التابعين لمؤسسات التعليم أن هناك كفايات يجب أن تتوفر لدى المرشد هي:

-تقبل المسترشد والثقة به: على المرشد ان يتقبل المسترشد مهما كانت طبيعته وسلوكه واتجاهه ومعتقداته وفلسفته في الحياة.

-الأصالة: ان يكون المرشد عارفا لنفسه، مدركا لقدراته، وان يكون واعيا لأوجه القصور والضعف لديه.

-القدرة على تحديد مشكلات المسترشد: ان تكون لديه المهارات الكافية لتحديد المشكلات، وتقديم الخدمات الإرشادية، والاهتمام والاحترام لكل معلومة يقدمها المسترشد، ويضمن لها السرية التامة.

-الانفتاح على العالم وسعة الأفق والاطلاع: الإلمام بثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده ومعاييره، والاطلاع الواسع في القضايا الحياتية العلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية، وكذا مراحل النمو ومطالبه، والقدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم واقناعهم، واكتساب رصيد معرفي واسع.

-الالتزام المهني: الالتزام بمبادئ التوجيه والإرشاد، والإيمان بها كمهنة ووسيلة لمساعدة الآخرين في تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وتقبل مسؤولياته تجاه المسترشدين بثقة وعزم وإخلاص، والتطوع للعمل والتضحية بوقته، ومنح الحب.

-الاستعداد المهني: أن يكون لدى المرشد استعداد ورغبة في هذه المهنة، والقدرة على الربط بين حياة المسترشد الداخلية وعلاقته بالآخرين، والمشكلات التي يعاني منها (*الصمادي والتلاهين*، 2016، 716-717).

مما سبق نلاحظ أن كفايات المرشد تتعلق بالوعي بالذات والتي يقابلها الأصالة؛ تنظيم الذات والتي يقابلها الالتزام المهني؛ دافعية الذات والتي يقابلها الاستعداد المهني؛ الوعي الاجتماعي والذي يمكن ان يدخل في إطاره تقبل المسترشد والثقة به والقدرة على تحديد مشكلات المسترشد؛ وأخير المهارات الاجتماعية والمتعلقة بالانفتاح على العالم وسعة الأفق والاطلاع؛ وهي نفسها بالتقريب أبعاد الكفاءة الانفعالية موضوع الدراسة، إذا ما تم اسقاطها بالشكل الصحيح.

وبالنظر إلى أبعاد الكفايات الإرشادية المتمثلة في: التخطيط، الانفتاح، الاستعداد، نجدها أكثر شمولية إلا أنها تتعلق بالجوانب المعرفية، الاجتماعية، والانفعالية كذلك.

ملخص الفصل:

مما سبق يتضح بأن الكفاءة الانفعالية هي توسع لمفهوم الذكاء الانفعالي، كما أنها الجانب الأدائي له، وهي لا تتطلب بالضرورة مستوى معين من الذكاء الانفعالي، وبالتالي فهي مهارة يمكن تعلمها وتطويرها واكتسابها عن طريق التعلم، وفي أي وقت من حياة الإنسان، وبالتالي فهي لا ترتبط بمرحلة عمرية معينة، وهذا ما أكده "جولمان" باعتبار الذكاء الانفعالي قدرة تعزز الإنسان وتدفعه للتعلم، والكفاءة الانفعالية تترجم تلك القدرة على شكل مهارات وإتقان للمهمة، وهذا ما يحتاج إليه مستشار التوجيه والإرشاد حتى يكون قادرا على القيام بمهامه على أكمل وجه واتقانه لمهنته، فاكتسابه للمعارف لوحدها لا يكفي دون امتلاكه للكفاءة الانفعالية التي توجه هذه المعارف وتضعها في إطارها الملائم والصحيح، وتمكنه من معالجة جميع المشكلات التي يعاني منها الطلبة والتأثير فيهم واقناعهم بالحلول المناسبة، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وامكانياتهم، وبناء مشروعهم الدراسي والمهني,

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

تمهيد

1-الكفاءة كامتداد لمفهوم التأهيل.

2-التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة.

3-مفاهيم الكفاءة الذاتية.

4-النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية.

5-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية.

6-أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

7-محددات قياس الكفاءة الذاتية.

ملخص الفصل.

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، إذ يرى "باندورا" أن: "مفهوم الكفاءة الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار أن هذه المعتقدات تمثل إدراكا لكفاءتهم الذاتية في مختلف المواقف. كما تشير الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الشخص وتقييمه لقدرته على أداء العمل" (سعيدي وإيدير، 2020، ص.105).

وتعتبر الكفاءة الذاتية من أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة وتساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات، وتمكنهم من رفع استعداداتهم وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية، ومنه فتمتع الطلبة بمستوى جيد من الكفاءة الذاتية المدركة مؤشر على سلامة العملية التعليمية التعلمية (تاحوليت، 2021، ص.312).

ويشير الزيات (2001) كما ورد في تاحوليت (2021)، إلى أن: "الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته الفعلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الاجتماعية والأسرية والخبرات السابقة التي تفاعل معها، تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح والفشل الذي يواجهه منذ تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل على الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة" (ص.313).

وعلى هذا الأساس ستقوم الباحثة من خلال هذا الفصل بالتطرق لكل ما يتعلق بالكفاءة الذاتية، والمفاهيم المرتبطة بها من فعالية الذات، كفاءة أكاديمية مدركة، كفاءة اجتماعية، بما في ذلك التطور الذي مر به هذا المفهوم، وتصوراته المختلفة، بالإضافة إلى الخلفية النظرية المفسرة لهذا المفهوم، والعوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية، الأبعاد والمصادر، ومحددات قياس الكفاءة الذاتية وكيفية تأثيرها في السلوك والمعرفة.

1-الكفاءة كامتداد لمفهوم التأهيل:

عرفت الفترة التي ظهر فيها مفهوم التأهيل تغير في علاقات العمل، ونتيجة المفاوضات الجماعية في فترة ما بعد الحرب، والانتقادات التي طالت شبكات التأهيل والتنديدات التي كان يقوم بها العمال بسبب التمييز الذي طغى على الأجور، إضافة إلى التمييزات الأخرى بين الرجل والمرأة العاملة وما خلفته من اضطرابات، خاصة في المصانع الوطنية الفرنسية سنة 1966، حيث طالبت المرأة بتحديد أجرها حسب مهاراتها ومعرفتها، كل هذا أدى إلى ظهور مفهوم الكفاءة، وفي أواخر الثمانينات وبداية التسعينات أصبح

مفهوم الكفاءة حاضرا بقوة، وكأنه جاء ليرفع تحدي الديناميكية كمفهوم جديد يحل محل التأهيل (ناقة، 2018، ص.766)

ومن بين العوامل التي ساهمت في ظهور الكفاءة: البطالة السائدة في فترة السبعينات خلال نظام التأهيل، لا مركزية المفاوضات الجماعية، الحاجة إلى تميز العاملين بالاستقلالية، المعرفة، الخبرة، المهارات، تغير سياق العمل نحو تطور مناهج التحليل، أو نحو إدارة الموارد البشرية (ناقة، 2018، ص.766).

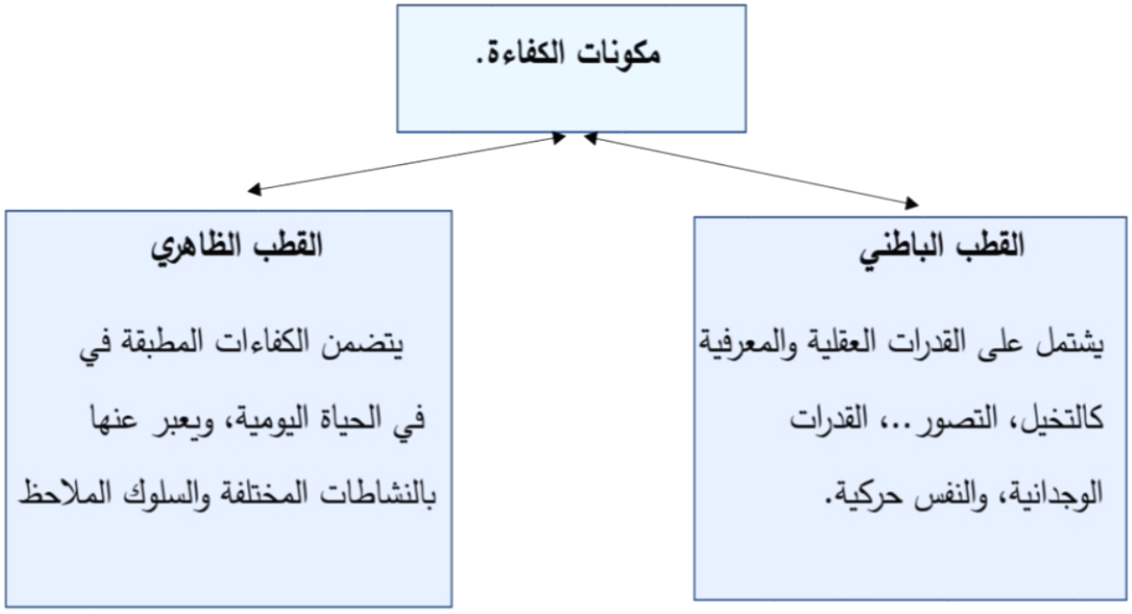
يعتبر نموذج الكفاءة _كنموذج اجتماعي_ حيث جاءت الكفاءة في أواخر سنوات الثمانينات تحت اسم منطق الكفاءات، أو نموذج الكفاءة، الذي فرض نفسه بقوة مكان نموذج منصب العمل(التأهيل) الذي انهار تدريجيا، أعقاب الأزمة التيلورية، أين أصبح نموذج: غير مقبول اجتماعيا (يلغي روح الاستقلالية خاصة في سنوات الستينات)، نظام لا يسعى إلى الإنتاجية (جموده أمام الاحتياجات للمرونة والابتكارية)، تطور العمل وزيادة تعقيداته، بعد ذلك عرفت الكفاءة تطورا مع القطيعة التي تم وضعها مع نظام التسوية السابق، فإعادة تأهيل المؤسسات في منتصف سنوات الثمانينات، ومع ظهور خطاب "المانجمنت الاجتماعي"، الذي يطبق تسيير الموارد البشرية، برزت ممارسات جديدة في تسيير المؤسسات وأصبح امتلاك الكفاءات أساسا تستند عليه المنظمة في تسيير شؤونها، مع إعادة النظر في الشهادات المهنية وتصور التقييم (ناقة، 2018، ص.767).

من خلال ما تم ذكره سابقا، يتضح وجود تحول في مفهوم التأهيل الذي يركز على مناصب العمل، نحو مفهوم الكفاءة الذي يرتكز على المعارف والمهارات والسلوك الذي يتميز به العامل أثناء أداء مهامه، حيث وجد المفهوم الأول نفسه في مواجهة التغيرات والتطورات الهائلة في الثمانينات، تحول تنظيم العمل، تطور قطاع الخامات، فشل النظام التايلوري، الأمر الذي جعل علماء الاجتماع يهتمون بدراسة مفهوم الكفاءة الذي برز بدل التأهيل، الذي كان متعلقا بمنصب العمل، بينما الكفاءة ترتكز على المعارف والمهارات والسلوك الذي يتميز به العامل أثناء أداء مهامه (ناقة، 2018، ص.768).

2-التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة:

يشير أندري جيتت (Guitet Andrė, 1994) المختص في المجال المهني أن مفهوم الكفاءة يقصد به تطبيق المعرفة والمعرفة الفعلية والمعرفة الوجدانية، قصد تحقيق نشاط علمي، حيث تنتج الكفاءة عن الخبرة المهنية والممارسة اليومية (أغلال، 2007، ص.92).

وذكرت بوكرمة (2008) ان للكفاءة نموذجين: النموذج الأول: ترتبط فيه الكفاءة بالإنجاز أو الأداء، والنموذج الثاني: الكفاءة قدرة كامنة مولدة، اي: أن الكفاءة تتضمن قطب مرئي وقطب غير مرئي، لكنهما متكاملان من الناحية التطبيقية ويشتركان في تصورهما للمعرفة، وبالتالي فالمعرفة معاكسة للكفاءة. حيث يعبر عن المعرفة المكتسبة بالسلوك القابل للملاحظة والقياس، ومنه فالكفاءة الذاتية المدركة تتعلق بالجزء المرئي أو الظاهر (انظر الشكل 03).



الشكل(04): مكونات الكفاءة (بوكرمة، 2008، ص.55).

كما يذهب التربوي (**D'Hainaut**) إلى أن الكفاءات المكتسبة قدرة يمكن تحويلها ولها ثلاث مستويات هي:

- التحويل الأكاديمي: تطبيقها في موقف تعلم شبيه.
- التحويل الإجرائي: توظيفها خارج المدرسة أو خلال التربص أو النشاطات المهنية.
- التحويل الكلي: الانجاز التلقائي للنشاط في كل المواقف الملاءمة. (ص ص.36-37).

2-1-تصور الكفاءة كسلوك:

يعبر هذا التصور عن الفعالية والأداء والسلوك الملاحظ فقط، فالكفاءات في المجال المهني تمثل السلوك المقنن والقابل للملاحظة، دون التركيز على تنمية القدرات العقلية للوصول إلى مستوى التفكير والإبداع (أغلال، 2007، ص ص.93-95).

وبناء على هذا نجد أن عدم الاهتمام بالأفكار والعمليات العقلية التي تؤدي إلى انتاج سلوك الفرد كونها غير قابلة للملاحظة، يؤدي إلى السعي إلى البسيط والملموس والابتعاد عن توضيح الغاية وراء هذا السلوك، وبناء على ذلك فإن تصور الكفاءة كسلوك لا يمكنه تلبية متطلبات العصر التي تسعى لتحقيق كفاءات تسمح باستعمال التفكير العلمي لحل المشاكل التي تواجه الفرد، وهذا ما يجعل تصور الكفاءة كسلوك من قبل المختصين في مجال التكوين المهني أو البيداغوجي أو النفسي، لا يشكل إلا نموذجا نظريا من بين النماذج التي اهتمت بموضوع الكفاءة، وهذا ما أدى إلى ظهور تصور آخر وهو تصور الكفاءة كوظيفة، ومن النظريات التي تناولت هذا التصور نجد نظرية الاشتراط الإجرائي (Skinner) التي اعتمدت على التعلم عن طريق التعزيز، والنظرية التيلورية (Taylor) التي جزأت السلوك إلى حركات أولية (أغلال، 2007، 96-97).

2-2-تصور الكفاءة كوظيفة:

يرى (Pierre Gillet) أن الكفاءة تعرف على أنها: "نظام للمعلومات والتصورات والعمليات العقلية المنظمة في خطط (Schéma) إجرائية تسمح بتشخيص نشاط-مشكل (tache-probléme)، وحله بفاعلية في مجموعة من المواقف" (بوكرمة، 2008، ص.25).

وعلى هذا الأساس لا يمكن تصور الكفاءة كسلوك في حد ذاتها، وإنما السلوك الملاحظ المشار له وفق هذا التصور يرجع إلى الفعل الوظيفي الذي تؤدي له الكفاءة، أي: العمليات العقلية التي تتدخل لإنتاج هذا الأخير، وبالتالي يصبح إنكار النظرية السلوكية للعقل في انتاج السلوك باطل في حق تطور المعرفة والتعلم وحتى في حق البشرية، وبالتالي فالكفاءة هنا عمليات عقلية تسمح للإنسان بتنظيم وترتيب حركاته قصد تحقيق هدف ما، وذلك لكون العمليات العقلية تمثل بالدرجة الأولى " المتغيرات الوسطية الضرورية لوصف بعض السلوكيات الموجهة نحو الهدف".(ص.98). ومن هذا المنطلق نجد أن تعريف الكفاءة لا يتوقف على السلوك الملاحظ كرد فعل لمثير وحسب، بل يتوقف على النشاط أو الأداء المنجز والمعبر عن القدرات، ولذا أصبح " مصطلح الكفاءة يعني القدرة على القيام بنشاط معين بطريقة مرضية" (أغلال، 2007، ص.98-99).

وعلى هذا الأساس نجد ان تصور الكفاءة كوظيفة يعطي أهمية للفرد المتعلم كشخص، من جهة، وللعمليات العقلية التي تمثل الجانب المعرفي الإدراكي من جهة أخرى، وهذا الأمر يعني أن المثيرات الخارجية هي محركات للعمليات العقلية التي تمكن الفرد المتعلم من تحقيق الهدف، ولهذا لا يمكن اعتبار

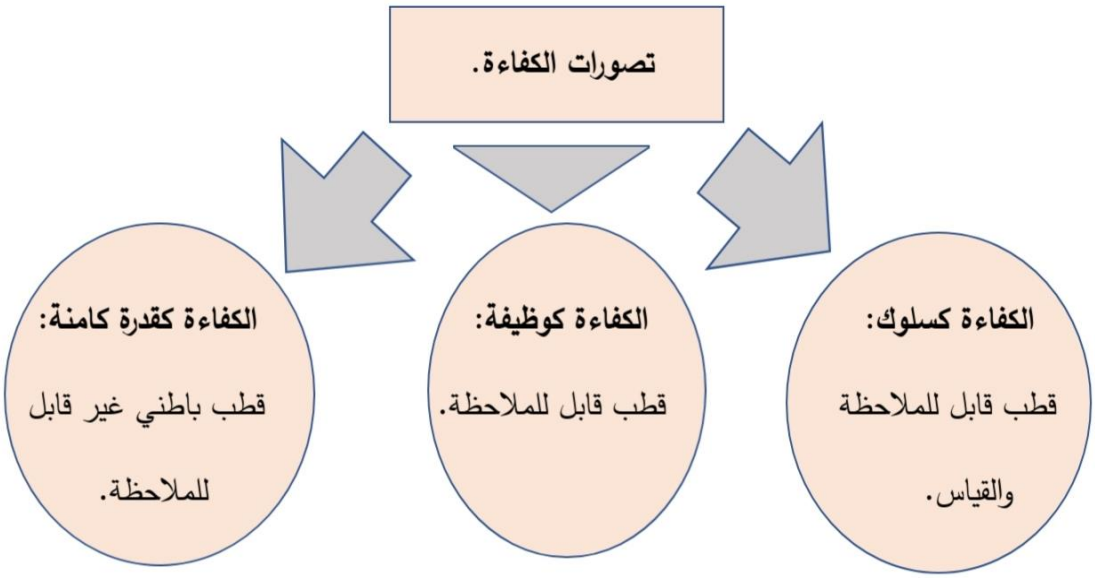
الفرد كفء إلا إذا كانت لديه" القدرة على تحقيق عدد من الأفعال...التي لها وظيفة سوسيوتقنية (sociotechnique) والقدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المطلوب" (بوكرمة أغلال، 2007، ص.101).

وفي هذا السياق نجد المرجعية العامة للمناهج الجزائرية الجديدة في وزارة التربية الوطنية(2000) كما ورد في أغلال(2007) من بين الكفاءات القاعدية التي يجب اكسابها للمتعلم في التعليم الإجباري تؤكد على: " اكتساب القدرة على حل المشكلات: البحث عن الحلول الممكنة، الاختبار، البناء...، تطوير القدرات النفس حركية والقدرة على اكتساب معارف منهجية..." (ص.101).

2-3-تصور الكفاءة كقدرة مولدة:

الكفاءة هي القدرة على التكيف مع المواقف غير المعروفة لدى الشخص، والقدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها، واختراع الوسائل التي تساعد على تحقيق الغاية، أي: "القدرة على تحريك المعارف النظرية كونها تمثل جزءا لا يتجزأ من الكفاءة" (ص.31)، ووفق هذا التصور فالكفاءة هي القدرة على مواجهة المعطيات الجديدة بالمعارف المكتسبة واستغلالها-المعطيات العلمية-لتفهم الظواهر وبناء المعارف العلمية، والاستعمال العقلاني للوسائل وصيانتها، فتصور الكفاءة كقدرة مولدة يهتم بالعمليات العقلية ولا يهتم بالسلوك الملاحظ (بوكرمة، 2008، ص ص.31-32).

إن الكفاءة التي يسعى شومسكي (Chomsky) إلى تحديدها تبتعد كل البعد عن تصور الكفاءة كسلوك لكونها ليست استجابة لمثير خارجي، وبعيدة عن تصور الكفاءة كوظيفة كونها ليست بملكة التنظيم للأفعال الأولية المعروفة قصد تحقيق غاية، بل الكفاءة المقصودة تمثل القدرة على التكيف مع المواقف غير المعروفة لدى الشخص، والقدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها، والقدرة على اختراع أو إبداع الوسائل التي تساعد على تحقيق هذه الأخيرة، اي: " قدرة تحريك المعارف النظرية، ذلك لكون هذه الأخيرة تمثل جزء لا يتجزأ من الكفاءة" (بوكرمة أغلال، 2007، ص.105).



الشكل(05): تصورات الكفاءة من إعداد الباحثة (بوكرمة، 2008، ص.38).

2-مفاهيم الكفاءة الذاتية:

يطلق على مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها: الفعالية الذاتية، فعلية الذات، كفاءة الذات، الكفاءة الذاتية، الكفاية الذاتية، ويرى "باندورا" أن الكفاءة الذاتية هي أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء (رضواني وطعبلي، 2020، ص.93).

فالكفاءة الذاتية مرادفة لفعالية الذات او فاعلية الذات، كما أن هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم للتعبير عن هذه الأخيرة، مثل: الثقة بالنفس، مركز التحكم، فاعلية الذات المدركة، الكفاءة الذاتية، كفاءة الذات، وعرف كل من سرايه وبلقاسمي(2019) فعالية الذات بأنها:" معتقدات وأحكام الشخص نحو قدراته الذاتية التي تمكنه من أداء وإنجاز النشاطات والمهمات بنجاح" (ص.126).

من خلال التعريفين السابقين لكل من الكفاءة الذاتية وفعالية الذات يتضح جليا أن كلا المصطلحين مترادفين من حيث المعنى والمفهوم.

يعرف الزيات (2001) الكفاءة الذاتية كما ورد في سعيدي وإيدير (2020) بأنها: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية وحسية فسيولوجية صبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (ص.108).

وتعرف الكفاءة الذاتية كما ورد في شلوي (2018) بأنها:" توقعات الطالب واعتقاداته حول قدراته المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تمكنه من أداء المهام الدراسية لتحقيق الإنجاز" (ص.4).

فالكفاءة الذاتية مطلب ملح وحاجة نفسية تدفع الفرد إلى المثابرة والإنجاز، وهي تتولد من شعوره بأن لديه القدرة والكفاءة على أداء المهام، كما أن الكفاءة الذاتية نسبية وتختلف من شخص لآخر، وهي تتأثر بخبرات الفشل والنجاح، كما أن المكون المعرفي يلعب دورا هاما في تحديد اتجاهات الفرد والسلوك الذي يسلكه نحو الأحداث والمثيرات (شلوي، 2018، ص.8).

ويرى شلبي (1991) كما ورد في عمومن وحسان (2019) أن:" الكفاءة الذاتية المدركة تتشكل أثناء نموها من خلال الخبرات الانفعالية وتقييم الذات والظروف المحيطة بالفرد، فكلما زاد الانفعال انخفض الأداء، لذلك لا بد من رفع الدافعية لزيادة رفع الكفاءة الذاتية لدى الأفراد" (ص.109).

وذكر تاحوليت (2021) ان: " مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الأساسية التي قدمتها النظرية المعرفية الاجتماعية لصاحبها باندورا (Bandura)، وأهم مفاهيم أبعاد شخصية الفرد، حيث ترتبط بتوقعات وقناعة الفرد الذاتية لمدى قدرته على العمل والإنجاز، والتي تحدد بدورها طبيعة ومدى السلوك الذي يقوم به". (313).

ويرى تاحوليت (2021) أن الكفاءة الذاتية هي:

> القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد، وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، ولا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها (تاحوليت، 2021، ص.313).

كما عرف جراهام (Graham,1986) الكفاءة الاجتماعية–كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية–بأنها: " نسق من المهارات المعرفية والوجدانية الشخصية تساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتنعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور التواصل الاجتماعي، توكيد الذات، حل المشكلات الاجتماعية التوافق النفسي الاجتماعي للفرد" (خير الله، 2013، ص ص. 125–126).

وأكد فؤاد أبو حطب (1988) كما ورد في خير الله (2013) أن: " الكفاءة الاجتماعية هي إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي متعلق بالاتصال بالآخرين، وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي

للذاكرة والتي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة، التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعليم السابقة" (ص.126).

ورأى عبد المنعم الدردير (1997) كما ورد في خير الله (2013) ان: " الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من المهارات الاجتماعية التي يجب أن تتوفر في الفرد الناجح وتشمل القدرة على فهم الآخرين– القدرة على التصرف بحكمة مع الآخرين–القدرة على تكوين أصدقاء والاحتفاظ بهم–المشاركة في الأنشطة المدرسية–التعامل مع الزملاء بروح إيجابية–سعة الأفق في المجال الاجتماعي والخلو من التعصب والتحيز وتحمل المسؤولية (ص.127).

وأضاف عثمان (2001) ان: " الكفاءة الاجتماعية هي المهارات اللازمة لأداء فعال بين الآخرين وهي تشمل كل من المهارات اللفظية والمهارات العملية" (خير الله، 2013، ص.128).

كما تعرف الكفاءة الذاتية بأنها: "معتقدات الأفراد حول قدرتهم على القيام بالعمل المطلوب، وتتضح في ثلاث أبعاد هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية (Muris, 2002).

وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية الاجتماعية والانفعالية إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (فريحات ومقابلة، 2018، ص.168).

وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: " بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن المتعلم يمكن أن ينجح في المهام التعليمية" (ملحم، 2015، ص.243).

كما عرفت بدوي (2001) الكفاءة الأكاديمية بأنها: " مجموعة من المهارات اللازمة للطلاب والتي يمكن أن يقوموا بها بهدف تحقيق مستوى تحصيل متميز، وتحسين أساليب المواجهة والتصدي للمطالب التي قد تمثل عبئا ثقيلا عليهم مما يساعد على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية" (ص.158).

وعرف شفارتسر (Schwarzet) الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: " معتقدات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة" (وهيبة، د. ت، ص.46).

التعريف التربوي: عرف شان (Chan) الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها: "النظرة الشخصية لقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارات المختلفة، حيث تتأثر الكفاءة بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات والإمكانيات وكيف تقيم من معلمه" (وهيبة، د. ت، ص.47).

كما يشير مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما ورد في الزيات (1999) "إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية

العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى" (ص.384).

وقد ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية في المجالات الأكاديمية على مجالين رئيسيين:

-المجال الأول: يهدف إلى استكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، وخاصة في مجالي العلوم والرياضيات، وقد أشارت البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تمثل منبئا جيدا للاختيارات الأكاديمية والمهنية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، الثانوية والجامعية، كما تشير الدراسات إلى ان الطالبات ذوات الكفاءة أو الفعالية الذاتية المساوية لها لدى أقرانهن من الطلاب أو ربما أعلى يعتقدن بأنهن أقل كفاءة في مجال الرياضيات، وهذه النتيجة لها تطبيقات مهمة في مجال التوجيه التربوي والاختيار المهني.

-المجال الثاني: ركزت عليه الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية، فهو بحث العلاقات القائمة بين الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة وبين العديد من الأبنية النفسية والدافعية الأكاديمية أو دافعية الإنجاز والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي (الزيات، 1999، ص ص.384-385).

4-النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

4-1-نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

تعتبر نظرية الكفاءة الذاتية (Self-efficacy Theory, 1993) من المفاهيم المهمة لنظرية باندورا (Bondura)، وهي اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فيسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية في المثابرة والبحث وحب الاستطلاع والاستكشاف (الوزني، 2011، ص.55).

وأشار " باندورا" أول مرة إلى مفهوم فاعلية الذات (الكفاءة الذاتية، Self-Efficacy) في كتابه الموسوم ب "نظرية التعلم الاجتماعي"، الصادر عام 1977، حيث بدأت أبحاثه حول هذا المتغير بنشره أولى البحوث حول هذا الموضوع في مجلة "الشخصية وعلم النفس الاجتماعي" على مدى السنوات الممتدة منذ عام 1977 إلى الآن، وفي عام 1997 وبعد مجهود استمر عشرين عاما في دراسة هذا المتغير أصدر كتابه

"فاعلية الذات: ممارسة السيطرة"، والذي تضمن أهم الجوانب الأساسية التطبيقية لهذه النظرية (الآلوسي، 2014 ص ص.65-66).

وتمثل فاعلية الذات حسب نظرية " باندورا" وسيطا معرفيا للسلوك، حيث أن توقع الفرد لفاعليته الذاتية يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي يقوم به، أي: تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي سيبذلها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه، كما أن فاعلية الذات ليست سمة من سمات الشخصية، ولا تقاس باعتبارها كذلك، وإنما تقاس باعتبارها توقعات محددة ترتبط بسلوك محدد في موقف محدد (الآلوسي، 2017، ص ص.66، 67).

كما تقترح نظرية "فاعلية الذات" كما ورد في الآلوسي (2014) وجود ثلاث عناصر معرفية تعد مكونات مهمة وأساسية لنظرية فاعلية الذات:

-توقع فاعلية الذات: قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة.

-توقع النتائج: قناعات الفرد باحتمال أن يؤدي سلوكه إلى نتائج محددة.

-قيمة النتائج: القيمة الذاتية أو الأهمية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة (ص ص.76-77).

يرى "باندورا" ان توقعات الفرد واعتقاداته حول قدراته على إنجاز العمل الذي يقوم به؛ هي التي تحدد نجاحه فيما يعرف بتوقعات النتائج، والكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة في السلوك تشمل أحكام الفرد على ما تم إنجازه، وهي تمثل القوة الدافعة للسلوك، وتشمل هذه القوة: مثابرة الفرد، إصراره، ومقاومة الضغوط، ضبط الذات، والكفاءة الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية (شلوي، 2018، ص.8).

كما افترضت النظرية المعرفية الاجتماعية أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في نظرية (باندورا) يتحدد تبادليا من خلال تفاعل ثلاثة مؤشرات هي:

العوامل الذاتية، العوامل السلوكية، العوامل البيئية، وأطلقت على هذه المؤشرات ب " نموذج الحتمية المتبادلة"، وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، بيئية).

- العوامل الشخصية: تطلق على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته.
- العوامل السلوكية: تتضمن مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف معين.
- العوامل البيئية: تشمل الأدوار التي يقوم بها الفرد تجاه الآخرين (بوقصارة وزياد، 2015، ص.29).

وتقوم نظرية فعالية الذات أو الكفاءة الذاتية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والفعالية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، وإنما هي تقويم الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومقاومة الفشل.

ويضيف باندورا (1989) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططا ناجحة، في حين أن الأفراد الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر، فالإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية فعالة في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية (حسن، 2005، ص.7).

ويشير باندورا (Bandura, 1986) كما ورد في العبدلي (2009) من خلال كتابه "أسس التفكير والأداء"، بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي افتراضات النظرية ومحدداتها المنهجية:

-يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال واختبارها من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

-إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

-يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، وتحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في الأفكار والسلوك.

-يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير والتحكم المباشر في سلوكهم، واختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يقوم الأفراد بوضع معايير وتقييمات شخصية لسلوكهم، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

-يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، حيث يقلل التعلم بالملاحظة بشكل كبير الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي لا يمكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

-إن القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، التعلم بالملاحظة)، هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية-العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

-تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية، بيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره لا يؤثر فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية (ص ص.33-34).

5-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

ذكر رضوان (2022) ثلاثة مجالات تؤثر على الكفاءة الذاتية:

5-1-الأسرة: حيث تمارس الأسرة التأثير الأول على الكفاءة الذاتية، فالمحيط الذي يتيح للأطفال مواجهة المشكلات بشكل إيجابي يساعدهم على بناء كفاءتهم الذاتية من خلال الثقة بقدرة الأطفال على مواجهة مشكلاتهم بأنفسهم وتقديم الدعم عندما يطلبونه وبشكل غير مباشر، ولذلك ينبغي على الوالدين تشجيع أطفالهم على المهام الجديدة، كما أن المديح وإبراز قدراتهم والتأكيد على أدائهم يسهم في تطوير الشعور بالمسؤولية الذاتية لدى الأبناء وتقدمهم ونجاحهم، كما أن الأطفال الذين يبدون الاهتمام يمكن أن يكونوا دافع للوالدين لإتاحة فرص التعلم لأبنائهم، في حين أن الأطفال الأقل اهتماما أو المنسحبين يمكن ان يكونوا ايضا دافع للوالدين لعدم تحفيزهم بالدرجة نفسها (ص.96).

5-2-الأقران: يؤثر الأصدقاء وزملاء الصف بشدة على نمو الكفاءة الذاتية، وهنا يلعب التعلم بالملاحظة دورا كبيرا في هذا المجال، فالأقران غالبا ما يتم إدراكهم على أنهم مشابهون للطفل أو اليافع، كونهم في العمر نفسه تقريبا (وعلى العكس من الإخوة)، كما ان تجريب الأشياء الجديدة يكون ممكنا من خلال الأقران، يضاف إلى ذلك أن التعامل مع الآخرين ضمن المجموعة والتفاعل معهم يعد خبرة مهمة لا يمكن الحصول عليها أو تعلمها إلا من خلال الأقران (ص.96).

5-3-المدرسة: يحصل الأطفال على الكثير من التغذية الراجعة حول قدراتهم الذاتية وأدائهم بشكل مباشر من خلال الدرجات وتقييمات المعلمين، وبشكل غير مباشر من خلال مركزهم أو وضعهم في الصف، وهناك إمكانات كثيرة لبناء البيئة التعليمية تتيح حصول "خبرات الإجادة والاتقان"، ومن المهم في البيئة المدرسية أن يمتلك الإنسان" كفاءة ذاتية عالية" (ص.97).

كما ذكر كل من زيدان وشواقفه (2008) مجموعة من التعليمات التي يجب على المرشد التربوي (مستشار التوجيه والإرشاد) اتباعها للرفع من مستوى الكفاءة الذاتية للطلبة في شكل ورقة عمل الكفاءة الذاتية، وهي كالآتي:

-أخبر الطلبة أن موضوع درسنا اليوم هو الكفاءة الذاتية، والإشارة إلى مدى قناعة الشخص بقدرته على أداء مهمة أو التعامل مع موقف ما.

-اسأل الطلبة عن خبراتهم، حيث تعرض أحدهم إلى مهمة أوكلت له أو رغب في إنجاز عمل ما أو تعلم شيئا جديدا، وكانت المهمة صعبة. اسال عن مشاعره في ذلك الوقت، ما هي الأفكار التي راودته؟ كيف تصرف إزاء ذلك؟ اسمح بالعديد من المشاركات، تذكر بأن لا تطلق أحكاما على المشتركين.

-أخبر الطلبة بأننا جميعا نمتلك القدرات إلا أن بعضنا يمتلك القدرة بمستوى أكثر من الآخرين، وأن هذه القدرات نستطيع تعلمها وتطويرها بشرط أن يكون لدينا الاستعداد الحقيقي، وأن يوجد بداخلنا الدافع لإنجاز المهمة، وأن هناك شرطا أخيرا ومهما هو مدى الكفاءة الذاتية التي نشعر ونفكر بها تجاه أنفسنا.

-أخبر الطلبة أننا سنتعلم في هذا الدرس بعض الطرق التي تساعدنا في رفع الكفاءة الذاتية لدينا عندما نواجه صعوبة أو مهمة ما.

-قسم الطلبة إلى خمس مجموعات، ووزع عليهم ورقة عمل(مهمات) تتضمن ما يلي:

- اطلب من منسقي المجموعة عرض إجابات مجموعاتهم، واسمح بالمناقشة الجماعية وإبداء الاقتراحات.
- أخبر الطلبة أن مدى ثقتنا بقدراتنا هو أمر متعلم من خلال تجاربنا السابقة أو أسلوب تربيتنا أو حديث الآخرين لنا، وكيف وصفوا قدراتنا.
- أخبر الطلبة أن الآخرين أحيانا يسيئون التعبير بدون قصد منهم، فعندما نخفق في أداء مهمة معينة ينعتوننا بأن لا فائدة ترجى منا أو أننا دوما سنبقى فاشلين، وخطورة هذه الكلمات عالية وخاصة إن كانت من شخص نثق به أو إن عمدنا إلى تكرارها لأنفسنا والتحدث مع أنفسنا خلالها فتصبح قناعات ثابتة عن قدراتنا.
- نبه الطلبة بأن الإخفاق في أداء مهمة لا يعني الإخفاق الدائم في كل المهمات أو في إعادة المحاولة، فالإخفاق أو الفشل هو نقطة البداية للنجاح.
- اعرض ورقة عمل الكفاءة الذاتية والمتمثلة في:

عندما نواجه أية مهمة تتضمن صعوبة ما أو تتطلب مهارة فإننا لا نملك فكرة فيما إذا كنا سننجح فيها أم لا، وقد نشعر بالخوف أو التردد وقد ننسحب ونعطي التبريرات غير الحقيقية، وفيما يلي بعض الاجراءات التي تفيدنا في هذه المواقف:

-لاحظ شخص يقوم بالمهمة وتعلم منه كيف يعمل.

-اسأل عن شخص نجح في أداء هذه المهمة وتعرف على طريقته في العمل.

-اعمل على تجزئة المهمة إلى مهمات أصغر.

-حدد أهدافا قصيرة المدى.

-ضع أهدافا واضحة ومحددة.

-ركز على هنا والآن.

-ركز على أداء المهمة أكثر من تركيزك على النتيجة.

-أعد ترتيب وتنظيم ذاتك.

-تذكر نجاحاتك السابقة.

-تحدث عن نفسك بإيجابية: بإمكاني عمل ذلك.

-استرخي وفكر بهدوء (ص ص.25-28).

6-أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

6-1-أبعاد الكفاءة الذاتية: حدد "باندورا" ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعا لها، ذكرها بوقصارة وزياد (2015) كما يلي:

6-1-1-قدر الكفاءة الذاتية: يتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف، ويظهر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذا يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة.

6-1-2-العمومية: يشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، حيث تتحدد العمومية من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وتختلف باختلاف العديد من الأبعاد، مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات والقدرات السلوكية، المعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.

6-1-3-القوة أو الشدة: يؤكد "باندورا" أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم

الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم، ويمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة (ص.29).

اما بالنسبة لأبعاد الكفاءة الأكاديمية الذاتية والتي سيتم تناولها نظريا في الدراسة الحالية فتتمثل في: السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات (ملحم، 2015، ص.254).

- **السلوك الأكاديمي:** يعرفه عبد الحي (2013) بأنه: " قدرة الطالب على تحقيق النجاح، وتنفيذ المهمات التعليمية الموكلة إليه بدقة، والتغلب على المشكلات الدراسية التي تواجهه سعيا إلى تحقيق الأهداف المنشودة" (ص.20).
- **السياق الأكاديمي:** " قدرة الطالب على التوافق مع البيئة التعليمية، وطلب المساعدة عند الحاجة، والقدرة على تكوين الصداقات، والتفاعل مع الآخرين" (عبد الحي، 2013، ص.20).
- **المهارات المعرفية:** " وهي مدى امتلاك الطالب للمهارات المعرفية المرتبطة بالانتباه والفهم والتركيز، وطرح الأفكار ومناقشتها، والالتزام بالتعليمات، والعمل بمبدأ توظيف المعرفة" (عبد الحي، 2013، ص.21).
- **التحصيل:** يعرف الزيات (1999) التحصيل الأكاديمي بأنه: " المجاميع الكلية التراكمية لمواد الدراسة خلال سنوات الدراسة الأربع من الأولى إلى الرابعة" (ص.382).

كما يعرف صبري (2005) المهارات التحصيلية او فاعلية الذات الأكاديمية كما ورد في شيب (2019) بأنها: " المعرفة بثقة الفرد في مقدرته على أداء مهام أكاديمية محددة عند مستوى معين وبكفاءة والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى الجهد المبذول والمثابرة والتحدي في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها" (ص.347).

ويعرف موراي (Murray) الدافع للإنجاز كجانب من جوانب التحصيل بأنه: " رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية"، وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يكسبون قدرا كبيرا من المال، ومن يحققون المستحيل ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم. وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل: السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، وهذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان. (الجميلي، 2020، ص.25).

- **التعامل مع الاختبارات:** عرفها عبد الحي (2013) بأنها: " قدرة الطالب على التعامل مع الاختبارات على اختلافها، وتوظيف قدراته وإمكاناته في استغلال وقت الامتحان، والتعامل بدراية مع الأسئلة بشكل إيجابي" (ص.21).
- **التنظيم وإدارة الوقت:** تعرف مهارة تنظيم الوقت بأنها: " الإدراك الواعي للوقت من حيث تحديد الزمن المناسب لإنجاز المهام الأكاديمية، والتحكم فيها بكفاءة كوسيلة للتخلص من العبء النفسي لكثافة المطالب التعليمية والوصول إلى فاعلية أكبر في الإنجاز والتحصيل الدراسي" (بدوي، 2001، ص.158).

كما ذكر شيب (2019) ان "الوقت عنصرا متدفقا لأنه يستخدم مع صفات الفرد للوصول إلى أهدافه، ومن خلال تطبيق الإدارة يمكن للأفراد الاستفادة من الوقت لتحقيق الصفات المرغوبة للحياة". (ص.346).

وتجدر الاشارة هنا أن هناك فرق بين إدارة الوقت وتنظيم الوقت، فعملية الإدارة تشتمل على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمراقبة والمتابعة، وإدارة الوقت هي عملية إدارية، فعندما يقوم الفرد بوضع خطة لقضاء الوقت، يقوم بعد ذلك بتنظيم البيئة التي يعمل بها، وتنظيم وقته، أي: تحديد الوسائل والأساليب التي يتم استخدامها للاستفادة من الوقت، ثم مراقبة هذا الاستخدام، وبالتالي فتنظيم الوقت هو جزء مهم من إدارة الوقت (عبد العظيم، 2013، ص.304).

وذكر كل من زيدان وشواقفه (2008) مجموعة من الأدوات والاجراءات التي يقوم من خلالها المرشد التربوي بتدريب الطلبة على تنظيم وإدارة الوقت:

-ناقش أهمية الوقت.

-ناقش أهمية تنظيم الوقت ودوره في الحفاظ على المواعيد وأداء الواجبات.

-اطلب منهم أن يحددوا جميع الأنشطة (الاهتمامات الشخصية، الواجبات) التي يمارسونها يوميا.

-ناقش أهمية الأنشطة اليومية ومدى حاجة الإنسان إليها (الطعام، النوم، الصلاة، الدراسة...إلخ).

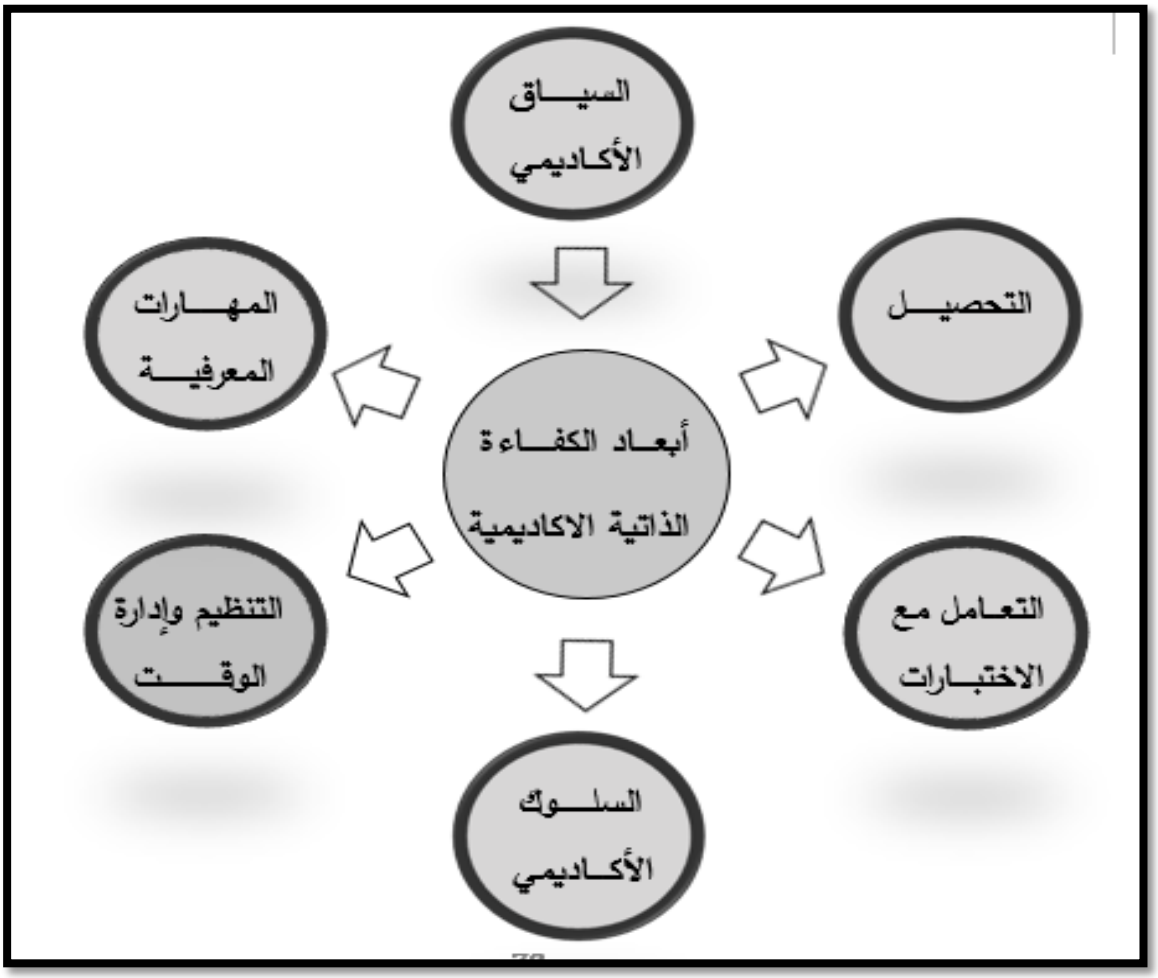
-وضح أن كل مهمة من مهمات الحياة اليومية يحتاج القيام بها في فترة زمنية معينة كي ينجزها بشكلها الكامل، وانعكاس ذلك على شعور الفرد بالراحة والاستمتاع أثناء أدائها الأمر الذي يكون لديه أثرا كبيرا من الشعور بالرضا والسعادة.

-اطلب منهم تحديد الوقت اللازم لأداء الأنشطة اليومية المختلفة بحيث توزع على مدار الأربع والعشرين ساعة.

-اعرض عليهم جدول إدارة الوقت وأخبرهم أن أحد الطلبة قام بإعداده ليتناسب مع احتياجاته

-اما بالنسبة للأدوات المستخدمة تتمثل في: اللوح، جدول إدارة الوقت (ص. 210).

وذكر بدوي (2001) ان تنظيم الوقت والتحكم فيه بكفاءة يلعب دورا ملحوظا في التحصيل، كما يرتبط الوقت بالأحداث كما يدركها الفرد (الوعي بالوقت) خاصة الأحداث التي تؤثر عليه (العلاقة بالوقت)، أو تلك الأحداث التي يوجه الفرد أفعاله في ضوئها (ص.158).



الشكل(06): أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد الباحثة

6-2-مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يرى باندورا (1998) كما ورد في بوقصارة وزياد (2015) أن معتقدات الأفراد حول فعاليتهم الذاتية يمكن أن تنمى من خلال أربعة مصادر أساسية مؤثرة، هي:

6-2-1-الأداءات الفعالة: وهي أكثر المصادر تأثيرا على خلق إحساس قوي بالكفاءة الذاتية، حيث تخلق النجاحات اعتقاد قوي لدى الفرد بفعاليته على عكس الإخفاقات المتكررة التي تؤدي إلى إضعاف هذا الاعتقاد، لاسيما إذا حدث الإخفاق قبل التأكد التام لدى الفرد بفعاليته الذات.

6-2-2-النمذجة أو الخبرات البديلة: للنمذجة تأثير قوي على الاعتقاد بالكفاءة الذاتية، من خلال تأثير الأفراد بإدراك تشابه النماذج.

6-2-3-الإقناع الاجتماعي: يعتمد الناس في هذا الشأن على آراء الآخرين وانطباعهم بصفة كبيرة في محاولة اقناعهم بشأن قدراتهم على تحقيق انجازات هامة في حياتهم.

6-2-4-الحالة الفيزيولوجية والانفعالية: حيث تؤثر الحالة الفيزيولوجية والانفعالية على الكفاءة الذاتية وعلى مختلف مجالات الوظائف العقلية والمعرفية والحسية والعصبية، حيث يعتمد الأفراد على حالاتهم الجسدية والانفعالية للحكم على قدراتهم، إذ يفسرون استجاباتهم للضغوط كعلامات لهشاشتهم، وضعف كفاءتهم (ص ص.29-30).

كما ذكرت لشهب (2021) مصادر الفاعلية الذاتية (الكفاءة الذاتية) في: انجازات الأداء، الخبرات البديلة (التجربة غير المباشرة)، الإقناع اللفظي(الكلامي)، الاستثارة الانفعالية أو العاطفية (ص.182).

كما بين (Bondura,1977) كما ورد في ملحم (2015) أن الكفاءة الذاتية المدركة بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في أداء مهمة او نشاط معينين، حيث حدد أربعة مصادر أساسية يتم من خلالها اكتساب وتعديل تصورات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية، وهي:

- **انجازات الأداء:** حيث تشير إلى أن نجاح المتعلم في مهمة سابقة سوف تؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل، الأمر الذي يحسن من معتقدات الكفاءة الذاتية، حيث يمكن للتقييمات السلبية داخل غرفة الصف أن تخفض من مدركات الكفاءة الذاتية.
- **الخبرة البديلة:** يكتسب المتعلم العديد من السلوكيات انطلاقا من خلال ملاحظته للنموذج، حيث يقوم المتعلم بتقليد سلوك من يتصور أنهم أكفاء بالمهارة التي يتعلمها، وليس من هم غير أكفاء، إلا أنه يكتسب ثقة بالأداء عندما يلاحظ نماذج أظهرت في البداية المخاوف نفسها ثم وصلت بالتدرج لإتقان الأداء.
- **الإقناع اللفظي:** تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم ببث عبارات الحماس والتشجيع لإقناعه بالقيام بأداء مهمة ما، فإقناع الشخص بقدرته على أداء مهمة ما عادة ما يؤدي ذلك إلى أداء أفضل، فالنجاح يعتمد أكثر، وبشكل كبير على الجهد المبذول في المهمة أكثر من اعتماده على القدرة المتوفرة.

- **الإثارة العاطفية:** تؤثر الحالة الانفعالية للمتعلم بشكل مباشر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالحالة المزاجية تؤثر في الانتباه والتركيز، وفي تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة، وبالتالي تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية في إدراك الفرد لكفاءته، وفي الأحكام التي يصدرها (ص ص.238-239).

نلاحظ مما سبق اتفاق الباحثين على أن مصادر الكفاءة الذاتية تتمحور حول: الأداء الفعال، الخبرات البديلة، الاقناع الاجتماعي، الحالة الفيسيولوجية والانفعالية للمتعلم.

7-محددات قياس الكفاءة الذاتية وكيفية تأثيرها في السلوك والمعرفة:

7-1-محددات قياس الكفاءة الذاتية: ذكر الزيات (1999) محددات قياس الكفاءة الذاتية فيما يلي:

7-1-1-البعد العام: يجب أن تتناول مقاييس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الناس في قدراتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.

7-1-2-البعد الاجتماعي: يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلى التعقيد، ومن أكثر هذه الأطر أو السياقات مألوفية، مثل: الأسرة، المدرسة والكلية، إلى أقلها مألوفية مثل: تباين العادات والتقاليد، وحتى اللغة.

7-1-3-البعد الأكاديمي: يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية، وخلال المراحل العمرية.

7-1-4-المستوى: يشير هذا البعد إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته أو فاعليته الذاتية، بمعنى مدى ثقته في قدراته ومعلوماته، ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع إلى متوسط إلى منخفض، وعلى ذلك فإن إعداد مقاييس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية يجب أن تتناول تحليل مفاهيمي لمستوى الفرد في المعرفة الماهرة أو الخبيرة، التي تقود بالضرورة إلى النجاح والتفوق أو الإنجاز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو المهنية، كما يجب أن يعكس القياس طبيعة ونوع التحديات التي يمكن على ضوئها الحكم على مستوى الكفاءة أو الفاعلية الذاتية، والذي يتباين بتباين:

- مستوى الإبداع أو المهارة أو البراعة.
- مدى تحمل الإجهاد.

- مستوى الدقة.
- الانتاجية.
- مدى تحمل التهديدات أو الضغوط.
- الضبط الذاتي المطلوب.

7-1-5-العمومية: يشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائط التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية)، الخصائص الكيفية للمواقف (ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك).

7-1-6-القوة أو الشدة: يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة أو الفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويندرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا، ويجب أن تعكس فقرات قياس بعد القوة أو الشدة في مقياس الكفاءة أو الفاعلية الذاتية ما يعتقد أو يدرك الفرد أنه يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل، لا ما سوف يعمله أو ينجزه، على أن تتراوح مدى الاستجابة على الفقرات ما بين متأكد تماما إلى غير متأكد تماما (**ص ص. 391-393**).

7-2-كيفية تأثير الكفاءة الذاتية في السلوك والمعرفة:

قبل التطرق إلى تأثير الكفاءة الذاتية في السلوك لا بد من الإشارة إلى مستويات تأثير الكفاءة الذاتية، حيث تمارس الكفاءة الذاتية تأثيرات متنوعة على أربع عمليات أساسية، هي:

7-2-1-السيرورات المعرفية: يتم تبني السلوكيات بالنظر إلى التنظيم المعرفي الذي يدمج تقييم الأهداف، فالأساليب السلوكية تنظم أوليا في التفكير.

7-2-2-السيرورات الدافعية: تلعب اعتقادات الكفاءة الانفعالية دورا مفتاحيا في التنظيم الذاتي للدافعية، وتشمل القدرة على ممارسة التأثير الذاتي بالأهداف والتحديات وتقييم النتائج المحققة، وهي آلية هامة للدافعية، تسمح كذلك بالتنبؤ بمستويات الأداءات اللاحقة، وبالتالي تعزيز الكفاءة الذاتية.

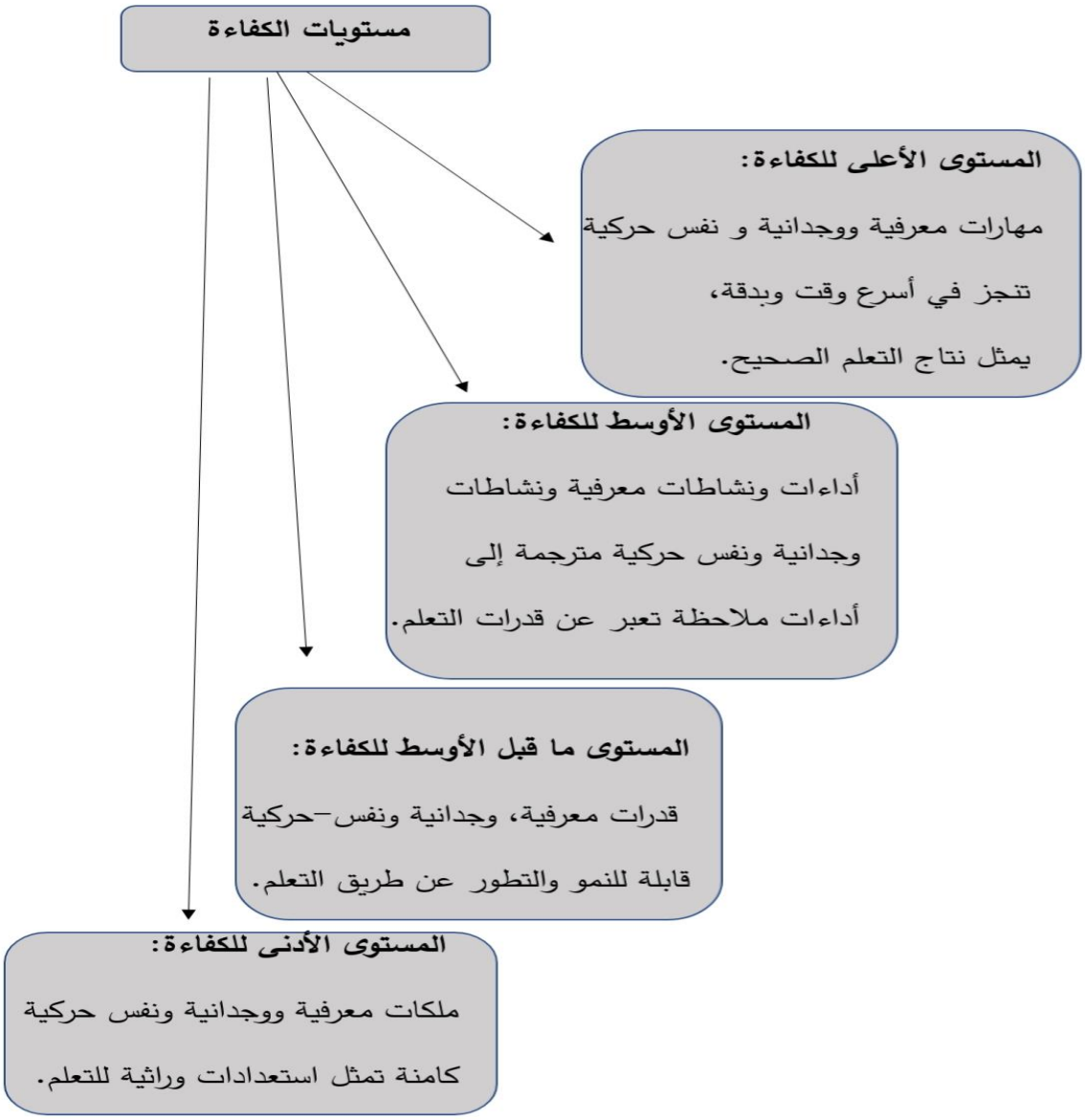
7-2-3-السيرورات الانفعالية: تؤثر معتقدات الأفراد بكفاءتهم الذاتية في قدراتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، وما ينجم عنها من الضغوط المؤدية للقلق والاكتئاب، إذ تمارس إدراك الكفاءة

الذاتية تحكما أعلى من الدور الرئيسي الذي تلعبه الضغوط في إثارة القلق، ولا يتأثر مستوى هذا القلق بإدراك المواجهة الفعالة فحسب، وإنما بإدراك الكفاءة في التحكم في التفكير المؤدي للقلق.

7-2-4-سيرورات الانتقاء: فالأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية، يتجهون إلى اختيار المهام التي يشعرون فيها بقدر عال من الثقة والإنجاز، دون تجنب الاستفادة وتنمية الكفاءات من خلال هذه الاختيارات (بوقصارة وزياد، 2015، ص.30).

وقد اشار كل من الغافري و آخرون (2020) إلى ان للكفاءة الأكاديمية المدركة تأثير على الأداء الأكاديمي، حيث تلعب معتقدات الكفاءة الأكاديمية المدركة للطلبة دورا رئيسيا في أدائهم الأكاديمي، فهي مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، كما لها دور إيجابي في المعدل التراكمي، كما للكفاءة دور حيوي في التعلم حيث تساعد الطلبة على التفوق والإبداع في قيامهم بأدوارهم المتعددة بالشكل المطلوب في البيئة التعليمية، ومسايرة المتغيرات والتحديات المستمرة التي تواجههم في البيئة التعليمية، كما تساعدهم على زيادة الدافعية الذاتية نحو التعلم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم من أجل الرقي بمستوياتهم والتقدم علميا بما يعود بالفائدة على العملية التعليمية والتربوية. فالكفاءة الأكاديمية المدركة ضرورية لنمو الطلبة في مجالات الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية، وأهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطالب لتحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي، كما قد تكون مؤشرا على أهمية عوامل أخرى في حياة الطلبة، بما في ذلك التكيف، إدراك الخيارات المهنية (**ص.52**).

وتساعد الكفاءة الذاتية في إيجاد مشاعر الهدوء والثقة عند مواجهة المهام الصعبة، والأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يعتقدون بقدرتهم على اكتساب المواقف، وعلى العكس من ذلك فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة ينظرون إلى الأشياء على كونها أصعب عما هي عليه، ومن مظاهرها: القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية، التي لا يمكن لتلميذ حملها إلا إذا كان مهيئ انفعاليا لتقبل تلك المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه، والقدرة على التأثير في الآخرين، واتخاذ قراراته بحكمة وثقة، كما يكتسب ثقة الآخرين في قدرته على تحمل المسؤولية (شيب، 2019، ص.345-346).



الشكل (07): مستويات الكفاءة من إعداد الباحثة (بوكرمة، 2008، ص.157).

ملخص الفصل:

من خلال ما سبق يتضح بأن الكفاءة الذاتية عموما من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل العلماء والباحثين نظرا لأهميتها وعلاقتها الوطيدة بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية، ونظرا لشموليتها للعديد من الكفاءات التي تنطوي تحتها والتي من بينها: الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الأكاديمية المدركة، هذه الأخيرة التي لها تأثير على الأداء الأكاديمي والتحصيلي للتلميذ، ومن ثم التأثير على العملية التعليمية التعلمية، ولهذا ركزت الباحثة على المفهوم الأشمل للكفاءة الذاتية ثم التدرج في باقي المفاهيم ذات العلاقة حتى يكون هناك رصيد معرفي واسع للاستفادة منه في الإطار التطبيقي للبحث وتوجيهه.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-المنهج المتبع في الدراسة

2-مجتمع وعينة الدراسة

3-حدود الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-الدراسة الاستطلاعية

6-الأساليب الإحصائية

ملخص الفصل

تمهيد:

يعد الانتهاء من الفصول النظرية كان من المفروض أن تقوم الباحثة بتجسيد الدراسة على أرض الواقع مع الاعتماد على الجانب النظري وما تضمنه من مفاهيم ونظريات ودراسات سابقة وما توصلت إليه من نتائج، حيث تسعى الطالبة من خلال الجانب الميداني إلى اختبار الفرضيات التي تم صياغتها كحلول وإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة، والوصول إلى إيجاد حل للإشكال المطروح سابقا، وحتى تكون الدراسة التطبيقية مبنية على أسس علمية كان لابد من اتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية والمتمثلة في:

تحديد منهج الدراسة وخطواته، التعرف على مجتمع وعينة الدراسة، حدود الدراسة والأدوات المستخدمة، بالإضافة إلى الدراسة الاستطلاعية وأخيرا الأساليب الإحصائية التي تم تطبيقها لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات، ولاختبار صحة الفرضيات وتحليل البيانات.

1-المنهج المتبع في الدراسة:

يرى أنجرس (2006) أن المنهج " محدد بمجموعة من الإجراءات الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة، والمنهج في العلم مسألة جوهرية، كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج"، " وهو عبارة عن سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي اتباعها بكيفية منسقة ومنظمة" (أنجرس، 2006، ص.36).

ويعرف المنهج الوصفي بأنه:" مجموعة الاجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (المشهداني، 2019، ص.126).

تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لأنه الأنسب لدراسة الظاهرة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعلاقة الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد بها، وفق خطوات أهمها:

- الإحساس بالمشكلة البحثية من خلال ما تمت ملاحظته في الوسط من قبل الباحثة؛ والمتعلق بأداء مستشار التوجيه والإرشاد بالمقابل مع التوظيف الذي يتم على أساس مستوى الشهادة لا على أساس نوع أو طبيعة الشهادة، وأداء المهام من قبل أفراد ليسوا من أهل الاختصاص.

- تحديد مشكلة الدراسة المتعلقة بعلاقة كل من الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي تم صياغتها على شكل تساؤل رئيسي.
- صياغة فرضيات الدراسة؛ والتي كانت عبارة عن إجابات مؤقتة لتساؤلات البحث.
- اختيار عينة الدراسة؛ والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية كونهم الموضوع الأساسي الذي يقوم عليه دور مستشار التوجيه والإرشاد، هذا من جهة ومن جهة أخرى باعتبار ان المرحلة الثانوية هي الخط الفاصل بينها وبين التعليم العالي والأكاديمي، والذي يتحدد من خلاله المسار المهني للطالب.
- اختيار أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس لقياس مستوى الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد، وآخر لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية، والتأكد من الخصائص السيكو مترية لكل منهما.
- اختبار الفرضيات وتفسير نتائجها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-مجتمع وعينة الدراسة:

2-1-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (2385) تلميذ وتلميذة بثلاث ثانويات ببلدية الونزة -ولاية تبسة-، وهي: ثانوية بغاغة صالح، ثانوية مخازنية مبروك، ثانوية سعد بن أبي وقاص، موزعين وفق الجدول التالي:

جدول (02): توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

المؤسسة	الجنس		المستوى التعليمي			الشعبة			المجموع
ثانوية بغاغة صالح	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	ع	أ	ت	668
	280	388	249	174	245	438	179	51	
ثانوية مخازنية مبروك	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	ع	أ	ت	1020
	455	565	356	329	335	659	314	47	
ثانوية سعد بن	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	ع	أ	ت	697

أبي وقاص	321	376	239	200	258	459	192	46	

المصدر: (الدراسة الاستطلاعية).

يظهر الجدول (02) أن عدد الذكور قد بلغ (1056) وعدد الإناث (1329)، كما بلغ عدد التلاميذ في الأولى ثانوي (844) وفي الثانية ثانوي (703) وفي الثالثة ثانوي (838)، كما قدر عدد أفراد مجتمع الدراسة في الشعب العلمية (1556) وفي الشعب الأدبية (685) وفي الشعب التقنية (144).

2-2-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (124) تلميذ وتلميذة تم سحبهم من ثلاث ثانويات ببلدية الونزة التابعة لولاية تبسة وهي عينة غير عشوائية تم اختيارها بالطريقة المتيسرة أو المتاحة، نظرا لصعوبة استخدام الطريقة العشوائية في مجتمع الدراسة الحالية، ولهذا تم التعامل مع الافراد (التلاميذ) الذين تعاونوا مع الباحثة ممن تواجدوا بالمؤسسات في فترة توزيع الاستبيان، وقبلوا الإجابة على عباراته، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب: الجنس، المستوى التعليمي، والشعبة:

جدول (03): خصائص عينة الدراسة

المؤسسة	الجنس		المستوى التعليمي			الشعبة			المجموع
ثانوية بغاغة صالح	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	علمي	أدبي	تقني	41
	19	22	13	13	15	30	7	4	
ثانوية مخازنية مبروك	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	علمي	أدبي	تقني	43
	21	22	13	14	16	7	21	15	
ثانوية سعد بن أبي وقاص	ذكور	إناث	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	علمي	أدبي	تقني	40
	19	21	0	13	27	0	17	23	

المصدر (الدراسة الميدانية).

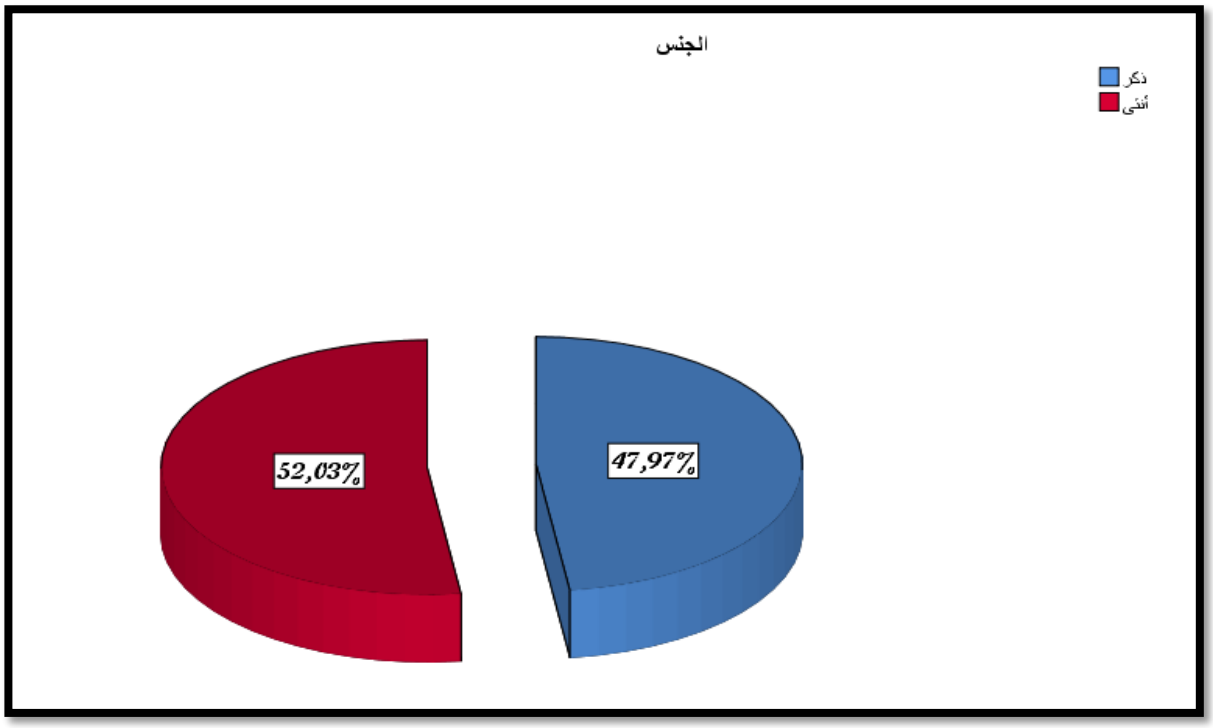
من خلال الجدول (03) يتضح أن عدد الذكور قد بلغ (59) وقدر عدد الإناث ب(65)، أما بالنسبة لتوزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي فقد قدر عدد تلاميذ السنة الأولى (26)، وعددهم في السنة الثانية (40)، أما بالنسبة لعددهم في السنة الثالثة فيقدر ب(58)، وفيما يتعلق بتوزيع التلاميذ أفراد العينة حسب الشعبة فقد قدر عددهم في الشعب العلمية (37)، وعددهم في الشعب الأدبية (45)، وقدر عددهم في الشعب التقنية ب (42).

2-2-1-توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

جدول (04): توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنـــــــس	التكـــــــرار	النسبة المئوية (%)
ذكـــــــور	59	47.58
إنـــــــاث	65	52.42

من خلال الجدول (04) يتبين أن نسبة الذكور تقدر ب (47.58%) وهي أقل من نسبة الإناث التي قدرت ب(52.42%)، إلا انها نسب متقاربة وغير متفاوتة بدرجة كبيرة، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (08):



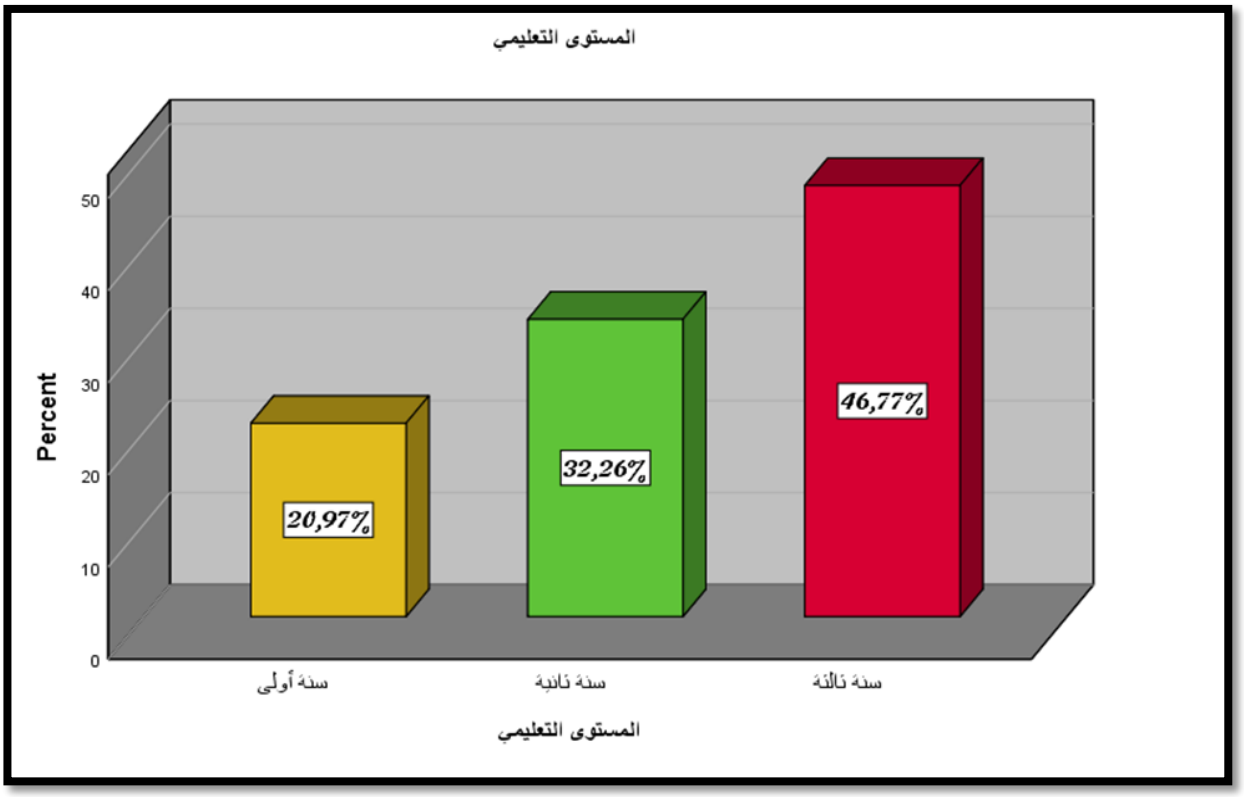
الشكل (08): توزيع العينة حسب متغير الجنس (مخرجات برنامج الspss).

2-2-2-توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي:

جدول (05): توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية (%)
أولى ثانوي	26	20.97
ثانية ثانوي	40	32.26
ثالثة ثانوي	58	46.77

بالنسبة لتوزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي-كما يوضحه الجدول (05)- فقد قدرت نسبة التلاميذ في السنة الأولى (20.97%)، ونسبتهم في السنة الثانية (32.26%)، وبلغت نسبتهم في السنة الثالثة (46.77%)، وهي نسب متفاوتة، وهذا طبيعي كون أن هناك فروق في تكرارات العينة بالنسبة لكل طور لصالح مستوى السنة الثالثة الذي كانت فيه درجات التكرار أكبر مما عليه في كل من مستوى السنة الثانية والسنة الأولى، والشكل (09) يوضح توزيع هذه النسب في المستويات الثلاث:



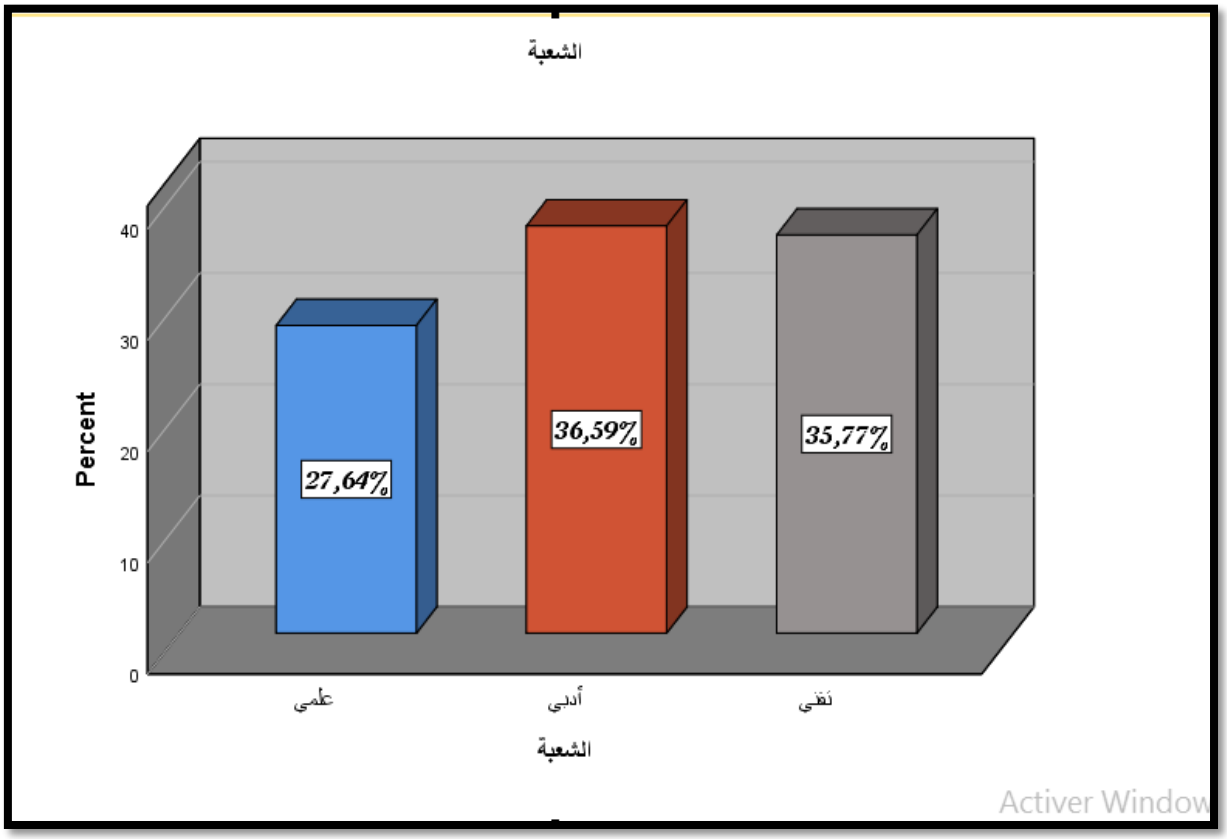
الشكل (09): توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي (مخرجات برنامج الspss).

2-2-3-توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة:

جدول (06): توزيع العينة حسب متغير الشعبة

الشعبة	التكرار	النسبة المئوية (%)
علمي	37	29.84
أدبي	45	36.29
تقني	42	33.87

يظهر من خلال الجدول (06) أن نسبة التلاميذ أفراد العينة في الشعب الأدبية قدرت ب (36.29%) وبلغت نسبتهم في الشعب التقنية (33.87%)، وهي نسب متقاربة بالمقارنة مع الشعب العلمية التي بلغت نسبة التلاميذ أفراد العينة فيها (29.84%) وهي أقل نسبة، والشكل رقم (10) يوضح النسب المئوية لهذا التوزيع.



الشكل (10): توزيع العينة حسب متغير الشعبة (مخرجات برنامج الspss).

3-حدود الدراسة:

3-1-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة طبيعة العلاقة بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، الشعبة.

3-2-الحدود المكانية: قامت الباحثة بإجراء الدراسة على ثانويات بلدية الونزة -ولاية تبسة-، وعددها (03) ثانويات: ثانوية بغاغة صالح، ثانوية مخازنية مبروك، وثانوية سعد بن ابي وقاص.

3-3- الحدود الزمانية: تحددت الدراسة بالموسم الجامعي: 2023/2022.

3-4-الحدود البشرية: شملت الدراسة 124 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية ومن جميع المستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة)، ومن التخصصات التالية: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب، علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية.

4-أدوات الدراسة:

إن اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات من الخطوات المهمة في البحث العلمي، لأن نجاح هذا الأخير متوقف على طبيعة الأداة ومدى ملاءمتها لأهداف البحث، وقدرتها على قياس متغيرات الدراسة وما أعدت لقياسه على العموم، وفي هذا الصدد قامت الباحثة باستخدام أداتين لقياس متغيرات الدراسة وإيجاد طبيعة العلاقة بينهما.

4-1-مقياس الكفاءة الانفعالية:

قامت الباحثة ببناء وتصميم مقياس جديد بالاعتماد على مقاييس موجودة، نظرا إلى ان هذه الأخيرة تقيس بعض الجوانب الانفعالية الخاصة بالمفحوص والتي لا يمكن ملاحظتها من قبل مفحوص آخر، وبما أن الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد هي خاصية سيتم قياسها من قبل التلاميذ، كان لا بد من بناء أداة جديدة تكون مناسبة لأفراد العينة، وتقيس جوانب يمكن ملاحظتها من قبل أفراد العينة، ولذلك قامت الباحثة باتباع الخطوات الإجرائية في بناء المقاييس والاختبارات، التالية:

- تحديد الأساس النظري لبناء المقياس والمتمثل في نظرية جولمان (Goleman) للكفاءة الانفعالية.
- تحديد الهدف أو الغرض من الاختبار وهو قياس الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد.
- تحديد الأبعاد والمؤشرات التي تعكس بنية الاختبار من خلال الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة.

– كتابة المفردات من قبل الباحثة بالاعتماد على ثلاث مقاييس هي: مقياس الكفاءة الانفعالية (Emotional Competency"EC") من إعداد: سرور ومنشاوي (2010)، والذي تم فيه استخدام العبارات (2.4.6.7.8.9.10.16.17.20.24.25.27.28.32.33.34.35.36.39.40)، ومقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد: عباس (2019) بالاستناد إلى مقياس سارة نواف (2018) للكفاءة الانفعالية ونظرية جولمان (Goleman,2001)، وكانت العبارات المستخدمة من قبل الباحثة في بناء المقياس الجديد: (1.6.9.10.11.12.15.20.22.23.24.26.30.34.42.)، بالإضافة إلى العبارات: (1.7.9.11) لمقياس الذكاء الانفعالي ل"أسماء أحمد عبيد"(2014)، كما تم استخدام متصل الاستجابة الخماسي لمقياس "ليكرت"، باستخدام البدائل: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، مراعاة للمستوى التعليمي لعينة الدراسة ومدى فهمهم للعبارات.

– عرض المقياس في صورته الأولية على الأستاذ المشرف لتحكيمه كونه من أهل الاختصاص (متخصص في القياس النفسي)، وأخذ الموافقة للقيام بالاستطلاع السيكومتري.

– تطبيق الأداة على عينة تجريبية مكونة من (36) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من ثانويات بلدية الونزة مجال الدراسة.

– حساب الخصائص السيكومترية للأداة.

– تطبيق الأداة على عينة الدراسة الأساسية وجمع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25).

جدول (07): أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية

الرقم	الأبعاد	العبارات
1	الوعـــــــــــي بالـــــــــذات	1 ،6، 11 ،16، 21، 26، 31، 36
2	تنظـــــــــــيم الـــــــــذات	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37
3	دافعـــــــــــية الـــــــــذات	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38
4	الـــــــــــوعي الاجتمـــــاعي	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39

5	المهـــــــــارات الاجتمـــاعية	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40

4-2-مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة:

تم استخدام مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ل"جيروزيليم وشفارتسر" (Jerusalem & Schwarzer، 1994) في نسخته باللغة الإنجليزية، حيث تم ترجمته من قبل الباحثة وعرضه على الأستاذ المشرف للاطلاع عليه، بعد ذلك قامت الباحثة بعرض المقياس المترجم على مجموعة من الأساتذة للحكم على صدق الترجمة والصدق الظاهري ممن يتقنون اللغتين العربية والانجليزية (انظر الملحق 02).

جدول (08): عبارات مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة بعد ترجمته

الرقم	العبـــــــــــــــــارات
1	يمكنني دائما حل المشكلات الصعبة إذا حاولت بجد بما فيه الكفاية.
2	إذا كان هناك شخص يعارضني، يمكنني إيجاد الوسائل والطرق للحصول على ما أريد.
3	من السهل بالنسبة لي التمسك بأهدافي وتحقيقها.
4	أنا واثق من أنني أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.
5	بفضل ما لدي من حيل، أعرف كيفية التعامل مع الموقف غير المتوقع.
6	يمكنني حل معظم المشاكل إذا استثمرت الجهد اللازم.
7	يمكنني البقاء هادئا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التأقلم.
8	عادة ما أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.
9	إذا تعرضت إلى مأزق يمكنني إعادة التفكير في شيء أخر أقوم به.
10	بغض النظر عما يأتي في طريقي، عادة ما أكون قادرا على التعامل معه بسهولة.

5-الدراسة الاستطلاعية:

5-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

كان هدف الباحثة من إجراء الدراسة الاستطلاعية أو ما يعرف بالاستطلاع السيكومتري؛ وهو التعرف على صدق وثبات الأداة وقدرتها على قياس الخاصية التي أعدت لقياسها، ومدى ملاءمتها للبيئة المحلية المدروسة.

بالإضافة إلى أهداف أخرى تتمثل في:

-التعرف على الصعوبات التي ستواجه الباحثة عند إجراء الدراسة الأساسية والعمل على معالجتها.

-التعرف على مدى استيعاب أفراد العينة لمفردات الأداتين.

-الحصول على بيانات كيفية عن موضوع الدراسة، خاصة فيما يتعلق بمستشار التوجيه والإرشاد وحضوره الفعلي لدى التلاميذ.

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في تلاميذ المرحلة الثانوية تم اختيارهم من بلدية الونزة-ولاية تبسة- ، وكان عددهم (36) تلميذ وتلميذة، وزعت عليهم الاستبيانات التي تضمنت المقاييس التجريبية للدراسة وتم استرجاعها وتفريغها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25)، ومن ثم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين.

5-2-الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

5-2-1-مقياس الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد:

تم بناء المقياس من قبل الباحثة نظرا لعدم ملاءمة المقاييس المتوفرة للمستوى التعليمي لأفراد العينة، خصوصا وان الخاصية المقاسة سيتم ملاحظتها والإجابة على المفردات الخاصة بها على الأداتين ستكون من وجهة نظر افراد العينة، حيث تم الاعتماد على ثلاث مقاييس هي: مقياس الكفاءة الانفعالية (Emotional Competency "EC") من إعداد: سرور، ومنشاوي (2010)، ومقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد: عباس (2019) بالاستناد إلى مقياس سارة نواف (2018) للكفاءة الانفعالية ونظرية جولمان (Goleman,2001)، ومقياس الذكاء الانفعالي لأسماء أحمد عبيد(2014)، واستخدام العبارات على متصل الاستجابات الخاصة بمقياس "ليكرت": موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، مراعاة للمستوى التعليمي لعينة الدراسة ومدى فهمهم للعبارات.

-صدق الأداة: لحساب صدق الأداة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، لإيجاد قيمة الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكذا الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول (09): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية

رقم العبارة	درجات الارتباط.	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)	رقم العبارة	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
1	0.196	0.260	21	**0.645	0.000
2	0.177	0.301	22	**0.589	0.000
3	**0.665	0.000	23	**0.717	0.000
4	0.280	0.099	24	**0.451	0.006
5	**0.593	0.000	25	**0.509	0.002
6	0.304	0.076	26	**0.704	0.000
7	*0.422	0.010	27	**0.854	0.000
8	0.048	0.781	28	**0.441	0.007
9	**0.484	0.003	29	**0.712	0.000
10	**0.511	0.001	30	**0.649	0.000
11	**0.553	0.000	31	**0.860	0.000
12	**0.582	0.000	32	**0.715	0.000
13	**0.674	0.000	33	**0.758	0.000
14	0.266	0.122	34	**0.529	0.001
15	**0.487	0.003	35	**0.626	0.000
16	**0.435	0.009	36	*0.395	0.017
17	**0.523	0.001	37	**0.692	0.000
18	0.258	0.129	38	**0.606	0.000
19	**0.564	0.000	39	**0.788	0.000

** عند مستوى الدلالة 0.01. * عند مستوى الدلالة 0.05.

من خلال الجدول (09) نجد أن درجات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (0.048 و0.860)، وأن أغلب الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)، وبالتالي يمكن القول إن هناك اتساق داخلي وارتباط قوي بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي بالذات والعبارات التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الانفعالية

الوعي بالذات	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
1	**0.656	0.000
6	**0.519	0.002
11	**0.657	0.000
16	**0.631	0.000
21	**0.525	0.002
26	**0.801	0.000
31	**0.796	0.000
36	**0.468	0.006

** عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (10) أن قيم الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي بالذات والعبارات التي تنتمي إليه تتراوح بين (0.468 و 0.801)، وهي قيم تدل على وجود ارتباط قوي، ودال إحصائيا عند مستوى (0.01).

جدول (11): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد تنظيم الذات والعبارات التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الانفعالية

تنظيم الذات	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
2	0.187	0.298
7	**0.624	0.000
12	**0.655	0.000
17	**0.603	0.000
22	**0.700	0.000
27	**0.802	0.000
32	**0.825	0.000
37	**0.727	0.000

** عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (11) أن قيم الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد تنظيم الذات والعبارات التي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.187 و0.825)، وهي قيم ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، باستثناء العبارة رقم (02) فارتباطها ضعيف مع الدرجة الكلية للبعد وغير دال إحصائيا.

جدول (12): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد دافعية الذات والعبارات التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الانفعالية

دافعية الذات	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
3	**0.663**	0.000
8	0.230	0.205
13	**0.744**	0.000
18	**0.633**	0.000
23	**0.779**	0.000
28	**0.449**	0.010
33	**0.734**	0.000
38	**0.774**	0.000

** عند مستوى الدلالة 0.01

بالنسبة لقيم الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد دافعية الذات والعبارات التي تنتمي إليه فتتراوح ما بين (0.230 و0.779)، كما يوضحها الجدول (12)، وهي تدل على وجود ارتباط قوي، وهذا الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارة رقم (08) فارتباطها ضعيف مع الدرجة الكلية للبعد وغير دال إحصائيا.

جدول (13): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي الاجتماعي والعبارات التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الانفعالية

الوعي الاجتماعي	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
4	**0.465**	0.005
9	**0.518**	0.001
14	0.326	0.056
19	**0.745**	0.000
24	**0.662**	0.000

29	**0.613	0.000
34	**0.670	0.000
39	**0.723	0.000

** عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (13) أن قيم الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الوعي الاجتماعي والعبارات التي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.326 و0.745)، وهي تدل على وجود ارتباط قوي بين الدرجة الكلية لبعد الوعي الاجتماعي والعبارات التي تنتمي إليه، وهذا الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، باستثناء العبارة رقم (14) فإن ارتباطها ضعيف مع الدرجة الكلية للبعد وغير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (14): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد المهارات الاجتماعية والعبارات التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الانفعالية

المهارات الاجتماعية	درجات الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
5	**0.604	0.000
10	**0.526	0.001
15	**0.603	0.000
20	**0.699	0.000
25	**0.690	0.000
30	**0.669	0.000
35	**0.773	0.000
40	**0.740	0.000

** عند مستوى الدلالة 0.01

وفيما يخص بعد المهارات الاجتماعية الذي فقد تراوحت قيم الارتباط بين درجته الكلية والعبارات التي تنتمي إليه ما بين (0.526 و0.773) كما يوضحها الجدول (14)، وهي تدل على وجود ارتباط قوي ودال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

وللإشارة هنا؛ فإن العبارات التي ليست لها دلالة وكان ارتباطها ضعيف والمتمثلة في العبارات (2، 8، 14) والتي تنتمي إلى كل من بعد تنظيم الذات و دافعية الذات و الوعي الاجتماعي على الترتيب، فقد رجحت الباحثة إلى أن انخفاض قيم الارتباط لهذه العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه قد يعود إلى حجم

العينة؛ أي أنه كلما زاد حجم العينة كلما زادت قيمة الارتباط، كما أن هناك بعض العبارات التي لم يتم الاجابة عليها من قبل المفحوصين، والمتعلقة بأبعاد: الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، أما بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية فقد تم الاجابة على كافة العبارات من قبل جميع المفحوصين، وكانت درجات الارتباط لهذا البعد مرتفعة وكلها دالة احصائيا، ولهذا فقد رأت الباحثة أنه لا داعي لحذف العبارات التي كانت درجات ارتباطها ضعيفة كون عددها قليل و لا تؤثر على صدق الأداة.

جدول (15) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الانفعالية

الأبعـــــــاد	قيم معامل الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية (Sig)
الوعي بالذات	**0.840	0.000
تنظيم الذات	**0.885	0.000
دافعية الذاتية	**0.885	0.000
الوعي الاجتماعي	**0.856	0.000
المهارات الاجتماعية	**0.878	0.000

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

يتضح من خلال الجدول (15) أعلاه أن هناك ارتباط بين كل من الأبعاد: الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.840 و0.085) عند مستوى دلالة 0.01، وهي تدل على وجود ارتباط قوي ودال إحصائيا بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وبالتالي هناك اتساق داخلي قوي بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للأداة.

-ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل " ألفا كرو نباخ" للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد: الوعي الذاتي، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، فكانت القيم كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (16): معامل "ألفا كرو نباخ" لمقياس الكفاءة الانفعالية

بنود المقياس	معامل الثبات " ألفا كرو نباخ"
40	0.949

من النتائج الموضحة في الجدول (16) يتضح أن معامل الثبات والذي يقدر ب 0.949، أي ما نسبته 95٪ وهي قيمة مرتفعة، وبالتالي فالأداة على درجة عالية من الثبات.

5-2-2-مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: ل "جيروزيليم وشفارتسر" (Jerusalem & Schwarzer) في نسخته لالانجليزية، حيث تم ترجمته من قبل الباحثة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتعديل بعض عباراته من قبل الأستاذ المشرف، وعرضه على أساتذة محكمين ممن يتقنون اللغتين، وتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

-**صدق الأداة:** تم استخدام صدق الاتساق الداخلي، لإيجاد قيمة الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة في الجدول أدناه:

جدول (17): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية

رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة المعنوية	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة (sig)
1	**0.735	0.000	6	**0.522	0.001
2	**0.683	0.000	7	**0.459	0.005
3	**0.490	0.002	8	**0.578	0.000
4	**0.644	0.000	9	**0.434	0.008
5	**0.696	0.000	10	**0.625	0.000

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

من النتائج الموضحة في الجدول (17) يتضح أن هناك ارتباط قوي بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيمة الارتباط ما بين (0.434 و0.735) عند مستوى دلالة 0.01، ومنه فالأداة على درجة عالية من الصدق.

-**ثبات الأداة:** تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل " ألفا كرو نباخ"، وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (18): معامل "ألفا كرو نباخ" لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية

بنود المقياس	معامل الثبات " ألفا كرو نباخ"
10	0.777

ومن الجدول (18) يتضح أن معامل الثبات مرتفع ويقدر ب 0.777، أي ما نسبته **77**٪ وهي قيمة ثبات مرتفعة، وبالتالي فالأداة على درجة عالية من الثبات.

6-الأساليب الإحصائيـــة:

بهدف تحليل البيانات واختبار الفرضيات للتوصل إلى إجابات عن التساؤلات التي تم طرحها سابقا تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

6-1- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وتحديد عدد الاستجابات لكل عبارة من العبارات الخاصة بأدوات الدراسة.

6-2- حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، ومعامل "ألفا كرو نباخ" للتأكد من صدق وثبات المقاييس.

6-3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد اتجاه الفروق ودرجات التشتت في الاستجابات.

6-4- معامل الارتباط "بيرسون" لإيجاد طبيعة العلاقة بين أبعاد الكفاءة الانفعالية والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

6-5- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير الجنس.

6-6- اختبار أحادي التباين (ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات درجات الأفراد تبعا لمتغيري المستوى التعليمي والشعبة.

6-7- اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية، في حالة وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الافراد.

ملخص الفصل:

تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في دراستها الميدانية والتي من خلالها يتم تحديد باقي الخطوات، وتسهيل عملية جمع البيانات ومعالجتها بأسلوب علمي بحت، بداية من تحديد منهج الدراسة، المجتمع والعينة، الحدود الموضوعية والمكانية والزمانية وكذا البشرية للدراسة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة، والدراسة الاستطلاعية، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية هذه الأخيرة كجزء من هذا الفصل والدراسة ككل، حيث توازي في أهميتها البحث العلمي؛ كونها تحدد للباحث المسار الذي سيتبعه في بحثه، وتساعده على تجنب العديد من الصعوبات المحتملة خلال الدراسة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والإطار النظري

6-استخلاص النتائج

7-الاقتراحات والتوصيات

ملخص الفصل

تمهيد:

بعد الانتهاء من عملية بناء وتصميم مقياس الكفاءة الانفعالية، وترجمة النسخة الإنجليزية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة وإخضاعه لصدق المحكمين، تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتأكد من مدى صلاحية استخدامها في جمع بيانات الدراسة الأساسية، من خلال مجموعة من المؤشرات الاحصائية، حيث تم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً من أجل التحقق من فرضيات الدراسة.

وقد قامت الباحثة من خلال فصل الإجراءات المنهجية للدراسة والذي تطرقت فيه لجميع الخطوات المتبعة في الدراسة الميدانية وفق أسس علمية منهجية، انتهت بالمعالجة الإحصائية لتساؤلات وفرضيات الدراسة، وعلى أساسها تم التوصل إلى النتائج التي سيتم عرضها ومناقشتها خلال هذا الفصل في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

"توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

وللتحقق من هذه الفرضية؛ والتي تختبر العلاقة بين متغيرات الدراسة وأبعادها، قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة قيم العلاقة الارتباطية بين متغير الدراسة الكفاءة الانفعالية وأبعاده مع متغير الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة. والنتائج يوضحها الجدول رقم (19) التالي:

جدول (19) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير الكفاءة الانفعالية وأبعاده ومتغير الكفاءة الذاتية المدركة.

المقياس وأبعاده	توقعات الكفاءة الذاتية العامة الكلي
الـــــــوعي بالـــــذات	0.167
تنظيـــــــم الـــــــذات	0.170
دافعـــــــية الـــــــذات	*0.215
الـــــــوعي الاجتمـــاعي	0.185
المهـــــارات الاجتماعية	0.164
الكفـــــاءة الانفعـــــالية الكـــــلي	0.113

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من خلال الجدول (19) أن هناك علاقات ارتباطية متفاوتة بين المتغيرات الرئيسية وأبعادها، فقيم معامل الارتباط "بيرسون" بين متغير الدراسة الأساسي أي: الكفاءة الذاتية العامة الكلي وبين إدمان الانترنت ككل بلغ (0.113) وهي قيمة متوسطة ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، أما قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بالنسبة لبقية أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية مع الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية العامة فقد تراوحت ما بين (0.164) و(0.215) وهي قيمة متوسطة، ومنها الدالة إحصائياً بالنسبة لبعد دافعية الذات عند مستوى (0.05)، في حين أن أقل قيمة للارتباط كانت لبعد المهارات الاجتماعية، مما يعني أنه كلما زادت الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد في بعد دافعية الذات كلما زادت الكفاءة الذاتية العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

لا توجد دراسات سابقة تناولت متغير الكفاءة الانفعالية ومتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة معا.

وبحسب نظرية باندورا (Bandura, 1977) في الكفاءة الذاتية فإن الحالة الانفعالية للمتعلم تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ من حيث الانتباه والتركيز، وتفسير الأحداث وإدراكها، وكذا تنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة، وفي هذا إشارة إلى ان هناك ارتباط وثيق بين الانفعالات والكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم (ملحم، 2015، ص ص.238–239).

وأضاف " غولمان" كما ورد في بلقاسم (2014) أن البيئة الصفية التي لا تتوفر على الأمن الانفعالي للتلميذ تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقته مع الآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله الدراسي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الشعور بالنقص وفقدان الثقة بقدراته، ومن ثم التأثير في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية (ص.3).

وعليه فالكفاءة الانفعالية والتي يدخل في إطارها دافعية الذات كأحد أبعادها؛ هذا الأخير الذي يتمحور حول القدرة على تحمل الضغوط والمخاطرة لإنجاز العمل، والالتزام بالوعود، لها تأثير على مستوى الكفاءة المدركة للمتعلم كأحد العوامل البيئية الصفية والتربوية عموما.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدمت الباحثة اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent sample T-test)، والنتائج يوضحها الجدول (20):

الجدول (20): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

المقياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (Sig)
الكفاءة الذاتية	ذكور	59	6.152	1.669	0.023-	120	0.982
	إناث	63	6.159	1.358			

تشير نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثانية الموضحة في الجدول (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة، حيث تم تسجيل متوسطات حسابية متقاربة على المقياس لدى الذكور والإناث والذي قدر ب(6.152) و (6.159) على الترتيب، وانحراف معياري بعيد عن الصفر قدره (1.669) لدى الذكور، و (1.358) لدى الإناث، أي أن البيانات موزعة على مجموعة كبيرة من القيم، وبالتالي وجود تشتت وعدم الاستقرار والاتساق في الاستجابات، وبالنسبة لقيمة اختبار "ت" فقد قدر ب (-0.023) عند مستوى دلالة (0.05)، وقدرت قيمة الدلالة المعنوية ب(0.982)، وهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري القائل بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كرماش (2016) التي تطرقت لموضوع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات، ودراسة ملحم (2014) حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن، حيث كشفت هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع (الجنس)، ودراسة الزق (2007) المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الحي (2012) التي كانت بعنوان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ودراسة فريحات ومقابلة (2017) التي تطرقت إلى موضوع القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة علجون، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وهو ما جاءت به نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (Bondura, 1993) التي ترى بانها اعتقاد الفرد او إدراكه لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية دافعية، حسية فيسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمشكلات و تحقيق الأهداف الأكاديمية، وبما أن هذه النظرية مستمدة في الأساس من النظرية المعرفية الاجتماعية التي تفترض أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة من خلال التفاعل بين العوامل الذاتية والسلوكية والبيئية، و التي يشترك فيها جميع المتعلمين من نفس البيئة التربوية على اختلاف الجنس، خصوصا وان المؤسسات التربوية الجزائرية عموما والتي التي تمت فيها الدراسة على وجه الخصوص هي مؤسسات تربوية مختلطة ولا تفصل بين الذكور والإناث، وهذا ما يبرر عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث.

كما أن المعايير الاجتماعية قد اختلفت عما كانت عليه في الماضي من حيث نظرة المجتمع لمكانة الذكور والإناث، وذلك من حيث الفروق في الامتيازات الممنوحة لصالح الذكور، والتي من شأنها خلق نوع من الفجوة بين الجنسين من حيث الثقة بالنفس والإحساس بتقدير الذات، وإدراك القدرات والإمكانيات لمواجهة المشكلات وحلها، ومنه الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية العامة للمتعلم.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

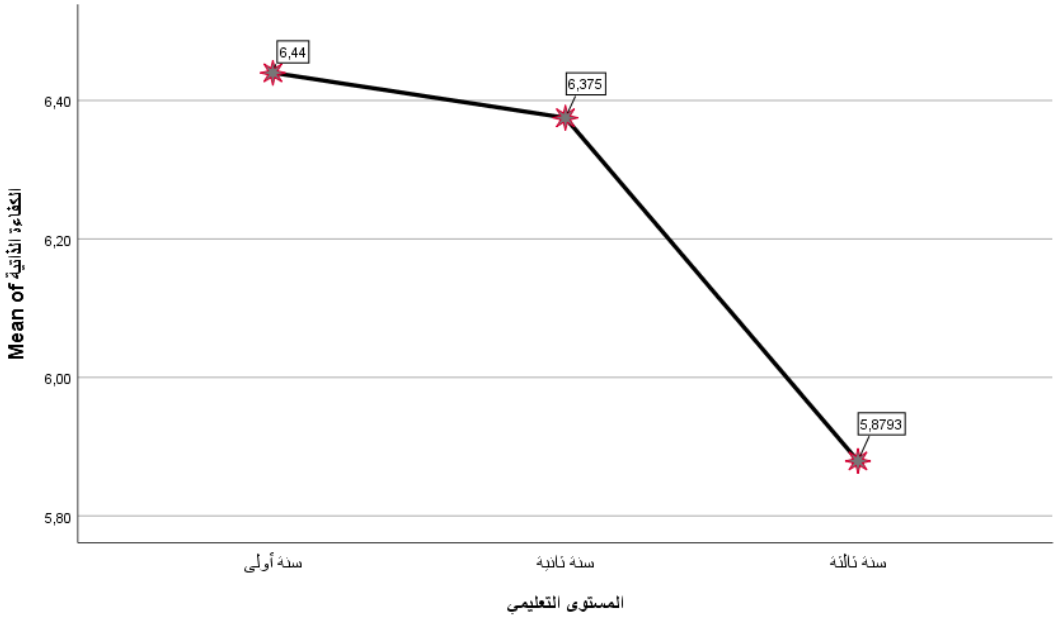
" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (21) يوضح نتائج اختبار التباين الأحادي للتحقق من مدى وجود في درجات مقياس الطموح التي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

جدول (21): يعرض نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين تلامذة المرحلة الثانوية في درجات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

المقياس	عدد العينة	المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F. test	Sig
الكفاءة الذاتية المدركة	25	أولى ثانوي	6.440	1.446	1.877	0.157
	40	ثانية ثانوي	6.375	1.372		
	57	ثالثة ثانوي	5.879	1.590		
المجموع	122	كل المستويات	6.154	1.504		

تشير نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثالثة الموضحة في الجدول (21) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المستويات الثلاثة: السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة، حيث تم تسجيل متوسطات حسابية متقاربة على المقياس والتي قدرت ب(6.440) و (6.375) و (5.879)على الترتيب، وانحراف معياري قدره (1.446) لدى تلاميذ السنة الأولى، و (1.372) لدى تلاميذ السنة الثانية، و (1.590) لدى تلاميذ السنة الثالثة، وهذه القيم الانحرافية بعيدة عن الصفر؛ وبالتالي وجود تشتت وعدم الاستقرار والاتساق في الاستجابات لدى أفراد العينة، كما أن قيمة تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) قد قدرت ب (1.877)، وقيمة الدلالة المعنوية (0.157)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري، ويمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وهو ما توضحه بيانات الشكل التالي:



الشكل (11) منحنى يوضح الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير المستوى التعليمي (مخرجات برنامج spss).

بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى أفراد العينة، إلا أنه من الملاحظ في الشكل (11) بأن المتوسط الحسابي عند مستوى سنة أولى أعلى من المتوسط الحسابي عند مستوى السنة الثانية والسنة الثالثة، بالرغم من أن عدد التلاميذ في السنة الأولى أقل من عدد التلاميذ في السنة الثانية والسنة الثالثة، أي أنه كلما قل عدد التلاميذ كلما زاد المتوسط الحسابي، وبالتالي ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وهناك تفسيرين لهذا الأمر هما: الأول: كلما قل عدد التلاميذ زاد المتوسط الحسابي و منه ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الثاني: كلما زاد المستوى الدراسي كلما قلت الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتعزو الطالبة هذا الأمر إلى خبرات الفشل التي قد يمر بها التلاميذ في السنوات الموالية، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء، وهذا ما جاءت به دراسة الزق (2007) التي كشفت أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من التعليم الجامعي، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، وتم عزو تدني مستوى الكفاءة الذاتية في السنة الثانية إلى نفس الأسباب التي ذكرتها الطالبة، كما أن اقتراب التلاميذ من مرحلة امتحانات شهادة الباكالوريا قد يضعف من مستوى كفاءتهم نتيجة الخوف وقلق الامتحان والمنافسة مع الزملاء، وضغط الأهل، وتشتت الانتباه وغيرها من العوامل الأخرى.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغافري وآخرون (2019) بعنوان: الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان، حيث توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعا لمتغير السنة الدراسية.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كرماش (2016) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، ودراسة ملحم (2014) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن، حيث كشفت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الثامن، ودراسة الزق (2007) بعنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (22) يوضح نتائج اختبار التباين الأحادي للتحقق من مدى وجود في درجات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تعزى إلى متغير الشعبة.

جدول (22): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين تلامذة المرحلة الثانوية في درجات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغير الشعبة.

المقياس	عدد العينة	الشعبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F. test	Sig
الكفاءة الذاتية المدركة	34	علمي	6.912	1.111	6.296	0.003
	44	أدبي	5.841	1.478		
	44	تقني	5.932	1.605		
المجموع	122	كل الشعب	6.172	1.498		

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

تشير نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الرابعة الموضحة في الجدول (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير الشعبة لصالح الشعب العلمية، حيث تم تسجيل متوسطات حسابية على المقياس والتي قدرت ب(6.912) بالنسبة للشعب العلمية وهي أعلى قيمة، و (5.841) بالنسبة للشعب الأدبية و (5.932) بالنسبة للشعب التقنية، وانحراف معياري قدره (1.111) لدى العلميين، و (1.478) بالنسبة للأدبيين، و (1.605) لدى التقنيين، ما يدل على وجود تشتت وعدم الاستقرار في الاستجابات، كما أنه من الملاحظ أن المتوسط الحسابي لدى الشعب العلمية أعلى من المتوسط الحسابي لدى الشعب الأدبية والتقنية، بالرغم من أن عدد التلاميذ العلميين أقل من التلاميذ الأدبيين والتقنيين، كما أن قيمة تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) قد قدرت ب (6.296)، وقيمة الدلالة المعنوية (0.003)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل، و يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة لصالح الشعب العلمية.

وتعزو الطالبة ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى التلاميذ العلميين إلى المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية الفيسيولوجية لدى هؤلاء وفق نظرية "باندورا" في الكفاءة الذاتية المدركة، أو إلى درجة الثقة والوعي بالقدرات الناتجة عن المكانة التي تحتلها الشعب العلمية في المجتمع موضوع الدراسة، على عكس باقي الشعب.

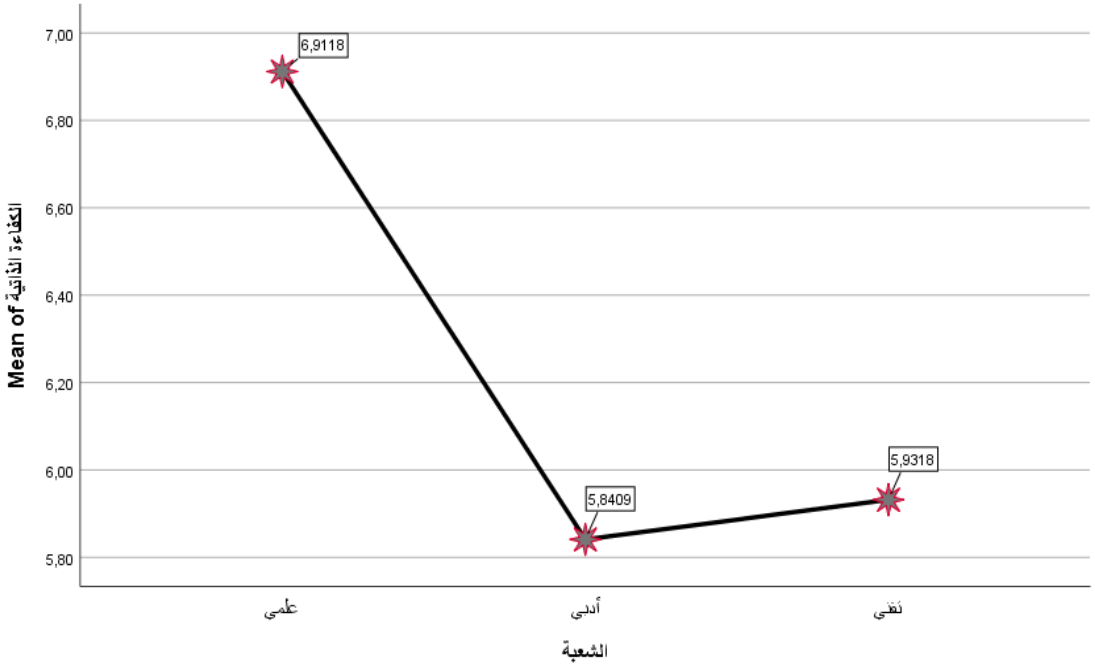
في حالة رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل والوصول إلى قرار بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات متغير الكفاءة الذاتية بين شعبتين على الأقل، فإنه من المفروض ومن المفيد معرفة أي المجموعات (الشعب) مختلفة عن بعضها البعض معنويا في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، ولهذا لا بد من استخدام اختبارات المقارنات البعدية لمعرفة الاختلافات المعنوية بين كل مجموعتين من المتوسطات، وبما أن شرط تجانس التباين محقق فإننا اعتمدنا على نتائج اختبار (Tukey) للمقارنة بين متوسطات الشعب العلمية والأدبية والتقنية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (23) يوضح المقارنات البعدية المتعددة (Tukey) لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة

المقياس	المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	P. value
توقعات الكفاءة الذاتية العامة	ما بين علمي وأدبي	1.071*	0.004
	ما بين علمي وتقني	0.979*	0.009
	ما بين أدبي وتقني	-0.091	0.953

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

من خلال الجدول (23) الموضح أعلاه يمكن ملاحظة أن الدلالة المعنوية للفروق بين متوسطات المجموعتين (علمي–أدبي) دالة إحصائيا وتقدر ب(0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و الدلالة المعنوية للفروق بين متوسطات المجموعتين (علمي–تقني) دالة إحصائيا وقدرت ب(0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وقدرت قيمة الدلالة المعنوية للفروق بين متوسطات المجموعتين (أدبي–تقني) ب(0.953) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، و هي غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفروق في المتوسطات تعود إلى المجموعتين: (علمي–أدبي) و (علمي–تقني)، في حين لا توجد فروق في المتوسطات بين المجموعتين (أدبي–تقني)، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الشعبة لصالح المجموعتين: (علمي–أدبي) بمتوسط فرق قدره (1.071) هو أعلى من متوسط المجموعتين: (علمي–تقني)، والمنحى الموالي يوضح الفروق بين المجموعات:



الشكل (12): منحنى يوضح الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير الشعبة (مخرجات برنامج Spss).

لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع أي نتيجة من نتائج الدراسات التي تم توظيفها، في حين أن هناك اختلاف بين نتائج هذه الدراسة ودراسة الغافري وآخرون (2019) بعنوان: الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعا لمتغير التخصص.

5-ملخص نتائج الدراسة:

انطلقت الباحثة في دراستها لموضوع الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، من التصور المبني على الأساس النظري القائل "بأن الكفاءات يمكن اكتسابها عن طريق التعلم"، وأنها لا تتطلب نسبة عالية من الذكاء الانفعالي، وإنما هي عبارة عن وعي وإدراك وتبصر بقدرة المتعلم على أداء المهمات أو مواجهة المشكلات وتوقعه النجاح في ذلك، ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بالاطلاع على موضوع الذكاء الانفعالي كونه القاعدة الأولى التي انطلقت منها الكفاءة الانفعالية لتصبح مفهوما متوسعا فيما بعد، كما أن موضوع الذكاء الانفعالي أصبح يمثل ما نسبته (80%) من النجاحات في مختلف مجالات الحياة، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة، حيث انطلقت من مفهوم الذكاء الانفعالي ثم التوسع فيما بعد في موضوع الكفاءات وتحديدا الكفاءة الانفعالية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتخصيص مساحة لموضوع الكفاءة الاجتماعية كونها تقع ضمن الكفاءات المهمة التي يحتاج إليها كل من مستشار التوجيه والإرشاد والتلميذ أيضا، كما أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن في طياتها الكفاءة الانفعالية، كما تحتوي في مضامينها مراحل النمو الاجتماعي لدى الفرد من السنة الأولى للميلاد وحتى مرحلة الرشد المتأخر، والتي من المفروض ان يكون أخصائي التوجيه والإرشاد على اطلاع ودراية بهذه المراحل، حتى يكون قادرا على التعامل مع مختلف المشكلات النفسية والسلوكية والمدرسية للتلميذ.

وقد انتهت الدراسة الحالية بمجموعة من النتائج تم عرضها وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، والمتمثلة في:

1-توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين أبعاد الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد (الوعي بالذات، تنظيم الذات، دافعية الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ومن خلال نتائج الفرضيات السابقة كإجابات عن التساؤلات الفرعية تم التوصل إلى إجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة:

ما طبيعة العلاقة بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية؟

وكانت النتيجة التي توصلت إليها الباحثة كالتالي:

توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-الاقتراحات والتوصيات:

إن موضوع الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من المواضيع المهمة والمحورية في العصر الحالي، خصوصا في ظل العولمة وانتشار الوسائل التكنولوجية الحديثة وتأثيراتها السلبية على الطفل والمراهق، حيث أصبح للتوجيه والإرشاد دور ومكانة مهمة في مواجهة كافة التحديات للوصول بمخرجات التعلم إلى بر الأمان، وهناك مثل شائع يقول بأن: "القائد الناجح هو من يوازن بين ثقافة القيادة ومبادئها والمزاج العام لأتباعه"، فلا يمكن لمستشار التوجيه والإرشاد أن ينجح في اكتساب ثقة المسترشد ما لم تكن لديه القدرة على الضبط والإقناع مع مراعاة الحالة الانفعالية والمزاجية للمتعلم، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمرحلة العمرية التي يمر بها، وهذا يتطلب من المرشد أن يكون واعيا ومدركا لذاته واثقا من نفسه وقادرا على التواصل مع الآخرين، وكلها مهارات منبثقة من امتلاكه للذكاء الانفعالي الذي أصبح اليوم موضوع اهتمام الدارسين في مختلف المجالات، والذي يشكل ما نسبته 80% من النجاح في جميع ميادين الحياة؛ كونه قدرة أساسية لاكتساب مهارات الكفاءة الانفعالية موضوع الدراسة، والتي تعمل إلى جانب الكفاءة المعرفية لإنجاح العملية الإرشادية وتقديم الخدمات اللازمة للمتعلمين ومساعدتهم على إدراك قدراتهم وإمكانياتهم في سبيل تحقيق النجاح وبناء مشروعهم الشخصي، والرفع من مستوى كفاءتهم الذاتية والأكاديمية.

ومن هذا المنطلق وفي ضوء النتائج المتوصل إليها تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن العمل بها مستقبلا فيما يخص موضوع الدراسة:

1- تصميم أدوات خاصة أو تكييفها على البيئة الجزائرية لقياس الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد، وقياس الكفاءة الذاتية للمتعلمين.

2- إعداد برامج خاصة بتنمية الكفاءات المهنية والذكاء الوجداني لمستشار التوجيه والإرشاد، وضرورة الاطلاع الدائم وتحديث المعارف والمعلومات في مجال التخصص.

3- عقد ورشات عمل لتبادل الخبرات بين المرشدين من غير أهل الاختصاص والمرشدين ذوي الاختصاص والخبرة الكبيرة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

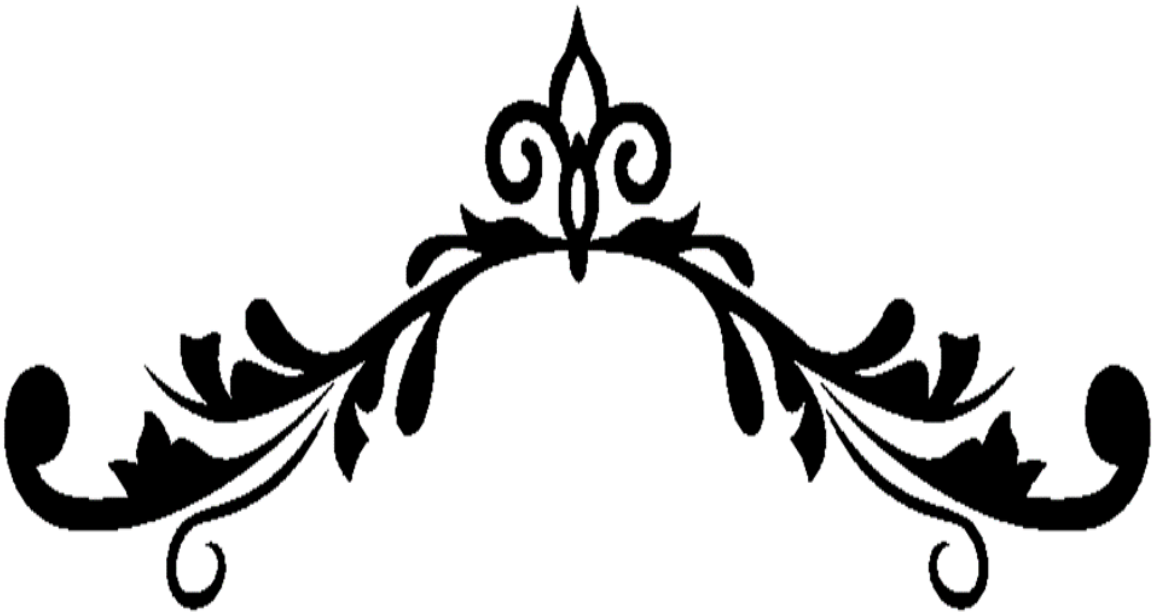
4- قياس مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بشكل مستمر ودوري للتلاميذ في البيئة التربوية، والتنبؤ باتجاهات وسلوك ودوافع التلاميذ والعمل على تعزيز الاتجاهات الايجابية ومعالجة الاتجاهات السلبية.

5- تصميم برامج إرشادية تنموية لتحقيق مستوى أفضل من الكفاءة الذاتية المدركة للمتعلمين.

6- إجراء المزيد من الدراسات حول أنواع الكفاءات، وتطبيقها على عينات من كل مختلف الأطوار (الطور التحضري، الطور الابتدائي، الطور المتوسط والثانوي، المرحلة الجامعية).

7- الاهتمام بموضوع الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية بموازاة مع الكفاءة المعرفية، من خلال استراتيجيات التعلم الحديثة.

8- تبقى نتائج هذه الدراسة نسبية وليست مطلقة كونها لم تتعرض لجميع المتغيرات ذات العلاقة والمؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ولهذا تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى لتحديد العوامل المؤثرة على متغير الدراسة مع التأكيد على زيادة حجم العينة للحصول على ارتباط أقوى.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

المشهداني، سعد سلمان. (2019). ***منهجية البحث العلمي. ط1***. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

النويران، فرحان لافي وحمدي، محمد نزيه (2014)، ***فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن***، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (34)، ص ص.251-274. تم الاسترجاع من موقع:
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/772/726

الصمادي، منال عثمان محمد والتلاهين، فاطمة محمد راشد. (2016). ***الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مدراء المدارس في الأردن*** (2016). مجلة كلية التربية، ج3، 35(16). ص ص.709-744. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=250529

الزق، أحمد يحي. (2009). ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 10(2)، ص ص.37-58. تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=79133

العبدلي، سعد بن حامد آل يحي. (2009). ***الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة***، (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة). تم الاسترجاع من موقع: http://qulfkids.com

الوزني، زينب نعمة كيطان. (2011). ***الدافعية الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية***، (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للاختصاصات الإنسانية، جامعة كربلاء). تم الاسترجاع من موقع: https://uokerbala.edu.iq/wp-content/uploads/2020/07

الزيات، فتحي مصطفى. (1999، نوفمبر). ***البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها***. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي السادس: جودة الحياة، مصر، تم الاسترجاع من موقع:
https://www.noor-book.com

آلوسي. أحمد اسماعيل. (2014). ***فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة:*** دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي. ط1.الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت. (2008). ***تنمية الذكاء العاطفي/ الوجداني: مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة***. ط1. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب. (2017). ***فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.*** مجلة التربية الخاصة، 5(18)، ص ص.230-298. تم الاسترجاع من موقع: https://eduschool40.blog/2019/09/29

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (د.ت). ***علم النفس الإرشادي.*** الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أنجرس، موريس. تر: صحراوي، بوزيد وآخرون. (2006)، ***منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية.*** ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.

بوكرمة، فاطمة الزهراء. (2008). ***الكفاءة: مفاهيم ونظريات.*** الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.

برزان، جابر أحمد. (2016). ***الإرشاد والتوجيه النفسي.*** ط1. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

باعدي، الحسين. (2020). ***الكفايات الانفعالية والتفكير الإبداعي لدى الطفل***، المجلة العربية لعلم النفس، 5(2)، ص ص 47-63. تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org

بدوي، منى حسن السيد. (2001). ***أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات.*** المجلة المصرية للدراسات النفسية، (29)، ص ص 151-200. تم الاسترجاع من موقع: https://ejcj.journals.ekb.eg/article_108006.html

بوقصارة، منصور وزياد، رشيد. (2015). ***الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.*** مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1(1)، ص ص 24-52. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/4828

بوفارس، عبد الرحمان وبن طالب، عائشة. (2019). ***الخدمات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ التعليم الثانوي.*** مجلة التمكين الاجتماعي، 1(4). ص ص.326-351 تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/122936

بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء. (2007). ***التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة.*** حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والانسانية. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/27132

بلقاسم، محمد. (2014). ***الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.*** (رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35555

جميلي، صالح محمد الصالح. (2020). ***الدافع للإنجاز وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية.*** ط1. مصر: دار الوفاء لدنيا للنشر والتوزيع.

هامل، وهيبة. (د.ت). ***مدخل نظري تحليلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية في حل المشكلات (المسائل الرياضية) لدى المتعلم والعوامل والأسباب المؤثرة في انخفاضها***، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، (8)، ص ص.41-53. تم الاسترجاع من موقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/130415

زبيدي، مفيدة. (2017). ***علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الذاتية لدى مستشار التوجيه***، (رسالة ماستر منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/207412

زيدان، سليمان داود وشواقفه، سهيل موسى. (2008). ***دليل المرشد التربوي في حصص التوجيه الجمعي***. الاردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم. (2006). ***الذكاء الوجداني للقيادة التربوية***. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2005). ***مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا***. السعودية: مركز بحوث كلية التربية للنشر والتوزيع.

حسين، أمال اسماعيل. (2018). ***علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة***. مجلة كلية التربية، (31)، ص ص 531-580. تم الاسترجاع من موقع:
https://eduj.uowasit.edu.iq/index.php/eduj/article/view/665/529

طوبال، فطيمة وبكيري، نجيبة. (2018). ***الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل)***. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9(3)، ج1، ص ص.124-150. تم الاسترجاع من موقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65796

طراونة، عبد الله عبد الرازق. (2009). ***مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي***. ط1. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2017). ***الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني***. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج1، (47)، ص ص 145-186. تم الاسترجاع من موقع:
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=273155

كرماش، حوراء عباس. (2016). ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.*** مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (29)، ص ص. 527-544. تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122798

لشهب، أسماء. (2021). ***الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ من منظور علم النفس الإيجابي.*** مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، ص ص.169-203. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149723

محسن، حسبن جعفر وسعدي، فاطمة ذياب. (2021). ***الكفاءة الانفعالية لدى طلاب كلية الشرطة.*** المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، (24)، ص ص. 236-252. تم الاسترجاع من موقع: https://www.ijohss.com/index.php/IJoHSS/article/view/298

منيب، تهاني محمد عثمان ومحمود، الفرحاتي السيد وسيد، نجوى عبد الوهاب. (2021). ***برنامج مقترح لتحسين الكفاءة الانفعالية وفاعلية الذات لدى المراهقين المتعافين من التعاطي.*** مجلة كلية التربية-بجامعة عين شمس، ج3، (45)، ص ص 189-236. تم الاسترجاع من موقع: http://:jfeps.journals.ekb.eg

مسحل، رابعة عبد الناصر محمد. (2021). ***ما وراء الانفعال في ضوء التنظيم الذاتي والكفاءة الانفعالية والهزيمة النفسية لدى عينة من لاعبي كرة السلة "دراسة تنبؤية فارقة".*** مجلة التربية، 5 (191)، ص ص 448-513. تم الاسترجاع من موقع: http://jsrep.journals.ekb.eg

ملحم، محمد الأمين. (2015). ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن.*** مجلة كلية التربية، 34(16)، 235-267.تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=253243

مداني، أحلام وورغي، سيد أحمد. (د.ت). ***الكفاءة المهنية للمرشد التربوي بين الواقع والمأمول،*** (دراسة ميدانية على عينة من المرشدين التربويين، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/92522

نوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). ***الإرشاد النفسي والتربوي.***ط1. الاردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

ناقة، نهلة. (2018). ***سيسيولوجيا الكفاءات: من مفهوم التأهيل إلى مفهوم الكفاءة.*** مجلة الحقيقة، (43)، ص ص759-779.تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/53784

سعيدي، عبد القادر بن عائشة وإيدير، عبد الرازق. (2021). ***الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية).*** مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(1)، ص ص 104-123. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102300

سرايه، الهادي وبالقاسمي، محمد الأزهر. (2019). ***الفعالية الذاتية الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية.*** مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(31)، ص ص. 124-137. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102300

سرور، سعيد عبد الغني ومنشاوي، عادل محمود. (2010). ***نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الابداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم.*** مجلة كلية التربية بدمنهور، 2(1)، 94-175.تم الاسترجاع من موقع: http://www.damanhour.edu.eq

سعيد، سعاد جبر. (2015). ***الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي.*** ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عمومن، رمضان وحسان، نجاة. (2019). ***الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة.*** مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 10(02)، ص ص 106-116. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/105836

عباس، حيدر جليل. (2019). ***قياس الكفاءة الانفعالية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.*** مجلة كلية التربية الأساسية، 25(104)، ص ص67-119.تم الاسترجاع من موقع: https://www.iasj.net/iasj/pdf/f6e1debc5ede6da5

عبد الرؤوف، طارق وعيسى، إيهاب. (2018). ***الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي.*** ط1. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عيتي، ياسر. (2003). ***الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة.*** سوريا: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). ***البرامج التربوية وطرق تصميمها.*** ط1. مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبد الحي، يوسف رياض. (2013). ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر***، (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن). تم الاسترجاع من موقع: http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/11235

فريحات، عفاف متعب أحمد ومقابلة، نصر يوسف مصطفى. (2018). ***القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة علجون***. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (24)، ص ص. 172-189.تم الاسترجاع من موقع: http://zenodo.org

قريطي، عبد المطلب أمين. (2013). ***إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم***. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

رضوان، سامر جميل. (2022). ***الصحة النفسية في سن الطفولة والمراهقة***. نور للنشر والتوزيع

خفاف، إيمان عباس. (2014). ***الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا***. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

رضواني، خياري وطعبلي، محمد الطاهر. (2020). ***الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية ببلديتي الرقيبة وقمار بالوادي)***. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(4)، ص ص. 90-100.تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/128212

رضوان، سامر جميل. (2020). ***الكفاءة الانفعالية توسع لمفهوم الذكاء الوجداني***. (نسخة إلكترونية). تم الاسترجاع من موقع: https://www.researchgate.net/publication/342230719

شرقاوي، أمال عبد الهادي محمود. (2019). ***تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم***. مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، ص ص 319-362. تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=258919

شلوي، علي محمد. (2018). ***اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي***. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (19)، ص ص 1-24.تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=257260

شيب، أحمد محمد. (2019). ***فعالية برنامج تدريبي في رفع مستوى ما وراء المزاج وأثره في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.*** مجلة جامعة الشارقة، 16(1)، ص ص.341-376. تم الاسترجاع من موقع:
https://www.researchgate.net/publication/337198831

شلول، إيلاف هارون رشيد. (2021). ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية بالأردن.*** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (34)، ص ص.184-197. تم الاسترجاع من موقع:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/3250/pdf

تاحوليت، عادل. (2021). ***مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة "آسيا جبار" قسنطينة.*** **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7(03)، ص ص. 312-327. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/156640

خير الله، سحر عبد الفتاح. (2013). ***الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية: برامج إرشادية للآباء والمعلمين.*** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خضرة، عواطف محمود. (2013). ***التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر.*** الاردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

خيري، أسامة. (2014). ***تطوير الذات(إداريا-أكاديميا-مجتمعيا).*** ط1. الاردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

خوالدة، محمود. (2004). ***الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي.*** ط1. الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

غولي، حسن أحمد القره وعكيلي، جبار وادي. (2014). ***سيكولوجية الوعي الذاتي والإقناع الاجتماعي.*** ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

غافري، حمد بن حمود والشبيبية، أمل بنت سليم بن محمد والعجمي، ليلى خميس علي وبني عرابة، لمياء يوسف ناصر. (2020). ***الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عمان).*** مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(31)، ص ص 43-70. تم الاسترجاع من موقع: https://www.researchgate.net/publication/344163138

المراجع باللغة الأجنبية:

Scharzer, Ralf. (2012). ***The Assessment of Optimistic self-Beliefs: Comparison of the Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean Version of the General Self-Effecacy Scale***, Applied psychology: An international Review, 46 (1), p p. 69-88. ttps://www.researchgate.net/publication/232536370

قائمة الملاحق

الملحق (01): الاستبيان الخاص بمقاييس الدراسة في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلم

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي -تبسة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

التخصص: إرشاد وتوجيه

السنة الثانية ماستر

استبيان حول:

الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانية
- دراسة ميدانية بثانويات الونزة -

البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐ تقني ☐

التعليمات الخاصة بالمقاييس:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، أمامك مجموعة من العبارات التي تقيس **الكفاءة الانفعالية لمستشار** التوجيه والإرشاد في المواقف المختلفة، وفي علاقته معك ومع زملاءك في **المقياس الأول**، ومجموعة من العبارات التي تقيس **توقعات الكفاءة الذاتية العامة بالنسبة لك** في **المقياس الثاني**، ما عليك سوى قراءة كل عبارة بعناية والتمعن فيها جيدا وفهمها قبل الإجابة عليها بوضع علامة (×) امام البديل المناسب من بين البدائل الموضحة ادناه، وهي كالتالي: **موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة** بالنسبة **للمقياس الأول**. والبدائل التالية: **لا، نادرا، غالبا، دائما** بالنسبة **للمقياس الثاني**، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، كما نحيطكم علما بأن هذه الإجابات ستكون سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي وفقط.

وشكرا مسبقا على حسن تعاونكم.

المقياس الأول: الكفاءة الانفعالية

الرقم	العبـــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	لديه القدرة للتعبير عن مشاعره وأفكاره.					
.2	يمكنه التحكم في انفعالاته.					
.3	يستجيب للمواقف التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
.4	لديه القدرة على فهم انفعالات الآخرين.					
.5	يساعد الآخرين في إنجاز واجباتهم.					
.6	يستطيع التعبير عن انفعالاته.					
.7	يستطيع تغيير انفعالاته بسرعة عندما تتغير الظروف.					
.8	يظهر عليه التفاؤل دائما.					
.9	يتأثر بالحالة الانفعالية للمحيطين به.					
.10	لديه قدرة على إدارة المناقشات الجماعية.					
.11	أقواله تنطبق على أفعاله.					
.12	يسيطر على انفعالاته في المواقف الاستفزازية.					
.13	يتعامل بدقة وحذر شديد مع الأمور والمواقف السلبية.					
.14	يتفاعل بإيجابية مع مختلف الأفراد.					
.15	يناقش الآخرين باحترام دون الإساءة إلى مشاعرهم.					
.16	لديه ثقة في نفسه في كثير من المواقف.					
.17	يمكنه التحكم في انفعالاته تحت أي ظرف.					
.18	يبعد عواطفه جانبا عندما يقوم بإنجاز أعماله.					
.19	يشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم.					
.20	يحاول حل المشكلات التي تنشأ بيننا.					
.21	يتقبل النقد ويستفيد منه.					
.22	يغير سلوكه وأفعاله عندما يفشل في تحقيق أهدافه.					

23.	ينجز المهام بنشاط وتركيز عالي.					
24.	يمكنه معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجه.					
25.	يمكنه تغيير وجهة نظرنا نحو موضوع معين.					
26.	يقدر ويحترم نفسه حق تقدير واحترام.					
27.	يستطيع السيطرة عن انفعالاته بعد المواقف الصعبة.					
28.	يستطيع أداء الأعمال لفترة طويلة دون ملل.					
29.	يعفو عن الآخرين عندما يخطئون في حقه.					
30.	لديه مهارات تنال إعجاب الآخرين.					
31.	يكون واعيا بعواطفه دائما.					
32.	يستطيع ربط انفعالاته بما يفكر فيه ويقوله.					
33.	يلتزم بوعوده مع الآخرين.					
34.	يستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين.					
35.	غالبا ما نأخذ بوجهة نظره.					
36.	يشعر بالثقة في ذاته طوال الوقت.					
37.	لديه القدرة على ضبط تعبيراته الجسدية عندما ينفعل.					
38.	يركز انتباهه في الأعمال المطلوبة منه.					
39.	يبادر بتقديم العون لمن يحتاجه.					
40.	يحرص على تكوين علاقات ناجحة معنا ومع الزملاء.					

المقياس الثاني: توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

الرقم	العبـــــــــــارات	لا	نادرا	غالبا	دائما
.1	يمكنني دائما حل المشكلات الصعبة إذا حاولت بجد بما فيه الكفاية.				
.2	إذا كان هناك شخص يعارضني، يمكنني إيجاد الوسائل والطرق للحصول على ما أريد.				
.3	من السهل بالنسبة لي التمسك بأهدافي وتحقيقها.				
.4	أنا واثق من أنني أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.				
.5	بفضل ما لدي من حيل، أعرف كيفية التعامل مع الموقف غير المتوقع.				
.6	يمكنني حل معظم المشاكل إذا استثمرت الجهد اللازم.				
.7	يمكنني البقاء هادئا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التأقلم.				
.8	عادة ما أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.				
.9	إذا تعرضت إلى مأزق يمكنني إعادة التفكير في شيء أخر أقوم به.				
.10	بغض النظر عما يأتي في طريقي، عادة ما أكون قادرا على التعامل معه بسهولة.				

الملحق (02): قائمة بأسماء المحكمين لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة

الـــرقم	الاســـــــم	الرتبـــة العلمـية	الجامعـــــــــة
1	سمـــية برهـــومي	أستاذ محاضر –أ–	جامعـــة العربي التبسي–تبسة–
2	ناديـــة بن خذيـــر	أستاذ مساعـد –أ–	جامعـــة العربي التبسي–تبسة–
3	عيسى أحمـــد تواتـــي	أستاذ محاضر –أ–	جامعـــة 8 ماي 1945 –قالمة–
4	عبد الكريـــم مأمـون	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي الشريف بوشوشة–آفلو–

الملحق (03): مخرجات برنامج (SPSS) للمعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة

المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الانفعالية	7,4878	2,37254	123
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123

Correlations

		الكفاءة الانفعالية	الكفاءة الذاتية
الكفاءة الانفعالية	Pearson Correlation	1	,113
	Sig. (2-tailed)		,214
	N	123	122
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	,113	1
	Sig. (2-tailed)	,214	
	N	122	123

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123
الوعي بالذات	30,3028	6,21006	109

Correlations

		الكفاءة الذاتية	الوعي بالذات
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	1	,167
	Sig. (2-tailed)		,083
	N	123	108
الوعي بالذات	Pearson Correlation	,167	1
	Sig. (2-tailed)	,083	
	N	108	109

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123
تنظيم الذات	28,1947	6,18301	113

Correlations

		الكفاءة الذاتية	تنظيم الذات
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	1	,170
	Sig. (2-tailed)		,073
	N	123	112
تنظيم الذات	Pearson Correlation	,170	1
	Sig. (2-tailed)	,073	
	N	112	113

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123
دافعية الذات	29,6667	6,47353	108

Correlations

		الكفاءة الذاتية	دافعية الذات
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	1	,215*
	Sig. (2-tailed)		,025
	N	123	108
دافعية الذات	Pearson Correlation	,215*	1
	Sig. (2-tailed)	,025	
	N	108	108

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123
الوعي الاجتماعي	29,2091	6,35797	110

Correlations

		الكفاءة الذاتية	الوعي الاجتماعي
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	1	,185
	Sig. (2-tailed)		,053
	N	123	110
الوعي الاجتماعي	Pearson Correlation	,185	1
	Sig. (2-tailed)	,053	
	N	110	110

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الكفاءة الذاتية	6,1545	1,50427	123
المهارات الاجتماعية	30,2632	6,53114	114

Correlations

		الكفاءة الذاتية	المهارات الاجتماعية
الكفاءة الذاتية	Pearson Correlation	1	,164
	Sig. (2-tailed)		,080
	N	123	114
المهارات الاجتماعية	Pearson Correlation	,164	1
	Sig. (2-tailed)	,080	
	N	114	114

المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية

Statistics

الجنس

N	Valid	123
	Missing	1

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	59	47,6	48,0	48,0
	أنثى	64	51,6	52,0	100,0
	Total	123	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		124	100,0		

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفاءة الذاتية	ذكر	59	6,1525	1,66933	,21733
	أنثى	63	6,1587	1,35844	,17115

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الكفاءة الذاتية	Equal variances assumed	1,330	,251	-,023	120	,982	-,00619	,27478	-,55023	,53785
	Equal variances not assumed			-,022	111,963	,982	-,00619	,27663	-,55429	,54192

المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة

Frequencies

Statistics

المستوى التعليمي

N	Valid	124
	Missing	0

المستوى التعليمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة أولى	26	21,0	21,0	21,0
	سنة ثانية	40	32,3	32,3	53,2
	سنة ثالثة	58	46,8	46,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Oneway

Descriptives

الكفاءة الذاتية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنة أولى	25	6,4400	1,44568	,28914	5,8433	7,0367	3,00	8,00
سنة ثانية	40	6,3750	1,37165	,21688	5,9363	6,8137	3,00	8,00
سنة ثالثة	58	5,8793	1,59029	,20882	5,4612	6,2975	2,00	8,00
Total	123	6,1545	1,50427	,13564	5,8860	6,4230	2,00	8,00

ANOVA

الكفاءة الذاتية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,375	2	4,187	1,877	,157
Within Groups	267,690	120	2,231		
Total	276,065	122			

Means Plots

المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة

Frequencies

Statistics

الشعبة

N	Valid	123
	Missing	1

الشعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمي	34	27,4	27,6	27,6
	أدبي	45	36,3	36,6	64,2
	تقني	44	35,5	35,8	100,0
	Total	123	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		124	100,0		

Oneway

Descriptives

الكفاءة الذاتية

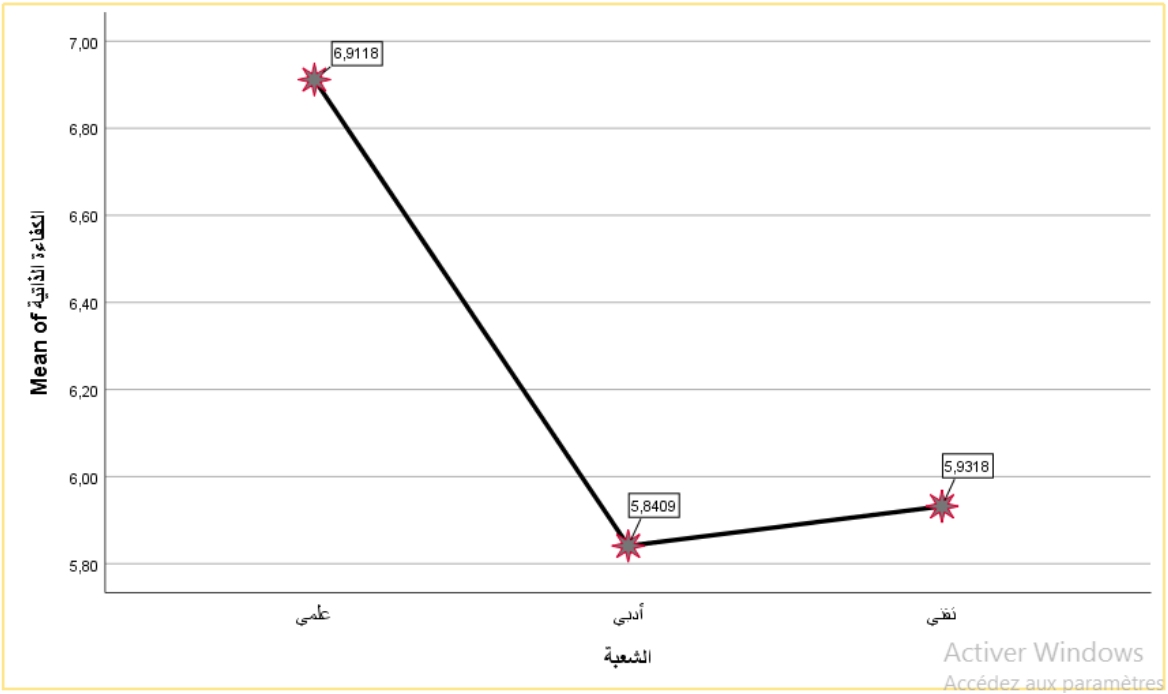
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
علمي	34	6,9118	1,11104	,19054	6,5241	7,2994	4,00	8,00
أدبي	44	5,8409	1,47763	,22276	5,3917	6,2902	2,00	8,00
تقني	44	5,9318	1,60519	,24199	5,4438	6,4198	2,00	8,00
Total	122	6,1721	1,49762	,13559	5,9037	6,4406	2,00	8,00

ANOVA

الكفاءة الذاتية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	25,968	2	12,984	6,296	,003
Within Groups	245,417	119	2,062		
Total	271,385	121			

Means Plots



Activer Windows
Accédez aux paramètres de l

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الكفاءة الذاتية

Tukey HSD

(I) الشعبة	(J) الشعبة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
علمي	أدبي	1,07086*	,32791	,004	,2926	1,8491
	تقني	,97995*	,32791	,009	,2017	1,7582
أدبي	علمي	-1,07086*	,32791	,004	-1,8491	-,2926
	تقني	-,09091	,30617	,953	-,8176	,6358
تقني	علمي	-,97995*	,32791	,009	-1,7582	-,2017
	أدبي	,09091	,30617	,953	-,6358	,8176

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Homogeneous Subsets

الكفاءة الذاتية

Tukey HSD[a,b]

الشعبة	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
أدبي	44	5,8409	
تقني	44	5,9318	
علمي	34		6,9118
Sig.		,957	1,000

الملحق (04): إحصائيات مجتمع الدراسة (تلاميذ المرحلة الثانوية) بالمؤسسات التربوية

ثانوية بغاغة صالح -الونزة-

الفوج التربوي	الكل	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل	نصف داخلي		داخلي		عدد التلاميذ		
								ذكور	إناث	الكل	إناث	ذكور	الكل	إناث
أولى جذع مشترك آداب 1	27	9	18		0	0	0	5	10	15	0	0	0	0
أولى جذع مشترك آداب 2	29	11	18		0	0	0	5	4	9	0	0	0	0
أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 1	40	21	19		0	0	0	14	9	23	0	0	0	0
أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 2	38	16	22		0	0	0	7	11	18	0	0	0	0
أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 3	37	18	19		0	0	0	8	9	17	0	0	0	0
أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 4	41	23	18		0	0	0	6	7	13	0	0	0	0
أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 5	37	18	19		0	0	0	6	7	13	0	0	0	0
ثانية آداب وفلسفة 1	27	10	17		0	0	0	3	9	12	0	0	0	0
ثانية لغات أجنبية إيطالية 1	28	8	20		0	0	0	2	10	12	0	0	0	0
ثانية علوم تجريبية 1	24	4	20		0	0	0	1	9	10	0	0	0	0
ثانية علوم تجريبية 2	30	11	19		0	0	0	4	5	9	0	0	0	0
ثانية تسيير واقتصاد 1	38	25	13		0	0	0	6	6	12	0	0	0	0
ثانية تقني رياضي هندسة مدنية 1	13	5	8		0	0	0	3	6	9	0	0	0	0
ثانية تقني رياضي هندسة كهربائية 1	6	4	2		0	0	0	0	0		0	0	0	0
ثانية تقني رياضي هندسة ميكانيكية 1	8	2	6		0	0	0	0	3	3	0	0	0	0
ثالثة آداب وفلسفة 1	35	11	24		0	0	0	0	9	9	0	0	0	0
ثالثة لغات أجنبية إيطالية 1	33	8	25		0	0	0	1	6	7	0	0	0	0
ثالثة علوم تجريبية 1	39	11	28		0	0	0	3	7	10	0	0	0	0
ثالثة علوم تجريبية 2	40	10	30		0	0	0	2	16	18	0	0	0	0
ثالثة علوم تجريبية 3	14	7	7		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
ثالثة تسيير واقتصاد 1	32	18	14		0	0	0	4	3	7	0	0	0	0
ثالثة تسيير واقتصاد 2	28	16	12		0	0	0	2	2	4	0	0	0	0
ثالثة تقني رياضي هندسة مدنية 1	7	4	3		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
ثالثة تقني رياضي هندسة كهربائية 1	11	7	4		0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
ثالثة تقني رياضي هندسة ميكانيكية 1	6	3	3		0	0	0	1	2	3	0	0	0	0
	668	280	388	0	0	0	0	84	152	236	0	0	0	0

ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث
4	8	27	9	18		0	0
6	14	27	9	18	2	2	0
7	10	40	21	19		0	0
9	11	38	16	22		0	0
10	10	37	18	19		0	0
17	11	41	23	18		0	0
12	12	37	18	19		0	0
7	8	27	10	17		0	0
6	10	28	8	20		0	0
3	11	24	4	20		0	0
7	14	30	11	19		0	0
19	7	38	25	13		0	0
2	2	13	5	8		0	0
4	2	6	4	2		0	0
2	3	8	2	6		0	0
11	15	35	11	24		0	0
7	19	31	8	23	2	0	2
8	21	39	11	28		0	0
8	14	40	10	30		0	0
7	6	14	7	7		0	0
14	11	22	14	8	10	4	6
14	10	15	11	4	13	5	8
4	2	7	4	3		0	0
6	4	6	4	2	5	3	2
2	1	4	2	2	2	1	1
196	236	634	265	369	34	15	19
خارجي			المنتظمون			المعيدون	

الملحق (05): إذن الدخول الخاص بالمؤسسات مجال الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa

Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

المرجع رقم: 274 / ق ع ن 2023/ إلى السيد (ة): مدير ثانوية بغاغة صالح

إذن بالدخول

بعد التحية والاحترام،

لغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة **قسم علم النفس** (علوم التربية) يرجى منكم السماح للطلبة الآتية أسمائهم

بإجراء زيارات ميدانية بمؤسستكم : ثانوية بغاغة صالح

- الطالب(ة) : عيساوي جوهرة
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....

موضوع البحث : الكفاءة الانفعالية لمستشار التوجيه والارشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

تبسة في : 2023-03-12

المؤسسة المستقبلة

ثانوية بغاغة صالح
المدير
إسماعيل جمال

رئيس القسم

أحمد عبادلية

الأستاذ المشرف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

المرجع رقم: 873 / ق ع ن 2023 / إلى السيد (ة) : مديرة ثانوية مخازنية ميرواء

إذن بالدخول

بعد التحية والاحترام،

لغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة **قسم علم النفس** (علوم التربية) يرجى منكم السماح للطلبة الآتية أسمائهم

بإجراء زيارات ميدانية بمؤسستكم : ثانوية مخازنية ميرواء

- الطالب(ة) : عيساوي عبد الحق
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....

موضوع البحث : الكفاءة والذاتية للمستشار الموجه والمرشد وعلاقتها بالكفاءة والذاتية والأكاديمية والمدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

تبسة في : 2023/03/12

الموافقة مع إرفاق نسخة من المؤسسة المستقبلة

الأستاذ المشرف

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

المرجع رقم: 275 / ق ع ن 2023/ إلى السيد (ة): مديرة ثانوية سعدين أبي وقاص

إذن بالدخول

بعد التحية والاحترام،

لغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة **قسم علم النفس** (علوم التربية) يرجى منكم السماح للطلبة الآتية أسمائهم

بإجراء زيارات ميدانية بمؤسستكم : ثانوية سعدين أبي وقاص

- الطالب(ة) : عيساوي حنان
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....
- الطالب(ة) : .....

موضوع البحث : ..... للكفاءة والفعالية لمستشار التوجيه والإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الوالدية والأكاديمية والمدرسة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

تبسة في : 2023/03/12

الأستاذ المشرف

رئيس القسم

المؤسسة المستقبلة

حفصة وليد

الملحق (06): إذن بالإيداع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
The Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي- تبسة
the university of Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم علم النفس

إذن بالإيداع

أنا الموقع أدناه، الأستاذ(ة): ..... الرتبة: .....

المشرف على مذكرة الماستر تحت عنوان: .....

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص: .....

من إعداد:

1. الطالب(ة): .....
2. الطالب(ة): .....

أصرح بأنني تابعت المذكرة عبر جلسات إشرافية خلال الموسم الجامعي 2023/2022 . وأنها تتوفر على الشروط العلمية الأكاديمية والأسس المنهجية والجوانب الشكلية والموضوعية والتي تجعلها مؤهلة للعرض أمام لجنة المناقشة.

وعليه أجيز هذه المذكرة للإيداع لدى أمانة القسم

تبسة في 2023/05/31

توقيع الأستاذ المشرف

الملحق (07): تصريح شرفي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
The Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي - تبسة
the university of Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم علم النفس

تصريح شرفي

يتضمن الإلتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20

أنا الموقع أدناه، الطالب(ة): حوطة عيساوي رقم التسجيل: 34025109
صاحب بطاقة التعريف رقم: 106764916 المؤرخة في: 2017.11.27
الصادر عن بلدية / دائرة: عكوبة
والمسجل في ماستر: ارشاد وتوجيه خلال السنة الجامعية: 2022 / 2023
والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان: الكفاءة والفعالية لمستشار التوجيه والارشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.
تحت إشراف الأستاذ (ة): وياد رشيد

أصرح بشرفي أنني إلتزمت بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في إنجاز البحوث الاكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها، و أتحمل أي مخالفة لهذا القرار وكل ما يترتب عنه من عواقب قانونية.

تبسة في: 11 جوان 2023

توقيع المعني

مصادقة البلدية