التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية

د. نصر محمود صبرى[1]
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

د. هانم أحمد سالم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص :

هدف البحث إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من كل من الذكاء الوجدانى، والرضا عن المهنة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التي ترجع للنوع والتخصص الدراسى فى متغيرات البحث الحالى. وتكونت العينة من (٣٤٠) طالب وطالبة من طلاب دبلوم التفرغ بكلية التربية، وباستخدام اختبار "ت"، وتحليل الانحدار تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فىأبعاد الثقة بالذات وإدارة الانفعالات والذكاء الوجدانى لصالح الذكور.كما توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية والمهارات الاجتماعية والقدرة على التكيف وظروف العمل والمرتب لصالح الإناث. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمى والأدبى في تنظيم وفعالية الذات، والثقة بالذات، وتطويع الذات للتسويف، والتسويف الأكاديمى والتعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح طلاب التخصص العلمى. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصين في الوعى الوجدانى والإشراف وظروف العمل والتقدير والمرتب لصالح طلاب الأدبى. وأخيرا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من التعاطف وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية والدافعية والمرتب والزملاء.

الكلمات المفتاحية : التسويف الأكاديمى–الذكاءالوجدانى–الرضاعنالمهنة

Abstract :

The search aimed to study the possibility of predicting academic procrastination from emotional intelligence and ob satisfaction, as well as to recognize differences attributed to gender

[1] ترتيب أسماء الباحثين لا يعكس المجهود الذى ساهم به كل منهما، فقد تقاسم الباحثان المجهود طوال مراحل البحث.

and academic specialization in current research variables. The research sample consists of (340) male and female students enrolled in general diploma in faculty of education . Using "T-test" and "regression analysis" some result were reached; among them are: there are statistically significant differences between male and female students in dimensions of "self confidence" , "emotion management", and "emotional intelligence" in favor of male students. There are also statistically significant differences between scientific and literary specializations in dimensions of "self organization", "self efficacy", "self confidence", "self recruitment for procrastination", "academic procrastination", "empathy", and "social skills" in favor of scientific specialization students. There are also statistically significant differences between the two specializations in dimensions of "emotional awareness", "supervision", "job circumstances", "appreciation", and "salary" in favor of literary specialization students. Academic procrastination can be predicted from "empathy", "emotional management", "social skills", "motivation", "salary", and "colleagues".

مقدمة :

يسعى كل شخص إلى تحقيق هدفه المحدد، وهذا الهدف يتطلب العمل الدؤوب والسعى لتحقيقه. ولكن يختلف الأشخاص فيما بينهم فى طرق إنجاز وتحقيق هذا الهدف، فهناك من يحاول إنجازه بشكل فورى وهناك من يؤجل أو يُسوف تحقيق هدفه إلى آخر لحظة ممكنة، وهذا يُطلق عليه سلوك التسويف Procrastination.

وتهتم برامج التنمية البشرية فى السنوات الأخيرة بتدريب المتعلمين وتأهيلهم باستمرار تربويا وأكاديميا من خلال التدريب على مهارات محددة مثل التعلم الذاتى والتفكير الإبداعى وإدارة الوقت وتنمية القدرة على الانتباه والتذكر. ومع ذلك تبرز أحيانا بعض المشكلات التربوية والشخصية بين المتعلمين مما يؤثر على ضعف الإنجاز العلمى وتؤثر بالتالى على توافق المتعلم وتكيفه مع المجتمع. ومن هذه المشكلات ما يُعرف بالتسويف الأكاديمى الذى يتحدد فى التأجيل القصدى والمتكرر للأعمال والمهام الدراسية المطلوبة، سواء

أكان التأجيل عند البدء فى العمل أو الانتهاء منه وعدم إنجازه فى الوقت المحدد.

وتُعد ظاهرة التسويف من الظواهر المنتشرة فى الحياة اليومية، فهناك مجموعة من الأشخاص يؤجلون أعمالهم إلى وقت لاحق على حسب ترتيب الأولويات، ومن هؤلاء الأشخاص طلاب الجامعة الذين يميلون إلى تأجيل أوتسويف واجباتهم الأكاديمية إلى وقت لاحق.

وهنا لابد من التمييز بين التسويف الوظيفى functionalوالتسويف غير الوظيفى dysfunctional،حيث إن التسويف الوظيفى للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولا عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها وبالأخص فى حالة وجود مجموعة من المهام التى تتطلب القيام بها، وغالبًا ما يكون الاختيار هو أداء بعضها وتأجيل البعض الآخر لإنجازه فى وقت لاحق، وهذا النوع من التسويف الوظيفى يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وعلى النقيض من ذلك عندما يمارس الشخص التأجيل أو التسويف المتكرر المعتاد عند البدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل فرص نجاح هذه المهام وهذا يُطلق عليه التسويف غير الوظيفى (Holmes,2000:1). وبذلك فإن السلوك الذى يؤدى بالشخص إلى تأجيل عمله ويسبب له عدم الارتياح النفسى فهو التسويف غير الوظيفى بينما التسويف الوظيفى يساعد الشخص على تحقيق النجاح.

وبناء عليه يذكر (Holmes,2000: 2)[٢] أن التسويف بصفة عامة يتخذ عدة أشكال هى التسويف الأكاديمى والذى يتمثل فى إنجاز مهام الفصل

---

٢ يشير ما بداخل القوس إلى (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو أرقام الصفحات فى المرجع المشار إليه).

الدراسى أو الاستعداد للاختبارات حتى آخر لحظة.والتسويف فى اتخاذ القرار ويتمثل فى عدم القدرة على صنع القرارات فى الوقت المناسب. والتسويف العُصابى ويتضمن الميل إلى تأجيل القرارات الرئيسية فى الحياة. والتسويف القهرى ويشمل الإرجاء فى اتخاذ القرار والإرجاء السلوكى لدى الشخص ذاته.والتسويف فى روتين الحياة ويتمثل فى صعوبة أداء الأعمال الروتينية فى الوقت المناسب.

ويذكر(عطية عطية،٢٠٠٧: ١٢) أنه طبقا لنظرية الصراع فإن مقدمات التلكؤ (التسويف) أى الخطوات التى تسبق هذا السلوك تشمل صراع قياس يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوى نحو إيجاد حل مرضللمشكلة، ويكون التلكؤ وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار،فمثلا الطالب الذى يكون مُعتاداًعلى التلكؤ فإنه قد يكون فى صراع عميق هل يستمر فى مواصلة الدراسة فى مقرر ما أم يتوقف؟ وكثيراً ما يكونالمتلكئ فى حالة خوف وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتى، فهو يخاف من عدم إتقانه للواجبات، كمايخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيا، ومن ثم لا ينال الدرجات التى تمكنه من النجاح ولهذا فهو فى حالة تسمى الخوف من الفشل قد تدفعه إلى تسويف بعض أنشطته لوقت لاحق.

والتسويف للأعمال الدراسية هى ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة مما يؤدى إلى درجات وتقديرات ضعيفة أو تسرب من المادة بسبب تسويف الطلاب تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافهم الدراسية. ويؤكد على ذلك كل من(Brownlow& Reasing (2000،وعبد الرحمن محمد ونادية السيد (٢٠٠٤)، وعطية عطية (٢٠٠٧).

مشكلة البحث:

تعتبر ظاهرة التسويف للمهام الأكاديمية من الأمور الشائعة لدى الطلاب إلا أن تكرارها باستمرار يعد مشكلة لها تأثيرات سلبية كثيرة على الشخص داخليا فى الجانب الانفعالى (القلق والندم واليأس ولوم الذات)، أو

خارجيا كما يظهر فى عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة فى الحياة.

وبالتالى فإن انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمى لها نسبة لا يُستهان بها من طلاب الجامعة، بالإضافة إلى تأثيرها السلبى على التحصيل الدراسى، لذا فإنه من الضرورى إلقاء الضوء عليها ودراسة المتغيرات المرتبطة بها وإمكانية التنبؤ بها من متغيرات أخرى، مما يساعد على فهمها ومن ثم محاولة التقليل من آثارها السلبية إلى أقصى درجة ممكنة.

ويشير (Heward, 2010) إلى أنه توجد فجوة كبيرة بين الرغبة فى إنجاز العمل والأداء الفعلى أثناء أداء العمل مما يؤثر على جودة العمل ولهذا فإن تنظيم الانفعالات كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى سمة ضرورية تساعد على فهم أسباب التسويف الأكاديمى وتقديم الاستراتيجية المناسبة لوقف ظاهرة التسويف الأكاديمى حيث يعتبر تنظيم السلوك هو المفتاح لإنهاء أى مهمة. وفى حالة فشل الشخص فى تنظيم انفعالاته وسلوكياته وتنظيم ذاته أثناء أداء مهمة ما فإنه يلجأ إلى التسويف. وبالتالى توجد علاقة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الوجدانى.

ولذلك يهتم الباحثان بمعرفة إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة. ويمكن تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

١- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟
٢- هل تختلف درجات الذكاء الوجدانى لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟
٣- هل تختلف درجات الرضا عن المهنة لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟

٤- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى (علمى / أدبى)؟

٥- هل تختلف درجات الذكاء الوجدانى لدى الطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى (علمى / أدبى)؟

٦- هل تختلف درجات الرضا عن المهنة لدى الطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى (علمى / أدبى)؟

٧- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب المعلمين فى التسويف الأكاديمى من درجاتهم فى مكونات الذكاء الوجدانى؟

٨- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب المعلمين فى التسويف الأكاديمى من درجاتهم فى مكونات الرضا عن المهنة؟

أهداف البحث:

١ - التوصل إلى البنية العاملية للتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين.

٢ - التعرف على الفروق بين النوعين (ذكور، إناث) والتخصصات المختلفة فى التسويف الأكاديمى والرضا عن المهنة والذكاء الوجدانى.

٣- التعرف على إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من كل من الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة.

أهمية البحث:

١. إمكانية تحديد الطلاب الذين يلجأون للتسويف وكيفية التعامل معهم للحد من هذه الظاهرة.

٢. إمكانية التغلب على ظاهرة التسويف من خلال تدعيم الرضا عن المهنة والذكاء الوجدانى.

٣. الاهتمام بقياس الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة لدى الطلاب المعلمين.

إمكانية تلاشى وتقليل التسويف الأكاديمى.

مصطلحات البحث:

التسويف الأكاديمى Academicprocrastination

يعرفه (Tuckman, 1990:3) بأنه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتيًا، وهو الميل إلى تأخير أوتجنب النشاط بصورة كاملة طبقًا لتحكم الفرد، وينتج التسويف نتيجة التركيب بين ثلاثة جوانب هى: عدم اعتقاد الفرد فى قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرة الفرد على تأجيل المكافأة وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية نتيجة لوقوع الفرد فى بعض المآزق.

الذكاء الوجدانى Emotionalintelligence

يعرفه الباحثان بأنه الاستخدام الذكى للإنفعالات والمشاعر سواء أكانت ذاتية أو خارجية،ويتطلب ذلك امتلاك الفرد مهارة الوعى بانفعالاته وفهمها والتعبير عنها وضبطها من أجل التكيف والتجديد لمواجهة ضغوط الحياة،والتعرف على مشاعر وانفعالات الآخرين والتعبير عنها والتعاطف معهم وتوظيفها فى التخطيط والإنجاز للعمل الجماعى وتكوين علاقات ناجحة مع الغير وإدارة انفعالاتهم وضبطها، وذلك بدافع زيادة فرص النجاح فى الحياة.

الرضاعن المهنة Jobsatisfaction

يعرفه (Lester, 1987: 522) بأنه اتجاه الأشخاص نحو العمل ويتسم بمجموعة من الخصائص منها الحالة النفسية التى تنتاب الشخص تجاه عمله، ورد فعله تجاه ما يحصل عليه من وظيفته مقارنة بما يتوقع الحصول عليه، ومجموعة المشاعر الإيجابية لدى الشخص تجاه نفسه و وظيفته والمؤسسة وحياته بشكل عام ويؤدى ذلك الشعور إلى الإحساس بالسعادة والرغبة فى العمل أو عدم الرغبة فى العمل فى حالة نقصان الرضا عن المهنة.

الإطار النظرى:

يتضمن ذلك مراجعة الأدبيات النظرية حول متغيرات البحث الحالى من حيث ماهية المتغيرات ونظرياتها وأسبابها كما يلى:

أولا : التسويف الأكاديمى

اختلف الباحثون فى ترجمتهم للمصطلح الأجنبى"Procrastination"، حيث استخدمه كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد ، ٢٠٠٤)، (عطية عطية ، ٢٠٠٧)، (نادية السيد، ٢٠٠٨)، (فايقة أحمد ، ٢٠١١)، (أشرف محمد وأحلام حسن ، ٢٠١٢) على أنه "التلكؤ"، وترجمه (أشرف محمد ، ٢٠٠٩) على أنه "التأجيل" أو "المماطلة"، وترجمه كل من (رشاد على وأحمد على ، ٢٠٠٠)، (السيد عبد الدايم ، ٢٠١٠)، (سوسن إبراهيم ، ٢٠١١) على أنه "الإرجاء" وكلها مصطلحات تتضمن التأجيل فى أداء المهام الأكاديمية لأسباب داخلية أو خارجية أو كليهما معًا دون مبرر، ويقتنع بها المسوف ،واستخدمه كل من (فريح عويد العنزى ومحمد دغيم ، ٢٠٠٣)، (حسن أحمد ، ٢٠٠٨)، (أحمد محمد، ومحمد دغيم ، ٢٠١١) على أنه "التسويف" ، وسوف يتبنى الباحثان الحاليان التوجه الأخير على أن ترجمة Procrastination هو"التسويف".

ماهية التسويف الأكاديمى:

يذكر (Reasinger & Brownlow, 1996: 3) أن التسويف هوألا تفعل ذلك اليوم طالما يمكنك تأجيله إلى الغد، أو هو الطريقة التى يتعامل بها المسوفون مع جميع أوجه حياتهم، حيث يفضلونأداء المهام الاجتماعية أكثر من المهام المعرفية فى حين إنهم يختارون إنجاز المهمة المعرفيةعندما يكونون فى موقف جماعى حتى لا يُتصفوا بالغباء عن تجنبهم مهمة صعبة لا يحبونها، كما يتصفون بأنهم تلقائيون، وفضوليون، ويستخدمون العناد كشكل من أشكال الانتقام.

وتوضح (Sweitzer, 1999: 1) أن التسويف يتضمن فى الأصل تأجيل الفرد البدء فى أداء المهمة أو النشاط مع شعور الشخص بالحزن والأسى لعدم أدائه لهذا النشاط فى وقت مبكر.

ويعرِّف كل من (Holmes, 2000: 1)، (Deniz, et al., 2009:19) التسويف بأنه "تأجيل أداء شىء ما يقرر الفرد القيام به حتى وقت لاحق".

ويرى كل من (Knaus, 2000: 154-155)، (Van Eredo, 2003:1404) أن التسويف يتمثل فى اتخاذ قرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة مع مرور الوقت على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغيير هذا السلوك التأخيرى مما يؤثر على الدقة فى الإنجاز.

ويشير (Van Erede, 2000: 374) أن التسويف يتضمن تجنب تنفيذ هدف ما بسبب تشتت الانتباه المتعلق بأنشطة أو أفكار أكثر متعة، وبالإضافة إلى شعور الفرد بان هذاالسلوك المرتبط بالهدف غير مرض منالناحية الانفعالية، ولكنه مهم من الناحية المعرفية لأنه سوف يؤدى إلى نواتج إيجابية فى المستقبل.

وعرَّفه (Ferrari, 2001: 391) بأنه: "الميل لتأجيل نشاط مهم فى المجال الأكاديمى عن وقته المحدد".

ويعرف كل من (Wolters, 2003: 179)، (Farran, 2004: 15) التسويف بأنه الفشل فى أداء نشاط ما فى إطار الزمن المحدد أو تأجيل القيام بالأنشطة التى ينوى الفرد إنهاءها حتى آخر لحظة ممكنة، مما تؤدى إلى درجة من عدم الارتياح النفسى.

ويعرفه كل من (عبد الرحمن محمد،ونادية السيد، ٢٠٠٤: ٦٨) على أنه"تأخير أو تأجيل لمهمة دون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للفرد، ويقوم بذلك برغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها".

ويمكن أن يُنظر إلى سلوك التسويف الدائم على أنه سمة شخصية ترتبط بمجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية والوعى، والاكتئاب، والقلق، ونقص الدافعية الذاتية، وانخفاض توجه الهدف نحو التمكن وارتفاع توجه الهدف نحو تجنب الأداء، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد، وقلة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، وبصورة عامة يمكن النظر إلى سلوك التسويف على أنه إخفاق فى تنظيم الذات (Dietz et al., 2007: 894).

ويذكر (حسن أحمد،٢٦١:٢٠٠٨) أن التسويف هو الميل إلى سلوك التأجيل الدائم والتأخير الإرادى سواء فى البدء أو الانتهاء من إنجاز جميع أو معظم المهام الدراسية المطلوبة وتأخيرها عن الموعد المحدد لها.

واتفق كل من (فريح عويد ومحمد دغيم، ٢٠٠٣: ١٠٣)،(عطية عطية، ٢٠٠٧: ١٧)، (نادية السيد، ٢٠٠٨: ٢٧٩) فى تعريفهم للتسويف الأكاديمى على أنه: "تأجيل الطالب البدء فى عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخره فى إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح النفسى لتأخره فى إتمامها".

ويصف كل من (Balkis & Duru, 2009: 19) سلوك التسويف بصفة عامة على أنه"الصعوبات التى يواجهها الفرد فى أداء المهام اليومية بسبب عدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفعالية".

ويعرِّفه (أشرف محمد، ٢٠٠٩: ٢٨٧) بأنه"ميل الفرد إلى تأخير وتأجيل العمل أو النشاط أو تجنبه بصورة كاملة، وذلك بناء على رغبته وتحكمه".

ويشير (Yong, 2010: 63) فى تعريفه للتسويف الأكاديمى على أنه: "ميل الفرد لتأجيل البدء أو الانتهاء من مهمة أكاديمية بدون مبرر وبطريقة غير معقولة"، فربما يكون لدى الطلبة نية إنهاء مهامهم الأكاديمية فى حدود الإطار الزمنى ولكن ينقصهم الدافعية حتى يبدأوا.

وعرَّفه (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠: ٤) بأنه: "عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها فى ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه ودون أى أسباب قهرية".

وأوضح (أحمد محمد، ومحمد دغيم، ٢٠١١: ٢٠١- ٢٠٢) أن التسويف الأكاديمى هو"نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت آخر دونمبرر، على الرغم من القدرة على إنجازها فى وقتها المطلوب، وبمعنى آخر، فإن

التسويف سلوك تجنبى، يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد، ولتجنب اللوم من الآخرين.

وتعرف (فايقة أحمد،٢٠١١: ٥٢٠) التسويف بأنه "تأجيل الشخص لمهامه البحثية وتأخره فى إتمامها مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لهذا التأجيل".

ويوضح(Pala et al.,2011: 1418) إلى أن التسويف الأكاديمى هو إنعكاس لتأجيل المهام الدراسية اليومية من الواجبات اليومية والمسئوليات المرتبطة بالمدرسة وإنجازها فى اللحظة الأخيرة.

ويشير (معاوية أبو غزال،٢٠١٢: ١٣٥) إلى أن التسويف هو ميل الفرد إلى تأجيل البدء فى المهمات الأكاديمية أو إكمالها،وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالى.

يتضح من خلال العرض السابق أن التسويف يعنى تأجيل الأعمال أو المهام إلى وقت لاحق مع الشعور بعدم الارتياح النفسى، فقد يلجأ الفرد إلى التسويف فرارًا من حالة الضيق عند بداية المهام أو الانتهاء منها، أو القلق عنداتخاذ القرارات، وبالتالى فإن الفرد يكون مُسوفًا إذا أخّر البدء فى النشاط أو الانتهاء منه دون مبرر بمعنى أنه ليس هناك هدف من التأجيل، ويترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام وعدم اتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب، بالإضافة إلى شعور الفرد بعدم الارتياح النفسى لهذا التأجيل.

ويرى (Pfister, 2002:10) أن سلوك التسويف له عدة أشكال، حيث اختلفت وتنوعت تلك الأشكال تبعًا لاختلاف التعريفات المستخدمة لهذا السلوك،وهذه الأشكال هى:إرجاء صنع القرارDecisional Procrastination: ويشير إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب،والتسويف العصابىNeurotic Procrastination: ويشير إلى الميل إلى تأجيل وتأخير قرارات الحياة الأساسية،وسلوك التسويف القهرى أو الاندفاعى Compulsive Procrastination: ويشير إلى إرجاء الفرد لصنع القرار وإذا اتخذ هذا الفرد قرارا

باندفاع فإنه لديه التسويف فى تنفيذ القرارات التى تم اتخاذها، وإرجاء روتين الحياة Life Routine Procrastination: ويشير إلى الصعوبات فى إتمام المهام والروتين الحياتى المتكرر مثل: دفع الفواتير، والالتزام بالمواعيد وتحديدها، واسترجاع المكالمات الهاتفية وغيرها،والتسويف الأكاديمى Academic Procrastination: ويشير إلى التأجيل القصدى فى البدء أو الانتهاء من المهام الأكاديمية دون مبرر معقول، كما يشير إلى تأجيل الاستذكار أو الاستعداد للامتحان حتى اللحظة الأخيرة.

ويذكر(Farran, 2004: 15) أنه يمكن تصنيف بحوث التسويف إلى شكلين؛ الأول: وهو التسويف الأكاديمى، والذى يتعلق بالتسويف فى مجال محدد هو مجال أداء المهام الدراسية مثل الاستذكار، ومقابلة الأساتذة، أما الشكل الثانى فيتعلق بالتسويف العام، والذى يتعلق بالتسويف فى مجالات الحياة المختلفة والتى لاتتعلق بالدراسة مثل: شراء الهدايا، وإجراء المكالمات الهاتفية المهمة، وتنفيذ الأعمال المنزلية الضرورية.

وليس كل سلوكيات التسويف سلبية؛ حيث ميَّز (Chu & Choi, 2005: 245 – 246)بين شكلين من التسويف وهما:التسويف الأكاديمى غيرالفعّالPassiveAcademic Procrastination (المسوفون غير الفعالين)، وهم متأخرون فى القيام بالعمل، والفشل فى إتمام مهامهم فى الوقت المحدد وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب، والشكل الآخر هوالتسويف الأكاديمى الفعّالActive Academic Procrastination (المسوفون الفعالون)، وهوالشكل الإيجابى من المسوفين، حيث إنهم يؤجلون القيام بالعمل بشكل عمدى وقصدى، ويفضلون القيام بالعمل تحت ضغط، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بالتسويف، كما لديهم القدرة على إتمام مهامهم فى الوقت المحدد ويحسنون إدارة الوقت فى اللحظة الأخيرة .

ويضيف (Grant,2009:27)أن هناك ما يسمى بالتسويف الأكاديمى الفعال وغير الفعّال أو المتفائل والمتشائم، حيث إن ذوى التسويف الأكاديمى

المتفائل يؤخرون المهام دون قلق من إكمالها لأنهم يعملون ترتيبا للأولويات بينما ذوو التسويف الأكاديمى المتشائم يؤخرون المهام لتجنب إنجازها.

ويتضح مما سبق أن سلوك تسويف المهام الأكاديمية يتمثل فى ميل الطالب إلى تأجيل أداء المهام الأكاديمية فى وقتها المحدد دون أن يؤديها أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه دون مبرر معقول مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح النفسىلتركها أو تأجيلها لوقت آخر"، حتى يصبح التسويف عادةلدى الطالب تسيطر على طريقة إدارته للوقت وتنظيمه لذاته وتعلمه.

النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمى:

هناك العديد من النظريات التى حاولت تفسير سلوك التسويف الأكاديمى، ودوافعه، ومسبباته، ونتائجه، ويرجع الاختلاف فى هذه النظريات للاختلاف فى خلفيات أصحاب هذه النظريات، وللاختلاف فى تركيز كل منها، ومنها:

١ - **نظرية الصراع فىاتخاذ القرار**Conflict Theory of Decision making، حيث تُعالج نظرية الصراع فىاتخاذ القرار التسويف كنمط أساسى للتعامل مع القرارات الصعبة، وطبقًا لنظرية الصراع فإن مقدماتالتسويف أى الخطوات التى تسبق التسويف تشتمل على عدة صراعات تتعلق بالقرار، وكذلك مصحوبة بالتشاؤم فىحالة التوصل إلى نتائج غيرمُرضية لحل المشكلة؛ وبالتالى يكون التسويف وسيلة للتعامل مع الصراع والتردد فى صُنع القرار وهذا هو حال الطالب المسوف(Lamba,1999: 8).

٢ - **النظرية السلوكية**:Behavioral Theoryحيث توجد أدلة تجريبية كثيرة على أن هناك علاقات بين العديد من المكونات الناتجة من نظرية التعلم (التعزيز) والتسويف الأكاديمى وهذا على العكس من مدخل التحليل النفسى(O'Brien, 2000: 3). ويُعد التعزيز Reinforcement أحد المكونات

المهمة لنظرية التعلم، حيث تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، وطبقاً لنظرية التعزيز فإن الطلبة الذين يسوفون فى الوقت الحالى ربما استخدموا عادة التسويف فى وقت سابق وكان التسويف ناجحًا، بالإضافة إلى الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى ممتعة بالنسبة لهم خلاف الدراسة، فإنهم يؤجلون المهام الدراسية لأنها ليس بها تعزيز فورى من وجهة نظرهم، وبالتالى فإن الطلبة يشاركونفى الأنشطة التى وجدوها أكثر تعزيزًا بشكل مباشر (Özer, 2010: 41). فالطالب الذى لديه وجهة ضبط داخلية يدرك أن التعزيز يتوقف على طرق وأساليب عمله، أما الطالب الذى لديه وجهة ضبط خارجية فيدرك أن التعزيز لا يعتمد على طريقة عمله وإنما يعتمد بنسبة كبيرة على الحظ والقدر والصدفة، أى إلى عوامل خارجية، ولذا فإن الطالب ذا وجهة الضبط الخارجى قد يؤجل أو يتجنب عمل المهمة أكثر من ذى الضبط الداخلى لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره، فالتأثير يأتى من عوامل خارجية لا دخل له فيها (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤ :٦٠).

ويُعد أيضًا الهروب الشرطى والتجنب الشرطى مُكوِّنين مُهمين فى فهم نظرية التعلم لتفسير التسويف الأكاديمى، حيث يحدث الهروب الشرطى عندما يقرر الفرد الفرار من المثيرات المكروهة بعد تقديمها له، ويحدث التجنب الشرطى عندما يشترط الفرد تجنب المثيرات المكروهة قبل تقديمها، وتجنب العمل الأكاديمى، وتجنب التفاعل مع الآخرين فى العمل الأكاديمى، وتجنب القلق، وكذلك تجنب إتمام المهام (O'Brien, 2000: 3-4).

٣- **<u>النظرية الثلاثية (تجنب قلق التقييم)</u>**Triple A Theory(Appraisal-Anxiety-Avoidance)ويعرض فيها (Milgram & Tenne, 2000: 143) التسويف من خلال نظرية تجنب قلق التقييم، حيث تفترض هذه النظرية أن الفرد يقوم بتقييم الموقف لتحديد ما إذا كان يمثل تهديدا بالنسبة له أم لا، وإلى أى حد تتوافر مصادر محددةلديه للتعامل بكفاءة مع هذا

التهديد، فإن أدرك الفرد أن هذه المصادر غير ملائمة فإن رد فعله يتسم باستجابات الضغوط/القلق، ومحاولة الهروب من الموقف، وفى حالة التسويف فإن الهروب يعنىتأجيل عمل المهام المثيرة للقلق بقدر الإمكان، وهذا التجنب يؤدى إلى تقليل الضغوط ويعتبر معززًا سلبيًّايساعد على تحمُّل هذا النمط من السلوك .

٤ - **نظرية تعويق (إعاقة) الذات**Self-Handicapping Theory وفيها يرى (O'Brien, 2000 :6) أنه يمكن تفسير سلوك التسويف الأكاديمى من خلال نظرية تعويق الذات، والتى تركز على الحفاظ على تقدير الذات، وبشكل عام، فقد وجد علاقة موجبة بين تقدير الذات والتسويف، فتدنى تقدير الذات أو انخفاضهيصاحبه زيادة فى سلوك التسويف. كما يعتقد أن انخفاض تقدير الذات فى وقت العمل ينتج عن العجز المتكرر فى تلبية المعايير الفردية. ويعد تعويق الذات إحدى الطرق التي تحمى تقدير الذات، والذى يعنى الميل لتقليل مخاطر تقدير الذات من خلال البحث عن الانحرافات التى تعوق الأداء. حيث يمنع تعويق الذات تحطيم الأداء المحتمل للتغذية الراجعة (على سبيل المثال: نقص القدرة كدليل على الافتقار فى أداء الاختبار) من خلال تقديم عذر جاهز لسوء هذا الأداء.

ويذكر(Steel, 2007: 68) أنه يمكن أن يشعر المسوفون بأن أعمالهم لن تغير من موقفهم، وبالتالى يركزون بدلاً من ذلك على التحكم فى تفاعلاتهم الانفعالية؛ حيث إن تعويق الذاتيشير إلى وضع العراقيل التى تعوق الأداء الجيد للفرد، والدافع إلى تعويق الذات يهدف فى الغالب إلى حماية تقدير الذات بأن يعطى الفرد لنفسه أسبابا خارجية للتبرير إذا فشل فى الأداء الجيد.

وتضيف(Sweitzer, 1999: 14) أن المعوقين ذاتيًا يميلون إلى خلق العوائق فى المواقف،ويعزون فشلهم إلى قوى وعوائق خارجية، كما أن المسوفينغير الفعالين يتصفون بدرجة مرتفعة فى تعويق الذات، وأنهم يختارون غالبا المهام التى ينتج عنها معظم العوائق التى تحول دون نجاحهم.

ويتضح مما سبق أنه يمكن الاستفادة من تلك النظريات فى تفسير ومناقشة نتائج البحث، كما نجد أن بعض عبارات مقياس التسويف الأكاديمى لـ "توكمان" تعتمد على النظرية السلوكية، على اعتبار أن التعزيز أحد المكونات المهمة لنظرية التعلم، وتعتمد البعض الآخر على نظرية تعويق الذات، والنظرية الثلاثية (تجنب قلق التقييم).

العوامل المرتبطة بالتسويف الأكاديمى:

توجد عوامل كثيرة تؤثر على التسويف الأكاديمى، على الرغم من أن بعض الأفراد يؤجلون إنجاز الأعمال حتى اللحظة الأخيرة دون سبب معقول، كما أن آخرين يؤجلون عن قصد، ويبررون ذلك بأنهم يقدمون أفضل ما لديهم، عندما يقعون تحت ضغط، وقد يقدمون أسبابًا ومبررات تحافظ على صورة الذات لديهم، وتحميها من النقد الخارجى (أحمد محمد، ومحمد دغيم ،٢٠١١: ٢٠٢).

ويضيف (Brownlow &Reasinger,2000:27)أن الدافعية نحو المهام المدرسية تؤثر فى التسويف الأكاديمى، وأن المسوفين لديهم صعوبة فى التنظيم الذاتى؛ ولذلك فهم يحتاجون إلى دافع خارجى حتى ينجزوا أعمالهم، كما كشفت النتائج أيضًا عن أن نقص الدافعية الخارجية تجاه العمل الأكاديمى يقود غالبًا إلى تجنب أو تأجيل المهام المدرسية.

وتوصل كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤: ١١٩) إلى أنه كلما كان الطالب غير راضٍ عن طبيعة المهام والأنشطة التعليمية فى بيئته الدراسية، مال إلى تأجيل إتمامها إلى آخر لحظة ممكنة والعكس صحيح.

وتوصل كل من(Yong, 2010: 62) و(أحمد محمد، و محمد دغيم، ٢٠١١: ٢٢٠)و(Balkis & Duru , 2009: 25) و(Özer, et al., 2009)إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما أن طلاب القسم الأدبى ورجال الأعمال أكثر تسويفا من طلاب القسم العلمى. فى حين أسفر بحث (Dias-Morales, et al., 2008) عند التطبيق على

عينة من الإسبانيين عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث، ويتفق مع ذلك بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد،٢٠٠٤) بالإضافة إلى أن الطلاب منخفضى التسويف الأكاديمى أكثر رضًا عن الدراسة من غيرهم مرتفعى التسويف الأكاديمى.

وأشار كل من(Lamba,1999) و(فريح عويد، ومحمد دغيم،٢٠٠٣) و(حسن أحمد عمر، ٢٠٠٨)، و (Ferrari, et al., 2009) و(فايقة أحمد،٢٠١١)، إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والأدبى فى التسويف الأكاديمى.

وقد اهتم (Pala et al.,2011:1418) بدراسة التسويف الأكاديمى لدى المعلمين المبتدئين وتوصلوا إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور،بالإضافة إلى وجود تأثير للتخصص الدراسى على التسويف الأكاديمى،حيث إن معلمى اللغات الأجنبية (الإنجليزية والتركية مثلا) أكثر تسويفاً أكاديميًا من معلمى البيولوجى.أى أن معلمى المواد الأدبية أكثرتسويفاً من معلمى المواد العلمية.

قياس التسويف الأكاديمى:

تشير البحوث النفسية والتربوية التى تم إجراؤها فى البيئة العربيةإلى أن تسويف المهام الأكاديمية لدى كثير من الطلاب يُعد من الظواهر متعددة الأبعاد والأشكال.كما فى نتائج بحث كل من (فريح عويد، ومحمد دغيم، ٢٠٠٣) و(عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤) و(حسن أحمد، ٢٠٠٨) و(السيد عبد الدايم، ٢٠١٠).

ويتم قياس التسويف الأكاديمى بناء على ما قام به(Tuckman, 1990:4) فى بحث له بعنوان: "قياس التسويف اتجاهيًا وسلوكيًا". ببناء مقياس للتسويف الأكاديمى، ومدى ارتباط هذا المقياس بفاعلية الذات العامة، ومقياس سلوكىللتسويف على مهمة للأداء فى مقرر علم النفس تسمى مهمة الأداء

المنظم ذاتيًا، وقد استخدم هذا المقياس السيد عبد الدايم (٢٠١٠) على طلاب الجامعة،وإبراهيم محمد على (٢٠١٣) على طلاب المرحلة الثانوية وسوف يقوم الباحثانالحاليان بتقنينه على عينة البحث الحالى.

ثانيا :الذكاء الوجدانى

تلعب المشاعر دورًا أساسيًا فى تسيير الحياة، وما يصاحبها من القرارات الشخصية، حيث إن المشاعر العنيفة تؤدى إلى اضطراب المنطق، كما أن نقص الوعى بالمشاعر يمكن أن يكون مدمرًا وبالأخص عند اتخاذ القرارات التى تتوقف عليها مصائر الأشخاص، فقرارات الحياة متجددة، ومثل هذه القرارات لا يكفى فيها التفكير المنطقىفقط، وإنما تتطلب إلى جانبه المشاعر وحكمة العواطف التى هذبتها الخبرة (روبنز، وسكوت،٢٠٠٠: ٤٥).

ولذلك لا يمكن تجاهل الذكاء الوجدانى لأنه ينبع أساسًا من الحدس والفطرة السليمة، فعندما طلب "ستيرنبرج" العالم السيكولوجى بجامعة "بيل" فى بحث أجراه على مجموعة من الأفراد أن يصفوا "الشخص الذكى". كانت المهارات العملية مثل خيارات العمل والمهارات الاجتماعية من أهم الصفات التى ذكروها(جولمان، ٢٠٠٠: ٦٧).

وسوف يتم عرض ماهية الذكاء الوجدانى والنماذج والنظريات المفسرة لوجوده وأهميته والعوامل المرتبطة به.

١- ماهية الذكاء الوجدانى

ظهرت تعريفات عديدة للذكاء الوجدانىمنها وصف (Sutarso, et al., 1996 :4) الذكاء الوجدانى بأنه يتضمن مجموعة من القدرات مثل الدافعية الداخلية والوعى بالذات، والصمود أمام الضغوط، والضبط للاندفاع وتأجيل الإشباع، وتنظيم المزاج العام حتى لا يؤثر سلبًا على التفكير، والتعاطف والأمل والتفاؤل والتآلف.

ويصف (فاروق السيد، ومحمد رزق،١٩٩٨: ٥- ٦) الذكاء الوجدانى بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها

وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة فى ضوء خمسة أبعاد وهى المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الإجتماعى.

بينما يعرفه(Abraham, 2000:169)بأنه القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية فى حل المشكلات، حيث إن الانفعالات الموجبة تساعد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة على حل تلك المشكلات. وأنه مجموعة من المهارات التي يرجع إليها دقة قياس مشاعر الذات واكتشاف مشاعر الآخرين واستخدام تلك المشاعر لتحقيق الإنجاز فى الحياة.

وقد وصف(Hedlund&Sternberg,2000: 136)الذكاء الوجدانى بأنه ذكاء غير أكاديمى وغير معرفى وغيرعقلى.وبالإضافة لذلك يذكر (Mayer, et al.,2000b:92-93) أن هناك ثلاثة معان لمفهوم الذكاء الوجدانى وهى الذكاء الوجدانى كاتجاه ثقافى وفيه يكون الذكاء الوجدانى مثل الرابطة بين العاطفة والاستدلال، والذكاء الوجدانى كمجموعة من سمات الشخصية اللازمة للنجاح فى الحياة مثل المثابرة والرغبة فى الإنجاز والمهارات الاجتماعية، والذكاء الوجدانى كمجموعة من القدرات العقلية المتعلقة بمعالجة المعلومات الوجدانية.

ويضيف (Bar-on, 2000: 373) أن الذكاء الوجدانى هو نسق من القدرات غير المعرفية (الانفعالية والشخصية والاجتماعية) والمهارات التى تؤثر فى قدرة الفرد على التكيف والتعايش مع متطلبات البيئة ومواجهة ضغوطها.

ويتوسع (Lane, 2000: 171)فى تعريف الذكاء الوجدانى بأنه القدرة على استخدام المعلومات الوجدانية بطريقة فعالة وتكيفية، وتشتمل المعلومات الوجدانية على استجابات الفرد الذاتية، بالإضافة إلى المعلومات التى تصل إليه من الاستجابات الوجدانية للآخرين.

و أشار (Ciarrochi, et al.,2001) إلى أن الذكاء الوجدانى هو قدرة الفرد على معرفة طبيعة الانفعالات أو المشاعر وعلاقتها مع بعضها والتى يعتمد عليها فى حل المشكلات الوجدانية التى تواجه الفرد، بالإضافة إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين وتمثيلها، وفهم المعلومات المرتبطة بها، والقدرة على ضبط هذه الانفعالات وإدارتها.

و قد وضع (عبد المنعم أحمد ، ٢٠٠٤ : ٣٠) تعريفا شاملا للذكاء الوجدانى بأنه قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها، وقدرته على التعبير عنها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، والثقة فى ذاته وإمكاناته، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وقدرته على تغيير انفعالاته بسرعة وبسهولة عندما تتغير الظروف (مرونة الذات)، وقدرته على تنظيم حالته المزاجية وقدرته على التكيف والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة فى التفوق، وحساسيته فى معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم والاستماع إلى مشاكلهم والسعى إلى حلها والحساسية تجاه متطلباتهم، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين وفهمهم والاتصال بهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والمنازعات بينهم باستخدام مهارتى الإقناع والتفاوض، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والعمل فى فريق عمل متميز.

ويعرف (ميشيل كراف،٢٠٠٤) الذكاء الوجدانى بأنه نوع من أنواع الذكاء وهو القدرة على فهم المشاعر والأحاسيس والتعبير عنها أو تلبية الاحتياجات اليومية وتأمين العلاقة مع الآخرين. وهناك خمس مهارات للتفكير الوجدانى وهى مهارات الإدراك الذاتىالتىتعتبر حجر الأساس فى التفكير وتساعد على اتخاذ قرارات أفضل،والمهارات الاجتماعية،والتفاؤل، والتحكم العاطفى،ومهارات المرونة.

ويشير (Reed,2005: 87) إلى أن الذكاء الوجدانى هو فئة من الكفاءات والقدرات لإدراك وفهم واستخدام المعلومات الوجدانية التى تؤدى إلى الأداء الأفضل، ويتكون الذكاء الوجدانى من أربعة مكونات وهى الوعى بالذات، والإدارة الذاتية، والوعى الاجتماعى، وإدارة العلاقات.

و يعرف (Schneider,et al.,2005:854) الذكاء الوجدانى بأنه مجموعة من القدرات الوجدانية التى تتضمن الإدراك الدقيق للوجدان، وتكامل الوجدان مع العمليات المعرفية، وفهم الوجدان والمعلومات الضمنية فى مواقف الحياة، وإدارة الوجدان لتسهيل التكيف مع المتطلبات البيئية.

ويذكر (على الزهرانى، وسرى محمد، ٢٠١٠: ٢٧٦)أن الذكاء الانفعالى هو القدرة على فهم الشخص لذاته والآخرين بصورة كافية، والتعبير عن الانفعالات بصورة ملائمة وصحية على نحو تكون فيه انفعالاته عقلانية مما يساعد على القيام بالأداء الوظيفى الناجح فى الحياة بصورة عامة، ويشعره بالرضا المهنى.

النماذج المفسرة للذكاء الوجدانى:

هناك الكثير من نماذج الذكاء الوجدانى بعضها نماذج معرفية عقلية، وأخرى نماذج مختلطة، حيث أولها النماذج العقلية وهى التى تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر ويمثلها نموذج "مايير وسالوفى"، أما النماذج المختلطة فهى تربط بين القدرات العقلية وسمات الشخصية ويمثلها نموذج "جولمان"، ونموذج "بار- أون" وغيرهما. وسوف يقوم الباحثان بشرح تفصيلى لهذه النماذج قدر الإمكان.

أ- <u>نمـــاذج القـــدرة للـــذكاء الوجـــدانى</u> Abilityof Modelsof EmotionalIntelligence

ويرى أصحاب هذا النموذج أن الذكاء الوجدانى قدرة عقلية تعمل فى المجال الوجدانى ومنهم:

١ - نموذج مايرو سالوفى(١٩٩٠)

حيث يعتبرأحد نماذج القدرة للذكاء الوجدانى، حيث تناولا الذكاء الوجدانى على أنه القدرة على إدراك وفهم الانفعالات بدقة وتقييمها، وعلاقاتها واستخدامها فى التفكير لحل المشكلات وتعزيز النشاطات المعرفية (Mayer, et al., 2004 , 199-200) . وبالتالى تأسس هذا النموذج على العلاقة بين الوجدان والتفكير.

وبدأ كل من (Mayer,et al.,2003:97-105 and Mayer, et al., 2004:197-199)بتطوير نموذجهم للذكاء الوجدانى من خلال تعريف الذكاء الوجدانى بأنه القدرة على الاستدلال من الانفعالات لرفع مستوى التفكير، وأن الذكاء الوجدانى ناتج من الاتحاد الفعال بين الذكاء والعاطفة، واعتبروا أن الذكاء الوجدانى عنصرا من فئة الذكاءات الساخنة والتى تشمل الذكاء الاجتماعى والذكاء العملى والذكاء الشخصى، وتتعامل مع المعرفة الناتجة من الاهتمامات الشخصية والوجدانية للفرد.وأكد هؤلاء أن الذكاء الوجدانى هو أفضل الذكاءات لأنه يشتمل على الانفعالات الداخلية والخارجية معًا وارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات وبناء عليه قاموا بتقسيم الذكاء الوجدانى إلى أربعة أبعاد هى:

أ)**الإدراك الانفعالى** EmotionalPerception: ويتضمن هذا القدرة على إدراك المشاعر الذاتية ولدى الآخرين والتعبير عنها، والتعرف على المعلومات الواردة من النظام الوجدانى وتسجيلها وتحديد الانفعالات وفك شفرة الرسائل الوجدانية التى تعبر عنها تعبيرات الوجه.

ب)**التيسير الانفعالى فى التفكير** Emotional Facilitation of Thinking: ويتضمن القدرة على ربط الانفعالات بالحواس مع استخدام الانفعالات فى التفكير وحل المشكلات ويركز على الكيفية التى يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفى ويغيره.

جـ)**الفهم الانفعالى** Emotional Understanding: ويتضمن فهم مشاعر الآخرين ومعالجتها والتعرف على الانفعالات المتماثلة والمتناقضة وتوليفاتها وتطورها مع الزمن.

د)**إدارة الانفعالات** Managing Emotions: وتضم الإدارة الذاتية الوجدانية وفهم الفرد لنمو انفعالاته فى علاقاته مع الآخرين وإدارة مشاعر الآخرين والتنظيم الواعى للانفعالات لتعزيزالنمو الانفعالى والفكرى.

٢ - **نموذج** (Elder, 1997: 41-42)

حيث يركز هذا النموذج على المشاعر وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هى:الجانب الإدراكىمن العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.الجانب الثانى هو الخاص بنقل المشاعر وتوجيهها نحو ما يناسب الأداء أى الإتيان بالشعور الذى يتناسب مع ظروف الموقف وكأن المشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتى تدفعه للتصرف فى مواقف الحياة المختلفة. والجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشرى، والدافع الأساسى للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التى يمر بها الفرد بناء على ما يحدده لنفسه من أهداف ورغبات ودوافع، وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا فى علاقة تفاعل مستمر.

وتذكر "Elder" (١٩٩٧) أن هناك ارتباطا بين الذكاء والمشاعر من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد والذى تعتبره مفتاح الذكاء الوجدانى أو الوسيلة الوحيدة التى نفهم بها حياتنا الفكرية، حيث يمكّننا التفكير الناقد من إرساء المبادئ الصحيحة لحياتنا ويمنح الفرد أساس الحياة الوجدانية المتسمة بالذكاء والتعقل، ولهذا تقدم "لندا إلدر" التفكير الناقد كرباط هام بين الذكاء والمشاعر لدى الفرد الذكى وجدانيًا والذى يتصف بالقدرة على تحديد رغباته ولديه التزام بالفكر السليم والحكم الصائب.

وفى ضوء العرض السابق فإن نماذج القدرة للذكاء الوجدانى تعتبره مجموعة من القدرات وهى الإدراك الانفعالى، والتعبير عن الانفعالات وفهم

معانيها، وتنظيمها فى الذات، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين، ويتضح أن نموذج "مايـر سالوفى" يركز على التفاعل بين الجانبين العقلى والوجدانى لدى الفرد. فى حين "لندا إلدر" أضافت أن التفاعل بين الجانب العقلى (الذكاء) والجانب الوجدانى (الانفعالات والمشاعر) يكون من خلال الرابطة العامة وهى التفكير الناقد. ولكن بصفة عامة فإن نماذج القدرة للذكاء الوجدانى تهمل السمات الشخصية ومدى تأثيرها على انفعالات الفرد.

ب: **النماذج المختلطة للذكاء الوجدانى** Mixed Models of Emotional intelligence

تهتم هذه النماذج بالربط بين السمات الشخصية والقدرات العقلية وفيما يلى شرح لبعض هذه النماذج. ومنها:

١ - **نموذج جولمان** GolmanModel **(١٩٩٥)**

ويُعد نموذجا للذكاء الوجدانىوهو أحد النماذج المختلطة التى تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل الاجتماعية والدافعية. ونموذج "جولمان" خاص بالذكاء الوجدانى فى أداء العمل.ويمكن عرض مكونات الذكاء الوجدانى كما يراها "جولمان" فيما يلى:

أ. الوعى بالذات self-Awareness

يعتبر الوعى بالذات هو حجر الزاوية فى الذكاء الوجدانى، وهو وعى الفرد بمشاعره وقت حدوثها، وهو الانتباه إلى الحالات الداخلية التى يعيشها الفرد، وبهذا الوعى التأملى للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات، أى إنه طريقة محايدة تحافظ على تأمل الذات حتى أثناء العواطف المثارة (جولمان، ٢٠٠٠: ٧٣).

ب . معالجة الجوانب الوجدانية (إدارة الانفعالات) Handling Emotions Generally

يناقش هذا البعد تعميق الفهم،وتوسيع المعرفة لدى الأفراد بتدبر وإدارة انفعالاتهم، أى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة مرنة متوافقة والقدرة على ضبطها والتحكم فيها بشكل ملائم، بمعنى الشعور بأنك

سيد نفسك وقادر على تحمل الانفعالات العاصفة التى تأتى بها الحياة وإنك لست عبدًا لها. كما يهتم هذا البعد بكيفية المعالجة والتعامل مع المشاعر التىتؤذينا، وهذه المعالجة هى أساس الذكاء الوجدانى (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠: ٩٨، ١٠٠- ١٥٦). ويشير (جولمان، ٢٠٠٠: ٨٧ – ٨٨) إلى أن مفتاح السعادة العاطفية يكمن فى ضبط الانفعالات المزعجة بصورة دائمة، ومحاولة السيطرة على حالتنا النفسية.

جـ. الدافعية Motivation

ويشير (جولمان، ٢٠٠٠: ١١٩ – ١٢٣) إلى أن الدافعية هى القدرة المسيطرة، حيث إن تحقيق النجاح فى الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود دافع إلى جانب وجود القدرات الفطرية الأخرى، أى أن القوة الانفعالية هى التى تدفع إلى تحقيق الإنجازات، وبهذا يكون الذكاء العاطفى (كفاءة حاكمة)، وهذه القوة تؤثر على قدراتنا تأثيرا عميقا سواء أكان على مستوى تسهيلها أو التدخل فيها. كما يرى أن تأجيل الإشباع ربما يكون هو جوهرالتنظيم العاطفىالذاتى، ويُقصد به قدرة الفرد على تأجيل الإشباع من أجل تحقيق الهدف.

ويتضح مما سبق أن التقدم والسعى نحو الهدف يحتاج إلى الحماس والمثابرة والأمل النابعين من الدافعية الداخلية، وهذا من أجل إنجاز العمل على أكمل وجه.

د التعاطف Empathy

هو المكون الرابع للذكاء الوجدانىويعنى به قدرة الفرد على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين من نبرة صوتهم أو تعبيرات وجههم،والاستجابة لهذه المشاعر ويتضح وجود علاقات إيجابية بين التفهم والوعىبالذات، حيث يساعد التفهم على خلق علاقة ألفة من الآخرين وعلى الحفاظ عليها، ويلعب التفهم دورًا حاسمًا فى العديد من المواقف المختلفة فى التدريس والإدارة والعلاقات العامة (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠: ٣٢٣).

هـ تناول العلاقات (المهارات الاجتماعية) Social skills

هىالمكون الخامس للذكاء الوجدانى، ويقصد بها قدرة الفرد على إدارة الانفعالات مع الآخرين، وتكوين علاقات إيجابية مثمرة، والتفاعل معهم بفاعلية وبناء روابط اجتماعية معهم وقيادتهم، وهذه علامة السيطرة على مستوى حميم وعميق، وإنها تعنى قيادة الحالة الانفعالية للشخص الآخر، ومن ثم تظهر صورة القدرة على التأثير بالآخرين والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠: ٣٦٥ – ٣٦٦).

وفى ضوء العرض السابق فإن نموذج "جولمان" يعتبر الذكاء الوجدانى مكونا من خمسة عوامل وهى الوعى بالذات (اعرف نفسك)، وإدارة الانفعالات وتنظيم الذات، والقدرة المسيطرة (حفز الذات وتأجيل الإشباع)، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين (فن إدارة العلاقات بين البشر).

٢- نموذج بار. أون Bar-on Model**(١٩٩٧)**

قام "بار- أون" بتوسيع معنى الذكاء الوجدانى من خلال دمجه بالسمات الشخصية ، ويعد هذا النموذج هو أحد النماذج المختلطة للذكاء الوجدانى والتى تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل الدافع، وحالات الإدراك، والنشاط الاجتماعى.

وعرف (Bar-on, 2006: 1-3) الذكاء الوجدانى بأنه نظام من القدرات غير المعرفية (الشخصية والوجدانية والاجتماعية) والكفاءات والمهارات التى تؤثر على قدرة الفرد على النجاح فى مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها،وقد أعد" بار- أون" مقياسًا صالحا لقياس الذكاء الوجدانى مكونا من (١٣٣) مفردة يتم الإجابة عليها خلال (٣٠) دقيقة تقريبا، ويناسب الأعمار الزمنية (١٦) سنة فيما فوق، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد رئيسية ويندرج أسفلها خمسة عشر مقياسًا فرعيًا.

وقد أوضح(Bar-on, 2006: 1-5) هذه المجالات بشكل من التفصيل كما يلى:

أ. الذكاء بين الشخصى TheIntrapersonalIntelligence

يذكر" Bar-on" بأنه هو أحد أبعاد الذكاء الوجدانى، ويتضمن ما يتصل بالذات الداخلية والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار والمعتقدات ويتضمن هذا البعد خمسة جوانب فرعية وهى: الوعى بالذات Self-Awareness- التوكيدية Assertiveness- تقدير الذات Self-Regard (الرؤية الذاتية) - تحقيق الذات Self-Actualization- الاستقلالية Independence.

ب. الذكاء الاجتماعى TheInterpersonalIntelligence

ويتعلق هذا البعد بمهارات الفرد وقدرته على التفاعل مع الآخرين لمدة طويلة ويتضمن التعاطف Empathy- المسئولية الاجتماعية social responsibility– العلاقات الاجتماعية interpersonal relationship

جـ. القدرة على التكيف Adaptability

وتتعلق هذه القدرة بالاستجابة على المواقف الصعبة، والنجاح فى فهم المشكلات وابتكارالحلول الفعالة والتعامل مع المشكلات وحلولها بفاعلية، ويتضمن هذا البعد إدراك الواقع RealityTesting- المرونة Flexibility- حل المشكلاتProblem solving.

د. إدارة الضغوط والتحكم فيها StressManagement

وهى قدرة الفرد على مواجهة الضغوط دون فشل وانهيار، ويتسم الفرد بالهدوء وضبط الاندفاع، ومواجهة الضغوط بشكل جيد، وقدرته على أداء أكثر من عمل فى وقت واحد، ويتمتع بالحيوية والصحة الجسمية ومواجهة الكوارث،ويتضمن هذا البعد جانبين فرعيين هما تحمل الضغوط Stress Tolerance- ضبط الاندفاع Impulse Control.

هـ المزاج العام GeneralMood

ويتعلق هذا البعد بنظرة الفرد إلى الحياة، وقدرته على التمتع بصحة وجدانية جيدة وإمتاع الآخرين بها، ومدى شعوره بالرضا أو عدم الرضا، ويتضمن التفاؤل Optimism- السعادة Happiness.

وفى البيئة العربية نماذج عدة منها على سبيل المثال ما قامت به "سامية الأنصارى"، و"حلمى الفيل" (٢٠٠٩) من عرض نماذج القدرة للذكاء الوجدانى (نموذج "ماير وسالوفى" - نموذج "ريد" - نموذج" هين") والنماذج المختلطة مثل نموذج "جولمان" ونموذج "بار- أون". وتوصلا إلى نموذج للذكاء الوجدانى يتكون من أربعة قدرات رئيسية وهى:القدرة على الوعى الوجدانى بالذات وتتضمن القدرة على قراءة وجدانات الذات- القدرة على التعبير عن الوجدانات - القدرة على فهم الوجدانات المعقدة- القدرة على التمييز بين الوجدانات المختلفة، والقدرة على الوعى الوجدانى بالآخر وتتضمن القدرة على قراءة وجدانات الآخر- القدرة على تفهم وجدانات الآخر- القدرة على التواصل الوجدانى.والقدرة على تحفيز الذات وتتضمن القدرة على تحديد الأهداف- القدرة على توجيه الوجدانات– القدرة على حفز الذات.والقدرة على إدارة وجدانات وتتضمن القدرة على التعامل الجيد مع الوجدانات- القدرة على تنظيم الوجدانات- القدرة على مراقبة الوجدانات- القدرة على إدارة وجدانات الذات ووجدانات الآخر(سامية الأنصارى، وحلمى الفيل، ٢٠٠٩: ١٥٩-١٦٠).

وفى ضوء عرض نماذج الذكاء الوجدانى سواء أكانت نماذج القدرات العقلية أو النماذج المختلطة، سيتم تبنى النماذج المختلطة للذكاء الوجدانى فى قياس الذكاء الوجدانى لدى عينة البحث الحالى وهم الطلاب المعلمون بكلية التربية. وهذا قد يلائم هذه العينة لأن النماذج المختلطة تهتم بالمزج بين القدرات العقلية وسمات الشخصية من أجل أداء العمل على أفضل وجه.

كما أن استخدام المعلم مهارات الذكاء الوجدانى المتمثلة فى وعيه بانفعالاته ومشاعره الذاتية، والوعى بانفعالات الآخرين، وكيفية إدارة وضبط تلك الانفعالات، بالإضافة إلى التعاطف مع الطلاب وتشجيعهم ودفعهم للأمام وتكوين علاقات إيجابية معهم مع الحفاظ عليها فى حجرة التدريس. فهذا يؤدى

إلى رفع كفاءة الطلاب وشعورهم بأن هناك منْ يهتم بهم ويراعى حاجاتهم، ومن ثم تحقيق أعلى أداء وزيادة دافعيتهم للإنجاز ودعوة إلى الإبداع والابتكار.

٣- بعض العوامل المرتبطة بالذكاء الوجدانى

هناك بعض العوامل ذات الصلة بالبحث الحالى ومرتبطة بالذكاء الوجدانى ومنها التخصص، والنوع حيث يتفق كل من (محسن عبد النبى،٢٠٠١)، و(عبد المنعم أحمد، ٢٠٠٤)، و(إيمان شاهين٢٠٠٥) على أن التخصص (علمى/أدبى) والبيئة المعرفية لا يؤثران على الذكاء الوجدانى، لأن محتوى المواد الدراسية فى المؤسسات التعليمية يتجاهل فى الأساس النواحى الوجدانية.

ويوضح(Sutarso,1999) أن هناك فروقا دالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعدى التعاطف والوعى بالذات لصالح الإناث، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما فى بعد التآلف.

و توصل كل من(Ciarrochi, et al., 2000:550)،بعد تطبيق مقياس "ماير وسالوفى" على طلاب الجامعة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى وأبعاده(تحديد الانفعالاتووصفها، وتمثيل الانفعالات والتعبير عنها لتسهيل التفكير، فهم الانفعالات إدارة الانفعالات) لصالح الإناث.ويؤكد (Ciarrochi, et al., 2001: 1112)على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى وأبعاده لصالح الإناث.

واهتم Chan (2004) بتطبيق مقياس الذكاء الوجدانى على عينة من معلمى المرحلة الثانوية، وتوصل إلى أن الذكاء الوجدانى لدى المعلم لا يختلف باختلاف المادة الدراسية(اللغة، الرياضيات، العلوم، والعلوم الاجتماعية، والفن/الموسيقى/الرياضة) التى يقوم بتدريسها، كما أن الذكاء الوجدانى لا يختلف باختلاف النوع.ويتفق معه كل من (Chris, et al., 2003)، و(Chan,2005)، و(عبد المنعم أحمد،٢٠٠٤)، و(أنور فتحى، ٢٠٠٣)، و(عبد الحى محمود، ٢٠٠٤)، و(فاتن فاروق، ٢٠٠٥).

ويوضح(جولمان، ٢٠٠٠: ١٩١) أن النساء عموما يشعرن بعواطف إيجابية أو سلبية أقوى كثيرًا من الرجال، حيث إنهن خبيرات فى قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية والمشاعر الدفينة من تعبيرات الوجه ونبرات الصوت لدى الآخرين، كما يتميزن بالتعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين. أما الذكور فهم خبراء فى الحد من انفعالاتهم التى تعرضهم للانتقاد فيما بعد.

وقد توصل (Mayer, et al. 2000a: 282)إلى وجود تأثير دال إحصائيا للنوع(ذكور، وإناث) على مهارات الذكاء الوجدانى لصالح الإناث، كما أن الذكاء الوجدانى لا يتأثر بمواد الاختبار أو طريقة التقدير. ولكن تتفق(شيرين دسوقى، ٢٠٠٥:٤٢) مع كل من محمد حبشى، وجاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤) على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى طبقًا لمقياس بار - أون لصالح الذكور.ويضيف (محمد حبشى، وجاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٤) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى بُعدى التعاطف والمسئولية الاجتماعية لصالح الإناث.

بينما يشير(Mayer, et al,. 2000a) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى لصالح الإناث.

ويوضح (Sutarso(1999 أن الإناث يحصلن على درجات أعلى فى مهارات الذكاء الوجدانى(التعاطف،والوعى الذاتى، وحفز الذات،وتناول العلاقات،وإدارة الانفعالات)مقارنة بالذكور فى عينة من المتزوجين وغير المتزوجين الذين تمتد أعمارهم الزمنية من (١٧- ٥٤) عامًا، كما أن الإناث لديهن مشاعر شخصية أشد من الذكور وهن أكثر تعاطفًا مع الآخرين.

ويذكر (هشام الخولى، ٢٠٠٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى بُعدى الذكاء الوجدانى(الوعى بالذات، والمهارات الاجتماعية)، فى حين توجد فروق دالة إحصائيًا بينهم فى بُعدى إدارة الإنفعالات والتعاطف(الإمباثية) لصالح الإناث، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى بُعد الدافعية لصالح الذكور.

ويشير(Petrides, et al., 2004: 277-280)إلى أن الإناث أعلى من الذكور فى بعد المهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى. وتوضح (فوقية محمد،٢٠٠١) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الوجدانى(إدارة العلاقات، والتعاطف، والدافعية الذاتية) لصالح الإناث، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بينهم فى بُعد ضبط الانفعالات.

وتوصل (محمد حبشى، ٢٠٠٣: ١٩٠) بعد تطبيق قائمة "بار- أون" على طلاب المرحلة الثانوية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى وأبعاده، حيث تفوق الذكور على الإناث فى أبعاد الوعى بالذات، وتحقيق الذات، والتوكيدية، والاستقلالية، وحل المشكلات، واختبار الواقع،والمرونة،وتحمل الضغوط،وضبط الاندفاع، والسعادة والتفاؤل، بينما تفوقت الإناث فى أبعاد التعاطف والمسئولية الاجتماعية، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى بُعد العلاقات الاجتماعية.بالإضافة لذلك توصل إلى تفوق طلاب القسم العلمى على طلاب القسم الأدبى فى أبعاد الذكاء الوجدانى (تحقيق الذات، والاستقلالية، والمسئولية الاجتماعية، والسعادة).

ويشير (Saklofake, et al.,2003: 713) بعد تطبيق مقياس "سكوت وآخرين" (١٩٩٨) على طلاب الجامعة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى بعدى الذكاء الوجدانى (التعبير عن الانفعالات، والمهارات الاجتماعية) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى بعد الذكاء الوجدانى (تنظيم الانفعالات).

ويذكر (Schneider, et al., 2005: 857-859)أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى مهارة الإدارة الوجدانية لصالح الإناث، كما أن مشاعرهن أكثر تمايزا وتعاطفا.

ويؤكد (Zeidner, et al., 2005: 382)بعد تطبيق مقياس"سكوت وآخرين" (١٩٩٨) على الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بينالذكوروالإناث فىالذكاءالوجدانىلصالحالذكور.

واتفق كل من (عبد الحى محمود، ٢٠٠٤)، و(أحمد طه، ٢٠٠٥)على أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع والثقافة على الذكاء الوجدانى. بينما يشير (عبد العظيم سليمان، ٢٠٠٧) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى لصالح الذكور.

ويؤكد(Van-Rooy & Visurs-Varan, 2007)أن الإناث يتميزن بالذكاء الوجدانى المرتفع عن الذكور. وهذا يتفق مع ما أشار إليه "بار- أون" (Bar-On, 2000: 367) فى أن الإناث أكثر وعيًا بانفعالاتهن، ولديهن مشاركة وجدانية فعالة، وعلاقات اجتماعية إيجابية، ويعملن بطريقة تتسم بالروح الاجتماعية والحساسية أكثر من الذكور، إلا أن الذكور يتميزون بتقدير ذات مرتفع، وأكثر مرونة وتفاؤلًا، ولديهم قدرة على حل المشكلات بصورة أفضل من الإناث.

وتوصلت (إيناسمحمد، ٢٠٠٨: ٢٧٧ - ٢٧٨) إلى وجود تأثير دال إحصائيا لنوع الطالبعلى مكونات الذكاء الوجدانى(الدافعية، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف، والوعىالوجدانى، والضبط الوجدانى) لصالح الإناث، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا للتخصص الدراسى على مهارات الذكاء الوجدانى(المهاراتالاجتماعية، والوعىالوجدانى، والضبط الوجدانى)، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتخصص الدراسى على مهارتى الذكاء الوجدانى(التعاطف، والدافعية).

ويرى (السيد إبراهيم، ٢٠٠١) أن أبعاد الذكاء الوجدانى(الوعىبالذات، وتحفيز الذات، والتعاطف) تختلف باختلاف نوع المعلم (ذكر/أنثى)، كما تؤثر طبيعة المادة (لغات – علوم ورياضيات – دراسات اجتماعية) التى يقوم المعلم بتدريسها على الذكاء الوجدانى، بالإضافة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الذكاء الوجدانى للمعلم وتوافقه المهنى.

ويتفق كل من (محسن محمد،٢٠٠١)، و(عبد المنعم أحمد، ٢٠٠٤) على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات الأكاديمية المختلفة (رياضيات –

فيزياء– إنجليزى- الحاسب الآلى) فى الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة، أى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الشعب العلمية والأدبية.

ثالثا : الرضا عن المهنة

يعتبر الرضا عن المهنة لدى المعلمين من الأمور المهمة التى تحقق الاستقرار النفسى، بالإضافة إلى رفع جودة الإنتاجية فى عملية التعلم،وإنجاز أعمالهم بحب وأعلى جودة وأن يكون طلابهم على مستوى علمى مرموق. وكانت بداية ظهور الرضا الوظيفى فى المجال الصناعى ثم انتقل إلى العلوم التربوية الإنسانية ويتضح ذلك مما يلى:

ماهية الرضا عن المهنة:

يعرف (حسن محمد، وعبد العاطى أحمد،١٩٨٦: ١٢٥) الرضا عن المهنة بأنه "مدى شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به فى حقل العملية التعليمية، والذى يشمل الزملاء والرؤساء والطلاب وأولياء أمورهم، بالإضافة إلى المجتمع الخارجى المحيط بالمدرسة وكذلك نظام إدارة المدرسة،ومدى اشباع الحاجات المادية متمثلة فيما يحصل عليه المعلم من راتب".

ويعرفه (جابر عبد الحميد،وعلاء كفافى،١٩٩١: ١٨٥) بأنه الاتجاه النفسى للعامل نحو عمله أو وظيفته،ويتم ذلك التعبير عنه أحيانا فى صورة محبة للعمل ذاته أو عدم محبته،أوالرضا عن المكافآت من راتب وترقية وتقدير أو تعبير موجب عن ظروف العمل وفوائده.

ويذكر (عزتعبد الحميد،١٩٩٦: ٥٠) أن الرضا عن المهنة هو مشاعر المعلم الإيجابية نحو المشرفين والزملاء والخصائص البيئية للموقف التعليمى والمهام التى تتطلبها مهنة التدريس وأجره ومسئوليته عن عمله ومهامه وفرص الترقى والاستقرار وتقدير الآخرين له عن عمله كمعلم.

والرضا عن المهنة بشكل عام هو اتجاه الأشخاص ناحية العمل والمنظمة، ويشمل هذا الاتجاه الشعور والإيمان والنظرة التى يرى بها الشخص عمله،

ويؤمن بأن الرضا عن المهنة له علاقة وثيقة بمعظم السلوكيات داخل العمل بما فى ذلك معدلات الغياب وأدوار العمل والمواطنة (Bitch& Hog,2005).

وتستخلص (ريهام محمد، ٢٠٠٥) أن الرضا عن المهنة له بُعدان يرتبط البعد الأول بالعناصر الداخلية الملتصقة بالعمل نفسه وهى تلك العوامل التى تسهم فى تحقيق الذات للفرد وتشتمل على المهارة المكتسبة والمعرفة ونوع العمل والمسئولية والتقدم فى العمل والمكانة الاجتماعية للمهنة والممارسات المهنية.ويرتبط البعد الثانى بالعناصرالخارجية التى تتعلق ببيئة العمل وتشمل الأجروالعلاقات الإنسانية والاجتماعية فى العمل وسياسة المؤسسة والإجراءات الإدارية وظروف العمل والشعور الأمن فى العمل وفرص التدريب والترقى المتاحة.

ويشير(حمدان ممدوح،٢٠١٢: ٢٥٠) إلى أن الرضا عن المهنة هو "مجموعة المشاعر والأحاسيسالوجدانية الإيجابية التى تنتاب عضو هيئة التدريس تجاه وظيفته والمؤسسة التى يعمل بها".

نظريات الرضا عن المهنة:

مع ازدياد تراث البحث فى مجال الرضا عن المهنة ظهرت الحاجة إلى دراسات نظرية تهدف إلى وضع إطار نظرى للرضا عن المهنة، وتحديد مفهومه وأبعاده وكيفية قياسه.

ثم أدرك الباحثون أن الرضا الوظيفى يعتبر اتجاها إيجابيا نحو العمل الذى يمثل فى حد ذاته نمطا من أنماط السلوك لدى الفرد ومن ثم فيمكن دراسته فى إطار النظريات التى تختص بالسلوك والدافعية والميول والاتجاهات.

وقد ظهرت نظريات عديدة لتفسير ظاهرة الرضا عن المهنة ولا توجد نظرية واحدة متفق عليها بسبب كون الظاهرة إنسانية معقدة، وتوجد حالة من الحرمان تؤثر فى السلوك وتؤدى إلى عدم الاتزان وإلى عدم الرضا بشكل عام.ويلخص بعضها (إيهاب عيسى، طارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤: ١٠٢ – ١١٨) كما يلى:

١ - **نظرية العاملين لهيرزبرج**,Herzberg(١٩٥٩) التى اهتمت بتوضيح العلاقة القائمة بين الرضا عن المهنة والإنتاجية حيث ترى أن الموظفين عندما يضعون العوامل التى تسبب لهم الرضا فى العمل فإنهم يتحدثون فى مجموعة واحدة من العوامل التى أطلقت النظرية عليها الدوافع، وعندما يتحدثون عن العوامل التى تسبب لهم عدم الرضا فى العمل فإنهم يتحدثون عن مجموعة مختلفة عن العوامل التى أطلقت عليها النظرية عوامل الصحة العامة.ويؤكد هيرزبرج فى نظريته أن الظروف البيئية الأفضل للعمل يمكن أن تؤثر فى درجة استياء الموظف وليس فى رضاه بمعنى آخر فإن العوامل الصحية المتعلقة ببيئة العمل مثل الراتب الكافى وظروف العمل الحسنة والمشرفين المحترمين وزملاء العمل الجديرين بالحب لن يقدموا موظفا راضيا ولكنهم يقدمون موظفا غير مستاء فحسب. كما أن العوامل التى تؤثر فى رضا الموظف عن العمل وتدفعه لزيادة الإنتاج تتعلق مباشرة بالدوافع وبالعمل والمسئولين والنمو المهنى،وتشير النظرية إلى انه حتى يتسنى لعوامل الدافعية هذه أن تكون ذات فعالية يجب أن يكون الموظف على درجة مقبولة من الاستياء(عدم الرضا) وبتعبير آخر فان العوامل الصحية لا يمكنها أن تشفى من مرض ولكن بإمكانها تقديم العون للوقاية منه حيث أن عوامل الرضا عن العمل (الدوافع) هى التى يمكنها القيام بعملية العلاج. وهذه النظرية تعرف بنظرية الدافع أو المحرك الصحى حيث يرى "هيرزبرج" أن الجهود المبذولة لإثارة الدافعية فى مجال العمل ينبغى أن تنصب على إشباع حاجات تحقيق الذات والانجاز. ومن ثم فإن الرضا الوظيفى يتحقق عندما يواجه العامل بعمل يتحدى قدراته ويهيئ له فرص النماء وتحقيق الذات.

٢ - **نظرية التعارض**:والتى تمثل نظرية مقبولة بشكل واسع للعمل والدافعية والرضا ومن هنا تكون نظرية تكافؤ النفع هى متغير أساسى فى نظرية التعارض فالعنصر الرئيس فى هذه النظرية يتمثل فى سلوك الاختيار

والنموذج الذى طوره بورتر ولولر (١٩٦٨) وهو نموذج قائم على ثلاثة متغيرات هى كالتالى: التوقع الذى نتنبأ من الناحية النظرية بأن الشخص سوف يختار السلوك الذى يكون له أعلى عائد أو مكافأة متوقعة،والنفعية التى تعنى إدراك الفرد لاحتمال الداء الذى سوف يؤدى إلى نتائج أو مكافآت معينة، والتكافؤ الذى يمكن تعريفه على أنه القيمة المشاركة للنتائج والمكافآت.وبالتالى تكون درجة الرضا عن المهنة معتمدة على الفرق بين ما يتوقعه الفرد من وظيفته أو ما يتطلع إلى تحقيقه فيها أو منها وبين ما هو كائن فعلا وينشأ عدم الرضا أو الرضا من مقارنة ما هو كائن بما ينبغى أن يكون فإذا ازدادت توقعات المرء حول ما ينبغى أن يكون عما هو كائن قلت درجة الرضا وزادت درجة عدم الرضا لديه.

٣ - **نظرية عدالة العائد (المساواة):** ويرى(إيهاب عيسى، وطارق عبد الرؤوف،٢٠١٤) أن هذه النظرية تستند إلى أن الفرد يقيس درجة العدالة أو المساواة من خلال مقارنة الجهود التى يبذلها فى عمله (المدخلات - المكافآت - الحوافز) التى يحصل عليها (المخرجات) مقارنة مع أمثاله من العاملين فى المستوى نفسه والظروف نفسها وإذا كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة تكون النتيجة شعور الفرد بالرضا عن الوظيفة أما إذا كانت غيرعادلة فإن الفرد تكون لديه شعور بعدم الرضا وتتفق أفكار نظرية العدالة لآدامز مع نموذج "بورتر" فى الدوافع والأداء والرضا عن الوظيفة.

٤ - **نظرية السمات:** حيث ترى أن الرضا عن المهنة للأفراد يعتمدعلى ما لديهم من عادات وسمات شخصية وقد تكون السمة إما جسمية أوعقلية أوانفعالية أواجتماعية، وقد تأخذ أشكالا مثل(مهارة الإنجاز، تحمل المسئولية، روح المشاركة والمكانة الاجتماعية) (حمدان الشامى،٢٠١٢: ٢٦٨).

٥ - **نظرية القيمة:** والتى وضعها لوكLock(١٩٧٦) بين الحاجات والقيم والرضا عن الوظيفة. ويعرف لوك (الرضا) بأنه حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف بأن وظيفته تسمح له بتحقيق قيم العمل الوظيفى المهمة

فى تصوره بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته، أى أن الرضا عن المهنة يتحقق بالقدر الذى تتحقق به حاجات الفرد من خلال الوظيفة التى يمارسها (فى : حمدان الشامى، ٢٠١٢: ٢٦٩).

وبالنظر إلى النظريات السابقة نجد أن كلا منها قد ركز الاهتمام على جانب من جوانب العمل، فالرضا عن المهنة فى ضوء نظريات الحاجات يأتى من إشباع المهنة لحاجات الفرد الأساسية والثانوية فكلما استطاع العمل أن يشبع أكبر قدر من حاجات الفرد كان راضيا عن مهنته، ونظرية العاملين لهيرزبرج كانت أكثر شمولا فى محاولاتها تفسير الرضا المهنى، بينما نظرية التعارض ونظرية عدالة العائد قد حصرتا الرضا عن المهنة فى دائرة توقعات الفرد فقط وعلى ذلك نجد أن النظريات جميعها تتضافر معا ويكمل بعضها البعض فى تفسير الرضا عن العمل.

وبالنسبة للرضا عن المهنة لدى المعلم فإن مهنة التعليم تعد- منذ القدم - من المهن ذات الأهمية فى المجتمع ويتوقف نجاح مهنة التعليم على كفاية المعلم ذاته وصلاحيته للقيام بالدور المنوط به، وقد زاد الاهتمام بموضوع الرضا المهنى فى المجال التربوى عموما والرضا المهنى للمعلم خاصة بوصفه محرك العملية التربوية وبوصف مهنة التدريس مهنة مجهدة يقابل المعلم فيها كثيرا من العوائق التى تحول دون علم المعلم بالمستوى الذى يرضيه مما يؤدى إلى تقليل إحساسه بالسعادة وبالتالى يقل رضاؤه عن مهنته. والرضا عن المهنة هو أحد المؤشرات العامة على نوعية الحياة فى أى مؤسسة تعليمية، وأن تحسين عوامل الرضا يعكس فى حقيقته قيمة إنسانية مهمة (إيهاب عيسى،وطارق عبد الرؤوف،٢٠١٤: ١٢٦- ١٢٧).

العوامل المرتبطة بالرضا عن المهنة:

اهتم الكثير من الباحثين فى البيئة العربية والأجنبية بدراسة تأثير المتغيرات الديمجرافية (مثل النوع ـ التخصص ـ المؤهل الدراسى ـ العمر الزمنى ـ.....) على الرضا عن المهنة. ولكن يقتصر الباحثان فى هذا البحث

الحالى على دراسة تأثير النوع والتخصص كمتغيرات ديموجرافية فى الرضا عن المهنة،بالإضافة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من كل من الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة ويتضح ذلك مما يلى:

حيث أشارت نتائج (عبد العاطى أحمد،وأحلام رجب،١٩٨٨) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا عن المهنة،ولكن توصل (عزت عبد الحميد،١٩٩٦) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا عن المهنة لصالح الذكور.فى حين توصل (Charoenkul,1990) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا عن المهنة لصالح الإناث.

وأظهر (Barchard,2003) أن النجاح الدراسى والمهنى فى العمل والعلاقات الاجتماعية للأشخاص يمكن التنبؤ بهما من خلال الذكاء الوجدانى. وهذا ما أشار إليه "جولمان" (٢٠٠٠) من أن النجاح فى الحياة يتوقف بدرجة كبيرة على المهارات الوجدانية والذكاء الوجدانى.

كما يؤكد(Seiligson,2004: 71-83) على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الوجدانى لدى العاملين فى المدارس من خلال برامج تدريبية وإرشادية ويؤدى ذلك إلى تحسين درجة الرضا عن المهنة ويزيد من فعالية العلاقات بين العاملين بالمدرسة والطلاب.

وتوصل(Skaalvik&Skaalvik,2013) إلى أن أهداف التمكن ترتبط إيجابيا بكل من الاندماج فى العمل والرضا عن المهنة، كما توجد علاقة موجبة بين الاندماج فى العمل والرضا عن المهنة. أى أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا موجبا بالجهد والمثابرة (من أبعاد مقياس الاندماج فى العمل) وسالبا بالتسويف الأكاديمى.

وبما أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا إيجابيا مع الرضا عن المهنة، وارتباطا سالبا مع التسويف، لذا فالرضا عن المهنة يرتبط ارتباطا سلبيا مع التسويف. وهذا استنتاج الباحثين الحاليين.

وقد أظهر(Yin, et al., 2013)أنه يوجد تأثير للذكاء الوجدانى على الرضا عن مهنة التدريس.كما أسفر بحث (Trivellas,et al., 2013)عن وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة.

وتوصل (Çekmecelioğlu, et al.,2012)إلى أن الموظفين مرتفعى الإدراك الانفعالى لديهم مستويات مرتفعة من الرضا الداخلى عن المهنة، أى أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجدانى والرضا الداخلى عن المهنة.

العلاقة بين المتغيرات:

يتضح من العرض السابق أن "التسويف الأكاديمى" هو تأجيل للمهام حتى اللحظة الأخيرة دون سبب معقول، وأشارت البحوث مثل (2010) Yong، (2010) Heward، (2009) Deniz et al., (2009) Grant إلى أن التسويف الأكاديمى يتأثر بالذكاء الوجدانى. كما أن الرضا عن المهنة المتمثل فى الرضا عن الدراسة والرضا عن الحياة يؤثر فى التسويف الأكاديمى وهذا ما أشارت إليه نتائج بحوث كل من (2011) Ozer & Sackes، (2010) Capan، وعطيةعطية (٢٠٠٧)، وعبد الرحمن مصيلحى ونادية الحسينى (٢٠٠٤).

وتناول بحث (Heward, 2010)فحص العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتسويف الأكاديمى وتوصل إلى وجود علاقة سالبة بين الوعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى والتسويف الأكاديمى، كما أن هناك إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الوجدانى.

ومن خلال الإطار النظرى فإن الذكاء الوجدانى هو الاستخدام العقلانى للانفعالات، والرضا عن المهنة هو تحقيق مستوى مقبول من العمل والإحساس بالراحة والارتياح والاستقرار عند القيام به. وهذا يجعل الفرد يقوم بتسويف مهامه ولا يقوم بإنجازها فى الوقت المحدد. ويعتقد الباحثان أن من العوامل المساعدة على عدم تسويف المهام هى الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة وهذا ما يحاول الباحثان التحقق منه فعليا من خلال البحث الحالى، وجعلهما يبحثان

عن إجابة لهذا التساؤل حتى يتم إثراء العملية التعليمية بالمعلمين الأكفاء القادرين على إنجاز المهام فى وقتها المحدد.

البحوث السابقة:

سوف يتم تصنيف البحوث السابقة فى محورين كما يلى:

المحور الأول: بحوث تناولت التسويف الأكاديمى والذكاء الوجدانى.

المحور الثانى: بحوث تناولت التسويف الأكاديمى والرضا عن المهنة.وسيتم عرض بحوث كل محور على حدة.

المحور الأول: بحوث تناولت التسويف الأكاديمى والذكاء الوجدانى.

هدف بحث (Deniz et al.,2009) إلى دراسة تأثير الذكاء الوجدانى على كل من سلوك التسويف الأكاديمى ومركز الضبط. وتكونت العينة من (٤٣٥) طالبا من طلاب الجامعة منهم (٢٧٣ من الإناث، و١٦٢ من الذكور) وتمتد أعمارهم الزمنية من (١٧- ٢٩) عامًا، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجدانى لـ"بار- أون"Bar-on ومقياس التسويف الأكاديمى ومقياس مركز الضبط. وباستخدام معاملات الارتباط والانحدار والتحليل العاملى توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمى وكل من الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وأبعاده الحالة المزاجية العامة والقدرة على التكيف ومواجهة الضغوط والذكاء الشخصى. كما أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من بعدى الذكاء الوجدانى (القدرة على التكيف،ومواجهة الضغوط).

واهتم بحث (Grant, 2009) بدراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى والذكاء البينشخصى (أحد أبعاد الذكاء الوجدانى) لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٥) طالبا من طلاب الجامعة وتم تطبيق مقياس للذكاء البينشخصى ومقياس آخر للتسويف الأكاديمى، بالإضافة إلى مقياس معرفة الذات وآخر لمراقبة الذات وثالث لتقدير الذات.وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء البينشخصى

والتسويف الأكاديمى، كما أنه توجد علاقة بين معرفة الذات ومراقبة الذات وتقدير الذات من ناحية وبين التسويف الأكاديمى من ناحية أخرى، ويتضح أن التسويف الأكاديمى لدى الطلاب مرتفعى الذكاء البينشخصى أقل من التسويف لدى الطلاب منخفضى الذكاء البينشخصى.

المحور الثانى: بحوث تناولت التسويف الأكاديمى والرضا عن المهنة.

فى حدود علم الباحثين لم توجد دراسة مباشرة تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا عن المهنة سواء فى البيئة العربية أوالبيئة الأجنبية إلا أنه توجد بحوث تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى وكل من الرضا عن الدراسة أو الرضا عن الحياة، ويمكن الاستعانة بهم فى هذا البحث الحالى كما يلى:

اهتم بحث (Özer, & Saçkes, 2011) بمعرفة تأثير التسويف الأكاديمى على الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من (٣١٤) من طلاب الجامعة منهم (٢١٤ من الإناث،١٠٠من الذكور). وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمى لتوكمان Tuckman، بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة. وباستخدام تحليل التباين أسفرتالنتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور. كما أن الطلاب ذوى التسويف الأكاديمى المرتفع لديهم رضا عن الحياة أقل من ذوى التسويف الأكاديمى المنخفض.

وبحث (Capan,2010) العلاقة بين الإتقان والتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة من سمات الشخصية وشملت العينة على (٢٣٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة "أندوليا Anadolu" (١٦٤ من الإناث، و٦٦ من الذكور)، وتم تطبيق مقياس لسمات الشخصية ومقياس التسويف الأكاديمى بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة، وباستخدام معدلات الانحدار أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن

الحياة من سمات الشخصية. كما أنه توجد علاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة.

واهتم عطية عطية (٢٠٠٧) بدراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والدافع للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمى ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الرضا عن الدراسة.وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة سالبة بين الرضا عن الدراسة والتلكؤ الأكاديمى.

وهدف بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤) إلى دراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل الرضا عن الدراسة والقلق ووجهة الضبط الأكاديمى. وشملت العينة (٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر. كما تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمى ومقياس القلق ومقياس لوجهة الضبط ومقياس الرضا عن الدراسة وباستخدام اختبار "ت"،أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى الرضا عن الدراسة لصالح منخفضى التلكؤ الأكاديمى. أى أن الطلاب منخفضى التلكؤ الأكاديمى أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعى التلكؤ الأكاديمى.

وتناول بحث(Brownlow & Reasinger, 2000)تحديد العلاقة بين التسويف الأكاديمى وبين كل من الكمالية ومركز الضبط وتفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلى عن أداء المهمة أو التقدير الخارجى من الآخرين حول أداء المهمة. وتكونت العينة من (٩٦) طالبا جامعيا منهم (٤٨) من الإناث،و(٤٨) من الذكور. وأظهرت نتائج البحث أن الإناث أعلى من الذكور فى درجة التسويف الأكاديمى الذى يرجع إلى الخوف من الفشل والاتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كماأن منخفضى التسويف الأكاديمى يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاءً لهم من مرتفعى التسويف الأكاديمى.

فروض البحث:

فى ضوء العرض السابق والمستخلص من البحوث السابقة والكتابات المرتبطة بموضوع هذا البحث، وحيث إنه لم يوجد بحث سابق ـ فى حدود علم الباحثين ـ تناول مشكلة البحث الحالى وأهدافه بصورة مباشرة. تمت صياغة فروض البحث الآتية:

١ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات التسويف الأكاديمى لصالح الذكور.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الذكاء الوجدانىلصالح الإناث.

٣ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الرضا عن المهنة لصالح الإناث.

٤ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات التسويف الأكاديمى لصالح التخصصات العلمية.

٥ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجاتطلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات الذكاء الوجدانى لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٦ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات الرضا عن المهنة لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٧ - يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات الطلاب فى الذكاء الوجدانى.

٨ - يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات الطلاب فى الرضا عن المهنة.

الطريقة والإجراءات:

العينة :

تم اختيار العينة الاستطلاعية والنهائية من المعلمين والمعلمات الدارسين بالدبلوم العامة (التفرغ) بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية بطريقة عشوائية،والجدولان التاليان يوضحانالتوصيف العددى للعينة.

جدول (١) : التوصيف العددى لعينة التقنين ن = ١٧٤

	التخصص العلمى	التخصص الأدبى	إجمالى
ذكور	١٥	٣١	٤٦
إناث	٥٣	٧٥	١٢٨
إجمالى	٦٨	١٠٦	١٧٤

جدول (٢) : التوصيف العددى للعينة النهائية ن = ٣٤٠

	التخصص العلمى	التخصص الأدبى	إجمالى
ذكور	٢٥	٤١	٦٦
إناث	٨٢	١٩٢	٢٧٤
إجمالى	١٠٧	٢٣٣	٣٤٠

أدوات البحث:

أولا : مقياس التسويف الأكاديمى

قام "توكمان" (١٩٩٠) ببناء مقياس التسويف الأكاديمى فى مقرر علم النفس وكان المقياس يتكون من (٧٢) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الرباعى، وتهتم هذه المفردات بوصف الذات والميل للإحساس بصعوبة فعل أشياء غير سارة والميل للوم الآخرين على ما يتعرض له الشخص من صعاب. وقام "توكمان" بحساب ثبات وصدق المقياس حيث طبقه على (٥٠) طالبا بالجامعة تمتد أعمارهم من (١٩ - ٢٢) سنة، وأجرى التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير

المتعامد وأسفر عن وجود عاملين يشتملان على (٣٥) مفردة وتم حذف (٣٧) مفردة الأخرى،والعاملان هما؛ العامل الأول وفسر (٢٥٪) من التباين، ويصف الذات العامة كسبب للتسويف مع الميل لتجنب المهام غير السارة، والعامل الثانى فسر (١١٪) من التباين الكلى ويشتمل على اللوم للذات والآخرين لصعوبة المهام غير السارة.

وفى البيئة العربية تم حساب معامل ألفا لتحديد قيمة الثبات فكانت (٠,٩)، وقام بتقنين المقياسعلى البيئة العربية كل من "السيد عبد الدايم" (٢٠١٠) على عينة قدرها (٨٠٧) من تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم التحقق من صدق وثبات مقياس "توكمان" باستخدام التحليل العاملى التوكيدى ومعامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى "إبراهيم محمد" (٢٠١٣) على عينة (٣٣٣) من طلاب الثانوية،وقد تحقق هو الآخر من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ، والتحقق من صدق المقياس من خلال (صدق المقارنة الطرفية)، وقد قام الباحثان الحاليان بإعادة ترجمة المقياس وتطبيقه على عينة من الطلاب المعلمين للخروج بأبعاد التسويف لديهم.

١- ثبات المقياس

تم حساب ثبات مفردات مقياس التسويف الأكاديمى باستخدام معامل ألفا كرونباخ فى حالة وجود المفردة وحالة حذفها، ويتضح ذلك من الجدول رقم(٣):

جدول (٣) : معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التسويف الأكاديمى بعد حذف كل مفردة من مفرداته على حدة

المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة المفردة
١	٠,٦٩٧	١٥	٠,٧٠١	٢٩	٠,٧٠٨
٢	٠,٧٣١	١٦	٠,٧٠٥	٣٠	٠,٧٢٠

المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة المفردة
٣	٠,٧١٩	١٧	٠,٦٩٠	٣١	٠,٧٢٩
٤	٠,٧٢٢	١٨	٠,٧٤٤	٣٢	٠,٧٤٨
٥	٠,٦٩٩	١٩	٠,٧٢٨	٣٣	٠,٧١٦
٦	٠,٧٠٣	٢٠	٠,٧٢١	٣٤	٠,٦٩٠
٧	٠,٧١٣	٢١	٠,٦٨٦	٣٥	٠,٧١٨
٨	٠,٧١٤	٢٢	٠,٧٠٤		
٩	٠,٧٠٠	٢٣	٠,٧٠٤		
١٠	٠,٧١٦	٢٤	٠,٧٢٥		
١١	٠,٧٢٨	٢٥	٠,٧٢٨		
١٢	٠,٧١٦	٢٦	٠,٧٠٢		
١٣	٠,٧٢٠	٢٧	٠,٧٠٣		
١٤	٠,٧٢٨	٢٨	٠,٧٢٦		
معامل ألفا قبل الحذف	٠,٧٢١				

وبعد حذف المفردات التي تنقص من قيمة معامل الثبات الكلى وهى (٢، ١١ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢) وحساب معامل ثبات ألفا للمقياس ككل كانت قيمة معامل الثبات = ٠,٨٢٠ وهى قيمة مرتفعة.

٢ . صدق مقياس التسويف الأكاديمى

أ ـ الصدق العاملى

للتحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمى قام الباحثان الحاليانبإجراء التحليل العاملىالاستكشافىلدرجات (١٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العامة فى مقياس التسويف الأكاديمى المكون من (٢٥) مفردة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لأنه يُفترض استقلالية الجوانب بطريقة الفاريماكس Varimaxمع استخدام محك كايزر Kaiser

normalizeوالذى يقبل العوامل التى لا يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح. وقد نتج عن هذا التحليل أربعة عوامل تفسر (٤٧,١٦٠٪) من التباين الحادث بين استجابات الطلاب. والجدول التالى يفسر مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير مع حذف التشبعات التى تقل قيمتها عن (٠,٣) وأن يتشبع على العامل ثلاث مفردات أو أكثر (فؤاد أبو حطب، وأمال صادق،١٩٩١: ٦٤٠- ٦٤١).

جدول (٤): مصفوفة العوامل لمقياس التسويف الأكاديمى بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / المفردات	تنظيم وفعالية الذات	الثقة بالذات	الاستقلالية بالذات	تطويع الذات للتسويف
١				٠,٤٤٦
٣				٠,٧٦١
٤				٠,٦٤١
٥	٠,٧٣٥			
٦	٠,٥٩٥			
٧				٠,٣٨٢
٨	٠,٤١٦			
٩			٠,٥٧٧	
١٠			٠,٤١٠	
١٢			٠,٨١٢	
١٣			٠,٧٧٣	
١٥		٠,٦٤٨		
١٦		٠,٧١٩		
١٧	٠,٤١٨			
٢٠		٠,٥٧٨		
٢١		٠,٥٠٦		
٢٢		٠,٥٤٢		
٢٣	٠,٧١٦			
٢٦		٠,٥٣١		

العوامل / المفردات	تنظيم وفعالية الذات	الثقة بالذات	الاستقلالية بالذات	تطويع الذات للتسويف
٢٧	٠,٧٢٦			
٢٩	٠,٥٨٤			
٣٠	٠,٤٨٩			
٣٣		٠,٦٥٨		
٣٤	٠,٦٥٨			
٣٥				٠,٣٤١
نسبة التباين	١٧,٠٥٠	١٣,٥٤١	٩,٥٠٩	٧,٠٥٩
التباين الكلى	١٧,٠٥٠	٣٠,٥٩٢	٤٠,١٠١	٤٧,١٦٠

بفحص الجدول رقم (٤) تم التوصل إلى أربعة عوامل للتسويف الأكاديمى دالة إحصائيا، وقد تم ضم المفردات إلى العامل الذى تشبعت عليه بدرجة أعلى وتم تسمية العوامل فى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظرى كما يلى:

١ - **العامل الأول:** وهوتنظيم وفاعلية الذاتويتمثل فى تقدير مناسب للوقت والقدرة على إنجاز المهام فى الوقت المحدد لها فى ضوء خطط محددة، ويقاس بالمفردات ٥ – ٦ – ٨ – ١٧ – ٢٣ – ٢٧ – ٢٩ – ٣٤ ، وكانت المفردات (٥ ، ١٧ ، ٢٣ ، ٣٤) فى الاتجاه السالب حيث تصحح كالتالى (٤ – ٣ – ٢ – ١) ، والمفردات (٦ – ٨ – ٢٧ – ٢٩- ٣٠) فى الاتجاه الموجب كالتالى (١ – ٢ – ٣– ٤).

٢ – **العامل الثانى:** وهو الثقة بالذاتويتمثل فى سعى الطالب إلى عمل ما يكلفه المعلم والبحث عن الواجبات الصعبة ويقاس بالمفردات ١٥ – ١٦ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٦ – ٣٣) وكانت المفردات (١٥ – ٢٠ – ٢١) فى الاتجاه السالب، (١٦ – ٢٢ – ٢٦ – ٣٣) فى الاتجاه الموجب.

٣ – **العامل الثالث:** وهو الاستقلالية بالذاتوتتمثل فى شعور الطالب بحقه فى اختيار الوقت المحدد ومواعيد إنجاز مهامه ومن يتعامل معهم ويقاس بالمفردات (٩ – ١٠ – ١٢ – ١٣) وجميعها فى الاتجاه السالب (٤ – ٣ – ٢ – ١) وهذا يعنى أن الدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع الاستقلالية بالذات.

٤ – **العامل الرابع**: وهو تطويع الذات للتسويف ويتمثل فى إعاقة الذات ومحاولة التغلب عليها وتطويعها لميول التسويف الأكاديمى ويقاس بالمفردات (١ – ٣ – ٤ – ٧ – ٣٥) وجميعها سالبة عدا المفردة (٣٥).

وبذلك فإن مقياس التسويف الأكاديمى يتميز بصدق البناء العاملى.

ب – صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس التسويف الأكاديمى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبارأن بقية المفردات محكاًلهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى(فؤاد البهى السيد،١٩٧٩: ٤٥٧).

ويتضح ذلك من الجدول رقم (٥) التالى:

جدول (٥) : معاملات صدق مفردات مقياس التسويف(ن=١٧٤)

معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردة من درجة المقياس							
المفردات	المعامل	المفردات	المعامل	المفردات	المعامل	المفردات	المعامل
١	٠,٥١١❖❖	١٠	٠,٢٠٢❖❖	١٩	٠,٠٢٢ –	٢٨	٠,٠١٦
٢	٠,٠٧٣ –	١١	٠,٠٠٦ –	٢٠	٠,١٢٩❖	٢٩	٠,٣٥٠❖❖
٣	٠,١٤٨❖	١٢	٠,٢٠٦❖❖	٢١	٠,٦٤٤❖❖	٣٠	٠,١٣٤❖
٤	٠,٠٧١❖	١٣	٠,١٢٩❖	٢٢	٠,٣٩١❖❖	٣١	٠,٠٠٤ –
٥	٠,٤٦٢❖❖	١٤	٠,٠٠٥	٢٣	٠,٤١٠❖❖	٣٢	٠,٣٣١ –
٦	٠,٤٢٩❖❖	١٥	٠,٤٤٠❖❖	٢٤	٠,٠٠٢	٣٣	٠,٢٠٤❖❖
٧	٠,٢٥١❖❖	١٦	٠,٣٨٠❖❖	٢٥	٠,٠٢٩ –	٣٤	٠,٦٣٧❖❖
٨	٠,٢٤١❖❖	١٧	٠,٦٠١❖❖	٢٦	٠,٤٤٥❖❖	٣٥	٠,١٧٤❖
٩	٠,٤٦١❖❖	١٨	٠,٢٦٤ –	٢٧	٠,٤١٦❖❖		

(❖)معامل ارتباط دال إحصائيا عن مستوى (٠,٠٥)

(❖❖)معامل ارتباط دال إحصائيا عن مستوى (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عدا المفردات أرقام (٢- ١١- ١٤- ١٨- ١٩- ٢٤- ٢٥- ٢٨- ٣١- ٣٢) مما يدل على الصدق الداخلى لمقياس التسويف الأكاديمى.

ومن ثم فإن مقياس التسويف الأكاديمى ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالى أصبح مقياس التسويف الأكاديمى مكونا من (٢٥) مفردة كما فى الصورة النهائية.

ثانيا: مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد الباحثين)

أ . الهدف من المقياس

تم إعداد مقياس الذكاء الوجدانى لدى عينة البحث الحالى نظرًا لأن المقاييس الموجودة (فى حدود علم الباحثين) تم تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية والجامعة، ومعلمى التعليم العام،والمدراء والنظار والوكلاء فى المدارس وذلك منذ سنوات بعيدة. ولهذاتم إعداد مقياس للذكاء الوجدانى خاص بعينة البحث الحالى. وقد تم الاستعانة ببعض المقاييس حول موضوع الذكاء الوجدانى،وتم رصد مكونات الذكاء الوجدانى وتكرارتها من المقاييس السابقة المرتبطة والإطار النظرى حول نماذج الذكاء الوجدانى ثم حساب الأهمية النسبية لها، وقد توصل الباحثان إلى أن مكونات الذكاء الوجدانى تتمثل فى:إدارة الانفعالات - الوعى الوجدانى– الدافعية– التعاطف - المهارات الاجتماعية–القدرة على التكيف مع افتراض ألا يزيد عدد المفردات عن (٥٠) مفردة حتى لا يصاب الأفراد بالملل، وهى موزعة كما فى الجدول رقم (٦) التالى:

جدول (٦) : توزيع مفردات مقياس الذكاء الوجدانى

مكونات الذكاء الوجدانى	إدارة الانفعالات	الوعىالوجدانى	الدافعية	التعاطف	المهارات الاجتماعية	القدرة على التكيف
النسبة المئوية	٠,٢٢٤٥	٠,١٨١٧	٠,١٦١٦	٠,١٥٤٢	٠,١٣٧٩	٠,١٣٧٩
عدد المفردات	١١	٩	٨	٨	٧	٧

ب. صدق المحكمين

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على المحكمين من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى، والصحة النفسية،ومناهج وطرق التدريس.

جـ. تحديد نوع الاستجابةوالتطبيق المبدئى

بعد دراسة ملاحظات المحكمين تم مراعاة ذلك فى الصورة المبدئية للمقياس التى أصبحت تشمل (٤٩) مفردة. وكانت الاستجابة على مفردات المقياس بناءً على وجود خمسة اختيارات أمام كل مفردة وهى {ينطبق كثيرًا جدًا – ينطبق كثيرًا – ينطبق أحيانًا – ينطبق نادرًا- لا ينطبق إطلاقًا} حيث تم استخدام طريقة "ليكرت" لتقدير استجابات الأفراد، وتم تحديد هذه الاختيارات بناء على الدراسات والبحوث السابقة، وطبقًا للصورة المبدئية للمقياس فإن جميع المفردات تقيس الصفة فى الاتجاه الموجب. وهنا يكون للمقياس ستة مكونات، ويكون لكل فرد ست درجات مناظرة لكل مكون بناء على جمع القيم المعطاة لكل مفردة من مفردات هذا المكون، بالإضافة إلى درجة كلية للمقياس. وتم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (١٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العامة (تفرغ).

د – ثبات المقياس

تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الذكاء الوجدانى بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (٧) : معامل ثبات ألفا كرونباخ لمكونات مقياس الذكاءالوجدانى بعد حذف درجة كل مفردة من مفرداته على حدة

معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة البعد											
المفردات	إدارة الانفعالات	المفردات	الوعى الوجدانى	المفردات	الدافعية	المفردات	التعاطف	المفردات	المهارات الاجتماعية	المفردات	التكيف ومواجهة الضغوط
١	٠,٧٩٦	٢	٠,٧١٦	٣	٠,٦٢٩	٤	٠,٧٠٦	٥	٠,٧١٠	٦	٠,٦٥٦
٧	٠,٧٩٣	٨	٠,٧٠١	٩	٠,٦٥٥	١٠	٠,٧١٧	١١	٠,٧٢٨	١٢	٠,٦٤٤
١٣	٠,٧٩٤	١٤	٠,٧١٨	١٥	٠,٦٤٥	١٦	٠,٧٥٦	١٧	٠,٧٠١	١٨	٠,٦٦١
١٩	٠,٧٨٩	٢٠	٠,٧١١	٢١	٠,٦٠٨	٢٢	٠,٧٠٤	٢٣	٠,٦٩٠	٢٤	٠,٦٠١
٢٥	٠,٧٨٧	٢٦	٠,٧١٨	٢٧	٠,٦٣٩	٢٨	٠,٧٢٠	٢٩	٠,٦٩٨	٣٠	٠,٦٥٤
٣١	٠,٨٠١	٣٢	٠,٧٠٢	٣٣	٠,٦٥٦	٣٤	٠,٧٢٦	٣٥	٠,٧٦٦	٣٦	٠,٦٣٢
٣٧	٠,٧٨١	٣٨	٠,٧١٦	٣٩	٠,٦٧٢	٤٠	٠,٧٢٢	٤١	٠,٧٢١	٤٢	٠,٦٣٩
٤٣	٠,٨٠٩	٤٤	٠,٧٤١			٤٥	٠,٧٥٢				
٤٦	٠,٨٠٢	٤٨	٠,٧٤٣								
٤٧	٠,٧٩٠										
٤٩	٠,٨٠٦										
معامل ألفا قبل الحذف											
	٠,٨١١		٠,٧٤٢		٠,٦٧٩		٠,٧٥٢		٠,٧٤٧		٠,٦٧٦

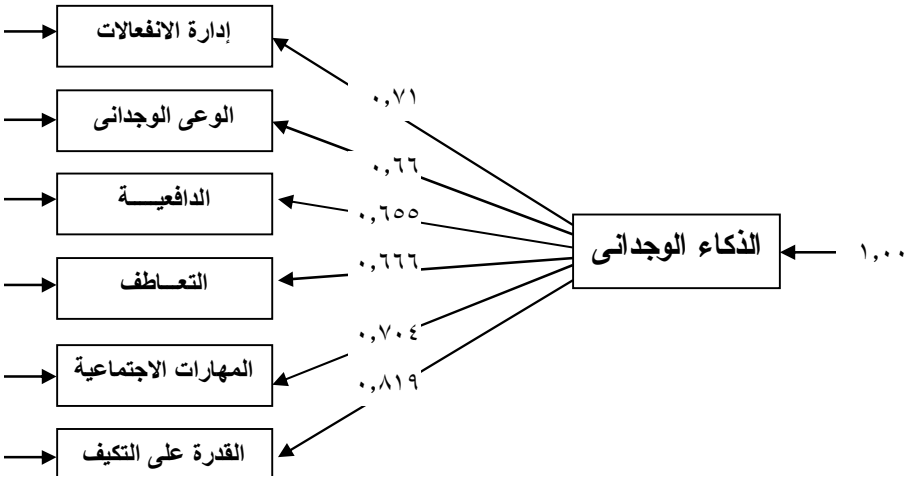
ويتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة معامل الثبات ألفا لبعد الوعى الوجدانى عند حذف المفردة(٤٨) كانت أعلى من قيمة معامل ألفا قبل حذفها وبالتالى تم حذف هذه المفردة. وأُعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فكانت قيمة معامل ألفا للوعى الوجدانى هى (٠,٧٤٣)،وتم حذف المفردة (١٦) من بُعد التعاطف، وأعيد حساب الثبات فكانت قيمته (٠,٧٥٦)، كما تم حذف المفردة (٣٥) من بُعد المهارات الاجتماعية وحساب معامل الثبات فكان (٠,٧٦٦)، وبالتالى تمتعتمكونات مقياس الذكاء الوجدانى الستة بمعامل ثبات مرتفع (أحمد الرفاعى غنيم،نصر محمود، ١٩٩٩: ٣٠٨)،وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس

الذكاء الوجدانى ككل فقد كانت قيمته =(٠,٩١٨) وهى قيمة مرتفعة. ويتضح مما سبق ثبات مكونات الذكاء الوجدانى وثبات الدرجة الكلية للمقياس.

هـ . صدق مقياس الذكاء الوجدانى

الصدق العاملى

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجدانى تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجدانى لدى(١٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العامة عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للذكاء الوجدانى تنتظم حول عامل كامن واحد، وقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيا،وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أُضيف تباين الخطأ بين البعد الثانى وكل من البعد الأول والثالث والرابع والخامس فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا كما يتضح من الشكلرقم (١) التالى :



شكل (١): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء

ويتضمن الشكل السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة الستة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة(إدارة الانفعالات- الوعى الوجدانى- الدافعية -

التعاطف - المهارات الاجتماعية- القدرة على التكيف)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة،والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحداً (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨: ١١٩).

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للذكاء الوجدانى قد نال قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا، وقيمةمؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة بالتفصيل.

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس الذكاء الوجدانى المدى المثالى لكل منها

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة كا^2 x^2 درجات الحرية df مستوي دلالة كا^2	٣,٧٢٠ ٣ ٠,٢٩٣ غير دالة	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 x^2/df	١,٢٤	من (صفر) إلى (٥)
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٣٦٧	من (صفر) إلى (٠,١)
٤	جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR)	٠,٠١٩٨	من (صفر) إلى (٠,١)
٥	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI - الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٢٢٣ ٠,٢٣٦	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٣	من (صفر) إلى (١)
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٥٢	من (صفر) إلى (١)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٣	من (صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	من (صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٦٧	من (صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة التزايدىIFI	٠,٩٩٩	من (صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول التالى تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن للذكاء الوجدانى مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٩) : ملخص التحليل العاملى التوكيدى للذكاء الوجدانى

الأبعاد	معامل الصدق (التشبع على عامل واحد)	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
إدارة الانفعالات	٠,٧١٦	٠,٠٦٨٦	❖٩,٩٦٥	٠,٥١٣
الوعى الوجدانى	٠,٦٦٤	٠,٠٧٦٧	❖٨,٦٤٣	٠,٤٤٩
الدافعية	٠,٦٥٥	٠,٠٧١٣	❖٩,٠٤٦	٠,٤٢٩
التعاطف	٠,٦٦٦	٠,٠٧٢٢	❖٩,١٠٤	٠,٤٤٣
المهارات الاجتماعية	٠,٧٠٤	٠,٠٧٣٧	❖٩,٥٣٣	٠,٤٩٧
القدرة على التكيف	٠,٨١٩	٠,٠٦٢١	❖١١,٩١٩	٠,٦٧٠

❖ قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول رقم (٩)أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس

الذكاء الوجدانى. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس الذكاء الوجدانى،وأن الذكاء الوجدانى عامل واحد كامن ينتظم حوله ستة عوامل فرعية هى (إدارة الانفعالات- الوعى الوجدانى- الدافعية - التعاطف - المهارات الاجتماعية - القدرة على التكيف).

صدق المفردات:

ويوضح الجدول التالى صدق مفردات أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى بعد استخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (١٠) : صدق مفردات أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى

معامل ارتباط درجة المفردة بدرجة البعد بعد حذف المفردة							
المفردات	إدارة الانفعالات	المفردات	الوعى الوجدانى	المفردات	الدافعية	المفردات	التعاطف
١	٠,٤٧١**	٢	٠,٤٣٦**	٣	٠,٤٤٤**	٤	٠,٥٥٣**
٧	٠,٤٩٣**	٨	٠,٥١٧**	٩	٠,٣٤٩**	١٠	٠,٤٩٥**
١٣	٠,٤٨٤**	١٤	٠,٤٢٣**	١٥	٠,٣٨٦**	١٦	٠,٢٦٩
١٩	٠,٥٣٠**	٢٠	٠,٤٦٦**	٢١	٠,٥٠٣**	٢٢	٠,٥٦٠**
٢٥	٠,٥٦٠**	٢٦	٠,٤٢٧**	٢٧	٠,٤٠٩**	٢٨	٠,٤٨٢**
٣١	٠,٤١٧**	٣٢	٠,٥٢٢**	٣٣	٠,٣٤٦**	٣٤	٠,٤٤٩**
٣٧	٠,٦١٣**	٣٨	٠,٤٣٥**	٣٩	٠,٢٧٢**	٤٠	٠,٤٦٨**
٤٣	٠,٣١٧**	٤٤	٠,٢٦٩**			٤٥	٠,٣٠٩**
٤٦	٠,٤٠٩**	٤٨	٠,٢٦١				
٤٧	٠,٥٢٩**						
٤٩	٠,٣٦٥**						
المفردات	المهارات الاجتماعية	المفردات	التكيف ومواجهة الضغوط				
٥	٠,٤٩٧**	٦	٠,٣٣٤**				
١١	٠,٤١١**	١٢	٠,٣٧٦**				
١٧	٠,٥٣٣**	١٨	٠,٣١٩**				
٢٣	٠,٥٧٦**	٢٤	٠,٥٢٥**				
٢٩	٠,٥٤٤**	٣٠	٠,٣٥٠**				
٣٥	٠,٢٧٦	٣٦	٠,٤٢٣**				
٤١	٠,٤٤٤**	٤٢	٠,٣٩٥**				

❖❖ معامل الارتباط يكون دالا إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًافيما عدا المفردات أرقام (١٦ ، ٣٥ ، ٤٨)، مما يدل على الصدق الداخلى،ومن ثم فإن مقياس الذكاء الوجدانى ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالى أصبح مقياس الذكاء الوجدانى مكون من (٤٦) مفردة فى صورته النهائية.

ثالثا: مقياس الرضا عن المهنة

قام "لستر" Lester ١٩٨٧ بإعداد مقياس الرضا عن المهنة لدى المعلم، ويتكون من (٦٦) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الخماسى موزعة على تسعة أبعاد، وتقيس مشاعر المعلم تجاه ما يقوم به من مهام مدرسية والبيئة التى يعمل فيها، وبعد تطبيق المقياس على (٥٢٦) معلما ومعلمة من معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس وأسفر عن وجود تسعة عوامل وهى:الإشراف،والزملاء، وظروف العمل،والمرتب،والمسئولية، والعمل نفسه،والتقدم،والأمن،والتقدير.

وقد قام بتقنين المقياس فى البيئة العربية "عزت عبد الحميد" (١٩٩٦) على (٩٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وقد تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار، بالإضافة إلى التحقق من الصدق باستخدام الصدق العاملى.

وقد قام الباحثان الحاليان بتقنين المقياس على عينة البحث الحالى ويتضح ذلك مما يلى :

١- ثبات المقياس

تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الرضا عن المهنة بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (١١) : معامل ثبات ألفا كرونباخ لمكونات مقياس الرضا عن المهنة بعد حذف كل مفردة من مفرداته على حدة

معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فى حالة حذف درجة البعد									
المفردات	الإشراف	المفردات	ظروف العمل	المفردات	المرتب	المفردات	الزملاء	المفردات	الأمن
٥	٠,٨٦٠	٩	٠,٧١٣	٢	٠,٦٥٤	١٥	٠,٧١٧	١٣	- ٠,٢٠٨
١٠	٠,٨٥١	١٦	٠,٧١٥	٤	٠,٦٦٤	٢٠	٠,٧٠٢	٢٣	٠,٢٦٩
١٢	٠,٨٥٩	١٨	٠,٧٠٤	٣٦	٠,٦١٤	٣٢	٠,٦٨٦	٢٩	٠,٣٢٤
١٧	٠,٨٥٠	٢٦	٠,٦٩٨	٤٤	٠,٦١٨	٣٧	٠,٦٨٩	العام	٠,٢١٧
٢٤	٠,٨٤٨	٢٨	٠,٦٨٥	٥٧	٠,٥٩٧	٣٩	٠,٧٠٢		
٣١	٠,٨٥٧	٣٥	٠,٧٣٨	٦١	٠,٦٣٧	٤١	٠,٦٩٩		
٤٠	٠,٨٤٩	٥٥	٠,٦٦٤			٤٨	٠,٧٠٤		
٤٣	٠,٨٥٢					٥١	٠,٧٠٩		
٤٧	٠,٨٤٧					٥٤	٠,٦٩٩		
٥٣	٠,٨٥٢					٦٦	٠,٧٣٦		
٥٦	٠,٨٥٧								
٥٩	٠,٨٥٠								
٦٠	٠,٨٤٧								
٦٢	٠,٨٥٠								
ألفا	٠,٨٦١		٠,٧٣٧		٠,٦٧٣		٠,٧٢٦		
المفردات	العمل نفسه	المفردات	المسئولية	المفردات	التقدم	المفردات	التقدير		
٣	٠,٦٧٦	١٩	٠,٦٦٥	١	٠,٢٠٧	٦	٠,٤٤٢		
٧	٠,٦٨٥	٢٢	٠,٦٣٤	٨	٠,٠٨٦	١٤	٠,٣٣٠		
١١	٠,٧١٠	٣٤	٠,٦١٧	٢١	٠,٦٥١	٤٩	٠,٤٠٣		
٢٥	٠,٦٤٩	٣٨	٠,٦٤٠	٣٣	٠,٠٢٤				
٢٧	٠,٦٣٧	٤٥	٠,٦١٢	٥٠	٠,٠٤٦				
٣٠	٠,٦١٧	٥٢	٠,٦١٩	٦٥	٠,٤٥٠				
٤٢	٠,٦٠٧	٥٨	٠,٥٩٨						
٤٦	٠,٦٤٢	٦٣	٠,٥٩٨						
		٦٤	٠,٥٨٥						
ألفا	٠,٦٨٥		٠,٦٤٧		٠,٣٤٦		٠,٤٩٣		

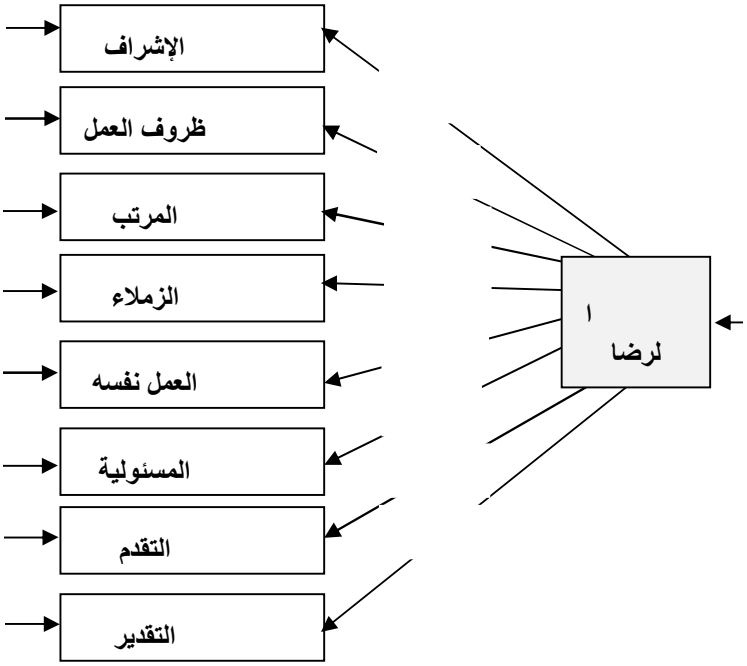
ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات ألفا لبعد الزملاءعند حذف المفردة(٦٦) كانت أعلى من قيمة معامل ألفا قبل حذفها وبالتالى تم حذف هذه المفردة. وأُعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فكانت قيمة معامل ألفا لبعد الزملاء هى (٠,٧٣٦)، وتم حذف المفردة (١١) من بُعد العمل نفسه فأصبحت قيمة ثبات ألفا = ٠,٧١٠، وبُعد المسئولية تم حذف المفردة (١٩) فأصبح معامل الثبات = ٠,٦٦٥، وبُعد التقدم تم حذف المفردتين (٢١ ، ٦٥) وأصبح معامل ألفا = ٠,٧٦١، وتم حذف بعد الأمن كاملا. وهذا يتفق مع الواقع حيث بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ أصبح معظم الأشخاص لا يشعرون بالأمن وبالأخص فئة المعلمين. وبالتالى تمتعتمكونات المقياس الثمانية بمعامل ثبات مرتفع. وأصبح المقياس مكونا من (٥٨) مفردة موزعة على (٨) أبعاد.

وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس الرضا عن المهنة ككل فقد كانت قيمته =(٠,٩٠٢) وهى قيمة مرتفعة. ويتضح مما سبق ثبات مكونات الرضا عن المهنة وثبات الدرجة الكلية للمقياس.

٢ . صدق مقياس الرضا عن المهنة

- **الصدق العاملى**

للتحقق من صدق مقياس الرضا عن المهنة تم إجراء التحليل العاملي التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الرضا عن المهنة لدى(١٧٤) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العامة عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للرضا عن المهنة تنتظم حول عامل كامن واحدوقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيًا، وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أُضيف تباين الخطأ بين الأبعاد الأول وكل من الثانى والثامن،وتباين الخطأ بين الأبعاد السادس وكل من الرابع والثالث والخامس،وتباين الخطأ بين الأبعاد الخامس والثالث وكل من الثالث والسابع والتاسع فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا كما يتضح من الشكل (٢) التالى :



شكل (٢): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الرضا عن المهنة

ويتضمن الشكل السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة التسعة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (الإشراف – ظروف العمل – المرتب – الزملاء – العمل نفسه – المسئولية – التقدم – التقدير)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحدا (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨: ١١٩).

وقدحظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للرضا عن المهنة قد نال قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة،وكانت قيمة (كا٢) غير دالة

إحصائيا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة بالتفصيل.

جدول (١٢) : مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس الرضا عن المهنة المدى المثالى لكل منها

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة كا^2 x^2 درجات الحرية df مستوي دلالة كا^2	٢٦,٢٩٢ ١٧ ٠,٠٧ غير دالة	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا من (١) إلي (٥)
٢	نسبة كا^2 x^2/df	١,٥٤٧	من (صفر) إلى (٥)
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٥٦٢	من (صفر) إلى (٠,١)
٤	جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR)	٠,٠٤١٠	من (صفر) إلى (٠,١)
٥	- مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI - الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٤٧٦ ٠,٥٢٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٧	من (صفر) إلى (١)
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩١٤	من (صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥٤	من (صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٣	من (صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٠٢	من (صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة التزايدىIFI	٠,٩٨٤	من (صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول التالى تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن للرضا عن المهنة مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (١٣) : ملخص التحليل العاملى التوكيدى للرضا عن المهنة

الأبعاد	معامل الصدق (التشبع على عامل واحد)	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات(R^2)
الإشراف	٠,٦٧٠	٠,٠٧٨٧	❖٨,٤٤٦	٠,٤٤٩
ظروف العمل	٠,٧٩٤	٠,٠٧٣٦	❖١٠,٧٢	٠,٦٣٠
المرتب	٠,٢٤٣	٠,١٠٤	❖٢,٧٧٩	٠,٠٥٨٤
الزملاء	٠,٥٩١	٠,٠٨١٦	❖٧,٦٠٩	٠,٣٤٩
العمل نفسه	٠,٦٢٨	٠,٠٧٦٧	❖٨,١٦١	٠,٤٠٤
المسئولية	٠,٣٦٤	٠,٠٩٤٨	❖٤,٣٥٢	٠,١٣٣
التقدم	٠,٥٦٤	٠,٠٨٤	❖٧,٠٧١	٠,٣١٨
التقدير	٠,٥٩٠	٠,٠٨١٧	❖٧,٥٩٤	٠,٣٤٨

❖ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥)، ما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس الرضا عن المهنة. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقياس الرضا عن المهنة،وأن الرضا عن المهنة عامل واحد كامن ينتظم حوله ثمانية عوامل فرعية وهى (الإشراف - ظروف العمل - المرتب - الزملاء - العمل نفسه - المسئولية - التقدم - التقدير).

صدق المفردات

يوضح الجدول التالى صدق مفردات المقاييس الفرعية لمقياس الرضا عن المهنة:

جدول (١٤): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمكونات مقياس الرضا عن المهنة بعد حذف كل مفردة من مفرداته على حدة

معامل ارتباط درجة المفردة بدرجة البعد فى حالة حذف درجة المفردة									
المفردات	الإشراف	المفردات	ظروف العمل	المفردات	المرتب	المفردات	الزملاء	المفردات	العمل نفسه
٥	٠,٣٥٧	٩	٠,٣٢٦	٢	٠,٣٣١	١٥	٠,٢٩٩	٣	٠,٢٧٠
١٠	٠,٥٣٩	١٦	٠,٤١١	٤	٠,٣٠٤	٢٠	٠,٤٣٧	٧	٠,٢٥١
١٢	٠,٣٨٦	١٨	٠,٤٥٧	٣٦	٠,٤٥٤	٣٢	٠,٤٩٣	١١	٠,١٣٧
١٧	٠,٥٥١	٢٦	٠,٤٩٢	٤٤	٠,٤٣٩	٣٧	٠,٤٧٧	٢٥	٠,٤٠٩
٢٤	٠,٥٩١	٢٨	٠,٥٣٣	٥٧	٠,٤٩٩	٣٩	٠,٣٩٨	٢٧	٠,٤٤٦
٣١	٠,٤٣٥	٣٥	٠,٣٣٧	٦١	٠,٣٨٨	٤١	٠,٤٢٣	٣٠	٠,٥٢٨
٤٠	٠,٥٦٩	٥٥	٠,٦٢٣			٤٨	٠,٣٨٧	٤٢	٠,٥٥٨
٤٣	٠,٥١٣					٥١	٠,٣٥٦	٤٦	٠,٤٣١
٤٧	٠,٥٩٨					٥٤	٠,٤٣٧		
٥٣	٠,٥١٣					٦٦	٠,٢١٥		
٥٦	٠,٤٢٥								
٥٩	٠,٥٥٨								
٦٠	٠,٦٠٤								
٦٢	٠,٥٥٢								
معامل ألفا	٠,٨٦١		٠,٧٣٧		٠,٦٧٣		٠,٧٢٦		
المفردات	المسئولية	المفردات	التقدم	المفردات	التقدير				
١٩	٠,١٤٠	١	٠,٣٠٧	٦	٠,٢٨١				
٢٢	٠,٢٥٣	٨	٠,٤٦٥	١٤	٠,٣٤٨				
٣٤	٠,٣٣٦	٢١	- ٠,٤٢٨	٤٩	٠,٣٠٧				
٣٨	٠,٢٥٢	٣٣	٠,٥٣٧						

معامل ارتباط درجة المفردة بدرجة البعد فى حالة حذف درجة المفردة									
المفردات	الإشراف	المفردات	ظروف العمل	المفردات	المرتب	المفردات	الزملاء	المفردات	العمل نفسه
٤٥	٠,٣٥٥	٥٠	٠,٤٧٩						
٥٢	٠,٣٢٦	٦٥	٠,٠٥١ -						
٥٨	٠,٤٢٠								
٦٣	٠,٤١٩								
٦٤	٠,٤٧٣								

❖❖ معامل الارتباط يكون دالًا إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًاما عدا المفردات (١١ من بعد العمل نفسه) والمفردة (١٩ من بعد المسئولية) والمفردتين (٢١ ، ٦٥) من بعد التقدم والمفردة (٦٦) من بعد الزملاء، لذا وجب حذف هذه المفردات مما يحقق الصدق الداخلى لمكونات مقياس الرضا عن المهنة.

ومن ثم فإن مقياس الرضا عن المهنة ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالى أصبح مقياس الرضا عن المهنة مكونا من (٥٨) مفردة كما فى الصورة النهائية.

من الإجراءات السابقة تأكد الباحثان من صدق وثبات المقاييس المستخدمة، وصلاحيتها لقياس المتغيرات عند أفراد عينة البحث الحالى.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات التسويف الأكاديمى لصالح الذكور**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٥) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث فى مكونات التسويف الأكاديمى

التسويف الأكاديمى	الذكور			الإناث			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
تنظيم وفعالية الذات	٦٦	٢٢,٥	٦,٤٩	٢٧٤	٢١,٧٤	٦,١	٠,٨٥١
الثقة بالذات	٦٦	٢٠,٢	٤,١٤	٢٧٤	١٨,٦١	٤,٨٨	٢,٧٦ ❖❖
الاستقلالية بالذات	٦٦	١٠,٣	٣,٠٠٣	٢٧٤	٩,٧٩	٢,٨	١,٣
تطويع الذات للتسويف	٦٦	١٤,٩	٣,٩	٢٧٤	١٥,١٢	٢,٩	٠,٤٣
الدرجة الكلية للتسويف	٦٦	٦٧,٩	١١,٦	٢٧٤	٦٥,١٨	١٢,٢	١,٧٧٤

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث إنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الثقة بالذات (البعد الثانى من التسويف الأكاديمى) لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى كل من الأبعاد الثلاثة للتسويف الأكاديمى (تنظيم وفاعلية الذات، والاستقلالية بالذات، وتطويع الذات للتسويف) والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Yong (2010), Özer & Sackes (2011), Pala et al., (2011), Özer etal., (2009), Balkis & Duru (2009), وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما تتفق مع نتائج بحث كل من فريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣) ، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢)، وإبراهيم محمد (٢٠١٣) ، و(Lamba (1999), Ferrari et al., (2009 والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من-Dias Morales et al., (2008) , Bronlow &Reasinger (2000) وعبد الرحمن

محمد، ونادية السيد (٢٠٠٤)، وأشرف محمد (٢٠٠٩)، والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك حيث إن الذكور من الطلاب لديهم ثقة بأنفسهم مرتفعة عن الإناث وبالتالى فإنهم يسوفون المهام مع ثقة لديهم أنهم سينفذونها ولهذا كانت الفروق لصالح الذكور. بالإضافة لذلك إن كل الطلاب المعلمين ذكورا كانوا أوإناثا يتعرضون لظروف متشابهة من حيث المهام الدراسية ويقعون تحت ضغوط نفسية متشابهة وهذا جعلهم متشابهين فى تأجيلهم للمهام ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أداء المهام المطلوبة منهم، كما أن الظروف الحياتية التى تعيش فيها عينة البحث الحالى فى مصر والأحوال الاقتصادية التى تمر بها البلاد فى الوقت الحالى جعلت كلا من الذكور والإناث متشابهين فى أدائهم للمهام بل ويسوفون لعدم وجود حافز من إنجازها.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الذكاء الوجدانى لصالح الإناث**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٦) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الذكاء الوجدانى

الذكاء الوجدانى	الذكور			الإناث			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
إدارة الانفعالات	٦٦	٤١,٥٩	٧,٤٩	٢٧٤	٣٩,٧٩	٦,٧١	◆١,٧٩
الوعى الوجدانى	٦٦	٣٦,٣	٥,٣٥	٢٧٤	٣٥,٥	٥,٤	١,٣٦
الدافعية	٦٦	٢٦,٩	٤,٦١	٢٧٤	٢٧,٢٦	٤,١٢	◆١,٨٨
التعاطف	٦٦	٣٠,٨٨	٥,١٦	٢٧٤	٣٠,٢٩	٥,٠٠١	٠,٨٤
المهارات الاجتماعية	٦٦	٢٤,٥٩	٥,٣٧	٢٧٤	٢٥,٨٦	٤,٧٥	◆١,٧٨
القدرة على التكيف	٦٦	٢٥,٢٤	٤,٥	٢٧٤	٢٨,١٨	٤,٣٥	◆◆٣,١٦

الذكاء الوجدانى	الذكور			الإناث			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الدرجة الكلية	٦٦	١٧٧,٢	٢٦,١٨	٢٧٤	١٧٠,١	٢١,٣٣	♦١,٩٩

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١. ❖ دال عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الثانى قد تحقق جزئيا، فمعظم النتائج دالة عند مستوى (٠,٠٥) وإحداها عند (٠,٠١)، وبعضها غير دال. حيث يوضح الجدول (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الوجدانى (إدارة الانفعالات لصالح الذكور، وفى كل من الدافعية،والمهارات الاجتماعية، لصالح الإناث، والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى لصالح الذكور)، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بُعد القدرة على التكيف لصالح الإناث، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بُعدى التعاطف والوعى الوجدانى، وتبدو هذه النتيجة منطقية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Sutarso (1999)، و(Bar-on(2000، و(Mayer, et al., (2000,a، Petrides, et al (2004) ، و(Schneider, et al., (2005 ، ومحسن عبد النبى (٢٠٠١)، وإيمان شاهين (٢٠٠٥) التى أظهرت تأثيرًا دالًا إحصائيًا للنوع على الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى لصالح الإناث. ولكن تختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من عبد الحى محمود (٢٠٠٤)، وعبد المنعم أحمد (٢٠٠٤)، وفاتن فاروق (٢٠٠٥)، والتى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الوجدانى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب المعلمين سواء أكانوا ذكورًا أو إناثًا يتفاعلون مع العديد من المواقف داخل المدرسة، وبالتالى يستطيعون التعبيرعن انفعالاتهم ومشاعرهم، وتحديد جوانب القوة والضعف فى شخصياتهم وشخصيات الآخرين، ويقدرون على ضبط انفعالاتهم والتحكم

فى سلوكياتهم، كما لديهم شعور الإحساس بالآخرين، والتفاعل معهم من خلال الإقناع والمناقشة، وهذا بلا شك نابع من دورهم القيادى والتكيفى مع الطلاب وزملائهم فى العمل ورؤسائهم والمجتمع الخارجى، كما يغلب عليهم التعاون والتفاعل الاجتماعى والثقة بالنفس. وهذا يتطلب إدارة وضبط للانفعالات ويتفوق فى ذلك الذكور نظرا لطبيعتهم الفسيولوجية التى من الصعب استثارتها بسهولة على العكس من الإناث اللائى يتميزن بالعاطفة وصعوبتهن فى إدارة الانفعالات والتحكم فيها. ولكن الإناث يتميزن بالدافعية للعمل والإنجاز لإثبات وجودهن مثل الرجال، كما أن الإناث لديهن شبكة علاقات ومهارات اجتماعية أكثر من الذكور لهذا فإن الإناث أكثر ذكاءً وجدانيا من الذكور. وبالنسبة لبعد القدرة على التكيف فإن الإناث أصبحت لديهن القدرة على التكيف والتحرك أكثر من الذكور، ويقع على كاهل المرأة المصرية مسئوليات الأسرة مثلها مثل الزوج فى ذلك وأصبحت حالتها جديرة بالدراسة والبحث من قِبل كل المجتمعات الغربية والعربية. ولكن بصفة عامة فإن الذكور أكثر ذكاء وجدانيا من الإناث وبخاصة المعلمون الذين يعطون الدروس الخصوصية وانفتاحهم على المجتمع أكثر من المعلمات.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الرضا عن المهنة لصالح الإناث"**. وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٧) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات الرضا عن المهنة

المتغيرات		الذكور			الإناث			قيمة (ت)
		ن	م	ع	ن	م	ع	
الرضا عن المهنة	الإشراف	٦٦	٤٥,٨٥	١٠,٠٥	٢٧٤	٤٧,٤٨	٩,٣	١,٢
	ظروف العمل	٦٦	٢٠,٥٨	٥,٤٠	٢٧٤	٢٢,٣٨	٤,٧	❖❖٢,٥
	المرتب	٦٦	١٠,٨٩	٣,٨٠	٢٧٤	١٢,٣٦	٤,٤	❖❖٢,٧٣
	الزملاء	٦٦	٣٣,٩٥	٥,٨٧	٢٧٤	٣٤,١٦	٤,٩	٠,٢٦
	العمل نفسه	٦٦	٢٥,٣٠	٥,١٦	٢٧٤	٢٥,١٣	٤,٩	٠,٢٥
	المسئولية	٦٦	٣٣,٢٤	٤,٢٩	٢٧٤	٣٢,٩٥	٤,١	٠,٥١
	التقدم	٦٦	١٤,٩٢	٣,٧٥	٢٧٤	١٤,٤٦	٣,٤	٠,٩١
	التقدير	٦٦	٩,٩١	٢,٩٥	٢٧٤	١٠,١٤	٢,٤	٠,٥٩
	الدرجة الكلية	٦٦	١٩٤,٥٩	٢٦,٥٣	٢٧٤	١٩٩,٦	٢٥,٦	١,٢٤

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيا، حيث إنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعدى ظروف العمل والمرتب لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا عن المهنة (الإشراف - الزملاء - العمل نفسه - المسئولية - التقدم - التقدير - والدرجة الكلية للرضا عن المهنة). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا عن المهنة (الإشراف – الزملاء - العمل نفسه - المسئولية - التقدم - التقدير - والدرجة الكلية للرضا عن المهنة). وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث Charoenkul (1990) التى أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا عن المهنة لصالح الإناث، وبحث عزت عبد

الحميد (١٩٩٦) الذى أسفر عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا عن المهنة لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الإناث يحاولن التكيف مع ظروف العمل للحصول على المرتب دون خصومات، ولأن معظم النساء العاملات ما خرجن من بيوتهن إلا لتحسين ظروف معيشتهن وبالأخص بعد ثورة ٢٥ يناير وتدهور الأحوال المعيشية ولهذا يلجأن إلى التدريس باعتباره أفضل مهنة مناسبة لهن، ولهذا تحاول النساء التكيف مع ظروف العمل والتعايش معها على العكس من الذكور فإن مجالات العمل الأخرى خلاف التدريس متاحة، وبذلك تتميز الإناث على الذكور ببعدى ظروف العمل والمرتب. ولكن بالنسبة للأبعاد الأخرى لمقياس الرضا عن المهنة فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم لأن الطبيعة الإنسانية لدى الذكور والإناث تكاد تكون متشابهة فى أن كلا منهم يحب التقدير وتحقيق التقدم والرقى فى العمل ويتحمل مسئولية المهام المطلوبة منه ويجتهد فى العمل نفسه ويكون علاقات طيبة مع الزملاء والإشراف من أجل الاستمرار فى هذه المهنة وتحقيق الاستقرار الجزئى فى حياته.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات التسويف الأكاديمى لصالح طلاب التخصصات العلمية**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٨) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب التخصصين العلمى والأدبىفى مكونات التسويف الأكاديمى

التسويف الأكاديمى	طلاب العلمى			طلاب الأدبى			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
تنظيم وفعالية الذات	١٠٧	٢٦,٧٥	٥,٧٤	٢٣٣	١٩,٦	٤,٩٣	◆◆١١,٤
الثقة بالذات	١٠٧	٢١,٣٨	٤,٣٤	٢٣٣	١٧,٧٨	٤,٤٦	◆◆٧,٢

التسويف الأكاديمى	طلاب العلمى			طلاب الأدبى			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الاستقلالية بالذات	١٠٧	٩,٨٤	٣,١٧	٢٣٣	٩,٩٢	٢,٦٣	٠,٢٢
تطويع الذات للتسويف	١٠٧	١٥,٨	٣,٤١	٢٣٣	١٤,٧٤	٢,٦٦	٢,٨٤❖❖
الدرجة الكلية	١٠٧	٧٣,٧٦	١٣,٦٢	٢٣٣	٦١,٩٩	٩,٢٤	٨,٠٩❖❖

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيا حيث إنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العملى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد التسويف الأكاديمى الثلاثة (تنظيم وفاعلية الذات، والثقة بالذات، وتطويع الذات للتسويف) والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى لصالح طلاب التخصص العلمى، بينما لا يوجد فرق دالإحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى البعد الثالث للتسويف الأكاديمى (الاستقلالية بالذات).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Yong(2010), Pala et al.,(2011), Özer et al., (2009),Balkis & Duru (2009), وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١) والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العملى والتخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى لصالح التخصص العلمى، كما تختلف مع نتائج بحث كل من فريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣)، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢) ، وإبراهيم محمد (٢٠١٣)، و Lamba (1999), Ferrari et al., (2009) والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العملى وطلاب التخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب المعلم ذا التخصص العلمى يكون مُكبلا بالكثير من المهام المعقدة التى تحتاج إلى بذل الوقت والجهد مما يصعب عليه

أداؤها فى التو واللحظة ولهذا تم تأجيلها وعمل ترتيب للأولويات وخطة سير للعمل، بالإضافة إلى تميز الطلاب ذوى التخصص العلمى بالثقة بالذات وتطويع الذات لإنجاز المهام المطلوبة التى يتم تسويفها لوقت لاحق. وهذه النتيجة متفقة مع طبيعة البيئة التى يتعامل معها الباحثان فى أن معلمى المواد العلمية لا يكتفون بالتدريس فى الفصول بل هناك المعامل والمختبرات التى تحتاج إلى وقت وجهد فى إعدادها وبالأخص فى البيئة المصرية،على العكس من معلمى المواد الأدبية التى يكون المعلم مكلفا فيها بالتعامل مع الطلاب داخل الفصل فى معظم الأحيان، أى ليس لها تبعات أخرى ولذلك تميز معلم المواد العلمية بالتسويف الأكاديمى عن معلم المواد الأدبية.ولكن لا توجد فروق بينهم فى بعد الاستقلالية بالذات حيث إن كلا من معلمى المواد العلمية أوالأدبية يحتاج إلى قدر كاف من الاستقلالية بالذات والموضوعية عند التعامل مع الطلاب وزملائه ورؤسائه، وتحمل نتيجة اتخاذ القرارات وعدم التأثر بالغير.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض الخامس الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجاتطلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات الذكاء الوجدانى لصالح طلاب التخصصات العلمية**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٩) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب التخصصين العلمى والأدبى فى مكونات الذكاء الوجدانى

الذكاء الوجدانى	طلاب العلمى			طلاب الأدبى			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
إدارة الانفعالات	١٠٧	٣٩,٥٨	٨,٣٤	٢٣٣	٤٠,٣٩	٦,١٥	٠,٨٩
الوعى الوجدانى	١٠٧	٣٤,١	٥,٨٢	٢٣٣	٣٥,٧٧	٤,٦٨	◆◆٢,٥٩
الدافعية	١٠٧	٢٦,٣	٤,٣٥	٢٣٣	٢٦,٤٨	٤,١٨	٠,٨٩
التعاطف	١٠٧	٣٣,٢٧	٤,٣٥	٢٣٣	٢٩,١١	٤,٧٩	◆◆٧,٩
المهارات الاجتماعية	١٠٧	٢٦,٧٦	٤,٥٣	٢٣٣	٢٣,٩٦	٤,٨٢	◆◆٥,١٨
القدرة على التكيف	١٠٧	٢٦,٢	٤,٦٧	٢٣٣	٢٥,٣٦	٤,٣٢	١,٥٧

الذكاء الوجدانى	طلاب العلمى			طلاب الأدبى			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الدرجة الكلية	١٠٧	١٧٤,٣	٢٣,٩	٢٣٣	١٧٠,٢	٢١,٧٩	١,٤٩

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الخامس قد تحقق جزئيا،حيث إنه توجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى الوعى الوجدانىلصالح طلاب التخصص الأدبى، وفى التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح طلاب التخصص العلمى. فى حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء الوجدانى (الدافعية، وإدارة الانفعالات، والقدرة على التكيف) والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصل إليه كل من السيد إبراهيم (٢٠٠١) فى أن الذكاء الوجدانى لدى المعلم يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية (الرياضيات والعلوم - اللغة - العلوم الاجتماعية - الفن/ الموسيقى/ الرياضة) التى يقوم بتدريسها. كما تختلف مع نتائج بحث كل من Mayer, et al., (2000,a)، ومحسن عبد النبى (٢٠٠١)، وعبد المنعم أحمد (٢٠٠٤)، وإيمان شاهين (٢٠٠٥)، وChan (2004, 2005) التى أظهرت أن الذكاء الوجدانى لدى المعلمين لا يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أولًا بخصوص أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العملية فى أبعاد إدارة الانفعالات والدافعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى بأنها نتيجة منطقية، حيث إن الطلاب المعلمين سواء أكانوا تخصصات أدبية أو تخصصات علمية لديهم قدر واف وكاف من الوعى بالانفعالات والتحكم فيها وضبطها، والتحكم فى ردود الأفعال السلبية والقدرة على التأثير فى الآخرين

وضبط انفعالاتهم ومشاعرهم والدافعية لإنجاز المهام والقدرة على التكيف مع ظروف العمل ومواجهة الضغوط أى لديهم قدر كاف من الذكاء الوجدانى بصفة عامة حتى يستطيع تحقيق النجاح المهنى فى المدرسة، بالإضافة إلى تميز الطلاب المعلمين بقدرة عالية على التكيف مع الظروف المحيطة وتحدى الإمكانيات المتاحة والوصول إلى أفضل النتائج، ومحاولة الوصول إلى ما ينبغى أن يكون، ويتغلبون على الكثير من الصعاب للوصول إلى ركب التنمية وتحقيق التقدم وإشباع الدافع الداخلى المعنوى. وبالنسبة لتفوق التخصص الأدبى على التخصص العلمى فى أبعاد الذكاء الوجدانى (الوعى الوجدانى)، فقد يرجع ذلك إلى أن معلمى المواد الأدبية لديهم منظومة من القيم والمفاهيم عن الذكاء الوجدانى فهذا هو طبيعة تخصصاتهم المختلفة فى توصيف المقررات وتحديدها،وتحديد الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية ومحاولة تنفيذها. وهؤلاء المعلمون لديهم وعى بانفعالاتهم ومشاعرهم وقادرون على ضبطها والتحكم فيها،كما أن طبيعة المادة الدراسية فى التخصصات الأدبية تكون نظرية بحتة تتيح للأشخاص التعبير عن آرائهم ومشاعرهم والمشاركة بالحديث مع المعلم وهذا يساعده على التفاعل والتواصل مع الطلاب والزملاء والرؤساء.على العكس من التخصصات العملية التى يتم التدريس فيها بناء على نظريات فى الطبيعة مُسلّم بصدقها ولا مجال للنقاش وفتح الحوار والتواصل مع الغير. وبالإضافة لذلك فإن معلم المواد العلمية يتميز بالتوتر والانفعال إذا لم يجد نوع ملح معين أو أن الكيماويات والمواد المعملية غير متوافرة، أو الأجهزة المستخدمة فى الفحص والتحليل غير صالحة للعمل أو المعامل غير ملائمة وهذه حقيقة واقعة فى المدارس وبالتالى يصعب عليهم الوعى بمشاعر الآخرين،كما أن لديهم الوقت الكافى للتحاور مع الطلاب والزملاء والتفاعل معهم وبالتالى فَهُم يُظهرون التعاطف والمشاركة الوجدانية للطلاب فى مشاعرهم الأكاديمية وغير الأكاديمية. لهذا فإن معلمى المواد العلمية يتفوقون على معلمى المواد الأدبية فى المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات مع الطلاب

والزملاء والرؤساء، لأنهم يتعاملون مع مجموعات صغيرة فى المعمل مع وجود استمرارية لهذا التعامل وبالتالى يسهل على المعلم تكوين علاقات اجتماعية والتعاطف معهم.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ولاختبار صحة الفرض السادس الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مكونات الرضا عن المهنة لصالح طلاب التخصصات العلمية**". وللتحقق من ذلك تم استخدام (ت) وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٢٠) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجاتطلاب التخصصين العلمى والأدبىفى مكونات الرضا عن المهنة

المتغيرات	طلاب العلمى			طلاب الأدبى			قيمة (ت)
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الإشراف	١٠٧	٤٥,٧٣	١٠,٣٩	٢٣٤	٤٧,٨١	٨,٩٨	١,٧٨◆
ظروف العمل	١٠٧	٢١,٣٢	٥,٥١	٢٣٤	٢٢,٣٦	٤,٥٦	١,٦٩◆
المرتب	١٠٧	١١,٣٦	٤,٣٣	٢٣٤	١٢,٤١	٤,٣٥	٢,٠٧◆◆
الزملاء	١٠٧	٣٤,٢٩	٤,٩٩	٢٣٤	٣٤,٠٥	٥,٢٦	٠,٤١
العمل نفسه	١٠٧	٢٥,٣٥	٤,٨	٢٣٤	٢٥,٠٩	٥,١٣	٠,٤٥
المسئولية	١٠٧	٣٣,٤٥	٣,٧٦	٢٣٤	٣٢,٨١	٤,٣٢	١,٣٩
التقدم	١٠٧	١٤,٦٨	٣,٣٥	٢٣٤	١٤,٥١	٣,٥٤	٠,٤٣
التقدير	١٠٧	٩,٦٩	٢,٥٨	٢٣٤	١٠,٢٤	٢,٤٢	١,٦٢◆
الدرجة الكلية	١٠٧	١٩٥,٩٤	٢٦,٦٣	٢٣٤	١٩٩,٢٦	٢٥,٤٢	١,٠٨

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١. ❖ دال عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن الفرض السادس قد تحقق جزئيا حيث توجد قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) و عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الرضاعن المهنة (الإشراف - ظروف العمل

- التقدير) لصالح طلاب التخصص الأدبى، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى بعد المرتب كأحد أبعاد الرضا عن المهنة لصالح طلاب التخصص الأدبى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا عن المهنة (الزملاء - العمل نفسه - المسئولية - التقدم) والدرجة الكلية للرضا عن المهنة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى الرضا عن المهنة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن طلاب التخصص الأدبى يقومون بتدريس المواد الأدبية التى تتميز بطبيعة خاصة فى الحفظ بالإضافة إلى الخطأ الشائع فى المجتمع المصرى أن هذه المواد تعتمد على الحفظ فقط لهذا يحتاج طلاب التخصص الأدبى إلى دعم معنوى من الإشراف واهتمام المشرفين والرؤساء بهم والتعامل معهم بأنهم يقومون بتدريس مواد مهمة وذات قيمة ولا يسير المجتمع ويتحقق التقدم بدونها مثلها مثل المواد العلمية بالإضافة إلى تقديرهم معنويا وماديا وخاصة أنهم لا يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية وبالتالى فإن اهتمامهم بالحصول على المرتب كاملا دون خصومات يعتبر من أولويات عملهم، كما أنهم يحاولون إثبات وجودهم من خلال التكيف مع ظروف العمل. على العكس من طلاب التخصص العلمى الذين لا يهتمون بالإشراف أو بظروف العمل بدرجة كبيرة ولديهم ثقة مرتفعة بأنفسهم كما أنهم يعتمدون على إعطاء الدروس الخصوصية. وبالنسبة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أبعاد الرضا عن المهنة (الزملاء- العمل نفسه - المسئولية - التقدم).فإن طبيعة العاملين فى أى مجال وبالأخص فى مجال التعليم والقائمين بالتدريس فإنهم يتمتعون بقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل ويحققون"حب ما تعمل لكى تعمل ما تحب"، وذلك من خلال علاقتهم مع الزملاء والاهتمام بالعمل

نفسه وتحملهم المسئولية وتحقيق التقدم والرقى فى العمل وبالتالى يتحقق لديهم الرضا عن المهنة.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض السابع الذى ينص على أنه:**"يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات الذكاء الوجدانى"**. تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرجStepwise Multiple Regression Analysisباستخدام البرنامج الإحصائى SPSSحيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث فى الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد، ثم فى الخطوة الثانية يتم إدراج ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذى تم إدراجه فى الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهى من جميع المتغيرات المستقلة التى لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التى ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التى تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين فى درجات المتغيرالتابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها فى معادلة الانحدار المتعدد.

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (التعاطف) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (إدارة الانفعالات) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثالثة تم إدراج متغير (المهارات الاجتماعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الرابعة تم إدراج متغير (الدافعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها رابع أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى) وتوقف البرنامج

عند الخطوة الرابعة ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليينرقمى (٢١ ، ٢٢):

جدول (٢١) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد(الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الوجدانى على القدرة على التسويف الأكاديمى(ن=٣٤٠)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٣٤١٥,٤١٩	٤	٣٣٥٣,٨٥٥	٣٠,٩٦٦	٠,٠٠١	٠,٢٧٠
	المنحرف عن الانحدار	٣٦٢٨٢,٥٩٣	٣٣٥	١٠٨,٣٠٦			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

وجود تأثير دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) لأبعادالذكاء الوجدانى (التعاطف - إدارة الانفعالات - المهارات الاجتماعية - الدافعية) على القدرة على التسويف الأكاديمى، ويشير معامل التحديد (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠,٢٧٠) أنه يمكن تفسير ٢٧,٠٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعاد للذكاء الوجدانى، وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة متغير الذكاء الوجدانى.

جدول (٢٢) : ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الوجدانى على التسويف الأكاديمى (ن=٣٤٠)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعاطف	١,٠٠٩	٠,١٧١	٠,٤١٩	٥,٨٩٧	٠,٠٠١
إدارة الانفعالات	- ٠,٤٩٧	٠,١٠٢	- ٠,٢٨٣	- ٤,٨٩٩	٠,٠٠١
المهارات الاجتماعية	٠,٥٦٢	٠,١٧٣	٠,٢٢٧	٣,٢٥٢	٠,٠٠١
الدافعية	- ٠,٤٨٥	٠,١٦٤	- ٠,١٧٠	- ٢,٩٥٣	٠,٠٠١

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٥٣,٨١٣	٤,٢٧٧	-	١٢,٥٨٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠١) لأبعاد الذكاء الوجدانى (التعاطف - إدارة االنفعالات - المهارات الاجتماعية - الدافعية) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠١).

ويستنتج منالجدول رقم(٢٢) أن قيم (ت) والثابت الخاص ومعاملات الانحدار دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) والخاصة (التعاطف وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية والدافعية)، أما عن معاملات انحدار (الوعى الوجدانى والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى) فهى غير دالة إحصائيا وتدل النتائج على ما يلى:

- إمكانية التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال درجات أبعاد الذكاء الوجدانى (التعاطف، وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية والدافعية).
- لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى، والوعى الوجدانى والقدرة على التكيف.

وبالتالى يمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالى:

التسويف الأكاديمى = ٥٣,٨١٣ + (١,٠٠٩) × التعاطف – (٠,٤٩٧) × إدارة الانفعالات + (٠,٥٦٢) × المهارات الاجتماعية – (٠,٤٩٧) × الدافعية.

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الذكاء الوجدانى على التسويف الأكاديمى بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها.

وبالتالى فإن الفرض السابع قد تحقق جزئيا حيث إنه يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال درجات الطلاب فى أبعاد التعاطف وإدارة

الانفعالات والمهارات الاجتماعية والدافعية، وكان أقوى المتغيرات تأثيرا على التسويف الأكاديمى هو التعاطف، ويليه إدارة الانفعالات، ثم المهارات الاجتماعية والدافعية، ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال مقاييس الوعى الوجدانى والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Heward, 2010 ، Denize et al,. 2009 ، Grant 2009 والتى أظهرت إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الوجدانى وأبعاده.كما أنه توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الوجدانى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التصور النظرى الذى أظهر أن الأشخاص ذوى الذكاء الوجدانى يتميزون بالثقة فى النفس والقدرة على توجيه الذات، والتعاون مع الآخرين وتحمل المسئولية والانفتاح وقوة العزيمة والدافعية لإنجاز الأعمال، ولهذا فإن هؤلاء الأشخاص ذوى الوعى الوجدانى والقدرة على التكيف والذين لديهم قدر كاف من الذكاء الوجدانى لا يميلون إلى التسويف الأكاديمى للمهام، كما لا توجد علاقة بين هذه الأبعاد والتسويف الأكاديمى. ولكن قد يلاحظ أن بُعد التعاطف يرتبط ارتباطا موجبا بدرجة التسويف الأكاديمى، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالب المعلم قد يتعاطف مع زملائه فى العمل بل ومع الطلاب، ويحس بمشاعرهم ويشاركهم أحزانهم وأفراحهم، وهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى لبعض المهام نظرا لانشغاله بانفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم. وبالإضافة لذلك فإن الارتباط الموجب بين التسويف الأكاديمى والمهارات الاجتماعية قد يرجع إلى انشغال الطالب المعلم بتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية مع زملائه والطلاب والمشرفين عليه، وهذا يأخذ من الوقت والجهد لديه وبالتالى يلجأ إلى تسويف بعض المهام المطلوبة.

وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى وكل من بُعدى إدارة الانفعالات والدافعية فهذا قد يرجع إلى أن الطالب المعلم قد يواجه مواقف ومهام صعبة ومشكلات قد تسبب له قلقا وتوترًا وتؤثر على حالته النفسية وبالأخص عند التعامل مع المواقف، وهذا يجعل الطالب المعلم يقوم بإنجاز المهام المطلوبة بسرعة حتى يتخلص من حالة القلق لديه ولا يعتمد على التسويف الأكاديمى إلا نادرا. وهذه الظروف تزيد من دافعية الطالب المعلم لإنجاز المهام حتى يشعر بالارتياح والسكينة ولهذا يقل لديه التسويف الأكاديمى.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثامن الذى ينص على أنه:"**يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات مكونات الرضا عن المهنة**". تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysisباستخدام البرنامج الإحصائى SPSS.وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (المرتب) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الزملاء) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٢٣ ، ٢٤):

جدول (٢٣) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد(الخطوة الثانية) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا عن المهنة على التسويف الأكاديمى(ن=٣٤٠)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٥٦٧,٦٢١	٢	٧٨٣,٨١٠	٥,٤٧٧	٠,٠١	٠,٠٣٢
	المنحرف عن الانحدار	٤٨٠٨٥,٠٥٢	٣٣٦	١٤٣,١١٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لأبعادالرضا عن المهنة (المرتب - الزملاء) على التسويف الأكاديمى، ويشير معامل التحديد (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى ٠,٠٣٢ أنه يمكن تفسير ٣,٢٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعادالرضا عن المهنة، وهى كمية ضعيفة من التباين المفسر بواسطة متغير الرضا عن المهنة وهذا يعنى وجود تأثيرات أخرى تؤثر فى المتغير التابع إلا أن (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٢٤) : ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا عن المهنة على التسويف الأكاديمى (ن=٣٤٠)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرتب	- ٠,٣٦٧	٠,١٥٠	- ٠,١٢٣	- ٢,٤٨٨	٠,٠٠١
الزملاء	٠,٢٥٥	٠,١٢٦	٠,١٠٩	٢,٠١٨	٠,٠١
ثابت الانحدار	٦١,٤٧٥	٤,٨٥٥	-	١٢,٦٦١	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لبعد المرتب (كأحد أبعاد الرضا عن المهنة)، ودال (عند مستوى ٠,٠١) لبعد الزملاء (كأحد أبعاد الرضا عن المهنة) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥).

ومن الجدول رقم (٢٤) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالتسويف الأكاديمى للطالب المعلم من بُعدىالرضا عن المهنة فى الصورة التالية:

التسويف الأكاديمى = ٦١,٤٨ - ٠,٣٧ × (المرتب) + ٠,٢٦ × (الزملاء)

والترتيب السابق يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الرضا عن المهنة على التسويف الأكاديمى بناء على قيمة (ت) ودلالتها.

وبالتالى فقد تحقق الفرض الثامن جزئيا حيث إنه أمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من بعدى الرضا عن المهنة (المرتب والزملاء)، وكانت أقوى المتغيرات تأثيرا هى المرتب ثم يليها الزملاء ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من مقاييس (الإشراف - ظروف العمل - العمل نفسه - التقدير - التقدم - المسؤولية - الدرجة الكلية) للرضا عن المهنة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Capan, 2010 ، Özer & Sackes 2011 ، Skaalvik & Skaalvik 2013وعطية عطية ٢٠٠٧، وعبد الرحمن محمد، ونادية السيد ٢٠٠٤، Bronlow & Reasinger 2000 ، والتى أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة أو الرضا عن الدراسة والتسويف الأكاديمى.

ولا توجد بحوث فى حدود علم الباحثين ربطت بين التسويف الأكاديمى والرضا عن المهنة. ويمكن تفسير ذلك من خلال التصور النظرى عن الأشخاص الذين يتميزون بالرضا عن المهنة بشكل مرتفع لديهم القدرة على الإنجاز والتكيف مع العمل وتحقيق التقدم والرقى والرضا عن العمل وتكوين علاقات طيبة مع الإشراف والزملاء بالإضافة إلى شعورهم بالمسئولية والإحساس

بالتقدير الداخلى والخارجى عن الأعمال التى يقومون بها وبالتالى فإن هؤلاء الأشخاص ليس لديهم تسويف للمهام، ولا يفكرون فى ذلك.

ولكن هناك نوعا من العلاقات مع زملاء العمل تحتاج إلى وقت كبير لإتمامها فهذا يكون على حساب العمل حيث إن الطالب المعلم يقضى وقتا كبيرا فى تفاصيل العلاقة مع الزملاء على حساب المهام المطلوبة وإنجازها مما يجعله يلجأ إلى تأجيل المهام ولهذا ظهرت العلاقة الموجبة بين التسويف الأكاديمى وبُعد الزملاء. وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى والمرتب فإن إحساس الطالب المعلم بتدنى المرتب فى المدارس فهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى ولهذا فإن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من المرتب يكون بصورة عكسية.

ومن الجدير بالذكر أنه قد قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدخال جميع الأبعاد الفرعية للمتغيرين (الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة) كمتغيرات مستقلة مع الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى كمتغير تابع ونتج عن ذلك خمسة تأثيرات هى الأبعاد الأربعة المؤثرة لمتغير الذكاء الوجدانى مع بُعدين من أبعاد الرضا عن المهنة وهما"المرتب" و"الزملاء". لذلك فضل الباحثان عمل ذلك بشكل منفصل أى لكل متغير على حدة.

التوصيات:

هناك مجموعة من التوصيات يمكن أخذها فى الاعتبار عند التعامل مع المعلمين ومنها:

١ – تطبيق مقياسى الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة على من يتقدم لوظيفة التدريس حتى يتم تلاشى تسويفه للمهام. لأنه من خلال مقاييس الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لديهم.

٢ – إعداد دورات تدريبية للمعلمين عن الذكاء الوجدانى يقوم بها المتخصصون لتحسين وتنمية الذكاء الوجدانى لديهم حتى يرفع من كفاءة العملية التعليمية.

٣ – تحقيق مستوى عال من الرضا عن المهنة لدى المعلمين من خلال توفير الأمن وتحسين رواتبهم حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم للعمل ومن ثم يسوفون المهام.

البحوث المقترحة:

هناك مجموعة من البحوث المقترحة يمكن القيام بإنجازها من أجل إثراء العملية التعليمية منها:

١ – دراسة علاقة سمات الشخصية بالتسويف الأكاديمى لدى المعلمين.

٢ – دراسة مدى انتشار التسويف الأكاديمى لدى عينة من المعلمين وهل هو سمة أم عادة.

٣ – التسويف الأكاديمى وعلاقته بالضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة.

٤ – الذكاء الوجدانى وعلاقته بالرضا عن الحياة.

٥ – أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لخفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

المراجـــــع

المراجع العربية:

إبراهيم محمد على (٢٠١٣). منظور زمن المستقبل فى علاقته بإرجاء المهام الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية،**رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أحمد الرفاعى غنيم،ونصر محمود صبرى (١٩٩٩). **التحليل الإحصائى للبيانات النفسية والتربوية باستخدام** SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

أحمد طه محمد (٢٠٠٥). العلاقة بين الذكاء الوجدانى والقيادة التربوية لمديرى المدارس ونظارها ووكلائها كما يدركها المعلمون،**مجلة كلية التربية بالفيوم**، جامعة الفيوم، ٣، ١ – ٧٠.

أحمد محمد عبد الخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربى للتسويف: إعداده وخصائصهالسيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٠، ٢٠٠- ٢٢٥.

أشرف محمد عبد الغنى شريت وأحلام حسن محمود عبد الله (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية. **بحوث ودراسات معاصرة فى ميادين علم النفس التربوى**. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

أشرف محمد عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، ١٩، ٢٨١- ٣٢٥.

السيد إبراهيم السمدونى (٢٠٠١).**الذكاء الوجدانى والتوافق المهنى للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوى العام)** (فى: أنور الشرقاوى (٢٠٠٦). الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢١٣- ٢١٥.

السيد عبد الدايم عبد السلام سكران (٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره، ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، ١٦، ١- ٧٠.

أنور فتحى عبد الغفار(٢٠٠٣).الذكاء الوجدانى وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتيًا لدىطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،١٣٥،٥٣- ١٦٧.

إيمان شاهين(٢٠٠٥).أثر برنامج تدريبى لحل المشكلات على تنمية مهارات الذكاء الوجدانى، **رسالة ماجستير(غيرمنشورة)**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

إيناس محمد صفوت (٢٠٠٨). البناء العاملى للذكاء الوجدانى فى علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إيهاب عيسى المصرى، طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠١٤). **الولاء المؤسسى والرضا الوظيفى والمهنى (مفهومه – عوامله – نظرياته وقياس الرضا الوظيفى والمهنى فى العمل)**، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

جابر عبد الحميد، وعلاء كفافى (١٩٩١). **معجم علم النفس والطب النفسى**، الجزء الرابع، القاهرة: دار النهضة العربية.

جولمان (٢٠٠٠).**الذكاء العاطفى**، ترجمة ليلىالجبالى،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ٢٦٢،الكويت،مطابع الوطن.

حسن أحمد عمر عبد الله علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (٢٤)، ٢، ٢٥٤-٣٠٦.

حسن محمد حسان، وعبد العاطى أحمد الصياد (١٩٨٦). البناء العاملى لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفى للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى فى المدرسة المتوسطة (السعودية)، **رسالة الخليج العربى**، العدد (١٧)، السنة (٦)، الرياض، مطبعة التربية العربى لدول الخليج.

حمدان ممدوح إبراهيم الشامى(٢٠١٢). علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفى لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (٢٢)، العدد (٧٤)، ٢٤٧- ٣٠٠.

رشاد على عبد العزيز موسى وأحمد على محمد إبراهيم (٢٠٠٠). الفروق فى أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميًا من الجنسين لطلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (٩٠)، ٢٩٩- ٣٤١.

روبنز،وسكوت (٢٠٠٠). **الذكاء الوجدانى**، ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافى، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ريهام محمد محى الدين (٢٠٠٥). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالرضا المهنى لدى الأخصائى النفسى المدرسى، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سامية الأنصارى،وحلمى الفيل (٢٠٠٩).**ما وراء معرفة الذكاء الوجدانى**،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسى (الفعال/ غير الفعال) والتحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة. حوليات **مركز البحوث والدراسات النفسية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية (٧)، الرسالة (٥)، ١- ١١٢.

شرين محمد أحمد دسوقى (٢٠٠٥). نمو الذكاء الوجدانى وعوامله لدى كل من البنين والبنات (دراسة مقارنة)، **مجلة كلية التربية**،جامعة عين شمس، المجلد(١١)، ٣،٣٨٥- ٤٣٨.

عبد الحى محمود (٢٠٠٤). الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية،**المؤتمر السنوى العشرون لعلم النفس فى مصر والثانى عشر العربى** (فى: أنور الشرقاوى (٢٠٠٦). **الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ٢٣٧-٢٣٨).

عبد الرحمن محمد مصيلحى هلال ونادية السيد الحسينى (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة كلية التربية.** جامعة الأزهر، الجزء الأول، ١٢٦، ٥٧- ١٤٣.

عبد العاطى أحمد الصياد، وأحلام رجب عبد الغفار (١٩٨٨).دراسة أبعاد الرضا الوظيفى للمعلم فى علاقتها بأنماط القيادة التربوية بالمدرسة وبعض المتغيرات الأخرى باستخدام أسلوب تحليل التغاير،**بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر** (٢٥- ٢٧ يناير)، القاهرة.

عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالى وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، جامعة الأزهر، غزة - فلسطين، المجلد ١٦، ١، ٥٨٧ — ٦٣٢.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). **دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى**، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٦). المساندةالاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم فى العمل،**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). **الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، بنها، دار المصطفى للطباعة والنشر.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). **الإحصاء النفسى والتربوى – تطبيقات باستخدامبرنامج** spss 18، القاهرة، دار الفكر العربى.

عطية عطية محمد (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٨، ١١- ١١٠.

علي الزهرانى،وسرى محمد رشدى (٢٠١٠). الرضا المهنى والذكاء الانفعالى لدى معلمى التربية الخاصة، **دراسات تربوية ونفسية** (مجلة كلية التربية)، جامعة الزقازيق، ٦٦، الجزء الثانى، ٢٧٣- ٣١٦.

فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥). الذكاء الوجدانى وعلاقته بكل من التحصيل الدراسى والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعةالزقازيقفرعبنها، ٦٠، ١٠٥- ١٣٣.

فاروق السيد عثمان، ومحمد رزق عبد السميع(١٩٩٨). الذكاء الانفعالى (مفهومه وقياسه)،**مجلة كلية التربية**، جامعةالمنصورة، ٣٩،٣- ٣١.

فايقة أحمد عبد العظيم (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المؤتمر السنوى السادس عشر لمركز الإرشاد النفسى بجامعة عين شمس** بعنوان "الإرشاد النفسى وإرادة التغيير - مصر بعد ثورة ٢٥ يناير" فى الفترة من ٢٦- ٢٧ ديسمبر، المجلد الثانى، ٥١٤- ٦٠٠.

فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، الجزء الثانى، ٥٢، ١٠٢- ١٣٧.

فوقية محمد راضى (٢٠٠١). الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعةالمنصورة، ١٧١،٤٥- ٢٠٤.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد البهى السيد (١٩٧٩). **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

محسن عبد النبى (٢٠٠١).**العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالى والتفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى للطالبات الجامعيات السعوديات**. (فى: أنور الشرقاوى (٢٠٠٦). **الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢١٩- ٢٢١).

محمد حبشى حسين(٢٠٠٣). البناء العاملى لمكونات الذكاء الانفعالى لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى العام باستخدام التحليل العاملىالتحققى،**مجلة البحوث النفسية والتربوية**،جامعة المنوفية،٢، ١٣٥- ١٩٨.

محمد حبشىحسين، وجاد الله أبو المكارم(٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالى لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى. (فى: أنور الشرقاوى (٢٠٠٦). **الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٣٩- ٢٤٢).

نادية السيد يوسف الشرنوبى (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميًا من طلبة وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، الجزء الثانى، ١٣٧، ٢٦٩- ٣٦٣.

معاوية أبو غزال(٢٠١٢). التسويف الأكاديمى وانتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين،**المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، مجلد (٨)، ٢، ١٣١- ١٤٩.

هشام الخولى (٢٠٠٢). الذكاء الوجدانى كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية،**مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق فرع بنها، ٥٢، ١١٩- ١٥٩.

المراجع الأجنبية:

- Abraham, R.(2000).The Role of Job Control as AModerator of Emotional Dissonance andEmotional Intelligence Outcome Relationship,**The Journal of Psychology**,134 (2), 169 – 184.
-Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-Service Teachers and its Relationship with Demographics and Individual Preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**, 5 (1), 18-32.
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence assist in the prediction of academic success? **Educational & Psychological Measurement**, 63(5), 840-859.
- Bar-On,R.(2000). **Emotionaland Social Intelligent Insights from the Emotional Quotient Inventory**(In) R.Bar-on &J.D. Parker (Eds): The Hand book of Emotional Intelligence,363-388, SanFransisco, Jossey-Bass.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is Better Done Today: Academic Procrastination as A

function of Motivationtoward College Work. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(5), 15-34.

- Çapan,B.E. (2010).Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 1665–1671.
- Çekmecelio ğlu,H.G.,Gunsel,A.&Ulutas, T. (2012).Effects of Emotional Intelligence on Job Satisfaction: An Empirical Study on Call Center Employees,Procedia - **Social and Behavioral Sciences**,58, 363 – 369.
- Chan,D.W.(2004).Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong, **Personality and Individual Differences**, 36, 1781-1795.
- Chan,D.W.(2005).Self-Percevied Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinsese Gifted Students in Hong Kong , **The Journal of Secondary Gifted Education**, vol.xvt, Pp.47-56.
- Charoenkul,Y. (1990). Job Satisfaction /Dissatisfaction of faculty in four teachers'colleges in the north of Tailand. **D.A.I**., 50(10-A), 3139.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145(3), 245–264.
- Ciarrochi, J.V.; Chan, A. &Caputi, P. (2000). Acritical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct, **Personality and Individual Differences**, Vol.25, Pp.539-561.
- Ciarrochi, J.V.; Chan, A. &Bajgar, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescent,**Personality and Individual Differences**, Vol.31, Pp.1105-1119.
- Chris, B.; Rebort, G.C.&Marian, S.(2003).The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process, **Journal of Career Assessment**,11(4),379-392, from EJ.677745.
- Deniz, M.; Tras, Z.; & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 9(2), 623-632.

- Diaz-Morales, J.; Ferrari, J.; & Cohen, J. (2008). Indecision and Avoidant Procrastination: The Role of Morningness–Eveningness and Time Perspective in Chronic Delay Life styles.**The Journal of General Psychology**, 122, 4, 228-240.
- Dietz, F.; Hofer, M.; & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. **British Journal of Educational Psychology**, 77, 893–906.
- Elder, L. (1997). Critical thinking: The Key to Emotional Intelligence,**Journal of Development Education**, 21, 40-46.
- Farran, B. (2004). Predictors ofAcademic Procrastination in College Students. **M.A Thesis**, University of Fordham.
-Ferrari, J. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure. **EuropeanJournal of Personality**, 15, 391–406.
- Ferrari, J.; Özer, B.; & Demir, A. (2009). Chronic Procrastination among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. **The Journal of Social Psychology**, 149, 3, 302–307.
- Grant,E.(2009).The Relationship between Procrastination and Intrapersonal Intellegence in College Student, **PHD,**University of North Dakota.
- Hedlund, J. & Sternberg, R.J.(2000). TooMany Intelligences? Integrating Social,Emotional and Practical Intelligence (In)R.Bar-on&J.D. Parker (Eds): **The Hand book of Emotional Intelligence**, 136-137, SanFransisco, Jossey-Bass.
- Heward,E.(2010). An Examination of the Relationship between Emotional Intellegence and Procrastination in College Student, **Master of Arts**, Carleton University, Ottawa, Canada.
- Holmes, R. (2000). The Effect of Task Structure and Task Order on Subjective Distress and Dilatory Behavior in Academic Procrastinators. **Ph.D**., Hofstra University.
- Jiao, Q., & Onwuegbuzie, A. (1999). I'll Go to the Library Tomorrow: The Role of Procrastination in Library Anxiety. **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association** (Point Clear, AL, November, 17-19).

- Knaus, W. (2000). Procrastination, Blame, and Change. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15, 153-166.
- Lamba, G. (1999). Effect of Gender-Role and Self-Efficacy on Academic Procrastination in College Students. **M.A Thesis**, Truman State University.
-Lane,R.(2000). Levels of Emotional Awerness Neurological, Psychological and social Perspective, (In) R.Bar-on &J.D. Parker (Eds): **The Hand book of Emotional Intelligence**, 171-191, SanFransisco, Jossey-Bass.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJQ), **Education and psychological measurement**, 47 (1), 223 – 233.
- Mayer, J., Caruso, D.& Salovey, P.(2000, a).Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence,**Intelligence**, vol. 27(4), pp.267-298.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000, b). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as Mental Ability (In) R.Bar-on &J.D. Parker (Eds): **The Hand book of Emotional intelligence**, 92-117, San Fransisco, Jossey-Bass.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D.(2004). Emotional Intelligence: Theory, Finding and Implications, **Psychological Inquiry**, 15 (3), 197-215.
-Mayer, J., Salovey, P.,Caruso, D.&Sitarenios, G.(2003).Measuring Emotional Intelligence with the MSCEITv2.0, **Emotion**,vol.3, pp. 97-105.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. **European Journal of Personality**, 14, 141-156.
- O'Brien, W. (2000). Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination. **Ph.D.,**University of Houston.
- Özer, B.; Demir, A.; & Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. **The Journal of Social Psychology**, 149, 2, 241–257.
- Özer, B. (2010). Apath Analytic Model of Procrastination: Testing Cognitive, Affective, and Behavioral Components. **M.A Thesis**, Middle East Technical University.

- Özer, B.U. & Saçkes,M.(2011).Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 12,512 – 519.
- Pala, A.; Akyıldız, M. & Bağcı, C.(2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 29,1418 – 1425.
- Petrides, K.V., Frederickson, N.& Furnham, M.A.(2004). The role of trait emotional intellegence, **Personality and Individual Differences**,35,277-293.
- Pfister,T.(2002).The Effects of Self-Monitoringon Academic Procrastination, Self-Efficacy and Achievement. **Ph.D.,**the Florida State University.
- Reasinger, R., & Brownlow, S. (1996). Putting off until tomorrow what is Better Done Today: Academic Procrastination as A function of Motivationtoward College Work. **Poster Presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association** (42nd, Norfolk, VA, March).
- Reed, T.G.(2005). Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behavior, and Openness: An Exploratory Study, **Doctoral thesis,College of Education**, The Ohio State University.
- Schneider, T.R., Lyons, J.B. & Williams, M. (2005). Emotional Intelligence and Autonomic Self- Perception Emotional Abilities arerelated to Visceral Acuity, **Personality and Individual Differences**, 39,853- 861.
- Seiligson,M.(2004). Emotional Intelligence and Training in after School Environments, **New Directions for Youth Development**, 103,71-83.
- Saklofake, D. H., Austin, E. J. & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure,**Personality and Individual Differences,** 34, 707 – 721.
- Skaalvik,E.M. & Skaalvik,S.(2013).Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations,work engagement, and job satisfaction, **International Journal of Educational Research**, 62,199–209.

- Steel, P. (2007).The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. **Psychological Bulletin**, 133, 1, 65-94.
- Sutarso, P. (1999). Gender Differences on the Emotional Intelligence Inventory (EQI), Marital Status,**Dissertation Abstracts International**, 60 (6), 3011-B.
- Sutarso, P. et al (1996). Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence,**Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL, November.**
- Sweitzer, N. (1999). Fiddle-Dee-Dee, I willthink about it tomorrow: Overcoming Academic Procrastination in Higher Education. **M.A. Thesis**, Faculty of Education, Biola University.
- Trivellas, P., Gerogiannis, V. & Svarna, S.(2013).Exploring workplace implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in hospitals: Job satisfaction and turnover Intentions, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 73,701 – 709.
- Tuckman, B. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association** (Boston, MA, April 16-20).
- Van Erede, W. (2000). Procrastination: Self-Regulation in Initiating Aversive Goals. **Applied Psychology: An International Review**, Vol. 49, 3, 372-389.
- Van Erede, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. **Personality and Individual Differences**, 35, 6, 1401-1418.
- Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective.**Journal of Educational Psychology**, 95, 179-187.
- Yin,H., Lee,J.C.K., Zhang,Z.& Jin,Y.(2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, motional labor strategies and teaching satisfaction,**Teaching and Teacher Education**, 35,137 -145.
- Yong, F.L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific Research**, 9, 62-72.

- Zeidner,M., Shani-Zinovich, I.,Matthews,G., &Roberts, R. (2005).Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure. **Intelligence**, 33,369-391.

المراجع الالكترونية :

- **ميشل كراف(٢٠٠٤). التفكيرالوجدانى، القاهرة، دار المعرفة للتنمية البشرية، متاح من :**

http://www.islamtoday.net / articles/ show_articles_content.cfm

- Bar-On,R.(2006). **Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQI),www.mhs.com,Pp.1-3.**
- Bitch, V. &Hog,B.(2005). Exploring Horticultural Employees Attitudes Toward Their Jobs: A qualitative analysis based on Herzberg's Theory of job satisfaction, **Journal of Agricultural and Applied Economies, http://www.findarticles.com.**
- Van-Rooy, M. D. & Visurs-Varan, G. (2007).**Assessing Emotional Intelligence in Adults: A Review of the most popular measures** (In) Elias, M.J.; Bar-on,R. & Maree, J. G. (Eds). Educating People to be Emotionally Intelligent (PP. 259-272), Westport, and C.T. US: Praeger publishers. **ComputerResearch.**