جامعة الزاوية

إدارة الدراسات العليا والتدريب

قسم علم النفس

شعبة الدراسات النفسية

# استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية جيمس كروس وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية

## (أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن أنموذجاً)

أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه)

في الدراسات النفسية

إعداد الطالب:

**علـي منصـور سالـم بن زيــد**

إشراف:

**أ. د. فتحية العربي محمد القصبي**

ديسمبر 2025م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة آل عمران الآية [134]

# إهـــــداء

إلى أمّي أطال الله في عمرها
إلى والدي رحمه الله

علي منصور سالم زيد

# الشكر والتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، قال تعالى: ﴿ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾.

بعد حمد الله وشكره على إتمام هذه الأطروحة، أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى المشرفة الفاضلة الأستاذة الدكتورة/ فتحية العربي محمد القصبي التي تكرمت بالإشراف عليها وكان لتوجيهاتها السديدة، وآرائها المميزة، وجهودها العلمية القيمة، وتعاونها وإرشادها الأثر البارز في إنجازها وإخراجها بهذه الصورة فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وهم:

الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن صالح الأزرق.

الأستاذ الدكتور/ حسين محمد الأطرش.

الأستاذ الدكتور/ لطيفة علي أبوذينة.

الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمد سليمان.

والشكر موصول لجميع الأساتذة المحكمين من الجامعات الليبية (جامعة الزاوية – جامعة صبراتة – جامعة مصراتة – جامعة طرابلس – جامعة المرقب – الجامعة الأسمرية – الأكاديمية الليبية للدراسات العليا) لما بذلوه من جهد في تحكيم أدوات الدراسة – كما أتوجه بالشكر إلى زملائي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأسمرية على حسن تعاونهم معي في تطبيق أدوات الدراسة، وأتوجه بالشكر والتقدير والامتنان إلى الدكتور صالح مفتاح اليسير على مساعدته ونصائحه في تطبيق الأدوات والتحليل الإحصائي لبيانات الدراسة.

# مستخلص الدراسة

تناولت هذه الدراسة موضوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية جيمس كروس وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن، حيث هدفت إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومستوى فاعلية الذات المهنية لديهم، والفروق بينهما وفقاً لمتغيرات النوع والدرجة العلمية والعمر والكلية، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين.

وقد تم اتباع المنهج الوصفي (الارتباطي) نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهدافها، وللإجابة عن تنساؤلاتها، تم استخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من إعداد (جيمس كروس، James Grross) بعد ترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة الليبية، كما تم استخدام استبيان فاعلية الذات المهنية من إعداد الباحث، وقد تم تطبيقهما على عينة الدراسة التي تكونت من (133) عضو هيئة تدريس بكليتي الآداب والعلوم، خلال العام الجامعي (2025/2024)، واختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، ولمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة تم استخدام الأساليب الإحصائية المثمثلة في: اختبار معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Coloration)، واختبار (T) (Independent Samples Test) واختبار ليفيني (Levene Statistic) و اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) واختبارمان– ويتني (Mann-Whitney) ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب (SPEARMAN) وهو معامل ارتباط لامعلمي لقياس العلاقة بين مقياس فاعلية الذات وأبعاده ومقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده.

و اختبار شابيرو– ويلك (Shapiro-Wilk) لمعرفة ما إذا كانت البيانات متماثلة وتتبع التوزيع الطبيعي أم لا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس تميل إلى المستوى المتوسط مما يدعم صحة الفرضية القائلة بعدم وجود مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة).
3. أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات المهنية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات المهنية و أبعادها بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة).
5. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي و أغلب أبعاد فعالية الذات المهنية، حيث إن الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع أظهروا مستويات أعلى من فعالية الذات المهنية و أبعادها المتمثلة في: ( السمات الشخصية، وحل المشكلات، و العلاقات الإنسانية، والطموح المهني، و القيم والأخلاق المهنية) بينما لم يظهروا أثر واضح له على بعدي ( المعرفة المهنية، و المهارات المهنية).

- وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها:

ضرورة إقامة برامج تدريبية حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، مع التركيز على تطوير مهارات تعديل الاستجابة لتعزيز فاعلية الذات لديهم.

# Abstract

This study addressed the topic of emotion regulation strategies based on James Gross's theory and their relationship with professional self-efficacy among faculty members at the Faculties of Arts and Science, Asmarya Islamic University in Zliten. The study aimed to identify the level of emotion regulation strategies and the level of professional self-efficacy among faculty members, as well as to examine the differences between them according to the variables of gender, academic rank, age, and faculty. It also sought to explore the correlation between these two variables.

**The** descriptive correlational method was adopted due to its suitability for the study topic and objectives. To achieve these objectives and answer the research questions, the Emotion Regulation Strategies Scale developed by James Gross was used after being translated into Arabic and standardized for the Libyan context. Additionally, a Professional Self-Efficacy Questionnaire was developed by the researcher. Both instruments were administered to a study sample consisting of 133 faculty members from the Faculties of Arts and Science during the 2024/2025 academic year, selected using a proportionate stratified random sampling method**.**

For data analysis, several statistical techniques were employed, including Cronbach's Alpha coefficient**,** Pearson correlation coefficient**,** Independent Samples T-test**,** Levene's Test**,** Kruskal–Wallis Test**,** Mann–Whitney Test**,** and Spearman's Rank Correlation coefficient, which is a nonparametric measure used to assess the relationship between the Professional Self-Efficacy Scale and its dimensions, and the Emotion Regulation Scale and its dimensions. The Shapiro–Wilk Test was also used to determine whether the data were normally distributed.

The study reached the following conclusions:

1. Emotion regulation strategies among faculty members tended to be at a moderate level**,** supporting the hypothesis that there is no high level of emotion regulation strategies.
2. There were no statistically significant differences in emotion regulation strategies and their dimensions among faculty members according to the variables of gender, faculty, marital status, academic rank, or years of experience.
3. Most faculty members demonstrated a moderate level of professional self-efficacy**.**
4. There were no statistically significant differences in professional self-efficacy and its dimensions according to the variables of gender, faculty, marital status, academic rank, or years of experience.
5. A positive and statistically significant correlation was found between emotion regulation strategies and most dimensions of professional self-efficacy. Faculty members with higher emotion regulation abilities exhibited higher levels of professional self-efficacy, particularly in the dimensions of personal traits**,** problem-solving, human relations, professional ambition, and professional ethics

and values. However, no significant effect was observed for the dimensions of professional knowledge and professional skills.

In light of these findings, the researcher recommended organizing training programs on emotion regulation strategies for university faculty members, with an emphasis on developing response modulation skills to enhance their professional self-efficacy.

# قائمة المحتويات


| العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|
| الآية القرآنية | أ |
| إهـــداء | ب |
| الشكر والتقدير | ج |
| مستخلص الدراسة | د |
| ABSTRACT | و |
| قائمة المحتويات | ح |
| قائمة الجداول | ك |
| **الفصل الأول**<br>**الإطار العام للدراسة** | **1** |
| مقدمـــة | 2 |
| مشكلة الدراسة | 4 |
| أهمية الدراسة | 7 |
| أولاً- الأهمية النظرية | 7 |
| ثانياً- الأهمية التطبيقية | 8 |
| أهداف الدراسة | 8 |
| حدود الدراسة | 9 |
| مصطلحات الدراسة | 9 |
| **الفصل الثاني**<br>**الإطار النظري** | **11** |
| أولاً- استراتيجيات التنظيم الانفعالي | 12 |
| تمهيد | 12 |
| مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي | 12 |
| أهداف التنظيم الانفعالي | 13 |
| أهمية تنظيم الانفعالات | 14 |
| مصادر الانفعالات | 16 |

| | |
|---|---|
| عمليات التنظيم الانفعالي | 17 |
| آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي | 18 |
| النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي | 20 |
| (Antecedent-focused strategy) أولاً- استراتيجية التركيز المسبق | 22 |
| (Response-focused strategies) ثانياً- استراتيجية التركيز على الاستجابة | 23 |
| ثانياً- فاعلية الذات المهنية | 24 |
| مفهوم الذات | 24 |
| مفهوم فاعلية الذات | 26 |
| مفهوم الذات الإيجابي والسلبي | 27 |
| مفهوم الذات المهنية | 28 |
| أهمية مفهوم الذات | 30 |
| أشكال مفهوم الذات | 32 |
| مصادر فاعلية الذات | 33 |
| العوامل المؤثرة في مفهوم الذات | 34 |
| النظريات المفسرة لمفهوم الذات | 36 |
| **الفصل الثالث**<br>**الدراسات السابقة** | **40** |
| تمهيد | 41 |
| أولاً- الدراسات التي تناولت متغير التنظيم الانفعالي | 41 |
| ثانياً- الدراسات التي تناولت فاعلية الذات المهنية | 48 |
| التعقيب على الدراسات السابقة | 52 |
| أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة | 58 |
| فروض الدراسة | 58 |
| **الفصل الرابع**<br>**منهج الدراسة وإجراءاتها** | **60** |
| تمهيد | 61 |
| منهج الدراسة | 61 |
| مجتمع الدراسة | 61 |

| | |
|---|---|
| عينة الدراسة | 61 |
| أسلوب اختيار العينة | 62 |
| خصائص عينة الدراسة | 64 |
| أدوات الدراسة | 66 |
| أولاً- مقياس التنظيم الانفعالي (جيمس كروس) | 66 |
| الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي | 67 |
| أولاً- صدق المقياس | 67 |
| ثانياً- ثبات المقياس | 77 |
| ثانياً- استبيان فاعلية الذات المهنية | 78 |
| الدراسة الاستطلاعية | 81 |
| الخصائص السيكومترية لاستبيان فاعلية الذات المهنية | 81 |
| أولاً- صدق الاستبيان | 81 |
| ثانياً- ثبات الاستبيان | 88 |
| تطبيق أدوات الدراسة | 88 |
| شروط استخدام الإحصاء البارمتري | 89 |
| الأساليب الإحصائية المستخدمة | 92 |
| **الفصل الخامس**<br>**نتائج الدراسة وتفسيرها** | **93** |
| نتائج الدراسة وتفسيرها | 94 |
| أولاً- نتائج متغير التنظيم الانفعالي | 94 |
| ملخص النتائج | 137 |
| التوصيات | 143 |
| المقترحات | 144 |
| قائمة المصادر والمراجع | 145 |
| الملاحق | 155 |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| (1) جدول | يبين نسب تمثيل الأقسام في كليتي الآداب والعلوم في المجتمع والعينة | 63 |
| (2) جدول | يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع | 64 |
| (3) جدول | يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية | 65 |
| (4) جدول | يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية | 65 |
| (5) جدول | يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة | 65 |
| (7) جدول | يبين ارتباط عبارات مكونات بعد اختيار الموقف بالدرجة الكلية للبعد | 68 |
| (8) جدول | يبين ارتباط عبارات مكونات بعد تعديل الموقف بالدرجة الكلية للبعد | 69 |
| (9) جدول | يبين ارتباط عبارات مكونات بعد توزيع الانتباه بالدرجة الكلية للبعد | 70 |
| (10) جدول | يبين ارتباط عبارات مكونات بعد إعادة التقييم المعرفي بالدرجة الكلية للبعد | 71 |
| (11) جدول | يبين ارتباط عبارات مكونات بعد تعديل الاستجابة بالدرجة الكلية للبعد | 72 |
| (12) جدول | يبين ارتباط مكونات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه | 72 |
| (13) جدول | يبين الارتباط بين أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس | 73 |
| (14) جدول | للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا على الدرجة الكلية (T) يبين نتائج اختبار لمقياس التنظيم الانفعالي ومكوناته وأبعاده | 74 |
| (15) جدول | معاملات الثبات لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ | 77 |
| (16) جدول | يبين أوزان الاستجابات لمقياس فاعلية الذات المهنية | 81 |
| (17) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد السمات الشخصية بالدرجة الكلية للبعد | 82 |
| (18) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد المعرفة المهنية بالدرجة الكلية للبعد | 82 |
| (19) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد المهارات المهنية بالدرجة الكلية للبعد | 83 |
| (20) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد حل المشكلات بالدرجة الكلية للبعد | 83 |
| (21) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد العلاقات الإنسانية بالدرجة الكلية للبعد | 84 |
| (22) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد الطموح المهني بالدرجة الكلية للبعد | 84 |
| (23) جدول | يبين ارتباط عبارات بعد القيم والأخلاق المهنية بالدرجة الكلية للبعد | 85 |
| (24) جدول | يبين أبعاد مقياس فاعلية الذات المهنية بالدرجة الكلية للبعد | 85 |
| (25) جدول | للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والسفلى لمكونات مقياس (T) يبين نتائج اختبار فاعلية الذات المهنية | 86 |
| (26) جدول | معاملات ثبات استبيان فاعلية الذات المهنية باستخدام معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية | 88 |
| (27) جدول | يبين التوزيع الاعتدالي لمتغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات بطريقة شابيرو–ويلك | 89 |
| (28) جدول | يبين التجانس لمتغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات | 90 |

| | | |
|---|---|---|
| (29) جدول | يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده | 94 |
| (30) جدول | يبين مستويات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس | 95 |
| (31) جدول | يبين مستوى أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم | 95 |
| (32) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير النوع | 97 |
| (33) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الكلية | 99 |
| (34) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية | 101 |
| (35) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية | 103 |
| (36) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الخبرة | 105 |
| (37) جدول | يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | 107 |
| (38) جدول | يبين مستوى كل بعد من أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية | 108 |
| (39) جدول | يبين مستوى أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم | 108 |
| (40) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية وفقاً لمتغير النوع | 112 |
| (41) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية وفقاً لمتغير الكلية | 114 |
| (42) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية | 116 |
| (43) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية | 118 |
| (44) جدول | يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة | 119 |
| (45) جدول | يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وفقاً لمستويات بعد اختيار الموقف | 122 |
| (46) جدول | يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وفقاً لمستويات بعد تعديل الموقف | 124 |
| (47) جدول | يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وفقاً لمستويات بعد توزيع الانتباه | 126 |
| (48) جدول | يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وفقاً لمستويات بعد تعديل الاستجابة | 129 |
| (49) جدول | يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وفقاً لمستويات التنظيم الانفعالي الكلي | 131 |
| (50) جدول | يبين العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي وأبعاده وفاعلية الذات وأبعاده | 134 |

# الفصل الأول
# الإطار العام للدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

**مقدمــة:**

يُعدّ التعليم الجامعي والبحث العلمي رافداً أساسياً في بناء الإنسان ويتجه التعليم الجامعي إلى العالمية، ويواكب ذلك تحسينات هائلة في تطوير الموارد البشرية على كافة الأصعدة، لذا حرص كثير من الجامعات على التميز ومواكبة التصنيفات العالمية مركزة في ذلك على كفاءة عضو هيئة التدريس وتنميته وتطويره، ومعالجة المشكلات التي تعترضه.

و انطلاقاً من أن تطوير العملية التعليمية والارتقاء بجودتها يُعدّ هدفاً استراتيجياً تسعى إلى تحقيقه الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، فإن عضو هيئة التدريس يمثل الركيزة المحورية لنجاح هذه العملية واستدامة فاعليتها، إذ تتوقف جودة المخرجات التعليمية ومقدار تحقق أهدافها الكبرى على مدى ما يتسم به عضو هيئة التدريس من خبرة علمية وكفاءة مهنية، والتزام أخلاقي، ومسؤولية تربوية، ومن هذا المنطلق فإن العملية التعليمية لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا أُتيح لها عضو هيئة تدريس يمتلك القدرة على إدارة مواقف التعلم وتنظيمها بكفاءة وفاعلية، بما يعزز من تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي لدى الطلبة، ويهيئ جيلاً قادراً على التكيف مع متغيرات العصر، والاستمرار في مسيرته العلمية والبحثية بما يضمن له التطور المعرفي والمهني حتى بعد التخرج.

ويمكن القول: إن النجاح في مهنة التدريس يمثل مصدراً أساسياً لشعور عضو هيأة التدريس بالتعليم الجامعي بأهمية الدور المناط به، حيث إنه وثيق الصلة بتقديره لذاته وتحديده لهويته المهنية، فالمهنة ترتبط بمفهوم الذات، وهي العمل الذي سيقضي فيه حياته، ويجعل لها معنى لديه، ومن خلاله يشعر بقيمته الاجتماعية، إذ أن المهنة التي تناسب قدرات الفرد وميوله، تساعده في تحقيق النمو، والوصول إلى تحقيق الذات، حيث تعمل معرفة الذات على زيادة الدقة في اختيار الفرد لمهنته ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه، فعضو هيئة التدريس يجب أن يختار مهنته على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته.

واستناداً إلى ذلك فإن مهنة التدريس تتأثر بمدى وعي عضو هيئة التدريس بذاته المهنية، ومدى توافقه مع ذاته والآخرين ومع متطلبات هذه المهنة، فهو أثناء عمله وتواصله مع طلابه وتزويدهم بالمعلومات والخبرات وليكون جاداً في عطائه أثناء عمله ينبغي أن يكون واعياً بذاته وأفكاره وقيمه واتجاهاته وبذاته المهنية، حتى يؤدي دوره ورسالته بكل كفاءة على الوجه المطلوب.

و نظراً لأن الانفعالات تُعدّ من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقوده وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، وعليه ينبغي توافر قدر كاف من المهارات والاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدته

في تنظيم انفعالاته وردود أفعاله في تلك المواقف الناتجة عن تفاعله وتواصله مع الآخرين والبيئة المحيطة به، ويتم اكتساب هذه المهارات والاستراتيجيات في سياق الأسرة كونها المدرسة الاجتماعية الأولى في حياة الفرد. (وفاء شنن، 2021: 01)

وبما أن عضو هيئة التدريس الجامعي يشكل أحد المدخلات الأساسية والفاعلة لنظام التعليم الجامعي، وحجر الزاوية لهذا النظام، فإنه يمكن من خلاله الحكم على صحة قواعد هذا النظام، وفاعلية أدائه العلمي والتربوي وذلك يستوجب أن يهيىء له كل مستلزمات الحياة الحرة الكريمة والحقوق المتميزة، كي يستطيع التفرغ لمهامه وأدائه لمسؤولياته العلمية والتربوية.

وبناءً على تلك الاعتبارات فإنه ينبغي على عضو هيئة التدريس مواكبة التطور الحادث في مجال تخصصه بالشكل الذي ينمي قدراته واستعداداته، ويحفزه إلى الإبداع في ممارسة مهنة التدريس وطرح آخر المستجدات العلمية، فضلاً عن دور البرامج التدريبية والخبرة المكتسبة من خلال العمل والممارسة، والابتعاد عن الطرق التقليدية التي عفا عليها الزمن، والعمل الجاد نحو توظيف واستخدام التقنية بوسائلها المختلفة في أدائه لعمله التدريسي، ونظراً لكثرة الأعمال والمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس فهو يحتاج ممارسة التنظيم الانفعالي بشكل يومي أثناء قيامه بكل تلك المهام والمسؤوليات بشكل متسق بهدف خفض حدة الانفعالية السلبية وزيادة مستوى الحالات الانفعالية الإيجابية، ويعزز شعوره بالرضا المهني والطمأنينة النفسية وخفض مستوى القلق والتوتر الناتج عن معاناته من الضغوط المهنية.

وفي هذا الصدد يشير (جيمس كروس، Gross) إلى أن أهداف التنظيم الانفعالي لا تقتصر على تجنب الانفعالات اللاتكيفية واستبدالها بانفعالات أكثر تكيفية، بل يهدف أيضاً إلى التأثير على ديناميات وأنواع الانفعالات التي يواجهها الفرد، وتحسين مستوياتها لتساعده على تقديم الاستجابات التكيفية المناسبة للموقف وللبيئة، وهذا بدوره يساعد على إيجاد التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة للوصول إلى الاستقرار والاتزان الانفعالي، ويعمل على تحديد الاستراتيجيات المسؤولة عن تعديل الانفعال وتغيير مساره، ويمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات ضمنية داخلية أو ظاهرية خارجية، وتقليل الانفعالات السلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية.(هناء الخطيب، شادية التل، 2022: 452)

وبناءً عليه يمكن القول: إنه كلما زاد إلمام عضو هيئة التدريس بأهمية ممارسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة أثناء مواجهته للمواقف المختلفة في إطار بيئته الأكاديمية من ناحية، وكلما زاد إلمامه بمهنته وميوله نحوها، وإدراكه لقدراته وفاعليته الذاتية ومعرفته لمجال تخصصه من ناحية

أخرى كلما زاد عطاؤه وأصبح قادراً على التواصل مع طلابه وإخلاصه في مهنته، وحقق الأهداف التربوية والعلمية المأمولة منه التي من شأنها رفع المستوى التحصيلي لطلابه وتحسين العملية التعليمية.

ومن خلال ما سبق تبرز أهمية معرفة مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لما قد يكون له من أثر بارز في تحسين أداء عضو هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المطلوبة للرقي بالعملية التعليمية ومعرفة مدى فاعلية الذات المهنية لديه حتى يكون على وعي بميوله واتجاهاته وقدراته وامكاناته، ومعرفة مدى توافقه مع مهنته ورضاه عنها وإيجاد الحلول والمقترحات التي من شأنها حل المشكلات التي قد تحد من دافعيته نحو الإنجاز الجيد والرفع من مستوى كفاءته وتبصيره بكيفية توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي بما يتلاءم مع بعض المواقف التي يتعرض لها في البيئة التعليمية والاجتماعية.

## مشكلة الدراسة:

تُعدّ استراتيجيات التنظيم الانفعالي من المؤشرات المهمة التي لا غنى عنها في الحكم على مدى تمتع عضو هيئة التدريس بالصحة النفسية وتوافقه مع بيئته وزملائه، حيث تسهم في تطوير علاقاته الشخصية السليمة فهى تلعب دوراً فاعلاً في تأقلمه مع ظروف الحياة وبيئة العمل.حيث إن كثرة الأعباء وطبيعة العمل والمسؤوليات التي تقع على عضو هيئة التدريس قد تستوجب منه اتباع استراتيجيات معينة لتنظيم انفعالاته بشكل صحيح تفادياً للوقوع باضطرابات نفسية، وقد يفتقر بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي للكيفية الصحيحة للتعامل معها وخاصة في ظل التغيرات والتطورات السريعة التي يشهدها العصر الحالي.

وقد يمر الأفراد بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي والعالي على وجه الخصوص خلال مسيرة حياتهم وعملهم بالكثير من الأزمات والمواقف الضاغطة، التي من شأنها أن تؤثر سلباً على جوانب حياتهم المختلفة، وهذا الأمر يتطلب منهم اكتساب استراتيجيات معينة من التنظيم الانفعالي في كيفية التعامل مع هذه الأزمات والمواقف الضاغطة والتي بدورها تضعف من مستوى فاعليتهم الذاتية المهنية وقد تؤثر سلباً على مقدرتهم في الاستجابة للتغير المستمر في الأنظمة التنعليمية من جهة ومواكبة التطورات المستقبلية من جهة أخرى.

وتأسيساً على ما سبق فإنه يمكن القول إن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تُعدّ من المقومات الأساسية في الحفاظ على مستوى الصحة النفسية والأداء المهني الجيد، وعليه فإن دراستها ومعرفة أهميتها تُعدّ ضرورة مهمة بالنسبة للأفراد بشكل عام ولأعضاء هيئة التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة وبالتعليم الجامعي و العالي على وجه التحديد، حيث إن توجيههم نحو التعامل الجيد مع انفعالاتهم، واستخدام الأساليب المناسبة لتنظيمها سيساعدهم على التخفيف من الاضطرابات النفسية ويحسن من مستوي أدائهم المهني، وفي المقابل فإن عجزهم وعدم قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم قد يكون له انعكاسات سلبية كثيرة من بينها الاضطرابات النفسية كالعجز في التعامل مع العواطف المختلفة والملائمة للمواقف التي يمرون بها، وقلة الاستمتاع بالحياة، وانخفاض معدل التوافق والتفاعل مع الآخرين، واضطرابات الأكل وغيرها من المشكلات النفسية كالقلق والغضب والاكتئاب.

وهذا ما أكده (دانيال Daniel2001،16) من أن فقدان الأفراد لقدرتهم على تنظيم عواطفهم له تأثير نفسي مدمر نتيجة الضغوط التي يتعرضون لها، وقد ينتهي الأمر بهم لأن يكونوا عرضة للإصابة بالصدمة النفسية، ويفقدون نتيجتها مقومات الصحة النفسية، وتصبح نظرتهم للحياة نظرة تشاؤمية.

ووفقاً لذلك فإن معرفة مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتشخيص مدى امتلاك عضو هيئة التدريس لها تعتبر ضرورة ملحة تستدعي الوقوف عليها لكونها تساعده على صون الصحة النفسية، وتوجهه نحو التعامل الجيد مع مجريات بيئة العمل، واتباع الأساليب المناسبة لتنظيمها والتعبير عنها، بالإضافة إلى التخفيف من الاضطرابات النفسية والمشكلات الحياتية التي يمكن أن تواجهه، حيث إن كثرة الأعباء وطبيعة العمل والمسؤوليات الملقاة على عاتقه يحتم عليه اتباع استراتيجيات معينة لتنظيم انفعالاته بشكل صحيح، تفادياً للوقوع في اضطرابات نفسية، والتمتع بقدر عال من الصحة النفسية.

وانطلاقاً من أن معرفة عضو هيئة التدريس وإدراكه لذاته وقدرته على تنظيم مشاعره وانفعالاته تُعدّ الأساس الذي يحدد استجابته للمثيرات المختلفة، وقدرته على التكيف مع البيئة، وتعزز توافقه النفسي الاجتماعي بما ينعكس على فاعليته الذاتية في مهنة التدريس، وفي ظل افتقار غالبية أعضاء هيئة التدريس الجامعي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي وقد يكونون على غير وعي ودراية لأهميتها في مجال حياتهم المختلفة ومدى انعكاسها على فاعلية الذات المهنية لديهم وخاصةً في ظل التطورات السريعة التي تشهدها الحياة، وما نتج عنها من ضغوط ومشكلات مختلفة وتغير في أساليب الحياة

والعلاقات الإنسانية فقد أصبح من الضروري الاهتمام بتشخيص مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى انعكاسه على فاعليتهم الذاتية المهنية.

وهذا ما أشار إليه (محمد عفانة، 03:2018) بضرورة الاهتمام بانفعالات أعضاء هيئة التدريس، خاصة أن حياتهم لا تسير على نمط انفعالي واحد، إضافة إلى ذلك فإن الانفعالات تعتبر جزءاً طبيعياً من حياتهم، وتتغير هذه الانفعالات وطريقة التعبير عنها بمرورهم بالخبرات والتجارب المختلفة حيث لا توجد حياة بدون انفعالات، لذلك من المهم التعرف على العوامل المختلفة التي تسبب الاضطرابات النفسية والمرتبطة بالتوازن الانفعالي وكيفية مواجهتها، والوقاية منها، ومحاولة إيجاد السبل لعلاجها.

وقد أكدت العديد من النظريات وأهمها نظرية (جيمس كروس، James Grross) على أهمية الذات المهنية للتعبير عن شخصية الفرد، فالمهنة بالنسبة للفرد تمثل طريقة حياته كما تعكس الوسط البيئي الذي يتفاعل معه، أكثر من كونها تمثل مجموعة من الوظائف المعزولة أو مجموعة من المهارات.

وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي على صعيد المجتمع المحلي نشأت فكرة الدراسة الحالية بهدف الكشف عن هذه العلاقة، وفي ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة تتمحور في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بفاعلية الذات المهنية لدى أعضاءهيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بمدينة زليتن؟

**وينبثق عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الاتية:**

1. ما مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن وفقا لمتغيرات (النوع – الكلية – الحالة الاجتماعية – الدرجة العلمية – الخبرة)؟
3. ما مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن وفقاً لمتغيرات (النوع – الكلية – الحالة الاجتماعية – الدرجة العلمية – الخبرة)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغيري استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية؟

## أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

**أولاً- الأهمية النظرية:**

1- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الشريحة المعنية بالدراسة ألا وهي شريحة أعضاء هيئة التدريس بمرحلة التعليم الجامعي، ودورهم البارز في العمل الأكاديمي باعتبارهم العنصر الفاعل والمحرك الرئيس في جميع وظائف الجامعة، وعليهم يتوقف النجاح أو الفشل في أداء رسالتها التعليمية والبحثية والتنموية.
2- إلقاء الضوء على استراتيجيات التنظيم الانفعالي بعرض إطار نظري شامل لها عن مفهومها وأهدافها، وطرق استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس الجامعي وأهميتها في الحفاظ على صحتهم النفسية، والتطرق للآثار الفسيولوجية والنفسية الناتجة عنها.
3- استرعاء اهتمام أعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى أهمية وكيفية استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة التي يتطلبها الموقف، ذلك للرفع من مستوى فاعلية الذات المهنية لديهم.
4- تبصير أعضاء هيئة التدريس الجامعي بأهمية الذات المهنية في تحسين مستوى أدائهم لمهامهم الأكاديمية، ومصادرها، والعوامل المؤثرة فيها.
5- تُعدّ أول محاولة محلية (في حدود اطلاع الباحث) لدراسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمرحلة التعليم الجامعي، مما قد يعزز أهمية هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية، وقد تكون انطلاقاً للقيام بأبحاث أخرى من قبل الباحثين مستقبلاً.

**ثانياً- الأهمية التطبيقية:**

1- قد تسهم هذه الدراسة من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج في تقديم بعض المقترحات التي من شأنها تحسين مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس والرفع من مستوى الذات المهنية لديهم.

2- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة الاختصاصيين النفسيين والمهتمين بمجال الصحة النفسية ولفت نظرهم لإعداد البرامج الإرشادية والتدريبية والتي تعمل على تحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والرفع من مستوى فاعلية الذات المهنية والقدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي والعالي.

3- قد يكون لهذه الدراسة قيمة تطبيقية مهمة في لفت أنظار المسؤولين في إدارة الجامعات إلى أهمية إقامة البرامج الإرشادية والتدريبية في مرحلة التعليم الجامعي وتسليط الضوء في دوراتهم على التوعية بأهمية توظيف أعضاء هيئة التدريس الجامعي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في أدائهم لعملهم الأكاديمي لما لها من أثار إيجابية في تعزيز الشعور بالصحة النفسية والرضا المهني.

4- الوقوف على مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومؤشرات فاعلية الذات المهنية ومعرفة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين وانعكاساتهما على أداء أعضاء هيئة التدريس المهني وعلى جودة العملية التعليمية بشكل عام.

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن.

2- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغيرات (النوع – الكلية- الحالة الاجتماعية- الدرجة العلمية – الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بزليتن.

3- التعرف على مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن.

4- الكشف عن الفروق في مستوى الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بزليتن وفقاً لمتغيرات (النوع – الكلية- الحالة الاجتماعية- الدرجة العلمية – الخبرة).

5- الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين متغيري استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن.

**حدود الدراسة:**

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن من كلا الجنسين خلال العام الجامعي(2023/2022م).

**مصطلحات الدراسة:**

تتحدد مصطلحات الدراسة في المفاهيم الآتية:

1- **استراتيجيات التنظيم الانفعالي** تُعرف بأنها: "الأساليب التي يستخدمها الفرد للتأثير على مستويات الاستجابة الانفعالية". (هناء سلوم، 2014: 07)

**التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي:** هو مجموعة الطرق والأساليب التي يستخدمها أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية للتقليل من تأثير الأحداث الضاغطة، ويعبر عن ذلك بالدرجات التي سيحصلون عليها من خلال إجاباتهم عن فقرات استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدم كأداة في هذه الدراسة.

2- **الذات المهنية:** هي الدرجة التي يدرك فيها الأفراد اتجاهاتهم المهنية وقيمهم واحتياجاتهم وقدراتهم بشكل واضح. (فاطمة بن صادق، وآخرون، 2015: 10)

**التعريف الإجرائي للذات المهنية:** هو تصور ذهني لدي الفرد يدرك فيه مهنته وتظهر في سلوكه اللفظي والأدائي ويعبر عنه بالدرجة التي سيحصل عليه من خلال أجابته عن فقرات استبيان الذات المهنية المعد كأداة خلال هذه الدراسة

3- **أعضاء هيئة التدريس:** "هم الأشخاص القائمون بمهام التدريس بمرحلة التعليم الجامعي وبدرجات علمية مختلفة بداية من مساعد محاضر، ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ" (أحمد طوطح، ومحمود أبوسمرة، 2018: 650).

**التعريف الإجرائي لأعضاء هيئة التدريس:** هم الأشخاص الحاصلون على درجة الماجستير أو الدكتوراه في تخصصات علمية مختلفة والقائمون بمهام التدريس ضمن أقسام كليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن.

# الفصل الثاني:
# الإطـــــار النظـــري

## أولاً- استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

- **مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي.**
- **أهداف التنظيم الانفعالي.**
- **أهداف تنظيم الانفعالات.**
- **مصادر الانفعالات.**
- **عمليات التنظيم الانفعالي.**
- **أثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي.**
- **النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي.**

## ثانياً- فاعلية الذات المهنية.

- **مفهوم الذات.**
- **مفهوم فاعلية الذات.**
- **مفهوم الذات الإيجابي والسلبي.**
- **مفهوم الذات المهنية.**
- **أهمية مفهوم الذات.**
- **أشكال مفهوم الذات.**
- **مصادر فاعلية الذات.**
- **العوامل المؤثرة في مفهوم الذات.**
- **النظريات المفسرة لمفهوم الذات**

# الفصل الثاني

# الإطـــــار النظـــــري

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للمفاهيم ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وقد تم تصنيفها إلى محوريين رئيسيين هما: استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وفاعلية الذات المهنية وفق الآتي:

## أولاً–استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

**تمهيد:**

تمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي الركن الأساسي في مفهوم التنظيم الانفعالي، وتشير إلى الأساليب التي يستخدمها الأفراد، ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل ذلك الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء، وتشير الدراسات السابقة المتعلقة بهذه الاستراتيجيات إلى وجود فروق فردية سواء بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه في استخدام هذه الاستراتيجيات، فالبعض لديه القدرة على اختيار الاستراتيجيات أكثر فاعلية من البعض الآخر في حين لا يمتلك البعض مثل هذه القدرة، ويمكن ربط هذه الفروق في اختيار استراتيجيات بعدة قضايا، وأهمها سهولة استخدام الاستراتيجية والذي يرتبط بمستويات الانفعال ويؤدي إلى الاستخدام النسبي لها.

## مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

أوضح (جيمس كروس،James,Gross, 2015:111) بأنها: تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتغيير الخبرة التي يمرون بها أو يستخدمونها للتعبير عن انفعالاتهم من حيث القدرة والشدة، وتتضمن استراتيجيات إيجابية تهدف إلى زيادة أو الحفاظ على المشاعر الإيجابية كاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي، وأخرى سلبية تتمركز حول الاستجابة، وترتبط بقلة الخبرة وضعف معرفة وتمييز المشاعر الإيجابية أو التعبير عنها.

ويعرفها (عبد المنعم السيد، 2012) بأنها:" مجموعة من أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بعد التعرض لأحد الأحداث الحياتية الضاغطة وذلك للحد من التأثيرات الانفعالية السلبية الناتجة عن هذه الأحداث". (إيناس محمودي، 29:2022)

وعرفت كل من (هناء الخطيب وشادية التل،2022: 452) استراتيجيات التنظيم الانفعالي بأنها:" محاولات الفرد في التأثير على انفعالاته في المواقف الاجتماعية والمواقف اليومية وقدرته على

السيطرة عليها وطريقته في التعبير عنها، وهي مهارة اجتماعية مهمة لتحقيق النمو الانفعالي والاجتماعي السوي".

وأن التنظيم الانفعالي على الرغم من كونه حاجة ملحة لتحسين الصحة النفسية للفرد وتوجيهه نحو ضبط حدة الانفعالات بما يسهم في تخفيف المشكلات النفسية، إلا أنه يعتبر بالوقت نفسه تحدّياً من حيث قدرته على اختيار الأساليب الملائمة لتطبيقه مما يساعد في التخفيف من المشكلات النفسية وفاعلية الذات. (رزان مرعي، 2019: 16)

وأوضح (دورا، 44: Dora 2012) أن تنظيم الانفعالات يقوم على التفاعل بين مجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية.

ويشير (روميس غراتس2004 Roemes Grats) إلى أن المتغيرات السلوكية تُعدّ المحدد الثاني لعملية تنظيم الانفعالات، فتقوم على مقدرة الفرد على ضبط مستوى السلوك الذي يظهره على طبيعته، وللمتغيرات البيئية أثر أيضاً في تحديد مقدرة الأفراد على تنظيم انفعالاته، إذ أن إدراك الفرد لتلك المتغيرات تحدد استجابته، وقد حدد مفهوم التنظيم الانفعالي بمجموعة من القدرات تشمل: الوعي بالانفعالات وفهمها، وقبول الانفعالات، والسيطرة على السلوكيات المتهورة، والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند التعرض للانفعالات السلبية، والاستخدام الموقفي والمرن لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ويكشف الغياب النسبي لأي من هذه القدرات أو جميعها عن صعوبات في التنظيم الانفعالي. (هناء سلوم، 2015: 13)

وفي ضوء ماسبق يتضح أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتشخيصها تعتبر ضرورة ملحة تستدعي الوقوف عليها ومعرفة مدى تمتع الأستاذ الجامعي بها لكونها تساعد على صون الصحة النفسية لديه وتوجيهه نحو التعامل الجيد واتباع الأساليب المناسبة لتنظيمها والتعبير عنها، ومساعدته على التخفيف من حدة الاضطرابات والمشكلات النفسية التي يمكن أن تواجهه.

**أهداف التنظيم الانفعالي:**

يحاول الفرد تنظيم انفعالاته من خلال نوعين وهما: التنظيم المنخفض للانفعالات وذلك من خلال التركيز على النواحي التجريبية والسلوكية للانفعالات السلبية، والتنظيم المرتفع للانفعالات، وذلك من خلال مشاركة الخبرات الإيجابية مع الآخرين.

وأن الهدف الرئيس من التنظيم الانفعالي هو محاولة مساعدة الفرد في خفض أو زيادة إما حجم أو مدة سلبية أو إيجابية المشاعر.

ويشير (كول فانك ،Koole VanK) إلى أهداف التنظيم الانفعالي بأنه يحدث بشكل يومي ضمن سياقات ومواقف الحياة اليومية المختلفة بهدف إثارة دافعية الفرد لزيادة الحالات الانفعالية الإيجابية، خاصة في حالات الحب والمرح وخفض الحالات الانفعالية السلبية كما هو الحال في حالة الغضب والحزن، وذلك لتعزيز شعور الفرد بالسعادة والتقليل من الألم، ومحاولة منعه وقدرته على التكيف مع البيئة ويعزز توافقه النفسي الاجتماعي وينعكس ذلك على فاعليته الذاتية في مهنة التدريس. (رزان مرعي، 2019 : 22)

يمكن القول إن التنظيم الانفعالي يمثل أداة مهمة للفرد للتحكم في مشاعره والتكيف مع المواقف المختلفة، إذ يساهم في تعزيز التجارب الإيجابية وتقليل أثر المشاعر السلبية. كما أنه يدعم الصحة النفسية والاجتماعية ويزيد من قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة. وفي سياق التدريس، يظهر أثره بشكل واضح في رفع فاعلية الذات المهنية وتحسين الأداء التربوي.

## أهمية تنظيم الانفعالات:

للانفعالات وظائف مختلفة فهي تساعد في تنظيم الخبرات وتحافظ عليها، وهي التي تشكل إدراكنا لذاتنا، أيضاً لها أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة، وعدم القدرة أو القصور في التنظيم الانفعالي يجعل الأفراد أقل فاعلية في أداء عملهم ويجعلهم يستخدمون أساليب هروبية في حل المشكلات، كما يسبب العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية.

وقد أوردت (زينب الحوطي،2020: 300) ما أشار إليه (جيمس كروس1995:55 James Grross) من أن المفاهيم المعاصرة للانفعال تؤكد على الدور الإيجابي للانفعالات في التكيف، فالانفعالات تكيف الأسلوب المعرفي للمتطلبات الموقفية، وتسهل اتخاذ القرار، وتهيىء الفرد لاستجابات حركية سريعة، وتعزز التعلم وتطوره، بالإضافة إلى هذه الوظائف داخل الكائن الحي، فإن الانفعالات لها أيضاً وظائف اجتماعية مهمة، على سبيل المثال نحن نحمل الانفعالات لتزودنا بمعلومات عن المقاصد السلوكية، وأنها تعطينا أدلة فيما إذا كان شيء ما سيئاً أم جيداً، وتترجم السلوك الاجتماعي المعقد بشكل مرن قابل للتكيف.

والجدير بالذكر أن الانفعالات ليست دائماً مفيدة، فقد أشار (جيمس كروس James 2007:20 Grross) إلى أن الانفعالات تصبح مختلفة وظيفياً عندما تكون من نوع خاطئ، وعندما تأتي في وقت غير ملائم، أو عندما تحدث بمستوى قوة غير مألوفة، ففي هذه الحالات فإن الانفعالات تحتاج لأن تنظم.

وأشار (جارنيفسكي Garnefski et, 2002: 404 ) إلى أنه في تنظيم الانفعال يكون مهماً البدء بالسلوك التكيفي وتحفيزه وتنظيمه، ومنع المستويات الضاغطة والمجهدة للانفعالات السلبية والسلوك سيء التكيف، فقد تبين أن هناك فروقاً فردية مهمة في الطرق التي ينظم فيها الناس انفعالاتهم وهناك بعض الطرق لتنظيم الانفعالات ربما تكون تكيفية أكثر من غيرها.

وتعمل الانفعالات على تحقيق أغراض تكيفية مهمة عديدة، والتي تكون أساسية للوظيفة الصحية للعلاقة مع الآخرين، فعندما تصبح الانفعالات شديدة وتستمر لوقت طويل، أو لا تناسب السياق الذي تحدث فيه يتوجب علينا أن نتكيف لتنظيمها، إذ أن التفاوت بين ما هو مفترض عن طريق ميل معين للاستجابة وبين السلوك المعروض في النهاية يشير إلى حقيقة كوننا ننظم استجاباتنا الانفعالية باستمرار، فالعلاقات تقدم فرصاً عديدة لتنظيم الانفعال، مثلاً إخفاء مشاعر الأذى، ومقاومة الدافع لتقديم تعليق فظ وبذيء، والتظاهر بالاستمتاع بوجبة طعام معدة خصيصاً، أو محاولة فهم نوايا الشريك كي لا نشعر بالانزعاج، هذه جميعها أمثلة عن تُعدّيل ميول الاستجابة الانفعالية بطريقة تغير النتيجة النهائية أو حتى خبرة الانفعال ذاتها. (جيفري أبوت Jeffrey Abbott, 2005 : 4)

وقد أجرى (ماوس وآخرون Maussetal,2006) في محاولة للكشف عما إذا كان مقياس التقييم الضمني لتنظيم الانفعال مرتبطاً مع الاستجابات الانفعالية الفعلية لاستثارة الغضب، ووجدت نتائجها أن التقييم الإيجابي لتنظيم الانفعال ارتبط مع الخبرة الأقل، للغضب والأفكار السلبية الأقل وتنظيم الانفعال المجهد والمتفائل المقرر ذاتياً، والنمط المتكيف للاستجابة الوعائية القلبية، وتفترض هذه النتائج أن التقييم الإيجابي لتنظيم الانفعال مرتبط مع التنظيم الناجح والتلقائي والفسيولوجي المتكيف والمقلل للغضب.

وعلى الرغم من أن الأفراد يحاولون تقليل الجوانب الذاتية غير الموضوعية أو الجوانب التعبيرية عن الانفعالات السلبية، فإن الانفعالات الإيجابية يتم تنظيمها أيضاً، فالانفعالات الإيجابية يمكن تخفيضها بالتنظيم، مثلاً عندما نرتبط بمشاركة اجتماعية من أجل زيادة حدث إيجابي، أو قد

نعمل على تصعيدها بالتنظيم، كمحاولة زيادة ابتهاجنا على نكتة لزميل يعتقد أنها مضحكة. (موكولا جيزاك وآخرون1356 :Moikolajezak et al 2008 )

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن الانفعالات تقوم بوظائف تكيفية مهمة في حياتنا من حيث ترجمة المعلومات إلى خبرة شخصية تساعدنا على تحديد أهدافنا وتحقيقها والتفاعل مع البيئة المحيطة، وهي أيضاً مسؤولة عن عملية تقييم أفعالنا، كما أنها توجه سلوكنا وتنظمه وتنشطه وتكبحه، مما يزيد من إيجابيته وتحقيق أهدافه.

**مصادر الانفعالات:**

يشير (كارسون Carson،1996) إلى أن الانفعالات تأتي من عدة مصادر تتمثل في ثلاثة أنواع رئيسة، وهي الإحباطات والصراعات والانفعالات وفيما يلي توضيح لها:

**1. الإحباطات (Frustration):**

تحدث الاحباطات للفرد عندما يواجه معوقات تعترض تقدمه نحو الهدف المرغوب أو غياب الهدف المناسب له، ويمكن أن تكون الإحباطات صعبة في التغلب عليها لأنها غالباً ما تؤدي إلى تحقير الذات مما يجعل الشخص يشعر أنه فشل في شيء أو أنه غير كف، ويوجد عدد كبير من المعوقات الخارجية والداخلية يمكن أن تؤدي إلى الإحباطات مثل التمييز والتفرقة وعدم الإنجاز في الوظيفة وكذلك موت شخص عزيز.

**2. الصراعات (Conflicts):**

عادةً ما تكون الانفعالات ناتجة من مفاجئ لاثنين أو أكثر من الاحتياجات أو الدوافع فقد تكون متطلبات شخص ما تمنع رضا الآخرين، وهنا نمر بتجربة الصراعات أثناء محاولة الاختيار هذه، ويمكن تصنيف الصراعات أثناء محاولة الاختيار والتي يحاول الإنسان التغلب عليها بأنها: (إقدام– إحجام)، (إقدام– إقدام)، (إحجام– إحجام).

**3. المواقف الانفعالية أو الأحداث المثيرة للإنفعال (Emotional situations):**

يمكن للضغوط أن تجبر الشخص على التصرف بسرعة أو زيادة المجهود، أو التغيير في اتجاه السلوك المؤدي للهدف، وقد تمثل الانفعالات عبئاً على مصادر التغلب، وإذا أصبحت مفرطة فإنها تؤدي إلى سلوك سيء التكيف، ويمكن أن تنتج الانفعالات من مصادر خارجية أو داخلية. (ولاء حمد لله، 2020 : 29).

وقد قام كل من (لازاروس وكوهين، Lazarus and Cohen) بتصنيف العوامل الضاغطة إلى ثلاثة أقسام وهي:

- الظواهر الفجائية التي تؤثر على كثير من الناس مثل الكوارث الطبيعية.
- الأحداث القوية التي تؤثر على قليل من الناس مثل الأزمات الأسرية.
- المشاكل اليومية المتكررة في مواقف الحياة مثل إحباطات العمل. (عثمان اميمن، 55:2008)

وبناءً عليه تظهر هذه التصنيفات أن الانفعالات تنشأ من مصادر متُعدّدة تشمل الإحباطات والصراعات والمواقف المثيرة للانفعال، ما يعكس تعقيد التفاعلات بين الفرد وبيئته. يوضح هذا أن الضغوط اليومية والفجائية والقوية يمكن أن تؤثر بشكل متفاوت على الاستجابات الانفعالية، مما يبرز أهمية تطوير استراتيجيات تنظيم مرنة للتكيف النفسي والاجتماعي والحفاظ على الأداء الفعال.

## عمليات التنظيم الانفعالي:

تتمثل عمليات التنظيم الانفعالي فيما يلي:

1. **عملية تنظيم الانفعال الأولية:** وتحتوي على الموقف الانفعالي ومعطيات عن المزاج والانفعالات ومعطيات معرفية ومعطيات فسيولوجية، بعد إعادة التقييم فإن الانفعالات إما تنتج معطيات انفعالية مكثفة ومنها انفعالات سالبة تنتج عن إعادة التقييم ومع معطيات مع الموقف تعطي انفعالات موجبة قد تنتج قمع الانفعال أو التعبير عن الانفعالات مع عوامل أخرى مثل الشخصية: تقدير الذات والتجربة الانفعالية ككل.
2. **عملية تنظيم الانفعال الثانوية:** وتتضمن هذه العملية قمع الانفعالات السلبية بناءً على معطيات عن الموقف – القلق المرافق لمعطيات انفعالية مكثفة – قلق منخفض قلق مرتفع – وعند توافر إمكانيات كافية لقمع الأفكار غير المرغوبة مع شعور قوي بالكفاءة الذاتية وتنظيم انفعالي متكيف متزن – السعي نحو الأعمال الممتعة – تفسير إيجابي – التخطيط، أما عند توافر إمكانيات غير كافية لقمع الأفكار غير المرغوبة – شعور ضعيف بالكفاءة الذاتية الاعتماد عن انفعالات أخرى مدعمة – الاعتماد على الأدوية النفسية – التركيز على التنفيس الانفعال، حيث كثرة الأعباء وطبيعة العمل والمسئوليات التي تقع على عاتق الفرد والتي تلزمه باتباع

استراتيجيات لتنظيم انفعالاته بشكل صحيح تفادياً للوقوع باضطرابات نفسية والتمتع بقدرٍ عالٍ من الصحة النفسية(أسماء بن رقية، 2021 : 33)

## آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تترك استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الأفراد آثاراً مهمة على خبراتهم الوجدانية وأدائهم الشخصي وعلاقاتهم مع الأقران، حيث تشير الأبحاث في هذا المجال إلى وجود ثلاث استراتيجيات للتنظيم الانفعالي وهي (إعادة التقييم، وحل المشكلات، والتقبل) كلها تشكل عوامل وقاية من الاضطرابات النفسية، في حين تشكل استراتيجيات (الكبت والتجنب والاحتراز) عوامل خطر للإصابة بالاضطرابات النفسية وفق مجال علم النفس المرضي، فاستراتيجية إعادة التقييم تقلل من التعبير السلوكي والانفعالي، ولا تؤثر على الذاكرة، بالمقابل ينخفض الكبت والتعبير السلوكي، ويفشل في تخفيض التعبير الانفعالي ويضعف الذاكرة، إضافة إلى ذلك ترتبط استراتيجية إعادة التقييم مع خبرات انفعالية سلبية أقل، وتعزيز الأداء الاجتماعي ونوعية الحياة، وتعبير أكبر عن الانفعالات الإيجابية وتحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية، وهذا ما أوضحته دراسات .e.Q) (جون وكروس John and Gross. 2004) و (بريكت وسال كفي، Bracekett and salcvey) ويرتبط الكبت مع تعبير أكبر عن الانفعالات السلبية، وضعف الأداء الاجتماعي، ومستويات أقل من الدعم الاجتماعي، والرضا والصحة النفسية، والذين يميلون إلى استخدام إعادة التقييم بالمقارنة مع كبت التعبير وهم أكثر إيجابية، وأداء شخصي أفضل، ويظهرون قدراً أكبر من الذاتية والموضوعية بالنسبة للصحة النفسية، ويشاركون انفعالاتهم الإيجابية والسلبية مع الأخرين، ويكونون أقل عرضة للاكتئاب، وأكثر رضا عن الحياة، وتفاؤلاً، وتقديرهم لأنفسهم.

أما فيما يتعلق بمجال الصحة النفسية فيكون لديهم مستويات أعلى في كل من الإتقان البيئي ونمو الشخصية، وقبول الذات، كما أن لديهم أهدافاً واضحة في الحياة، وعلاقات أفضل مع الآخرين، في حين أن الذين يستخدمون الكبت يكون لديهم مستويات أقل من الرضا والصحة النفسية، ويفتقرون للأصالة، ويخبرون تجربة التناقض بين الذات والخبرة ويخبرون انفعالاً سلبياً أكبر، ويمتازون بانخفاض تقدير الذات، ويكون لديهم مستويات أقل من التفاؤل إزاء أحداث المستقبل، كما يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي ويتجنبون العلاقات الاجتماعية الوثيقة، والسبب في كونهم يتجنبون ويفتقرون إلى الدعم والعلاقات الاجتماعية الوثيقة.

و أن هذه العلاقات تتثير انفعالات قوية، وتدعو لمشاركتها مع الآخرين، والكابتين لانفعالاتهم لا يرتاحون لهذا النوع من العلاقات فيتجنبونها. (ريمي إتل، Rime. Etal. 1912)

ووفقاً لما أوضحه (كروس وجون، john،and Gross, 2003: 433) فإن الاختلافات بين استراتيجية إعادة التقييم والكبت تعود إلى أن تنظيم الانفعال باستخدام إعادة التقييم يأخذ شكل فهم الموقف الانفعالي في المواقف الضاغطة عن طريق تخفيض الأهمية الانفعالية، وإعادة النظر بالأحداث الضاغطة وإدراكها من وجهة نظر مختلفة، لذلك نجدهم يظهرون انفعالات إيجابية أكثر، وانفعالات سلبية أقل، ويتمتعون بصحة نفسية أكثر من الأفراد الذين يستخدمون استراتيجية التركيز على الاستجابة كالكبت، لكونهم يستحضرون الكبت لاحقاً، ويقيمونه في مصطلحات انفعالية تسبب إثارة الاستجابات الانفعالية لديهم، لذلك نجدهم يخبرون مشاعر إيجابية أقل وسلبية أكثر، ودعماً اجتماعياً أقل، ويكونون أكثر اكتئاباً.

أما بالنسبة لآثار استراتيجية القبول فقد وجد أنها ذات نتائج جيدة، وذلك لارتباط المستويات المنخفضة فيها مع العديد من الاضطرابات كالقلق المعمم، وتعاطي الهروين، والشخصية الجدية، في حين تمثل استراتيجية التجنب عامل خطر للإصابة بالقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات على العكس من استراتيجية حل المشكلات والتي لها تأثير إيجابي على الانفعالات فالفرد يبدأ بالشعور بشكل أفضل عندما ينهمك في حل المشكلة التي تسبب له الكرب ويخطط لها مما يقود إلى تقييم معرفي إيجابي، وبالتالي إلى استجابة انفعالية إيجابية، أما استراتيجية لوم الذات فلها آثار سلبية لارتباطها مع عدد من المشكلات النفسية كالاكتئاب وفقاً لما بينته عدد من الدراسات، كدراسة: (Mcgee al 2001 ماكجي) And (ارسو ersou 1996)

ومع ذلك يمكن أن يكون لبعض الأشكال المحددة من أضرار التفكير فائدة ما في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. (هناء سلوم، 2015: 25)

و استناداً إلى ماسبق تبرز أهمية معرفة آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي في أنها تمكّن من الكشف عن أوجه القوة والضعف لدى أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع ضغوط المهنة وتحدياتها، مما يساعد على تطوير برامج إرشادية وتدريبية تسهم في رفع كفاءتهم الانفعالية، كما تكشف عن الأهمية البالغة لهذه الاستراتيجيات في تعزيز الصحة النفسية والرضا الوظيفي، وتحسين جودة العلاقات الاجتماعية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، فهي تمثل أداة للتكيف مع ضغوط

العمل الأكاديمي وتحدياته، وتسهم في رفع الكفاءة التدريسية والإنتاجية العلمية، مما يجعل دراستها ضرورة لفهم أبعاد التنظيم الانفعالي وتطبيقاته العملية.

## النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي:

هناك العديد من النظريات التي فسرت التنظيم الانفعالي وفيما يلي عرض موجز لأهمها:

### 1-نظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory:

يعتبر الاتجاه التحليلي أول من درس تنظيم الانفعالات وربطها بالقلق الناتج عن الصراع القائم بين الدوافع البيولوجية وبين عوامل الضبط الداخلية والخارجية، ففي البداية استخدم (فرويد Freud ) القلق كمصطلح شامل للانفعالات السلبية، واعتقد أن القلق ينتج عندما يتم رفض التعبير عن الدوافع الليبيدية، ورأى أن القلق ظاهرة ثانوية مصاحبة، ومع تطور النموذج البنيوي للشخصية طور فرويد مفهوما مختلفا تماما للقلق، مفاده بأن الأنا وحده يمكن أن ينتج القلق ويختبره، وأن القلق الواقعي والعصابي والأخلاقي جميعها تشتت من علاقات الأنا بالواقع، كما يعتقد أن القلق القائم على الواقع ينتج عندما تغمر الأنا بالمتطلبات الموقفية، وفي هذه الحالة فإن القلق يتخذ شكل تجنب لهذه المواقف في المستقبل حتى لو أدى هذا إلى تقييد شديد للسلوك، أما القلق العصابي فهو رد فعل غريزي داخلي نفسي غير معروف المنشأ، حيث ركز (فرويد Freud ) بشكل خاص على هذين النوعين من القلق. (جيمس كروس James Grross1995:55).

كما أكدت نظرية التحليل النفسي أن تنظيم القلق يلعب دوراً مهماً من خلال المساعدة التي يقدمها إلى الأفراد في السيطرة على شعورهم بالقلق وذلك عند استخدام آليات الدفاع النفسي التي تهدف إلى التخفيف من حدة التوتر والألم. (إيمان أحمد، 2009: 34)

### 2-النظرية السلوكيةBehavioral Theory:

تُعدّ هذه النظرية من النظريات الرائدة في تفسير الانفعالات والتي ظهرت علي يد " واطسون watson" حيث بُنيت على بعدين أساسيين هما: بُعد الانفعالات الإيجابية، وبُعد الانفعالات السالبة، وهو يرى أن هناك فروقاً فردية مهمة في خبرات الانفعال الإيجابي والانفعال السلبي، تتمثل فيما يأتي: (تعمم عبر المواقف، تكون مستقلة عن بعضها البعض).

وقد اقترح (واطسون Watson) خمسة افتراضات أساسية اشتقت من خلال الطرح السابق ومن أبحاثه عن الانفعال يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- تمثل المزاجية الذاتية ظاهرة أساسية اشتقت عبر التاريخ، وفي هذا استجابة للارتباط بين المعرفة والانفعال.
- ينبثق هذا الافتراض من أعمال جيمس حيث يعتقد (واطسون Watson) أن الأمزجة والانفعالات تكون مكونات منظومة سلوكية بيولوجية تتضمن المكون الانفعالي والمكون السلوكي، المكون المعرفي والمكون البيولوجي، وهناك حوار حول أي من هذه المكونات يكون الأول في حدوث الاستجابة للمثيرات البيئية، ويرى أن كل هذه المكونات تستجيب للبيئة بشكل متزامن في سلسلة معقدة من التغذية الراجعة تسمى السلوكية الحيوية.
- أي تغيير يطرأ على أي مكون من مكونات هذه المنظومة يحدث تغيراً في باقي مكونات المنظومة. (حمدي الفرماوي، 2009: 34)

هذه المنظومة تكون نتاج عملية الانتقاء الطبيعي وفقاً لدارون في تكيفه، والأمزجة السلبية تكون غير سارة، ويصحبها أعراض فسيولوجية للمثيرات الخطرة، وبالتالي فهي تدعم بقاءها من خلال تمكيننا لتجنب المواقف التي من الممكن أن تؤذينا أو تقتلنا والأمزجة الإيجابية ترفعنا نحو الاقتراب من المثيرات البيئية السارة والمحافظة على مستويات الطاقة المرتفعة. ويرى واطسون أن كلاً من الانفعال الإيجابي والانفعال السلبي يتعايشان معاً ولكنهما يعملان بطريقة مستقلة. (أسماء بن رقية، وياسين التهامي، 2012: 25)

**3- النظرية المعرفية السلوكية Cognitive Behavioral Theory:**

من مؤسسي هذه النظرية (ألبرت إليس Albert Ellis) حيث ترى أن تنظيم العواطف هو نتيجة التفاعل بين الاستثارة الداخلية والعمليات المعرفية، مما يبرز أهمية تفسير الخبرات والمعرفة التي يمتلكها الفرد في عملية تقييم الفرد للوضع الخارجي في تجاربه والمعرفة، فالانفعال من وجهة نظر المعرفيين على رأسهم (شاشتر Schechter) هو نتيجة تكامل ثلاثة مصادر هي:

- التنبيهات الخارجية.
- العوامل المعرفية.
- تفاعل التنبيهات الخارجية مع الإدراك القائم على العمليات المعرفية مع العوامل الفسيولوجية لتحديد الحالة الملائمة. (إيناس الحمودي، وراوية مرابط، 2022: 36)

**4- نظرية التنظيم الانفعالي Emotion Regulation Theory:**

يُعد (جيمس كروس James Grross) هو صاحب نظرية التنظيم الانفعالي حيث عرفه بأنه "الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية" وهو يرى أن هناك ما يدعى بالتنظيم الانفعالي المرتفع، والتنظيم الانفعالي المنخفض بناءً على زيادة أو خفض إحدى مكونات الاستجابة الانفعالية.وتشمل هذه المكونات: مكون الخبرة، ويمثل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي ويشمل الاستجابات السلوكية، والمكون الفسيولوجي، ويشمل الاستجابات الفسيولوجية كتصلب الشعر والجلد، وضغط الدم، وضربات القلب. (حيدر يعقوب، 2011: 455).

وقد وصف (كروس) الانفعالات كميول استجابته للتكيف السلوكي والفسيولوجي بالمواقف ذات الصلة التي نجمت عن التطور ومن وجهة نظره حول الانفعالات أنها سمحت للأشخاص بتغيير ميولهم الاستجابية في المواقف الانفعالية، وأن هذه الفكرة للتناقص بين الميول الاستجابية الانفعالية للأفراد وسلوكهم الحقيقي هو المفهوم الأول للتنظيم الانفعالي. (فائق عياش، 2016 : 616)

ويرى (جيمس كروس، James Grross) أن تنظيم الانفعال يمكن كل فرد من استخدام استراتيجيتين مختلفتين وهما:

**أولاً- استراتيجية التركيز المسبق (Anteced , focused strategy):**

وتشمل العمليات التي يلجأ إليها الفرد قبل حدوث التفاعل مع الموقف الانفعالي وإظهار الاستجابات الانفعالية بشكل كلي.

وقد ميز (جيمس كروس، James Grross) بين أربعة أنواع مختلفة لاستراتيجية التركيز المسبق لتنظيم الانفعال والتي يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال، ومن خلالها يستطيع الفرد تنظيم انفعالاته، مع الأخذ بعين الاعتبار العامل الزمني والمتمثلة في هذه النقاط وهي:

**1. اختيار الموقف (Situation Selection):**

يُعد اختيار الموقف الخطوة الأولى من خطوات عمليات التنظيم الانفعالي وهو يتضمن أن نكون في وضع يسمح بظهور الانفعالات المرغوبة التي نريد إظهارها، أو نقلل من احتمالات أن نكون في موقف يظهر الانفعالات التي لا نريد أن تظهر. (أزهار الجواري، ومي الشمري، 202:2019)

**2. تُعدّيل الموقف (Situation Modification):**

يمثل تُعدّيل الموقف النوع الثاني من استراتيجيات التنظيم الانفعالي ويشار إليه بمصطلح (السيطرة الأولية) أي التعامل المرتكز على المشكلة، بمعنى أن يكون لدى الفرد أكثر من مستوى مختلف من الانفعال، حيث يسعى إلى إجراء عدة تغييرات على الموقف ليصبح أكثر إيجابية بالنسبة له. (محمد عفافنة، 18:2018)

**3. توزيع الانتباه (Atlentional Deployment):**

ويتمثل توزيع الانتباه خلال موقف معين، وذلك من أجل التأثير في انفعالات الفرد واستجاباته. (يوسف سليم، 2017: 60)

**4. التغيير المعرفي (Cognitire Changing):**

وهو عبارة عن "انتقاء المعاني الإيجابية للموقف بهدف تنظيم حدة الانفعالات". (وفاء شنن، 2021 : 2)

**ثانياً: استراتيجية التركيز على الاستجابة (Response-focused strategies):**

وتشمل العمليات التي يقوم بها الفرد بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، وعندما يكون الانفعال قائماً، وقد أطلق (جيمس كروس، James Grross) مسمى لهذه الاستراتيجية وهو: تُعدّيل الاستجابة الانفعالية ويدعى أيضاً بالكبت أو قمع الاستجابة الانفعالية، وتعتبر من الاستراتيجيات غير التكيفية. (هناء سلوم، 2015: 30)

وتقسم استراتيجية التركيز على الاستجابة إلى نوعين هما: كبت الأفكار وهو محاولة متعمدة لمنع فكرة معينة من الدخول إلى الوعي أو طردها من ساحة الانتباه، ويعتبر بمتابة الاستراتيجيات المعرفية التي تسبق الانفعال، وكبت الانفعال: فهو محاولة منع أو إخفاء المظاهر السلوكية للانفعال بعد حدوثه، مثل كبح التعبيرات الوجهية أو منع إظهار الغضب أو البكاء، ويعتبر من الاستراتيجيات اللاحقة للانفعال (ليفينسون وكروس، 2002 Levenson, Gross )

وتؤثر هذه الاستراتيجية أيضا في الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية، وتكون الغاية من هذه الاستراتيجية في كثير من الأحيان المسايرة الاجتماعية، والخضوع لأوامر الجماعة أو الانصياع للموقف. (أمينة رزق، 2017 : 55)

من خلال عرض النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي نجد أنها تتباين في تفسيرها للتنظيم الانفعالي فلكل نظرية اهتمامها وتركيزها الخاص على جوانب محددة من العمليات الانفعالية وأساليب

مواجهتها فتركز نظرية التحليل النفسي على الصراعات الداخلية واللاشعور، وعلاقة الانفعالات السلبية بالقلق وآليات الدفاع النفسي، بينما تضع النظرية السلوكية الانفعالات ضمن منظومة تعلمية–بيولوجية تتفاعل مع البيئة لتوجيه السلوك التكيفي، أما النظرية المعرفية السلوكية فتركز على دور التقييم المعرفي للفرد للمواقف وتأثيره على طبيعة الاستجابة الانفعالية، مع مراعاة التفاعل بين العمليات المعرفية والتنبيهات الخارجية والاستجابات الفسيولوجية، وفي المقابل تقدم نظرية التنظيم الانفعالي لـــ(جيمس كروس، James Grross) إطارًا متكاملاً يجمع بين الأبعاد المعرفية والسلوكية والفسيولوجية، وقد استند الباحث على هذه النظرية لأنها توفر إطارًا شاملًا ودقيقًا لقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتفسر سلوك الفرد في المواقف المختلفة، وكيفية التحكم في استجاباتهم العاطفية بما يتناسب مع متطلبات البيئة الأكاديمية والمهنية، وبناءً عليه كان لنظرية التنظيم الانفعالي أهمية خاصة في هذه الدراسة وقد استفاد الباحث من هذه النظرية من خلال ما تضمنته من استراتيجيات عملية لكيفية إدارة الضغوط النفسية لدى الشريحة المعنية من الدراسة، وتحسين جودة التفاعل مع الزملاء والطلاب، وتعزيز القدرة على التكيف مع المتغيرات المهنية اليومية. كما سعى الباحث من خلال مفاهيمها وتصوراتها ومنطلقاتها العلمية إلى معرفة و استنتاج العلاقة بين التنظيم الانفعالي ومستوى الأداء المهني والرفاهية النفسية، مما جعلها مرجعًا مهمًا لتفسير سلوكيات أعضاء هيئة التدريس في سياقهم العملي.

**ثانياً– فاعلية الذات المهنية:**

إن موضوع فاعلية الفرد وقدرته على التعامل مع أحداث الحياة قد احتل جانباً مهماً من كتابات المفكرين وعلماء النفس، وتُعدّ فاعلية الذات المهنية من المفاهيم الجوهرية في ميدان علم النفس التربوي والتنظيمي، إذ ترتبط بمدى ثقة الفرد في قدرته على إنجاز مهامه المهنية بكفاءة، والتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء أداء عمله. وقد أكّد (بنادورا Bandura) من خلال نظريته في الكفاءة الذاتية أن إدراك الفرد لفاعليته يمثل محدداً أساسياً لدافعيته، ومن ثمّ فإن الاهتمام بفاعلية الذات المهنية يشكل مدخلاً مهماً لفهم سلوك العاملين وتطوير أدائهم بما يخدم الأهداف المؤسسية.

**مفهوم الذات:**

تُعدّ الذات لب الفرد وجوهره والأساس لفهم الشخصية، لكونها أحد الأبعاد المهمة للشخصية الإنسانية، ويرجع ذلك إلى الدور الذي تلعبه الذات في المواقف اليومية وعلاقتها الفاعلة بالواقع

الاجتماعي الذي نعيش فيه، فالذات هي عبارة عن تصور الفرد عن نفسه، حيث يكون هذا التصور ناتجاً عن تفاعل الفرد مع بيئته ومجتمعه، بحيث يعطي صبغة اجتماعية على شخصيته التي تكونت من خلال التفاعل مع الآخرين حيث ينتج عنه تفاعلان، أحدهما إيجابي والثاني سلبي، وينعكس الاتجاه الإيجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها وهو دليل على الصحة النفسية وعلى كيفية تكيف الفرد مع توافقه النفسي، بحيث يجعله قادراً على فهم نفسه وفهم الآخرين وقادراً على أداء دوره في المجتمع، أما التفاعل السلبي يتضح بعدم قدرة الفرد على الإنجاز واعتماده على غيره وضعف حماسه ونشاطه وعدم التزامه بأخلاقيات ومعايير مجتمعه.

وفي هذا السياق أكد (قحطان الظاهر، 2004: 20) أن التفاعل الإيجابي يظهر في قدرة الفرد على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين وأنه متميزٌ في عمله ومدرك لطموحاته وقادرٌ على التحكم في انفعالاته، وأن التفاعل السلبي سيظهر بوضوح في السلوكيات المحزنة ذات الميل غير المرغوب فيه وبدون دور حيث يرى نفسه بأنه سيء المزاج ولا قيمة له وهو سبب يدفعه إلى تتبع أساليب منحرفة كافية لتلبية المفهوم الكامل عن نفسه.

وأخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي منذ أن كتب (JeamsGroos 1980جيمس كروس) قائلاً: الذات جوهر الشخصية الذي يحقق انسجاماً، واستخدمه (فرويد Freud) تحت اسم "الأنا" ونظراً لاستخدام (بنظرين Benzerin) مفهوم الذات والانا بالمعنى نفسه، فقد رأى بعضهم ضرورة التمييز بينهما لذلك استخدموا تعبير الذات إلى مفهوم الشخص عن نفسه، إلا أن هذا التمييز لم يعتمده البنظريون جميعهم أمثال (ستلني هول و لندري stanley hall and lindzey) . (علي يعقوب، 1998: 45)

وقد عرفت الذات بعدة تعريفات من قبل العلماء والباحثين ومن هذه التعريفات ما أورده (حامد زهران، 78:1980) بأن الذات: "هي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة لأبعاده، ومن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية".

وعرفتها (بثينة عمارة،60:2001) بأنها "ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة، وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه".

وعرَف (عبد الحافظ سلامة،54:2007) الذات بأنها:" المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وعن خصائصه، وصفاته الجسمية و العقلية و الشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون عليه".

وعرف (كارل روجرز Karl Rojers) الذات بأنها: "الخبرات التي يميزها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين ومن خلال مجاله الظاهري(مدركاته)، حيث يبدأ الفرد تدريجيا بتمييز جزء من خبراته وهذا الجزء المميز يدعى الذات، حتى تصبح جزءاً من مجاله الظاهري، وأن هذا التميز المستقل هو أحد الدلائل على النضج لدى الفرد". (سعيد عزة، وجودت عبد الهادي، 1999 :85)

أما (جيمس كروس James Grross2003:350) فيعرفها بأنها: "المجموع الكلي لكل ما يستطيع الانسان أن يدعي أنه له جسده، وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية والأسرية، وأصدقاؤه وغير ذلك كثير.

في ضوء ما تقدم، يتضح أن الفاعلية الذاتية والذات مفهومان متكاملان؛ إذ تعبّر الفاعلية الذاتية عن قناعة الفرد بقدرته على الأداء والإنجاز، بينما تمثل الذات إدراكه الشامل لنفسه ولإمكاناته. وتشترك التعريفات في تأكيد دور الثقة بالنفس والتقدير الإيجابي للذات في تحقيق التكيف والنجاح، مما يشير إلى أن ارتفاع الفاعلية الذاتية يرتبط غالباً بمفهوم ذات إيجابي يسهم في التوازن النفسي والفاعلية في الحياة المهنية والاجتماعية.

توضح هذه التعريفات أن مفهوم الذات يمثل جوهر الشخصية ويعكس الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه وعلاقته بالبيئة الاجتماعية المحيطة. فالذات ليست مجرد تصور معرفي، بل هي ناتج تفاعل مستمر مع الآخرين والمواقف الحياتية، حيث ينعكس هذا التفاعل إيجاباً أو سلباً على الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي والمهني للفرد. كما يتضح من التعريفات أن الذات والفاعلية الذاتية مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً، إذ يشكل إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الأساس لتحقيق الأداء الفعال والنجاح في مختلف مجالات الحياة، ما يؤكد أهمية تنمية تصور إيجابي للذات كعنصر أساسي في تعزيز التوازن النفسي والمهني.

**مفهوم فاعلية الذات:**

عرفت الفاعلية الذاتية Self Efficacy بأنها: "قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة" (قاسم صالح، 266:1998).

ويعرفها (فؤاد كامل، 486:1983) بأنها: "مجموعة عامة من التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن قابليته حول أداء السلوك وتحقيق الغايات والتغلب على العقبات في مواقف الحياة اليومية".

كما تعرف بأنها "حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح". (ريجة غلانشي،Regeh Glancy. 2000:33)

أما (هولاند وآخرون Holland et al) فيعرفونها "بأنها مجموعة التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد أن المسار الذي سيتخذه سلوكاً ما سيحظى بالنجاح". (حسين حجاج، 143:1986)

يتضح من استعراض التعريفات السابقة للفاعلية الذاتية أنها تشترك جميعاً في التركيز على قناعة الفرد بقدراته وكفاءته الذاتية في أداء السلوكيات وتحقيق الأهداف المنشودة، غير أن الاختلاف بينها يتمثل في مدى العمومية أو الخصوصية؛ فبعض التعريفات تناولت الفاعلية الذاتية بوصفها توقعات عامة للفرد تجاه مواقف الحياة المختلفة، بينما ركّزت أخرى على الحكم الشخصي المرتبط بمهمة أو سلوك محدد، ويُستنتج من ذلك أن الفاعلية الذاتية مفهوم متُعدّد الأبعاد يجمع بين الإدراك المعرفي والثقة الشخصية.

وفي ضوء ماسبق يمكن تعريف الفاعلية الذاتية بأنها: الإيمان الشخصي للفرد والثقة في قدراته والشعور الايجابي للتعامل بكفاءة مع المواقف الحياتية المختلفة.

## مفهوم الذات الإيجابي والسلبي:

### 1- مفهوم الذات الإيجابي:

يعبر مفهوم الذات الإيجابي عن تطابق مفهوم الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذات الواقعية، كما يعبر عنه الشخص)، مع مفهوم الذات المثالي (أي المفهوم المدرك للذات المثالية، كما يعبر عنه الشخص) ومفهوم الذات الموجب عكس مفهوم الذات السالب الذي يعبر عن عدم تطابق مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي. (محمد المشابقة،41:2008)

وفي هذا السياق أشار(حسين فايد،86:2005) إلى ما أورده (فاتح،عبد الحق،2016: 10) في دراسته بأن مفهوم الذات الإيجابي يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي بصورة واضحة ومتبلورة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد ويحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس، والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما

يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وكذلك عن تحمل المسئولية وأنه يعتمد عليه ومتفهم ومتفائل اتجاه الحياة والناس.

وقد أكد (كيجمان Kegman) على ضرورة إشباع الاحتياجات الأساسية للطفل لمساعدته على اكتساب مفهوم الذات الإيجابي، كما أوضح أن مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الذات المرتفع يتحققان حينما تشبع حاجتان أساسيتان للطفل هما: **الأولى:** إشباع حاجة الطفل إلى الارتباط، أي أن يكون مرتبطاً ومرحباً به ويسمى هذا بـ"التضمين"، أما **الثانية:** فهي أن يكون مستقلاً بذاته، وغير معتمدٍ على الآخرين، بحيث يختار أهدافه بنفسه وهذا ما يسمى بـ(الاستقلالية أو التمييز).

2- **مفهوم الذات السلبي:**

ينطبق مفهوم الذات السلبي على مظاهر الانحرافات السلوكية، والأنماط المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، التي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية والمتوقعة من الأفراد الأسوياء في المجتمع والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي، أو النفسي وتصنيفه في فئة غير الأسوياء، ومفهوم الذات السلبي يتكون نتيجة النبذ، وعدم المحبة التي يبديها الوالدان، مما يحبط ويعطل نمو النظام الصحي للذات.(عبيد عبدالحق، وزياد فاتح، 2016 : 11)

وبناء على ماسبق وفي إطار هذه الدراسة يمكن القول بأنه كلما كان مفهوم الذات إيجابياً لعضو هيئة التدريس زادت ثقته بنفسه وزادت قدرته على العطاء والتميز وكلما كان مفهومه عن ذاته سلبياً قلل من دافعيته وحماسه، ويضعف من مستوى قدرته على توظيف معلوماته في عملية التدريس وتفانيه في إنجاز المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه الأمر الذي يقلل من إنتاجيته.

## مفهوم الذات المهنية:

يُقصد بمفهوم الذات المهنية (Professional self) إدراك الفرد لنفسه وذاته كعضو في المهنة: أي أنه الإدراك الذي يؤثر في أفكاره وأفعاله وعواطفه، وكلما كان مفهوم الذات المهني أكثر إيجابية كان التقدير واحترام الذات هو الشائع في المهنة، مما يسهم في تعزيز الأداء والفاعلية والشعور بالكفاءة الذاتية، وبتعبير أدق يشير مفهوم الذات المهنية إلى تصورات أحد أعضاء مجموعة معينة حول مهاراته ومعرفته ومعتقداته وقيمه ودوافعه التي يتم تشكيلها وتغييرها في عملية تقييم سماته وقدراته الخاصة من خلال مختلف التجارب والتفاعلات مع الآخرين، ويأتي مفهوم الذات المهنية باعتباره شكلاً من أشكال مفهوم الذات الذي يُعرّف على أنه الدرجة التي يدرك فيها الأفراد اتجاهاتهم

المهنية، وقيمهم واحتياجاتهم، وقدراتهم بشكل واضح ووفقاً لوجهة نظر (سوبر Super) فإنه يقدر وجود أثر للاختيار المهني والسلوك المهني على مفهوم الذات لدى الفرد، وفي المقابل تأثير لتشكل مفهوم الذات المهنية على جودة وفاعلية القرارات المهنية، وسواء إذا كان الفرد يمتلك مفهوماً واضحاً لذاته المهنية أم لا فإن ذلك يؤثر على خياراته وقراراته المهنية، فالأفراد الذين يمتلكون مفهوماً واضحاً لذواتهم المهنية يمتلكون قدرة أعلى على التوافق النفسي والمهني حيث باستطاعتهم توجيه ذواتهم لاستيفاء متطلبات أدوار العمل المتغيرة، والمسئوليات المتُعدّدة إلى جانب قدرتهم على البحث عن مهن أكثر انسجاماً مع مفهوم الذات لديهم.(فاطمة بنت صادق، بت : 10)

و تعتبر الذات المهنية من أهم أبعاد مفهوم الذات التي يكونها الفرد عن نفسه ومهنته، وقد عرفت من قبل العلماء والباحثين بتعريفات عديدة ومتنوعة وفيما يلي الإشارة إلى البعض منها:

عرفها (أتير Oteer 2015) بأنها: "مجموعة من المكونات الفرضية للتصورات والمعتقدات الشعورية لدى الفرد، تشمل المعرفة المهنية، والأداء المهني، والانفعال، والطموح المهني، والقيم والأخلاق المهنية، والمكانة الاجتماعية، وتقدير الأخرين وهي التي تحدد الصورة الذاتية لمعارفه ومهاراته واتجاهاته وقيمه المهنية المشتركة". (حاتم ناضرين،35:2021)

وعرفها (سوبر،Super 1957) بأنها: "مجموعة من أوصاف الذات تؤهل الفرد لاختيار توجه مهني معين". (رانيا الصوالحة: 2015، 04)

أما (مصطفى أبو سعد، وغياث الهواري، 2008: 25) فقد عرفا الذات المهنية: "بأنها الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته في مجال عمله".

يتضح من التعريفات السابقة أنها تشير إلى عدد من المواصفات التي ينبغي توافرها لدى الفرد، والصورة التي يكونها عن نفسه حتى يحقق الرضا الوظيفي والرقي بعمله والتميز فيه.

وفي حدود هذه الدراسة يمكن تعريف الذات المهنية: بأنها الصورة المدركة التي يكونها عضو هيئة التدريس الجامعي عن ذاته وما يرتبط بها من سمات شخصية، ومعارف مهنية، ومهاراته وقدراته في التفاعل مع الآخرين من حوله فضلاً عن طموحاته وتطلعاته المهنية، وإدراكه لأهمية ماقد يعترضه من مشكلات مختلفة في إطار البيئة المهنية.

ويُعد تحقيق مفهوم الذات المهنية جوهر عملية النمو المهني، إذ تُعدّ مرحلة وسط العمر مرحلة تقييم الذات حول النمو المهني ويعيد الفرد في هذه المرحلة النظر في أهدافه الماضية في ضوء الإنجازات الراهنة في عمله، وتتمثل إحدى مهمات النمو المهمة لهذه المرحلة في وصول الفرد إلى دور

مهني يبدو مثيراً ومنتجاً ومرضياً من الوجهة المالية، فالأفراد الذين لم يحققوا إنجازات في بداية هذه المرحلة يسعون إلى إعادة أهداف حياتهم.

واستناداً إلى ما سبق يمكن القول أن المهنة مصدرٌ لشعور الفرد بشكل عام بقيمته ومكانته في أي مجال من مجالات المهن، وعضو هيئة التدريس على وجه الخصوص، وبالتالي تقديره لذاته، وتحديده لهويته ومكانته المهنية، فالمهنة ترتبط بمفهوم الذات، وهي العمل الذي سيقضي الفرد حياته فيه، ويجعل للحياة معنى، ومن خلاله يشعر بقيمته ومكانته العلمية والاجتماعية والوطنية وبأهمية ما يقدمه من أدوار متُعدّدة تفيد الجامعة التي ينتمي إليها والمجتمع ككل، إذ إن المهنة التي تناسب قدرات الفرد وميوله تساعده في تحقيق النمو والوصول إلى تحقيق الذات.

يُبرز مفهوم الذات المهنية أهمية إدراك الفرد لذاته وقدراته في سياق عمله، حيث يشكل هذا الإدراك أساساً لتعزيز الأداء والكفاءة المهنية والرضا الوظيفي. فوضوح الذات المهنية يمكّن الأفراد من التكيف مع متطلبات أدوارهم المتغيرة واتخاذ قرارات مهنية أكثر انسجاماً مع قدراتهم وطموحاتهم، مما يسهم في نموهم المهني وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية.

## أهمية مفهوم الذات:

تبرز أهمية مفهوم الذات فيما يأتي:

1- يؤثر مفهوم الذات على الأهداف التي يصيغها الفرد لنفسه والسلوك الذي يعتبر ملائماً، فمفهوم الذات يؤثر عملياً في كل شيء نفعله، بل إن نجاح الفرد يعتمد إلى حدٍ كبير على نوع مفاهيم الذات التي يمتلكها حيال ذاته، حيث إن مفهوم الذات يمثل الجانب الأول للإنجاز المعرفي الذي يسعى أن يكون مرتبطاً بنمو المفاهيم الأساسية الأخرى عن العالم، فسلوكنا في مجمله يعبر عن مفهومنا الراهن لذواتنا. (أنس قاسم، 1998: 50)

2- مفهوم الذات نسق إدراكي مناسبٌ تشكله تعاملاتنا مع الخبرة والواقع الخارجي، وتعاملاتنا وسلوكنا يتحددان من خلال مفهومنا عن ذاتنا.

3- إن مفهوم الذات يتم اكتسابه وتُعدّيله وتغييره تحت ظروف خاصة على الرغم من ثباته إلى حدٍ كبير، كما جاء في نظرية (كارل روجرز،CarlRoers) الذي يؤمن بأن أفضل طريقة لإحداث التغيير في السلوك يكون بحدوث تغيير بمفهوم الذات، وهذا يبرز أهميته وتأثير التنشئة

الاجتماعية في تشكيل مفهوم الذات وفي المقابل فإن مفهوم الذات يؤثر على التنشئة الاجتماعية.

4- يعد مفهوم الذات مؤشراً مهماً على مدى التوافق والصحة النفسية للفرد، فتؤكد الدراسات والبحوث على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وفي المقابل فإن سوء التوافق ينشأ عن إدراك تهديد الذات أو إدراك التهديد في المجال الظاهري كما بينت الدراسات أن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أفضل توافقاً من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب. (أنس قاسم، 1998: 50)

5- إن مفهوم الذات عنصر مهم من عناصر الشخصية وتكوين نفسي مهم في فهم كثير من أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي، كما أنه يعتبر بناء متُعدّد الأبعاد يتألف من عناصر إيجابية وسلبية اعتماداً على نوع المعاملة التي يتلقاها الفرد بين الآخرين داخل البيت وخارجه. (نسيمة داوود و نزيهة حمدي، 1997: 35)

6- لمفهوم الذات دور مهم في المحافظة على التوازن الداخلي للإنسان ليبقى على قدر من الاتساق في أفكاره واتجاهاته وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد فيه، مما يجعل مفهوم الذات منظماً ومحدداً مهماً للذات.

7- يشكل مفهوم الذات الطريقة التي يفسر فيها الفرد ما يحدث له، والفرد يطوّر طرقه الخاصة لفهم البيئة والتعامل معها، وهنا يعمل مفهوم الذات عمل مصفاة داخلية يمر فيها كل إدراك ويعطي معنى، وهذا المعنى يتحدد على حدٍّ كبير بوجهة النظر التي يحملها الفرد عن نفسه.

8- يتسم مفهوم الذات في تحديد توقعات نجاح الفرد حول أحداث المستقبل، إذ إن التوقعات التي يحملها تحدد سلوكه الفرد والطريقة التي يبتغيها لتحقيق توقعاته. (مهند عبد العلي، 2003: 43)

وقد استخدم الكثير من علماء النفس الذات كمصطلح وموضوع كأمثال (جيمس كولي James Cooley) و(جورج ميد Gerge Mead) و(أبراهام ماسلو Abraham Maslow) و(ألبرت باندورا Albert Banadura) و(وليام ماكدوغال William Mcdougall) وغيرهم، وعلى الرغم من أهمية كل ما قدموه من إسهامات في فهم وتفسير وتطوير الذات فإن الإسهام الأكبر كان في الميدان العيادي على يد (كارل روجرز Carl Rogers) الذي جعل الذات أساس نظريته في الإرشاد غير المباشر، وجوهر شخصية الفرد بل هي العامل الرئيس وراء اضطرابه وسواءه على الرغم من أن أفكار معظم

هؤلاء العلماء بما فيهم روجرز – ارتكزت على الاستبعاد، أو الملاحظات العيادية الحرة لحالات فردية دون إمكانية اختبارها.(ايمان عز،54:2003)

وقد حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ على امتداد الربع الأخير من القرن العشرين، وظهر خلال السبعينيات الكثير من البحوث التي تناولته بطرق شتى، كعلاقته بخصائص سيكولوجية مختلفة. (علي الشكعة،15:1999)

وعلى الرغم من الصعوبات المتعلقة بمفهوم الذات والتي تمثل إثراءً له وعقبات في تناوله السيسكومتري في نفس الوقت إلا أنه قد حظي بالاهتمام، حيث قدم كثير من العلماء آراء ونظريات عديدة، بالرغم من أن معاني مفهوم الذات قد تغيرت من نظرية إلى أخرى إلا أنها في غالبيتها اعتبرت مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية، وأنه المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسمياً وعقلياً واجتماعياً على ضوء علاقتنا بالآخرين. (أنس قاسم، 1998: 86)

وبناءً على ما تقدم يتضح أن إدراكنا لذاتنا يجعلنا أكثر توازناً وادركاً وفهماً للظروف المحيطة، ومن شأنه أن يجعلنا أكثر فاعلية وقدرة على العطاء والارتقاء، ومن خلال العرض السابق عن أهمية مفهوم الذات يمكن استنتاج النقاط الآتية:

- يتضح أن مفهوم الذات يمثل الإطار المرجعي الأساسي الذي يوجه سلوك الفرد ويحدد أهدافه وتوقعاته المستقبلية.
- يشكل مفهوم الذات مؤشراً مهماً لصحة الفرد النفسية وتوافقه الاجتماعي، حيث يرتبط المفهوم الإيجابي بالاتزان والقدرة على مواجهة الضغوط.
- يعتبر مفهوم الذات نواة الشخصية ومحركاً رئيسياً للسلوك.

## أشكال مفهوم الذات:

لمفهوم الذات عدة أشكال أهمها:

1- **مفهوم الذات الجسمية:** ويعني شكل المرء وهيئته كما يتصورها، وكما يظهر أنهما يبدوان للآخرين، أو الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها، أو هو الكيفية التي يدرك فيها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية وقيادية إيجابية في المواقف الاجتماعية.

2- **مفهوم الذات الأخلاقية:** ويعني إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل.

3- **مفهوم الذات العصابية:** ويعني إدراك الفرد لما يعانيه من قلق وخوف وأعراض عصابية تؤثر على سلوكه التوافقي وعلى علاقته بالآخرين. (راوية الدسوقي، 1996: 30)

وقد صنف (مصطفى فهمي، 1971: 52) أشكال الذات على النحو الآتي:

1. **الذات الواقعية:** وهي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته ومكانته وأدواره في العالم الخارجي.
2. **الذات الاجتماعية:** وهي الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها.
3. **الذات الإدراكية:** وهي عبارة عن تنظيم للاتجاهات الذاتية.
4. **الذات المثالية:** وهي مفهوم الفرد لذاته كما يود أن تكون عليه. (رمضان رشيدة، 40:1998)

عليه، يمكن القول بأن مفهوم الذات يتنوع بين ما يدركه الفرد عن جسده وسلوكه وقيمه، وما يعانيه داخليًا، وما يتصوره عن نفسه في الواقع والمجتمع، وما يتمناه في ذاته المثالية.

## مصادر فاعلية الذات:

لفاعلية الذات أربعة مصادر، وهي كالآتي:

### 1. الإنجازات الأدائية (Performance accomplishment):

وتشير إلى خبرات الفرد وتجاربه السابقة، ومدى النجاح أو الإخفاق فيها، فالأفراد الذين لديهم شعور قوي بالفاعلية الشخصية يكون لديهم قدرة على تنفيذ الأنشطة وتحديد الأهداف الصعبة والالتزام بتنفيذها، وتركيز الجهود لمواجهة الفشل، هؤلاء يكونون أكثر قدرة على استعادة ثقتهم بأنفسهم والاقتراب من المهام الصعبة، بينما الأفراد الذين لديهم إخفاق أو فشل متكرر فإن هذا يخفض من الفاعلية لديهم، وهذه الإنجازات الأدائية يمكن نقلها من خلال النمذجة المشتركة، حيث تعمل على تعزيز الفاعلية لدى الفرد.

### 2. الخبرات البديلة (Vicarioys Experiences):

يمكن اكتشاف فاعلية الذات من التجارب غير المباشرة، أو من خلال ملاحظة الفرد للآخرين الذين لديهم مهام متشابهة، مما يمكن أن ينتج عنها توقعات عالية من الملاحظة الجيدة مع الرغبة في الإنجاز والنجاح، وهذا ما يطلق عليه التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، لأن الأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يستخدمون هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة.

### 3. الإقناع اللفظي (Verbal Persuasiou):

يُعد وسيلة بنَّاءة لمساعدة الأفراد من أجل تحقيق النجاح من خلال إقناعه لفظياً عن طريق استعراض خبرات الآخرين الناجحة والأفراد الموثوق بهم والذين يعبرون عن ثقتهم بأدائهم مما يزيد من رغبتهم في الأداء، وتعزيز الفاعلية لديهم.

**4. الحالة النفسية والفسيولوجية (Psychologcal and physiological):**

تتأثر فاعلية الذات بالحالة الانفعالية للأفراد والتي تنعكس سلباً أو إيجاباً على قدراتهم في تحقيق أهدافهم، إن الحالة الانفعالية الإيجابية تعزز من الفاعلية المدركة، بينما الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، كما تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب والإرهاق الجسمي الدائم، في حين أن الراحة والاستقرار النفسي يعززان فاعلية الذات ويزيدان ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب. (ليلى المرزوع، 2007: 73)

وفي ضوء ماسبق يتضح أن محاولات الفرد ومدى نجاحه واخفاقه يتوقف على مالديه من خبرات ومعارف وتجارب سابقة والتي بدورها تساعد على استعادة ثقته بنفسه ومعرفة فاعلية الذات لديه، أيضاً الكثير من الاستنتاجات المعرفية مأخوذة ومكتسبة من خلال النماذج التي يركز عليها الفرد في إطار ملاحظته لسلوك الاخرين وكذلك الحال بالنسبة لأهدافه المستقبلية التي يضعها ويسعى لتحقيقها، وفي حدود هذه الدراسة فقد صنف الباحث مصادر فاعلية الذات في عدة أبعاد وهي: (بعد السمات الشخصية، المعرفة المهنية، المهارات المهنية، حل المشكلات، العلاقات الإنسانية، الطموح المهني، القيم والأخلاق المهنية)، والتي حددت كأبعاد رئيسة في بناء أداة الدراسة المتعلقة بمتغير فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأسمرية الإسلامية بهدف الوقوف عليها وتشخيص مستواها، ومعرفة الفروق فيها وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، ومعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بينها وبين متغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي لديهم.

**العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:**

هناك عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات وهي كما حددها (حامد زهران،45:1983) تتمثل فيما يأتي:

1- **المؤثرات الجسمية:** ويقصد بها أثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات، فالعيوب والعاهات مثلاً تنمي مشاعر النقص أحياناً، وتحول دون إمكانية القيام ببعض الأعمال، وصورة

الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائص الموضوع، مثل الحجم، وسرعة الحركة، والقياس العضلي، ولكن هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين له، والتقويم الدائم بين السيء والجيد، كما أن للقدرة العضلية أثراً واضحاً في تقييم الفرد لذاته.

2- **المؤثرات الاجتماعية:** وتتمثل هذه المؤثرات في النقاط التالية:

- **المعايير الاجتماعية:** تلعب هذه المؤثرات دوراً مهماً بالنسبة لمفهوم الذات، وظهرت أهميتها في الدراسات التي قام بها (سكورد وجورادك، Goradak and Secord) فقد وجد أنه بالنسبة إلى الرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات، أما للنساء فقد تبين أنه كلما كان الحجم أصغر من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى مشاعر الرضا والراحة.
- **الدور الاجتماعي:** ويؤثر في مفهوم الذات، حيث تنمو الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، وذلك خلال وصفه في سلسلة من الأدوار الاجتماعية أثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه يتعلم أن يرى رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- **التفاعل الاجتماعي:** أظهرت دراسة (كومبس Coombs) أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعني نجاح التفاعل الاجتماعي، وأن نجاح العلاقات الاجتماعية تؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.
- **المميزات الأسرية:** الطفل الذي ينشأ في أسرة تعامله كشخص غير مرغوب به أو مشاكس فإن ذلك يؤثر على مفهومه لذاته، وبالتالي يؤثر على الطفل بشكل عام.

3- **دور التمثل وأثر علاقة الطفل بالوالدين:** حيث وجد أن الأطفال الذكور الذين يتمثلون بآبائهم هم أكثر شعبية وقبولاً من الآخرين، ويتأثر مفهوم الذات إلى حدٍ كبير بالعلاقات الأسرية من حيث إن الفروق في الجو الأسري وطرق التنشئة تحدث فروقاً بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي تقديرهم لأنفسهم وتجدر الإشارة إلى أن للعلاقات أثاًر إيجابياً في تكوين مفهوم الذات.

4- **ترتيب ولادة الطفل في الأسرة:** إن لترتيب الطفل بين أسرته أثرٌ واضحٌ في تنشئته الاجتماعية، فالابن الوحيد في الأسرة يختلف في تنشئته عن أبناء ينتمون إلى أسرة كبيرة العدد، وذلك لأن مركز الاهتمام يتحول من الطفل الأول إلى الطفل الثاني بمجرد ولادة الأخير، وأن

المولود الأول من كلا الجنسين يكون أكثر طموحاً وإنجازاً، كما أنه يتمثل بالأب بينما يتمثل الطفل الأخير بالرفاق.

5- **التكيف الأكاديمي وأثر المعلمين:** تلعب المدرسة دوراً مهماً في بلورة مفهوم الذات وتشكيله، وهي تضم عدداً كبيراً من الطلبة الذين يمكن أن يوجهوا انتقاداتهم لزملائهم من الطلبة، وهذا ينطبق أيضاً على المعلمين، لذا نجد أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي هي علاقة طردية، فإذا كان مفهوم الذات جيداً وإيجابياً فإن تحصيله يكون كذلك، وأشار (فرانك Frank) إلى الكيفية التي يتطور بها مفهوم الذات المتدني لدى الأطفال، فهو يرى أن الطفل الذي يتعلم كيف يفكر وكيف يشعر بنفسه، ويتعرف إليها من قبل الآخرين يتولد لديه تخيلٌ بأنه ليس هو العامل الرئيسي لعالمه الخارجي، الأمر الذي يقوده إلى أخذ اتجاه سلبي عن ذاته، وبالتالي إلى تقييم منخفض لها. (خليفة جادالله، 2000 :45)

6- **العوامل والظروف الاقتصادية الأفضل:** تساعد هذه العوامل على تنمية مفاهيم ذات أكثر إيجابية.

7- **جماعات الزملاء ورفاق اللعب والأصدقاء وجماعات زملاء المهنة:** حيث تلعب هذه الجماعات دوراً مهماً في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحددان إلى حدٍ ما فكرته عن نفسه، فهذه التقييمات العاكسة إذا كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، وإذا كانت غير مقبولة فإنه يتولد لديه الشعور بالنقص وينمي مفهوماً سلبياً عن ذاته، بمعنى أن الطرق التي يستجيب لها الزملاء نحوه والأسس التي على ضوئها يقبلونه أو ينبذونه تنمي مفاهيمه عن ذاته. (عبير السرحان، 1996: 88)

يتضح مما سبق عرضه عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات أن هناك عدة عوامل تسهم في تنمية مفهوم الفرد عن ذاته فهناك عوامل اجتماعية وشخصية وبيئية لها علاقة بجماعة العمل والأصدقاء التي تؤثر بدورها في نظرته وتصوره عن ذاته المدركة إما بشكل إيجابي يزيد من فاعلية الأداء لديه وإما بشكل سلبي يضعف الأداءوالتحصيل والإنتاجية

## النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

اختلفت النظريات النفسية من حيث تفسيرها لمفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيها، والمصادر المعززة لها وذلك بحسب اهتمامات كل نظرية ومنطلقاتها العلمية، وقد تم التركيز في هذا الجانب من

الدراسة على إنتقاء وعرض بعض النظريات التي لها إسهامات مهمة في تفسير هذا المتغير بمجال علم النفس والصحة النفسية، وتوضيح الأفكار التي تقوم عليها كل نظرية وتطبيقاتها العلمية بشيء من الايجاز، وذلك على النحو الأتي:

**1- نظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory:**

يرى (سيجموند وفرويد Sigmund Freud) أن السلوك ناتج عن الظروف الفيزيقية والبيئية، ولم تتجاهل نظريته مشاعر وأحاسيس الإنسان، كما لم تتجاهل العمليات الداخلية له مثل الإرادة والحرية والعقل، وركز "فرويد" على أهمية اللاشعور كجزء أساسي من مكونات الذات، وترجع هذه النظرية السلوك الإنساني إلى مصدر عقلي داخلي، أي أن الانسان يفكر فقط في الموقف الذي يتواجد فيه ويسعى إلى الاستجابة للوصول إلى الأهداف التي يحددها الفرد، وعليه فإنه إذا أدرك الانسان الموقف إدراكاً ايجابياً فإن ذلك يقود بالضرورة إلى حالة من الرضا والمعنوية العالية، والتكيف الإيجابي معه، أما الإدراك السلبي فيقود إلى القلق والاكتئاب والتوتر. (عبيد عبدالحق وزياد فاتح، 2016: 13)

**2- نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory:**

يرى (آلبرت باندورا Albert Bandur) أن تنظيم الشخصية الأساسي الذي كان مرتبطاً بمقاومة ضغوط الحياة يتضمن متغيرات الفاعلية الذاتية بمدى كفاءة الفرد في إمكانية تنفيذ سلسة من الأفعال الضرورية للتعامل مع المواقف الضاغطة، واستنتج أن الفاعلية الذاتية تبدأ بمدى واسع من السلوكيات التكيفية في الحياة، وتشمل سلوك المواجهة والانضباط الذاتي في مواجهة ضغوط الحياة فإن مفهوم الفرد على فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلالها تتُعدّد الخبرات التي يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه المؤثرات المعرفية قد تأخذ أشكالاً مختلفة منها: سلوك الفرد، وأهدافه الشخصية، وتفسيره لذاته، والثقة بالنفس، بناءً على التطوير الذي قدمه. وبناءً على التطوير الذي قدمه (ألبرت بندورا، Albert Bandura) في نظريته للتعلم الاجتماعي فإن الأفراد يمتلكون نظاماً ذاتياً هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وتقييم المواقف، ومن ثم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام. (إبراهيم أبو زيد، 1987: 15)

**3- نظرية الذات Self- theory:**

تُعدّ الذات عند (كارل روجرز Carl Rogers) مفهوماً مركزياً ولذا يطلق عليها نظرية الذات الشخصية والذات أو مفهوم الذات مصطلحان متكافئات بالنسبة لروجرز، وهي كل منظم ومقسم، يتكون من إدراك خصائص الأنا وإدراك العلاقة بين الأنا والآخرين والجوانب المتنوعة للحياة سواء مع القيم المرتبطة بتلك الإدراكات، ونتيجة للتفاعل مع البيئة وجزءاً من هذه المدركات يتمايز تدريجياً ليكون الذات، والذات المدركة هي "مفهوم الذات تؤثر في الإدراك، السلوك، أي تفسير الذات كونها قوية أو ضعيفة وأن مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه، أي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها.(قحطان الظاهر، 2004: 35)

وأشار (كارل روجرز، Carl Rogers) إلى أن الذات لها خصائص منها:

- أن الذات تنمو من خلال التفاعل بين الكائن الحي وبين البيئة التي يعيش فيها خاصة المحيطة بها.
- أن الذات قابلة للتعديل نتيجة للنضج والتعلم.

وأوضح روجرز نظريته عن الشخصية في عدد من النقاط تتمثل في الأتي:

- أن الفرد يعيش في عالم متغير من خلال خبراته يدركه ويعتبره مركزه ومحوره.
- يتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وفقاً لهذه الخبرة وإدراكه إياها.
- يكون تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به بشكل منظم.
- أن سلوك الفرد يهدف إلى إشباع حاجاته. (محمد عبدالرحمن، 1998: 50)
- يكون هذا السلوك مصحوباً بإحساس عاطفي يحركه.
- إن جزء من الإدراك يصبح بالتدريج مكوناً لذات الفرد.
- إن أفضل ما يدرك سلوك الفرد هو شعوره الذاتي.
- معظم الأساليب السلوكية تتوافق مع مفهوم الذات.(شموس سليمان، 2013: 18)

يتضح من خلال العرض السابق لتلك النظريات أن كل نظرية تناولت مفهوم الذات من منظور مختلف بحسب الاتجاه العلمي لمنظريها وتصوراتهم الفلسفية، حيث ركزت نظرية التحليل النفسي على اللاشعور كعنصر أساسي في تكوين الذات، وتعتبر إدراك الموقف وتفسيره أساسًا لتحديد السلوك، وأن الإدراك الإيجابي يقود إلى التكيف النفسي والرضا، بينما يقود الإدراك السلبي إلى القلق والتوتر والاكتئاب. بينما ركزت نظرية التعلم الاجتماعي على أن الخبرات والتجارب الشخصية التي

تساعد الذات على التكيف، وتعزز قدرة الفرد على التنظيم الذاتي والانضباط والسلوكيات التكيفية وتعتبر الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية مصدرًا رئيسيًا للثقة بالنفس وتحقيق الأداء الفعال في حين أن نظرية الذات ركزت على على التجربة الذاتية والشعور الذاتي كأساس لفهم السلوك، حيث تتوافق معظم الأساليب السلوكية مع مفهوم الذات. إلا أنه يتضح بشكلٍ عام أن جميع النظريات ترى أن الذات تؤثر على السلوك والتكيف مع البيئة والأداء المهني. ويكمن الاختلاف فقط في أن نظرية التحليل النفسي ركزت على اللاشعور والعمليات العقلية الداخلية، ونظرية الذات ركزت على التجربة الذاتية والنمو الشخصي، بينما نظرية التعلم الاجتماعي ركزت على الفاعلية الذاتية والقدرة على التحكم بالمواقف. وفي الدراسة الحالية رأي الباحث أنه من الأنسب تبني نظرية التعلم الاجتماعي لـ(ألبررت باندورا Albert Bandura ) لأنها تضع الفاعلية الذاتية في صلب فهم كيفية أداء الفرد لسلوكياته والتكيف مع ضغوط العمل، وهو محورالدراسة الحالية الذي يستهدف أعضاء هيئة التدريس الجامعي، كما أنها تتفق مع نظرية التنظيم الانفعالي ل(جيمس كروس James Grross) والتي تعتمد على فهم كيفية إدارة الانفعالات والتفاعل مع المواقف الضاغطة. لذلك من المنطقي تبني (نظرية التعلم الاجتماعي لـ(ألبررت باندورا Albert Bandura ) والاستناد على منطلقاتها العلمية كأساس نظري لفهم العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية، مع الاستفادة من مفاهيمها حول الفاعلية الذاتية كوسيلة تفسيرية رئيسية للسلوك المهني وإدارة الانفعالات.

# الفصل الثالث:
# الدراسات السابقة

- دراسات تناولت متغير التنظيم الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- دراسات تناولت متغير فاعلية الذات المهنية وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- التعقيب على الدراسات السابقة.
- فروض الدراسة

**تمهيد:**

يمثل التنظيم الانفعالي أحد المفاهيم النفسية الحديثة التي لاقت اهتمامًا متزايدًا في مجالات علم النفس التربوي والإرشادي، لا سيما في البيئات الأكاديمية التي تتطلب من عضو هيئة التدريس مهارات عالية في إدارة الانفعالات والتفاعل المهني. وقد تطور هذا المفهوم بشكل منهجي على يد (جيمس كروس، James Grross) الذي قدم نموذجًا تنظيميًا شاملاً يشمل خمس استراتيجيات رئيسية تسبق أو تعقب حدوث الانفعال، وتُسهم في ضبطه والتقليل من أثره السلبي على الأداء والسلوك.

ومن ناحية أخرى فقد برز مفهوم فاعلية الذات المهنية كأحد المتغيرات الحاسمة التي تفسر مدى قدرة الفرد على الإنجاز، والثقة في أدائه، وتحقيق أهدافه المهنية، وهي كما أشار إليها (باندورا Bandura,1997)، تتبع من مصادر عدة، من أبرزها الحالة الانفعالية للفرد ومدى تحكمه في استجاباته الانفعالية.

ومن هذا المنطلق، فقد انطلقت العديد من الدراسات الحديثة لدراسة وتشخيص هذين المتغيرين وفق علاقتهما بعدة متغيرات ديموغرافية ونفسية في مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، وكذلك في السياقات التعليمية المختلفة بالميدان التربوي، وفيما يلي عرض موجز لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث تم تقسيمها إلى محورين رئيسيين حسب متغيري الدراسة مع مراعاة ترتيبها في العرض بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

## أولاً- الدراسات التي تناولت متغير التنظيم الانفعالي:

### 1. دراسة (جيمس كروس، James Grross 2003) بعنوان: تنظيم الانفعالات: الأسس النظرية والتطبيقية.Emotion Regulation Conceptual and Empirical Foundations

هدفت هذه الدراسة إلى وضع الإطار النظري العام للتنظيم الانفعالي بوصفه عملية ديناميكية تشمل عدة مراحل (اختيار الموقف، تُعدّيل الموقف، توجيه الانتباه، إعادة التقييم المعرفي، تُعدّيل الاستجابة) وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

- التنظيم الانفعالي لا يعتمد على خصائص ديموغرافية، مثل النوع أو الدرجة الأكاديمية.
- التنظيم الانفعالي سلوك مكتسب يتطور من خلال الوعي، والتدريب، والتجربة الشخصية.
- إعادة التقييم المعرفي تُعدّ من أكثر الاستراتيجيات فاعلية، لأنها تحدث في مراحل مبكرة من الاستجابة الانفعالية.

**2. دراسة (سهى أبو داوود، 2017) بعنوان: الفروق في التنظيم الانفعالي باختلاف النوع والحالة الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس.**

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المعلمين الجدد في ضوء متغيري النوع والحالة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس من حديثي التعيين، واتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن واستخدمت الباحثة مقياس (جيمس كروس، James Grross) ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح غير المتزوجين في استخدام استراتيجية "إعادة التقييم المعرفي" ولم توجد فروق في الكبت أو تُعدّيل الاستجابة، وفُسرت النتائج بأن غير المتزوجين أكثر ميلاً لتحليل الذات والتأمل الانفعالي.

**3. دراسة (عبد الله الزهراني، 2017) بعنوان: استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنظيم الانفعالي الأكثر شيوعًا بين أعضاء هيئة التدريس، وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (190) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من جامعات سعودية، واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي.و استخدم مقياس (جيمس كروس2003 James Grross) ومقياس (ماسلاش وجاكسون 1981 Maslach Jackson and) كأداة لجمع البيانات من المبحوثين، وأوضحت نتائج الدراسة أن التنظيم الانفعالي المتوسط هو النمط الأكثر شيوعًا، كما أوضحت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المختلفة، وأن الاحتراق النفسي ينخفض مع زيادة التنظيم الانفعالي، وأسفرت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي.

**4. دراسة (فاطمة القديمي، 2018) بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالهناء النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي والهناء النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى دراسة الفروق في التنظيم الانفعالي والهناء النفسي بناءً على النوع، و الخبرة التدريسية، والتخصص العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (319) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، واستخدمت مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد (جيمس كروس2001 JamesGrross) بترجمة (حيدر يعقوب،

2011)، ومقياس الرفاهية النفسية من إعداد (راف 1989 Ryff ) بترجمة (مجدة2018) : وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التنظيم الانفعالي والهناء النفسي وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي بناءً على النوع، والخبرة التدريسية، والتخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الهناء النفسي لصالح الذكور. وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز التنظيم الانفعالي والرفاهية النفسية.

**5. دراسة (نبيلة خليفة، 2018) بعنوان: الفروق في التنظيم الانفعالي بين التخصصات النظرية والعلمية لدى الأكاديميين بالجزائر.**

قصدت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية والعلمية، وتألفت العينة من (150) أكاديمياً وأكاديمية من ثلاث جامعات جزائرية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن في دراستها لهذا الموضوع، واستخدمت مقياس( جيمس كروس JamesGrross) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التخصصات التطبيقية في بعض الاستراتيجيات مثل "تُعدّيل الاستجابة" و"توجيه الانتباه" بينما لم تُسجَّل فروق في "إعادة التقييم المعرفي" أو "اختيار الموقف".

ومن أهم النتائج التي أوضحتها الدراسة أن التخصص العلمي يُعزز بعض جوانب التنظيم الانفعالي بسبب الطبيعة الإجرائية والدقيقة للعمل في بيئات العلوم التطبيقية.

**6. دراسة (محمد الأنصاري، 2019) بعنوان: التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات المهنية بالجامعات السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن أثر بعض المتغيرات المهنية مثل سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي على التنظيم الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (180) عضو هيئة تدريس من مختلف الجامعات السعودية. واتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث مقياس التنظيم الانفعالي المقتبس من نموذج (جيمس كروس،James Grross: 2003)، كأداة لجمع البيانات من المبحوثين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي). بينما توجد فروق لصالح الأساتذة ذوي الخبرة الأكبر في استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي، كما أسفرت عن أن التخصص لا يؤثر على التنظيم الانفعالي، بينما الخبرة والرتبة العلمية تؤثران بدرجة معتدلة.

**7. دراسة (رانيا عبد الحميد، 2019) بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالضغط المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية المصرية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التنظيم الانفعالي والضغط المهني، وفحص أثر بعض المتغيرات مثل النوع والحالة الاجتماعية، وبلغت عينة الدراسة (180) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات مصرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت الباحثة عليهم مقياس (جيمس كروس James Grross) ومقياس الضغط المهني من إعدادها. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة بين التنظيم الانفعالي والضغط المهني ولم تظهر فروقاً دالة في التنظيم الانفعالي تعزى إلى الحالة الاجتماعية، وأوصت الدراسة بتدريب الأكاديميين على مهارات التنظيم الانفعالي بغضّ النظر عن خلفيتهم الاجتماعية.

**8. دراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., & Wang 2020) بعنوان: دراسة العلاقات بين خصائص الوظيفة والمتطلبات العاطفية للوظيفة والرفاهية لدى أساتذة الجامعات: دور التنظيم الانفعالي كوسيط.**

**Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2020). Examining the relationships between job characteristics, emotional job demands and well-being among university teachers: The mediation of emotion regulation. Frontiers in Psychology**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين خصائص العمل والمتطلبات الانفعالية والرفاهية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مع اختبار الدور الوسيط لتنظيم الإنفعالات، وتكونت عينة الدراسة من (1.011) من أساتذة الجامعات في الصين، واتبعت الباحثة المنهج الكمي الوصفي– التحليلي. واستخدمت مقياس (جيمس كروس James Grross)، ومقياس المتطلبات الانفعالية للعمل (Emotional Job Demands)، وتوصلت النتائج إلى أن خصائص العمل مثل (الاستقلالية والدعم) ترتبط إيجابياً بالرفاهية، وأن المتطلبات الانفعالية ترتبط سلبياً بالرفاهية، كما توصلت الدراسة إلى أن تعزيز استراتيجيات التنظيم الانفعالي فعّالة (مثل إعادة التقييم) يُعدّ عاملاً مهماً لدعم رفاهية أساتذة الجامعات.

**9. دراسة (محمد الشامي،2020) بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالتوافق المهني لديهم، كذلك الكشف عن الفروق وفقًا لمتغير النوع، وتألفت من (210) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من جامعات سعودية واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث مقياس التنظيم الانفعالي المقتبس من نموذج (جيمس كروس2003 James Grross) كأداة لجمع البيانات من المبحوثين، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الانفعالي كان متوسطًا، كما أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

**10. دراسة (علي الموسوي، 2020) بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية، والتعرف على علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل (النوع والدرجة الأكاديمية والخبرة المهنية)، بالإضافة إلى بحث أثر التدريب والخبرة على المهارات التنظيمية والانفعالية، وقد بلغت عينة الدراسة (200) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات عراقية مختلفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وطبق الباحث عليهم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد (جيمس كروس، James Grross) مترجماً ومطوَّراً بما يتناسب مع البيئة الجامعية العراقية، واستمارة بيانات شخصية: تشمل المتغيرات: النوع والدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة والتدريب المهني، ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث وتحليل التباين(ANOVA) ومعامل الارتباط (بيرسون) وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي وفق الدرجة الأكاديمية، ووُجود تأثير معتدل للخبرة والتدريب المهني على المهارات التنظيمية والانفعالية وأن الإناث سجّلن مستوى أعلى في إعادة التقييم المعرفي.

**11. دراسة (علاء أبو زيد، 2020) بعنوان: التنبؤ بالتنظيم الانفعالي من خلال الذكاء العاطفي لدى أساتذة الجامعات المصرية:**

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، والتنبؤ بقدرة الذكاء العاطفي على تفسير الفروق في استخدام استراتيجيات التنظيم. واشتملت عينة الدراسة على (200) عضو هيئة تدريس من جامعات حكومية مصرية، واتبع الباحث في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ومن الأدوات التي طبقها الباحث على أفراد العينة مقياس(ماير Maye) للذكاء العاطفي ومقياس (جيمس كروس James Grross) للتنظيم العاطفي على أفراد العينة وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة طردية قوية بين الذكاء العاطفي والتنظيم الانفعالي.

ولم تُسجَّل فروق دالة إحصائيًا بين الأساتذة في التخصصات النظرية والتطبيقية.ومن أهم النتائج التي أوضحتها الدراسة أيضاً أن الذكاء العاطفي هو المتغير الأهم المؤثر على التنظيم الانفعالي، وليس التخصص الأكاديمي.

**12. دراسة (نورة العجمي، 2021) بعنوان: التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات لدى المعلمين الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في السعودية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس، ومدى تأثرها بمتغيرات مثل: النوع، والتخصص وسنوات الخبرة، وتألفت العينة من (240) عضو هيئة تدريس (ذكوراً وإناثاً) من الجامعات السعودية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت على عينة الدراسة مقياس (جيمس كروس James Grross) للتنظيم الانفعالي ومقياس (شوارزر وجيرمانSchwarzer & Jerusalem) لفاعلية الذات، واستخدمت الأساليب الإحصائية المثمتلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار اختبار (T) أو تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعات بناءً على المتغيرات الديموغرافية، كما استخدمت التحليل الارتباطي لاستكشاف العلاقات بين التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات، وتم استخدام الانحدار المتُعدّد لفحص تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى النوع أو التخصص في فاعلية الذات أو التنظيم الانفعالي. وأن الفاعلية العامة لدى العينة كانت في المستوى المتوسط إلى المرتفع. وأوصت الباحثة إلى ضرورة إدماج برامج لتعزيز التنظيم الانفعالي والفاعلية الذاتية في بيئات العمل الأكاديمي.

**13. دراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ Sha, J., 2022 Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S)بعنوان: الذكاء العاطفي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي والرفاه الذاتي لدى أساتذة الجامعات: تحليل الوساطة المعدّلة**

**Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective ]Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis.**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم والقمع) والرفاه الذاتي لدى أساتذة الجامعات، مع دراسة الدور الوسيط والمعدّل لهذه الاستراتيجيات وتكونت عينة الدراسة من (308) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالصين ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها اتبع الباحثون المنهج الكمي وتم استخدام مقياس (جيمس كروس، James Grross) وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن إعادة التقييم أدت دورًا وسيطًا في العلاقة بين الذكاء العاطفي والرفاه الذاتي، أي أنها عززت الأثر الإيجابي للذكاء العاطفي على الرفاه. وأن القمع/الكبت ارتبط بانخفاض مستويات الرفاه، والتنظيم الانفعالي خصوصًا (إعادة التقييم) يمثل آلية مهمة تعزز الصحة النفسية والرفاه لدى أساتذة الجامعات.

**ثانياً- الدراسات التي تناولت فاعلية الذات المهنية:**

**1. دراسة (ميلودي أ. روبوثام Rowbotham, M. A. 2015) بعنوان: تأثير برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس على فاعلية الذات التدريسية والمهارات والمنظورات:**

**The Impact of Faculty Development on Teacher Self-Efficacy, Skills and Perspectives.**

هدفت إلى دراسة مدى تأثير برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس على اعتقاداتهم بفاعلية الذات التدريسية، وعلى مهاراتهم التدريسية، وكذلك على توجهاتهم وممارساتهم الأكاديمية. واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي و استخدم استبانة ومقابلات لتقييم التغيرات في فاعلية الذات التدريسية.ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث اختبار (T) وتحليلات مقارنة لقياس التغير قبل وبعد المشاركة في البرنامج، وأسفرت النتائج عن أن برامج التطوير المهني أسهمت في تحسين فاعلية الذات التدريسية لدى المشاركين، حيث تحسنت مهارات التدريس وممارساتهم الأكاديمية بعد البرنامج، كما أثبت البرنامج الذي جمع بين التدريب العملي والإشراف والدعم التطبيقي أكبر أثر إيجابي على اعتقادات الفاعلية الذاتية.

**2. دراسة (نادية صالح، 2015) بعنوان: الفاعلية التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس ودورها في تحسين أدائهم الأكاديمي – جامعة طرابلس.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الفاعلية التنظيمية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، ودراسة العلاقة بينهما، بالإضافة إلى تأثير متغيرات النوع والدرجة العلمية، وتألفت عينة الدراسة من (250) عضو هيئة تدريس من كليات العلوم والتربية، والآداب بجامعة طرابلس.ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياسين تم تطويرهما مقياس الفعالية التنظيمية مكون من (33) فقرة ومقياس الأداء الأكاديمي مكون من (60) فقرة، ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات معامل كرونباخ (Alpha Cronbach)للتحقق من الثبات، بالإضافة إلى اختبارات الفروق وتحليل الارتباط، وفي ضوء ذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الفعالية التنظيمية والأداء الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الفعالية التنظيمية بناءً على النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الفعالية التنظيمية بناءً على الدرجة العلمية لصالح الأساتذة، وأوصت الدراسة بتعزيز الفعالية التنظيمية من خلال تطوير برامج تدريبية تستهدف تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس .

**3. دراسة (محمد الحسيني، 2018) بعنوان : فاعلية الذات المهنية في بيئات جامعية دولية.**

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية الذات المهنية لدى أساتذة الجامعات في مصر وبعض الجامعات الأوروبية، وتكونت عينة الدراسة من (220) عضو هيئة تدريس (110) من مصر، و(110) من ألمانيا وفرنسا واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات المهنية، وتوصلت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس الأوروبيون سجلوا مستويات مرتفعة من فاعلية الذات مقارنة بنظرائهم في مصر، وأن الفروق ظهرت بشكل خاص في أبعاد: الطموح المهني، وحل المشكلات، الكفاءة الذاتية، والاستقلالية وفُسرت النتائج باختلاف البيئة المؤسسية، ودعم التطوير المهني في أوروبا.

**4. دراسة (لينا ربابعة، 2020) بعنوان: الطموح المهني وفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين فاعلية الذات المهنية والطموح المهني لدى أساتذة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (180) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية والخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت مقياس فاعلية الذات المهنية، ومقياس الطموح المهني من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين فاعلية الذات والطموح المهني، وأن مستوى فاعلية الذات بشكل عام كان متوسطًا، مع ضعف نسبي في بعدي (حل المشكلات والعلاقات الإنسانية).

**5. دراسة (أحمد أبو عريضة، 2021) بعنوان: فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية في ضوء بعض المتغيرات.**

سعت هذه الدراسة إلى قياس مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، والكشف عن الفروق وفقًا لمتغيرات النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (210) من أعضاء هيئة تدريس من جامعات عربية مختلفة (سوريا، الأردن، العراق(واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس فاعلية الذات المهنية (مُعدّل عن باندورا) وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات المهنية تقع في المستوى المتوسط، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا حسب النوع أو التخصص، ولكن وُجدت فروق لصالح ذوي الخبرة المتوسطة من (11–20 سنة).

**6. دراسة (عيسى الدوسري،2023) بعنوان: التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التطوير المهني الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والكشف عن الفروق في أساليب التطوير المهني الذاتي تبعًا لبعض المتغيرات مثل (النوع)، وتكونت عينة الدراسة من (73) من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبيان لقياس اتجاهات وممارسات التطوير المهني الذاتي، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان–ويتني لتحليل الفروق بين المجموعات، توصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة موافقة كانت لنشر ثقافة التطوير المهني الذات(97%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التطوير المهني الذاتي لصالح الإناث. وأوصت الدراسة إلى تعزيز ثقافة التطوير المهني الذاتي بين أعضاء هيئة التدريس، وتوفير بيئة داعمة ومحفزة للتطوير المستمر.

**7. دراسة (علي بوطيعة و أبوبكر عبد الجواد2023) بعنوان: الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس – جامعة درنة–القبة.**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة درنة–القبة، والكشف عن الفروق فيها وفق متغيري التخصص ومدة الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التريس بجامعة درنة – القبة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل الفروق بين المجموعات بناءً على متغيري التخصص والخبرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية كان مرتفعًا بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بناءً على التخصص ومدة الخبرة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تقديم برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز كفاءتهم الذاتية، مع التركيز على التخصصات التي أظهرت مستويات أقل .

**8. دراسة (غالية عبد السلام، دارين القطعاني، 2024) بعنوان: تقييم فاعلية الأداء لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة بجامعة اجدابيا.**

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة بجامعة اجدابيا، والكشف عن الفروق وفق بعض المتغيرات (النوع، والتخصص) وتكونت عينة الدراسة من (132) عضو هيئة تدريس بجامعة اجدابيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس فاعلية الذات من إعداده، وأسفرت النتائج عن أن أعلى تقييم كان لمهارة

(التعامل مع الطلبة)، وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وتخصص الجغرافيا، والفصل الدراسي الثالث تحديداً، وأوصت الدراسة بتعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع التركيز على التفاعل الإيجابي مع الطلبة.

**9. دراسة (لي، شين يان؛ بي، شياو قه؛ تشاو، جينغ Li, Xinyan; Pei, Xiaoge; Zhao, Jin ) بعنوان: الدافعية الذاتية والفاعلية الذاتية كمسارات نحو التدريس الابتكاري: دراسة مختلطة لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الصينية 2025**

**Intrinsic motivation and self-efficacy as pathways to innovative teaching: a mixed-methods study of faculty in Chinese higher education**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص كيفية ارتباط الدافعية الذاتية مع الفاعلية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الصينية، وكيف تساهم تلك المتغيرات في تبني ممارسات تدريسية مبتكرة، وتحديد الحواجز والعوامل التي تسهل الدافعية الذاتية والفاعلية الذاتية والابتكار في التدريس من وجهة نظر الأساتذة، وتكونت عينة الدراسة من (357) عضو هيئة تدريس من ثماني جامعات حكومية في شرق الصين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس (الدوافع الذاتية للتدريس Autonomous Motivations for Teaching) لقياس الدافعية الذاتية autonomous vs. controlled و مقياس (الفاعلية الذاتية Teachers' Sense of Efficacy Scale) لقياس الفاعلية الذاتية عبر الأبعاد مثل استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، ومشاركة الطلاب ومقياس لممارسات التدريس المبتكرةInnovative Teaching Practices) ) وتوصلت الدراسة إلى أن :

العلاقة بين الدافعية الذاتية والفاعلية الذاتية كانت قوية ومباشرة($\beta = 0.42$) بدلالة إحصائية( ($p < 0.001$) والفاعلية الذاتية كانت متنبئًا قويًا بالممارسات التدريسية المبتكرة ($\beta = 0.58$، .($p < 0.001$ ) كما أن الدافعية الذاتية لها أيضًا أثر مباشر على الابتكار في التدريس($\beta = 0.33$، ($p < 0.001$)

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن استنتاج بعض النقاط المتعلقة بما تناولته من موضوعات وما سعت إلى تحقيقه من أهداف، وما اتبعته من إجراءات منهجية، وما توصلت إليه من نتائج، وتوضيح مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

**1- من حيث الأهداف:**

فيما يتعلق بالمتغير الأول للدراسة يتضح من الدراسات السابقة أن أغلبها تتفق من حيث الهدف العام الذي سعت إلى تحقيقه وهو التعرف على التنظيم الانفعالي حيث هدفت دراسة (محمد الشامي، 2020) إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس كما هدفت دراسة (عبد الله الزهراني، 2017) إلى الكشف عن أنماط التنظيم الانفعالي الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس، وسعت دراسة (محمد الأنصاري، 2019) التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، وهدفت دراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S 2022 ) إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم والقمع) والرفاه الذاتي لدى أساتذة الجامعات، مع دراسة الدور الوسيط والمعدّل لهذه الاستراتيجيات، كما سعت دراسة (علاء أبوزيد، 2020) إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، والتنبؤ بقدرة الذكاء العاطفي على تفسير الفروق والتنظيم الانفعالي في استخدام استراتيجيات التنظيم. وأجريت دراسة (نبيلة خليفة، 2018) بهدف الكشف عن الفروق في التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية والعلمية بناء على نموذج "جيمس كروس" وسعت دراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ 2020 Han, J. H., & Wang) إلى استكشاف العلاقة بين خصائص العمل والمتطلبات الانفعالية والرفاهية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مع اختبار الدور الوسيط لتنظيم الإنفعال، كما سعت دراسة (نورة العجمي، 2021) إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والكشف عن الفروق وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

بينما هدفت دراسة (رانيا عبد الحميد، 2019) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التنظيم الانفعالي والضغط المهني وفحص أثر بعض المتغيرات عليه، وأجرت دراسة (سهى أبو داوود، 2017) بهدف الكشف عن الفروق في التنظيم الانفعالي باختلاف النوع والحالة الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجدد، فيما هدفت دراسة (علي الموسري،2020) إلى التعرف على مستوى

التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وتناولت دراسة (إبراهيم،2018) الفروق في التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف المرتبة الأكاديمية. وتتفق الدراسة الحالية وفق هذا المتغير مع الدراسات التي هدفت بشكل عام إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات.

أما بالنسبة للمتغير الثاني من الدراسة وهو فاعلية الذات المهنية فقد تشابهت الدراسات السابقة مع بعضها في تناولها لمتغير فاعلية الذات المهنية بشكل عام، غير أنها اختلفت فيما بينها من حيث دراسة وتشخيص علاقته بالمتغيرات الديموغرافية والنفسية وذلك حسب اختلاف طبيعة كل دراسة وحدودها المكانية والإجرائية كدراسة (أحمد أبو عريضة،2021) والتي هدفت إلى قياس مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، والكشف عن الفروق وفقًا لمتغيرات النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة ودراسة (لينا ربابعة،2022) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين فاعلية الذات المهنية والطموح المهني لدى أساتذة الجامعات. وهدفت دراسة (ميلودي أ. روبوثام Rowbotham, M. A. 2015) إلى دراسة مدى تأثير برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس على اعتقاداتهم بفاعلية الذات التدريسية، وعلى مهاراتهم التدريسية، وكذلك على توجهاتهم وممارساتهم الأكاديمية. وهدفت دراسة (لي، شين يان؛ بي، شياو قه؛ تشاو، جينغ Li, Xinyan; Pei, Xiaoge; Zhao, 2025) إلى فحص كيفية ارتباط الدافعية الذاتية مع الفاعلية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الصينية، وكيف تساهم تلك المتغيرات في تبني ممارسات تدريسية مبتكرة، وتحديد الحواجز والعوامل التي تسهل الدافعية الذاتية والفاعلية الذاتية والابتكار في التدريس

كما هدفت دراسة (نادية صالح،2015) إلى التعرف على واقع الفاعلية التنظيمية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، ودراسة العلاقة بينهما، بالإضافة إلى تأثير متغيرات النوع والدرجة العلمية، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات من حيث الهدف العام، وهو التعرف على مستوى فاعلية الذات المهنية، ولكنها تختلف عنها في سعيها إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بينه وبين متغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والتركيز على تشخيص هذين المتغيرين في إطار علاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالشريحة المعنية بالدراسة ألا وهم أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكليتي الاداب والعلوم بالجامعة الآسمرية الإسلامية.

**2- من حيث العينات:**

يتضح من الدراسات التي تناولت التنظيم الانفعالي أن العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات كانت مختلفة من دراسة لأخرى، حيث بلغت أكبر عينة (1011) عضو هيئة تدريس في دراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., & Wang 2020) وتليها دراسة (لي، شين يان؛ بي، شياو قه؛ تشاو، جينغ Li, Xinyan; Pei, Xiaoge; Zhao, Jin 2025) والتي تكونت من (357) عضو هيئة تدريس تم تليها العينة والتي تكونت من (319) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وذلك في دراسة (فاطمة القديمي، 2018) وبعد ذلك دراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S 2022 ) والتي تكونت من (308) عضو هيئة تدريس ومن تم دراسة (نورة العجمي، 2021) والتي تكونت من (240) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، ودراسة (محمد الشامي، 2020) والتي تكونت من (210) عضو هيئة تدريس، ودراسة (علاء بوزيد، 2020) والتي تكونت عينتها من (200) عضو هيئة تدريس أيضاً، وفي نفس المرتبة دراسة (علي الموسري،2020) والتي بلغ عدد أفراد عينتها (200) عضو هيئة تدريس، وتأتي بعدها العينة التي تكونت من (180) عضو هيئة تدريس في دراسة (محمد الأنصاري، 2019) وفي نفس المرتبة العينة التي تكونت من (180) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في دراسة (رانيا عبد الحميد، 2019) وأخيراً العينة المكونة من (120) عضو هيئة تدريس في دراسة (سهى أبو داوود، 2017).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت الفعالية الذاتية يتضح أنها جاءت مختلفة أيضاً، فبلغ حجم أكبر عينة (250) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وذلك في دراسة (نادية صالح، 2015) ومن بعدها العينة التي تكونت من (220) عضو هيئة تدريس في دراسة (محمد الحسيني، 2018) ثم تليها دراسة (أحمد بو عريضة، 2021) وعينتها متمثلة في (210) من أعضاء هيئة التدريس، ثم دراسة (لينا ربابعة،2020) والمتمثلة عينتها في (180) عضو هيئة تدريس ويليها دراسة عبد الجواد بو ظليعة،2023) والتي بلغت عينتها (135) عضو هيئة تدريس ومن تم دراسة (غالية عبد السلام ودارين القطعاني، 2024) والتي بلغ حجم عينتها (132) عضو هيئة تدريس ومن تم دراسة عيسى الدوسري، 2023) بعينة قوامها (73) من القيادات الأكاديمية المتمثلة في أعضاء هيئة تدريس، ويتضح أن هناك اتفاق بين أغلب الدراسات من حيث نوع العينات التي أجريت عليها حيث تناولت شريحة أعضاء هيئة التدريس من الذكور والاناث، وتتفق الدراسة الحالية معها في تناولها لشريحة

أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الآسمرية الإسلامية من كلا الجنسين على اعتبار أن متغير النوع أحد المتغيرات الديموغرافية التي تسعى الدراسة إلى التحقق من دلالة الفروق وفي مستوى كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية لديهم.

3- **من حيث الإجراءات المنهجية:**

يتبين من الدراسات السابقة التي تناولت متغير (التنظيم الانفعالي) أن معظمها اعتمدت على المنهج الوصفي بأساليب مختلفة ومنها دراسة (محمد الشامي،2020) ودراسة (محمد الأنصاري، 2019) ودراسة (عبد الله الزهراني،2017) ودراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., 2020 Wang) ودراسة (نورة العجمي،2021) ودراسة (فاطمة القديمي،2018) ودراسة (علي الموسري،2020) واخيراً دراسة (رانيا عبد الحميد،2019)، بينما استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي (الارتباطي) ومنها دراسة (علاء أبوزيد 2020) ودراسة (رانيا عبد الحميد 2019) في حين استخدمت دراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ Sha, J., 2022 Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S) المنهج الكمي.

وفيما يخص الدراسات التي تناولت المتغير الثاني للدراسة الحالية، وهو فعالية الذات المهنية يتضح أن هناك اتفاقاً بين معظمها من حيث اتباع المنهج الوصفي ومنها دراسة (علي الدوسري،2020) ودراسة (محمد الحسيبني،2018) ودراسة (أحمد بوعريضة،2021) ودراسة (لينا ربابعة،2020) واستخدمت (نادية صالح، 2015) المنهج الارتباطي كما استخدمته أيضاً دراسة (عيسي الدوسري، 2023) واستخدمت دراسة (ميلودي أ. روبوثام Rowbotham, M. A. 2015) المنهج شبه التجريبي (Pre-test/Post-test) وأخيراً استخدمت دراسة (لي، شين يان؛ بي، شياو قه؛ تشاو، جينغ Li, Xinyan; Pei, Xiaoge; Zhao, Jin 2025) المنهج الكمي والنوعي وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

4- **من حيث الأدوات:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات، يتضح أن معظم الباحثين قد اعتمدوا على المقاييس النفسية المقننة والمترجمة، حيث شكّل مقياس (جيمس كروس Gross, 2001) المرجعية الأساسية لقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، سواء بصورته الأصلية أو المعدلة والمترجمة، وهو ما تجلى بوضوح في عدد من الدراسات مثل دراسة (محمد الأنصاري 2019)، و (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ 2020

Han, J. H., Wang) ودراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ 2022 Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S) و(رانيا عبد الحميد، 2019)، و(نورة العجمي 2021)، و(علي الموسوي، 2020)، و(نبيلة خليفة، 2018). ويشير هذا التكرار إلى أن المقياس قد أصبح الأداة الأكثر شيوعاً واستخداماً في البيئة العربية في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بفاعلية الذات، فقد أظهرت الدراسات تبايناً ملحوظاً في الأدوات المستخدمة؛ فبعضها اعتمد على مقياس (باندورا، 1997) بصورته الأصلية أو المعدلة، كما في دراسة (أحمد أبو عريضة، 2021)، بينما لجأت دراسات أخرى إلى تطوير مقاييس محلية أو خاصة بالسياق الذي أُجريت فيه، كما في دراسة (غالية عبد السلام، 2024) التي أعدت مقياساً خاصاً، ودراسة (لي، شين يان؛ بي، شياو قه؛ تشاو، جينغ Li, Xinyan; Pei, Xiaoge; Zhao, Jin 2025) والتي استخدمت مقياس Autonomous Motivations for Teaching لقياس الدافعية الذاتية (autonomous vs. controlled) ومقياس Teachers) Sense of Efficacy Scale (TSES لقياس الفاعلية الذاتية عبر الأبعاد مثل استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، ومقياس لممارسات التدريس المبتكرةInnovative Teaching Practices) ) ودراسة (لينا ربابعة، 2020) التي طورت مقياس الطموح المهني المرتبط بفاعلية الذات. ويكشف هذا التنوع عن غياب أداة موحدة أو معيارية لقياس فاعلية الذات في السياق العربي، بخلاف التنظيم الانفعالي الذي يحظى بمرجعية أوضح.

كما أن الدراسات التي تناولت متغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات وفق علاقتهما الارتباطية بمتغيرات أخرى قد اعتمدت على أدوات إضافية مكملة، مثل مقياس الاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory) الذي استُخدم في دراسة (عبد الله الزهراني، 2017)، ومقياس الضغط المهني كما في دراسة (رانيا عبد الحميد، 2019)، إضافة إلى مقياس الرفاهية النفسية (لريف 1989 Ryff) الذي استُخدم في دراسة (فاطمة القديمي، 2018)، ومقياس الذكاء العاطفي لماير وسالوفي الذي اعتمدته دراسة (علاء أبو زيد، 2020). وهذا يعكس اتجاهاً تكاملياً لدى الباحثين العرب في الجمع بين التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات ومتغيرات سيكولوجية أخرى، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اعتمدت على مقياس (جيمس كروس James Grross) وتختلف عنها من حيث استخدام استبيان لقياس متغير فاعلية الذات المهنية من إعداد الباحث بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وحدودها الموضوعية والإجرائية.

ومن جهة أخرى، أظهرت مراجعة هذه الدراسات أن غالبية البحوث اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي بما يتلاءم مع طبيعة كل دراسة ومتغيراتها الديموغرافية والنفسية وتتفق الدراسة الحالية معها من حيث اتباع المنهج الوصفي الارتباطي غير أنها تختلف عنها من حيث التركيز على دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيري (استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وفعالية الذات المهنية)

**5- من حيث النتائج:**

يتبين من الدراسات التي تناولت متغير (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) لأعضاء هيئة التدريس) أنها توصلت إلى نتائج متقاربة كدراسة (محمد الشامي،2020) ودراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., Wang 2020) ودراسة (شا، جينغ تانغ، تانغ؛ شو، هونغ؛ هي، كاي؛ وشين، سونغ Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S 2022) ودراسة (محمد الأنصاري،2019) ودراسة (نورة العجمي،2021) ودراسة (عبد الله الزهراني،2017) ودراسة (رانيا عبد الحميد،2019) ودراسة (علي الموسري،2020) ودراسة (فاطمة القديمي،2018) حيث أسفرت نتائج دراساتهم على أن مستوى التنظيم الانفعالي لأعضاء هيئة التدريس كان في المتوسط، وفيما يتعلق بالمتغير الثاني وهو (فاعلية الذات المهنية) يتضح أن هناك نوعاً من الاتفاق في بعض النتائج بين بعض الدراسات كدراسة (أحمد بوعريضة،2021) ودراسة (لينا ربابعة،2020) والتي أوضحت أن مستوى فاعلية الذات المهنية في المتوسط بينما توصلت دراسة (محمد الحسيني،2018) إلى أن مستوى فاعلية الذات مرتفع في الجامعات الأوروبية مقارنةً بنظائرهم في الجامعات المصرية، في حين توصلت دراسة (علي بوطليعة وأبوبكر عبد الجواد، 2023) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعاً أيضاً، وتوصلت دراسة (عيسى الدوسري،2023) إلى أن موافقة أعضاء هيئة التدريس لنشر ثقافة التطوير المهني الذاتي والذي بدوره يزيد من الأداء الأكاديمي والذي أكدته دراسة (نادية صالح،2015).

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يتضح أن هناك اتفاقًا علميًا واسعًا على أهمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي كإحدى العوامل المساهمة في تعزيز فاعلية الذات المهنية لدى الأفراد بصفة عامة، وأعضاء هيئة التدريس الجامعي على وجه التحديد. وقد أكدت غالبية الدراسات أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مثل إعادة التقييم المعرفي وتُعدّيل الاستجابة، تسهم بشكل فاعل في رفع كفاءة الفرد في حل المشكلات، وإقامة علاقات مهنية إيجابية، وتحقيق مستويات طموح أعلى.

كما أظهرت الدراسات أن فاعلية الذات لا تتأثر فقط بالعوامل الديموغرافية أو المهنية، بل تتأثر أيضًا –وبدرجة معتبرة– بالحالة النفسية والانفعالية للفرد، وهو ما يعزز الفرضية التي تتبناها الدراسة الحالية بشأن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية، وعلى الصعيد العربي، ورغم قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، إلا أن ما تم التوصل إليه يدعم أهمية تطوير برامج تدريبية موجهة لتعزيز التنظيم الانفعالي كمدخل لتحسين الكفاءة المهنية.

ومما يعزز أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير (التنظيم الانفعالي) وكذلك الدراسات التي تناولت العلاقة الإرتباطية بين متغيري الدراسة حيث جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية فيما يتعلق بدراسة وفحص العلاقة الإرتباطية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي كما حددها (جيمس كروس James Grross) وفعالية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن، أملاً في أن تسهم نتائجها في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية، وتقديم توصيات عملية يمكن الإفادة منها في بناء برامج تطوير مهني أكثر فاعلية.

## أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها، وصياغة تساؤلاتها وأهدافهاو فروضها، وفي إعداد الإطار النظري، والتعرف على المنهجية المناسبة، واختيار مجتمع الدراسة وعينتها بما يتلائم مع طبيعتها وحدودها المكانية والاجرائية وكذلك في بناء إحدى أدوات الدراسة ألا وهي استبيان فاعلية الذات المهنية كما سيتم الاستفادة منها في مقارنة نتائج الدراسة بها وتوسيع نطاق فهم الباحث لموضوع الدراسة فضلاً عن صياغة واستنتاج التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تحسن من مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وترفع من كفاءة وفاعلية الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

## فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تم صياغة الفروض الآتية:

1- لا يوجد مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة).

3- لا يوجد مستوى مرتفع في فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة).

5- لا توجد علاقة ارتباطية بين متغيري استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية.

# الفصل الرابع:
# منهج الدراسة واجراءاتها

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- الأساليب الاحصائية.

# الفصل الرابع

# منهج الدراسة واجراءاتها

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها من حيث تحديد مواصفات مجتمع الدراسة، وأدواتها وخطوات إعدادها، وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) وكذلك الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات واستخراج نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض شامل ومفصل لهذه الإجراءات:

## منهج الدارسة:

يُعَدُّ المنهج البحثي الإطار المنظم الذي يوجِّه خطوات الدراسة ويكسبها طابعها العلمي المنهجي، إذ يحدد الإجراءات المناسبة للإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها (محمد عبد الحميد، 2003: 45).

وفي ضوء ذلك فقد تم اتباع المنهج الوصفي (الارتباطي) في هذه الدراسة لكونه الأكثر ملاءمة لطبيعتها وإجراءاتها، وهو" أحد المناهج الوصفية التي تُستخدم للكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرين أو أكثر من حيث الدرجة والاتجاه، دون تدخل الباحث في ضبطها أو التحكم فيها، الأمر الذي يسهم في وصف هذه العلاقات كما هي في الواقع" (عبد الحق عبيدات وعبد الرحمن عدس، 2010: 154).

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن وبلغ عددهم الإجمالي (133) بواقع (48) عضو هيئة تدريس من كلية الآداب، و(85) عضو هيئة تدريس من كلية العلوم، خلال العام الجامعي (2025/2024).

## عينة الدراسة:

تم استخدام معادلة ستيفن طومسون(Stephen Thompson)، والتي تُعدّ من الأدوات الإحصائية الشائعة لتحديد حجم العينة عند معرفة حجم المجتمع الكلي الذي تكون من (200) عضو هيئة تدريس يدرِسون بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بزليتن مع افتراض توزيع عشوائي

واحتمالية استجابة معينة، تأخذ هذه المعادلة في الاعتبار مستوى الدقة المطلوب (الهامش المسموح للخطأ)، ومستوى الثقة، والنسبة المتوقعة للاستجابة أو الخاصية المدروسة في المجتمع.

وقد جاءت المعادلة على النحو الآتي:

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{d^2 \cdot (N-1) + z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

حيث إن:

N= حجم المجتمع

Z=الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d= نسبة الخطأ وتساوي 0.05

P= نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

وباستخدام معادلة ستيفن طومسون(Stephen Thompson) على مجتمع الدراسة المكوّن من (200)عضو هيئة تدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بزليتن، وبمستوى ثقة (0.95) وقيمة معيارية (1.96)، وهامش خطأ مسموح به (0.05)، ونسبة توفر خاصية متوقعة (0.50) أسفرت نتائج المعادلة عن حجم عينة بلغ تقريباً (133) عضو هيئة تدريس، وهو العدد الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

$$n = \frac{200 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)}{(0.05)^2 \cdot (200-1) + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)} \approx 133$$

## أسلوب اختيار العينة:

اعتمدت هذه الدراسة على المعاينة العشوائية الطبقية النسبية باعتبارها أكثر أساليب المعاينة ملاءمةً لطبيعة مجتمع الدراسة، حيث يتيح هذا الأسلوب فرصاً متساوية لجميع أفراد المجتمع للدخول في العينة، مما يقلل من احتمالية التحيّز، ويرفع من دقة النتائج، كما أن حجم المجتمع الكلي (200) عضو هيئة تدريس يسمح بتطبيق هذا النوع من المعاينة بكفاءة، ويضمن أن العينة المختارة (133) عضو هيئة تدريس تعكس الخصائص الحقيقية للمجتمع الأصلي بدرجة عالية من الموثوقية. وأثناء التوزيع النهائي تم استبعاد استمارة لأحد أعضاء هيئة التدريس وبذلك بلغ حجم العينة (133) عضو هيئة تدريس بواقع (81) من الذكور و (52) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، وذلك بتحديد أعداد أعضاء هيئة التدريس في كل قسم من أقسام الكليتين ونسبة كل قسم في

المجتمع الكلي، واختيار عينة القسم بحيث تساوي نسبة القسم في العينة نسبته في الكلية، والجدول الآتي يبين نسب تمثيل الأقسام في العينة الكلية.

**جدول (1) يبين نسب تمثيل الأقسام في كليتي الآداب والعلوم في المجتمع والعينة**

| الكلية | القسم | المجتمع | | العينة | | مجموع ونسب الكليتين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المجتمع | | العينة | |
| | | ن | % | ن | % | ن | % | ن | % |
| كلية الآداب | المكتبات والمعلومات | 3 | 1.5 | 3 | 2.26 | 70 | %35 | 48 | %36.09 |
| | جغرافيا | 7 | 3.5 | 5 | 3.76 | | | | |
| | تاريخ | 6 | 3.0 | 4 | 3.01 | | | | |
| | التربية وعلم النفس | 10 | 5.0 | 7 | 5.26 | | | | |
| | اللغة العربية والدراسات الإسلامية | 9 | 4.5 | 6 | 4.5 | | | | |
| | علم الاجتماع | 9 | 4.5 | 6 | 4.5 | | | | |
| | الأعلام | 9 | 4.5 | 6 | 4.5 | | | | |
| | اللغة الانجليزية | 8 | 4.0 | 5 | 3.76 | | | | |
| | الفلسفة | 4 | 2.0 | 3 | 2.26 | | | | |
| | **الآثار** | 5 | 2.5 | 3 | 2.26 | | | | |
| **كلية العلوم** | **الجيولوجيا** | 9 | 4.5 | 6 | 4.51 | 130 | %65 | 85 | %63.91 |
| | علم الحيوان | 9 | 4.5 | 6 | 4.51 | | | | |
| | الحاسوب | 19 | 9.5 | 12 | 9.02 | | | | |
| | الأحياء الدقيقة | 18 | 9.0 | 11 | 8.27 | | | | |
| | الكيمياء | 13 | 6.5 | 8 | 6.02 | | | | |
| | **علوم البيئة** | 12 | 6.0 | 8 | 6.02 | | | | |
| | علم النبات | 14 | 7.0 | 10 | 7.52 | | | | |
| | **الاحصاء** | 12 | 6.0 | 8 | 6.02 | | | | |
| | رياضيات | 12 | 6.0 | 8 | 6.02 | | | | |
| | فيزياء | 12 | 6.0 | 8 | 6.02 | | | | |
| | المجموع | 200 | 100 | 133 | 100.0 | 200 | 100 | 133 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (1) أن عملية اختيار العينة قد تمت وفق أسس إحصائية دقيقة تضمن تمثيلاً واقعياً لمجتمع الدراسة، فقد تم الاعتماد على معادلة ستيفن طومسون لتحديد حجم العينة الملائم، حيث بلغ حجمها (133) عضو هيئة تدريس من أصل (200) يمثلون كليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية بزليتن. وهذا العدد يعكس نسبة تزيد عن نصف المجتمع الأصلي، وهو ما قد يعزز من قوة النتائج وصلاحيتها للتعميم.

كما يظهر جلياً أن توزيع العينة على الأقسام قد رُوعي فيه مبدأ التناسب، فحافظ على الوزن النسبي لكلية الآداب (35%) مقارنة بكلية العلوم (65%) في كل من المجتمع والعينة، ويُلاحظ أيضاً أن الفروق بين نسب المجتمع ونسب العينة تكاد تكون معدومة، حيث لم تتجاوز أعشار النسبة المئوية في جميع الأقسام، بما في ذلك الأقسام الصغيرة مثل الفلسفة والآثار، التي حظيت بتمثيل عادل يساوي نسبتها في المجتمع الأصلي.

وإن هذا الالتزام الدقيق بالتمثيل النسبي يعكس حسن اختيار أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، الذي يُعد من أكثر الأساليب ملاءمة لمجتمعات الدراسة المتنوعة من حيث التخصصات. إذ يتيح هذا الأسلوب فرصاً متساوية لجميع أفراد المجتمع للدخول في العينة، ويقلل من احتمالية التحيّز، ويعزز من مصداقية النتائج المتحصل عليها.

وبناءً على ما سبق فإنه، يمكن القول إن حجم العينة وتوزيعها جاءا منسجمين مع المعايير الإحصائية السليمة، الأمر الذي يضفي قوة منهجية الدراسة، ويجعل نتائجها فيما بعد قابلة للتعميم بدرجة عالية من الثقة على مجتمع الدراسة الأصلي.

## خصائص عينة الدراسة:

**جدول (2) يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع**

| النوع | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 81 | 60.9% |
| إناث | 52 | 39.1% |
| المجموع | 133 | 100.0% |

من نتائج الجدول (2) يتضح أن غالبية من أفراد العينة هم ذكور (60.9%) مقابل (39.1%) من الإناث، وهو ما يشير إلى غلبة العنصر الذكوري في سلك التدريس بالجامعة الأسمرية بزليتن. هذه السمة قد تعكس التوزيع العام لأعضاء هيئة التدريس في السياق المحلي، ومن ثَمّ فإن

استراتيجيات التنظيم الانفعالي قد تتأثر بالسمات الجوهرية، حيث أظهرت الدراسات أن الذكور والإناث يختلفون أحياناً في أنماط التعامل مع الانفعالات، الأمر الذي قد ينعكس على إدراكهم لفاعلية الذات المهنية.

**جدول (3) يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية**

| الحالة الاجتماعية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| متزوج | 98 | 73.7% |
| غير متزوج (أعزب، مطلق، أرمل) | 35 | 26.3% |
| المجموع | 133 | 100.0% |

من نتائج الجدول (3) يتبيّن أن معظم أفراد العينة من المتزوجين بنسبة (73.7%)، في حين شكّل غير المتزوجين نسبة (26.3%)، ويشير هذا التوزيع إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يعيشون استقراراً أسرياً قد يُسهم في توفير بيئة داعمة للتنظيم الانفعالي بما يعزز الثقة بالنفس، ويزيد من فاعلية الذات المهنية لديهم، بينما قد يواجه غير المتزوجين ضغوطاً مختلفة من شأنها أن تنعكس على استراتيجياتهم الانفعالية.

**جدول (4) يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مساعد محاضر | 62 | 46.6% |
| محاضر | 49 | 36.8% |
| أستاذ مساعد فما فوق | 22 | 16.5% |
| المجموع | 133 | 100.0% |

من نتائج الجدول (4) يتضح أن نسبة أعضاء هيئة التدريس بدرجة مساعد محاضر بلغت، (46.6%) ويليهم أعضاء هيئة التدريس بدرجة محاضر بنسبة (36.8%) ثم أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مساعد فقد شكّلوا ما نسبته (16.5%)هذا التوزيع يشير إلى أن العينة يغلب عليها من هم في بداية أو منتصف المسار الأكاديمي، وهو ما قد يفسر ارتفاع الحاجة لديهم إلى تطوير استراتيجيات فاعلة للتنظيم الانفعالي تساعدهم على مواجهة تحديات التدريس والبحث العلمي، وتعزز فاعليتهم المهنية في ظل ضغوط الترقية الأكاديمية.

**جدول (5) يبين التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من 10 سنوات فأقل | 98 | 73.7% |

| | | |
|---|---|---|
| من 11 سنة إلى 20 سنة | 29 | 21.8% |
| أكثر من 20 سنة | 6 | 4.5% |
| المجموع | 133 | 100.0% |

من نتائج الجدول (5) يتضح أن (73.7%) من أفراد العينة لديهم خبرة (10سنوات فأقل)، و(21.8%) بين (11–20 سنة)، بينما لم تتجاوز نسبة من لديهم خبرة تفوق 20 سنة (4.5%). وهذه النتيجة تعكس سمة الشباب المهني للعينة، حيث قد يواجه أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة مواقف أكثر تطلباً للتنظيم الانفعالي من نظرائهم الأكثر خبرة. ووفق نظرية (جيمس كروس James Grross) فإن القدرة على إعادة تقييم المواقف وضبط الاستجابات الانفعالية تتطور مع تراكم الخبرة، وبالتالي فإن قلة الخبرة لدى أغلب أفراد العينة قد تجعلهم في حاجة أكبر لاكتساب استراتيجيات واعية للتنظيم الانفعالي تسهم في تعزيز فاعليتهم الذاتية.

## أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم اعتماد مقياس (جيمس كروس James Grross) لقياس متغير التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة بتعريب نسخته الأصلية الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما قام الباحث بإعداد استبيان لقياس متغير فاعلية الذات المهنية، وفيما يلي عرض وتوضيح لأدوات الدراسة:

### أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي لـ(جيمس كروس James Grross) (*)

**وصف المقياس:**

يعد مقياس التنظيم الانفعالي (PMERQ) أداة تقيس مدى استخدام الأفراد لعشر استراتيجيات موزّعة بالتساوي على خمس مراحل، ويتكوّن في صورته النهائية من (45) فقرة (10) مقاييس فرعية قام بإعداده والتحقق من صدقه وثباته (جيمس كروس و آخرون James Gross 2022) في دراسة اعتمدت برنامجًا من خمس دراسات بحيث بلغ إجمالي العيّنات الخمس (2,543) فرداً.

وقدمت نتائج الدراسات الخمس التي شملتها الدراسة أدلّة على تمتع المقياس بالصدق التقاربي والتمييّزي والتنبّؤي والبنائي، كما بيَّنت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية تمييزًا بنائيًا كافيًا (وسيط r=.32). كذلك وُجدت درجة عامة من ثبات المقياس، عبر النوع والعمر مع استثناءات

(*) ملحق رقم 1.

محدودة ذُكرت لمقياسي حلّ النزاعات وخفض الأهمية في إحدى نقاط القياس كما تم التحقق من الصدق عن طريق مقارنة المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للتنظّيم الانفعالي، ودُعم الصدق التنبّئي بارتباطات ذات دلالة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومؤشرات التوافق النفسي.

أما من حيث الثبات فقد أظهر المقياس اتساقًا داخليًا مقبولًا عبر المقاييس الفرعية باستخدام طرق (ألفا كرونباخ وميغا)؛ حيث تراوحت قيمهما تقريبًا بين (.640 الى 0.92)، أما ثباته باستخدام إعادة الاختبار بين القياسين (T1–T2) للمقاييس الفرعية فقد تراوحت بين (.540 و0.77).

وقام الباحث بالاستعانة بالنسخة الأصلية للمقياس في صورته باللغة الإنجليزية، وترجمته إلى اللغة العربية بمساعدة بعض أساتذة علم النفس المتخصصين، وهم: (خالد محمد المدني، وصالح مفتاح اليسير، ومفتاح محمد بوجناح). والنسخة العربية المترجمة موجودة في الملحق رقم (2) (*).

**تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي:**

**جدول (6) يبين أوزان الاستجابات لمقياس التنظيم الانفعالي**

| الرأي | موافق بشدة | موافق | إلى حد ما موافق | إلى حد ما غير موافق | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإيجابية | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي:

## أولاً– صدق مقياس التنظيم الانفعالي:

يقصد بالصدق مدى نجاح الاختبار في القياس والتشخيص أي أن الاختبار صادق بأن يقيس ما وضع لقياسه. (العجيلي سركز، عياد امطير، 233:2002)، وقد تم التحقق من صدق مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي بثلاث طرق على النحو الآتي:

1- **صدق المحكمين** (*): تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المحكمينمن ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس ببعض الجامعات الليبية (الزاوية، صبراتة، الزيتونة، المرقب، الجامعة الأسمرية، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا) للتأكد من دقة الترجمة وملائمتها للأهداف البحثية والسياق الثقافي والاجتماعي للبيئة المحلية، وقد تم الإستفادة من ملاحظاتهم

(*) ملحق رقم 2.

(*) ملحق رقم 3.

العلمية بخصوص تُعدّيل الصياغة اللغوية لبعض الكلمات والفقرات التي هي بحاجة إلى تُعدّيل، وفقاً لما هو مدوَن: بالملحق رقم (4) الخاص بجدول نسب اتفاق المحكمين (**).

2- **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من الصدق الداخلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تم حساب معاملات الارتباط لـ(بيرسون peason) بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للأبعاد، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، والجداول التالية تبين صدق الاتساق الداخلي لعبارات مكونات كل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية لأبعادها.

أ- **صدق الاتساق الداخلي لعبارات مكونات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي:**

**جدول (7) يبين ارتباط عبارات مكونات بعد اختيار الموقف بالدرجة الكلية للبعد**

| المكون | اختيار الموقف بعد | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| مواجهة المواقف غير السارة | عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء. | .568** | 0.000 |
| | أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج. | .582** | 0.000 |
| | لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر. | .565** | 0.000 |
| | للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببه لي الموقف، أواجه الأمر وجها لوجه. | .519** | 0.000 |
| تجنب المواقف الغير سارة | لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة. | .446** | 0.000 |
| | أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون إنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | .419** | 0.000 |
| | للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف. | .520** | 0.000 |
| | أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق. | .490** | 0.000 |
| | لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار. | .494** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

(**) ملحق رقم 4.

من نتائج الجدول (7) يتبين أن جميع عبارات مكونات بعد اختيار الموقف قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (8) يبين ارتباط عبارات مكونات بعد تُعدّيل الموقف بالدرجة الكلية للبعد**

| المكون | تُعدّيل الموقف | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| تجنب النزاعات | لأشعر بقلق أقل خلال مواجهه ما، فإنني أنقل الحديث إلى موضوع آخر. | .240** | 0.005 |
| | عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل. | .680** | 0.000 |
| | أوجِه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه. | .576** | 0.000 |
| | لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع. | .681** | 0.000 |
| | أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء | .603** | 0.000 |
| حل النزاعات | لتقليل مدى الانزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية لإيجاد حلول وسط. | .446** | 0.000 |
| | لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط. | .240** | 0.005 |
| | أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء. | .703** | 0.000 |
| | أثناء المواجهات (النزاعات) فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع. | .645** | 0.000 |
| | لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات أعمل على حل الخلاف. | .704** | 0.000 |
| | أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات) للتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به. | .635** | 0.000 |
| | للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما فإنني أتجنب الموقف. | .328** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (8) أن جميع عبارات مكونات بعد تُعدّيل الموقف قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (9) يبين ارتباط عبارات مكونات بعد توزيع الانتباه بالدرجة الكلية للبعد**

| المكون | توزيع الانتباه | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| التركيز في شيْ اخر | أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | .330** | 0.000 |
| | لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص. | .700** | 0.000 |
| | أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل. | .631** | 0.000 |
| | لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص. | .527** | 0.000 |
| تشتت الانتباه عقلياً | لأشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف. | .545** | 0.000 |
| | لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث. | .560** | 0.000 |
| | أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء. | .663** | 0.000 |
| | للتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئا ما لتشتيت انتباهي. | .254** | 0.003 |
| | خلال المحادثات المرهقة، أشغل نفسي للشعور بتوتر أقل. | .351** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

تبين من نتائج الجدول (9) أن جميع عبارات مكونات بعد توزيع الانتباه قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يدل على أنها تتسق مع البعد، أي تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (10) يبين ارتباط عبارات مكونات بعد اعادة التقييم المعرفي بالدرجة الكلية للبعد**

| المكون | إعادة التقييم المعرفي | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| النظر في الإيجابيات | لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك. | .450** | 0.000 |
| | لكي لا أشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف. | .588** | 0.000 |
| | عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة. | .268** | 0.002 |
| | عندما يحدث شيء مزعج لي فإنني أبدأ بالتفكير في الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | .404** | 0.000 |
| | لكي لا أشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الامور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلم منها. | .554** | 0.000 |
| | لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو. | .630** | 0.000 |
| التقليل من الأهمية | إذا لم يحدث شيئ ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء أقل. | .622** | 0.000 |
| | عندما أسعى لتحقيق شيء أريده فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق أتساءل عن مدى أهميته عندي. | .490** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (10) أن جميع عبارات مكونات بعد إعادة التقييم المعرفي قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (11) يبين ارتباط عبارات مكونات بعد تُعدّيل الاستجابة بالدرجة الكلية للبعد**

| المكون | تُعدّيل الاستجابة | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| الدعم بمشاركة المشاعر | أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل. | .482** | 0.000 |
| | لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين. | .455** | 0.000 |
| | أتحدث مع الآخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بقلق أقل. | .456** | 0.000 |
| الكبت (الأخماد التعبيري). | لأهدأ، لا أُظهر للآخرين كيف أشعر. | .277** | 0.001 |
| | أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر يقدر أقل من القلق. | .614** | 0.000 |
| | لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق. | .522** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (11) أن جميع عبارات مكونات بعد تُعدّيل الاستجابة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**ب-صدق الاتساق الداخلي لمكونات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي**

**جدول (12) يبين ارتباط مكونات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| الأبعاد | المكونات | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| اختيار الموقف | مواجهة المواقف غير السارة | .978** | 0.000 |
| | تجنب المواقف غير السارة | .990** | 0.000 |
| تُعدّيل الموقف | حل النزعات | .980** | 0.000 |
| | تجنب النزاعات | .843** | 0.000 |
| توزيع الانتباه | التركيز في شيء اخر | .987** | 0.000 |
| | تشتت الانتباه عقلياً | .964** | 0.000 |
| اعادة التقيم المعرفي | النظر في الإيجابيات | .952** | 0.000 |
| | التقليل من الأهمية | .905** | 0.000 |
| تُعدّيل الاستجابة | الدعم بمشاركة المشاعر | .987** | 0.000 |
| | الكبت (الإخماد التعبيري). | .987** | 0.000 |

يتضح من نتائج الجدول (12) أن جميع مكونات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي قد ارتبطت بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بمستوى دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع أبعادها التي تنتمي إليها، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**ج- صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس**

**جدول (13) يبين الارتباط بين أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس**

| | | اختيار الموقف | تُعدّيل الموقف | توزيع الانتباه | إعادة التقييم المعرفي | تُعدّيل الاستجابة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التنظيم الانفعالي | ارتباط بيرسون | 0.971** | 0.922** | 0.979** | 0.935** | 0.970** |
| | مستوى المعنوية | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من نتائج الجدول (13) أن جميع أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي قد ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس بمستوى دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع الدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**3- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمكونات وأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي:**

للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (60) عضو هيئة تدريس بكليتي الآداب والعلوم، وتم ترتيب درجاتهم ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة، وحددت المجموعتان الطرفيتان في الدرجة الكلية بنسبة (25%) من كل مجموعة وباستخدام اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

**جدول (14) يبين نتائج اختبار (T) للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا، والدنيا على الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي ومكوناتها وأبعاده**

| أبعاد المقياس | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مواجهة المواقف غير السارة | العليا | 20.59 | 1.41 | 18.47 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 11.45 | 2.41 | | | |
| تجنب المواقف غير السارة | العليا | 26.09 | 1.57 | 15.10 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 16.74 | 3.12 | | | |
| اختيار الموقف | العليا | 44.94 | 2.76 | 14.74 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 30.29 | 4.87 | | | |
| حل النزعات | العليا | 25.56 | 1.44 | 16.65 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 15.68 | 3.03 | | | |
| تجنب النزاعات | العليا | 25.13 | 1.60 | 16.96 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 14.68 | 3.08 | | | |
| تُعدّيل الموقف | العليا | 49.84 | 2.30 | 17.08 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 31.71 | 5.53 | | | |
| التركيز في شيء آخر | العليا | 20.19 | 1.18 | 16.45 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 12.48 | 2.36 | | | |
| تشتت الانتباه عقلياً | العليا | 25.38 | 1.26 | 17.65 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 15.26 | 2.98 | | | |
| توزيع الانتباه | العليا | 44.72 | 1.99 | 15.45 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 29.52 | 5.19 | | | |
| النظر في الإيجابيات | العليا | 30.94 | 1.87 | 16.61 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 19.23 | 3.51 | | | |
| التقليل من الأهمية | العليا | 15.34 | 0.94 | 13.97 | 28.00 | 0.00 |
| | االدنيا | 9.03 | 2.37 | | | |
| أعادة التقيم المعرفي | العليا | 45.56 | 2.47 | 15.74 | 28.00 | 0.00 |
| | االدنيا | 29.06 | 5.37 | | | |
| الدعم بمشاركة المشاعر | العليا | 14.94 | 0.98 | 22.31 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 7.35 | 1.64 | | | |
| الكبت (الإخماد التعبيري). | العليا | 15.34 | 0.97 | 18.77 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 8.65 | 1.76 | | | |

| أبعاد المقياس | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تُعدّيل الاستجابة | العليا | 29.06 | 1.70 | 20.15 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 17.90 | 2.61 | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي | العليا | 207.66 | 11.21 | 13.95 | 28.00 | 0.00 |
| | الدنيا | 144.87 | 22.77 | | | |

أظهرت نتائج الجدول (14) المتعلقة بالصدق التمييزي للدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده ومكوناتها الآتي:

**1- المقياس ككل:**

أن المقياس الكلي للتنظيم الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي، حيث كان متوسط أفراد المجموعة العليا (207.66) أعلى بكثير من متوسط المجموعة الدنيا (144.87)، وبقيمة (T) دالة إحصائياً عند مستوى (0.00). هذه النتيجة تؤكد قدرة المقياس ككل على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في التنظيم الانفعالي، مما يدعم صلاحيته للاستخدام في القياس.

**2- بعد اختيار الموقف:**

- **مواجهة المواقف غير السارة:** أظهرت النتائج فروقاً واضحة بين المجموعتين، حيث حصلت العليا على (20.59) مقابل (11.45) للدنيا. وهذا يشير إلى أن الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع أكثر ميلاً لمواجهة المواقف السلبية مباشرة، بما يعكس استراتيجيات فعّالة للتعامل مع الضغوط.
- **تجنب المواقف غير السارة:** أيضاً كان متوسط المجموعة العليا (26.09) مقابل (16.74) للمجموعة الدنيا، مما يدل على أن ذوي التنظيم المرتفع يستخدمون تجنب المواقف غير المرغوبة بصورة واعية، كإحدى الاستراتيجيات الوقائية.
- **الاختيار كمجال عام:** بلغ متوسط المجموعة العليا (44.94) مقابل (30.29) للمجموعة الدنيا، وهو ما يؤكد قوة هذا البعد في التمييز، وأنه يعكس قدرة الأفراد على التحكم في بيئتهم عبر اختيار المواقف المناسبة.

**3- بعد تُعدّيل الموقف:**

- **حـل النزاعـات:** أظهـرت المجموعـة العليـا متوسـطاً (25.56) مقابـل (15.68) للمجموعـة الدنيا، مما يعني أن ذوي التنظيم المرتفع يملكون مهارة في معالجة النزاعات بشكل مباشر.
- **تجنب النزاعات:** بلغ متوسط المجموعة العليا (25.13) مقابل (14.68)، للمجموعة الدنيا وهو ما يشير إلى وعيهم بتفادي الدخول في صراعات غير منتجة.
- **البعد ككل (تُعدّيل الموقـف):** بلـغ متوسـط المجموعـة العليـا (49.84) مقابـل (31.71)، المجموعة الدنيا مما يعزز صلاحية البعد في التمييز بين الأفراد تبعاً لقدرتهم على إدارة النزاعات والتكيف معها.

**4-بعد توزيع الانتباه:**

- **التركيز في شيء آخر:** ارتفع متوسط المجموعة العليا (20.19) مقارنة بالمجموعة الدنيا (12.48)، بما يوضح قدرتهم على تحويل الانتباه بعيداً عن المنبه السلبي.
- **تشتت الانتباه عقلياً:** حققت المجموعة العليا (25.38) مقابل (15.26)للمجموعة الدنيا، ما يعكس استخدامهم لإستراتيجيات صرف الانتباه الذهني بفاعلية.
- **البعد ككل (توزيـع الانتبـاه):** بلـغ متوسـط المجموعـة العليـا (44.72) مقابـل (29.52)، للمجموعة الدنيا مما يؤكد أهمية هذا البعد في دعم التكيف الانفعالي.

**4- إعادة التقييم المعرفي:**

- **النظر في الإيجابيات:** بلغ متوسط المجموعة العليا (30.94) مقابل (19.23) للمجموعة الدنيا، مما يكشف ميلهم لإعادة تفسير المواقف الصعبة بصورة إيجابية.
- **التقليل من الأهميـة:** كان متوسط المجموعة العليا (15.34) مقابل (9.03)، للمجموعة الدنيا بما يؤكد قدرة الأفراد ذوي التنظيم العالي على تقليل أثر المثيرات السلبية.
- **البعد ككل (إعادة التقييم المعرفي):** سجلت المجموعة العليا (45.56) مقابل (29.06) للمجموعة الدنيا، وهو دليل واضح على فاعلية هذا البعد في التمييز بين المستويات المختلفة للتنظيم الانفعالي.

**5-تُعدّيل الاستجابة:**

- **الـدعم بمشـاركة المشـاعر:** كـان متوسـط المجموعـة العليـا (14.94) مقابـل (7.35) للمجموعة الدنيا، بفروق جوهرية، مما يشير إلى لجوئهم للتعبير الاجتماعي كوسيلة لتخفيف الانفعال.
- **الكبـت (الإخمـاد التعبيـري):** حققت المجموعـة العليا (15.34) مقابل (8.65)، للمجموعـة الدنيا بما يدل على قدرتهم على ضبط تعبيراتهم الانفعالية متى اقتضى الموقف ذلك.
- **البعد ككل (تُعدّيل الاستجابة):** بلغ متوسط المجموعة العليا (29.06) مقابل (17.90)، للمجموعة الدنيا وهو ما يؤكد دور استراتيجيات تُعدّيل الاستجابة في التمييز بين الأفراد.

استناداً إلـى مـا سبق يتضـح بشكل عـام أن جميـع الأبعـاد الفرعيـة والمكونـات أظهـرت فروقاً جوهريـة ودالـة إحصـائياً بين المجموعتين العليا والدنيا فـي استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مما يعكس ارتفاع الصدق التمييزي للمقياس سواء على المستوى الكلي أو على مستوى الأبعاد، وتؤكد هذه النتائج أن المقياس يمتلك القدرة على التمييز بين الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع والمنخفض، وهو ما يدعم قوته وصلاحيته كأداة بحثية في دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية.

## ثانياً- ثبات مقياس التنظيم الانفعالي:

تـم حسـاب معامـل ثبـات مقيـاس التنظـيم الانفعـالي باسـتخدام معامـل "ألفـا كرونبـاخ" للأبعـاد والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول الآتي:

**جدول (15) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ**

| المجال | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| اختيار الموقف | 9 | 0.88 |
| تُعدّيل الموقف | 12 | 0.89 |
| توزيع الانتباه | 9 | 0.90 |
| إعادة التقييم المعرفي | 9 | 0.89 |
| تُعدّيل الاستجابة | 6 | 0.87 |
| الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي | 45 | 0.90 |

يوضح الجدول (15) معاملات الثبات لمقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث جاءت القيم مرتفعة وتجاوزت جميعها الحد الأدنى المقبول (0.70)، مما يشير إلى اتساق داخلي عالٍ بين العبارات المكونة لكل بُعد من أبعاد المقياس.

- **اختيار الموقف(0.88)** : يدل على أن العبارات التسع لهذا البعد مترابطة بشكل جيد، ما يعكس موثوقية عالية في قياس قدرة الفرد على انتقاء المواقف المناسبة وضبط بيئته الانفعالية.
- **تُعدّيل الموقف(0.89)** : يعكس معامل ثبات مرتفعاً، ما يؤكد أن العبارات الاثنتي عشرة قادرة على قياس قدرة الأفراد على التعامل مع النزاعات والمواقف الصعبة بفاعلية.
- **توزيع الانتباه(0.90)** : يُعَدّ أعلى معاملات الثبات في المقياس، مما يشير إلى قوة الاتساق في العبارات التسع لهذا البعد، وهو دليل على دقة المقياس في تقييم قدرة الأفراد على تحويل الانتباه وصرفه عن المنبهات السلبية.
- **إعادة التقييم المعرفي(0.89)** : يكشف عن ثبات مرتفع يبرهن على موثوقية العبارات التسع في قياس قدرة الأفراد على إعادة تفسير المواقف بطريقة تقلل من شدتها الانفعالية.
- **تُعدّيل الاستجابة(0.87)** : على الرغم من أن عدد عباراته (6) فقط، فقد حقق ثباتاً عالياً، مما يوضح انسجام العبارات في قياس قدرة الفرد على ضبط استجاباته الانفعالية سواء بالتعبير أو الكبت.

أما على مستوى المقياس الكلي للتنظيم الانفعالي فقد بلغ معامل الثبات (0.90) وهو معامل مرتفع جداً، يعكس قوة المقياس في قياس التنظيم الانفعالي بشكل عام.

## ثانياً: استبيان فاعلية الذات المهنية: (إعداد الباحث)

تم اعداد استبيان فاعلية الذات المهنية وفق عدة خطوات علمية إجرائية على النحو الآتي:

1. **الاستبيان الاستطلاعي**[*]: للتعرف مبدئياً على مفهوم الذات المهنية ومظاهرها لدى أعضاء هيئة التدريس، تم اعداد استبيان استطلاعي تكون من (5) صفحات، حيث خصصت الصفحة الأولى منه لتوضيح الغرض من الاستبيان وأهدافه، والبيانات الأولية للمبحوثون وأهمية تعاونهم مع الباحث في الإجابة عن أسئلته بصدق وموضوعية والتأكيد لهم على أهمية سرية المعلومات، وخصصت

[*] ملحق رقم 5.

الصفحة الثانية منه لتوضيح مفهوم فاعلية الذات المهنية، بالإضافة إلى مفاهيم الأبعاد التي تم اعتمادها، ليكون المبحوثين على علم ودراية بها ولضمان فهمهم واستيعابهم لكيفية الإجابة عن الأسئلة الواردة بالاستبيان الاستطلاعي، بينما خصصت الصفحات (3 و4 و5) للإجابة عن هذه الأسئلة، وقد تم تطبيق الاستبيان الاستطلاعي بعد اعداده وفق هذه الصورة على عينة صغيرة من أفراد مجتمع الدراسة تألفت من (30) عضو هيئة التدريس الجامعي بكليتي الأداب والعلوم، وتم بعد ذلك تفريغ البيانات المتحصل عليها من قبلهم وإعادة صياغتها في عبارات قصيرة وواضحة تعكس واقع فاعلية الذات المهنية ومظاهرها ومؤشراتها كما يدركونها بأنفسهم، تمهيداً لإعداد أداة علمية في صورتها الأولية لقياس المتغير.

**2. تصميم الاستبيان في صورته الأولية[*]:**

وفقاً لما تم إجراءه بخطوة تطبيق الاستبيان الاستطلاعي المفتوح وما نتج عنها من بيانات تم الحصول عليها بشكل مبدئي من عينة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن ما تم الاطلاع عليه من أدبيات الدراسة وبعض المقاييس المُعَدَّة من الدراسات السابقة كمقياس (محمد الحسيني،2018) ومقياس (لينا رباب،2020) ومقياس (أحمد أبوعريضة، 2022)، ومقياس (رحاب الساعدي،2016) تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية بحيث تكون من (49) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد بواقع (7) فقرات لكل بعد.

**3. عرض الاستبيان على لجنة المحكمين:**

بعد تصميم الاستبيان في صورته المبدئية تم عرضه على لجنة المحكمين من أساتذة علم النفس ببعض الجامعات الليبية ومنها (جامعة الزاوية، جامعة صبراتة، جامعة الزيتونة، جامعة المرقب، الجامعة الأسمرية، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا) للاستفادة من خبراتهم العلمية في هذا المجال، وتحديد وجهات نظرهم حول ملاءمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه أو مدى مناسبتها من حيث الصياغة اللغوية، وما يقترحونه من إضافة أو تُعدّيل أو حذف' وقد اتفق المحكمون على أن أغلب فقرات الاستبيان مناسبة لأبعادها وتقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، حيث بلغت نسبة اتفاقهم حولها (100%) ولم تحذف أي فقرة فجميعها كانت مناسبة كما تم التقيد بآرائهم القيمة التي أبدوها في تُعدّيل بعض الفقرات من حيث صياغتها اللغوية، وتتمثل هذه الفقرات في بعد المعرفة المهنية الفقرة رقم (12) والتي تنص على (احرص على ارتياد المكتبات بشكل دوري مستمر لتنمية المعرفة المهنية لديّ)

[*]ملحق رقم (6).

أيضاً بعد حل المشكلات الفقرة رقم (28) والتي تنص على (أربط مادة التعلم بمشكلات وصعوبات الحياة)، كما هو مدوّن بالملحق رقم (7) الخاص بجدول نسب اتفاق المحكمين. (*)

**4. الصياغة النهائية لإستبيان فاعلية الذات المهنية (**):**

من خلال ما أبداه الأساتذة المحكمين من ملاحظات حول محتوى الاستبيان، وما اقترحوه من تُعدّيلات، تم صياغتة في صورته النهائية بحيث اشتمل على جميع الفقرات وعددها (49) فقرة بواقع (07) فقرات لكل بعد، وتحتوي كل فقرة على ثلاثة احتمالات للإجابة عنها وتتمثل في (نعم، أحيانا، لا)، وفيما يلي توضيح لمفهوم كل بعد من الأبعاد وأهم فقراته:

- **بعد السمات الشخصية:** ويقصد به تمتع عضو هيئة التدريس بالمظهر اللائق واللياقة وروح القيادة والتمتع بالحيوية، والإيجابية، والنشاط، والتحكم في المشاعر. ويتضمن الفقرات (1، 2،3،4 5،6،7).
- **بعد المعرفة المهنية:** ويقصد به كل ما يدركه عضو هيئة التدريس من المعارف والخبرات ومدى اطلاعه على كل جديد في مهنته، ويتضمن الفقرات (8،9،10،11، 12، 13، 14)
- **بعد المهارات المهنية:** ويقصد به القدرة الفعلية لعضو هيئة التدريس على استخدام المهارات التدريبية والمعارف لأداء دوره، ويتضمن الفقرات (15، 16،17، 18، 19،20،21)
- **بعد حل المشكلات:** ويقصد به مجموعة من العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس مستخدماً المعارف التي سبق له أن تعلمها في التغلب على المواقف التي يصادفها في عمله. ويتضمن الفقرات (22، 23،24،25،26 27، 28)
- **بعد العلاقات الإنسانية:** ويقصد بها أساليب التعامل بين أعضاء هيئة التدريس وتفاعلهم بين زملائهم وطلبتهم والمجتمع الذي يعيشون فيه، ويتضمن الفقرات (29، 30 31، 32،33 34،35)
- **بعد الطموح المهني:** ويقصد به الأهداف المستقبلية التي يضعها عضو هيئة التدريس مسبقاً ويسعى لتحقيقها تدريجياً خلال مساره الوظيفي عن طريق نجاحاته المهنية المتلاحقة، ويتضمن الفقرات (36،37، 38،39، 40 41،42)

---

(*) ملحق رقم 7.

(**) ملحق رقم 8.

- **بعد القيم والأخلاق المهنية:** ويقصد به جميع أنواع السلوكيات الأخلاقية والاتجاهات والقيم التي هي بمثابة قواعد وأسس للسلوك المهني كالرضا الوظيفي والولاء، والضمير المهني والتضحية والتسامح، ويتضمن الفقرات (43، 44، 45،46، 47،48 49)

**5- طريقة تصحيح استبيان فاعلية الذات المهنية:**

لقياس درجة موافقة العينة على عبارات استبيان فاعلية الذات المهنية والذي تكون من (3) بدائل هي: [(نعم)، (أحياناً)، (لا)] تم تحديد أوزان الاستجابات للعبارات وفق الجدول التالي:

**جدول (16) يبين أوزان الاستجابات لمقياس فاعلية الذات المهنية**

| الرأي | نعم | أحياناً | لا |
|---|---|---|---|
| الدرجة | 2 | 1 | 0 |

## الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية بواقع (60) عضو هيئة تدريس بكليتي الآداب والعلوم (30) عضو هيئة تدريس بكلية الآداب و(30) عضو هيئة تدريس بكلية العلوم. بهدف التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس (الصدق والثبات) وذلك قبل التطبيق الفعلي له على أفراد مجتمع الدراسة.

## الخصائص السيكومترية لإستبيان فاعلية الذات المهنية:

## أولاً: صدق استبيان فاعلية الذات المهنية:

تم التحقق من صدق الاستبيان بالطرق الآتية:

**1- صدق المحكمين:**

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس كما سبق الإشارة إلى ذلك، واتفق غالبيتهم على ملائمة فقراته للأبعاد التي تنتمي إليها، وصلاحية الاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وأسماء السادة المحكمين وتخصصاتهم ودرجاتهم العلمية مدرجة في الملحق رقم (3).

**2- صدق الاتساق الداخلي:**

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي الذي يقوم على حساب معاملات ارتباط (بيرسون person) بين درجة كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية لأبعادها، وبين درجة كل بعد من الأبعاد

بالدرجة الكلية للاستبيان الذي تنتمي إليه، فصدق الاتساق الداخلي هو اتساق الأبعاد المكونة للمقياس الواحد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجداول التالية تبين صدق الاتساق الداخلي لإستبيان فاعلية الذات المهنية.

**جدول (17) يبين ارتباط عبارات بعد السمات الشخصية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد السمات الشخصية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أحافظ على مظهري العام بما يليق مع مكانتي العلمية والاجتماعية. | .487** | 0.000 |
| 2 | أتمتع بالنشاط والحيوية في أداء عملي. | .590** | 0.000 |
| 3 | أثق بنفسي وإمكاناتي دون تكبر أو ضعف. | .495** | 0.000 |
| 4 | نشط وأبعث النشاط في روح الطلبة. | .680** | 0.000 |
| 5 | أتمتع بروح القيادة. | .710** | 0.000 |
| 6 | أنجز عملي بكل ثقة دون الاعتماد على الغير. | .415** | 0.000 |
| 7 | قادر على التحكم في انفعالاتي. | .573** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01).

من نتائج الجدول (17) تبين أن جميع عبارات بعد السمات الشخصية قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (18) يبين ارتباط عبارات بعد المعرفة المهنية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد المعرفة المهنية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أجيد المادة التي أدرسها. | .318** | 0.000 |
| 2 | أجتهد في تقديم المعلومات للطلبة والإجابة عن تساؤلاتهم. | 0.142 | 0.103 |
| 3 | أتابع مستجدات البحث العلمي في مجال تخصصي. | .681** | 0.000 |
| 4 | أجتهد لأكون ملماً بكل ما يتعلق بمجال تخصصي قدر الإمكان. | .618** | 0.000 |
| 5 | أحرص على ارتياد المكتبات بشكل دوري مستمر لتنمية المعرفة المهنية لديّ. | .760** | 0.000 |
| 6 | أهتم بتعلم اللغات. | .725** | 0.000 |
| 7 | أستفيد من المكتبات والمعامل في عملية التدريس. | .726** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

من نتائج الجدول (18) يتبين أن جميع عبارات بعد السمات الشخصية قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (19) يبين ارتباط عبارات بعد المهارات المهنية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد المهارات المهنية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. | .524** | 0.000 |
| 2 | أتعامل مع الطلبة بمرونة وشفافية. | .542** | 0.000 |
| 3 | أمتلك القدرة على العمل والإنجاز الجيد وإن تزامن مع ما قد أتعرض له من ضغوط. | .673** | 0.000 |
| 4 | لديّ القدرة على التفكير الناقد. | .574** | 0.000 |
| 5 | أحرص على استخدام وسائل تكنولوجية متنوعة في عملية التدريس | .587** | 0.000 |
| 6 | أجتهد في جذب انتباه الطلاب للمحاضرة. | .403** | 0.000 |
| 8 | أحرص على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مبسط بتوظيف طرائق تدريس متنوعة. | .342** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من نتائج الجدول (19) تبين أن جميع عبارات بعد المهارات المهنية قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (20) يبين ارتباط عبارات بعد حل المشكلات بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد حل المشكلات | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أمتلك القدرة على حل المشكلات التي لم يسبق أن مررت بها. | .585** | 0.000 |
| 2 | أشجع الطلاب على مواجهة المشكلات بأنفسهم. | .580** | 0.000 |
| 3 | أجتهد في إنجاز ما يوكل إليَّ من مهام علمية مهما كانت العقبات. | .549** | 0.000 |
| 4 | أسهم في الحد من انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة. | .553** | 0.000 |
| 5 | أسعى جاهداً على أن لا تؤثر المشكلات الحياتية في أدائي المهني. | .397** | 0.000 |
| 6 | لديّ الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة. | .545** | 0.000 |
| 7 | أربط مادة التعلم بمشكلات وصعوبات الحياة. | .659** | 0.000 |

** دالة عند مستوى(0.01)

يتضح من نتائج الجدول (20) أن جميع عبارات بعد حل المشكلات قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (21) يبين ارتباط عبارات بعد العلاقات الإنسانية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد العلاقات الإنسانية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | تشعرني عملية التدريس بامتلاك المهارات الاجتماعية. | .636** | 0.000 |
| 2 | أشارك في صنع القرار وإعطاء الرأي المفيد في قضايا المجتمع. | .704** | 0.000 |
| 3 | أتعاطف مع الآخرين وأساندهم في أزماتهم. | .619** | 0.000 |
| 4 | تُشعرني مهنتي بأني أقدم خدمات فاعلة للمجتمع. | .640** | 0.000 |
| 5 | تربطني بزملاء المهنة علاقات طيبة. | .367** | 0.000 |
| 6 | لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين في الوسط الأكاديمي. | .646** | 0.000 |
| 7 | أتحلى بروح الولاء والانتماء للجماعة. | .616** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

من نتائج الجدول (21) يتضح أن جميع عبارات بعد العلاقات الإنسانية قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (22) يبين ارتباط عبارات بعد الطموح المهني بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد الطموح المهني | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أسعى للحصول على درجات الترقية في أوقاتها المحددة. | .664** | 0.000 |
| 2 | أثابر من أجل تحقيق ذاتي. | .696** | 0.000 |
| 3 | أطمح لأن أكون شخصاً جاداً ومتميزاً علمياً في مجال تخصصي. | .657** | 0.000 |
| 4 | أضع خططاً وأهدافاً مستقبلية وأحاول تحقيقها. | .606** | 0.000 |
| 5 | أحاول جاهداً نشر أكبر عدد من البحوث إسهاماً في نشر العلم. | .782** | 0.000 |
| 6 | أسعى إلى تحمل المسؤولية لتحقيق أهدافي المستقبلية. | .759** | 0.000 |
| 7 | أكافح لتحقيق مكانة مرموقة من خلال أدائي لمهنتي. | .715** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01)

من نتائج الجدول (22) يتبين أن جميع عبارات بعد الطموح المهني قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (23) يبين ارتباط عبارات بعد القيم والأخلاق المهنية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | بعد القيم والأخلاق المهنية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أحب أن أكون إيجابياً محباً لعملي ومخلصاً فيه. | .640** | 0.000 |
| 2 | أحرص على التفاني في عملي دون كلل وملل. | .698** | 0.000 |
| 3 | أعتز بمهنتي ومدرك لرسالتي. | .650** | 0.000 |
| 4 | أحرص على أن أكون بمثابة النموذج والقدوة الحسنة لطلابي. | .640** | 0.000 |
| 5 | أضحي من أجل رسالتي العلمية. | .540** | 0.000 |
| 6 | أراعي أخلاقيات المهنة في أداء عملي. | .335** | 0.000 |
| 7 | ألتزم بحدود العلاقات المهنية مع الآخرين في المحيط الأكاديمي وعدم تجاوزها. | .507** | 0.000 |

**دالة عند مستوى (0.01).

من نتائج الجدول (23) يتبين أن جميع عبارات بعد القيم والأخلاق المهنية قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.000)، مما يشير إلى أنها تتسق مع البعد، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

**جدول (24) يبين أبعاد مقياس فاعلية الذات المهنية بالدرجة الكلية للبعد**

| ر.م | أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | معامل الارتباط | الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | بعد السمات الشخصية | .822** | 0.000 |
| 2 | بعد المعرفة المهنية | .731** | 0.000 |
| 3 | بعد المهارات المهنية | .760** | 0.000 |
| 4 | بعد حل المشكلات | .738** | 0.000 |
| 5 | بعد العلاقات الإنسانية | .803** | 0.000 |
| 6 | بعد الطموح المهني | .799** | 0.000 |
| 7 | بعد القيم والأخلاق المهنية | .803** | 0.000 |

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من نتائج الجدول (24) أن جميع أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية قد ارتبطت بالمجموع الكلي للاستبيان بمستوى دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.00)، مما يشير إلى أن الأبعاد تتسق مع الاستبيان الذي تنتمي إليه، أي أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي، ومن تم الوثوق فيه للإستخدام والتطبيق.

**3-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لأبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية:**

للتحقق من الصدق التمييزي للاستبيان تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية والمكونة من (60) عضو هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية، وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول الآتي:

**جدول (25) يبين نتائج اختبار (T) للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والسفلى لمكونات مقياس فاعلية الذات المهنية**

| أبعاد الاستبيان | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T قيمة | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | العليا | 30 | 13.00 | 1.39 | -.802 | 58 | 20.0 |
| | الدنيا | 30 | .1701 | 2.09 | | | |
| بعد المعرفة المهنية | العليا | 30 | 11.55 | 2.23 | -.104 | 58 | 010. |
| | الدنيا | 30 | .838 | 2.76 | | | |
| بعد المهارات المهنية | العليا | 30 | 12.28 | 1.91 | -.302 | 58 | 030. |
| | الدنيا | 30 | .139 | 1.78 | | | |
| بعد حل المشكلات | العليا | 30 | 12.24 | 2.18 | 2.25- | 58 | 50.0 |
| | الدنيا | 30 | .309 | 1.99 | | | |
| بعد العلاقات الإنسانية | العليا | 30 | 12.97 | 1.84 | 2.30- | 58 | 0.03 |
| | الدنيا | 30 | 11.80 | 2.04 | | | |
| بعد الطموح المهني | العليا | 30 | 12.59 | 2.31 | -3.06 | 58 | 0.00 |
| | الدنيا | 30 | 10.50 | 2.89 | | | |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | العليا | 30 | 13.59 | 0.91 | -.563 | 58 | 010. |
| | الدنيا | 30 | .108 | 1.42 | | | |

أظهرت نتائج الجدول (25) المتعلق بالصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمكونات وأبعاد فاعلية الذات المهنية ما يأتي:

أن جميع الأبعاد حققت فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات فاعلية الذات المهنية، حيث جاءت قيم (T) سالبة ودالة عند مستويات معنوية تتراوح بين (0.00–0.05)، وهذا يعكس أن أفراد المجموعة العليا سجّلوا متوسطات حسابية مرتفعة بشكل واضح مقارنة بالمجموعة الدنيا في جميع الأبعاد، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي الفاعلية المهنية المرتفعة والمنخفضة.

- **بعد السمات الشخصية:** أظهر فروقاً دالة (قيمة t = −2.80، مستوى معنوية = 0.02)، وهو ما يؤكد أن السمات الشخصية تسهم في تعزيز إدراك الفرد لفاعليته المهنية.
- **بعد المعرفة المهنية:** سجل فروقاً عالية الدلالة (قيمة ت = −4.10، مستوى معنوية = 0.01)، مما يشير إلى أن المعرفة تُعدّ أحد المحكات الأساسية للتمييز بين الفاعلية المرتفعة والمنخفضة.
- **بعد المهارات المهنية:** ظهرت فروق دالة (قيمة t = −2.30، مستوى معنوية = 0.03)، ما يوضح أن المهارات المهنية ترتبط بشكل جوهري بفاعلية الذات.
- **بعد حل المشكلات:** أظهر فروقاً دالة عند مستوى 0.05، وهو ما يدل على أن القدرة على مواجهة المشكلات وحلها تُعدّ أحد المحددات المهمة للفاعلية المهنية.
- **بعد العلاقات الإنسانية:** كانت الفروق دالة (قيمة t = −2.30، مستوى معنوية = 0.03)، ما يعكس أهمية الجانب التواصلي والقدرة على بناء علاقات في تعزيز الفاعلية.
- **بعد الطموح المهني:** سجل فروقاً ذات دلالة عالية (قيمة t = −3.06، مستوى معنوية = 0.00)، مؤكداً أن الطموح والتوجه المستقبلي من أبرز ما يميز أصحاب الفاعلية المرتفعة.
- **بعد القيم والأخلاق المهنية:** أظهر أعلى الفروق الدالة (قيمة t = −3.56، مستوى معنوية = 0.01)، وهو ما يكشف عن قوة هذا البعد في التمييز بين المستويات المهنية، حيث يمثل الضابط الأخلاقي والمهني عاملاً مركزياً في أداء عضو هيئة التدريس.

تشير هذه النتائج إلى أن استبيان فعالية الذات المهنية يتمتع بصدق تمييزي مرتفع، حيث استطاع التمييز بوضوح بين ذوي الفاعلية المهنية المرتفعة والمنخفضة في جميع الأبعاد. وهذا يعزز الثقة في استخدام المقياس كأداة صالحة للقياس في البيئة الجامعية، كما يؤكد أن أبعاد السمات،

والمعرفة، والمهارات، وحل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والطموح، والقيم المهنية جميعها تشكل بنية متكاملة تفسر فاعلية الذات المهنية وتدعم موضوع الدراسة حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المهنية.

## ثانياً–ثبات استبيان فاعلية الذات المهنية:

تم استخراج ثبات استبيان فاعلية الذات المهنية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول (26) معاملات ثبات استبيان فاعلية الذات المهنية باستخدام معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية**

| أبعاد الاستبيان | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | 7 | 0.88 |
| بعد المعرفة المهنية | 7 | 0.94 |
| بعد المهارات المهنية | 7 | 0.90 |
| بعد حل المشكلات | 7 | 0.78 |
| بعد العلاقات الإنسانية | 7 | 0.88 |
| بعد الطموح المهني | 7 | 0.80 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 7 | 0.91 |
| فاعلية الذات المهنية ككل | 49 | 0.87 |

يتبين من النتائج الواردة بالجدول (26) أن الثبات الكلي لإستبيان فاعلية الذات المهنية قد بلغ (0.87)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان ما بين (0.78) كأقل معامل ثبات لبعد حل المشكلات إلى (0.94) كأعلى معامل ثبات لبعد المعرفة المهنية وهي درجات ثبات عالية، وبذلك يمكن الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق ومن ثم النتائج المتحصل عليها منه.

## تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي واستبيان الفاعلية الذاتية قام الباحث بتطبيقهما على افراد الدراسة بكلية الآداب والعلوم بالجامعة الاسمرية الاسلامية، وقد استغرق التطبيق فصلين دراسيين خلال العام الدراسي (2025/2024) وتم الاعتماد في توزيع استمارات الاستبيانين على طريقة الاتصال المباشر بالمبحوثين، وأشرف الباحث بنفسه على تطبيق وشرح أهداف كل استبيان وتعليماته لهم، واثارة اهتمامهم إلى ضرورة الاجابة عن جميع

الفقرات الواردة بكل منهما، وطمأنتهم بأنه سيكون موضع السرية التامة، وأبدى جميع المبحوثين تعاونهم وحرصهم على اتباع التعليمات

## التحقق من توافر شروط استخدام الإحصاء البارمتري في بيانات العينة:

### أولاً – التحقق من شرط التوزيع الاعتدالي:

**جدول (27) يبين التوزيع الاعتدالي لمتغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات وأبعادهما بطريقة "شابيرو – ويلك"**

| المقياس | الأبعاد | الإحصاء | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|
| التنظيم الانفعالي وأبعاده | اختيار الموقف | 0.088 | 133 | 0.013 |
| | تُعدّيل الموقف | 0.086 | 133 | 0.016 |
| | توزيع الانتباه | 0.093 | 133 | 0.007 |
| | اعادة التقييم المعرفي | 0.108 | 133 | 0.001 |
| | تُعدّيل الاستجابة | 0.090 | 133 | 0.010 |
| | التنظيم الانفعالي | 0.094 | 133 | 0.005 |
| فاعلية الذات المهنية وأبعاده | بعد السمات الشخصية | 0.208 | 133 | 0.000 |
| | بعد المعرفة المهنية | 0.188 | 133 | 0.000 |
| | بعد المهارات المهنية | 0.186 | 133 | 0.000 |
| | بعد حل المشكلات | 0.146 | 133 | 0.000 |
| | بعد العلاقات الإنسانية | 0.202 | 133 | 0.000 |
| | بعد الطموح المهني | 0.146 | 133 | 0.000 |
| | بعد القيم والأخلاق المهنية | 0.345 | 133 | 0.000 |
| | فاعلية الذات | 0.104 | 133 | 0.001 |

يوضح الجدول (27) نتائج اختبار "شابيرو – ويلك" للتحقق من التوزيع الاعتدالي لمتغيري (التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية) وأبعادهما، ويشير مستوى المعنوية (Sig) إلى ما إذا كان التوزيع يختلف عن التوزيع الطبيعي، حيث إن القيم الأقل من (0.05) تدل على عدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي.

**1- بالنسبة لمتغير التنظيم الانفعالي وأبعاده:**

جميع الأبعاد لها مستوى معنوية أقل من(0.05)، مما يشير إلى أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، حيث أن أعلى قيمة إحصائية كانت (إعادة التقييم المعرفي) = (0.108) عند معنوية

(0.001) مما يدل على إلى أن هذا البعد هو الأكثر انحرافًا عن التوزيع الطبيعي. أما باقي الأبعاد مثل "اختيار الموقف"، "تُعدّيل الموقف"، و"تُعدّيل الاستجابة" تقع ضمن نطاق قريب ولكنها لا تزال غير طبيعية.

**2- بالنسبة لمتغير فاعلية الذات المهنية وأبعاده:**

جميع الأبعاد لديها قيم معنوية تساوي (0.000)، مما يشير إلى انحراف كبير عن التوزيع الطبيعي. فأكبر انحراف ظهر في بعد "القيم والأخلاق المهنية(0.345) "، مما يدل على توزيع غير طبيعي بدرجة عالية جدًا، وبالنسبة للأبعاد المتمثلة في: (بعد السمات الشخصية، العلاقات الإنسانية، والمعرفة المهنية (لديها قيم عالية نسبيًا مقارنة ببقية الأبعاد الأخرى، مما يشير إلى أنها الأكثر تأثرًا بعدم التوزيع الطبيعي.

وبناءً على ماسبق يتضح أن البيانات لا تتبع توزيعًا طبيعيًا في جميع الأبعاد، سواء في التنظيم الانفعالي أو فاعلية الذات المهنية. وأن فاعلية الذات المهنية، وأبعادها كانت أكثر انحرافًا عن التوزيع الطبيعي مقارنة بأبعاد التنظيم الانفعالي.

ونظرًا لعدم تحقق التوزيع الطبيعي فقد يكون من المناسب استخدام الاختبارات الإحصائية غير البارامترية لتحليل البيانات.

**ثانياً- التحقق من توافر شرط التجانس**

**جدول (28) يبين التجانس لمتغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات وأبعادهما**

| | الأبعاد | قيمة ليفيني Levene Statistic | درجة الحرية (1) | درجة الحرية (2) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|
| التنظيم الانفعالي وأبعاده | اختيار الموقف | 11.321 | 2 | 130 | 0.000 |
| | تُعدّيل الموقف | 11.734 | 2 | 130 | 0.000 |
| | توزيع الانتباه | 9.686 | 2 | 130 | 0.000 |
| | إعادة التقييم المعرفي | 7.576 | 2 | 130 | 0.001 |
| | تُعدّيل الاستجابة | 8.647 | 2 | 130 | 0.000 |
| | التنظيم الانفعالي | 11.629 | 2 | 130 | 0.000 |
| فاعلية الذات المهنية وأبعاده | السمات الشخصية | 7.115 | 2 | 130 | 0.001 |
| | المعرفة المهنية | 6.839 | 2 | 130 | 0.001 |

| | الأبعاد | قيمة ليفيني Levene Statistic | درجة الحرية (1) | درجة الحرية (2) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|
| | المهارات المهنية | 1.248 | 2 | 130 | 0.290 |
| | حل المشكلات | 0.249 | 2 | 130 | 0.780 |
| | العلاقات الإنسانية | 6.647 | 2 | 130 | 0.002 |
| | الطموح المهني | 5.490 | 2 | 130 | 0.005 |
| | القيم والأخلاق المهنية | 5.138 | 2 | 130 | 0.007 |
| | فاعلية الذات ككل | 5.110 | 2 | 130 | 0.007 |

يوضح الجدول (28) اختبار التجانس (Levene's Test) لمتغيري التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات وأبعادهما، وهو اختبار يهدف إلى تحديد ما إذا كانت تباينات المجموعات متساوية، مما يؤثر على استخدام الاختبارات الإحصائية اللاحقة مثل اختبار (ت) أو تحليل التباين.(ANOVA)

**1- نتائج التنظيم الانفعالي وأبعاده:**

أظهرت جميع أبعاد التنظيم الانفعالي قيما دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05) ، مما يشير إلى عدم التجانس في التباين بين المجموعات، فالقيم الأكثر دلالة كانت في بعدي "اختيار الموقف" (11.32) و"تُعدّيل الموقف(11.73) "، مما يعني أن التفاوت في استجابات المبحوثين كان كبيرًا بين المجموعات. وأقل القيم كانت في "إعادة التقييم المعرفي (7.576)، لكنها لا تزال دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.001)، مما يدل على وجود اختلافات واضحة في تباين هذا البعد.

**2- نتائج فاعلية الذات المهنية وأبعاده:**

يتضح أن بعض الأبعاد كانت ذات دلالة إحصائية ($p < 0.05$)، مما يعني عدم التجانس في التباينات، مثل: السمات الشخصية (0.001)، والمعرفة المهنية (0.001)، العلاقات الإنسانية (0.002)، والطموح المهني (0.005)، القيم والأخلاق المهنية (0.007)، وفاعلية الذات الكلية (0.007).

ومن ناحية أخرى لم تكن بعض الأبعاد دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تجانس التباين فيها، وهي: المهارات المهنية (0.290)، وحل المشكلات (0.780)، وهذا يعني أن الاستجابات كانت متقاربة نسبيًا بين الأفراد لهذه الأبعاد.

نستنتج مما سبق وجود عدم التجانس في التنظيم الانفعالي وجميع أبعاده إحصائيًا، مما يشير إلى تفاوت كبير بين الأفراد في كيفية تنظيمهم لانفعالاتهم. وكذلك عدم التجانس في بعض أبعاد فاعلية الذات المهنية: مثل السمات الشخصية، والمعرفة المهنية، والعلاقات الإنسانية، والطموح المهني، مما يدل على اختلافات بين المبحوثين في هذه الجوانب.

ونظرًا لعدم تحقق شرط التجانس وشرط التوزيع الطبيعي للبيانات، فقد يكون من المناسب استخدام الاختبارات الإحصائية غير البارامترية لتحليل البيانات، وعليه تتمثل الاساليب الإحصائية التى تم استخدامها في الدراسة كما يلي:

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة عدة أساليب إحصائية تمثلت في الآتي:

1- التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والغرض منها وصف عينة الدراسة والتوزيع النسبي لها.
2- اختبار معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): واستخدم لاستخراج ثبات أداتي الدراسة.
3- معامل ارتباط بيرسون (Person Coloration): لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.
4- اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples Test): لاستخراج الصدق التمييزي.
5- التوزيع الطبيعي للبيانات شابيرو – ويلك (Shapiro-Wilk): واستخدم لمعرفة ما إذا كانت البيانات متماثلة وتتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
6- اختبار ليفيني (Levene Statistic): للتحقق من توفر شرط التجانس لمتغيري الدراسة (استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وفاعلية الذات المهنية).
7- معادلة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test): لاستخراج الفروق بين عينة الدراسة وفقا لمتغيري الخبرة والدرجة العلمية.
8- معادلة مان-ويتني (Mann-Whitney Test): لاستخراج الفروق بين عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع والحالة الاجتماعية والكلية.
9- معامل ارتباط سبيرمان للرتب (SPEARMAN): وهو معامل ارتباط لامعلمي لقياس العلاقة الارتباطية بين مقياس التنظيم الانفعالي وأبعاده، واستبيان فاعلية الذات وأبعاده و

# الفصل الخامس
# نتائج الدراسة وتفسيرها

- نتيجة الفرض الأول.
- نتيجة الفرض الثاني.
- نتيجة الفرض الثالث.
- نتيجة الفرض الرابع.
- نتيجة الفرض الخامس.
- ملخص النتائج.

## نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق الأدوات والمعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من المبحوثين، وقد تم تصنيف النتائج الخاصة بكل فرض على النحو الآتي:

### أولاً- النتائج المتعلقة بمتغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

1- **نتيجة الفرض الأول:** ينص هذا الفرض على: "لا يوجد مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم اتباع الخطوات التالية:

- **استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحدين الأعلى والأدنى لكل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي كما هو مبين في الجدول (29)**

**جدول (29) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده**

| | اختيار الموقف | تُعدّيل الموقف | توزيع الانتباه | إعادة التقييم المعرفي | تُعدّيل الاستجابة | التنظيم الانفعالي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 246.43 | 166.39 | 189.28 | 119.7820 | 245.42 | 967.31 |
| الانحراف المعياري | 36.368 | 24.936 | 28.116 | 18.087 | 36.051 | 141.76 |
| أعلى قيمة | 102.00 | 67.00 | 82.00 | 49.00 | 106.00 | 406 |
| أقل قيمة | 333.00 | 226.00 | 255.00 | 164.00 | 330.00 | 1305 |

- **تحديد مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لعينة الدراسة:**

لتحديد مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تم تقسيم الدرجات على هذا المقياس إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، وذلك استناداً إلى منحنى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي، انحرافاً معيارياً واحداً)، وتم تحديد هذه المستويات لكل بعد من أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي استراتيجية ومرحلة بشكل منفصل، حيث حُدد المستوى المرتفع من خلال حاصل جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل استراتيجية، واعتبر الناتج والدرجات التي تليه ممثلاً للمستوى المرتفع، وحُدد المستوى المنخفض بواسطة حاصل طرح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واعتبر الناتج والدرجات التي قبله ممثلاً للمستوى المنخفض، في حين تم تحديد المستوى المتوسط بمدى الدرجات المحصورة بين الحد الأدنى للمستوى المرتفع والحد الأعلى للمستوى المنخفض، ويبين الجدول (30) المستويات لكل بعد من

أبعـاد التنظـيم الانفعـالي والجـدول الآتـي يوضـح مسـتوى اسـتراتيجيات التنظـيم الانفعـالي لعينـة الدراسة.

**جدول (30) يبين مستويات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس**

| | اختيار الموقف | تُعدّيل الموقف | توزيع الانتباه |
|---|---|---|---|
| مرتفع | 333-282 | 226-191 | 255-217 |
| متوسط | 281-211 | 190-162 | 216-162 |
| منخفض | 210-102 | 161-67 | 161-82 |
| | **إعادة التقييم المعرفي** | **تُعدّيل الاستجابة** | **استراتيجيات التنظيم الانفعالي** |
| مرتفع | 164-137 | 330-281 | 1305-1109 |
| متوسط | 136-102 | 280-210 | 1108-826 |
| منخفض | 101-49 | 209-106 | 825-406 |

**- التحقق من صحة الفرض الأول: "لا يوجد مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية".**

**جدول (31) يبين مستوى أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية.**

| أبعاد المقياس | | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|---|
| اختيار الموقف | العدد | 15 | 97 | 21 |
| | النسبة المئوية | %11.3 | %72.9 | %15.8 |
| تُعدّيل الموقف | العدد | 14 | 100 | 19 |
| | النسبة المئوية | %10.5 | %75.2 | %14.3 |
| توزيع الانتباه | العدد | 17 | 86 | 30 |
| | النسبة المئوية | %12.8 | %64.7 | %22.6 |
| اعادة التقييم المعرفي | العدد | 12 | 106 | 15 |
| | النسبة المئوية | %9 | %79.7 | %11.3 |
| تُعدّيل الاستجابة | العدد | 12 | 109 | 14 |
| | النسبة المئوية | %8.9 | %80.7 | %10.4 |
| مقياس التنظيم الانفعالي ككل | العدد | 14 | 100 | 19 |
| | النسبة المئوية | %10.5 | %75.2 | %14.3 |

يعرض الجدول (31) مستويات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئـة التـدريس بكليتـي الآداب والعلـوم فـي الجامعـة الأسـمرية الإسـلامية والمتمثلـة فـي: (اختيـار الموقف، تُعدّيل الموقف، توزيع الانتباه، إعادة التقييم المعرفي، تُعدّيل الاستجابة). وتشير البيانات

إلى أن معظم المبحوثين يقعون في المستوى المتوسط على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث تتراوح النسب بين (64.7%) إلى (80.7%)، وأن نسبة أفراد العينة الذين أظهروا مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي عمومًا منخفضة نسبيًا، حيث تتراوح بين (10.4%) إلى (22.6%) فقط البعد الذي سُجل فيه أعلى مستوى مرتفعاً كان (توزيع الانتباه) بنسبة بلغت (22.6%)، بينما كانت النسبة الأدنى في بعد تُعدّيل الاستجابة بنسبة بلغت (10.4%) يشير ذلك إلى أن التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس يميل في الغالب إلى المستوى المتوسط، مما يدعم صحة الفرضية القائلة بعدم وجود مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

هذه النتيجة قد تنسجم مع الإطار النظري للدراسة وخاصة نموذج (جيمس كروس2003 James Grross) الذي يُبرز أن التنظيم الانفعالي عملية متُعدّدة المراحل تعتمد على إدراك الفرد لموقف ما، ثم اتخاذ قرارات سلوكية أو معرفية للتعامل معه. وقد يكون انخفاض استخدام بعض الاستراتيجيات مثل "إعادة التقييم المعرفي" و"تُعدّيل الاستجابة" مؤشرًا على افتقار أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس إلى المهارات المعرفية أو التدريب الكافي على التحكم في الانفعالات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (طارق العنزي، 2020) ودراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., Wang 2020) التي أظهرت أن التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس يقع غالبًا في المستوى المتوسط نتيجة الضغوط المهنية وغياب برامج تنمية المهارات النفسية، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (بدرعبد الله ، 2019) التي أكدت أن درجة استخدام استراتيجيات مثل (إعادة التقييم) ترتبط بمستوى الدعم المؤسسي والوعي النفسي الذاتي.

وفي المقابل تختلف هذه النتائج عن دراسة (مراد، وآخرون،2018) التي وجدت أن أساتذة الجامعات الخاصة يتمتعون بمستوى مرتفع من التنظيم الانفعالي، وهو ما أرجعته إلى وجود ورش عمل دورية وبرامج تعزيز المهارات النفسية، مما يعزز الحاجة الماسة لبرامج تدريبية فاعلية على الصعيد الليبي.

**نتيجة الفرض الثاني:" الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة).**

**1- دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير النوع.**

**جدول (32) يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير النوع**

| أبعاد المقياس | النوع | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان- وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الموقف | ذكور | 65.51 | 5306.50 | 1985.50 | -0.56 | 0.58 |
| | إناث | 69.32 | 3604.50 | | | |
| تُعدّيل الموقف | ذكور | 65.74 | 5325.00 | 2004.00 | -0.47 | 0.64 |
| | إناث | 68.96 | 3586.00 | | | |
| توزيع الانتباه | ذكور | 66.21 | 5363.00 | 2042.00 | -0.30 | 0.77 |
| | إناث | 68.23 | 3548.00 | | | |
| اعادة التقييم المعرفي | ذكور | 65.54 | 5308.50 | 1987.50 | -0.55 | 0.58 |
| | إناث | 69.28 | 3602.50 | | | |
| تُعدّيل الاستجابة | ذكور | 66.93 | 5421.00 | 2100.00 | -0.03 | 0.98 |
| | إناث | 67.12 | 3490.00 | | | |
| التنظيم الانفعالي ككل | ذكور | 65.95 | 5342.00 | 2021.00 | -0.39 | 0.70 |
| | إناث | 68.63 | 3569.00 | | | |

يتضح من الجدول (32) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث كانت جميع قيم **(U)**لاختبار "مان- وتني" وقيم اختبار **(Z)** غير دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية (0.05)، مما يشير إلى تشابه الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فالفروق بين المتوسطات الحسابية للرتب ليست كبيرة، وهذا يعكس عدم وجود اختلاف جوهري في طرق تعامل الذكور والإناث مع المواقف الانفعالية، وأن أقرب القيم إلى الدلالة الإحصائية كانت في بعد إعادة التقييم المعرفي واختيار الموقف، لكنها لا تزال غير كافية

للوصول إلى مستوى الدلالة المطلوب، وعليه نخلص من هذه النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية، مما يعني أنهم يستخدمونها بنفس الدرجة.أي أن كل منهم متساوون في إدارة مشاعرهم وتنظيم انفعالاتهم من خلال اختيار المواقف وتُعدّيل الموقف وتوزيع الانتباه وإعادة التقييم المعرفي، وتُعدّيل الاستجابة.

وتؤكد هذه النتيجة أن الاختلاف في النوع لا يلعب دورًا كبيرًا في التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المهنة التي تتطلب ضبط النفس والانفعالات بغض النظر عن متغير النوع

و تُعزز هذه النتيجة ما ورد في نظرية (جيمس كروس2003 James Grross) الذي أكد فيها أن التنظيم الانفعالي كسلوك متعلم نسبيًا يمكن اكتسابه وتطويره بغض النظر عن النوع، إذا توفرت العوامل المحفزة والداعمة لذلك، مثل البيئة المهنية المشتركة والخبرة العملية. وعليه يمكن القول أن التشابه بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في البيئة الأكاديمية قد يُعزى إلى طبيعة الدور الأكاديمي الذي يتطلب قدرًا عاليًا من الانضباط والتحكم الانفعالي المهني.

وقد جاءت نتيجة هذا التساؤل متفقة مع ما أسفرت عنه بعض الدراسات السابقة كدراسة (محمد الشامي، 2020) التي بيّنت عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعالات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الله الزهراني، 2017)، والتي أكدت أن التنظيم الانفعالي يرتبط بشكل أكبر بعوامل الخبرة والبيئة التنظيمية أكثر من ارتباطه بالنوع.

وفي المقابل تختلف هذه النتيجة عن نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (ندى شاهين وآخرين، 2018)، التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الإناث في بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي مثل "إعادة التقييم المعرفي"، وهو ما فسرته بالميل الاجتماعي لدى الإناث للتأمل الداخلي والتقييم الذاتي المستمر.غير أن السياق الحالي، المتمثل في أعضاء هيئة التدريس الجامعي وفق حدود هذه الدراسة قد يكون السبب في تقليص الفروق المحتملة بفعل الخبرة المهنية المشتركة والضغوط المتقاربة.

وتدل هذه النتائج على أن برامج التدريب والتطوير المهني في مجال التنظيم الانفعالي لا ينبغي أن تُصمم بناءً على فروق جوهرية، بل ينبغي أن تُبنى على الاحتياجات المهنية الموحدة،

لأن كلًّا من الذكور والإناث يُظهرون مستوى متقاربًا في التعامل مع الانفعالات المهنية بغض النظر عن تأثير هذا المتغير.

**2- دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الكلية (الآداب- العلوم).**

**جدول (33) يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الكلية (الآداب-العلوم)**

| أبعاد المقياس | الكلية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان-وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الموقف | الآداب | 64.46 | 3738.50 | 2027.50 | -0.67 | 0.50 |
| | العلوم | 68.97 | 5172.50 | | | |
| تُعدّيل الموقف | الآداب | 65.91 | 3823.00 | 2112.00 | -0.29 | 0.77 |
| | العلوم | 67.84 | 5088.00 | | | |
| توزيع الانتباه | الآداب | 63.91 | 3707.00 | 1996.00 | -0.81 | 0.42 |
| | العلوم | 69.39 | 5204.00 | | | |
| إعادة التقييم المعرفي | الآداب | 64.30 | 3729.50 | 2018.50 | -0.71 | 0.48 |
| | العلوم | 69.09 | 5181.50 | | | |
| تُعدّيل الاستجابة | الآداب | 62.78 | 3641.50 | 1930.50 | -1.11 | 0.27 |
| | العلوم | 70.26 | 5269.50 | | | |
| التنظيم الانفعالي ككل | الآداب | 64.04 | 3714.50 | 2003.50 | -0.78 | 0.44 |
| | العلوم | 69.29 | 5196.50 | | | |

يوضح الجدول (33) نتائج اختبار الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الكلية (الآداب والعلوم). حيث أظهرت متوسطات الرتب ومجموع الرتب أن أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم حصلوا على متوسطات رتب أعلى من نظرائهم في كلية الآداب في جميع أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفي الدرجة الكلية للمقياس، ولكن الفروقات ليست كبيرة، فجميع قيم اختبار مان-ويتني (U) وقيم اختبار **(Z)** كانت سالبة وقريبة من الصفر، مما يشير إلى عدم وجود فرق واضح بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين. كما أن جميع مستويات المعنوية أكبر

من (0.05)، مما يؤكد صحة هذا الفرض أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعًا لمتغير الكلية، حيث كانت جميع مستويات المعنوية أكبر من (0.05)، فأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم سجلوا متوسطات رتب أعلى قليلًا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، لكن الفروق غير معنوية، ما يشير إلى تشابه مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين ويدل على أن متغير الكلية ليس عاملاً مؤثراً على استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدمة من قبلهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (جيمس كروس James Grross) في نظريته أن التنظيم الانفعالي يمثل عملية عامة ومكتسبة، تتشكل من خلال الخبرات الاجتماعية وضغوط المواقف الحياتية والمهنية أكثر من ارتباطها بالمجال التخصصي أو نوع المعرفة.

و بناءً عليه يمكن القول أن تشابه مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين يعكس أن هذه الاستراتيجيات تُبنى عبر التفاعل مع البيئة الجامعية ومقتضيات العمل الأكاديمي وليس تبعًا لمتغير الكلية. وقد دعمت ذلك نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (محمد الشامي، 2020) التي أوضحت أن التنظيم الانفعالي يرتبط بالتوافق المهني أكثر من ارتباطه بالتخصص الأكاديمي، ودراسة (نورة العجمي،2021) التي أكدت أن فاعلية التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس تتشكل بالممارسة اليومية وضغوط البيئة الجامعية دون فروق تذكر باختلاف التخصص، فضلًا عن ما أشار إليه (فائق عياش، 2016) و(أمينة رزق، 2017) من أن التنظيم الانفعالي يُعد مهارة مكتسبة تنمو مع التجربة ولا يحددها اختلاف المجال الأكاديمي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (هان، جيه؛ إتش؛ ووانغ Han, J. H., Wang 2020) بأن التنظيم الانفعالي يلعب دورًا وسيطًا عامًا مؤثرًا في رفاهيتهم.

وتتفق مع دراسة (محمد الأنصاري، 2019) التي بيّنت أن البيئة الأكاديمية، وليس التخصص، هي العامل الأهم في تشكيل التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة (علاء أبو زيد،2020) التي لم تجد فروقًا دالة في التنظيم الانفعالي بين تخصصات علمية وأدبية في الجامعات المصرية.

وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة عن دراسة (نبيلة خليفة، 2018) التي وجدت فروقًا في بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات

التطبيقية، وفسرت ذلك بخصوصية التفاعل المهني في العلوم التجريبية، والذي قد يتطلب سيطرة أكبر على الانفعالات بسبب طبيعة البيئة المعملية وضغوط البحث التطبيقي.

### 3- دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج).

**جدول (34) يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج)**

| | الحالة الاجتماعية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان-وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الموقف | متزوج | 65.04 | 6373.50 | 1522.5 | -0.984 | 0.325 |
| | غير متزوج | 72.50 | 2537.50 | | | |
| تُعدّيل الموقف | متزوج | 65.51 | 6419.50 | 1568.5 | -0.749 | 0.454 |
| | غير متزوج | 71.19 | 2491.50 | | | |
| توزيع الانتباه | متزوج | 66.02 | 6470.00 | 1619.0 | -0.491 | 0.624 |
| | غير متزوج | 69.74 | 2441.00 | | | |
| إعادة التقييم المعرفي | متزوج | 64.95 | 6365.00 | 1514.0 | -1.027 | 0.304 |
| | غير متزوج | 72.74 | 2546.00 | | | |
| تُعدّيل الاستجابة | متزوج | 65.40 | 6409.50 | 1558.5 | -0.800 | 0.424 |
| | غير متزوج | 71.47 | 2501.50 | | | |
| التنظيم الانفعالي ككل | متزوج | 65.33 | 6402.50 | 1551.5 | -0.835 | 0.403 |
| | غير متزوج | 71.67 | 2508.50 | | | |

يبين الجدول (34) نتائج اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج). وبالنظر إلى قيم اختبار (U) مان-ويتني وقيم (Z)، نجد أن جميع القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.304 و0.624)، وهي جميعها أكبر من (0.05). وعلى الرغم من أن المتوسطات الحسابية للرتب تظهر فروقًا طفيفة بين المجموعتين (المتزوجين وغير المتزوجين)،

ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية (متزوج أو غير متزوج) لا يؤثر بشكل جوهري على استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين من أعضاء هيئة التدريس الجامعي في جميع أبعاد التنظيم الانفعالي (اختيار الموقف وتُعدّيل الموقف وتوزيع الانتباه وإعادة التقييم المعرفي وتُعدّيل الاستجابة، وفي استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل عام) مما يدعم صحة هذا الفرض، أي أنه لا توجود فروق بين الفئتين، ويشير ذلك إلى أن الحالة الاجتماعية ليست عاملاً حاسماً في تنظيم وإدارة الانفعالات لدى أعضاء هيئة التدريس في إطار البيئة الأكاديمية

ويمكن تفسير هذا التشابه في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين الفئتين بأن طبيعة العمل الأكاديمي تتطلب من الجميع—بغض النظر عن الحالة الاجتماعية—توظيف مهارات وتنظيم الانفعالات بشكل متقارب. ففي كل من استراتيجيات: اختيار الموقف، تُعدّيل الموقف، توزيع الانتباه، إعادة التقييم المعرفي، وتُعدّيل الاستجابة، لم تظهر فروق جوهرية، وهو ما يدعم الافتراض النظري الذي أورده (جيمس كروس، James Grross) في نظريته بأن التنظيم الانفعالي يتطور بشكل مستقل عن الصفات الديموغرافية الثابتة، ويتأثر بدرجة أكبر بعوامل أخرى مثل: الخبرة والوعي الذاتي، والمواقف المهنية المتكررة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الحالة الاجتماعية لا تُعدّ عاملاً مبهمًا ورئيسيًا في تحديد مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يتفق أيضاً مع نظرية كروس (Gross،2002:2015) التي ترى أن التنظيم الانفعالي عملية مكتسبة تتشكل من خلال المواقف الحياتية والتفاعلات المهنية أكثر من ارتباطها بمتغيرات ديموغرافية كالزواج. وتؤكد بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (فائق عياش، 2016) ودراسة (أمينة رزق،2017) ودراسة (نورة العجمي، 2021) أن مهارات التنظيم الانفعالي تنمو من خلال الخبرات وضغوط البيئة الأكاديمية، وليست انعكاسًا للحالة الاجتماعية للفرد.

و هذه النتيجة تتفق مع ما كشفت عنه دراسة (نورة العجمي، 2023) بعدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعًا للحالة الاجتماعية لدى المعلمين الجامعيين، موضحة أن طبيعة العمل والمسؤوليات الأكاديمية توحّد السلوك الانفعالي بدرجة كبيرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة (رانيا عبد الحميد،2019)، التي أجريت على الأساتذة الجامعيين، وأثبتت أن الحالة الاجتماعية لم تكن

متغيرًا مؤثرًا في أي من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، خاصة في البيئات المؤسسية التي تُخضع فيها السلوكيات لمتطلبات مهنية موحدة.

ومن ناحية أخرى، فقد اختلفت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (سهى أبو داوود،2017)، التي أوضحت وجود فروق لصالح غير المتزوجين في استخدام استراتيجية "إعادة التقييم المعرفي"، وقد فسرتها الباحثة حينها بأن غير المتزوجين أكثر تركيزًا على الذات وتحليل المواقف الشخصية.

**4- دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.**

**جدول (35) يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | متوسطات الرتب للدرجة العلمية | | | قيمة كروسكال (Kruskal-Wallis H) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مساعد محاضر | محاضر | أستاذ مساعد فما فوق | | | |
| اختيار الموقف | 67.73 | 63.23 | 73.34 | 1.09 | 2.00 | 0.58 |
| تُعدّيل الموقف | 65.35 | 66.10 | 73.66 | 0.80 | 2.00 | 0.67 |
| تُعدّيل الموقف | 68.09 | 63.15 | 72.50 | 0.99 | 2.00 | 0.61 |
| إعادة التقييم المعرفي | 68.79 | 62.59 | 71.77 | 1.11 | 2.00 | 0.57 |
| توزيع الانتباه | 70.07 | 60.93 | 71.86 | 1.96 | 2.00 | 0.38 |
| التنظيم الانفعالي | 68.24 | 62.89 | 72.66 | 1.10 | 2.00 | 0.58 |

يوضح الجدول (35) نتائج اختبار (كروسكال واليس Kruskal-Wallis H) لفحص دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (مساعد محاضر، ومحاضر، وأستاذ مساعد فما فوق). وتشير جميع القيم الإحصائية لكروسكال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة للدرجة العلمية في أي من أبعاد التنظيم الانفعالي وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيم مستوى المعنوية لجميع الأبعاد والدرجة الكلية أعلى من (0.05)، مما يعني قبول الفرض الصفري الثاني فيما يتعلق بهذا المتغير. حيث أن المتوسطات الحسابية للرتب بين

الفئات متقاربة، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن درجاتهم العلمية يستخدمون استراتيجيات التنظيم الانفعالي بمستويات متشابهة.

وعليه يمكن القول أن عدم وجود تأثير واضح للدرجة العلمية على استراتيجيات التنظيم الانفعالي يدل على أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم مستويات متقاربة من المهارات في إدارة انفعالاتهم. وتقارب المتوسطات الحسابية بين الفئات يعكس تشابهاً في الخبرات المهنية أو التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الضغوط الانفعالية، حيث أن أعلى متوسط للرتب في جميع الأبعاد كان لصالح فئة أستاذ مساعد، بينما سجلت فئة محاضر أقل المتوسطات، إلا أن هذه الفروق ليست دالة إحصائياً.

و إن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث من أفراد العينة، يُعزز الفرض الصفري الثاني الذي ينص على أن مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لا يتأثر بالدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، وهذا منطقي إذا ما أخذنا في الاعتبار أن هذه الاستراتيجيات لا تتطور فقط بزيادة الدرجة الأكاديمية، بل قد تكون مرتبطة بعوامل أخرى مثل النضج الانفعالي، والتجربة المهنية، أو حتى السمات الشخصية. مما يدعم التنظيم الانفعالي أنه يتأثر بعوامل نفسية وسلوكية مكتسبة أكثر من كونه مرتبطًا مباشرة بالدرجة الوظيفية الأكاديمية.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه (جيمس كروس2003 James Grross) في نظريته، أن التنظيم الانفعالي هو نتاج ممارسة متكررة ووعي داخلي، ويمكن تطويره بالتدريب والبيئة الداعمة أكثر من ارتباطه بمستوى أكاديمي معين.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي أسفرت عنها دراسة (علي الموسوي،2020) التي أجريت على أعضاء هيئة تدريس في العراق، حيث لم تُسجل فروق ذات دلالة في التنظيم الانفعالي تعزى إلى الدرجة العلمية، في حين لوحظ تأثير أقوى للخبرة وسنوات العمل.

وفي المقابل، فقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (آل إبراهيم،2018)، التي أظهرت أن الأساتذة من الفئة العليا (أستاذ مساعد فأعلى) أظهروا تنظيمًا انفعاليًا أعلى في بعد "إعادة التقييم المعرفي"، وهو ما فُسِّر بأنهم أكثر قدرة على ضبط مشاعرهم بسبب تراكم الخبرات ومسؤولياتهم الإدارية.

و استنادًا إلى ماسبق فإن هذه النتائج تشير إلى أهمية التركيز على تنمية المهارات الانفعالية لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تمييز بين الدرجات الأكاديمية، من خلال إدراج وحدات تدريبية حول "التنظيم الانفعالي المهني" وأهمية استخدام الاستراتيجيات الملائمة مع المواقف المختلفة وخاصة الضاغطة منها في البيئة الأكاديمية ضمن برامج التطوير المستمر.

**4-دلالة الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الخبرة.**

**جدول (36) يبين دلالة الفروق في أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الخبرة**

| الخيرة | متوسطات الرتب لسنوات الخبرة | | | قيمة كروسكال (Kruskal-Wallis H) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | من 10 سنوات فأقل | من 11-20 سنة | أكثر من 20 سنة | | | |
| اختيار الموقف | 67.24 | 69.74 | 49.75 | 1.353 | 2 | 0.508 |
| تُعدّيل الموقف | 67.11 | 70.48 | 48.33 | 1.646 | 2 | 0.439 |
| توزيع الانتباه | 67.14 | 70.38 | 48.33 | 1.633 | 2 | 0.442 |
| إعادة التقييم المعرفي | 67.24 | 70.45 | 46.42 | 1.949 | 2 | 0.377 |
| تُعدّيل الاستجابة | 67.47 | 69.43 | 47.58 | 1.654 | 2 | 0.437 |
| التنظيم الانفعالي | 67.20 | 70.41 | 47.25 | 1.806 | 2 | 0.405 |

يبين الجدول (36) نتائج اختبار (كروسكال واليس Kruskal-Wallis H) الذي استخدم لمقارنة متوسطات الرتب في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الخبرة، وقد اتضح أن مستويات الدلالة لجميع القيم الإحصائية أعلى من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث لمتغير الخبرة في أي من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، كذلك الحال للدرجة الكلية فمتوسطات الرتب لمجموعات الخبرة لا تختلف كثيرًا، مما يعني أن مستوى التنظيم الانفعالي واستراتيجياته لا يتأثر بشكل ملحوظ بعدد سنوات الخبرة في التدريس. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي حسب سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 11-20 سنة، أكثر من 20 سنة) وهذا يدل على أن الخبرة لا تلعب دورًا حاسمًا في تطوير استراتيجيات التنظيم الانفعالي. حيث يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق أن أقل

متوسط رتبي كان لفئة أعضاء هيئة التدريس اللذين تتجاوز خبراتهم (أكثر من 20 سنة) في جميع الأبعاد، مما قد يشير إلى انخفاض طفيف في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأطول، ولكنه غير دال إحصائيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (جيمس كروس2003 James Grross)، في نظريته عن التنظيم الانفعالي بأنه لا يرتبط بشكل مباشر بالعوامل الزمنية (مثل الخبرة)، بل يتأثر بعوامل نوعية، منها: الوعي بالذات والقدرة على إعادة التقييم المعرفي، ووجود بيئة تنظيمية داعمة

ويشير كروس إلى أن استمرار ممارسة نفس المهام لفترات طويلة دون تحديث للمهارات أو تحفيز داخلي قد يُضعف الاستخدام النشط لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، وهو ما قد يفسّر الانخفاض النسبي غير الدال إحصائيًا بين أصحاب الخبرة الطويلة. (جيمس كروس2003: James Grross،173)

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (رانيا عبد الحميد،2019) و التي لم تجد فروقًا في التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة، وفسّرت ذلك بأن المهارات الانفعالية تتشكل في السنوات الأولى من المهنة ثم تستقر نسبيًا.

كما تتفق مع دراسة (عبد الله الزهراني،2017) التي بيّنت أن التنظيم الانفعالي لا يتطور تلقائيًا مع الخبرة، ما لم يكن مصحوبًا بتدريب مستمر وتفاعل نشط مع بيئات جديدة.

في المقابل: تختلف هذه النتيجة عن دراسة (عبد الرحمن الرشيدي، 2020) التي أظهرت فروقًا لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة (11–20 سنة)، وأرجعت ذلك بأن هذه الفئة تجمع بين حداثة التحديات ومهارة التعامل معها، بعكس الفئتين الأخرى (الأقل والأكثر خبرة).

وبناءً على تلك النتائج يتضح أن الخبرة الزمنية وحدها لاتكفي لتطوير استراتيجيات التنظيم الانفعالي ما لم يصاحبها وعي متجدد وتدريب مهني مستمر والملفت في هذه النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأطول (أكثر من 20 سنة) سجّلوا متوسطات رتب أدنى مقارنة بزملائهم، رغم أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية. وهذا يدعو إلى معرفة وتشخيص الأسباب والعوامل المرتبطة بالأبعاد النفسية والاجتماعية في بيئة العمل الأكاديمي وكذلك الممارسات المؤسسية التي من شأنها أن تقلل من تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بفعالية.

**ثانيا- النتائج المتعلقة بمتغير فاعلية الذات المهنية:**

وهي تتضمن نتائج كلاً من الفرض الثالث والرابع من نتائج الدراسة وفيما يلي توضيح لذلك:

**نتيجة الفرض الثالث:**

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم اتباع الخطوات التالية:

- **استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحدين الأعلى والأدنى لكل بعد من أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية كما هو مبين في الجدول (37)**

**جدول (37) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية**

| | السمات الشخصية | المعرفة المهنية | المهارات المهنية | حل المشكلات | العلاقات الإنسانية | الطموح المهني | القيم والأخلاق المهنية | فعالية الذات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 19.36 | 17.90 | 18.85 | 18.47 | 18.96 | 18.01 | 20.10 | 111.56 |
| الانحراف المعياري | 2.08 | 2.41 | 2.15 | 2.25 | 2.34 | 2.85 | 1.72 | 10.87 |
| أعلى قيمة | 7.00 | 9.00 | 7.00 | 9.00 | 7.00 | 8.00 | 7.00 | 47.00 |
| أقل قيمة | 21.00 | 21.00 | 21.00 | 21.00 | 21.00 | 21.00 | 21.00 | 126.00 |

- **تحديد مستوى فاعلية الذات المهنية لعينة الدراسة:**

لتحديد مستوى استخدام فاعلية الذات المهنية تم تقسيم الدرجات على هذا الاستبيان إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، وذلك استنادًا إلى منحنى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي، انحرافا معياريا واحدا)، وتم تحديد هذه المستويات لكل بعد بشكل منفصل، حيث حُدد المستوى المرتفع من خلال حاصل جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد، واعتبر الناتج والدرجات التي تليه ممثلة للمستوى المرتفع، وحُدد المستوى المنخفض بواسطة حاصل طرح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأعُتبر الناتج والدرجات التي قبله ممثلة للمستوى المنخفض، في حين تم تحديد المستوى المتوسط بمدى الدرجات المحصورة بين الحد الأدنى للمستوى المرتفع والحد الأعلى للمستوى المنخفض، ويبن الجدول (18) المستويات لكل بعد من أبعاد فاعلية الذات المهنية.

**جدول (38) يبين مستوى كل بعد من أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية للاستبيان**

| أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|
| السمات الشخصية | أقل من 17 | من 17-21 | من 22 فأكثر |
| المعرفة المهنية | أقل من 15 | من 16-20 | من 21 فأكثر |
| المهارات المهنية | من 16 فأقل | من 17-21 | من 22 فأكثر |
| حل المشكلات | من 16 فأقل | من 17-21 | من 22 فأكثر |
| العلاقات الإنسانية | من 16 فأقل | من 17-21 | من 22 فأكثر |
| الطموح المهني | أقل من 15 | من 16-20 | من 21 فأكثر |
| القيم والأخلاق المهنية | أقل من 18 | من 18 -21 | أكثر من 21 |
| فاعلية الذات المهنية ككل | أقل من 100 | من 100-122 | من 123 فأكثر |

- **التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على:**"لا يوجد مستوى مرتفع في فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية".

**جدول (39) يبين مستوى أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية**

| أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|---|
| **بعد السمات الشخصية** | العدد | 17 | 66 | 52 |
| | النسبة المئوية | 12.6% | 48.9% | 38.5% |
| **بعد المعرفة المهنية** | العدد | 21 | 96 | 18 |
| | النسبة المئوية | 15.6% | 71.1% | 13.3% |
| **بعد المهارات المهنية** | العدد | 17 | 90 | 28 |
| | النسبة المئوية | 12.6% | 66.7% | 20.7% |
| **بعد حل المشكلات** | العدد | 25 | 75 | 35 |
| | النسبة المئوية | 18.5% | 55.6% | 25.9% |
| **بعد العلاقات الإنسانية** | العدد | 20 | 65 | 50 |
| | النسبة المئوية | 14.8% | 48.1% | 37% |
| **بعد الطموح المهني** | العدد | 23 | 82 | 30 |
| | النسبة المئوية | 17% | 60.7% | 22.2% |

| أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|---|
| **بعد القيم والأخلاق المهنية** | العدد | 14 | 39 | 82 |
| | النسبة المئوية | 10.4% | 28.9% | 60.7% |
| **فاعلية الذات المهنية ككل** | العدد | 17 | 98 | 20 |
| | النسبة المئوية | 12.6% | 72.6% | 14.8% |

من نتائج الجدول (39) الذي يوضح مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية يتضح بشكل عام أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات المهنية حيث بلغت (72.6%)، في حين أن (14.8%) فقط لديهم مستوى مرتفع، و(12.6%) لديهم مستوى منخفض وهذه النتائج تعني أن الفاعلية المهنية بشكل عام ليست مرتفعة بشكل واضح لدى أعضاء هيئة التدريس.

ومن خلال تحليل الأبعاد المختلفة لفاعلية الذات المهنية تبين الآتي:

- **السمات الشخصية:** (38.5%) لديهم مستوى مرتفع، وهو مؤشر جيد مقارنة ببقية الأبعاد.
- **المعرفة المهنية:** الغالبية في المستوى المتوسط (71.1%)، بينما (13.3%) فقط في المستوى المرتفع، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز المعرفة المهنية.
- **المهارات المهنية:** معظم أعضاء هيئة التدريس (66.7%) لديهم مستوى متوسط من المهارات، و(20.7%) فقط في المستوى المرتفع، مما يدل على وجود حاجة لتطوير هذه المهارات.
- **حل المشكلات:** (55.6%) في المستوى المتوسط، و(25.9%) في المستوى المرتفع، مما يشير إلى كفاءة متوسطة في التعامل مع المشكلات.
- **العلاقات الإنسانية:** النسبة الأكبر في المستوى المتوسط (84.1%)، في حين أن (37%) في المستوى المرتفع، وهو مؤشر على قدرة جيدة على التفاعل والتواصل مع الآخرين.
- **الطموح المهني:** (60.7%) في المستوى المتوسط، و(22.2%) في المستوى المرتفع، مما يدل على وجود مستوى طموح مهني محدود إلى حد ما.

- **القيم والأخلاق المهنية:** هذا البعد هو الأعلى من حيث المستوى المرتفع (60.7%)، مما يعكس التزامًا قويًا بالقيم والأخلاق المهنية لدى أفراد العينة.

وبالنظر إلى تلك النتائج: نجد أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات المهنية في معظم الأبعاد وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان، مما يدعم صحة الفرض إلى حد كبير، وهناك بعض الأبعاد التي تتمتع بمستوى مرتفع نسبيًا، مثل السمات الشخصية (38.5%) والقيم والأخلاق المهنية (60.7%)، ولكنها لا تكفي لرفض الفرضية بالكامل، حيث إن الفاعلية المهنية بشكل عام لم تصل إلى مستوى مرتفع.

وبناءً على ذلك يمكن القول: أن بيانات النتائج الواردة في الجدول (17) تدعم صحة الفرض الصفري الثالث والذي مفاده: لا يوجد مستوى مرتفع بشكل عام في فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث إن معظم الأبعاد تتركز في المستوى المتوسط. ومع ذلك، هناك بعض الجوانب التي يظهر فيها نوع من التحسن، مثل القيم والأخلاق المهنية، مما يشير إلى وجود نقاط قوة يمكن الاعتماد عليها لتعزيز الفاعلية المهنية بشكل عام.

وتشير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس رغم تأهيلهم العلمي لا يظهرون فاعلية ذاتية مهنية مرتفعة، ما قد يدل على وجود عوائق مؤسسية أو نفسية أو اجتماعية كضعف وتوتر العلاقات الإنسانية في إطار البيئة الأكاديمية، تحد من شعورهم بالكفاءة، أو تعيق قدرتهم على اتخاذ قرارات مهنية بثقة، أو السعي لتحقيق طموحاتهم المهنية.

واستناداً إلى ماسبق: فإن هذه النتائج تستحق الوقوف عندها، خصوصًا في بيئة أكاديمية يفترض أن تمكّن أعضاء هيئة التدريس من تطوير فاعلية ذاتية عالية نظرًا لمكانتهم ومسؤولياتهم المهنية: وقد تعكس هذه النتائج الحاجة الماسة إلى سياسات دعم وتطوير مهني واسع ومكثف لأعضاء هيئة التدريس الجامعي خاصة في الجوانب المرتبطة بالطموح المهني وتنمية المهارات الشخصية.

ويمكن تفسير هذا الضعف النسبي في فاعلية الذات من خلال نموذج باندورا (Bandura, 1997)، الذي يرى أن فاعلية الذات تتأثر بأربعة مصادر رئيسية: الخبرات الشخصية المباشرة والخبرات غير المباشرة (النمذجة) والإقناع الاجتماعي، الحالة النفسية والانفعالية للفرد.

ويبدو من هذه النتائج أن المصادر الأربعة لم يتم تحفيزها بشكل كافي وفاعل داخل بيئة العمل الأكاديمي، وهذ ما يفسّر تمركز الفاعلية الذاتية ضمن المستوى المتوسط لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.

وخلاصة لما سبق أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء في الغالب متوسطًا، وهو ما يتفق مع نظرية (باندورا banadora1997) التي تؤكد أن الكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات والضغوط أكثر من المؤهل العلمي. وفي هذا السياق أشار (حامد زهران،1980: 132) أن القيم والأخلاق المهنية تُعدّ ثابتة نسبيًا، مما يفسر ارتفاعها مقارنة ببقية الأبعاد، في حين أظهرت دراسة (أبو سعد والهواري، 2008) أن المعرفة والمهارات المهنية تحتاج إلى تدريب وتطبيق مستمر، وهو ما يبرر بقاؤها في المستوى المتوسط.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (أحمد أبو عريضة، 2021) التي وجدت أن فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية تقع غالبًا في المستوى المتوسط، وأرجعت ذلك إلى القيود المؤسسية ونقص التحفيز الإداري. كما تتفق مع دراسة (لينا ربابعة،2020) التي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس غالبًا ما يُظهرون فاعلية ذاتية معرفية جيدة، ولكن لديهم ضعف في الجوانب المرتبطة بالطموح والمهارات الشخصية.

ومن ناحية أخرى، تختلف مع دراسة (محمد الحسيني،2018)، التي أظهرت مستويات مرتفعة من فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأجنبية، وهو مافسره بوجود أنظمة دعم مهني وتدريب مستمر وتقدير مؤسسي لأدوارهم.

**نتيجة الفرض الصفري الرابع:**

**وينص هذا الفرض على:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات: النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة"**

**1- دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير النوع:**

**جدول (40) يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير النوع**

| | النوع | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | ذكور | 71.12 | 5760.50 | 1772.50 | −1.60 | 0.11 |
| | إناث | 60.59 | 3150.50 | | | |
| بعد المعرفة المهنية | ذكور | 70.73 | 5729.00 | 1804.00 | −1.41 | 0.16 |
| | إناث | 61.19 | 3182.00 | | | |
| بعد المهارات المهنية | ذكور | 65.34 | 5292.50 | 1971.50 | −0.63 | 0.53 |
| | إناث | 69.59 | 3618.50 | | | |
| بعد حل المشكلات | ذكور | 68.01 | 5509.00 | 2024.00 | −0.38 | 0.70 |
| | إناث | 65.42 | 3402.00 | | | |
| بعد العلاقات الإنسانية | ذكور | 66.73 | 5405.50 | 2084.50 | −0.10 | 0.92 |
| | إناث | 67.41 | 3505.50 | | | |
| بعد الطموح المهني | ذكور | 63.15 | 5115.50 | 1794.50 | −1.45 | 0.15 |
| | إناث | 72.99 | 3795.50 | | | |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | ذكور | 67.06 | 5431.50 | 2101.50 | −0.02 | 0.98 |
| | إناث | 66.91 | 3479.50 | | | |
| فاعلية الذات | ذكور | 66.69 | 5402.00 | 2081.00 | −0.12 | 0.91 |
| | إناث | 67.48 | 3509.00 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (40) الذي يبين الفروق في فاعلية الذات وأبعادها بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير النوع اتضح أن جميع مستويات المعنوية (p−value) أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية أو في الدرجة الكلية للاستبيان حيث كانت قيم **(Z)** في جميع الأبعاد منخفضة، مما يشير إلى عدم وجود تأثير جوهري للنوع على أي من الأبعاد السبعة، أو على الدرجة الكلية للفاعلية وبالرغم من أن قيم متوسط الرتب تشير إلى بعض الفروقات الطفيفة بين الذكور والإناث، لكن هذه الفروق ليست دالة إحصائيًا، مما يعني أنها قد تكون نتيجة لعوامل أخرى وليس لمتغير النوع.

**خلاصة القول** أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية، لأن جميع الفروق في متوسطات الرتب بين الجنسين ليست جوهرية، حيث أن مستويات المعنوية مرتفعة(0.05<) ، مما يعني أن أي اختلافات بين الذكور والإناث قد تكون عشوائية.

وهذه النتائج تدعم صحة الفرض الصفري الرابع التي مفادها عدم وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات المهنية، ويمكن القول أن هذه النتيجة تُعدّ منطقية في سياق الوظيفة الأكاديمية، إذ إن التنظيم الذاتي بوصفه مهارة مهنية ونفسية متقدمة لا يتأثر مباشرة بالنوع، بل قد يرتبط أكثر بعوامل أخرى مثل: الخبرة والدافعية، الرضا الوظيفي والبيئة التنظيمية.

ووفقًا لنظرية (باندورا1997 Bandura ) فإن فاعلية الذات وتنظيمها تعتمد على التجربة الشخصية، والتفاعل مع البيئة، والإدراك الداخلي للكفاءة، وليس على الخصائص البيولوجية مثل النوع وهذا ما يفسر أن النوع لا يشكل عاملاً حاسمًا للتمايز بين الذكور والإناث في ادراك فاعلية الذات ومدى كفاءتها، كما تؤكد أن الفاعلية الذاتية تتأثر بالخبرات والمهارات والحالة النفسية للفرد أكثر من النوع الاجتماعي. وتدعم نظرية الذات لـــ(كارل روجرز Carl Rogers) هذا الرأي، إذ ترى أن الذات المهنية تعتمد على إدراك الفرد لمهاراته وقدراته وتجربته المهنية، وليس على جنسه. وبالتالي، فإن أي فروق طفيفة بين الذكور والإناث في الدراسة قد تكون ناتجة عن عوامل فردية أو بيئية وليس عن النوع.

وتتفق هذه النظرية مع دراسة (نورة العجمي،2021) التي خلصت إلى أن متغير النوع لا يؤثر بشكل دال على فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما تتفق مع نتيجة دراسة (رانياعبد الحميد، 2019) التي بيّنت أن التنظيم المهني والانفعالي يُبنى على الخبرة والمهارة، وليس على النوع، في حين أنها جاءت مختلفة عن دراسة (ندى شاهين وآخرين، 2018) التي أظهرت فروقًا لصالح الإناث في بعض الأبعاد (مثل إعادة التقييم المعرفي)، لكن الدراسة كانت موجهة لمعلمي المدارس، ما يجعل السياق مختلفًا.

**2-دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير وفقاً لمتغير الكلية:**

**جدول (41) دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الكلية (الآداب-العلوم)**

| أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية | الكلية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | الآداب | 60.59 | 3514.50 | 1803.50 | -1.75 | 0.08 |
| | العلوم | 71.95 | 5396.50 | | | |
| بعد المعرفة المهنية | الآداب | 68.56 | 3976.50 | 2084.50 | -0.42 | 0.68 |
| | العلوم | 65.79 | 4934.50 | | | |
| بعد المهارات المهنية | الآداب | 67.97 | 3942.50 | 2118.50 | -0.26 | 0.79 |
| | العلوم | 66.25 | 4968.50 | | | |
| بعد حل المشكلات | الآداب | 62.95 | 3651.00 | 1940.00 | -1.08 | 0.28 |
| | العلوم | 70.13 | 5260.00 | | | |
| بعد العلاقات الإنسانية | الآداب | 68.75 | 3987.50 | 2073.50 | -0.48 | 0.63 |
| | العلوم | 65.65 | 4923.50 | | | |
| بعد الطموح المهني | الآداب | 71.47 | 4145.00 | 1916.00 | -1.19 | 0.23 |
| | العلوم | 63.55 | 4766.00 | | | |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | الآداب | 62.15 | 3604.50 | 1893.50 | -1.47 | 0.14 |
| | العلوم | 70.75 | 5306.50 | | | |
| فاعلية الذات | الآداب | 66.84 | 3877.00 | 2166.00 | -0.04 | 0.97 |
| | العلوم | 67.12 | 5034.00 | | | |

استخدم الباحث اختبار مان-ويتني لتحليل الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم، وهو إجراء مناسب بالنظر لطبيعة البيانات وعدم الاعتماد على التوزيع الطبيعي.

ومن نتائج الجدول (41) يتبين أن جميع قيم مستوى المعنوية (Sig) في الجدول أكبر من (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم في جميع أبعاد فاعلية الذات المهنية، فأقرب بعد لتحقيق دلالة إحصائية هو (بعد السمات الشخصية) قيمة (مان -وتني 1803.5) وقيمة (z)= (1.75) ومستوى

المعنوية (0.08)، لكنه لا يزال غير دال إحصائيًا. أما باقي الأبعاد، مثل (المعرفة المهنية والمهارات المهنية، حل المشكلات، العلاقات الإنسانية، الطموح المهني، القيم والأخلاق المهنية، وفاعلية الذات الكلية)، أظهرت جميعها قيم معنوية بعيدة عن (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لتخصصهم. ما يعني أن التخصص الأكاديمي لا يمثل متغيرًا محددًا لتفسير الفروق في مستويات فاعلية الذات المهنية.

وعلى الرغم من أن بُعد السمات الشخصية اقترب من تحقيق الدلالة الإحصائية ( p = 0.08)، فإن بقية الأبعاد جاءت بعيدة تمامًا عن حدود الدلالة، مما يشير إلى أن فاعلية الذات المهنية لا تتأثر بالتخصص الأكاديمي (آداب أو علوم).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد أبو عريضة، 2021) التي توصلت إلى أن فاعلية الذات المهنية لا تختلف باختلاف التخصص أو النوع، وهو ما يعزز فكرة أن فاعلية الذات المهنية ترتكز بدرجة أكبر على الخبرات الشخصية وسنوات الممارسة. كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما طرحه (بندورا، 1997) في إطار نظريته حول الكفاءة الذاتية، حيث أشار إلى أن فاعلية الذات لا تُبنى بالضرورة على الخلفية التخصصية وإنما على عوامل أخرى مثل الخبرة الذاتية والدافعية الداخلية والبيئة الاجتماعية والمهنية الداعمة. كذلك تتشابه نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه (نادية صالح 2015) التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في الفعالية التنظيمية تبعًا لمتغير النوع، وهو ما يؤكد الفرضية القائلة إن الخصائص الشخصية والمؤسسية تتجاوز أثر التخصص الأكاديمي.

وفي المقابل، تتباين نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (غالية عبد السلام ودارين القطعاني 2024) بجامعة أجدابيا، ودراسة (علي بولطيعة، وأبوبكر عبد الجواد 2023) بجامعة درنة – القبة، حيث كشفت كلتاهما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية أو كفاءة الذات التدريسية وفقًا لمتغير التخصص، وهو ما يشير إلى أن البيئة الجامعية المحلية قد تلعب دورًا في إبراز هذه الفروق. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة (محمد الحسيني 2018) التي بينت تفوق أعضاء هيئة التدريس الأوروبيين على نظرائهم المصريين في مستويات فاعلية الذات المهنية، ولا سيما في أبعاد الطموح المهني وحل المشكلات، وهو ما يُفسر بوجود فروق في البيئة المؤسسية والدعم المقدم للتطوير المهني.

ويمكن تفسير هذا التباين في ضوء أن بعض الدراسات ركزت على متغيرات إضافية مثل النوع أو الخبرة أو البيئة المؤسسية كدراسة (محمد الحسيني، 2018) ودراسة (علي بولطيعة، وأبوبكر عبد الجواد 2023) بينما اقتصرت هذه الدراسة على متغير الكلية (الآداب – العلوم) فقط. كما أن اختلاف أدوات القياس (مقاييس محلية من إعداد الباحث مقابل مقاييس معدلة عن باندورا) قد يسهم في تباين النتائج. إضافة إلى ذلك، فإن عدم ظهور فروق جوهرية في الدراسة الحالية قد يُعزى إلى تجانس البيئة الأكاديمية بين الكليتين، حيث يخضع أعضاء هيئة التدريس لسياسات وإجراءات مؤسسية متشابهة، مما يقلل من أثر التخصص الأكاديمي في تحديد مستويات فاعلية الذات المهنية.

**3. دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.**

**جدول (42) دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج–غير متزوج)**

| | الحالة الاجتماعية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | متزوج | 64.15 | 6287.00 | 1436.00 | −1.48 | 0.14 |
| | غير متزوج | 74.97 | 2624.00 | | | |
| بعد المعرفة المهنية | متزوج | 70.26 | 6885.00 | 1396.00 | −1.65 | 0.10 |
| | غير متزوج | 57.89 | 2026.00 | | | |
| بعد المهارات المهنية | متزوج | 68.39 | 6702.50 | 1578.50 | −0.71 | 0.48 |
| | غير متزوج | 63.10 | 2208.50 | | | |
| بعد حل المشكلات | متزوج | 66.54 | 6520.50 | 1669.50 | −0.24 | 0.81 |
| | غير متزوج | 68.30 | 2390.50 | | | |
| بعد العلاقات الإنسانية | متزوج | 66.81 | 6547.50 | 1696.50 | −0.10 | 0.92 |
| | غير متزوج | 67.53 | 2363.50 | | | |
| بعد الطموح المهني | متزوج | 69.26 | 6787.50 | 1493.50 | −1.14 | 0.25 |
| | غير متزوج | 60.67 | 2123.50 | | | |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | متزوج | 68.71 | 6733.50 | 1547.50 | −0.98 | 0.33 |
| | غير متزوج | 62.21 | 2177.50 | | | |

| | الحالة الاجتماعية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني (U) | قيمة (Z) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات المهنية ككل | متزوج | 68.94 | 6756.00 | 1525.00 | −0.97 | 0.33 |
| | غير متزوج | 61.57 | 2155.00 | | | |

من نتائج الجدول (42) الذي يبين اختبار الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات المهنية وأبعادها بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج). حيث تشمل فئة غير المتزوجين (العزاب، والمطلقين، والأرامل) يتضح أن جميع قيم مستوى المعنوية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين في جميع أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية (السمات الشخصية والمعرفة المهنية والمهارات المهنية وحل المشكلات والعلاقات الإنسانية والطموح المهني والقيم والأخلاق المهنية) وفاعلية الذات المهنية بشكل عام، إذ تراوحت قيم (Z) بين (−1.65 إلى −0.10)، وكانت جميع قيم مان –ويتني (U) غير دالة إحصائيًا، مما يدعم صحة الفرضية الصفرية، حيث لم تصل أي من القيم إلى مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). ويشير ذلك إلى أن الحالة الاجتماعية ليست عاملاً مؤثرًا على فاعلية مفهوم الذات المهنية بين أعضاء هيئة التدريس، مما يعني أن كلا الفئتين لديهما مستوىً متقارب من الكفاءة لفاعلية الذات المهنية. ويبدو أن أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي يمتلكون نفس مستويات الفاعلية المهنية في بعض المجالات مثل: العلاقات الإنسانية، المهارات المهنية، والطموح.

وفي هذا السياق تؤكد نظرية (باندورا banadora) أن مفهوم الذات يرتبط بالخبرة والسياق أكثر من ارتباطه بخصائص ديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (نورة العجمي، 2021) التي لم تجد فروقًا في فاعلية الذات تبعًا للحالة الاجتماعية في بيئة الجامعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن النتائج تشير إلى أن فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس لا تتأثر بالعوامل الديموغرافية مثل الكلية أو الحالة الاجتماعية، مما يعني أن برامج تطوير وتحسين الفاعلية الذاتية والكفاءة المهنية يمكن أن تُصمم وتُنفذ بصورة موحدة دون الحاجة لتقسيم الفئات بناء على هذه المتغيرات.

### 4. دلالة الفروق في أبعاد فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية:

**جدول (43) يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية**

| | متوسطات الرتب للدرجة العلمية | | | قيمة كروسكال (Kruskal–Wallis H) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مساعد محاضر | محاضر | أستاذ مساعد فما فوق | | | |
| السمات الشخصية | 62.60 | 70.45 | 71.70 | 1.651 | 2 | 0.438 |
| المعرفة المهنية | 60.50 | 70.88 | 76.68 | 3.748 | 2 | 0.154 |
| المهارات المهنية | 60.40 | 68.17 | 83.00 | 5.902 | 2 | 0.06 |
| حل المشكلات | 62.90 | 66.34 | 80.02 | 3.330 | 2 | 0.189 |
| العلاقات الإنسانية | 64.03 | 69.03 | 70.84 | 0.770 | 2 | 0.680 |
| الطموح المهني | 62.08 | 65.83 | 83.48 | 5.193 | 2 | 0.075 |
| القيم والأخلاق المهنية | 66.09 | 70.73 | 61.25 | 1.297 | 2 | 0.523 |
| فاعلية الذات المهنية | 60.79 | 68.68 | 80.75 | 4.515 | 2 | 0.105 |

توضح النتائج الواردة بالجدول (43) إمكانية التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات المهنية وأبعادها بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الدرجة العلمية. وبناءً على نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal–Wallis H) لمقارنة المجموعات الثلاث: (مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد فما فوق). تبين **أن** جميع قيم مستوى المعنوية أعلى من (0.05)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في أي من أبعاد فاعلية الذات المهنية وفقًا لمتغير الدرجة العلمية على الرغم من وجود بعض التباين في متوسطات الرتب، فقيم اختبار **(H)** ليست كبيرة بما يكفي لتكون دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). وأن أقرب بُعد إلى الدلالة الإحصائية هو بعد (المهارات المهنية) بمستوى دلالة (0.06) و(الطموح المهني) بمستوى دلالة (0.075)، ولكنهما لا يزالان غير دالين إحصائيًا. ويشير عدم وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجات العلمية إلى أن فاعلية الذات المهنية وأبعادها لا تتأثر بشكل جوهري بدرجة عضو هيئة التدريس، مما قد يعكس تجانسًا في المهارات والكفاءات التنظيمية بينهم بغض النظر عن الدرجة العلمية. وقد

يرجع ذلك إلى أن فاعلية الذات لديهم ترتبط بعوامل أخرى مثل بيئة العمل، الدافعية الشخصية، والتدريب المهني المستمر، وليس فقط بالدرجة العلمية.

وتنسجم هذه الدراسة مع ما أورده (بنادورا1997 Bandura) في تفسيره لمفهوم الذات، فإن تنظيم الذات المهني لا يتطور تلقائيًا مع التدرج في الرتبة الأكاديمية، بل يعتمد على: التجارب الشخصية المباشرة في البيئة التعليمية، والدعم المؤسسي والتغذية الراجعة، والتحفيز الذاتي والتطوير المستمر، وبالتالي يمكن أن يكون عضو هيئة التدريس في درجة "مساعد محاضر" أكثر كفاءة وفاعلية مهنية ممن هو بدرجة "محاضر" إن كان أكثر اندماجًا وتفاعلاً في بيئته المهنية ولديه شعور إيجابي نحوها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي الموسوي، 2020) التي لم تجد فروقًا في التنظيم الانفعالي تبعًا للدرجة الأكاديمية، موضحة أن التدريب والخبرة العملية هما العاملان الأهم.

كما تتفق مع دراسة (أحمد أبو عريضة،2021) التي أظهرت تجانسًا في فاعلية الذات بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب، باستثناء من كانت لديهم خبرات تدريبية إضافية.

من ناحية أخرى فقد جاءت مختلفة جزئياً مع ما ورد في دراسة (آل إبراهيم، 2018 )التي أظهرت ارتفاع مستوى فاعلية الذات المهنية لدى الأساتذة من الرتب العليا، لكنها ربطت ذلك بالخبرة والمسؤوليات القيادية، وليس بالدرجة العلمية بذاتها.

### 5-دلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

**جدول (44) يبين دلالة الفروق في أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**

| الخيرة | متوسطات الرتب لسنوات الخبرة | | | قيمة كروسكال Kruskal-Wallis H | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | من 10 سنوات فأقل | من 11-20 سنة | أكثر من 20 سنة | | | |
| السمات الشخصية | 65.97 | 71.50 | 62.08 | 0.609 | 2 | 0.737 |
| المعرفة المهنية | 65.38 | 68.34 | 87.00 | 1.875 | 2 | 0.392 |
| المهارات المهنية | 63.16 | 78.00 | 76.58 | 3.867 | 2 | 0.145 |
| حل المشكلات | 64.71 | 71.29 | 83.67 | 1.887 | 2 | 0.389 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | 64.16 | 76.17 | 69.00 | 2.335 | 2 | 0.311 |
| الطموح المهني | 64.09 | 75.24 | 74.67 | 2.170 | 2 | 0.338 |
| القيم والأخلاق المهنية | 67.34 | 66.43 | 64.17 | 0.061 | 2 | 0.970 |
| فاعلية الذات | 63.93 | 74.47 | 81.00 | 2.507 | 2 | 0.286 |

يوضح الجدول (44) نتائج اختبار (كروسكال–واليس Kruskal–Wallis) الذي استخدم لاختبار صحة الفرض الرابع والذي مفاده: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد مفهوم الذات المهنية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة"، حيث كانت جميع قيم مستوى المعنوية أكبر من (0.05)، مما يعني قبول هذا الفرض الصفري أي عدم وجود دلالة فروق بين الفئات المختلفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في فاعلية الذات المهنية ككل وأبعادها مثل (السمات الشخصية والمعرفة المهنية والمهارات المهنية وحل المشكلات)، بمعنى أنها لا تتأثر بشكل واضح بسنوات الخبرة في التدريس. فالبعد الأكثر تباينًا بين الفئات هو (المهارات المهنية)، حيث حصلت الفئة (11–20 سنة) على أعلى متوسط رتب (78.00)، بينما حصلت الفئة (من 10 سنوات فأقل) على أدنى متوسط (63.16) ومع ذلك فإن الفرق غير دال إحصائيًا. أما البعد الأقل تباينًا هو (القيم والأخلاق المهنية)، حيث كانت الفروق بين المجموعات شبه معدومة، مما يدل على أن (القيم والأخلاق) لا تتأثر بسنوات الخبرة. كما أن الفروق في فاعلية الذات الكلية لم تكن دالة إحصائيًا، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى متقارب جدًا من فاعلية الذات بغض النظر عن خبرتهم، وهذا يعني أن مفهوم الذات يتطور أو يستقر بشكل مشابه بين الأفراد بغض النظر عن عدد سنوات العمل في المجال الأكاديمي.

ما يُستخلص من هذه النتيجة أن الفاعلية الذاتية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لا تتطور بالضرورة طرديًا مع تراكم السنوات، بل قد تتأثر بعوامل أخرى نوعية مثل: التحفيزو الانخراط في ممارسات مهنية فعالة، أو برامج تدريبية حديثة. ويلاحظ أيضًا أن بعد القيم والأخلاق المهنية ظل شبه ثابت بين الفئات، مما يعكس تجانسًا لديهم في هذا البُعد بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة.

وطبقًا لنظرية (باندورا Bandura1997)، فإن فاعلية الذات المهنية وتحسينها تعتمد على جودة الخبرة وتكرار التفاعل مع تحديات حقيقية، وليس فقط على عدد السنوات. بمعنى آخر، ليس كل "الخبرات" متساوية؛ فخبرة عشر سنوات متجددة قد تكون أكثر فاعلية من

عشرين سنة من التكرار الروتيني، أي أن نظريته تؤكد أن الفاعلية الذاتية تتأثر بالخبرات المباشرة الملاحظة، والإقناع اللفظي

كما يشير نموذج (كروس2003 Gross) في التنظيم الانفعالي إلى أن التنظيم ليس فقط وظيفة للزمن، بل نتاج لمهارات مكتسبة من خلال الملاحظة والتدريب، وإعادة التقييم المستمر.

كما يدعم ذلك مفهوم الذات المهنية وفق وجهة نظر (أوثير Oteer 2015)، الذي يشير إلى أن الفاعلية الذاتية متُعدّدة الأبعاد (المهارات، المعرفة، القيم) وتتأثر بالعوامل المعرفية والانفعالية وليس فقط بالخبرة الزمنية. ووفق ما أورده (كارل روجرز Carl Rogers)، في نظريته يمكن أن يتطور أو يستقر مفهوم الذات المهني بشكل مشابه بين الأفراد بغض النظر عن سنوات الخبرة، مما يفسر التشابه في مستويات فاعلية الذات بين الفئات المختلفة في الدراسة.

عليه يمكن القول أن سنوات الخبرة وحدها لا تُعدّ مؤشرًا كافيًا على فاعلية الذات المهنية، وهو ما يفتح الباب لتوصيات تطبيقية مهمة.

**نتيجة الفرض الخامس: الذي ينص على: (لاتوجد علاقة ارتباطية بين متغيري استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الاداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية).**

للتحقق من صحة الفرض أعلاه تم استخدام اختبار ( كروسكال–واليس–Kruskal) Wallis H لقياس دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات (منخفض – متوسط – مرتفع) في كل بعد وربط هذه الفروق بمستويات فاعلية الذات المهنية.

هذا الاختبار مناسب إحصائيًا لأنه:

- يقارن بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
- لا يشترط التوزيع الطبيعي.

يستخدم للبيانات الرتبية أو غير المتوافقة مع الشروط الصارمة للـ.ANOVA

**العلاقة بين بعد اختيار الموقف و الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية و أبعاده:**

**جدول (45) يبين دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات وأبعاده وفقاً لمستويات بعد اختيار الموقف كمؤشر للعلاقة الارتباطية بينهما**

| اختيار الموقف | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال (Kruskal–Wallis H) | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | | | |
| بعد السمات الشخصية | 49.00 | 66.27 | 83.21 | 7.60 | 2.00 | 0.02 |
| بعد المعرفة المهنية | 61.27 | 65.73 | 76.95 | 1.89 | 2.00 | 0.39 |
| بعد المهارات المهنية | 64.87 | 63.14 | 86.36 | 6.59 | 2.00 | 0.04 |
| بعد حل المشكلات | 49.23 | 63.95 | 93.76 | 14.36 | 2.00 | 0.00 |
| بعد العلاقات الإنسانية | 59.97 | 62.00 | 95.12 | 14.20 | 2.00 | 0.00 |
| بعد الطموح المهني | 53.03 | 61.72 | 101.38 | 20.98 | 2.00 | 0.00 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 52.30 | 66.63 | 79.21 | 5.66 | 2.00 | 0.06 |
| فاعلية الذات المهنية ككل | 53.60 | 62.16 | 98.93 | 17.80 | 2.00 | 0.00 |

يوضح الجدول (45) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في فاعلية الذات المهنية ككل وأبعادها وفقًا لمستويات بعد "اختيار الموقف" باستخدام اختبار كروسكال–واليس،ويتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في معظم الأبعاد عند مستوى معنوية (0.05)، مما يشير إلى تأثير اختيار الموقف على فاعلية الذات وأبعادها.

وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين ارتفاع مستوى "اختيار الموقف" وارتفاع فاعلية الذات في معظم أبعادها، فأعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على مستوى مرتفع في "اختيار الموقف" سجلوا أعلى متوسطات في الأبعاد الأتية:

- بعد السمات الشخصية عند مستوى دلالة عند (0.02) مما يعكس قدرة أفراد العينة على اتخاذ قرارات متزنة في المواقف الانفعالية، وهو ما يظهر في ثقتهم بأنفسهم، وتحملهم للمسؤولية.
- بعد المهارات المهنية عند مستوى دلالة (0.04) مما يدل على أن القدرة على اختيار الموقف التي يتمتع بها أفراد العينة تُترجم إلى كفاءة في التعامل مع المواقف المهنية، ما يزيد من فاعلية الأداء المهني لديهم.

- بعد حل المشكلات، العلاقات الإنسانية، الطموح المهني، وفاعلية الذات بشكل عام جاءت كلها عند مستوى دلالة (00.00) ويشير ذلك إلى تأثير كبير لاختيار الموقف في رفع أداء أفراد العينة في الجوانب التفاعلية والمهنية والمعرفية، مما يعزز التكيف الأكاديمي والمهني لديهم.

**أما الأبعاد غير المتأثرة بشكل دال فهي تتمثل في:**

- **بعد المعرفة المهنية:** لم تظهر فروق دالة إحصائيًا حيث جاءت عند مستوى دلالة (p=0.39). وهذا يشير إلى أن الجانب المعرفي لدى عضو هيئة التدريس يرتبط أكثر بالتخصص الأكاديمي والخبرة المكتسبة، وليس مباشرة بمهارات التنظيم الانفعالي.
- **بعد القيم والأخلاق المهنية:** لم تظهر دلالة حيث كانت عند مستوى دلالة ( p = 0.06)، رغم قربها من الدلالة الإحصائية، والتفسير المحتمل لذلك هو أن هذه القيم ثابتة ومترسخة ولا تتغير كثيرًا بتغير نمط الاستجابة الانفعالية، بل تعكس المبادئ التي يحملها أفراد العينة.

نخلص من النتائج إلى:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين اختيار الموقف وفاعلية الذات، بحيث تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون قدرة عالية على اختيار المواقف يتمتعون بمستويات أعلى من فاعلية الذات في معظم الأبعاد، خاصة في حل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والطموح المهني.
- أن بعض الأبعاد مثل (المعرفة المهنية والقيم والأخلاق) لم تتأثر بشكل معنوي باختيار الموقف.
- القدرة على اختيار الموقف تعكس مستوى التنظيم الانفعالي، مما يعني أن الأفراد الذين يستطيعون التحكم في استجاباتهم الانفعالية واتخاذ قرارات مناسبة يكونون أكثر كفاءة في التعامل مع التحديات المهنية.

وفي هذا السياق تؤكد نظرية (جيمس كروس Gross 2003) أن اختيار الموقف هو الخطوة الأولى في تسلسل التنظيم الانفعالي، ويُعد مؤشرًا لقدرة الفرد على السيطرة العقلانية على المواقف، مما يدعم الافتراض العلمي بأن الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي العالي يمتلكون فاعلية ذاتية أعلى.

و وفقًا لما أكده (بندورا Bandura 1997)، فإن فاعلية الذات ترتكز على ثقة الفرد بقدرته على التعامل مع مواقف التحدي، وتبدأ هذه الثقة من اختياراته واستجاباته الموجهة ذاتيًا.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراستي كلٍ من (أحمد أبوعريضة، 2021) و(نورة العجمي، 2021)، حيث أكدتا أن التنظيم الانفعالي وخاصة أبعاده المتقدمة مثل (إعادة التقييم أو اختيار الموقف) مرتبطة بشكل إيجابي بفاعلية الذات المهنية.

ومما يدعم هذه النتيجة ما أسفرت عنه دراسة (محمد الحسيني، 2018) بأن الأكاديميين الذين يمتلكون مهارات تنظيم انفعالي أعلى، أظهروا مستويات متقدمة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والطموح المهني.

**1- العلاقة بين بعد تُعدّيل الموقف والدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده**

**جدول (46) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقاً لمستويات بعد تُعدّيل الموقف كمؤشر للعلاقة الارتباطية بينهما**

| تُعدّيل الموقف | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال Kruskal-Wallis H | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | | | |
| بعد السمات الشخصية | 54.89 | 65.51 | 83.76 | 5.54 | 2.00 | 0.06 |
| بعد المعرفة المهنية | 64.07 | 65.09 | 79.21 | 2.29 | 2.00 | 0.32 |
| بعد المهارات المهنية | 73.36 | 62.47 | 86.16 | 6.74 | 2.00 | 0.03 |
| بعد حل المشكلات | 58.18 | 63.47 | 92.08 | 9.93 | 2.00 | 0.01 |
| بعد العلاقات الإنسانية | 66.43 | 62.05 | 93.50 | 11.35 | 2.00 | 0.00 |
| بعد الطموح المهني | 60.75 | 60.80 | 104.24 | 21.17 | 2.00 | 0.00 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 59.04 | 66.58 | 75.08 | 1.90 | 2.00 | 0.39 |
| فاعلية الذات ككل | 62.32 | 61.57 | 99.05 | 15.38 | 2.00 | 0.00 |

يُظهر الجدول (46) دلالة الفروق في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقًا لمستويات تُعدّيل الموقف، وذلك باستخدام اختبار (كروسكال واليس-Kruskal Wallis) وتشير النتائج إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في بعض أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية، بينما لم تكن الفروق دالة في أبعاد أخرى.

فالأبعاد التي لم تسجل فروقاً ذات دلالة إحصائية هي: (بعد السمات الشخصية، وبعد المعرفة المهنية، وبعد القيم والأخلاق المهنية)، وتدل هذه النتائج على أن تُعدّيل الموقف لا يؤثر

بشكل كبير على هذه الأبعاد، مما يعني أن السمات الشخصية والمعرفة المهنية والقيم الأخلاقية مستقرة نسبيًا بغض النظر عن مستوى تُعدّيل الموقف.

أما الأبعاد التي سجلت فروقًا دالة إحصائياً فهي:

- بعد المهارات المهنية: حيث كان مستوى فاعلية الذات في هذا البعد أعلى عند أفراد العينة ذوي تُعدّيل الموقف المرتفع بمستوى معنوية (0.05).
- بعد حل المشكلات: جاء بمستوى معنوية (0.01)، حيث تبين أن أفراد العينة الذين لديهم قدرة أعلى على تُعدّيل مواقفهم أظهروا مستويات أعلى في هذا البعد، مما يشير إلى علاقة إيجابية بين تُعدّيل الموقف والقدرة على حل المشكلات.
- بعد العلاقات الإنسانية: بمستوى معنوية (0.01)، فقد سجل الأفراد ذوو التعديل المرتفع متوسط رتب أعلى، مما يعكس تأثير تُعدّيل الموقف على التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية.
- بعد الطموح المهني: بمستوى معنوية (0.01)، حيث كان الفرق واضحًا، إذ زاد الطموح المهني بارتفاع تُعدّيل الموقف، مما يدل على أن الأفراد القادرين على تُعدّيل مواقفهم يميلون إلى امتلاك طموحات مهنية أعلى.

كما تبين أن فاعلية الذات المهنية بشكل عام كانت الفروق فيها واضحة عند مستوى معنوية (0.01)، حيث سجل الأفراد ذوو تُعدّيل الموقف المرتفع أعلى مستويات ممن في الدرجة الكلية لفاعلية الذات، مما يؤكد أهمية تُعدّيل الموقف في تعزيز الشعور بالكفاءة والقدرة الذاتية.

وكخلاصة لما سبق يتضح وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تُعدّيل الموقف وفاعلية الذات، حيث ترتفع فاعلية الذات مع زيادة قدرة الفرد على تُعدّيل المواقف. فيبدو أن تُعدّيل الموقف يؤثر بشكل واضح على المهارات المهنية، كحل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والطموح المهني، مما يدل على دور التنظيم الانفعالي في تحسين الأداء المهني والشخصي بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد السمات الشخصية، والمعرفة المهنية، والقيم والأخلاق المهنية، مما يعني أن هذه الجوانب قد تكون أقل تأثراً بتُعدّيل الموقف.

وقد اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأبعاد الآتية:

- بعد السمات الشخصية: رغم أن الدلالة كانت قريبة (p = 0.06)، إلا أن النتائج لم تكن كافية لإثبات فروق دالة، مما يعني أن السمات مثل الثقة بالنفس أو الحزم، قد تكون أكثر استقرارًا، ولا تتغير بسهولة بالتنظيم الانفعالي.
- بعد المعرفة المهنية: كما في نتائج بُعد "اختيار الموقف"، يبدو أن المعرفة ترتبط بالتكوين الأكاديمي والتدريب المهني، لا بالتفاعل الانفعالي.
- بعد القيم والأخلاق المهنية: هذا البُعد لم يسجل فروقًا، وقد يشير ذلك يشير إلى أن المبادئ الأخلاقية والقيم المؤسسية أكثر ثباتًا وتأثرها بالعوامل الانفعالية محدود.

تدعم هذه النتائج ما طرحه (جيمس كروسGross1998) في نظريته حول التنظيم الانفعالي، حيث يُعد تُعدّيل الموقف استراتيجية متقدمة تتطلب وعيًا بالذات، وتُسهم في تُعدّيل السياق أو المعنى أو السلوك بطريقة مرنة مما يُحسن من استجابة الفرد لمتغيرات بيئة العمل.

كما تتفق هذه النتائج مع ما أورده (بندورا1997 Bandura) في نظريته أن فاعلية الذات تتشكل من خلال القدرة على اتخاذ قرارات فعّالة وتنظيم الانفعالات بشكل مناسب. وقد تشابهت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة، منها دراسة (نورة العجمي،2021) التي أكدت وجود علاقة موجبة احصائياً دالة بين أبعاد التنظيم الانفعالي (خاصة تُعدّيل الموقف) وفاعلية الذات ودراسة (أحمد أبو عريضة،2021) التي أوضحت أن المرونة السلوكية والانفعالية ترفع من مهارات التعامل مع الضغوط المهنية، وتتفق أيضاً مع دراسة (محمد الحسيني، 2018) الذي أشارت إلى أن تُعدّيل السلوك الانفعالي يعزز الطموح والمهارات التكيفية في البيئات الأكاديمية.

**2- العلاقة بين بعد توزيع الانتباه والدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات وأبعاده:**

**جدول (47) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات وأبعاده وفقاً لمستويات بعد توزيع الانتباه كمؤشر للعلاقة الارتباطية بينهما**

| توزيع الانتباه | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال | درجة | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | Kruskal-Wallis H | الحرية | المعنوية |
| بعد السمات الشخصية | 53.62 | 66.53 | 75.93 | 3.97 | 2.00 | 0.14 |
| بعد المعرفة المهنية | 64.79 | 65.88 | 71.47 | 0.55 | 2.00 | 0.76 |
| بعد المهارات المهنية | 64.29 | 65.91 | 71.65 | 0.61 | 2.00 | 0.74 |

| توزيع الانتباه | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال | درجة | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | Kruskal–Wallis H | الحرية | المعنوية |
| بعد حل المشكلات | 46.56 | 68.73 | 73.63 | 6.03 | 2.00 | 0.05 |
| بعد العلاقات الإنسانية | 60.53 | 63.04 | 82.02 | 6.34 | 2.00 | 0.04 |
| بعد الطموح المهني | 55.35 | 62.15 | 87.50 | 11.66 | 2.00 | 0.00 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 57.03 | 65.16 | 77.92 | 4.93 | 2.00 | 0.09 |
| فاعلية الذات | 55.38 | 64.02 | 82.13 | 6.70 | 2.00 | 0.04 |

يشير الجدول (47) إلى دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وفقًا لمستويات توزيع الانتباه (منخفض، متوسط، مرتفع) باستخدام اختبار (كروسكال واليسKruskal-Wallis H)، حيث تعكس متوسطات الرتب تأثير مستويات توزيع الانتباه على فاعلية الذات وأبعادها المختلفة.

وأن الأبعاد التي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها هي: أبعاد (السمات الشخصية، والمعرفة المهنية، والمهارات المهنية، والقيم والأخلاق المهنية)، مما يشير إلى أن توزيع الانتباه لا يؤثر بشكل كبير على هذه الجوانب من فاعلية الذات، كما يعكس تقارب متوسطات الرتب في هذه الأبعاد تداخلًا في مستوى الفاعلية الذاتية بغض النظر عن قدرة عضو هيئة التدريس على توزيع انتباهه.

أما الأبعاد التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية فهي: بعد حل المشكلات بمستوى معنوية (0.05)، وبعد العلاقات الإنسانية بمستوى معنوية (0.04)، وبعد الطموح المهني بمستوى معنوية(0.00)، وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية للإستبيان في فاعلية الذات الكلية بمستوى معنوية(0.04)، حيث لوحظ أن متوسطات الرتب في هذه الأبعاد تزداد مع ارتفاع مستوى توزيع الانتباه، فسجل أفراد العينة ذوو الانتباه المرتفع أعلى متوسطات فيها. ويشير ذلك إلى أن هؤلاء الذين يتمتعون بمستوى أعلى من توزيع الانتباه يمتلكون فاعلية ذاتية أعلى، ويتميزون بقدرة أكبر على حل المشكلات، وبناء علاقات إنسانية جيدة، والسعي نحو الطموح المهني.

أما أعلى الفروق فكانت في بعد الطموح المهني بمستوى معنوية (0.00)، فقد كان متوسط الرتب لدى الأفراد ذوي توزيع الانتباه المرتفع (87.50) أعلى بكثير من المستويات

الأخرى، مما يشير إلى أن القدرة على توزيع الانتباه تلعب دورًا رئيسيًا في تحديد مدى طموح أفراد العينة في بيئتهم المهنية.

ونستنتج من ذلك: أن التنظيم الانفعالي يرتبط بشكل مباشر بقدرات أعضاء هيئة التدريس على إدارة انتباههم وتركيزهم، مما يؤثر على قدرتهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، وهي جوانب مرتبطة بفاعلية الذات.

والأفراد الذين يمتلكون تنظيمًا انفعاليًا جيدًا يميلون إلى توزيع انتباههم بكفاءة، مما يعزز من قدرتهم على التعامل مع المشكلات المهنية وبناء علاقات إيجابية، والسعي لتحقيق طموحاتهم، وفي المقابل: فإن ضعف القدرة على توزيع الانتباه قد يرتبط بمستويات تنظيم انفعالي أقل، مما يؤدي إلى انخفاض الثقة في حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين، وتؤكد هذه النتائج أن توزيع الانتباه له تأثير على فاعلية الذات، خاصة في جوانب حل المشكلات والعلاقات الإنسانية والطموح المهني. ويرتبط ذلك بدور التنظيم الانفعالي في تحسين إدارة الانتباه، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية لتعزيز هذه المهارات بين أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتيجة ما أورده (جيمس كروس James Grross 2002) في نموذجه حيث صنف "توزيع الانتباه" كاستراتيجية مبكرة في تسلسل التنظيم الانفعالي، حيث يمكّن الفرد من توجيه انتباهه بعيدًا عن المحفزات السلبية، مما يحسن التحكم الانفعالي ويقلل من التشويش المعرفي.

وهذا ما أكده (بنادورا Bandura 1997)، أن أحد مكونات فاعلية الذات هو القدرة على إدارة الانتباه وتوجيهه نحو الأهداف، خاصة في المواقف الضاغطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها دراسة (نورة العجمي، 2021) التي أظهرت ارتباطا دالًا بين توزيع الانتباه والطموح المهني. كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (أحمد أبو عريضة، 2021) التي خلصت إلى أن فاعلية الذات ترتبط بالقدرة على ضبط الانتباه والمرونة الانفعالية، وتتفق أيضاً مع ما أوضحته دراسة (محمد الحسيني، 2018) التي أشارت إلى أن التنظيم الانفعالي يسهم في تحقيق فاعلية أعلى في السياقات الأكاديمية، خاصة في مواجهة التشتت وضغوط العمل.

**3- العلاقة بين بعد تُعدّيل الاستجابة والدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده:**

**جدول (48) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقاً لمستويات بعد تُعدّيل الاستجابة كمؤشر للعلاقة الارتباطية بينهما**

| تُعدّيل الاستجابة | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال Kruskal-Wallis H | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | | | |
| بعد السمات الشخصية | 54.89 | 65.72 | 82.68 | 5.02 | 2.00 | 0.08 |
| بعد المعرفة المهنية | 66.86 | 64.43 | 80.66 | 2.91 | 2.00 | 0.23 |
| بعد المهارات المهنية | 73.36 | 62.78 | 84.53 | 5.75 | 2.00 | 0.06 |
| بعد حل المشكلات | 53.57 | 63.99 | 92.76 | 11.15 | 2.00 | 0.00 |
| بعد العلاقات الإنسانية | 64.00 | 62.01 | 95.50 | 12.96 | 2.00 | 0.00 |
| بعد الطموح المهني | 63.96 | 60.79 | 101.95 | 18.73 | 2.00 | 0.00 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 59.04 | 66.06 | 77.82 | 2.84 | 2.00 | 0.24 |
| فاعلية الذات | 62.32 | 61.59 | 98.92 | 15.25 | 2.00 | 0.00 |

يبين الجدول (48) دلالة الفروق في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمستويات "تُعدّيل الاستجابة" كأحد أبعاد التنظيم الانفعالي، وذلك باستخدام اختبار (كروسكال واليسKruskal-Wallis H) وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقاً لمستوى تُعدّيل الاستجابة، فالأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من تُعدّيل الاستجابة حصلوا على متوسطات رتب أعلى في فاعلية الذات (98.92)، مقارنة بالمستوى المنخفض (62.32) والمتوسط (61.59)، حيث بلغت قيمة كروسكال (15.25) وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.00) مما يدل على أن التنظيم الانفعالي الإيجابي يعزز فاعلية الذات، كذلك، كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد حل المشكلات والعلاقات الإنسانية والطموح المهني، حيث سجل الأفراد ذوو التنظيم الانفعالي المرتفع متوسطات رتب أعلى، مما يشير إلى تأثيره الإيجابي على هذه الجوانب المهنية.

أما الأبعاد التي تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) فيها فهي: أبعاد السمات الشخصية، المعرفة المهنية، المهارات المهنية، والقيم والأخلاق المهنية، مما

يعني أن تأثير تُعدّيل الاستجابة عليها غير واضح أو قد يكون مرتبطًا بعوامل أخرى غير التنظيم الانفعالي.

وتدعم هذه النتائج فكرة أن تُعدّيل الاستجابة، يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز فاعلية الذات المهنية، لاسيما في الجوانب المتعلقة بالعلاقات الإنسانية والطموح المهني وحل المشكلات. فالأفراد القادرون على تنظيم استجاباتهم الانفعالية بشكل جيد قد يكونون أكثر قدرة على التكيف مع ضغوط العمل، وإدارة تفاعلاتهم الاجتماعية بكفاءة، واتخاذ قرارات مهنية سليمة، مما ينعكس إيجابًا على فاعلية الذات لديهم. كما أن غياب الفروق الإحصائية في بعض الأبعاد قد يعود إلى أن هذه الجوانب تعتمد على عوامل أخرى مثل الخبرة المهنية، البيئة التنظيمية، أو السمات الشخصية الثابتة، وفيما يلي توضيح للأبعاد التي ظهرت فيها فروق دالة إحصائياً، والأبعاد التي لم تظهر فيها فروق دالة إحصائياً:

**1- أبعاد ظهرت فيها فروق دالة إحصائيًا:**

- بعد حل المشكلات ($p = 0.00$) : وهي تشير إلى أن أفراد العينة الذين يتمتعون بقدرة مرتفعة على تُعدّيل استجاباتهم الانفعالية أظهروا كفاءة أعلى في مواجهة التحديات المهنية. وقد يرجع ذلك إلى أن التروي وضبط ردود الأفعال يساعد على التحليل المنطقي واتخاذ قرارات مناسبة.
- **بعد العلاقات الإنسانية ($p = 0.00$)** : وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستجابة تسهم في تقليل التصعيد الانفعالي أثناء التعامل مع الآخرين، مما يعزز العلاقات المهنية. فالأفراد ذوو التنظيم الانفعالي المرتفع أكثر قدرة على ضبط مشاعرهم، والتفاعل بإيجابية.
- **بعد الطموح المهني:($p = 0.00$)** ولعل ما يفسر هذه النتيجة أن أفراد العينة الذين يمكنهم تُعدّيل استجابتهم الانفعالية لا يستسلمون بسهولة، ما يُترجم إلى طموح واستمرارية في تحقيق الأهداف.
- **فاعلية الذات الكلية($p = 0.00$)** : وتشير إلى أن أفراد العينة ذوو الاستجابة المرتفع سجلوا أعلى متوسط رتبة (98.92)، وقد يرجع ذلك إلى ما لهذه المهارة من أثر كبير في تعزيز شعورهم بالكفاءة والثقة في التعامل مع المهام والتحديات.

**2- أبعاد لم تظهر فيها فروقاً دالة إحصائياً:**

- **بعد السمات الشخصية** ($p = 0.08$) قريبة من الدلالة، وقد تشير إلى أن بعض السمات مثل الثقة بالنفس قد لا تتأثر بسهولة بالتنظيم الانفعالي اللحظي.
- **أما أبعاد المعرفة المهنية والمهارات المهنية والقيم والأخلاق المهنية:** لم تتأثر بتُعدّيل الاستجابة، ما يشير إلى أنها قد ترتبط غالبًا بخبرة متراكمة أو عوامل سلوكية مستقرة.

ووفقًا لما أورده (جيمس كروس2002 James Grross) في نظريته فإن (تُعدّيل الاستجابة) تُعدّ استراتيجية متأخرة في التنظيم الانفعالي، وهي تعني ضبط التعبير عن الانفعال بعد تولده.

وبناءً على ما سبق أوضحت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين يمتلكون هذه القدرة يتمتعون بتحكم أعلى في سلوكهم الانفعالي، وهو ما يُترجم إلى فاعلية ذاتية مهنية عالية. وقد أكد هذا (محمد الحسيني، 2018) أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يستخدمون استراتيجيات تنظيم الاستجابة لرفع طموحهم والتعامل مع التحديات.

من ناحية أخرى يدعم (بنادورا 1997 Bandura) هذا الاتجاه، حيث يرى أن القدرة على التحكم في الانفعالات تُعدّ من المصادر المهمة لبناء فاعلية الذات، خصوصًا في المواقف الضاغطة. أي أنه ربط بين فاعلية الذات والقدرة على ضبط السلوك الانفعالي في مواجهة الضغوط.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما أكدته دراسة (نورة العجمي، 2021) وجود علاقة قوية بين تُعدّيل الاستجابة وفاعلية الذات، خاصة في إدارة التوتر والعلاقات المهنية.

**جدول (49) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقاً لمستويات التنظيم الانفعالي الكلي كمؤشر للعلاقة الارتباطية بينهما**

| التنظيم الانفعالي | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال Kruskal-Wallis H | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | | | |
| بعد السمات الشخصية | 54.89 | 65.72 | 82.68 | 5.02 | 2.00 | 0.08 |
| بعد المعرفة المهنية | 66.86 | 64.43 | 80.66 | 2.91 | 2.00 | 0.23 |
| بعد المهارات المهنية | 73.36 | 62.78 | 84.53 | 5.75 | 2.00 | 0.06 |
| بعد حل المشكلات | 53.57 | 63.99 | 92.76 | 11.15 | 2.00 | 0.00 |

| التنظيم الانفعالي | متوسطات الرتب | | | قيمة كروسكال Kruskal-Wallis H | درجة الحرية | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | منخفض | متوسط | مرتفع | | | |
| بعد العلاقات الإنسانية | 64.00 | 62.01 | 95.50 | 12.96 | 2.00 | 0.00 |
| بعد الطموح المهني | 63.96 | 60.79 | 101.95 | 18.73 | 2.00 | 0.00 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | 59.04 | 66.06 | 77.82 | 2.84 | 2.00 | 0.24 |
| فاعلية الذات | 62.32 | 61.59 | 98.92 | 15.25 | 2.00 | 0.00 |

يوضح الجدول (49) الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات المهنية وأبعاده وفقًا لمستويات التنظيم الانفعالي، حيث تم استخدام اختبار (كروسكال وليس Kruskal-Wallis) لقياس دلالة الفروق بين الفئات الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع). وفي ضوء ذلك أظهرت النتائج:

- عدم دلالة الفروق في أبعاد السمات الشخصية، والمعرفة المهنية، والمهارات المهنية، والقيم والأخلاق المهنية، ويشير ذلك إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي لا يحدث تأثيرًا واضحًا في هذه الأبعاد، مما قد يعني أن هذه الجوانب تتأثر بعوامل أخرى مثل الخبرة والتدريب بدلاً من القدرة على تنظيم الانفعالات.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.00) في بعض أبعاد: حل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والطموح المهني، وفي هذه الأبعاد، يلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع حققوا أعلى متوسطات رتب، مما يشير إلى أن قدرتهم على إدارة مشاعرهم تساعدهم في التفاعل الاجتماعي الفعّال، ومواجهة التحديات، والسعي لتحقيق طموحاتهم المهنية.

نستنتج من ذلك أن الأبعاد المرتبطة بالعلاقات وحل المشكلات والطموح المهني تتأثر بشكل كبير بالتنظيم الانفعالي، حيث يساعد ضبط المشاعر والانفعالات في تحسين التواصل مع الآخرين، واتخاذ قرارات فعّالة، والسعي لتحقيق الأهداف المهنية. أما الأبعاد الأخرى مثل السمات الشخصية والمعرفة المهنية، قد لا تعتمد بشكل مباشر على التنظيم الانفعالي، بل قد تتأثر بعوامل أخرى مثل خبرات التدريس، المؤهلات العلمية، والتدريب المهني.

**1. أبعاد ظهر فيها فروق دالة إحصائيًا:**

- **بعد حل المشكلات** ($p = 0.00$) وقد يرجع ذلك لكون أن الأشخاص ذوو التنظيم الانفعالي المرتفع يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع التحديات اليومية والضغوط المهنية، كما أن التنظيم الانفعالي الجيد يقلل من التوتر والانفعالات السلبية التي قد تعيق اتخاذ القرار السليم.

**بعد العلاقات الإنسانية**($p = 0.00$) تشير هذه الدلالة أن الضبط الانفعالي يسهم في بناء علاقات إيجابية مع الزملاء والطلبة، من خلال التفاعل المتزن الخالي من ردود الفعل السلبية.

- متوسطات الرتب في هذه الفئة تؤكد أن التنظيم الانفعالي يعزز التفاعل الاجتماعي الفعال.

- **بعد الطموح المهني** ($p = 0.00$) وتشير هذه الدلالة أن أفراد العينة الذين يتمتعون بضبط جيد لانفعالاتهم يضعون أهدافًا واضحة ويسعون لتحقيقها كما يدل ذلك على أن التنظيم الانفعالي يسهم في زيادة الثقة بالنفس، والقدرة على مواصلة التقدم في المسار المهني.
- **فاعلية الذات المهنية الكلية**

- الفروق فيها واضحة ودلالة إحصائية ($p = 0.00$)، على أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية مما يؤكد العلاقة الإيجابية بين التنظيم الانفعالي الكلي وبين شعور عضو هيئة التدريس بالفاعلية الذاتية والقدرة على الأداء المهني بكفاءة.

**2. أبعاد لم تظهر فروقًا دالة:**

- **السمات الشخصية والمعرفة المهنية والمهارات المهنية والقيم والأخلاق:** ويمكن القول أن هذه الأبعاد قد تكون ناتجة عن عوامل ثابتة نسبيًا مثل: طبيعة التكوين الأكاديمي والخلفية القيمية والاجتماعية والخبرات السابقة وليس بالضرورة التنظيم الانفعالي اللحظي.

وفي هذا الصدد أشار (كروس Gross 2002) أن التنظيم الانفعالي الكلي يتكون من تفاعلات متُعدّدة تشمل استراتيجيات مثل: (اختيار الموقف – تُعدّيل الموقف– توزيع الانتباه– إعادة التقييم المعرفي – تُعدّيل الاستجابة)

ومن ناحية أخرى وفيما يتعلق بفاعلية الذات يؤكد (بندورا 1997 Bandura) أن فاعلية الذات تتأثر بالحالة الانفعالية للفرد، فكلما كان أكثر قدرة على ضبط انفعالاته زادت ثقته في قدرته على الإنجاز.

**جدول (50) يبين العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي وأبعاده وفاعلية الذات وأبعاده**

| | | اختيار الموقف | تُعدّيل الموقف | توزيع الانتباه | اعادة التقيم المعرفي | تُعدّيل الاستجابة | التنظيم الانفعالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد السمات الشخصية | ارتباط سبيرمان | 0.020 | 0.254** | 0.158 | 0.102 | 0.170 | 0.175* |
| | مستوى المعنوية | 0.818 | 0.003 | 0.070 | 0.244 | 0.050 | 0.044 |
| بعد المعرفة المهنية | ارتباط سبيرمان | −0.059 | 0.118 | 0.022 | −0.041 | 0.085 | 0.018 |
| | مستوى المعنوية | 0.500 | 0.176 | 0.800 | 0.640 | 0.329 | 0.836 |
| بعد المهارات المهنية | ارتباط سبيرمان | −0.002 | 0.062 | −0.003 | 0.124 | 0.010 | 0.045 |
| | مستوى المعنوية | 0.981 | 0.478 | 0.971 | 0.154 | 0.905 | 0.604 |
| بعد حل المشكلات | ارتباط سبيرمان | 0.173* | 0.249** | 0.193* | 0.195* | 0.286** | 0.263** |
| | مستوى المعنوية | 0.046 | 0.004 | 0.026 | 0.025 | 0.001 | 0.002 |
| بعد العلاقات الإنسانية | ارتباط سبيرمان | 0.083 | 0.229** | 0.197* | 0.166 | .191* | 0.222* |
| | مستوى المعنوية | 0.343 | 0.008 | 0.023 | 0.056 | 0.028 | 0.010 |
| بعد الطموح المهني | ارتباط سبيرمان | 0.163 | 0.229** | 0.133 | 0.260** | 0.093 | 0.227** |
| | مستوى المعنوية | 0.062 | 0.008 | 0.127 | 0.003 | 0.287 | 0.009 |
| بعد القيم والأخلاق المهنية | ارتباط سبيرمان | 0.102 | 0.129 | 0.136 | −0.002 | .199* | 0.135 |
| | مستوى المعنوية | 0.245 | 0.140 | 0.119 | 0.984 | 0.022 | 0.122 |

| | | اختيار الموقف | تُعدّيل الموقف | توزيع الانتباه | اعادة التقيم المعرفي | تُعدّيل الاستجابة | التنظيم الانفعالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات المهنية | ارتباط سبيرمان | 0.099 | 0.242** | 0.154 | 0.179* | 0.194* | 0.211* |
| | مستوى المعنوية | 0.257 | 0.005 | 0.076 | 0.039 | 0.026 | 0.015 |

أظهرت نتائج الجدول (49) أن العلاقة بين أبعاد التنظيم الانفعالي وأبعاد فاعلية الذات المهنية ليست على درجة واحدة من القوة أو الدلالة، وإنما تتوزع بين علاقات قوية ودالة إحصائياً، وأخرى ضعيفة أو غير دالة على النحو الآتي:

- **الارتباط مع بعد السمات الشخصية:** سُجِّلت علاقة دالة بين تُعدّيل الموقف ( r =0.254) (p = 0.003) وتُعدّيل الاستجابة (r = 0.170, p = 0.050)بمستوى فاعلية السمات الشخصية، كما ظهر ارتباط دال إجمالي للتنظيم الانفعالي .(r = 0.175, p = 0.044) يشير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الأكثر قدرة على إعادة تنظيم الموقف أو تُعدّيل استجابتهم الانفعالية يتميزون بسمات شخصية تدعم ثقتهم بفاعليتهم المهنية.
- **الارتباط مع بعد المعرفة المهنية:** لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي بأبعاده والمعرفة المهنية (جميع قيم .(p > 0.05 ما يعني أن تنظيم الانفعال لا ينعكس بشكل مباشر على مستوى المعرفة الأكاديمية، باعتبارها متطلباً معرفياً أكثر منها انفعالياً.
- **الارتباط مع بعد المهارات المهنية:** أيضاً لم تُسجّل علاقات ذات دلالة بين التنظيم الانفعالي وأبعاد المهارات المهنية، مما يوحي بأن امتلاك المهارات المهنية قد يعتمد بدرجة أكبر على الخبرة والتدريب لا على استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
- **الارتباط مع بعد حل المشكلات:** ظهر ارتباط قوي ودال بين معظم أبعاد التنظيم الانفعالي وحل المشكلات: اختيار الموقف (r = 0.173, p = 0.046)، تُعدّيل الموقف ,r=0.249) (p = 0.004، توزيع الانتباه (r = 0.193, p = 0.026)، إعادة التقييم المعرفي (r=0.195, p = 0.025)، وتُعدّيل الاستجابة .(r = 0.286, p = 0.001)هذا يؤكد أن القدرة على تنظيم الانفعالات تسهم بفاعلية في تحسين مهارات حل المشكلات، وهو ما ينسجم مع نظرية جيمس كروس التي تُعدّ التنظيم الانفعالي مدخلاً للتفكير الأكثر مرونة وفاعلية.

- **الارتباط مع بعد العلاقات الإنسانية:** ظهر ارتباط دال مع تُعدّيل الموقف (r = 0.229, p=0.008)، وتوزيع الانتباه (r = 0.197, p = 0.023)، وتُعدّيل الاستجابة (r=0.191, p = 0.028). وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون استراتيجيات تنظيم انفعالي أفضل هم أكثر نجاحاً في بناء علاقات إنسانية فاعلة داخل بيئة العمل.
- **الارتباط مع بعد الطموح المهني:** ارتبط الطموح المهني بشكل دال مع تُعدّيل الموقف (r=0.229, p = 0.008) وإعادة التقييم المعرفي (r = 0.260, p = 0.003)، إضافة إلى علاقة كلية مع التنظيم الانفعالي .(r = 0.227, p = 0.009) هذه النتائج تؤكد أن الطموح يرتبط بالقدرة على إعادة النظر في المواقف والتكيف معها، وهو ما يرفع مستوى السعي للتطور المهني.
- **الارتباط مع بعد القيم والأخلاق المهنية:** ارتبط هذا البعد فقط مع تُعدّيل الاستجابة (r=0.199, p = 0.022)، ما يشير إلى أن ضبط الاستجابات الانفعالية يُعد بعداً جوهرياً يميز الالتزام بالقيم والأخلاق المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- **الارتباط مع فاعلية الذات المهنية ككل:** ظهر ارتباط دال بين الفاعلية المهنية الكلية وكل من تُعدّيل الموقف (r = 0.242, p = 0.005)، وإعادة التقييم المعرفي (r = 0.179, p =0.039)، وتُعدّيل الاستجابة (r = 0.194, p = 0.026)، إضافة إلى ارتباط كلي مع التنظيم الانفعالي .(r = 0.211, p = 0.015) وهذا يؤكد أن التنظيم الانفعالي يُعد من المحددات المركزية لفاعلية الذات المهنية في بعدها الشامل.

واستناداً إلى ماسبق أوضحت النتائج أن التنظيم الانفعالي، خاصة عبر استراتيجيات تُعدّيل الموقف وإعادة التقييم المعرفي وتُعدّيل الاستجابة، له علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بفاعلية الذات المهنية وأبعادها المرتبطة بحل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والطموح المهني، إضافة إلى السمات الشخصية والقيم المهنية. بينما لم يظهر أثر واضح له على المعرفة والمهارات المهنية. وهذا يعزز أهمية دمج استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، دعماً لفاعليتهم في مجالات التفكير والتواصل والطموح المهني.

**ملخص النتائج:**

**من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يأتي:**

1. **فيما يتعلق بنتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه:** لا يوجد مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية. اتضح أن معظم المبحوثين يقعون في المستوى المتوسط على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث تتراوح النسب بين (64.7%) إلى (80.7%). وأن نسبة أفراد العينة الذين أظهروا مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي عمومًا منخفضة نسبيًا، حيث تتراوح بين (10.4%) إلى (22.6%) فقط. الذي سُجل فيه أعلى مستوى مرتفع كان (توزيع الانتباه) بنسبة بلغت (22.6%)، بينما كانت أدنى نسبة في بعد تُعدّيل الاستجابة بنسبة بلغت (10.4)%، وتشير ذلك إلى أن التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس يميل في الغالب إلى المستوى المتوسط، مما يدعم صحة الفرضية القائلة بعدم وجود مستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

2. **فيما يتعلق بنتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة".اتضح الآتي:

- **دلالة الفروق وفقا لمتغير النوع:** أظهرت نتائج متوسطات الرتب ومجموع الرتب أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث كانت جميع قيم (U) لاختبار "مان وتني" وقيم (Z) غير دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية (0.05)، مما يشير إلى تشابه الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فالفروق بين المتوسطات الحسابية للرتب ليست كبيرة، وهذا يعكس عدم وجود اختلاف جوهري في طرق تعامل الذكور والإناث مع المواقف الانفعالية, وأن أقرب القيم إلى الدلالة الإحصائية كانت في بعد إعادة التقييم المعرفي واختيار الموقف، لكنها لا تزال غير كافية للوصول إلى مستوى الدلالة المطلوب. وعليه نستخلص من هذه النتائج إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية مما يعني أنهم يستخدمونها بنفس الدرجة. أي أن الذكور والإناث متساوون في إدارة

مشاعرهم وتنظيم انفعالاتهم من خلال اختيار المواقف، تُعدّيل الموقف، توزيع الانتباه، إعادة التقييم المعرفي، وتُعدّيل الاستجابة.

- **دلالة الفروق وفقا لمتغير الكلية:** أظهرت نتائج متوسطات الرتب ومجموع الرتب أن أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم حصلوا على متوسطات رتب أعلى من نظرائهم في كلية الآداب في جميع أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفي الدرجة الكلية للمقياس، ولكن الفروقات ليست كبيرة.

فجميع قيم اختبار مان–ويتني (U) وقيم (Z) كانت سالبة وقريبة من الصفر، مما يشير إلى عدم وجود فرق واضح بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين. كما أن جميع مستويات المعنوية أكبر من (0.05)، مما يؤكد صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعًا لمتغير الكلية. حيث كانت جميع مستويات المعنوية أكبر من (0.05).

**دلالة الفروق وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج).** اتضح أن جميع قيم (U) مان–ويتني وقيم (Z)، غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.304 و0.624)، وهي جميعها أكبر من (0.05).(وعلى الرغم من أن المتوسطات الحسابية للرتب تظهر فروقًا طفيفة بين المجموعتين (المتزوجين وغير المتزوجين)، ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية (متزوج أو غير متزوج) لا يؤثر بشكل جوهري على استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس.

أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين من أعضاء هيئة التدريس الجامعي في جميع أبعاد التنظيم الانفعالي (اختيار الموقف، تُعدّيل الموقف، توزيع الانتباه، إعادة التقييم المعرفي، تُعدّيل الاستجابة، وفي استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل عام) مما يدعم صحة الفرضية الصفرية التي تفترض عدم وجود فروق بين الفئتين.

**د. دلالة الفروق وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد فما فوق).** لفحص الفروق في أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد) كانت نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H). تشير جميع القيم الإحصائية "لكروسكال" إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة للدرجة العلمية في

أي من أبعاد التنظيم الانفعالي وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيم مستوى المعنوية لجميع الأبعاد والدرجة الكلية أعلى من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية حيث أن المتوسطات الحسابية للرتب بين الفئات متقاربة، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن درجتهم العلمية، يستخدمون استراتيجيات التنظيم الانفعالي بمستويات متشابهة.

- **دلالة الفروق وفقًا لمتغير الخبرة:** اتضح أن مستويات الدلالة لجميع القيم الإحصائية وفق اختبار (كروسكال واليس Kruskal-(Wallis H أعلى من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث لمتغير الخبرة في أي من استراتيجيات التنظيم الانفعالي كذلك الحال للدرجة الكلية فمتوسطات الرتب لمجموعات الخبرة لا تختلف كثيرًا، مما يعني أن مستوى التنظيم الانفعالي واستراتيجياته لا يتأثر بشكل ملحوظ بعدد سنوات الخبرة في التدريس. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي حسب سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 11–20 سنة، أكثر من 20 سنة) وهذا يدل على أن الخبرة لا تلعب دورًا حاسمًا في تطوير استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

3. فيما يتعلق بنتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "لا يوجد مستوى مرتفع في فعالية الذات المهنية وأبعادها لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية". اتضح بشكل عام أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات المهنية حيث بلغت (72.6%)، في حين أن (14.8%) فقط لديهم بمستوى مرتفع، و(12.6%) لديهم مستوى منخفض. هذه النتائج تعني أن الفاعلية المهنية العامة ليست مرتفعة بشكل واضح لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال تحليل الأبعاد المختلفة لفاعلية الذات المهنية تبين أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات المهنية في معظم الأبعاد وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان، مما يدعم صحة الفرضية إلى حد كبير. وهناك بعض الأبعاد التي تتمتع بمستوى مرتفع نسبيًا، مثل السمات الشخصية (38.5%) والقيم والأخلاق المهنية (60.7%)، ولكنها لا تكفي لرفض الفرضية بالكامل، حيث إن الفاعلية المهنية بشكل عام لا تصل إلى مستوى مرتفع بشكل شامل.

4. فيما يتعلق بنتائج الفرض الرابع الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة). اتضح الآتي:

**أ. دلالة الفروق وفقاً لمتغير النوع:**

أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية نظراً لأن جميع الفروق في متوسطات الرتب بين الجنسين ليست جوهرية، حيث أن مستويات المعنوية مرتفعة(0.05<) ، مما يعني أن أي اختلافات بين الذكور والإناث قد تكون عشوائية، مما يدعم صحة الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير النوع.

- **دلالة الفروق وفقا لمتغير الكلية:** أظهرت نتائج" اختبار مان–ويتني لتحليل الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم أن جميع قيم مستوى المعنوية (Sig) أكبر من (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم في جميع أبعاد فاعلية الذات المهنية وأن أقرب دلالة إحصائية هو (بعد السمات الشخصية) قيمة (z)= (1.75) ومستوى المعنوية (0.08)، لكنه لا يزال غير دال إحصائيًا. باقي الأبعاد، مثل (المعرفة المهنية، المهارات المهنية، حل المشكلات، العلاقات الإنسانية، الطموح المهني، القيم والأخلاق المهنية، وفعالية الذات العامة)، أظهرت جميعها قيم معنوية بعيدة عن (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لتخصصهم الأكاديمي (أداب/ علوم).

**- دلالة الفروق في فاعلية الذات المهنية وأبعادها وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج):**

أظهرت نتائج اختبار مان–ويتني لتحليل الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية أن جميع قيم مستوى المعنوية أكبر من (0.05)، و هذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين في جميع أبعاد استبيان فاعلية الذات المهنية (السمات الشخصية، المعرفة المهنية، المهارات المهنية، حل المشكلات، العلاقات الإنسانية، الطموح المهني، القيم والأخلاق المهنية) وفاعلية الذات المهنية بشكل عام، حيث

تراوحت قيم (Z) بين (−1.65 إلى −0.10)، وكانت جميع قيم مان ويتني (U) غير دالة إحصائيًا، مما يدعم صحة الفرضية الصفرية، حيث لم تصل أي من القيم إلى مستوى الدلالة الإحصائية.(0.05) ويشير ذلك إلى أن الحالة الاجتماعية ليست عاملاً مؤثراً على فاعلية مفهوم الذات المهنية بين أعضاء هيئة التدريس.

**دلالة الفروق وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد، محاضر، أستاذ مساعد فما فوق):**

بناءً على نتائج اختبار (كروسكال واليس Kruskal-Wallis)لمقارنة المجموعات الثلاث : مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد فما فوق. تبين أن جميع قيم مستوى المعنوية أعلى (0.05)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في أي من أبعاد فاعلية الذات المهنية وفقًا لمتغير الدرجة العلمية على الرغم من وجود بعض التباين في متوسطات الرتب، فقيم (H) ليست كبيرة بما يكفي لتكون دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). وأن أقرب بُعد إلى الدلالة الإحصائية هو بعد (المهارات المهنية) بمستوى دلالة (0.06) و(الطموح المهني) بمستوى دلالة (0.075)، ولكنهما لا يزالان غير دالين إحصائيًا. ويشير عدم وجود فروق دالة بين الدرجات العلمية إلى أن فاعلية الذات المهنية وأبعادها لا تتأثر بشكل جوهري بدرجة عضو هيئة التدريس.

- **دلالة الفروق وفقًا لمتغير الخبرة:**

أظهرت نتائج اختبار (كروسكال–واليس Kruskal-Wallis H) الذي استخدم لاختبار صحة الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الفئات المختلفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في فاعلية الذات المهنية ككل وأبعادها مثل (السمات الشخصية، المعرفة المهنية، المهارات المهنية، وحل المشكلات)، بمعنى لا تتأثر بشكل واضح بسنوات الخبرة في التدريس. البعد الأكثر تباينًا بين الفئات هو (المهارات المهنية)، حيث حصلت الفئة (11–20 سنة) على أعلى متوسط رتب (78.00)، بينما حصلت الفئة (من 10 سنوات فأقل) على أدنى متوسط (63.16) ومع ذلك فإن الفرق غير دال إحصائيًا. أما البعد الأقل تباينًا هو (القيم والأخلاق المهنية)، حيث كانت الفروق بين المجموعات شبه معدومة، مما يدل على أن (القيم والأخلاق) لا تتأثر بسنوات الخبرة. كما أن الفروق في فعالية الذات الكلية لم تكن دالة إحصائيًا، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى متقارب جداً من فاعلية الذات بغض النظر عن خبرتهم.

**5.فيما يتعلق بنتائج الفرض الخامس الذي ينص على أنه: "لاتوجد علاقة ارتباطية بين متغيري استيراتيجيات التنظيم الانفعالي وفعالية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الاداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية"**، اتضح أنه:

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي و أغلب أبعاد فعالية الذات المهنية، حيث إن الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع أظهروا مستويات أعلى من فعالية الذات المهنية و أبعادها المتمثلة في: ( السمات الشخصية، وحل المشكلات، و العلاقات الإنسانية، والطموح المهني، و القيم والأخلاق المهنية) بينما لم يظهروا أثر واضح له على بعدي ( المعرفة المهنية، و المهارات المهنية).

**التوصيات:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- دعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة لتجنب الجمود المهني وتعزيز النمو المستمر.

2- إقامة ورش عمل تدريبية شاملة تتضمن التدريب الأكاديمي، المهني، والانفعالي، وفق الاحتياجات الفردية لكل عضو والتركيز على الفاعلية الذاتية كجزء أساسي من التنمية المهنية.

3- تقديم برامج تنموية موحدة لجميع الكليات لتعزيز الاستقرار النفسي والمهني، وتحسين مهارات الانفعالات والتواصل الفاعل بالتعاون مع الاختصاصيين النفسيين في مجال علم النفس والصحة النفسية، بما يسهم في الرفع من مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم المهنية.

4- إقامة برامج لتحسين فاعلية الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بمختلف الكليات الجامعية تعتمد على الاحتياجات الوظيفية المشتركة بدلاً من الفروق الديموغرافية أو الاجتماعية.

5- تعزيز التقييم الموضوعي المبني على الكفاءة والإنجاز النوعي، وليس على سنوات الخبرة أو المنصب فقط.

6- ضرورة اهتمام المسؤولين بإدارة الجامعات بإقامة ندوات وورش عمل لجميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن التخصص أو المستوى الوظيفي، وقياس أثر التدريب عبر مؤشرات واضحة قبل وبعد البرامج لضمان تحسين الأداء.

7- إعادة النظر في سياسات التدريب والتقييم بحيث تُبنى على الاحتياجات الفردية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، وتُدرج جوانب مهنية وشخصية مثل العلاقات الإنسانية، وحل المشكلات، والطموح المهني ضمن معايير الأداء.

**المقترحات:**

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تعزيز الصحة النفسية والكفاءة المهنية، داخل البيئة الجامعية وتتمثل فيما يلي:

**1**- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة للدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس بجامعات أخرى وبالتخصصات الجامعية المختلفة تتناول متغيرات أخرى.

**2**- إجراء دراسات قائمة على برامج تدخلية في مجال التنظيم الانفعالي تستهدف تُعدّيل الاستجابة الانفعالية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بأساليب وفنيات إرشادية مختلفة كالإسترخاء والتأمل، والاصغاء الفعال، وإعادة بناء الحديث الذاتي وقياس أثرها في الأداء الأكاديمي، والرضا المهني، والتوافق النفسي.

**3**- إجراء برامج إرشاد جماعي لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز مهارات إعادة التقييم المعرفي والتعبير الانفعالي داخل بيئة العمل.

**4**- إجراء دراسات قائمة على برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تركز على إعادة التقييم المعرفي وضبط النفس وتحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي لديهم لخفض ما قد يعانونه من ضغوط في إطار البيئة المهنية.

# قائمة المصادر ومراجعها

**أولاً: المصادر**

**القرآن الكريم:** برواية قالون.

**ثانياً: الكتب**


1. إبـراهيم أحمـد أبوزيـد، (1987) سـيكولوجية الـذات والتوافـق. دار المعرفـة الجامعيـة، الإسكندرية، مصر.
2. أحمد أبـو سعد، لمياء الهواري(2008) التوجيـه التربـوي والمهنـي، دار الشـروق، عمـان، الأردن.
3. أنس قاسم (1998): أطفال بلا أسر، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
4. بثينة حسنين عمارة (2010) الأسس العلمية لتنشئة الأبناء للفئة العمرية من (6 سنوات إلى 18 سنة) دار الأمين للطباعة و النشر، القاهرة، مصر.
5. حامد عبد السلام زهران (1980) التوجيه والارشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
6. حامد عبدالسلام زهران (1983) علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
7. سعيد عزة، جودت عبد الهادي، (1999) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر.
8. عبد الرحمن عدس، عبد الحق عبيدات(2010) مناهج البحث العلمي: المفاهيم والأدوات، دار الفكر والتطبيقات، عمان، الأردن.
9. العجيلي سركز، عياد امطير(2002) البحث العلمي أساليبه وتقنياته، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.
10. وليم كيلي رايت (1983) الفلسفية، ترجمة فؤاد كامل وآخرون، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر.
11. محمد فهمي النَّقَّاش (1970) سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة: مصر.

12. قاسم حسين صالح (1998) الشخصية بين النظرية والتنظير والقياس، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد، العراق.
13. كارل روجرز (1983): التعليم الحر، ترجمة، عبد الرحمن عدس، دار الفرقان، عمان، الأردن.
14. محمد أحمد المشابقة(2008) مبادئ الإرشاد النفسي، للمرشدين والأخصائيين النفسيين، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. محمد عبد الحميد (2003) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.
16. هولاند، وآخرون (1986) التعلم بالملاحظة، باندورا في نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج: الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كتاب سلسلة عالم المعرفة، العدد 108، ج2.
17. عبد الحافظ محمد سلامة، (2007) علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري، عمان، الأردن.

**ثالثاً: الرسائل العلمية:**

1. إبراهيم السرحان (1996) العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
2. أمنة حكمت الخصاونة (2017) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
3. حيدر مزهر يعقوب (2011) التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي، رسالة ماجستير، جامعة العراق، العراق.
4. خالد أحمد الصرايرة (2020) التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير " غير منشورة"، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.
5. خليفة محمد جاد الله (2000) أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس في مدينة نابلس، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

6. رانيا محمد الصوالحة(2015) مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى التربويين في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك: كلية التربية.
7. رزان زهدي مرعي (2019) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
8. صبا دريد فائق (2016) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة بغداد، العراق.
9. عبدالحق، زياد فاتح (2016) مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
10. علي سليم يعقوب (1988) أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
11. فائق محمد عياش (2016) التنظيم الانفعالي لدى الطلبة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.
12. محمد جاسر عفافنة (2018) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
13. محمد جاسر عفافنة(2018) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
14. محمد ياسر عفانة (2018) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
15. مهند عبد سليم عبد العلي، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة ماجستير "منشورة"، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
16. هناء عباس سلوم (2015) استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

17. وفاء مولى شنن(2021) التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى المراهقين الأيتام في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الأقصى، فلسطين.
18. يوسف فهيم اسليم (2017) التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.

**رابعاً: المجلات العلمية والمؤتمرات:**

1- أحمد صمادي ويوسف خواتمه، القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الجلد(16)، العدد(4) ص ص 477-487.
2- أحمد محمد أبوعريضة (2022) فعالية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية في ضوء بعض المتغيرات .مجلة التربية الحديثة، جامعة دمشق.
3- أحمد منشاوي، رياض طاهر(2021) النمذجة البنائية للفعالية الذاتية للمعلم في علاقتها بالحماس للعمل والذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي والهناء النفسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (31)، العدد (113)، ص ص 193-258.
4- أزهار عبود الجواري، مي مصدق الشمري (2019) بناء مقياس التنظيم العاطفي وفقاً لنموذج كروس لدى طلبة الجامعة في أقليم كردستان، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، المجلد (12)، العدد(6)، ص ص 197- 220.
5- أمينة بن خشيش (2022) دور التسيير المعرفي للانفعالات في الصحة والمرض، مجلة الدراسات في علم النفس، المجلد(7) العدد (2)، ص ص 41-54.
6- أمينة رزق (2017) السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، المجلد (21)، العدد (39)، ص ص 107-141.
7- بسمة ساسي القدوري (2023) فعالية الذات المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

8- بدر، محمد عبد الله. (2019) استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالدعم المؤسسي لدى العاملين في المؤسسات التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

9- حاتم ناضرين (2021) مكونات مفهوم الذات المهنية كعوامل منبئة بفعالية الذات الارشادية لدى المرشدين لدى المرشدين الطلابيين، مجلة كلية التربية بنها، المجلد(125)، العدد(3)، ص ص 277-310.

10- رانيا عبد الحميد (2019) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالضغط المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية .مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد(19)، العدد(4) ص ص 3-16.

11- رحاب عارف السعدي (2016) فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، فلسطين، جامعة الاستقلال، المجلد(1)، العدد(2)، ص ص 31-82.

12- رياض زهير العاسمي (2018) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (40)، العدد(3) ص ص 449-467.

13- سارة آل إبراهيم(2018) التنظيم الانفعالي في بيئة العمل الأكاديمي: دراسة ميدانية على أساتذة الجامعات، مجلة الخليج العربي للدراسات التربوية والنفسية، الكويت.

14- سهى أبو داوود (2017) الفروق في التنظيم الانفعالي باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية لدى المعلمين الجدد، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (16)، العدد (2) ص ص 32- 41.

15- طارق مفضي العنزي(2020) الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد(110) العدد(2) ص ص 591- 1096.

16- عبد الله العجمي (2021)التنظيم الانفعالي وفعالية الذات لدى المعلمين الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .المجلة التربوية للعلوم النفسية، جامعة الملك سعود.

17- عبد الله محمد الزهراني(2017) استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية .المجلة العربية للعلوم النفسية.

18- عز محمد (2003) الخصائص القياسية(تنسي) لمفهوم الذات (الصورة الإرشادية)، الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا. مجلة اتحاد مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (1) العدد (4)، ص ص 53-88.

19- علاء عبد الله أبو زيد (2020) التنبؤ بالتنظيم الانفعالي من خلال الذكاء العاطفي لدى أساتذة الجامعات المصرية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

20- علي عبد الله الموسوي (2020) (التنظيم الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية .مجلة العلوم التربوية والنفسية.

21- علي عمر بولطيعة، أبوبكر عبد الجواد (2023) الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وفق بعض المتغيرات- دراسة ميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة درنة-القبة، مجلة المنارة العلمية، ليبيا، المجلد (15)،العدد(5) ص ص 120-126.

22- علي محمد الشكعة (1998) الاتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية، مجلة التقويم والقياس والتفتيش التربوي، العدد (14)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

23- عيسى بن خلف الدوسري (2022) التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (38)، العدد (2)، ص ص 230-174.

24- غالية محمد، دارين عبد السلام، ونيس القطعاني (2024) تقييم فاعلية الأداء لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة، مجلة علوم التربية، جامعة أجدابيا، ليبيا، العدد (17)، المجلد (5).

25- فاطمة بن صادق، منى البحرانية، على كاظم (2015)، تشكيل مفهوم الذات المهنية لدى الأطفال العمانيين، مجلة الطفولة العربية، الكويت، المجلد(22)، العدد(73) ص ص 9-45.

26- فاطمة يحي القديمي(2023) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتنظيم النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، المجلد(12) العدد (33)، ص ص 472-498.

27- ليث محمد عياش، صبا دريد فائق (2016) التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، المجلد (22)، العدد (95)، ص ص 613- 638.

28- ليلى بنت عبدالله المزروع (2007) فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد (8) العدد (4) ص ص 67-89.

29- لينا عبد الله ربابعة (2020) الطموح المهني وفعالية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، المجلة العربية للعلوم النفسية، المجلد(9)، العدد(4)ص ص1-25.

30- محمد الحسيني(2018) فعالية الذات المهنية في بيئات جامعية دولية: دراسة مقارنة . المجلة الدولية للتعليم العالي.

31- محمد علي الأنصاري (2019) التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات المهنية، المجلة التربوية للبحوث والدراسات، جامعة أم القرى.

32- محمد محمد الشامي (2020) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية،مجلة العلوم التربوية والنفسية.

33- مزهر حيدر يعقوب (2011) التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزون في محافظة ديالي، المؤتمر العلمي عن الموهبة والإبداع، منعطفات هامة في حياة الشعوب، بغداد، العراق.

34- المنعم حسيب السيد (2021) الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات وعلاقتها بأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين والراشدين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (12) العدد (151) ص ص 659-693.

35- نادية محمد صالح (2015) الفعالية التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس ودورها في تحسين أدائهم الأكاديمي"- جامعة طرابلس، ليبيا.

36- نبيلة خليفة (2018) الفروق في التنظيم الانفعالي بين التخصصات النظرية والعلمية لدى الأكاديميين .مجلة دراسات نفسية وتربوية، الجزائر.

37- ندى شاهين، رباب عيسى، منى عبد الجواد2018) الفروق ال في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى معلمي المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

38- نسيمة داوود، نزيه حمدي(1997) العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، مجلة دراسات: العلوم التربوية، المجلد (24)، العدد (1)، ص ص 268-352.

39- نضال الموسى (2011) الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الأردنية، عمان، المجلد (1) العدد (14)، ص ص 2-3.

40- يوسف سالم الندابي (2019) استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي السلطان قابوس الأول، كلية الاداب والعلوم الإنسانية، مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث، المجلد (1) العدد (4)، ص ص 34-57.

**خامساً: المراجع الأجنبية:**

1- Abbott, M., & Forceville, C. (2011). Visual representation of emotion in manga: Loss of control is Loss of hands in Azumanga Daioh Volume 4. Language and Literature, 20(2), 91–112.

2- Ally, M. (2009a). Mobile learning: Transforming the delivery of education and training. Athabasca University Press.

3- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York, NY: W. H. Freeman

4- Chandawarkar, A., & Chaparro, J. D. (2021). Burnout in clinicians. Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 51(11), 101104. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2021.101104

5- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. Personality and individual differences, 36(2), 267–276.

6- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004a). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure,

and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of psychopathology and behavioral assessment, 26(1), 41–54.

7- Gross & Levenson (1997), “Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion ”Journal of Abnormal Psychology .103-95 .

8- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation, 2(1), 3–20.

9- Han, J., Yin, H., & Wang, J. (2020). Examining the Relationships Between Job Characteristics, Emotional Regulation and University Teachers’ Well-Being: The Mediation of Emotional Regulation. Frontiers in Psychology, 11, Article 1727.

10- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. Update: Applications of Research in Music Education, 35(1), 32–38.

11- Kubany, E. S., Leisen, M. B., Kaplan, A. S., Watson, S. B., Haynes, S. N., Owens, J. A., & Burns, K. (2000a). Development and preliminary validation of a brief broad-spectrum measure of trauma exposure: The Traumatic Life Events Questionnaire. Psychological assessment, 12(2), 210.

12- Kubany, E. S., Leisen, M. B., Kaplan, A. S., Watson, S. B., Haynes, S. N., Owens, J. A., & Burns, K. (2000b). Development and preliminary validation of a brief broad-spectrum measure of trauma exposure: The Traumatic Life Events Questionnaire. Psychological assessment, 12(2), 210.

13- Li, X., Pei, X., & Zhao, J. (2025). Intrinsic motivation and self-efficacy as pathways to innovative teaching: a mixed-methods study of faculty in Chinese higher education. BMC Psychology, 13, Article 859

14- Locke, E. A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Personnel psychology, 50(3), 801.

15- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. Journal of Research in personality, 41(5), 1107–1117.

16- Peter Yellowlees & Margaret Rea. (2022). Burnout. PSNet [internet.[

17− Rowbotham, M. A. (2015). The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills, and perspectives (Faculty Fellow Report, IERC 2015-1). Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council, Southern Illinois University. Retrieved from

18− Sandamas, G. (2002). Concise Encyclopedia of Psychology.

19− Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S. (2022). Emotional intelligence, emotional regulation strategies, and subjective well-being among university teachers: A moderated mediation analysis. Frontiers in Psychology, 12.

# الملاحـــــــق

## ملحق رقم (1)

## مقياس (جيمس كروس، James Grross) في صورته الأولية (النسخة الإنجليزية)

PMERQ 1

**PMERQ**

We are interested in which strategies people use to regulate their emotions, specifically to decrease the negative emotion that they feel. Please rate your agreement with the following statements using the response options listed below. There is no right or wrong answer.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|
| Strongly disagree | Disagree | Somewhat disagree | Somewhat agree | Agree | Strongly agree |

_____1. To calm down, I do not show others how I feel.
_____2. I concentrate on the least negative aspects of an upsetting situation, to feel less upset.
_____3. To feel less anxious during a conflict, I move the conversation to another topic.
_____4. To feel less anxious, I avoid stressful situations.
_____5. I avoid situations others tell me will be unpleasant, to feel less bad.
_____6. I work to negotiate a resolution to conflicts I have with others, to decrease how bad I feel.
_____7. To feel less upset when things do not go as planned, I think about what may be the benefits.
_____8. I express how I feel to my friends as a way to feel less bad.
_____9. When I have something unpleasant to discuss with someone, I confront them to feel less bad.
_____10. During conflicts I change the topic towards something less upsetting, to feel less bad.
_____11. I confront upsetting situations head-on to feel less upset.
_____12. To feel less bad, I avoid people if I expect an interaction with them to be unpleasant.
_____13. To feel less anxious in stressful situations, I divert my attention away from the situation.
_____14. I steer contentious conversations towards a different topic, to reduce how upset they make me feel.
_____15. To feel less anxious, I tackle stressful situations head-on.
_____16. I suppress my emotion expressions during stressful conversations to feel less anxious.
_____17. To reduce how upset conflicts make me, I actively find compromises.
_____18. I avoid stressful situations, to prevent feeling anxious.
_____19. During a conflict, to calm myself down I work towards finding a compromise.
_____20. To reduce how upset I feel when something upsetting happens, I think of this as a chance to grow.
_____21. To feel less nervous during a stressful situation, I think about the good things that could come from the situation.
_____22. To reduce how bad I feel during unpleasant conversations, I focus on anything the person says that is not unpleasant.
_____23. I focus on the least negative components of a stressful situation, to feel less anxious.
_____24. To feel less upset when things do not work out as planned, I think of it as a chance to learn.

_____25. When something does not go as planned, I re-evaluate its importance to reduce how bad I feel.
_____26. During conflicts, I calm down by negotiating a resolution to the conflict.
_____27. I distract myself during unpleasant situations to feel less bad.
_____28. To reduce how upset a situation makes me feel, I tackle it head-on.
_____29. To feel less upset during upsetting situations, I divert my attention away from what is happening.
_____30. To feel less stressed, I ask others for help.
_____31. To reduce how anxious I feel during stressful conversations, I focus on things the person says that are not negative.
_____32. I talk with others about what makes me nervous, to feel less anxious.
_____33. To reduce how bad I feel during unpleasant situations, I do something to distract myself.
_____34. I do not tell others when I am upset, as a way to reduce how upset I feel.
_____35. During stressful conversations, I distract myself to feel less anxious.
_____36. To reduce how bad conflicts make me feel, I work to solve the disagreement.
_____37. To feel less upset during a heated conversation, I change the subject.
_____38. If something does not work out as I wanted, to feel less bad I decide that perhaps it was not so important.
_____39. I work to find a solution to conflicts, to decrease how anxious they make me feel.
_____40. When something does not work out, to calm down I try to see it as a blessing in disguise.
_____41. When going for something I want gets me in a stressful situation, to feel less anxious I question the importance of what I want.
_____42. To reduce how upset a situation makes me feel, I avoid the situation.
_____43. I steer combative conversations to neutral topics, to reduce how bad they make me feel.
_____44. I avoid upsetting conversations to feel less upset.
_____45. When something upsetting happens, to feel less upset, I think about the possible benefits of the situation.

## ملحق رقم (2)

## ترجمة مقياس (جيمس كروس، James Grross) باللغة العربية

**مقياس عملية تنظيم العاطفة**

يُقيم هذا الاستبيان مدى عملية تنظيم العاطفة الفروق الفردية في استخدام استراتيجيات تنظيم المشاعر المحددة في كل مرحلة من مراحل التنظيم الانفعالي.

وتقيس فقرات الاستبيان المراحل الخمسة لنموذج عملية تنظيم العاطفة ولكل من اتجاه المشاركة واتجاه الانفصال (عدم المشاركة) لكل مرحلة.

يتكون المقياس من (45) سؤالاً لتقييم الاستراتيجيات العشرة لتنظيم العاطفة (10 مقاييس فرعية). وينبغي للفاحص حساب معدل الاستجابات في كل فرع، وعند ترك المفحوص لاحد الفقرات في المقياس الفرعي يتم تقييم الفقرة المتروكة بما يساوي معدل الدرجات على باقي الفقرات في نفس المقياس الفرعي.

**مراحل التنظيم الانفعالي المقياس الفرعي**

التركيز (الاهتمام) على الانفصال (عدم المشاركة)التركيز (الاهتمام) على المشاركة

اختيار الموقف

(1) مواجهة المواقف غير السارة :

أ- عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء.

ب- أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج.

ج- لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر.

د- للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببّه لي الموقف، أواجه الأمر وجها لوجه.

(2) تجنب المواقف غير السارة:

أ- لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة.

ب- أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون أنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الإنزعاج.

ج- لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار.

د- أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق.

هـ- للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف.

و- أتجنب المحادثات المزعجة حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

تُعدّيل الموقف

(3) حل النزاعات (الصراعات)

أ- أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء.

ب- لتقليل مدى الإنزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية عن إيجاد حلول وسط.

ج- لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط.

د- أثناء المواجهات (النزاعات)، فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع.

هـ- لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات، أعمل على حل الخلاف.

و- أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات)، لتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به.

(4) تجنب النزاعات (الصراعات)

أ- لأشعر بقلق أقل خلال مواجه ما، فإنني انقل الحديث إلى موضوع آخر.

ب- عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل.

ج- أوجه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه.

د- لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع.

هـ- أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء.

توزيع الانتباه.

(5) التركيز في شيء آخر

أ- أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

ب- لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص.

ج- أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل.

د- لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص.

(6) تشتيت الانتباه (عقليا)

أ- أشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف.

ب- أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء.

ج- لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث.

د- لتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئاً ما لتشتيت انتباهي.

هـ- خلال المحادثات المرهقة، أُلهي نفسي للشعور بتوتر أقل.

إعادة التقييم المعرفي: إعادة الاستخدام بشكل جديد.

(7) النظر في الإيجابيات

أ- لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها، أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك.

ب-لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج، أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو.

ج-لأشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف.

د- لأشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الأمور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلّم منها.

هـ-عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة.

و-عندما يحدث شيء مزعج لي فأنني أبدأ بالتفكير حول الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

(8) التقليل من الأهمية

أ- عندما لا يسير الأمر كما هو مخطط له، فإنني أعيد تقييم أهمية الأمر لتخفيف مدى شعوري بالسوء.

ب- إذا لم يحدث شيئا ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء اقل.

ج- عندما أسعى لتحقيق شيء أريده، فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتساءل عن مدى اهميته عندي.

تُعدّيل الاستجابة.

(9) الدعم بمشاركة المشاعر

أ- أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل.

ب- لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين.

ج- أتحدث مع الأخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بأقل قلقا.

(10) الكبث (إخماد) التعبيري

أ- لأهدأ، لا أُظهر للأخرين كيف أشعر.

ب- أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر بقدر أقل من القلق.

ج-لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق.

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمونها الناس لتنظيم مشاعرهم، وبصورة خاصة، كيف يتخلصون (ينقصون) من المشاعر السلبية التي تواجههم. يرجى تقييم مدى اتفاقك مع الفقرات التالية باستخدام خيار من خيارات الاستجابة المدرجة أدناه، علما بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|
| غير موافق بقوة | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | موافق | موافق إلى حد ما | موافق بقوة |

1. لأهدأ، لا أُظهر للأخرين كيف أشعر.

2. أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

3.لأشعر بقلق أقل خلال مواجه ما، فإنني انقل الحديث إلى موضوع آخر.

4. لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة.

5. أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون إنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

6. أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء.

7. لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها، أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك.

8. أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل.

9. عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء.

10. عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل.

11. أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج.

12. لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار.

13. لاشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف.

14. أوجه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه.

15. لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر.

16. أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر بقدر أقل من القلق.

17. لتقليل مدى الانزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية عن إيجاد حلول وسط.

18. أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق.

19. لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط.

20. لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج، أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو.

21. لأشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف.

22. لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص.

23. أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل.

24. لأشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الامور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلم منها.

25. عندما لا يسير الأمر كما هو مخطط له، فإنني أعيد تقييم أهمية الأمر لتخفيف مدى شعوري بالسوء.

26. أثناء المواجهات (النزاعات)، فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع.

27.أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء.

28. للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببه لي الموقف، أواجه الأمر وجها لوجه.

29. لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث.

30.لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين.

31. لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص.

32.أتحدث مع الأخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بأقل قلقا.

33.لتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئا ما لتشتيت انتباهي.

34. لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق.

35.خلال المحادثات المرهقة، ألهي نفسي للشعور بتوتر أقل.

36.لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات، أعمل على حل الخلاف.

37. لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع.

38. إذا لم يحدث شيئا ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء اقل.

39.أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات)، لتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به.

40. عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة.

41. عندما أسعى لتحقيق شيء أريده، فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتساءل عن مدى اهميته عندي.

42.للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف.

43.أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء

44. أتجنب المحادثات المزعجة حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

45.عندما يحدث شيء مزعج لي فأنني أبدا بالتفكير حول الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

**ملحق رقم (3)**

**استطلاع أراء المحكمين عن الصورة الأولية (النسخة العربية) لمقياس ( جيمس كروس )**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة الزاوية**

**إدارة الدراسات العليا والتدريب**

**كلية الآداب بالزاوية –قسم الدراسات التربوية والنفسية**

**"شعبة الدراسات النفسية"**

الأستاذ/ة الفاضل/ة:.....الجامعة.....

الكلية .....التخصص..... الدرجة العلمية.....

تحية طيبة وبعد؛؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية للحصول على درجة الإجازة الدقيقة الدكتوراه في التربية وعلم النفس بعنوان: "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية "جيمس كروس" وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية – أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن أنموذجاً".

ونظراً لما تتمتعون به من كفاءة علمية وخبرة واسعة في مجال البحوث التربوية والنفسية فإن الباحث يدعو حضرتكم إلى التفضل بإبداء آرائكم السديدة حول فقرات مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد "جيمس كروس" والتي تمت ترجمته من قبل أ.د (خالد المدني) و أ.د (مفتاح أبوجناح) لغرض تقنيه بما يتلاءم مع الإطار الثقافي والاجتماعي البيئة الليبية، ولك خالص الشكر والتقدير.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن؟

- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (02.05) في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومفهوم الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأسمرية الإسلامية زليتن؟
- ما مستوى مفهوم الذات المهنية لدى أعضاء التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى مفهوم الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأسمرية بزليتن؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وبين متغيرى الاستراتيجيات الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس لكلية الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن؟

الباحث: علي منصور زيد

**استبيان عملية تنظيم العاطفة:**

يُقيم هذا **الاستبيان مدى عملية تنظيم العاطفة** الفروق الفردية في استخدام استراتيجيات تنظيم المشاعر المحددة في كل مرحلة من مراحل التنظيم الانفعالي.

وتقيس فقرات الاستبيان المراحل الخمسة لنموذج عملية تنظيم العاطفة ولكل من اتجاه المشاركة واتجاه الانفصال (عدم المشاركة) لكل مرحلة.

يتكون المقياس من 45 سؤالاً لتقييم الاستراتيجيات العشرة لتنظيم العاطفة (10) مقاييس فرعية. وينبغي للفاحص حساب معدل الاستجابات في كل فرع، وعند ترك المفحوص لاحد الفقرات في المقياس الفرعي يتم تقييم الفقرة المتروكة بما يساوي معدل الدرجات على باقي الفقرات في نفس المقياس الفرعي.

| مراحل التنظيم الانفعالي | المقياس الفرعي | |
|---|---|---|
| | **التركيز (الاهتمام) على الانفصال (عدم المشاركة)** | **التركيز (الاهتمام) على المشاركة** |
| **اختيـــــــار الموقف** | **1) مواجهة المواقف غير السارة :**<br>أ- عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء.<br>ب- أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج.<br>ج- لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر.<br>د- للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببّه لي الموقف، أواجه الأمر وجها لوجه. | **2) تجنب المواقف غير السارة:**<br>أ- لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة.<br>ب- أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون أنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الإنزعاج.<br>ج- لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار.<br>د- أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق.<br>هـ- للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف.<br>و- أتجنب المحادثات المزعجة حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج. |
| **تُعـــــــدّيل** | **3) حل النزاعات (الصراعات):** | **4) تجنب النزاعات (الصراعات):** |

| | | |
|---|---|---|
| **الموقف** | أ- أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء.<br>ب- لتقليل مدى الإنزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية عن إيجاد حلول وسط.<br>ج- لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط.<br>د- أثناء المواجهات (النزاعات)، فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع.<br>هـ- لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات، أعمل على حل الخلاف.<br>و- أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات)، لتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به. | أ- لأشعر بقلق أقل خلال مواجه ما، فإنني انقل الحديث إلى موضوع آخر.<br>ب- عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل.<br>ج- أوجه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه.<br>د- لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع.<br>هـ- أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء. |
| **توزيع الانتباه** | **5) التركيز في شيء آخر:**<br>أ- أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.<br>ب- لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص.<br>ج- أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل.<br>د- لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص. | **6) تشتيت الانتباه (عقليا):**<br>أ- أشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف.<br>ب- أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء.<br>ج- لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث.<br>د- لتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئاً ما لتشتيت انتباهي.<br>هـ- خلال المحادثات المرهقة، أُلهي نفسي للشعور بتوتر أقل. |
| **إعادة التقييم المعرفي:** | **7) النظر في الإيجابيات:**<br>أ- لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير | **8) التقليل من الأهمية:**<br>أ- عندما لا يسير الأمر كما هو مخطط له، |

| | | |
|---|---|---|
| **إعـــــــادة الاســـتخدام بشكل جديد** | الأمور كما هو مخطط لها، أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك.<br>ب–لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج، أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو.<br>ج–لأشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف.<br>د– لأشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الأمور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلّم منها.<br>هـ–عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة.<br>و–عندما يحدث شيء مزعج لي فأنني أبداً بالتفكير حول الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | فإنني أعيد تقييم أهمية الأمر لتخفيف مدى شعوري بالسوء.<br>ب– إذا لم يحدث شيئا ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء اقل.<br>ج– عندما أسعى لتحقيق شيء أريده، فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتساءل عن مدى اهميته عندي. |
| **تُعـــــــدّيل الاستجابة** | **9) الدعم بمشاركة المشاعر:**<br>أ– أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل.<br>ب– لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين.<br>ج– أتحدث مع الأخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بأقل قلقا. | **10) الكبث (إخماد) التعبيري:**<br>أ– لأهدأ، لا أُظهر للأخرين كيف أشعر.<br>ب– أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر بقدر أقل من القلق.<br>ج–لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق. |

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمونها الناس لتنظيم مشاعرهم، وبصورة خاصة، كيف يتخلصون (ينقصون) من المشاعر السلبية التي تواجههم. يرجى تقييم مدى اتفاقك مع الفقرات التالية باستخدام خيار من خيارات الاستجابة المدرجة أدناه، علما بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|
| غير موافق بقوة | غير موافق | إلى حد ما غير موافق | إلى حد ما موافق | موافق | موافق بقوة |

1. لأهدأ، لا أُظهر للأخرين كيف أشعر.
2. أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.
3. لأشعر بقلق أقل خلال مواجه ما، فإنني انقل الحديث إلى موضوع آخر.
4. لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة.
5. أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون إنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج.
6. أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء.
7. لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها، أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك.
8. أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل.
9. عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء.
10. عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل.
11. أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج.
12. لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار.
13. لاشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف.
14. أوجه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه.
15. لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر.
16. أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر يقدر أقل من القلق.

17. لتقليل مدى الانزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية عن إيجاد حلول وسط.

18. أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق.

19. لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط.

20. لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج، أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو.

21.لأشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف.

22.لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص.

23.أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل.

24.لأشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الامور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلم منها.

25. عندما لا يسير الأمر كما هو مخطط له، فإنني أعيد تقييم أهمية الأمر لتخفيف مدى شعوري بالسوء.

26. أثناء المواجهات (النزاعات)، فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع.

27.أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء.

28. للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببه لي الموقف، أواجه الأمر وجها لوجه.

29. لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث.

30.لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين.

31. لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص.

32.أتحدث مع الأخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بأقل قلقا.

33.لتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئا ما لتشتيت انتباهي.

34. لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق.

35.خلال المحادثات المرهقة، ألهي نفسي للشعور بتوتر أقل.

36.لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات، أعمل على حل الخلاف.

37. لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع.

38. إذا لم يحدث شيئا ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء اقل.

39.أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات)، لتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به.

40. عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة.

41. عندما أسعى لتحقيق شيء أريده، فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتساءل عن مدى اهميته عندي.

42.للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف.

43.أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء

44. أتجنب المحادثات المزعجة حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

45.عندما يحدث شيء مزعج لي فأنني أبدا بالتفكير حول الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج.

## ملحق رقم (4)

## نسب اتفاق المحكمين على جودة مقياس (جيمس كروس) للتنظيم الانفعالي

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| 1 | لأهدأ، لا أُظهر للأخرين كيف أشعر. | 10 | %100 | |
| 2 | أركز على الجوانب الأقل سلبية في الموقف المزعج، حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | 10 | %100 | |
| 3 | لأشعر بقلق أقل خلال مواجه ما، فإنني انقل الحديث إلى موضوع آخر. | 10 | %100 | |
| 4 | لكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتجنب المواقف العصيبة. | 10 | %100 | |
| 5 | أتجنب المواقف التي يقول لي الآخرون إنها ستكون مزعجة، لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | 10 | %100 | |
| 6 | أعمل على التفاوض مع الأخرين لحل الصراعات أو المشاكل التي أواجهها معهم، لتقليل مدى شعوري بالسوء. | 10 | %100 | |
| 7 | لكي لا أشعر بالانزعاج عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها، أفكر في الفوائد التي قد أتحصل عليها من ذلك. | 10 | %100 | |
| 8 | أعبر عن مشاعري لأصدقائي كوسيلة للشعور بضيق أقل. | 10 | %100 | |
| 9 | عندما يكون لدي شيء مزعج لأناقشه مع شخص ما، أواجهه حتى أشعر بقدر أقل من السوء. | 10 | %100 | |
| 10 | عند الاختلافات أقوم بتغيير الموضوع لشيء أقل إزعاجا، لكي أشعر بسوء أقل. | 10 | %100 | |
| 11 | أواجه المواقف المزعجة وجها لوجه لأشعر بقدر أقل من الانزعاج. | 10 | %100 | |
| 12 | لأشعر بسوء أقل، أتجنب الناس إذا كنت أتوقع أن يكون التفاعل معهم غير سار. | 10 | %100 | |
| 13 | لاشعر بقلق اقل في المواقف العصبية، أقوم بتحويل انتباهي بعيدا عن الموقف. | 10 | %100 | |
| 14 | أوجه المحادثات المثيرة للجدل نحو موضوع مختلف، | 10 | %100 | |

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| | لتقليل مدى شعوري بالانزعاج الذي تسببوا فيه. | | | |
| 15 | لأشعر بقلق (توتر) أقل، أتعامل مع المواقف المسببة للضغط النفسي بشكل مباشر. | 10 | %100 | |
| 16 | أكبح التعبير عن مشاعري في المحادثات المجهدة لكي أشعر بقدر أقل من القلق. | 10 | %100 | |
| 17 | لتقليل مدى الانزعاج الذي تُسببه لي الصراعات والاختلافات، أسعى بجدية عن إيجاد حلول وسط. | 10 | %100 | |
| 18 | أتجنب المواقف العصيبة، لمنع شعوري بالقلق. | 10 | %100 | |
| 19 | لكي أهدأ أثناء النزاع والاختلاف، أعمل على إيجاد حل وسط. | 10 | %100 | |
| 20 | لتقليل مدى شعوري بالضيق عندما يحدث شيء مزعج، أفكر في هذا الأمر كفرصة للنمو. | 10 | %100 | |
| 21 | لأشعر بتوتر أقل أثناء المواقف العصيبة، فإنني أفكر في الأشياء الجيدة التي من الممكن أن تأتي من هذا الموقف. | 10 | %100 | |
| 22 | لتقليل من مدى شعوري بالاستياء في المحادثات غير السارة، فإنني أركز على الأشياء غير المزعجة التي يقولها الشخص. | 10 | %100 | |
| 23 | أركز على العناصر الأقل سلبية في المواقف المرهقة، لأشعر بقلق (توتر) أقل. | 10 | %100 | |
| 24 | لأشعر بقدر أقل من الانزعاج عندما لا تجري الامور كما هو مخطط لها، فإنني أفكر في الأمر كفرصة للتعلم منها. | 10 | %100 | |
| 25 | عندما لا يسير الأمر كما هو مخطط له، فإنني أعيد تقييم أهمية الأمر لتخفيف مدى شعوري بالسوء. | 10 | %100 | |
| 26 | أثناء المواجهات (النزاعات)، فإنني أهدأ من خلال التفاوض على حل للصراع. | 10 | %100 | |
| 27 | أصرف انتباهي خلال المواقف غير السارة لأشعر بقدر أقل من السوء. | 10 | %100 | |
| 28 | للتقليل من مدى الانزعاج الذي سببه لي الموقف، أواجه | 10 | %100 | |

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| | الأمر وجها لوجه. | | | |
| 29 | لكي أشعر بقدر أقل من الضيق أثناء المواقف المزعجة، أقوم بتحويل انتباهي بعيدًا عما يحدث. | 10 | %100 | |
| 30 | لأشعر بضغط أقل، فإنني أطلب المساعدة من الاخرين. | 10 | %100 | |
| 31 | لتقليل مدى شعوري بالقلق من المناقشات المرهقة، أركز على الأشياء غير السلبية التي يقولها الشخص. | 10 | %100 | |
| 32 | أتحدث مع الأخرين عن الأشياء التي تجعلني متوتراً، لأشعر بأقل قلقا. | 10 | %100 | |
| 33 | لتقليل من مدى شعوري بالسوء في المواقف غير السارة، أفعل شيئا ما لتشتيت انتباهي. | 10 | %100 | |
| 34 | لا أخبر الآخرين عندما أشعر بالضيق، كوسيلة لتقليل شعوري بالضيق. | 10 | %100 | |
| 35 | خلال المحادثات المرهقة، ألهي نفسي للشعور بتوتر أقل. | 10 | %100 | |
| 36 | لتقليل من المشاعر السيئة التي سببتها لي الصراعات، أعمل على حل الخلاف. | 10 | %100 | |
| 37 | لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج أثناء المحادثة الساخنة، أقوم بتغيير الموضوع. | 10 | %100 | |
| 38 | إذا لم يحدث شيئا ما كما كنت أريد، أقنع نفسي أنه ربما لم يكن مهما لأشعر بسوء اقل. | 10 | %100 | |
| 39 | أعمل على إيجاد حل للمواجهات (النزاعات)، لتقليل من شعوري بالقلق الذي يجعلني أشعر به. | 10 | %100 | |
| 40 | عندما لا ينجح شيء ما، لكي أهدأ، أحاول أن أرى ذلك على أنه نعمة غير واضحة. | 10 | %100 | |
| 41 | عندما أسعى لتحقيق شيء أريده، فإن ذلك يجعلني في موقف مرهق، ولكي أشعر بقدر أقل من القلق، أتساءل عن مدى اهميته عندي. | 10 | %100 | |
| 42 | للتقليل من مدى انزعاجي من موقف ما، فإنني أتجنب الموقف. | 10 | %100 | |

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| 43 | أواجه المحادثات الحادة (القتالية) إلى مواضيع محايدة لتقليل من مدى شعوري بالاستياء | 10 | %100 | |
| 44 | أتجنب المحادثات المزعجة حتى أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | 10 | %100 | |
| 45 | عندما يحدث شيء مزعج لي فأنني أبدا بالتفكير حول الجوانب المفيدة التي ربما تحدث لكي أشعر بقدر أقل من الانزعاج. | 10 | %100 | |

| لجنة تحكيم الاستبيان | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ر.م | أسماء الأساتذة المحكمين | الدرجة العلمية | التخصص الدقيق | الجامعة |
| | خالد المختار الفار | أستاذ | علم النفس التربوي | جامعة الزاوية |
| 2 | عبد السلام عمارة إسماعيل | أستاذ | صحة نفسية | جامعة المرقب |
| 3 | جمال منصور بن زيد | أستاذ | علم النفس التربوي والإرشاد النفسي | الجامعة الأسمرية |
| 4 | فتحية عبد الله الباروني | أستاذ | توجيه وارشاد نفسي | الأكاديمية الليبية للدراسات العليا |
| 5 | بوعجيلة محمد الشيباني | أستاذ | علم النفس | جامعة صبراتة |
| 6 | مفتاح محمد الشكري | أستاذ | علم النفس | جامعة المرقب |
| 7 | سلامة الشارف العباني | أستاذ مشارك | صحة نفسية | جامعة الزيتونة |
| 8 | أحمد علي الحويج | أستاذ مشارك | علم النفس | جامعة المرقب |
| 9 | عفاف محمد بالحاج | أستاذ مشارك | علم النفس | جامعة المرقب |
| 10 | صالح مفتاح اليسير | أستاذ مساعد | علم النفس المعرفي | جامعة المرقب |

## ملحق رقم (5)

الاستبيان الاستطلاعي عن فاعلية الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الاسمرية الاسلامية

**جامعة الزاوية**

**إدارة الدراسات العليا والتدريب**

**كلية الآداب –قسم الدراسات التربوية والنفسية**

**شعبة الدراسات العليا**

السيد المحترم: عضو هيئة التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول على درجة الاجازة الدقيقة الدكتوراه في التربية وعلم النفس حول

استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية جيمس كروس وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية

(أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن أنموذجاً)

وعليه فأنه يضع بين أيدكم هذا الاستبيان لغرض التعرف مبدئياً على مظاهر فعالية الذات المهنية، كما تدركونها ويأمل من حضرتكم التكرم بالاجابة عن جميع الأسئلة الواردة فيها بكل صدق وموضوعية ممكنين، وتدوين ملاحظاتكم وآرائكم التي ترونها مناسبة والتي لم يتم التطرق إليها لإثراء هذه الدراسة بتجاربكم الواقعية.

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث

**البيانات الأولية:** النوع: ( ) ذكر ( ) أنثى.

الدرجة العلمية: ( ) محاضر مساعد ( ) محاضر ( ) استاذ مساعد ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ

**- مفهوم الفاعلية الذاتية المهنية:**

هي ثقة الفرد بقدرته على أداء المهام المتعلقة بالاختيار المهني والالتزام الوظيفي، وهي خبرة تطورية، تسهم في تطورها البيئة الاجتماعية وخبرات الفرد السابقة، وتشمل الأبعاد الآتية:

**أولاً: بعد السمات الشخصية:**

ويقصد بها تمتع عضو هيئة التدريس بالمظهر اللائق واللياقة وروح القيادة، والتمتع بالحيوية، والإيجابية، والنشاط، والتحكم في المشاعر ومن أمثلة ذلك:

1. محافظ على مظهري العام بما يليق مع مكانتي العلمية والاجتماعية.
2. أتمتع بالنشاط والحيوية في أداء عملي.
3. أثق بنفسي وإمكاناتي دون تكبر أو ضعف.
4. قادر على تحمل المسئولية بما يوكل لي من مهام.
5. أهتم بميول واتجاهات الطلبة وأقدرها.
6. أعمل على بناء القيم السليمة والعقائد الصحيحة في شخصية طلبتي.
7. مؤمن بمهنة التعليم أنها مهنة إنسانية عظيمة.

**ثانياً: بعد المعرفة المهنية:**

ويُقصد بها كل ما يُدركه عضو هيئة التدريس من المعارف والخبرات ومدى اطلاعه على كل جديد في مهنته، ومن أمثلة ذلك :

1. متمكن من المادة التي أدرسها.
2. أتابع للمستجدات التي لها علاقة بمهنة التعليم.
3. أتحمس في تقديم المعلومة والإجابة على تساؤلات الطلبة.

**ثالثاً: بعد المهارات المهنية:**

ويُقصد به القدرة الفعلية على استخدام المهارات التدريبية والمعارف لأداء الدور الفعلي لعضو هيئة التدريس، ومن أمثلة ذلك:

1. أحرص على استخدام طرق التدريس المناسبة لكل محاضرة.
2. أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
3. حريص على المشاركة في المؤتمرات العلمية.

**رابعاً: بعد حل المشكلات:**

ويُقصد بها مجموعة من العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس مستخدماً المعارف التي سبق له أن تعلمها في التغلب على المواقف التي يصادفها في عمله.

1. أمتلك القدرة على حل المشكلات التي لم يسبق وأن مررت بها.
2. أساعد التلاميذ على استخدام مصادر مختلفة وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي.
3. استثير دافعية التلاميذ وأساعدهم على حل مشاكلهم بنفسهم.
4. أستطيع أن الخص بعض المواقف التي ممرت بها.

**خامساً: بعد العلاقات الإنسانية:**

ويُقصد بها أساليب التعامل بين أعضاء هيئة التدريس وتفاعلهم بين زملائهم وطلبتهم والمجتمع الذي يعيشون فيه.

1. تشعرني عملية التدريس بامتلاك المهارات الاجتماعية.
2. أساهم في أنواع النشاط الاجتماعي في المجتمع المحلي.
3. أشارك في صنع القرار وإعطاء الرأي المفيد في قضايا المجتمع ومشكلاته.

**سادساً: بعد الطموح المهني:**

يُقصد به الأهداف المستقبلية التي يضعها عضو هيئة التدريس مسبقاً ويسعى لتحقيقها تدريجياً خلال مساره الوظيفي عن طريق نجاحاته المهنية الملاحقة. ومن أمثلة ذلك:

1. أتطلع للحصول على مكانة مرموقة في مجال تخصصي.
2. أسعى لأكون متميزاً في عملي.
3. أضع خططاً وأهدافاً مستقبلية وأحاول تحقيقها.

**سابعاً: بعد القيم والأخلاق المهنية:**

ويُقصد بها جميع أنواع السلوكيات الأخلاقية والاتجاهات والقيم التي هي بمثابة قواعد وأسس للسلوك المهني كالرضا الوظيفي، والولاء، والضمير المهني والتضحية والتسامح والتواضع، من أمثلة ذلك:

1. أحب أن أكون إيجابياً محباً لعملي ومخلصاً فيه.
2. أتعامل مع المشكلات وأتقبلها برحابة صدر.
3. أحرص على التفاني في عملي دون كلل وملل.
4. أعتز بمهنتي ومدرك لرسالتي.
5. حريص على نفع طلابي وتوجيههم ونصحهم واكسابهم المهارات.
6. مُدرك بأن الصدق والأمانة والحزم جزء من شخصيتي.

**أسئلة الاستبيان الاستطلاعي عن الفاعلية الذاتية المهنية لعضو هيئة التدريس**

ما أهم مؤشرات فعالية الذات المهنية لديك فيما يتعلق بالأبعاد التالية:

1. بعد السمات الشخصية .....
.....
2. بعد المهارات المهنية .....
.....
3. بعد حل المشكلات .....
.....
4. بعد العلاقات الانسانية .....
.....
5. بعد الطموح المهني .....
.....
6. بعد القيم والأخلاق المهنية .....
7. .....
8. ما لصعوبات التي تحد من الفاعلية الذات المهنية لديك؟

.....

ملاحظات أخرى:

.....
.....
.....
.....

**ملحق رقم (6)**

**استبيان فاعلية الذات المهنية في صورته الأولية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة الزاوية**

**إدارة الدراسات العليا والمعيدين**

**كلية الآداب بالزاوية**

**قسم الدراسات التربوية والنفسية**

**"شعبة الدراسات النفسية"**

**البيانـــــات الأوليـــــة:** الكليـــة..... القســـم..... ســـنوات الخبرة.....

الدرجة العلمية..... الحالة الاجتماعية..... النوع.....

تحية طيبة وبعد؛؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول على درجة الإجازة الدقيقة الدكتوراه في التربية وعلم النفس حول فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بعنوان: "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية "جيمس كروس" وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية – أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن أنموذجاً".

ونظراً لما تتمتعون به من كفاءة علمية وخبرة واسعة في مجال البحوث التربوية والنفسية فإنه يضع بين يديكم هذا الاستبيان ويدعو حضرتكم إلى التفضل بإبداء آرائكم السديدة حول فقراته، وتدوين الملاحظات التي ترونها مناسبة.

ولكم خالص الشكر والتقدير

**الباحث**

**استبيان الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس:**

| ت | الفقرة | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أحافظ على مظهري العام بما يليق مع مكانتي العلمية والاجتماعية. | | | |
| 2 | أتمتع بالنشاط والحيوية في أداء عملي. | | | |
| 3 | أثق بنفسي وإمكاناتي دون تكبر أو ضعف. | | | |
| 4 | نشط وأبعث النشاط في روح الطلبة. | | | |
| 5 | أتمتع بروح القيادة. | | | |
| 6 | أنجز عملي بكل ثقة دون الاعتماد على الغير. | | | |
| .7 | قادر على التحكم في انفعالاتي. | | | |
| 8 | أجيد المادة التي أدرسها. | | | |
| 9 | أجتهد في تقديم المعلومات للطلبة والإجابة عن تساؤلاتهم. | | | |
| 10 | أتابع مستجدات البحث العلمي في مجال تخصصي. | | | |
| 11 | اجتهد لأكون ملماً بكل ما يتعلق بمجال تخصصي قدر الإمكان. | | | |
| 12 | احرص على ارتياد المكتبات بشكل دوري مستمر لتنمية المعرفة المهنية لديّ. | | | |
| 13 | أهتم بتعلم اللغات. | | | |
| .14 | أستفيد من المكتبات والمعامل في عملية التدريس. | | | |
| 15 | أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. | | | |
| 16 | أتعامل مع الطلبة بمرونة وشفافية. | | | |
| 17 | أمتلك القدرة على العمل والإنجاز الجيد وإن تزامن مع ما قد أتعرض له من ضغوط. | | | |
| 18 | لديّ القدرة على التفكير الناقد. | | | |
| 19 | أحرص على استخدام وسائل تكنولوجية متنوعة في عملية التدريس | | | |
| 20 | أجتهد في جذب انتباه الطلاب للمحاضرة. | | | |
| .21 | أحرص على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مبسط بتوظيف طرائق تدريس متنوعة. | | | |
| 22 | أمتلك القدرة على حل المشكلات التي لم يسبق وأن مررت بها. | | | |
| 23 | أشجع الطلاب على مواجهة المشكلات بأنفسهم. | | | |
| 24 | اجتهد في إنجاز ما يوكل إليَّ من مهام علمية مهما كانت العقبات. | | | |
| 25 | أسهم في الحد من انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة. | | | |

| ت | الفقرة | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| 26 | أسعى جاهداً على أن لا تؤثر المشكلات الحياتية في أدائي المهني. | | | |
| 27 | لديّ الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة. | | | |
| 28. | أربط مادة التعلم بمشكلات وصعوبات الحياة. | | | |
| 29 | تشعرني عملية التدريس بامتلاك المهارات الاجتماعية. | | | |
| 30 | أشارك في صنع القرار وإعطاء الرأي المفيد في قضايا المجتمع. | | | |
| 31 | أتعاطف مع الاخرين وأساندهم في أزماتهم. | | | |
| 32 | تُشعرني مهنتي بأني أقدم خدمات فاعلة للمجتمع. | | | |
| 33 | تربطني بزملاء المهنة علاقات طيبة. | | | |
| 34 | لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين في الوسط الأكاديمي. | | | |
| 35. | أتحلى بروح الولاء والانتماء للجماعة. | | | |
| 36 | أسعى للحصول على درجات الترقية في أوقتها المحددة. | | | |
| 37 | أثابر من أجل تحقيق ذاتي. | | | |
| 38 | أطمح لأن أكون شخصاً جاداً ومتميزاً علمياً في مجال تخصصي. | | | |
| 39 | أضع خططاً وأهدافاً مستقبلية وأحاول تحقيقها. | | | |
| 40 | أحاول جاهداً نشر أكبر عدد من البحوث إسهاماً في نشر العلم. | | | |
| 41 | أسعي إلى تحمل المسؤولية لتحقيق أهدافي المستقبلية. | | | |
| 42. | أكافح لتحقيق مكانة مرموقة من خلال أدائي لمهنتي. | | | |
| 43 | أحب أن أكون إيجابياً محباً لعملي ومخلصاً فيه. | | | |
| 44 | أحرص على التفاني في عملي دون كلل وملل. | | | |
| 45 | أعتز بمهنتي ومدرك لرسالتي. | | | |
| 46 | أحرص على أن أكون بمثابة النموذج والقدوة الحسنة لطلابي. | | | |
| 47 | أضحي من أجل رسالتي العلمية. | | | |
| 48 | أراعي أخلاقيات المهنة في أداء عملي. | | | |
| 49 | التزم بحدود العلاقات المهنية مع الآخرين في المحيط الأكاديمي وعدم تجاوزها. | | | |

## ملحق رقم (7)

## جدول نسب اتفاق المحكمين على جودة استبيان فعالية الذات المهنية

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أحافظ على مظهري العام بما يليق مع مكانتي العلمية والاجتماعية. | 10 | %100 | |
| 2 | أتمتع بالنشاط والحيوية في أداء عملي. | 10 | %100 | |
| 3 | أثق بنفسي وإمكاناتي دون تكبر أو ضعف. | 10 | %100 | |
| 4 | نشط وأبعث النشاط في روح الطلبة. | 10 | %100 | |
| 5 | أتمتع بروح القيادة. | 10 | %100 | |
| 6 | أنجز عملي بكل ثقة دون الاعتماد على الغير. | 10 | %100 | |
| .7 | قادر على التحكم في انفعالاتي. | 10 | %100 | |
| 8 | أجيد المادة التي أدرسها. | 10 | 100 | |
| 9 | أجتهد في تقديم المعلومات للطلبة والإجابة عن تساؤلاتهم. | 10 | %100 | |
| 10 | أتابع مستجدات البحث العلمي في مجال تخصصي. | 10 | %100 | |
| 11 | اجتهد لأكون ملماً بكل ما يتعلق بمجال تخصصي قدر الإمكان. | 10 | %100 | |
| 12 | أحرص على ارتياد المكتبات والمعامل | 10 | %100 | احرص على ارتياد المكتبات بشكل دوري مستمر لتنمية المعرفة المهنية لديّ. |
| 13 | أهتم بتعلم اللغات. | 10 | %100 | |
| .14 | أستفيد من المكتبات والمعامل في عملية التدريس. | 10 | %100 | |
| 15 | أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. | 10 | %100 | |
| 16 | أتعامل مع الطلبة بمرونة وشفافية. | 10 | %100 | |
| 17 | أمتلك القدرة على العمل والإنجاز الجيد وإن تزامن مع ما قد أتعرض له من ضغوط. | 10 | %100 | |
| 18 | لديّ القدرة على التفكير الناقد. | 10 | %100 | |

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| 19 | أحرص على استخدام وسائل تكنولوجية متنوعة في عملية التدريس | 10 | %100 | |
| 20 | أجتهد في جذب انتباه الطلاب للمحاضرة. | 10 | %100 | |
| .21 | أحرص على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مبسط بتوظيف طرائق تدريس متنوعة. | 10 | %100 | |
| 22 | أمتلك القدرة على حل المشكلات التي لم يسبق وأن مررت بها. | 10 | %100 | |
| 23 | أشجع الطلاب على مواجهة المشكلات بأنفسهم. | 10 | %100 | |
| 24 | اجتهد في إنجاز ما يوكل إليَّ من مهام علمية مهما كانت العقبات. | 10 | %100 | |
| 25 | أسهم في الحد من انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة. | 10 | %100 | |
| 26 | أسعى جاهداً على أن لا تؤثر المشكلات الحياتية في أدائي المهني. | 10 | %100 | |
| 27 | لديّ الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة. | 10 | %100 | |
| .28 | ادمج التعلم مع خبرات الحياة | 8 | %80 | أربط مادة التعلم بمشكلات وصعوبات الحياة. |
| 29 | تشعرني عملية التدريس بامتلاك المهارات الاجتماعية. | 10 | %100 | |
| 30 | أشارك في صنع القرار وإعطاء الرأي المفيد في قضايا المجتمع. | 10 | %100 | |
| 31 | أتعاطف مع الاخرين وأساندهم في أزماتهم. | 10 | %100 | |
| 32 | تُشعرني مهنتي بأني أقدم خدمات فاعلة للمجتمع. | 10 | %100 | |
| 33 | تربطني بزملاء المهنة علاقات طيبة. | 10 | %100 | |
| 34 | لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين في الوسط الأكاديمي. | 10 | %100 | |

| ت | الفقرة | عدد المحكمين | النسبة المئوية | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| .35 | أتحلى بروح الولاء والانتماء للجماعة. | 10 | %100 | |
| 36 | أسعى للحصول على درجات الترقية في أوقتها المحددة. | 10 | %100 | |
| 37 | أثابر من أجل تحقيق ذاتي. | 10 | %100 | |
| 38 | أطمح لأن أكون شخصاً جاداً ومتميزاً علمياً في مجال تخصصي. | 10 | %100 | |
| 39 | أضع خططاً وأهدافاً مستقبلية وأحاول تحقيقها. | 10 | %100 | |
| 40 | أحاول جاهداً نشر أكبر عدد من البحوث إسهاماً في نشر العلم. | 10 | %100 | |
| 41 | أسعى إلى تحمل المسؤولية لتحقيق أهدافي المستقبلية. | 10 | %100 | |
| .42 | أكافح لتحقيق مكانة مرموقة من خلال أدائي لمهنتي. | 10 | %100 | |
| 43 | أحب أن أكون إيجابياً محباً لعملي ومخلصاً فيه. | 10 | %100 | |
| 44 | أحرص على التفاني في عملي دون كلل وملل. | 10 | %100 | |
| 45 | أعتز بمهنتي ومدرك لرسالتي. | 10 | %100 | |
| 46 | أحرص على أن أكون بمثابة النموذج والقدوة الحسنة لطلابي. | 10 | %100 | |
| 47 | أضحي من أجل رسالتي العلمية. | 10 | %100 | |
| 48 | أراعي أخلاقيات المهنة في أداء عملي. | 10 | %100 | |
| 49 | التزم بحدود العلاقات المهنية مع الآخرين في المحيط الأكاديمي وعدم تجاوزها. | 10 | %100 | |

**ملحق رقم (8)**

**استبيان فاعلية الذات المهنية في صورته النهائية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة الزاوية**

**إدارة الدراسات العليا والمعيدين**

**كلية الآداب بالزاوية**

**قسم الدراسات التربوية والنفسية**

**"شعبة الدراسات النفسية"**

**البيانـــــات الأوليـــــة:** الكليـــة..... القســـم..... ســـنوات الخبرة.....

الدرجة العلمية..... الحالة الاجتماعية..... النوع.....

تحية طيبة وبعد؛؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول على درجة الإجازة الدقيقة الدكتوراه في التربية وعلم النفس حول فاعلية الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بعنوان: "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق نظرية "جيمس كروس" وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية – أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالجامعة الأسمرية الإسلامية بزليتن أنموذجاً".

وعليه فإنه يضع بين يديك هذا الاستبيان لغرض التعرف على بعض مظاهر ومؤشرات فاعلية الذات المهنية لديك ويأمل من حضرتك التكرم بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة فيها بكل صدق وموضوعية, وتدوين الملاحظات التي تراها مناسبة, علما بأنها ستكون في غاية الأهمية وتسهم في إنجاح هذه الدراسة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ولكم خالص الشكر والتقدير

**الباحث**

**استبيان الذات المهنية لأعضاء هيئة التدريس:**

| ت | الفقرة | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أحافظ على مظهري العام بما يليق مع مكانتي العلمية والاجتماعية. | | | |
| 2 | أتمتع بالنشاط والحيوية في أداء عملي. | | | |
| 3 | أثق بنفسي وإمكاناتي دون تكبر أو ضعف. | | | |
| 4 | نشط وأبعث النشاط في روح الطلبة. | | | |
| 5 | أتمتع بروح القيادة. | | | |
| 6 | أنجز عملي بكل ثقة دون الاعتماد على الغير. | | | |
| .7 | قادر على التحكم في انفعالاتي. | | | |
| 8 | أجيد المادة التي أدرسها. | | | |
| 9 | أجتهد في تقديم المعلومات للطلبة والإجابة عن تساؤلاتهم. | | | |
| 10 | أتابع مستجدات البحث العلمي في مجال تخصصي. | | | |
| 11 | اجتهد لأكون ملماً بكل ما يتعلق بمجال تخصصي قدر الإمكان. | | | |
| 12 | احرص على ارتياد المكتبات بشكل دوري مستمر لتنمية المعرفة المهنية لديّ. | | | |
| 13 | أهتم بتعلم اللغات. | | | |
| .14 | أستفيد من المكتبات والمعامل في عملية التدريس. | | | |
| 15 | أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. | | | |
| 16 | أتعامل مع الطلبة بمرونة وشفافية. | | | |
| 17 | أمتلك القدرة على العمل والإنجاز الجيد وإن تزامن مع ما قد أتعرض له من ضغوط. | | | |
| 18 | لديّ القدرة على التفكير الناقد. | | | |
| 19 | أحرص على استخدام وسائل تكنولوجية متنوعة في عملية التدريس | | | |
| 20 | أجتهد في جذب انتباه الطلاب للمحاضرة. | | | |
| .21 | أحرص على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مبسط بتوظيف طرائق تدريس متنوعة. | | | |
| 22 | أمتلك القدرة على حل المشكلات التي لم يسبق وأن مررت بها. | | | |
| 23 | أشجع الطلاب على مواجهة المشكلات بأنفسهم. | | | |
| 24 | اجتهد في إنجاز ما يوكل إليَّ من مهام علمية مهما كانت العقبات. | | | |
| 25 | أسهم في الحد من انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة. | | | |

| ت | الفقرة | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| 26 | أسعى جاهداً على أن لا تؤثر المشكلات الحياتية في أدائي المهني. | | | |
| 27 | لديّ الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة. | | | |
| 28. | أربط مادة التعلم بمشكلات وصعوبات الحياة. | | | |
| 29 | تشعرني عملية التدريس بامتلاك المهارات الاجتماعية. | | | |
| 30 | أشارك في صنع القرار وإعطاء الرأي المفيد في قضايا المجتمع. | | | |
| 31 | أتعاطف مع الاخرين وأساندهم في أزماتهم. | | | |
| 32 | تُشعرني مهنتي بأني أقدم خدمات فاعلة للمجتمع. | | | |
| 33 | تربطني بزملاء المهنة علاقات طيبة. | | | |
| 34 | لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين في الوسط الأكاديمي. | | | |
| 35. | أتحلى بروح الولاء والانتماء للجماعة. | | | |
| 36 | أسعى للحصول على درجات الترقية في أوقتها المحددة. | | | |
| 37 | أثابر من أجل تحقيق ذاتي. | | | |
| 38 | أطمح لأن أكون شخصاً جاداً ومتميزاً علمياً في مجال تخصصي. | | | |
| 39 | أضع خططاً وأهدافاً مستقبلية وأحاول تحقيقها. | | | |
| 40 | أحاول جاهداً نشر أكبر عدد من البحوث إسهاماً في نشر العلم. | | | |
| 41 | أسعي إلى تحمل المسؤولية لتحقيق أهدافي المستقبلية. | | | |
| 42. | أكافح لتحقيق مكانة مرموقة من خلال أدائي لمهنتي. | | | |
| 43 | أحب أن أكون إيجابياً محباً لعملي ومخلصاً فيه. | | | |
| 44 | أحرص على التفاني في عملي دون كلل وملل. | | | |
| 45 | أعتز بمهنتي ومدرك لرسالتي. | | | |
| 46 | أحرص على أن أكون بمثابة النموذج والقدوة الحسنة لطلابي. | | | |
| 47 | أضحي من أجل رسالتي العلمية. | | | |
| 48 | أراعي أخلاقيات المهنة في أداء عملي. | | | |
| 49 | التزم بحدود العلاقات المهنية مع الآخرين في المحيط الأكاديمي وعدم تجاوزها. | | | |