تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات

إعـــــداد

د/ مروة صادق أحمد صادق مدرس علم النفس التربوي

د/ سالي نبيل عطا مدرس علم النفس التربوي

قسم علم النفس التربوي– كلية التربية – جامعة الفيوم

تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات

د/ مروة صادق أحمد صادق ود/ سالي نبيل عطا *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمًا ومعلمة بمدارس محافظة الفيوم، وترجمت الباحثتان مقياساً للذكاء المنظومي بالإضافة إلى إعدادهما لثلاثة مقاييس أخرى لكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة والطموح المهني، وقد اعتمد في الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من جودة الحياة المدركة والطموح المهني في الذكاء المنظومي، كما توصلت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي في الطموح المهني لدى عينة الدراسة. بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لكل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى عينة الدراسة. وفي إطار دراسة الفرق بين المعلمين والمعلمات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تطابق جزئي بين نموذج العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة لدى المعلمين والمعلمات فيما عدا تباين جودة الحياة المدركة أي أن لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباينات داخل المتغيرات المستقلة وتأثير المتغيرات المستقلة

* **د/ مروة صادق أحمد صادق:** مدرس علم النفس التربوي قسم علم النفس التربوي– كلية التربية – جامعة الفيوم.

د/ سالي نبيل عطا: مدرس علم النفس التربوي قسم علم النفس التربوي–كلية التربية – جامعة الفيوم.

على المتغيرات التابعة، ماعدا تباين (جودة الحياة المدركة) اختلفت بين المعلمين والمعلمات. ويمكن إجمال نتائج الفروق بينهما فيما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والطموح المهني كل على حدة تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الذكاء المنظومي. كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الطموح المهني. وأيضاً لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر الطموح المهني في الذكاء المنظومي. بينما يوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في تباين جودة الحياة المدركة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء المنظومي، الطموح المهني، التفكير الإيجابي، جودة الحياة المدركة

المقدمة:

لقد تغيرت نظرة أفراد المجتمع إلى المعلم في وقتنا الحاضر فلم يعد معلم اليوم هو معلم الأمس فقد تغيرت كثير من سلوكياته وتصرفاته وطباعه ما بين الإيجابية والسلبية وذلك لمقابلة العديد من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعتري المجتمعات مع تقدم الزمن. إن التغيرات الاجتماعية هي سمة أي مجتمع حيث تتغير وتتطور متطلبات الحياة وتتعدد مشكلاتها وكذلك يختلف أفراد المجتمع في إدراكها والتعامل معها.

وتعتبر المنظومات التربوية والتعليمية هي المسئولة عن إعداد الأفراد للمجتمع، ولها مكونات أساسية بدونها لا تستطيع أن تؤدي رسالتها وهي المعلم والتلميذ والمنهج. ويعد المعلم هو اللبنة الأولى التي يعتمد عليها المجتمع لتربية الأبناء جنباً إلى جنب مع الوالدين في الأسرة لذا فقد وجب أن يعد المعلم إعداداً خاصاً فهو صمام الأمان للعملية التربوية داخل المؤسسات الأكاديمية. ولكي يتم هذا بالصورة المطلوبة فلابد أن يتلقى المعلم القدر الكافي من الاهتمام للإعداد السليم سواء عن طريق التعليم في الكليات الجامعية أم تلقي التدريب المناسب بعد تخرجه مما أضاف عبئاً جديداً على المؤسسات المختلفة. إن التغير الاجتماعي ومتطلبات الحياة الحديثة وتعقد مشكلاتها لم يعد يسمح للوالدين بالوقت الكافي للتربية الصحية والإشراف الكامل في نفس الوقت فإنه من غير المنطقي أن يترك المجتمع للتربية أن تتم بمحض الصدفة، مما أضاف أعباءً جديدة إلى المنظومة التعليمية بصفة عامة، والمعلمين بصفة خاصة. وكنتيجة طبيعية لهذه الأعباء التي أُلقت على كاهل المعلم فقد ازداد اهتمام العلماء والباحثين به كي يقوم بوظائفه في المجتمع خير قيام رغبةً في الوصول به إلى أقصى درجات التوافق مع البيئة بمؤسساتها ونظمها المتطورة حيث يتضمن هذا التوافق رضاه عن حياته بل وشعوره بجودتها مع تمتعه بصحة نفسية تدفعه إلى تحقيق طموحاته وتعديل أساليب تفكيره لتصبح أكثر إيجابية بما يمكن أن يكون له أكبر الأثر ليس لتنمية طبيعته الإنسانية فقط بل وللوصول إلى فهم واضح وحقيقي لطبيعة العملية التربوية في آن واحد (مديحة العزبي، ١٩٨٥: ١-٤).

يعد المعلم الأساس الأول للعملية التربوية ورسالته هي رسالة المؤسسة بل رسالة المجتمع ويتوقف جودة أدائه على تنفيذه هذه الرسالة النبيلة مما يتطلب أن يكون المعلم على وعي وإدراك بجوانب المنظومة التعليمية إلى جانب اتصافه

وإكسابه سمات تستجيب للمطالب التي تفرضها قيم المجتمع ومتغيراته، ولضمان تحقيق ذلك فلابد أن يتصف المعلمون بصفات إيجابية وأن تتوفر فيهم صلاحيات تعينهم على القيام بهذه المهمات النبيلة وأن تكون لديهم من الخبرات ما يكفي للقيام بعملهم على خير وجه.

لعل أهم ما يمكن أن يتصف به المعلم هو ذكاؤه العام وبصفة خاصة ما يطلق عليه الذكاء المنظومي[1] والذي يشير إلى قدرة المعلم على ممارسة طرق منتجة للسلوك في المؤسسات مع تغير نظمها وتطورها عبر الزمن أي أن يكون على دراية وإدراك لدوره المتجدد ولديه القدرة علىالاندماج داخل منظومته ورؤية ذاته من منظور واقعي وتحديده لأدواره المطلوبة منه داخل النظام وتعرف الطرق المنتجة للسلوك الذكي والقيام بها داخل منظومته ورؤية المشكلات التى تعترض المنظومة وحلها وتطوير منظومته في ضوء المستجدات ومستحدثات العصر. ولكي يستطيع المعلم رؤية ذاته داخل منظومته والقيام بدوره على أكمل وجه فلابد أن يكون مدفوعاً بطموحاته المهنية كقوة دافعة تعزز سلوكه على المدى القريب والبعيد وأن يصيغ لنفسه مستوى من النجاح والأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها من خلال التوجه نحو عمله والاندماج فيه والتزامه به ورغبته في إنجاز مهامه باتقان، وتطوير نفسه مهنياً، والتطلع إلى الترقي والقيادة والمكانة المرموقة في مجاله في ضوء قدراته وإمكاناته وما يتوفر له من ظروف عمله. وأن يتبنى أسلوباً إيجابياً في التفكير بما يتضمنه من توقعات إيجابية وتفاؤل بالنجاح والتقدم والتوافق مع منظومته وتحقيق الطموحات المستقبلية سواء في التعامل داخل المؤسسة أم مع أفراد المجتمع بصفة عامة حتى يتغلب على العوائق التي تحول دون طموحاته ويصبح راضياً عن حياته الشخصية والعملية ودوره وعلاقاته الاجتماعية وحالته الاقتصادية والصحية، ورضاه عن المجتمع وما يقدمه له من خدمات تشبع حاجاته المختلفة ورضاه عن توافر سبل الترفيه وكفاية الرواتب وتوافر الخدمات الصحية وشعوره بالأمن والأمان في بيئته ومجتمعه. فيبني قاعدة قوية من العلاقات الاجتماعية داخل منظومته تكون خطوة في طريق نجاحاته وتقدم المنظومة كلها.

---

[1] تشير كلمة المنظومة إلى التجمعات group، أو المحاضرات lecture، الاجتماعات meeting، الأسرة family، المدرسة school وفي البحث الحالي تستخدم للإشارة إلى المدرسة (كمنظومة للمعلم)

ولعل من أهم مظاهر اهتمام العلماء بدور المعلم في منظومته التعليمية تلك الدراسات التي أقيمت لتوضح وعي المعلم بذكاؤه المنظومي منها دراسة (محمد عبد اللطيف ، ٢٠١١؛ محمد أحمد دياب، ٢٠١٥) ، وبعض الدراسات التي أشارت إلى تفكيره الإيجابي وإدراكه لجودة حياته بجوانبها المختلفة منها Moreira, ; Emadzadeh, Khorasani, & Nascimento & Both (2011) Nematizadeh (2012) ومستوى طموحه المهني وتطلعه للمستقبل منها دراسة Eren (2017)

مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات الثقافية والاجتماعية سريعة الخطى تزايد اهتمام الدراسات السيكولوجية بالمعلمين والتي أشارت إلى أنه بالرغم من استقلالية المعلم إلا أنه محاط بأنظمة متعددة ولعل أهمها هي المنظومة التربوية التي يعمل من خلالها على تربية وتعليم الأجيال المختلفة فكان لابد من لفت الأنظار إلى الذكاء المنظومي لدى المعلم لما له من آثار إيجابية متعددة على المعلم وطلابه ومنظومته التربوية بجميع جوانبها. وتتجلى أثاره الإيجابية في كونه عملية تتضمن مرونة المعلم من خلال قدرته على تغيير طريقة تفكيره وسلوكه ثم تغيير المنظومة التي يعيش فيه بما يتفق مع تطورات العصر، مع امتلاكه للمهارات العامة اللازمة للنجاح مثل مهارات التنظيم والقيادة وإدارة الأزمات وتكوين الرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته، ويكتشف الأجزاء التي يمكن أن تعوق حل أي مشكلة، ويشجع تلاميذه على الإبداع كما يمكنه الدمج بين اتخاذ القرار المناسب ونظام الإدراة. ويجعل المعلم يثق بالآخرين ويحترم وجهات نظرهم داخل المنظومة التعليمية فيزيد من الطاقة الإنتاجية للمعلمين ولمؤسساتهم وتجويد حياتهم مما قد يؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى للطلاب.

لذا كان من الضروري البحث في بعض المتغيرات الإيجابية التي قد تحفز المعلم كي يصبح ذكي منظومياً ولعل من أهمها تفكيره الإيجابي وتفاؤله ونظرته واسعة الأفق نحو مستقبله ومستقبل التعليم عامةً وطموحه وتطلعه المهني وحاجته للرقي الوظيفي والترقي وشعوره بجودة حياته ورضاه عن جميع جوانبها ومدى اختلافها بين المعلمين والمعلمات.

من هنا تتضح الحاجة الماسة لدراسة التفاعل بين متغيرات الدراسة الحالية(الذكاء المنظومي، جودة الحياة المدركة، الطموح المهني، التفكير

الإيجابي) من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والدور الوسطي بين المتغيرات؛ مما يساعد في فهم العوامل المؤثرة في تكوين الذكاء المنظومي للمعلمين والمعلمات ومن ثم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الآتيين:

١. ما أدلة المطابقة لنموذج تحليل المسار المفترض للعلاقات السببية بين كل من (الذكاء المنظومي، جودة الحياة المدركة، الطموح المهني، التفكير الإيجابي) لدى المعلمين؟
٢. ما دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض في الذكاء المنظومي لدى المعلمين؟
٣. هل تختلف دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) اكتشاف ما إذا كان جودة الحياة المدركة، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي يفسروا تبايناً فريداً في الذكاء المنظومي لدى المعلمين
٢) اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة الحياة المدركة، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي لدى المعلمين.
٣) اختبار اختلاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة الحياة المدركة، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. دراسة طبيعة الذكاء المنظومي لدى المعلمين والمعلمات؛ حيث يعد أرقى مستويات الذكاءات المتعددة، كما أنه يختلف عن الذكاء العام، بالإضافة إلى دراسة التفكير الإيجابي والطموح المهني وجودة الحياة المدركة لدى عينة الدراسة.
٢. تلقي الضوء على فئة مهمة في المجتمع المدرسي هم المعلمين؛ فالمعلم هو ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية وحجر الزاوية ومفتاح النجاح

والتطور للمؤسسات التعليمية ويقع على عاتقه عبء تربية أبناء المجتمع وتعليمهم، حيث يقضي المعلم مع تلاميذه في المدرسة حوالي ثلث وقته.

٣. يؤثر سلوك المعلم وإدراكه وتوقعاته تأثيراً مباشراً على سلوك وتوقعات تلاميذه وبقدر الاهتمام بالمعلم بقدر ما يعكس الاهتمام بتربية النشئ. فالمعلم الطموح يثير طموح تلاميذه؛ فإذا أدرك بيئته المدرسية بأنها داعمة لنموه الوظيفي والنفسي والاجتماعي وتحقق طموحه وتوفر له كل احتياجاته المادية والمعنوية فتكون بمثابة حافز للعمل والمشاركة بحماس وفاعلية في العملية التعليمية والتربوية مما يجعل لطموح المعلم المهني وإدراكه لجودة حياته أثر كبير على أدائه داخل المنظومة التعليمية مما يترتب عليه شعور جميع الأطراف داخل المدرسة بالرضا والاطمئنان والإقبال على العملية التعليمية وتعد دافع للتميز والإبداع (George& Lakshmi, 2010, 568).

٤. بناء نموذج يوضح الإسهامات المباشرة وغير المباشرة لكل من الطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي لدى المعلمين.

٥. قد تساعد نتائج الدراسة المتخصصين في إعداد البرامج التدريبية للمعلمين بإدراج الذكاء المنظومي والتفكير الإيجابي والطموح المهني والشعور بجودة الحياة ضمن خططهم التدريبية؛ مما يدعم العلاقات الإنسانية بين المعلمين وتلاميذهم ويزيد دافعية الإنجاز لديهم.

الإطار النظري: عرضت الباحثتان في هذا الجزء أولاً الذكاء المنظومي، وثانياً جودة الحياة المدركة، وثالثاً الطموح المهني، ورابعاً التفكير الإيجابي، وخامساً المبررات النظرية للعلاقة بين متغيرات البحث، وفيما يلي عرض تفصيلي

أولاً– الذكاء المنظومي Systems Intelligence:

يعد الذكاء المنظومى Systems Intelligence أحدث أنواع الذكاءات التى اكتشفت مؤخراً حيث أن بداياته تعود إلى عام ٢٠٠٢ حيث اكتشف مؤخرا بمعمل التحليل المنظومى فى مدرسة العلوم والتكنولوجيا. فهو يختلف عن جميع أنواع الذكاءات المتعددة، كذلك يختلف عن الذكاء العام فى كونه لا يرتبط ولا يتقيد بمحتوى محدد يتعامل معه ولكنه يُمَكن الفرد من التعامل مع جميع المنظومات حتى وإن لم يمتلك خلفية عن محتواها.

اتفق عدد من الباحثين على تعريف الذكاء المنظومى بأنه سلوك ذكي يقوم به الفرد أثناء تعامله مع أنظمة معقدة (مثل الأسرة، والمدرسة،..) تتضمن التفاعل بنجاح وفاعلية مع البيئة، وأشاروا إليه بالسلوك الذكى الذي يدفع الفرد للخروج من التمركز حول الذات. ووصفوه بأنه عملية تتضمن أن يغير الفرد طريقة تفكيره ثم يغير ادراكه الحسى ثم يغير سلوكه الفردى وأخيراً يغير في النظام الذي يعيش فيه، فهو المهارات العامة اللازمة للنجاح فى المؤسسات بنظمها المختلفة مثل مهارات التنظيم والقيادة وإدارة الأزمات والسلوكيات الإيجابية، وأضافوا أن مجاله يمتد إلى ما وراء الذكاءات المتعددة، (Hamaliane& Saarinen,2007:42; Saarinen and Hamaliane, 2004: 3; 2010:9; Hamaliane, Jones & Saarinen,2014:15) إن جوهر الذكاء المنظومي يشمل القدرة على التعامل الفعال مع النظام الذي يتواجد فيه الفرد بالإضافة إلى إعادة تنظيمه وهيكلته.

إن الفكرة الاساسية للذكاء المنظومى هى إدراك الأفراد لأنفسهم كأفراد لهم استقلاليتهم إلا أنهم محاطون بأنظمة متعددة وعلى الأفراد أن ينظروا إلى ما وراء (السبب والنتيجة) لتفسير العلاقات الداخلية (Hamalainen& Saarinen, 2007: 40) ويركز الذكاء المنظومى على قدرة الفرد لإدراك الأنظمة المختلفة والإلمام بكافة الجوانب ليحقق المزيد من النجاح فى مواقف الحياة المختلفة. أشار (حلمى الفيل، ٢٠١٣: ٥) أنه يمثل المستوى الأعلى من الذكاءات، وعرفه بأنه "قدرة الفرد على الوعى بمكونات النظام والتحكم فيها، وإدراك علاقات التأثير والتأثر بين عناصره المختلفة وإدراك التغذية الراجعة المستمرة بين هذه المكونات وأن يدرك دوره في تطوير وتحسين النظام". ويعرفه كل من (Saarinen and Hämäläinen, 2004: 9) بأنه سلوك ذكى يقوم به الفرد أثناء وجوده في الأنظمة المعقدة التي تتطلب منه التفاعل ورد الفعل تجاهها، ثم أضافا (Hamalainen & Saarinen, 2007:52) أنه يشير إلى الاستجابة الذكية للفرد عند وجود تداخلات معقدة ومختلفة فى الأبنية الموجودة فى البيئة. واتفق معه (Ranne, 2007: 3) بأنه التصرف الذكى للفرد عند مواجهته نظم معقدة تتطلب منه تفاعلاً وتغذية راجعة لإعادة ترتيب البيئة بما يسمح بالتعامل فيها بيسر وسهولة. فى حين عرفه (Abdelwahab, 2010: 486) بأنه مجموعة من التفاعلات المتبادلة والتغذية الراجعة بين مكونات النظام من جهة والبيئة الخارجية

من جهة أخرى، فهو منظومة الأداء للانظمة المركبة مثل المخ والأنظمة العلمية كمنظومات متشابكة ومركبة وبناء وتنظيم العمل كفريق. وأضاف (Törmänen, 2012:1) بأن الذكاء المنظومى هو مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية للفرد والتى تتمثل فى إدراكه للمنظومة والتناغم والتوافق والاندماج الإيجابى مع مكوناتها وتأمله وإعادة ترتيبه للموقف بحيوية بما يتناسب مع أسلوب العمل والأهداف المطلوب تحقيقها والاستجابة النشطة لمتطلبات النظام.

كما عرفه (حلمى الفيل،٢٠١٣: ٧) بأنه مجموعة من القدرات العليا تتمثل فى قدرة الفرد على الوعى بنظام المؤسسة والإنهماك فيها والتحكم بها وتطويرها والذى يقود الفرد لتجويد حياته، كما أضاف (حلمي الفيل،٢٠١٥: ٢١٣) أن الذكاء المنظومى هو قدرة الفرد على التفاعل المشترك بين عناصر النظام والبيئة المحيطة به (المادية والاجتماعية) والاتصال بالأفراد الآخرين بطرق تحقق النمو والازدهار للفرد وللمجتمع كما يؤكد على الجوانب الإيجابية والتفكير الإيجابى لدى الفرد مثل التفاؤل والمشاركة. واتفقت معه (زينب محمد أمين، ٢٠١٦: ٢٨٩) التي نظرت إلى الذكاء المنظومى على أنه مجموعة من أنماط العمليات العقلية العليا تتمثل فى قدرة الفرد على الإدراك المنظومى والتفكير المنظومى والتحكم المنظومى والتطوير المنظومى (الرؤية المستقبلية) والتى تقود الفرد إلى تحسين وتطوير حياته. وأوضحت دراسة (Törmänen, Hämäläinen & Saarinen, 2016: 218) أنه قدرة الفرد على التصرف داخل النظام بما يحقق أفضل إنتاج له ويزيد من فاعليته وهذه النظم هى السياقات مثل مؤسسات العمل والأسرة. ويضيف (طارق عبد العالى، ٢٠١٧: ٥٧) بأنه قدرة تتضمن وعي الفرد وتحكمه وتطويره لعناصر المنظومة بشكل أفضل، كما يرى أنه مفتاح للسلوك الإنسانى والتوجه نحو الحياة.

فالذكاء المنظومى يمكن اعتباره بأنه السلوك الذكى الذى يقوم به الفرد فى السياقات والأنظمة المعقدة التى تحيط به ويتفاعل معها، وكذلك يتضمن ما يقوم الفرد بفعله أو تحسينه عندما يجد نفسه فى أوضاع أو بيئات نظامية، كما أنه يتضمن التصرف بذكاء مع المنظومات المعقدة التى تتضمن تفاعل وتغذية راجعة (حلمى الفيل، ٢٠١٥: ٢١٤).

تستخلص الباحثتان من التعريفات السابقة وتعرف الذكاء المنظومى إجرائياً بأنه يشير إلى قدرة الفرد ومهارته في إنتاج سلوك ذكى أثناء تفاعله مع الأنظمة

المعقدة المتداخلة ورد فعله تجاهها من خلال تنظيم العمل ووضع البدائل للعمل بكفاءة، وترتيب الخطوات والاستفادة من الوقت والمواد والأدوات المتوافرة واستغلالها أفضل استغلال، وتبادل الخبرات وإعادة تنظيم الموقف بما يسمح بتنمية القدرات والمهارات الشخصية والمجتمعية.

أهمية الذكاء المنظومى:

يعد الذكاء المنظومى من أحدث أنواع الذكاءات المختلفة لذا اتجه العديد من الباحثين لدراسته، فأشار (Sasaki, 2014:2) أن الفرد بطبيعته يمتلك مقومات الذكاء المنظومى ويمكن لجميع الافراد أن يتصرفوا بذكاء منظومى (يتفق مع النظام) فى المواقف المختلفة لأنه يعتمد فى جوهره على الوعى مما يزيد من قيمته العملية. فالفرد ذو الذكاء المنظومي سريع الإدراك والفهم لبيئته مما يجعله يصدر استجابات سريعه ومدروسه في المواقف المختلفة فهو يؤثر فيها ويتأثر بها مما تزيد شعوره بجودة الحياة وتفعيل روح التعاون بين جميع الأفراد داخل المنظومة، حيث يوفر الفرد لنفسه أساليب وأنظمة ذكية يستخدمها فى حياته اليومية (Rauthmann, 2010: 32).

وأشار (Iantovics,Gligor, Niazi, Biro, Szilagyi, 2018: 80) بأن الذكاء المنظومى يساعد فى التقليل من شعورالفرد بالخوف ويزيد من طاقته الإنتاجية وثقته في الآخرين مما ينعكس إيجابياً على المؤسسات ويساعد فى إيجاد حلول إبداعية للمشكلات ويسهم فى تنمية شعور الأفراد بجودة حياتهم، كما يزيد من روح التعاون والود بين الأفراد ويقلل المشاعر السلبية لديهم. ويرى (طارق عبد العالى السلمي، ٢٠١٧، ٥٨). أن أهمية الذكاء المنظومى تكمن فى وعى الفرد بالسلوك الذكي في المواقف العامة والخروج عن التمركز حول الذات والاهتمام بالجوانب المحيطة بالفرد سواء كانت أنظمة وقواعد أو أفراد؛ فالذكاء المنظومى مفيد فى مختلف مجالات الحياة وخاصةً داخل منظمات التعليم وفي تنمية العلاقات التربوية والانسانية. كما أشار كل من (Saarinen & hamaliane, 2004, 11) أن ذو الذكاء المنظومي لديه طاقة إيجابية تؤثر وتزيد طاقته الإنتاجية فتفيد الأفراد والمؤسسات والمنظومة بأكملها. إن الذكاء المنظومى يدفع الفرد للتعامل بنجاح في حياته، كما يسهم فى رفع مستوى ذكاءه عامةً، فالشخص ذو الذكاء المنظومي يفكر بطريقة شاملة متكاملة تتفق ونظام المؤسسة ولديه قدرة

مرتفعة على فهم العمليات المعقدة والتفاعلات بينه وبين منظومته، والتعامل معها، كما يستطيع اكتشاف العوامل التي تساعده وتدفعه للنجاح وتلك التي تعرقله وتعوقه. إن تواجد مجموعة من الأفراد ممن يتمتعون بالذكاء المنظومي هم أحد أسباب تغير نظام التعامل داخل مؤسسة ما؛ فعندما يلاحظ شخص ما تغيراً فى سلوك شخص أخر نحوه فيؤدى هذا إلى التفكير فى هذا التغيير وبالتالى يتغير سلوكه ومن ثم تتغير العلاقات داخل المنظومة ومخرجاتها (Saarinen& Hämäläinen, 2010: 18; Hamaliane, Jones, & Saarinen, 2014: 16).

يرى "جونز وكورنر"(٢٠١١) أن الذكاء المنظومى يرتكز على الأعتقاد بأن بعض الأفراد يمتلكون قدرة فطرية يمكن تحسينها وتنميتها تساعدهم على العمل بفاعلية فى النظم عن غيرهم، وهؤلاء الأفراد قادرون على إحداث تغيرات إيجابية في المنظومة ككل(في: حلمى الفيل، ٢٠١٥: ٢١٣)، ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية الذكاء المنظومى لدى الأفراد دراسة حلمى الفيل (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقويم تأثير مقرر إلكترونى فى علم النفس قائماً على مبادئ نظرية المرونة المعرفية فى تنمية الذكاء المنظومى وذلك على عينة مكونة من (٦٦) طالبة بكلية التربية جامعة الإسكندرية تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣٣) طالبة ومجموعة ضابطة (٣٣) طالبة وبتطبيق البرنامج ومقياس للذكاء المنظومى توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى قدرات الذكاء المنظومى بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لقدرات الذكاء المنظومى لصالح القياس البعدى، كما هدفت دراسة نيفين بنت حمزة (٢٠١٨) إلى تعرف فاعلية استراتيجية البيت الدائرى فى تنمية الذكاء المنظومى والتحصيل الدراسى لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى وذلك على عينة مكونة من (٦٤) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدمت مقياس "Tormanen" (2012) لقياس الذكاء المنظومى، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها تنمية الذكاء المنظومى لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما وجدت علاقة إيجابية بين الذكاء المنظومى والتحصيل الدراسى.

وتناولت بعض الدراسات الذكاء المنظومى لدى عينة من المعلمين منها دراسة محمد عبد اللطيف (٢٠١١) التى هدفت إلى معرفة الفروق فى وعى المعلمين بعناصر الذكاء المنظومى فى القيادة التعليمية كما هدفت الى التعرف

على الفروق بين المعلمين (ذكور وإناث) فى الوعى بعناصر الذكاء المنظومى والفروق بين معلمين المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى الوعى بعناصر الذكاء المنظومى وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) معلم ومعلمة من المراحل التعليمية المختلفة بمحافظة أسوان، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية والثانوية فى الوعى بعناصر الذكاء المنظومى بينما لا توجد فروق بين المعلمين (ذكور واناث) فى الوعى بعناصر الذكاء المنظومى فى القيادة التعليمية.

وأشار كل من Saarinen & hamaliane (2010: 9) إلى أن الفرد ذو السلوك المنظومى يظهر ميزات لا يمكن إظهارها من خلال السلوكيات الفردية المنعزلة عن المجموعة، فالسلوك المنظومى يظهر من خلال قدرة الفرد على إنتاج الكثير من القليل، كما يؤكدا على أهمية العلاقات بين أجزاء النظام والتفاعل بينها الذي يُكون ترابطات وأنماط من العلاقات لم تظهر إذا كانت الأجزاء الفردية منعزلة عن بعضها. كما أن ديناميكية ومرونة المنظومة يساعد في تغير سلوك الأفراد بما قد يؤدى إلى نتائج إيجابية وتجويد الحياة لدى الافراد؛ حيث يستطيع الأفراد تغيير الأساليب والنظم بذكاء مما يؤدي إلى سهولة في الأداء والإنجاز.

ومما سبق عرضه تمكنت الباحثتان من وضع مجموعة من خصائص الذكاء المنظومى لدى المعلمين والتى يمكن إجمالها فيما يلي:

١. يساعد فى تكوين الرؤية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته. كما أنه يساعد في نفس الوقت على تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات(أجزاء) فرعية بالإضافة إلى قدرة المعلم على إدراك العلاقات بين الاجزاء مع قدرته على تعديل بعض الأجزاء بما يعود بالفائدة على أسلوب العمل بل ويُجمع هذه الأجزاء المختلفة فى بنية منظومية موحدة.
٢. يساعدهم فى أن يدركوا العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الاجزاء المكونة للمشكلة التى يتشاركون فى حلها ويكتشفون الأجزاء التي يمكن أن تعوق الحل.
٣. يشجع على المشاركة أثناء حل المشكلات بإبداعية ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار المناسب ونظام الإدراة.
٤. يزيد من مرونة وسرعة استجابتهم فى المواقف المختلفة التى يتعرض لها المعلمون وتقلل من مشاعر الخوف والتردد.

٥. يجعل المعلم يثق بالآخرين ويحترم وجهات نظرهم داخل المنظومة التعليمية.
٦. يوسع نظرة المعلم ويجعله أكثر وعياً بالحدود التى يستخدمها لتعريف الأشياء واستخدامها الاستخدام الأمثل.
٧. يزيد من الطاقة الإنتاجية للمعلمين ولمؤسساتهم وتجويد حياتهم مما قد يؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى للطلاب، حيث دعمت نتائج دراسة محمد أحمد دياب (٢٠١٥) علاقة الذكاء المنظومي للمعلم بإنجاز طلابه الأكاديمي وقام بدراسته على طلاب جامعة حائل فى المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة بالجامعة وباستخدام مقياس الذكاء المنظومى توصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء المنظومى وبين الإنجاز الأكاديمى كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الذكاء المنظومى.

مستويات وأبعاد الذكاء المنظومى:

اختلفت الدراسات في تحديد أبعاد الذكاء المنظومي منها دراسة (Hamalaine& Saarinen, 2007: 41) وقد حددت خمس مستويات للذكاء المنظومى **وهى رؤية الذات داخل النظام:** وتشير إلى قدرة الفرد على رؤية ذاته ودوره فى النظام. **والتفكير فى الذكاء المنظومى:** وتشير إلى قدرة الفرد على معرفة الطرق المنتجة للسلوك وفهم الإمكانيات التى تنبثق من النظام.**وإدارة الذكاء المنظومى:** وتشير إلى قدرة الفرد على ممارسة الطرق المنتجة فى النظام.**ومساندة الذكاء المنظومى:** وتشير إلى اهتمام الفرد بالنظام ومساندة السلوك الذكى منظومياً. **وأخيراً الادارة باستخدام الذكاء المنظومى:** وتشير إلى قدرة الفرد على البدء بتطبيق الذكاء المنظومى فى مؤسسته.

بينما أشارت دراسة (Rauthmann,2010: 43) التى هدفت إلى بناء مقياس للذكاء المنظومى كسمة والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقايس وذلك على عينة مكونة من (٤٠٨) طالب جامعيًا بمتوسط عمر قدره (٢٢.٨١) سنة وبتطبيق مقايس الذكاء المنظومى الذى يتكون من ٣٠ مفردة والتحقق من خصائصه السيكومترية توصلت الدراسة إلى أن الذكاء المنظومي يتكون من أربعة وهى (معالجة الأنظمة بفاعلية، الانعكاس المنظومى (التوسط بين الأنظمة)، الإدراك الكلى للانظمة، والمرونة النظامية. وحدد مكوناته إنها **الإدراك المنظومى:** وتشير إلى رؤية الذات فى النظام (رؤية الذات فى النظام وتعرف إدوارها، رؤية

الذات من خلال عيون الآخرين، الوعى السياقى). **والمعرفة المنظومية (التفكير المنظومى الذكى):** وتشير إلى تعرف الطرق المنتجة للسلوك فى النظام، التأمل الذاتى وما وراء التأمل، الأفكار العميقة. **والعمل المنظومى (إدارة مساندة السلوك الذكى منظومياً):** وتشير إلى ممارسة طرق منتجة للسلوك فى النظام، الاستمرار فى السلوك الذكى منظومياً، وتعزيزه على المدى البعيد. كما ظهر ارتباط بين مقياس الذكاء المنظومى وبين كل من المهارات الاجتماعية ومراقبة الذات وتقدير الذات والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً.

وحدد (Abdelwahab, 2010: 487) أربعة أبعاد للذكاء المنظومى وهى التفاعلات الديناميكية داخل النظام، والتفاعلات المتبادلة بين الأفراد، والتغذية الراجعة، وتدعيم النظام بالأسلوب الذي يؤدي إلى أفضل أداء والذى يضمن تحقيق التواصل الفعال بين عناصره. فى حين حدد (Törmänen,2012 :5) أربعة أبعاد رئيسية للذكاء المنظومى: وهى **الإدراك المنظومي، والاتجاه المنظومى:** والذى يتضمن الإيجابية والتناغم والمواءمة والانسجام. **والتفكير المنظومى:** والذى يتضمن التأمل والتناول المنظم لعناصر النظام. **والفعل المنظومى:** والذى يتضمن النمو الشخصى والتفاعل المنظومى مع الأفراد ومع السياقات العامة، وذلك من خلال دراسته التي هدفت إلى بناء مقياس للذكاء المنظومى وتطبيقه على عينة مكونة من (١٦٠٠) طالب جامعى بالإضافة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس؛ حيث تكون الاستبيان من ٧٦ مفردة وقام الباحث بحساب الصدق عن طريق التحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدي، كما قام بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق.

بينما حدد كل من (Törmänen, Hämäläinen, & Saarinen,2016 : 22) ثمانية أبعاد للذكاء المنظومى وهى: الإدراك المنظومى، السلوك المنظومى، التناغم، حيوية الاكتشاف، الفعل الحكيم، الاتجاه، التشجيع الإيجابى، الاستجابة الفعالة، **وهذه الثمانية أبعاد تندرج تحت مظلة أربعة مهارات عامة وهى: إدراك الأنظمة:** ويقصد بها إدراك نظام المؤسسة والتناغم معها. **والتفكير فى المنظومة:** وهى التفكير والعمل الحكيم. **والموقف المنهجى المنظم:** وهى السلوك والاكتشاف الحيوى. **العمل المنظومي:** وتتضمن المشاركة الإيجابية والاستجابة الفعالة.

ولقياس أبعاد الذكاء المنظومي في البيئات العربية قامت بعض الدراسات الحديثة منها دراسة (حلمى الفيل، ٢٠١٣: ١٣) أربعة قدرات للذكاء المنظومى وهي **القدرة على الوعى المنظومى:** وتتضمن الوعى بمكونات النظام وبعلاقات التأثير والتأثر بين مكونات النظام والتغذية الراجعة المستمرة بين مكونات النظام.**والقدرة على الاندماج المنظومى:** وتتضمن رؤية الذات والأدوار الطلوبة في النظام. **والقدرة على التحكم المنظومى:** وتتضمن التعرف على الطرق المنتجة للسلوك والقيام بها داخل النظام والتحكم فى النظام. **والقدرة على التطوير المنظومى:** وتتضمن الاهتمام بالنظام والمحافظة عليه ومساندة السلوك الذكى منظومياً ورؤية المشكلات التى تعترض النظام وحلها وتطوير النظام في ضوء المستجدات. كما حددت دراسة (زينب محمد أمين، ٢٠١٦: ٢٩٩) أربعة أبعاد للذكاء المنظومى وهى: الإدراك المنظومى، التفكير المنظومى، التحكم المنظومى، التطور المنظومى (الرؤية المستقبلية)، وتم التأكد من هذه الأبعاد من خلال دراستها التي تمت على عينة مكونة من (٥٣٠) طالب من طلاب جامعة أسوان بمتوسط عمرى قدره (٢٠.٨١) وانحراف معيارى قدره (٢.٩٨) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود الأبعاد الأربعة السابق ذكرها كما تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥).

فى حين حدد طارق عبد العالى (٢٠١٩: ١٠٩) خمسة أبعاد للذكاء المنظومى وهى (التأمل المنظومى، المنظور المنظومى، المعرفة المنظومية، الإدراك المنظومى، العمل المنظومى)، وذلك من خلال دراسته التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء المنظومى والتفكير ما وارء المعرفى والعلاقة بينهما فى ضوء متغيرات التخصص الدراسى والموقع الجغرافى والنوع وتكونت عينة الدراسة من ٩٠٠ طالب وطالبة من طلاب جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الطائف وذلك فى تخصصات اللغة العربية والكيمياء وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الذكاء المنظومى كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء المنظومى ترجع إلى التخصص أو الموقع الجغرافى بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المنظومى والتفكير ماوراء المعرفى وأنه يمكن التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفى من خلال الذكاء المنظومى.

ويعرف (Törmänen, 2012:1) الذكاء المنظومى بأنه مجموعة من خصائص وسمات الشخصية للفرد والتى تتمثل فى إدراكه للمنظومة والتناغم والتوافق والاندماج الإيجابى مع مكوناتها وتأمله وإعادة ترتيبه للموقف بحيوية بما يتناسب مع أسلوب العمل والأهداف المطلوب تحقيقها والاستجابة النشطة لمتطلبات النظام. وحدد أبعاد الذكاء المنظومي في ضوء تعريفه (الادراك المنظومى، Systemic، الإيجابية Positivit، التناغم والانسجام Attunement، التأمل الذاتى Self-reflection، التناول المنظومى Reflection and Perspective Taking، التوجه المنظومى طويل المدى Long term systemic orientation، التفاعل المنظومى مع الذات Systems Agency with one self، التفاعل المنظومى مع الناس Systems Agency with People، التفاعل المنظومى مع السياقات العامة Systems Agency with General Contexts

ثانياً– جودة الحياة المدركة: Life Quality

تناول "فرانكل" (١٩٥٥) جودة الحياة باعتبارها نتاج للعوامل المتعددة المحيطة بالفرد، وتظهر من خلال استجابة الفرد للمطالب التي تواجهه في الحياة وأن هدف الفرد في الحياة يجب أن يتجاوز تحقيق الذات إلى إدراك جودة الحياة، على الجانب الآخر أشار "ماسلو" (١٩٧١) أن جودة الحياة سمة إنسانية جوهرية ليست وليدة محددات اجتماعية، بل تتشكل ضمن الحاجات الأولية التي يشبعها الفرد، كما أنها تشكل قمة بنية تقوم على إشباع دوافع الفرد. أما نظرية "باتيستا وألموند" (١٩٧٣) توصلت إلى أن جودة الحياة تقوم على الإيجابية ورؤية الذات والوصول إلى حالة الرضا(Sited in: Franzier& Steger, 2005, 580- 582)

ونظراً لتعدد وهات النظر اختلف العلماء في تناول هذا المصطلح؛ فتعددت تعريفات جودة الحياة حيث عرفه (Proshanky& Fabian, 1986) بأنها "دالة للظروف البيئية الواقعية التي يعيش فيها الفرد وكذلك للكيفية التي يدرك بها هذه الظروف"(Sited In: Sirgy, 2000, 283) بينما عرف كل من (Rejeski& Mihalko, 2001, 23) جودة الحياة بأنها تقييم معرفي لمدى رضا الفرد عن حياته. أما Reine et al, (2003) عرفوها بأنها شعور الفرد بالسعادة والرضا في ظل ظروف حياته (في: ولاء ربيع مصطفى، ٢٠١٢، ١٠٩– ١١٠).

ويرى (عادل عز الدين الأشول، ٢٠٠٥، ٤) أنها تتمثل في إدراك الفرد للخدمات المادية والاجتماعية التي يقدمها له المجتمع ومدى قدرتهاعلى إشباع حاجاته، ولا يستطيع الفرد أن يدرك جودة كل ما حوله بمعزل عن بقية أعضاء المجتمع (الزملاء المعلمين، الطلاب، المدير،....)؛ فجودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد المادية والاجتماعية والنفسية. ويعرفها (جبر محمد جبر، ٢٠٠٥، ٨٩) بأنها إدراك الفرد وتقييمه لجميع الجوانب المادية والمعنوية في حياته، وتظهر في صورة شعور الفرد بالسعادة وتؤثر في تفاعلاته اليومية، فجودة الحياة هي الغاية التي يهدف كل إنسان أن يحققها، وتمثل شعوراً داخلياً بالرضا عن الحياة عامةً وعن الذات وحب الآخرين والشعور بالامن والطمأنينة. واتفق معه (صلاح الدين العراقي ومصطفى مظلوم، ٢٠٠٥: ٧) تحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الإيجابي للفرد في بيئته نتيجة شعوره بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية.

وعرفها (حسن مصطفى عبد المعطي، ٢٠٠٥، ١٤) بأنها التعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع. فجودة الحياة مرتبطة بالحالة النفسية للفرد وعلاقاته الاجتماعية بالإضافة إلى علاقته بالبيئة التي يعيش فيها. بينما أشار إليها كل من "فوقية أحمد السيد ومحمد حسين سعيد" (٢٠٠٦) بأنها الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وإدراك جوانب حياته وتوافقه مع القيم السائده في المجتمع. وعرفها (محمود منسي وعلي كاظم، ٢٠٠٦، ٦٥) بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي يتلقها في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، وأشارا أن جودة الحياة تُعبر عن صحة الإنسان الجسدية والنفسية ونظافة البيئة المحيطة به وثرائها ومدى رضاه عن الخدمات التي تُقدم له، وشيوع روح المحبة والتفاؤل بين الأفراد، فضلاً عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية والانتماء والولاء. وتتفق معه (عبير محمد أنور وفاتن صلاح عبد الصادق، ٢٠١٠، ٤٩١) أن جودة الحياة تعني إدراك الفرد لمستوى الخدمات المادية المعنوية التي يتلقاها، ومدى قدرتها غلى إشباع حاجاته في إطار القيم السائدة في المجتمع، وانعكاسه على حالته الصحية والنفسية والاجتماعية والمهنية.

وأشار (أحمد العجوري، ٢٠١٣، ٧) بأنها قدرة المعلم على إدراك جميع جوانب حياته الصحية والنفسية والأسرية والبيئية وإدارة الوقت والتحكم بحياته وإدارتها بما يتناسب مع طبيعته النفسية والشخصية. وعرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في ضوء ثقافة المجتمع وقيمه، وعلاقة إدراكه بأهدافه وتوقعاته ومستويات اهتمامه (في: عصام محمد علي، ٢٠١٨، ١٢٩).

ترى الباحثتان أن جودة الحياة هي احساس ومشاعر تختلف من فرد لآخر وفق معاييره الشخصية وتعبر عن مدى شعور الفرد بالرضا عن جوانب حياته الاجتماعية من حيث علاقاته بالمحيطين به سواء في محيط بيئته الأسرية أو بيئة العمل ومدى إشباع حاجاته، كما تتضمن جوانب ذاتية خاصة بالفرد من حيث فكرته عن ذاته وسماته الشخصية ورضاه عن إنجازاته وتوافقه مع قيم المجتمع وما يقدم له من خدمات اجتماعية وصحية واقتصادية. فهي انعكاس لرؤية الفرد ونظرته لنفسه واشباع المجتمع لحاجاته وتطلباته ورضاه وشعوره بالسعادة.

واتجهت بعض الدراسات لبحث جودة الحياة لدى المعلمين منها دراسة (Moreira, Nascimento& Both, 2011) التي شملت (٦٥٤) معلمًا ومعلمة من معلمين التربية الرياضية بالبرازيل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استياء المعلمون من مهنتهم مما يؤثر سلباً في إدراكهم لجودة الحياة، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات جودة الحياة لدى المعلمين هي العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، والموازنة بين ساعات العمل والترفيه، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في جودة الحياة. وفي دراسة "أحمد العجوري" (٢٠١٣) أجريت على (٣٨٧) معلم ومعلمة بشمال غزة وتوصلت نتائجها إلى أن الوزن النسبي لجودة حياة المعلمين ٧٢%، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في جودة الحياة النفسية في اتجاه المعلمين. ودراسة "فواطمية محمد" (٢٠١٧) التي شملت (٣٠٠) معلم من معلمي التعليم الإبتدائي بولاية مستغانم ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جودة الحياة متوسطة لدى معلمي التعليم الابتدائي، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة تعزى إلى الجنس والسن والخبرة.

أبعاد جودة الحياة:

أشار (Hagerty et al. 2001, 7) أن جودة الحياة تشير إلى حياة الفرد عامةً، وأن تقسيم جودة الحياة إلى أبعاد قد تسهل دراستها وفهمها ولتعكس في النهاية الصورة الكلية لجودة حياة الفرد. وأشارت منظمة الصحة العالمية (WHO) أن جودة الحياة تتكون من الإدراك الفرد لحالته المعرفية، وصحته الجسمية، وقدراته الوظيفيه، والظروف والمحددات التي يمر بها. وتتضمن التكامل الذي يرى الفرد أنه تحقق في عدة أبعاد وهي: البعد الجسمي (التعامل مع المرض والألم وعدم الراحة)، البعد النفسي (المشاعر الإيجابية، الرغبة في التعلم وتقدير الذات ومواجهة المشاعر السلبية)، البعد الاجتماعي (العلاقات الشخصية الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية)، بعد الاستقلالية (كلما زادت الاستقلالية زادت جودة الحياة) البعد الديني (الالتزام الأخلاقي والسعادة من خلال العبادات)، البعد البيئي (الشعور بالأمن والأمان الجسمي والرضا المهني والمشاركة في الترفيه، مصادر الدخل، التلوث والضوضاء) (عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٤، ١١٣–١١٥).

ورأى (Fallowfield, 1990) أنه لابد من توافر بعض المؤشرات للحكم على جودة حياة الأفراد وتتضمن مؤشرات **نفسية** تتمثل في شعور الفرد بالرضا والسعادة والتوافق أو شعوره بالقلق والاكتئاب. **واجتماعية** تتمثل في ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية. **ووظيفية** تتمثل في رضا الفرد عن مهنته وتمسكه بها وتنفيذ مهام وظيفته والالتزام بواجباته المهنية، ومناسبة الوظيفة لقدراته واشباعها لحاجاته. **وبدنية** تتمثل في رضاه عن حالته الصحيه بمختلف جوانبها وتوافر أساليب العلاج المناسبة. ووضح (Schalock, 2000, 121) أن أبعاد جودة الحياة تعكس الظروف التي يتمناها الفرد في حياته وتشمل: السعادة الإنفعالية(الوجدانية)، الصحة الجسمية، والنمو الشخصي، والعلاقات الشخصية مع الآخرين، وتوجه الذات، والحقوق الاجتماعية.

ووضع (Widar& Ahltrom& Ek, 2003, 497- 505) أربعة أبعاد رئيسية لجودة الحياة وهي البُعد الجسمي المتمثل في صحة الفرد والأمراض التي يعاني منه، والبُعد الوظيفي ويشمل رضا الفرد عن مهنته ومناسبتها لخبراته، والبعد الاجتماعي يتمثل في تفاعل الفرد مع المحيطين به وعلاقته معهم، والبُعد النفسي ويشمل شعور الفرد بالسعادة، والرضا عن الحياة والصحة النفسية واشباع حاجاته.

وأضافت دراسة "عودة محمد عبدالله الضوابعة" (٢٠١٥) أن جودة حياة المعلمين المدركة تتمثل في شعورهم بالسعادة والطمأنينة والاستمتاع بالحياة والرضا عنها ولا تتم إلا من خلال دعم المنظومة الاجتماعية للمعلمين وتوفير سبل الراحة والرفاهية لهم، وحددت الدراسة أبعاد جودة الحياة لدى المعلمين بأنها تشمل الصحة العامة، والحياة المهنية، الحياة الاجتماعية، الصحة النفسية، شغل الوقت وإدارته).

وترى الباحثتان أن جودة الحياة تتضمن جوانب ومؤشرات خاصة بالفرد وحالته النفسية وشعوره بالرضا عن ذاته ودوره وعلاقاته الاجتماعية وحالته الاقتصادية والصحية، وجوانب خاصة بالمجتمع وما يقدمه من خدمات تشبع حاجات الأفراد المهنية ومناسبتها لخبراته. وتوافر سبل الترفيه وكفاية الرواتب وتوافر الخدمات الصحية وشعوره بالأمن والأمان في بيئته ومجتمعه.

ويتضح مما سبق أن إدراك المعلم لجودة الحياة يعد أمر نسبي يتعلق بعدد من العوامل والأبعاد منها الرضا الوظيفي ورضاه عن علاقاته الاجتماعية داخل المؤسسة والمساهمة في اتخاذ القرارات والرضا عنها فضلاً عن شعوره بالراحة النفسية داخل المؤسسة. إن جودة الحياة لدى المعلمين تتضمن عدة محاور، لعل أهمها جودة الحياة الوظيفية (المهنية)، وجودة الحياة النفسية، وجودة الحياة الاجتماعية.

١.جودة الحياة الوظيفية:

أشار (Obsniuk, 1982) إلى جودة الحياة الوظيفية بأنها مفهوم عام يشير إلى الفرصة التي يوفرها العمل لتلبية مجموعة متنوعة من احتياجات العامل، فهي تركز على الكرامة والاحترام الممنوحين للمعلمين، وجودة مشاركتهم في عملهم بالإضافة لمجموعة الجهود المنظمة التي تمكن الموظفين من المساهمة بشكل أكثر فعالية في عملهم والمشاركة بشكل كامل في اتخاذ القرارات. مع إضفاء طابع إنساني على جو العمل؛ كوسيلة لتوفير الراحة النفسية، وتحكم المؤسسة روح التعاون (Obsniuk, 1982, 9-10).

وتعد جودة الحياة الوظيفية للمعلمين مؤشراً لرضاهم عن المناخ المدرسي، فهي شعور المعلمين بالرضا تجاه ما توفره المدرسة (محمد اشتيوي، ٢٠١٤، ٢١)، ويكون أدائهم أفضل إذا ما أتيح لهم المشاركة في اتخاذ القرار وفي إدارة عملهم

مما ينتج عنه تلبية احتياجاتهم الشخصية والمادية والنفسية (Indumathy& Kamalraj, 2012, 265) فهي شعور المعلم بالرضا والأمان لتوافر الظروف المادية والمعنوية مما يجعله يبذل قصارى جهده في خدمة المدرسة (مروان حسن البربري، ٢٠١٦، ١٩) كما عرف (سيد جاد الرب، ٢٠٠٨، ١٥) جودة الحياة الوظيفية بأنها مجموعة من العمليات المتكاملة والمستمرة التي تهدف إلى تحسين جوانب الحياة الوظيفية والشخصية للعاملين مما يحقق أهداف المؤسسة والعاملين فيها والمتعاملين معها. وأوضح (Gary& Munjal, 2012, 233) أنها إشباع أعضاء المؤسسة لحاجاتهم الشخصية والعملية بم تتضمنه من المكافآت والعدالة بالعمل. وأشار إليها (أسامة البلبيسي، ٢٠١٢، ٧) بأنها الخطوات التي تنفذها المؤسسة لتحقق أهدافها وإشباع رغبات العاملين بها لنجاح المؤسسة ومواجهة الأزمات بنجاح وعرفها (Kumar, 2013, 2) بأنها العلاقة بين العامل وبيئته والعلاقات الانسانية التي تساهم في تحسين مستوى الفرد والمؤسسة ككل . وأوضح (حسني فؤاد،٢٠١٥، ١١) أنها منهج ومنظومة متكاملة يمكن من خلالها تحسين العمل المؤسسي، أي أن إدراك المعلم لجودة حياته يتطلب وجود بيئة عمل تكون بمثابة مصدر جذب للمعلمين، مما يزيد انتمائهم للمدرسة وتحسين رغبتهم في العمل وقدرتهم على الأداء، وقد أشارت الدراسات بصفة عامة إلى أن جودة الحياة الوظيفية تتضمن العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات والرضا الوظيفي، والبيئة المدرسية والصحية. كما وصفها (Lau& May,2002, 49) بأنها الاستجابة المنظمة لحاجات ومتطلبات العاملين المادية والمعنوية، وتوفير نظم وآليات تتيح للفرد فرص للمشاركة في اتخاذ القرارات ورسم الأبعاد الوظيفية لبيئة العمل. وتتفق وجهات النظر مع "Werther& Davis" (2002) بأنها ظروف العمل الجيدة والمرتبات ومكافآت ومزايا جيدة وإشراف جيد والمساهمة الفعالة على مستوى المنظمة ككل. إن رضا الموظفين (المعلمين) يتوقف على مجموعة متنوعة من الاحتياجات من خلال الموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل (المدرسة).

إن جودة الحياة الوظيفية تتضمن عدداً من الجوانب تتمثل في الأمن الاقتصادي والثقة المتبادلة من حيث الرواتب والأجور وظروف العمل الجيدة بين العاملين والإدارة والمشاركة في اتخاذ القرار، وإتاحة الفرصة للتدريب لتطوير مهارات العاملين، وتوزيع أعباء العمل بعدالة ووجود قواعد ثابتة للتعامل وتحديد

أوقات عمل واضحة. وحددها عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (٢٠٠٤) بأنها كفاية الرواتب، ومناخ العمل، والعلاقات الإنسانية مع جماعة العمل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، أما دراسة Rethinam &Ismail (2008) حددت أبعادها في الصحة والرفاهية والأمان الوظيفي، والتوازن بين أوقات العمل. أما Kang (2013) فقد أشار إلى أن أبعاد جودة الحياة تتحدد في ضوء طبيعة الوظيفة وخصائصها وظروف العمل، وشعور أعضاء المؤسسة بالأمن والأمان، والعلاقات الاجتماعية بين أعضائها، ودعم الإدارة للعاملين بها وإشراكهم في صنع القرار، والرضا الوظيفي (حميدة محمد النجار، ٢٠١٧، ٢٢٥).

بينت دراسة حسني فؤاد الدحدوح (٢٠١٥) التي أجريت على عينة مكونة من(٤٦٥) معلماً ومعلمة من معلمين المرحلة الأساسية بغزة و(١٤٠) مديراً ومديرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بنسبة ٦٧,١٥% وقد حاز بُعد العلاقات الانسانية أكبر نسبة بلغت ٨٤,٩٦% ووجاء الرضا الوظيفي في المركز الثاني بنسبة ٦٣,٧٦%، وتلاه المشاركة في اتخاذ القرار بلغت نسبته ٦٠,٧٢%، بينما حصلت البيئة المدرسية المادية والصحية على أقل وزن نسبي حيث بلغت ٥٩,١٨%. كما توصلت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الوظيفية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تكن الفروق بينهما دالة في متغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخدمة، وفي دراسة "محمود عبد المجيد عساف ووفاء جمال الهور" (٢٠١٨) التي أجريت على عينة قوامها (٣٧٨) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة بغزة بينت نتائجها أن نسبة جودة حياة العمل لدى المعلمين تساوي (٧٠,٩٦%) وكان ترتيب أبعاده التحسين المستمر في المرتبة الأولى، يليه العلاقات الإنسانية المدرسية، ثم "البيئة المدرسية المادية الآمنة" وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد " الحوافز والمكافآت". وأكد (Ahmadi& Salavati, 2012) بأنها تتضمن الأمان الوظيفي والعدالة في الترقي والأجور والمكافأت. وأشار (Reddy& Reddy, 2010, 832) إلى أن جودة الحياة الوظيفية بأبعادها هي نتاج رضا العاملين عن وظيفتهم وتحسن صحتهم النفسية ويظهر في المشاعر الإيجابية كالسعادة والطمأنينة والأمان، وتعزز التعلم في بيئة العمل، وجذب العاملين للعمل بالمؤسسة، وزيادة الانتاجية. وفي دراسة "عبدالله الحربي وأروى النجار" (٢٠١٢) التي أجريت على عينة قوامها

(٤٣٠) معلم ومعلمة وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في مستوى جودة الحياه في اتجاه المعلمات، كم توصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة الوظيفية تزيد من الأداء المهني للمعلمين. ودراسة "Emadzadeh, Khorasani& Nematizadeh" (2012) شملت (١٢٠) معلماً بالمرحلة الابتدائية بالأردن وتوصلت أن جودة حياة المعلمين أقل من المتوسط، كما بينت وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في اتجاه المعلمات.

إن توافر أبعاد جودة الحياة في البيئة المدرسية من ظروف عمل مادية ومعنوية جيدة تتمثل في أجور ومكافآت وفرص الترقي تتناسب مع مهارات المعلمين ونموهم الوظيفي وقدراتهم، وتجهيزات مناسبة تسهل عمل المعلمين وترضيهم وتوفر لهم فرص تدريب لنموهم وتحفيز طموحاتهم وتبشر بمستقبل مشرق وتتيح للعاملين فرص مناسبة للترقي وتوفر لهم مواقف لتبادل الآراء معهم ومع مرؤوسيهم تشعرهم بالاحترام المتبادل مما يمثل دافعاً وتزيد رغبتهم في العمل والإنجاز والابتكار مما يدعم السلوك الإيجابي لديهم.

جودة الحياة النفسية الاجتماعية:

عرف (أحمد العجوري، ٢٠١٣، ٧) جودة الحياة النفسية بأنها اهتمام المعلمين والمعلمات بمظهرهم العام وصحتهم العقلية وتقديرهم لذاتهم، وشعورهم بالرضا والسعادة والثقة بالنفس وفي المجتمع والبعدعن القلق والاكتئاب.

تتضمن جودة الحياة النفسية مكونات ذاتية واجتماعية ونفسية فهي تهتم بكيفية شعور الفرد بأن حياته ذات معنى وبقدرته على السيطرة على حياته، وإلى أي مدى يملك الفرد علاقات إيجابية مع الآخرين (Diener, Suh, Lucas& Smith, 1999: 280- 282). وتظهر جودة الحياة النفسية في شعور الفرد بالسعادة والطمأنينة والرضا عن ذاته وحياته، وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه، واستقلاله ذاتياً، واستمراره في علاقات اجتماعية مع الآخرين (Ryff& Singer, 2006:1104) ، وأشارت (Ryff, 1989: 1070-1075) إلى نموذج العوامل الست للجودة النفسية وهي **تقبل الذات** Self acceptance، **العلاقات الإيجابية مع الآخرين** Positive relation with others، **استقلال الذات** Autonomy، **التمكن البيئي** Environmental Mastery **الهدف في الحياة** Purpose in life، **النمو الشخصي** personal growth.

جودة الحياة النفسية للمعلم تشير إلى قدرته على فهم ذاته وشعوره بالرضا والسعادة والراحة والطمأنينة، فتزيد قدرته على استيعاب طلابه له بما يشعره بالرضا والثقة بالنفس. فأوضحت دراسة عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٩) أن جودة الحياة النفسية تتسع لتضمن إقبال الفرد على الحياة، وثقته بنفسه، وشعوره بالسعادة والبهجة والهدوء والسكينة والطمأنية واستقلاليته وحب الأخرين والاهتمام بهم، وسعيه المستمر لتحقيق هدفه. إن شعور الفرد بتدني جودة الحياة النفسية والاجتماعية يرتبط بانتشار الفوارق الطبقية، وعدم الإحساس بالعدالة في توزيع الموارد والثروات والخدمات الأساسية، مما يشعر الفرد بالدونية، والاستياء وعدم الرضا.

وترى الباحثتان أن جودة الحياة النفسية والاجتماعية ترتبطان فيما بينهما بمتغيرات نفسية واجتماعية؛ حيث ترى مديحة العزبي أن المتغيرات النفسية هي عوامل داخلية تؤثر في سلوك الفرد تجاه موضوع خارجي بمعنى أنها منبهات تتم داخل الفرد كنتيجة لخبراته السابقة أو الحالية وتؤثر في توجيه سلوكه وجهة معينة، وأن معظم المتغيرات النفسية هي عبارة عن منبهات اجتماعية لأنها تتولد نتيجة تعاملنا مع الآخرين وغير مباشرة لأنها لاتتضمن بالضرورة حضور الآخرين في الوقت التي تنشط فيه هذه المنبهات لتؤثر وتوجه سلوكنا وتشكله

إن توفر ظروف اجتماعية مناسبة ومرضية من قبيل توفر بيئة عمل جيدة تتضمن علاقات اجتماعية متبادلة بين المعلمين بعضهم وبعض وبينهم وبين الإدارة وأيضاً مع طلابهم، وشعورهم بالعدالة في توزيع الأجور والحوافز والاستقلالية الذاتية في بيئة مدرسية آمنة وتوفر فرص ترقي تشعر الفرد بالأمان الوظيفي كلها عوامل محفزة لمشاعر الثقة والرضا وتزيد من الانتاج وإجادة العمل كما تظهر في مشاعر الفرد بالطمأنينة وتقبل الذات والتمكن الوظيفي أي التأثير المتبادل بين جودة الحياة الاجتماعية والنفسية

وترى الباحثتان أن جودة حياة المعلم متمثلة في إدراكه لعلاقته بمديره وزملائه وطلابه وشعوره بالرضا والسعادة وتقدير ذاته والثقة بالنفس والآخرين، والمشاركة في اتخاذ القرارت السليمة والرضا عن وظيفته وتقديرها وحبها وهو ماتمثله جودة الحياة النفسية والاجتماعية والوظيفية في نفس الوقت.

ثالثاً –الطموح المهني Profisional Aspiration:

عرف (Niemiec, Richard, Ryan& Edwar, 2009, 292) الطموح بأنه قدرة الفرد على تخيل مستقبله. وعرفته (آمال عبد السميع أباظة، ٢٠٠٤، ٧) بأنه تلك الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية، أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتناسب مع إمكانياته وقدراته الحالية والمتوقعة، ويحاول تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه، والاستفادة من خبراته السابقة في حياته، ويتفق معها (أسماء خويلد، ٢٠١٨، ٦٦) بأنه مستوى التقدم والنجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه، ومن خلال معرفته لقدراته وإمكاناته والاستفادة من خبراته.

يعتبر الطموح المهني أحد أنواع الطموح الذي يتبناها الفرد في حياته، وقد يختلف مفهوم الطموح المهني وفقا لوجهتي نظر **أولهما** تناولوا الطموحات المهنية على أنها (اختيار مهنة أو طرق مهنية) على أساس مستوى الراتب، ومكانة المهنة prestige (Rojewski& Kim, 2003; Danziger& Yoram, 2007) **وثانيهما** تناولوا الطموحات المهنية في ضوء الدوافع الداخلية (العوامل الدافعية)، والقيم، والأهداف الشخصية التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق المهنة المطلوبة (Dazinger, Rachman-Moor, Valency, 2008). وفي ضوء وجهة النظر الثانية عرف (Danziger& Yoram, 2007, 129) الطموح المهني بأنه توقعات أو أهداف أو مطالب الفرد فيما يتعلق بإنجازه في مهنة معينة. وعرفه (Larson, Wei, Wu, Borgen& Baile, 2007, 395) بأنه رغبة الفرد وميله نحو عمله والاستمرار فيه وإنجاز مهامه ويتم اشباع هذه الرغبة من خلال ممارسة عمله والتفاني فيه في ضوء خبراته وسماته الشخصية. وأشار (Cheng& Yuen, 2012, 394) إليه بأنه المعيار الذي يضعه الفرد لنفسه ليحكم به على أدائه المهني بالنجاح أو الفشل في بلوغ ما يتوقعه لنفسه. وعرفه (Smith, 2015, 862) بأنه حافز داخلي يكسب الفرد القدرة على بذل مجهود أكبر لكي يحقق ما يريد في مجال عمله، فلا وصول لهدف بدون طموح، واتفق معه (Eren,2017, 276) بأنه يمثل مستوى أهداف الفرد وغاياته أو ما ينتظر القيام به في مجال عمله المستقبلي، مع التوجه نحو العمل والاندماج والتزامه به من أجل الارتقاء بنفسه مهنياً ووظيفياً. وعرفه (Gregor& O'Brien, 2016, 560) بأنه مستوى

النجاح في العمل الذي يرغب به الفرد، ورغبته في إنجاز مهامه المهنية، وتطوير نفسه في مجاله، والميل إلى القيادة والمكانة المرموقة في مجاله.

أشارت دراسة (Watt, Richardson& Wilkins ,2014, 25) إلى الطموح المهني كبعد من أبعاد الذات المهنية وفيه يتطلع الفرد لأعلى مستويات مهنته في ضوء إمكاناته وقدراته ويجتهد في الوصول إليها، ويعتبر مؤشر جيد لتكيف المعلم مع بيئته المدرسية، ويدفعه للمثابره والنشاط والإلتزام المهني، وتحمل المسئولية. يمثل الطموح المهني للمعلم حافز لسلوكه المهني؛ حيث يشكل ضغطاً داخلياً يحث المعلم على النشاط في عمله، والمثابرة، وتحمل الصعوبات ومحاولة التغلب عليها.

مستوى الطموح: للطموح مستويات متعددة، يشار إليه بأنه تحديد الفرد لأهدافه الفرد ومستوى أدائه الذي يتطلع إليه. ويرتبط مستوى الطموح يرتبط بأفكار الفرد عن ذاته فكلما كانت توقعات الفرد وأفكاره عن ذاته إيجابية كلما ارتفع مستوى طموحه. ويدفع مستوى الطموح الفرد إلى الوصول لمكانة أعلى من مكانته، وعلى قدر طموح الفرد وتحقيقه يتحقق نجاحه وإنجازه. وأشارت الدراسات لمستويان من الطموح وهما **الطموح السوي:** وفيه يدرك الفرد إمكانياته وقدراته واستعدادته الفعلية، ويضع أهدافه وطموحاته بما يتناسب معها. **والطموح غير الواقعي:** وفيه يمتلك الفرد إمكانات وقدرات تؤهله لإنجاز أهداف متعددة، ولكن مستوى طموحه أقل من إمكاناته، أو أن يطمح الفرد في الوصول لنجاحات وإنجازات تفوق قدراته وإمكاناته المتاحه. بمعنى أن يمتلك الفرد مستوى مرتفع من الذكاء والتفكير ولكن طموحاته وأهدافه التي يسعى إليها أقل من مستوى ذكاءه وقدرته على التفكير، أو أن يكون مستوى ذكاء الفرد منخفض وقدرته على التفكير محدودة ويضع لنفسه طموحات وأهداف يصعب عليه الوصول إليها (Pam, 2018)

وأشار Zahid (2018) أن الطموح من ثلاثة جوانب **أولهم المكون المعرفي** ويشمل إدراك الفرد لإمكاناته وقدراته ومواطن قوته وضعفه ومايرغب في تحقيقه ويطمح إليه وكيفية تحقيقه. **وثانيهم المكون الوجداني** ويشمل شعور الفرد بالراحة والسعادة عندما ينجز عمله الذي يمثل خطوة في سبيل تحقيق أهدافه، كما يشمل الشعور بالضيق عندما لا يصل للمستوى الذي حدده لنفسه من تحقيق أهدافه.

وأخيراً المكون السلوكي الذي يشمل كل الجهد الذي يبذله الفرد في سبيل الوصول لطموحاته (P. 487-490).

وبذلك فإن المكون الأول يرتبط بمدى رضا الفرد عن نفسه ورضاه عن ذاته أما المكون الثاني فيرتبط بما يقدمه له عمله من اشباع يشعره بالرضا والقبول، ويختص المكون الثالث ببذل الفرد للجهد وسلوكياته لتحقيق أهدافه وطموحاته.

وقد عرف الطموح المهني Gregor & O'Brien (2016) بأنه درجة تطلع الفرد إلى منصب قيادي في حياته المهنية، والطموح في مواصلة التعليم أو التدريب في حياته المهنية بالإضافة إلى درجة تطلّع الفرد إلى تحقيق إنجازات كبيرة ومهمة ومعترف بها في حياته المهنية. وأشار إلى أبعاد الطموح المهني وهي الطموح للقيادة leadership، والطموح التعليمي أو التربوي أو الأكاديمي educational ، وطموح الإنجاز achievement aspirations (Gregor & O'Brien,2016 560).

وتعرف الباحثتان الطموح المهني إجرائياً: بأنه مستوى النجاح والأهداف والغايات التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال التوجه نحو عمله والاندماج فيه والتزامه به ورغبته في إنجاز مهامه باتقان، وتطوير نفسه مهنياً، والتطلع إلى تحقيق ذاته والترقي والقيادة والمكانة المرموقة في مجاله في ضوء قدراته وإمكاناته وما يتوفر له من ظروف عمله.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات المفسرة لمستوى طموح الأفراد وتعرض الباحثة منهم نظرية المجال لـ كيرت ليفين: Field Theory لملاءمتها لطبيعة عينة البحث وأشارت النظرية إلى أن التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على المجال أو (المدى الحيوي) أو (البيئة) الخاصة به، ويضم هذا المجال كل متغيرات الموقف سواء الفرد نفسه ودوافعه والأفراد والأشياء والأفكار المؤثره عليه وما يتطلع إليه من أهداف وطرق تحقيقها والعقبات التي تمنعه الوصول إليها. ولأن سلوك الفرد هو وظيفة لمجاله الإدراكي أثناء عملية الإدراك، والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذ يجب أن يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة، وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه، وهو يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه.

وفي ضوء النظرية اشارت الدراسات إلى عدد من العوامل البيئية الداعمة لطموح المعلمين وهي البيئة تعليمية الداعمة والمنتجة التي تعزز الاستقلال والاعتماد المتبادل والدافع الذاتي، وتشمل برنامج تعليمي يعكس احتياجات الطلاب وخلفياتهم ووجهات نظرهم واهتماماتهم، وتشكل تحديا للطلاب والذي يدعم وتطوير مستويات عميقة من التفكير والتطبيق، وممارسات التقييم الفعالة التي تمثل جزء لا يتجزأ من التعليم والتعلم، واتصال التعلم بالمجتمع وممارسته خارج الفصول الدراسية (Ismail, Konting, Ali& Hassan, 2006) وبذلك قد تجاهلت أن الأفراد قد يعيشون في بيئة مادية واحدة ولكنهم يختلفون في بيئتهم النفسية، وبناء على مكونات مجال كل فرد وعلاقاته وتفاعلاته مع الآخرين يتكون سلوكه نحو تحقيق طموحاته والسعي نحو تحقيق رغباته وأهدافه من خلال تخطي العقبات التي تحول دون تحقيقها في إطار مجاله وبيئته. إن توسيع الفرد لمجال حياته حتى تتوافر لديه المرونة، والتقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه تساعده في وضع أهداف حياته ومستويات طموح واقعية حتى لايتعرض للإحباط.

أشار ليفين إلى العديد من العوامل المؤثرة في مستوى طموح الأفراد منها عامل النضج، وإدراك الفرد لنجاحه أو فشله، والثواب العقاب، والقدرات العقلية، ونظرة الفرد إلى مستقبله.

ومما سبق يتضح تتعدد العوامل المؤثرة في مستوى الطموح المهني وتشمل عوامل ذاتيه مثل القدرات العقلية، ومفهوم الذات، وخبرات النجاح والفشل، وعوامل أخرى بيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية، وتركز الباحثتان في هذا الجزء على بعض العوامل الذاتية ذات الصلة بموضوع الدراسة وهي:

أولاً- القدرات العقلية: أن مستوى طموح الفرد يعتمد على قدراته العقلية، وبنمو قدرات الفرد العقلية ينمو مستوى طموحه وتزداد قدرته على وضع أهداف أكثر تعقيداً ويمتلك القدرة لبلوغها وتحقيقها.

ثانياً- خبرات النجاح والفشل: إذا أدرك الفرد الخبرات والمواقف التي يمر بها على أنها تمثل خطوة في طريقه للنجاح فإنها تزيد من مستوى طموحه، في حين أن نظرة الفرد السلبية للخبرات والأحداث التي يمر بها على أنها

خبرات فشل يجعله يشعر بالإحباط ويتناقص مستوى الطمح لأقل مايمكن. (سعاد أحمد مولي، ٢٠١٤؛ ليلى جمعة محمد ومحمد الشيخ حمود، ٢٠١٨)

اهتمت الدراسات بتناول الطموح المهني لدى عينات مختلفة منها. وتوصلت دراسة (Kamal& Aziz, 2012) إلى أن الإناث أكثر طموح مهني من الذكور وأن الاهتمام بخدمة المجتمع أكثر من الاهتمام بالعائد المادي أو الانشغال بالضغوط الأسرية قد يجعل الفرد أكثر طموحاً مهنياً. ودراسة Ona (2015) التي تحققت من الطموحات المهنية لدى (٤٣٧) طالبًا من الطلاب الموهوبين فنياً برومانيا، ووضحت النتائج الطموح المهني يتضح من خلال رغبة الفرد في التعلم مدى الحياة، ومواصلة دراساته بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية، ورغبته في المشاركة في الدورات التدريبية المختلفة. ودراسة Zahid (2018) التي هدفت إلى بحث الطموح المهني بأبعاده (القيادة، والإنجاز، التعليم) وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى (٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب كلية الطب السنة النهائية بباكستان، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة دالة بين الطموح المهني والرضا عن الحياة؛ فكلما كان الفرد أكثر طموحاً في مهنته كلما كان أكثر رضا عن حياته.

ونظراً لأن الدراسات عن مستوى الطموح المهني لدى الطلاب حتى المرحلة الجامعية قد لا تكون معايير المهنة غير واضحة بالنسبة لهم لقصور خبرتهم بالحياة العملية والتي تتيح لهم تحقيق طموحاتهم المهنية. لذا فإنه من الأفضل دراسة الطموح المهني بعد انتهاء الفرد من دراسته وانخراطه في بيئة العمل حتى يكون محدد بأهداف واقعية يمكنه تحقيقها في ضوء إمكانته ومعاييره الشخصية والاجتماعية وظروف عمله. لذلك اتجهت بعض الدراسات الحديثة لدراسة الطموح المهني لدى المعلمين منها دراسة Ismail, Konting, Ali& Hassan (2006) التي هدفت إلى المقارنة بين طموح المعلمين نحو تغير التعليم والتعلم، وتطبيقهم الفعلي وممارساتهم للمهنة، لدى عينة مكونة من (٤٠٤) معلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه المعلمين إيجابي تجاه الممارسات التدريسية بالفصول وكان متوسط درجات ممارساتهم التدريسية الفعلية أعلى من متوسط مستوى طموحهم. ودراسة Niemiec, Richard, Ryan& Edwar (2009) التي شملت عينة مكونة من (٢٤٠) فرداً ممن تخرجوا من الجامعة وبمرحلة الدراسات العليا ووضحت نتائجها أن الطموح يرتبط بصحة الأفراد النفسية. كما هدفت دراسة Eren (2017) إلى اكتشاف العلاقة بين الطموح المهني للمعلمين وكل من

الشعور بالمسئولية الشخصية، والرضا عن اختيار الوظيفة، ومنظور التوجه المستقبلي لدى عينة مكونة من (٥١١) معلمًا بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إحساس المعلم بالمسئولية يؤثر في طموحاته المهنية، كما بينت أن رضاه عن اختيار الوظيفة، ومنظور التوجه المستقبلي لهما دور وسيط في هذا التأثير. وأضافت الدراسات أن طموح المعلمين يختلف عن طموح المعلمات حيث أوضحت دراسة Smith (2015) بعنوان "الفروق الجنسية في الطموح المهني للمعلمين" وشملت الدراسة عينة من (٣٠ معلم و٥٣ معلمة) تتراوح أعمارهم بين (٢١- ٥٤) عام، وتوصلت نتائجها إلى أن الإناث أكثر طموحاً نحو منصب "منسق الاحتياجات التعليمية للطلاب"، والذكور أكثر طموحاً في المناصب العليا الرئاسية(مثل مدير المدرسة). وأظهر كلاً من الذكور والإناث الوعي بالجوانب السلبية التي تتحدى الوصول لطموحاتهم، وتقف حائلاً دونها.

على الجانب الآخر توصلت نتائج دراسة Lim (2010) التي شملت عينة من معلمي المرحلة الثانوية بسنغافوره إلى أن المعلمين لا يطمحون في المناصب القيادية ويفضلون عملهم كمعلمون من أجل خدمة مجتمعهم بالإضافة إلى رغبتهم في شغل وظيفة مستقرة وتسمح لهم بتوفير وقت ليقضوه مع أسرهم حيث أن المناصب القيادية تتطلب قضاء وقت أطول في العمل وتتطلب مهارات إدارية تنقص المعلمين.

وفي البيئة العربية أجريت عدد من الدراسات على الطموح المهني منها دراسة حنين جبريل الرفوع (٢٠١٥) التي تناولت عينة مكونة من (٢١٠) من الإداريين في جامعة إقليم الجنوب، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى الطموح المهني لدى عينة الدراسة متوسط، كما وجدت علاقة موجبة بين الطموح المهني والأداء الوظيفي. ودراسة لبيبة عبد الرحمن محمد، إيهاب عبد العزيز الببلاوي،وهانم خالد محمد، وراندا السيد أحمد (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في الطموح المهني ترجع إلى (وجود أطفال والعمر الزمني ومدة الزواج) لدى عينة مكونة من (٢٥٩) طالبة من طالبات الدراسات العليا التربوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الطموح المهني ترجع إلى متغيرات الدراسة.

رابعاً– التفكير الإيجابي Positive Thinking:

للتفكير أنواع وأساليب متعددة ومختلفة منها التفكير الإيجابي الذي يمثل القوة الخفية والطريق إلى السعادة عن طريق قدرة الفرد على التنبؤ والتوقع بقدراته الإيجابية في جميع أموره الحياتية والمهنية، فإذا اختار الفرد أن يفكر بطريقة إيجابية فإنه يدفعه إلى الشعور بالنجاح والسعادة والرضا وتخطي الفشل والقلق وتحمل الصعاب والتغلب على الخبرات الماضية السيئة، في حين أنه من يختار أن يفكر بطريقة سلبية يدفعه إلى الشعور بالاكتئاب واليأس والقلق والتوتر والغضب. وهذا ماأكدته بعض الدراسات السيكولوجية أن التفكير الإيجابي يمنح الفرد حالة من السعادة فيزيد شعور الفرد بالرضا (Rebeca, 2003; Edmeads, 2004; Wang, 2012).

وصف (Seligman& Csikzenthmihalyi, 2000, 55) التفكير الإيجابي بأنه مجموعة استراتيجيات يمتلكها الفردمنها التفاؤل والذكاء الوجداني، والرضا وتقبل الذات غير المشروط، والعطاء والكفاءة الشخصية، والتشجيع على المودة والحب والإنجاز وتحقيق الذات والمشاركة الوجدانية، والانفتاح على الخبرة وغيرها من الاستراتيجيات التي تحث الفرد على تحمل المسئولية، فالفرد الإيجابي بأنه يتبنى أفكار عقلانية التي توجه سلوكياته بإيجابية فيشعر بالسعادة. عرفت (أماني سعيدة إبراهيم، ٢٠٠٦، ١١٤) التفكير الإيجابي بأنه قناعات عقلية بناءة واستراتيجيات القيادة التي تمد الفرد بالثقة في أدائه وسيطرته وإدارته لعملية تفكيره مما يوجهه لتوقع النجاح في حل مشكلاته. وعرفه (عصام محمد علي ، ٢٠١٨، ١٢٨) بأنه الطريقة التي يفكر بها الفرد بحيث تعكس تصرفاته تجاه الآخرين والأحداث والمواقف، ويظهر في التوقعات الإيجابية والتفاؤل، الضبط الإنفعالي، تقبل المسئولية الشخصية. أشارت إليه (أماني سعيدة إبراهيم، ٢٠٠٦، ١٠٨) التوقعات الإيجابية المتفائلة نحو المستقبل، وإيقان الفرد بقدرته على النجاح. وعرفته (عبير محمود عبد الخالق، ٢٠٠٨، ٦٦) بأنه قدرة الفرد على التحكم في الأفكار التي ترد إلى ذهنه وتوجيهها إيجابياً وأن يفكر الفرد بهدوء وتركيز ولايتخذ قرارات سريعة، وأن يتوقع الأفضل في المستقبل ومواجهة المشكلات والصعاب وفقاً لمبادئه. عرفته دراسة (علا عبد الرحمن علي، ٢٠١٢، ١٥٩) بأنه الطريقة التي يفكر بها الفرد وتنعكس إيجابياً على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث ويعد سداسي الأبعاد وهي (التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الانفعالي والتحكم

العقلي في الانفعال، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، وتحمل المسؤلية الشخصية، وتقبل الذات غير المشروط، والرضا عن النفس). وأشار إليه (أمال جودة ومحمد عسلية، ٢٠١٣، ٢٢) بالطريقة التي يفكر بها الشخص، وتنعكس إيجابياً على سلوكه ويساعد الفرد على اكتشاف مواطن قوته واندماجه بالحياة، وتغييرها نحو الأفضل.

وعرفه (Bekhet& Zauszniewski, 2013, 1075) بأنه طريقة في التفكير تجعل الفرد لديه استعداد للتوقع الإيجابي للأحداث، والأمل بالمستقبل، والاقتراب من النجاح وتحقيق الأهداف. وعرفه (Çelik& Sarıçam,2018: 392-393) بأنه اتجاه عقلي Mind attitude يجعل أفكار الفرد تحثه على النجاح، ويحفظ للفرد توازنه الداخلي لمواجهة أحداث الحياة، وأشار إلى التفكير السلبي بأنه يخلق حالة من عدم التوازن داخل الفرد نتيجة الأفكار السلبية التي تدفع مشاعر الفرد وسلوكياته تجاه السلبية فينظر إلى الأحداث والحقائق والأمور من حوله نظرة تشاؤمية.

واتجهت بعضت الدراسات لتحديد أبعاد التفكير الإيجابي منها "عبد الستار إبراهيم" (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن التفكير الإيجابي أبعاده هي التوقعات الإيجابية والتفاؤل، الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، الشعور العام بالرضا، التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، السماحة والأريحية، الذكاء الوجداني، تقبل غير مشروط للذات، تقبل المسئولية الشخصية، المجازفة الإيجابية. والدراسة العاملية التي قام بها "عبد المريد عبد الجابر قاسم" (٢٠٠٩) لاكتشاف أبعاد التفكير الإيجابي لدى عينة مصرية مكونة من (١٥١) مشاركاً تتراوح أعمارهم بين (١٧– ٥٠) عاماً، وأسفرت المعالجات الإحصائية عن وجود ثلاث عوامل رئيسة تفسر ٥٨% من نسبة التباين الكلي هي التفاؤل والتوقعات الإيجابية، وتقبل المسئولية الشخصية، وأخيراً الذكاء الوجداني.

وتعرف الباحثتان التفكير الإيجابي إجرائياً بأنه شعور الفرد بالتفاؤل والإقبال على الحياة وتنبؤاته الإيجابية بتحقيق نتائج ونجاحات ومكاسب في مختلف جوانب حياته، بالإضافة لقبول ذاته والرضا عنها وتفهم مشاعر وانفعالات الآخرين مع التوقعات الإيجابية منهم

خامساً– المبررات النظرية للعلاقة بين متغيرات الدراسة:

اتفقت الدراسات أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ويمثل المخرج التعليمي الذي نقيس نجاح المنظومة التعليمية من خلاله، ولكن المعلم هو عامل التغيير (التطور) الأساسي في العملية التعليمة. ويقوم البحث على افتراض أن المعلم دائم الطموح إلى مستوى أسمى مما عليه مهنياً فعلى الرغم من أن معظم المعلمين لديهم طموحات قد يسعوا لتحقيقها في مهنتهم التعليمية، إلا أنها قد تختلف من معلم لآخر في النوع والمستوى وفقاً لدوافعهم الشخصية وقدراتهم وتطلعاتهم ورغبتهم في التطور وأملهم في تحقيق هدف معين ومدى وعيه بما هو مطالب به من أدوار وواجبات، ويعتبرنمط تفكير الفرد قوة دافعة لطموحه فالفرد القادر على الوقوف على قدراته وإمكاناته يستطيع أن يواصل طريق نجاحه ويواجه الصعاب التي تعترضه.

إلا أن التفكير السلبي الذي يجعل المعلم يدرك الثقافات المدرسية التي لا تشجع العمل الجماعي والمشاركة والدعم المتبادل والاحتياجات التعاونية قد لا تعزز تطلع المعلمين وطموحهم نحو تعليمهم وتعلمهم (تطورهم). وأشارت نظرية Fullan's theory إلى أهمية وجود علاقات بين المعلمين في منظومة العمل المتمثلة في الجماعية collegiality، والاتصالات المفتوحة open communications والثقة trust والدعم support Ismail, Konting, Ali& Hassan,2006, 299- 300)

لذلك **تفترض وجود تأثير مباشر موجب دال للتفكير الإيجابي في الطموح المهني لدى المعلمين والمعلمات.**

الطموح مؤشر لأداء الفرد وتفوقه فهو القرار الذي يتخذه الفرد بخصوص أدائه المقبل، ويعد نتيجة تفاعل بين وعي الفرد بذاته وقدرته على تنفيذ أهدافه.تساعد بعض سمات المعلم وخصائصه وقدراته في تشكيل وتطور طموحه الواقعي منها قدرته على التفكير بإيجابية وتفاؤل، كما أن من خصائص الفرد الذكي أنه يضع أهدافه وطموحاته في مستوى قدراته، فلايشعر باليأس إذا لم تتحقق لأنه يضع أهداف بديلة في حالة عدم تحققها، أو يلجأ إلى خفض مستوى طموحه إذا فشل في تحقيق أهدافه، وأدرك أنها غير واقعية وغير ملائمة لإمكاناته وقدراته، ويعد الفشل من وجهة نظره بداية النجاح، ويسعى لاكتساب المعارف الجديدة التي تعينه على الوصول لطموحه. أما الفرد الذي لا يخفض مستوى

طموحه مهما أخفق فإنه أقل ذكاءً لأنه لايدرك قدراته الحقيقية، فيشعر بنقص كفاءته الذاتية ويلوم الآخرين؛ وأكدت دراسة توفيق محمد توفيق (٢٠٠٥) وجود علاقة موجبة دالة بين مستوى الطموح وذكاء طلاب الجامعة، بما يشير إلى أن الفرد ذو الذكاء المرتفع يكون مستوى طموحه أعلى من ذو الذكاء المنخفض كما أن طموحات الفرد قد تدفعه للتعامل بذكاء حتى يصل إلى هدفه . ثم اتجهت بعض الأبحاث لدراسة بعض أنواع الذكاءات في علاقتها بالطموح منها دراسة محدب الزريقة (٢٠١٤) التي درست العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من (٩٠) طالبًا وطالبة بالجامعة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والطموح فكلما زاد الذكاء الوجداني للفرد كلما ارتفع مستوى طموحه. ودراسة أنور مصطفى سليمان ومحمد أحمد الصوالحة (٢٠١٥) التي تناولت طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من (١١٩٨) طالبًا من طلبة جامعة اليرموك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، كما وجدت علاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح. وبالرغم من أن الباحثتين لم يتوصلا إلى دراسات تناولت علاقة الطموح المهني بالذكاء المنظومي إلا أنهما اعتمدا على الدراسات التي تناولت الذكاء بصفة عامة وأنواع الذكاءات المختلفة من منطلق أن الذكاء المنظومي أرقى أنواع الذكاءات المتعددة. فالفرد الطموح مهنياً الذي يسعى لتحقيق أهدافه الشخصية وأهداف مؤسسته والقادر على تحمل المسئولية، يكون ذكي منظومياً.

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال للطموح المهني في الذكاء المنظومي لدى المعلمين والمعلمات.

كما بحثت الدراسات علاقة الذكاء بجودة الحياة منها ما توصلت إليه نتائج دراسة عبدالحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٩) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة النفسية لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي، كما يمكن التنبؤ بإدراك جودة الحياة النفسية من الذكاء الاجتماعي. ودراسة أحمد العجوري (٢٠١٣) التي أجريت على عينة مكونة من (٤٢٠) معلمًا ومعلمة بالمدارس الحكومية والوكالة بغزة وتوصلت لوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة الوظيفية.أما دراسة

إيمان محمود محمد أبو يونس(٢٠١٣) التي شملت (٢١٨) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي فتوصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى أفراد العينة، ولاتوجد فروق دالة إحصائياً في إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي لجودة الحياة ترجع إلى النوع أوالمؤهل أو سنوات الخبرة.

ومع تطور الأبحاث التي توصلت إلى الذكاء المنظومي **الذي يمثل المستوي الأرقي من نظرية (جاردنر) للذكاءات المتعددة**" مما يجعل الفرد يتميز بالمهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي الجيد، وتحقيق أهدافه المستقبلية التي تقوده إلى رقي مستوى طموحه. حيث أشار Hämäläinen & Saarinen (2007) أنه يُمكن لأى شخص أن يعيش ويُحقق نجاحاً مقبولاً بدون الذكاء اللفظى أو الوجدانى أو أي نوع آخر من الذكاء ولكن بدون الذكاء المنظومى سيتم فقدان أى إنسان" (في: حلمي الفيل، ٢٠١٥) فالفرد الطموح الذي يسعى لتحقيق أهدافه الشخصية وأهداف مؤسسته والرضا عن الحياه القادر على تحمل المسئولية، والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات داخل المنظومة يكون ذكي منظومياً.

وبالرغم من ذلك وجدت الباحثتان– في حدود اطلاعهما – ندرة للدراسات التي تناولت علاقة الذكاء المنظومي بإدراك جودة الحياة ما عدا دراسة "سارة جبار سلمان جاسم" (٢٠١٩) التي أجريت على (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة البصرة وتوصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء المنظومي وجودة الحياة النفسية، كما وجدت فروق في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب دال لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي لدى المعلمين والمعلمات.

كما تفترض الباحثتان "وجود تأثير غير مباشر دال لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى المعلمين والمعلمات.

أشار(وليم عبيد، عزوز عفانة، ٢٠٠٣،١٢٣) إلى علاقة ضمنية بين التفكير الإيجابي والذكاء المنظومي من خلال النظرية البنائية Constructive Theory التي تفترض أن التفكير البنائي يعني ترابط الأفكار معاً ولكي يتحول التفكير إلى الإيجابية والمنظومية يجب على الفرد أن يبني منظومات فكرية تترابط فيها

الأفكار بشكل منطقي، وأن يعي الفرد المنظومه بأنها نشاط بنائي له وظيفة ومعنى تساعده في حل مشكلاته.

وانطلاقاً من متطلبات جودة الحياة من فهم الفرد لذاته وإدراكه لقدراته وكيفية استمتاعه بمجالات حياته المختلفة (Schalock, 2004, 203) فإن الفرد الذي يعتمد غلى التفكير الإيجابي بالنظر إلى الجانب الإيجابي في الأحداث والمواقف التي يمر بها، ويستفيد من ماضيه ويجتهد في حاضره ويطمح في مستقبل متفائل يستطيع أن يدرك جودة الحياة. وأكدت ذلك دراسة Peterson, Ruch,Bcermann, park& Seligman (2007) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والسعادة وجودة الحياة، لدى عينة من المرهقين الأمريكيين عددهم (٢٤٣٩) وعينة أخرى من المراهقين السويسريين وكان عددهم (٤٤٥) وتوصلت الدراسة إلى علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات التفكير الإيجابي (القدرة على الحب والأمل وحب الاستطلاع) وبين السعادة وجودة الحياة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى علاقة بين جودة الحياة والامتنان كأحد جوانب التفكير الإيجابي لدى العينة الأمريكية، وبينها وبين المثابرة كأحد جوانب التفكير الإيجابي لدى العينة السويسرية. ودراسة يحي محمود النجار وعبدالرؤوف أحمد الطلاع (٢٠١٥) لتعرف مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة مكونة من (١٠٠) فرد من العاملين بالمؤسسات الأهلية بغزة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي والشعور بجودة الحياة في اتجاه الذكور. وأوصت الدراسة أن اكتساب التفكير الإيجابي يُحسن الشعور بجودة الحياة. ودراسة (عصام محمد علي، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى عينة مكونة من (٣٠) طالب من طلبة المرحلة الثانوية منهم (١٥) طالب مجموعة تجريبية، وتوصلت النتائج إلى تنمية مهارات التفكير الإيجابي مما ترتب عليه تحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

إن التفكير الإيجابي يرتبط بكل من إدراك الفرد لجودة حياته وطموحاته بعلاقة تبادلية يؤثر كل منهما في الآخر، لأن الحياة هي ما يدركه الفرد منها فشعوره بالرضا عن حياته ينعكس على عمله فيتحسن كفاءته وإنتاجه المهني

وبالتالي شعوره بالرضا ويرتفع مستوى طموحاته ويضع لنفسه أهداف واقعية وفعالة في مستقبله. فإذا فكر الفرد بإيجابية يستطيع أن يتخلص من المشاعر والإنفعالات السلبية التي تحول دون تحقيق طموحاته وأهدافه ووصوله للأفضل، وينجز عمله بنجاح. (يحي محمود النجار وعبد الرؤف أحمد الطلاع ،٢٠١٥: ٦).

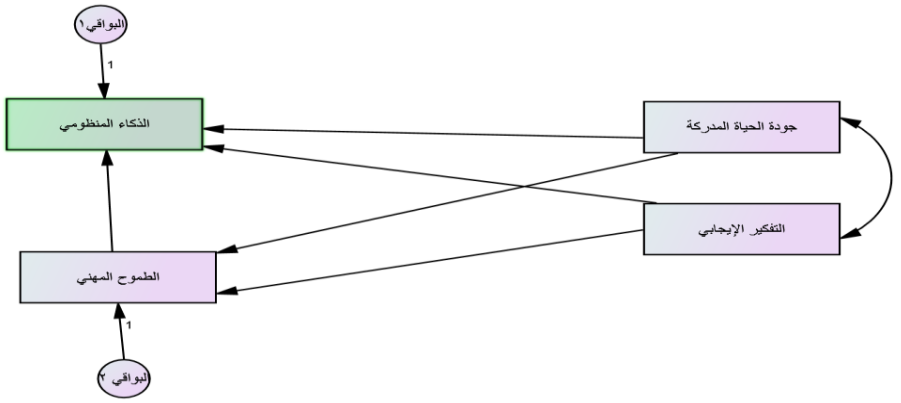
يتضح للباحثتين مما سبق أن الطموح عملية عقلية راقية تبدأ بأن يتعرف المعلم على مالديه من قدرات وإمكانيات، ثم يضع أهدافه في ضوء قدراته، ويصيغ خطة لتحقيقها مما يتطلب منه أن يكون شخص يفكر بإيجابية يتميز بالتفاؤل وتقبل الذات والاختلاف مع الآخر وتحمل المسئولية ويرى نفسه شخص مستقل بذاته ولكنه جزء لا ينفصل عن المنظومة التعليمية ينظر بإيجابية للمستقبل ومتحكم بذاته ويطورها وهذ مايشير إلى الذكاء المنظومي.

وبالتالي **تفترض الباحثتان** "**وجود تأثير مباشر موجب دال** للتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي لدى المعلمين والمعلمات.

كما تفترض الباحثتان "**وجود تأثير غير مباشر دال** للتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى المعلمين والمعلمات.

واستنادا إلى الأدبيات التجريبية التي روجعت، لاحظت الباحثتان أن الأبحاث والدراسات السابقة درست تأثير مغير على متغير آخر أو اثنين أو العلاقات بينهم ولم تتطرق لدراسة نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة، كما أنه من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة أمكن للباحثة صياغة فروض البحث التي جاء نصها في متن الإطار النظري والدراسات السابقة، وأنه في ضوء هذه الفروض تم توصيف نموذج مفترض يجمع كل مسارات العلاقات السببية المستنتجة من نتائج البحوث السابقة والتي يجب أن يتم دراستها في مرحل الدراسة المبكرة للعمل على تنمية المتغيرات التي تساعد المعلم في تحقيق أهدافه والارتقاء بالمنظومة التربوية حتى تحقق هدفها المنشود وفي النموذج المفترض فإن المتغير التابع هو الذكاء المنظومي بما يقترح أنه متغير داخلي المنشأ في النموذج، ويتم تفسيره من خلال متغيرين هما جودة الحياة المدركة، والتفكير الإيجابي التي يمكن النظر إليها في النموذج كأبنية مستقلة ولكنهما يرتبطان مع بعضها بعلاقات بينية تمثل في نفس الوقت متغيرات خارجية المنشأ أي أنه متغيرات لا يمكن تفسير تباينها من خلال متغيرات بالنموذج . بالإضافة لمتغير الطموح المهني الذي يعمل كمتغير وسطي ينقل

تأثير كل من جودة الحياة المركة والتفكير الإيجابي إلى الذكاء المنظومي للمعلمين. أي يفترض النموذج أن تأثير جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي في تشكيل الذكاء المنظومي للمعلمين يتوقف على طموحهم المهني كما بالشكل(١)



شكل (١): النموذج المفترض لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة:

بناءً على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١) يؤثر كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة
٢) يؤثر كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الطموح المهني لدى عينة الدراسة
٣) يؤثر كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر الطموح المهني في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة.
٤) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة.

٥) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الطموح المهني لدى عينة الدراسة

٦) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر الطموح المهني في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث يحاول البحث الحالي اختبارتحليل مسار للعلاقات السببية بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.

ثانياً- عينة الدراسة:

أ.**العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٨٤) معلم ومعلمة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الفيوم.

ب. **العينة الأساسية**[٢]: عينة الدراسة الأساسية قوامها "٣٥٠" معلم ومعلمة ممن وافقوا على المشاركة طوعاً في الدراسة وأكملوا الإجابة عن جميع أدوات الدراسة، من المعلمين والمعلمات بمدارس محافظة الفيوم.

جدول (١) مواصفات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات
وفقاً للعمر والنوع وسنوات الخبرة (ن=٣٥٠)

النوع		العمر الزمني			سنوات الخبرة	
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى العمر	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلمين	٢٠١	٤٠,٩	٨,٦٤	من ٢٢	١٦,١١	٩,٢
المعلمات	١٤٩	٣٢,٥٦	١٠,٠١	إلى ٥٩	٨,٩٩	٩,٥

[٢] تم تطبيق أدوات الدراسة على المعلمين الذين وافقوا أن تُطبق عليهم المقاييس من بعض المدارس بمحافظة الفيوم وهي (عائشة حساين، الثانوية بنات، مدرسة الفنية، النصارية الإعدادية ، عين شمس الثانوية بنات، أم المؤمنين، الصداقة المصرية الفرنسية، ملحقة المعلمين، محي الدين أبو العز، صلاح سالم، جمال عبد الناصر).

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة عدداً من الأدوات لتحقيق الهدف لدى عينة من المعلمين والمعلمات. وفيما يلي عرض لهذه الأدوات وهي:

١. مقياس الذكاء المنظومي: تعريب الباحثتان
٢. مقياس التفكير الإيجابي: إعداد الباحثتان
٣. مقياس جودة الحياة (الوظيفية والنفسية والاجتماعية) المدركة للمعلمين: إعداد الباحثتان.
٤. مقياس الطموح المهني: إعداد الباحثتان

تعرض الباحثتان في هذا الجزء وصف لكل مقياس في صورته المبدئية من حيث عدد عباراته وكيفية الإجابة عنه وأبعاده، ثم تتناولا الخصائص السيكومترية للمقاييس، وأخيراً تصحيحهما.

أولاً- مقياس الذكاء المنظومي لـ Törmänen تعريب الباحثتين:

وصف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مستوى الذكاء المنظومي لدى المعلمين والمعلمات. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٦٣) مفردة، ويجاب عنها عبر مقياس خماسي متدرج من "تنطبق تماماً" إلى "لا تنطبق إطلاقاً" موزعة على تسعة أبعاد ويشمل كل بُعد منهم سبعة مفردات وهي الإدراك المنظومي Systemic Perception، والإيجابية Positivity، والانسجام Attunement، والتأمل الذاتي Self-reflection، والتأمل ووجهة النظر Reflection and Perspective، التوجه المنظومي طويل المدى Long term Systemic Orientation،إدارة نظم الذات Systems Agency with oneself، وإدارة نظم الآخرين Systems Agency With People، وإدارة نظم السياقات العامة Systems Agency with general context.

وفي الدراسة الحالية: قامت الباحثة بتعريب المقياس وعرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من صحة الترجمة.

كما تم عرضه على الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحه العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس في ضوء التعاريف الإجرائية. لمكونات المقياس، وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة في البيئة العربية.

ثانيًا– مقياس الطموح المهني: إعداد الباحثتان

١. تم الاطلاع على عدد من المقاييس للطموح عامةً والطموح المهني خاصةً منها مقياس مقياس الطموح الوظيفي/ المهني لـ Gregor& O'Brien (2016).
٢. تم إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٢٢) مفردة.
٣. تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للإستفادة من خبراتهم وذلك لإبداء أرائهم من إضافة أوحذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية.
٤. تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من المعلمين والمعلمات، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

ثالثاً– مقياس جودة الحياة (الوظيفية، والنفسية، والاجتماعية) المدركة للمعلمين: إعداد الباحثتان.

خطوات إعداد المقياس:

١. تم الاطلاع على عدد من المقاييس لجودة الحياة منها (عودة محمد عبدالله الضوابعة، ٢٠١٥؛ ومحمود منسي وكاظم، ٢٠١٠).
٢. تم طرح سؤال مبدئي على العينة الاستطلاعية يقيس رضا المعلم عن عمله ليبين أبرز جوانب جودة حياتهم.
٣. إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٣٨) مفردة تشمل جودة الحياة الوظيفية والنفسية والاجتماعية.
٤. تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للإستفادة من خبراتهم وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية.
٥. تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من المعلمين والمعلمات، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

رابعًا- مقياس التفكير الإيجابي:

١) تم الاطلاع على عدد من مقاييس التفكير الإيجابي في البيئة العربية والاجنبية منها (مقياس عبد الستار إبراهيم،٢٠١٠؛ Bekhet and Zauszniewski (2013)

٢) تم إعداد قائمة مبدئية بعبارات المقياس وتكونت من (٢٣) مفردة.

٣) تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للإستفادة من خبراتهم وذلك لإبداء أرائهم من إضافة أوحذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية.

٤) تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من المعلمين والمعلمات، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

أولاً- الصدق: وتعرض الباحثتان في هذا الجزء صدق المحكمين ثم الصدق العاملي والتمييزي والتوكيدي

١) صدق المحكمين:

وذلك للتحقق من وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها لمقاييس الدراسة، وقد تم عرضها على أعضاء سمينار قسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الفيوم كما تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وذلك بعد توضيح التعريف الإجرائى الخاص بكل مقياس وكذلك التعريف الإجرائى الخاص بكل بعد فى كل مقايس، وطُلب من السادة المحكمين:

١. تقدير مدى أنتماء كل مفردة إلى البعد الذى تقيسه فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
٢. إضافة مفردات قد يرون أنها هامة وضرورية.
٣. تعديل العبارات أو حذف ما يرونه غير مناسب.

وتم حذف بعض العبارات التى لم تحصل على نسبة موافقة ٦٠% من قبل السادة المحكمين[٣]، كما تم تعديل مجموعة من العبارات من قبل المحكمين من حيث الصياغة.

٢) الصدق العاملى والتمييزى لأدوات الدراسة:

لاستكشاف البنية العاملية لمقاييس الدراسة وهي الذكاء المنظومى، ومستوى الطموح، وجودة الحياة المدركة، والتفكير الإيجابى وفقاً لاستجابات العينة الاستطلاعية، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملى الاستكشافى بواسطة SPSS (v. 21)

مع استخدام التدوير المتعامد (الفايرماكس)، وقيم تشبع قطعية (٠.٥٠)، ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، ويعرض جدول (٢) نتائج تحليل العاملي الاستكشافي EFA لمفردات مقياس الذكاء المنظومي

جدول(٢)

نتائج وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء المنظومي (ن= ٢٨٤)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	رقم المفردة	التشبع على العامل الخامس
٣٦	٠.٧٨٩	٦١	٠.٨١١	١٨	٠.٨١٩	٤٣	٠.٨٥٨	٢٧	٠.٨٢١
٣٩	٠.٧٠٩								
٣٨	٠.٧٠٥	٦٣	٠.٧٢٧	٤	٠.٦٨٣	١٢	٠.٧٢٨	٤٢	٠.٦٠٥
٤٧	٠.٦٧٣								
٤٨	٠.٦٥٥	٦٢	٠.٦١٧	٢١	٠.٦٣٥	٢٨	٠.٧١٢	٢٣	٠.٥٩٩
قيم الجذر الكامن	٥.٠٠٦	٢.١٧٢		١.٢٠٨		١.٠٨٣		١.٠٦٧	
التباين المفسر	١٧.١٠١	١١.٧٨٤		١١.٦٦٢		١١.٣٤١		١٠.٠٨٦	
KMO, Bartlett	٠.٨٢٨					X^2 (136)= 1119.950, P<0.01			

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٢) أن تشبعات جميع المفردات على الخمس عوامل قد بلغت قيماً مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك (٠.٥٠)، وان قيمة التباين الكلى المفسر بواسطة الخمسة عوامل قد وصلت إلى ٦١.٩٧٣% ، وقد تشبع على العامل الاول عدد "٥" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٧,١٠١%" وقد أطلق على هذا العامل "**التطوير المنظومي**"، بينما تشبع على

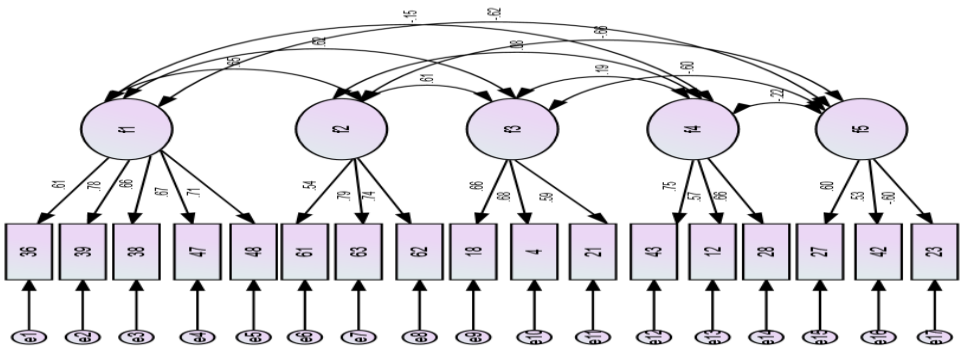
العامل الثاني عدد" ٣" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١١,٧٨٤%" وقد أطلق على هذا العامل "**التحكم المنظومي**"، كما تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١١,٦٦٢%"؛ وقد أطلق على هذا العامل "**الاتجاه المنظومي**"، كما تشبع على العامل الرابع عدد"٣"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١١,٣٤١%"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **العمل المنظومي**" **وأخيراً** تشبع على العامل الخامس عدد"٣"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٠,٠٨٦%"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **التفكير في المنظومة**".

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملى التوكيدى كإجراء احصائى متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٧ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الخمس للذكاء المنظومى)، ويعرض الجدول (٣) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العوامل لمقياس الذكاء المنظومى وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٨٤).

جدول (٣) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العوامل لمقياس الذكاء المنظومي

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
	x^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	RMSEA
خماسى العوامل	١٧٦.٧٥٢	٠.٠٠٠	١,٦٢٢	٠٩٣٥	٠.٩١٧	٠.٩٣٣	٠.٨٠١	٠.٠٤٧	٠.٩١٧	٠.٠٥٤

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك إلا أن قيمة مربع كاى كانت دالة، لذا يمكن الإعتماد على نسبة مربع كاى لدرجة الحرية التى تؤكد على مطابقة النموذج حيث كانت أقل من القيمة "٢" ، كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الذكاء المنظومى لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٢) النموذج البنائى النهائى لمقياس الذكاء المنظومى.



شكل (٢) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الذكاء المنظومى

كما أمكن التحقق من الصدق التميزى للمقياس من خلال الأعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٣)

جدول (٤) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس الذكاء المنظومى

عوامل المقياس	٢٣	٤٢	٢٧	٢٨	١٢	٤٣	٢١	٤	١٨	٦٢	٦٣	٦١	٤٨	٤٧	٣٨	٣٩	٣٦
الأول	٠.٠٤٤	٠.٠٣٠	٠.٠٣٦	٠.٠١٩	٠.٠١٥	٠.٠٢٩	٠.٠٣٧	٠.٠٤٦	٠.٠٤١	٠.٠٥٧	٠.٠٥٩	٠.٠٢٤	٠.٢٦٦	٠.٢٥٠	٠.٢٢٦	٠.٤١٠	٠.٢٣١
الثانى	٠.٠٥٨	٠.٠٣٩	٠.٠٤٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٤	٠.٠٠٨	٠.٠٣٥	٠.٠٤٣	٠.٠٣٩	٠.٤٢٠	٠.٤٢٩	٠.١٧٣	٠.٠٤٨	٠.٠٤٥	٠.٠٤١	٠.٠٤٧	٠.٠٤٢
الثالث	٠.٠٤٦	٠.٠٣١	٠.٠٣٨	٠.٠٢٣	٠.٠١٨	٠.٠٣٥	٠.٢٧٤	٠.٣٤١	٠.٣٠٥	٠.٠٨٦	٠.٠٧٠	٠.٠٢٨	٠.٠٦٠	٠.٠٥٧	٠.٠٥١	٠.٠٩٣	٠.٠٥٣
الرابع	٠.٠٤١	٠.٠٢٨	٠.٠٣٤	٠.٢٤٥	٠.١٩٧	٠.٣٧٣	٠.٠٢٨	٠.٠٣٤	٠.٠٣١	٠.٠١٢	٠.٠١٣	٠.٠٠٥	٠.٠٣٨	٠.٠٣٦	٠.٠٣٢	٠.٠٥٩	٠.٠٣٣
الخامس	٠.٣٤٥	٠.٢٣١	٠.٢٨١	٠.٠١٣	٠.٠٢٥	٠.٠٤٧	٠.٠٤٢	٠.٠٥٢	٠.٠٤٧	٠.١٠٤	٠.١٠٧	٠.٠٤٣	٠.٠٦٦	٠.٠٦٢	٠.٠٥٦	٠.١٠٢	٠.٠٥٨

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها فى العوامل الأخرى المنافسة له، كا أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثانى أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة للعوامل الآخرى بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى للمقياس. واستخدمت نفس الإجراءات للتحقق من التحليل العاملى الأستكشافى والتوكيدى لمقياس مستوى الطموح المهني، وتكشف النتائج المبينة بالجدول (٤) عن نتائج EFA للمقياس وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٥) نتائج وفقاً لاستجابات عينة الدراسة
على مقياس مستوى الطموح المهني (ن= ٢٨٤)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث
٨	٠.٨٠٠	٥	٠.٨٧٣	١٨	٠.٨٥١
٤	٠.٧٨٦	١	٠.٨٢٧	١٧	٠.٧٨٠
٢	٠.٧٦٤	١٦	٠.٦٧٨		
٧	٠.٧٢٥	٣	٠.٦٠١	٩	٠.٦٠٦
١٣	٠.٦٨٢				
قيم الجذر الكامن	٤.٠٩٠		١.٨٤٤		١.٥٣٧
التباين المفسر	٢٦.٧١٦		٢٠.٠٩٧		١٥.٤٤٦
KMO, Bartlett	٠.٧٩٦		X^2 (66)= 895.915, p< 0.01		

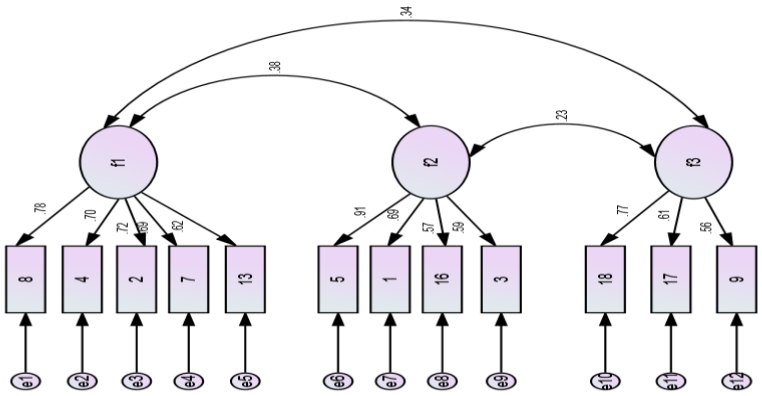
مما يلاحظ على نتائج الجدول (٤) أن تشبعات جميع المفردات على الثلاثة عوامل قد بلغت قيماً مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك (٠.٥٠)، وان قيمة التباين الكلى المفسر بواسطة الثلاثة عوامل قد وصلت إلى ٦٢.٢٥٩% ، تشبع على العامل الأول عدد"٥"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**٢٦,٧١٦%**"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **طموح تحقيق الذات**"، وتشبع على العامل الثاني عدد"٤"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**٢٠,٠٩٧%**"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **الطموح للقيادة**""، وأخيراً تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٥,٤٤٦%**" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" **طموح الإنجاز**".

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملى التوكيدى كإجراء احصائى متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٢ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الثلاثة لمستوى الطموح)، ويعرض الجدول (٥) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس مستوى الطموح المهني وفقاً لاستجابات عينة الدراسة(ن=٢٨٤).

جدول (٦) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس مستوى الطموح المهني

النموذج	أدلة الملاءمة									
الناتج من CFA	X2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	RMSEA
ثلاثى العامل	٧٢.٤٢١	٠.٠٠٢	١.٧٢٤	٠.٩٦٥	٠.٩٤٤	٠.٩٦٤	٠.٦٣٦	٠.٠٦٢	٠.٩٥٢	٠.٠٥٨

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك إلا أن قيمة مربع كاى كانت دالة، لذا يمكن الإعتماد على نسبة مربع كاى لدرجة الحرية التى تؤكد على مطابقة النموذج حيث كانت أقل من القيمة "٢"، كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس مستوى الطموح لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٣) النموذج البنائى النهائى لمقياس مستوى الطموح المهني.



شكل (٣): نموذج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس مستوى الطموح المهني

كما أمكن التحقق من الصدق التميزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٦).

جدول (٧) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس مستوى الطموح المهني

عوامل المقياس	٩	١٧	١٨	٣	١٦	١	٥	١٣	٧	٨	٢	٤
الأول	٠.٠١٣	٠.٠١٧	٠.٠٣٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.٠٠٨	٠.٠٣٥	٠.٢١٢	٠.٣٠٨	٠.٣١٦	٠.٣٢٦	٠.٣٨١
الثانى	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠١٢	٠.١١٥	٠.٠٧٩	٠.١١٧	٠.٥٣٦	٠.٠١١	٠.٠١٦	٠.٠١٧	٠.٠١٧	٠.٠٢٠
الثالث	٠.٢٤٠	٠.٣١٣	٠.٥٨٧	٠.٠٠٥	٠.٠٠٣	٠.٠٠٥	٠.٠٢٣	٠.٠٢٠	٠.٠٢٩	٠.٠٣٠	٠.٠٣١	٠.٠٣٦

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها فى العاملين الآخرين المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعاملين الآخرين بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى للمقياس. واستخدمت نفس الإجراءات من التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى لمقياس جودة الحياة، وتكشف النتائج المبينة بالجدول (٧) عن نتائج تشبعات مفردات مقياس جودة الحياة على العوامل الناتجة وكذلك قيم الجذور الكامنة والتباينات المفسرة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٧) تشبعات مفردات مقياس جودة الحياة المدركة على العوامل الناتجة وكذلك قيم الجذور الكامنة والتباينات المفسرة (ن= ٢٨٤)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث
٢٢	٠.٨٤٨	٣٦	٠.٧٩٧	٤	٠.٧٣٧
٢١	٠.٧٧٦	٣٤	٠.٧١٨	٥	٠.٧١٣
٢٣	٠.٧٦٨	٣٨	٠.٧٠٢	١٤	٠.٦٧٢
٢٤	٠.٥٩٠	٢٩	٠.٦٨٨	٧	٠.٦٦١
قيم الجذر الكامن	٣.٧٢٣	١.٧٥٣		١.٤١٠	
التباين المفسر	١٩.٩٥٣	١٩.٦٨٢		١٧.٧٤٥	
KMO, Bartlett	٠.٨٠٣			□2(٦٦)= ٦٦٦.٣٦١, p< ٠.٠١	

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٧) أن تشبعات جميع المفردات على الثلاثة عوامل قد بلغت قيماً مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك (٠.٥٠)، وان قيمة التباين الكلى المفسر بواسطة الثلاثة عوامل قد وصلت إلى ٥٧.٣٨٠%، وقد تشبع على العامل الأول "٤" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "١٩,٩٥٣%" وأطلقت الباحثتان على هذا العامل "**جودة الحياة الوظيفية**"، كما تشبع على العامل الثاني "٤" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "١٩,٦٨٢%" وأطلقت الباحثتان على هذا العامل "**جودة الحياة النفسية**"، وأخيراً تشبع على العامل

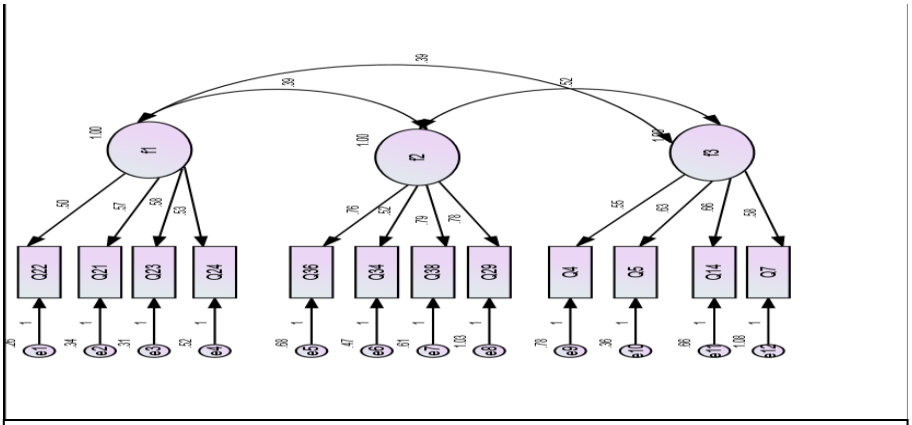
الثالث "٤" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "١٧,٧٤٥%" وقد أطلقت الباحثتان على هذا العامل "**جودة الحياة الاجتماعية**".

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائى متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٢ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الثلاثة لجودة الحياة)، ويعرض الجدول (٨) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس جودة الحياة المدركة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٨٤).

جدول (٨) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس جودة الحياة المدركة

النموذج	أدلة الملاءمة									
الناتج من CFA	X2	p	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	RMSEA
ثلاثى العامل	٨٨.٩٢٩	٠.٠٠١	١.٧٤٤	٠.٩٤٠	٠.٩٢٠	٠.٩٣٨	٠.٧٧٣	٠.٠٦٣	٠.٩٣٦	٠.٠٥٩

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك إلا أن قيمة مربع كاى كانت دالة، لذا يمكن الإعتماد على نسبة مربع كاى لدرجة الحرية التى تؤكد على مطابقة النموذج حيث كانت أقل من القيمة "٢"، كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس جودة الحياة لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٤) النموذج البنائى النهائى لمقياس جودة الحياة المدركة.



شكل (٤): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس جودة الحياة المدركة

كما أمكن التحقق من الصدق التميزى للمقياس من خلال الأعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٩).

جدول (٩) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة
كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس جودة الحياة المدركة

عوامل المقياس	٧	١٤	٥	٤	٢٩	٣٨	٣٤	٣٦	٢٤	٢٣	٢١	٢٢
الأول	٠.٠١١	٠.٠٢٠	٠.٠٣٤	٠.٠١٤	٠.٠١٤	٠.٠٢٣	٠.٠٢٠	٠.٠٢٠	٠.٢١٧	٠.٣٩٤	٠.٣٥٣	٠.٤٠١
الثانى	٠.٠٢١	٠.٠٣٨	٠.٠٦٦	٠.٠٢٧	٠.١٧٣	٠.٢٩٥	٠.٢٥٦	٠.٢٥٧	٠.٠١٩	٠.٠٣٤	٠.٠٣١	٠.٠٣٥
الثالث	٠.١٤٢	٠.٢٥٦	٠.٤٥٨	٠.١٨٦	٠.٠٢٩	٠.٠٤٩	٠.٠٤٣	٠.٠٤٣	٠.٠٢٠	٠.٠٣٧	٠.٠٣٣	٠.٠٣٨

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها فى العاملين الآخرين المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعاملين الآخرين بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى للمقياس. واستخدمت نفس الإجراءات من التحليل العاملى الأستكشافى والتوكيدى لمقياس التفكير الإيجابى، وتكشف النتائج المبينة بالجدول (١٠) عن نتائج تشبعات مفردات مقياس التفكير الإيجابى على العوامل الناتجة وكذلك قيم الجذور الكامنة والتباينات المفسرة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٠) تشبعات مفردات مقياس التفكير الإيجابى على العوامل الناتجة وكذلك قيم الجذور الكامنة والتباينات المفسرة (ن=٢٨٤)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث
٧	٠.٧٢٩	١	٠.٨٥٨	٢١	٠.٧٤٤
٦	٠.٧٢١	٢	٠.٨٠٩	١٨	٠.٦٤٩
٨	٠.٦٨٣	٥	٠.٦٦٩	١٧	٠.٥٨٨
٩	٠.٦٠١				
قيم الجذر الكامن	٣.٠٤٩	١.٣٨٩		١.٠٧٧	
التباين المفسر	٢٠.٣١٦	٢٠.٢٠٣		١٤.٦٣١	
KMO, Bartlett	٠.٧٤٣			2(٤٥)= ٤١٨.٦٢٠, p< ٠.٠١	

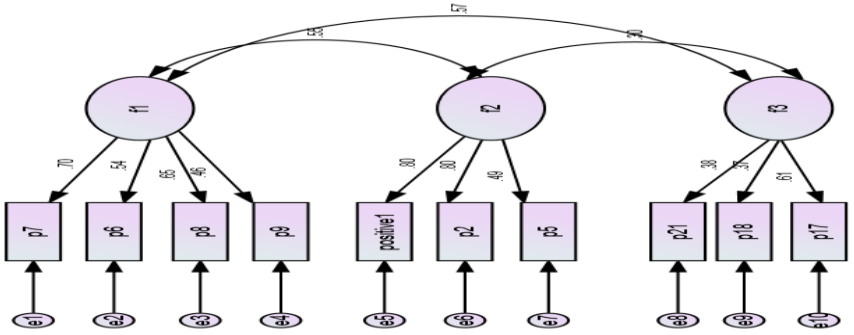
مما يلاحظ على نتائج الجدول (١٠) أن تشبعات جميع المفردات على الثلاثة عوامل قد بلغت قيماً مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك (٠.٥٠)، وأن قيمة التباين الكلى المفسر بواسطة الثلاثة عوامل قد وصلت إلى ٥٥.١٥٠%، وقد تشبع على العامل الأول عدد "٤" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "٢٠,٣١٦%" وقد أطلق على هذا العامل "**التوقعات الإيجابية**" ، كما تشبع على العامل الثاني عدد "٣" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "٢٠,٢٠٣%" وقد أطلق على هذا العامل "**التفاؤل بالمستقبل**" وأخيراً تشبع على العامل الثالث عدد "٣" مفردات فسرت نسبة تباين مقدارها "١٤,٦٣١%" وقد أطلق على هذا العامل "**الاتجاه الإيجابي نحو الآخرين**".

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائى متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٠ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الثلاثة للتفكير الإيجابى)، ويعرض الجدول (١١) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس التفكير الإيجابى وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٨٤).

جدول (١١) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس التفكير الإيجابى

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
	X2	p	CMIN/ df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	RMSEA
ثلاثى العامل	٤٧.٩٨٦	٠.٠٣٥	١.٥٠٠	٠.٩٦٠	٠.٩٤١	٠.٩٥٨	٠.٧١١	٠.٠٠٨	٠.٩٥٧	٠.٠٤٨

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك إلا أن قيمة مربع كاى كانت دالة، لذا يمكن الإعتماد على نسبة مربع كاى لدرجة الحرية التى تؤكد على مطابقة النموذج حيث كانت أقل من القيمة "٢" ، كما أن مؤشرات بساطة النموذج كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس التفكير الإيجابى لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٥) النموذج البنائى النهائى لمقياس التفكير الإيجابى.



شكل (٥): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التفكير الإيجابى

كما أمكن التحقق من الصدق التميزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (١٢).

جدول (١٢) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة
كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس التفكير الإيجابي

عوامل المقياس	١٧	١٨	٢١	٥	٢	١	٩	٨	٦	٧
الأول	٠.٠٣٧	٠.٠٤٦	٠.٠٤١	٠.٠٤٣	٠.٠٣٢	٠.٠٣٠	٠.٣١٧	٠.٣٢٤	٠.٤٥٣	٠.٥٠١
الثانى	٠.٠٣٥	٠.٠٤٣	٠.٠٣٩	٠.٢٧١	٠.٣٩٥	٠.٢٩٨	٠.٠١٨	٠.٠٢٤	٠.٠٣٣	٠.٠٣٢
الثالث	٠.٣٧٢	٠.٣٤٠	٠.٣١٥	٠.٠٢٠	٠.٠٢٥	٠.٠٢١	٠.٠٢٤	٠.٠٣٩	٠.٠٣٥	٠.٠٢٨

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها فى العاملين الآخرين المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعاملين الآخرين بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى للمقياس.

ثانياً– ثبات مقاييس الدراسة:

١)حساب الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ): قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقاييس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا للمقاييس ككل (ن=٢٨٤) وكانت قيمة ألفا لثبات مقاييس الدراسة كما هو مبين بالجدول التالى:

جدول (١٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ
لمقاييس الدراسة في حالة حذف المفردة (ن=٢٨٤)

الذكاء المنظومى		مستوى الطموح		جودة الحياة		التفكير الإيجابى	
رقم المفردة	ثبات ألفا كرونباخ	رقم المفردة	ثبات ألفا كرونباخ	رقم المفردة	ثبات ألفا كرونباخ	رقم المفردة	ثبات ألفا كرونباخ
٤	٠.٦١٤	١	٠.٧٩٢	٤	٠.٧٨٣	١	٠.٦٨٤
١٢	٠.٦٥٢	٢	٠.٧٨٥	٥	٠.٧٦٧	٢	٠.٦٧٨
١٨	٠.٦٢٢	٣	٠.٧٦٧	٧	٠.٧٨٤	٥	٠.٦٩٢
٢١	٠.٦٢٩	٤	٠.٧٧٢	١٤	٠.٧٦٩	٦	٠.٦٩١
٢٣	٠.٦٣٨	٥	٠.٧٦٦	٢١	٠.٧٧٥	٧	٠.٦٧٧
٢٧	٠.٦٢١	٧	٠.٧٧٩	٢٢	٠.٧٨٤		
٢٨	٠.٦٦٤	٨	٠.٧٨٤	٢٣	٠.٧٧٣	٨	٠.٦٦٧
٣٦	٠.٦٣٨	٩	٠.٧٧٩	٢٤	٠.٧٦٤		
٣٨	٠.٦٣٣	١٣	٠.٧٨٣	٢٩	٠.٧٧٠	٩	٠.٦٩٥
٣٩	٠.٦٢٣						
٤٢	٠.٦٢٠	١٦	٠.٧٨٤	٣٤	٠.٧٧٣	١٧	٠.٦٩٨
٤٣	٠.٦٧٥						
٤٧	٠.٦٣٣	١٧	٠.٧٩٤	٣٦	٠.٧٧٠	١٨	٠.٧٢٧
٤٨	٠.٦٢٨						
٦١	٠.٦٣٤	١٨	٠.٧٩٣	٣٨	٠.٧٥٩	٢١	٠.٧١٢
٦٢	٠.٦٢٠						
٦٣	٠.٦١٠						
قيمة ألفا للمقياس ككل= ٠.٦٦١		قيمة ألفا للمقياس ككل= ٠.٧٩٦		قيمة ألفا للمقياس ككل= ٠.٧٨٨		قيمة ألفا للمقياس ككل= ٠.٧١٤	

يتبين من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا لمقاييس الدراسة (سواء لكل بند من بنود كل مقياس أو ألفا للمقياس ككل) قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول ٠.٦٠ بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة.

٢) ثبات الأتساق الداخلى:

وقامت الباحثتان بإجراء طريقة أخرى للتحقق من الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة وهي حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد كل مقياس بدرجته الكلية، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (١٤)

جدول (١٤) الاتساق الداخلى لكل مقياس من مقاييس الدراسة بأبعاده (ن=٢٨٤)

م	البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء المنظومى	الخامس	الرابع	الثالث	الثانى	الأول
	الأول	٠.٦٧٧**	٠.٢١٠**	٠.٤٦٢**	٠.٤٦٥**	٠.٤٩٩**	_
	الثانى	٠.٧١٢**	٠.٢٥٨**	٠.٣٤٥**	٠.٤١٧**	_	
	الثالث	٠.٧٢٣**	٠.١٤٦**	٠.١٣٩**	_		
	الرابع	٠.٤٦٠**	٠.١٨٣**	_			
	الخامس	٠.٧٣٥**	_				

م	البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	الثالث	الثانى	الأول
	الأول	٠.٧٢٣**	٠.٣١٧**	٠.٣٢٣**	_
	الثانى	٠.٨٢٥**	٠.٢٧٣**	_	
	الثالث	٠.٦١٥**	_		

م	البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	الثالث	الثانى	الأول
	الأول	٠.٦٨٠**	٠.٣٣٦**	٠.٢٥٨**	_
	الثانى	٠.٧٩٧**	٠.٣٦٠**	_	
	الثالث	٠.٧٤٥**	_		

م	البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابى	الثالث	الثانى	الأول
	الأول	٠.٨١٢**	٠.٣٠٨**	٠.٣٩٣**	_
	الثانى	٠.٧١٧**	٠.١٦٤**	_	
	الثالث	٠.٦٤٣**	_		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

١.جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١)

٢. جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير نتائج الخصائص السيكومترية إلى تمتع مقاييس الدراسة بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجات لمقاييس الدراسة في صورتها النهائية:

أولاً– مقياس الذكاء المنظومى:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ١٧ مفردة فيها ١٥ مفردة إيجابية وعبارتين سلبيتين بحيث تصحح الاستجابات من خلال خمس بدائل يختار الطالب المعلم من بينها بديلاً واحداً، فيعطى الدرجة ٥ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق تماماً" ويعطى الدرجة ٤ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ٣ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق"، ويعطى الدرجة ٢ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ١ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق مطلقاً" وذلك للعبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية فتعكس الدرجات، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس "٨٥" درجة وأقل درجة للمقياس "١٧" درجة.

ثانياً– مقياس مستوى الطموح:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ١٢ مفردة جميعها عبارات إيجابية بحيث تصحح الاستجابات من خلال خمس بدائل يختار الطالب المعلم من بينها بديلاً واحداً، فيعطى الدرجة ٥ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق تماماً" والمعبرة عن تمتع الطالب المعلم بدرجة مرتفعة فى مستوى الطموح لديه ويعطى الدرجة ٤ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ٣ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق"، ويعطى الدرجة ٢ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ١ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق مطلقاً" والمعبرة عن تمتع الطالب المعلم بدرجة منخفضة فى مستوى الطموح لديه، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس "٦٠" درجة وأقل درجة للمقياس "١٢" درجة.

ثالثاً– مقياس جودة الحياة:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ١٢ مفردة جميعها مفردات إيجابية بحيث تصحح الاستجابات من خلال خمس بدائل يختار الطالب المعلم من بينها بديلاً واحداً، فيعطى الدرجة ٥ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق تماماً" والمعبرة عن تمتع المعلم بدرجة عالية فى نظرته لجودة الحياة بالنسبة له ويعطى الدرجة ٤ إذا

كان الاختيار للبديل "تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ٣ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق"، ويعطى الدرجة ٢ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ١ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق مطلقاً" والمعبرة عن تمتع المعلم بدرجة منخفضة فى نظرته لجودة حياته، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس "٦٠" درجة وأقل درجة للمقياس "١٢" درجة.

رابعاً – مقياس التفكير الإيجابى:

ويتكون المقياس فى صورته النهائية من ١٠ مفردات جميعها مفردات إيجابية بحيث تصحح الاستجابات من خلال خمس بدائل يختار الطالب المعلم من بينها بديلاً واحداً، فيعطى الدرجة ٥ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق تماماً" والمعبرة عن تمتع المعلم بدرجة عالية فى التفكير الإيجابي ويعطى الدرجة ٤ إذا كان الاختيار للبديل "تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ٣ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق"، ويعطى الدرجة ٢ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق لحد ما"، ويعطى الدرجة ١ إذا كان الاختيار للبديل "لا تنطبق مطلقاً" والمعبرة عن تمتع المعلم بتفكير سلبي. وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس "٥٠" درجة وأقل درجة للمقياس "١٠" درجة.[٤]

خطوات جمع البيانات: جمعت بيانات المقاييس من خلال التطبيق على بعض المعلمين والمعلمات من بعض مدارس محافظة الفيوم وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩– ٢٠٢٠. وقبل تطبيق المقياس على هذه العينات شرحت لهم الباحثتان طبيعة البحث، والهدف منه، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وعدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها، كما شرحت لأفراد العينة كيف يجيبون عن المفردات خاصة المنفي منها، وذلك من خلال مقياس ليكرت الخماسي، كما طلبتا من أفراد العينة أن يجيبوا بعناية عن المفردات، وإعلامهم بالمدلول السيكلوجي للدرجات العالية والمنخفضة لكل مقياس منها . وقد أظهر المعلمون الاهتمام والجدية في الإجابة عن أسئلة هذه المقاييس. وتستغرق الإجابة عن مفردات المقاييس ٦٠ دقيقة في المتوسط.

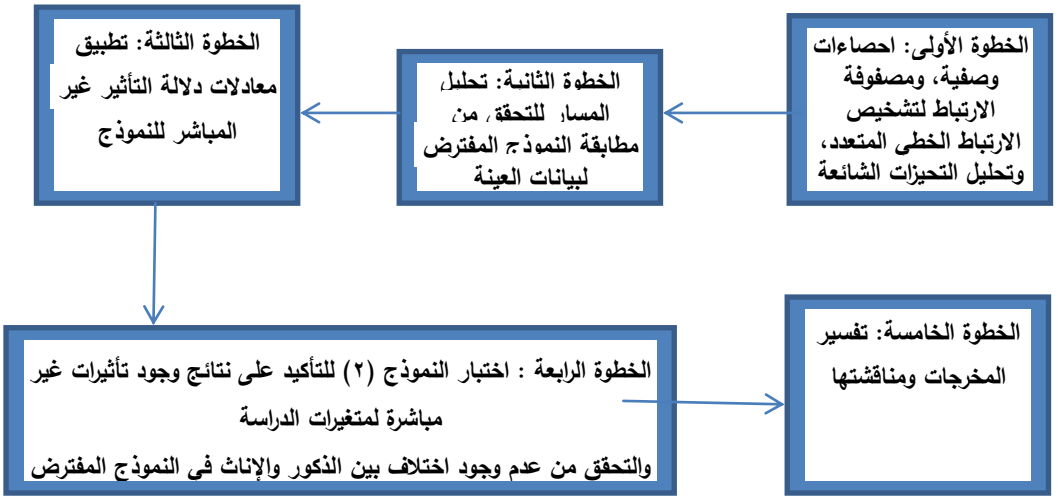
[٤] الملاحق تحتوي على الصورة المبدئية والنهائية لمقاييس الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث والإجابة عن تساؤلاته:
(١)التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS21). (٢) التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (إصدار ٢٣). (٣) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح). (٤) تحليل المسار بين المجموعات للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة بواسطة آموس (إصدار ٢٣). (٥)ألفا كرونباخ. (٦) تقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة. (٧) بالإضافة إلى معادلات نفذت بطريقة يدوية لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة باستخدام اختبارات Sobel, Aronian, Goodman.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى اكتشاف بنية العلاقات السببية بين الذكاء المنظومي والطموح المهني، والتفكير الإيجابي، وجودة الحياة المدركة لدى عينة من المعلمين والمعلمات قوامها (ن=٣٥٠). وللتحقق من مدى صحة فروض البحث اتبعت الباحثة استراتيجية التحليل على النحو المبين بالشكل (٦):



شكل(٦)
استراتيجية التحليل الإحصائي المتبعة للإجابة عن فروض البحث وتساؤلاته.

الخطوة الأولى: الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد قبل تحليل البيانات لدى عينة الدراسة (ن= ٣٥٠).

جدول (١٥) الاحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الذكاء المنظومي	٦٦,٤٢	٦,٤	-٠,٤	٠,٣
الطموح المهني	٥١,٤٦	٦,٣٦	-١,١	٠,٩
جودة الحياة المدركة	٥٠,٠٢	٦,٤٥٥	-١,٠	٠,٨
التفكير الإيجابي	٤٤,٨	٥,١	-١,٠	٠,٦

جدول (١٦) مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	VIF	Tolerance	Durbin-Watson
١)الذكاء المنظومي	-	**٠,٤٣١	**٠,٣٧٨	**٠,٢٩١	-	-	
٢)الطموح المهني		-	**٠,٥٨٦	**٠,٢٧٣	١,٥	٠,٦	
٣)جودة الحياة المدركة			-	**٠,٢٠٣	١,٥	٠,٦	
٤)التفكير الإيجابي				-	١,٠	٠,٩	١,٦١

يلاحظ من جدول(١٥) و(١٦) ما يلي:

١) البيانات أعتدالية لا تعاني من الالتواء أو التقلطح وتقع قيمها في حدود القاعدة المتعارف عليها (+١،-١).

٢) لا تعاني البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد muiticollinearity حيث أن قيم عامل التضخم التباين جاءت دون القيم القطعية وكذلك قيم Tolerance.

٣) لاختبار افتراض أنه لا يوجد ارتباط متسلسل بين البواقي (لكل حالة نسبة خطأ لاتؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية) استخدمت الباحثة إحصاءة Durbin-Watson = ١,٦١ وهي تقع في المدى المقبول من (١,٥- ٢,٥).

٤)وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الذكاء المنظومي وكل من الطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة. وكذلك بين الطموح المهني وكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة، وأخيراً بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة

٥)تؤكد نتائج مصفوفة الارتباطات البينية أن البيانات لا تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد، حيث لاتوجد ارتباطات بينية تجاوزت ٠,٨٠ فأكثر.

لتحليل التحيزات الشائعة Common Bias Method

يمثل تحيز الأسلوب الشائع مقدار الارتباط الزائف بين المتغيرات التي تنشأ نتيجة استخدام نفس الطريقة (يعني طريقة القياس المستندة لتطبيق عدد من المقاييس على نفس العينة في جلسة واحدة) لكي نقيس كل متغير. علاوة على ذلك أبلغ Reio(2010) عن أن CMV يهدد صدق الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث حول ارتباط الأبنية السيكلوجية ويتسبب في ظهور تحيزات منتظمة في الدراسة إما في تضخيم أو بخس قيم الارتباط بين هذه الأبنية. إنه يشار إلى CMV على أنه نوع من تباين طريقة القياس وليس تباينا يرجع للبنية المقاسة أو الممثلة بواسطة هذه المقاييس (Campbell & Fiske,1959). علاوة على أنه يؤدي كذلك (CMV) إلى اتساق داخلي زائف يعكس ارتباطا واضحا بين المتغيرات؛ ذلك الارتباط الذي تم إنشاؤه بواسطة المصدر المشترك.
(Reio, 2010; Campbell & Fiske, 1959 as cited in: Shehnaz, Ramayah & Sajilan, 2017, 146-147).

ولتشخيص مدى وجود هذه المشكلة في بيانات البحث استخدمت الباحثة نتائج اختبار هارمان أحادي العامل Harman's Single-Factor Test حيث إن هذا الاختبار من أكثر الاختبارات استخداما بين الباحثين لتشخيص CMV في دراساتهم. ويمثل اختبار "هارمان أحادي العامل" إجراء تحليل بعدي يُنفذ بعد جمع البيانات لفحص ماإذا كان هناك عامل واحد يفسر التباين في البيانات أم لا (Chang et al.,2010). في هذه الطريقة يقوم الباحث بتحميل كل المفردات الخاصة بكل بنية من أبنية المقاييس المستخدمة ليقوم بتحليلها عامليا لفحص مدى تشبعها جميعا على عامل مفرد وحيد أو ماإذا كانت نتائج العامل العام الوحيد تفسر معظم التباينات المشتركة بين المقاييس أم لا؛ فإذا ماتبين عدم ظهور عامل وحيد يفسر معظم التباين المشترك بين المتغيرات (المفردات) فهذا يعني أن CMV ليست مشكلة في هذه الدراسة (Chang et al., 2010).

جدول(١٧) نسبة التباين التي استحوذ عليها العامل الأول في تحليل اختبار هارمان أحادي العامل وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن=٣٥٠)

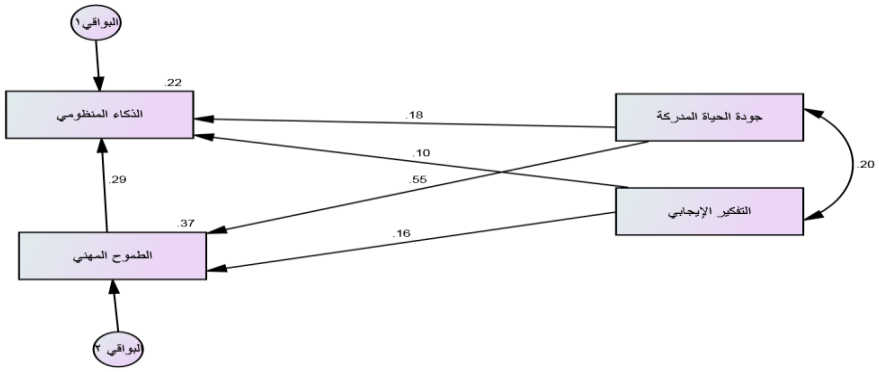
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.889	27.776	27.776	3.889	27.776	27.776
2	1.724	12.315	40.091	1.724	12.315	40.091
3	1.195	8.533	48.624	1.195	8.533	48.624
4	1.072	7.655	56.279	1.072	7.655	56.279
5	.986	7.046	63.325			
6	.807	5.761	69.086			
7	.751	5.366	74.452			
8	.708	5.055	79.508			
9	.637	4.551	84.058			
10	.582	4.158	88.217			
11	.470	3.356	91.572			
12	.413	2.948	94.520			
13	.392	2.798	97.318			
14	.376	2.682	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

مما يلاحظ على النتائج المبينة بجدول(١٧) أن نتائج التحليل العاملي قد كشفت عن وجود "٤" عوامل متمايز يفسر نسبة قدرها ٥٦,٢٧% من التباين الكلي. العامل الأول قبل التدوير استولى بمفرده على ٢٧,٧% من نسبة التباين في البيانات. ومن ثم فإننا نستنتج عدم وجود عامل وحيد، كما أن العامل الأول لايستحوذ على معظم التباين، حيث أشار بودساكوف وزملاؤه (٢٠٠٣) إلى أن هذه النسبة يجب أن تكون أقل من ٤٠%. وبناء عليه تقترح هذه النتائج أن CMV (التباين الشائع الذي يعزى لطريقة القياس) ليس مشكلة في هذا البحث.

الخطوة الثانية: اختبار نموذج المسار المفترض بالشكل (١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى وذلك بهدف التحقق من الفروض التي تتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة.



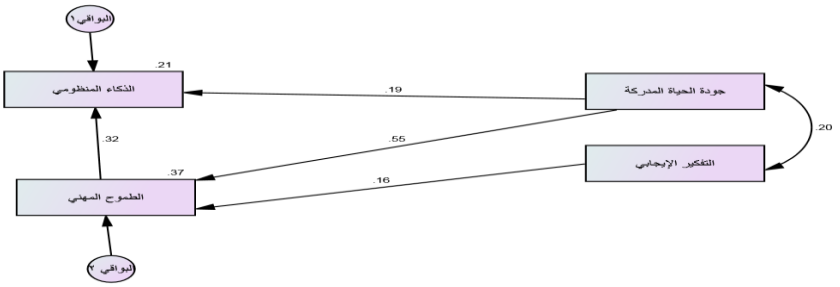
شكل (٧): النموذج المفترض بالشكل (١) مشتملاً على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة والمسارات الدالة وغير الدالة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة

وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة حيث لم يؤد توصيف النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج. بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي كما مبينة بالجدول (١٨).

جدول (١٨) المسارات غير الدالة في النموذج المفترض وفقاً للشكل (١)

المسار	بيتا	SE الخطأ المعياري	الدلالة
التفكير الإيجابي ← الذكاء المنظومي	٠,٣١٩	٠,١٨٥	٠,٠٨

ووفقاً لحذف هذا المسار أصبح النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقاً لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقاً لأدلة المطابقة كما بالجدول (١٩).



شكل (٨) النموذج النهائي المفترض المشتمل على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة فى الذكاءالمنظومى للمعلمين (ن=٣٥٠)

ويظهر الشكل (٨) تمثيلاً تصويرياً لنموذج تحليل المسار النهائي للنموذج (١) الذي يشتمل على تقديرات معيارية للباراميترات بالنموذج، كما يشمل على الباراميترت الدالة إحصائياً. ويتضح من تحليل المسار أن ٢١% (R^2=.21) من التباين في الذكاء المنظومي قدتم تفسيرها بواسطة جودة الحياة المدركة B= .192, P<0.01 ومستوى الطموح المهني حيث P<0.01, .323 =B ، بما يشمله من التأثيرات غير المباشرة للتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة

جدول(١٩) ملخص بأدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للبحث في ضوء استجابات عينة البحث (ن=٣١٢)

المؤشر	χ^2	df	RMR	RMSEA	IFI
قيمته	٢,٩٦	١	٠,٣٨٩	٠,٠٥	٠,٩٨٩
القيمة المرجعية	غير دالة	–	أقل من ٠,٥	٠,٠٦ فأقل	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	TLI	CFI	GFI		AIC
قيمته	٠,٩٣٤	٠,٩٨٩	٠,٩٩٤		٢٠,٠
القيمة المرجعية	٠,٩٠فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٥٠ فأكثر	٠,٥٠فأكثر	القيم الأصغر

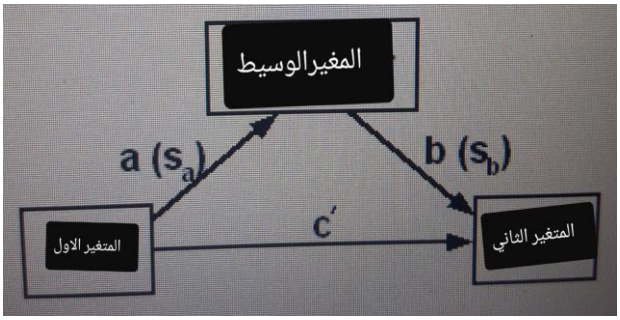
يتضح من الجدول ملاءمة أدلة المطابقة للنموذج.

جدول (٢٠) نتائج تحليل المسار المشتملة على تقديرات البارامتير المعيارية وغير المعيارية للمسارات المباشرة فقط بالشكل (٨)

المسار	المتغيرات داخلية المنشأ	R^2	B	بيتا	SE	P-value
الطموح المهني	الذكاء المنظومي	٠,٢٠٩	٠,٣١٨	٠,٣٢٣	٠,٠٧١	٠,٠١
جودة الحياة المدركة	الذكاء المنظومي		٠,١٩٢	٠,١٩٢	٠,٠٧٠	٠,٠١
التفكير الإيجابي	الطموح المهني	٠,٣٦٨	٠,١٦٠	٠,٤٩٧	٠,١٦١	٠,٠١
جودة الحياة المدركة	الطموح المهني		٠,٥٥٤	٠,٥٤٦	٠,٠٥١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) أن نسبة التباين المفسر في الذكاء المنظومي بواسطة متغيرات النموذج حوالي ٢١%، كما أن نسبة التبان المفسر في الطموح المهني بواسطة التفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة ٣٦,٨%، كما جاءت جميع الارتباطات في النموذج دالة.

الخطوة الثالثة: تحليل نتائج الدور الوسطي للتحقق من صحة فروض الدراسة التي تهتم بالتأثيرات غير المباشرة في الذكاء المنظومي. وأن الاختبار الشائع للتأثير غير المباشر (التحليل الوسيطي) لاختبار تأثير المتغير الأول في المتغير الثاني من خلال المتغير الوسيط هو اختبار Sobel واختبار Aroian واختبار Goodman.



Z° (Sobel)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2)
Z (Arion)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2+ Sa^2*Sb^2)
Z (Arion)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2- Sa^2*Sb^2)

ويعرض جدول (٢١) احصاءات اختبار سوبل واريان وجود مان لأربعة تأثيرات غير مباشرة أنتجهم النموذج.

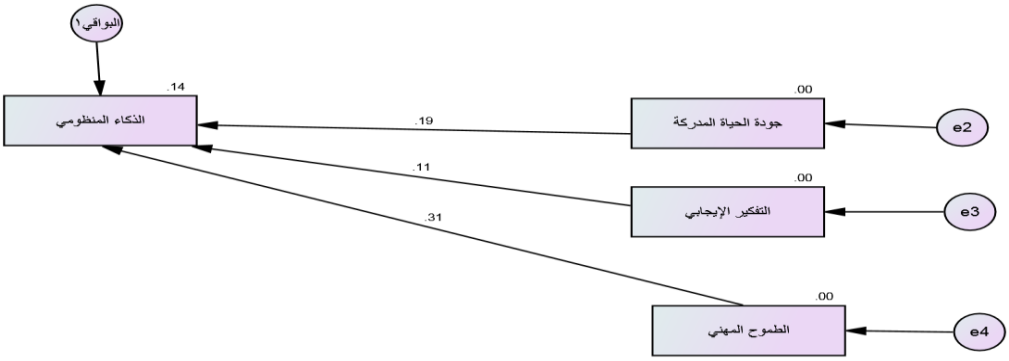
جدول (٢١) احصاءات اختبار سوبل واريان وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة

التأثير غير المباشر	الاختبار	الإحصاءة z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال الدلالة
١)جودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني	سوبل	٤,١٤١	٠,٠٤٢٥	٠,٠٠٠
	اريان	٤,١٢٦	٠,٠٤٢٧	٠,٠٠٠
	جودمان	٤,١٥٦	٠,٠٤٢٤	٠,٠٠٠
٢)التفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني	سوبل	٢,١٨٣	٠,٠٢٣	٠,٠٢
	اريان	٢,١٤٣	٠,٠٢٣	٠,٠٣
	جودمان	٢,٢٢٦	٠,٠٢٢	٠,٠٢

° تم حساب قيم (سوبل) و(اريون) وجودمان من خلال موقع **Calculation for the Sobel Test** http://quantpsy.org/ **t**

يتضح من جدول (٢١) أن جميع الاختبارت تشير لتأثير غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٥ للمسارين الموضحين بالجدول.

الخطوة الرابعة من التحليل: اختبار النموذج (٢) للتأكيد على دلالة التأثيرات غير المباشرة فقط بتقدير الأرجحية القصوى.



شكل (٩) التقديرات المعيارية للنموذج (٢) المشتمل على التأثيرات مباشرة فقط

أظهرت نتائج هذا النموذج أدلة مطابقة سيئة كما موضحة بالجدول (٢٢)

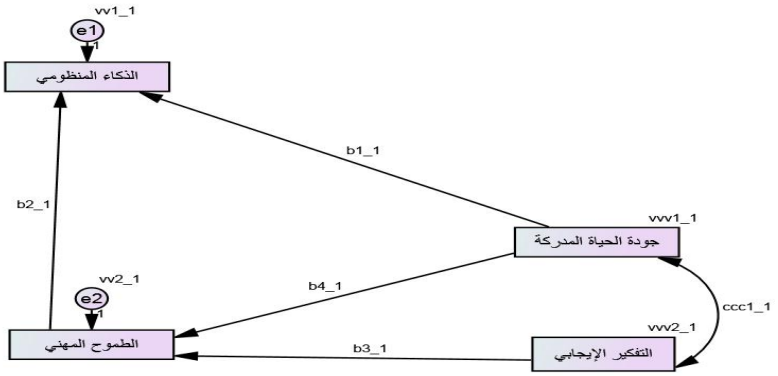
جدول(٢٢) ملخص بأدلة المطابقة للنموذج (٢)

المؤشر	χ^2	df	χ^2 / df	RMSEA	IFI
قيمته	**١٢٣,٨ دالة**	**٣**	٤١,٢٩	٠,٤٠٤	٠,٣٣٥
القيمة المرجعية	**غير دالة**	–	أقل من ٢	٠,٠٦ فأقل	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	TLI	CFI	GFI	PCFI	RMR
قيمته	**٠,٣٥١**	**٠,٣٢٤**	٠,٨١٣	٠,١٦٢	٨,٤٠
القيمة المرجعية	**٠,٩٠فأكثر**	**٠,٩٠ فأكثر**	٠,٥٠ فأكثر	٠,٥٠فأكثر	

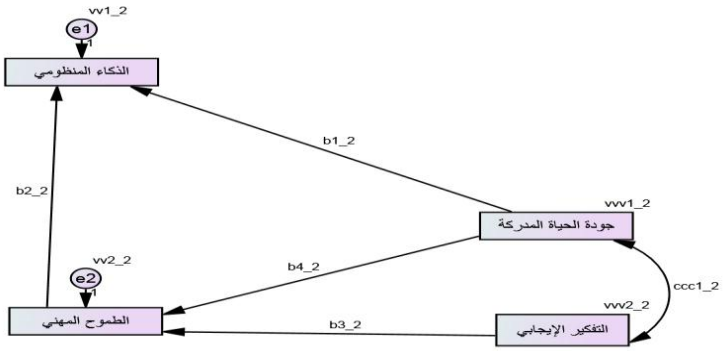
يتضح من مقارنة نتائج النموذج المعدل بجدول (١٩) مع نتائج جدول (٢٢) للنموذج (٢) أن أدلة المطابقة للنموذج سيئة، كما أن النموذج النهائي المعدل بشكل (٨) بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة يطابق البيانات بصورة أفضل مقارنة بالنموذج (٢) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط. ممايعني أنه حدث أثر جزئياً (على الأقل). وبالتالي فإن جودة الحياة المدركة لها تأثير مباشر وغير

مباشر في الذكاء المنظومي، أما التفكير الإيجابي لها تأثير غير مباشر فقط. أما الطموح المهني له تأثير مباشر فقط في الذكاء المنظومي.

لاختبار الفروض الخاصة بعدم وجود اختلاف بين المعلمين والمعلمات في النموذج المعدل (أي لاتوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في التأثيرات المباشر وغير المباشرة بالنموذج المعدل).



شكل (١٠): النموذج المعدل النهائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى المعلمين الذكور من عينة الدراسة



شكل (١١): النموذج المعدل النهائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى المعلمات من عينة الدراسة

يمكن صياغة عدم وجودفروق بين المعلمين والمعلمات رياضياً في نموذج العلاقات السببية من خلال الشكلين (١٠) و(١١) كما يوضحها جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

تباين البواقي Structural residuals	أوزان المعادلة البنائية (معاملات الانحدار) Structural weight تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة		التغاير والتباين Structural Covariances	
			الارتباطات بين المتغيرات المستقلة	التباينات داخل المتغيرات المستقلة
VV1-1=VV1-2	b1-1=b1-2	b3-1=b3-2	CCC1-1= CCC1-2	VVV1-1= VVV1-2
VV2-1=VV2-2	b2-1=b2-2	b4-1=b4-2		VVV2-1=VVV2-2

وبالرجوع إلى دلالة قيمة كاي تربيع للنماذج وجد أنها جميعها غير دالة ما عدا نموذج (التغاير Structural Covariances) كانت قيمتها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ وبالرجوع إلى النموذج وجد أن تباين جودة الحياة إذا تم تحريره من القيد الذي ينص على أن "لايختلف تباين جودة الحياة بين المعلمين والمعلمات" ستتحسن قيمة كاي تربيع وتصبح غيردالة.

وبالتالي تم تحرير تباين جودة الحياة المدركة (VVV1-2=VVV1-1) أي حذفها من النموذج الذي يفترض عدم الاختلاف (عدم وجود فروق) بين المعلمين والمعلمات وبالتالي أصبحت قيمة كاي تربيع ودلالتها كما يوضحها جدول (٢٤)

جدول (٢٤) أدلة مطابقة تحليل المسار بين مجموعتي المعلمين والمعلمات

النموذج	كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة
النموذج الحر Unconstrained	٤,١١١	٢	٠,١٢٨غير دالة
الأوزان المعادلة البنائية (معاملات الانحدار) Structural weight	٧,٥٢٥	٦	٠,٢٧٧٥ غير دالة
التغاير والتباين Structural Covariances	١٥,٠١٢	٨	٠,٠٦ غير دالة
البواقي Structural residuals	١٧,٧٥٠	١٠	٠,٠٦ غير دالة

يتضح من جدولي (٢٣) و(٢٤) أن قيمة كاي تربيع **غير دالة** لجميع النماذج مما يشير إلى ما يلي:

١) لا تختلف التباينات داخل المتغيرات المستقلة (التفكير الإيجابي) بين المعلمين والمعلمات بينما يختلف المعلمين والمعلمات في التباين الخاص بجودة الحياة المدركة.
٢) لا تختلف الارتباطات بين المتغيرات المستقلة (التفكير الإيجابي، وجودة الحياة المدركة) بين المعلمين والمعلمات.
٣) لا يختلف تباين البواقي بين المعلمين والمعلمات.
٤) لا يوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في تأثيرات المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.
٥) لا يوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في ارتباطات وفي التغاير والتباين للمتغيرات المستقلة ما عدا جودة الحياة المدركة.
٦) لا يوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في البواقي.
٧) يوجد تطابق جزئي partial variance بين نموذج المعلمين ونموذج المعلمات.

كما تم اختبار الفروق بين نموذجي المعلمين والمعلمات من حيث تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة بالنموذج كل على حدة كما يوضحها جدول (٢٥)

المسار	المتغيرات داخلية المنشأ	كاي تربيع	دلالة كاى تربيع	الذكور				الإناث			
				بيتا	SE	P	B	بيتا	SE	P	B
تفكير ايجابي	الطموح المهني	٤,١١١	٠,١٢٨	٠,١٩٨	٠,٠٧١	٠,٠١	٠,١٧٨	٠,١٩٥	٠,١٤٥	٠,٠١	٠,١٣٠
جودة الحياة	الطموح المهني	٤,٢٨٤	٠,٢٣٢ غير دالة	٠,٥٢٢	٠,٠٦٦	٠,٠١	٠,٥٠١	٠,٥٦٩	٠,٠٩١	٠,٠١	٠,٥٩٩
جودة الحياة	الذكاء المنظومي	٦,٠٩٢	٠,٠١٠٧ غير دالة	٠,١٣٤	٠,٠٩١	٠٠١	٠,١١٦	٠,٣٣٨	٠,١١٢	٠,٠١	٠,٣٩٦
الطموح المهني	الذكاء المنظومي	٧,٣٣٧	٠,١١٩ غير دالة	٠,٤١٥	٠,٠٨٨	٠,٠١	٠,٣٧٦	٠,١٥٨	٠,١١٨	٠,٠١	٠,١٧٦

يتضح من جدول (٢٥) أن كاي تربيع غير دالة مما يؤكد أنه لا يختلف نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة للمعلمين عن المعلمات.

الخطوة الخامسة من التحليل: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة.

٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الطموح المهني لدى عينة الدراسة.
٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للطموح المهني في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة.
٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للتفكير الإيجابي في الطموح المهني لدى عينة الدراسة.
٥. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى عينة الدراسة.
٦. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى عينة الدراسة.
٧. يوجد تطابق جزئي بين نموذج العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة لدى المعلمين ولدى المعلمات حيث:

أ) توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الذكاء المنظومي.
ب) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي تأثيراً مباشراً موجباً دالاً في الطموح المهني.
ت) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر الطموح المهني في الذكاء المنظومي.
ث) يوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في تباين جودة الحياة المدركة.

ويمكن للباحثة تفسير ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للتفكير الإيجابي في الطموح المهني لدى عينة الدراسة.

إن طموح المعلم المهني مؤشراً لأدائه وتفوقه فهو القرار المرجأ الذي يتخذه بخصوص أدائه المقبل، ويعد نتيجة للتفاعل بين وعيه بذاته وقدرته على تنفيذ أهدافه. وقد تساعد بعض سمات المعلم وخصائصه وقدراته في تشكيل وتطور طموحه المهني الواقعي منها قدرته على التفكير بإيجابية وتفاؤل **إن** نمط التفكير الإيجابي قوة دافعة لمستوى طموحه يجعله قادر على الوقوف على قدراته

وإمكاناته يستطيع أن يواصل طريق نجاحه ويواجه الصعاب التي تعترضه. فالتفكير الإيجابي يشعر المعلم بالطمانية والتفاؤل عندما يفكر بمستقبله فيتطلع إلى رسم طموحات عالية قريبة وبعيدة المدى خاصةً في مجال عملة مما قد يجعل المعلم يُقبل على إدراك المنظومة التعليمية كمجموعة تعاونية تشجع العمل الجماعي والمشاركة الفعالة المتبادلة مما يعزز تطلع المعلمين وطموحهم نحو تطورهم المهني، كما أن الفرد عندما يفكر الفرد بإيجابية ويثق بقدراته وينظر إلى الجانب الإيجابي في الأحداث والمواقف التي يمر بها ويستطيع أن يتخلص من المشاعر والإنفعالات السلبية التي تحول دون تحقيق طموحاته وأهدافه ووصوله للأفضل، ويستفيد من ماضيه ويجتهد في حاضره ويطمح في مستقبل متفائل ينجز أعماله بنجاح داخل منظومته، وقد يبني لنفسه منظومه ذكيه تساعدة في تحقيق طموحاته بنجاح.

وعلى النقيض فإن التفكير السلبي وتوقع المعلم لفشله المستمرقد يجعله يتوقف عن بذل الجهود في عمله والمحاولات لتحقيق نجاحه مع طلابه، فيتكرر فشله، ويشعره بالإحباط وقد يكف المعلم عن المشاركة الفعلية في مهام عمله.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للطموح المهني في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة. تتفق النتيجة الحالية نسبياً مع نتائج دراسة توفيق محمد توفيق (٢٠٠٥) التي أشارت لوجودو علاقة بين الطموح والذكاء ودراسة محدب الزريقة (٢٠١٤) أنور مصطفى سليمان ومحمد أحمد الصوالحة (٢٠١٥).

فالمعلم ذو الذكاء المنظومي لابد أن تدفعه طموحاته المهنية المستقبلية ليستطيع تفسير العلاقات والترابطات المتباينة داخل منظومته. فالذكاء المنظومي للمعلم يتشكل من خلال تطلعاته نحو المستقبل وطموحاته التي تمثل الدافع الذي يحفزه أن يسلك السلوك الذكي نحوعمله وإنجاز مهامه المتعددة والوعي بعناصر منظومته وإدراكه لعلاقاته داخهال وتأثيره فيها وتأثره بها. إن مستوى النجاح والأهداف والغايات التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال التوجه نحو عمله والاندماج فيه والتزامه به ورغبته في إنجاز مهامه باتقان، وتطوير نفسه مهنياً، والتطلع إلى القيادة والمكانة المرموقة في مجاله في ضوء قدراته وإمكاناته وما يتوفر له من ظروف عمله وفي ضوء القيم، والأهداف الشخصية التي توجه سلوكه نحو تحقيق أهداف مهنته قد يجعل المعلم يؤكد على دوره داخل منظومته

ويتحكم في عناصرها يتصرف بطريقة ذكية تزيد من تحسين منظومته وتطوير ذاته وقدراته ومهاراته أثناء تفاعله داخل منظومته من خلال تنظيم العمل ووضع البدائل للعمل بكفاءة، وترتيب الخطوات والاستفادة من الوقت والمواد والأدوات المتوافرة واستغلالها أفضل استغلال، وتبادل الخبرات وإعادة تنظيم الموقف بما يسمح بتنمية القدرات والمهارات الشخصية والمجتمعية.

كما أن المعلم ذو الذكاء المنظومي يضع أهدافه وطموحاته في مستوى قدراته، يضع أهداف بديلة حتى لايشعر باليأس إذا لم تتحقق أو قد يلجأ إلى خفض مستوى طموحه إذا فشل في تحقيق أهدافه، وأدرك أنها غير واقعية وغير ملائمة لإمكاناته وقدراته، ويعد الفشل من وجهة نظره بداية النجاح، ويسعى لاكتساب المعارف الجديدة التي تعينه على الوصول لطموحه. أما الفرد الذي لا يخفض مستوى طموحه مهما أخفق فإنه أقل ذكاءً لأنه لايدرك قدراته الحقيقية، فيشعر بنقص كفاءته الذاتية

وقد يرجع تفسير أن الذكاء المنظومي يتأثر بطموح المهني للمعلم إلى أن المعلم الطموح المدرك للجوانب الإيجابية في حياته يرى الأمور من وجهات نظر مختلفة ويحاول الوصول لهدفة بشتى الطرق ويهتم بإزالة بالمعوقات والصعوبات التي تقف في طريق تحقيق أماله، ويطور من ذاته ويوازن بين وجهات النظر المتعددة التي تسهل عليه اختيار الأفضل له كما أنه يسعى لاكتساب ثقة الاخرين ويفكر في عواقب سلوكه قبل الخوض بها كما أنه دائما موجه بأهداف بعيدة المدى ويطلب النصيحة ممن حوله حتى يصل لأهدافه بأقصر السبل وأقل مجهود فيبني منظومات فكرية تترابط فيها أفكاره بشكل منطقي يسهل عليه تحقيقها، ويعي المنظومه التي يعمل بها بأنها نشاط بنائي له وظيفة ومعنى تساعده في حل مشكلاته.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الطموح المهني لدى عينة الدراسة**.وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Eren (2017) إن انخفاض شعور المعلم بجودة حياته الذي قد يكون نابع من انخفاض مستوى رضاه عن مهنتة التدريس عامةً أو سخطه بسبب كفاية الأجور وعدالة توزيعها، والحوافز والمكافآت، وضعف التجهيزات اللازمة للقيام بمهامه داخل المنظومة التعليمية، وانخفاض تقدير الآخرين لقيمة المعلم

ولمجهوده العملي والعلمي، وقلة فرص النمو الوظيفي والترقي، وانخفاض مستوى التفاعل بينه وبين أفراد المدرسة والاندماج بينهم، وصعوبة العمل في جماعات يخدم أفرادها بعضهم بعضاً، وضعف العلاقات الحميمة بين المدير والعاملين، والتقيد في التعبير عن مشكلاتهم المدرسية والوظيفية، وإغفال المسؤلين عن توفير بيئة مدرسية تُشعر المعلم فيها بالأمن والامان تثير الحماس والفخر ومواجهة التحديات قد يقتل طموح المعلم المهني.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة وتتفق النتيجة الحالية نسبياً مع دراسة عبدالحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٩) ودراسة أحمد العجوري (٢٠١٣) وتتفق كلياً مع دراسة "سارة جبار سلمان جاسم" (٢٠١٩) توصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء المنظومي وجودة الحياة النفسية، وتختلف نوعيا مع دراسة إيمان محمود محمد أبويونس(٢٠١٣). وتفسر الباحثة أن متغير جودة الحياة المدركة سواء كانت النفسية أو الاجتماعية أو الوظيفية من المتغيرات المهمة التي لها تأثير متكامل على حياة الأفراد وخاصة المعلم فجودة حياة المعلم تتمثل في إدراكه لعلاقته بمديره وزملائه وطلابه وشعوره بالرضا والسعادة وتقدير ذاته وثقته بنفسه والآخرين، ومشاركته في اتخاذ القرارت السليمة والرضا عن وظيفته وتقديرها وحبها وشعوره بالسعادة والطمأنينة والاستمتاع بالحياة والرضا عنها لا تتم إلا من خلال دعم المنظومة التربوية والتعليمية والاجتماعية للمعلمين وتوفير سبل الراحة والرفاهية لهم مما قد يجعل المعلم يسلك بذكاء أثناء تعامله مع الأخرين داخل المنظومة التعليمية ويضع خطة مرنة وبدائل عديدة للعمل بكفاءة وعلى أكمل وجه وتقدير الموارد المتاحة والاستفاده منها وتبادل الخبرات مع زملائه ومدرائه وإعادة تنظيم الموقف التعليمي والتربوي بما يتيح تحسين وتطوير ونمو قدراته ومهاراته الذاتية والاجتماعية وهو ما يشار إليه بالذكاء المنظومي.

فالذكاء المنظومي قد يتأثر بجودة حياة المعلمين والمعلمات كما يدركوها حيث أن الذكاء المنظومي يرتكز على أن يقوم المعلم بإدارة الحوار مع الأخرين والانصات لهم واستخدام لغة الجسد والإيماءات وتعبيرات الوجه اثناء الشرح لتلاميذه، وتعامله مع أفراد المنظومة ككل بما يعبر عن تقبله لهم والإقبال عليهم. وهذا ما أشار إليه "حسنين الكامل" (٢٠٠٦) بما يفيد أن المعلم الذي يشعر

بالرضا عن حياته الوظيفية والاجتماعية والنفسية سيظهر الذكاء المنظومي في سلوكه من خلال ترحيبه بأصدقائه وإقباله عليهم ونصاته لهم والتودد لهم ولتلاميذه وتشجيعه المستمر لهم، يتمنى الخير للأخرين ويفرح لنجاحاتهم لا يشكو ممن حوله ويفسر المواقف الاجتماعية تفسيراً صحيحاً.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطموح المهني له مكانة الدور الوسطي بين الذكاء المنظومي وكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة على حدة ؛ حيث **يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لجودة الحياة المدركة في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى عينة الدراسة. ويوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي عبر الطموح المهني لدى عينة الدراسة.** ويمكن للباحثتين تفسير ذلك من خلال نظرية المجال لـ "ليفين" أن كلما أدرك الفرد المجال الي يتعامل فيه بأنه مرن كلما كان ذلك دافعاً لنشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه المهني؛ وبالتالي فإن التفاؤل والإيجابيةإدراك المعلم للبيئة المدرسية وحياته من حوله يؤهله للنجاح المهني وإيمانه بضرورة المثابرة من أجل الوصول لمكانه مرموقة فتؤثر بقوه على وتطلعاته وطموحاته المستقبلية المرتبطة بمهنته فتجعله يسلك بطريقة تعينه على تحقيق هذه التطلعات، فالمعلم الذي يدرك منظومته المهنية كداعمة لحياته النفسية والاجتماعية وتحقق له الأمن والأمان المادي والنفسي وسبل الراحة ويشعر بتحسن مستواه الاقتصادي والاجتماعي والاستقرار المهني فقد يتطلع إلى أعلى مستوى مهني يتوقع أن يقوم بتحقيقه مثل شغل منصب مهم في مجال التعليم أو أن يسعى للترقى بسرعة ويكرس طاقته لذلك ويكون له إسهامات مهمة في مجال تخصصه وأن يعترف من حوله بتقدمه، وكلما كانت تطلعاتهم أعلى كلما كانت سلوكياتهم وتصرفاتهم ذكية بقدر عالي من القدرات العقلية التي تعينهم على تحقيق هذه الطموحات مثل الإلتحاق بالتدريبات وورش العمل المفيدة له في تخصصه والتي تفيده على المستوى الشخصي وتساعد في نمو ومما يؤثر إيجابياً في ارتقاء مستوى طلابه وتطوير منظومته التعليمية التربوية.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى **وجود تطابق جزئي بين نموذج العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة لدى المعلمين والمعلمات فيما عدا تباين جودة الحياة المدركة** أي أن لاتوجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الارتباطات بين

المتغيرات المستقلة والتباينات داخل المتغيرات المستقلة وتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، ماعدا تباين (جودة الحياة المدركة) اختلفت بين المعلمين والمعلمات

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Altink (2011) و"يحي النجار وعبد الرؤف الطلاع" (٢٠١٤) وتختلف مع دراسة "سحر فاروق علام" (٢٠١٢) ويمكن تفسير ذلك أن المجتمع حالياً أصبح لا يفرق بين الرجل والمرأة فكل منهم يصيغ لنفسه طموحاته المهنية التي تتوافق مع طبيعته فلا تقل المرأة عن الرجل فوصلت لأعلى المناصب القيادية، كما أن كل من المعلمين والمعلمات لا يختلفوا في طريقة التفكير وتقبل المسئولية الشخصية والتفاؤل والتوقعات الإيجابية المستقبلية فكل منهما يعيش نفس الواقع ويحلم بنفس الأمال التي تجعل كل منهم يسلك بطريقة ذكية تساعده على تحقيق طموحه

إلا أنه وجد اختلاف بين المعلمين والمعلمات في إدراك جودة الحياه وقد يرجع ذلك إلى أن كل منهم يرى الحياة في ضوء مايدركه منها، ووفقاً لمستوى رضاه عن المؤشرات الموضوعية المتاحة له من مستوى الدخل والحالة الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها وغيرها من المؤشرات التي لايمكن إغفال تباينها بين الذكور والإناث (المعلمين والمعلمات)؛ فإدراك كل فرد لجودة حياته ورضاه عنها ومقدار سعادته بها قد يتوقف على إشباع العديد من متطلبات الحياة، فأصبحت متطلبات المعلمات أكثر من المعلمين في الحياة الاجتماعية والوظيفية وحتى على المستوى النفسي مما يشعرهم بكثير من الضغط وعدم التوافق بين الحياة الأسرية من ناحية والمتمثلة في الاهتمام بشئون أسرتها وإلقاء عبء تربية الأولاد عليها وبين متطلبات بيئة العمل من إلتزام بواجباتها والانتظام في العمل ومسايرة المجتمع والرضا بما يوفره لها من إمكانات مادية واجتماعية وتكوين علاقات ناجحة اجتماعياً، فينشأ داخلها صراع نفسي نتيجة لتعدد الأدوار وكثرة المهام فقد تزيد أعبائها ويقل شعورها بالرفاهية والرضا.

تعليق:

الذكاء المنظومي هو محور نجاح المعلم وفلسفته في حياته ووعيه بالمواقف التي يمر بها ويظهر في سلوك ذكي يقوم به الفرد يُخرجه من التمركز حول ذاته ويأخذ في اعتباره تأثير ما يقوم به من أفعال وسلوكيات على الآخرين من حوله فيجعله يتميز باستقلاليته ويستجيب لكل ما هو جديد داخل إطار المنظومة.

تشير نتائج الدراسة إلى أن إن الذكاء المنظومي يتكون بفعل عدد كبير من المتغيرات تناولت الدراسة الحالية بعضها التي فسرت نحو ٢٠% منه ويتبقى حوالى ٨٠% بحاجة إلى دراسات أخرى لمتغيرات مختلفة في هذا المجال فإنه حقاً يحمل وصفاً لمسماه "بالمنظومي" يتكون من خلال تداخل وتفاعل عديد من المتغيرات الذاتية لأفراد المنظومة.فكل منظومة يلتحق بها الفرد وغير متوافقة مع شخصيته وتفكيره وطموحه سيصبح غير منتج فيها إلا أنه يغير من سلوكياته ومن خصائص المنظومة لتتوافق مع التغيرات المستحدثة ليصل إلى هدفه وطموحاته.

فالمعلم الطموح مدرك لذاته وما يدور حوله لاينظر للأمر نظرة تشاؤمية فينظر لمستقبله بواقعية فيصبح واعى بمكونات منظومته وبعلاقات التأثير والتأثر بين مكوناتها والتغذية الراجعة المستمرة من خلالها. والقدرة على الاندماج داخل منظومته ورؤية ذاته من منظور واقعي وتحديد للأدوار المطلوبة منه داخل المنظومة والتعرف على الطرق المنتجة للسلوك الذكي والقيام بها داخل منظومته، ومساندة السلوك الذكى منظومياً ورؤية المشكلات التى تعترض المنظومة وحلها وتطوير منظومته والاهتمام بها والمحافظة عليها في ضوء المستجدات ومستحدثات العصر.

إن انتاج المعلم داخل منظومته يتأثر بمستوى الطموح المهني الناتج عن إدراكه لجودة حياته وتفاؤله وإيجابيته في التفكير وتقبل المسئولية الشخصية مما يجعله يؤثرفي توجيه سلوكه ويحددا مستوى ذكاءه في تصرفاته وأهدافه وأسلوب تعامله داخل منظومته فالمعلم الإيجابي في تفكيره المدرك لجوانب جودة حياته الطموح مهنياً يؤثر في منظومته بذكاء ويدفعها للأمام بما في ذلك مستوى تلاميذه

توصيات:

١. نظراً لأهمية نتائج الدراسة الحالية ينبغي عمل دورات تدريبية للمعلمات لحثهن على إدراك جودة حياتهن وزيادة الشعور بالرضا والرفاهية الحياتية مما قديؤثر إيجابياً في الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي لطلابهن.
٢. يجب الاهتمام بجودة الحياة للمعلمين والمعلمات، وصرف مكافآت وحوافز مقابل النشاط والعمل وربط الانجاز بالمكافآت والحوافز والترقي، واتاحة الفرصة لهم للمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحسين البيئة المدرسية.

٣. تقييم أداء المعلمين سنوياً تقييم موضوعي تربوي من متخصصين ذوي خبرة في المجال، وإطلاع المعلمين على نتائج التقييم لتشجيعهم في نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
٤. عمل برامج إرشادية للمعلمين لتوعيتهم بأهمية إدراك جودة الحياة الوظيفية والاجتماعية والنفسية والتفكير الإيجابي والطموحهم المهني والذكاء المنظومي بأبعاده.
٥. عمل دورات تدريبية وبرامج إرشادية حياتية وأكاديمية للمعلمين لتنمية ذكاءهم المنظومي لما له من أهمية قصوى في المنظومة التربوية والتعليمية.
٦. إدراج مقياس الذكاء المنظومي من ضمن الأدوات التي تطبق على المعلمين الجدد المتقدمين للعمل بالمدارس.
٧. دراسة عوامل أخرى بيئية وشخصية قد تكون مؤثرة في الذكاء المنظومي للمعلمين والمعلمات.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

أحمد العجوري (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.

أحمد محمد عبد الزبيدى (٢٠١١). بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومىلدى طلاب الصف الثانى المتوسط فى مادة الرياضيات. *مجلة القادسية فى الأداب والعلوم التربوية*، عددان (٣-٤)، مجلد ١٠، ١٤٩-١٧٦.

أسامة البلبيسي (٢٠١٢). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات غير الحكومية في محافظات غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

أسماء خويلد(٢٠١٨). مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٠، ٦٥- ٨١

أمال جودة ومحمد عسلية (٢٠١٣). **علم النفس الإيجابي**، ط٢، مكتبة الطالب الجامعية للطباعة والنشر، جامعة الأقصى غزة، فلسطين.

أمال عبد السميع أباظة(٢٠٠٤)

أماني سعيدة إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي). *مجلة كلية التربية بالإسماعلي*، جامعة قناة السويس، ٤.

أنور مصطفى سليمان ومحمد أحمد الصوالحة (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٣)، ١٣-٣٨.

إيمان محمود أبو يونس (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية بغزة.

إيمان نصار(٢٠١٣). جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة مقارنة بين دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

توفيق محمد توفيق (٢٠٠٥). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

جبر محمد جبر (٢٠٠٥). علم النفس الإيجابي. *ورقة عمل منشورة في المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة*، جامعة الزقازيق، مصر، ٨٧– ٩٣.

حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. *المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة* (١٣– ٢٣)، جامعة الزقازيق، مصر، ١٥– ١٦ مارس.

حسنين الكامل (٢٠٠٦). الذكاء المنظومي . *المؤتمر العلمي السادس*. المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، إبريل، جامعة عين شمس مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة مصر الدولية، ١١٩ص .

حسني فؤاد الدحدوح (٢٠١٥). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

حلمى الفيل (٢٠١٣). تصميم مقرر إلكترونى فى علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتاثيره فى تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

حلمى الفيل (٢٠١٥). **الذكاء المنظومى فى نظرية العبء المعرفى**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

حلمى الفيل (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لاستبيان الذكاء المنظومى لتورمانين على عينة من طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، ٢١ (٤)، ٢١١– ٢٥٦.

حميدة محمد النجار(٢٠١٧). تأثير جودة الحياة الوظيفية على الارتباط الوظيفي دراسة تطبيقية. *مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الاسلامي*، ٢١ (٦٢)، ٢٢٥- ٢٧٠.

حنين جبريل الرفوع (٢٠١٥). مستوى الطموح المهني لدى العاملين الإداريين في جامعات إقليم الجنوب وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير**، كلية عمادة الدراسات العليا،جامعة مؤته.

خليل ماضي (٢٠١٤). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية، **رسالة دكتوراة.** جامعة قناة السويس، مصر.

زينب محمد أمين محمد (٢٠١٦). تقنين مقياس الذكاء المنظومى لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بقنا، ع (٢٨، ٢٩)، ٢٨٢- ٣٢٠.

سارة جبار سليمان جاسم (٢٠١٩). الذكاء المنظومي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير**، جامعة النبصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

سحر فاروق علام (٢٠١٢). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١١(٢)، ٢٤٣- ٣٠٦.

سعاد أحمد مولي (٢٠١٤). العلاقة بين الإلتزام الأكاديمي، والطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية بالعراق*، ٣٢ (٢)، ١-٦٢.

سيد جاد الرب (٢٠٠٨). **جودة الحياة الوظيفية QWL في منظمات الأعمال العصرية**، دار الفكر العربي للنشر: القاهرة، مصر.

صلاح الدين العراقي ومصطفى مظلوم، ٢٠٠٥: ٧)...جودة الحياة من بحث ولاء

طارق عبد العالى السلمى (٢٠١٧). استراتيجيات الذكاء المنظومى والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلاب الجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(١٢)، ٥٦- ٧٢.

طارق عبد العلى السلمى (٢٠١٩). استراتيجيات الذكاء المنظومى والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة الجامعات السعودية. مجلة الفتح، ع ٧٧، ٩٧-١٣١.

عادل عزالدين الأشول (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. *المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة (٣-١١)* ، جامعة الزقازيق، مصر، ١٥-١٦ مارس .

عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٩). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. *مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية*، ١(١٩)، ١٧٢- ٢٢٧.

عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (٢٠٠٤). جودة الحياة الوظيفية وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي دراسة ميدانية. *مجلة البحوث التجارية*، جامعة الزقازيق، كلية التجارة، ٢(٢٦)، ٢٥٣- ٣١٨.

عبدالله الحربي وأروى النجار (٢٠١٢). الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ١٣١، ٣٨- ٦٨.

عبد المريد عبد الجابرقاسم (٢٠٠٩أكتوبر). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر: دراسة عاملية. *رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*، ٤(١٩)، ٦٩١- ٧٢٣.

عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤). نحو سلوكيات إيجابية لتحقيق جودة الحياة. مؤتمر *قسم علم النفس الأول " السلوك الصحي وتحديات العصر"* .جامعة طنطا، ١١٣-١١٥.

عبير محمد أنور وفاتن صلاح عبد الصادق (٢٠١٠). دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ٣(٥)، ٤٩١- ٥٧١.

عبير محمود عبد الخالق (٢٠٠٨). إجادة فنون القبول من الآخرين وعلاقتهما بالتفكير الإيجابي لدى الأطفال دراسة عاملية. **رسالة دكتوراة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عصام محمد علي (٢٠١٨). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس كلية البنات*، ١٩، ١٢٣- ١٤٤.

علا عبد الرحمن علي (٢٠١٢). التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ٢٣ (٣)، ١٥٤- ١٧٤.

عودة محمد عبدالله الضوابعة (٢٠١٥). بناء مقياس جودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية. **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، كلية عمادة الدراسات العليا، الأردن.

فواطمية محمد (٢٠١٧ديسمبر). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣١، ٤٥١- ٤٦٢.

فوقية أحمد السيد ومحمد حسين سعيد (٢٠٠٦). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف. *المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة*، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٣-٤ مايو، ١٨٧- ٢٧٠.

لبيبة عبد الرحمن محمد، إيهاب عبد العزيز الببلاوي،وهانم خالد محمد، وراندا السيد أحمد (٢٠١٨). الطموح المهني وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الدراسات العلياالتربوية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ١(٤)، ٢٥٧- ٢٧٩.

ليلي جمعة بن محمد الفارسي (٢٠١٨). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

محدب الزريقة (٢٠١٤) .الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والأجتماعية بالجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٤، ٩٣– ١٠٤.

محمد أحمد دياب (٢٠١٥). الذكاء المنظومى واثره على الانجاز الاكاديمى فى ضوء نظرية العبء المعرفى لدى طلاب الجامعة. بحث مقدم فى مؤتمر التربية ٢٠١٥ فى دولة قطر.

محمد اشتيوي (٢٠١٤). اتجاهات العاملين نحو جودة حياة العمل في بلدية غزة. رسالة دكتوراة، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

محمد جلال سليمان (٢٠٠٥). جودة الحياة الوظيفية وسيط بين مصادر قوة المديرين والأداء: دراسة تطبيقية على الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة المنصورة. المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، كلية التجارة، ٢(٢٩)، ١–٤٦.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد. المؤتمر العلمي العلمي السابع: جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، في الفترة ١٣–١٤ أبريل كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٣٧– ٢٣٨.

محمد عبد اللطيف (٢٠١١). منظور الذكاء المنظومى للقيادة التعليمية ووعى المعلمين به فى ادائها. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٢)، ص ٣١٥: ٣٦٧.

محمود عبد المجيد عساف ووفاء جمال الهور (٢٠١٨). جودة حياة العمل في المدارس الأساسية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية بجامعة بابل*، ٤٠، ١٨٣ – ٢٠١.

محمد العتيبي (٢٠٠٧). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

محمود منسي وعلي كاظم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. *ندوة علم النفس وجودة الحياة*، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٧–١٩ ديسمبر، ٦٣– ٧٨.

محمود منسي وعلي كاظم (٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. *المجلة العلمية الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، ١(١) ٤١- ٦٠.

مديحة العزبي (١٩٨٥). مكنة الدراسات التربوية والدور الذي يجب أن يقوم به كليات التربية في تطوير التعليم العالي. حولية كلية التربية بالفيوم،٢(١)، ١-٤.

مروان حسن البربري (٢٠١٦). دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني. **رسالة ماجستير**، جامعة الأقصى، غزة.

نيفين بنت حمزة البركاتى (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية البيت الدائرى فى تنمية الذكاء المنظومى لروثمان والتحصيل الدراسى لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (٩)، ص ١٣: ٦٢.

هشام عبد الله (٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٤(١٤)، ١٣٧-١٨٠.

ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٢ يوليو). فاعلية التدريب على السلوك التوكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة من المعاقات سمعياً. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، كلية الدراسات العليا للتربية، ٣(٢٠)، ٩٣- ١٣٢.

وليم عبيد، عزوز عفانة (٢٠٠٣). **التفكير والمنهج المدرسي**. مكتبة الفلاح الإمارات العربية المتحدة.

يحي محمود النجار وعبد الرؤف أحمد الطلاع (٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، ٢٩(٢)، ٢٠٩- ٢٤٦.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Abdelwahab, K. (2010). Systemic intelligence and brain functions. Egyption Journal for Psychological Studies, 69 (20), 483- 500.

Ahmadi, F., & Salavati, M. (2012). A Survey relationship between quality of work life and organizational commitment in public organization in Kurdistan province. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(1), 235-246.

Bekhe, A.K., & Zauszniewski, J.A. (2013). Measuring Use of Positive Thinking Skills: Psychometric Testing of a New Scale. *Western Journal of Nursing Research*. 35(8), 1074–1093.

Brooks, B. (2007). **"Quality of nursing worklife conceptual clarity for the future** "Nursing Administration Quarterly, April\ June, 31, 152-157.

Çelik, I.& Sarıçam, H. (2018). The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents. *Universal Journal of Educational Research,* 6(3), 392-398.

Cheng, S.,& Yuen, M.(2012). Education and career aspirations among Chinese high school students: validation of the career aspiration scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21 (2), 394-401.

Danziger, N., & Yoram, E. (2007). Gender-Related Differences in the Occupational Aspirations and Career-Style Preferences of Accounting Students - A Cross-Sectional Comparison Between Academic School Years, *Career Development International*, *12*(2), 129-149.

Danzinger, N., Rachman More, D.,& Valency, R. (2008). The construct validity of schein's career anchors orientation

inventory, *Career Development International*, *13*(1), 7-19.

Diener, E., Suh, M., Lucas, R.,& Smith, H.(1999). Subjective well-being three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 267-302.

Edmeads, J. (2004). The power of negative thinking related with some factors. *Journal Articles*, No. 00178748.

Emadzadeh,M., Khorasani, M.,& Nematizadeh,F. (2012). Assessing the quality of work life of primary school teachers in Isfahan city. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 13(9), 438-448.

Eren,A. (2017). Professional aspirations among pre-service teachers: personal responsibility, time perspectives, and career choice satisfaction. *The Australian Educational Researcher*, 44, 275-297. DOI 10.1007/s13384-017-0234-y.

Fallowfield, L. (1990). **The quality of life: the missing measurement in health care**. London: Souvenir.

Franzier, P., & Steger, M. (2005). Meaning life : one link in the chain from religiousness Well- being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 574- 582.

Gary, C.,& Munjal, N. (2012). Quality of working life Overview. *International Journal of physical and social Sciences*, 2(3), 231-242.

George, A.,& Lakshmi, V.(2010). Intervention research in psychosis: Issues related to assessment of quality of life schizophrenia bulletin, 26(3), 557-564.

Gregor, M.A.& O'Brien, K.M. (2016).Understanding career aspirations among young women: Improving instrumentation. *Journal of Career Assess*,24(3), 559-572**.**

Hagerty, M., Cummins, R., Ferris, A., Land, K., Michalos, A., Person, M., Sharpe, A., Sirgy, M., & Vogel, J. (2001).

Quality of life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. *Social indicators Research*, 55(1), 1- 96.

Hamalainen, R. & Saarinen, E. (2007). Systems intelligence: A key competence in human action and organizational life. *Systems intelligence in leadership and everyday life*, 39–50.

Hamalainen, R. & Saarinen, E. (2007). Systems intelligence connecting engineering thinking with human sensitivity. In R. Hamalainen& E. Saarinen (Eds). Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life (Pp 51-78). Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research report.

Hämäläinen, R.P., Jones, R., & Saarinen, E. (2014), Being better better, Aalto University, Espoo, Finland.

Iantovics, L, B, Gligor, A, Niazi, M, A, Biro, A, I, &Szilagyi, S,M. (2018), Review of recent trends in measuring the computing systems intelligence, *Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9 (2), 77- 95.

Indumathr, R., & Kamalraj, S. (2012). A Study on Quality of Work Life Among Workers with Special Preference to Textile Industry in Tirupur District- A Textile Hub. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 260- 270.

Ismail, H., Konting, M., Ali, W.,& Hassan, R. (2006). Comparison of teachers' aspiration towards Change in teaching and learning and the implementation of their teaching practice. *Recent advances in neural networks, Fuzzy systems & Evolutionary computing*, 299- 305. ISSN: 1790-5109, ISBN: 978-960-474-195-3.

Kamal, A.,& Aziz, S.(2012). Gender role attitudes and occupational Aspirations of Pakistani Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 6 (1), 89- 98.

Kang, L. (2013). Determinants of quality of work life: A case of veterinary doctors in Punjab. *Management and Labor Studies*, 38(25),

Kumar, S. (2013). A Study on Quality of Work Life Among the Employees at Metro Engineering Private Limited. *International Journal of Management* , 4(1), 1-20.

Larson, L.M., Wei, M., Wu, F., Borgen, F. H., & Baile, D.C. (2007). Discriminating among educational majors and career aspirations in taiwanese undergraduates: The contribution of personality and self-efficacy. *Journal Couns Psychology*, 54(4), 395–408.

Laum. R., & May, E. Quality gap: Quality of work and their impact on the performance of an ophthalmologic department, *International Journal of Medical Marketing*, 3(1), 49- 55.

Lim, M.T. (2010) .Teachers' leadership aspirations: Career decision-making among Singaporean teachers. **Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.**

Longest, J. (2008).Quality of life impact on mental health needs .*New York: Institute of Education Sciences*

Lowe, S. (2001). The Quality of Work: Why it matters for works, *The Second international Conference on Researching Work and Learning*, Calgary, 5.

McKenzie, S., Coldwell-Neilson, J. & Palmer, S. (2017). Career aspirations and skills expectations of undergraduate IT students: Are they realistic?. In R.G. Walker & S.B. Bedford (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Curriculum Transformation*, 40, 229- 240. Sydney, Australia, 27–30 June 2017.

Metz, A.J., Fouad, N.A.,& Ihle, H.K. (2009) Career aspirations and expectations of college students: Demographics and labor market influences. *Journal Career Assess*, 17, 155-171.

Moreira, H., Nascimento, C., & Both, J. (2011). Physical education teachers quality of life in different regions of stste parana Brazil. *Revista da Educacao Fisica*, 22(2),

Niemiec, P., Richard, M., Ryan.,& Edwar, L. (2009). The path taken: consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post- college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291- 306

Obsniuk, K. L. (1982). An analysis of the effects of formal , tenured- teacher evaluation on teachers. Wayne State University***, DOCTOR OF PHILOSOPHY.***

Pam, N. M.S.(2018). Level of aspiration, *Psychology Dictionary. org*, November 28, https://psychologydictionary.org/level-of aspiration/ (accessed November 13, 2019). What is LEVEL OF ASPIRATION? definition of LEVEL OF ASPIRATION (Psychology Dictionary)

Peterson ,c.Ruch W.,Bcermann ,U.,park .N .,& Seligman M., (2007). Strengths of character , orientation to happiness and life satisfaction .*Journal of Positive Psychology* 2(3),149-156.

Ranne, R. (2007). Manifestations of the implicitness of systems intelligence in leadership. *Independent Research Project in Applied Mathematics*, Helsinki University of Technology, 1-30.

Rauthmann, J. (2010). **Psychological aspects of systems intelligence: conceptualizations of a new intelligence from**. In R. Hamalainen, E. Saarinen (Eds). Essays on Systems Intelligence, 29-60. Analysis Laboratory. Espoo, Finland.

Rebecca, D. E. (2003): What they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback, DIA-, No. AAC9816837. rs. DIS.32825.

Reddy, L.,& Reddy, M. (2010). "Quality of Work Life of Employees: Emerging Dimensions"**.** *Asian Journal of Management Research*, 827- 839. ISSN 2229 – 3795.

Rejeski, W., & Mihalko, S. (2001). Physical Activity and Quality of life in Older Adults. *Journal of Gerontology series Biological Sciences& Medical Scienes*, 56(11). 23- 35.

Rethinam, S., &Ismail, M. (2008). Constructs of quality of work life: A Perspective of information and technology professionals. *European Journal of Social Sciences*, 7(1),

Rojewski, J. W& Kim, H. (2003). Career Choice Patterns and Behavior of Work-Bound Youth During Early Adolescence, *Journal of Career Development, 30*(2), 89-108.

Ryff, C. (1989). Happiness is every thing or is it? Exploration on the meaning of psychological well- being. *Journal of personality and Social Psychology*, 72(3), 1069- 1081.

Ryff, C., & Singer, B. (2006). Best news yet in sex- factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103- 1119.

Saleem, I., & Khurshid, A. (2014). Do Human Resource practice affect employee performance?. *January Pakistan business review*, 152(4),669- 688.

Saarinen, E., Raimop,& Hamalainen, R.,(2004). Introduction and Chapter 1: **Systems intelligence: Connecting engineering thinking with human sensitivity**. Systems Intelligence – Discovering a Hidden Competence in Human Action and Organizational Life.

Saarinen, E., & Hämäläinen, R.P. (2004). Systems intelligence – discovering a hidden competence in human action and organizational life. Helsinki University of Technology, *Systems Analysis Laboratory*, Research Reports A88, October 2004.

Saarinen, E., & Hämäläinen, R.P. (2010), "The Originality of Systems Intelligence", Essays on Systems Intelligence, Aalto University, School of Science and Technology, Systems Analysis Laboratory, Espoo, Finland, 9–26.

Sasaki, Y. (2014). A note on systems intelligence in knowledge management, *The Learning Organization*, 24 (4), 1- 13.

Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism& Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116- 127.

Schalock ,R. L. (2004). The concept of quality of life : What we know and do not know , *Journal of Intellectual Disability Research*, 3 (48), 203- 216.

Seligman, M.& Csikzenthmihalyi, M. (2000). Positive psychology: A introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sirgy, M. (2000). A method for Assessing Residents, Satisfaction With Community- Based Services, A Quality of life Perspective. *Social Indicators Research*, 49(3), 279- 316.

Smith, J. (2015). Gendered trends in student teachers' professional aspirations. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 861–882.

Tabassum, A. (2012). Interrelations between Quality of Work Life Dimensions and. Faculty Member Job Satisfaction in the Private Universities of Bangladesh European. *Journal of Business and Management*, 4(2), 79 – 89.

Törmänen, J. (2012). Systems Intelligence Inventory. **Master's Thesis**, School of Science, Aalto University.

Törmänen, J., Hämäläinen, R. P., & Saarinen, E. (2016) Systems intelligence inventory, *The Learning Organization*, 4 (23), 218-231.

Wang, S., S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well- being and psychological maladjustment. *Learning and individual Differences*, 22(38), 76- 82.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers**.** *International Journal of Educational Research,* 65, 23–40.

Widar, M., Ahltrom, G., & Ek, A.(2003). Health related Quality of life in persons with long term pain after stroke**.** *Journal of Clinical Nursing*, 13,

Zahid, U. (2018). Career Aspiration and Life Satisfaction of Final Year Medical School Students. Annals of King Edward Medical University Lahore Pakistan. *Linkes researches*, 23(4), 487- 494. DOI: 10.21649/journal.akemu/2017/23.4.487.491.

Zare, H., Haghgooyan, Z., & Karimi, Z. (2014). Identification the components of quality of work life and measuring them in faculty members of Tehran University Iranian. *Journal of Management Studies (IJMS),* 7(1), 42- 66.

Zhao Y. (2014). Exploring Career Aspirations of Chinese-American Faculty Members at Selected Higher Education Institutions in New York State. **Education Doctoral Paper**, 14, 1-11.