



جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي
لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة
ثانوي.

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه

تحت إشراف:

"أ. العرفاوي ذهبية"

من إعداد الطالبتين:

- صارة بوعين

- ليزا حمرون

السنة الجامعية: 2019 / 2020

كهداء

أهدي ثمرة جهدي

إلى من كان دعائها ورضاها عني شمعة أنارت لي درب الحياة "أمي الحنون".

إلى من علمني معنى المثابرة والصبر وزرع في نفسي القوة والعزيمة لمواصلة
مشواري الدراسي "أبي العزيز".

إلى كل عائلة "بوعين" وأخص بالذكر اخواتي وأزواجهن وأولادهن، وأخواتي
وزوجاتهم وأيلان.

إلى عائلتي الثانية: "إيبارودان" وأخص بالذكر زوجي الغالي "محمد".

إلى صدقتي التي شركتني هذا العمل "ليزا".

إلى صدقتي: "ليليا"، "سارة".

كما أهديه إلى من يسعى وراء العلم والمعرفة.

"سارة"

الإهداء

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعانا على
أداء هذا الواجب ووفقنا في انجاز هذا العمل أما بعد
أهدي ثمرة جهدي إلى أعز الناس على حياتي إلى من منحاني الحب والحنان
إلى من علماني وأحسننا تربيتي
وكانا سنداً لي طوال مشواري الدراسي حبيبة قلبي
"أمي" و"أبي" الغالي حفظهما الله
وإلى "أخواتي" الغاليات اللواتي وقفنا إلى جانبي "ليندا" "صونية" "تينهينان"
"دونية" "دانيا"
إلى صديقتي التي شركتني هذا العمل "سارة"
إلى من كانوا معي طوال مشواري الدراسي
"صديقاتي": "ياسمينه"، "سارة"، "كاهينه"
وإلى من يسعى وراء العلم والمعرفة.

"ليزا"

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي يسر لنا هذا العمل والذي سخر لنا من عبادة من مد لنا يد
العون

وعليه نتقدم بالشكر والتقدير ووافر الامتنان إلى الأستاذة المشرفة
"العرفاوي ذهبية" التي تجسمت عبئ الإشراف على هذه المذكرة ونشكرها
على جميع النصائح والتوجيهات التي قدمتها طيلة مدة انجاز هذه المذكرة.
وإلى جميع تلاميذ التعليم الثانوي ومديرها الذين تجاوبوا معنا في التطبيق
الميداني وإلى كل من ساهم معنا في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

بوعين وحمرون

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ.....
الشكر و التقدير.....	ت.....
فهرس المحتويات.....	ث.....
قائمة الجداول.....	ح.....
قائمة الأشكال.....	خ.....
مقدمة.....	1.....

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.....	6.....
2. فرضيات الدراسة.....	8.....
3. أهداف الدراسة.....	9.....
4. أهمية الدراسة.....	9.....
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....	10.....
6. الدراسات السابقة.....	13.....

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي

19.....	تمهيد
19.....	1. مفهوم الذكاء الإنفعالي
20.....	2. الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي
23.....	3. مراحل تطور الذكاء الإنفعالي
25.....	4. أهمية الذكاء الانفعالي في المجال المدرسي
27.....	5. مستويات الذكاء الانفعالي
28.....	6. أبعاد الذكاء الانفعالي
29.....	7. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي
35.....	خلاصة

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد.....	37
1. تعريف التحصيل الدراسي.....	37
2. أنواع التحصيل الدراسي.....	38
3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....	39
4. شروط التحصيل الدراسي الجيد.....	45
5. قياس التحصيل الدراسي.....	47
6. تقويم التحصيل الدراسي.....	49
7. أهمية التحصيل الدراسي.....	50
خلاصة.....	51

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

54.....	أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....
55.....	ثانياً: منهج الدراسة.....
55.....	ثالثاً: الدراسة الأساسية.....
55.....	1.مجتمع الدراسة.....
56.....	2.عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....
58.....	3.مكان و زمان إجراء الدراسة الفعلية.....
58.....	رابعاً. أدوات الدراسة.....
65.....	خامساً. أساليب المعالجة الإحصائية.....

الفصل الخامس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة الميدانية

67.....	1_ عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.....
69.....	2_ مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....
72.....	3_ الاستنتاج العام.....
73.....	خاتمة.....

_ المراجع

_ الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق المؤسسات التعليمية.	56
02	عبارات مقياس الذكاء الانفعالي قبل وبعد تعديل العبارات.	60
03	توزيع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي على الأبعاد الخمسة.	64
04	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي	67
05	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في الذكاء الانفعالي	68
06	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في التحصيل الدراسي	69

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية	57
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	58

مقدمة:

حظي موضوع الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة بالاهتمام البالغ من طرف الباحثين، كونه مفهوم كبير في حياة الفرد في مختلف مجالات حياته ولاسيما المجال الدراسي، حيث ظهر الذكاء الانفعالي ليفسر مدى نجاح الفرد في حياته، بغض النظر عن مستواه العقلي ومعامل الذكاء لديه، كما يفسر على أساسه تفوق الفرد أو تأخره في إنجاز المهام المناطة بها.

حيث يعد الذكاء الانفعالي ضروريا إذ يساعد الفرد على توجيه قدراته وهو يلعب دورا بارزا في وعيه وبانفعالاته ومشاعره والتحكم فيها وإدارتها.

ويرى بارن-أون (2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الانفعالي يعتبر بوابة النجاح في الحياة.

حيث عرف كل من ماير وسالوفي **J.Mayer et P.Salovey** (1997) أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعد على التفكير وفهم معرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. (J.Mayer et P. Salovey, 2002, 11).

أما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي للمتعلمين، فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات والبحوث في أهمية القدرات الفردية للتلاميذ في التحصيل الأكاديمي، إذ يسهم الذكاء المعرفي بصورة كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي إذا كان التلميذ مستقرا انفعاليا ويتمتع بثقة بنفسه، وقادرا على التحكم بانفعالاته.

والذكاء الانفعالي يعد مهما في حياة المؤسسة التعليمية عامة والثانوية خاصة، فبيئته الثانوية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر المتعلم السلبية وأبرزها إخفاؤه في الامتحانات وخوفه من مستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جدا وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

فإن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية للذكاء الانفعالي ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي من جهة، و الكشف عن الفروق الفردية بين أفراد العينة وفق محك التحصيل الدراسي من جهة أخرى، و لبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري و جانب تطبيقي، يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، و تسبقهما مقدمة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الجانب النظري: و يتضمن ثلاثة فصول:

- **الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها، وأهدافها، وتحديد مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة.

- **الفصل الثاني:** تم التطرق فيه على الذكاء الانفعالي والذي تناولنا فيه تمهيدا للفصل ومفهوم الذكاء الانفعالي، الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي، مراحل تطور الذكاء الانفعالي، أهميته في المجال المدرسي، النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي، مستويات وأبعاده وخلاصة الفصل.

- **الفصل الثالث:** تم التطرق فيه على التحصيل الدراسي والذي تناولنا فيه تمهيدا للفصل، تعريف التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، قياس التحصيل الدراسي، تقويم التحصيل الدراسي، أهمية التحصيل الدراسي وخلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي: و يتضمن فصلين ، هما:

_ **الفصل الرابع :** و تناولنا فيه الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع و عينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق و تفريغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي ، و الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار الفرضيات.

_ **الفصل الخامس:** الذي تناولنا فيه عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

وأنهينا الدراسة بخاتمة و مجموعة من المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
- 6- الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

يظهر مفاهيم جديدة كالذكاء الانفعالي ونماذج نظرية حديثة في علم النفس، تبدو الحاجة ملحة وضرورية لتحقيق من منطلقات تلك النماذج النظرية والافتراضات التي تقوم عليها، ومعرفة مدى إسهام هذا النوع من الذكاء في التنبؤ ببعض المحكات الأخرى ومنها التحصيل الدراسي الذي ما زال بحاجة إلى بحث معمق لفهم أبعاده.

فالذكاء الانفعالي يبدأ تنميته من خلال المنزل، حيث يتعلم الأطفال مهارات التعامل مع مشكلات الحياة ومع تفاعلهم مع الوالدين، حيث يساعده على تحديد انفعالاته، واحترام وتقدير مشاعره والبدء في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وهذه تعد المعرفة الأساسية للفرد.

وقد يخطئ الآباء في تربية الانفعالات وترقيتها، ويتجاهلون مشاعر الأطفال، وتظهر الحاجة إلى ما يسمى بالتربية الانفعالية للأبناء. (Salovey, & Mayers 1995.p2005).

ويركز محمود الخوالد (2004) أن الانفعال سواء كان سلبي أو إيجابي ضروريا للحياة اليومية، فهو يشبع حاجتنا اليومية، ويقوم الإنسان ويتحكم في قراراته، إن هذا النوع من الذكاء هو الذي يفسر تفوق الفرد في الكثير من النشاطات والمهام، كما أن الذكاء الانفعالي أصبح يرتقي بالفرد نحو الأفضل. (خوالدة محمود، 2004، 58).

ويرى ماير (Mayer, 2001) أن نظرية الذكاء الانفعالي ظهرت لتنبه إلى مكانة النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية وبالوقت نفسه ظهرت لتقف في وجه المداخل التقليدية التي كانت ترى العواطف نظاما يعيق النشاط المعرفي ونظاما منفصلا عن الذكاء، وبذلك فإن نقطة التحول أظهرت أن الذكاء الانفعالي هو نتيجة تكامل منظومي المعرفة والانفعال، وإذ يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد بتوجيه الانفعال، بينما يعزز الانفعال القدرة المعرفي. (المللي، 2010، ص25).

ويرى جولمان (Goleman, 1995) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا

فقد أكدت هيووب وداوسين (Hoitt & Dawsonen) أن الذكاء المجرد لا يكفي للنجاح في كل المهن، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى دراسة الذكاء الانفعالي هو وجود أمثلة حية لطلبة متفوقين أو أنكباء فشلوا في

حياتهم وفي المجال الدراسي خاصة والمهني.... إلخ وأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة لكنهم حققوا نجاحا باهرا في حياتهم.

حيث نجد "مجموعات غير متجانسة تماما من التلاميذ في قدراتهم العقلية وحاجاتهم وحالتهم الصحية والنفسية والبدنية". (محمد حسن العمارة 2002، ص95).

ومن أبرز هذه المجموعات مجموعة من التلاميذ الغير المتفوقين دراسيا حسب ما تقرره إجراءات التقويم المتبعة. ولا شك أن المدرسة تساهم في تطوير حركة المجتمع وذلك عن طريق التركيز على تنمية العامل البشري الذي من دونه يفقد التطور المادي معناه واستمراريته لعدم وجود الإطارات القادرة على الحفاظ عليه، ومن هنا يرى جابر وآخرون (1985) أنه من واجب الدولة رعاية أبنائها الغير المتفوقين دراسيا وتنمية قدراتهم وتدريبهم على طرق التحصيل الجيد ومنحهم أفضل الفرص للنمو العقلي والتربوي والاجتماعي والانفعالي لما في ذلك من أهمية خاصة في مواكبة التقدم العلمي". (عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس، 2004).

حيث يلعب التحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على درجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

وهذا وقد أشارت أدبيات البحث إلى عدد من الدراسات التي أسفرت إلى تعارض نتائجها مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، منها دراسة باركر وآخرون (Parker, al 2004)، وتوصلت إلى أن النجاح الأكاديمي يرتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الانفعالي (العزابية، 2011، ص577).

ودراسة سهاد المملي (2010)، ودراسة فوقيه راضي (2011)، ودار أبو سمرة (2000).

كما أشارت أدبيات البحث إلى عدد من الدراسات التي أسفرت نتائجها على عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، كدراسة عبد العال عوجة (2002) ودراسة إسماعيل الصاوي (2006)، بلقاسم محمد (2014)، ص7).

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، أن هناك شبه ندرة في البحوث والدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبررتها والتي تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي

لدى تلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى

التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى

التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي ؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى

التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ

غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:

1- التعرف على درجة تأثير الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

2- الفروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

3- الفروق في التحصيل الدراسي بين الجنسين لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

4. أهمية الدراسة:

1- تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علوم التربية عامة، وعلم النفس خاصة و هو الذكاء الانفعالي.

2- كما تكمن أهمية الدراسة في العمل على إثراء الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الغير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

3- وتفيد هذه الدراسة في تنبيه الأهل إلى أهمية مراعاتهم لأبنائهم وضرورة العمل على تنمية ذكائهم الانفعالي ومساعدتهم عن أن يكونوا نظرة إيجابية حول أنفسهم، مما يجعلهم قادرين على تحقيق طموحاتهم وخاصة تحصيلهم الأكاديمي.

4- كما تمكن أهمية الدراسة في أنها تناولت فئة الغير المتفوقين دراسيا في التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، وضرورة القيام بتنمية فاعليتهم إذ يعتبر هذا المتغير ذات أهمية بالغة في تحقيق النجاح والتفوق في مختلف مجالات الحياة عامة والدراسية خاصة.

5. مفاهيم الدراسة و تعريفاتها الإجرائية:

1.5. الذكاء:

لغويا: حدة الفؤاد. والذكاء سرعة الفطنة وقلب ذكي وصبي ذكي، إذا كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهما تاما سريع القبول. (سعاد جبر سعيد، 2008، ص9).

ويعرف الذكاء في قاموس التربية الخاصة **لعبد العزيز السيد الشخص وآخرون (1992)** على أنه: "هو القدرة على الفهم، والاستيعاب والتكيف بسرعة للحالات والأوضاع الجديدة والتعلم من الخبرات والتجارب، وهو كذلك: درجة القدرة كما تبدو من خلال أداء الفرد في الاختبارات المعدة بهدف قياس مستوى النمو العقلي" (عبد العزيز الشخص وآخرون، 1992، ص63).

– أما معجم مصطلحات الطب النفسي **للطفي عبد العزيز الشرييني (دون سنة):**

يعرف الذكاء على أنه: يشمل قدرات الفرد على فهم المعلومات وتدبرها وتحليلها والتعامل مع الحقائق والمواقف والمشكلات". (لطفي عبد العزيز الشرييني، دون سنة، ص86).

اصطلاحيا: نجد العديد من التعريفات الإصلاحية التي تناولت مفهوم الذكاء سنتعرض إلى بعضها فيما يلي:

يعرف الذكاء حسب الباحث **لشترن:** بأنه القدرة على التكيف العقلي لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة. (محدوب رزيقة، 2015، ص34).

أما حسب الباحث **لورورور:** فالذكاء يعني القدرة على الاكتساب والتعليم.

بينما الذكاء حسب **ستودراد** فيعرف الذكاء على أنه: القدرة على القيام بنشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والسرعة والاقتصاد والتكيف والهادف والابتكار والأصالة وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي. (إبراهيم وجيه محمود، 1985، ص110).

اجرائيا: الذكاء هو الفهم التام، وقدرة الفرد على التعليم والاكساب والاستفادة مما يمر به الإنسان من خبرة وتجارب حياتية، وكذلك قدرته على التكيف والتوافق ومواجهة المشكلات المختلفة التي تعترض حياته اليومية.

- كذلك هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في مختلف الشعب الدراسية والعلمية والأدبية والحاصلون على معدل 20/12 فأكثر، وعلى إحدى التقديرات المدرسية التالية: لوحة شرف، تشجيع، تهنئة، إمتياز.

2.5. الذكاء الانفعالي:

اصطلاحا: يعرف ماير وسالوفي وآخرون (2000) الذكاء الانفعالي على أنه: "مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتخص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات". (J.Mayerip.Salovey et al, 2002,p86).

كما يعرف دانييل جولمان (2000) الذكاء الانفعالي على أنه: أن تكون قادرا على حث نفسك على الاستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها والقدرة على تنظيم حالتك النفسية ومنع الأسى أو الألم من شل قدرتك على التفكير وأن تكون قادرا على التعاطف والشعور بالأمل.

بينما يعرف بار-أون R.Bar-on (2001) الذكاء الانفعالي على أنه: منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية، تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة". (R.Bar-on,2001,p33).

اجرائيا: الذكاء الانفعالي هو وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به، وهو الذي يثري شخصية الفرد، وأن الاهتمام بتتمية الجوانب الانفعالية يدفعه للنشاط والعمل ويساعده على النجاح في مختلف شؤون حياته وإضفاء نوعا من السعادة الأمر الذي يسهم بشكل كبير في

لفت الأنظار إلى أهمية تلك الجوانب في حياة الفرد في التغلب على المشكلات والتميز بينها وإدارة انفعالاتها وشكل فعال داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين.

3.5. التحصيل الدراسي:

اصطلاحاً: يعرف التحصيل الدراسي على أنه:

المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه. كما يعرف أيضاً على أنه: المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختيار من قبل المدرس. (لوناس حدة، 2013، ص6). في حين يعرفه **دريفر (1961)** على أنه: الأداء على سلسلة من الاختبارات التحصيلية المقننة والذي يقيس كفاءة الفرد في المواد الدراسية. (زبيدة أسامة محمود، 1987، ص7).

بينما يعرفه **سيد حافظ فرحات:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب خلال العام الدراسي من خلال اجتياز اختبار معين معد من قبل المدرسين، سواء كان هذا الاختبار شفوياً أو تحريراً، أو كلاهما معاً. (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، ص11).

إجرائياً: هو ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات سواء كانت كتابية أو شفهية التي تم إعدادها من قبل المدرسين، وهو يعكس مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات دراسية.

4.5. غير المتفوقون دراسياً:

هم فئة التلاميذ غير النجباء من السنة الثالثة ثانوي الذين يقل معدلهم عن 12 من 20 سواء شعبة علوم أو شعبة أداب في الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2020/2019.

5.5. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، و بإحدى أقسام السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية و الأدبية ، و المتمدرسين في السنة الدراسية 2019/2020.

6. الدراسات السابقة:

أ/-الدراسات العربية:

دراسة لأبي سمرة (2000):هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (500) من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس (مونتغمري)، ثم استخدم مقياس بارون للذكاء الانفعالي وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

دراسة فوقيه محمد راضي (2001):هدفها الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين، والتعرف على الفروق بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الاتكالي وتكونت عينة البحث من (289) من طلبة الجامعة منهم (135) ذكور (154) إناث، وظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي ولصالح الإناث، كما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي ولصالح الطلاب مرتفعي الذكاء.

دراسة عبد النبي (2001): التي أجريت في المملكة العربية السعودية وهدفت إلى التعرف إلى تأثير كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق بين التخصصات الأكاديمية في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة في السعودية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، واختبار التفكير الابتكاري، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (200) من طالبات عدد من الجامعات السعودية، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة

إحصائيا بين الطالبات وفق التخصصات الأكاديمية في الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، كما وجدت معاملات ارتباط دالة موجبة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري.

دراسة السيد "عبد العال عوجة" (2002): هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي و كل من الذكاء المعرفي و العمر و التحصيل الدراسي و التوافق النفسي، حيث تكونت العينة من 64 طالب و 194 طالبة و قد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي و كل من الذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي ، في حين كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين على مقاييس الذكاء الانفعالي الثلاثة ، و كذلك كشفت الدراسة عن و جود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية و الأدبية الثلاثة. (عوجة، 2002، ص213).

دراسة الملي (2010): دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث، تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من 246 طالبا، تم اختيارهم من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، استخدم مقياس Bar-on الشباب توصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، كما توجد علاقة دالة إحصائية بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين.

دراسة الشمري (2010): فقد هدفت إلى الكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي على عينة تكونت من (775) طالبا وطالبة، موزعين على ثمان كليات تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة متعددة المراحل، والعنقودية العشوائية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الذكاء الانفعالي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بالإضافة وجود تفاعل بين الذكاء الانفعالي والتخصص الدراسي

والمستوى الدراسي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ومجالاته من جهة، وبين التحصيل الدراسي من جهة أخرى.

ب/- الدراسات الأجنبية:

دراسة مايير وآخرون **Mayer, et al (1990)**: استهدفت تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب، وتم ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (139) طالبا جامعيًا، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار، وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعًا عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

دراسة بار آون **(2000)**: دراسة هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة (231) طالبا من مدارس تورنتو بكندا، ثم تدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي، وقد شملت هذه المهارات التكيف وإدارة الانفعال والعلاقات الاجتماعية وأشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين تم تدريبهم تفوقوا في الدرجات على أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتدريب، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلًا من ذوي الدرجات المتدنية في الذكاء الانفعالي على مقياس بارون.

دراسة أوكونر وبيثل **(2003)**: هدفها تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على أساس المدى التراكمي واستخدما نموذجين مختلفين للذكاء الانفعالي الأول النموذج المبني على الشخصية والثاني النموذج المبني على القدرة، بينت النتائج أن الذكاء الانفعالي ليس له قدرة تنبئية بالتحصيل الدراسي في كلا النموذجين.

دراسة باركر وآخرون (2004): هدفها التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (667) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، قسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من مستويين: مرتفعي التحصيل، ومتدني التحصيل، والثانية ضابطة تعرضنا للاختبار القبلي للذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يتنبأ جزئيا بالتحصيل الدراسي بحوالي (16%) من التغير في المعدل العام، ويشير ذلك إلى أن ذوي المستوى العالي في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلاً من ذوي المستوى المتدني في الذكاء الانفعالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات التي تناولناها بالتقدم سلفاً إلى متغير الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي نجد دراسة "لأبي سمرة" (2000) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي. ونجد أيضاً دراسة "فوقيه محمد راضي" (2001) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين، والتعرف على الفروق بين مرتفعي الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري، حيث أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي ولصالح الإناث، كما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي ولصالح الطلاب مرتفعي الذكاء. ودراسة "عبد النبي" (2001) التي هدفت أيضاً إلى التعرف إلى تأثير كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق بين التخصصات الأكاديمية في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة في السعودية. حيث أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات وفق التخصصات الأكاديمية في الذكاء الانفعالي

والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، كما وجدت أنه هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري.

كما كشفت نتائج الدراسة لكل من دراسة "عجوة" (2002) ودراسة "المللي" (2010) وأيضاً دراسة "الشمرى" (2010) عن عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية نجد: دراسة "مايير وآخرون" (1990) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب، حيث أسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا دقة في تقديم حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

أما دراسة "بار أون" (2000) فهدفت أيضاً إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلاً من ذوي الدرجات المتدنية في الذكاء الانفعالي على مقياس بارون. كذلك دراسة "باركر وآخرون" (2004) تناولت هو الآخر العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي حسب مستويين من التحصيل حيث كشفت الدراسة أن ذوي المستوى العالي في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلاً من ذوي المستوى المتدني في الذكاء الانفعالي. أما بالنسبة لدراسة "أوكونروثيل" (2003) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على أساس المدى التراكمي من خلال استخدام نموذجين، حيث أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي ليس له قدرة تنبئية بالتحصيل الدراسي في كلا النموذجين.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولها الباحثين تبين أنها تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى.

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي

تمهيد

1. مفهوم الذكاء الانفعالي
2. الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي
3. مراحل تطور الذكاء الانفعالي
4. أهمية الذكاء الانفعالي في مجال المدرسي
5. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي
6. مستويات الذكاء الانفعالي
7. أبعاد الذكاء الانفعالي

خلاصة

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوما جديدا في التراث السيكلوجي، حيث ظهر نتيجة سعي الباحثين في دراستهم للجوانب غير المعرفية لدى الفرد وتفسير سلوكه. فالكثير من الأداءات والإنجازات والتفوقات إنما تقف وراءها إدراك الفرد لانفعالاته والتحكم فيها، إلى جانب التوافق مع مختلف الضغوطات الاجتماعية والتغيرات المتسارعة في مختلف المواقف التي يتعرض لها.

1- مفهوم الذكاء الانفعالي:

عرف الذكاء الانفعالي تعريفات عديدة ومتنوعة وذلك بتعدد وتنوع المدارس الفكرية والأطر النظرية للباحثين الذين تناولوا الذكاء الانفعالي بالبحث والدراسة، فلا يوجد تعريف جامع للذكاء الانفعالي يتفق عليه جميع علماء النفس، وسنتناول البعض منها على النحو التالي:

-عرف **عثمان ورزق (2002)** الذكاء الانفعالي بأنه: إدراك الفرد لقدراته على الانتباه، والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (عثمان ورزق، 2001، ص206).

بينما عرفه **العيتي (2003)** الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين. (عن أبو زيتون، 2010، ص18).

ونكر **مأمون (2003)** بأن الذكاء الانفعالي هو: القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي عاطفيا أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين. (مأمون، 2003، ص62).

-وعرف **السمادون (2007)** الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الانفعالية) بكفاءة. (السمادون، 2007، ص41).

وأشار النعيمي (2010) إلى الذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والإحباط والتفائل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وأداء الأدوار القيادية بنجاح". (النعيمي، 2010، ص87).

نستنتج مما تقدم أنه يمكن تقسيم التعريفات التي تناولت الذكاء الانفعالي (الوجداني) إلى ثلاثة أقسام: أ-قسم أول تناول تعريف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين.

ب-قسم ثاني تناول الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد.

ج-قسم الثالث تناول الذكاء الانفعالي بأنه القدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة.

2- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي:

منذ النصف الثاني من القرن العشرين أصبح الذكاء الانفعالي موضوع الساعة على الرغم من أن الجذور التاريخية الفعلية لهذا الموضوع في القرن التاسع عشر.

وبالرغم من أن بعض الباحثين يدعون أنهم كانوا أول من قاموا بدراسة علمية للذكاء الوجداني إلا أن الفضل يرجع إلى "شارلز داوين" **Charles Darwin** الذي قام بالتعرض لهذا الموضوع منذ عام 1837 ونشر عام 1871 أول كتاب، حيث تعرض لموضوع "التعبير الوجداني" (العاطفي) الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الوجداني حتى الآن.

وقد دارت النقاشات حول الذكاء الوجداني منذ بداية القرن العشرين وبدأت المنشورات العلمية في الظهور عندما عرف "ثورنديك" **Thorndike** ما أطلق اسم الذكاء الاجتماعي عام 1920 وركزت العديد من الأبحاث على تطور طرق ووصف السلوك الاجتماعي المناسب، واستمر النشاط في مجال الذكاء الوجداني غير منقطعا منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن وكان من أمثال "كياي" **Kelly** و **Rogers** و **Roter** و **Cantor** و **Kihlstrom**.

وفي تلك الفترة بدأ الباحثين يغيرون اهتمامهم من القياس والتقويم إلى تحليل وفهم السلوك البيئشخصي والدور الذي يلعبه في تحقيق التوافق الفعال داخل المحيط الاجتماعي، إلا أن ذلك لم يستمر في فهم

القدرة الإنسانية من المنظور الاجتماعي، إلا أن "دافيد وكسلر" David Wechsler أكد على ذلك عندما تحدث عن الذكاء العام وعرفه بأنه: "القدرة على التصرف وفقا لهدف معين". ويمكن تلخيص تطور العلاقة بين التفكير والانفعال والذي يعكس الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي كما هو موضح بالجدول رقم (1). (السيد ابراهيم السمدوني، 2007، ص30-31).

الفترة الزمنية	تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا
1969-1990	في تلك الفترة كانت بحوث الذكاء مستقلة عن بحوث الانفعالات، فالذكاء والانفعال يعتبران في تلك الفترة مجالين مستقلين. وبحوث الذكاء: في تلك الفترة كانت تركز على قياس الذكاء، وكانت تهتم بإعداد للمقاييس والاختبارات وتطويرها، وظهرت اختبارات وطورت اختبارات أولية وكان من أهم تلك المقاييس: مقياس "استانفورد بينيه، ووكسلر-بلفيو. وأصبح المهتمين بهذا المجال التحقق من صدق تلك الاختبارات وقدرتها على الاستدلال. أما بحوث الانفعالات: كان التركيز في تلك الفترة منصبا على مشكلة هامة، وهي أن الشخص عندما يتعرض لموقف ضاغط، فهل يستجيب فسيولوجيا أي تحدث ردود أفعال فسيولوجية أولا ثم الشعور بالانفعال ثانيا، أم أن الشخص يشعر بالانفعال في البداية ثم يتبع ذلك تغيرات فسيولوجية وتلك المشكلة تكون مماثلة لمشكلة الدجاجة والبيضة، فأى منهما أولا ثم يتبعها ثانيا.
1989-1970	في تلك الفترة بدء دخول مصطلح الذكاء الوجداني سميت بالفترة التمهيدية لتعريف الذكاء الوجداني (الانفعالي) Emotional Intelligence. وقد نشأ هذا المصطلح من خلال توصل الباحثين إلى جعل المعرفة والوجدان مجالا واحدا، فقد أشاروا إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاكتئاب يكونون أكثر واقعية ودقة عن الآخرين، وأن التقلبات المزاجية يمكن أن تزيد من

الابتكارية. -ظهرت نماذج ونظريات اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء والانفعال، فقد اقترح جيلفود في نموذج بنيه العقل، فئة "المحتوى السلوكي" الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين. -كما ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لجارنر 1983، وقد أشارت إلى ما يعرف "بالذكاء داخل الشخص" Intrapersonal Intelligence الذي يشير إلى القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وترميزها. -وبالرغم من أن مصطلح الذكاء الوجداني (الانفعالي) استخدم خلال تلك الفترة بصورة متفرقة إلا أنه لا يعرف أو يوصف بأنه أسلوب محدد، فتحديد المفهوم مازال في مرحلة التكوين.	
في بداية تلك الفترة نشر ماير وسالوفي Mayer & Salovey مجموعة من المقالات عن الذكاء الوجداني وقد أضاف مقالهما الذي كان عنوانه "الذكاء الوجداني" بطريقة تحليلية مشيراً للمجالات ذات العلاقة به، وظهر في تلك الدراسة أول مقياس لقياس الذكاء الوجداني ونشر بنفس الاسم، وأشار الباحثان في تلك الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني ذكاء حقيقياً. وقد طورت في تلك الفترة أيضاً التفسيرات المتعددة للذكاء الوجداني وخصوصاً النموذج العصبي الذي اعتمد على علوم المخ.	1990-1993

1994-1997 نشر جولمان عام 1995 أول كتاب عن الذكاء الوجداني (الانفعالي) وقد أخذ هذا الكتاب شعبية كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم، وفيه وضع تصورا لتفسير الذكاء الوجداني (الانفعالي). واستخدم مصطلح النسبة الانفعالية (EQ) Emotional Quotion (EQ) وظهرت في مجلة التايم Time Magazine، كما نشرت في تلك الفترة عددا من المقاييس من بينها مقاييس الذكاء الوجداني 1998 حتى الآن. اهتمت تلك الفترة في بحث وقياس الذكاء الوجداني، حيث حاول عددا من الباحثين تعريف الذكاء الوجداني وطرق قياسه، وظهرت مقاييس جديدة ومقننة.	1994-1997
---	------------------

جدول (1): يمثل تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا.

(السيد ابراهيم السمدوني، 2007، ص32-33).

3-مراحل تطور الذكاء الانفعالي:

ويشير مايير وسالوفي (1997) والبهدل (2013) الوارد في (السمدوني، 2007، ص30-37) و(بن جامع، 2009، ص32)، إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي في تطوره مر بخمس مراحل جاءت على النحو التالي:

1-المرحلة الأولى (1900-1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية للذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة، حيث تميزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكلوجية المهمة بالذكاء على تلك المهمة بالوجدان والانفصال والعواطف، فاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الوجدانية عن العمليات العقلية، وذلك لأن الذكاء والوجدان وفقا لهذا الاتجاه هما مفهومان متعارضان.

2-المرحلة الثانية (1970-1989):

وقد تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الوجداني منها:

أ-الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء)، ودراسات الانفعالات (دراسات العواطف والمشاعر) لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.

ب-تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكيد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية، ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.

ج-تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي، والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الانفعالي العاطفي. (ليلية خابط، 2018، ص85-86).

3-المرحلة الثالثة (1990-1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي في العديد من الدراسات والمقالات العلمية، حيث نشر ماير وسالوفي مقالا أول سنة 1990، والذي يهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني إضافة إلى نشر مقال ثاني، والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

4-المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الانفعالي خارج الأوساط الأكاديمية أي في ميدان العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب جولمان كتب أخرى تناولت الذكاء الوجداني. (ليلية خابط، 2018، ص85-86).

5-المرحلة الخامسة (من 1998 إلى الوقت الحاضر):

تميزت هذه الفترة بالاهتمام الأكاديمي الجاد بموضوع الذكاء الوجداني، حيث قامت بتمحيص مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الدراسات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه.

ونقلا عن (عيسى ورشوان، 2006، ص02) يذكر أوستين وزملاؤه (Austin & al, 2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد ترجع إلى سببين هما:

- 1- اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس، حيث تعتبر منطقة جديدة في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال مقاييس الذكاء والشخصية.
- 2- أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية. (ليلة خابط، 2018، ص86-87).

من خلال هذه المراحل التي مر بها الذكاء الانفعالي على اختلاف وجهات تطور الأبحاث بحيث نجد في البداية الاهتمام بفكرة الانفصال بين الانفعال والعقلي لدى الفرد فهما جانبيين لا يمكن الربط بينهما.

ثم تأتي فيما بعد فكرة على ضرورة الدمج بين العقل والانفعال، وكذلك أهمية إدراك المعلومات الغير اللفظية ثم ربط الذكاء الانفعالي في مجالات عديدة منها اختيار المهنة، الاعتراف بأن الأفراد يختلفون في قدرات الفردية وأن لكل شخص ميزة وقدرة تميزه عن غيره مما أدى في الأخير إلى الاعتراف بوحدة اختلاف في المهارات بين الأفراد.

4- أهمية الذكاء الانفعالي في مجال المدرسي:

يشير ماير وسالوفي (1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية.

- ويرى بار - أون (2005) أنه إذا كان الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكساب المتعلم قدرا من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن

تأهيله الأكاديمي، فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة، فالبيئة المدرسية الابتدائية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر ووجدان المتعلم السلبية، وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله الدراسي، لذلك فإن من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه ويرى جولمان أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا. (عن المللي، 2010، ص42).

- إن توظيف الذكاء الوجداني في قطاع التربية والتعليم عامة ومرحلة التعليم الثانوي خاصة، أصبح قناعة وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي، لما لمسه هؤلاء من تأثيره في تحصيل التلميذ الدراسي، مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الوجداني وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية، مما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل العملية التعليمية-التعلمية، ومساعدة المعلمين والتلاميذ على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي. (راضي، 2001، ص118).

ويمكن إيجاز أهمية الذكاء الوجداني للفرد وفق الباحث المهدى كما يلي:

1. يلعب الذكاء الوجداني دوراً مهماً في توافق الطفل مع والديه وأقرانه وبيئته، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

2. يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز الأزمات المختلفة منها أزمة المراهقة.

3. يعتبر الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر يضمن توافقاً بين الزوجين.

4. يعتبر الذكاء الوجداني عاملاً للنجاح في الحياة والعمل. (إلهي، 2009، ص70).

وبشير الجاسر إلى أن أهمية الذكاء الوجداني فيما يلي:

أ- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة.

ب- تحسين التواصل مع الآخرين.

ج- امتلاك مهارات التعاطف، بحيث يعد جوهر الذكاء الوجداني.

د- التصرف باستقامة والذي يعد جوهر آخر للذكاء الوجداني، ويعني التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية.

هـ- الشعور بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي للحياة.

و- منح مهارات التعامل مع مختلف الضغوطات.

ي- تنمية الابتكار. (إلهي، 2009، ص71).

5- مستويات الذكاء الانفعالي: هناك ثلاث مستويات للذكاء الانفعالي:

مستوى الذكاء	صفات صاحبة
ذكاء انفعالي مرتفع	- يؤمن صاحبه بحقوق الناس كافة وكرامتهم. - لا يفرض قيما على الآخرين، بل يرى أن على الناس كافة احترام حقوق سواهم. - لديه احساس راسخ بذاته ويستطيع التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة. - يتصف بدافعية ذاتية وقادر على إيجاد وإشباع حاجاته. - يتمتع بعلاقات شخصية مرضية. - يتكيف جيدا بشكل واسع مع المواقف الإنسانية. - يتمتع بالمسؤولية.
ذكاء انفعالي متوسط	- يعمل بدافع من احترام الذات. - لديه قدرة لا بأس به من الشعور بالذات، إلا أن العاطفة والانفعال يؤثران في مواقفه. - لديه قدر لا بأس به من الدافعية.

مستويات الاستماع بالعلاقات مع الآخرين متدنية إلى حد ملحوظ.	
أهدافه غير محددة ويفتقر لحظة لبلوغها. اتكالي في علاقاته ويعتمد على الآخرين في العمل. قدرته على الاستمرار في علاقاته ضعيفة. أسلوبه فوضوي في الحياة.	ذكاء انفعالي منخفض

الجدول رقم (02): يوضح مستويات الذكاء الانفعالي. (محدب رزيقة، 2015، ص56-57).

6- أبعاد الذكاء الانفعالي:

يتكون الذكاء الانفعالي من الأبعاد الآتية والتي يكاد يتفق عليها كل المهتمين في هذا المجال فهي:

(1) الوعي بالانفعالات والمشاعر هو حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي، وهذا ليس كافيا، وإنما يتطلب فهما لمعنى الوعي الذاتي وهو وعي المرء بانفعالاته الشخصية وحالته المزاجية كما تحدث، ووعيا بأفكاره، إذ يعتمد الوعي بالمشاعر والانفعالات في حد ذاته على كفاءة انفعالية، وهذا يشكل البعد الأول للذكاء الانفعالي، ويمكن تحديد ذلك بعبارات محددة، أن تعرف مزاجك وما هو شعورك اتجاهه، أن تعرف مواطن قوة وضعف انفعالاتك، أن تعرف الخيارات العلمية التي تمتلكها (ماذا يمكن أن نعلمه).

(2) ويعد تنظيم وإدارة الانفعالات البعد الثاني من أبعاد الذكاء الانفعالي، ويعني إدراك ومعرفة ما الذي يكون وراء هذه المشاعر إذ يتطلب هذا البعد معرفة السيطرة على انفعالاتك في وقت الاستقزاز أو الإزعاج، وتعرف كيف تبقى إيجابيا تحت الضغط، وتعرف كيف تكون مرنا.

(3) توجيه المشاعر والانفعالات بما يخدم الهدف الذي يسعى إليه الفرد فهو البعد الثالث الذي يسيطر على الانفعالات فيكون أكثر حكمة عندما يتحلى بالصبر والتفهم، ولا يستجيب لأهوائه وانفعالاته حيث يكون

مندفعاً سريع الغضب، إن السيطرة على الانفعالات لا يعني أن يكون المرء متحجراً غليظ القلب أو بارد العواطف، وإنما يكون قادراً على مراقبة انفعالاته السلبية ويحقق التوازن في ردود أفعاله الانفعالية، ويكون قادراً على الاستمرارية والمواظبة حتى وإن واجهته حالات من الفشل والصعوبات، ولديه إصرار لتحقيق الأهداف التي ينبغي الوصول إليها.

(4) أما بعد المشاركة الوجدانية والتعاطف، فهو البعد الرابع والذي يمثل الحساسية تجاه مشاعر الآخرين والتعامل معهم مراعيًا لمشاعرهم. ولا يمكن أن تكون هذه المشاعر واحدة للجميع، ويستطيع الفرد وفق هذا البعد أن يقرأ ويتفهم مشاعر الآخرين، وقادراً على فهم اللغة غير الملفوظة (لغة الجسد) راغباً في مساعدة الآخرين الذين في حالة أذى أو حزن. (قحطان أحمد الطاهر، 2015، ص152-153).

(5) أما فن معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة فتشكل البعد الخامس وتعني قدرة الفرد على تنظيم وإدارة انفعالاته في التعامل مع الآخرين للتكيف الاجتماعي السليم، فهو قادر على أن يتماشى مع الآخرين، وقادر على العمل بشكل جيد مع المجموعات أو الفرق، وقادر على تكوين صداقات والمحافظة عليها، وقادر على حل المشكلات والصراعات مع الآخرين، كما يمكن أن يتعامل مع مختلف الناس في المواقف المختلفة. (قحطان أحمد الطاهر، 2015، ص153).

7- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي:

تنوعت اتجاهات الباحثين ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي يمكن استخلاص النماذج الآتية:

1. نموذج جولمان للذكاء الانفعالي:

ويحدد جولمان مهارات الذكاء الانفعالي وفق النموذج الآتي: (Croleman 1996).

- المعرفة الانفعالية: وتتمثل على الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر والانفعالات وفهمها ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي.

■ إدارة الانفعالات: وتشمل على القدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم وتهئية النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

■ تحفيز الذات: أي توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.

■ إدراك انفعالات الآخرين: وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم والقدرة على النقاط الإشارات الانفعالية للآخرين وتبني هذه المقدرة على أساس الوعي بالانفعالات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال القيادية.

■ إدارة العلاقات الاجتماعية: وهذا المجال يتطلب الكفاية الاجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها، ويعتبر هذا البعد مطلباً هام القيادات العليا والأعمال التي تتطلب اتصالات مع المجتمع بشكل مكثف. (سعاد جبر سعيد، 2008، ص 13-14).

- يتبين لنا أن نموذج جولمان يؤكد على الكفاءات الانفعالية لدى الفرد والتي تساعده على مقاومة ضغوط العمل ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه الكفاءات الانفعالية التي تظهر في مجال العمل وتساعد الفرد على تحمل الضغوط والإنجاز.

2. نموذج بار-أون Bar-On:

هدفت نظرية بار-أون (1997) إلى فهم كيفية تمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل البعض الآخر، وقد قدم عام 1997 نموذجاً للذكاء الوجداني يشمل على خمسة عشر بعداً فرعياً هي:

■ الذكاء الوجداني داخل الشخص: ويتضمن خمسة أبعاد فرعية هي: الوعي بالذات الوجدانية والتوكيدية واعتبار بالذات، وتحقيق الذات والاستقلالية.

■ الذكاء الوجداني بين الأشخاص: ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: التعاطف والعلاقات بين الأفراد والمسؤولية الاجتماعية.

- القدرة على التكيف: ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: حل المشكلة، اختبار الواقع والمرونة.
 - إدارة الضغوط: يتضمن بعدين فرعيين هما: تحمل الضغوط وضبط الاندفاعات.
 - المزاج العام: يتضمن بعدين فرعيين هما: السعادة والتفاؤل (R.Bar-On,1997,p17-20)
- وقد أعاد بار-أون تنظيم العوامل المكونة للذكاء الانفعالي في تنظيم أطلق عليه: "التنظيم الطوبوغرافي" وفيه قسم وفيه قسم أبعاد الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة عوامل وهي:
- عوامل جوهرية: وتشمل أبعاد الوعي بالذات الوجدانية والتوكيدية واختبار الواقع وضبط الاندفاعات.
 - عوامل مساندة: وتشمل أبعاد اعتبار الذات الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية، التفاؤل وتحمل الضغوط.
 - عوامل محصلة: وتشمل أبعاد حل المشكلة العلاقات الاجتماعية، وتحقيق الذات والسعادة. (أحمد معتوق النمري، 2011، ص 17-18).
- بالتالي هذا النموذج يركز على فكرة كيف يمكن لبعض الأفراد النجاح في الحياة وبعضهم يفشل، حيث رأى أن النجاح في الحياة هي النتيجة النهائية التي يهدف الفرد من أجل التوصل إلى تحقيقها.
- 3. نموذج ماير وكاروسو وسلوفي:**
- حدد ماير وكاروسو وسلوفي النموذج التالي للذكاء الانفعالي ويتكون من مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي:
- القدرة على الوعي الانفعالي: وتتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
 - القدرة على استخدام الانفعالات: وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس.

- القدرة على فهم الانفعالات ودلالاتها: وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهم الانفعالات، وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.
- القدرة على إدارة الانفعالات: وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية مشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية. (سعاد حبر سعيد، 2008، ص15).
- إذن هذا النموذج يؤكد على أن الذكاء الانفعالي مجموعة من الاستعدادات المعرفية وكفاءات ومهارات تؤثر في قدرة الفرد على النجاح، ويتكون الذكاء الانفعالي يتواجد كل من المكونات الاجتماعية للشخصية، المكونات الشخصية، القدرة على التكيف والمزاج العام.

4. نموذج ديفيد كاميل: David Camplell (1981)

- هو نموذج مؤسس لشرح كفاءات القيادة ويسمى قائمة "كاميل" للقيادة في المعاملات الإنسانية، وتم استعارة هذا النموذج للذكاء الانفعالي لدى بعض الكتاب، ويتكون من خمس مجموعات من السمات القيادية وكل منها يشمل على عدد من الخصائص المنفردة وهي:
- المهارات الاجتماعية: ويشمل الطموح والبعد في وجهة النظر والخبرة والأصالة والتحدى والإقناع.
 - الدافعية: ويشمل النشاط والحيوية والبحث الدائم عن إشباع حاجات الجماعة.
 - التأثير الاجتماعي: ويشمل مراعاة مشاعر الآخرين والحنان والصدقة ومنح السلطة.
 - الدعم الاجتماعي: ويشمل التنظيم والثقة والإنتاج والاقتصاد.
 - إدارة الذات: ويشمل الهدوء والتفؤل والمرونة والثقة. (J.Mayer et P.Salovey, 2002, p60)
- هذا النموذج خاص بالكفاءات القيادية الخاصة في المعاملات الإنسانية، ثم استخدمها كنموذج للذكاء الانفعالي تتكون من خمس سمات وهي المهارات الاجتماعية، الدافعية، التأثير الاجتماعي، الدعم الاجتماعي وإدارة الذات.

5. نموذج وايزنجر:

استند وايزنجر (2004) Weisinger في بناء هذا النموذج على نظرية سالوفي وماير في الذكاء الانفعالي، حيث يتضمن هذا النموذج ثلاثة كفايات متصلة بالبعد الشخصي Intrapersonal وكفائتين متصلتين بالبعد بين الشخصي، ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الانفعالي على الكفايات الآتية:

- **الوعي بالذات Awareness Self:** وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله، ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.

- **إدارة الانفعالات Emotions Managing:** وهو فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

- **الدافعية الذاتية Self-Motivation:** ويقصد بها تميز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية الداخلية والخارجية للاستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي Self-Tark وتدريب الذات Self-Coaching أما الكفائتان المتصلتان بالبعد بين الشخصي فهما:

- **الاتصال الجيد:** وهو تطوير مهارات اتصال فاعلية، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.

- **مراقبة الانفعالات:** وهي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة. (سعال جبر سعيد، 2008، ص16).

6. نموذج مونتيماير سبي:

أشار مونتيماير سبي (Mont emayor &Spee, 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي الذي قدمه بعض الباحثين الرواد في الذكاء الانفعالي مثل جولمان وماير وسالوفي وماثيوز يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمنان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين والوعي (Awareness) مقابل إدارة الانفعالات (Management of Emotions) وهكذا افترضنا أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة أبعاد هي:

• الوعي (الإدراك) الانفعالي للذات **Emotional Self-Awareness**: وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

• الوعي (الإدراك) الانفعالي للآخرين **Other-Awareness Emotional**: وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين. (نفس المرجع، ص 16-17).

• الإدارة الانفعالية للذات **Emotional Self Manageme**: وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الذاتية.

• الإدارة الانفعالية للآخرين **Emotional Other Management**: وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين. (سعاد جبر سعيد، 2008، ص 16-17).

خلاصة:

أخذ الذكاء الانفعالي مكانة بارزة بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديما وحديثا، وعلى الرغم من كونه مفهوما افتراضيا إلا أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبح محل جدل ونقاش وبقي من أكثر الميادين التي خطيت بالبحث والدراسة في علم النفس الشخصية عامة وفي علم النفس الفارقي خاصة، فنجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضا من قدرات ومهارات وجدانية، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي بنية نفسية ذات أهمية بالغة في فهم وتفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي
2. أنواع التحصيل الدراسي
3. شروط التحصيل الجيد
4. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
5. قياس التحصيل الدراسي
6. تقويم التحصيل الدراسي
7. أهمية التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أسمى الأهداف التربوية، ومن بين العمليات التي تسعى كل منظومة تربوية على تحقيقها والوصول إلى أعلى درجاتها، حيث أصبح الحث على التحصيل الدراسي مطلب الجميع ابتداءً من الأسرة، المجتمع والمعلم والطالب نفسه، كما أنه أصبح المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه لمعرفة نسبة ذكاء ونبوغ وتفوق الطالب في المدرسة والحياة الاجتماعية عامة. لهذا يعتبر من المواضيع التي حظيت باهتمام علماء الاجتماع والنفس، لم له من تأثير على الحياة المستقبلية لدى التلميذ.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

1-1-لغة:

التحصيل من فعل حصل، يحصل، تحصيلًا ونقول حصل الشيء حصولًا أي ثبت ورسخ والحاصل هو ما يبقى وثبت. (المنجد في اللغة والإعلام، 1996، ص137).
-حصل الشيء يحصل حصولًا، والتحصيل تميز ما يحصل وقد حصلت الشيء تجمع وثبت، والمحصول والحاصل وتحصل الكلام ورده إلى محصل. (علي عبد الحميد، 2011، ص89).
-يشير "الفراهيدي" (2005) في كتاب العين إلى أن الفعل "حصل" يعني: بقي وثبت، والتحصيل هو: تمييز ما يحصل. (الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد، 2005، ص194).

1-2-اصطلاحًا:

هو الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، أو أنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة وتتمثل في درجات الاختبارات أو العلامات التي يصنعها المعلم لطلابه أو كليهما. (صلاح الدين محمود علام 2007م-1428هـ ص55).

يعرفه "عبد الرحمان العيسوي" أنه مقدار المعرفة أو المهارات التي تحصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي والتعليم أو التحصيل العامل من دراسات التدريب التي يلتحق بها، ويفضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاءة للتعبير عن المهن أو الحرف بينما تختص كلمة التحصيل الدراسي. (عبد الرحمان العيسوي، 1984 ص 166).

كما يعرفه أيضا "علام صلاح الدين محمود" على أنه ما يدل الوضع الراهن لأداء الفرد وما تعلمه واكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية. (علام صلاح الدين محمود، 200 م-1420 هـ ص 306).

أما "هادي شعلان" هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقدير المدرسين أو كليهما. (هادي شعلان ربيع وإسماعيل محمد الغول، 2006، ص 83).

يشير إليه "جابر عبد الحميد" في مجال علم النفس التربوي أنه نوع من الحنق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي، سواء بصفة عامة أو في مهارات معينة كالقراءة أو الحساب. (صالح عبد العزيز الناصر، بدون سنة، ص 13).

من خلال التعريفات يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو مجموع المعارف التي اكتسبها التلميذ في آخر العام الدراسي والذي يمثل مدى استيعابه للمعلومات والمواد الدراسية.

2-أنواع التحصيل الدراسي: يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أنواع وهي كالتالي:

2-1- التحصيل الدراسي الجيد:

يشير التحصيل الجيد إلى فئة من التلاميذ الذي مستواهم التحصيلي متفوق في جميع المواد، أن النجاح المدرسي الجيد هو تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة وكذا النظام التربوي بصفة عامة إلى تحقيقها،

فإن حصل ذلك لتلميذ معين عندها يمكننا القول بأن التحصيل الدراسي للتلميذ جيد. (عبد الرحمن العيسوي، 1984، ص197).

2-2- التحصيل الدراسي المتوسط:

فهو ذلك الذي يفترض أن تنتمي إليه أغلبية عناصر الصف الدراسي المعين. (أحمد مزبود، 2009، ص181).

- هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، أو يكون أداء متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة. (أمال بن يوسف، 2008، ص193).

2-3- التحصيل الدراسي الضعيف:

يعني مستويات تحصيلية منخفضة عن المتوقع من الاستعدادات أي أن التحصيل الضعيف أو تأخر التلميذ دراسيا هو أن هذا التلميذ قد قصر تقصيرا ملحوظا عند بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله ولا يؤخذ التحصيل عادة وحده بل يؤخذ متصلا بالعمر الزمني للتلميذ، يكون ضعيف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسيين العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل الموارد الدراسية أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية مثل مادة الرياضيات والفيزياء. (نعيم الرفاعي، 1972، ص436).

إذا فالتحصيل الدراسي الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات الدراسية الذي يظهر من خلال التأخر الدراسي.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك مجموعة متدخلة من العوامل العقلية الانفعالية المؤثرة على المردود الدراسي للتلميذ ويمكن توضيح هذه العوامل فيما يلي:

3-1-العوامل العقلية:

3-1-1-النكاء:

يعتبر من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل وذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما ذلك أن التحصيل الدراسي كأى نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العامة وإن كان هذا التأثير يختلف مداه حسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة.

3-1-2-القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، وأكثر القدرات المرتبطة بالتحصيل القدرة اللغوية وهي القدرة على فهم لمعاني لتعبيرات اللغوية وكذلك القدرات على الاستدلال العلمي وهي سهولة القاعدة العلمية، ثم تضيفها بدقة الاستنباط للأجوبة الصحيحة.

3-1-3-الذاكرة:

قدرة الطالب على تذكر عدد من الألفاظ، الأفكار والمعلومات والصور الذهنية يؤثر على التحصيل الدراسي بشكل واضح لذا يجب الاهتمام بها يقدم له من الحقائق والمعارف، حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة على أن تكون الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته الاجتماعية.

3-1-4-التفكير:

قدرة التلميذ على تغيير وجهة نظر إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليه، من زوايا مختلفة، ويعتبر من العوامل التي تؤثر دون شك في التحصيل الدراسي الإيجابي. (القاضي يوسف وآخرون، 1981، ص427-433).

3-2-العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ:

3-2-1-قوة الدافعية للتعلم:

المقصود به الرغبة القوية في المثابرة والاهتمام بالدراسة والتحصيل، فهذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محرك تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى امكانياته لتحقيق التفوق على أن قوة الدافعية للتعلم إن ازدادت شدتها على حد معلوم انخفض التحصيل. (أحمد عزت راجح، 1979، ص223).

3-2-2-الميل نحو المادة الدراسية:

لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ، ميله نحو المادة الدراسية وأستاذ المادة، فقد بينت مجموعة من الدراسات مثل دراسة كاتل 1961، وكوردن 1962، من أن هناك ارتباط وثيق بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية، فكلما زاد ميل التلاميذ نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها، كلما قل ميله نقص تحصيله فيها. (محمد برو، 1993، ص111).

3-2-3-تكوين إيجابي عن الذات:

من المؤكد أن اتجاهات التلميذ تلعب دورا هاما في توجيه سلوكه، كما أن فكرته عن ذاته تلعب دورا مهما في تحصيله، لأن الفكرة عن الذات كثيرة ما تعرض الشعور بالأمن النفسي، بالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، كما أنها تعمل كقوة ضاغطة على التلميذ فتدفعه إلى المزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها.

3-2-4-الثقة بالنفس:

تعتبر الثقة بالنفس من بين العوامل الشخصية المهمة، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف، وعلى هذا فإن الشعور مدعم للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف.

3-2-5- الاهتمام بأداء الواجبات المدرسية:

يعتبر من العوامل التي تؤدي به إلى التحصيل الدراسي الجيد، ذلك أن الوصول إلى مستوى عال من التحصيل تحتاج إلى مواصلة الجهد والمثابرة والاهتمام بأداء الواجبات المطلوبة لتحقيق الهدف المنشود. (القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981، ص434).

3-3-العوامل التربوية:

3-3-1-المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيله، إما سلباً أو إيجاباً وذلك من خلال قدرته على التنوع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تصميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلميذ.

وقد أشارت "سوسن الصدفى" إلى التزامات المعلم الناجح فيما يلي:

-كاد المعلم أن يكون رسولا: أي أن يعلم ويصلح من نفسه ليكون أهلاً لإصلاح الرجال وبناء المستقبل، وعلى أن يتزود باستمرار ليعطي باستمرار. (سوسن صدفى، 2004، ص80).

-فأقد الشيء لا يعطيه:

من البديهي أن يمتلك المعلم المادة المكلف بتعليمها وأن يلم بالطرق التربوية ليحسن تبليغها وأن يتقن استعمال وسائل الاتصال والإيصال الحديثة، وقبل كل ذلك الاقتناع بمهنة التعليم والرغبة في ممارستها.

-الإعداد للدرس جيداً:

أن يستعد ذهنياً ونفسياً وفنياً، فهذا يمنح الثقة في النفس ويضفي الاحترام لدى التلاميذ.

-تعليم العربية بالعربية:

أن لا يستعين بلغة التلميذ الأولى لتعليمه العربية إلا إذا كان ضرورياً.

-التعرف على التلاميذ:

المحاولة منذ بداية العام الدراسي للتعرف على التلاميذ، من حيث العمر والخصائص النفسية والعاطفية والذهنية والمستوى الاجتماعي والخلفية الثقافية، حتى يتسنى الاختيار الأنسب لأساليب تقديم الدروس هكذا لكسب قلوب وعقول التلاميذ.

-تعليم التلاميذ وهم يلعبون:

ليكن الدرس مناسبة للتسلية عبر التنشيط الترفيهي والألعاب التعليمية وإثارة التنافس.

-تعليم التلاميذ كيفية التعلم:

بتجنيبهم الأسلوب التقليدي وتزودهم بأدوات التحليل والتفكير وإكسابهم الثقة بالنفس والقدرة على العمل المنهجي والتعليم الذاتي.

-التشويش سلوك طبيعي:

معرفة خصائص الطفولة والمراهقة وتميز التصرفات المرتبطة بمراحل النمو أو بخصائص البيئة الغربية

-التواصل مع الأولياء:

يجب الحرص على إقامة علاقة تفاهم والتعاون مع الولي فهم النقطة المحورية التي تقوم بمتابعة التلميذ خارج المدرسة (سوسن الصدفي، 2004ص80).

-التشخيص والعلاج والتدريس:

يقوم المعلم بتدريس جزء يعتمد على معلومات ومهارات سبق التلاميذ اكتسابها فقد يود أن يعرف إذا كانوا فعلا قد اكتسبوا تلك المعلومات أو المهارات، ولذلك يقوم بإعطائهم اختبار، يتبين من خلاله نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ وهنا قد يرى أنه من الأفضل علاج نواحي الضعف قبل أن يبدأ تدريس موضوع جديد. (رجاء محمود أبو علام، 2014ص143).

3-3-2- الجو الاجتماعي المدرسي:

يعرف محمد عدس (1996) المناخ المدرسي بأنه: "الجو التعليمي الذي يسود البيئة الدراسية ومدى إحساس أفرادها بأهمية هذه البيئة لهم وشعورهم اتجاهها وفكرتهم عنها". (سامية محمد بن لادن، 2001ص210).

وهذا ما يجعل الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، خاصة بين الأستاذ والتلميذ، بين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ هنا يصبح عاجزاً عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي.

3-3-3- المناهج:

فالمناهج لها دور أساسي في مدى تحقق الأهداف التربوية فإذا كان البرنامج مبني على أسس متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ يكون تحصيله جيداً، وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصاً وبالتالي عدم تحققها. (محمد حسن، 1981ص124).

3-4- العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

3-4-1- المستوى الثقافي للأسرة:

يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية.

فهناك ارتباط بين المستوى العلمي والثقافي للوالدين وبين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، حيث كلما ارتفع المستوى العلمي والثقافي للوالدين كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

3-4-2- الجو السائد داخل الأسرة:

للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة، وبالتالي تحصيلًا جيدًا. (محمد فرحان القضاء، محمد عوض الترتوري، 2007 ص 259).

3-4-3- المستوى الاقتصادي للأسرة:

ويتمثل في قدرة الأسرة على توفير الحاجات المادية اللازمة لأبنائها والتي تساعد على نموهم الجسمي والعقلي والثقافي، مثل الأطعمة التي تتوفر فيها كافة العناصر الغذائية اللازمة لبناء الجسم والقصص واللعب والكتب التي تساعدهم على نمو القدرات العقلية والمعرفية لديهم. (محمد فرحان القضاء، محمد عوض الترتوري، 2007 ص 259).

نستنتج أن الأسرة تلعب دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطلاب من أبنائها من خلال طبيعة البيئة التي توفرها لهم، ويؤدي البيت دورا أكبر في تنمية قدرات الطفل على التعلم واكسابه اللغة، فالأسرة لها دور كبير في تحديد مستوى تحصيل الطلاب من خلال توفير الجو الملائم للدراسة.

4- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

هناك عدة شروط يجب اتخاذها حتى يكون هناك تحصيل جيد وهي:

4-1- الدافعية:

هو وجود دافع قوي يحرك الفرد نحو النشاط المؤدية إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع قويا زاد فضول الفرد إلى التعلم، ومن المعروف من تجارب التعلم إن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم. (عبد الرحمن العيسوي، 1984 ص 203).

4-2- قانون التكرار:

لحدوث التعلم يجب التكرار والممارسة فهذا الأخير يؤدي إلى التعلم إتقانه فلا يستطيع الفرد أن يحفظ قصيدة من الشعر بقراءتها مرة واحدة بل لابد من تكرارها عدة مرات.

4-3- توزيع التمرين:

تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة للقصيدة التي يلزمها حفظها وتكرارها خمسة ساعات يكون تعلمها أسهل إذا قسمنا هذه الساعات إلى أيام بدل من حفظها في جلسة واحدة، ولقد وجد أن التدريب المركزي يؤدي إلى تعب وشعور بالملل.

4-4- الطريقة الكلية والجزئية:

يجب أن يأخذ الطالب فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المواد تعلمه، ثم يأخذ بعد ذلك في استيعاب الأجزاء والتفاصيل والوحدات الصغرى ومن المبادئ العامة في عملية الإدراك أن الكل هو الذي يعطي الأجزاء المكونة له معناها ومدلولها، فالكلمة ليس لها معنى محدد إلا في إطار الكل الذي ينتمي إليه. (عبد الرحمن العيسوي، 1984 ص 197-203).

4-5- مبدأ التسميع الذاتي:

أي أن يسترجع الفرد ما حصله بين الحين لآخر لمعرفة ما أحرزه من نجاح وعلاج وما يبدي من مواطن الضعف في تحصيل والتأكد من الحفظ والفهم.

4-6- مبدأ الإرشاد والتوجيه:

أي أن إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم وعن طريقه، يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدل من تعلم أساليب خاطئة ثم يضطر لبذل الجهد لمحو الأخطاء ثم يتعلم المعلومات الصحيحة بعد ذلك فيكون جهده مضاعفاً.

4-7- معرفة النتائج:

أي أن يعرف المتعلم نتائج تقويم تحصيله فيعرف إذا كان يسير في الطريق السليم، كما يعرف مواطن القوة فيعمل على تقويتها ومواطن الضعف فيعالجها. (عبد الرحمن العيسوي، 1984 ص 197-203).

4-8- النشاط الذاتي:

أفضل أنواع التعليم هو التعليم القائم على العمل والنشاط والمجهود الذاتي وينطبق على كل فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل مجهود ذاتي أكبر من العاديين. (مدحت عبد الحميد، 1990 ص 117).

نستنتج في الأخير، لكي يكون التحصيل جيد يجب أن يتوفر على مجموعة من الشروط على كل من المعلم والمتعلم الأخذ بها ليتم للمتعلم اكتساب المهارات والخبرات بطريقة فعالة وتساعد المعلم على أداء مهامه.

5- قياس التحصيل الدراسي:

وهي صور الاختبارات التي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية خاصة الثانوية.

5-1- الاختبارات الشفوية:

تعتمد أساسا على مهارات الطلاب في القراءة والكتابة وقياس المستويات المعرفية المتعددة، إن مثل هذه الاختبارات تكون مناسبة إذا أراد المعلم تقييم قدرة التلميذ على مناقشة أنواع متسعة من المشكلات وتتميز هذه الاختبارات أنها تعد أسلوب تقويم شخصي بدرجة كبيرة وربما تكون في بعض الأحيان أكثر فاعلية عن أسئلة المقال في قياس معارف الطلاب، حيث أن الطالب لن يستطيع إخفاء ضعف معارفه، كما تساعد أيضا المعلم في تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب والصعوبات التي يواجهونها لكي يجري التغلب عليها. (صلاح الدين محمود علام، 1428، 2007 هـ ص 130-129).

5-2- الاختبارات المقالية (الذاتية):

يستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها وبالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات إلا أنه لا يزال يحتل مكانة متميزة بين أنواع الاختبارات التحصيلية، ويمثل الاختبار المقالى تقويماً للقدرة على التعبير اللغوي والإبداع الفكري وتنظيمه وتكامله وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة وينظر إلى الاختبار المقالى باعتباره هو الأسلوب الأمثل الذي يعبر فيه الطالب من وجهة نظره والتعبير بها بالطريقة التي يريد وتقسّم الاختبارات المقالية إلى نوعين: اختبارات ذات الأسئلة المحددة والاختبارات ذات الأسئلة الأقل تحديداً.

(سامي محمد ملحم، 2005 ص 208).

5-3- الاختبارات الموضوعية:

وهي تلك الاختبارات الأكثر شيوعاً واستخداماً خصوصاً في مراحل المدرسة الثانوية والجامعية واستعدت اسمها لموضوعيتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة أو في التصحيح حيث لا يكون أي أثر لذاتية المصحح ومن أهم أنواعه:

- **أسئلة الاختيار من متعدد:** تتمثل في إعطاء سؤال على شكل عبارة أو جملة أو حتى شبه جملة ثم إعطاء أربع أو خمس إجابات تكون واحدة منها فقط تمثل الإجابة الصحيحة. (سامي محمد ملحم، 2005 ص 219).

- **أسئلة الصواب والخطأ:** وهي مجموعة من الجمل أو العبارات بعضها متضمن معلومات صحيحة مما درس الطالب في مادة ما والبعض الآخر متضمن معلومات خاطئة ثم يطلب من الطالب الحكم على تلك العبارات فيما إذا كانت صحيحة أو خاطئة.

-أسئلة المزوجة: وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازنتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثبرات والاستجابات ويطلب من التلاميذ التوصيل بين المثبرات (الأسئلة) وبين ما يناسبها من إجابات. (أ.يحيى محمد نيهان، 2008 ص 195-200).

-الأسئلة التفسيرية: وهذا النوع يمكن التلميذ على استعمال ما تعلمه في أوضاع تقارب أوضاع الحياة الحقيقية والأسئلة من هذا النوع تقدم للطالب معلومات في مجال معين ويطلب منه تفسير المعلومات وإجراء تطبيقات بالإفادة مما كان قد تعلمه. (محمد إقبال محمود، 1432، 2011 هـ ص 82).

تعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسمة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك يمكن على ضوء العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

6-تقويم التحصيل الدراسي وأهميته:

والتقويم بمعناه الواسع يجرى بالتعاون مع المعلمين الآخرين، ومع أولياء الأمور مع التلاميذ أنفسهم، ولهذا فإن التقويم فعالية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة مدى نمو الطفل في اتجاه الأهداف التربوية الشاملة، ويستخدم القياس ونتائج الامتحانات بأشكالها المختلفة، وخارجها، ويستعين بآراء المربين والتلاميذ والأولياء. (أحمد محمد الطيب، 1999 ص 25).

ونجد أن عملية التقويم هي التي تعطي لنا الصورة الحقيقية لمستوى التحصيلي للطفل، فهي ليس عملية هامشية ختامية في نهاية النشاط التربوي وإنما هي حقيقة في حد ذاتها ولذلك تعد الاختبارات الشفوية والتربوية والعملية التي يجريها المعلم والطالب معاً، فالمعلم يحاط علماً بعائد جهة وطرق تدريسية والطالب يعرف نقاط القوة والضعف في تحصيله. (عبد الرحمان العيسوي، بدون سنة ص 27).

كما تكمن أهمية التقويم في:

- ترشيد تعليم التلاميذ على حسب حاجاتهم.
- نقل وترفع التلاميذ من مستوى دراسي إلى آخر ويتم ذلك بالاختبارات الفصلية ولمعدله العام للفصول.
- معرفة درجة فعالية الطرق التدريسية ومدى ملائمتها لحدوث التحصيل الدراسي المنتظر.
- معرفة مقدار ومستوى ومعارف التلاميذ.
- تقويم المناهج الدراسية والوسائل التعليمية وتحسينها وتنقيحها إن لزم الأمر.
- توفير البيانات التربوية التي تحققها المدرسة لذوي الحاجة من التربويين والسياسيين.

(أحمد مزبود، 2009 ص 149).

7- أهمية التحصيل الدراسي:

أشار "مصطفى فهمي" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والتخصصيين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لماله من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقى الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لآخر، ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات

وتقديره. (يونسي تونسية، 2012 ص 103-104).

خلاصة الفصل:

في الأخير يمكن القول بأن التحصيل الدراسي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية، وأن مستويات (جيد، متوسط، ضعيف) تظهر في فيما يسمى بالتفوق والتأخر الدراسي، كما أن التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل عديدة منها ما هو عقلي ومنها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ وما هو تربوي متعلق بالمدرسة، ومنها ما هو أسري متعلق بالأوضاع الأسرية التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ، كما أن لتحقيق تحصيل دراسي جيد هناك عدة شروط يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها، وأن قياس التحصيل الدراسي يتم عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة، حسب الأهداف والغايات المرجوة منه.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الأساسية

1. مجتمع الدراسة

2. عينة الدراسة وكيفية اختيارها

3. مكان وزمان إجراء الدراسة.

رابعاً. أدوات الدراسة

خامساً. أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه، و محاولة جمع المعلومات الأولية حول الموضوع المعالج، بالإضافة إلى أنها تساعد على ضبط متغيراته، و التأكيد من توفر عينة البحث في الميدان و أسلوب اختيارها و كذلك التحقق من أدوات البحث المستعملة، و التأكيد من صلاحياتها من حيث مناسبتها للعينة المدروسة.

أ - إجراءات الدراسة الاستطلاعية

الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو تدريب الباحث على البرامج المستخدمة في الدراسة الحالية بحيث يتمكن من تطبيقها بمهارة أكبر على مجموعات الدراسة الأساسية ،و أخذها في عين الاعتبار عند القيام بالدراسة الأساسية ، ولمعرفة بعض النقاط الهامة التي قد يلاحظها عند تطبيقه للبرامج على العينات الاستطلاعية ، وأخذها في الاعتبار عند القيام بالدراسة الأساسية ،كما يهدف الى التأكد من مدى صلاحية البرامج للتطبيق .

ب - عينة الدراسة الاستطلاعية

شمالات عينة الدراسة الاستطلاعية على 20من التلاميذ الغير متفوقين في السنة الثالثة ثانوي من مختلف الجنسين التي تتراوح اعمارهم ما بين 18 الى 20عاما في ثانوية تامدة التابعة لمدرية التربية لولاية تيزي وزو حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

ج -خطوات الدراسة الاستطلاعية

أولاً قمنا باستلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو وكذلك رخصة من رئيس مصلحة المتمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو لموافقة على اجراء الدراسة المبدئية بالمؤسسة ثم قمنا بتطبيق مقياس الدراسة على التلاميذ الغير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي لكلا الجنسين (ذكور و اناث) واتفقنا معهم على ميعاد اللقاء ،وذلك خلال استغلال فرصة أوقات الفراغ التلاميذ ،وابدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب و الانضباط .

ثانيا: منهج الدراسة:

إن مرحلة تحديد المنهج تأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية، لأن لكل منهج تصميمات، بل كل ما يتلو خطوة من خطوات اختيار المنهج تأتي تبعا لهاو تشكل طبقا لها.

مع العلم أن المنهج المستخدم في أية دراسة أو بحث يتحدد نوعه تبعا لطبيعة موضوع البحث و الأبعاد التي يهتم بها و الأهداف المقصودة منه (جابر و خيرى، 1978، ص24).

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما، خاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره. (عبد الحافظ وباهى، 2000، ص83).

بحيث تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، و قد تم اختيار منهجا وفق طبيعة المشكل المراد دراسته و نوعية الدراسة، بما أن موضوع دراستنا هو " الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى الغير المتفوقين في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي"، فإن منهج الدراسة هو المنهج الوصفي لأنه الأنسب لذلك.

ونعني بالمنهج الوصفي ذلك المنهج الذي يهتم بالدراسات التي يتم فيها جمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعته، وبوضع جماعة من الناس أو عدد من الأشياء أو قطاعات من الظروف أو سلسلة الأحداث أو منظومة فكرية أو نوع آخر من الظواهر أو القضايا التي يمكن للباحث في دراستها. (أحمد عطيه عمار، 2003، ص157).

ثالثا: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ الغير المتفوقين في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي من الذكور وإناث من (4) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1. مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي (545) من تلاميذ الغير المتفوقين في المرحلة النهائية للتعليم الثانوي من الجنسين، الذين تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية التالية:

جدول رقم (01): توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق المؤسسات التعليمية.

الثنويات	عدد التلاميذ	النسب المئوية
1	159	29,18%
2	118	21,66%
3	68	12,47%
4	200	36,69%
المجموع	545	100%

يتبين من جدول رقم (01) أن نسب أفراد المجتمع الأصلي من تلاميذ الغير المتفوقين في المرحلة النهائية في التعليم الثانوي الموزعين على المؤسسات التعليمية الأربعة ، تتراوح بين 29,18% لثانوية اخوة حمدي اعكوران و 21,66% لثانوية سحوى علجية و 12,47% لثانوية تامدة و 36,69% لثانوية الخنساء وهذه النسب متفاوتة.

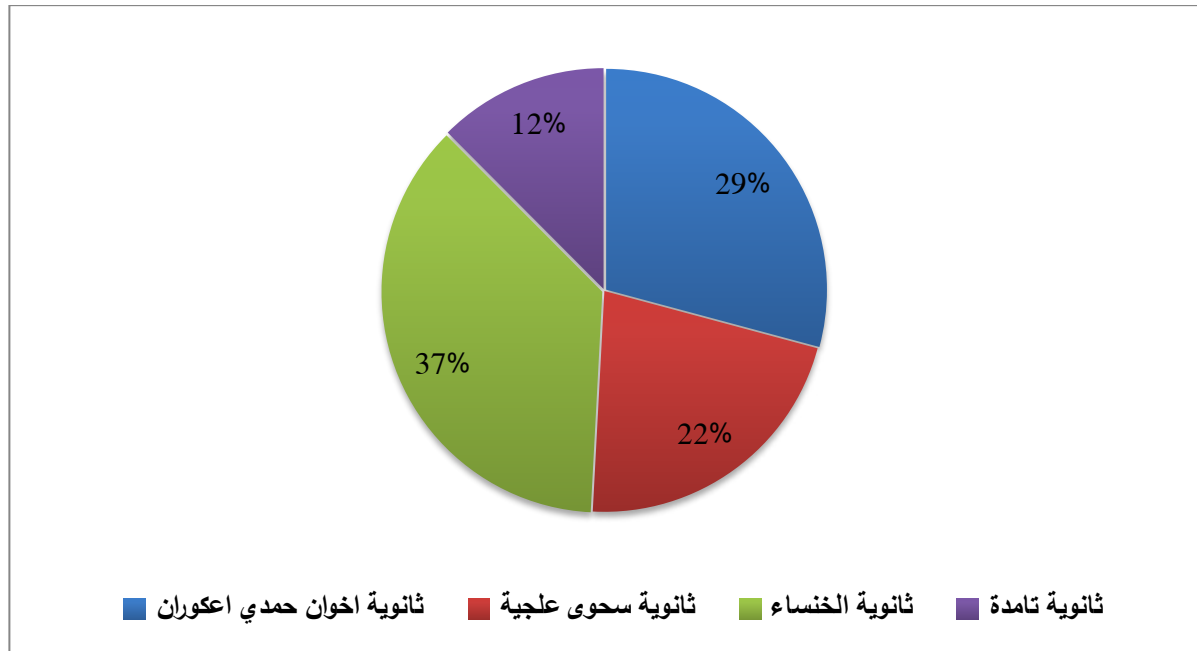
2. عينة الدراسة و كيفية اختيارها:

تتكون عينة البحث من (100) فرد بواقع (55) تلميذ و (45) تلميذة من الغير المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و قد تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في (545) تلميذ و تلميذة في السنة الثالثة ثانوي، تبعا لاحترام بعض الخطوات التي يركز عليها مجموعة من العلماء، بحيث يقول برنارد لازروتيز (Bernard Lazwtiz):

لكي يتم اختيار عينة ممثلة، فهذا يتطلب تعريف وتحديد واضح للمجتمع موضع الاختيار، وقائمة كاملة لكل مفرداته، ويقول ماك ويجان في كتاب "Experimental" أنه لكي نختار عينة ممثلة، فإنه يجب فعليا أولا أن نحدد مجتمع معين، ثم بعد ذلك نختار مجموعة من الأفراد لدراستهم، وطالما أن هذه العينة عشوائية من المجتمع الكلي. (غانم، 2003، ص97).

1.2. خصائص عينة الدراسة:

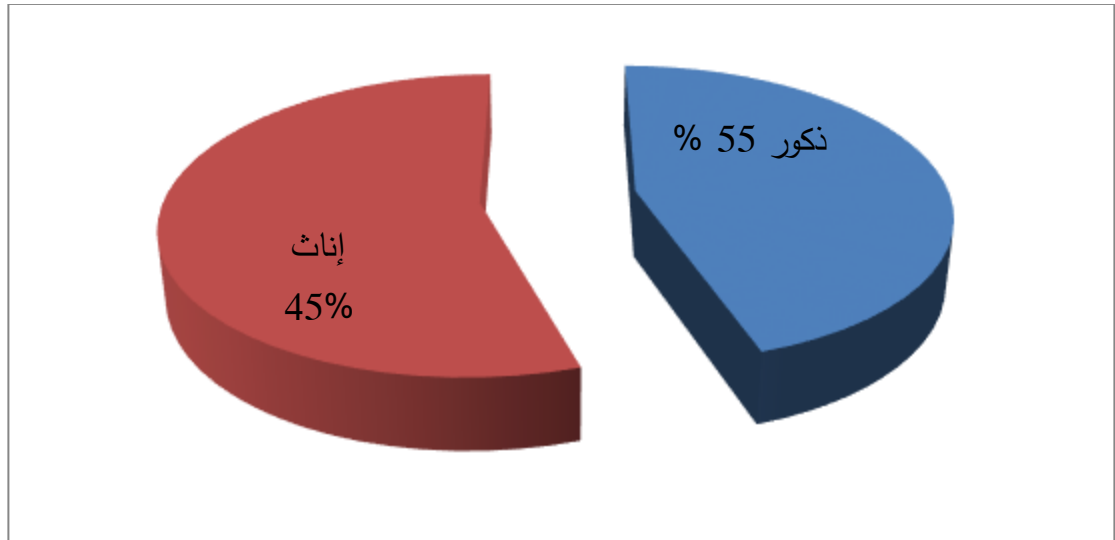
1.1.2. محك المؤسسات التعليمية:



شكل رقم (01) : توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية

يتضح من خلال شكل رقم (01) أن أفراد العينة على المؤسسات التعليمية يتوزعون توزيعاً متفاوتاً، حيث تتراوح بين (12%) و (36%).

2.1.2. الجنس



شكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يتضح من خلال شكل رقم (02) أن نسبة الذكور يفوق نسبة الإناث من عينة الدراسة، حيث بلغت على التوالي (55%) و (45%).

3. مكان و زمان إجراء الدراسة الفعلية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في (04) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو و هي: ثانوية الاخوة حمدي اعكوران ، ثانوية سحوي علجية ، ثانوية الخنساء، و ثانوية تامدة. و قد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة و المتمثلة في مقياس الذكاء الانفعالي، و ذلك من خلال الأسبوع الأول من شهر فيفري إلى الأسبوع الثاني من شهر مارس 2020.

رابعاً. أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الغير متفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم استخدام الأداة التالية:

1. مقياس الذكاء الانفعالي:

1.1. وصف المقياس:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عبد المنعم أحمد الدردير سنة 2002 و المكون من 88 عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويشمل 16 عبارة ، تنظيم الذات بـ 18 عبارة ، الدافعية بـ 18 عبارة ، التعاطف بـ 16 عبارة و المهارات الاجتماعية بـ 20 عبارة.

و بعد تكيف المقياس على البيئة الجزائرية و حساب صدقه و ثباته الموضحين في العنصر الموالي المتعلق بالخصائص السيكمترية، أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من 83 عبارة، و التي تم تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية.

2.1. الخصائص السيكمترية للمقياس في البيئة الجزائرية للباحثة خابط(2018):

1.2.1. صدق المقياس:

لتكييف المقياس على البيئة الجزائرية قامت الباحثة خابط بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ_ الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعات مولود معمري بتيزي وزو، ومحمد بوضياف بالمسيلة، ومحمد بوقرة ببومرداس بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبنا منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ومدى تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي أعدت من أجله، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس. وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر، وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,
30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88
%100=100×(0+10)÷10 هي

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 7, 36, 46, 56, 59, 63 هي: %90=100×(1+9)÷9

- نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 42 هي: %80=100×(2+8)÷8

- نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 37 هي: %50=100×(5+5)÷5

وبناء على هذه النتائج تم استبعاد العبارة رقم 37 والتي تتمثل في: " تأخذ القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من

تفكيري"، وقد تم الاحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الاتفاق التي تساوي 80 % فأكثر.

كما أن الباحثة خابط قامت بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، و ذلك بناء على ملاحظات

المحكمين.

جدول رقم (02): عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي قبل و بعد تعديل العبارات

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد تعديلها لغويا
4	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة.	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة.
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني.	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان)	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشعر في أدائه	دائما أنهي أي عمل أشعر في أدائه
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة

25	أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية	أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية
27	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح، حزن)	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح، حزن)
47	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين
54	لا أقول أشياء وأندم عليها	لا أقول أشياء وأندم عليها
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الإجهاد أو الإحباط	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإحباط
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (نادي، صديق، مكان) كي أغير حالتي المزاجية	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق، صديق، مكان) كي أغير حالتي المزاجية
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين يجعلني مشفقا عليهم	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين يجعلني مشفقا عليهم
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس
82	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي
87	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة إحساسي الشديد بهم	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة إحساسي الشديد بهم

يتبين من جدول رقم (02) أن 22 عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري، تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، و حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، و بناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، و لا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، و مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25.

أ - حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية .

جاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05، و تراوحت (0.121 و 0.872) ما عدا العبارات ذات أرقام: 14، 41، 59، 77، التي جاءت قيم معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً، والتي تم استبعادها، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية يتكوّن من 83 عبارة.

ب - حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جاءت قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي و الدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و تراوحت بين (0.653 و 0.769) و هذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج - حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05، ما عدا العبارات ذات أرقام: 14،41،59،77، التي جاءت قيم معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً. و عموماً ، تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان. و بعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي ، تم استبعاد العبارات ذات أرقام: 14،41،59،77، لأنها جاءت غير دالة إحصائياً، و قد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائياً، و بذلك أصبح مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية و الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الفعلية يتكون من 46 عبارة.

2.2.1. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي تم استخدام طريقتين:

أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة الاستطلاعية.

تبين أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت 0.93 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.86 ، وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني 0.87، و للجزئين 0.91. وبلغت

قيمة ثبات سبيرمان - براون 0.95 وبطريقة جتمان 0.92. وهذه القيم تدل على أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.1. مكونات المقياس (الصورة النهائية):

بعد تكيف مقياس الذكاء الانفعالي على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، أصبح في صورته النهائية يتكوّن من 83 عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): توزيع عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي على الأبعاد الخمسة.

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	الوعي بالذات	1،8،11،19،23،28،33،37،42،47،52،56،59،63،67،79	16
02	تنظيم الذات	3،6،12،18،22،27،32،35،39،46،51،55،60،64،72،74،77،81	18
03	الدافعية	2،9،13،15،20،26،30،36،41،43،49،53،57،62،69،73،76،80	18
04	التعاطف	5،10،16،21،25،31،44،50،54،58،65،70،82	13
05	المهارات الاجتماعية	4،7،14،17،24،29،34،38،40،45،48،61،66،68،71،75،78،83	18
المجموع			83

يتبين من جدول رقم (03) أن مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية تتوزع عباراته على خمسة

أبعاد هي : الوعي بالذات ويتضمن 16 عبارة، تنظيم الذات ب 18 عبارة، الدافعية ب 18 عبارة ، التعاطف ب

13 عبارة والمهارات الاجتماعية ب 18 عبارة، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو 83 عبارة.

4.1. طريقة تقدير درجات المقياس:

تصح إجابات المستجيبين على النحو التالي:

تتطبق عليّ تماماً = 5، تتطبق عليّ كثيراً = 4، تتطبق عليّ أحياناً = 3، تتطبق عليّ قليلاً = 2، لا تتطبق عليّ إطلاقاً = 1. وتتراوح درجة الفرد على مقياس ما بين 78 درجة كحد أدنى و 390 درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات العبارات المكررة ذات أرقام: 42، 70، 76، 81، 83. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بذكاء انفعالي مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بذكاء انفعالي منخفض.

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الذكاء الانفعالي (متغير مستقل) و التحصيل الدراسي (متغير تابع) حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

1. عرض و تحليل النتائج

2. مناقشة نتائج الفرضيات

الاستنتاج العام

خاتمة

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة الميدانية:

1.1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي".
وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الانفعالي و درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.
جدول رقم (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و قيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة يبين العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

حجم العينة	متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
100	الذكاء الانفعالي	277.60	52.51	-0.99	0.325	0.05
	التحصيل الدراسي	09.55	1.20			

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أعلاه النتائج الخاصة بالفرضية الأولى، والتي مفادها "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي"، تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لمتغير الذكاء الانفعالي قدره **277.60**، وانحراف معياري يساوي **52.51**، أما المتوسط الحسابي لمتغير التحصيل الدراسي فقدر بـ **09.55** وانحراف معياري يساوي **1.20**.

كما يتضح من خلال نفس الجدول أن معامل ارتباط بيرسون (ر) بلغت قيمته **-0.99**، في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي **0.325** وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة **0.05**، وبالتالي معناه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي وبذلك الفرضية لم تتحقق.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على: "وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي".

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار (Independent Samples T-test).

الجدول رقم (5): اختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب الجنس في درجات الذكاء الانفعالي.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	قيمة (Sig)
ذكر	277.67	57.26	0.015	0.988
أنثى	2.77.51	46.69		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (5) أن قيمة (Sig) تساوي 0.988، وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي وبذلك الفرضية لم تتحقق.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار (Independent Samples T-test).

الجدول رقم (6) اختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب الجنس في درجات التحصيل الدراسي.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	قيمة (Sig)
ذكر	09.66	1.14	0.959	0.340
أنثى	09.42	1.28		

من خلال نتائج الجدول رقم (6) نلاحظ أن قيمة (Sig) تساوي 0.340، وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي وبذلك الفرضية لم تتحقق.

2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

ومن خلال الجدول رقم (4) نستنتج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي، وبالتالي فإن الفرضية لم تتحقق، وقد جاءت هذه النتيجة معارضة لوجهة نظر "ندا أبي سمرا" (2000) التي أظهرت نتائج دراستها أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي حيث بلغت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر.

كما أكدت "سهاد المللي" (2010) في دراستها التي جاءت مؤيدة لنتيجة فرضيتنا على عدم وجود علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة غير المتفوقين، حيث هدفت دراستنا لفحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس "بار-أون" للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة من الطلبة غير المتفوقين، وقد تكونت عينة الدراسة من 246 طالب من الصف الأول ثانوي.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

تبينت النتائج الاحصائية الثانية الموضحة في الجدول رقم (5) على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير متفوقين في السنة الثالثة ثانوي، وهذه النتيجة لم تسير في اتجاه توقع الفرضية الثانية التي لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الباحث "فاروف جنريل" (1986) التي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء كلا الجنسين (الذكور والإناث)، كما تتفق مع دراسة الباحث "صلاح الشريف" (2001) التي كشفت نتائجها على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة.

(محدوب رزيقة، 2015، 319).

أما بالنسبة للدراسات التي لا تتماشى مع نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة الباحث "ماهر محايوي" (1996) التي توصل من خلالها إلى وجود فروق بين التلاميذ في مستوى الذكاء.

وأيضا دراسة الباحث "دراجيو" Drayo، (2004) التي كشفت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب من فئات عمرية مختلفة لصالح الفئة العمرية الأكبر سنا وكذا وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

من خلال الجدول رقم (6) نستنتج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (ذكور وإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي، وبالتالي الفرضية لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الباحث الفحل (1999) بعنوان "دافعية الإنجاز" دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين" من الجنسين في التحصيل الدراسي للصف الأول الثانوي، التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز، وكانت الفروق لصالح المتفوقين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز. (الفحل، نبيل محمد، 1999، ص106).

الاستنتاج العام:

انطلاقاً مما تم عرضه من الخلفية النظرية في كل ما يتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، و اعتماداً على البيانات الإحصائية، و في إطار الهدف الرئيسي المتمثل في الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين دراسياً في السنة الثالثة ثانوي، و من خلال فرضيات الدراسة التي مضمونها:

_ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

وقد صممت هذه الدراسة لاختبار الفرضيات المرجعية في الإطار العام لمشكلة الدراسة، و اعتماداً على المنهج الوصفي ، بحيث اعتمدنا على مقياس الذكاء الانفعالي مقدم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير المتفوقين من أجل معرفة إن كانت هناك علاقة تربط بين الذكاء الانفعالي و تحصيلهم الدراسي. توصلنا إلى النتائج التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

خاتمة:

لقد سعت الدراسة الحالية إلى توفير معطيات علمية وعملية تساعد على معرفة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي (الذكور والإناث).

وكذلك مدى اختلاف هذه الأهداف المرجوة حيث ضمن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

_ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

و للإجابة على أسئلة البحث قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

_ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتأكد من صحة الفرضيات قمنا بدراسة نظرية ، و بعدها قمنا بإجراء دراسة ميدانية حيث طبقنا فيها مقياس الذكاء الانفعالي على عينة قدرها (100) تلميذ وتلميذة في أربعة ثانويات التابعة لولاية تيزي وزو، بعد حصولنا على النتائج و تحليلها و ذلك باستعمال الحزمة الإحصائية توصلنا إلى أن نتائج فرضيات الدراسة سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه ، حيث أظهرت الفرضية الأولى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ، والفرضية الثانية توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (الذكور

والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي، و أيضا الفرضية الثالثة توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (الذكور و الإناث) في درجات التحصيل الدراسي.

_ و في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

1. إجراء المزيد من الدراسات ولكن على مجالات أخرى غير المجال التعليمي.
2. إجراء المزيد من الدراسات و لكن على فئات عمرية متباعدة.
3. إجراء المزيد من الدراسات و لكن على عينات مختلفة من الجنسين و ذلك باستخدام مقاييس أخرى للذكاء الانفعالي.
4. تصميم برامج لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ خاصة في الفترة الانتقالية إلى مرحلة الثانوية.
5. تصميم برامج لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى المعلمين وإدراجها ضمن برامج إعداد وتأهيل المعلم الذي له الدور الفعال في إنجاح العملية التعليمية.
6. دراسة الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الغير المتفوقين.

قائمة المراجع

_ الكتب:

1. ابراهيم وجيه محمود (1985)، القدرات العقلية خصائصها، قياسها. الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة.
2. أحمد عزت راجح، (1979)، أصول علم النفس، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
3. أحمد محمد الطيب (1999)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1.
4. اخلاص، محمد عبد الحافظ وباهي، ومصطفى حسبت (2000)، طرق البحث العلمي والتحليل في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مصر: مركز الكتب للنشر والتوزيع.
5. جابر وخيري (1978). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، وعلم الكتب، مصر، بدون طبعة.
6. خوالدة محمود (2004): الذكاء العاطفي - الذكاء الانفعالي، الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
7. رجاء محمود أبو علام (2014): تقويم التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، عمان.
8. رشيد زرواتي (2002). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهومة، الجزائر، ط1.
9. سامي محمد ملحم (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
10. سعاد جبر سعيد (2008): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللا محدودة ط1، حدار للكتاب العالمي، للنشر والتوزيع، عمان.
11. سعيد جابر سعيد (2008)، الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، عمان، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
12. السمدوني، السيد ابراهيم (2007)، الذكاء الوجداني: أسسه تطبيقاته تنميته، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
13. سوسن الصدي (2004): العربية الشاملة السنة الأولى جزء2، معهد المستقبل، باريس.

14. صالح عبد العزيز الناصر (بدون سنة)، دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي، مكتبة الرياض، بدون طبعة.
15. صلاح الدين محمود علام (1428هـ-2007م): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
16. عبد الحميد عبد اللطيف مدحت (1990): الصحة النفسية والتوافق الدراسي دون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت.
17. عبد الرحمان العيساوي (1984): علم النفس بين النظري والتطبيقي، دار النشر بيروت، بدون طبعة.
18. عبد الرحمن العيسوي (دون سنة): سيكولوجية النمو، دراسة في نمو الطفل والمراهق، دون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
19. عبد المجيد ابراهيم (2002). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، ط1، عمان.
20. علام صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دون طبعة، دار الفكر العربي، مدينة مصر.
21. علي عبد الحميد أحمد (2011): التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، لبنان.
22. عمار، أحمد عطيه (2003). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة، رؤية دار المصرية اللبنانية.
23. غانم، محمد حسن (2003). مناهج البحث في علم النفس، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
24. الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد (2005)، كتاب العين، بيروت، دار إحياء التراث الغربي.
25. القاضي يوسف مصطفى وآخرون (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض، ط1.
26. قحطان أحمد الطاهر (2015): الموهبة والتفوق ومهارات التفكير، طبعة 1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

27. مأمون مبيض (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، الرياض المكتب الإسلامي.
28. محمد إقبال محمود (1432هـ-2011م): علم النفس المدرسي، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
29. محمد حسن (1981): الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت.
30. محمد حسين العميرة (2002): المشكلات الصفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
31. محمد سعيد الخولي (2011)، الذكاء الوجداني بين النشأة والتطبيق، ط1، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر.
32. محمد فرحان القضاء، محمد عوض التربوي (2007): أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. مختار حمزة، (1992)، مبادئ علم النفس، دار البيان العربي، جدة المغرب.
34. نعيم الرفاعي (1972): الصحة النفسية، ط1، دار العلمية للنشر والتوزيع، دمشق.
35. هادي شعلان ربيع واسماعيل محمد الغول (2006)، المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة، دار عالم الثقافة، الأردن، بدون طبعة.
36. يحيى محمد نبهان (2008): الإدارة الصفية والاختبارات، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

_المجلات العلمية:

37. أبو زيتون، جمال (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، 11(4).
38. راضي، فوقيه محمد محمد (2001). الذكاء الإنفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية المنصورة، العدد(45).
39. سامية محمد بن لادن (2001): المناخ الدراسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية، كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية، العدد 25، الجزء الأول، الرياض، السعودية.

40. عثمان، فاروق ورزق، محمد (2001)، الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 15 (61)، ص 317-339.
41. عجوة، عبد العال (2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي و العمر
42. المللي، سهاد (2010). الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين و العاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين و العاديين في مدينة دمشق). مجلة جامعة دمشق، (26) (3).
43. نبيل محمد الفحل (1999): الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس، مجلة علم النفس العدد 49.
44. النعيمي، هادي رمضان (2010)، أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 10 (22).
- والتحصيل الدراسي و التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد 13، العدد (01)، الإسكندرية، مصر.

_ الرسائل الجامعية:

45. ابراهيم بن عبد الله الحسينان (2010): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفصل للتعلم، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
46. أحمد مزبود (2009): أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.
47. أحمد معتوق النمري (2011): الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.
48. إلهي، سوسن رشاد نور (2009): علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي لمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
49. آمال بن يوسف (2008): العلاقة بين استراتيجيات العلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة.

50. برو محمد (1993): أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في شعبة الآداب، رسالة ماجستير في النفس، جامعة قسنطينة.
51. بلقاسم محمد (2014): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة وهران.
52. خابط ليلية (2018): فاعلية الذات علاقتها بالذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز لدى المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.
53. زبيدة أسامة محمود عارف (1987): دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
54. الشمري، نداء بن جزاع (2010): عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
55. عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس (2004): دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية وبعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
56. عبد النبي، محسن (2001): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل للطالبات الجامعيات السعوديات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
57. لونس حدة (2013): علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماستر، جامعة البويرة.
58. محدوب رزيقة (2015): الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
59. يونس تونسية (2012): تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المتفوقين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي.

_المعاجم والقواميس:

60. شوقي ضياف (2003): معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع

الأميرية (معجم اللغة العربية)، مصر، جزء الأول.

61. عبد العزيز السيد الشخص وآخرون (1992): قاموس التربية والخاصة وتأهيل غير العاديين،

ط1، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

62. لطفي عبد العزيز الشرييني (دون سنة): معجم مصطلحات الطب النفسي، مركز تعريب العلوم

الصحية، مؤسسة الكويت للتقديم العلمي، الكويت.

63. المنجد في اللغة والاعلام (1996)، دار شرق، بيروت، الطبعة السابع والثلاثين.

_ المراجع باللغة الأجنبية:

-sArticles scientifique:

64. Goleman D. (1998), Working with emotional intelligence new York,

Bantam books.

65. Mayer et P. Salovey (2002) : a book of emotionail intelligence, new-

york ? Bantam book.

66. Mayer.J.D.& Salovey. (1995) Emotional intelligence and construction and

regulation of feeling. Applied and psychology,4.

67. R. Bar-on (1997) : Developpent of the Bar-on EQ-1A measure of

emotional and social intelligence paper presented at the (105)the Annual

convention of the American psychological association. Chicago.

الملاحق

مقياس الذكاء الانفعالي

البيانات الخاصة بالطالب(ة):

الشعبة الدراسية:.....
التخصص:.....
السن:.....
الجنس:.....
المعدل الفصلي:.....

تعليمة المقياس:

يتكون المقياس من (83) مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا توجد، اقرأ كلا منها باهتمام و أجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة، بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك، و تعكس بدقة وصفك لنفسك، و عندئذ ضع علامة (✓) أمام المفردة تحت الإجابة التي تتناسبك بدقة، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختار سوى إجابة واحدة لكل مفردة، و لا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، و إجابتك ستحاط بالسرية التامة، و لا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

و نشكر تعاونك معنا

مخرجات SPSS
صدق الاتساق الداخلي

Correlations

		س52	س56	س59	س63	س67	س79
الوعي بالذات	Pearson Correlation	,748**	,639**	,732**	,848**	,848**	,605**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
س1	Pearson Correlation	,488**	,243	,483**	,813**	,813**	,553**
	Sig. (2-tailed)	,006	,196	,007	,000	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30
س8	Pearson Correlation	,494**	,387*	,519**	,988**	,988**	,523**
	Sig. (2-tailed)	,006	,035	,003	,000	,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30
س11	Pearson Correlation	,655**	,535**	,678**	,690**	,690**	,312
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000	,093
	N	30	30	30	30	30	30
س19	Pearson Correlation	,344	,596**	,330	,611**	,611**	,340
	Sig. (2-tailed)	,063	,001	,074	,000	,000	,066
	N	30	30	30	30	30	30
س23	Pearson Correlation	,395*	,595**	,440*	,498**	,498**	,554**
	Sig. (2-tailed)	,031	,001	,015	,005	,005	,001
	N	30	30	30	30	30	30
س28	Pearson Correlation	,444*	,431*	,482**	,598**	,598**	,574**
	Sig. (2-tailed)	,014	,018	,007	,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30
س33	Pearson Correlation	,425*	,497**	,390*	,654**	,654**	,710**
	Sig. (2-tailed)	,019	,005	,033	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
س37	Pearson Correlation	,731**	,414*	,623**	,604**	,604**	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,000	,000	,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30
س42	Pearson Correlation	,692**	,415*	,707**	,515**	,515**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,000	,004	,004	,007
	N	30	30	30	30	30	30
س47	Pearson Correlation	,711**	,468**	,575**	,550**	,550**	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,002	,002	,009
	N	30	30	30	30	30	30
س52	Pearson Correlation	1	,608**	,727**	,509**	,509**	,207
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,004	,004	,272
	N	30	30	30	30	30	30

س56	Pearson Correlation	,608**	1	,545**	,397*	,397*	,123
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,030	,030	,518
	N	30	30	30	30	30	30
س59	Pearson Correlation	,727**	,545**	1	,527**	,527**	,204
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,003	,003	,280
	N	30	30	30	30	30	30
س63	Pearson Correlation	,509**	,397*	,527**	1	1,000**	,517**
	Sig. (2-tailed)	,004	,030	,003		,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30
س67	Pearson Correlation	,509**	,397*	,527**	1,000**	1	,517**
	Sig. (2-tailed)	,004	,030	,003	,000		,003
	N	30	30	30	30	30	30
س79	Pearson Correlation	,207	,123	,204	,517**	,517**	1
	Sig. (2-tailed)	,272	,518	,280	,003	,003	
	N	30	30	30	30	30	30

[illegible]

77س	Pearson Correlation	,892*	,944*	,775*	1	,709*	,691*	,920*	,559*	,584*	,271	,384*	,253	,424*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,001	,148	,036	,178	,020
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
74س	Pearson Correlation	,766*	,754*	,640*	,709*	1	,826*	,660*	,501*	,605*	,240	,423*	,261	,232
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,005	,000	,201	,020	,163	,218
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
72س	Pearson Correlation	,681*	,775*	,684*	,691*	,826*	1	,688*	,601*	,721*	,026	,131	,061	-,010
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,891	,491	,750	,957
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
64س	Pearson Correlation	,876*	,922*	,770*	,920*	,660*	,688*	1	,694*	,585*	,225	,397*	,278	,378*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,232	,030	,137	,040
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
60س	Pearson Correlation	,573*	,613*	,562*	,559*	,501*	,601*	,694*	1	,574*	,013	,171	,057	,018
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,001	,001	,005	,000	,000		,001	,946	,366	,765	,925
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
55س	Pearson Correlation	,563*	,672*	,737*	,584*	,605*	,721*	,585*	,574*	1	-,015	,161	,057	-,157
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,001		,936	,397	,765	,407
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
51س	Pearson Correlation	,586*	,177	,069	,271	,240	,026	,225	,013	-,015	1	,815*	,933*	,888*
	Sig. (2-tailed)	,001	,350	,718	,148	,201	,891	,232	,946	,936		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
46س	Pearson Correlation	,665*	,355	,253	,384*	,423*	,131	,397*	,171	,161	,815*	1	,830*	,748*
	Sig. (2-tailed)	,000	,054	,177	,036	,020	,491	,030	,366	,397	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
39س	Pearson Correlation	,603*	,234	,136	,253	,261	,061	,278	,057	,057	,933*	,830*	1	,829*

	Sig. (2-tailed)	,000	,214	,475	,178	,163	,750	,137	,765	,765	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
35س	Pearson Correlation	,646*	,333	,164	,424*	,232	-,010	,378*	,018	-,157	,888*	,748*	,829*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,072	,387	,020	,218	,957	,040	,925	,407	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
32س	Pearson Correlation	,605*	,282	,197	,371*	,162	-,087	,326	-,011	-,114	,898*	,748*	,838*	,977*
	Sig. (2-tailed)	,000	,132	,296	,044	,391	,649	,079	,955	,549	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
27س	Pearson Correlation	,663*	,426*	,216	,461*	,281	,051	,463*	,070	-,170	,761*	,695*	,756*	,961*
	Sig. (2-tailed)	,000	,019	,252	,010	,133	,788	,010	,714	,369	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
22س	Pearson Correlation	,574*	,216	,044	,310	,292	,210	,251	,095	,014	,836*	,653*	,780*	,714*
	Sig. (2-tailed)	,001	,251	,819	,096	,118	,265	,180	,619	,940	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
18س	Pearson Correlation	,892*	,944*	,775*	1,000**	,709*	,691*	,920*	,559*	,584*	,271	,384*	,253	,424*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,148	,036	,178	,020
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
12س	Pearson Correlation	,646*	,333	,164	,424*	,232	-,010	,378*	,018	-,157	,888*	,748*	,829*	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,000	,072	,387	,020	,218	,957	,040	,925	,407	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
6س	Pearson Correlation	,617*	,282	,110	,305	,354	,274	,313	,154	,073	,806*	,690*	,819*	,697*
	Sig. (2-tailed)	,000	,131	,563	,101	,055	,142	,092	,416	,702	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

الداقية	2س	80س	76س	73س	69س	62س	57س	53س	49س	43س	41س	36س
---------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

الدافع	Pearson	1	,891*	,914*	,725*	,829*	,859*	,898*	,883*	,575*	,925*	,921*	,881*	,638**
ية	Correlation		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س2	Pearson	,891**	1	,909*	,737*	,731*	,779*	,920*	,935*	,498*	,893*	,859*	,645*	,421*
	Correlation			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,020
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س80	Pearson	,914**	,909*	1	,608*	,696*	,870*	,992*	,918*	,468*	,935*	,917*	,670*	,442*
	Correlation		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س76	Pearson	,725**	,737*	,608*	1	,700*	,496*	,633*	,656*	,286	,564*	,529*	,634*	,371*
	Correlation		*	*		*	*	*	*		*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,005	,000	,000	,126	,001	,003	,000	,043
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س73	Pearson	,829**	,731*	,696*	,700*	1	,582*	,717*	,743*	,409*	,668*	,633*	,826*	,502**
	Correlation		*	*	*		*	*	*		*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,025	,000	,000	,000	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س69	Pearson	,859**	,779*	,870*	,496*	,582*	1	,862*	,859*	,477*	,881*	,869*	,687*	,475**
	Correlation		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,005	,001		,000	,000	,008	,000	,000	,000	,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س62	Pearson	,898**	,920*	,992*	,633*	,717*	,862*	1	,947*	,438*	,912*	,876*	,634*	,417*
	Correlation		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,015	,000	,000	,000	,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س57	Pearson	,883**	,935*	,918*	,656*	,743*	,859*	,947*	1	,426*	,904*	,848*	,623*	,401*
	Correlation		*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,019	,000	,000	,000	,028
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س53	Pearson	,575**	,498*	,468*	,286	,409*	,477*	,438*	,426*	1	,512*	,543*	,524*	,479**
	Correlation		*	*		*	*	*	*		*	*	*	

	Sig. (2-tailed)	,001	,005	,009	,126	,025	,008	,015	,019		,004	,002	,003	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 49	Pearson Correlation	,925**	,893*	,935*	,564*	,668*	,881*	,912*	,904*	,512*	1	,979*	,732*	,477**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,004		,000	,000	,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 43	Pearson Correlation	,921**	,859*	,917*	,529*	,633*	,869*	,876*	,848*	,543*	,979*	1	,759*	,500**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,002	,000		,000	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 41	Pearson Correlation	,881**	,645*	,670*	,634*	,826*	,687*	,634*	,623*	,524*	,732*	,759*	1	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 36	Pearson Correlation	,638**	,421*	,442*	,371*	,502*	,475*	,417*	,401*	,479*	,477*	,500*	,665*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,020	,014	,043	,005	,008	,022	,028	,007	,008	,005	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 30	Pearson Correlation	,674**	,461*	,490*	,450*	,618*	,499*	,459*	,446*	,363*	,536*	,568*	,770*	,502**
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,006	,013	,000	,005	,011	,014	,049	,002	,001	,000	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 26	Pearson Correlation	,878**	,681*	,702*	,671*	,860*	,593*	,667*	,622*	,504*	,729*	,753*	,969*	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 20	Pearson Correlation	,841**	,645*	,670*	,634*	,826*	,559*	,634*	,588*	,470*	,694*	,722*	,935*	,607**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,009	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س 15	Pearson Correlation	,822**	,543*	,572*	,642*	,716*	,585*	,538*	,525*	,433*	,626*	,658*	,883*	,689**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,002	,003	,017	,000	,000	,000	,000

[illegible]

Correlations

		التعاطف	س82	س70	س65	س58	س54	س50	س44	س31
ف	Pearson Correlation	1	,791**	,866**	,842**	,847**	,732**	,668**	,730**	,841**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س82	Pearson Correlation	,791**	1	,652**	,646**	,594**	,398*	,520**	,428*	,756**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,001	,029	,003	,018	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س70	Pearson Correlation	,866**	,652**	1	,884**	,816**	,679**	,536**	,627**	,561**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س65	Pearson Correlation	,842**	,646**	,884**	1	,733**	,667**	,576**	,744**	,517**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س58	Pearson Correlation	,847**	,594**	,816**	,733**	1	,763**	,398*	,530**	,623**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000		,000	,029	,003	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س54	Pearson Correlation	,732**	,398*	,679**	,667**	,763**	1	,525**	,595**	,469**
	Sig. (2-tailed)	,000	,029	,000	,000	,000		,003	,001	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س50	Pearson Correlation	,668**	,520**	,536**	,576**	,398*	,525**	1	,637**	,554**

	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,002	,001	,029	,003		,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
44س	Pearson Correlation	,730**	,428*	,627**	,744**	,530**	,595**	,637**	1	,512**
	Sig. (2-tailed)	,000	,018	,000	,000	,003	,001	,000		,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
31س	Pearson Correlation	,841**	,756**	,561**	,517**	,623**	,469**	,554**	,512**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,003	,000	,009	,001	,004	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
25س	Pearson Correlation	,778**	,674**	,487**	,430*	,697**	,597**	,416*	,381*	,891**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,006	,018	,000	,000	,022	,038	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
21س	Pearson Correlation	,612**	,735**	,526**	,439*	,559**	,318	,121	,140	,493**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,015	,001	,087	,523	,461	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
16س	Pearson Correlation	,780**	,509**	,626**	,569**	,584**	,373*	,501**	,501**	,691**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,001	,001	,042	,005	,005	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
10س	Pearson Correlation	,764**	,493**	,628**	,595**	,630**	,436*	,269	,532**	,643**
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,000	,001	,000	,016	,151	,003	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
5س	Pearson Correlation	,779**	,743**	,566**	,538**	,457*	,334	,587**	,542**	,899**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,002	,011	,072	,001	,002	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		الذكاء الانفعالي	الوعي بالذات	تنظيم الذات	الدافعية	التعاطف
الذكاء الانفعالي	Pearson Correlation	1	,782**	,883**	,686**	,728**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
الوعي بالذات	Pearson Correlation	,782**	1	,728**	,139	,927**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,463	,000
	N	30	30	30	30	30
تنظيم الذات	Pearson Correlation	,883**	,728**	1	,418*	,713**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,022	,000
	N	30	30	30	30	30

الدافعية	Pearson Correlation	,686**	,139	,418*	1	,073
	Sig. (2-tailed)	,000	,463	,022		,702
	N	30	30	30	30	30
التعاطف	Pearson Correlation	,728**	,927**	,713**	,073	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,702	
	N	30	30	30	30	30
المهارات الاجتماعية	Pearson Correlation	,739**	,206	,535**	,955**	,096
	Sig. (2-tailed)	,000	,274	,002	,000	,615
	N	30	30	30	30	30

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,951	16

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,936	18

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,966	18

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,942	13

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,959	18

.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,975	83

Statistics

الجنس

N	Valid	100
	Missing	0

		الجنس			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	ذكر	55	55,0	55,0	55,0
	أنثى	45	45,0	45,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الذكاء الانفعالي	277,6000	52,51378	100
التحصيل الدراسي	9,5573	1,20646	100

Correlations

		الذكاء الانفعالي	التحصيل
الذكاء الانفعالي	Pearson Correlation	1	-,099
	Sig. (2-tailed)		,325
	N	100	100
التحصيل الدراسي	Pearson Correlation	-,099	1
	Sig. (2-tailed)	,325	
	N	100	100

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	ذكر	55	277,6727	57,26225	7,72124
	أنثى	45	277,5111	46,69710	6,96119

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	2,011	,159	,015	98
	Equal variances not assumed			,016	98,000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	,988	,16162	10,60937
	Equal variances not assumed	,988	,16162	10,39595

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	-20,89234	21,21557
	Equal variances not assumed	-20,46881	20,79204

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المعدل ذكر	55	9,6620	1,14143	,15391
أنثى	45	9,4293	1,28278	,19123

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
المعدل	Equal variances assumed	,518	,474	,959	98
	Equal variances not assumed			,948	89,029

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
المعدل	Equal variances assumed	,340	,23267	,24261	-,24878
	Equal variances not assumed	,346	,23267	,24547	-,25508

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means
95% Confidence Interval of the
Difference
Upper

المعدل	Equal variances assumed	,71411
	Equal variances not assumed	,72041

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي، و كذا الكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين الذكور و الإناث لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

وبلغت عينة الدراسة (100) فرد، بواقع (55) ذكر و(45) أنثى المقيدون بالعام الدراسي (2019-2020)، والذين تم اختيارهم عشوائيا بطريقة العينة العشوائية البسيطة، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1_ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

2_ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

3_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ غير المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي - التحصيل الدراسي - غير المتفوقين - تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé de l'étude :

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'intelligence émotionnelle et le résultat scolaire chez les élèves non excellents de la troisième année secondaire, et aux différences entre les garçons et les filles chez les élèves non excellents de la troisième année secondaire concernant les mêmes variables.

Un échantillon de (100) élèves de la troisième année secondaire (55) garçons, (45) filles de l'année scolaire (2019-2020) ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire simple.

Les résultats de la présente étude font apparaitre :

1- Une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et le résultat scolaire chez les élèves non excellents de la troisième année secondaire.

2- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles chez les élèves non excellents de la troisième année secondaire concernant l'intelligence émotionnelle.

3- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles chez les élèves non excellents de la troisième année secondaire concernant résultat scolaire.

Mots-clés : intelligence émotionnelle – résultat scolaire –non excellents – élèves de la troisième année secondaire.