



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى
معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة

إعداد

أحلام يوسف مسعود عوض

إشراف

أ. د. محمد أحمد شاهين

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في تخصص

علم النفس التربوي

يناير/2024

© الجامعة العربية الأمريكية. جميع الحقوق محفوظة.

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى
معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة

إعداد

أحلام يوسف مسعود عوض

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/01/06، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع



1. الأستاذ الدكتور محمد شاهين

2. الدكتور غسان سرحان

3. الأستاذ الدكتور جولتان حجازي

4. الدكتور فايز محاميد

إقرار

أقر أنا مُعدة الأطروحة أنها قُدمت إلى الجامعة العربية الأمريكية، لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة، أو أي جزء منه لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

اسم الطالبة: أحلام يوسف مسعود عوض

التوقيع: أحلام يوسف

الرقم الجامعي: 202012867

التاريخ: فبراير/2024

الإهداء

إلى

بلسم حياتي وشعلة دربي أحابي:

إبني مصطفى وزوجته يارا، وإبنتي سمة وزوجها نور، وإبني سري وخطيبته نتالي

إلى

زوجي ورفيق دربي محمد

إلى

من آنسوني في طفولتي وسندي في الحياة إخوتي وأخواتي

إلى

روحي والدي الطيبة، الذين أحيا من رضاهما

أهدي هذا العمل الذي شرفني إنجازة

منكم ولكم

أحلام يوسف عوض

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي هيا لي البدء ويسر الطريق وطيب المنتهى

أتقدم بفائق الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل المشرف على أطروحتي (أ.د. محمد شاهين) على ما قدمه لي من دعم وتشجيع ومساعدة وإرشاد، وما بذله من جهد متميز في سبيل إغناء أطروحتي، فقد كان نعم الأستاذ جزاه الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي في الجامعة العربية الأمريكية وأخص بالذكر قسم علم النفس التربوي

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الكرام: الدكتور غسان سرحان، والأستاذ الدكتور جولتان حجازي، والدكتور فايز محاميد، على تفضلهم بمناقشة أطروحتي هذه.

الباحثة

محلوم يوسف عوض

المخلص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس (مدينة الطيبة)، باستخدام المنهج المختلط، الذي تمثل في الجانب الكمي من خلال المنهج الشبه تجريبي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، على عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (30) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة الطيبة، ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، وقُسمن بالمزاوجة حسب درجاتهن على المقياسين مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) معلمة لكل مجموعة. والمنهج الكيفي من خلال مجموعة بؤرية ضمت (12) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة (من بين أفراد المجموعة التجريبية)، من خلال الأسئلة التي طُرحت على المجموعة. وقد طُبّق البرنامج التدريبي المطور لأغراض الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية، وتكون البرنامج التدريبي من (16) لقاءً، بواقع لقاء أو لقاءين أسبوعياً، مدة كل لقاء (90) دقيقة، وتضمن كل لقاء مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيئية المرتكزة على استراتيجيات وفتيات فاعلة. لقد أظهرت النتائج تحسناً في الكفاءة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يتلقين البرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز في القياس القبلي والبعدي؛ حيث بلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي (0.342)، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المدارس الابتدائية في مدينة الطيبة من خلال الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر (0.80)، ما يفيد بفاعلية البرنامج التدريبي المطبق، وكانت الفاعلية مرتفعة. وقد أكدت النتائج الكيفية من خلال المجموعة البؤرية على فاعلية البرنامج التدريبي المطبق؛ ومن خلال تفاعلهم الإيجابي مع مكونات البرنامج وأنشطته، وانعكاسه إيجاباً على مستويات الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لديهم. وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج التدريبي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض تدريبية مشابهة أو مغايرة، لما له من أثر ايجابي على المتدربات، كما دلت الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الكفاءة الانفعالية، دافعية الإنجاز، معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية.

فهرس المحتويات

هـ.....	الملخص
و.....	فهرس المحتويات
ز.....	فهرس الجداول
ط.....	الملاحق
1.....	الفصل الأول: خلفية الدراسة
2.....	1.1 مقدمة
9.....	2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها
9.....	3.1 أهداف الدراسة
10.....	4.1 فرضيات الدراسة
10.....	5.1 أهمية الدراسة
10.....	1.5.1 الأهمية النظرية
11.....	2.5.1 الأهمية التطبيقية
11.....	6.1 حدود الدراسة
12.....	7.1 التعريفات الإجرائية لأبرز متغيرات الدراسة
14.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
15.....	1.2 الإطار النظري
15.....	1.1.2 المحور الأول: الكفاءة الانفعالية
15.....	1.1.12 مفهوم الكفاءة الانفعالية وأبعادها
18.....	2.1.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية
19.....	3.1.1.2 أهمية الكفاءة الانفعالية
21.....	4.1.1.2 معوقات الكفاءة الانفعالية ووسائل تحسينها
22.....	5.1.1.2 خصائص الكفاءة الانفعالية
22.....	6.1.1.2 أبعاد الكفاءة الانفعالية
23.....	2.1.2 المحور الثاني: دافعية الإنجاز
23.....	1.2.1.2 مفهوم دافعية الإنجاز وأبعادها
24.....	2.2.1.2 النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
27.....	3.2.1.2 خصائص دافعية الإنجاز

29	4.2.1.2 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز
31	5.2.1.2 أهمية دافعية الإنجاز
32	3.1.2 البرنامج التدريبي
42	4.1.2 الطلبة فاقدوا الرعاية الوالدية
44	2.2 الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة
45	1.2.2 دراسات تتعلق بالبرامج التدريبية التي استهدفت الكفاءة الانفعالية
48	2.2.2 دراسات تتعلق بالبرامج التدريبية التي استهدفت دافعية الإنجاز
53	3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة
56	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
57	1.3 منهجية الدراسة
58	2.3 مجتمع الدراسة
60	1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية
60	2.2.3 عينة الدراسة الميدانية
60	3.2.3 عينة الدراسة التجريبية (أفراد الدراسة)
59	4.2.3 عينة الدراسة النوعية
59	3.3 أدوات الدراسة
60	1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الانفعالية
62	2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز
70	4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها
71	1.4.3 متغيرات الدراسة
71	5.4 إجراءات تنفيذ الدراسة
73	6.3 المعالجات الإحصائية
74	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
76	1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
80	2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
82	3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
85	4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
86	5.4 النتائج المتعلقة بالمجموعة البؤرية

95.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
96.....	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
99.....	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
101.....	3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
103.....	4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
104.....	5.5 التوصيات والمقترحات
106.....	المصادر والمراجع
106.....	المراجع باللغة العربية
112.....	المراجع باللغة الإنجليزية
125.....	الملاحق
126.....	أدوات الدراسة قبل التحكيم
135.....	أدوات الدراسة بعد التحكيم
140.....	قائمة المحكمين
	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة الأساسية
141.....	
193.....	الملخص باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

- جدول (1.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الانفعالية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس.....60
- جدول (2.3) قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الانفعالية بطريقة كرونباخ ألفا.....61
- جدول (3.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس دافعية الإنجاز بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس.....63
- جدول (4.3) معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة كرونباخ ألفا.....64
- جدول (5.3) محتويات البرنامج التدريبي.....68
- جدول (6.3) تصميم الدراسة.....70
- جدول (1.4) نتائج اختبار شيبورو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفطح.....75
- جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس القبلي.....76
- جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس البعدي.....77
- جدول (4.4) تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....77
- جدول (5.4) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها.....78
- جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة.....78
- جدول (7.4) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....79
- جدول (8.4) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة.....80

- جدول (9.4) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية.....81
- جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي82
- جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس البعدي82
- جدول (12.4) تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....83
- جدول (13.4) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها.....83
- جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة84
- جدول (15.4) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....84
- جدول (16.4) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة.....85
- جدول (17.4) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى افراد المجموعة التجريبية.....86
- جدول (5.4) النتائج المتعلقة بالمجموعة البؤرية.....87

الملاحق

- 126.....الملحق (أ) أدوات الدراسة قبل التحكيم.
- الملحق (ب) أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري) الموزعة على العينة
135.....الاستطلاعية.
- 140.....الملحق (ت) قائمة المحكمين.
- الملحق (ث) أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة
141.....الأساسية.
- 193.....ملخص باللغة الإنجليزية.

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة

7.1 التعريفات الإجرائية لأبرز متغيرات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

يُنظر إلى مهنة التعليم باعتبارها من أكثر المهن أهمية على مرّ العصور، وذلك لدورها المؤثر في إنشاء وازدهار المجتمعات، وبتطور العملية التعليميّة أضحى المجتمع معتمداً على المعرفة، وبذلك تعاظمت أهمية التعليم؛ حيث تتجلى هذه الأهمية في إقدام الإنسان على العيش في المجتمعات المتزامنة ومتابعتها. ويعد دور المعلم دوراً رئيساً في تجهيز وتصميم وتنفيذ المناهج التعليميّة، ويعتبر مؤسساً لأجيال المستقبل الواعدة بأفضل الطرق والوسائل، وبالتالي فإن أعظم القضايا التنموية التي تعتبر أساساً لارتقاء المجتمعات وتمكينها على مقاومة وصد ما انتابها من الأمور القاهرة، هو تهيئة المعلم وتطوير وتحسين كفاءاته المختلفة، ومنها الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّته للإنجاز.

يعتبر العمل من أهم الأنشطة الإنسانية التي يزاولها الفرد باستمرار، وأهم الميادين التي ينبغي أن يحقق فيها الفرد أكبر قدر من التوافق النفسي؛ لأنه يقضي نسبة كبيرة من وقته في ميدان العمل، ويؤثر بشكل كبير على حياته ومكانته في المجتمع، وقد جاءت المهنة لتلبي حاجاته الاجتماعية، والنفسيّة، ولتكوين مشاعر إيجابية كثيرة في النفس البشرية (Cankaya, 2018).

وانطلاقاً من الدور الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربويّ، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها، كما تتيح له فرص النمو المهنيّ المستمر وتيسّر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية (الخطيب، 2016). لذلك، على المعلم أن يكون متحكماً بمشاعره ومسيطرّاً على الجوانب العاطفية لديه، حتى يصبح مؤثراً ويقدم نتائج أداء متفوقة، تنعكس على طلابه بالإيجاب.

ويتميّز عمل المعلم في المدرسة بالتعامل المستمرّ مع شرائح مختلفة من المجتمع، من بينها الطلبة فاقدية الرعاية الوالدية. بالإضافة لهذا المعطى، فإنّ المعلم يسبق الطالب عمراً وتجرية، أي على الأغلب إنه يتعامل مع طلبة هو أكثر وعياً اجتماعياً وعاطفياً وقيماً منهم، كما أنّ تلبية توقعاتهم تتطلب تطويراً ذاتياً مستمراً عند المعلم، واكتساب مهارات اجتماعية وعاطفية بشكل مستمرّ ليتمكّن من التعامل مع طلابه. ويتعرّض المعلمون في المدارس إلى ضغوطات وصعوبات كثيرة، قد يؤدي بعضها إلى تطوير مشاعر سلبية لدى المعلم، ممّا يؤثر سلباً على

عمله المهني. ويمكن للمشاعر الإيجابية في أثناء التدريس أن تعزز مستوى التحصيل العلمي لدى الطالب وضبط سلوكه (Leadership & Barnett, 2004).

وتعد ظاهرة الطلبة فاقدَي الرعاية الوالديّة في المدارس من أصعب المشكلات المدرسيّة؛ حيث تشكل عائقاً في العمل التربويّ والتعليميّ المتوقّع من المدرسة، وتحوّل المدرسة لبيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها. وأظهرت نتائج دراسة شايف (2013) وجود مشكلات سلوكيّة انفعاليّة ونفسيّة، ومشكلات دراسيّة واجتماعيّة، لدى الأطفال اليمنيين من فاقدَي الرعاية الوالديّة. فتزايدت ظاهرة فقدان دور الوالدين في المدرسة تشكّل عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين في المدرسة، وهي مشكلة رئيسة لإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين والمتخصصين في مجال الصّحة النفسيّة والشؤون الاجتماعيّة المدرسيّة. وتؤثر هذه الظاهرة على كفاءة وجودة إنجاز المعلّم، ممّا يستدعي مساعدة هؤلاء المعلمين الذين يعانون من انخفاض الكفاءات الانفعالية للمساعدة التي تمكنهم من التعامل مع هذه الظاهرة.

ويشعر المعلّمون بالعجز أمام ظاهرة الطلبة فاقدَي الرعايَة الوالديّة وما يتبعها من مشكلات سلوكيّة وانفعالية وفقدان عنوان من طرف الأهل للعناية المشتركة في الظواهر السلوكيّة النابعة من أبنائهم، وباعتبار أن للأسرة دوراً مهماً في المسيرة التعليميّة لأبنائهم في المدرسة، وتعتبر شريكة فاعلة في كل ما يتعلق بأمر ابنهم أو ابنتهم، وهي أول مؤسسة تربويّة تحتضن الطفل، فهي الأهم بين المؤسسات الاجتماعيّة والتربويّة التي قد تسهم في نجاح الطفل أو فشله في مرحلة التعلّم المبكر، كما أنّ للأسرة دور فعّال في مساعدة الطفل ليكون فرداً متميزاً في مجتمعه. وبالتالي، فإنّ التعلّم ليس مسؤولية المدرسة فقط، بل هو التزام مشترك بين الطلبة، والأسر، والمعلمين، والمدرسة. لذلك، يجب أن يشارك الآباء والأمهات في العمليّة التعليميّة لضمان جودة التحصيل الأكاديميّ لأطفالهم (عبد العزيز وعبد المجيد، 1971).

وتؤكد العديد من الدراسات على أنّ المهارات الانفعاليّة والكفاءة الانفعاليّة ليست فُدرات فطريّة يولدُ الفرد معها أو بدونها، بل هي مهارات مكتسبة، يتمّ اكتسابها بواسطة التعلّم والتعلّم، ولا تتحدد أهميتها في العمل، بل في جميع نواحي الحياة، حيث تسهم في تطوير وتنمية الجوانب الشخصيّة والأكاديميّة لدى الفرد (Berces, 2012).

وعليه، ترى الباحثة أنّه قد أصبح من الضروريّ الاهتمام بتوظيف تقنيات التعلّم والتعلّم في مجال التنمية المهنيّة للمعلّمين العرب وراء الخط الأخضر لتدريبهم عليها، ورفع أدائهم وإنتاجيّتهم، والاهتمام بالتنمية المهنيّة لتحسين العمليّة التعليميّة ولمواكلة متطلبات التعلّم في

القرن الواحد والعشرين، وبناء برامج تدريبية تُعين وتساعد المعلم على تحسين الكفاءة الانفعالية والدافعية للإنجاز وهي المفاهيم التي تحظى باهتمام متزايد.

تندرج الكفاءة الانفعالية في إطار الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)، وهي جزء أساس من هذا المصطلح، ويشير سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) إلى أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية وقدرته على ضبط انفعالاته. ويتمثل الذكاء الانفعالي في القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها من خلال عملية التفكير، بالإضافة للقدرة على فهم الانفعال، وعلى تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

ويرى دنهان (Denham, 2006) أن الكفاءة الانفعالية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية، هي: معرفة الانفعالات Emotion Knowledge، والتعبير عن الانفعالات Emotion Expression، وتنظيم الانفعالات Emotion Regulation، كما يرى جريفيث وسكارانتين (Griffiths & Scarantin, 2009) أن الكفاءة الانفعالية للفرد تتولد داخل سياق من الخبرات الثقافية والاجتماعية، وتتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية.

وللكفاءة الانفعالية (Emotional Competency) دور مهم في مبنى شخصية المعلم؛ حيث يتميز الفرد الذي يتحلى بكفاءة انفعالية عالية بمجموعة من القدرات والمهارات المميزة، وسمات شخصية وانفعالية واجتماعية متشابهة، والتي تظهر في تمكّن وحداقة الفرد في فقه وإدراك انفعالاته بأنواعها، والعاطفة الخاصة به، ويكون على دراية بمشاعر الأفراد الذين يتواجدون في البيئة التي يعيش فيها، في نطاق التواصل الاجتماعي، ومقدار الاضطرابات الانفعالية التي تضمن الإدراك بالذات، والإدراك بانفعالات الآخرين، واستيعابها وتقويمها ببراعة، وتقدير حجمها والسعي لمؤازرة الفرد وإعانتة في التتابع والتعاطف مع الآخرين. فانعكاس هذه الميزة في شخصية المعلم تمكنه من الإحاطة بمهارات عاطفية واجتماعية، تساعد على احتواء الطفل وفهم الاحتياجات المختلفة للأطفال فاقد الرعاية الوالدية، والاستجابة لها بشكل مهني.

ووجد كور وزملاؤه (Kaur et al., 2019) أن الكفاءة الانفعالية لدى المعلم تمكنه من تمرير المعلومات بشكل أفضل، وفهم احتياجات طلابه، والاهتمام بهم والحرص عليهم. كما أن وجود هذه الكفاءة لديه تساهم في مسيرته في التطوير الذاتي، إذ يصبح بإمكانه تحصيل أهداف جديدة

كنتيجة لتحسين العلاقات الشخصية. كما وجد كوروكوران وتورمي (Corcoran & Tormey, 2012) أنّ المستويات المرتفعة من الكفاءة الانفعالية تؤثر إيجاباً على المعلمين بالإضافة لطلابهم؛ حيث أنّ المهارات الانفعالية لدى المعلمين تؤثر على سلوك الطلبة، وتفاعلهم، وانتمائهم للمدرسة، وتحصيلهم الأكاديمي.

أما سارني (Saarni, 1999)، فقد استخدمت مصطلح الكفاءات الانفعالية التي تركز على المعارف التي يكتسبها الفرد ليتصرف بشكل كفء من خلال المواقف بدلاً من التركيز على مسألة الذكاء الانفعالي الأصعب تقييماً، وتشير إلى أنّ الذكاء الانفعالي يستبعد التأثيرات الموقفية والثقافية من صياغته، وبالتالي فإن أفضل تعريف له بأنه مجموعة مهارات لمعالجة المعلومات تشمل إدراك وفهم وتحكم في السلوك الانفعالي. وتعتبر "سارني" الكفاءة الانفعالية مكوناً يفترض أنه يحمل المساهمة المهمة لتاريخ العلاقة التطورية للفرد، والتعدّد الإدراكي التطوري للفرد، ونظام القيم والمعتقدات الذي يحيا فيه الفرد، والسياق الديناميكي المحيط الذي تُثار فيه الانفعالات. وقدمت "سارني" نموذجاً للكفاءة الانفعالية؛ حيث أشارت إلى أنّ مصطلح الكفاءة الانفعالية يتكافأ مع مصطلح النضج الانفعالي Emotional Maturation، ويعكس مفهوم الكفاءة الانفعالية عمليات نموية تحدث للفرد عندما يتعلم تنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين وتفسيرها واستخدامها والاستجابة لها.

ومع الأهمية الكبيرة لموضوع الانفعالات، فإن القدرة على تطوير وتنمية التنظيم الذاتي والتحكم في الانفعالات، وإدارة العواطف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة الانفعالية، والتي يستخدمها الفرد في تنظيم نفسه، وتدبير ذاته من خلال استخدام مهارات الكفاءة الانفعالية (Housman et al, 2018)، كما قد يؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية وما يرافقها من مشكلات في العلاقات الاجتماعية إلى تدني تقدير الذات، ويعكس تقدير الذات الدرجة التي يشعر الفرد فيها بأنه مرتاح أو متقبل لذاته (الحوالدة، 2011).

تتجلى أهمية الكفاءة الانفعالية في تأثيرها على دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) لدى المعلم، ومدى مساهمتها في مواجهة الضغوط المهنية وبذل المعلم للمجهود المهني المطلوب في وظيفته تجاه طلابه فاقدٍ الرعاية الوالدية؛ إذ يُعدّ دافع الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الإنسان نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ومن خلال تحقيقه للأهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي. ويرى كثير من علماء النفس أنّ حاجة الفرد للإنجاز وحاجته لتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وتعتبر حاجة الإنجاز شيئاً

حقيقياً له قيمته في الحياة ويعني قدرة الفرد على حل المشكلات التي تعترض طريقه (الرفوع، 2015). وقد أظهرت دراسة نبيل (2014) وجود علاقة دالة إحصائياً موجبة بين مواجهة الضغوط المهنية كبعد من أبعاد الصمود النفسي والدافع للإنجاز.

وعرّف أتكسون (Atkison, 1966) دافعية الإنجاز بأنها استعداد الشخص لبذل جهده على أفضل وجه بهدف الوصول إلى غاية معينة. بنى أتكسون نظريته على حاجة الأفراد لتحقيق النجاح وتجنّب الفشل. ويرى أتكسون أنّ هذه النزعة هي أمرٌ مكتسب ومتعلّم ويمكن تطويره. وقد يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة، هي: الدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح، والقيمة الباعثة للنجاح.

تقوم نظرية ماكلياند لدافعية الإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فقد أشار "ماكلياند" إلى أنّ هناك ارتباطاً بين الهاديات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعٌ لتحاشي الفشل، وتشير نظرية ماكلياند إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دُعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف (خليفة، 2000).

وفي دراسة لأسرار الحق وآخرين (Asrar-ul-Haq et al., 2017)، وُجد أنّ الوعي الذاتي الانفعالي يؤثر طردياً وبشكل مباشر على أداء المعلم. وأظهرت دراسة لوكي ولاثام (Locke & Latham, 1990) كذلك إنه كلما ارتفعت مهارات التحكم بالمشاعر لدى المعلمين، تحسّن مزاجهم، الأمر الذي يؤدي إلى أهداف محددة في مجال العمل، وإلى أداء أفضل (Sutton & Wheatley, 2003).

وقد توصلت دراسة كولي وبيري (Collie & Perry, 2019) إلى أنّ العوامل البيئية الداعمة في أماكن العمل لدى المعلمين تساهم في تحسين الاحتياجات النفسية، والتي بشأنها أن تساهم في تحسين الحافزية الذاتية للكفاءة الاجتماعية-الانفعالية وسلوكهم الانفعالي والاجتماعي. ويرى أتكسون (Atkinson Theory) في نظرية التوقع Expectation-Value: القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، كما وأضاف أتكسون للإنجاز شيئاً جديداً حين تناوله بعلاقات رياضية، ويشير "أتكنسون" بشكل عام للدافع

على أنه استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين (الرفوع، 2015).

وأظهرت دراسة منديز (Mendes, 2002) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الانفعالية والدافعية للإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من المعلمين. ويشير ربيع (2020) أن الشخص ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز يتسم بتنميته لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز، والاستقلالية، واختيار الأداء الذي يتصف بالصعوبة، كما أن لديه أهدافاً محددة ومفهومة في ذهنه، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد، ويناضل، لأن لديه مستوى داخلياً من التفوق.

نظراً لأهمية منصب ودور المعلم في القيام بواجباته النبيلة كمعلم، فإنه من الضروري عقد تدريبات ثابتة وموجهة لتحسين الكفاءة الانفعالية، واحتراف المعلم حتى يستطيع تحمل مسؤولياته خارج وظائفه وواجباته الممكنة (Gopalan et al., 2017). فالتدريب مهمّة رئيسة يحتاج إلى تنفيذها باستمرار لزيادة الدافع نحو الإنجاز، وتقديم المعلم أقصى مستوى من الأداء لتحقيق الأهداف التعليمية (Butler, 2012).

ظهرت فكرة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة مع ازدهار المفاهيم الجديدة لاستمرارية التعليم والتدريب بشكل مستمر لزيادة جاهزية المعلم ومواكبة المستجدات (عبيد، 2006). كما أشار عيسى (2012) إلى أن تطور النظام التعليمي والارتقاء به لتحقيق أهدافه يستوجب رفع كفاءة المعلم وجودة أدائه، وفهمه مهامه ووظائفه في ظل التغيرات والأزمات التي يشهدها العالم اليوم على مختلف الأصعدة، مما يعزز أهمية التدريب للمعلم بعد وفي أثناء الخدمة. من هنا تأتي أهمية التدريب للمعلم والتحسين من أدائه وتطويره. وهذا ما أكدت عليه دراسة بركات (2005)، بأن التدريب في أثناء الخدمة يؤدي إلى تزويد المعلمين باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على التخطيط، والتنفيذ، والتقييم الجيد والفعال للتدريس؛ حيث يزيد التدريب من رغبتهم في العمل، ويغير من سلوكهم المهني نحو الأفضل.

وتأتي أهمية التدريب في أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية المعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين. ومن هنا يمكن القول: إن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وتطوير كفاءتهم له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر، ومبررات خاصة تفرضها مهنية التعليم، كما أن التدريب في أثناء الخدمة يطلع للمعلم بواسطته على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، ورفع نموه المهني، وكذلك تطوير الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لديه (علي، 2014).

ولأنّ للكفاءة الانفعاليّة والدافعيّة للإنجاز مكانة مهمّة في إطار عمل المعلّم وحياته الشخصيّة، وهي تتأثر بعوامل اجتماعية وعاطفية بيئية في حياة المعلّم، اتجهت الدراسة الحاليّة للكشف عن فاعليّة برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالديّة في (مدينة الطيبة).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يؤثر اكتساب الكفاءة الانفعالية على المدى القصير والبعيد في إدراك المعلمين لذاتهم وإدارة أنفسهم، والأخذ بالاعتبار وجهات نظر الآخرين من زملائهم أو الطلبة، وبناء علاقات أفضل مع الآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وانعكاس ذلك إيجاباً على صحتهم النفسية، واستعدادهم لأداء مهامهم ومسؤولياتهم تجاه طلبتهم، وبالتالي تحقيق النجاح في عملهم والشعور بالسعادة، والمواطنة الصالحة (Durlak et al., 2011). كما أن اكتساب دافعية الإنجاز لدى المعلم أهمية كبيرة كون الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفاً تربوياً في حد ذاته، فالمعلم الذي يحقق إنجازاً عالياً في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي.

وكشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، كما في دراسة (النملة، 2016)، ودراسة (Kim & Shin, 2021)، ودراسة (يونس والعوم، 2023)، ما يشير إلى موضوعية ربط هذين المتغيرين في نتائج البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة الحالية.

وتعد مشكلة معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية واسعة النطاق وفق ما يفيد به المتخصصون والمسؤولون، الذين تواصلت معهم الباحثة وقيامها بمقابلات شخصية مع مديري المدارس الابتدائية والمتخصصين في التربية والتعليم، وأيضاً من خلال تصريحات معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية خلال محادثات الباحثة معهم، وهذا ما لاحظته الباحثة لكونها تعمل في السلك التعليمي. وإن هذه المشكلة تتنامى تدريجياً إلى المستوى الذي أوصلها لتكون مشكلة مؤرقة عند ذوي الاختصاص وتستدعي التدخل للتعامل معها. لذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس للدراسة، وهو:

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة؟

أسئلة الدراسة:

انبثق عن هذا السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز في القياسين القبلي والبُعدي؟

السؤال الثالث: ما حجم الأثر للبرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة؟

السؤال الرابع: كيف أثر البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي طلاب فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة؟

3.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، والتي تتمثل في:

- 1- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.
- 2- تحديد حجم الأثر للبرنامج التدريبي المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.
- 3- تطوير برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وكذلك تطوير مقياسي الدراسة للبيئة الفلسطينية.

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الكمية (السؤالين الأول والثاني)، اختبرت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس البُعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس الكفاءة الانفعالية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس دافعية الإنجاز.

5.1 أهمية الدراسة

تناولت هذه الدراسة موضوعاً مهماً في مجال التربية باعتبارها تهتم بتحسين مهارة الكفاءة الانفعالية وتحسين دافعية الإنجاز لدى المعلمين، ما يؤدي إلى رفع كفاءتهم في الإنتاج والتعليم. وتتمثل أهمية الدراسة في:

1.5.1 الأهمية النظرية

أهمية الموضوع؛ حيث تُلقى الدراسة الضوء على متغيرين مهمين في مجال علم النفس التربوي، وهما: الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز، والتي ستعكس أثارها على فاعلية المعلمين خلال عملهم ويؤثران إيجاباً على مهارات المعلم الانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية. والذان يسهمان بشكل أو بآخر في حل المشكلات، وبخاصة أن الدراسة تتناول فئة من أهم فئات المجتمع، وهي فئة المعلمين.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

إعداد برنامج تدريبي يعتمد على فنيات متنوعة، والذي سيسهم في إكساب أفراد العينة مهارات يمكن توظيفها في عملهم.

يمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي المُعد للدراسة ونتائجها ليطور أصحاب القرار تطوير ممارساتهم والتدخلات في تطوير العملية التربوية التعليمية في المدارس.

ستوفر الدراسة بيانات ومعلومات وحلولاً يمكن أن تساهم في مجال إعداد البرامج التدريبية لتأهيل المعلمين.

استفادة الباحثين في مجال التربية والتعليم وعلم النفس التربوي من نتائج الدراسة في تطوير بحوثهم.

6.1 حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة بالجوانب الآتية:

الحدود الموضوعية: وهي قياس فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطلبة فاقدى الرعاية الوالدية.

الحدود المكانية: لقد طبقت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة.

الحدود الزمانية: لقد طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2023/2022، وفي مرحلة الاستعداد للعام الدراسي الجديد من العام الدراسي 2024 /2023

الحدود البشرية: وهي معلّمت طلاب فاقدى الرعاية الوالدية للمرحلة الابتدائية في المدارس في مدينة الطيبة.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة كما عُرُفت إجرائياً.

الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة، ودرجة صدق وثبات كلٍ من مقياسيها، وعلى عينة الدراسة وسماتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

7.1 التعريفات الإجرائية لأبرز مُتغيّرات الدراسة

برامج التدريب (Training program):

هي خطط تعليمية مُنظمة توضع لهدف إحداث تغييرات مرغوبة في المتدرب في النواحي الفنية والمهنية والشخصية والثقافية. وتتخذ برامج التدريب أحد شكلين أساسيين هما: برامج التدريب قبل الخدمة (PRE-SERVICE)، مثل: برامج إعداد المعلم وتأهيله في كليات التربية، وبرامج التدريب في أثناء الخدمة (In-service)، وتشمل البرامج التدريبية للمعلمين في أثناء ممارستهم المهنة؛ بهدف تحسين كفاءتهم المهنية وفق المتطلبات والاحتياجات المهنية لهم، وعادة ما يقدم هذه البرامج مؤسسات أو هيئات أو مراكز تربوية معتمدة خاصة أو حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم أو كليات التربية الجامعية (حبشي، 1990: 284-288).

أما الباحثة، فتعرّفه إجرائياً على أنه برنامج تدريبي في أثناء الخدمة، مبني من مجموعة من المعارف والاستراتيجيات والأنشطة المنظمة والمخطط لها، والتي سيتم استخدامها وتطبيقها على مجموعة من المعلمات الممارسات للمهنة في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة، بهدف تنمية بعض الجوانب المهاراتية وتحسين الكفاءة الانفعالية لديهن ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية.

الكفاءة الانفعالية:

عرف كل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) الكفاءة الانفعالية بأنها القدرة على أدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها، وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها من خلال عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

التعريف الإجرائي للكفاءة الانفعالية:

هي قدرة المعلمة على إدراكها لمشاعرها ومشاعر المحيطين بها، والتمتع بالقدرة على التحكم بالانفعالات التي تنتج عن أحداث الحياة اليومية؛ لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين يسودها التفاهم والتعاطف مع الآخرين والمودة.

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة المعلمة على إدراكها لمشاعرها ومشاعر المحيطين بها، والتمتع بالقدرة على

التحكم بالانفعالات التي تنتج عن أحداث الحياة اليومية؛ لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين يسودها التفاهم والتعاطف مع الآخرين والمودة وقدرتها بالتعامل بنجاح ورضى نفسي مع شرائح المجتمع والمتطلبات البيئية والضغوط الناتجة منها والمرتبطة فيما بينها.

دافعية الإنجاز:

عرف أدلر Adler دافعية الإنجاز على أنها مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد للتغلب على العقبات وإنجاز المهّات الصعبة بالسرعة الممكنة (نشواتي، 1986:217).

ودافع الإنجاز هو رغبة ملحة تدفع الفرد دفعا داخليًا للوصول إلى تحقيق هدف، ودافع الإنجاز عند الفرد يتفاعل مع معطيات البيئة بإمكاناته العقلية، وبهذا يحدث التغيير في حياة الفرد ويدفعه إلى بلوغ مستويات عالية، وهنا يتكون الدافع من جانبين أساسيين هما: الأمل في النجاح، والخوف من الفشل وبهذا يحمل دافع الإنجاز في طياته الجانب الإيجابي، وهو الرغبة في الأداء والجانب السلبي وهو الخوف من الفشل، وهذان الجانبان هما اللذان يحكمان سلوك الفرد في أثناء كفاحه من أجل النجاح (الربيع، 2018: 148-149).

وتعرفه الباحثة بأنه قوة داخلية تدفع الفرد للعمل لتحقيق أهدافه والابتعاد عن الفشل، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة.

الأطفال فاقدى الرعاية الوالدية:

لقد وُضِعَ تعريف للأطفال فاقدى الرعاية الوالدية في قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في الدورة (64) عام 2009. وبحسب تعريف الأمم المتحدة، فإنّ الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، هم جميع الأطفال الذين لا يبيتون ليلاً مع أحد والديهم على الأقل، لأي سبب من الأسباب، وفي ظل أي ظرف من الظروف. أما تعريف الأمم المتحدة للأطفال الموجودين خارج بلدان إقامتهم المعتادة أو ضحايا حالات الطوارئ، فأشارت إليهم بمُسميات مثل "أطفال غير مصحوبين بذويهم"، إذا لم يرعاهم أحد الأقارب أو شخص بالغ مسؤول عن ذلك بمقتضى القانون أو العرف، أو "أطفال منفصلون عن ذويهم"، إذا كانوا منفصلين عن مقدّم رعاية كان يتولى أمرهم في السابق بحكم القانون أو العرف، لكنهم قد يكونون في صحبة أحد الأقارب.

وتعرف الباحثة الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية على أنهم الطلبة الذين تغيب والديهم عن رعايتهم وتحمل مسؤوليتهم في المدرسة سواءً أكان بمساعدتهم، أو بالإشراف عليهم، أو بمرافقتهم، أو التواصل مع المدرسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الكفاءة الانفعالية

2.1.2 دافعية الإنجاز

3.1.2 البرنامج التدريبي

4.1.2 الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية

2.2 الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة

1.2.2 دراسات تتعلق بالبرامج التدريبية التي استهدفت الكفاءة الانفعالية

2.2.2 دراسات تتعلق بالبرامج التدريبية التي استهدفت دافعية الإنجاز

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الأدبيات والدراسات السابقة التي تحدثت عن متغيري: الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز، والتعرف إلى مفهوم كلّ منهما، وأبعاده وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيه، وعناصره، وسبل تطويره والنظريات المفسرة له، والآثار الإيجابية المترتبة على تحسين مستوياتهما، كما سيتطرق هذا الجزء إلى البرنامج التدريبي المطبق، ومجتمع الدراسة المتمثل في معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية السابقة، ثم عرض للدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريبية أو إرشادية لتحسين مستوى كلٍ من: الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز، والتعقيب على نتائج هذه الدراسات.

1.1.2 المحور الأول- الكفاءة الانفعالية

1.1.12 مفهوم الكفاءة الانفعالية وأبعادها

عرف كل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) الكفاءة الانفعالية بأنها القدرة على أدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها، وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها من خلال عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

كما عرّفها جولمان (Goleman, 1998) بأنها قدرة متعلمة تعتمد على الذكاء الانفعالي، وتظهر نتائجها بوضوح في الأداء. وعرّفها شيرنس (Cherniss, 2000) بأنها مجموعة من المهارات المرتبطة التي تُستخدَم في إدراك وفهم وتنظيم المعلومات الانفعالية تجاه الذات والآخرين.

وعرفت سارني (Saarni, 1999) الكفاءة الانفعالية في إطار تحديد الأبعاد الأساسية المكونة لها التي تتمثل فيما يلي: وعي الفرد بحالته الانفعالية بما فيها احتمال شعور الفرد بعدة مشاعر وعلى مستويات أكثر نضجا، قدرة الفرد على التعرف إلى انفعالات الآخرين على أساس أدلة تعبيرية وموقفية لها درجة إجماع فيما يتعلق بمعناها الانفعالي، قدرة الفرد على استخدام

مفردات الانفعالات أو ألفاظها ومصطلحات التعبير الانفعاليّ الشائعة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وقدرة الفرد على التوحد الإيجابي مع أو التعاطف مع الخبرات الانفعاليّة مع الآخرين، وقدرته على إدراك أنه ليس من الضروريّ في كل الأحوال أن تتطابق التعبيرات الانفعاليّة الخارجيّة مع الحالة الانفعاليّة له، والقدرة على التوافق السوي مع الانفعالات المنفرة من خلال استراتيجيات تنظيم الذات التي تخفف من شدة أو من جدّة مثل هذه الحالات الانفعالية، وأطلقت على هذه القدرة "الصلابة النفسيّة"، وإدراك الفرد أنّ جودة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين دالّة في جزء كبير منها على جودة التواصل الانفعالي معهم، وتفهم الوظيفة الاجتماعية للانفعالات والمشاعر؛ بمعنى فهم الفرد لكيفيّة تنظيم التعبير الانفعاليّ للعلاقات الاجتماعية المتبادلة.

وقدم كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2004) أنموذجاً في الكفاءة الانفعاليّة، وقد اقترحا أربعة أبعاد للكفاءة الانفعاليّة، هي: الوعي الانفعاليّ بالذات – Emotional Self-Awareness، ومعالجة الانفعالات Handling emotion، ودافعيّة الذات Self-motivation، والتعاطف Empathy أو النفاذ نحو الآخر. وكان كلٌّ من بوياتزي وجولمان (Boyatzis & Goleman, 2002) قد قدما أنموذجاً للكفاءة الانفعالية؛ حيث أكدا على أهمية أن يكون لدى الفرد كفاءات أو قدرات انفعاليّة، ويؤدي ذلك إلى رفع قدراتهم على النجاح في الحياة، وقدما تعريفاً للكفاءة الانفعاليّة بأنها: "قدرة متعلّمة تعتمد على الذكاء الانفعاليّ، وتؤدي إلى مستوى متميز في الأداء، ويتمثل جوهرها في عنصرين، أولهما: التعاطف؛ ويعني قراءة مشاعر الآخرين، وثانيهما إدارة الانفعالات، وميز جولمان Goleman بين الذكاء الانفعاليّ والكفاءة الانفعاليّة؛ حيث يرى أنّ الذكاء الانفعاليّ يتكون من مجموعة من القدرات الانفعاليّة التي تساعد الأفراد في تعلم المهارات الانفعاليّة، بينما تعد الكفاءة الانفعاليّة قدرات متعلّمة، واعتبر الذكاء الانفعاليّ ضرورياً للكفاءة الانفعاليّة، لكنه غير كافٍ؛ إذ أنّ ارتفاع الذكاء الانفعاليّ لا يعني أنّ الفرد لديه كفاءة انفعاليّة.

وقدم جاين (Jayan, 2006) أنموذجاً للكفاءة الانفعاليّة يعكس كيفيّة قيام الأفراد بتنظيم مهارات الوعي الذاتيّ لديهم، وإدارة نواتهم ووعيهم الاجتماعيّ، وترجمة إدارة علاقاتهم إلى نجاحات في محيط أعمالهم، ويشتمل هذا النموذج على خمسة أبعاد أساسيّة، هي: الوعي بالذات Self-Awareness، وتنظيم الذات Self-Regulation، ودافعيّة الذات Self-Motivation، والوعي الاجتماعيّ Social-Awareness، والمهارات الاجتماعية Social Skills، وستعتمد الدراسة الحاليّة على هذا النموذج في بناء مقياس الكفاءة الانفعاليّة.

ويرى ريد (Reid, 2004) أنّ الكفاءة الانفعاليّة مصطلح عام مركب يدخل في بنيته نوعان من الكفاءات- الأول يتعلق بالكفاءات الشخصية، وتشمل: الوعي بالذات القدرة على تقييم الذات، فالأشخاص الذين لديهم وعي بالذات يعرفون بدقّة الانفعالات التي يشعرون بها وأسبابها ويدركون الارتباط بين انفعالاتهم ومشاعرهم، وبين ما يفكرون فيه وما يقولونه أو يفعلونه والتقييم الدقيق للذات مفتاح معرفة الشخص لإمكاناته وقدراته. والثاني يتعلق بالكفاءات الاجتماعيّة، وتشمل الكفاءات الانفعاليّة المتعلقة بكيف يدرك الأفراد بعضهم البعض وكيف يتوافقون مع بيئتهم، كما تشير إلى القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين بمستوى من الوعي بمشاعر واهتمامات الآخرين، ومن ثم فإنّ التعاطف مكون مهم في الكفاءة الانفعالية، ويتطلب أن يكون الفرد قادراً على قراءة انفعالات الآخرين، والحساسيّة والتجاوب مع المشاعر والاهتمامات غير المنطوقة لهؤلاء الآخرين، كما يتطلب أيضاً فهم الأسباب الكامنة وراء مشاعر الآخرين ليصبح التعاطف هو حجر الأساس في كل الكفاءات الاجتماعيّة وفي مختلف مواقف التفاعل الاجتماعيّ للفرد.

ويتضح من الطرح السابق أن الكفاءة الانفعاليّة قدرة متعلّمة تتكون من بعدين أساسيين، البُعد الأول يتعلّق بالشخص ذاته، والثاني يتعلّق بالآخرين الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعيّة، ويندرج تحت كل مكون من هذين المكونين مجموعة من الكفاءات، مثل الوعي بالانفعالات التقدير الذاتي والتعاطف، كما يلاحظ على النماذج التي عرضت اتفاقها على الإطار العام الذي تتكون منه الكفاءة الانفعاليّة، فهي تتضمن: قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها والقدرة على التعبير عنها، وقدرة الفرد على ربط مشاعره بما يفكر فيه أو يقوله، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، والثقة في ذاته وإمكاناتها وقدرته على التحكم وضبط انفعالاته بسرعة وسهولة عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم حالته الانفعاليّة والتكيف والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال والتفوّق والرغبة في التفوّق، وقدرته في معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة وغير الظاهرة والتّوحد معهم والاستماع إلى مشكلاتهم والسعي إلى حلها، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعيّة ناجحة مع الآخرين وفهمهم والاتصال بهم، والقدرة على التأثير في الآخرين بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والصراعات بينهم من خلال الإقناع والتفاوض، والقدرة على أداء الأدوار القياديّة بدافعيّة وإنجاز وبنجاح، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز.

2.1.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية

وفقاً لسالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1997)، يستلزم الذكاء العاطفي مهارة إدراك المشاعر، وتوليد المشاعر والوصول إليها للمساعدة في التفكير، وفهم المشاعر والمعرفة العاطفية، وتنظيم المشاعر بضمير لتعزيز التقدم العاطفي والفكري.

كما أوضح وولف (Wolff, 2005)، أن نموذج جولمان يفترض أن الذكاء العاطفي يشمل القدرة على تحديد مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز أنفسنا، وإدارة العواطف بشكل فعال في أنفسنا والآخرين. وتساهم الكفاءة العاطفية، باعتبارها قدرة مكتسبة متجذرة في الذكاء العاطفي، في الأداء المتميز في مكان العمل.

ويرى بار-أون (Bar-On, 1997) أن الذكاء العاطفي يشتمل على مجموعة متنوعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية التي تؤثر على كفاءة الفرد في التنقل الفعال في المتطلبات والضغوط البيئية.

ووفقاً لدانييل جولمان Daniel Goleman في نظرية الكفاءة الانفعالية Emotional Competence (1995)، فقد ظهرت هذه النظرية بالتزامن مع آراء ديفيد ماكليند (1875) الذي يُعد أول من اقترح مفهوم الكفاءة الانفعالية بوصفها أساساً لتمييز الأداء لاسيما أداء العمل، ولاحقاً في عام (1995) ميّز طائفة واسعة من الكفاءات الانفعالية من خلال مفهوم الذكاء الانفعالي، وفي الوقت نفسه حدد عالم النفس دانييل جولمان Daniel Goleman (1995) مفهوم الكفاءة الانفعالية Emotional Competence بأنموذج نظري، ميزه عن الذكاء الانفعالي، ويعرف Goleman الكفاءة الانفعالية بأنها قابلية مكتسبة من مفهوم الذكاء الانفعالي، من خلال ذلك يفرق Goleman بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية على أن الأول يعتبر مجموعة من القدرات الانفعالية التي تمكن الفرد من تعلم المهارات الانفعالية، أما الثانية فبالوسيلة لتحقيق المهارة المتمثلة بالكفاءة الانفعالية، وعليه، فإن الاستعداد الكامن الذي يتمثل بالذكاء الانفعالي ضروري وهو غير كافٍ لإظهار الكفاءة الانفعالية، وأن هذه الكفاءات في الجماعة لاسيما ضمن إطار الجماعات من الاختصاص نفسه. وهذا يسمح للكفاءات الفردية أن توازر الكفاءات الاجتماعية وتدعمها، وتشير هذه النظرية كذلك إلى أن هذه الكفاءات تميل إلى العمل معاً لتشكل نمطاً هادفاً من الإمكانيات التي تسهل الأداء الناجح في المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية سواءً أكانت في العمل، أم في المؤسسات التربوية والتعليمية، أو وظيفة ما (Goleman, 2001).

3.1.1.2 أهمية الكفاءة الانفعالية

كشفت الدراسات أن بنية المدرسة للأهداف العاطفية الإيجابية وما يترتب على ذلك من انسجام تربوي، ترتبط بالقيم وبمشاعر المعلمين من الانتماء، والرفاهية، والصحة العقلية، والوقاية العاطفية، ومستوى الرضا المهني (Skaalvik & Skaalvik, 2013). وبنفس الطريقة، فإن تصوّرات الطلبة للمعلمين كمصادر للدعم العاطفي (والفصل الدراسي كبيئة شاملة وآمنة)، قد ارتبط بشكل إيجابي مع الدافع الجوهري والموقف الإيجابي لتنمية الجهد التعليمي. كما بينت ارتباط تحسين مفهوم الذات الأكاديمي، والسلوك التكيفي لطلب المساعدة في أوقات الفشل أو الإحباط، مع الشعور بالانتماء والاندماج في الحياة المدرسية (Nathanson et al., 2016). بالإضافة إلى نهج تعليمي قائم على التعزيز يطور الذكاء العاطفي في التدريس والقدرة على التعرف إلى العواطف وفهمها وإدارتها، ويوفر إطاراً تعليمياً يشجع أعضاء المجتمع الأكاديمي على الأداء الجيد تحت الضغط والتكيف (Chen & Guo, 2020). لهذه الأسباب، خلصت العديد من الدراسات إلى أنه من المهم تضمين المعلم في التدريب على الكفاءة الانفعالية لتحسين ممارسات التدريس وتعزيز نتائج التدريس العالي القيمة من خلال مبادرات التطوير التربوي المتكاملة (Pozo-Rico et al., 2020; Sergeeva et al., 2020; Suarez & Matas, 2020).

توصلت دراسة كايور وآخرون (Kaur et al., 2019) للكشف أن الكفاءة الانفعالية لدى المعلم تمكّنه من تمرير المعلومات بشكل أفضل، وفهم احتياجات طلابه، والاهتمام والحرص تجاههم، كما بينت النتائج أن وجود هذه الكفاءات لديه تساهم في مسيرته في التطوير الذاتي؛ إذ يصبح بإمكانه تحصيل أهداف جديدة كنتيجة لتحسين العلاقات الشخصية.

أما دراسة كوركوران وتورمي (Corcoran & Tormey, 2012)، فوجدت أن للكفاءة الانفعالية أهمية؛ حيث بينت الدراسة أن المعلمين الذين تحلوا بمستوى مرتفع من الكفاءة الانفعالية يؤثر إيجاباً عليهم بالإضافة لطلبته، كما وُجد أن المهارات الانفعالية لدى المعلمين تؤثر على سلوك الطلبة وتفاعلهم وانتماهم للمدرسة وتحصيلهم الأكاديمي.

وأوضحت دراسة ميجا وآخرون (Mega et al., 2014)، أن للعاطفة تأثير كبير على الجوانب المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، وأن للانفعال والعواطف الإيجابية تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي والتنظيم لدى الطلبة، ونظرتهم الشخصية لقدراتهم الأكاديمية وقدراتهم على تحصيل الأهداف. وبينت دراسة (عبد محمد وهلال، 2020) على وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة والدافعية، وأنّ لهنّ تأثير على التحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة كور وآخرون

(Kaur et al., 2019) إلى أن كفاءات الذكاء الانفعالي لدى المعلمين تمكنهم من تمرير المعلومات للطلاب بصورة أفضل، وتمكنهم من إدراك احتياجات طلابهم، وأن الكفاءات الانفعالية لدى المعلمين تساهم في مسيرتهم في التطوير الذاتي، كما تدعم دراسة ويوان وآخرون (Wiawan et al., 2019) هذه النتيجة؛ حيث أظهرت نتائجها أن الكفاءة الانفعالية تتنبأ بكل من الجانبين للقيادة. ووجدت دراسة أسرار الحق (Asrar-ul-Haq, 2017)، أن الكفاءة الانفعالية تؤثر بصورة مباشرة على أداء المعلم، وأنه كلما ارتفعت مهارات ضبط المشاعر والتحكم بها لدى المعلم تحسّن مزاجه وزادت دافعيته للعمل، وهذا ما بينته دراسة (حسين، 2018)؛ حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات.

ووجدت دراسة ميغا وآخرون (Mega et al., 2014) أن الانفعال والعواطف الإيجابية تؤثر إيجاباً على رفع التحصيل والتنظيم الذاتي، وتؤدي إلى ارتفاع ثقة الفرد بنفسه، وترفع من نظريته الشخصية لقدراته الأكاديمية للوصول إلى تحقيق هدفه. وأشارت نتائج دراسة (كمور، 2012) إلى أنه كلما زادت قيمة الذكاء الانفعالي، كلما زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، وبيّنت دراسة (سرور والمنشاوي، 2010) أن الإبداع الانفعالي له علاقة بالكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية. ودعمت نتائج دراسة (إدريس، 2008) نتائج الدراسات السابقة؛ حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الانفعالي والتوافق الدراسي ودافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة،

وتتضح أهمية الكفاءة الانفعالية في مجال التعليم، من خلال: أنها تلعب دوراً مهماً في توافق الطلبة مع والديهم وأقرانهم وبيئاتهم، كما أنها تؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الأكاديمي، ويساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز الأزمات المختلفة منها أزمة المراهقة، ويعتبر الذكاء الوجداني عاملاً للنجاح في الحياة والعمل، وتنمية الابتكار، ومنح مهارات التعامل مع مختلف الضغوطات، والشعور بالثقة على رؤية الجانب الايجابي للحياة، وتحسين التواصل مع الآخرين، وامتلاك مهارات التعاطف بحيث يعد جوهر الذكاء الوجداني، هذا بالإضافة إلى أن الكفاءة الانفعالية تعتبر عاملاً مهماً في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر يضمن توافقاً بين الزوجين، وانعكاس ذلك على استقرار البيئة الأسرية للطفل، وبالتالي على تعليمه وتعلّمه (إلهي، 2009).

4.1.1.2 معوقات الكفاءة الانفعالية ووسائل تحسينها

بحسب كرام وشيرنيس (Kram & Cherniss, 2001)، فإنَّ هناك العديد من المعوقات للكفاءة الانفعالية، والتي تظهر خاصّة في أماكن العمل، منها:

العلاقات السلبية أو المدمّرة: ليست كل العلاقات في مكان العمل مفيدة لتنمية الكفاءة الانفعالية. يمكن للعلاقات السلبية أو المدمّرة أن تعرقل النمو الشخصي والاجتماعي في هذا الصدد.

الذكاء العاطفيّ الأساس المنخفض: قد يجد الأفراد الذين لديهم مستوى أساس منخفض من الذكاء العاطفيّ صعوبة أكبر في تطوير الكفاءة الانفعالية من خلال العلاقات.

مقاومة العلاقات التنموية: إذا قاوم الأفراد بناء علاقات تنموية بسبب موقفهم التنمويّ، أو مواقفهم تجاه السلطة، أو قضايا الهوية، أو مخاوف الكفاءة، فقد يعيق ذلك تنمية الكفاءة الانفعالية.

التحديات في عضوية المجموعة: يمكن لعضوية المجموعة، مثل الاختلافات في العرق والجنس، أن تمثل تحديات تجعل تطوير كفاءات انفعالية معينة أكثر صعوبة، مثل التعاطف، وبخاصة عند التفاعل مع من ينتمون إلى خلفيات مختلفة.

إنَّ عدم وجود عمليات علاقات إيجابية: يمكن أن يؤدي إلى عدم وجود عمليات علاقات إيجابية، مثل التفكير المنتظم في أداء علاقات المجموعة، وإلى إعاقة إمكانية تعزيز الكفاءة الانفعالية من خلال العلاقات.

العوامل التنظيمية: يمكن أن تعيق الخصائص التنظيمية أيضًا تنمية الكفاءة الانفعالية. على سبيل المثال، إذا كانت المنظمة تفتقر إلى أنظمة الموارد البشرية الرسمية التي تدعم بناء العلاقات أو لديها قيادة لا تعطي الأولوية للكفاءة الانفعالية، فإن هذا يمكن أن يعيق تطوير الكفاءة الانفعالية في مكان العمل.

وحول وسائل تحسين الكفاءة الانفعالية، فقد ذكر (جولمان، 2016) في كتابه، طرق لتحسين الكفاءة الانفعالية، والتي تضم وسائل ذكرت في (Grant Consortium, 1992)، تشمل وسائل تحسين كلٍّ من المهارات الانفعالية والذهنية والسلوكية. في المستوى الانفعاليّ: التعبير عن المشاعر، تقييم شدة المشاعر، إدارة المشاعر، تأخير الإرضاء، التحكم بالاندفاعية، تقليل التوتر، ومعرفة الفرق بين المشاعر والأفعال. وفي المستوى الذهنيّ: الحديث الذاتي، قراءة وتفسير الإشارات الاجتماعية، استخدام خطوات لحل المشكلات واتخاذ القرار، الوعي الذاتي،

الخ. وفي المستوى السلوكي: التواصل غير اللفظي – عبر البصر وتعبير الوجه ونبرة الصوت، والتواصل اللفظي – تقديم طلبات واضحة، والاستجابة بشكل فعال للنقد، وغيرها.

5.1.1.2 أبعاد الكفاءة الانفعالية

هناك أبعاد عديدة للكفاءة الانفعالية، ومن أهمها:

الوعي بالذات: يُعد الوعي بالذات الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي، ويتمثل بالقدرة على الإدراك والانتباه الجيد للانفعالات والعواطف الذاتية، والتمييز بينهما، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والعواطف والأحداث (Naghavi & Redzuan, 2011).

إدارة الذات: وتمثل القدرة على التحكم بالمشاعر السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وممارسة مهارات الحياة بفاعلية؛ إذ يدير الفرد تصرفاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة اجتماعية أو مادية، ويتحمل الانفعالات العاصفة التي تفرضها عليه المواقف المختلفة من خلال تقبلها وليس قمعها (Miranda, 2011). ويبين جاسم وكرجي (2016) أن الشخص الذي فقد السيطرة على إدارة عواطفه ومشاعره لا يمكنه أن يكون في وضع يسمح له باتخاذ القرارات الصحيحة من خلال الاحتياجات العاطفية تجاه كل الأشخاص والأحداث والمواقف، وعدم القدرة على التعامل مع الانفعالات العاطفية وإدارة الجهاد بفاعلية.

الوعي الاجتماعي: هي القدرة والكفاءة على خلق جوّ متماسك بين الأفراد العاملين ضمن بيئة العمل من خلال تقديم المساعدة ورفع الروح المعنوية، وبثّ روح الانتماء بين أفراد الفريق الواحد، وترسيخ مبدأ التعاون والعمل الجماعي (Dusseldorp et al., 2010).

إدارة العلاقات: هي القدرة على تفهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها؛ حيث تشكل العاطفة جانباً معرفياً يعبر عن القدرة على فهم انفعالات الأفراد الآخرين ومشاركتهم إياها (Bernet, 2004).

كما يشير فحطان (2015) إلى أبعاد الكفاءة الانفعالية كالآتي:

البعد الأول- الوعي بالانفعالات والمشاعر وهو حجر الزاوية في التنظيم الانفعالي، ويعتمد الوعي بالمشاعر والانفعالات في حد ذاته على الكفاءة الانفعالية، وهذا يشكل البعد الأول للذكاء ويكون وراء هذه المشاعر؛ إذ يتطلب هذا البعد معرفة السيطرة على انفعالات الفرد في وقت الاستفزاز أو بمعنى الوعي الذاتي، وهو وعي المرء بانفعالاته الشخصية وحالته المزاجية كلما

تحدث، ووعياً بأفكاره، ويمكن تحديد ذلك بعبارات محددة، من خلال أن يدرك الفرد مزاجه وما هو شعوره، وأن يكون واعياً لمواطن قوة وضعف انفعالاته، وأن يدرك الخيارات العلمية التي يمتلكها.

البُعد الثاني- تنظيم وإدارة الانفعالات، ويعني إدراك ومعرفة ما يكون وراء هذه المشاعر؛ إذ يتطلب هذا البُعد معرفة الفرد السيطرة على انفعالاته في وقت الاستفزاز أو الازعاج، ويعلم كيف يبقى إيجابياً تحت الضغط، ويدرك كيف يكون مرناً.

البُعد الثالث- المشاركة الوجدانية والتعاطف: ويمثل الحساسية تجاه مشاعر الآخرين والتعامل معهم مراعيًا لمشاعرهم، ولا يمكن أن تكون هذه المشاعر متشابهة للجميع، ويستطيع الفرد وفق هذا البعد أن يقرأ ويتفهم مشاعر الآخرين، وقادراً على فهم اللغة غير الملفوظة (لغة الجسد)، وراغباً في مساعدة الآخرين الذين في حالة أذى أو حزن.

البُعد الرابع- فنّ معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة: وتعني قدرة الفرد على تنظيم وإدارة انفعالاته في التعامل مع الآخرين للتكيف الاجتماعيّ السليم، فهو قادر على أن يتماشى مع الآخرين، وقادر على العمل بشكل جيد مع المجموعات أو الفرق، وقادر على تكوين صداقات والمحافظة عليها، وقادر على حلّ المشكلات والصراعات مع الآخرين كما يمكن أن يتعامل مع مختلف الناس في المواقف.

وترى الباحثة أن أبعاد الكفاءة الانفعالية وإن اختلفت في مسمياتها أو عددها، إلا أنها تنحصر في ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: وعي الفرد بذاته من خلال الوعي بالانفعالات والمشاعر والمشاركة الوجدانية والتعاطف، وإدارة الذات من خلال تنظيم وإدارة الانفعالات، وإدارة العلاقات من خلال معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة باحتراف، وهي بالتالي تتوافق في مضمونها بين المراجع المختلفة.

2.1.2 المحور الثاني- دافعية الإنجاز

1.2.1.2 مفهوم دافعية الإنجاز وأبعادها:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز إلى أدلر Adler، الذي أشار إلى أنّ الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضيّ مستمد من خبرات الطفولة، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإنّ الفضل يرجع إلى موراي Murray في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية التي عرض فيها موراي عدة حاجات نفسيّة، بما فيها الحاجة للإنجاز.

يُمثل دافع الإنجاز رغبة ملحة تدفع الفرد دافعاً داخلياً للوصول إلى تحقيق هدفه، ودافع الإنجاز عند الفرد يتفاعل مع معطيات البيئة وإمكاناته العقليّة، وبهذا يحدث التغيير في حياة الفرد ويدفعه إلى بلوغ مستويات عالية، وهنا يتكون الدافع من جانبين أساسيين، هما: الأمل في النجاح، والخوف من الفشل، وبهذا فإنّ دافع الإنجاز يحمل في طياته الجانب الإيجابي، وهو الرغبة في الأداء والجانب السلبيّ وهو الخوف من الفشل، وهذان الجانبان هما اللذان يحكمان سلوك الفرد في أثناء كفاحه من أجل النجاح (الربيع، 2018).

وتعد دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين، وعلى الرغم من أنّ هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، إلا أنّه بدأ بالاستقلال، وإذا امتلك الطلبة هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، 2008).

يتكون عامل دافعية الإنجاز من ثلاثة مُكوّنات، هي: الدافع المعرفي، وتوجيه الذات، ودوافع الانتماء. ويشير الدافع المعرفي إلى حالة الانشغال بالنشاط، أي أنّ الفرد يشبع احتياجاته المعرفية والفهم، وتكون عملية اكتشاف الخبرات الجديدة هي المكافأة لديه. أما توجيه الذات فيشير إلى حاجة الفرد إلى المزيد من الشهرة والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد المتعارفة، ما ينعكس على شعوره بكفاءته واحترامه لذاته. أما دوافع الانتماء، فنُعبّر عن رغبة الفرد في الحصول على قبول الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا القبول، ويستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (الرفوع، 2015).

2.2.1.2 النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

قدمت العديد من نظريات علم النفس تفسيرًا للدافعية، وفيما يلي بعضاً منها:

أولاً- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أنّ الدافعية تعزى إلى مثيرات خارجية ترتبط بالمثيرات الداخلية، فعندما يرتبط سلوك الفرد بخبر سار يحتمل تكرار حدوث هذا السلوك، أما إذا ارتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمالية تكرار حدوثه تضعف، أو أنّ الفرد يُظهر سلوكاً معيّنًا مدفوعاً بالرغبة للتخلص من حالة توتر أو إثارة مرغوب فيها (Santrock, 2008).

ثانياً- النظرية المعرفية:

ترى هذه النظرية أنّ الفرد مدفوع بأدائه بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداءه وتفاعله مع المواقف المختلفة هي دافعية داخلية، ويهدف الفرد من خلالها الحصول على إجابة عن سؤال محير، أو حل لمشكلة، أو اكتشاف لشيء جديد، وفي حالة وصوله إلى هدفه فإنه يُحقق ما يسمى بالتوازن المعرفي، لذلك فإن مفهوم حاجة التوازن المعرفي هو ما يرادف مفهوم الدافعية (Goetz et al., 1992).

ثالثاً- النظرية الإنسانية:

تشير هذه النظرية إلى أنّ الفرد يسعى إلى استغلال أقصى طاقاته ليحقق من خلال ذلك ذاته، ويبدع أشياء جديدة تهدف لإشباع حاجاته المختلفة، لذلك فإن الأفراد يستطيعون تحقيق النجاح إذا ما أُتيحت الفرص المناسبة لاستغلال أقصى قدراتهم وطاقاتهم التي تساعدهم في إشباع حاجاتهم إلى جانب تحقيق الذات، وهذا يشير إلى أنّ الفرد مدفوع بهدف تحقيق ذاته من خلال إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها (Good & Brophy, 1987).

رابعاً- نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية **Social Cognitive Theory**

ضمن النموذج المعرفي الاجتماعي الشامل لباندورا للتعلم والتطوير، يحمل مفهومه للفعالية الذاتية أهمية كبيرة. وتتعلق الكفاءة الذاتية، كما حددها باندورا (Bandura, 1977, 1997)، بثقة الفرد في قدرته على التنظيم الفعّال وتنفيذ مسار عمل محدد لحلّ المشكلات أو إنجاز المهام. ويصفه بأنه بناء متعدد الأوجه، قادر على التباين في القوة (إيجاباً أو سلباً)، والعموم (فيما يتعلق بمواقف عديدة أو محدودة)، ومستوى التحدي (الشعور بالفعالية في جميع المهام أو فقط للمهام السهلة). تشمل العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية أداء الفرد في الماضي، والتعلم من خلال مراقبة نجاحات النماذج أو فشلها في المهام، وتلقي التشجيع اللفظي من الآخرين،

وردود الفعل الفسيولوجية (مثل الإثارة المفرطة والقلق، والتي يمكن أن تقلل من الشعور بالفعالية الشخصية).

كما أن هناك بعض النظريات التي ركزت بشكل خاص على دافعية الإنجاز، ومن أهمها:

نظرية الإسناد Attribution Theory

يمثل مفهوم نظرية الإسناد (Attribution Theory) تطوراً مهماً في مجال النظريات المعرفية الاجتماعية للتحفيز، فهو يدور حول تفسيرات الأفراد، المشار إليها باسم الصفات، لكل من إنجازاتهم ونكساتهم في مهام محددة. تؤثر هذه التفسيرات بشدة على الدافع اللاحق للانخراط في تلك المهام المحددة (Weiner 1985، Graham 2020). صنف واينر Weiner, (1985) السمات شائعة الاستخدام، بما في ذلك القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، وقام أيضاً بتجميع هذه السمات وغيرها في أبعاد سببية مميزة: الاستقرار (مستقر أو غير مستقر)، وموقع التحكم (داخلي أو خارجي)، وإمكانية التحكم (تحت سيطرة المرء أو خارج نفوذه). على سبيل المثال، تدرج القدرة تحت تصنيف كونها داخلية ومستقرة وخارجية عن إرادة الفرد. يحمل كل من هذه الأبعاد آثاراً نفسية مهمة تشكل الدافع والسلوك اللاحقين. وعلى وجه التحديد، يرتبط بعد الاستقرار ارتباطاً وثيقاً بتوقعات النجاحات والإخفاقات المستقبلية، ويتعلق موضع التحكم بردود الفعل العاطفية على الإنجازات والنكسات الفورية، بينما تؤثر القدرة على التحكم في الميول نحو طلب المساعدة وتقديمها.

نظرية تقرير المصير (التقرير الذاتي) Self-Determination Theory

نظرية تقرير المصير (SDT) هي إطار شامل للتحفيز والرفاهية، وتتألف من نظرية شاملة وست نظريات فرعية تتناول مختلف الجوانب التحفيزية والسلوكية (Ryan & Deci 2017). تم تطبيقه عبر مجالات، مثل: التعليم، والعمل، والرياضة، والصحة، وقد جمع الباحثون أدلة داعمة للجوانب المختلفة للمعاملة الخاصة والتفاضلية، يسلط الضوء على النتائج الإيجابية للدوافع الجوهرية. تؤكد النظرية على الاحتياجات العالمية: الكفاءة، والاستقلالية (Ryan 2017 & Deci 1985)، والحكم الذاتي أمر محوري. يفترض المعاملة الخاصة والتفضيلية أن الأفراد يزدهرون عندما يتحكمون في أفعالهم، والدافع الجوهري يشير بشكل أساسي إلى الدافع المستقل. بينما تتم مناقشة العالمية، تحافظ المعاملة الخاصة والتفضيلية على مطالبها الأساسية. يعالج عمل "ديسي وريان" بشكل خاص الدوافع الجوهرية والخارجية، ويقترح سلسلة متصلة من التحفيز إلى الدافع الداخلي؛ حيث تختلف أنواع الدوافع الخارجية من

أشكال خاضعة للرقابة إلى أشكال داخلية أكثر. والأهم من ذلك، أن الدافع الداخلي يرتبط باستمرار بالرغبات النفسية والنتائج الإيجابية.

لقد ميّز ديسي (Deci, 1998) في نظرية التقرير الذاتي بين نوعين للدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل هما: الدافعية الداخلية والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها. والدافعية الخارجية التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بها. وأوضح "ديسي" أن الأداء يمكن أن يكون مختلفاً جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الأسباب الخارجية.

نظرية الإنجاز لماكيلاند McClelland

تُعد نظرية "ماكيلاند" إحدى النظريات التي لاقت اهتماماً وقبولاً في الأوساط البحثية، ويقوم تصور ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة للإنجاز، فقد أشار ماكيلاند إلى أن هناك ارتباطاً بين الهاديات السابقة، والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للانهمك في السلوكات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاكي الفشل (خليفة وعبد الله، 2011).

فالدافع عند "ماكيلاند" ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقُّعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، على أساس من خبراتنا السابقة، فإما أن نتوقع ما يحقق السرور لنا في التعامل مع الهدف، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق، فيتولد لدينا سلوك الإحجام (غباري، 2008: 69).

نظرية ألدرفر Alderfer:

اتفق ألدرفر وماسلو على وجود سلم للحاجات، وأن الفرد يتحرك على هذا السلم تدريجياً من أسفل إلى أعلى، كما اتفقا على أن الحاجات غير المشبعة هي التي تحفز الفرد، وأن الحاجات المشبعة تصبح أقل أهمية، ولكن تختلف نظرية ألدرفر عن ماسلو في كيفية تحرك الفرد وانتقاله من فئة إلى أخرى إذ يرى "ألدرفر" أن الفرد يتحرك إلى أعلى وإلى أسفل على سلم الحاجات أي أنه في حال إخفاق الفرد في محاولته لإشباع حاجات النمو تبرز حاجات الارتباط قوة دافعية رئيسة تجعل الفرد يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات المرتبة الدنيا، كما أن الفرد الذي يفشل في الوصول إلى مركز وظيفي مرموق على سبيل المثال، قد يقوم بتقوية علاقاته الاجتماعية مع

الآخرين، وإذا لم تسمح سياسات المنظمة وأنظمتها للفرد بإشباع حاجات النمو والتطور، فقد يواجه الفرد جهوده نحو إشباع حاجات الوجود والارتباط (حريم، 1997).

3.2.1.2 خصائص دافعية الإنجاز

تتصف عملية الدافعية للإنجاز بعدة خصائص، من أبرزها كما ذكرها (يونس، 2007):

1- مفهوم إجرائي قابل للقياس، أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة وتفسير السلوك وليس وصفه.

2- ثنائية العوامل، أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فسيولوجية، ونفسية) من جهة، و(عوامل خارجية أو موضوعية مادية واجتماعية) معاً من جهة أخرى؛ أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية.

3- واحدة من حيث أنواعها الفطرية والمتعلمة عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.

4- يؤدي الدافع للإنجاز الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد، فالحاجة إلى رفع درجة الثانوية العامة مثلاً قد تدفع شخصاً ما إلى الاجتهاد في التحصيل العلمي، وشخصاً آخر إلى الخضوع لدورات تقوية، وبشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس واعتزالهم لأجل الدراسة وعدم إضاعة الوقت.

5- قد يصدر السلوك الواحد من دوافع إنجاز مختلفة، فسلوك الاجتهاد قد يكون الدافع إليه الخوف من الأهل، حب التميز، القلق من الرسوب، حب التعلم، الدقة في الإنجاز.

6- كثيراً ما تبدو الدوافع للإنجاز في صور رمزية، فالإهمال الدراسي قد يكون تعبيراً عن دافع حسي مكبوت.

7- يندر أن يصدر السلوك الإنساني عن دافع إنجاز واحد، وغالباً ما يكون نتيجة لتضافر عدة دوافع أو يتنافر بعضها مع بعض، فالطالب يمكن أن يدرس اختياراً أو اضطراراً أو خوفاً.

8- عملية مستقلة لكن يوجد تكامل بينها، وباقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية وحالات وسمات الشخصية الأخرى.

9- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية للإنجاز من جهة والنضج الفسيولوجي والنفسي والتدريب أو التمرين والتعلم من جهة أخرى.

وتتكون نظرية تحفيز الإنجاز التي اقترحها أتكينسون (Atkinson, 1966) من ثلاثة مكونات رئيسية تؤثر على السلوك الموجّه نحو الإنجاز لدى الشخص، هي: استعداد الفرد للإنجاز، واحتمال النجاح، وإدراك الفرد لقيمة المهمة.

علاوة على ذلك، فإن تصور الفرد لاحتمالية إنجاز مهمة يؤثر على حاجته إلى الإنجاز والخوف من الفشل، وعندما تثير مهمة ما في نفس الوقت الدافع للاقتراب والحافز لتجنبها، فإن مجموع هذه الدوافع يحدّد مسار عمل الفرد، فإذا كان الدافع إلى الاقتراب أقوى، فسيكون الفرد متحفزاً للانخراط في المهمة، بينما إذا كان الدافع لتجنبها أقوى، فسيكون دافعاً لتجنبه (Frieze et al., 1974).

كما عرّفت الدراسات (10) أفكاراً متعلقة بالأشخاص ذوي الإنجاز العالي (Smith & Troth, 1975)، والتي يتعلّم الطلبة استخدامها في برامج التدريب لدافعية الإنجاز، منها: (أ) تصوّر الإنجاز، أي الرغبة في التميّز، تتجلى خلال أحد هذه الأمور: المنافسة مع الآخرين، المنافسة مع الذات، الإنجازات الفريدة، والمشاركة طويلة الأمد؛ (ب) الحاجة، أي الرغبة الشديدة في تحقيق شيء ما؛ (ج) العمل المخطّط لتحقيق التميّز؛ (د) توقّع النجاح قبل تحقيقه؛ (هـ) الخوف من الفشل؛ (و) المشاعر الطيبة بعد النجاح؛ (ز) المشاعر السيئة بعد الفشل؛ (ح) العوائق العالمية التي تعيق النجاح؛ (ط) العوائق الشخصية التي تُعيق النجاح، و(ي) المساعدة، أي طلب المساعدة والحصول عليها لتحقيق النجاح.

كما بيّن سميث (Smith, 2015) إنّ دافعية الإنجاز يُشار إليها بالحاجة إلى الإنجاز، أي أنّ الأفراد يمتلكون الدافعية للإنجاز عندما يكونون أمام تحدٍّ، وعلى علم بأن النتيجة ستكون انعكاساً لنجاحهم أو فشلهم.

4.2.1.2 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

اقترحت دراسة أتكينسون وفيذر (Atkinson & Feather, 1966) نظرية لدافعية الإنجاز، والتي تقسم السلوك الموجه نحو الإنجاز للفرد إلى ثلاثة مكونات، هي: استعداد الفرد للإنجاز، واحتمال النجاح، وإدراك قيمة المهمة. وفقاً لنظريتهم، فإن الدافع هو نتاج هذه العوامل.

وتقترح النظرية أن تصوّر الفرد لاحتمالية إنجاز مهمة ما، يؤدي إلى الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، وتلعب هذه المشاعر دوراً جوهرياً في قرار محاولة أو تجنب المهمة. عندما تثير مهمة ما دافعاً للاقتراب وحافزاً لتجنبه، يكون الدافع الكلي هو مجموع هذين

الأمرين. إذا كان المجموع يفضلّ الشروع بالمهمة، فسيكون لدى الفرد الدافع للقيام بها، والعكس صحيح. تختلف قوة الدافع بناءً على المتغيرات المختلفة المتعلقة بالمهمة، والتي تعمل غالباً دون وعي.

بالنسبة إلى شخص لديه دافع للإنجاز، فإن سلوكه يكون مدفوعاً بنظرة إيجابية، بينما يتم توجيه الشخص الدافع لتجنبّ الفشل من خلال تجنب النتائج غير المرغوب فيها. قد يواجه نفس الشخص كلا الدافعين في وقت واحد؛ حيث يعتمد الدافع المهيمن على القوة النسبية لدوافع الإنجاز، إما السعي لتحقيق النجاح أو تجنب الفشل. ويتم تقييم صعوبة المهمة بناءً على الاحتمالية المتصورة للفرد لإكمالها بنجاح، ما يجعل المهمة تبدو سهلة مع وجود فرصة كبيرة للنجاح وتحدي مع فرصة منخفضة للنجاح.

وفي دراسة لـ ساجي وآخرون (Sagie et al., 1996)، وُجد أنّ للاختلافات الثقافية (التوجهات الفردانية أو الجماعية) تأثير على دافعية الإنجاز؛ إذ كلما كان التوجه فردانياً في مجموعة ثقافية، كلما كانت خصائص دافعية الإنجاز أكثر. في الدراسة، يفرّق الباحثون بين نوعين من الدافعية للإنجاز: الشخصية، والجماعية، وهي تفرقة تؤدي إلى استنتاج أنّ الثقافات الجماعية تميل إلى تجنب المهام الشخصية الصعبة، والتي تنطوي على المسؤولية وحل المشاكل بشكل شخصي، وتفضيل المهام الجماعية والمسؤوليات الجماعية وحلّ المشاكل بشكل جماعي.

وهناك عوامل إضافية ذات تأثير على دافعية الإنجاز حسب (Fernald & Fernald, 1999)، ودراسة (Rola, 2006)، التي شملت:

(1) تأثير العائلة والثقافة، ومدى الحرية المُعطاة للأولاد، ونوعية عمل الوالدين، وعدد وتسلسل الأولاد في العائلة.

(2) دور مفهوم الذات – تصوّر الشخص عن نفسه، والإيمان بأنّه قادر على إنجاز أمر ما.

(3) تأثير الجنس؛ إذ أنّ الإنجاز العالي عادة ما يرتبط بالذكورة، الأمر الذي يؤثر على ثقة المرأة بنفسها وخوفها من إظهار الإنجاز في بيئة ذكورية؛

(4) التقدير والإنجاز – كلما شعر الأفراد بالتقدير والاهتمام من قبل البيئة المحيطة، كلما ازدادت دافعتهم للعمل الجادّ والإنجاز.

كما يذكر غباري (2008) عدداً من العوامل التي تؤثر في دافعية الإنسان للإنجاز، وهي:

أولاً- الدافع لإنجاز النجاح: إن الأفراد يقدمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدوافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل. ويختلف

الأفراد في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع.

ثانياً- احتمالية النجاح: لأن احتمالية النجاح لأي مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن يُنجز المهمة، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدوافع لتحقيق النجاح الموجود عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع التحصيل الناجح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثاً- قيمة باعث النجاح: إن زيادة صعوبة المهمة ربما تتطلب زيادة قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة ربما يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهمة الصعبة المرتبطة يمكن أن تكون ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد.

5.2.1.2 أهمية دافعية الإنجاز

دافع الإنجاز هو وسيلة لتغيير العادات عند المعلمين او الموظفين في المدارس؛ وبالتالي، فمن الضروري التأكيد على أن دافع الإنجاز سيؤدي إلى ارتفاع الأداء لتحقيق أهداف المدرسة. الدافعية للإنجاز هي الشرط الذي يسبب أو يوقر تشجيع الموظفين على العمل وتنفيذ كل الأنشطة وفقاً للمعايير أو القواعد المعمول بها (Matthews & Crow, 2003).

وعند الحديث عن تنفيذ التنمية في مجال التعليم، فإن دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس هي مهمة من شأنها أن تسهم في التنمية في مجال التعليم، ويمكن من خلالها تحسين أداء المعلمين في إعداد خطط الدروس، وتنفيذ عملية التعلم التدريسية، ومتابعتها بتقويم نتائج التعلم. وعليه، فإن دافعية الإنجاز وأداء المعلم مهمين في القضايا المراد دراستها؛ ومن خلال دافع الإنجاز العالي، يتوقع من المعلمين تحسين أدائهم في القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم كمعلمين. وإذا لم يكن لدى المعلم دافع للإنجاز، فمن المتوقع أن لا يطوروا أنفسهم وتنفيذ مهامهم وفقاً لتوقعات أولياء الأمور، والمدرسة، والمجتمع. لذلك، من الضروري أن تدرّس بعناية العلاقة بين دافعية الإنجاز وأداء المعلم في تنفيذ العملية التعليمية في المدارس (Ozcan, 1996).

كما أنّ العامل الذي يحدّد إنجاز الشخص هو دافع الشخص للإنجاز، وغالبًا ما يتم العثور عليه في شخص يتمتع بذكاء انفعاليّ عالٍ، وأحد العوامل الداعمة لذلك هو أنّ القدرات الفكرية للشخص يمكن أن تعمل على النحو الأمثل في ظل وجود الدافع للإنجاز العالي فيه. فالدافع هو تغيير في الطاقة، وتمثل الدوافع ردود الفعل الفعالة لتحقيق الأهداف (O'Dell & Sulastri, 2019). ومن هذا الفهم، تظهر ثلاثة أشياء: الدافع يبدأ بتغيير في طاقة الشخص، الدافع يتميز بنبضات عاطفية تكون أحيانًا مرئية وأحيانًا يصعب ملاحظتها، الدافع يتميز بردود فعل لتحقيق الأهداف. فالمعلم سيبدأ قصارى جهده إذا كان لديه دافع كبير لتحقيق الأهداف التعليمية، وسيقوم المعلمون بتنفيذ التدريس وعملية التعلم في المدارس بجدية دون إجبار إذا كان لديهم دافع كبير، لذلك يتوقع منهم تحقيق إنجازات عالية، وبالتالي فإن دافع الإنجاز لدى المعلمين هو مطلب لتحفيز المعلمين من خلال إرادتهم للتغلب على مختلف الصعوبات في عملية التعلم التي يواجهونها، وسيتمكن المعلمون من القيام بواجباتهم كمعلمين، ومن المؤشرات التي يمكن استخدامها لقياس مستوى دافع الإنجاز، هي: الدافع للنجاح، والعمل بجد، وتحمل المسؤولية، وحب المنافسة، وأخذ زمام المبادرة، والتغذية الراجعة (Rival & Mulyadi, 2012).

3.1.2 البرنامج التدريبي

برنامج تدريب المعلمين:

يوجد حضور ضئيل للغاية لبرامج تدريب المعلمين في الكفاءات الانفعالية ودافعية الإنجاز، بالرغم من اثبات الدراسات من أهميتها، حيث يمكن تحسين عملية التدريس من خلال تعزيز رفاهية أكبر بين المعلمين، (Liang et al., 2020). وتشير بعض الأبحاث إلى أن تصميم البرامج التدريبية والتدخلات يهدف إلى تعزيز الرفاه النفسي وتحسين الفعالية الشاملة للتعليم. أيضاً، فالبرامج التي توفر مهارات اجتماعية وتحفيزية تسهل قبول الذات وتحقيق الذات (Salami, 2010). على سبيل المثال، هناك دليل على أن برامج التربية العاطفية تتضمن تنفيذ تقنيات مثل "اليقظة"، التي تمكن من تحسين الشخصية الأكاديمية وتنمية المجتمع التعليمي (López-Hernández, 2016).

بشكل عام، يُدرك المعلمون الآثار الإيجابية للعمل على الانفعالات في قاعة الدراسة. وتشير سانشيز وآخرون (Sánchez-Álvarez et al., 2020) في دراستها إلى أن المدرسات الجامعيات يؤكدن ذلك، وأنهن يعطين الأولوية للجانب الانفعالي يوميًا في الفصل، مما يخلق مساحات للطلبة للتعبير عما يشعرون به. ومع ذلك، فإن هذا الشعور ينشأ أكثر حين يكون من مبادرة المعلمين أو من قبل الطلبة بدلاً من أن تتم برمجتها في المناهج الدراسية. وتحقيقاً لهذه الغاية ونظراً للمعاملة بالمثل بين الجامعة والمدرسة، فإنه من المرغوب فيه تحويل كليهما في نفس الوقت، مع اعتبار تدريب المعلمين عاملاً رئيساً في هذه العملية (Ibáñez et al., 2008).

مفهوم التدريب: The Concept Of Training

يشير معظم خبراء إدارة الموارد البشرية لمصطلح التدريب على أن التدريب أداة تسعى الى تحسين وتطوير واحداث تغيير في سلوكيات الأفراد وتطوير مهاراتهم المتنوعة ويكون محورها الفرد. ويعتبر تدريب المعلم - وبخاصة التدريب أثناء الخدمة - امتداداً طبيعياً لبرامج إعدادة؛ حيث أن التنمية المهنية للمعلم عملية مستمرة ومستدامة يجب أن تستمر طيلة عمره المهني، وذلك بهدف تنمية المعلم انفعالياً ومهنياً وأكاديمياً في مجال تخصصه بما يتوافق مع التطورات الحادثة في مختلف المجالات (Chatterjee, 2007).

تعريف التدريب:

تتفاقم الحاجة إلى استهداف البرامج التدريبية بمختلف تخصصاتها، وأصبحت من الضروريات في المجالات المختلفة، وهذا ما يدفع بالإداريين لأن يستثمروا في العاملين لتحسين مهاراتهم وإنتاجهم وكفاءتهم لتحقيق التطور الذي ينعكس على نوعية مخرجات المؤسسات التربوية. لذلك قام الباحثون في مجال تطوير الموارد البشرية بتعريف التدريب بعدة تعريفات:

فقد أوضح اللقانيّ والجمل (2013) بأنه المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتيّ التعلّم والتدريب، ويلخّص الإجراءات والموضوعات التي يتم تنظيمها خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة كاملة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلّمين مرتبة ترتيباً يتماشى مع نموهم ومطالبهم الخاصة. وأوضح القبلان (1986) أنّ البرنامج التدريبيّ عمليّة تأهيل لمساعدة القوى البشرية للتزود بالمعارف والمهارات، لتطوير أعمالهم وتطوير الوظائف التي يعملون بها. وذكر طرخان (1993) أن البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من الخبرات التدريبية المخطط لها لتحقيق التنمية، لتساعد المتدربين لاكتساب المعارف والاتجاهات الادارية الحديثة مثل الأهداف والموضوعات والاستراتيجيات التربوية.

وذكر جابر (2015) بأنّه عملية منهجية منظمة يتم من خلالها إكساب الفرد مجموعة من الخبرات والمهارات، التي تمكنه من أداء مهام عمل معين. أما الدليمي (2016)، فذكر أن البرنامج هو مجموعة المقررات التي تتضمنها الأنشطة والموضوعات والفعاليات التي تتعلق بجميع الوظائف الإدارية، والتي تهدف إلى تنمية الكفاءات الإدارية وتطويرها لدى مديري المدارس، والتي يحتاجونها في تنمية وتطوير قدراتهم. وكذلك وضح العقيلي (1996) بأنّ البرنامج التدريبيّ هو عمليّة مخطط لها تقوم باستخدام أساليب وطرق تهدف إلى تحسين وصقل المهارات لدى القوى البشرية، في سبيل توسيع نطاق معرفتهم ورفع كفاءتهم ومن ثم رفع كفاءة الأداء. وعرّف الليل وجعفر (2009) البرامج الإرشادية بأنها مجموعة من السلوكيات والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة المسترشد على مواجهة مشكلته والتغلب عليها بإزالتها أو التخفيف من أثارها السلبية، وقد تكون هذه السلوكيات والأنشطة بسيطة، أو تكون مركبة وتحتاج إلى مراحل وجهود عديدة. ووضحت منظمة التربية والعلوم اليونسكو (1996) أنّ البرامج التربوية هي نشاط منظم يقوم به المتدربون في سبيل تنمية قدراتهم المهاراتية والمعرفية.

وعرفته الشديفات (2015) بأنه: مجموعة من الخبرات والأنشطة العقلية والتعليمية العملية المستندة إلى مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة تحديد واتخاذ القرار،

واستقلالية الحياة وتحمل المخاطر، ومهارة الأمن، ومهارة تحديد وتحقيق الأهداف، ومهارة الكفاءة الذاتية والقيادة وفعالية الذات الإيجابية وتوقع النتائج الإيجابية، ومهارة تنظيم الذات وفهم الذات والوعي الذاتي. وفي رأي الشريفي (1999)، فإن البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من المقررات في نوع معين من المهارات، كما يعرفه الطعاني (2007) بأنه: الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم من أجل تطوير كفاية أدائهم. أما بطرس (2010)، فعرفه على أنه منهج ومفردات تدريبية نريد تنميتها وتطويرها للمتدرب، حتى يتسنى لهم تطبيق المفردات التعليمية ذات العلاقة بالموضوع لكي تحدث تغيير في السلوك حيث يعتبر هو الأهم، بهدف تحقيق الكفاءة وتحسين الأداء. ويعرفه العاسمي (2010)، بأنه برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات التدريبية المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً للمتدربين داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقام بإعداده وتخطيطه، وتنفيذه من قبل فريق من المختصين في العمل الإرشادي.

أنواع البرامج الإرشادية/ التدريبية:

يوجد عدة أنواع للبرامج الإرشادية/ التدريبية، يمكن تلخيصها كما ذكرها (الداهري، 2005؛ قاسم، 2008؛ إسماعيل، 2015)، هي:

أولاً- التدريب الفردي:

تعتبر طريقة الإرشاد الفردي من أشهر الطرق في التدريب والإرشاد في الإطار النفسي والتربوي، ويعرف الإرشاد الفردي بأنه عملية إرشادية مسترشدة واحد وجهاً لوجه في كل جلسة وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد؛ أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين من الحالات التي يستخدم فيها الإرشاد الفردي: المشكلات المدرسية، مثل: تكرار الرسوب - الإعادة في الصفوف - التسرب الغياب؛ والحالات الاجتماعية، مثل: التفكك الأسري، والانحراف، والتدخين، والحالات النفسية، والعزلة والانطواء، والرغبة من المدرسة؛ والحالات الاقتصادية، مثل: الفقر وقلة الدخل، والحالات الصحية.

ثانياً- الإرشاد الجماعي:

يعرف الإرشاد الجماعي بأنه الإرشاد الذي يحقق كل الخدمات الإرشادية أو أغلبها لأكثر من فردين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما، والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة، أي في موقف جماعيّ مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجماعيّ، ومن أهداف هذا البرنامج المساعدة في التغلب على مشاعر الوحدة، واكتساب الفرد مهارات اجتماعية، وتنمية القدرة في التعبير عن النفس، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية، واكتساب الفرد سمة احترام الآخرين والذين يخالفونه الرأي، وتنمية تقدير الذات للمسترشد، وتنمية القدرة على حلّ المشكلات، وبالتالي فإن هذا النوع من الإرشاد هو الذي يتناسب مع البرنامج الذي سوف يتم تصميمه بهدف تحسين استراتيجيات تقديم الذات لأنه يتوافق مع هذا الهدف.

ثالثاً- الإرشاد المباشر:

وهو الإرشاد الموجّه أو المتركّز نحو المرشد وفي هذه الطريقة يكشف المرشد عن الاضطرابات والمشاكل المتعلقة بالمُسترشد، فالمرشد هو الذي يفسر البيانات والمعلومات وهو الذي يسدي النصائح ويقترح أساليب العلاج ويتحلّى بالمسؤولية أكثر من المسترشد، وهو من أكثر أساليب الإرشاد استعمالاً، ويعرف الإرشاد المباشر بأنه: الإرشاد الممرّكز نحو المرشد ويقوم المرشد بالدور الإيجابيّ النشط، وفيه يتحمل المرشد المسؤولية كاملة، ويعتبر نوعاً من الإرشاد القسري، المفروض. ويعتمد هذا النوع من البرامج على التحليل: أي جمع المعلومات بشكل مفصل لدراسة المسترشد وفهمه وفهم مشكلته، ثم تحليل البيانات، وهنا تجري الاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات والتركيب: والذي يعني تجميع وتنظيم وتلخيص المعلومات التي تم جمعها وتحليلها، والتشخيص: أي تحديد المشكلة وأعراضها وأسبابها، والتنبؤ: أي تحديد مآل المشكلة في ضوء مدى حدتها وسهولة أو صعوبة حلها.

رابعاً- الإرشاد غير المباشر:

يكون دور المرشد تأمين المناخ الإرشاديّ الملائم، الذي يسوده التفاؤل والبشاشة والتسامح. وتكون العلاقة بين المرشد والمسترشد خالية من التهديد والرقابة علاقة تعتمد على السرية المطلقة، وتحدد مسؤولية كل من المرشد والمسترشد.

أسس اختيار البرامج التدريبية:

يرى كل من (حسين، 2004؛ سعفان، 2005؛ الليل وجعفر، 2009)، أنّ هناك مجموعة من الأسس التي يجب على المدرب الاهتمام بها، أهمها:

- نوع المُشكلة التي يسعى البرنامج إلى مساعدة المتدرّب على مواجهتها وإتقانها، فهل هي مشكلة ذات طابع مدرسيّ، أم تعليميّ، أم أُسرّيّ، أم زواجيّ، أم اقتصاديّ، أم مشكلة عدوانيّة، أم مشكلة إدمان. وهنا يجب أن يكون المدرّب مستعدًا للتعامل مع هذه المشكلة من خلال البرنامج؛ إذ يتطلب منه الأمر التعرف على جوانب المشكلة والطرق المتّبعة في علاجها عن طريق القراءة والاطلاع على البحوث والدراسات والاستفسار من ذوي الخبرة من المدرب.

- العمر الزمنيّ لصاحب المشكلة، إذ أن بعض الطرق والبرامج الإرشاديّة تكون صالحة للأطفال، في حين أنها لا تصلح للمراهقين أو الكبار .. وهكذا.. وهنا يسأل المرشد نفسه من الذي يتلقّى البرنامج؟ وما خصائصه الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة؟ ويجب الأخذ بالاعتبار أن لكل مرحلة خصائصها ومشكلاتها واحتياجاتها.

- مراعاة الفروق بين الجنسين؛ فما يصلح للذكور من المتدربين قد لا يناسب الإناث منهم.

- عدد الساعات التي ينفَّذ فيها البرنامج.

- ضرورة اشتراك أفراد آخرين في البرنامج، مثل: الوالدين، أو المعلّمين، أو الرؤساء، أو زملاء المهنة، أو الأصدقاء، وهل لديهم الكفاءة لأداء أدوارهم في هذا البرنامج.

- الاهتمام بالخصائص البيئية من جميع جوانبها الطبيعيّة والثقافيّة فقد تسمح تضاريس البلاد ومناخها أو التعاليم الدينيّة والأعراف الاجتماعيّة وثقافة المجتمع بتنفيذ برنامج أو جزء منه، أو لا تسمح.

- التأكّد من احتياج البرنامج إلى خدمات مساندة من المجتمع أو من بعض المسؤولين فيه وتحديد هذه الاحتياجات والتأكّد من إمكانيّة توفيرها.

- الحرص على أن يكون البرنامج قابلاً للتنفيذ، وليس برنامجاً خياليّاً.

تصميم البرنامج التدريبيّ:

يتم تصميم البرنامج التدريبيّ وفق ما ذكره الحماديّ والمجحم والجغيمان (2009) على الشكل الآتي:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبيّ.

2- تحديد محتوى البرنامج التدريبيّ.

3- تحكيم البرنامج.

4- حدود البرنامج.

5- تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف.

6- تحديد ميزانية البرنامج.

7- تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج.

8- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج.

9- تحديد إجراءات تقييم البرنامج.

ويشير التصميم إلى البناء المنطقي الذي يرشدنا عند جمع البيانات الخاصة بالدراسة. وهو يغطي موضوعات عديدة منها العيّات وأساليب اختيارها وتقسيمها والطرق المتبعة للتحكم في المتغير المستقل، وقياس المتغير التابع، وضبط المتغيرات الدخيلة، إضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفروض، كما يعرف التصميم بوصفه مصطلحا بأنه يمثل كل الخطوات المتبعة من أجل وضع خطة لمشروع البحث وتنفيذها. ويشير التصميم التجريبي إلى الخطة المتبعة لإجراء التجربة، ويتميز بقدرته على توزيع المفحوصين بشكل عشوائي في المجموعات التجريبية والضابطة، التي تجري عليها المعالجة التجريبية. وتسهم هذه العشوائية في ضبط المتغيرات غير المدروسة ولذلك يطلق على التصميمات التجريبية: التصميمات العشوائية، لاعتمادها على توزيع الأفراد بشكل عشوائي، عند سحب العيّات من المجتمع الأصلي أو عند تقديم المعالجة التجريبية (عبد الصادق، 2011).

محتويات البرنامج التدريبي في هذه الدراسة:

يعتبر البرنامج التدريبي أحد الوسائل لتحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلّمي الطلبة فاقدية الرعاية الوالدية، وهو برنامج مُعد ومنظم حسب أسس ودراسات علمية وحسب خبرة الباحثة كمحاضرة ومرشدة مجموعات ومعالجة في ال (CBT) و (NLB)، وذلك لتقديم أفضل النشاطات والخدمات التدريبية الفردية والجماعية، لعينة من المعلّمين، من خلال تدريبهم على المهارات المتعددة والأنشطة من خلال جلسات البرنامج التدريبي.

وفي هذه الدراسة، يجري التركيز على برنامج تدريبي يقترح العمل بخمسة أبعاد، هي:

مهارات التعاطف: التعاطف الانفعالي وأخذ المنظور/ التعاطف المعرفي.

مهارات إدارة الانفعالات: فهم الانفعالات والوعي الذاتي الانفعالي والسيطرة على النفس الانفعالية.

مهارات إدارة التنوع: الاهتمام الاجتماعي والتسامح والتنوع وتعدد الثقافات.

مهارات الاستماع الفعال: الانتباه والاستماع الفعال.

مهارات التعاون: التعاون وحل النزاعات.

ويعتمد البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز على مجموعة من الفنيات التدريبية المتمثلة في المحاضرات والمناقشات الجماعية، التعزيز، الواجبات المنزلية، لعب الأدوار، التحسين التدريجي، التفريغ الانفعالي، الاسترخاء، حل المشكلات.

حيث تُطبق البرنامج التدريبي بواقع ست عشرة جلسة تدريبية، في 3 أشهر، بواقع جلسة أو جلستان أسبوعياً، ومدة كل جلسة (90) دقيقة.

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

تعرف الباحثة على أنه مجموعة من المهارات والأنشطة والأساليب التي تقدمها وتطبقها الباحثة على مجموعة من المعلمات لطلبة فاقدى الرعاية الوالدية، بهدف تحسين مستوى الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لديهن.

الهدف العام من البرنامج التدريبي:

التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي الخاص لتحسين مستوى الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى عينة من معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المدارس الابتدائية في مدينة الطيبة.

الأهداف الخاصة المنشودة من البرنامج التدريبي الذي يقدم في هذه الدراسة:

1. أن يتحقق التعارف وبناء الثقة المتبادلة بين الباحثة والمتدربات خلال مدة تطبيق البرنامج التدريبي.

2. تحسين قدرة المتدربّات على استيعاب مهارات ومعارف جديدة من أجل مساعدتهن في تعزيز الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لديهن.
- 3- تحفيز مدركات المتدربّات للاتجاهات المثلى الكفيلة بتحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لديهن من خلال تطبيق أنشطة البرنامج.
- 4- تنمية معارف المتدربّات بمهارة الوعي الذاتي وأهميتها في تحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز من خلال بعض الأنشطة المركزة.
- 5- تعزيز مهارة إدارة الانفعالات وأهميتها في تحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لدى المتدربّات من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة.
- 6- تمكين المتدربّات من ممارسة وتطبيق مهارة التعاطف مع الآخرين وإبراز أهميتها لهنّ من خلال بعض الأنشطة.
- 7- تنمية مهارة دافعيّة الإنجاز لدى المتدربّات من خلال الأنشطة المعدّة ضمن البرنامج.
- 8- اكساب المتدربّات مهارة تنظيم العلاقات الاجتماعيّة والعمل الجماعي من خلال بعض المواقف التي صُمّمت في الأنشطة الخاصة بالبرنامج.

أهمية البرنامج التدريبيّ:

تشكل الظروف النفسيّة والانفعاليّة التي يمر بها معلّمِي الطلبة فاقدِي الرعاية الوالديّة ظروفًا استثنائيّة وصعبة نظراً لانعكاساتها السلبية على مستوى الانفعاليّ الشخصي لديهم والتكوين النفسيّ والانفعاليّ والدافعيّ لهم، في ظل عوامل ساهمت في عدم توفير مساعدة لهم لمساندتهم وتكمن أهميّة البرنامج التدريبيّ، كونه يسهم في تدريب عدد من المعلّّمت من خلال أنشطة مصممة تهدف إلى تحسين مستوى الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لديهن.

وقد اعتمدت الباحثة في البرنامج التدريبيّ على بعض فنّيات الإرشاد المعرفي السلوكيّ، والتمارين والأنشطة المتنوعة التي تساعد المتدربّات على ادراكهن لمشاعرهن ومشاعر المحيطين بهنّ، والتمتّع بالقدرة على التحكم بالانفعالات التي تنتج من أحداث الحياة اليوميّة؛ لتكوين علاقات إيجابيّة مع الآخرين.

وقامت الباحثة باستخدام أساليب فنية متنوعة خلال تطبيق البرنامج التدريبيّ، وقد جاءت على الشكل الآتي:

1. العرض والمناقشة: وتمثل في عرض الباحثة للمهارات والأنشطة عبر أدوات العرض المتنوعة كالبروجكتور ومن ثم فتح باب النقاش المباشر مع المعلمين من أجل البدء في تنفيذ النشاط.

2. أسلوب العصف الذهني: وقد استخدمت الباحثة هذا الأسلوب في بداية كل جلسة من أجل تهيئة الأجواء أمام المتدربين لإتاحة الفرصة لهم لاستقبال المعلومات الجديدة. ومن هذه الغنيات:

3- المحاضرات والمناقشات الجماعية.

4- التعزيز.

5- الواجبات المنزلية.

6- لعب الأدوار.

7- التحصين التدريجي.

8- التفريغ الانفعالي.

9- الاسترخاء.

10- حل المشكلات.

أهم الأدوات المستخدمة:

استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات المساعدة التي مكنتها من تسهيل تطبيق البرنامج التدريبي، وتمثلت في الآتي:

- البطاقات التي استخدمتها الباحثة في بعض الأنشطة من أجل التهيئة.

- استخدمت الباحثة الأوراق البيضاء والملونة كوسيلة استيضاح لأهم الأفكار الحاضرة عند المتدربات والبناء عليها في التوصيات والمستخلصات.

الفعاليات الجماعية: وقد استخدمت الباحثة الفعاليات الجماعية لتعزيز قيمة العمل الجماعي في تنفيذ بعض الأنشطة المصممة ضمن البرنامج.

وفد استخدمت مشاهدة الأفلام الوثائقية لتحسين الدافعية للإنجاز.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة باتباع مجموعة من الأسس لكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه، والتي اعتمدها في أثناء تنفيذ البرنامج، وأهمها:

1- الأسس العامة:

وتشتمل مراعاة حق الفرد واستعداده للإرشاد والتوجيه، وتقبله دون شرط أو قيد، وحقه في تقرير مصيره والتعامل مع تطبيق البرنامج بشكل كامل الإرادة وبقرار مستقل منه.

2- الأسس الأخلاقية:

وتشتمل الحفاظ على السرية التامة في العملية الإرشادية المتبادلة بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج؛ حيث أن الباحثة قد اعتمدت هذا المبدأ في العلاقة بينها وبين المتدربات في تلقي المعلومة والحفاظ على سرّيتها.

3- الأسس الفلسفية:

وتشتمل تطبيق المبادئ العامة الخاصة بالنظريات التي تناولت الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز؛ وذلك استخلاصاً لما يمكن أن يساهم بشكل إيجابي وفعال من أجل تطوير مستوى الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى المجموعة التجريبية.

4- الأسس التربوية:

وتشتمل على معرفة الباحثة بطبيعة الأفراد ومراعاة الباحثة للفروق الفردية بين أفراد المجموعة التجريبية، سواءً الفروق في القدرات، أم الاستعدادات، أم الميول، أم الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

5- الأسس النفسية:

وتشتمل المساهمة في تحقيق درجة من التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية لأفراد المجموعة التجريبية والشعور بالتوافق والسعادة والتكيف من خلال تقديم الفنيات التدريبية، وتدريب المشاركات على تحسين مستوى الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لديهن.

4.1.2 الطلبة فاقدى الرعاية الوالديّة

يعرف الأطفال فاقدى الرعاية الوالديّة ب (أولاد في خطر) حسب موقع وزارة شؤون العمل والشؤون الاجتماعيّة والخدمات الاجتماعيّة، فالأطفال والشباب المعرضون للخطر هم أولئك الذين يواجهون مواقف صعبة مختلفة تؤثر على حقوقهم الأساسيّة في الأمن والحماية والكرامة. تشمل هذه المواقف مجموعة من عوامل الخطر المختلفة، والتي تتطلب تدخلات متنوعة. يمكن أن تنشأ المواقف المعرضة للخطر من الصعوبات الاقتصاديّة أو المرض أو وفاة أحد الوالدين أو التحديات الأكاديميّة أو الاختلافات الاجتماعيّة، ما يؤدي إلى صعوبات في الأداء، وفي الحالات القصوى، الانحراف المجتمعيّ، وتشمل هذه المواقف (Ministry of Labor, n.d):

* أولئك الذين هم في حالة إهمال من قبل مقدمي الرعاية لهم (الوالدين، والأقارب، والمؤسسات).

* العيش في ظروف يمكن أن تؤدي إلى عوامل الخطر، مثل الطلاق أو البطالة أو الهجرة أو المرض أو وفاة أحد الوالدين أو عدم قدرة مقدم الرعاية على الوفاء بمسؤولياته.

* من هم في خطر مباشر ومباشر يتعرضون لسوء المعاملة أو العنف.

* الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سلوكيّة أو مشاكل نفسيّة.

* أولئك الذين يتسببون في إلحاق الضرر بأنفسهم أو بالآخرين أو المعرضين لفعل ذلك.

* من خالف القانون أو معرض لخطر ذلك.

وتعرّف الأمم المتحدة الأطفال المحرومين وفاقدى الرعاية الوالديّة في قرار الجمعية العامّة للأمم المتحدة في الدورة 64 عام 2009م. بأنهم جميع الأطفال الذين لا يبيتون ليلاً مع أحد والديهم على الأقلّ، لأي سبب من الأسباب وفي ظل أي ظرف من الظروف. أما تعريف الأمم المتحدة للأطفال الموجودين خارج بلدان إقامتهم المعتادة أو ضحايا حالات الطوارئ، فأشارت إليهم بمسميات مثل "أطفال غير مصحوبين بنوهم" إذا لم يرعهم أحد الأقارب أو شخص بالغ مسؤول عن ذلك بمقتضى القانون أو العرف، أو "أطفال منفصلون عن نبيهم" إذا كانوا منفصلين عن مقدم رعاية كان يتولى أمرهم في السابق بحكم القانون أو العرف، لكنهم قد يكونون في صحبة أحد الأقارب. وتوفّر الأمم المتحدة تعريفات عامّة لمفهوم الرعاية البديلة، إذ تنقسم إلى نوعين أساسيين (United Nations, 2010-2009).

1. الرعاية غير الرسمية، وهي أيّ ترتيب خاص يُتاح في وسط عائلي ويحصل فيه الطفل على عناية مستمرّة أو لفترة غير محدّدة من قِبَل الأقارب أو الأصدقاء (ذوي القُربى) أو

غيرهم بصفاتهم الفردية، بناء على مبادرة من الطفل أو والديه أو أي شخص آخر بدون أن تأمر بهذا الترتيب سلطة إدارية أو قضائية أو جهة مخولة ذلك حسب الأصول.

2. الرعاية الرسمية، وتشمل جميع أشكال الرعاية التي تقدّم في وسط عائلي بأمر من جهة إدارية أو سلطة قضائية مختصة، وكذلك جميع أشكال الرعاية التي تقدّم في بيئة داخلية، بما في ذلك في المرافق الخاصة، سواءً أكان ذلك أم لم يكن نتيجة لتدابير إدارية أو قضائية.

أما الباحثة، فتعرف الطلبة فاقدّي الرعاية الوالدية بأنهم: هم أولئك الذين يعيشون في أوضاع تعرضهم للخطر في أسرهم وفي بيئتهم التي نشأوا فيها، يعيشون في أسرة غير داعمة، أو منفصلين عن الأسرة، أو بدون إطار عائلي مناسب. الأطفال المعرضون للخطر هم أولئك الذين لا يتلقون المساعدة الطبية أو الجسدية أو العقلية أو الرعاية الغذائية التي يحتاجونها للنمو. من الواضح لنا جميعاً أنّ الأطفال أكثر ضعفاً من البالغين. من أجل النمو، يحتاج الأطفال إلى الغذاء والرعاية الطبية المناسبة والحماية الجسدية، الأطفال الذين يعانون من الإهمال في سن مبكرة في أثناء نموهم - قد يعانون من صعوبات في النمو ستؤثر عليهم مدى الحياة. يمكن أن تنعكس هذه الصعوبات في النمو والتطور البدني، وبالطبع أيضاً في التطور الفكري.

وحسب تقرير مديري المدارس الابتدائية هناك حالات ما يقارب ال (10-20)% من نسبة طلبة المدارس الابتدائية يعانون من فقدان الرعاية الوالدية، يكون فيها الطفل مهملاً في جميع احتياجاته ذا مظهر مهمل ولا يهتم والداه باحتياجاته، لا يقدّمون له الطعام أو الملابس المناسبة، ولا يعتنون بنظافته يأتي إلى المدرسة بملابس رثة متسخة، لا يبدي الآباء اهتماماً بدراسة الطفل، ولا يهتمون بزيارته المنتظمة إلى المدرسة، ولا يتابعون تحقيقه ولا يهتمون بالرسائل أو الاتصالات من قبل المدرسة أو المربية أو المستشارة التربوية. أما من التزاماته الأكاديمية، فإذا كان الطفل يعاني من صعوبة في المدرسة ويحتاج إلى دعم، فإن الوالدين ليسوا على علم بذلك على الإطلاق. في فئة أخرى، نجد أولياء الأمور الذين لا يهتمون بالنمو المعرفي للطفل وإثراء عالمه بالمحفزات ولا يشيرون إطلاقاً إلى مسألة الاستفادة من وقت الفراغ، وأحياناً إلى درجة عدم الالتزام قواعد السلوك ووضع الحدود.

وغالباً ما يترك الوالدان الطفل بمفرده في المنزل دون إشراف من الكبار بسبب تواجدهم في مكان العمل، ما يؤدي إلى تعرّض الطفل للأذى والإهمال، بما في ذلك إهمال صحته وعدم توفير الرعاية الطبية الشاملة الكافية للطفل، ما يجعله يعاني من أمراض مزمنة.

وكما ذكر في البداية، فإن الخطر على الأطفال المعرضين للخطر يرجع أساساً إلى البيئة التي يتواجدون فيها، وقد يؤدي التغيير أو التدخل في البيئة التي يكون فيها الطفل معرضاً للخطر إلى

تقليل المخاطر التي يتعرض لها الطفل بشكل كبير. وهناك العديد من المهنيين الذين يعرفون كيفية التعامل مع الأطفال في هذه المواقف. إنّ أحد المفاتيح الرئيسية لرعاية الطفل هو الاهتمام بالبيئة التي يعيش فيها الطفل، وبالتالي فإن رعاية الطفل غالبًا ما تتضمن جانبًا معينًا من التدخل في البيئة الأسرية - جنبًا إلى جنب مع والدي الطفل أو الأوصياء عليه، وكذلك مع الإطار التعليمي الذي ينتمي إليه (nefeshteoma.org, 2022).

وحسب تقرير الأكاديمية الوطنية في الداخل، تقع المسؤولية الأولية عن تنمية الأطفال وتعليمهم على عاتق الوالدين. وعندما يدخل الأطفال نظام التعليم، تنشأ مسؤولية مشتركة بين الوالدين ونظام التعليم، ولكل طرف مساهمة فريدة في رعاية الطفل في التنمية والرفاه. وينبغي فهم علاقات الشراكة هذه على أنها مبادرة نشطة لأطر التعليم، انطلاقاً من موقع المساواة والشراكة مع جميع السكان من أولياء الأمور، ووفقاً للاحتياجات المختلفة لمجموعة السكان (تقرير الأكاديمية الوطنية للعلوم، 2011).

ويتضح من خلال خصائص الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية بأنهم يعيشون في أوضاع تعرضهم للخطر في أسرهم وفي بيئتهم التي نشأوا فيها، فهم أكثر ضعفاً من البالغين، ويحتاجون إلى الغذاء والرعاية الطبيّة المناسبة والحمايّة الجسديّة، ويعانون من صعوبات في النمو ستؤثر عليهم مدى الحياة، ويمكن أن تنعكس هذه الصعوبات في النمو والتطور البدني، وبالطبع أيضاً في التطور الفكري، وبالتالي يحتاجون إلى تلقي المساعدة الطبيّة أو الجسديّة أو العقليّة أو الرعاية الغذائيّة، كما يحتاجون إلى رعاية خاصة واهتمام كبير في أثناء تواجدهم في المدرسة، وهذا يضع أعباءً ومسؤوليات إضافية على طاقم المدرسة، وبخاصة المعلمين، ويستدعي أن يمتلك هؤلاء المعلمين الكفايات، والمهارات، والرصيد النفسي الذي يساعدهم في القيام بواجباتهم تجاه هؤلاء الطلبة، ومن مكونات هذا الرصيد النفسي الكفاءة الانفعاليّة، والدافع القوي للإنجاز.

2.2 الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة

لقد أجريت دراسات تطرقت إلى الكفاءة الانفعالية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة، كما أجريت دراسات عديدة تطرقت إلى دافعية الإنجاز وتأثرها بالعديد من المتغيرات. لكن -وحسب علم الباحثة-، لم تجد دراسات مباشرة بالتحديد بحثت في تطبيق برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الانفعالية وأثرها على دافعية الإنجاز، وبخاصة لدى المعلمين. وسوف تقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة في محورين من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 أولاً- دراسات تتعلق بالبرامج التدريبية التي استهدفت الكفاءة الانفعالية

هدفت دراسة بوزو- ريكو وآخرون (Pozo-Rico et al., 2023) إلى تصميم وتنفيذ وتقييم برنامج تدريب المعلمين لتحسين الجودة والابتكار وممارسة التدريس. تم تصميم البرنامج لحماية الصحة العقلية للمعلمين ورفاهيتهم، وزيادة قدرتهم على الصمود والكفاءة العاطفية مع إدخال منهجيات تعليمية مبتكرة. جرى اعتماد تصميم تجريبي باستخدام مجموعة ضابطة والبيانات التجريبية قبل/ بعد الاختبار من أجل تحديد آثار برنامج تدريب المعلمين لمدة (14) أسبوعاً، وتكونت العينة من (141) معلماً يتمتعون بخبرة تدريسية متوسطة (13.1) عاماً، وأظهرت النتائج أنه كان للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على رفاهية المعلم، والمرونة والكفاءة العاطفية، والكفاءة الذاتية، المرتبطة بمنهجيات المعلم المبتكرة والفعالة المدرجة في التدريب.

وسعت دراسة شيلهورن وآخرون (Schelhorn et al., 2023) إلى تقييم تدريب للكفاءة الانفعالية يشتمل على عناصر: معرفة العاطفة والوعي الانفعالي، والتدريب على تنظيم المشاعر، من خلال الإبلاغ عن بيانات من (186) مشاركاً، والمقارنة بين (71) موضوعاً تدريبياً بمجموعتين للمقارنة. أظهرت النتائج بعض تأثيرات التدريب على كل من القدرة على تنظيم المشاعر المقدر ذاتياً والقياس الموضوعي، وظلت هذه الآثار مستقرة مع مرور الوقت. علاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن انعدام الأمن الانفعالي في الموقف انخفض فقط في مجموعة التدريب.

وهدفت دراسة الحارثية وآخرون (2023) إلى التعرف إلى أثر استراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) بصفتها متغيرات وسيطة في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية، في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، والتعرف إلى مستويات الانفعالات واستراتيجيات تنظيم الانفعال واتخاذ القرارات العقلانية، لدى عينة تكونت من (500) معلمة، كان اختيارهن بالطريقة العنقودية، ولتحقيق أغراض الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وطُبّق مقياس نمط القرارات العقلانية، ومقياس استراتيجيات تنظيم

الانفعال، ومقياس انفعالات المعلم مع الطلبة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة في الاتجاه الموجب لانفعال المتعة على القرارات العقلانية، واستراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، ووجود تأثيرات مباشرة في الاتجاه الموجب لاستراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) على القرارات العقلانية. وأظهرت النتائج أن كلاً من استراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) تؤديان دور الوسيط الجزئي في العلاقة بين الانفعالات الإيجابية (المتعة) واتخاذ القرارات العقلانية. كما أظهرت النتائج أن معلمات الحلقة الأولى يمتلكن مستويات مرتفعة من الاستمتاع بالتدريس مع الطلبة في الفصول الدراسية، واستخدام استراتيجيتي إعادة التقييم لتنظيم انفعالاتهن، واتخاذ القرارات العقلانية، كما أن لديهن مستويات منخفضة من الانفعالات السلبية (الغضب والقلق) مع الطلبة في الفصول الدراسية، واستخدام بمستوى متوسط لاستراتيجيتي القمع التعبيري.

وهدفت دراسة إزكويردو وآخرون (Izquierdo et al., 2022) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريب المعلم في تحسين مستوى الذكاء العاطفي لمعلمي التعليم الابتدائي. يهدف التدخل إلى تحسين خمسة أبعاد للمعلمين: الذكاء الشخصي (AI)، والذكاء الشخصي (EI)، وإدارة الإجهاد (S)، والتكيف (A)، والمزاج (M)، على عينة ضمت (141) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية (54.6% إناث و 45.4% ذكور)، متوسط أعمارهم (38.4) عاماً، ومتوسط خبرة التدريس (13.1) عاماً بشكل عشوائي، وجرى تعيين (70) معلماً للمجموعة التجريبية و (71) معلماً للمجموعة الضابطة، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لمدة (14) أسبوعاً، وطبق مقياس الذكاء العاطفي (EQ-i)، المكون من (51) بنداً، وجرى القياس القبلي قبل أسبوعين من بدء البرنامج، وقياس قبل أسبوعين وبعد أسابيع من انتهاء البرنامج. أشارت النتائج إلى أن كل أبعاد الذكاء العاطفي لمعلمي التعليم الابتدائي قد تحسنت في مجموعة التدخل، وتوافقت النتائج حول فاعلية البرنامج مع نتائج المقابلة مع المعلمين في المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج.

وتقصت هدى وآخرون دراسة (Huda et al., 2021) فاعلية التدريب كأحد العوامل المحددة التي يمكن أن تحسن الذكاء الانفعالي والأداء الوظيفي للموظفين، وصممت الدراسة كبحث كمي استخدمت فيه عينة من (209) موظفين، استمدت من أخذ عينات عشوائية من الموظفين، طُبق عليهم الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات التجريبية، عندما وُجد في مكتب المقاطعة الحكومية في مقاطعة جامبي؛ حيث قدمت المنظمة العديد من البرامج التدريبية للموظفين، ولكن لم يكن لها تأثير كبير على عمل أداء موظفيهم، فأدرك الباحثون أنهم بحاجة إلى دراسة العوامل التي افترضوا أن لها علاقة بفاعلية التدريب، والتحقق من العلاقة بين برامج التدريب والذكاء

الانفعاليّ للموظفين للوقوف على فعالية التدريب، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة قوية بين برنامج التدريب والذكاء الانفعاليّ للموظفين مع فعالية التدريب.

ولقد أجري يوسف (Yusof, 2016) دراسة هدفت إلى بحث تأثير الكفاءة العاطفية وتطويرها على الدافعية الذاتية لدى القياديين، والتي أجريت على (89) قيادياً في وكالة غير ربحية في ماليزيا، ضمن برنامج لتطوير الكفاءة العاطفية مدته (9) أسابيع، وجرى قياس الدافعية الذاتية بواسطة مخزون مصادر الدافعية (Motivation Sources Inventory). وجدت الدراسة أنّ لبرنامج تطوير الكفاءة الانفعالية تأثيراً على زيادة الدافعية الذاتية لدى القياديين، وتوصّلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر لبرامج تطوير الكفاءة الانفعالية على زيادة الذكاء الانفعاليّ والدافعية الداخلية.

أما دراسة إدريس (2008)، فبحثت في أثر برنامج إرشاديّ نفسيّ يستند إلى الذكاء الانفعاليّ على زيادة التوافق الانفعاليّ والدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبيّ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات والمعاهد العليا بالمجمعات السكنية بولاية الخرطوم، واختيرت العينة عشوائياً (90) طالباً وطالبة، منهم: (45) تجريبية و(45) ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الانفعاليّ والتوافق الدراسي ودافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.2 ثانياً- دراسات تتعلق بالبرامج التدريبيّة التي استهدفت دافعيّة الإنجاز

هدفت دراسة سليمان (2023) إلى التعرف إلى أثر التفاعل بين تقديم الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها في بيئة تعلم إلكترونية، ومستوى الدافعيّة للإنجاز (مرتفع منخفض) في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليميّة وخفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين، وأعدت الباحثة بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها طورت باتباع نموذج التصميم ADDIE، واختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليميّة، وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائي لمهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليميّة، ومقياس الإرجاء الأكاديمي، من خلال التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملي (2*2)، وطبقت المعالجة على عينة قوامها (44) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية في جامعة الإسكندرية، وقد كشفت نتائج البحث عن عدم وجود تفاعل بين تقديم الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها في بيئة تعلم إلكترونية ومستوى الدافعيّة للإنجاز (مرتفع منخفض) في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليميّة وخفض الإرجاء الأكاديمي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين (الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها) في التطبيق البعدي لمقياس الإرجاء الأكاديمي لصالح مجموعة الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب، ويُشير ذلك إلى أن اختلاف نمط تصميم الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها يؤثر على الإرجاء الأكاديمي.

وهدفت دراسة كايا وإركاج (Kaya & Ercag, 2023) إلى التعرف إلى تأثير تطبيق برنامج الألعاب القائم على التحدي على نتائج تعلم الطلبة: التحصيل الأكاديمي والتحفيز والتدفق، واستناداً إلى مبادئ الألعاب، جرى تطوير برنامج الألعاب Eduhall القائم على الويب، بالاعتماد على نظرية تقرير المصير ونظرية التدفق، وطبقت الدراسة تصميماً بحثياً تجريبياً عشوائياً في سياق التعلم عن بعد مع (30) طالباً جامعياً من المجموعة الضابطة و (30) طالباً من المجموعة التجريبية، الذين استخدموا تطبيق Eduhall لفصل دراسي واحد، تماشياً مع نظرية تقرير المصير، وأظهرت النتائج أن تطبيق طريقة التعلم القائمة على التحدي يزيد من مستوى الأداء الأكاديمي والحافز العام وذلك من خلال ما يصدر عن المعلمين. فمن بين العوامل الفرعية التحفيزية؛ حيث أبلغت المجموعة التجريبية عن مستوى أعلى بكثير من الثقة والرضا تجاه الدورة. علاوة على ذلك، واستناداً إلى نظرية التدفق، أظهرت الدراسة أن التعلم القائم على التحدي يزيد من مستوى تدفق المتعلمين ولكن ليس بشكل كبير، ما يستدعي مزيداً من جمع البيانات والبحوث التجريبية في الدراسات المستقبلية.

وسعت دراسة يوسف (2022) الكشف عن أثر بيئة تعلّم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعليّ على تنمية مهارة إنتاج المقررات الإلكترونية ودافعية الإنجاز لدى طلبة تكنولوجيا التعليم المترويين- المندفعين، وطُبّق البحث على عيّنة من طلبة الفرقة الثالثة قسم تكنولوجيا التعليم قوامها (30) طالباً وطالبة؛ حيث فُسموا إلى مجموعتين تجريبيتين وفقاً للمتغير المستقل للبحث، ضمت كل منهما (15) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الأسلوب المعرفيّ (التروي - الاندفاع)، اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفيّ، وبطاقة تقييم منتج المقررات الإلكترونية، ومقياس دافعية الإنجاز، وأشارت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعليّ في تحسين التحصيل الدراسي للمعلومات المعرفية للمقررات الإلكترونية، وتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، أيضاً رفع مستوى دافعية الإنجاز للمترويين- المندفعين.

وهدفت دراسة ناجي وآخرون (2022) الكشف عن أثر بيئة تعلّم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية الانخراط في التعلّم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز، واستخدم البحث التصميم التجريبيّ (1*2)، بحيث تضمن التصميم التجريبيّ متغيرين مستقلين الأول (بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب)، والثاني دافعية الإنجاز (التلاميذ مرتفعي الدافعية في مقابل التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز)، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (68) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل ومقياس الانخراط في التعلم لصالح التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز.

وتعرضت دراسة أحمد وآخرون (Ahmed et al., 2021) إلى دور جلسات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في تحسين الدافعية والتطوير للمهارات المهنية بين المعلمين في السياق الباكستاني، وكان للدراسة هدفان رئيسان: كان الهدف الأول هو تحليل دور دورات تدريب المعلمين في تعزيز تحفيز المعلمين للبرامج التدريبية والبقاء في مهنة التدريس، والثاني تحليل دورها في تحسين المهارات المهنية للمعلمين، وبناء الثقة والكفاءة الذاتية. استخدمت الدراسة تصميماً بحث مسح لجمع البيانات. تم تصميم استبيان منظم لجمع بيانات من (450) معلماً من المدارس الخاصة والعامة في البنجاب، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدورات التدريبية ليست فعالة جداً في تحفيز المعلمين في أثناء الخدمة وتطويرهم للمهارات المهنية فيها كما يفترض أنّ تكون، وكانت العوامل الرئيسة للمعلمين للمشاركة في هذه الدورات التدريبية هي الفوائد الاجتماعية والمالية لهذه الدورات. وتبين الدراسة أنّ هذه الدورات التدريبية في أثناء الخدمة

تفتقر إلى بعض المكونات الضرورية لفاعلية تدريبات المعلمين. لذلك توصي الدراسة بضرورة ابتعاد البرامج التدريبية عن الأساليب التقليدية وارتقائها وفقاً لاحتياجات المعلمين الحالية، وأن تكون الدورات التدريبية أكثر من مجرد جلسات رسمية، ويجب أن يكون تدريب المعلمين على أرض الواقع مرتبط بنتائج التعلم.

وهدفت دراسة الرويلي (2021) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفقاً لنظرية كوستا في تطوير دافع الإنجاز والكفاءة الذاتية بين طلاب المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في عرعر المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي 2020/2019. حددت المدارس الثانوية الحكومية التي تضم قسمين للصف الأول الثانوي واختيار مدرسة من هاتين الفئتين تم تحديدهما عشوائياً على أنهما مجموعة تجريبية تضم (24) طالباً، وتقرر أن يكون القسم الآخر مجموعة ضابطة تضم (26) طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس الدافع للإنجاز ومقياس الكفاءة الذاتية. وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل وفقاً لنظرية كوستا كانت له فعالية في تطوير دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية بين طلبة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وحاولت دراسة كولاكو (Kulakow, 2020) الكشف عن دور برامج تدريب المعلمين في تحسين تحفيز المعلمين ومهارات التطوير المهنية في السياق الباكستاني، ومن خلال تحليل دور دورات تدريب المعلمين في تعزيز دافع المعلمين لبرامج التدريب والبقاء في مهنة التدريس، والثاني هو تحليل دورهم في تحسين المهارات المهنية للمعلمين، وبناء الكفاءة الذاتية والثقة. طبقت الدراسة تصميم برنامج تدريبي لجمع البيانات، وتم تصميم استبيان منظم لجمع البيانات من (450) مدرساً في كل من المدارس الخاصة والعامة في البنجاب، باكستان. وتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبيان باستخدام التحليل الإحصائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدورات التدريبية ليست فعالة جداً في تحفيز المعلمين في أثناء الخدمة وتطوير المهارات المهنية فيهم كما هو مفترض. وكانت العوامل الرئيسة لمشاركة المعلمين في هذه الدورات التدريبية هي الفوائد الاجتماعية والمالية لهذه الدورات، وتظهر الدراسة أن دورات التدريب في أثناء الخدمة هذه تفتقر إلى بعض العناصر الضرورية لتدريب المعلمين الفعال.

وهدفت دراسة بزايعة (2020) إلى تقصي أثر الدمج بين استراتيجيتي "تألف الأشدات والتساؤل الذاتي" في تنمية التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث العلوم والحياة، وطبقت الدراسة في مديرية تربية شمال الخليل للعام الدراسي 2022/2021،

على عينة قصديّة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة خاراس الأساسية للبنات، ومدرسة خالد بن الوليد الأساسية للبنين، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة بواقع (64) طالباً و (44) طالبة)، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ اختباراً للتفكير الناقد واستبانة لدافعية الإنجاز، من صدق الأدوات وثباتها، بالإضافة إلى إعداد دليل المعلم للوحدة المطلوبة باستخدام الدمج بين الاستراتيجيتين، واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي؛ حيث اشتملت على مجموعتين ضابطة تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية، وتجريبية تم تدريسها وفق الدمج بين استراتيجيتي "تألف الأشتات والتساؤل الذاتي". أظهرت النتائج، وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار التفكير الناقد تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في استبانة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في استبانة دافعية الإنجاز، تعزى للطريقة لصالح التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الطلبة في استبانة دافعية الإنجاز تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

وهدفت دراسة الكاظم والجبوري (2020) إلى بناء برنامج تدريبي وفق المخططات العقلية لمعلمي المرحلة الابتدائية الخامسة، ومعرفة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز. واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي للتحكم الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (42) معلماً من معلّمي العلوم للصف الخامس الذين اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة، مع الحرص على التحكم في بعض المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التصميم التجريبي للبحث. تمّ بناء البرنامج التدريبي على ثلاث مراحل (مرحلة التخطيط، مرحلة البناء، مرحلة التقييم). أما أداة البحث فتتكون من اختبار التفكير الإنتاجي، وتكون من ثلاثة أبعاد (التفكير النقدي، التفكير الإبداعي، حل المشكلات)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، وكانت نسبة الفاعلية (70%).

وهدفت دراسة برونر وآخرون (Brunner et al., 2018) إلى التعرف إلى التباين بين المدارس في تحصيل الطلبة ودافعية انجازهم واستراتيجيات التعلّم. نتائج (81) دولة للتخطيط ولتجارب العشوائية في التعليم؛ حيث خصصت الظروف العلاجية للمدارس من خلال توفير معلّمت يقمن بتوفير المعلومات حول الاختلافات بين المدارس، وذلك من خلال اتباع برنامج تدريبي طُبّق مُسبقاً على العينات الأمريكية واعتبار دافعية الإنجاز هي النتيجة الأساسية، ووفرت هذه الدراسة المواد التكميلية عبر الإنترنت بامترات تصميم لـ (81) دولة في ثلاث

فئات كنتاج عامة، هي: (الإنجاز والتأثير، والتحفيز، واستراتيجيات التعلم)، لمقاييس المجال العام والمجال المحدد (الرياضيات، والقراءة، والعلوم). استخدمت الخصائص الاجتماعية والديموغرافية كمتغيرات؛ حيث نبعت البيانات المستمدة من عينات تمثيلية لطلاب يبلغون من العمر (15 عاماً) من خمس دورات لبرنامج تدريبي وتقييم الطلبة؛ وكان مجموع عدد الطلبة والمدارس: (147 / 905). وأظهرت النتائج تباين الاختلافات بين المدارس وكذلك مقدار التباين الموضح في L1 و L2 على نطاق واسع عبر البلدان والنتائج التعليمية، ما يدل على قابلية التعميم المحدودة لبارامترات التصميم عبر هذه الأبعاد، كما تم توضيح استخدام بارامترات التصميم لتخطيط التجارب العشوائية الجماعية.

أما دراسة راتمنينسي وآخرون (Ratminingsih et al., 2018)، فهذفت إلى التعرف إلى لعبة تفاعلية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحفيز وإنجاز المعلمين لدى إدراك الطلبة، من خلال منهجية تجريبية تهدف إلى شرح إدراك المعلمين لفعالية البرنامج، وتحفيز الطلبة وتحقيقهم للتعلم - بعد تدريسهم بلعبة تفاعلية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وشارك في هذه الدراسة (30) مدرساً من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية وقدموا برنامجاً لتدريب المعلمين في الخدمة ليوم واحد بشأن تنفيذ لعبة التفاعل القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأعقب ذلك عقد ثلاث جلسات إرشادية في ست مدارس تمثيلية تم تحديدها عن طريق أخذ عينات عشوائية من مجموعتين. وتظهر النتيجة أن المدرسين كان لديهم تصوّراً جيداً جداً للبرنامج؛ حيث جرى النظر في التدريب لمساعدتهم على زيادة معرفتهم ومهاراتهم في إعداد خطط الدروس وإجراء التدريس. علاوة على ذلك، كان لدى الطلبة دافع كبير في تعلم اللغة الإنجليزية من خلال تيسير الألعاب التفاعلية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبالتالي كان هناك إنجاز تعليمي أفضل لدى المعلمين.

هدفت دراسة شناعة وصوالحة (2018) إلى الكشف عن أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويق الأكاديمي والإنجاز لدى الطلبة المسجلين للحصول على درجة البكالوريوس من جامعة فلسطين التقنية خضوري؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، ووزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. استُخدم برنامجان تدريبيان أحدهما في الفاعلية الذاتية، والآخر في الدافعية الداخلية، وتكون كل منهما من (12) جلسة تدريبية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعلية الذاتية ودرجات المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

لصالح الذكور بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسوية الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية ودرجات المجموعة الضابطة، وكان حجم أثر دافعية الإنجاز (41).

وحاولت دراسة أثمان ومونرو (Athman & Monroe, 2017) التعرف إلى آثار التعليم القائم على بيئة تحفيز الطلبة على الإنجاز من وجهة نظر المعلمين، استخدمت هذه الدراسة منهجية مختلطة (تجريبية ووصفية) العلاقة بين التعليم القائم على البيئة ودافع الإنجاز وتحصيل طلبة المدارس الثانوية. شارك في الدراسة أربعمئة طالب من الصفين التاسع والثاني عشر من (11) مدرسة ثانوية في فلوريدا، واستخدم تصميم برنامج تجريبي مجموعة المقارنة غير المتكافئة الأكثر بروزاً (الصف التاسع)، وتصميم مجموعة المقارنة غير المتكافئة (الصف الثاني عشر) في الدراسة. جرى تنفيذ مقابلات مع الطلبة والمعلمين لدعم وشرح البيانات الكمية، وبينت النتائج أنه كان للبرامج القائمة على البيئة تأثير إيجابي على دافعية إنجاز طلبة الصف التاسع وتحصيلهم عند التحكم في المعدل التراكمي والجنس والعرق، وكان للبرامج القائمة على البيئة تأثير إيجابي على دافع تحصيل طلاب الصف الثاني عشر.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحثة ما أمكن من دراسات في هذه المرحلة، يمكن استشعار أهمية الدراسة الحالية نظراً لأنَّ أغلبية الدراسات المذكورة أكّدت على وجود رابط بين الدراسات التي تم مراجعتها، وتوصلت إلى نتائج متشابهة، وهذه النتائج لم تحرز على أمر جديد بل بالأصل هي عبارة عن تحقيق ما هو محقق والتأكد مما هو مؤكد، وتشير إلى نتائج متشابهة ومتوقعة ومنها ما تؤكّد على أنَّ الكفاءة الانفعالية تؤثر على تحسين التحصيل أو تساهم في تحسين التطور الذاتي أو دافعية الإنجاز. أما هذه الدراسة، فسوف تقدّم إضافة جوهريّة، وستركز على أنَّ ترتقي وتطور وتحدث تغييراً وليس التحقق مما هو محقق وسرد أهمية الكفاءة الانفعالية وأثرها ونتائجها وتداعياتها. الأمر الذي يؤكد ضرورة سد الفجوة البحثية من خلال تنفيذ هذه الدراسة على مجتمع المعلمين في المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة، وستستفيد مما تم تأكيده في الدراسات على بناء البرنامج التدريبي.

وفي حدود اطلاع الباحثة، لم تجد دراسة تناولت عنوان الدراسة الحالية، كعنوان مباشر بالتحديد، والذي يبحث بتحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلّمي طلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المرحلة الابتدائية في مدارس الطيبة؛ حيث كشفت دراسة (Yusof, 2016)، عن تأثير الكفاءة الانفعالية بعد تطويرها على الدافعية الذاتية لدى القياديين، وأنَّ لبرنامج تطوير الكفاءة الانفعالية تأثير على تضاعف الدافعية الذاتية لدى القياديين، وتأثير مباشر على زيادة الذكاء الانفعالي والدافعية الداخلية.

وبخصوص الدراسات المتعلقة ببرامج تدريبية لتحسين الكفاءة الانفعالية، فقد أظهرت نتائج دراسة (Pozo-Rico et al., 2023) أنه كان للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على المرونة والكفاءة العاطفية، والكفاءة الذاتية للمعلمين، المرتبطة بمنهجيات المعلم المبتكرة والفعالة المدرجة في التدريب، كما أظهرت دراسة (Schelhorn et al., 2023) بعض تأثيرات التدريب على كل من القدرة على تنظيم المشاعر المقدرة ذاتياً والقياس الموضوعي، وظلت هذه الآثار مستقرة مع مرور الوقت، وبينت دراسة (Izquierdo et al., 2022) فاعلية برنامج تدريب المعلم في تحسين مستوى الذكاء العاطفي للمعلمي التعليم الابتدائي. أما دراسة (Huda et al., 2021)، فبينت فاعلية التدريب كأحد العوامل المحددة التي يمكن أن تحسن الذكاء الانفعالي والأداء الوظيفي للموظفين، ووضحت دراسة (Yusof, 2016) وجود تأثير مباشر لبرامج تطوير الكفاءة الانفعالية على زيادة الذكاء الانفعالي والدافعية الداخلية لدى القياديين.

وتوافقت هذه النتائج مع دراسة إدريس (2008)، التي بينت أثراً للبرنامج الإرشادي النفسي الذي يستند إلى الذكاء الانفعاليّ في زيادة التوافق الانفعاليّ لدى طلبة الجامعات والمعاهد العليا.

أما بخصوص الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية التي استهدفت دافعية الإنجاز، فقد بينت دراسة سليمان (2023) أثر التفاعل بين تقديم الفيديو التفاعليّ بمحفّزات الألعاب في بيئة تعلم إلكترونيّة، في خفض الإرجاء الأكاديميّ لدى الطلبة المعلمين، وأظهرت نتائج دراسة (Kaya & Ercag, 2023) تأثير تطبيق برنامج الألعاب القائم على التحدي على نتائج تعلم الطلبة والتحفيز والتدفق، وكشفت نتائج دراسة يوسف (2022) عن أثر بيئة التعلم الإلكترونيّة القائمة على الفيديو التفاعليّ في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة تكنولوجيا التعليم، كما بينت دراسة ناجي وآخرون (2022) أثر بيئة التعلم الإلكترونيّة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز، وأشارت نتائج دراسة (Ahmed et al., 2021) إلى دور جلسات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في تحسين الدافعية لدى المعلمين، وكذلك في دراسة الرويلي (2021)، التي بينت فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على عادات العقل في تطوير دافع الإنجاز بين طلاب المدارس الثانوية، وكشفت دراسة (Kulakow, 2020) عن دور برامج تدريب المعلمين في تحسين تحفيز المعلمين، ودراسة بزايعة (2020) التي بينت أثر الدمج بين استراتيجيتي "تألف الاثنات والتساؤل الذاتي" في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث العلوم والحياة، ودراسة الكاظم والجبوري (2020) في فاعلية البرنامج التدريبيّ وفق المخططات العقلية الخامسة في تنمية دافعية الإنجاز لمعلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة (Ratminingsih et al., 2018)، في فاعلية لعبة تفاعلية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحفيز وإنجاز المعلمين لدى إدراك الطفل، ودراسة شناعة وصوالحة (2018) التي كشفت عن أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في تحسين الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة (Athman & Monroe, 2017)، التي بينت آثار التعليم القائم على بيئة تحفيز الطلبة على الإنجاز من وجهة نظر المعلمين.

ومن هنا فإن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، ما دفع الباحثة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة والعمل على تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقد الرعايّة الوالديّة من خلال برنامج تدريبيّ، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات الأخرى سواءً العربيّة أم الأجنبيةّة، وبذلك يكون المنهج المختلط للدراسة والذي جمع ما بين المنهج شبه التجريبيّ والمنهج الكيفيّ لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني بشكل خاص والعالم العربي والغربي بشكل عام، وتتميز الدراسة الحالية عن

غيرها من الدراسات السابقة بموضوعها ومنهجها وبعينتها وبالبرنامج التدريبيّ المتقن والذي يحتوي على أسلوب حديث يتماشى مع التطور ومتطلبات افراد العيّنة، وبأنها توجه الأنظار نحو تحسين الكفاءة لدى المعلّمت لطلبة فاقدي الرعاية الوالديّة، والتي تساهم في اتخاذ الإجراءات والبرامج اللازمة لمساعدتهم ليكونوا في أجواء تعليميّة أفضل، وخلق المناخ المناسب لرفع مستويات أدائهم وتحسين جودة الخدمات التي تقدم لهم وبخاصة من المسؤولين، وبالتالي تحسين مستوى جودة حياتهم العمليّة والإنجازيّة والاجتماعيّة.

وقد استفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحاليّة من حيث تعريف بعض المصطلحات، وبناء الإطار النظري للدراسة واختيار المشكلة، وصياغة الأسئلة وأهدافها والفرضيات، واختيار الأدوات المستخدمة في الدراسة وإعدادها وتطويرها، واستخدام الأساليب الإحصائيّة المناسبة لتحليل النتائج ومناقشتها، وعرض النتائج وتفسيرها وتحديد منهج الدراسة.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الانفعالية

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

1.4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدافها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، اتبعت هذه الدراسة المنهج المختلط، فهي تجمع ما بين المنهج شبه التجريبي والمنهج الكيفي؛ حيث استخدام المنهج شبه التجريبي (Quasi-experimental Design) من أجل تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في نتائجها. حيث سيمثل المتغير المستقل (المعالجة) في البرنامج التدريبي، وتمثل المتغيران التابعان (النتائج) في كل من الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز، واعتمد البرنامج التجريبي المستخدم على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، لعرض فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع وفقاً لما يلي:

المجموعة التجريبية: التعيين عشوائي -القياس القبلي-البرنامج الإرشادي-القياس البعدي.
المجموعة الضابطة: التعيين عشوائي - القياس القبلي -عدم التعرض لأي برنامج إرشادي-القياس البعدي.

ويتبع ذلك حساب المتوسطات الحسابية للكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة، واختبار تحليل التباين المصاحب، واختبار تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين.

أما الجزء الكيفي، فيكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي من خلال مقابلات مع المعلمات في

المجموعة التجريبية كمجموعة بؤرية، اللواتي طُبِق عليهن البرنامج، وذلك من أجل دعم نتائج الأدوات الكمية.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة وعددهن (400) معلّمة، للعام الدراسي 2022-2023، واللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (22-55) عاماً، وفق مصادر مديري المدارس.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة، فقد اختيرت حسب المراحل الآتية:

1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، طُبِق مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (32) من معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

2.2.3 عينة الدراسة الميدانية

وزعت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (49) من معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المرحلة الابتدائية لمدارس مدينة الطيبة، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (30) معلّمة، ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز.

3.2.3 عينة الدراسة التجريبية (أفراد الدراسة)

تمثل أفراد الدراسة في (30) معلّمة من معلمات المرحلة الابتدائية لفاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، الحاصلات على أدنى الدرجات على مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، وقد قسمن بالمزاوجة حسب درجاتهن على المقياسين مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) معلّمة لكل مجموعة.

4.2.3 عينة الدراسة النوعية

مجموعة بؤرية ضمت (12) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الطيبة (من بين أفراد المجموعة التجريبية الـ 15)، لتقييم فاعلية البرنامج التدريبي، من خلال الأسئلة التي ستطرح على المجموعة.

3.3 أدوات الدراسة

جمعت بيانات الدراسة من خلال أسلوب المنهج الكمي (مقياسي الدراسة)، والمنهج الكيفي (المجموعات البؤرية)، ومن أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أدوات الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وهي:

1.3.3 أولاً- مقياس الكفاءة الانفعالية

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس الكفاءة الانفعالية استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وبالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة: ومنها بخاصةً دراسة كوالتر وآخرون (Qualter et al., 2015)، ومن خلال الاطلاع على المقياس المستخدم طور مقياس الكفاءة الانفعالية.

وقد تكون مقياس الكفاءة الانفعالية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (27)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي:

المحور الأول: استخدام عواطفك والتحكم فيها

المحور الثاني: تحديد وفهم مشاعرك

المحور الثالث: التعامل مع العواطف لدى الآخرين

المحور الرابع: إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد

وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة الانفعالية.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الانفعالية

أ) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الكفاءة الانفعالية عرض

المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية والنفسية، وقد بلغ عددهم (13) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (32) من معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1.3) يوضح ذلك:

جدول (1.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الانفعالية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=32)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
استخدام عواطفك والتحكم فيها	.61**	.81**	10	.68**	.57**	17	.80**	.32*	25
تحديد وفهم مشاعرك	.57**	.79**	11	.77**	.61**	18	.67**	.30*	26
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	.61**	.76**	12	.92**	.71**	19	.85**	.32*	27
	.54**	.74**	13	.80**	.67**	20	.80**	.35*	-
	.57**	.78**	14	.81**	.78**	21	.68**	.37*	-
	.50**	.80**	15	.77**	.57**	22	.74**	.45**	-
	.52**	.74**	16	.75**	.60**	23	.76**	.56**	-
	.57**	.81**	-	-	-	24	.76**	.61**	-
	.52**	.56**	-	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للبعد	.74**	درجة كلية للبعد	.82**	درجة كلية للبعد	.54**	درجة كلية للبعد	.68**		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.30) - (0.92)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30- أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الكفاءة الانفعالية

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الانفعالية وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (32) من معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (27) فقرة، والجدول (2.3): يوضح ذلك:

جدول (2.3)

قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الانفعالية بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
استخدام عواطفك والتحكم فيها	9	.90
تحديد وفهم مشاعرك	7	.89
التعامل مع العواطف لدى الآخرين	8	.89
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	3	.61
الدرجة الكلية	27	.91

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفاءة الانفعالية تراوحت ما بين (.61-.90)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.91)؛ حيث تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس الكفاءة الانفعالية

تكون مقياس الكفاءة الانفعالية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (27)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة الانفعالية.

وقد طلب من المستجيبات تقدير إجابته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: واثق جداً (5) درجات، واثق تماماً (4) درجات، واثق إلى حد ما (3) درجات، واثق قليلاً (2) درجتان، غير واثق على الإطلاق (1)، درجة واحدة.

ثانياً- مقياس دافعية الإنجاز

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس دافعية الإنجاز استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وبالرجوع إلى دراسة (Smith, 2015)، طور مقياس دافعية الإنجاز.

وقد تكون مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (40)، فقرة موزعة على مجالين هما:

المجال الأول: هو في العمل المدرسي و فقراته من 1-8.
والمجال الثاني: هو أفكار، وسلوكات، وضبط و فقراته من 9-32،
وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لدافعية الإنجاز.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز

ب) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس دافعية الإنجاز عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية والنفسية، وقد بلغ عددهم (13) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (32) من معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس دافعية الإنجاز بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=32)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
أفكار، وسلوكيات، وضبط			في العمل المدرسي		
.34*	.34*	9	.54**	.78**	1
.58**	.56**	10	.48**	.65**	2
.65**	.65**	11	.45**	.76**	3
.70**	.69**	12	.51**	.64**	4
.78**	.78**	13	.52**	.80**	5
.79**	.77**	14	.53**	.78**	6
.43**	.42**	15	.69**	.76**	7
.49**	.49**	16	.66**	.70**	8
.61**	.60**	17	-	-	-
.63**	.62**	18	-	-	-
.49**	.47**	19	-	-	-
.41**	.43**	20	-	-	-
.72**	.72**	21	-	-	-
.74**	.76**	22	-	-	-
.45**	.46**	23	-	-	-
.60**	.60**	24	-	-	-
.65**	.66**	25	-	-	-
.61**	.63**	26	-	-	-
.53**	.56**	27	-	-	-
.76**	.79**	28	-	-	-
.63**	.64**	29	-	-	-
.41**	.46**	30	-	-	-
.77**	.80**	31	-	-	-
.33*	.36**	32	-	-	-
.73**	.75**	33	-	-	-
.43**	.44**	34	-	-	-
.37*	.37*	35	-	-	-
.45**	.43**	36	-	-	-
.66**	.68**	37	-	-	-
.65**	.66**	38	-	-	-
.72**	.71**	39	-	-	-
.75**	.76**	40	-	-	-
درجة كلية للبعد .98**			درجة كلية للبعد .74**		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.33 - .80)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 - أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

للتأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (32) من معلّمت الطلبة فاقدي الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (40) فقرة، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
في العمل المدرسي	8	.87
أفكار، وسلوكيات، وضبط	32	.94
الدرجة الكلية	40	.94

يتضح من الجدول (4.3) أنّ قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس دافعية الإنجاز تراوحت ما بين (.87 - .94)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.94)، وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (40)، فقرة موزعة على مجالين، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لدافعية الإنجاز.

ويطلب من المستجيبات تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

ثالثاً - المجموعة البؤرية:

يهدف الحصول على فهم أعمق وأدق لموضوع دراستنا، استخدمت المجموعة البؤرية (المتتمثلة في أفراد المجموعة التجريبية، وعددهن 12 معلمة من بين الـ 15 معلّمة في المجموعة)، بهدف دعم النتائج الكمية وفحص فاعلية البرنامج التدريبي وتأثيره الإيجابي على المجموعة التجريبية، آخذين بعين الاعتبار وجهات نظر أفراد العينة المشاركين. هذا وتعتبر المجموعة البؤرية إحدى أهم الأساليب الكيفية بالبحث العلمي؛ حيث إنه ومن أجل الوصول الى تصورات جماعية حول قضية أو موضوع محدد، تجمع المعلومات الكيفية حول الموضوع من جماعة ذات اهتمامات مشتركة، وخبرات معينة (أبوسمرة والطيطي، 2022). وقد بنيت وصياغة أسئلة المجموعة البؤرية بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة، وبما يتوافق مع الأداة الكمية، وذلك لتغذية وتثمين النتائج الكمية.

صدق أداة المجموعة البؤرية:

تم التحقق من صدق اداة المجموعة البؤرية بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، وعددهم (13) محكماً، كما هو موضح في ملحق (5)، وذلك للأخذ بأرائهم ووجهات نظرهم حول مدى سلامة الأسئلة البؤرية، ومدى وضوحها وصحتها وسلامة صياغتها، ومناسبتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، حيث أضيفت بعض الأسئلة وعدلت الصياغة لبعضها الآخر، واعتمدت التعديلات والملاحظات التي أجمع عليها أكثر من (80%) من المحكمين.

مراحل المجموعات البؤرية:

المرحلة الأولى - المرحلة التحضيرية لجمع البيانات

عقب إعداد الأسئلة التي طرحت على المشاركات في المجموعات البؤرية، وبعد التحقق من مدى مصداقيتها وموضوعيتها، حدد المكان الذي جرى مقابلتهم فيه (في قاعات المدارس وفي قاعات أحد الفنادق، خلال الفصل الثالث وخلال المرحلة التجهيزية للسنة التعليمية الجديدة)، كما حدد الزمان لكل لقاء، خلال مدة تتراوح ما بين (3 - 6) ساعات، في أحد أيام عطلتهم الأسبوعية.

المرحلة الثانية - مرحلة جمع البيانات الأولية

استعانت الباحثة بصديقة لها، ممن لديهن خبرة في البرامج النفسية والتنمويّة لمساعدتها في تسجيل البيانات، وأخذ الملاحظات، وتحديد أبعاد ومفاصل الحوار والنقاش بالمجموعات البؤريّة وتنظيمها.

المرحلة الثالثة - مرحلة جمع المعلومات

تم توجيه المناقشة فيها بالأسئلة المحددة، والتي سلّطت الضوء على مضامين المتغيرين التابعين، وأجريت المقابلات مع المجموعات البؤرية بطرح الأسئلة المفتوحة (ملحق 4).

رابعاً: البرنامج التدريبي

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج تدريبية في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز خصوصاً لدى المعلمين ، قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، تساعدت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي لمعلمات الطلبة فاقدت الرعاية الوالدية في البرنامج التدريبي "تنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية"، المعد من توتنوبولو وآخرون (Tountopoulou et al., 2019) بدعم من المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus+، وبمهارات وفعاليات من جهد الباحثة الشخصي كمعالجة (CBT) و(NLB) وكمرشدة مجموعات. ومن أجل تحديد محتوى البرنامج التدريبي، جرى البحث والتحليل حول تعريف عوامل الذكاء الاجتماعي والانفعالي، ومراجعة للنظريات المستخدمة حالياً لشرح الذكاء الاجتماعي والعاطفي وأبعاده واستكشافه لمنهجيات التدريب الحالية والأدوات ذات الصلة التي يمكن تكييفها، والسماح بوضع ومواصلة تطوير استراتيجيات محددة وطرق تقديم التدريب النظري والعملي لتحسين الحياة الانفعالية والمهارات لممارسي الإرشاد. علاوة على ذلك، جرى تحليل الحاجة إلى الممارسين المهنيين وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعرفة مدى أهمية الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للممارسين المهنيين، وكيفية ارتباطها بمتطلبات الممارسة اليومية، وتحديد ما إذا كان هناك نقص منهجي في بعض الكفاءات الاجتماعية والانفعالية ودافعية الإنجاز بين الممارسين، والتي ستكون الأساس لتحديد وحدات التدريب.

وحددت (13) كفاءة اجتماعية انفعالية باعتبارها مهمة بالنسبة لكفاءة الممارس الوظيفي، ودمجها في خمس مجموعات على النحو الآتي:

مهارات التعاطف: التعاطف الانفعالي وأخذ المنظور/ التعاطف المعرفي.

مهارات إدارة الانفعالات: فهم الانفعالات والوعي الذاتي الانفعالي والسيطرة على النفس الانفعالية.

مهارات إدارة التنوع: الاهتمام الاجتماعي والتسامح والتنوع وتعدد الثقافات.

مهارات الاستماع الفعال: الانتباه والاستماع الفعال.

مهارات التعاون: التعاون وحل النزاعات.

وجرى تطوير وحدات تدريبية لتحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية من خلال ممارسة الإرشاد والتمارين التجريبية، وعلى وجه التحديد، يتضمن هيكلها الأجزاء الآتية:

أ. الخلفية النظرية: وفيها تعريفات مهمة ومبادئ ومفيدة، وعرض معلومات حول طرق التحسين.

ب. أنشطة لتحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية: مع الأخذ بعين الاعتبار أن تلك المهارات الاجتماعية والانفعالية تتطلب تعلم الذكاء من خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة و"التعلم بالممارسة"، ومن خلال التدريب ولعب الأدوار والنمذجة، وتركز أنشطة البرنامج بشكل رئيس على استخدام الأنشطة التشاركية والتمارين. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد أنشطة البرنامج على الأساليب التي أثبتت جدواها وفعاليتها في تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية. وبشكل أكثر تحديداً، من تحليلات الأساليب الحالية، والأنشطة التدريبية، ومنها: التدريب المعرفي، والتدريب المعرفي والسلوكي، ولعب الأدوار والتجريب، والوعي واليقظة الذهنية، وردود الفعل والإشراف والتفكير، والحوادث الخطيرة.

ج. تمارين التقييم الذاتي: والتي تتضمن خمسة أسئلة لاختبار مدى قدرة المتدربين على تعلم المفاهيم الأساسية للوحدة التدريبية.

بعد الاطلاع أيضاً على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج تدريبية في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، وبخاصة لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية، قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج التدريبي من (16) لقاء/ جلسة بواقع لقاء أو لقائين أسبوعياً، مدة كل لقاء (90) دقيقة، ويتضمن كل لقاء مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفتيات فاعلة. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على (6) من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفتياته وإجراءاته، وتقنيته للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المعلمات المشاركات من أجل التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة. ويوضح الجدول (5.3) ملخصاً مختصراً لمحتويات اللقاءات التدريبية:

جدول (5.3):

محتويات البرنامج التدريبي

أهدافها	عنوانها	اللقاء/ الجلسة
التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات، والتطبيق القبلي لمقياسي الدراسة.	التعارف وبناء الثقة	اللقاء الأول
تحسين تنظيم الذات وضبطها واستغلالها أفضل على مدار اليوم، وتحسين كفاءة الإنجاز، وتقليل القلق والضغط، وتحسين دافعية الإنجاز والعمل أفضل والتقييد بالمواعيد، وزيادة الثقة بالنفس.	تنظيم الذات وضبطها	اللقاء الثاني
الفحص الذاتي لاكتساب فهم أعمق لأفكارهم وعواطفهم، وممارسة اليقظة الذهنية، وفهم والتعرف إلى أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، وتحديد نقاط القوة والضعف، وبرمجة العقل الباطني على الثقة بالنفس.	الوعي الذاتي	اللقاء الثالث
تحسين وزيادة الوعي الذاتي، وتقبل الذات والسعي للسعادة، والفحص الذاتي لاكتساب فهم أعمق لأفكارهم وعواطفهم، واليقظة الذهنية، وفهم والتعرف إلى أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، وتحديد نقاط القوة والضعف.	الوعي الذاتي	اللقاء الرابع
تحفيز للتغلب على المماثلة والتشبث بالعمل وإنجاز كبير، وتحسين قوة الإرادة، والإدراك الذاتي، والاعتماد على النفس، وتقوية الانضباط النفسي. القدرة على تسهيل الاتصال المتبادل والمناقشة مع مراعاة عواطف ومشاعر الآخر.	تغيير نمط الحياة	اللقاء الخامس
القدرة على إظهار تفهم آراء ومشاعر الآخرين وقبولها، وقبول الآخرين كما هم، ومعرفة كيفية فهم المعلومات غير المعلنة ذات الصلة ومشاعر واحتياجات الآخرين، الناس، والقدرة على خلق مناخ جيد للمحادثة من خلال الانتباه والانفتاح والاحترام، والقدرة على التركيز على فهم ما يشعر به الشخص ولماذا يشعر بهذه الطريقة، وتطبيق مهارات التعاطف في ممارسة التعليم اليومي لدعم المستفيدين من الخدمات.	تحسين مهارات التعاطف	اللقاء السادس
تدريب العقل ليكون أكثر انفتاحا ووعيًا بالتجارب الحسية، سوف يتدرب المتدربون على تنظيم الوعي الخاص بالأحداث العقلية والجسدية الداخلية في الوقت الحاضر والتواصل معهم، والانتباه إلى التجارب الداخلية.	اليقظة الذهنية	اللقاء السابع
زيادة قدرات المتدربين على الحضور الأشخاص آخرين فمن ناحية، سيزيد من انتباه المتدربين. أي قدرتهم على توجيه انتباههم إلى احتياجات ومشاعر وإدراك الآخرين، وأن يظلوا منتبهين حتى عندما يشعرون بالضيق الشخصي. من ناحية أخرى، سيزود التدريب المتدربين بالمهارات اللازمة للاستماع والتركيز على الأشخاص بطريقة غير قضائية تسمح الآخرين بالتأمل بشكل مفتوح.	الاستماع النشط	اللقاء الثامن
الإشارة إلى أهمية الأفعال غير اللفظية في عملية التعلم والتعامل مع الناس.	لغة الجسد	اللقاء التاسع

أهدافها	عنوانها	اللقاء/ الجلسة
مساعدة المتدرب في فهم تصوره للنزاع وفي نفس الوقت التواصل مع وجهات نظر مختلفة حول الصراع وتقنيات التعامل بشكل أفضل مع الصراع، علاوة على ذلك من خلال هذا النشاط ستتاح له الفرصة للنظر في الجوانب الإيجابية للصراع والشعور بالراحة تجاهه.	الصراع في وجهات نظر مختلفة	اللقاء العاشر
مساعدة الممارسين على تعلم كيفية النظر في منظور آخر وفهم التعاطف مع شخص يختلف معهم، وتحسين مهارات إدارة الصراع والتعاون، وزيادة وعي المتدربين بمشاعر الآخرين وكيف يلعبون دورًا في تفاعلاتهم، في ظل هذا المنظور، والتعامل مع الموقف من خلال منظور الشخص الآخر.	في حذاء الآخر	اللقاء الحادي عشر
تمكن المتدربين من الاعتماد على أنفسهم والتحكم في حياتهم بثقة وإيجابية، وتحقيق النجاح الشخصي والمهني وتحسين العلاقات الاجتماعية، وتحسين الثقة بالنفس وتعزيز الصورة الإيجابية للذات، ومواجهة الاعتقادات السلبية، وتعزيز مهارات التواصل، ورفع التصور الذاتي الإيجابي، وتحسين المهارات الشخصية، وتعزيز التفكير الإيجابي.	توكيد الذات	اللقاء الثاني عشر
تحسين القدرة على التكيف والتوافق الإيجابي، وتحقيق الرضا عن النفس، وتحسين الإحساس بالأمان.	القيم الشخصية	اللقاء الثالث عشر
التعرف إلى المشاعر الفردية تجاه الذات واتجاه الآخرين وتحديدها.	تحديد وفهم المشاعر والتعرف إليها	اللقاء الرابع عشر
التدرب على التحفيز على الفعل والإنجاز ووضع الفكر والرغبة موضع التنفيذ - في كل مجال من مجالات دائرة الحياة، وتحفيز اليقظة الداخلية، وتفتح فعالية الورق موجهة من الفرص الجديدة وملاحظة جديدة هدفها خلق، والتغيير الطبيعي، وتطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية.	التحفيز للتغيير والإنجاز	اللقاء الخامس عشر
مراجعة وتلخيص للبرنامج التدريبي، ومناقشة المتدربين فيما تم التدريب عليه، ومعرفة أهم الأنشطة المفيدة والفعالة التي تركت أثراً عليهم، والتعرف إلى أهم الملاحظات على البرنامج، وتقييم مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين المتدربين بالبرنامج التدريبي، وإطلاع أعضاء المجموعة التجريبية بنتائج المقياس البعدي ومقارنته بالمقياس القبلي.	اختتام البرنامج التدريبي	اللقاء السادس عشر

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي - تطبيق البرنامج التدريبي - قياس بعدي.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي - لا معالجة - قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (6.3):

ويعبر عن تصميم الدراسة بالرموز كما يلي:

جدول (6.3)
تصميم الدراسة

المعالجة			المجموعة
القياس البعدي	البرنامج التدريبي	القياس القبلي	
O2.1	X	O1.1	E
O2.2	-	O1.2	C

وتشير الرموز أعلاه إلى الآتي:

E: المجموعة التجريبية، حيث تلقى الأفراد فيها البرنامج التدريبي المستخدم.

C: المجموعة الضابطة، حيث لم يتلقى الأفراد فيها أي تدخل تدريبي.

O1.1: القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية.

O1.2: القياس القبلي لأفراد المجموعة الضابطة.

X: المعالجة التجريبية، والتي تتمثل في البرنامج التدريبي الذي طبق على المجموعة التجريبية.

- : لا يوجد تدخل أو معالجة تجريبية.

O2.1: القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

O2.2: القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة.

1.4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج التدريبي المطبق.

ب- المتغيران التابعان (النتاج):

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الكفاءة الانفعالية لدى عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية التي تقيس دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، وتحكيمها، وحساب خصائصها السيكومترية.
3. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها واختيارها.
4. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (32) من معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية من مدارس الطيبة الابتدائية، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
5. تطبيق مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز على عينة ميدانية وهن (49) معلمة بهدف اختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من ذوي الدرجات المنخفضة على مقياسي الدراسة.
6. استخراج (30) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية لفاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، من الحاصلات على أدنى الدرجات على مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، وقد قسمن بالمزاوجة حسب درجاتهن على المقياس مناصفة إلى مجموعتين، إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) لكل مجموعة.
7. تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية من مدارس الطيبة الابتدائية، في قاعات المدارس وفي قاعات أحد الفنادق، خلال الفصل الثالث وخلال المرحلة التجهيزية للسنة التعليمية الجديدة.

8. تطبيق مقياسي الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز على العينة الأصلية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، والطلب منهن الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية.

9. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

10. عقد لقاء مع المجموعة البؤرية، ومرت بإجراءات محددة، وفق ما هو محدد في بند إجراءات المجموعات البؤرية.

وتعبر الباحثة عن شعورها والتحديات التي واجهتها خلال تنفيذ إجراءات الدراسة، وبخاصة في بداية المشوار ورحلة اختيار موضوع الرسالة، الذي كان من أكبر وأهم التحديات التي واجهتها الباحثة لأنها كانت تطمح إلى بحث موضوع شيق جدير أن يُستثمر في الفرد، وموضوع ملحّ وعصريّ، فسعت على أن يكون الموضوع ذا منفعة وله صدى كبير، وحققت الباحثة ما سعت إليه. ومن ثم تحدي اختيار مجتمع الدراسة، في بداية الأمر كانت إرادة الباحثة أن تعمل مع مجتمع الطلاب، ولكن اتضح أن اختيار مجتمع الدراسة من الطلاب، يحتاج إلى العديد من الإجراءات: موافقة من قِبَل وزارة المعارف، وموافقة ولي امر الطالب، وموافقة المؤسسات الراحية للطالب، وهذا يحتاج كثيراً من الوقت، أشهر، وبما أنه لم يكن للباحثة الكثير من الوقت لانتظار موافقات جميع هذه المؤسسات، لذلك قررت الباحثة أن يكون مجتمع الدراسة هم المعلمين، وهذا الاختيار بحد ذاته كان تحدٍ كبير؛ يحتاج من الباحثة الكثير من الطاقة والدافعية وأن تتحلّى بكفاءة انفعالية عالية حتى تستطيع ان تتعامل مع هذا المجتمع المُركب، حيث توجب على الباحثة أن تقوم بعدة لقاءات مع المدراء ومع المعلمين ومع المفتشين والمسؤولين عن المعلمين، وتوجب عليها أن تُجهز خطة أولية مقنعة وبرنامج أولي شيق وغني يجذب أولاً المدير ويشده على الاستثمار به في معلمي مدرسته، ويكون على قناعة أنه سيحدث تحسين في جهاز التعليم عنده وسيحسن من الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، يليها الحصول على موافقة من وزارة المعارف على إخضاع معلمي المدرسة في هذه التجربة، وكانت صعوبة في إيجاد الوقت والمكان المناسب لجميع المعلمين المشاركين في التجربة، ومن ثم كان تحدٍ لتحقيق التزام المعلمين وجذبهم ليكونوا متحمسين وصادقين في المساهمة في التجربة، وواجهت الباحثة تحدٍ مع نفسها بأن تواكب في حماسها ودافعتها لتنفيذ التجربة، والسعي أن تثبت بانه حينما يتم الاستثمار في الفرد، تكون النتائج إيجابية ويظهر تحسن وتطور عن الفرد. كما واجهت الباحثة تحدياً وصعوبة في قلة الدراسات والمصادر التي تطرقت لأبرز المتغيرات في الدراسة، وواجهت صعوبة في التعامل مع مصطلح الكفاءة الانفعالية؛ حيث حمل في طياته عدة

معاني و عدة تسميات و عدة ترجمات، كما إنها لاحظت أن للمصطلحات يوجد عدة ترجمات وتعريف، و لاحظت الباحثة أن المعلمين لا يقبلون على تعبئة الاستبيان برحابة صدر بل كان هناك نوع من التردد و التذمر في البداية، تمكنت من التغلب عليه بعد وضوح الصورة للمردود الإيجابي على المعلمين و المدرسة.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه كذلك مع الدرجة الكلية للمقياس.
3. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
4. اختبار التوزيع الطبيعي وهو: اختبار شيبورو وليك (Shapiro-Wilk)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي.
5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
7. تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5.4 النتائج المتعلقة بالمجموعة البؤرية

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها التي تمَّ طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض؛ حيث عرضت في ضوء فرضيتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدول البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا تُعرض النتائج المرتبطة بكل فرضية على حدة.

اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)

للتأكد من إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، للتوزيع الطبيعي وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي ستستخدم لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلمية (Parametric Test)، أم اختبارات لا معلمية (Non Parametric Test)؛ إذ إن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، فقد أكد ياب وسيم (Yap & Sim, 2011) أنه يفضل استخدام اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي 50). كما استخدم اختباري الالتواء والتفطح، والجدول (1.4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات واختباري الالتواء والتفطح:

جدول (1.4)

نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفطح

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	Sig	الالتواء	التفطح
الكفاءة الانفعالية بعدي	تجريبية	15	.918	.178	-.670	.018
الكفاءة الانفعالية بعدي	ضابطة	15	.889	.065	.954	.424
دافعية الإنجاز بعدي	تجريبية	15	.930	.274	-.725	.329
دافعية الإنجاز بعدي	ضابطة	15	.940	.377	.075	-.939

يتبين من الجدول (1.4) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، كما ويلاحظ أن قيم الالتواء والتفطح جاءت

في حدود مقبولة وفقاً لما أشار إليه فيني ودي ستيفانو (Finney & DiStefano, 2006)، والذي يرى أنه إذا جاءت قيم الالتواء ما بين (2 ±) والتفطح ما بين (7 ±)، تعد مقبولة.

تكافؤ المجموعات لمقياس الكفاءة الانفعالية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (2.4) يوضح ذلك:

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استخدام عواطفك والتحكم فيها	تجريبية	15	3.28	.873	.388	.701
	ضابطة	15	3.16	.905		
تحديد وفهم مشاعرك	تجريبية	15	3.10	.946	.442	.662
	ضابطة	15	2.94	.943		
التعامل مع العواطف لدى الآخرين	تجريبية	15	3.25	.999	.817	.421
	ضابطة	15	2.95	1.013		
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	تجريبية	15	3.38	1.061	.433	.669
	ضابطة	15	3.20	1.187		
الكفاءة الانفعالية ككل	تجريبية	15	3.23	.925	.564	.577
	ضابطة	15	3.04	.921		

يتبين من الجدول (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس الكفاءة الانفعالية تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (564.5) وبدلالة إحصائية (577.5)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

لنحسب الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس البعدي ونتائج الجدول (3.4) تبين ذلك:

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.66	.302
ضابطة	15	4.14	.435

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.66)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (4.14)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.4):

جدول (4.4)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	.001	1	.001	.006	.939	.000
المجموعة	2.048	1	2.048	14.063	<.001*	.342
الخطأ	3.931	27	.146			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (14.063)، بدلالة إحصائية ($<.001$)، وحجم أثر البرنامج التدريبي بلغت قيمته (.342).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (5.4):

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.66	.099
ضابطة	4.14	.099

يلاحظ من الجدول (5.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة كان الأكبر؛ إذ بلغ (4.66)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.14) وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (0.342).

كما حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6.4):

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام عواطفك والتحكم فيها	تجريبية	15	4.73	.315
	ضابطة	15	4.09	.533
تحديد وفهم مشاعرك	تجريبية	15	4.66	.377
	ضابطة	15	4.21	.518
التعامل مع العواطف لدى الآخرين	تجريبية	15	4.60	.384
	ضابطة	15	4.05	.520
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	تجريبية	15	4.62	.469
	ضابطة	15	4.33	.378

يلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس الكفاءة الانفعالية، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية متنوعة بإجراء اختبار بارنليت (Bartlett) للكروية، إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (0.79)، كما جاءت قيمة $\chi^2=60.537$ وبدلالة إحصائية ($P < 0.001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، والجدول (7.4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (7.4)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة η^2
استخدام عواطفك والتحكم فيها (مصاحب)	استخدام عواطفك والتحكم فيها	.008	1	.008	.054	.818
تحديد وفهم مشاعرك (مصاحب)	تحديد وفهم مشاعرك	.001	1	.001	.005	.944
التعامل مع العواطف لدى الآخرين (مصاحب)	التعامل مع العواطف لدى الآخرين	.440	1	.440	2.528	.125
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد (مصاحب)	إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	1.084	1	1.084	7.203	.013
المجموعة	استخدام عواطفك والتحكم فيها	2.811	1	2.811	19.190	<.001
Hotelling's Trace	تحديد وفهم مشاعرك	1.046	1	1.046	6.112	.021
(F=4.528)	التعامل مع العواطف لدى الآخرين	1.569	1	1.569	9.018	.006
P = .009	إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	.455	1	.455	3.025	.095
$\eta^2 = .463$	استخدام عواطفك والتحكم فيها	3.516	24	.147		
	تحديد وفهم مشاعرك	4.105	24	.171		
الخطأ	التعامل مع العواطف لدى الآخرين	4.174	24	.174		
	إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	3.611	24	.150		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (7.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية، فيما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية على بُعد: (إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد) بين معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهرية؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (8.4)

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
استخدام عواطفك والتحكم فيها	تجريبية	4.73	.101
	ضابطة	4.09	.101
تحديد وفهم مشاعرك	تجريبية	4.63	.109
	ضابطة	4.24	.109
التعامل مع العواطف لدى الآخرين	تجريبية	4.57	.110
	ضابطة	4.09	.110
إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد	تجريبية	4.61	.103
	ضابطة	4.35	.103

يتضح من الجدول (8.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الانفعالية تعزى للبرنامج التدريبي.

لنحسب الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	حجم الأثر Cohen's d
استخدام عواطفك والتحكم فيها	قبلي	15	3.28	.873	14	-5.380	<.001	-1.389
	بعدي	15	4.73	.315				
تحديد وفهم مشاعرك	قبلي	15	3.10	.946	14	-5.302	<.001	-1.369
	بعدي	15	4.66	.377				
التعامل مع العواطف لدى الآخرين	قبلي	15	3.25	.999	14	-4.212	<.001	-1.088
	بعدي	15	4.60	.384				
إدراك العاطفة من خلال تعبير الوجه ولغة الجسد	قبلي	15	3.38	1.061	14	-3.515	.003	-.908
	بعدي	15	4.62	.469				
الكفاءة الانفعالية ككل	قبلي	15	3.23	.925	14	-4.913	<.001	-1.269
	بعدي	15	4.66	.302				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب كانت على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الانفعالية أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < .05$)، وبالتالي وجود فروق في الكفاءة الانفعالية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ

يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (3.23)، وعلى القياس البعدي (4.66)، كما يلاحظ أن حجم الأثر كان أكبر من (0.80)، ما يفيد وفقاً لما أشار إليه كوهن (Cohen's, 1988) أن فاعلية البرنامج التدريبي كانت مرتفعة، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

تكافؤ المجموعات لمقياس دافعية الإنجاز:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
في العمل المدرسي	تجريبية	15	3.73	0.988	-.067	.947
	ضابطة	15	3.75	1.054		
أفكار، وسلوكيات، وضبط	تجريبية	15	3.20	1.030	-.140	.890
	ضابطة	15	3.25	0.921		
دافعية الإنجاز ككل	تجريبية	15	3.30	1.001	-.129	.898
	ضابطة	15	3.35	0.911		

يتبين من الجدول (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). α بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-.129) وبدلالة إحصائية (.898)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

لنحسب الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس البعدي، ونتائج الجدول (11.4) تبين ذلك:

جدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.59	.272
ضابطة	15	4.11	.423

يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.59)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (4.11)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدي الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (12.4):

جدول (12.4)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدي الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	.073	1	.073	.573	.456	.021
المجموعة	1.737	1	1.737	13.535	.001	.334
الخطأ	3.464	27	.128			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (12.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمجموعة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13.535)، بدلالة احصائية (0.001)، وحجم أثر للبرنامج التدريبي بلغت قيمته (0.334).

ولتحديد لصالح أي من مجموعاتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (14.4):

جدول (13.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.59	.093
ضابطة	4.11	.093

يلاحظ من الجدول (13.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة كان الأكبر؛ إذ بلغ (4.59)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.11)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (0.334).

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (14.4):

جدول (14.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
في العمل المدرسي	تجريبية		4.95	.140
	ضابطة		4.38	.540
أفكار، وسلوكيات، وضبط	تجريبية		4.50	.327
	ضابطة		4.05	.425

يلاحظ من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس دافعية الإنجاز، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز متبوعة بإجراء اختبار بارتلليت (Bartlett) للكروية؛ إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (0.72)، كما جاءت قيمة $\chi^2=20.455$ وبدلالة إحصائية ($P < .001$)، ما يشير إلى تحقق هذا الشرط، والجدول (15.4) يوضح ذلك نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (15.4)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	η^2
في العمل المدرسي (مصاحب)	في العمل المدرسي	0.024	1	0.024	0.155	0.697	0.006
أفكار، وسلوكات، وضبط (مصاحب)	أفكار، وسلوكات، وضبط	0.068	1	0.068	0.465	0.501	0.018
المجموعة	في العمل المدرسي	2.468	1	2.468	16.186	<.001	0.384
Hotelling's Trace (F=8.391)	أفكار، وسلوكات، وضبط	1.536	1	1.536	10.484	0.003	0.287
P = .002, $\eta^2 = .402$							
الخطأ	في العمل المدرسي	3.964	26	0.152			
	أفكار، وسلوكات، وضبط	3.809	26	0.147			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (15.4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز بين معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهرية؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (16.4):

جدول (16.4):

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
في العمل المدرسي	تجريبية	4.95	.101
	ضابطة	4.38	.101
أفكار، وسلوكيات، وضبط	تجريبية	4.50	.099
	ضابطة	4.05	.099

يتضح من الجدول (16.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز تعزى للبرنامج التدريبي.

لنحسب الفرضية الخامسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4):

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	حجم الأثر Cohen's d
في العمل المدرسي	قبلي	15	3.73	.988	14	-4.770	<.001	-1.232
	بعدي	15	4.95	.140				
أفكار، وسلوكيات، وضبط	قبلي	15	3.20	1.030	14	-4.189	<.001	-1.081
	بعدي	15	4.50	.327				
الدرجة الكلية	قبلي	15	3.30	1.001	14	-4.415	<.001	-1.140
	بعدي	15	4.59	.272				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب كانت على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (0.05). وبالتالي وجود فروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (3.30) وعلى القياس البعدي (4.59)، كما يلاحظ أن حجم الأثر كان أكبر من (0.80)، ما يفيد وفقاً لما أشار إليه كوهن (Cohen's, 1988) أن فاعلية البرنامج التدريبي كانت مرتفعة، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

5.4 النتائج المتعلقة بالمجموعة البورّية

طرح الأسئلة الخاصة بالجانب الكيفي من تقييم فاعلية البرنامج التدريبيّ على مجموعة من المعلمات في مدارس الابتدائية في مدينة الطيبة، للوقوف على ردة فعلهن واستجاباتهن حول البرنامج التدريبيّ لتحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لدى معلميّ الطلبة فاقديّ الرعايّة الوالديّة في مدارس الابتدائيّة بمدينة الطيبة، وكانت الاستجابات كالآتي:

التقرير السردي	السؤال الموجه للمجموعة البورّية
<p>أجابت جميع المشاركات على الإطلاق أن البرنامج التدريبيّ ساهم في تحسين قدرتهن على توظيف انفعالاتهن وإدارتهن، وقالت إحدهن: "بصراحة وبكل حماس، إنه ولأول مرة من بداية عملي حتى الآن هناك من يهتمون فينا كمعلمين، يهتمون بتطويرنا وتحسين مشاعرنا وتطوير شخصيتنا، كل البرامج الي بنعملها بالمدرسة تشتغل على التطوير المهني والي يكون مركزه الطالب والمناهج واستراتيجيات التعليم، اطلعنا على أساليب جديدة، وبجبرونا ان نعلم حسب المخطط الجديدة، الي كل سنة بتغير، طبعاً لأنه الحكومة بتتغير وكل وزير بيجي جديد بدوا يتعلم فينا ويثبت حالو للعالم، واحنا بهالحال صرنا سنين، لأول مرة بننسط من برنامج تدريبي وبستفيد منه، لأول مرة بشعر حالي كمعلمة في هذه المؤسسة اني وجود وقيمه ويكون بالمركز وبهتموا فينا واعطوا شوية اهتمام لحاجات المعلم، همي بفكروا انه المعلم بصير معلم بيوم وليله، احنا بشر وعنا نقاط ضعف الي لازم ينشغل عليها والمعلمين بختلفوا بشخصياتهم، الي عصبي والمريض، ومنهن المطلقات، كلنا في هذا المجتمع بنعاني من الانفعالات المستمرة ولا مرة حده</p>	<p>كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على توظيف انفعالاتك وإدارتها؟</p>

فكر انه يعلمنا ويدرنا ويطور من المهارات الاجتماعية عنا
يدربونا كيف نتعامل مع هذا الانفعال والضغط، وبصراحة هذا
البرنامج التدريبي هدية من رب العالمين لأنه انقذنا من كثير
مواقف كنا نحتار فيها ومش عارفين كيف نتعامل معها، وبعقد
كنا نفع بأغلاط كثيره وظلمنا معنا طلاب بسبب انه ما كنا
نعرف كيف نتعامل معهم. ثم قالت مشاركة أخرى صحيح والله
انا كنت زي الواحد الي بلوطش ملوطشه، مرة اغضب ومره
اتعصبن ومرة اصبر ومرة اطنش ومكنش عندي نفس اجي
عالمدرسة من الاعصاب. بعد ما شاركت بالبرنامج شعرت ان
البرنامج كان شامل سبب إنني أحسن من حالي واتعرف على
انفعالاتي واعترف فيها ولا أخفى انني في ضائقة وعلى ان
اتلقى الاستشارة او المساعدة من زميله".

وقالت أخرى: "البرنامج ساعدني مش بس في إطار المدرسة
ساعدني كمان مع عيلتي، كنت دايمًا مضطربة بغضبي أي
امر بسيط ميعجبنيش ومش على بالي، مكنش عندي استعداد
اتفهم حاجات الآخرين، كنت طول الوقت افكر اني انا الصح
لأنني انا المعلمة وانا الكبيرة والمسؤولة والام طبعًا، مكنش
عندي استعداد اتقبل وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظري،
اما هسه لاحظت انه بمسك حالي وبفكر بالأمر ووافق على
قضايا معينه بالرغم انه عكس ما بفكر، بس اتعلمت من
البرنامج انه اتعاطف مع الغير واكون بتعاملي لينه، وبديت
هسه اسال حالي أسئلة ما كنت اسالها قبل التدريب، مثلا اسال
ليش الي قدامي بتصرف هيك؟ اشو مضايقة؟ وقالت أخرى:
كثير حبيت أسلوب التدريب كان فيو أحيانًا بنشتغل لحالنا
ومرات مع زميلة زوجي وفي اخر كل لقاء كانت المجموعة
كلها تقعد مع بعض نسمع بعض نتعلم من بعض، وهيك انا
اتعرفت على زميلاتي أكثر، صرلي بشتغل معهن 20 سنة
وأول مره بعرفهن على حقيقتهن. عليوم لو من زمان عملنا هذا
التدريب انكان حياتي كلها اتغيرت للأحسن".

كيف ساهم البرنامج
التدريبي في تطوير قدرتك
على تحديد انفعالاتك الذاتية
وفهمها؟

في هذا السؤال إجابات ثلاث من المشاركات أنه: "قبل التدريب
ما كنت بالضبط عارفة نقاط القوة والضعف عندي. كنت
مفكري حالي كاملة طبعاً الكمال لله وحدة، بس عنجد يعني
كنت أو من فقط بلي بقولة، بس خلال التدريب كان بطاقات الي
بتخليك اتفكر عن غضبن عنك، وكانت اسئلة لم اسالها لنفسي
ولا مره، أسئلة عن سبب غضبي وايش بثير اعصابي؟ ومين
الأشخاص الي يغضبوني؟ وليش بغضب منهم؟ او ردة فعلي او
ليش هيك انا بتصرف بعناد وتكبر أحياناً وتجاهل أحياناً؟ وليش
هذا الامر بتعسني؟ او ليش انا بزعل من أي ملاحظة او
استفسار من المديرية؟ او المسؤولين الادارين في المدرسة؟
وبعد ما انكشفت لعدة تدريبات لتحسين الانفعالات والي كان
فيها أسئلة شخصية عن مشاعرك وحياتك وذاتك، وكيف
بتتعامل مع العالم المختلف، خلاني فعلاً أفكر بذاتي واحدد
انفعالاتي واهم اشئ افهمها. بينما اجابوا سبعة من المعلمات
اليوم انا عارفة ليش بعمل هيك او ليش بتصرف هيك، حالا
بسأل حالي عشان افهم حالي طبعاً الامر بدو شغل أخرى شوي
يعني ما ممكن أقول إني على الاخر حسنت من قدرتي على
التعامل مع الانفعالات، بس لازم اشتغل على حالي. والباقون
أجابوا والله الحمد لله انا شعرت انه الفعاليات كثير ساعدتني
وكم ان المهام البيتية خلطنا انفكر ونتدرب كمان بالبيت؟ انا
اخذت الامر بصوره كثير جديده، انا هدفي كان إني أنتج
واستفيد من البرنامج واروح مبسوطه لأنني انا اخترت أني
أشارك لأنه الي لنفسي وعلى ما يبدو كنت بحاجه إله".

وتقول إحدى المشاركات: "كنت بباقي البرامج اعد على
اعصابي ما اصدق انه يخلص اللقاء، اما في هذا البرنامج معك
كان في تحسن بكل لقاء كان ممتع وكان الوقت يخلص بسرعه
لأنه اشئ بحبه عملي من الحياة اليومية وساعدني بالعيلة ومع
اصحابي، وكثير ساعدني فعالية، بعد كل لقاء كنت أطبق الي
نتعلمه على طلابي وعلى اولادي، وكم ان تمارين الاسترخاء

<p>كانت بتجنن وحسنت من مستوى التوتر بحياتي اليومية". وقالت أخرى: "انه في معلمات بالبداية كانوا مش مهتمات بالبرنامج بس بعد اللقاء الأول والثاني حكولي انهن حابات البرنامج وبستينوا باللحظة".</p>	
<p>أجابت على هذا السؤال أغلب المشاركات (10 منهن): "بصراحة احنا طلعلنا مبسوطاتن من هذا البرنامج ما كان عنا قبل حسن الاصغاء ما بنسمع بعض بنحكي كلنا مع بعض، اهم اشي كل وحده تحكي الي عندها مش تفهم وتسمع غيرها، وقالت: وكيف بدنا نتفهم انفعالات الآخرين اذا ما عنا مهارة الاصغاء وما عنا صبر نسمع لغيرنا، عشان هيك انا شاعره انه صار عندي تحسن بمجال الاصغاء للآخرين وصرت اتفهم انفعالاتهم اكثر، وزي ما قلتي مدربتنا انه ربنا خلق لنا اذنتين وعينتين وفم واحد عشان نسمع اكثر ونحكي اقل، مهم جدا انه ادربنا على الاستماع لغيرك لمدة من الوقت دون ان يكون عندك إشارات بجسمك الي تظهر رايك بالأمر او انك اتقاطع زميلك الي بحكي عشان اتقول رايك او تعترض على الي بيقوله، بالأخر بتتعلم من التدريب انه ما في صح وغلط بهالحياة، في وجهة نظر. وكل واحد فينا اتربي ببيئة بتختلف عن الثاني واتعلم أمور من اهله الي بتختلف عن زميله، حتى واحد زائد واحد بشكوا انه اثنين. وقالت أخرى: بصراحة انا ما كنت طايقة الطلاب الي جابوني بوقاحة وقلة احترام خصوصا لما تسالي واحد ليش اتاخرت عن المدرسة؟ او ليش اتخرت بالدخول للحصة بعد الاستراحة؟ وبيدا يصرخ ويلولح بايديه ويرافص باجريه، سعيتها كنت بدي اخنقه او اخبطو كف اللوحوا لوح. بس اليوم بعد البرنامج التدريبي بصراحة شاعره انه بديت اسال الطالب بطريقه مش تهديدية بل استفسار، اشعر الطالب انه عنجد انا حابه اعرف ليش أتأخر، عشان اساعده يتعلم كيف ما يتأخر، صرت اتعامل مع انفعالات الطلاب بأسلوب ثاني أو لا بضحكه او ابتسامه وبتفاهم</p>	<p>كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على التعامل مع انفعالات الآخرين؟</p>

<p>واحتواء".</p> <p>وخمسة منهن أجبن: "من خلال البرنامج التدريبي انا صرت اعرف كيف اسالهم السؤال الصح، مثلا صرت اعرف حقيقة ظروف حياتهم، يعني امه بتهتمش بوظيفة ما صرت اسال ليش مش حالل الوظيفة؟ لانه هذا السؤال بذكره بامه الي ما بتهتم فيو وهيك بتعصبين علي وببدا يلوطش. بصراحة البرنامج ساعدنا كثير خصوصا انه كان لأنه مبني على الحوار وتمثيل الأدوار والمشاركة يعني كنا نلبسك احذية الآخرين ونتفهم تصرفاتهم عشان هيك انا اليوم غير".</p>	
<p>هنا أجابت المجموعة بأن البرنامج تطرق لعدة مجالات لتحسن مهاراتنا الانفعالية والشخصية أيضاً. إجابات أربعة من المعلمات: "انا اليوم شخصيتي تختلف عن قبل المشاركة بالبرنامج، حقيقة انا أقول مش مراوغه، كنت قبل اشعر انه العالم كله ضدي واني الضحية في هذه المدرسة وانه أفقر وأضعف الطلاب بيجو على هذه المدرسة، طلاب بدون اهل. شعرت انه المدرسة حاضنه للمنحرفين وانا كان مفروض علي ان اتعامل معهم. طبعاً قررت انه لازم اتعامل معهم ومع اهليهم بالقوة والشدة، وشعرت إذا بعاملهم غير هيك بستغلوني وبستخفوا في تهاوني ومرونتي، عشان هيك الوضع كان مش مليح. بس بعد ما شاركت بالبرنامج التدريبي فهمت انه انا كان لازم اتفهم الي حولي ممنوع أكون انانيه بس افكر بحالي وانسى الي حولي، البرنامج حسن كثير من اني افهم ليش بتكون ردة فعل الطلاب بهذه الطريقة، بصراحة استعمال البطاقات كثير بخلي الواحد يفكر ويسترجع أمور ويعيد النظر فيها، البطاقات خلتنني اني اجابو على أسئلة بحياتي الي ولا مره سمحت لنفسني اني اجابو عليها او حتى اسالها. وأجابت باقي المجموعة، اننا اليوم ممكن نفهم انفعالات مديرة المدرسة، لما كنت أتأخر عن الدرس او ما أشارك في الاجتماعات، لأنه كان كله لمصلحتنا واكبر دليل هذه الورشة كنت مترددة ان</p>	<p>كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين تطوير إدراكك لانفعالات الآخرين وفهمها؟</p>

<p>أشارك فيها ، اما اليوم انا كثير مبسوطة لأنني تعلمت أشياء كثيرة وافهمت نفسي وغيري ليش هيك بتصرفوا. عنجد البرنامج كان بوقته ملان غني منوع، وانتني بصراحة ايتها المدربة كنتي معنا تتعاملي بصدق وبصورة الي خلتينا عنجد نستفيد من البرنامج".</p> <p>وقالت أخرى: "للأسف احنا اتربيننا كل واحد بحاله وبياله بطلنا نهتم بحاجات مجتمعا ولا نتطوع ونعمل لغيرنا، كلنا داقين رؤوسنا بالشغل وملتهين بعيلتنا ومشاكلنا، وهذا ابعدنا عن انه انفكر بغيرنا ونفهم انفعالاتهم وندرکها. لانه كلنا مشغولين بحالنا. المشاركه بالبرنامج خلتني اعيد النظر بدوري وبرسالتني بهالحياة. العمل بالبطاقات وتمثيل الأدوار حطنا بموقف غيرنا وايش ممكن انفكر لو كنا بمكانه، والحلول الي كان لازم نطلع فيها، كمان العصف الذهني الي كان بلقاء المجموعة كلها، كمان تمارين اللاسرخاء رائعه بتخليك تفهم نفسك وتنفهم الآخرين، وبتخليك توخذ نفس عميق واتعد للعشرة قبل ان تتخذ أي خطوة، برنامج بجنن".</p>	
<p>كانت إجابة أحد المعلمات كالتالي: "بصراحة ايتها المدربة الفضل كله يرجع الك وللمديرة التي قبلت بهذا البرنامج التدريبي لأنه بصراحة تشجيعك المستمر والأسلوب الي مررتي فيها البرنامج خلاني احب اقلدك، اقلد كمان شغفك واصرارك انه نستفيد من البرنامج ومتابعتك لنا، انا بصراحة البرنامج كثير ساهم بتحسين دافعتي انه ما اغيب عن المدرسة بصراحة كان عندي تغيب مبرمج كل يوم خميس لأنني كمان عندي مناوبه وكمان عندي يوم طويل، وطبعاً مع السنين بطل يهمني انه الطلاب يحلوا وظائف ، بطلت اسالهم عن الوظائف، ليش اسال واغلب حالي وبالأخر اغلب الصف مش حالين والمهمة وبدهمش يتعلموا، ويا ويلك اذا حكيت مع طالب او بهدلتيه اول واحد ببهدلك المديرة وبعدها المستشارة التربوية محامي الدفاع عن الطلاب، وثاني يوم بتيجي الام</p>	<p>كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين دافعتك للإنجاز؟</p>

شارعه دارعة على المدرسة، القضية انك تستدعي الاهل عدة مرات على المدرسة ولا بهتموا ولا بلبوا الدعوة، اما لما تزعلي على ابنهم واتعاقبيه، ثاني يوم بتكون عندك العيله كلها اتبهلك واتهدك انه راح تتوجه للشرطة اذا بتحكي مع ابنهم مره ثانية. خلص استسلمت للوضع ومكنش عندي دافعية اعمل اشى بهالمدرسة اهم اشى عندي كان تاريخ خمسة الشهر وهو المعاش والمصاري وغيره ولا كان يهمني اشى، اليوم انا بوضع ثاني بمكان ثاني حقيقة بحكي مش مجاملة، انا عملت خطة عمل للطلاب وللمدرسة عندي دافعية من جوه شعله بدي اغير اشى بدي انجح بعلمي واغير حياتي بالمدرسة بدي انجز واخرج طلاب صالحين".

وكانت ردة فعل باقي المعلمات كالاتي: "انه صحيح ايتها المدربة البرنامج ساعدنا كثير مثلا لو اخذنا اليوم الي اشتغلنا فيو على تنظيم وأدارة الوقت كان بجنن انا فهمت قديش كايين التلفون يوخذ من وقتي، وأخرى قالت انا بحب النوم كنت اتاخر عن المدرسة لاني ما كنت اصحى بدره وبصراحه ما كان اشى بشجعك أنك تيجي على المدرسة كنت محملي مسؤولية احباطي وكسلي للمدرسه وللطلاب المزعجين وللاهل المهملين، ضحكت وقالت: طلعت انا الي بدو شغل علي، انا راح اتحمل مسؤولية نفسي وسعادتي وانجازاتي. وقالت اخرى عنجد اليوم انا غير حابه اعمل أشياء كثيره وانجز أشياء كثيره وطلبت من المديره انه تساعدني".

وقسم آخر منهن أجبن: "أن الحياة صعبه بتحبط وانه كل الورشات والبرامج التعليمية للمعلمين تعمل على التطوير المهني يعني هذه اول مره بنشغل علينا احنا المعلمين كبشر وبني ادميين، فعلا انشغل على انفعالاتنا احساسنا مشاعرنا وتشجيعنا انكون سعداء وننجز وننجح، يعني البرنامج الكثير رفع من معنوياتنا وقوى شخصيتنا. وأخرى قالت البرنامج التدريبي خلانا نعرف ونتعرف على نقاط القوة الي في

شخصيتنا ونقاط الضعف، ودرينا انه نتقبل أنفسنا كيف ما احنا وانحب حالنا وشكلنا وعيلتنا ونتقبل مستوانا المادي بتفهم وقبول".

وأخرى قالت: "أخيرا اعترفوا باحتياجاتنا، هذا البرنامج التدريبي رائع ولازم انكرره كل سنة مره على الأقل، لانه بسببه احنا صرنا بمحل ثاني، في ملان شغل علينا لانه بصراحة احنا بنواجه الضغوطات يوميا لانا بنتعامل مع طلاب واهل وزملاء ومدير وعالم، يعني انه بكل لحظه ممكن وحده فينا تتعرض لظرف ضاغط، ومش بس هيك الاضطراب بقتل يومك كله، بالشغل وبالبيت كمان لانه صعب أنك تكون بانفصام شخصيه وممثل يعني بالمدرسة زعلان وعائشه بأعصابك وبمجرد إنك توصل البيت اتصير ملاك الرحمة. وهذا البرنامج هيئ لنا ظرف بخلينا انفكر شوي قبل أي تصرف وانفعال الي راح نندم عليه بعدين. وقالت مشاركة أخرى: خليني اجاوبك على هذا السؤال بكلمات بسيطة من القلب. شكرا لك بارك الله فيك، وان شاء الله بنلتقي كمان مرات عديده مع هيك برامج حلوه الي بتغير حياة بشر بتغير بانفعالاتهم ودافعية انجازهم، وما هو الانفعال وحب العمل والنجاح والانجاز الا العيش بتصالح مع أنفسنا وتقبل حالنا والرضى بما قسم الله لنا وانعيش حياتنا بسعادة وكرامة".

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

- 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- 2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
- 3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
- 4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
- 5.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، والتي تهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة الطيبة، عبر برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المدرسة، وفيما يلي مناقشة لهذه النتائج.

1.5 أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة

على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس البعدي؟

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي للدرجة الكلية للكفاءة الانفعالية (4.66)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (4.14)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين؛ حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي تحسناً في الكفاءة الانفعالية لديهن في القياس البعدي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يتلقين البرنامج التدريبي، ما يعبر عن فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة. وقد كانت الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين دالة على أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية كافة أيضاً، باستثناء بُعد: (إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد)؛ حيث لم تكن الفروق دالة إحصائياً.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pozo-Rico et al., 2023) في فاعلية البرنامج التدريبي على المرونة والكفاءة العاطفية، والكفاءة الذاتية للمعلمين، ودراسة (Schelhorn et al., 2023) في تأثير التدريب على كل من القدرة على تنظيم المشاعر المقطرة ذاتياً، ودراسة (Izquierdo et al., 2022) في فاعلية برنامج تدريب المعلم في تحسين مستوى الذكاء

العاطفيّ لمعلمي التعليم الابتدائي، ودراسة (Huda et al., 2021)، في فاعلية التدريب لتحسين الذكاء الانفعالي والأداء الوظيفي للموظفين، ودراسة (Yusof, 2016) في تأثير برامج تطوير الكفاءة الانفعالية على زيادة الذكاء الانفعالي والدافعية الداخلية لدى القياديين، ودراسة إدريس (2008) في أثر البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى الذكاء الانفعالي في زيادة التوافق الانفعالي لدى طلبة الجامعات والمعاهد العليا.

ويمكن عزو هذه النتيجة الإيجابية للبرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمات الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في المدارس الابتدائية في مدينة الطيبة إلى الأنشطة والمهارات التدريبية التي تضمنتها الجلسات التدريبية لتحسين وزيادة الوعي الذاتي، وتقبل الذات والسعي للسعادة، وتنظيم الذات، وتحسين الوعي الاجتماعي، والنشاط لتحسين المهارات الاجتماعية والفحص الذاتي لاكتساب وفهم أعمق للأفكار والعواطف، واليقظة الذهنية، والتعرف إلى مشاعرهنّ وسلوكهنّ وفهمها، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمات؛ حيث تميزت الجلسات التدريبية بالترفيه والتنوع والدقة واليسر. كما أنّ البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الانفعالية تضمن مجموعة من الفنيات التدريبية المتعددة الوسائل المتمثلة في: المحاضرات، والمناقشات الجماعية، والتعزيز، ولعب الأدوار، والتحصين التدريجي، والتفريغ الانفعالي، والاسترخاء، ومهارات حل المشكلات، التي كان لها أثر كبير في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى المتدربات من خلال مشاركتهن الفاعلة، واحتواء الجلسات على أسلوب النموجية أدى إلى تحسين قدرتهنّ على مواجهة الانفعالات وتعلم مهارات وأساليب جديدة.

وقد كان هناك أثر كبير لتخطيط البرنامج التدريبي المطبق على تحسين الكفاءة الانفعالية لدى المعلمات؛ حيث طبّق البرنامج التدريبي بواقع (16) جلسة تدريبية، خلال ثلاثة أشهر، وبواقع جلسة أو جلستان أسبوعياً، ومدة كلّ جلسة (90) دقيقة، وقد روعي في هذه الجلسات التسلسل في العرض، ممّا وفر للمشاركات جوّاً من الهدوء والراحة. إنّ المذاهب والمهارات التدريبية التي استُخدمت ساعدت المُشاركات على التفاعل مع مكّونات البرنامج والتعامل مع سلوكياتهنّ بطريقة صحيحة، ممّا أدى إلى تعديلها، وبالتالي ساعد ذلك على تحسين الكفاءة الانفعالية الموجود لديهنّ.

وكان ملاحظ ما قدمته المشاركات من حرص ومتابعة وحضور للجلسات التدريبية، فضلاً عن التزامهنّ بالجلسات ومجرياتها وحماسهن داخل الجلسة، ما عزز لديهنّ تعلّم مهارات وسلوكيات جديدة لتحسين الكفاءة الانفعالية لديهنّ، ومع استمرار المشاركات في تطبيق الاستراتيجيات التي تعلمنها في أثناء الجلسات، لوحظ التغير الملموس والواضح على سلوكهنّ وردة فعلهنّ

ومشاركاتهم؛ حيث لوحظ تحسناً ملحوظاً إيجابياً من جلسة إلى أخرى عكسته استجاباتهم في أثناء الجلسات، ومن خلال التزامهم بالواجبات والمهام البيئية.

كما تعززت هذه النتيجة بما ورد على لسان المشاركات في المجموعة البؤرية، اللواتي أجمعن على أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين قدرتهن على توظيف انفعالاتهن وإدارتها: "بصراحة وبكل حماس، إنه ولأول مرة من بداية عملي حتى الآن هناك من يهتمون بتطويرنا وتحسين مشاعرنا وتطوير شخصياتنا، كل البرامج التي نقوم بها في المدرسة تشتغل على التطوير المهني والتي يكون مركزه الطالب والمناهج واستراتيجيات التعليم، احنا بشر وعنا نقاط ضعف الي لازم ينشغل عليها والمعلمين بختلفوا بشخصياتهم، كلنا في هذا المجتمع بنعاني من الانفعالات المستمرة ولا مرة حده فكر انه يعلمنا ويدربنا ويطور من المهارات الاجتماعية عنا يدربونا كيف نتعامل مع هذا الانفعال والضغط، وبصراحة هذا البرنامج التدريبي انقذنا من كثير من مواقف كنا نختار فيها ومش عارفين كيف نتعامل معها، وبعثت كنا نفع بأغلاط كثيره وظلمنا معنا طلاب بسبب انه ما كنا نعرف كيف نتعامل معهم. ثم قالت مشاركته أخرى صحيح والله انا كنت زي الواحد الي بلوطش ملوطشه، مره أغضب ومره اتعصبين ومره أصبر ومره أطنش ومكنش عندي نفس اجي عالمدرسة من الاعصاب. بعد ما شاركت بالبرنامج شعرت انو البرنامج كان شامل سبب إنّي أحسن من حالي واتعرف على انفعالاتي واعترف فيها ولا أخفي إنني في ضائقة وعلي ان اتلقى الاستشارة او المساعدة من زميله".

وأجابت ثلاث من المشاركات إنو: "قبل التدريب ما كنت بالضبط عارفه نقاط القوة والضعف عندي. كنت مفكري حالي كاملة طبعاً الكمال لله وحده، بس عنجد يعني كنت أو من فقط بلي بقوله، بس خلال التدريب كان بطاقات الي بتخليك تفكر غصين عنك، وكانت اسئلة لم اسالها لنفسي ولا مرة، أسئلة عن سبب غضبي وايش بثير اعصابي؟ ومين الأشخاص الي يغضبوني؟ وليش بغضب منهم؟ او ردة فعلي او ليش هيك انا بتصرف بعناد وتكبر أحياناً وتجاهل أحياناً؟ وليش هذا الامر بتعسني؟ أو ليش أنا بزعل من أي ملاحظة او استفسار من المديرية؟ او المسؤولين الإداريين في المدرسة؟ وبعد ما انكشفت لعدة تدريبات لتحسين الانفعالات والتي كان فيها أسئلة شخصية عن مشاعرك وحياتك وذاتك، وكيف بتعامل مع العالم المختلف، خلاني فعلاً أفكر بذاتي واحدد انفعالاتي واهم اشي افهمها".

وقالت إحدى المشاركات: "كنت بباقي البرامج اقع على اعصابي ما اصدق انو يخلص اللقاء، أما في هذا البرنامج معك كان في تحسن وكل لقاء كان ممتع وكان الوقت يخلص بسرعة لأنه اشي بحبه عملي من الحياة اليومية وساعدني بالعيلة ومع اصحابي، وكثير ساعدني فعالية، بعد كل لقاء كنت أطبق الي نتعلمه على طلابي وعلى اولادي، وكمان تمارين الاسترخاء كانت بتجنن خفتت من مستوى التوتر بحياتي اليومية". وقالت أخرى: "انه في معلمات بالبداية كانوا مش مهتمات بالبرنامج بس بعد اللقاء الأول والثاني حكولي انهن حابات البرنامج وبستينوا باللحظة". وخمسة منهن أجبن: "من خلال البرنامج التدريبي انا صرت اعرف كيف اسالهم السؤال الصح، مثلاً صرت اعرف حقيقة ظروف حياتهم، يعني ألي امه بتهتمش بوظيفة ما صرت أسال ليش مش حال الوظيفة؟ لأنو هذا السؤال بذكره بامه الي ما بتهتم فيو وهيك بتعصبين عليّ وببدا يلوطش. بصراحة البرنامج ساعدنا كثير خصوصاً لأنو كان مبني على الحوار وتمثيل الأدوار والمشاركة يعني كنا نلبسك احذية الآخرين ونتفهم تصرفاتهم عشان هيك انا اليوم غير".

وقد يعزى عدم وجود فروق دالة على بعد: (إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد)؛ إلى أن إدراك العاطفة، يتطلب تحديد المشاعر التي تظهر على الوجه، وتحديد ما يشعر به الآخرون من الطريقة التي يتغير بها أجسادهم، وهذه إدراكات يصعب التعبير عنها كتابياً من خلال فقرات المقياس على هذا البعد بالدرجة الكافية، فانعكس ذلك سلباً على نتائج استجاباتهم لفقرات هذا البعد، وبالتالي لم تكن الفروق بين متوسطات هذا البعد كافية للدلالة الإحصائية رغم وجود فارق ظاهر بين المتوسطين؛ إذ كان متوسط المجموعة التجريبية (4.62)، بينما كان المتوسط (4.33) للمجموعة الضابطة، والذي عززته استجابات المشاركات في المجموعة البؤرية، فقد أجابت أربعة من المعلمات: "أنا اليوم تختلف شخصيتي بعد المشاركة في البرنامج، حقيقة أنا أقول مش مراوغيه، كنت قبل اشعر انو العالم كله ضدِّي وإبني الضحية في هذه المدرسة وانو أفقر وأضعف الطلاب بيجو على هذه المدرسة، طلاب بدون رعاية أهل. بعد ما شاركت في البرنامج التدريبي فهمت أنه أنا كان لازم أتفهم اللي حولي ممنوع أكون أنا فيه بس أفكر بحالي وأنسى الي حولي، البرنامج حسن كثير من إنني افهم ليش بتكون ردة فعل الطلاب بهذه الطريقة، بصراحة استعمال البطاقات كثير بخلي الواحد يفكر ويسترجع أمور ويعيد النظر فيها، البطاقات خلتنني اجاوب على أسئلة بحياتي الي ولا مرة سمحت لنفسني أني اجاوب عليها أو حتى أسالها".

وقالت أخرى: "للأسف إخوانا إتربيننا كل واحد بحالو وبيالو بطلنا نهتم بحاجات مجتمعنا ولا نتطوع ونعمل لغيرنا، كلنا داقين روسنا بالشغل وملتهين بعيلتنا ومشاكلنا، وهذا ابعدا عن انه انفكر بغيرنا ونفهم انفعالاتهم وندرکها. لأنه كلنا مشغولين بحالنا. المشاركة بالبرنامج خلتنني أعيد النظر بدوري وبرسالتني بهالحياة. العمل بالبطاقات وتمثيل الأدوار حطنا بموقف غيرنا وإيش ممكن إنفكر لو كنا بمكانه، والحلول اللي كان لازم نطلع فيها، كمان العصف الذهني اللي كان بقاء المجموعة كلها، كمان تمارين اللاسترخاء رائعه بتخليك تتفهم نفسك وتنفهم الآخرين، وبتخليك توخذ نفضس عميقء واتعد للعشرة قبل أن تتخذ أي خطوة، برنامج بجنن".

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الانفعالية في القياس القبلي والبعدي؟

أظهرت النتائج وجود فروق في الكفاءة الانفعالية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (3.23)، وعلى القياس البعدي (4.66)، وكان حجم الأثر أكبر من (0.80)، وهو ما يفيد بأن فاعلية البرنامج التدريبي كانت مرتفعة، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

وهذا يتوافق مع التغيير الإيجابي في الكفاءة الانفعالية الذي حدث لدى المعلمات المشاركات في المجموعة التجريبية، ونتائج الفرضية الأولى حول فاعلية البرنامج التدريبي في تحسيت الكفاءة الانفعالية لدى المعلمات، ويشير إلى فروق بين المتوسطين؛ حيث أظهرت أفراد المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي تحسناً في الكفاءة الانفعالية لديهن بين القياسين القبلي والبعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتخلل البرنامج التدريبي نشاطات لتحسين قدرة المعلمة على استخدام عواطفها والتحكم فيها، ومعرفة كيفية ألتحكم بمشاعرها عندما تكون متوترة، وشمل البرنامج التدريبي مهارات تمكن المعلمة من تهدئة نفسها عندما تشعر بالغضب، وتعرف كيف تحسن مزاجها عندما تكون في مزاج سيء.

وكان أيضاً لمهارة تحديد وفهم المشاعر، دوراً في تحسيت الكفاءة الانفعالية؛ حيث ورد على لسان المشاركات في المجموعة البؤرية، اللواتي أجمعن على أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسيت الكفاءة الانفعالية في لقاء المجموعة البؤرية، وإنو: "طراً تحسن عندي، أستطيع أن أحدد أسباب مشاعري المختلفة، وكمان أستطيع تحديد مشاعري لما أكون غضبانه، ويقدر احدد سبب تغير مشاعري ليش يكون زعلانه وفرحانه". وقالت أخرى: "أنا اليوم عندي المقدرة أنى أتعامل وأتفهم العواطف عند الآخرين، يقدر أفهم مشاعرهم إيش بسعدهم وإيش بغضبهم وإيش بسنفرهم، وصار عندي وسائل ومهارات كيف أساعد طالب أو زميله أو حتى ابني وزوجي انه يهدئ لما يتعصن ويشعر بالغضب، ويقدر أتفهم السبب اللي خلاه بهذا الشعور".

بينما قالت مشاركة أخرى "وكمان أنا صار عندي القدرة إنو أساعد نفسي بالدرجة الأولى واني اساعد طالب أو صديقة وزميله على التفكير بشكل إيجابي وقت التوتر والعصبية من أحد المواقف واساعد انه توخذ الأمور بهدوء عند الزعل وكيف تسترخي وتستعمل التنفس بالضبط زي ما تعلمنا وقت التدريب". وقالت معلمة أخرى:

"انا اليوم بقدر افهم الطلاب صرت اشعر وينتا بيحي الطالب عالمدرسة وهو حزين ومهمل ويأسان، صرت اتجنبو واحكي معه بحذر".

أما مديرة المدرسة، فقالت: "بكل تواضع شاعرة إتو تحسنت قدرتي إتو اعرف واميز العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد خصوصاً مع المعلمات لانهن مجناتني إنك بتتفهمناش، وبتهميش لمشاعرنا ونفسيتنا وكمان صرت أعرف احدد المشاعر اللي انا نفسي برسمها على وجهي، وكمان صرت انتبه ايش بشعر به الآخرون من خلال لغة الجسد وتعابير أجسامهم يعني صرت محلله يا مدربتنا".

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس البعدي؟

أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في تحسين دافعية الإنجاز وبُعديها لدى معلّمي الطلبة فاقدية الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة كان الأكبر؛ إذ بلغ المتوسط للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز (4.59)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.11)، وهذا يشير إلى أنّ البرنامج التدريبي المُطبّق كان له فاعلية في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلّمي الطلبة فاقدية الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة، وبلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي (0.334).

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمان (2023)، التي بيّنت أثر التفاعل بين تقديم الفيديو التفاعلي بمحفات الألعاب في بيئة تعلم إلكترونية، في خفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين، ودراسة (Kaya & Ercag, 2023) في تأثير تطبيق برنامج الألعاب القائم على التحدي على نتائج تعلم الطلبة والتحفيز، ودراسة يوسف (2022) في أثر بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة تكنولوجيا التعليم، ودراسة (Ahmed et al., 2021) في دور جلسات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في تحسين الدافعية لديهم، ودراسة الرويلي (2021) في فاعلية البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تطوير دافع الإنجاز بين طلاب المدارس الثانوية، ودراسة (Kulakow, 2020) في دور برامج تدريب المعلمين في تحسين تحفيز المعلمين، ودراسة بزايعة (2020) في أثر الدمج بين استراتيجيتي "تألف الاشتات والتساؤل الذاتي" في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث العلوم والحياة، ودراسة الكاظم والجبوري (2020) في فاعلية البرنامج التدريبي وفق المخططات العقلية الخامسة في تنمية دافعية الإنجاز لمعلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة (Ratminingsih et al., 2018)، في فاعلية لعبة تفاعلية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحفيز وإنجاز المعلمين لدى إدراك الطلبة، ودراسة شناعة وصوالحة (2018) في أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في تحسين الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

يمكن تحليل هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج إلى ما استُخدم من مكونات للبرنامج التدريبي المطبق لتحسين دافعية الإنجاز؛ حيث كان له أثر كبير على المجموعة التجريبية، واحتوى البرنامج على تدريبات الاسترخاء، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي، ولعب الدور، والحديث

الإيجابي مع الذات، وجميع هذه الفنيات ساعدت المشاركات على تحسين دافعية الإنجاز، كما أن الأنشطة والفعاليات التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي تميزت بالدقة والتنوع والمرونة، والتشجيع والتعزيز، وقد تضمن البرنامج تتابعاً في عرض فقراته التدريبية، ما ساعد في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلّمي فاقدَي الرعايَة الوالديّة في المدارس الابتدائية في مدينة الطيبة.

وباعتبار أنّ تطبيق البرنامج التدريبي استغرق ثلاثة شهور، فقد سمحت هذه الفترة الطويلة نوعاً ما وساعدت المدربة على أن تبني برنامجاً غنياً بالمهارات والاستراتيجيات المتعددة، وقد ساهم ذلك في رفع مستوى الإنتاج والطموح وجعل المتدربات كفؤات ونشيطات وفاعلات، ويسعين إلى المكافحة ويتحلين بالدقة، فكان للبرنامج الأثر في رفع الدافعية للمعلمات، الأمر الذي وقرّ للمعلمات أجواء مريحة دفعهنّ للاسترخاء والإستعداد التّام لتقبّل التدريب؛ حيث شعرن بأهمية الموضوع وأثره على حياتهن المهنية والشخصية.

وظهر هذا بما ورد على لسان المشاركات في المجموعة البؤرية، اللواتي أجمعن على أنّ البرنامج التدريبي ساهم في تحسين دافعيتهن للإنجاز: "صرت ما أخاف من الفشل وأتقبل الخسارة وما أتالم كثير وأغضب زي قبل، وهذا الشعور أعطاني الجرأة إني أبادر بمشاريع وإللي ما كنت أستجري أتجرأ قبل إني أشارك فيها صار عندي دافعيه كبيره إني أشتغل وأنجز ومش مهم النتيجة أهم إشي آني أسخى أعمل وأشارك بالمشاريع".

وأجابت ثلاثة من المعلمّات: "صرت ما أخاف من الفشل وأتقبل الخسارة وما أتالم كثير وأغضب زي قبل، وهذا الشعور أعطاني الجرأة إني أبادر بمشاريع واللي ما كنت أستجري أو أتجرأ قبل إني أشارك فيها صار عندي دافعيه كبيرة إني أشتغل وأنجز ومش مهم النتيجة أهم إشي آني أسخى أعمل وأبادر وأشارك بالمشاريع المدرسية".

وقالت أربعة من المعلمّات: "بصراحة في إشي أنغيّر عندي من جُؤا من داخلي، صرت ناشطة إجتماعيه، وصار عندي رغبة قويّة في النّجاح في الأشياء الي بقرر اعملها وأنجزها. قيل كان عندي لامبالاة" اجت هلت وان ما اجت كمان هلت".

وقالت أخرى: "صرت أتحمل مسؤولية انجازاتي الشخصية وما أحمل مسؤولية نجاح أو فشل في الشغل لحدا ثاني، وصرت مثن مجرّد مساهمه بالمشروع بل أنا شريكه وصاحبة قرار وإصرار على إنجاز المشروع وعلى نجاحو إن شاء الله".

وقالت أربعة من المعلمّات: "صرت مبادرة بحبّ أعمل فعاليات للطلاب، وكمان صرت أبني برنامج وأخطط لأي نشاط انويّ أعملو، بطلت أشتغل بصورة عشوائية عالنية، وبطلت أستسلم بسرعه وبسهولة لما أواجه مشكلة أو تحدي بالمدرسة أو من إحدى الزميلات أو حتى بالحياة".

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي والبُعدي؟

أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في دافعية الإنجاز وبعديها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبُعدي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (3.30)، وعلى القياس البعدي (4.59)، وكان حجم الأثر أكبر من (0.80)، وذلك يفيد بوجود فاعلية بحجم أثر مرتفع للبرنامج المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكاظم والجوري (2020) في فاعلية البرنامج التدريبي وفق المخططات العقلية الخامسة في تنمية دافعية الإنجاز لمعلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة يوسف (2022) في أثر بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة تكنولوجيا التعليم، ودراسة (Kulakow, 2020) في دور برامج تدريب المعلمين في تحسين تحفيز المعلمين.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية في الجلسات التدريبية ونقلها إلى المواقف التي يتعرض لها في حياتهم اليومية، كما أن الأمثلة والمواقف الهادفة التي عرضت في البرنامج التدريبي، وتضمنت بعض الخبرات من خلال لعب الدور والنمذجة وتعلم المهارات الاجتماعية، وتمارين الاسترخاء سهلت لأفراد المجموعة التجريبية امتلاك مهارات اجتماعية والتي ساعدتهم على التقبل والتعامل مع المواقف المقلقة المواجهة لهم في حياتهم الدراسية واليومية، وبالتالي نقل الخبرة إلى المواقف الحياتية المختلفة كافة.

كما أن احتواء البرنامج التدريبي على المهام البيئية لمساعدة المشاركات على نقل أثر الخبرة التي تلقوها في الجلسات التدريبية إلى البيت وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية المختلفة، ومراعاة التتابع بالعرض في كل جلسة واستخدام التعزيز من أجل التشجيع واستمرار الأثر، كل ذلك ساهم في نجاح البرنامج التدريبي المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية.

كما دعمت آراء المعلّمت نتيجة التحليل الإحصائي التي أثنت على تحسين دافعية الإنجاز لدى المعلّمت بعد تعرضهن للبرنامج التدريبيّ لتحسين دافعية الإنجاز، فقالت معلّمتان: "هسه صرت أشعر إنو عملي الحالي في المدرسة إلو معنى، صرت أكثر وضوحاً لنفسي وأحلامي وبديت أضع أهداف لحياتي، التدريب اللّي اتعلمنا فيو كيف ندير وإنرتب وقتنا صح ونستغل يومنا ساعدني كثير أرنتب حياتي وأقلل من الفوضى وشعرت إنو عندي أكثر ثقته بنفسي وارتفعت معنوياتي لأنو كان عندي مشكلة التأخير وهذه المشكلة كانت حجر عثرة بطريقي ومنعت مني إني أكون مبادرة وانجز لأنني كنت أفضل بالنهاية وما كنت التزم بالمواعيد يعني كانت دافعيّتي قبل التدريب صفر، اليوم الحمد لله أنا بالعلالي".

وقالت أخرى: "كنت قبل المشاركة بالبرنامج التدريبيّ أختار المهامّ السهلة بدون بذل جهد يعني العبها بمخ صغير أما اليوم لا يهمني حتى لو كانت الأمور صعبة، وحتى اليوم عند العمل في مهمة صعبة، صرت أعرف نقاط الضعف في شخصيتي اللّي ممكن تآثر سلبي أو تأخر إنجاز المهمة بنجاح وصرت اشتغل عليها وأحاول تحسينها للأفضل".

بينما أجمعت أربعة من المعلّمت: "خلال عملي في مهمة معيّنه، صار تفكيري إيجابي وأنجز المهمة بنجاح، وصرت أنهى الأشياء والمهام التي أبدأها، وكمان صار يهمني أن يكون عملي مميز أسعى للتميز بطلابي ومخرجاتي".

5.5 التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وعلى ضوء ما شهدته الباحثة خلال مرحلة التدريب وأثر البرنامج الإيجابي على المتدربات، فإنها توصي بما يلي:
 - العمل على عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين وبخاصة حديثي التعيين، وذلك حتى يكتسبوا المهارات الضرورية والمهمة لتحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز.
 - اهتمام الكليات التربوية بالعمل على رفع مستوى تأهيل المعلمين خلال مرحلة التعليم الجامعي، وأن يشمل البرنامج التعليمي للطلبة مساقاً يعمل على رفع الوعي ويحسن من الكفاءة الانفعالية لدى الطلبة، وتحملهم المسؤولية تجاه أنفسهم ومجتمعهم، والنظر إلى التعليم كرسالة لخدمة المجتمع، والالتقان والإخلاص في العمل.
 - العمل على إنشاء مراكز تقدم خدمات تدريبية لتحسين الكفاءة الانفعالية عند الشباب، ورفع مستوى الوعي بالذات وتحديد نواحي القوة والضعف في شخصياتهم والعمل عليها، وتطوير قدراتهم على التعبير.
 - العمل على تطوير المهارات للمعلمين ليتقنوا مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين، ويصبح عندهم القدرة على حل الصراعات والأزمات، ويتدربون على القدرة على أداء الأدوار القيادية بنجاح، وكيف يحسنون كفاءاتهم في إدارة المناقشات.
 - عقد ورشات توعيه لأولياء أمور الطلبة بضرورة الاهتمام بتطوير الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى أبنائهم.
 - تطبيق البرنامج التدريبي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض تدريبية مشابهة أم مغايرة، لما له من أثر إيجابي على المتدربات، كما دلت الدراسة الحالية.

المقترحات:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، والحرص على أن تكون صالحة ومناسبة لاستخدامها في عملية التدريب، مع الحرص على أن يواكب البرنامج التطور القائم في التربية وعلم النفس التربوي.
- تطبيق الدراسة الحالية على مديري المدارس في مدينة الطيبة ووزارة المعارف.
- توجيه وتشجيع طلبة الدراسات العليا في تخصصات التربية وعلم النفس التربوي، لإجراء مزيد من الدراسات التجريبية حول تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز على مجتمعات مختلفة.

المصادر والمراجع للدراسة:

المراجع باللغة العربية:

- أبو سمرة، محمود أحمد والطيطي، محمد عبدالله. (2022) *مناهج البحث العلمي بين التبيين والتمكين*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الأحمدي، شائف أحمد. (2013). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال فاقد الوالدين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الضالع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. الجمهورية اليمنية، جامعة عدن، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية الآداب - قسم علم النفس.
- إدريس، أماني. (2008). *أثر برنامج إرشاد نفسي في زيادة التوافق الانفعالي والدارس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعات والمعاهد العليا بالمجمعات السكنية بولاية الخرطوم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.
- إسماعيل، عباس الصادق. (2015). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- إلهي، سوسن رشاد نور. (2009). *علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي لمدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام البواقي، المملكة العربية السعودية.
- بركات، زياد. (2005). *الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس*. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 45، 211-256.
- بزايعه، عايشة محمود. (2020). *أثر الدمج بين استراتيجيتي تألف الأشتات والتساؤل الذاتي في تنمية التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الرابع في مبحث "العلوم والحياة"*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- بطرس، نضال متي. (2010). *تقويم الجوانب السلبية للبرنامج التدريبي، ندوة علمية، بغداد، العراق، ص45*.
- جابر، سميح. (2015). *دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية*. طرابلس، ليبيا: المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.

جاسم، نغم علي وكرجي، سحر أحمد. (2016). الذكاء الشعوري للمديرين وتأثيره في تعديل سلوك المرؤوسين- دراسة تحليلية الرأ عينة من المديرين في الجامعة المستنصرية. مجلة الإدارة والاقتصاد، 8(109)، 103-189.

جولمان، دانيال. (2016). الذكاء العاطفي. الكويت: المجلس الثقافي للفنون والآداب.

الحارثية، أماني بنت سالم والحارثي، إبراهيم بن سلطان ومحمد إمام، محمود. (2023). أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الانفعالات والقرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية، 21(21)، 117-141.

حبشي، ماجدة. (1990). الكفاءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم الاعدادية المؤهلين وغير المؤهلين تربويا- دراسة تقويمية- بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية- مصر.

حريم، حسين. (1997). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات. عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

حسين، أمال إسماعيل. (2018): علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. كلية التربية -الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية، 31، 32-53.

حسين، طه عبد العظيم. (2004). الإرشاد النفسي - النظرية - التطبيق - التكنولوجيا. عمان: دار الفكر.

الحمادي، حماد والهجين، عادل والمجحم، عبد المحسن والجيمان، فؤاد. (2009). برنامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري. حقيبة تدريبية أكاديمية، مركز التنمية الأسرية، دبلوم الإرشاد الأسري، المجتمع بكلية المعلمين، بجامعة الملك فيصل، جمعية البر في الأحساء، المملكة العربية السعودية.

حمدان، محمد زياد. (2006). تصميم وتنفيذ برامج التدريب. عمان- الأردن: دار التربية الحديثة.

الخزاعلة، محمد سلمان وآخرون. (2013). الرياضة وعلم النفس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد. (2001). التدريب (المدخلات - العمليات - المخرجات). عمان- الأردن: مؤسسة حمادة للطبع والنشر.

الخطيب، أحمد. (2008). إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

الخطيب، محمد الشحات. (2016). المعلمون إعدادهم وتدريبهم في ظل التطورات التاريخية والتغيرات الثقافية المعاصرة. ط1. الرياض: بيكنت للنشر والتوزيع.

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

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف؛ عبد الله، معتز (2011). الدوافع والانفعالات. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.

الخالدة، محمد. (2011). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدليمي، طارق عبد أحمد. (2016). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة. عمان: مركز دبيونو لتعليم الفكر.

الدم، نجلاء نبيل. (2014). مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مدربي مراكز التدريب المهني. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.

الدهري، صالح حسن. (2005). سيكولوجيا التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار وائل للنشر.

الربيع، فيصل. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(1)، 79 - 97.

رسلان، محمود يوسف. (2012). دافعية الإنجاز المفهوم والنظرية والتطبيق. الرياض: جامعة الملك فيصل مركز الترجمة والتأليف.

رشوان، ربيع عبده أحمد وعبد السميع، محمد عبد الهادي. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمي. مجلة كلية التربية، 36(12)، 75-159.

رضوان، سامر جميل. (2020). الكفاءة الانفعالية، توسع لمفهوم الذكاء الوجداني. جامعة نزوى – سلطنة عمان DOI: 10.31221/osf.io/k5fws

الرفاعي، زينب وأحمد، بدرية. (2019). الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين "كلية الآداب جامعة المنصورة". دراسات عربية، 18(4)، 835-884.

الرفوع، محمد. (2015). الدافعية نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرويلي، مسيرة. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في تنمية دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية. دراسات: العلوم التربوية، 48(4)، 24-9.

سرور، سعيد عبد الغني والمنشأوي، عادل محمود (2010). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى المعلم. مجلة كلية التربية بدمهور. جامعة الإسكندرية، 2(1)، 93-175.

سيفان، محمد. (2005). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سليمان، امينة محمود. (2023). التفاعل بين تقديم الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها في بيئة تعلم إلكترونية، ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع منخفض) في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليمية وخفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 11(21)، 346-355.

سليمان، ماجدة حبشي محمد. (2005). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على إعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول)، المجلد الأول، الإسماعيلية، (31 يوليو – 3 أغسطس)، مصر.

سليمان، ماجدة محمد. (2005). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على إعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل. المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول)، المجلد الأول، الإسماعيلية، (31 يوليو – 3 أغسطس).

الشديفات، جمانة حامد. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهة نظرهم في محافظة المفرق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(2)، 169-197.

الشريفي، مصطفى نجيب. (1999). ادارة الموارد البشرية. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شناعة، هشام وصوالحة، محمد. (2018). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(26)، 223-243.

الصادق، عبد الله. (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز. مجلة جامعة أم القرى، 12(2): 80-106.

صالح، عبد العزيز وعبد العزيز، عبد المجيد. (1971). التربية وطرق التدريس. القاهرة: دار المعارف.

طرخان، عبد المنعم. (1993). أثر برنامج تدريبي للمديرين أثناء الخدمة لمدارس وكالة الغوث في الأردن على تطوير البنى والمفاهيم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطعاني، حسن أحمد. (2007). التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمه. ط2، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العاسمي، رياض نايل. (2010). أهمية برنامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الادوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الاعاقة العقلية وامعاقين. السعودية. المكتبة الإلكترونية. اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة دمشق كلية التربية.

عبد الصادق، فانت صلاح. (2011). التجريب في علم النفس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، أماني وعبد العزيز، إبراهيم. (2010). فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض متطلبات الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الابتدائية وأثره على أداء تلاميذهم. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عبد محمد، زينب وهلال، هالة علي. (2020). الكفاءة والدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الأحياء المجهرية لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية للعلوم الصرفة/ جامعة ديالى. مجلة كلية التربية- جامعة واسط، 3(38)، 44-86.

.DOI: <https://doi.org/10.31185/eduj.Vol3.Iss38.1276>

عبيد، جمانة محمد. (2006). المعلم (إعداده، تدريبه، كفاياته)، عمان: دار الصفاء. عطية، عمر. (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية على الجنسين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

العقيلي، عمر وصفي. (1996). إدارة القوى البشرية. عمان- الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

على، حسن. (1998). سيكولوجية الإنجاز والخصائص المعرفية والمزاجية الشخصية الإنجازية. القاهرة، دار النهضة المصرية.

عيسى، محمد أحمد. (2012). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 363-404.

غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية النظرية والتطبيق، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فاروق، عبد الفتاح. (1981). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (إعداد هرمانز). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

قاسم، جميل محمد. (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.

القبلائي، يوسف محمود. (1986). دور التدريب في التنمية التربوية. عمان، الأردن، ص 135.

قطان، أحمد الطاهر. (2015). الموهبة والتفوق ومهارات التفكير. عمان- الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الكاظم، جمال والجبوري، مشرق. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الابتدائي على وفق المخططات العقلية وأثره في تنمية دافعية إنجازهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (49)، 118-128.

كمور، ميماس ذاكر. (2012). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، فرع الأردن. الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن.

اللقاني، أحمد حسين والجمال، على أحمد. (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط4، القاهرة: عالم الكتاب.

اللقاني، أحمد والجمال، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية، القاهرة.

الليل، جبل وجعفر، محمد. (2009). أساسيات في الإرشاد النفسي. جدة: خوارزم العالمية.

محيي الدين، علي. (2014). واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب- جامعة عدن، اليمن.

ناجي، رحاب خلف، يوسف وليد، عزت، نسرين. (2022). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب وأثرها في تنمية الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة

الاعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 8(43)، 319-375.

نشواتي، عبد المجيد. (1986). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
النملة، عبد الرحمن. (2016)، العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً في منطقة الرياض. دراسات العلوم التربوية 43، 1772-1759.

يعقوب، نافذ نايف. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة، المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 98-71.

يوسف، زينب أحمد علي. (2022). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي وأثره في تنمية مهارة إنتاج المقررات الإلكترونية ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم المترويين – المنذفين. مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، 44(3)، 360-277.
يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان، الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يونس، هيام والعتوم، يوسف. (2023). نموذج سببي للعلاقات بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية، ودافعية الإنجاز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(41)، 1-16.

اليونسكو- المكتب الإقليمي في الدول العربية. (1996). دور المؤسسة في تنمية المجتمع المحلي. عمان، الأردن.

- Ahmed, H., Pasha, A., & Malik, M. (2021). The Role of Teacher Training Programs in Optimizing Teacher Motivation and Professional Development Skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17-37.
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97.
- Athman, J. & Monroe, M. C. (2017). The Effects of Environment-Based Education on Students' Achievement Motivation. *Journal of Interpretation Research. Volume 9 Issue 1. Charlotte, NC, United States*, 27, 26-37.
- Atkinson, J., & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bar- on, P. D (2003). *The Emotional Quotient Inventory (EQI)*, North Toronto, NY: Multi- Health systems.
- Barnett K .(2004). Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.

- Bar-On, R. (1988). *The Development of a Concept of Psychological Well-Being*. Doctoral dissertation, Rhodes University, Grahamstown.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional Analysis of Achievement-related Behavior. *Review of Educational Research*, 48(2), 259–271. <https://doi.org/10.3102/00346543048002259>.
- Bérces, E. (2012). Development of Emotional Competencies and Reflective Learning in Communication Courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 745-754.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>.
- Boyatzis, R. & Goleman, D. (2002). *The Emotional Competency Inventory (ECI)*. Boston, MA: The Hay Group.
- Brunner, M., Keller, U., Wenger, M., Fischbach, A., & Lüdtke, O. (2018). Between-School Variation in Students' Achievement, Motivation, Affect, and Learning Strategies: Results from 81 Countries for Planning Group-Randomized Trials in Education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11, 452-478.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-739.
- Cankaya, P. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 12-23.

- Chatterjee, A. (2007). Encyclopedia of Teacher Training Primary Teacher. New Delhi. *Crescent Publishing Corporation*, 4(1): 9-17.
- Chen, J. & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: the impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Adm Lead*, 48(1): 82–105. doi:10.1177/1741143218781066.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 433-458). San Francisco: Jossey-Bass.
- Conmy, B., Tenenbaum, G., Eklund, R., Roehrig, A., & Filho, E. (2013). Trash Talk in a Competitive Setting: Impact on Self-Efficacy and Affect. *Journal of Applied Social Psychology* 43(5): 1002-1014. doi:10.1111/jasp.12064.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre- service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2.
- Deci, E. L. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(1), 105–115.
- Denham, S (2006). Social emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405- 432.
- Dusseldorp, E., Hanneke J. C., Van Nuland, A., Rob L. Martens & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology* 45(4), <https://doi.org/10.1080/00207591003774493>.
- Fernald, LD. & Fernald, P. (1999). *Introduction to Psychology* .India: AITBS Publishers & Distribution.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- French, E. G. (1955). Some characteristics of achievement motivation. *Journal of Experimental Psychology*, 50(4), 232–236. <https://doi.org/10.1037/h0041764>.
- Frieze, I. (1974). *Studies of information processing and the attributional process in achievement-related contexts*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, USA.
- Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients*, information-retrieval-18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Goetz, E., Alexander, P. & Ash, M. (1992). *Psychology Educational*. New York: U.S.A.
- Goleman, D. (1998). *Working of Emotional intelligence* .New York, Bantam.

- Goleman, D. (2001). *Working of Emotional intelligence*. New York, Bantam.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.
- Good, T. & Brophy, J. (1987). *Looking in Classroom Harper and Row*. New York.
- Gopalan, V. Bakar, J. A. A. Zulkifli, A. N. Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning, in *AIP Conference Proceedings*, 1891(1), p. 20043.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.
- Grant, W. T. (1992). *Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. Drug and Alcohol Prevention Curricula*. In J. David Hawkins et al., *Communities That Care*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Griffiths, P., & Scarantino, A. (2009). *Emotions in the wild: The situated perspective on emotion*. In P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 437-453). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Housman, D., Denham, S., & Carbal, H. (2018). Building young children's Emotional competence and self-regulation from birth, George Moson university, *International Journal of Emotional Education*, 26(10), 10-19.
- Huda, S., Sunaryo, W., Tukiran, M., Yusnita, N., Idarianty, I., Sumirah, S. (2021). The relationship between training program and emotional intelligence with training effectiveness. *JPPI (Journal Panellation Pendidikan Indonesia)*, 7(2), 190-196 DOI: <https://doi.org/10.29210/020211126>.

- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez, S. & Smith, C. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de Educación Parvularia y Básica*. LOM ediciones.
- Izquierdo, A., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castijon, J. (2022). Results of training program in emotional competences for primary school teachers. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1-17. doi: 10.32457/ejep.v15i1.1746.
- Jamai, E. M. & Berces, E. (2012); Development of Emotional Competencies and reflective learning in Communication Courses, *Journal of international conference on Education and Psychology*, 69, 745-754.
- Jayan, C (2006): Emotional competence, Personality and Job Attitudes as Predictors of Job Performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(2),135-144.
- Kaur, I., Shri, C., & Mital, K. M. (2019). The Role of Emotional Intelligence Competencies in Effective Teaching and Teacher's Performance in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 6(2). DOI: 10.1177/2347631119840542.
- Kaya, O. & Ercag, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and flow. *Education and Information Technologies*, 28, pages10053–10078.
- Kim, S. & Shin, S. (2021). Social- Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation Analysis Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation. Analysis. *International Journal for Environmental Research, Public Health*, 18, 1752. [https:// Doi. org/ 10. 3390/ijerph18041752](https://doi.org/10.3390/ijerph18041752).

- Kram, K. E., & Cherniss, C. (2001) Developing Emotional Competence Through Relationships at Work. In Cherniss, C., & Goleman, D., Ed. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Wiley.
- Kulakow, S. (2020). *Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter?* Department of Educational Science, Greifswald University, Greifswald, Germany.
- Latham, Gary P. & Edwin A. Locke. (1990). Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Journal of Psychological Science*, 1(4), 240-246.
- Liang, W., Song, H. & Sun, R. (2020). Can professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1755953>.
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17033>.
- Matthews, L. J. & Crow, G. M. (2003). *Being and becoming a principal: Role conceptions for contemporary principals and assistant principals*. ERIC.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004): Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). “What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Education Psychology*, 106(1), 121-131. DOI: 10.1037/a0033546.

- Mendes, E. J. (2002). *The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers*. Walden University ProQuest Dissertations Publishing, 3068418.
- Ministry of Welfare and Social Services. (n.d.). *Children and Youth at Risk*. Ministry of Labor, Social Affairs, and Social Services. Retrieved from:
https://www.molsa.gov.il/populations/youth/childrenatrisk/pages/mt01_01.aspx.
- Miranda, Joon. (2011). Using Telehealth to Provide Diabetes Care to Patients in Rural Montana: Findings from the Promoting Realistic Individual Self-Management Program. *American Heart Association* 17(8), 596–602.
- Naghavi, Fataneh & Redzuan's, Marof. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4): 555-561.
- Nathanson, L., Rivers, SE., Flynn, LM., & Brackett, MA. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotional Review*, 8(4): 305–310. doi:10.1177/1754073916650495.
- O'Dell, D. G. & Sulastri, T. (2019). The Impact of Using the Internet for Learning for Students with Technology Acceptance Model (TAM). *International Journal of Environ. Eng. Educ.*, 1(2), 46–52.
- Ozcan, M. (1996). Improving Teacher Performance: Toward a Theory of Teacher Motivation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Perry, N. E. & Rebecca, J. Collie. (2019). Cultivating teacher thriving through social–emotional competence and its development. *The Australian Educational Researcher*, (46), 699–714.

- Pozo-Rico, T., Gilar, R., & Castejon, JL. (2020). The improvement of academic performance in students through teacher training in effective teaching/learning methodologies and emotional intelligence in educational contexts. *Intend Proc.*, 6495–6503. doi:10.21125/inted.2020.1737.
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, (16), 1–18.
- Ratminingsih, N. M., Mahadewi, L. P., & Divayana, D. (2018). *ICT-Based Interactive Game in TEYL: Teachers' Perception, Students' Motivation, and Achievement Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja, Indonesia.*
- Reid, J. M., Webster-Stratton. (2004). Maladaptive parenting styles are the most well-researched influences on the development of conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 279-291.
- Rival, V. & Mulyadi, D. (2012). *Leadership and Organizational Behavior*. Eagle Press: Jakarta.
- Rola, F. (2006). *Hubungan Konsep Diri Dengan Motivasi Berprestasi Pada Remaja*. Fakultas Psikologi USU: Medan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.*
- Sagie, A., Elizur, D., & Yamauchi, H. (1996). The structure and strength of achievement motivation: A cross-cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 17(5), 431-444.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality

- implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257. <https://www.researchgate.net/publication/266419723>.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). *Emotional Intelligence Meets*. Harper Collins, New York.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios, M. P. & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between Emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>.
- Santrock, J. (2008). *Educational Psychology*. (4th ed). Mc Graw-Hill of the Americas. New York.
- Schelhorn, P., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, (23), 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>.
- Searni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sergeeva, M., Lukashenko, D., Suslov, Y., Fedorov, A., & Shaleeva, E. (2020). Impact of Social Intelligence on Professional Performance. *Rev Incl.*, 7:387.
- Skaalvik, EM. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, (61): 5–14. [doi:10.1016/j.ijer.2013.03.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007).

- Smith, R. L. (2015). *A contextual measure of achievement motivation: Significance for research in counseling*. Retrieved from: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/a-contextual-measure-of-achievement-motivation-significance-for-research-in-counseling.pdf?sfvrsn=6417f2c_10.
- Smith, R. L., & Troth, W. A. (1975). Achievement motivation: A rational approach to psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 22(6), 500–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.22.6.500>.
- Suarez, L. & Matas, J. (2020). Students' opinions of satisfaction and happiness in the classroom: evidence from a Spanish Virtual University. *Intend Proc.*, 6805–6811. doi:10.21125/inted.2020.1812.
- Sutton, E. & Karl, F. Wheatley. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Tapias MG, Cue JLG. Learning styles and teaching design strategies from the emotional perspective of students and teachers. *Journal of Learn Styles*. 2016;9(18):205–223.
- Tountopoulou, M., Katsarov, F., Călineci, M., Oancea, A., Rinne, S., Țibu, S., et al. (2019). *Development of Social Emotional Competences: Training Program*. Strength Project (2019-1-RO01-KA202-063198), PROJECT ID: 2019-1-RO01-KA202-063198.
- United Nations General Assembly. (2009-2010). *Guidelines for the Alternative Care of Children*. (A/RES/64/142). <https://digitallibrary.un.org/record/673583?ln=en>.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.

- Wirawan, H., Tamar M., & Bellani E. (2019). “Principals’ Leadership Styles: The Role of Emotional Intelligence and Achievement Motivation.” *International Journal of Educational Management*. DOI: 10.1108/IJEM-04-2018-0127.
- Wolff, S. B. (2005). *Emotional competency inventory (ECI) technical manual*, (Updated). Hay Group: McClelland Center for Research and Innovation.
- Yap, B. W. & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12): 2141–2155.
- Yusof, H. M. (2016). “Unleashing the Power of Emotional Competency Development Program on Leaders’ Self-Motivation.” *Asian Social Science*, 12(5), 64-73. DOI: 10.5539/ass. v12n5p64.

المواقع الإلكترونية:

<https://mosdot.education.gov.il/students/at-risk-students/parents>

<https://www.nefeshteoma.org/child-at-risk>

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري) الموزعة على العينة الاستطلاعية.

ت. قائمة المحكمين.

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة

الأساسية

ملحق (أ) أدوات الدراسة قبل التحكيم

مقياسي الدراسة قبل التحكيم



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بأمل إبداء رأيكم في كل فقرة من فقرات المقياس المرفق، وبيان ما إذا كانت الفقرة مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإفادتي باقتراحاتكم فيما إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل أم لا، وإن كان هناك فقرات يمكن إضافتها.

الباحثة: أحلام يوسف عوض

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

بيانات المحكم

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجة العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني:			

القسم الأول - البيانات والمعلومات الأولية:

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: (ذكر، أنثى).

القسم الثاني: مقياس الكفاءة الانفعالية

Qualter, Pamela, Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A. and Wols, A. (2015) The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and Validation for Young Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (1), 33- 45. ISSN 0734-2829.

الاستجابات تكون وفق ليكرت خماسي:

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة وترجمتها		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
Factor 1: Using and managing your own emotions						
العامل الأول: استخدام عواطفك والتحكم فيها						
1	I know how to make myself feel better when I am in a bad mood أعرف كيف أجعل نفسي أشعر بتحسن عندما أكون في مزاج سيء					
2	When I feel unhappy, I know how to make myself happy again عندما أشعر بالحزن، أعرف كيف أجعل نفسي سعيدًا مرة أخرى					

					I know how to use good mood to come up with new ideas أعرف كيفية استخدام المزاج الجيد لابتكار أفكار جديدة	3
					I can get in the right mood to come up with many new ideas يمكنني الحصول على الحالة المزاجية المناسبة لابتكار العديد من الأفكار الجديدة	4
					If needed, I know how to change my mood to match the occasion, e.g., make myself feel happy or sad إذا لزم الأمر، فأنا أعرف كيف أغير حالتي المزاجية لتناسب مع الموقف، على سبيل المثال أجعل نفسي أشعر بالسعادة أو الحزن	5
					I know how to control my feelings when I am stressed أعرف كيف أتحكم في مشاعري عندما أكون متوتراً	6
					I know how to make myself feel calm and focused when needed at school أعرف كيف أجعل نفسي أشعر بالهدوء والتركيز عند الحاجة في المدرسة	7
					I can calm myself down when feeling angry يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالغضب	8
					I know how to use good feelings to be creative in أعرف كيفية استخدام المشاعر الطيبة لأكون مبدعاً	9
Factor 2: Identifying and understanding your own emotions						
العامل الثاني: تحديد وفهم مشاعرك						
					I can make myself feel full of energy and motivated to do well in sports أستطيع أن أجعل نفسي أشعر بالحيوية والحافز لأقوم بعمل جيد في المدرسة	10

				I can tell what makes me feel different emotions أستطيع أن أحدد ما يجعلني أشعر بمشاعر مختلفة	11
				When I feel unhappy, I can tell what has caused it عندما أشعر بالتعاسة، يمكنني معرفة سبب ذلك	12
				I can tell when I feel unhappy or angry يمكنني معرفة متى أشعر بالحزن أو الغضب	13
				I can tell when I am feeling happy أستطيع أن أعرف متى أشعر بالسعادة	14
				I can tell why my feelings change أستطيع أن أحدد لماذا تغيرت مشاعري	15
				I can tell what makes me feel good أستطيع أن أحدد ما يجعلني أشعر أنني بحالة جيدة	16
Factor 3: Dealing with Emotions in Others العامل الثالث: التعامل مع العواطف لدى الآخرين					
				I know what makes other people feel happy أعرف ما الذي يجعل الآخرين يشعرون بالسعادة	17
				I know how to help another person calm down when he or she is feeling angry أعرف كيف أساعد شخصًا آخر على الهدوء عندما يشعر بالغضب	18
				I can figure out what made someone feel the way they feel يمكنني معرفة ما الذي جعل شخص ما يشعر بما يشعر به	19
				I can help someone think positively when their pet has gone missing or cheer them up when they have lost someone يمكنني أن أساعد شخصًا ما على التفكير بشكل إيجابي عندما يكون عندما يكون قد فقد شخصًا ما	20

					I can tell what makes other people feel unhappy أستطيع أن أحدد ما الذي يجعل الآخرين يشعرون بالتعاسة	21
					I know how to cheer someone up when they feel unhappy أعرف كيف أبتهج عندما يشعر الآخرون بالحزن	22
					I can tell why other person's feelings change أستطيع أن أحدد لماذا تتغير مشاعر الآخرين	23
					I can tell when someone is feeling a pleasant emotion أستطيع أن أعرف متى يشعر شخص ما بعاطفة لطيفة	24
Factor 4: Perceiving Emotion through Facial Expressions and Body Language العامل الرابع: إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد						
					I am able to tell what feelings I show on my face أستطيع أن أحدد ما هي المشاعر التي تظهر على وجهي	25
					I can tell what other people feel from the way their body changes أستطيع أن أحدد ما يشعر به الآخرون من الطريقة التي يتغير بها أجسادهم	26
					I can tell what I feel from the way my body behaves أستطيع أن أحدد ما أشعر به من الطريقة التي يتصرف بها جسدي	27

القسم الثالث: مقياس دافعية الإنجاز في وضعين

Smith, R. L. (2015). Acontextual measure of achievement motivation: Significance for research. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/a-contextual-measure-of-achievement-motivation-significance-for-research-in-counseling.pdf?sfvrsn=6417f2c_10.

الاستجابات تكون وفق ليكرت خماسي:

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة وترجمتها		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
الوضع الأول - قيم نفسك وفقاً للخصائص الآتية: في العمل المدرسي، أنا:						
1	An achiever منجز					
2	Productive إنتاجي					
3	Ambitious طموح					
4	Competent كفؤ					
5	Energetic نشيط					
6	Aggressive مكافح					
7	Thorough دقيق					
8	Efficient فعال					
الوضع الثاني - أفكار، وسلوكيات، وضبط						
9	I am active in community affairs أنا ناشط في شؤون المجتمع					
10	I carefully plan recreational activities أخطط بعناية للأنشطة الترفيهية					
11	I enjoy competitive recreational activities أستمتع بالأنشطة الترفيهية التنافسية					
12	Our family works as a unit so we can use our time effectively together تعمل عائلتنا كوحدة واحدة حتى نتمكن من استخدام وقتنا بفاعلية معاً					

				I am active even during leisure time أنا نشيط حتى في أوقات الفراغ	13
				When proceeding with a difficult task, I think of all the resources that may be available to me in order to accomplish the task عند الشروع في مهمة صعبة، أفكر في جميع الموارد التي قد تكون متاحة لي من أجل إنجاز المهمة	14
				I have a strong desire to be a success in the things I set out to do لدي رغبة قوية في أن أكون ناجحًا في الأشياء التي قررت القيام بها	15
				I try to follow the rule: Business before pleasure أحاول اتباع القاعدة: العمل قبل المتعة	16
				I take an active part in organizing and seeing that parties are entertaining أشارك بشكل فاعل في تنظيم الحفلات وأرى أن الحفلات مسلية	17
				I can keep my mind on a task for a long period of time يمكنني أن أبقى تفكيري على مهمة واحدة لفترة طويلة من الزمن	18
				I would rather work with an expert in the field than with a friend or someone I know أفضل العمل مع خبير في هذا المجال بدلاً من صديق أو شخص أعرفه	19
				In most projects, I would rather take personal responsibility for completion than be only a contributor في معظم المشاريع، أفضل أن أتحمّل المسؤولية الشخصية للإنجاز على أن أكون مجرد مساهم	20
				I think what is best for the family, discuss it, and then work toward that goal أعتقد ما هو الأفضل للعائلة، أناقشها، ثم أعمل نحو	21
				I like to undertake projects that involve some risk أحب القيام بمشاريع تنطوي على بعض المخاطر	22

				Planning activities in advance doesn't take the fun out of life أنشطة التخطيط المسبق لا تأخذ المتعة من الحياة	23
				I have a tendency not to give up easily when confronted with a difficult problem أميل إلى عدم الاستسلام بسهولة عند مواجهة مشكلة	24
				The thought of losing is less painful than succeeding is pleasurable إن التفكير في الخسارة أقل إيلاّمًا من أن يكون النجاح ممتعًا	25
				When working on a committee, I like to see that plans are followed through efficiently عند العمل في لجنة، أود أن أرى الخطط يتم اتباعها	26
				I prefer to know how I am progressing and to obtain concrete feedback when working at a task أفضل أن أعرف كيف أحقق تقدمًا وأن أحصل على تعليقات ملموسة عند العمل في مهمة	27
				While working on a task, I think of how it will feel when and if the task is successfully completed أثناء العمل في مهمة ما، أفكر كيف سأشعر متى ما أنجزت المهمة بنجاح	28
				Despite the uncertainty of the future, it pays to make plans على الرغم من عدم اليقين بشأن المستقبل، إلا أنه من المفيد وضع الخطط	29
				I finish things that I start أنهي الأشياء التي أبدأها	30
				When engaged in leisure time activities, I try to strive for excellence عند الانخراط في أنشطة أوقات الفراغ، أحاول أن أسعى للتميز	31
				I prefer things to be challenging (involving some risk of failure) أفضل الأشياء أن تكون صعبة (تتطوي على بعض مخاطر الفشل)	32

				<p>I intentionally set time aside so that I can help to develop efficient expenditure of community funds and provide the most effective community functions</p> <p>لقد خصصت بعض الوقت عن قصد حتى أتمكن من المساعدة في تطوير إنفاق فعال للأموال المجتمعية وتوفير أكثر الوظائف المجتمعية فاعلية</p>	33
				<p>When playing a game, I like to really know and understand the rules and regulations</p> <p>عندما ألعب لعبة، أحب حقًا معرفة القواعد واللوائح وفهمها</p>	34
				<p>When involved in a task, I sometimes think of how I may feel if I fail</p> <p>عندما أشارك في مهمة، أفكر في بعض الأحيان فيما قد أشعر به إذا فشلت</p>	35
				<p>I set goals for my lifetime</p> <p>أضع أهدافًا في حياتي</p>	36
				<p>I prefer projects that require an intensive effort or a long-term commitment</p> <p>أنا أفضل المشاريع التي تتطلب جهدًا مكثفًا أو التزامًا طويل الأجل</p>	37
				<p>I feel that my present work is meaningful</p> <p>أشعر أن عملي الحالي في المدرسة مفيد</p>	38
				<p>When proceeding with a task, I will list (mentally or in writing) those obstacles outside of me that may hinder my completing the task</p> <p>عند الشروع في مهمة، سأدرج (عقليًا أو كتابيًا) تلك العوائق التي قد تعوقني عن إكمال المهمة</p>	39
				<p>I thoroughly explore the environment before making decisions</p> <p>أستكشف البيئة بدقة قبل اتخاذ القرارات</p>	40
				<p>As a family unit we carefully pre-plan our activities</p> <p>كوحدة أسرية، نقوم بالتخطيط المسبق لأنشطتنا بعناية</p>	41
				<p>I like to know how I am performing when working on a task</p> <p>أحب أن أعرف كيف أؤدي عند العمل في مهمة</p>	42

				<p>When working on a difficult task, I am aware of and try to improve personal weaknesses that may hinder successful task accomplishment</p> <p>عند العمل في مهمة صعبة، أدرك نقاط الضعف الشخصية التي قد تعيق إنجاز المهمة بنجاح وأحاول تحسينها</p>	43
--	--	--	--	--	----

القسم الرابع- الأسئلة للمجموعات البؤرية:

- (1) كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على توظيف انفعالاتك وإدارتها؟
- (2) كيف ساهم البرنامج التدريبي في تطوير قدرتك على تحديد انفعالاتك الذاتية وفهماها؟
- (3) كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على التعامل مع انفعالات الآخرين؟
- (4) كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين تطوير إدراكك لانفعالات الآخرين وفهماها؟
- (5) كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين دافعتك للإنجاز؟

الملحق (ب) أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري) الموزعة على العينة
الاستطلاعية.

مقياسي الدراسة بعد التحكيم



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المعلم/ المعلمة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. وقد وقع عليك الاختيار لتكون من ضمن عينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأداة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: أحلام يوسف عوض

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

القسم الأول - البيانات والمعلومات الأولية:

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: () ذكر، () أنثى.

القسم الثاني: مقياس الكفاءة الانفعالية

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	واثق جداً	واثق تماماً	واثق إلى حد ما	واثق قليلاً	غير واثق على الإطلاق
العامل الأول: استخدام عواطفك والتحكم فيها						
1	أعرف كيف أحسن مزاجي عندما أكون في مزاج سيء					
2	عندما أشعر بالحزن، أعرف كيف أجعل نفسي سعيداً مرة أخرى					
3	أعرف كيف أوظف مزاجي الجيد لابتكار أفكار جديدة					
4	يمكنني تعديل مزاجي لابتكار أفكار جديدة					
5	أستطيع تغيير مزاجي وملائمته مع الموقف إذا احتجت لذلك					
6	أعرف كيف أتحكم بمشاعري عندما أكون متوتراً					
7	أعرف كيف أجعل نفسي هادئاً ومركزاً عند الحاجة					
8	يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالغضب					
9	أعرف كيف استخدم مزاجي الجيد لأكون مبدعاً في					
العامل الثاني: تحديد وفهم مشاعرك						
10	أستطيع أن أجعل نفسي أشعر بالحيوية لأنفذ مهامتي بجدارة					
11	أستطيع أن أحدد أسباب مشاعري المختلفة					
12	عندما أكون حزينا، أستطيع معرفة سبب ذلك					
13	أستطيع تحديد مشاعري سواء كنت حزينا أم سعيداً					
14	أستطيع تحديد مشاعري عندما أكون غاضباً					
15	أستطيع تحديد سبب تغير مشاعري					
16	أستطيع أن أحدد ما يجعلني في مزاج جيد					
العامل الثالث: التعامل مع العواطف لدى الآخرين						
17	أستطيع معرفة ما الذي يجعل الآخرين يشعرون					

					أعرف كيف أساعد شخصاً آخر على الهدوء عند شعوره بالغضب	18
					أستطيع أن أحدد السبب وراء ما يشعر به شخص ما	19
					أستطيع أن أساعد شخصاً ما على التفكير بشكل إيجابي عند فقدانه أحداً	20
					أستطيع أن أحدد ما يُشعر الآخرين بالحزن	21
					أعرف كيف أبهج شخصاً ما عند شعوره بالحزن	22
					أستطيع تحديد سبب تغير مشاعر الآخرين	23
					أستطيع معرفة متى يشعر شخص ما بالسعادة	24
العامل الرابع: إدراك العاطفة من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد						
					أستطيع تحديد المشاعر التي أبدتها على وجهي	25
					أستطيع تحديد ما يشعر به الآخرون من خلال الطريقة التي تتغير بها تعابير أجسامهم	26
					أستطيع أن أحدد ما أشعر به من خلال ردود أفعالي الجسمية	27

القسم الثالث: مقياس دافعية الإنجاز في وضعين

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

م	دائماً	عادةً	أحياناً	نادراً	أبداً
الوضع الأول - قيم نفسك وفقاً للخصائص الآتية: في العمل المدرسي، أنا:					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
الوضع الثاني - أفكار، وسلوكيات، وضبط					
9					
10					
11					

					أنا نشيط حتى في أوقات الفراغ	12
					عند الشروع في مهمة صعبة، أفكر في جميع الموارد المتاحة لي من أجل إنجاز المهمة	13
					لدي رغبة قوية في النجاح في الأشياء التي أقرر القيام بها	14
					أحاول اتباع القاعدة: العمل قبل المتعة	15
					أشارك بشكل فاعل في تنظيم الحفلات وحضورها لأنها مسلية	16
					أستطيع أن أركز تفكيري على مهمة واحدة لفترة زمنية طويلة	17
					أفضل العمل مع خبير في المجال بدلاً من صديق أو أحد	18
					في معظم المشاريع، أفضل تحمل مسؤولية شخصية في الإنجاز على أن أكون مجرد مساهم	19
					أحب القيام بمشاريع تتضمن بعض المخاطر	20
					التخطيط المسبق للأنشطة لا يمنع الاستمتاع بالحياة	21
					أميل إلى عدم الاستسلام بسهولة عند مواجهة مشكلة صعبة	22
					التفكير في الخسارة أقل إيلاًماً من متعة النجاح	23
					عند العمل مع فريق، أود أن يكون اتباع الخطط بشكل فعال	24
					أفضل أن أعرف كيف أحقق تقدماً والحصول على ملاحظات محددة عند العمل في مهمة	25
					أثناء عملي في مهمة ما، أفكر كيف سأشعر حين أنجز المهمة بنجاح	26
					على الرغم من عدم اليقين بشأن المستقبل، إلا أنه من الحكمة وضع الخطط	27
					أنهي الأشياء التي أبدأها	28
					أسعى للتميز عند المشاركة في أي أنشطة خلال وقت الفراغ	29
					أفضل أن تكون الأمور صعبة (تنطوي على بعض مخاطر الفشل)	30
					عندما ألعب لعبة ما، أود حقاً معرفة وفهم قواعدها	31
					عندما أشارك في مهمة، أفكر أحياناً بشعوري إذا ما فشلت فيها	32
					أضع أهدافاً لحياتي	33
					أفضل المشاريع التي تتطلب جهداً مكثفاً أو التزاماً طويلاً الأمد	34
					أشعر أن عملي الحالي في المدرسة ذو معنى	35
					عند الشروع في مهمة، أدرج (عقلياً أو كتابياً) العوائق الخارجية التي قد تعوقني عن إنجاز المهمة	36

					أستكشف البيئة بدقة قبل اتخاذ القرارات	37
					كوحدة أسرية، نقوم بالتخطيط المسبق لأنشطتنا بعناية	38
					أحب أن أعرف كيف أربي (أودي) عند العمل في مهمة	39
					عند العمل في مهمة صعبة، أدرك نقاط الضعف الشخصية التي قد تعيق إنجاز المهمة بنجاح وأحاول تحسينها	40

مع بالغ شكري الباحثة

القسم الرابع- الأسئلة للمجموعات البؤرية (تطرح على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج):

- 1) بين كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على توظيف انفعالاتك وإدارتها؟
- 2) بين كيف ساهم البرنامج التدريبي في تطوير قدرتك على تحديد انفعالاتك الذاتية وفهماها؟
- 3) بين كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين قدرتك على التعامل مع انفعالات الآخرين؟
- 4) بين كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين تطوير إدراكك لانفعالات الآخرين وفهماها؟
- 5) بين كيف ساهم البرنامج التدريبي في تحسين دافعيتهك للإنجاز؟

ملحق (ت) قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة	البريد الإلكتروني أو رقم الهاتف
1	أ.د. محمد عمران صالحه	إدارة تربوية ومناهج التعلم	الجامعة العربية الأمريكية	m1omran1@gmail.com
2	د. ناصر السعافين	علم نفس	الجامعة العربية الأمريكية	nasser.saafeen@aaup.edu
3	أ.د. جولتان حسن حجازي	علم النفس	جامعة فلسطين التقنية خضوري/ رام الله	Joltanhihazi@gmail.com
4	أ.د. أحمد عبد الطيف أبو أسعد	إرشاد النفسي التربوي	جامعة مؤتة	0096278945947
5	د. ايناس عباد عيسى	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية	0522881290 Inas.Abbad@aaup.edu
6	د. إبراهيم المصري	إرشاد نفسي تربوي	جامعة الخليل	0599828873
8	أ. سالم عطية غليبيب	علم نفس تربوي	جامعة طرابلس	
9	د. نبيل المغربي	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة	nmoghrabi@gou.edu
10	د. ياسين علي المقوس	العلوم الإسلامية	عمان- الاردن	00962799946380 magosi_yaseen@yahoo.com
11	أ.د. مجدي زامل	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة	0599776112
12	أ.د. زياد بركات	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة	0599872275
13	د. زهير الصباغ	علم اجتماع	جامعة بيرزيت	zuhmahorg@yahoo.com

ملحق (ث) البرنامج التدريبي في صورته النهائية

نموذج استمارة تحكيم البرنامج التدريبي

حضرة الأستاذ الدكتور احمد عبد اللطيف أبو أسعد المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. وفيما يلي أرفق لكم البرنامج التدريبي بصيغته الأولية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحثة تأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج، من حيث:

1. مدى مناسبة الجلسات في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية في مدارس مدينة الطيبة.
 2. أهداف البرنامج.
 3. وضوح الجلسات.
 4. عدد الجلسات.
 5. الاقتراحات التي ترونها مناسبة.
- وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير البرنامج وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.
- شكراً لجهودكم الطيبة، داعياً الله أن يجازيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين

الباحثة: أحلام يوسف مسعود عوض

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الملاحظات	التحكيم		الموضوع	الرقم
	غير مناسب	مناسب		
		مناسب	العنوان	1
		مناسب	أهداف البرنامج	2
		مناسب	الفترة الزمنية	3
		مناسب	عدد الجلسات	4
		مناسب	ترتيب الجلسات	5
		مناسب	محتوى الجلسات	6

الاقتراحات التي تراها مناسبة:

- -1
- -2
- -3
- -4

البرنامج التدريبيّ لتحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز

لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالديّة في مدارس مدينة الطيبة

أهداف البرنامج التدريبيّ:

يهدف البرنامج التدريبيّ إلى تحسين الكفاءة الانفعاليّة ودافعيّة الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الطيبة، من أجل مواجهة التحديات الحاليّة والمستقبلية وتحويل المعرفة والأفكار إلى المزيد من الخدمات التي تركز على المعلم، والتي تفيد المجموعات المستهدفة المتنوعة.

يتضمن تخطيط البرنامج التدريبيّ لمعلمي المدارس الابتدائية الأجزاء الآتية:

أ. الخلفية النظرية؛ تشمل تعاريف مهمة ومبادئ مفيدة ويتم تقديم معلومات عن طرق تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز.

ب. أنشطة متنوعة لتحسين الكفاءة الانفعالية والمهارة العاطفية: مع الأخذ في الاعتبار أن الذكاء الوجداني العاطفي والكفاءة الانفعالية يمكن تعلمهما بشكل أفضل من خلال الانخراط الفعلي في الأنشطة و "التعلم بالممارسة" (Cockburn-Wooten & Cockburn, 2011). ومن خلال التمرين والتظليل ونماذج يحتذى بها.

تركز أنشطة البرنامج بشكل أساس على استخدام الأنشطة والتمارين التشاركية، وتعتمد أنشطة البرنامج على الأساليب التي أثبتت فاعليتها في تحسين الكفاءة الانفعالية والمهارات العاطفية ودافعية الإنجاز؛ حيث خرجت من IO1 وبشكل أكثر تحديداً، من خلال تحليلات الأساليب الحالية، سيكون للأنشطة التدريبية أساس المبادئ الآتية ومفهوم التعلم:

- التدريب المعرفي.
- التدريب المعرفي والسلوكي.
- لعب الأدوار والتجربة.
- الوعي/ اليقظة.
- التغذية الراجعة والإشراف/ التأمل.
- مشاهدة الأفلام الوثائقية التربوية الهادفة.

الجزء العملي من التدريب:

نفذت الأنشطة للمتدربات تحت اشراف وتوجيه الباحثة المدربة، وقام بمساعدتها المستشارية التربوية للمدرسة وبدعم ومتابعة مدير المدرسة.

واجتمعت المدربة والمتدربون في منصة التدريب لخوض الأنشطة التدريبية، وكانت معظم الأنشطة تفاعلية وبأشكال مختلفة، مثل: السحب والإفلات، ولعبة المطابقة، وملء النموذج وجاهي وعبر الإنترنت، وغرف الاجتماعات للأنشطة الجماعية، والإجابات متعددة الخيارات، ونماذج "ما بعد ذلك"، وما إلى ذلك.

وفي اللقاء الأول قامت المتدربات بتعبئة الاستمارة قبل التدريب وفي اللقاء "الخامس عشر" قامت المتدربات بتعبئة الاستمارة بعد خوض التجربة لفحص فاعلية البرنامج على تحسين مهارة الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز للمعلمين.

محتوى البرنامج التدريبي:

اللقاء الأول وهو من ابتكار الباحثة

مدة اللقاء: 90 دقيقة

مكان اللقاء: قاعة الاجتماعات.

عنوان الجلسة:

التعارف وبناء العلاقة بين الباحثة والمعلمين المتدربين.

أهداف الجلسة:

- التعارف بين الباحثة والمعلمين المتدربين في البرنامج لإتاحة الفرصة للشعور بالأمان والاطمئنان وكسر حاجز الريبة ودعم لعلاقات الثقة والود على مدار مرحلة التدريب، لبلوغ علاقة وتعاون متين، مما ينعكس إيجاباً على استعدادهم للمشاركة الفعالة والصريحة خلال التدريب.

- بناء العلاقة المهنية- تأسيس العلاقة بين الباحثة والمتدربين.

- التأكد من خصوصية وسرية المعلومات الشخصية للمتدربين.

- توفير جو من الألفة والشعور بالأمن بين الباحثة والمتدربين وبين المتدربين أنفسهم.

- الاتفاق على القواعد العامة للبرنامج وأسس التدريب.

- الاتفاق على مواعيد الجلسات ومكان التدريب.

- تعريف المتدربين بالإطار العام لبرنامج التدريب وأهدافه وأهميته.

- ملائمة ومناقشة التوقعات.

فعاليات تعارف

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي.

نوع النشاط: جماعي، فردي، زوجي.

الأدوات المستخدمة: لوح، بطاقات، جهاز عرض، تشريفات.

إجراءات الجلسة:

- 10 دقائق: يبدأ يومنا بكسر الحواجز من خلال تقديم التشريفات، والحوار الحر، وتجمع المعلمين.

- **15 دقيقة:** ترحيب الباحثة بالمعلمين المتدربين، والتعريف عن نفسها. تخبر المدربة المتدربين ان هذه المجموعة هي المجموعة التجريبية عددهم (15) مشاركاً، والتي سيطبق عليها البرنامج التدريبي لهدف تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، وتقدم الباحثة للمتدربين فكرة عن البرنامج التدريبي، أهدافه وأهميته في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز، ومحتواه وفحوى الجلسات، وآليات العمل داخله، والأنشطة التي سوف تستخدمها، وتحديد النقاط الهامة في هذه الجلسة الأهداف العامة والخاصة للبرنامج وأهمية تنفيذ البرنامج التي تكمن في تحسين الكفاءة الانفعالية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الطلبة فاقدى الرعاية الوالدية. مناقشة المتدربين بمواعيد، وعدد الجلسات وكذلك قوانين العمل الجماعي التي تسود الجلسات الخاصة بالبرنامج، وتشرح عن الاستبانة أهدافها وأهمية التعامل مع الأسئلة بصورة موضوعية ومصداقية.

-10 دقائق فعالية التعارف رقم (1):

نوع النشاط: جماعي

الهدف: تعارف المدربة وأعضاء المجموعة على بعضهم البعض.

سير الفعالية:

تطلب المدربة من المعلمين ان يقفوا ويبتعدوا عن الكراسي وأن يمشوا في انحاء القاعة لمدة دقيقة بصورة حرة، وكلما التقى بزميل عليه ان يبتسم له، وبعد دقيقة نستمر بالمشي وعند اللقاء مع صديق ألقى التحية عليه، وبعد دقيقة من المشي وعند الالتقاء بزميل قم بالتسليم عليه بكوع يدك وبعد دقيقة بأحد الأصابع، وبعد دقيقة بكفة اليد، خلال المشي نقوم بالاسترخاء والتنفس والتفكير بأمر إيجابية حدثت معنا خلال اليوم او خلال هذا الأسبوع.

- 5 دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشريرات.

- 20 دقيقة فعالية التعارف رقم 2:

نوع النشاط: جماعي.

الهدف: تعارف المدربة وأعضاء المجموعة على بعضهم البعض.

الأدوات – بطاقات

سير الفعالية:

1- يجلس المتدربون في دائرة ثم توزع البطاقات على الأرض حيث تكون صورة البطاقة الى اعلى، وعلى كل متدرب أن يختار صورة لأحد البطاقات، ويعود إلى مكان جلوسه. ويبدأ المتدربين بصورة عشوائية بالإجابة عن السؤال الذي كتب على البطاقة التي اختارها.



2- كما بالسابق يجلس المتدربون في دائرة، وتوزع البطاقات على الأرض؛ حيث تكون الكتابة إلى أعلى، على كل متدرب أن يختار بصورة مقصودة أحد الأسئلة التي كتبت على البطاقات، ويعود إلى مكان جلوسه وبصورة عشوائية يبدأ المتدربين بالإجابة عن السؤال الذي اختاره.

أسئلة البطاقات:

- ماذا تقدر في الحياة؟ ما هو الشيء المهم بالنسبة لك؟
- ماذا يجب أن يتوفر لك في الحياة غير السكن والطعام كي تكون سعيداً؟
- ماذا تعلمت عن نفسك في السنة الأخيرة؟
- أي صفات تصف نفسك بها الآن؟

- أي من هذه الصفات تعلم أنه صحيح وحقيقي بالنسبة لك؟
- أي صفات تحب غيرك أن يصفك بها؟
- ما هما الخطوتان اللتان بإمكانك اتخاذهما الآن، واللتان ستؤثران وتعملان تغييراً بشكل ملحوظ على حياتك؟
- ما هي المميزات الموجودة لديهم التي تقدرها؟
- من هم الأشخاص الموجودين في حياتك الذين تتوجه إليهم حالياً عندما يحدث لديك أمر أو مشكلة؟ لماذا؟
- من الأشخاص الذين تثق بهم وتعتمد عليهم أكثر من أي شخص آخر في حياتك؟
- ماذا سيتغير بحياتك للأفضل لو تحقق حلمك؟
- ما هي الثلاثة أمور التي أنت فخور فيها في حياتك؟
- ما هو التحدي الأكبر في حياتك؟
- ما هو النجاح بالنسبة لك؟
- موقف يغضبك؟
- مكان تحب أن تكون فيه لوحدك؟
- شخصية تقفدي بها وهي مثلك الأعلى وملهمك بالحياة؟ ما مميزاتة؟
- هل تحبي طفولتك؟ لماذا؟
- أكثر مقولة تؤثر على حياتك؟
- **10 دقائق: تغذية مرتدة للنشاطات لمجموعة المتدربين:**
- كيف كان النشاط؟
- هل عرفت أمور جديدة عن زميلك؟
- هل علمت أمور جديدة عن نفسك؟
- **ملائمة التوقعات: قامت المدربة بطرح هذه الأسئلة على المتدربين.**
- ماذا تتوقع مني كمدربة لك؟
- كمدربة لك كيف تريدني أن أتعامل معك؟
- ما هي رؤيتك للتدريب؟ ماذا يعطيك؟ هل ترى فيه نوع من التحدي؟
- **20 دقيقة: تعبئة الاستبانة للمجموعة الضابطة والتجريبية.**
- تنهي المدربة اللقاء بشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم الموعد القادم.

اللقاء الثاني وهو من ابتكار الباحثة

عنوان الجلسة:

تنظيم الذات وضبطها

أهداف الجلسة التدريبية:

- تحسين تنظيم الذات وضبطها واستغلالها أفضل على مدار اليوم.
- تحسين كفاءة الإنجاز.
- تقليل القلق والضغط.
- تحسين دافعية الإنجاز والعمل أفضل والتقييد بالمواعيد.
- زيادة الثقة بالنفس.
- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:
- المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.
- المدة الزمنية: 90 دقيقة
- إجراءات الجلسة التدريبية:
- 10 دقائق، كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشريرات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.
- حث المتدربين على اغتنام الفرصة لتنظيم الذات وضبطها، حيث يساعد تنظيم الذات في تحسين الكفاءة الانفعالية وزيادة كفاءة العمل، ما يزيد من فرص التقدم والنجاح ويمنح الفرد فرص أكثر لتحقيق احلامه وأهدافه سواء ان كانت على المستوى الشخصي أو المستوى العملي.
- 15 دقيقة: تقوم الباحثة بشرح مفهوم تنظيم الذات وضبطها للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.
- طرح سؤال على المتدربين: كيف تستطيع ان تحقق تنظيم الذات وضبطها؟
- مشاهدة فيلم:

<https://www.youtuvbe.com/watch?v=bQL37ZvTrHg>

ومشاهدة فيلم الاصغاء:

<https://youtu.be/i3ku5nx4tMU>

15 - دقيقة نشاط تدريبي لإدارة الوقت ومعرفة الذات

أدوات: لفة من الصوف، مقص.

نوع النشاط: جماعي.

سير الفعالية:

- تطلب المدربة من المعلمين الجلوس في دائرة، وتمرر لفة من الصوف وعلى كل معلم مشارك أن يقطع خيط منها بالطول الذي يرغب به ويحدده،
- تطلب المدربة من المتدربين ان يتحدثوا عن أنفسهم خلال لف الخيط حول أحد الأصابع، وعند انتهاء الخيط عليه أن يتوقف عن الكلام (الحديث بصورة عشوائية).
- أسئلة وحوار بعد أن يتحدث جميع الأعضاء المشاركين:
 - ماذا شعرت؟
 - هل كان من السهل أن نتحدث عن أنفسنا؟
 - في حالة إعادة اللعبة مرة ثانية هل تأخذ نفس طول الخيط؟ أم ترغب بالتغير؟
 - هل كان الوقت كافي؟

10 - دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشريرات

30 دقيقة: فعالية (2) لتغيير نمط الحياة

مستلزمات الفعالية: أوراق بيضاء واقلام

العمل فردي، ومن ثم العودة في مجموعة واحدة للتفكير في تجربتهم في الفعالية ومشاركة المجموعة بما كتبوا.

سير الفعالية:

تطلب المدربة من المعلمين المتدربين أخذ ورقة وقلم والجلوس بمفردهم.

- 1- يكتب كل مشارك على الورق (10) أهداف يرغب إنجازها في السنة القادمة، ثم يتخيل أنه مرت هذه السنة وهي الآن حقيقة وواقعية، استخدم الفعل المضارع، والإيجابي والشخص الأول والمقبولة مباشرة من قبل عقلك اللاوعي.
- على سبيل المثال، ستكتب: «أنا أكسب (+) من الشواقل كل شهر» أو «أزن (+) من الكيليات أو أقود سيارة نوع (+).

2- استرجع قائمتك للأهداف العشرة واختر واحداً منها بحيث إذا أنجزتها ستحصل على أعظم تأثير إيجابي في حياتك.

اكتبها على ورقة منفصلة، وحدد فترة زمنية لإنهائها، وضع خطة لتنفيذها، وابدأ بتنفيذها، وافعل شيئاً ما في كل يوم على حدة، إلى أن تصل إلى هدفك.

- هنا تقوم المدربة بشرح قصير عن أهمية كتابة الأهداف على ورق.

عليك أن تكتب هدفك وأفكارك على الورق. عندما تسجل هدفك، فإنك تبلوره وتعطيه شكلاً ملموساً، فأنت تبدع في شيئاً يمكن لمس رؤيته. ومن ناحية أخرى فإن الهدف أو المشروع غير المكتوب هو مجرد رغبة أو وهم باطل. لا طاقة تقف خلفها.

إن الأهداف غير المكتوبة تفود إلى التشويش والغموض والتشتت وأخطاء عديدة.

إن الأهداف الواضحة والمكتوبة لها تأثير رائع على تفكيرك فهي:

- تحركك وتحفزك للعمل.

- تعزز إبداعك، وتريح طاقتك،

- تساعدك على التغلب على المماثلة أكثر من أي عامل آخر.

- هي وقود مدفأة الإنجاز وكلما كانت أهدافك كبيرة وواضحة ازداد شوقك لإنجازها. وكلما فكرت أكثر بأهدافك ازداد وعيك الداخلي ورغبتك بإتمامها.

10 دقائق استراحة وتقديم التشريرات، وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- تطلب المدربة العودة في مجموعة واحدة للتفكير في تجربتهم في النشاط ومشاركة المجموعة بما كتبوا.

- الواجب البيتي:

فكر بأهدافك القريبة اكتبها وأعد النظر فيها كل يوم، وعندما تبدأ كل صباح نفذ واجبك الأكثر أهمية، والذي تستطيع تنفيذه لإنجاز أهم أهدافك في تلك اللحظة.

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وفتح المجال امام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الثالث

عنوان الجلسة: الوعي الذاتي

أهداف الجلسة التدريبية:

- الفحص الذاتي لاكتساب فهم أعمق لأفكارهم وعواطفهم.

- ممارسة اليقظة الذهنية.

- فهم والتعرف إلى أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم.

- تحديد نقاط القوة والضعف في شخصيتهم.

- برمجة العقل الباطني على الثقة بالنفس.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار

الحر، وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **5 دقائق:** مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم الوعي الذاتي للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

- طرح سؤال على المتدربين: كيف تستطيع أن تحقق الوعي الذاتي؟

- **30 دقيقة نشاط تدريبي**

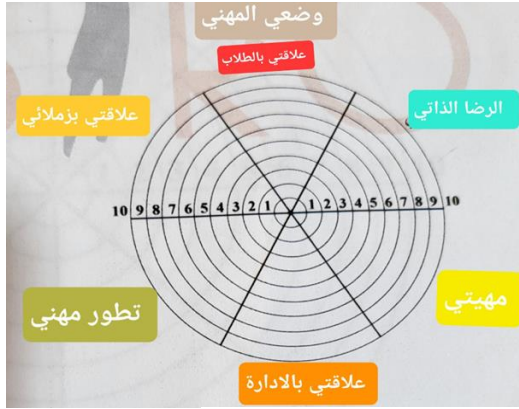
العمل: فردي ومن ثم جماعي

الأدوات المستعملة: بطاقة دولاب حياتك، وبطاقات وضعي بالحياة، أقلام، شريط صوتي.

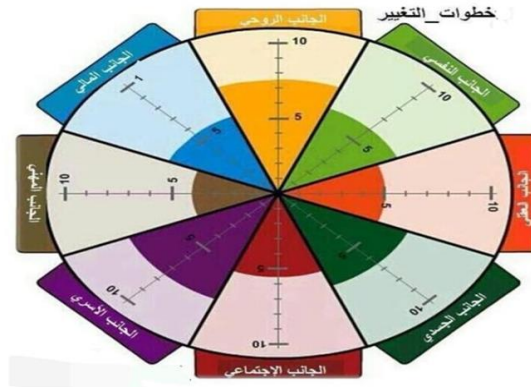
سير الفعالية التدريبية: توزع المدربة البطاقات على المتدربين:

- عليهم أن يقيموا أنفسهم من 1-10.

- عليهم ان يكتبوا عن كل جانب من جوانب شخصيتهم.



دولاب حياتك



- تطلب المدربة العودة في مجموعة واحدة للتفكير في تجربتهم في النشاط ومشاركة المجموعة بما كتبوا.

- **10 دقائق:** استراحة للمعلمين المتدربين وتقديم التشريرات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **10 دقائق:** تمرين الاسترخاء، للجسد الحر ولبرمجة العقل الباطني على الثقة بالنفس

تطلب المدربة من المعلمين ان يجلسوا بمكان مريح وبرياحة، والاستماع الى شريط الصوت وتنفيذ ارشاداته وهو كما يلي:

- تنفس واستنشق بعمق من الأنف ثم أحبس النفس قليلاً، ومن ثم زفير من الفم ونكرر هذا التمرين عدة مرات، الآن أنت مستعد للبرمجة الذهنية، أنت في مرحلة اسمها موجة دماغية ألفا، ثم نغلق أعيننا، يبدأ عالمك الداخلي يهدأ ... الآن ارحل إلى الماضي ... يمكن أن يكون في الابتدائية أو الثانوية أو الجامعة، واختر موقف كنت به سعيداً فرحاً مسروراً، ربما يكون تخرج

أو فرح أو جائزه، استحضر الموقف بكل شيء به، الصور، الأشكال، الأحداث، الألوان، الأشخاص، الأحاسيس، الملابس. أنت الآن مستحضر في ذهنك ستشعر بنفس الشعور ... أنت ذهبت إلى الماضي ... اخترت موقفاً صورته لك العقل وأحضر الموقف بكل أحداثه ستشعر بنفس الشعور، وأول ما تشعر بنفس الشعور قل.. 3 مرات:

أنا أثق بنفسي، 3 مرات

أنا أثق بعقلي، 3مرات

أنا أثق بقدراتي، 3 مرات.

وردد بصورة متواصلة، أنا أثق بنفسي أثق بعقلي أثق بقدراتي، نكررها عدة مرات. ثم تنفس بعمق، واستحضر الموقف الذي تحبه...

افتح عينيك... اعمل هذا التمرين مرة صباحاً ومرة في منتصف اليوم ومره قبل النوم... ستبدأ تُحدِث عقلك بصورة جيدة إيجابية وتبدأ فُدراتك تُحتفل بك... وهنا يبدأ التغيير.

الواجب البيتي:

- ما هي نقاط القوة Strengths والصفات التي تميزك عن الآخرين، والتي تشكل عمود ثابت في حياتك الشخصية والمهنية.

- ما هي نقاط الضعف Weaknesses أو المهارات التي تشعر أنها تشكل فجوة بحياتك وتحتاج إلى تطوير وتحسين.

- طبق تمرين الاسترخاء في البيت.

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الرابع

عنوان الجلسة التدريبية: الوعي الذاتي

أهداف الجلسة التدريبية:

- تحسين وزيادة الوعي الذاتي.
- تقبل الذات والسعي للسعادة.
- الفحص الذاتي لاكتساب فهم أعمق لأفكارهم وعواطفهم.
- اليقظة الذهنية.
- فهم والتعرف الى افكارهم ومشاعرهم وسلوكهم.
- تحديد نقاط القوة والضعف في شخصيتهم.



الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمین المتدربین.

- **5 دقائق:** مشاركة الواجب البیتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بفحص مدى فهم المتدربین بمفهوم الوعي الذاتي، ومناقشتهم في أفكارهم.

- **40 دقيقة نشاط تدريبي:**

العمل: فردي ومن ثم جماعي.

الأدوات: بطاقات الوعي الذاتي، قلم، ورق عمل.

المكان: قاعة الاجتماعات.

سير الفعالية التدريبية الاولى:

تطلب المدربة من المتدربین الإجابة باسترخاء وصدق بينه وبين نفسه على تلك الأسئلة:

1- الدوافع Drivers

ما هي العوامل التي تُحفرك وتَدفعك للعطاء، والتي تُستمد منها طاقتك ودوافعك وتضفي معنى لحياتك؟

2- القيم Values

ما هي المبادئ والمعتقدات الجوهرية التي تؤثر على قراراتك وتصرفاتك؟

3- نقاط القوة Strengths

ما هي الصفات التي تُميزك عن الآخرين، والتي تشكل عمود ثابت في حياتك الشخصية والمهنية؟

4- اهتمامات Interests

ما هو مُيولك وهوايتك الشخصية، والتي تُخلق مُتنفسا لك في حياتك وتساعدك في الانسجام مع حياتك المهنية؟

5- نقاط الضعف Weaknesses

ما هي المهارات أو نقاط الضعف التي تشعر أنها تشكل فجوة بحياتك وتحتاج إلى تطوير وتحسين؟

6- المهارات SKILL

ما هي المهارات الفنية والقدرات التي تعكس عمق مهنتك وتخصصك وأسلوبك وسلوكك؟

7- الشخصية Personality

كيف تُعرف شخصيتك من حيث طريقة التفكير وإدارتك لنفسك وحياتك أو اتخاذ القرارات؟

8- المخاوف Fears

ما هو مصدر خلق القلق والتوتر بالنسبة لك، والتي تشكل عقبة في مجرى حياتك ونجاحاتك؟
- **10 دقائق:** استراحة للمعلمين وتقديم التشریفات، وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **10 دقائق:** تطلب المدربة من المتدربين الجلوس في مجموعة واحدة، وتساءل: من يرغب أن يشاركنا تجربته في النشاط ومشاركة المجموعة بما كتب؟

-الفعالية الثانية

إحصائيات السعادة:

تقول المدربة لمجموعة المتدربين: أريدكم أعزائي التأمل معي في هذه الإحصائيات عن السعادة، قل رأيك وعلق على كل جملة.

- إذا استيقظت هذا الصباح وأنت معافى في جسمك، فأنت محظوظ لأنك أسعد من مليون شخص سيموتون في الأيام المقبلة.

- إذا لم تُعان أبداً من الحرب والجوع والعزلة، إذاً فأنت أسعد بكثير من 500 مليون شخص في العالم.

- إذا كان في استطاعتك ممارسة شعائرك الدينية أو الثقافية أو الاجتماعية بحرية، من دون أن تكون مُرغماً على ذلك، ومن دون أن يتم إيقافك أو قتلك، فأنت أسعد بكثير من ثلاث مليارات شخص في العالم.

- إذا كان في ثلاجتك طعام، وعلى جسدك ملابس وفوق رأسك سقف فأنت إذا أغنى من 75% من سكان الأرض.

- إذا كنت تملك حساباً في البنك، أو قليلاً من المال في البيت، فأنت إذا واحد من الثمانية في المئة الميسورين في هذا العالم.

- أما إذا قرأت هذه القصة ووصلت إلى هذا السطر، فأنت محظوظ لأنك لست في عداد المليارين إنسان، الذين لا يتقنون القراءة.

- الفعالية الثالثة:

فعالية بطاقات إدراك الذات

توزع المدربة البطاقات على الطاولة، وتطلب من المتدربين أن يأخذ كل شخص بطاقة، عليه ان يقرأ البطاقة ويكمل الجملة، وتفتح المجال أمام المتدربين لكي يتبادلون البطاقات بينهم.

اللقاء الخامس

عنوان الجلسة: تغيير نمط الحياة

أهداف الجلسة التدريبية:

- التحفيز للتغلب على المماثلة والتشبث بالعمل وإنجاز كبير.

- تحسين قوة الإرادة.

- الإدراك الذاتي.

- الاعتماد على النفس.

- تقوية الانضباط النفسي.

-الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشريرات، والحوار

الحر، تجمع المعلمين.

15 دقائق: مشاركة الواجب البيتي وطرح سؤال على المتدربين: قارن بين إجابات الأسئلة في

المدرسة وبين إجابات الأسئلة في البيت. هل يوجد اختلاف؟

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم نمط الحياة السليم للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

- **طرح سؤال على المتدربين:** كيف تستطيع أن تحقق نمط حياة سليم؟

- **30 دقيقة نشاط تدريبي:**

فكر على الورق (A.B.C.D) (ا.ب.ج.د.ه)

أدوات: ورقه وقلم.

الهدف: تحفيز للتغلب على المماثلة والتشبث بالعمل وإنجاز كبير.

سير النشاط:

تطلب المدربة من المتدربين أخذ ورقة وقلم باللون الذي يرغب به، وأن يكتب قائمة بكل

الأشياء والأمور التي عليه إنجازها غدا، فكر على الورق، ضع ا.ب.ج.د.ه أمام كل عبارة في

قائمتك قبل أن تبدأ بأول مهمة.

إن عبارة (أ) هي شيء مهم جداً، شيء إن لم تقوم به ستتحمل عواقب وخيمة وعبارة (أ) مثلاً (يمكن أن تكون زيارة زبون مهم، أو إنجاز تقرير لمديرك تحتاج إليه في الاجتماع القادم لمجلس الإدارة. هذه العبارات هي الأهم والأصعب في حياتك. سنطلق عليها اسم(الضفادع). إذا كان لديك أكثر من (أ) كمهمة عليك أن ترتب هذه المهمات كأولويات بكتابة: أ-1، أ-2، أ-3. وهكذا أمام كل عبارة:

أ- هي أكبر وأبشع ضفدعة من بين كل المهمات.

إن عبارة (ب) تعرف على أنها مهمة عليك فعلها، غير أن نتائجها معتدلة فقط. وهذه العبارات هي ضفدعات في مجال عملك. وهذا يعني أن أحداً ما يمكن أن يصبح حزيناً ومتضيقاً إذا لم تؤدي هذه المهمات، غير أنه لا شيء مهم كأهمية المهمة (أ). مثل (استعادة رسالة تلفونية غير مهمة أو إعادة النظر في البريد الإلكتروني يمكن أن تكون المهمة (ب).

والقاعدة هي: أن لا تبدأ بالمهمة "ب" طالما أن المهمة (أ) لم تنته بعد. وعليك ألا تكون أبداً مذهولاً بصفدعة بينما تجلس هناك ضفدعة تنتظر أن تأكلها.

والمهمة (ج) تعرف على أنها شيء ما يحسن بك أن تؤديها، لكن لديه نتائج على الإطلاق سواء فعلته أم لم تفعله. والمهمة (ج) تتضمن (محادثة تلفونية مع صديق، أو احتساء فنجان قهوة، أو تناول غداء عمل مع زميل، أو إنهاء بعض الأعمال الشخصية خلال ساعات العمل)، وهذا النوع من النشاط ليس له أي تأثير على الإطلاق في مجال عملك.

والمهمة (د) تعرف على أنها شيء ما يمكن أن توكله إلى شخص آخر. والقاعدة هي أن توكل كل شيء تستطيع أداءه إلى شخص ما حتى تستطيع أن تنفرغ للمهام (أ)، والتي لا يستطيع أحد غيرك أن يؤديها.

والمهمة (ي) تعرف على أنها شيء ما يمكن أن تحذفه كلياً دون أن يسبب أي فرق، وهي مهمة كانت هامة في وقت ما غير أنها لم تعد مناسبة لك ولا لغيرك على الإطلاق. وغالباً ما تكون شيئاً ما تستطيع ان تستمر به بحكم العادة أو لأنك تستمتع به.

- 10 دقائق: استراحة

- 10 دقائق: تطلب المدربة من المتدربين الجلوس في مجموعة واحدة وتسال من يرغب أن يشاركنا تجربته في النشاط ومشاركة المجموعة بما كتب.

الفعالية الثانية:

- قصة وحكمة

بصورة جماعية تقرأ المدربة قصة على مسامع المتدربين، وسيتم المناقشة عليها:

(أن تتحسن يعني أن تتغير. وأن تكون إنساناً متكاملًا يعني أن تتغير كثيراً (ونستون تشرشل)
حكمة: (الطريق إلى التميز نادراً ما يكون مزدحماً).

أصل المشكلة:

كان أحد الأطباء يسير بجوار النهر عندما سمع صرخة بطلب النجدة من رجل يغرق في النهر، وجرى الطبيب مسرعاً إلى ضفة النهر ثم قفز في الماء لإنقاذ الرجل. جذب الطبيب الرجل من الماء وبدأ بتقديم الإسعافات الأولية له، وفور أن استعاد الرجل وعيه وبدأ يستفيق سمع الطبيب رجلاً آخر يصرخ طلباً للمساعدة وهو يغرق في النهر. عندها قفز الطبيب فوراً إلى النهر وأنقذ الرجل الثاني. وبمجرد أن بدأ الرجل الثاني يتعافى من الغرق، سمع الطبيب رجلاً ثالثاً يغرق ويطلب المساعدة مرة أخرى ... عاد الطبيب إلى الماء وأنقذ الرجل. عندها سمع صرخة أخرى، ثم أخرى، ثم أخرى... وبعد أن تعب الطبيب من عمليات الإنقاذ المتتالية نظر إلى أعلى النهر فوجد رجلاً يمسك بالمارة ويلقي بهم إلى النهر.

- ما الحكمة من وراء هذه القصة؟ هل عندك قصة شبيهة حدثت معك أو مع زميل؟

الواجب البيئي: تطلب المدربة من المتدربين أن يجلسوا بمكان أو زاوية في البيت يشعروا بها بالاسترخاء والراحة، والإجابة باسترخاء وصدق بينه وبين نفسه عن نفس أسئلة الفعالية التدريبية.

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

التقاء السادس

عنوان الجلسة: تحسين مهارات التعاطف

أهداف الجلسة التدريبية:

يهدف التدريب إلى مساعدة المعلمين في:

- القدرة على تسهيل الاتصال المتبادل والمناقشة مع مراعاة عواطف ومشاعر الآخر.
- القدرة على إظهار تفهم آراء ومشاعر الآخرين وقبولها، وقبول الآخرين كما هم.
- معرفة كيفية فهم المعلومات غير المعلنة ذات الصلة ومشاعر واحتياجات الآخرين، الناس.
- القدرة على خلق مناخ جيد للمحادثة من خلال الانتباه والانفتاح والاحترام.
- القدرة على التركيز على فهم ما يشعر به الشخص ولماذا يشعر بهذه الطريقة.
- تطبيق مهارات التعاطف في ممارسة التعليم اليومي لدعم المستفيدين من الخدمات.
- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشريرات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي وطرح سؤال على المتدربين:

قارن بين إجابات الأسئلة في المدرسة وبين إجابات الأسئلة في البيت. هل يوجد اختلاف؟

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم مهارات التعاطف للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

- طرح سؤال على المتدربين:

كيف تستطيع ان تحقق مهارات التعاطف؟

- **30 دقيقة نشاط تدريبي لتحسين مهارات التعاطف:**

نوع النشاط: طريقة معرفية

أهداف الفعالية: يساعد هذا التمرين المتدربين على التعرف إلى الطرق المختلفة التي يمكنهم من خلالها الاستجابة لشخص يحتاج إلى الدعم، حيث يكون التعاطف عادة طريقة جيدة لمساعدة الآخرين في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها.

الخصوصيات: زوجي ومن ثم العودة في مجموعة واحدة للتفكير في تجربتهم في النشاط.

المواد المطلوبة: قائمة تحتوي على 10 استجابات، وقائمة تحتوي على (12) حواراً وردود،

نشاط السحب والإفلات على أوراق مطبوعة.

في بداية الفعالية تشرح المدربة الهدف من هذا النشاط، الذي يتمثل في مساعدة المعلمين المتدربين على التعرف في كل مرة إلى النوع أو الاستجابة التي يستخدمونها والأكثر أهمية من الاستجابات الأكثر فعالية، وبخاصة في عملية التعليم.

سير الفعالية:

يتقسم المشاركون الى ازواج، مشارك (أ) ومشارك (ب) عليهم قراءة قائمة الاستجابات وفهمها ويتعين عليهم مطابقتها مع الردود المقدمة.

قائمة الاستجابات:

- تقديم المشورة: تقديم المشورة بشأن ما، ويجب القيام به كحل للمشكلة.
- المواساة: قول أشياء تجعل الشخص الآخر يشعر بتحسن عندما يكون حزين أو محبط.
- رواية الحكاية: ابدأ في سرد حكاية مماثلة من تجربتك الخاصة.
- الإغلاق: محاولة تشتيت الانتباه، والتركيز على شيء ما تماماً مختلف.
- التعاطف: الشعور أو التعبير عن التعاطف، كما هو الحال مع معاناة الآخر.
- الاستجواب: طرح الأسئلة لمعرفة ما كانت تصرفات الفرد التي أدت إلى هذا الوضع.
- الشرح: محاولة إعطاء تفسيرات لما قاله الشخص الآخر.
- تصحيح: القول بأن ما قيل غير صحيح.
- إصلاحه: قدم الحل للمشكلة.
- التعاطف: محاولة الدخول في مكان الشخص الآخر، والتصعيد، التثقيف، التأكيد.

إرشادات المدربة للمتدرب:

توجد قائمة بأنواع مختلفة من الاستجابات الشائعة أثناء التفاعلات. اقرأ كل حوار بين "أ" و "ب" وحدد نوع الاستجابة التي يستخدمها "ب". ربط كل نوع من أنواع الردود بكل من "الحوارات القصيرة" التالية بين المستخدم "أ" و "ب".

الحوارات والردود:

- أ- كنت أحاول التخلص من هذا الوزن واشعر بالإحباط.
- ب: ما هي الإجراءات التي اتخذتها حتى الآن من أجل ذلك؟ (استجواب)
- 2-أ: أنا قلق من وجود أموال كافية لسداد ديوني هذا الشهر.
- ب- يمكنني إقراضك بعض المال (أصلحه).
- 3-أ: فقدت وظيفتي.

ب - ابتهج. دعنا نذهب ونشرب وتنسى الأمر. (اغلاق)

4-أ: أنظر إلى ندي من حادثتي.

ب - هذا صغير جداً. انظر إلى ما حصلت عليه عندما صدمتني دراجة. (دفعة واحدة).

5-أ: كنت أقف في إشارة الدخول للدخول إلى البنك لمدة ساعة وكان الجو حاراً جداً، وبدأ الناس في الجوار بالصراخ ودفع بعضهم البعض.

ب- هذا يذكرني بالوقت. (رواية حكاية لك)

6-أ: لدي الكثير لأفعله اليوم.

ب- هل تشعر بالإرهاق وتريد المساعدة؟ (تعاطف)

7:أ: إنه أمر مخيف بالنسبة لي أن أقوم وأتحدث أمام الناس.

ب: أعتقد أنه يجب عليك الانضمام إلى فريق المسرح (تقديم المشورة).

8 -أنا حزين حقاً لقولك إنني لست أماً جيدة.

ب: هذا ليس ما قلته (تصحيح).

9-أ: وجد زوجي وظيفة جديدة واضطر للانتقال في بلدة تبعد 300 كم عنها بيتنا.

انظر إليها كفرصة لتعلم كيف تتركها بمفردك (تعليم)

10-أ: أشعر بحزن شديد لطرد ابني من المدرسة بسبب سوء سلوكه تجاه أستاذه.

ب: هذا ليس خطأك، فأنت والد جيد. لقد فعلت أفضل ما تستطيع. (مواساة).

11-أ: أنا مستاء حقاً. لقد وعدت بالتواجد هنا الساعة 23.00، وهو الآن بعد منتصف الليل.

ب: فقط لأن حركة المرور كانت صعبة وزحمة (توضيح).

12-أ: لقد حصلت للتو على نتائج الفحوصات الطبية، وكان هذا أكثر ما أحشاه.

ب: أوه، هذا فطيع، أنا آسف جداً. (متعاطف).

10 دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشريرات

- 10 دقائق: تطلب المدربة من المتدربين الجلوس.

وتطرح المدربة على المتدربين أسئلة للتأمل:

- ما هو المناسب/ غير المناسب ويجب على المعلم تجنبه؟

- ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التعاطف في مكان عملك وفصلك الدراسي ومجتمعك؟

- من يرغب ان يشاركنا تجربته في النشاط ومشاركة المجموعة بما كتب.

- تطلب المدربة من المتدربين أن يقولوا ماذا تعني هذه الكلمات، وما علاقتها بمهارات التعاطف.



الواجب البيتي: كيف أثر هذا النشاط عليك؟ اكتب ماذا تعلمت من هذا التدريب؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال امام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء السابع

عنوان الجلسة: اليقظة الذهنية

أهداف الجلسة التدريبية:

تدريب العقل ليكون أكثر انفتاحاً ووعياً بالتجارب الحسية، سوف يتدرب المتدربون على تنظيم الوعي الخاص بالأحداث العقلية والجسدية الداخلية في الوقت الحاضر والتواصل معهم، والانتباه إلى التجارب الداخلية.

وفقاً لروجرز (1982)، فإن الخطوة الأولى لتكون قادراً على قبول الآخرين والاهتمام بهم، هي أن تكون على دراية بتجاربهم الداخلية. يمكن ممارسة هذا عن طريق أداء بعض تمارين اليقظة.

- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشريعات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- 15 دقيقة: تقوم الباحثة بشرح مفهوم اليقظة الذهنية للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

- طرح سؤال على المتدربين: كيف تستطيع ان تحقق اليقظة الذهنية؟

40 دقيقة: نشاط مسح الجسم للاسترخاء

الخصوصيات: بشكل فردي وبعد تقنية اليقظة، سيناقش المتدربون تجربتهم في مجموعات.

المواد المطلوبة: تأمل مسح الجسم (ملف صوتي).

في البداية إعطاء للمتدربين بعض المعلومات المفيدة عن تقنية "مسح الجسم"، والإشارة إلى أهمية القيام بهذا النوع من التمارين بانتظام من أجل تطوير التعاطف والترابط مع العالمين الداخلي والخارجي.

يتضمن مسح الجسم الانتباه إلى أجزاء من الجسم والأحاسيس الجسدية في تسلسل تدريجي من القدم إلى الرأس من خلال الفحص الذهني لنفسك. فإنك تجلب الوعي لكل جزء من جسمك، وتلاحظ أي أوجاع أو آلام أو توتر أو إزعاج عام. الغرض من هذه التقنية هو ضبط جسمك

لإعادة الاتصال بذاتك الجسدية وملاحظة أي أحاسيس تشعر بها دون إصدار أحكام، لذا، فإن الانتباه إلى الجسد والأحاسيس الجسدية هو "البوابة" لسلوك أكثر رعاية مما يسمح لنا بملاحظة أن شخصاً ما يعاني أو أن أفعالنا تؤذي شخصاً ما، وبهذه الطريقة يمكننا تحسين تعاطفنا.

سير النشاط التدريبي وتعليمات للمتدربين:

اجعل نفسك مرتاحاً وأغلق عينيك برفق باتباع الإرشادات الموجودة في (الملف الصوتي) للتدرب على مسح الجسم.

البرنامج النصي:

1- اجلس بصورة مريحة، ضع الذراعين بشكل غير محكم على الجانبين وضع ساقيك متوازية دون لمس كل منهما (وقفه لمدة ثانيتين)

2- أغمض عينيك بلطف واسترخى (توقف لمدة ثانيتين)

3- ليس لديك مكان تذهب إليه. اترك ورائك اليوم الذي مضى للتو ولا تحضره غداً في الاعتبار. ابق في "الآن" (وقفه) في هذه اللحظة أنت تعرض على نفسك هدية الاسترخاء، تستحقها، (وقفه لمدة ثانيتين)

- لنبدأ بأخذ نفس عميق لملئ بطنك بالهواء وأنت تستنشق (وقفه لمدة ثانيتين) وإفراغه تماماً في أثناء الزفير (وقفه)

عندما أعد من 1 إلى 4 ابدأ في الاستنشاق ببطء. عندما أصل إلى 4 يجب أن تملأ بطنك بالكامل في الهواء. بعد ذلك، ابدأ في الزفير، حيث أعد من 1 إلى 6 وبعدهم 6 قم بتفريغ بطنك كلياً خلا 6 ثواني.

4- لنبدأ: استنشاق 4، 3، 2، 1 الزفير: 6، 5، 4، 3، 2، 1

5 - مرة أخرى استنشاق 4. 3. 2. 1 الزفير 6، 5، 4، 3، 2، 1

6- مرة أخيرة، استنشاق... 4، 3، 2، 1 زفير 6، 5، 4، 3، 2، 1

7- الآن، امنح نفسك بعض الوقت لملاحظة الأحاسيس في جسدك، (وقفه 4 ثوان)

8- تحقق مما إذا كنت تشعر ببعض الانزعاج في أي مكان. اضبط وضعيتك بشكل مناسب ... إذا كان الأمر كذلك يساعد. قارن الإحساس الذي تشعر به عند نقطة الانزعاج، مع الإحساس، إحساس في نقطة أخرى لا يوجد فيها اضطراب (وقفه لمدة 4 ثوان).

9- انتبه للأماكن التي يلامس فيها جسمك المرتبة، وانظر كيف يحدث ذلك يختلف الإحساس مقارنة بالأحاسيس الموجودة في باقي أجزاء الجسم (وقفه 4 ثواني).

10- الآن وجه انتباهك إلى أصابع قدميك وهزهم قليلاً (وقفه لمدة 3 ثواني)

- 11- تشعر بطاقة الاسترخاء تتحرك ببطء من خلالها ونحو باطنك تغطية قدميك بالكامل والمضي قدماً نحو كاحليك باسترخاء كل جزء تماماً (توقف مؤقتاً لمدة ثانيتين)
- 12- اشعر بالطاقة تتصاعد من خلال قصبتك وربلة الساق لتهدئهما (توقف 2 ثوان) ... الآن استرخاء ساقك تماماً. (وقفة لمدة ثانيتين)
- 13- وجه انتباهك إلى فخذيك اشعر بالطاقة التي تخرقهم والاسترخاء بشكل كامل (وقفة ثانيتين)
- 14- الآن، أشعر بالطاقة وهي تتحرك إلى خصرك (توقف لمدة ثانيتين). سيحدث لهم الاسترخاء (وقفة لمدة ثانيتين)
- 15- أرخي بطنك واشعر باسترخاء الأعضاء الداخلية داخل منطقة المعدة بالكامل. (وقفة 5 ثوان)
- 16- اشعر بالطاقة وهي تتجه نحو صدرك. اشعر بصدرك يرتاح تماماً توقف مؤقتاً (2 ثواني)
- 17- استرخي كتفيك. (وقفة) اشعر بكتفيك تغرقان (توقف مؤقتاً لمدة 3 ثوان)
- 18- اشعر بالطاقة وهي تتحرك تدريجياً من كتفيك إلى أطراف أصابعك وهي تخرق وترخي ذراعيك وساعديك ويديك تماماً. (وقفة لمدة ثانيتين)
- 19- ركز على حلقك. اشعر باسترخاء عضلات حلقك.. (توقف لمدة ثانيتين)
- 20- أرخ فكك ولسانك في فمك (وقفة لمدة ثانيتين) ... أرخ العضلات حول فمك، واترك شفتيك نصف مفتوحة. (وقفة لمدة ثانيتين)
- 21- أرخ أنفك. (وقفة)، خديك (وقفة)، وأذنيك (توقف لمدة ثانيتين)
- 22- استرخاء المنطقة حول عينيك. (وقفة). تشعر بجفونك ثقيلة وعينيك استرخاء تماماً.
- 23 - وجه انتباهك إلى جبهتك. (وقفة لمدة ثانيتين) اشعر بالاسترخاء اللطيف والطاقة التي تخرقها، وتمليس كل التجاعيد والسماح للشعور بالاسترخاء التام في المنطقة. (وقفة لمدة ثانيتين)
- 24- اشعر بالطاقة وهي تتحرك إلى أعلى رأسك. (وقفة) انتبه إلى خفية الاهتزاز الذي تشعر به هناك ربما. تشعر بأعلى رأسك تماماً استرخاء (وقفة لمدة ثانيتين)
- 25- لأن جسمك كله مرتاح تماماً. أنت مرتاح جداً لدرجة أنك تشعر بذلك مستلق على سحابة أو ربما خفيف جداً ... مثل عدم امتلاك جسد (توقف مؤقتاً لمدة ثانيتين) استمتع بالشعور بالاسترخاء المطلق لفترة من الوقت (وقفة 5 ثواني).
- 26-براحتك وخذ وقتك واتح عينيك شوي شوي وبيبطء.

10 دقائق: استراحة للمعلمين وتقديم التشریفات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- 10 دقائق: تطلب المدربة من المتدربين الجلوس

وتطرح المدربة على المتدربين أسئلة للتأمل: أسئلة للتأمل:

- كيف كانت تجربتك مع التأمل بفحص الجسم؟

- هل واجهت أي صعوبة في الممارسة؟

- هل تشعر باختلاف بعد ممارسته؟

- هل هناك أي مشاعر تريد مشاركتها معنا؟

الفعالية الثانية:

-مشاهدة فيلمان قصيران ومناقشتهما.

<https://youtu.be/xF3RJLcABgc?si=IphWbv5IRo2NAMvv-1>

<https://youtu.be/xF3RJLcABgc?si=IphWbv5IRo2NAMvv-2>

الواجب البيتي:

تطبيق نشاط مسح الجسم للاسترخاء الذي تعلمناه، وكتابة شعورك قبل الاسترخاء وبعده.

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال امام المتدربين بتقييم

الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد

الجلسة القادمة.

اللقاء الثامن

عنوان الجلسة: الاستماع النشط

الهدف: - زيادة قدرات المتدربين على توجيه انتباههم إلى احتياجات ومشاعر وإدراك الآخرين، وأن يستمروا بالانتباه حتى عندما يشعرون بالضيق الشخصي وتستنفذ طاقتهم.
تزود المتدربين بالمهارات اللازمة للاستماع النشط والتركيز على الأشخاص بطريقة غير قضائية.

أهداف الجلسة التدريبية:

- مساعدة المتدربين على تحسين مهارات الاستماع النشط وتنفيذها في ممارساتهم اليومية.
- زيادة قدرات المتدربين على توجيه انتباههم إلى احتياجات ومشاعر وإدراك الآخرين، وأن يستمروا بالانتباه حتى عندما يشعرون بالضيق الشخصي وتستنفذ طاقتهم.
- تزود المتدربين بالمهارات اللازمة للاستماع النشط والتركيز على الأشخاص بطريقة غير قضائية.

- يوجه انتباههم إلى احتياجات ومشاعر وأفكار الآخرين وإلى الرد عليهم بشكل مناسب.
- تدقيق مع الآخر إذا كانت الأمور غير واضحة أثناء المحادثة والرد على الكلام غير اللفظي إشارات.

- التركيز على الآخر بطريقة غير قضائية، ما يسمح له بالتفكير بصراحة.
- تعلم فك شفرة الإشارات غير اللفظية للمتحدث ولغة الجسد أثناء التعبير عن نفسه، مثل: الموقف، ونبرة الصوت وسرعته، وإيماءاته، وتعبيرات الوجه.
- منح الآخرين مساحة واستخدام الصمت في الوقت المناسب.
- إظهار الاحترام للآخر.

- التركيز على ما يقوله المتحدث.

- مشاهدة فيلم ومناقشته الاستماع النشط

<https://youtu.be/i3ku5nx4tMU>

- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشريرات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم الاستماع النشط والاصغاء للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

- **طرح سؤال على المتدربين:** كيف تستطيع ان تحقق الاستماع النشط والاصغاء؟

30 دقيقة: جلسة تدريبية لتحسين مهارة الاستماع النشط كلمة بكلمة.

المواصفات: نشاط عمل في أزواج، عندما ينتهي كلا المتدربين من المهمة المعينة، يعودان إلى مجموعة للتفكير في تجربتهما.

المكان: قاعة الاجتماعات

سير الفعالية التدريبية الاولى:

تطلب المدربة من المتدربين العمل في أزواج سيكون أحدهما المتحدث والآخر المستمع، يمكنك بدء محادثة حول موضوع ذو معنى ومهم بالنسبة لك، تجربة غير لطيفة، أو حادث شمله التوتر العاطفي، إلخ).

يجب على المستمع أن يركز على ما يقوله المتحدث دون أن ينتقد أو يحكم على أقواله أو يعبر عن رأيه.

1- يقول المتحدث جملتان قصيرتان يشملان الكل، ويقوم المستمع بتكرار الجمل حرفيا دون

إضافة أو حذف أي شيء من الخطاب.

2- يقوم المتحدث بعد ذلك بتكوين خطاب من 5 جمل، ويقوم المستمع بتكرارها حرفيا.

بعد ذلك، يتم عكس الأدوار وتبدأ العملية مرة أخرى.

10 دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشريرات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **20 دقائق:** تطلب المدربة من المتدربين الجلوس

وتطرح المدربة على المتدربين أسئلة للتأمل:

- ما الذي أدركته من خلال هذه المهمة؟

- ماذا تعلمت من هذه المهمة؟

- كيف سارت هذه المهمة؟

- هل نجحت في تكرار. جميع الأسئلة حرفياً؟

- كمتحدث، ما هو شعورك أثناء سماع أفكارك من المستمع؟

الفعالية الثانية:

أسئلة محفزة لإدراك مدى مهارة الاستماع:

تطلب المدربة من المتدربين بصورة فردية بقراءة أسئلة الاستبانة والإجابة عنها بصدق وشفافية، وبعد الانتهاء يتجمع أعضاء المجموعة التجريبية لمشاركة زملائهم بما كتبوا لمن يرغب بذلك.

3	2	1	العبرة	
			1 عندما يتحدث الناس معي بالموضوعات الحساسة، أبذل جهداً لجعلهم يشعرون بالراحة	
			2 أكرر النقاط مرة أخرى خلال محادثة ما لتوضيح فهمي لما يقوله الشخص الآخر	
			3 لأكون أكثر إنتاجية، أرد على رسائل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية بينما أتحدث إلى الناس على الهاتف.	
			4 أشعر بعدم الارتياح في فترات الصمت أثناء المحادثات	
			5 أقارن وجهة نظر الشخص الآخر مع وجهة نظري بينما أستمع.	
			6 لجعل الناس يوضحون فكرتهم، أطرح أسئلة مفتوحة (تلك التي يمكن الإجابة عليها بـ "نعم" أو "لا").	
			7 عندما يتحدث شخص معي، أومئ وأقول أشياء مثل "حسناً وأصدر أصوات همهمة في بعض الأحيان	
			8 أعب دور محامي الشيطان (ب طرح رأي مثير للجدل) لأحرض ردود الشخص الآخر.	
			9 أنا أقاطع الناس في أثناء حديثهم.	
			10 عندما يتحدث الناس معي، أبقى ساكناً بحيث لا أصرف انتباههم.	
			11 أحاول قراءة لغة جسد الشخص الآخر بينما أستمع.	
			12 إذا كان الشخص الآخر يبذل مجهوداً من أجل شرح شيء ما، أقفز باقتراحاتي الخاصة.	

			13	في حالة أنني مشغول أسمح للآخرين بالتحدث معي طالما أنهم سريعون.
			14	أجد نفسي أسأل أسئلة إيجابية لتشجيع الشخص للموافقة على وجهة نظري.
				مجموع النقاط

ملاحظة: كلما كان مجموع النقاط كبير؛ ما بين (50-70)، هذا يدل على أن مهارة الاستماع جيدة.

الواجب البيتي:

أرجو تطبيق نشاط الاصغاء على المقربين منك (ابنك، أمك، اختك، صديقة، ...)

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء التاسع

عنوان الجلسة التدريبية: لغة الجسد

أهداف الجلسة التدريبية:

هو الإشارة إلى أهمية الأفعال غير اللفظية في عملية التعلم والتعامل مع الناس.

- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم لغة الجسد للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة - مع نشاط تمثيل الأدوار.

الخصائص: نشاط جماعي مطلوب شخصان على الأقل للعب الأدوار وشخص ثالث كمراقب (سيتم تنفيذ النشاط في مجموعات صغيرة (3) أشخاص 3 أدوار)

بعد الانتهاء من لعب الأدوار، يأتون في مجموعة واحدة للمناقشة مع المتدربين الآخرين.

سير العملية التدريبية: تطلب المدربة من المتدربين ان ينضموا إلى مجموعات من ثلاثة افراد: معلم، مدير ومراقب).

كمعلم، ضع في اعتبارك تجربة تريد مشاركتها مع المدير.

على المدير أن يبذل قصار جهده لتشجيع المعلم بالأصوات ولغة الجسد وتعبيرات الوجه والإيماءات، ولكن دون ان ينطق بالكلمات الفعلية.

وظيفة المراقب أن يكتب ملاحظات مفيدة يمكن أن تساعد المتحدث والمشجع في فهم موقعهما.

ستستمر كل لعبة لمدة 8 دقائق. ثم تبدل الأدوار.

10 دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشریفات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **10 دقائق:** تطلب المدربة من المتدربين الجلوس.

وتطرح المدربة على المتدربين أسئلة للتأمل:

- ما ملاحظات المراقب؟
- ماذا لاحظتم بعد هذا النشاط؟
- ما مدى فائدة الأفعال غير اللفظية في عملية التعليم؟
- أي منهم كان الأكثر فعالية؟

الواجب البيتي:

اكتب ماذا تعلمت من هذا التدريب

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء العاشر

عنوان الجلسة: الصراع في وجهات النظر المختلفة

أهداف الجلسة التدريبية:

الهدف:

- مساعدة المتدرب في فهم تصوره للنزاع وفي نفس الوقت التواصل مع وجهات نظر مختلفة حول الصراع وتقنيات التعامل بشكل أفضل مع الصراع، علاوة على ذلك من خلال هذا النشاط ستتاح له الفرصة للنظر في الجوانب الإيجابية للصراع والشعور بالراحة تجاهه.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مفهوم الصراع في وجهات النظر المختلفة للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة نشاط تدريبي:

سيتم إعطاء المتدربين ورقة وجهات نظر النزاع" لمثلها. تأخذ إجابات جميع المتدربين شكل "post-it"، وتكون مرئية للجميع. بعد (20) دقيقة سوف يدخلون إلى الغرفة للمناقشة مع المتدربين الآخرين.

نوع النشاط: تجريبي

المواد: نسخة واحدة من صحيفة وجهات نظر الصراع.

إرشادات المدربة للمتدربين:

تبلغ المدربة المتدربين أنه في بداية الفعالية يكون العمل على المستوى الفردي، وسيتم تزويدهم بـ "ورقة منظور النزاع حيث يتعين عليهم املأ ورقة وجهات نظر النزاع"، والإجابة عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالنزاع من منظورهم الخاص لمدة (20) دقيقة.

ورقة وجهات نظر الصراع:

- 1- ما هي خصائص الصراع؟
 - 2- كيف تستجيب عادة للنزاع؟
 - 3 - ما هي أهم نتيجة الصراع؟
 - 4- ما هي أعظم نقاط قوتك عند التعامل مع الصراع؟
 - 5- إذا كان بإمكانك تغيير شيء واحد حول الطريقة التي تتعامل بها مع الصراع، فماذا يمكن أن يحدث، يكون ولماذا؟
 - 6- هل هناك أي فوائد من حالات الصراع داخل الفريق؟
 - 7- كيف يمكن أن يكون الصراع ضاراً للفريق؟
 - 8- ما هي بعض الأسباب لاختيار تجنب الصراع؟
 - 9- ما هو الموقف الجيد تجاه التعامل مع الصراع داخل فريقك؟
- ومن ثم يتوجهون للغرفة لمناقشة تجربتهم في مجموعة، وللتحدث عن إجاباتهم مع الزملاء الآخرين.

10 دقائق استراحة للمعلمين وتقديم التشريرات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

- **20 دقائق:** تطلب المدربة من المتدربين أن يتوجهوا للغرفة لمناقشة تجربتهم في مجموعة، وللتحدث عن إجاباتهم مع الزملاء الآخرين.

وتطرح المدربة على المتدربين أسئلة للتأمل:

- هل كانت وجهات نظر شريكك مختلفة عن وجهة نظرك؟
- ما هي بعض الطرق التي يكون فيها الخلاف ضاراً بالفريق؟
- ما هي بعض الطرق التي قد يفيد بها التعارض مع الفريق؟
- كيف يمكن أن يكون الصراع ضاراً للفريق؟
- علق على هذه الصورة، أي رسالة تحملها لنا؟



الواجب البيتي:

- 1- ما هي بعض الأشياء التي تعلمتها من خلال التفكير في منظور شخص آخر؟
- 2- هل مناقشة مثل هذا الصراع تجعله أقل خطورة؟ بأي طريقة؟
- 3- هل الصراع جيد أم سيء؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الحادي عشر

عنوان الجلسة: في حذاء الآخر

أهداف الجلسة التدريبية:

- مساعدة الممارسين على تحسين مهارة التعاطف، وكيفية النظر في منظور آخر وفهم مع شخص يختلف معهم.
- تحسين مهارات إدارة الصراع والتعاون.
- زيادة وعي المتدربين بمشاعر الآخرين وكيف يلعبون دورًا في تفاعلاتهم، في ظل هذا المنظور.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيئي.
- المدة الزمنية: 90 دقيقة.

إجراءات الجلسة التدريبية:

- 10 دقائق:** كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.
- 10 دقائق:** مشاركة الواجب البيئي
- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مصطلح إدارة الصراع والتعاون للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة نشاط تدريبي

- سيحصل المتدربون على النموذج (نشرة أحذية الآخرين، وسيتعين عليهم كتابة إجاباتهم، ثم يدخل المتدربون إلى الغرفة لمناقشة إجاباتهم وأفكارهم مع باقي المجموعة.
- نوع النشاط: الطريقة المعرفية أخذ المنظور.
- الخصوصيات: نشاط فردي، جماعية.
- الأدوات: نشرة أحذية الآخرين، عرض فيلم.
- تعليمات المدربة للمتدربين:

تستدعي المدربة المتدربين لإعادة التفكير في الموقف الذي كانوا فيه في صراع مع شخص آخر، ومن خلال مراعاة منظور الشخص الآخر فقط، أي ضع في اعتبارك منظور الشخص الآخر جيدًا أثناء الإجابة على هذه الأسئلة ومحاولة ملئ نشرة أحذية الآخرين، تذكر أن تنظر إلى الموقف من وجهة نظر الشخص الآخر فقط.

يجب على كل المتدربين كتابة إجاباتهم على أساس فردي خلال (20) دقيقة.
عندما ينتهي جميع المتدربين من المهمة الموكلة إليهم، يكون هناك استراحة، ومن ثم يتجمع جميع المتدربين في مجموعة لمناقشة تجربتهم.

أسئلة نشره أحدى الآخرين:

- 1- ما هي المشكلة برأيك؟
 - 2- ما سبب ذلك؟
 - 3- ما هو شعورك؟
 - 4- كيف تصف الحدث؟
 - 5- ما الذي تود حدوثه لحل النزاع؟
- 10 دقائق استراحة:** وتقديم التشريرات وتبادل الحديث لتوثيق العلاقات بين أعضاء المجموعة التدريبية.

القسم الثاني من النشاط

يتجمع جميع المتدربين في مجموعة واحدة لمناقشة تجربتهم مع الزملاء.

تطرح المدربة أسئلة للتأمل:

1. ما هو شعورك عندما تكون في مكان شخص آخر؟
2. بأي الطرق تغير فهمك لمنظور الشخص الآخر؟
3. ما هي بعض الطرق التي يمكننا أن نتأكد من خلالها أننا نفسر مشاعر شخص آخر بدقة بطريقة غير تصادمية؟
4. ما هي الطرق التي قد يؤثر بها هذا على احتمالية تحويل الصراع إلى شيء منتج؟
5. كيف يفيد هذا النشاط الفريق؟
6. ما الذي ستطلع به بشكل مختلف في المرة القادمة التي تشارك فيها في نزاع؟

الواجب البيتي:

- كيف يفيدك هذا النشاط؟

- ما الذي سيكون بشكل مختلف في المرة القادمة التي تشارك فيها في نزاع؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الثاني عشر

عنوان الجلسة التدريبية: توكيد الذات

أهداف الجلسة التدريبية:

- تمكن المتدربين من الاعتماد على أنفسهم والتحكم في حياتهم بثقة وإيجابية. يساعد ذلك في تحقيق النجاح الشخصي والمهني وتحسين العلاقات الاجتماعية.
- مواجهة الاعتقادات السلبية: يتم توجيه المتدربين لتحدي الاعتقادات السلبية التي لديهم حول أنفسهم، وتغييرها إلى اعتقادات إيجابية ومحفزة. يتم ذلك من خلال تمارين التفكير الإيجابي والتحدي الذاتي.
- تعزيز مهارات التواصل: تركز هذه الأنشطة على تنمية مهارات التواصل الفعال والتعبير عن الرأي بثقة. يشمل ذلك تدريب على التحدث أمام الجمهور والتعامل مع النقد بشكل بناء.
- رفع التصور الذاتي الإيجابي: يتم استخدام تمارين القبول الذاتي وتحسين الصورة الذاتية لتعزيز الثقة بالنفس وتحقيق تصور إيجابي للذات.
- تحسين المهارات الشخصية: تتضمن هذه الأنشطة تطوير المهارات الشخصية والمهنية المهمة مثل التخطيط والتنظيم وحل المشكلات. يتعلم المتدربون كيفية تحديد أهدافهم وتحقيقها بثقة.
- تعزيز التفكير الإيجابي: يركز هذا النشاط على تحويل التفكير السلبي إلى تفكير إيجابي وتعزيز الثقة بالقدرات الشخصية والإيجابية في المواقف المختلفة.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

العصف الذهني، النمذجة، المحاضرات، العصف الذهني، الواجبات البيتية، الحوار والنقاش.

إجراءات الجلسة التدريبية:

مشاهدة

- المدة الزمنية للجلسة التدريبية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال الترحيب وتقديم التشریفات للمتدربين المعلمين، والثناء عليهم على الالتزام، وتجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي والعصف الذهني.

- **15 دقيقة:** محاضرة عن مفهوم توكيد الذات وأهميته.

30 دقيقة نشاط تدريبي للمتدربين:

الأدوات المستخدمة:

بطاقات حب ذاتك اللوح، أقلام، أوراق، تشريفات، جهاز العرض.
-تبدأ المدربة التدريب بطرح سؤال على المتدربين: كيف نستطيع أن نحقق توكيد ذاتنا؟ وهنا
نفتح المجال للمشاركة والاستماع الى الإجابات.

الفعالية الأولى:

- تمرين التفكير الإيجابي والتحدي الذاتي.
يأخذ كل متدرب ورقة بيضاء وقلم، عليهم أن يفكروا بالاعتقادات السلبية التي لديهم حول
أنفسهم، ثم كتابتها على الورق.
عليهم تغيير تلك الاعتقادات السلبية إلى اعتقادات إيجابية ومحفزة.
الفعالية الثانية:

-فعالية لتعزيز مهارات التواصل:
تطلب المدربة من المتدربين مشاركة زملائهم والتحدث أمامهم عن تجربتهم بالتمرين لتدريبهم
على التحدث، والتعامل مع النقد بشكل بناء بهدف تنمية مهارات التواصل الفعال والتعبير عن
الرأي بثقة.
الفعالية الثالثة:

فعالية لرفع التصور الذاتي الإيجابي.
-استخدمت المدربة تمارين القبول الذاتي وتحسين الصورة الذاتية بهدف تعزيز الثقة بالنفس
وتحقيق تصور إيجابي للذات.
- فعالية بطاقات (أحب ذاتك)، تطلب المدربة من المتدربين ان يختار بطاقة، ثم يشارك كل
شخص ماذا تعني له الصورة، وبعد ذلك يقلب البطاقة ويقرأ المكتوب عليها.



اللقاء الثالث عشر

عنوان الجلسة التدريبية: القيم الشخصية

أهداف الجلسة التدريبية:

- تحسين القدرة على التكيف والتوافق الإيجابيين.
- تحقيق الرضا عن النفس.
- تحسين الإحساس بالأمان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- **المدة الزمنية: 90 دقيقة**

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مصطلح القيم للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة نشاط تدريبي للمتدربين:

الأدوات: قائمة بالقيم، أقلام، أوراق بيضاء.

الفعالية الأولى:

توزع المدربة أوراق القيم على المتدربين، وتطلب منهم الاطلاع عليها والاشارة الى القيم التي تهتمك بحياتك، وكتابة أي قيم حققت حتى الان.

الفعالية الثانية:

عندما ننظر إلى حياتنا ابتداء من الطفولة – نرى ان هنالك فترات سعيدة وأخرى سيئة او تعيسة، الفترة ممكن ان تكون سنين، أشهر، أيام، او حتى ساعات.

تطلب المدربة من المعلمين الإجابة على القسم الأول من الفعالية التدريبية.

1- اجب على الأسئلة التالية حسب الفترات بحياتك.

- ما هي أسعد فترة في حياتك؟

- ما السبب؟

- أي قيم حققت بهذه الفترة؟

- ما هي ثاني أسعد فترة في حياتك؟
- ما السبب؟
- أي قيم حققت بهذه الفترة؟
- ما هي الفترة الثالثة السعيدة في حياتك؟
- ما السبب؟
- أي قيم حققت بهذه الفترة؟
- ما هي الفترة الأسوأ في حياتك؟
- ما السبب؟
- أي قيم «سحقت» ولم تحقق في هذه الفترة؟

قائمة القيم

قائمة كلمات وتعابير التي تمثل قيم، ستجد في القائمة كلمات تبدو وكأن لها نفس المعنى، جدير بالانتباه إلى العناية باختيار الكلمة الدقيقة.

التقدير	الامتياز	المباشرة	الصراحة
الالتزام	الخفة	التوازن	المسؤولية
بالتعامل	النمو والتطور	الحب	النظافة
المهنة	المصداقية	الالتزام	التفاؤل
الإنفاة	الروحانيات	التقدير	والاعتراف
الحساسية			
المجازفة	والمغامرة	التعادل	الاحترافية
تحفيز العمل	الثقة بالنفس	الثقة بالغير	التسامح والتقبل



حس الجمال	القيادة	التميز	الارتباط	الشراكة
المساواة	الانضباط	الاستماع ببقظة وتنبه	الوضوح	الصدقة
التعبير الكامل عن الذات	المثابرة	المجازفة	الرومانسية	التقدير والاعتراف بقيمتي
الإنجاز	المعاملة بالمثل	الكفاءة والجدارة	حب الاستطلاع	التعاون معا
الحيوية والنشاط	الجزم	المساعدة	المثابرة	الاحتشام
التواضع	النظافة	الراحة	التأثير	أن أكون عمليا
التطوع للمجتمع	الإيمان	المساواة	الأصالة	الموثوقية
تهور	التعاون	السلام / الوئام	الدقة والإحكام	حرية الاختيار
الكرم	المرونة	الاعتزاز بالنفس	النزاهة	الجمال
التعبير عن الذات	الأمن	الصدقة	السكينة النفسية	التشارك
الصحة	الطبيعة	الرحمة	انعدام التظاهر	حرية
الشراكة	المتعة الشخصية	التوصيل	المبادرة	المقام والهيبة
معرفة	الابتكار	الهدوء / السكون	الهزل	الإنجاز
المشاركة	الطموح	الجرأة	الدقة بالتفاصيل	العطاء
الهدوء / السكون	الفرح والبهجة	المعاملة بالمثل	التقبل	التلقائية والعفوية
الاستقامة	المغفرة	النجاح	المقدرة والقوة	العدل

التنافس	السعادة والهناء	السيطرة	الإبداع	الانفتاح
الاستقلال	التعلم	الاستقرار	الشهرة	الإنتاجية
التنشئة	حب الاستطلاع	الشغف	الحذر واليقظة	البراءة
الفعل والعمل	التواصل	التركيز		

عندما ننظر إلى حياتنا ابتداء من الطفولة – نرى ان هنالك فترات سعيدة وأخرى سيئة او تعيسة، الفترة ممكن ان تكون سنين، أشهر، أيام، او حتى ساعات.

تطلب المدربة من المعلمين الإجابة على القسم الأول من الفعالية التدريبية.

1- اجب على الأسئلة التالية حسب الفترات بحياتك.

- ما هي أسعد فترة في حياتك؟

- ما السبب؟

- أي قيم حققت بهذه الفترة؟

- ما هي ثاني أسعد فترة في حياتك؟

- ما السبب؟

- أي قيم حققت بهذه الفترة؟

- ما هي الفترة الثالثة السعيدة في حياتك؟

- ما السبب؟

- أي قيم حققت بهذه الفترة؟

- ما هي الفترة الأسوأ في حياتك؟

- ما السبب؟

- أي قيم «سحقت» ولم تحقق في هذه الفترة؟

10 دقائق استراحة: تقديم التشریفات والتحاور بين أعضاء المجموعة التجريبية ثم تطلب

المدربة من المتدربين الرجوع الى مقاعدهم والإجابة على القسم الثاني من الفعالية التدريبية.

الفعالية الثانية:

- اختار شخصية تقدرها تحترمها تقيمها ممكن أن تكون شخصية تعرفها الان، شخصية عالمية،

تاريخية، أو من قصة قرأتها أو فلم شاهدته، أو من معارفك...

- 1- من هي الشخصية؟
- 2- ماذا تقدّر جداً بهذه الشخصية؟
- 3- بماذا تتحلّى هذه الشخصية وترغب أن تكون لديك؟
- 4- عندما تكون لديك هذه الميزة، ماذا تقول عن هذا الإنسان؟
- 5- أي شعور يكون لديك؟
- 6- ماذا تعلمت منه؟

المهمة البيئية:

- أي قيم حققت بهذه الفترة؟
- أي قيم لم تحقق حتى هذه الفترة؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الرابع عشر

عنوان الجلسة التدريبية: تحديد وفهم المشاعر والتعرف إليها

أهداف الجلسة التدريبية:

- التعرف إلى المشاعر الفردية تجاه الذات واتجاه الآخرين وتحديدتها.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.

- المدة الزمنية: 90 دقيقة.

إجراءات الجلسة التدريبية:

10 دقائق: كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشریفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.

10 دقائق: مشاركة الواجب البيتي

- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مدى أهمية تحديد وفهم المشاعر والتعرف عليها للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة نشاط تدريبي للمتدربين:

الأدوات: بطاقات، اوراق، أقلام.

سير الفعالية الأولى:

تطلب المدربة من المتدربين أخذ ورقة تشمل الأسئلة وقلم.

الفعالية في بداية الأمر زوجية، ومن ثم يتجمع كل المتدربين في مجموعة واحدة لتبادل المشاعر والأفكار.

تطلب المدربة ان ينقسموا المتدربين إلى أزواج. 1،2 يطرح المشترك 1 الأسئلة على المشترك ب ويطلب منه إكمال الجملة، وهو بدوره عليه أن يسجل ما يقوله مشترك ب ومن ثم التبديل.



التجمع بعد الانتهاء وفتح المجال للنقاش ومشاركة الزملاء بما كتب كل فرد.
استراحة لمدة 10 دقائق

القسم الثاني من الفعالية.

الفعالية في بداية الأمر زوجية، ومن ثم يتجمع كل المتدربين في مجموعة واحدة لتبادل المشاعر والأفكار.

تطلب المدربة أن ينقسم المتدربون إلى أزواج. 1،2 يطرح المشترك 1 الأسئلة على المشترك ب، ويطلب منه الإجابة عن الأسئلة، وهو بدوره عليه أن يسجل ما يقوله مشترك ب ومن ثم التبدل.

أسئلة لتعرف ذاتي ومشاعري:

- ماذا تقدر في الحياة؟ ما هو الشيء المهم بالنسبة لك؟
 - ماذا يجب أن يتوافر لك في الحياة غير السكن الطعام المعيشة كي تكون سعيداً؟
 - ماذا تعلمت عن نفسك في السنة الأخيرة؟
 - أي صفات تصف نفسك بها الآن؟
 - أي من هذه الصفات تعلم أنه صحيح وحقيقي بالنسبة لك؟
 - ماذا سيتغير بحياتك للأفضل إذا تحققت هاتان الخطوتان؟
 - من هم الأشخاص الموجودين في حياتك الذين تتوجه إليهم حالا عندما يحدث لديك أمراً أو مشكلة من الأشخاص الذين تثق بهم وتعتمد عليهم أكثر من أي شخص آخر في حياتك؟ لماذا؟ ما هي المميزات الموجودة لديهم التي تقدرها؟
 - ما هي الثلاثة أمور التي أنت فخور فيها في حياتك؟
 - ما هو التحدي الأكبر في حياتك؟
 - ما هو النجاح بالنسبة لك؟
- فعالية بطاقات العبير عن المشاعر: على كل مشترك أن يختار بطاقة بصورة غير مقصودة، وعليه الإجابة عن السؤال.



بطاقات التعبير عن المشاعر

لو اتبعت لك الان الفرصة لطلب امر معين وتحقيقة فوراً ماذا كنت تريد ؟	شعور قوي راقفنا طوال الفترة الاخيرة	فترة الكورونا كانت مريحة ام مريعة	صعوبات راقفتنا في الفترة الاخيرة
سؤال يشغلنا بالفترة الاخيرة	اشفاق كثيراً لـ	كلمة طيبة قد يقولها عنك اهلك	عندما يتبني وباء الكورونا وتعود الحياة الطبيعية سوف اشفاق لامر معين (في فترة الكورونا)
امور جيدة حصلت لنا في فترة الكورونا	درس تعلمته بالفترة الاخيرة	لو توفرت لكم الفرصة بالعودة الى ما قبل الكورونا، هل كنتم تودون القيام بامر ما	الزوم والجوجل ميت نعمة ام نقمة
فعالية قنا بها مع افراد عائلتنا ونصحكم بالقيام بها مع عائلاتكم	يسعدنا ان نحصل على مساعدة بـ	نود ان نقول شكراً لمن	امور حدثت معنا ونشعر بالامتنان لحدوثها
ما الذي يقلقنا بالعودة الى الروتين اليومي	نظرتك للحياة تغيرت ما بعد الكورونا ؟	جملة كنت اود ان يقولوها لي	عادات تغيرت في العائلة
قيمة تربوية اخلاقية راقفتني بالفترة الاخيرة	تغيير كبير جدا قنا به كعائلة	شيء جديد عرفته عن ابني\امي خلال فترة الكورونا	

المهمة البيتية:

- أي صفات تحب غيرك أن يصفك بها؟ ما هي الخطوتين التي بإمكانك اتخاذهما الآن أو بإمكانهما أن يعملتا تغييراً ويؤثران بشكل كبير على حياتك؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

اللقاء الخامس عشر

عنوان الجلسة التدريبية: **motivation for change** التحفيز للتغيير والإنجاز

أهداف الجلسة التدريبية:

- التدرّب على التحفيز على الفعل والإنجاز ووضع الفكر والرغبة موضع التنفيذ - في كل مجال من مجالات دائرة الحياة.
- تحفيز اليقظة الداخلية.
- تفتح فعالية الورق موجة من الفرص الجديدة وملاحظة جديدة هدفها خلق.
- التغيير الطبيعي.
- تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار، المحاضرة، العصف الذهني، النمذجة التنفيس الانفعالي، الواجب البيتي.
- المدة الزمنية: 90 دقيقة

إجراءات الجلسة التدريبية:

- 10 دقائق:** كسر الحواجز من خلال ترحيب المدربة بالمتدربين وتقديم التشرّيفات، والحوار الحر، تجمع المعلمين.
- 10 دقائق:** مشاركة الواجب البيتي.
- **15 دقيقة:** تقوم الباحثة بشرح مصطلح **motivation for change** للمتدربين، ومناقشتهم في أفكارهم.

30 دقيقة نشاط تدريبي للمتدربين:

الأدوات: بطاقات، اوراق، أقلام

سير الفعالية الأولى:



تشرح المدربة الفعالية للمتدربين وتطلب منهم أن يختاروا 5 بطاقات سراً.

- * اقلب البطاقة التي اخترتها والتي تشكل عالمك الشخصي الداخلي، وقرأ الكلمة، ممكن مع الصوت وممكن بدون صوت.
- أنظر إلى الكلمة وانتظر قليلاً وتمعن بها.
- أكتب سطرًا أو عدة أسطر عن الكلمة. تابع إلى البطاقة التالية - بنفس الطريقة.
- حتى آخر بطاقة.
- كتابة ملخص لنتيجة القراءة والكتابة.

10 دقائق استراحة:

بعد الانتهاء تطلب المدربة التجمع في مجموعة ومشاركة العمليات الشخصية.

الوظيفة البيتية:

- بعد يوم أو يومين - نعود إلى الكتابة.
- هل تغير شيء؟

10 دقائق: تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة التدريبية، وتفتح المجال أمام المتدربين بتقييم الجلسة التدريبية، وتشكر المتدربين في هذا اللقاء وتتمنى لهم أسبوعاً مثمراً، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

- تطبيق المقياس البعدي على المجموعة التجريبية.

اللقاء السادس عشر والأخير

عنوان الجلسة:

اختتام البرنامج التدريبي

أهداف الجلسة:

- مراجعة وتلخيص للبرنامج التدريبي.
- مناقشة المتدربين فيما تم التدريب عليه، ومعرفة أهم الأنشطة المفيدة والفعالة التي تركت أثراً عليهم.
- التعرف إلى أهم الملاحظات على البرنامج.
- تقييم مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين المتدربين بالبرنامج التدريبي.
- إطلاع أعضاء المجموعة التجريبية بنتائج المقياس البعدي ومقارنته بالمقياس القبلي.

المدة الزمنية: 90 دقيقة

30 دقيقة: فعالية سيورتي في التدريب

الهدف: تقييم مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين المتدربين بالبرنامج التدريبي.

الأدوات: أقلام متنوعة، خشب، بلاستيك، وأحجام والوان مختلفة، أوراق بأحجام والوان مختلفة.

سير الفعالية:

تشرح المدربة أن التدريب فردي، يأخذ كل مشترك ورقه أو أوراق ملونة أو بيضاء، المطلوب منه أن يرسم أو يكتب على الورق:

- نقطة البداية لهذا التدريب من وجهة نظره.

- مدى تأثير البرنامج عليه

- كيف كان؟

- ماذا تعلمت؟

- إلى أين وصلت؟

- نقطة النهاية.

10 دقائق استراحة

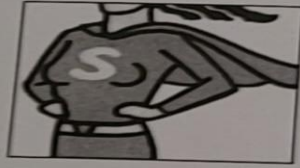
- يجتمع جميع أعضاء المجموعة التجريبية لمشاركة زملائهم بالكتابة أو الرسم التي تعكس سيورته مرحلة التدريب، ومناقشة المتدربين فيما تم التدريب عليه، ومعرفة أهم الأنشطة المفيدة والفعالة التي تركت أثراً عليهم.

- التعرف إلى أهم الملاحظات على البرنامج.
- تقييم التغيرات التي طرأت من خلال المقارنة بين نتائج المقياسين القبلي والبعدي.



عليك ان تؤمن بنفسك.

"لتحقيق أشياء عظيمة ، لا
نحتاج فقط إلى العمل ، ولكن
أيضًا إلى الحلم ؛
ليس فقط للتخطيط
ولكن للاعتقاد ايضاً ."



- اناتولي فيرنز
(كاتب فرنسي ، القرن التاسع عشر)

The Effectiveness of a Training Program in Improving Emotional Competency and Achievement Motivation among Teachers of Students without Parental Care at Al-Taybeh School

Abstract

The study aims to test the effectiveness of a training program in improving the emotional competence and achievement motivation among teachers of students without parental care at Ibn Khaldoun Primary School (Taybeh City), using a mixed approach method, which represented the quantitative aspect through the quasi-experimental approach (experimental group and control group). The experimental sample, consisting of 30 female teachers who obtained the lowest scores on the emotional competence and achievement motivation scales, was divided equally into two groups: one experimental and the other controlled, 15 female teachers in each group. The qualitative approach was used to evaluate the effectiveness of the program, through a focus group that included 12 primary school teachers in the city of Taybeh (among the members of the experimental group), to evaluate the effectiveness of the training program through the questions that were asked to the group. The training program developed for the purposes of the study was applied to the members of the experimental group after verifying the equality of the experimental and control groups. It consisted of 16 weekly meetings, the duration of each was 90 minutes, and included a set of primary and secondary objectives and activities, and homework assignments based on effective strategies and techniques. The members of the experimental group who were exposed to the training program showed an improvement in their emotional competence post-measurement compared to the members of the control group who did not receive the training program, and there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq .05$) between the average scores of the experimental group members on the emotional competence

scale both pre- and post-measurement; The effect size of the training program was (.342), which expresses the effectiveness of the applied training program in improving the emotional competence of teachers of students without parental care in schools in the city of Taybeh. The results also showed the effectiveness of the applied training program in improving achievement motivation among teachers of students without parental care in Taybeh city schools, and the effect size was (.80), which indicates the effectiveness of the applied training program in improving achievement motivation among teachers of students without parental care in Taybeh city schools. The effectiveness was high. These results were consistent with the qualitative results from the focus group, whose members expressed their positive interaction with the program components and activities, and its positive impact on their levels of emotional competence and achievement motivation .Based on the findings of the current study, it recommends holding intensive training courses for teachers, especially newly appointed ones, so that they acquire the necessary and important skills to improve emotional competence and achievement motivation, and applying the developed training program to other societies, for similar or different training purposes, as It has a positive impact on female trainees, as indicated by the current study.

Keywords: Training program, emotional competence, achievement motivation, teachers of students without parental care.