جامعـــة مولـــود معمـــري – تيزي وزو –
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قســـــم العلـــوم الاجتماعـــية
فرع: علوم التربية

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

(دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)

– ولاية تيزي وزو نموذجا –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

إعـــداد:
ربيحة عمور

إشـــــراف:
أ/ د. نزيم صرداوى

-أعضاء لجنة المناقشة:

1-أ/ د طوطاوي-مبدوعة زوليخة.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيســاً
2-أ/ د صرداوي نزيم.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفاً ومقرراً
3-أ/ د معروف-خلفان لويزة.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشــاً
4-د/ فتال صليحة.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشــاً
5-د/ خلايفية محمد.....جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.....مناقشــاً
6-د/ غاوي جمال.....جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.....مناقشــاً

السنة الجامعية: 2013- 2018

إهداء:

أهدي ثمرة جهـــدي:

إلى أفـــراد أسرتـــي الذيـــن قدموا لي كل الدعـــم لتجـــاوز الصعوبـــات

والظـــــــروف من أجـــل مواصلـــة رحلـتـــــي العلميـــــــة.

إلى جميـــع طلبة قسم علـــم النفس وعلـــم الاجتماع.

إلى كل من تصفح هذا العمل واستفاد منه

إليهم أهدي هذا العمل تقديرا

وعرفانا بالجميل.

شكر وتقدير:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى أهله وصحبه أجمعين وبعد.

والحمد لله الذي يسّر لي إنجاز هذا العمل المتواضع لخدمة كل طالب علم.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ القدير البروفيسور نزيم صرداوي الذي منحني شرف الإشراف على هذا العمل ومنحني من وقته الثمين ما أفاض عليّ به من خبرات علمه وتجاربه في البحث العلمي، فله مني كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياته المهنية وطول العمر.

كما أتقدم بالشكر إلى مديرة مخبر تربية-تكوين -عمل (**E.FOR.T**) بجامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2 الأستاذة الدكتورة شهرزاد زاهي-بوسنة على المساعدات والتشجيعات المقدمة لإنجاز هذا العمل الأكاديمي فلها مني خير الجزاء.

والشكر موصول إلى رئيسة لجنة دكتوراه الطور الثالث نظام (ل م د) الأستاذة الدكتورة لويزة معروف-خلفان، والسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء الفريق العلمي والتربوي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، فلهم مني جميعاً كل الثناء والعرفان والتقدير.

والشكر موصول إلى زملائي وزميلاتي طلبة دكتوراه الطور الثالث تخصص علوم التربية (الدفعة الأولى).

والشكر موصول إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بتقويم هذه الأطروحة

والشكر موصول أيضاً إلى مديري وأساتذة وتلاميذ المؤسسات التعليمية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية، فلهم مني جميعاً كل التقدير والاحترام.

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

- إهداء.....أ
- شكر وتقدير.....ب
- فهرس المحتويات.....ج
- قائمة الجداول.....ح
- قائمة الأشكال.....ك
- قائمة الملاحق.....ل
- مقدمة.....02

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....08
2- فرضيات الدراسة.....22
3- أهداف الدراسة 24
4- أهمية الدراسة.....24
5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية 26

الجانب النظري

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي-تعريفه، نشأته، أهميته ونماذجه النظرية

تمهيد.....31
1- تعريف الذكاء الانفعالي... 31
2- النشأة التاريخية لمفهوم الذكاء الانفعالي.. 34
3- الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى 38
4- أهمية الذكاء الانفعالي في المجالات المختلفة.....39
5- النماذج النظرية للذكاء الانفعالي.....43
6- أبعاد الذكاء الانفعالي 60
7- الصفات المميزة للأذكياء انفعاليا.....61

8- الذكاء الانفعالي والفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين.....63
9- الذكاء الانفعالي والفروق بين الذكور والإناث.....66
10-خلاصة.....71

الفصل الثالث: الدافعية للانجاز- تعريفها، نظرياتها، أهميتها وعواملها.

تمهيد.....73
أولا: الدافعية.....73
1- الدلالة اللغوية للدافعيــة 73
2-الدلالة الاصطلاحية للدافعيــة.....74
3-التطور التاريخي لمفهوم الدافعية وتغير استعمالاته.....76
4-نظريات الدافعيــة.....81
ثانيا: الدافعية للانجاز.....87
1- الدلالة الاصطلاحية لدافعية الانجـاز.....87
2- النظريات المفسرة لدافعية الانجـاز.....88
3- أهمية الدافعية للانجاز في المجـال المدرسي.....97
4- الدافعية للانجاز مكون متعدد الأبعـاد.....99
5- العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز.....101
6- الصفات المميزة لذوي دافعية الانجاز المرتفعة 104
7- الدافعية للانجاز في علاقتها بالذكاء الانفعالي.....106
8- الدافعية للانجاز والفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين 110
9- الدافعية للانجاز والفروق بين الذكور والإناث 114
خلاصة.....119

الفصل الرابع: تقدير الذات- تعريفه، مكانته، أهميته، نظرياته وعوامله.

تمهيد.....121
أولا: الذات كمفهوم.....121
1- تعريف مفهوم الذات.....121
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.....124

3- التناولات النظرية للذات.....127
ثانيا: تقدير الذات.....141
1- تعريف تقدير الذات.....141
2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....144
3- مكانة تقدير الذات وأهميته في حياة الأفراد.....145
4- أهمية تقدير الذات في المجال المدرسي.....147
5- نظريات تقدير الذات.....148
6- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....152
7- الصفات المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.....166
8- تقدير الذات وعلاقته بالذكاء الانفعالي.....169
9- تقدير الذات والفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين.....172
10-تقدير الذات والفروق بين الذكور والإناث.....176
خلاصة 180

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي-تعريفهما، نظرياتهما وعواملهما

الجزء الأول: التفوق الدراسي.....182
تمهيد.....182
أولا: التفوق.....182
1- التعريف اللغوي والاصطلاحي للتفوق.....182
2- التفوق والمصطلحات المرتبطة به.....187
ثانيا: التفوق الدراسي.....200
1- التعريف الاصطلاحي للتفوق الدراسي.....200
2- نظريات التفوق الدراسي.....203
3- عوامل التفوق الدراسي.....209
ثالثا: السمات المميزة للمتفوقين دراسيا.....221

الجزء الثاني: التأخر الدراسـي.....225
تمهيد.....225
أولا: تعريف المتأخر دراسيا لغة واصطلاحا.....225
1- التعريف اللغوي للمتأخر دراسيا.....225
2- التعريف الاصطلاحي للمتأخر دراسيا.....225
ثانيا: نبذة تاريخية عن تطور مفهوم التأخر الدراسي.....230
ثالثا: علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه.....232
رابعا: أنواع التأخر الدراسي.....240
خامسا: العوامل المسببة للتأخر الدراسي.....243
سادسا: السمات المميزة للمتأخرين دراسيا.....265
خلاصة.....270

الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.....273
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....273
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....273
2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....273
3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....273
ثانيا: منهج الدراسة.....274
ثالثا: الدراسة الفعلية.....274
1- مجتمع الدراسـة.....275
2- عينة الدراسـة.....276
3- مكان وزمان إجراء الدراسـة الفعلية.....280
رابعا: أدوات الدراسة.....280
خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة.....300
سادسا: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....302

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية.....302

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد.....304
أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....304
ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.....324
- الاستنتاج العام.....362
- خاتمة.....364
- المراجع.....370
- الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نموذج جولمان المعدّل للذكاء الانفعالي	55
02	التمييز بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الانفعالي	56
03	التمييز بين التناولات النظرية للذات	140
04	التمييز بين نظريات تقدير الذات	151
05	صفات الأفراد ذوي التقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض	169
06	توزيع عدد الديسيبل على الإعاقات السمعية	247
07	العوامل المسببة للتأخر الدراسي	264
08	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية المختارة	275
09	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي	277
10	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس	278
11	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن	278
12	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الشعبة الدراسية	279
13	عبارات مقياس الذكاء الانفعالي قبل وبعد التعديل	281
14	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	282
15	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	283
16	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	284
17	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	285
18	توزيع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي على الأبعاد الخمسة	286
19	عبارات مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل	287
20	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	288
21	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	289
22	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	290

23	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	291
24	توزيع أبعاد وعبارات مقياس دافعية الإنجاز	293
25	ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز	294
26	توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز بين عبارات موجبة وسالبة	294
27	عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل	295
28	قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	296
29	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	297
30	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	297
31	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات الدراسة الاستطلاعية (ن=60)	298
32	توزيع عبارات مقياس تقدير الذات على أبعاده الثلاثة	299
33	ميزان تقدير درجات مقياس تقدير الذات	300
34	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الانفعالي.	306
35	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافعية للإنجاز.	307
36	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات.	308
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات	308
38	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز وتقدير الذات	309
39	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتأخرين دراسياً من الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز وتقدير الذات	310
40	قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً	311
41	قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً	312
42	قيمة (ر) بين الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً	313
43	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً	314

44	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين	315
45	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين	316
46	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين	317
47	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً	319
48	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً	320
49	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً	321
50	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً	322
51	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً	323
52	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً	324
53	ملخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية	325

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج ماير وسالوفي	46
02	نموذج بار-أون للأبعاد الرئيسية والفرعية للذكاء الانفعالي	50
03	الترتيب الطوبوغرافي لمكوّنات الذكاء الانفعالي لنموذج بار-أون	50
04	مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج شتاينر	57
05	مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج كوبر وصواف	58
06	مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج ديولويكس وهيجز	58
07	أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج وايزنجر	59
08	أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج مونتمايور وسبي(2004)	60
09	الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر	94
10	الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر	95
11	الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر	95
12	التناولات النظرية للذات	141
13	نظريات تقدير الذات	152
14	العوامل المؤثرة في تقدير الذات	166
15	مستويات الأداء الإنساني الفائق وفقاً لتصور عبد المطلب القريطي(2001).	195
16	التفوّق والمصطلحات المرتبطة به	199
17	النظريات الأولى للتفوّق(قبل العقدين الأخيرين)	208
18	النظريات المعاصرة للتفوّق (بعد العقدين الأخيرين)	208
19	عوامل ومحددات التفوّق الدراسي	221
20	السمات المميّزة للمتفوّقين دراسياً	224
21	علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه	240
22	أنواع التأخر الدراسي وفقا لتصوّر هادي ربيع مستعان وآخرون(2009)	242
23	أنواع التأخر الدراسي وفقا لتصوّر منصور جميل(1984)	242
24	العوامل المسببة للتأخر الدراسي	265
25	السمات المميّزة للمتأخرين دراسياً	269

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأوّلية لمقياس الذكاء الانفعالي.
02	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي.
03	الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي.
04	الصورة الأوّلية لمقياس الدافعية للإنجاز.
05	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز.
06	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز.
07	الصورة الأوّلية لمقياس تقدير الذات.
08	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس تقدير الذات.
09	الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات.
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)
11	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
12	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)
13	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
14	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)
15	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
16	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)
17	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
18	قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)
19	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
20	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

21	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات الدراسة الاستطلاعية (ن=60)
22	قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً
23	قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً
24	قيمة(ر) بين الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً
25	قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين
27	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين
28	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين
29	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً
30	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً
32	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً
34	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

مقدمـــة

مقدمة:

اهتمت الحضارات المختلفة عبر التاريخ بدراسة قدرات الفرد العقلية، حيث أخذ موضوع الذكاء مكانةً بارزةً من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وقد استقطب اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبح محل جدل ونقاش في تعريفاته وعوامله المؤثرة، ورغم ذلك بقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية وفي مجال الفروق الفردية.

وكانت النظرة القديمة السائدة ترى أن الذكاء قدرة عقلية عامة تساعد الفرد على حل مشكلاته، وأن نسبة ذكائه تجعلنا نتنبأ بنجاحه أو فشله، إلا أن هذه النظرة تغيَرت مع بداية القرن الماضي، وأصبحت اليوم ترى أن نسبة الذكاء لا تشكل في أفضل الحالات إلاَ 20% من العوامل المحددة للنجاح والتفوّق في الحياة بينما تحدد نسبة 80% من النجاح بعوامل أخرى.

والفكرة الأساسية هي أن نجاح الفرد وتفوّقه في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات انفعالية، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي كبنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني، وفي هذا السياق يؤكد جولمان (Golman,1996) أن الذكاء الانفعالي هو أكثر أهمية من الذكاء العقلي ونسبة الذكاء.

فالنجاح الدراسي وفق جولمان يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية، فعلى المربين والآباء البدء المبكر في مساعدة أبنائهم على تنمية ذكائهم الانفعالي. ومما لا شك فيه أن المتعلمين مختلفون في قدراتهم المعرفية والانفعالية ومتفاوتون في تحصيلهم الدراسي ومن بين هذه القدرات غير المعرفية التي يتمتع بها التلاميذ والتي تختلف فيما بينهم ما يعرف بالذكاء الانفعالي والذي يعد مفهوماً افتراضياً حديثاً نسبياً في أدبيات البحث السيكولوجي. فالعديد من نشاطات الفرد ومهماته وانجازاته وأداءاته إنما يقف وراءها إدراكه لانفعالاته وتحكمه فيها إلى جانب توافقه مع التغير المتسارع الذي يحدث في مختلف مواقف الحياة.

وقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماماً عاماً لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة، وانتشاره في العديد من الكتب الحديثة والمقالات، وقد ظهر المفهوم ومكوّناته الأساسية في أدبيات العلم عند جاردنر(Gardner,1983) وبار–أون(Bar-On,1988) وسالوفي ومايرSalovey & Mayer,1990)) وجولمان(Goleman,1995) إلى أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي، إذ أنه يلعب دوراً هاماً في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية، وأن قدرته على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على توظيفه المتكامل لقدراته العقلية

والانفعالية، وأن نجاحه في علاقاته الشخصية يعتمد على قدرته على التفكير في معلوماته وخبراته الانفعالية، والاستجابة بطرق متوافقة انفعالياً.

ويرى إبتشاين(Epstein,1998) أننا نعمل بعقلين:**عقل منطقي** واع وهو غير وجداني نسبياً، ويمكن التحكم فيه بشكل معتاد وعقل تلقائي، **وخبري** يرتبطً ارتباطا وثيقًا بالعواطف والوجدان، ويعمل على مستوى اللاوعي، ويشمل الذكاء الاجتماعي، والعملي، والوجداني(عن أبو ناشي وحسونة، 2006، ص ص 49-50).

والوجدان وما يتضمنه من مشاعر بمثابة القلب النابض للشخصية، وإلى جانب أهميته في التكوين الوظيفي لشخصية الإنسان، فإن له دوراً فاعلاً في كيفية رؤيتنا لعالمنا الخارجي(حسن، 2004، ص 233).

إن النظرة الحديثة للجانب الانفعالي تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الفرد، وبأنه لا ينفصل عن عمليات التفكير لدى الإنسان بل كلها عمليات متداخلة مكملة لبعضها. فالجانب المعرفي لدى المتعلمين يسهم إيجاباً في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، وترميزه، وتسميته، ومن خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه أيضاً(الزهراني، 2014، ص764).

وتعد دافعية الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس المدرسي وعلم نفس الشخصية، علم النفس التربوي وعلم نفس العمل والتنظيم. والمهتمون بالتعلم والتحصيل الدراسي والأداء ينظرون إلى دافعيته للإنجاز على أنها المكوّن الأساسي في سعي المرء نحو تحقيق ذاته، إذ يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف.

وتتجلى أهمية دراسة الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من حيث أنها هدفاً تربوياً في حد ذاته. وتعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بحياة التلميذ المدرسية وذلك من خلال تحقيق دوافعه النفسية والاجتماعية والدراسية.

واحتل تقدير الذات مكانة أساسية ومركزية في دراسات علماء النفس المحدثين عامة، وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، حيث يعد تقدير الفرد لذاته محدداً هاماً ومنبئاً لسلوكه المستقبلي.

وتأتي أهمية تقدير الذات خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد اتجاهاته وأهدافه، واستجاباته نحو نفسه ونحو الآخرين، مما جعل منظري الصحة النفسية يشيرون إلى تأثير تقدير الذات في حياة الأفراد.

وأكدت بعض الدراسات على أهمية تقدير الذات باعتباره عنصرا أساسيا في نجاح التلميذ الدراسي. فالمتعلم الذي يتميّز بتقدير ذات إيجابي يتحصل على نتائج دراسية جيّدة. كما بيّنت دراسات أخرى أن تقدير الذات لدى التلاميذ عامل محدد لمواصلة الدراسات العليا أو التخلي والانقطاع عنها.

وأكد ماكندلس (Mc candless,1970) على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهياً ودافعياً مؤثراً في قرارات الفرد فيما يتعلق قدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية (عن جبريل، 1983، ص 55).

وبيّنت دراسة مريم سليم(2003) أن للبيئة المدرسية تأثيراً بارزاً في تكوين وتنمية تقدير ذات إيجابي عند التلميذ. فالبيئة المدرسية تتضمن مجموعة عوامل من شأنها أن تؤثر في شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم، واتجاه طرائق التدريس، وطرق المعاملة وأساليب التقويم، إضافة إلى مدى وضوح الإجراءات والقوانين الداخلية للمؤسسة والصف (سليم، 2003، ص 20).

ويرى بروكوفير(Brookover) أن تقدير الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض المتعلمين في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرات المعرفية ولكن بسبب انخفاض تقدير ذاته الإيجابي.

وذكر سيرز(Sears) أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان تقدير الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتفوّق (عن الغامدي، 2000، ص25).

وأشار أبودية (2003) إلى أن الفرد بحاجة إلى نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانات لتصبح حقيقة واقعية. وكلما كان المتعلم أكثر إنجازاً كان تقديره لذاته مرتفعاً وواقعياً. فالحاجة إلى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل الدراسيين والتعبير عن الذات.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي (متفوّق/ متأخر) ومتغير الجنس.

وتعتبر هذه المتغيرات من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوية، ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم. فالذكاء الانفعالي العالي والدافعية للإنجاز المرتفعة وتقدير الذات الإيجابي لدى المتعلم تعتبر من المحددات السيكولوجية الهامة التي تدفع به إلى إنجاز وتحصيل دراسي جيّد، ومن المؤشرات دالة على نجاحه وتفوّقه الدراسيين. فالمتعلم المتميّز بذكاء انفعالي عالٍ، ودافعية للإنجاز مرتفعة وتقدير ذات ايجابي يستطيع أن ينجز أكثر، وأن يبذل جهداً معتبراً في تعلمه، ورفع مستوى إنجازه الدراسي.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أوّل للإطار العام للدراسة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

الجانب النظري: ويتضمن أربعة فصول هي:

الفصل الثاني: ويتضمن الذكاء الانفعالي من حيث تعريفاته، نشأته التاريخية، علاقته ببعض المفاهيم، أهميته في المجال المدرسي، نماذجه النظرية المفسرة، أبعاده، الصفات المميزة للأذكياء انفعاليًا، والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين في الذكاء الانفعالي.

الفصل الثالث: ويتضمن جزئيين أساسيين: جزء أوّل تناول الدافعية من حيث دلالتها اللغوية والاصطلاحية، تطورها التاريخي، وأهم نظرياتها المفسرّة. أما الجزء الثاني فتناول الدافعية للإنجاز من حيث دلالتها الاصطلاحية، نظرياتها، أهميتها في المجال المدرسي، مكوّناتها، عواملها المؤثرة، الصفات المميّزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة، علاقتها بالذكاء الانفعالي، والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين في الدافعية للإنجاز.

الفصل الرابع: ويتضمن جزئيين أساسيين: جزء أوّل تناول الذات من حيث تعريفاتها، بعض المفاهيم المرتبطة بها وأهم التناولات النظرية المفسرة. أما الجزء الثاني فتناول تقدير الذات من حيث تعريفاته، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، مكانته وأهميته في المجال المدرسي، أهم نظرياته المفسرة، عوامله، الصفات المميّزة لذوي تقدير الذات المرتفع، علاقته بالذكاء الانفعالي، والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين في تقدير الذات.

الفصل الخامس: ويتضمن جزئيين أساسيين: جزء أوّل تناول التفوّق والتفوّق الدراسي من حيث الدلالة اللغوية والاصطلاحية للتفوّق والتفوّق الدراسي، المصطلحات المستخدمة في التعبير عنه، أهم النظريات المفسرة، الصفات المميّزة للمتفوقين دراسياً، العوامل المؤثرة. أما الجزء الثاني فتناول التأخر الدراسي من حيث تعريفاته، خصائص المتأخرين دراسياً. والعوامل المؤثرة فيه.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين:

الفصل السادس: ويتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السابع: ويتضمن عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال استخدام أسلوبي الإحصاء الوصفي والاستدلالي الميدانية، وأنهيت الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

1-إشكالية الدراسة:

يعد الاهتمام بالمتعلم على وفق ظروف بيئته المدرسية من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن كل ما ينفق ويكرّس من جهود، وينتج من بحوث ودراسات تربوية ونفسية يركّز معظمه على مجال دراسة بعض المتغيرات المتعلقة بالمتعلم مثل الذكاء العقلي العام، والذكاء الانفعالي، والدافعية للإنجاز، وتقدير الذات وأسلوب التعلم وغيرها من أجل التعرّف على قدرات التلميذ وجعل عملية تعلمه فاعلة وفعّالة، وعملية تفاعله المدرسي مفيدة له ولمجتمعه.

ويعد التحصيل الدراسي من أهم الأنشطة المعرفية ومدخلاً أساسياً في العملية التعلمية التي يبدو فيها معيار النجاح والتفوّق أو الفشل والإخفاق واضحاً، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض سمات شخصية المتعلم.

وقد لاحظ العلماء والباحثون أن الذكاء العقلي المعرفي رغم أهميته في عملية التعلم ومواقف التحصيل الدراسي غير كافٍ لنجاح الفرد في مواقف حياته اليومية. فكثير من الأشخاص المتميّزين دراسياً يجدون صعوبة في التكيّف مع متطلبات الحياة ومشكلاتها (الخضر، 2004، ص 14).

وفي هذا السياق أشار جولمان إلى أن بعض ذوي الذكاء المرتفع يتعثرون في حياتهم، ويفشلون في حل مشكلاتهم الحياتية عامة، ومشكلاتهم الشخصية خاصة، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات، ويرجع ذلك الاختلاف غالباً إلى الذكاء الانفعالي (جولمان، 2004، ص 4).

فالذكاء الأكاديمي على حد قول جولمان لا علاقة له بالنجاح في الحياة الوجدانية، حيث تؤكد كارين أرنولد(Karin Arnould) أن كون الشخص متفوّقاً يعني فقط أنه ممتاز في الإنجازات التي تقيسها الاختبارات التحصيلية، وأن نتائج هذه الاختبارات لا تنبؤنا بقدرته على الاستجابة لصعوبات الحياة ومشكلاتها عامة، والمشكلات الشخصية خاصة، ومما يؤكد أهمية الذكاء الانفعالي هو عجز الاختبارات التحصيلية وحاصل الذكاء عن التنبؤ بمن سينجح في حياته المستقبلية(عن قدوري ولحسن، 2016، ص 94).

حظي البحث في موضوع الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين أمثال زيدنر وشاني-زينوفتيش وماتيوز وروبرتس (Zeidner, Chani-Zinovich,Matthews et Roberts,2005) ولي وأولزيسكي وكوبيليوس (Lee,Olszewski et Kubilius,2006) وبار-أون(Bar-On,2007) وتيري ونوكيلينين(Terri et Nokelainen,2007) وتشان (Chan,2008) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً.

ويعود هذا الاهتمام المتزايد بالذكاء الانفعالي لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى.

أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية، حيث يرى بليتكري(Pellitecri,2002) أن الذكاء الانفعالي يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي. ويذكر برنت (Bernet,1996) أن الأذكياء انفعالياً متوافقون ودافئون، معدنهم أصيل، مثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية.

ويذكر كورستيد(Kursteed,1999) أن أغلب الدراسات أشارت إلى أن 80% من النجاح في العمل يرجع إلى الذكاء الانفعالي. ويؤكد هوبفيو ليمستيد(Hopfi& Limstead,1997) أن الذكاء الانفعالي معيار جيّد للتمييز بين مستويات الأداء في العمل (عن القفاص وسليم، 2012، ص174).

ويرى أوقستو وآخرون (Augusto & al.,2008) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد يرجع إلى سببين هما: **أوّلاً:** يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس. فهي تعّد بداية فتح جانب جديد في مجال الفروق الفردية لم يتم احتواؤه من خلال المقاييس المعروفة للذكاء والشخصية.
ثانياً: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الانفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات أهمية. فهناك تفاوت بين الأفراد في مستوى الذكاء الانفعالي كما هو الحال في الذكاء العقلي كما أن هناك تفاوتاً في مستوى هذين النوعين لدى الفرد الواحد(عن عبد الوهاب والوليلى، 2011، ص ص25-26).

وقد تناولت مجموعة من الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين بعض المتغيرات مثل علاقته بالدافعية للإنجاز منها(العنزي،2010) وبابيلان (Babelan,2010) و(ميماس،2012) و(خالد شنون،2013) وروي وسينيا وسومان (Roy, Sinha et Suman, 2013)، وعلاقته بتقدير الذات مثل سالوفي وآخرون (Salovey et al,2002) وسكوت وآخرون(Schutte et autres,2002)، و(مرسي والحطاب،2003) و(محمود،2005) و(المصدر،2007) و(محدب،2015).

والمتتبع لمفهوم الذكاء الانفعالي من حيث تطوره التاريخي يجد أن هناك الكثير من الجهود الجادة بذلت في مجال الانفعالات والعواطف قبل جولمان. وقد نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الانفعال على أنه مفهوم غير منظم، يصعب ضبطه والتحكم فيه، وأن الانفعالات تشوّش على تفكير الفرد وأن حياته

ستكون أفضل لو استطاع ضبط انفعالاته والتحكم في عقله، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. وترى مايرز وتوكر (Myers & Tucker,2005) أن أصول الذكاء الانفعالي ترجع إلى تصور ثورندايك(Thorndike,1920) عن الذكاء في العشرينات، والذي ميَز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء: الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية، والذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء، والذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين، والذي يعتبره القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين، والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات.

واهتم سبيرمان (Spearman,1927) بالذكاء الانفعالي حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد اعتبرها بأنها القدرة على إدراك أفكار الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي.

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الانفعالي إلى دراسات جاردنر(Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة، حيث أشار إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الانفعالي).

وانتقد ستنبرج(Sternberg,1985) من خلال نظرية السياق الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء ضمن مجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع المفهوم ليشمل الحياة اليومية للفرد، وذلك فيما عُرف بالذكاء الاجتماعي والعملي، وأن هذا النوع من الذكاء أقدر بالتنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية.

وبرزت نظرية الذكاء الانفعالي للعالم بار–أون (Bar-On,1985) عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية حيث قام بإعداد قائمة نسبة الذكاء الانفعالي والتي تم نشرها سنة 1996، وطرح نموذجاً للذكاء الانفعالي من حيث أنه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئية.

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي حيث يرى البعض أن جريننزبان(Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكولوجي، إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه(Piaget) للنمو المعرفي،

ونظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي. كما يرى البعض الآخر أن لودو(Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الانفعالي، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ.

وقدم ماير وسالوفي(Mayer & Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الانفعالي إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الانفعالي بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية.

ويرى بعض الباحثين أن جذور مفهوم الذكاء الانفعالي ترجع إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب جولمان الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين، كما يتضمن أيضاً دراسات ماير وسالوفي والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية. وذكر جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة، وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

واستمرت جهود جولمان في دراسة الذكاء الانفعالي مع إصدار كتاب ثان سنة 1997 الذي أوضح فيه أهمية الذكاء الانفعالي للفرد في مجال العمل، إذ يرى أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يكون في بعض الأحيان أكثر قوةً وتأثيراً في حياة المتعلم من الذكاء العام من حيث أنه يسهم في تحسين تحصيله الدراسي وقدرته على الأداء بشكل أفضل. ويشير جولمان إلى أن الذكاء العام يُتنبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الفرد في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي.

ويرى بار–أون(Bar-On,2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الانفعالي يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب التلميذ قدراً من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي.

وأشار ماير وسالوفي(Mayer & Salovey,1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلم بتنمية مهاراته الانفعالية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته، وتفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين، وحل مشكلاته، وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية–التعلمية.

فالذكاء الانفعالي يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة. فبيئة الثانوية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر التلميذ السلبية وأبرزها إخفاقه في امتحان البكالوريا وخوفه من مستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

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

فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية–التعلمية ويقل بذلك تحصيله الدراسي.

ويرى بعض الباحثين أن في حالة فشل الفرد في الحياة، فذلك قد يعود إلى ضعف مهارات الذكاء الانفعالي لديه، ومن ثم يمكن القول أن الناجحين في حياتهم ليسوا دائماً من المتفوقين.

ويرى الاتجاه الحديث في التربية أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين الانفعالي للتلميذ، تفقد مقوّماتها كمؤسسة تربوية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم.

وذكر عبد الله أبو زيتون (2010) أن هناك أمثلة حية لطلبة متفوّقين فشلوا في حياتهم المهنية وأمثلة أخرى لأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة، لكنهم نجحوا نجاحاً كبيراً في حياتهم العملية ولعل الفارق بينهم مدى تمتعهم بمهارات الذكاء الانفعالي.

وأشار بعض الباحثين مثل ليفر، كريستوفر وبورتر (Leever,Christopher et Porter,1999) ورايس، جارلن وزقلر (Rice,Garland et Zigler,2000) وهيبرت وكانت (Hebert et Kent,2006) إلى أهمية فهم الذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين والتي تنبع بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي والنمو الانفعالي لديهم، مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الانفعالية وأهمها: الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية والضغط النفسي وسوء التواصل مع الآخرين والاكتئاب والتي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم الدراسي والمهني وفي الحياة الاجتماعية.

ويصف جولمان الأذكياء انفعالياً بأنهم أكثر الأفراد سيطرةً على اندفاعاتهم وثقةً بأنفسهم وأكثر تحكماً في مشاعرهم، وقدرةً على تنظيم وضبط انفعالاتهم، وأكثر تواصلاً وتعاوناً وفاعليةً في عملية التعلم.

وركز ماير(Mayer,2000) على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتعلمين من حيث تأثيره في تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم.

وذكر كيميس وآخرون (Chemiss& al.,2000) أن الذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية وتقدير الذات، والقدرة على التوافق والمرونة في مواقف المحن، والدافعية الذاتية والمثابرة، والبراعة في التعامل مع الآخرين.

تعد دافعية الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام، للنظر إلى الإنجاز

بأنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف.

وقد ارتبط مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر(Adler) وإلى ليفين(Lewin) قبل استخدام موراي(Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، وبوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسة عرض فيها عدة حاجات نفسية، أطلق عليها الحاجات العالمية وهي الحاجات الشائعة بين الناس.

والحديث عن نشأة مفهوم الدافعية وتطوره عبر التاريخ يؤدي بنا إلى عرض مختلف الاتجاهات الفلسفية التي تناولت هذا المفهوم منذ عهد فلاسفة اليونان القدامى وإلى ما توصلت إليه البحوث والدراسات المعاصرة في فهم السلوك والدافع والسلوك الإنساني. ولعله من المفيد أن يلم كل دارس علم النفس عامة وعلم النفس الدافعية خاصة، بما كتب المفكرون من فلاسفة وعلماء النفس حول موضوع الدوافع والدافعية لفهم السلوك الإنساني. وقد توصل هؤلاء المفكرون إلى الكثير من الأفكار ذات قيمة والتي ساعدت ووجهت علماء وباحثين إلى العديد من المشكلات النفسية والسلوكية التي شغلت اهتمامهم لفترات زمنية طويلة وما زال بعضها حتى الآن يمثل مواضيع أساسية في بحوث علم النفس المعاصر.

ويمكن إرجاع الكتابات الأولى التي تناولت موضوع الدافعية إلى فلاسفة اليونان القدامى حيث ظهر اتجاهان ذات أهمية بالغة في الفترة هذه وهما: **أوّلاً:** اتجاه الفيلسوف السفسطائي ترازيماكوس(Thrasymaches) الذي يرى بأن الإنسان في غالب الأحيان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة أو يحافظ عليها أو يزيد عنها، كما أنه دائم السعي لتجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم، وتدعى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللذة وتتبع أساساً من المذهب الفلسفي المدعو بمذهب اللذة للفيلسوف اليوناني أبيقور (Epicure). **وثانياً:** اتجاه بعض الفلاسفة–بزعامة سقراط (Socrate) وأفلاطون (Platon) وأرسطو (Aristote)–الذي يرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني وهو مسؤول عن أفعاله كلها.

ويعتبر طولمان(Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم بحيث قدم في كتابه" السلوك الغرضي لدى الحيوانات والإنسان" سنة 1932 المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات

المعرفية المتمثلة في الاستعداد والغاية والوسيلة والتوقعات. ويشير طولمان إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوجه إيجابياً المحددات المعرفية.

وتعتبر دراسات هول (Hull) الرئيسية نظرية متطورة في السلوك، حيث طور قانون الأثر لثورندايك إلى نظرية التدعيم. وقد استبدل في هذه النظرية مصطلح الإرضاء عند ثورندايك باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة.

وقدم فرويد (Freud) أول صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة 1915، حيث حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. وأدرج بعض الباحثين نظرية فرويد التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية. والأمر هذا هو الذي جعل ماك دوجال ينادي بفرويد زعيماً لعلم النفس الهورمي.

وعُرف ليفين بأعماله التجريبية الأولى حين تحدث عن الميول المسيطرة والتي هي القوى الدافعية الأولية بجانب الميكانزمات الارتباطية والتي سماها فيما بعد بالحاجات. ونظرية ليفين هي النظرية التي ترتبط بعلم النفس التجريبي الكلاسيكي.

وأشار موراي في نموذجه النظري إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميز به وقد تكون الحاجة قوية أو ضعيفة، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك.

وقدم موراي في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة، حيث أكد في تفسيره للسلوك على أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميات الشخصية.

وتعتبر أعمال موراي بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز، فكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافعية للإنجاز ودوافع أخرى.

واتبع ماكليلاند (MCclelland) خطى موراي وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية. وتوصل ماكليلاند وزملاؤه إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافعية للإنجاز.

وقدم ماكليلاند نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام ماكليلاند هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل فهي تمثل التكوينات الأساسية

في تحليله للسلوك، حيث يشير إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

ويعتبر أتكنسون (Atkinson) أحد جماعة ماكليلاند النشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة، حيث قدم من خلال كتابيه"مدخل للدافعية" سنة 1964 و"نظرية دافعية الإنجاز" سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية، واتسمت نظريته في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية ماكليلاند من حيث أنها أكثر توجهاً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات.

وأشار كورمان (Korman,1974) إلى أن أتكنسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وقد استرشد بأعمال بعض الباحثين أمثال هال (Hall) وليفين (Lewin) وطولمان (Tolman) وميلر (Miller).

وأكدت نظرية أتكنسون على الدافعية المستثارة والتي هي السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف. وأشار بيك (Beck,1978) إلى أن أتكنسون هو أول من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع–القيمة.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin et Stranger,1975) أن نظرية أتكنسون تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم.

واهتم أتكنسون بسلوك المخاطرة وبالدافعية للإنجاز الذي يعتمد عليه مثل هذا السلوك، وأن مخاطرة السلوك في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه.

وظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة متمثلة في تصورات وينر(Wiener,1965) وهورنر(Horner,1968) ورينور(Raynor,1969) وبيرني وزملاؤه (Birney et al,1969) وأتكنسون وبيرش (Atkinson et Birch,1970) وفورنر(Forner,1987) ونظرية التنافر المعرفي–التي قدمها ليون فستنجر (Festinger)–امتداداً لمنحى التوقع– القيمة، وتصور ميهر (Maher) لدافعية الإنجاز في علاقتها بالثقافة.

يعتبر تقدير الذات من أهم المفاهيم التي شاع انتشارها في الآونة الأخيرة. فمنذ سنوات عديدة والباحثون الاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات، ويرجع الفضل إلى كل من مارجريت ميد (M.Mead) وشارلز هورتون كولي (C.H.Cooley) في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس.

وقد افترضت ميد أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به، وكذلك من خلال رد فعله تجاه الآخرين، بينما اعتبر كولي صورة الفرد عن ذاته بمثابة المحصّلة لانعكاسات تقييم الآخرين له حيث أطلق عليها اسم الذات المراوية*(عن شعيب، 1988، ص 135).

إن تقدير الذات ظاهرة سلوكية قابلة للقياس يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، حيث يترتب على ذلك أنه يمكن قبول أو رفض أيّ من جوانبها أو صفاتها.

أصبح تقدير الذات منذ نهاية الستينات وبداية السبعينات أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الباحثين والدارسين، حيث ذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى. فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للفرد. والفرد يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، والإنسان يغيّر من أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل من دور إلى دور مختلف–ورغم ذلك–فإنه لا يفكر عادة أن له ذوات متعددة، فهو عندما يتحدث عن ذاته، فإنه عادة ما يتحدث عن شخصيته كما يدركها هو.

ويعتبر تقدير الذات من الأبعاد الهامة في شخصية الفرد. فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية، فمن خلاله تتكوّن لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال، ويكون أكثر واقعيةً مع النفس ومع الآخرين، وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته.

ويعد تقدير الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة تقدير الذات.

---

* Georges Herbert Mead est le père de **l'interactionnisme symbolique**. C'est par l'échange (verbal notamment) avec les autres de la société que l'homme « **être social** » va intérioriser les normes de la société. Cette théorie a influencé Cooley.

***Le soi miroi**r ou **soi réfléchi** issu de la théorie **du looking glass self**.

Le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions de l'entourage et cela dès l'enfance.

En jouant ainsi le rôle de miroir social, l'image de soi renvoyée par autrui influence le soi de l'individu en affectant les réponses cognitives, émotionnelles et comportementales de celui-ci.

ولقد اتفق عدد كبير من الباحثين مثل كولي وأدلر وروجرز (Rogers) وألبورت (Allport) وليكي (Lecky) على أن وظيفة تقدير الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متوافقاً مع البيئة التي يعيش فيها ومصبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين.

وتتجلى أهمية تقدير الذات في كونه يحدد السلوك الإنساني ويلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق (عن أبو النجا، 2006، ص50).

ويرى بروكوفير (Brookover) أن تقدير الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض المتعلمين في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرات المعرفية ولكن بسبب انخفاض تقدير ذاته الإيجابي. وذكر يسرز(Sears) أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان تقدير الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتفوّق (عن الغامدي، 2000، ص25).

ويرى جيمس (James) أن تقدير الذات عموما يمثل العلاقة القائمة بين إدراك الفرد لكفاءته أو نجاحه في مختلف الميادين وبين أهمية هذا النجاح والطموحات فيها.

إن تقدير الذات المرتفع لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها أما تقدير المنخفض للذات فيعني رفض الذات وعدم الاقتناع بها.

ويرى هامشك (Hamacheck) أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، ويثقون بصحة أفكارهم. أما الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم ويشعرونهم بالعجز. ويرى أبودية(2003) أن المرء بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقة واقعية. وكلما كان المتعلم أكثر إنجازاً كان تقديره لذاته مرتفعاً وواقعياً. فالحاجة إلى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل الدراسيين والتعبير عن الذات.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في دراسة الذكاء الانفعالي في علاقته بكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأن هذه المتغيرات تعتبر من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوية، ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم.

وأشار التراث السيكولوجي والتربوي إلى وجود عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين مثل (عبد الرزاق،2008) و(المساعيد،2008) و(العلي والعنزي،2008) و(إدريس،2008) ولوي ونلسون (Low et

(Nelson,2008 و(العنزي،2010) وبابيلان (Babelan,2010) و(ميماس،2012) و(شنون،2013) وروي وسينيا وسومان (Roy, Sinha et Suman, 2013).

وتوصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات مثل ماير وآخرون (Mayer et al,2000) وتوسي ويو (Tsay et Wu,2000) وليندلي (Lindley,2001) وسوجبرج (Sjoberg,2001) و(غنيم،2001) وسالوفي وآخرون (Salovey et al,2002) وسكوت وآخرون (Schutte et al,2002) و(مرسي والحطاب،2003) و(المصدر،2007) و(محدب،2015).

وأشارت أدبيات البحث إلى وجود عدد من الدراسات توصل البعض منها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوقين مثل (حبشي وأبو المكارم،2004) وباركر وآخرون (Parker et al,2004) وباركر وسمرفيلد وهوجان ماجسكي (Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski,2004) وويتاسزيوسكي وألسما (Woitaszewski et Aalsma,2004) والعمران(2006) و(الجندي،2006) وتيري ونوكلاينين (Terri et Nokelainen,2007) وزايدند وزينوفيش (Zeidned et Zinovich,2007) و(العبوشي،2008) و(الغضوري،2008) و(الملللي،2010) و(المومني،2010) و(الفرا والنواجحة،2012)، بينما توصل البعض الآخر إلى عدم وجود فروق مثل (أبو ناشي،2002) و(المصري،2007) و(سيد سعيد،2010).

وأسفرت نتائج مجموعة من الدراسات عن وجود فروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين منها و(صرداوي،2008 و2013) و(الحارثي،2010) و(الحضيري،2013). في حين أسفرت نتائج دراسة (أبو ناشي،2002) عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

وتوصل عدد من الدراسات إلى وجود فروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات لصالح المتفوّقين مثل (حسين،1985) و(موسى جبريل،1993) و(صرداوي،2008).

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي فالبعض منها أشار إلى وجود فروق لصالح الإناث مثل سوتارسوّ(Sutarso,1996) وماير وكاروزو وسالوفي (Mayer,Caruso et Salovey,1999) وبار–أون وباركر (Bar-On et Parker,2000) ومارثا وجورج (Martha et George,2001) و(راضي،2001) و(رزق،2003) وعبد الغفار(2003) وروي وألنزو وفيزويفاران (Rooy,Alonso et Viswesvaran,2004) وهارود وسكي (Harrod et Schee,2005) و(المصري،2007) و(الاحمدي،2007) والعمران وبونماكي (Alumran et Punmaki,2008)

و(ضاهر،2009) و(المومني،2010)، في حين البعض الآخر أشار إلى تفوّق الذكور عن الإناث في درجات الذكاء الانفعالي مثل كوان (Kwan,1992) و(حبشي وأبو المكارم،2004) و(المصدر،2007) و(إسماعيل،2008).

أما الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي فنذكر منها تابيا ومارش (Tapia et Marsh,2001) وليندلي (Lindlely,2001) و(عجوة،2002) و(محمود،2003) و(نبهان وكمال،2003) و(إلهام وأمنية ،2005) و(السامرائي،2005) و(خليل والشناوي،2005) و(رزق الله،2006) ولي وولسوسكي كوبيليوس (Lee,Olszewski-Kubilius,2006) و(جودة،2007) و(ميماس،2012).

ومن استقراء الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز نلاحظ أن مجموعة منها أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور مثل كرندال(Crandall,1969) وهورنر(Horner,1972) وديو وتاينور (Deaux et Taynor,1973) وماكوبي وجاكلين (Mc coby et Jacklin,1974) وهوفمان(Hoffman,1974) وبار–طال وفريز (Bar-Tal et Frieze,1977) وكينغ ونيوكمب (King et Newcomb,1977) وبلومن وآخرين (Blumen et al,1980) ونيكوليس(Nicholis,1980) وأمبر(Ember,1981) وأنتويزل وبيكر (Entwisle et Baker,1983) ولي وآخرين (Lee et al,1983) و(Lipman et Blumen,1983) ولين وآخرين (Lynn et al,1991) في حين أشارت مجموعة أخرى من الدراسات إلى عدم وجود فروق مثل ساد ولينور وشافر ودونيفانت (Saad,Lenauer,Shaver et Dunivant,1978) وفلكارسونووفون وبراون (Fulkerson,fun et Brown,1983) و(تركي،1988) و(موسى،1988) و(أبو ناهية،1988) و(الطواب،1990) و(عبد الخالق والنيال،1991) و(موسى جبريل،1993) و(صرداوي، 2008 و2013) و(الحارثي،2010) و(ميماس،2012) و(الحضيري،2013).

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات فنجد أن البعض منها أسفرت عن وجود فروق لصالح الذكور مثل بولس–لينش وآخرون (Polce-Lynch et al,2001) وكانتيني وبوافين (Cantini et Boitvin,2002) وسيداه(Seidah,2004) وهيونغ وآخرون(Huang et al,2007) وسيداه وبوفارد (Seidah et Bouffard,2007) وكلينج وآخرون (Kling et al,2009)، في حين توصلت مجموعة من الدراسات إلى عدم وجود فروق مثل جالي(Jalais,1992) وهايد، شاورز وآخرون (Hyde,Showers et al,1999) و(صابر،2008) وإيرول وأورث (Erol et Orth,1994-2008) و(صرداوي ،2008).

نستنتج من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وجود تناقض واضح في نتائجها، حيث توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق، بينما مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

كما نستنتج أيضاَ من عرض الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وجود تناقض واضح في نتائجها إذ أسفرت نتائج البعض منها عن وجود فروق، في حين بعضها الآخر أشار إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. فالخلاف بين الباحثين حول مسألة الفروق بين الأفراد في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لم يحسم بعد.

وجاءت الدراسة الحالية محاولة للوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات، والوقوف على الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها. وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.1-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.1-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات دافعية الإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.2-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.2-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.3-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي؟

2.3-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في دافعية الإنجاز؟

3.3-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات؟

4-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.4-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي؟

2.4-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في دافعية الإنجاز؟

3.4-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات؟

5-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.5-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي؟

2.5-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في دافعية الإنجاز؟

3.5-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات؟

2-فرضيات الدراسة :

-الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية العامة الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية العامة الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح المتفوّقين دراسياً.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين دراسياً.

2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً.

3-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات لصالح المتفوّقين دراسياً.

-الفرضية العامة الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الذكور.

تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.

2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

3-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات لصالح الذكور.

-الفرضية العامة الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الإناث.

تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

3-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات لصالح الإناث.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

-الكشف عن بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر وهي الذكاء الانفعالي، دافعية الانجاز وتقدير الذات.

-التعرّف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الكشف عن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في متغيرات الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات.

-الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرات السابقة.

4-أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

1.4-الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس عامةً، وعلم نفس الشخصية خاصةً وعلم النفس التربوي وهو الذكاء الانفعالي الذي يعتبر مفهوماً حديثاً نسبياً في الدراسات النفسية.

وترجع أهمية الدراسة النظرية إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو الذكاء الانفعالي في علاقته بكل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث تشير أدبيات البحث إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تشكيل أداء وإنجاز الفرد. فالذكاء الانفعالي عنصر هام للنجاح في كافة مجالات الحياة لأنه يجعل الفرد قادراً على بذل أقصى جهد.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت فئة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا في التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، وضرورة القيام بتنمية ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم إذ تعتبر هذه المتغيرات ذات أهمية بالغة في تحقيق النجاح والتفوّق في مختلف مجالات الحياة عامة والدراسي خاصة.

وهذه الدراسة تعد من الدراسات الأولى–في حد علم الباحثة–التي جمعت بين متغيرات الدراسة.

كما تعد إضافةً جديدة للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصةً.

2.4–الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة والتي يمكن من خلالها توجيه المتعلمين نحو الأسلوب الأفضل في إنجاز الأنشطة المدرسية. فمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والتباين بينها، ومعرفة الفروق الفردية–بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات–قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بعلاقة كل منها بالآخر، وكشف الفروق الجوهرية بين أفراد العينة، كما تستثير اهتمام المختصين النفسانيين والتربويين والمربين للتفكير في برامج إرشادية لتنمية الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة خاصةً، والمتعلمين في كل المراحل التعليمية عامةً. وتأتي هذه الدراسة في تكييف ثلاثة مقاييس على البيئة الجزائرية.

–والدراسة الحالية ستقدم معلومات نظرية وعملية للأستاذ ومستشار التوجيه المدرسي والمدير ومساعديه من أجل توجيه الاهتمام بالتلاميذ لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم، والاهتمام بتنميتها من أجل مساعدة هؤلاء المتعلمين على التعامل مع مشكلاتهم الدراسية والنفسية والسلوكية التي تؤثر في تحصيلهم وإنجازهم الدراسيين.

كما تتحدد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على الكثير من المتغيرات النفسية التي تساعد المتعلمين على تحقيق النجاح والتفوّق في الدراسة.

5-مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5-الذكاء الانفعالي:

يعرّف البحث الحالي الذكاء الانفعالي مفاهيمياً بأنه: "قدرة المتعلم على الإدراك الجيّد لانفعالاته وعواطفه ومشاعره الذاتية وفهمها، والتعبير عنها بوضوح، وتنظيمها وضبطها، والتحكم فيها وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية".

ويعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد عبد المنعم الدردير(2002)، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية.

2.5-دافعية الإنجاز:

يعرّف البحث الحالي دافعية الإنجاز مفاهيمياً بأنه:"استعداد المتعلم للسعي نحو النجاح والتفوّق، والرغبة في الأداء الجيّد والمثابرة، وإتمام الأعمال على وجه مرضٍ في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على المتعلم بشعور الرضا عن ذاته وتزيده ثقته في نفسه، والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التفوّق والامتياز".

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل المستجيب على مقياس الدافعية للإنجاز لغرم الله بن صالح الغامدي (2009)، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: السعي نحو التفوّق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة وإتقان الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المكافآت المادية والمعنوية، المنافسة، الاستقلال والتغلب على العوائق والصعوبات.

3.5-تقدير الذات:

يعرّف البحث الحالي تقدير الذات مفاهيمياً بأنه:" تقويم التلميذ-من خلال استجابته لذاته-جوانب شخصيته لمحاولة فهم نفسه وفهم الآخرين.

ويعرّف إجرائياً "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس تقدير الذات لبروس آهير (Bruce, R Hare, 1985) الذي تم ترجمته وإعداده للغة العربية الحميدي محمد الضيدان(2002).

ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي وتقدير الذات الرفاقي.

4.5-المتفوّق دراسياً:

يعرّف البحث الحالي المتفوّق دراسياً مفاهيمياً بأنه:" المتعلم الذي لديه استعداد وأداء متميّز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في المجال الدراسي.

والمتفوّق دراسياً إجرائياً هو التلميذ المنتظم دراسياً في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبإحدى أقسام السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية، والذي تم اختياره بناءً على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدلٍ يساوي أو يفوق **20/12**، ومحك التقدير المدرسي المتمثل في الحصول على إحدى التقديرات المدرسية التالية: لوحة شرف أو تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية **2015/2014**.

5.5-المتأخر دراسياً:

هو التلميذ المنتظم دراسياً في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وبإحدى أقسام السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية، والذي تم اختياره بناءً على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل أقل من **20/10**، ومحك التقدير المدرسي المتمثل في الحصول على إحدى التقديرات المدرسية التالية: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية **2015/2014**.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي–تعريفه، نشأته، أهميته ونماذجه النظرية

تمهيد.

1- تعريف الذكاء الانفعالي.

2- النشأة التاريخية لمفهوم الذكاء الانفعالي.

3- الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى.

4-أهمية الذكاء الانفعالي في المجالات المختلفة.

5-النماذج النظرية للذكاء الانفعالي.

6-أبعاد الذكاء الانفعالي.

7-الصفات المميّزة للأذكياء انفعاليا.

8-الذكاء الانفعالي والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

9-الذكاء الانفعالي والفروق بين الذكور والإناث.

خلاصة.

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوماً حديثاً نسبياً في التراث السيكولوجي، حيث ظهر نتيجة سعي الباحثين في دراسة جوانب الفرد غير المعرفية وتفسير سلوكه. فالكثير من الإنجازات والأداءات إنما يقف وراءها إدراك الفرد لانفعالاته والتحكم فيها إلى جانب التوافق معا لتغير المتسارع الذي يحدث في مختلف المواقف والضغوط الاجتماعية التي تواجهه.

ويتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية للذكاء الانفعالي من حيث تعريفاته وخلفيته التاريخية، وبعض نماذجه النظرية المفسرة، وأهميته في المجال المدرسي ومكوّناته والصفات المميّزة للأذكياء انفعاليًا.

1-تعريف الذكاء الانفعالي:

إن معظم الباحثين في مجال الذكاء الانفعالي اهتموا بالانفعالات ودورها في السلوك، على اعتبارها استجابة متكاملة للكائن الحي تعتمد على الإدراك للموقف الخارجي أو الداخلي وتشمل تغيرات وجدانية مركبة وتغيرات فيسيولوجية تشمل الأجهزة العضلية والدموية والغدية والحشوية.

وتباينت تعريفات الباحثين حول الذكاء الانفعالي فهناك من يراه أنه مجموعة من القدرات العقلية، وهناك من يراه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية، فلا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الانفعالي يتفق عليه جميع علماء النفس، وسأتناول البعض من هذه التعريفات على النحو التالي:

-عرّف ماير وسالوفي(Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الانفعالي بأنه: " القدرة على الإدراك للانفعالات الذاتية، وفهمها، وتقييمها للتعبير عنها، وبالضبط استعداد وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي" (in Gagnon, 2009, p4).

-وعرّف فاروق عثمان ومحمد رزق(1998) الذكاء الانفعالي بأنه: " يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات إيجابية، تساعد الفرد على الترقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة" (عن الدردير، 2004، ص 24).

-وعرّف ديولكس وهيكس (Dulewicz & Higgs, 1999) الذكاء الانفعالي بأنه: " معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (عن الدردير، 2004، ص 28).

-وعرّف بار-أون وباركر (Bar-On & Parker, 2000) الذكاء الانفعالي بأنه:" قدرة الفرد على فهم انفعالاته وتقديرها، وفهم انفعالات الآخرين، للتكيف بمرونة والتعامل بإيجابية مع التغيرات المحيطة به والمشكلات وتحمل الضغوط الشخصية، والتحكم في الانفعالات وتنظيمها بمهارة وكفاءة (Bar-On, Parker,2000 ,p1)

-وعرّف جورج (Georges,2000) الذكاء الانفعالي بأنه :"قدرة الفرد على إدراك مشاعره من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيمها، بحيث يستطيع أن يؤثر في مشاعر الآخرين(عن حسين،2010، ص50).

-وذكر كيمس وزوملاؤه (Chemiss & al, 2000) أن الذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية، وتقدير الذات، والقدرة على التكيف، والمرونة في مواقف المحن، والدافعية الذاتية والمثابرة، والبراعة في التعامل مع الآخرين (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص 4).

-وعرّف جولمان (Goleman,2002) الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على التحكم في الاندفاعات الانفعالية والقدرة على قراءة المشاعر الداخلية للآخرين، والتعامل بمرونة داخل العلاقات (جولمان، 2002، ص 21).

- وأضاف جولمان بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني" (عن معمرية، 2007، ص 17).

-وعرّف سالوفي وسرود وولوري وايبل (Salovey Sroud, Woolery & Epel,2002) الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على مراقبة الفرد مشاعره وعواطفه الشخصية ومشاعر الآخرين ليميّز بينها، ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجهاً لتفكيره وأفعاله" (عن الرفوع، 2011، ص 87).

-وعرّف حسين (2003) الذكاء الانفعالي أنه: "مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وتعطيه القدرة على التعامل الإيجابي معها محققاً بذلك السعادة لنفسه ولمن حوله (عن أبو زيتون، 2010، ص 18).

-وعرّف المغازي (2003) الذكاء الانفعالي بأنه: "معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم الفرد" (المغازي، 2003، ص62).

-وأشار عبد المنعم (2004) أن الذكاء الانفعالي يتكوّن من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص أيّ الذكاء الاجتماعي. فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا بينما الذكاء الاجتماعي فيجعلنا نتعامل مع الآخرين بسهولة ويسر (الدردير، 2004، ص 13).

-وعرَف سعادة (2009) الذكاء الانفعالي بأنه: "الاستخدام الذكي للعواطف والانفعالات ويتضمن ذلك تفاعلا بين القدرات المعرفية والمهارات الشخصية والاجتماعية، بحيث يساعد ذلك الفرد في توجيه سلوكه وتفكيره، بما يزيد من فرص التكيف والنجاح في ميادين الحياة" (سعادة، 2009، ص141).

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

-وعرَف الزحيلي (2011) الذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، واستخدام المعرفة الوجدانية وتنظيمها لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الوجداني، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب الحياة" (الزحيلي،2011، ص242).

-وذكر الغرايبية (2011) أن الذكاء الانفعالي هو: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (الغرايبية،2011، ص574).

-وعرّف الزهراني (2014) الذكاء الانفعالي بأنه: "إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها، وقدرته على تنظيم انفعالاته وضبطها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي والتعاطف مع مشاعرهم" (الزهراني، 2014، ص765).

وقد ترجم مصطلح (Emotional intelligence) إلى اللغة العربية حيث تقابله مجموعة من المصطلحات العربية وهي: ذكاء المشاعر(جولمان،2004)، والذكاء العاطفي (جولمان،1995، والخوالدة،2004، وأبو رياش والصافي وعمور وشريف،2006، وعجين،2009)، والذكاء الوجداني (روبنز وسكوت، 2000، وحسونة،2006، والسمادوني،2007)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق،2001، وراضي،2001، والعبوشي،2008).

نستنتج مما تقدم أنه يمكن تقسيم التعريفات التي تناولت الذكاء الوجداني إلى ثلاثة أقسام:

أ-قسم أوّل تناول تعريف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، ويندرج في هذا القسم تعريفات ماير وسالوفي وبار-أون وباركر.

ب-قسم ثانٍ تناول الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، ويندرج في هذا القسم تعريفات جولمان، حسين وسعادة.

ج–قسم ثالث تناول الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيّد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة ويندرج في هذا القسم تعريفات عثمان ورزق، ديولويكس وهيجز، المغازي النعيمي، الزحيلي، الغرايبية والزهراني.

2– النشأة التاريخية لمفهوم الذكاء الانفعالي:

يعد الذكاء الانفعالي مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، وإن كان من أحدث أنواع الذكاءات في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، ويظهر ذلك منذ محاولة وكسلر (Weschler, 1985)، الذي تعرض إلى هذا الجانب في اختباراته المشهورة للذكاء والتفكير العقلاني، والتعامل على نحو فعال مع البيئة، واعتبر أن العوامل الشخصية والانفعالية والاجتماعية إحدى الجوانب غير المعرفية للذكاء، ولم يكن وكسلر الوحيد الذي أشار إلى أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء، إذ أن الذكاء الانفعالي الذي يتماثل مع الذكاء الاجتماعي تناوله عنه ثورندايك (Thorndike,1920) منذ العشرينات إلى أواخر الثلاثينات من القرن الماضي، حيث قام بتقسيم المفهوم الاجتماعي للذكاء إلى ثلاثة أقسام: الذكاء الميكانيكي، الذكاء المعنوي والذكاء الاجتماعي (بوزقاق وبوشلالق، 2014، ص 120).

واهتم سبيرمان (Spearman,1927) بالذكاء الانفعالي، حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرَفها بأنها القدرة على إدراك أفكار الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي (أبو حطب، 1996، ص 374).

وقدم فؤاد أبو حطب (1973) تصنيفاً ثلاثياً للذكاء يتكوّن من: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي(عن عبد العظيم وعبد العظيم، 2006، ص20).

ولقد كان الاهتمام الفعلي بالذكاء الانفعالي في العصر الحديث على يد هوارد جاردنر (H.Gardner,1983) في نظريته عن الذكاءات المتعددة، حيث أشار إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الانفعالي). وانتقد ستنبرج (Sternberg,1985) من خلال نظرية السياق الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء ضمن مجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع المفهوم ليشمل الحياة اليومية للفرد، والذي عُرف بالذكاء الاجتماعي والعملي وأن هذا النوع من الذكاء قدر بالتنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية (عن الخضر، 2002، ص 9).

ويؤكد جاردنر في كتابه فهم الإنسان لنفسه وللآخرين، وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء. فالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي كلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة (عن الأعسر وكفافي، 2000، ص77).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين، بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث يرى البعض أن جريننزبان (Greenspan,1989) هو أوّل من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكولوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ويذكر أن الذكاء الانفعالي يمر تعلمه بثلاثة مستويات: التعلم الجسمي والتعلم بالنتائج والتعلم التركيبي التمثيلي (عن عثمان، 2001، ص169).

كما يرى البعض أن جوزيف لودو الأمريكي (J.Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الانفعالي إذ يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا، موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ.

وقدم ماير وسالوفي (Mayer et Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الانفعالي إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح (Emotional intelligence) بعدما كان يسمى بـ (Emotional competency) (عن حسن،2007، ص22).

ويشير البعض إلى أن جذور مفهوم الذكاء الانفعالي ترجع إلى ما ورد سنة 1996 في كتاب جولمان الأوّل (Emotional intelligence) الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين، كما يتضمن أيضاً دراسات ماير وسالوفي، والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية.

وذكر جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وقد برز جولمان من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة، واستمرت جهوده في دراسة الذكاء الانفعالي مع إصدار كتاب ثانٍ سنة 1998 (Working with emotional intelligence : why it can matter morethanIQ) أوضح فيه أهمية الذكاء الانفعالي للفرد في مجال العمل (عن حسن،2007، ص ص 22-23).

واعتقد جولمان أن الذكاء الانفعالي في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوةً وتأثيراً في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وخفض السلوك العدواني، والقدرة على الأداء

بشكل أفضل، وذكر أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي (عن أبو زيتون، 2010، ص 17).

كما قام بار–اون بعمل دراسات رائدة في أوائل الثمانينات–وهو الذي قام بوضع أول نموذج وطرح نموذجاً للذكاء الانفعالي من حيث أنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية المتمثلة في (الوعي الذاتي للانفعالات وفهمها والتعبير عنها وإقامة علاقات مع الآخرين)، التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوطات الحياة (Cherniss, Goleman, 2001, p 16).

ويتضح مما سبق ذكره أن الذكاء الانفعالي مفهوم له جذور تاريخية ولا يعد مفهوما جديدا، حيث نجد أعمال وجهود الباحثين انصبت على الذكاء، وذُكر فيها معنى الذكاء الانفعالي في تسميات مثل الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الشخصي أمثال ثورندايك، وجاردنر، والمصطلح بدأ بالظهور على يد كل من ماير وسالوفي (1990)، والتأكيد على أهمية الجانب الانفعالي الذي يحتويه، وأهميته في التكيف والنجاح في الحياة، كما ساهم في انتشاره جولمان عند نشر كتابه المسمى بذكاء المشاعر، وكل أعمال هؤلاء الباحثين مهّدت الطريق لبروز مفهوم الذكاء الانفعالي.

وقد أشار ماير وسالوفي (1997) والبهدل (2013) الوارد في (السمادوني، 2007، ص ص 30–37) و (بن جامع، 2010، ص 32) إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي في تطوره مرَ بخمس مراحل هي:

1–المرحلة الأولى(1900–1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة، حيث تميّزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكولوجية المهتمة بالذكاء على تلك المهتمة بالوجدان والانفعال والعواطف.

فالاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الانفعالية عن العمليات العقلية، وذلك لأن الذكاء والانفعال وفقاً لهذا الاتجاه مفهومان متعارضان.

2–المرحلة الثانية(1970–1989):

وقد تميّزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الانفعالي منها:

أ–الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء) والدراسات الانفعالية (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 الانفعالي والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.

ب–تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكد 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.

3–المرحلة الثالثة(1990–1993):

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

4–المرحلة الرابعة (1994–1997):

تميّزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الانفعالي خارج الأوساط الأكاديمية أيّ في الميادين العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب جولمان، وظهور كتب أخرى تناولت الذكاء الانفعالي.

5–المرحلة الخامسة (من1998 إلى الوقت الحاضر):

تميّزت هذه الفترة بالاهتمام الأكاديمي الجاد بموضوع الذكاء الانفعالي، حيث قامت بتمحيص مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال الدراسات والكتابات المتعلقة بطبيعته ومكوّناته وكيفية قياسه.

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

–**الأوّل** يتمثل في اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس، حيث تعتبر منطقة جديدة في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال مقاييس الذكاء والشخصية.

–**الثاني** يتمثل في 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.

وقام بار–اون بدراسات رائدة في أوائل الثمانينات، وهو الذي قام بوضع أوّل نموذج للذكاء الانفعالي من حيث أنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية المتمثلة في الوعي الذاتي للانفعالات، وفهمها والتعبير عنها، وإقامة علاقات مع الآخرين والتي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيّف مع متطلبات وضغوطات الحياة (Cherniss, Goleman, 2001, p 16).

3-الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

1.3-الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي:

إن النظرة الحديثة للسيكولوجيين المعرفيين وغير المعرفيين أمثال بنتريش، كوزما وماك كيشي(Pintrich, Kosma & Mc Keachie,1986) يعترفون بأهمية الجانب الانفعالي في حياة الفرد، وأن الانفعال عملية غير منفصلة عن التفكير، إلاّ الذكاء المعرفي وحده لا يضمن نجاح الفرد في مجالات الحياة، وإنما يحتاج إلى مزيج من القدرات المعرفية والمهارات الانفعالية ليحقق النجاح والتفوّق (عبد العظيم وعبد العظيم، 2006، ص 17).

كما أن أحد أسباب اهتمام الباحثين السيكولوجيين بالذكاء الانفعالي هو عجز اختبارات القدرات العقلية في التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مختلف مجالات الحياة عامة، والمجال الدراسي والاجتماعي والمهني خاصة. ويرى بعض الباحثين أن مفاهيم الذكاء العام يرتكز على المهارات المعرفية والمعرفة، في حين أن الذكاء الانفعالي يتضمن معرفة واستخدام المشاعر والعواطف والوجدان لاتخاذ القرار السليم في الحياة (عبد العظيم وعبد العظيم، 2006، ص 17).

وأكثر ما يميّز الذكاء الانفعالي عن الذكاء العقلي هو أن تأثير الذكاء الانفعالي في نجاح الفرد أكبر بكثير من تأثير الذكاء العقلي، إلاّ أن بعض الدراسات أثبتت أن معدل الذكاء لدى الأفراد قد ارتفع بمعدل 20 درجة بالمقارنة مع بداية القرن العشرين، وهذا يدل على الاهتمام بالرفع من معدل الذكاء العام لدى الأفراد، بينما أكدت دراسات أخرى تراجع في معدل الذكاء الانفعالي جيلاً بعد جيل، إذ زادت المشكلات العاطفية لدى الأفراد، وزادت نسبة الاكتئاب لديهم نتيجة للتغيرات المعقدة في النماذج الاجتماعية (جلال، 2008، ص86).

2.3-الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي:

يعتبر الذكاء الانفعالي بعداً للقدرة الداخلية، ويتمثل في الوعي بالذات، واستغلال الاستجابات الانفعالية بمهارة، وبالتالي يمكن تحديد نموذج الذكاء الاجتماعي في ضوء القدرات الموجهة للخارج، فمن الضروري الاهتمام بهذين النوعين من الذكاء حتى يتحقق النجاح الشخصي.

4-أهمية الذكاء الانفعالي في المجالات المختلفة:

1.4-في المجال 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 وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية.

ويرى بار-أون(2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الانفعالي يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب المتعلم قدراً من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهيله الأكاديمي.

فالذكاء الانفعالي عامل مهم في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الثانوية خاصة.

فبيئة الثانوية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر ووجدان التلميذ السلبية، وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

ويرى جولمان أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال تحسين مهارات الذكاء الانفعالي، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا(عن المللي، 2010، ص142).

فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للمتعلم، تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعلمية فيقل بذلك تحصيله الدراسي وتنخفض نتائجه الدراسية.

ويفترض البعض أن في حالة فشل الفرد في الحياة فإن ذلك قد يعود إلى ضعف مهارات هذا الذكاء لديه، ومن ثم يمكن القول أن الناجحين في حياتهم ليسوا دائماً من المتفوّقين.

ويرى الهاشمي أن الاتجاه الحديث في التربية هو أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين الانفعالي للتلميذ والمعلم معاً تفقد مقوّماتها كمؤسسة تربوية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم (الهاشمي، 1993، ص 108).

وترى وهبة(2006) أن اهتمام العديد من الدراسات الحديثة بمفهوم الذكاء الانفعالي دليل على إدراك الباحثين بأهميته وتأثيره في شخصية الفرد ودوره في نجاحه في جميع المجالات سواء في المدرسة من حيث علاقة المتعلمين بعضهم ببعض أو علاقتهم بمعلمهم أو علاقتهم بمدير المدرسة أو في الأسرة ذاتها بين الوالدين والأبناء (وهبة، 2006، ص 24).

ويؤكد الباحثون في مجال التربية على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج التدريسية اليومية التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء المهني أو الأداء الأكاديمي والحياة. ولذلك يعنى الذكاء الانفعالي بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته.

ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الانفعالي أن يضع علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية، وبين تفكير الآخرين وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة.

إن وتوظيف الذكاء الانفعالي–في قطاع التربية والتعليم عامةً، ومرحلة التعليم الثانوي خاصةً–أصبح قناعةً، وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي لما لمسه هؤلاء من تأثيره في تحصيل التلميذ الدراسي، مما يعزّز أهمية توظيف مهارات الذكاء الانفعالي وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية، مما يؤكد أهميته في تفعيل العملية التعلمية–التعلمية، ومساعدة المعلمين والمتعلمين على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي (راضي، 2001، ص 118).

ومع الإدراك المتزايد لأهمية دور الذكاء الانفعالي في التربية والتحصيل الدراسي، فقد أصبح هناك اهتمام متزايد في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير ما يعرف" **بالبرامج ذات الأساس المدرسي لتطوير قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي**". ويقرر سالوفي وزملاؤه وجود أكثر من 300 برنامج من هذا النوع في الولايات المتحدة الأمريكية مع بدايات القرن الواحد والعشرين، وهي برامج تتراوح أهدافها بين تغيير جانب خاص من جوانب السلوك وإحداث تعديل جذري في شخصية المتدرب. ومن أمثلة هذه البرامج برنامج يسمى"**علم الذات**" الذي تم تطويره في كاليفورنيا الأمريكية على يد ستون ماكوين وزملائه (Stone Mcqueen & al.,1998) (عن الرحماني، 2016، ص41).

ويرى حميد (2012) أن–دراسات هوكينز وزملاؤه (Hawkins & al.,1991) وكابلان وزملاؤه (Caplan& al.,1992) وكوهن (Cohen,1999) وطوبنج وزملاؤه (Topping & al.,2000) وقاري ونيلسون (Gary & Nelson,2005) وفان فورت (Van Voort,2006)-تشير إلى أن دمج الذكاء الانفعالي في مناهج المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية له دور فعّال في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي للمعلمين والمتعلمين وخفض مشكلاتهم الانفعالية والعاطفية والسلوكية والتي يمكن أن تؤثر في تعلمهم، كما أنه يؤدي إلى رفع مستوى الأداء التعليمي للمعلمين، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

فمعرفتنا لأنفسنا وللآخرين بالإضافة إلى قدرتنا على استخدام هذه المعرفة يعد حجر الأساس للتعلم والنجاح الأكاديمي (عن الرحماني، 2016، ص44).

2.4-في المجال الأسري:

يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وأفراد بيئته، بحيث ينمو نمواً سوّياً ومنسجماً مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءته التحصيلية، وكذلك يساعده على تجاوز بعض الأزمات التي تواجهه مثل استقرار أسرته. فالتعبير الجيّد عن المشاعر وتفهم مشاعر الغير ورعايتها بشكل ناضج يضمن توافقاً أسرياً سوّياً (بوزقاق وبوشلالق، 2014، ص 119).

3.4-في المجال المهني:

برزت أهمية الذكاء الانفعالي باعتباره أحد العوامل التي تؤدي إلى التنبؤ بمعدل ومستوى الأداء الوظيفي لدى الموظفين من حيث قدرتهم على إدارة مشاعرهم، والتعامل مع ضغوط العمل والوظيفة إذ أظهرت بعض الدراسات أن قدرة المدير على التعامل مع الضغوط تزيد من معدل إنتاجية مؤسسته (عبد العظيم وعبد العظيم، 2006، ص 18). وأظهرت نتائج دراسة جيري (Geery,1997) أن مديري المؤسسات التعليمية مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميّزون باستخدام معارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات والاستجابات السلبية لموظفيهم. كما بيّنت دراسة بروان (Brown,1999) أن مفاتيح النجاح في العمل ترجع إلى الذكاء الانفعالي للمدير. فالذكاء الانفعالي عامل مهم للإنجاز والتوافق المهني (عن السمادوني، 2007، ص ص 54- 55).

4.4-في مجال الصحة النفسية:

أدى التقدم التكنولوجي إلى تغيرات كبيرة في حياة الانسان، ومع زيادة الحالات الضاغطة ومشاعر الاحباط والتهيج والاكتئاب التي تؤثر بصورة سلبية في صحة الإنسان. فقد لاحظ كل من جلازير وبيرل(Glaser & Pearl) وجلازير وكيكولت (Glaser & Kiccolt) أن المشاعر السلبية مثل الإجهاد والاكتئاب تُضعف نظام المناعة البشري. وذكر(Burry) أن التوتر يُسبب صعوبة في ضخ الدم من القلب، ويؤدي إلى ما يسمى بنقص تروية عضلة القلب. في حين أشار باكورويسكي وأورون (Bachorowski&Owren) إلى أن المشاعر الإيجابية تسهم إلى حد كبير في الصحة النفسية والجسمية للفرد. فالضحك مثلا يوّلد المشاعر الإيجابية والتي بدورها تساعد في تحسين أداء الجهاز المناعي. ويرى ستون وزملاؤه (Stone&al.2007) أن الفكاهة والضحك يعتبران دفاعاً أساسياً في المواقف العصبية، وأشارت الدراسات إلى أن الأشخاص القادرين على الحفاظ على المزاج الإيجابي يتمتعون بجهاز مناعي قوي.

ويشير سعيد (2008) إلى أن دراسة شياروشي وزملائه (Ciarrochi & al.,2003) توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ودرجة إدراك الضغوط ودرجة الاكتئاب وفقدان الأمل وتكرار محاولات الانتحار، كما بيّنت نفس الدراسة أن مستويات محددة من الذكاء الوجداني تعد بمثابة حماية للفرد من الاكتئاب والاضطرابات النفسية (عن العنزي، 2010، ص ص37-38).

وأشار جولمان(1998) إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في تهدئة النفس، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة الحياة بشكل فعاّل، لذلك فإن الأفراد الأذكياء انفعالياً لديهم القدرة على ضبط الذات، والشعور بكفاءتهم الشخصية، وتبدو عليهم علامات الثقة بالنفس، كما أنهم يتميّزون بالقدرة على التوافق.

ويرى بعض الباحثين أن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميّزون بسمات الصحة النفسية السوّية والكفاءة الاجتماعية، والفاعلية الشخصية، مؤكدين لذواتهم، قادرين على مواجهة الإحباط، وهم أقل عرضة للانهيار والاضطراب تحت وطأة الضغوط، كما أنهم يواجهون التحديات بدلاً من الاستسلام فهم واثقين في ذواتهم. أما الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي فقد كانوا أقل من زملائهم مرتفعي الذكاء الانفعالي في السمات السابقة للصحة النفسية، وهم أكثر تورطاً في المصاعب والمشكلات، وأكثر اضطراباً أمام مواقف الإحباط، وأنهم يستجيبون بمزاج حاد.

5.4-في مجالات الحياة عامة:

تشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح وتفوّق المرء وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً. فالذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة (Palmer & al.,2002)، وبجودة العلاقات الاجتماعية للفرد (Austin & al.,2005)، وبالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء (Brackett & al.,2004). فالأفراد الأكثر ذكاءًا انفعالياً هم أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي (Sjoberg & Engelberg,2005)، وأفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي (Brackett & al.,2004)، وأكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية (Parker & al.,2004) (عن الخضر والفضيلي، 2007، ص 17).

ويذكر بيتر شارب (Peter Sharp,2001) أن الذكاء الانفعالي عنصر هام جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة، لأنه يجعل المرء قادراً على بذل أقصى جهد لديه، كما يجعله من أكبر المشاركين في مجتمعه. فالأفراد يحتاجون إلى فهم مشاعرهم لكي يصبحوا متعلمين فاعلين، ويحتاجون إلى إدارة مشاعرهم حول

الآخرين لكي يصبحوا أصحاء انفعالياً وبالتالي يستطيعون مساعدة أنفسهم ومساعدة الآخرين (عن الغنام، 2014، ص10).

ويرى جولمان أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب**20%** من عوامل نجاح الإنسان في الحياة في حين يعود **80%** من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي(عن أبو زيتون، 2010، ص17).

وإن ما يملكه الفرد من مهارات الذكاء الانفعالي يشكل الأساس الأوّل في تحقيق التوافق النفسي، والسيطرة على التوتر والانفعالات السلبية، كما يعد عاملاً أساسياً ومهماً في نجاح الفرد وتفوقه، وبخاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي والتكنولوجي من تحديات لمواكبة الحضارة، ومسايرة متطلبات العصر.

ويؤكد الدوسري(2012) أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات ووجدان الفرد في تحقيق التفوّق والنجاح خلال جميع مراحل الحياة، حيث أن النهوض بمستوى الفرد وجدانياً يساعده على تحقيق أفضل النتائج (عن الرحماني، 2016، ص43).

5-النماذج النظرية للذكاء الانفعالي:

لقد شهد موضوع الذكاء الانفعالي في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم، وإعداد المقاييس المقننة لقياسه.

وقد اختلف المنظرون في تحديد هذه الأبعاد، حيث صنَف ماير وسالوفي وكاروزو (Mayer,Salovey & Caruso,2000) نماذج الذكاء الانفعالي إلى نوعين هما: نماذج القدرة للذكاء الانفعالي والنماذج المختلطة للذكاء الانفعالي، وجاءت هذه النماذج النظرية كما يلي:

1.5-نماذج القدرة للذكاء الانفعالي:

نظر أصحاب هذا التناول النظري إلى الذكاء الانفعالي على أنه شبيه إلى حد كبير بالذكاء اللفظي والميكانيكي إلاَ أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وأنه يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعيناً بهذه المعلومات (عن بار-أون، 2004، ص5).

ويؤكد هذا النموذج على المكوّنات المعرفية للذكاء الانفعالي، حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، ويقدم تنبؤات عن البنية الداخلية للذكاء. فالذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاء الذي يلبي ثلاثة محكات:

1-محك أوّل هو المحك المفاهيمي والذي يعني أن الذكاء الانفعالي يعكس أداءاً عقلياً.

2-محك ثانٍ هو المحك الارتباطي والذي يعني أن الذكاء الانفعالي يصف منظومة من القدرات المترابطة داخلياً، وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى ولكنها متميّزة عنها.

3–محك ثالث هو المحك النمائي والذي يعني أن الذكاء الانفعالي ينمو مع زيادة العمر والخبرة، وذلك من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد (عن حسن، 2007، ص 37).

ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الانفعالي من أفضل أنواع الذكاءات لأنه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميّسرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الانفعالية للمشكلات.

وتجدر الإشارة إلى وجود مجموعة من المفاهيم تُستخدم للتعبير عن الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية مثل: الإدراك غير اللفظي، الكفاءة الانفعالية، الإبداع الانفعالي الدافعية، الاستنباط الانفعالي للمؤشرات الاجتماعية، الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (حسن، 2007، ص 38).

1.1.5–نموذج ماير وسالوفي (1990):

نقلاً عن (حسن، 2007، ص 39) ذكر شرنيس (Cherniss,2000) أن مصطلح (Emotional intelligence) تم استخدامه لأوّل مرة عام 1990 من قبل ماير وسالوفي لوصف الخصائص الانفعالية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح، وتتضمن هذه الخصائص: التقمص الانفعالي، ضبط النزاعات أو المزاج، تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهمها، الاستقلالية، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام.

وقد اعتبر هذان الباحثان الذكاء الانفعالي شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي، وهو مجموعة من القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية التي بها يعي الفرد انفعالاته ويفهمها، ويسعى لتنظيمها لتوجيه سلوكه وحل مشكلاته. وقد أطلق الباحثان على نموذجهما للذكاء الانفعالي نموذج القدرة (Ability model).

وتظهر مكوّنات الذكاء الانفعالي لدى ماير وسالوفي على النحو التالي:

أ–الوعي الانفعالي بالذات: يعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعره وأسبابها.

ب–معالجة الانفعالات: وتعني تدبر الفرد أمر هذه المشاعر والانفعالات وإدارته للضغوط.

ج–دافعية الذات: وتعني أن يكون الفرد مصدر دافعية ذاته، وأن يتحكم في اندفاعاته ويقاوم الإحباطات ويتحمل الغموض ويؤجل الإشباع للوصول إلى الهدف.

د–التعاطف: ويعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعر الآخرين.

هـ–المهارات الاجتماعية: وتعني تدبر الفرد أمر علاقاته بالآخرين، وتفاعله معهم والحساسية تجاه احتياجاتهم ورغباتهم، والقدرة على الاستماع لهم والتخفيف عن مشاعرهم.

وقام نموذج ماير وسالوفي على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى، حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة.

وقد أدخل ماير وسالوفي سنة 1997 تعديلاً على مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث قدما تعريفاً يجمع بين فكرة أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، أيّ أن هذا النموذج تناول كلاً من الانفعالات والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق.

وحدد ماير وسالوفي أربعة مجالات واسعة لقدرات الذكاء الانفعالي يمكن ترتيبها في شكل هرمي يبدأ من المهارات الدنيا والأكثر جزئية **(العمليات النفسية الأساسية)** وتتدرج حتى تصل للمهارات العليا والأكثر عمومية **(العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً)**.

ويرى ماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيوس (Mayer, Salovey,Caruso & Sitarenios,2001) أن استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير العقلي يتضمن استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الانفعال، بالرغم من أن قدرة فهم الانفعالات لها صياغة معرفية.

ويفترض هذا النموذج أن فهم الانفعالات يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرّد، أي أن هناك تكاملاً بين فهم الانفعال والمعالجة المعرفية والتفكير المجرّد. ورتب كل من نيوسام وزملاؤه (Newsame &al.,2000) وماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيوس تلك القدرات في تنظيم هرمي نجد في قاعدته الإدراك الانفعالي ويليه التيسير الانفعالي للتفكير ثم الفهم الانفعالي وفي قمة الهرم إدارة الانفعالات. وقدم ماير وسالوفي(1997) شكلاً أكثر توضيحاً وتفسيراً للقدرات الأساسية والفرعية للذكاء الانفعالي.

واستمرت جهود ماير وسالوفي في دراسة للذكاء الانفعالي مع العديد من الباحثين مثل بودال وديتويلر (Bodell & Detweiler,1999) حيث أشاروا إلى أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم مظاهرها مدى تمكن الفرد من رصد انفعالاته وانفعالات الغير، وتعديل أو تحوير هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل" (عن سويف، 2001، ص ص 22-23).

وقدم ماير وسالوفي وكاروزو سنة 2000 نموذجهم الجديد للذكاء الانفعالي، من حيث أنه قدرة الفرد على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الانفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها. فالذكاء الانفعالي يكون متضمناً في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها (عن حسن، 2007، ص 43).

ويشير حسن(2007) إلى أن النموذج الجديد للذكاء الانفعالي لماير وسلوفي وكاروزو يتكّون من أربعة مجالات:

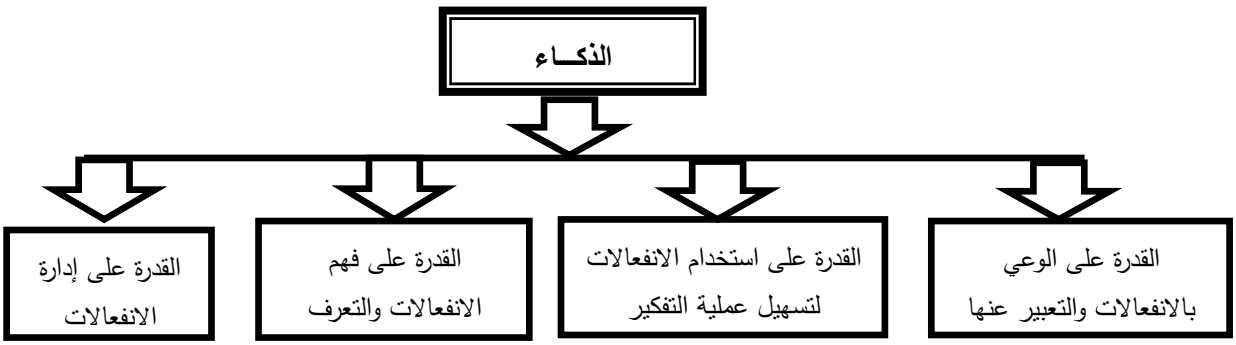
1-إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين.

2-الاستفادة من الانفعال لتيسير المعرفة والأداء.

3-فهم أسباب ونتائج الانفعالات.

4-تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين.

وقد تبنت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية نموذجي ماير وسالوفي (1997 و2000) مثل دراسات محمود خرنوب (2003) ومنى حسن السيد (2003)، مارتيناز-بونس (Martinez-Pons,1997)، سكوت وآخرون (Schutte & al.,1998)، ثي (Thi,1998)، غرافس (Graves,1999) كينج (King,1999)، بليتيري (Pellitteri,1999)، سوليفان (Sullivan,1999)، وانج (Wang,2000)، بيرون (Byron,2001)، واتسزوسكي (Woitaszewski,2001)، وروبرتس وآخرون (Roberts & al.,2002).



شكل رقم (1) مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج ماير وسالوفي (عن السمادوني، 2007، ص107).

ويمكن تفصيل هذه القدرات على النحو التالي:

1-القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:

وتعني قدرة الفرد على معرفة انفعالاته، وقدرته على تمييز مشاعره ومشاعر الآخرين.

2-القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير:

وتعني قدرة الفرد على استخدام الانفعالات كوسيلة لتوليد التفكير من خلال نقل المشاعر والأحاسيس وفهمها وتحليلها، وتوظيفها في عملياته المعرفية لتسهيل عمل نقل هذه العمليات.

إن فهم الانفعالات هو شكل من أشكال المعالجة المعرفية، والذي يعني استثارة البنية المعرفية التي تحدث تغييرات فيها مما ينعكس على النظام المعرفي العام للفرد خلال معالجته المعرفية للمواقف الأخرى.

3-القدرة على فهم الانفعالات والتعرّف عليها:

وتعني القدرة على فهم الانفعالات المعقدة والسلاسل الانفعالية، وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى. ويعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء الانفعالي. فالغضب مثلاً من المحتمل أن يطوره الشعور بالغيظ، والغيرة تدعم الكراهية والعدوان.

4-القدرة على إدارة الانفعالات:

وتعني القدرة على التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري، ويشمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب مثلاً أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر.

ويذكر ماير وزملاؤه (2001) أن نموذج القدرة للذكاء الانفعالي تنطلق من فكرة أن الانفعالات تتضمن معلومات عن العلاقات، والمهم في هذا النموذج هو المعلومات المرتبطة بهذه العلاقات التي تتكون من مجموعة من الدلالات ذات الطابع الوجداني (عن عيسى ورشوان، 2006، ص10).

ويفرق ماير وسالوفي في وصف بنية الذكاء الانفعالي كقدرة بين أمرين:

-**الأوّل** يتمثل في التمييز بين العمليات المعرفية والعمليات السلوكية.

-**أما الثاني** فيتمثل في التمييز بين العمليات المرتبطة بالانفعالات الذاتية والعمليات المرتبطة بانفعالات الآخرين (عن أبو هاشم، 2007، ص178).

ووفقاً للخضر (2002) فالقدرات المعرفية التي ركّز عليها هذا النموذج متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي من أدنى مرتبة إلى أعلى مرتبة والترتيب يعكس النمو الانفعالي للفرد(عن القاضي، 2012، ص41).

2.1.5-نموذج ليندة ألدر(1997):

تعد ليندا ألدر (Linda Elder,1997) من رواد نموذج للذكاء الانفعالي كقدرة عقلية، حيث تعتبره مقياساً لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك تعتبر مقياساً منطقياً لمدى صحة الاستجابات الانفعالية من الناحية المعرفية (Elder, 1997, p40).

ووصفت ألدر الفرد الذكيّ وجدانياً بأنه: " الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الانفعالية في إطار هذه الرغبات منطقية وأن يكون سلوكه عقلاني، بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب" (Elder, 1997, p41).

ركّزت ألدر في نموذجها للذكاء الانفعالي على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:

1-الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.

2-الجانب الذي يتعلق بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال بما يناسب ظروف الموقف.

3-الجانب الذي يكون بمثابة المحرَك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد بناءً على أهدافه ورغباته ودوافعه. والجوانب الثلاثة تعمل معاً في علاقة تفاعل مستمر.

وأضافت ألدر أن هناك ارتباطاً بين الذكاء والمشاعر من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد الذي يعتبر مفتاح الذكاء الانفعالي وهو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية.

2.5-النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي:

تختلف النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي تماماً عن نماذج القدرة، حيث ينظر أصحاب هذا التناول إلى الذكاء الانفعالي على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، وأن عناصره هي عوامل شخصية وليست قدرات. وأطلق على هذا التناول النظري اسم "**النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي**" (The mixed models) ومن رواده جولمان وبار-أون.

ويشير نيوسام وزملاؤه(2000) إلى أن النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي تؤكد أن الذكاء الانفعالي نزعة أو وجدان أكثر منه قدرة معرفية، أيّ أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية أو سمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، كما تتناول المكوَن الانفعالي وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك (Newsame & al.,2000,p107).

وقد ظهرت مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بالنماذج المختلطة للذكاء الانفعالي وهي:

الانفتاح، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي، التفكير الاجتماعي. كما ترتبط هذه المفاهيم أيضاً مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي: الدفء، التوكيدية، الثقة بالنفس، تنظيم الذات، تنظيم الآخرين (خرنوب، 2003، ص 31).

1.2.5-نموذج بار-أون:

يعد بار-أون(Bar-On,1997) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي، حيث يرى أن مفهومه يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية.

ويشير أبو المكارم (2004، ص 289) إلى أن نموذج بار-أون هدف إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم.

وذكر ماير وزملاؤه أن نموذج بار-أون يصف الذكاء الانفعالي على أنه منظومة من القدرات غير المعرفية، والكفاءات والمهارات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية، أيّ أن هذا النموذج يجمع بين القدرات العقلية، كالإدراك الانفعالي للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية، كالاستقلال الشخصي، وتقدير الذات، والحالة المزاجية (Mayer & al., 2000, p102).

ونقلا عن (أحمد، 2007، ص 77) يتكوَن نموذج بار-أون(1997) من خمسة أبعاد رئيسة وخمسة عشر بعداً فرعياً:

1-الوعي بالمشاعر الذاتية:

ويعني فهم الفرد لذاته وتمكنه من التمييز بين مشاعره المتداخلة والمشاعر المحددة الواضحة، لكي يصل إلى معرفة الطريقة التي تتحول فيها المشاعر من موقف لآخر، وهذا يعني أنه على اتصال دائم بمشاعره ويستطيع أن يعبر عنها، وأن يحدد احتياجاته المرتبطة بها.

2-الكفاءة الاجتماعية:

وتعني قدرة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والتواصل والتعاطف معهم، والفهم المتبادل للمشاعر الانفعالية، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، والتعرف على اهتمامات الآخرين وتقدير وتفهم مشاعرهم.

3-القدرة على التكيف:

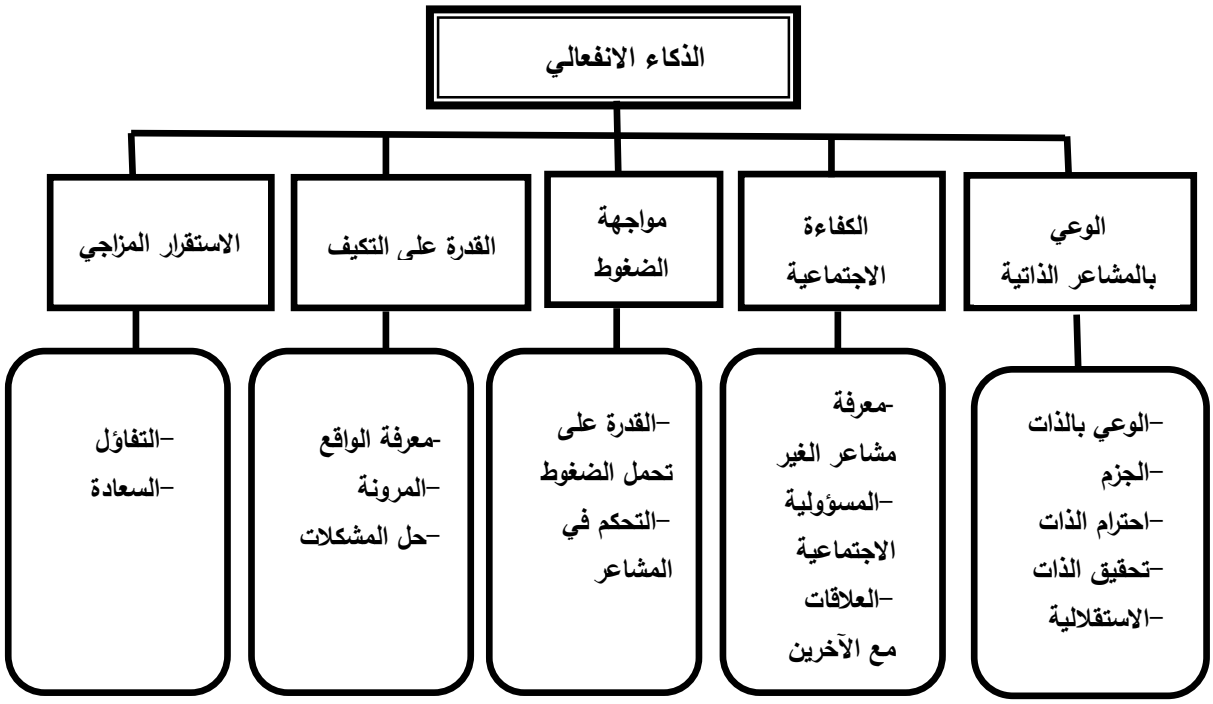
وتعني قدرة الفرد على التصرف بمرونة وواقعية مع صور التغير المختلفة المحيطة به، بحيث يكون قادراً على إيجاد الطرق الإيجابية في التعامل بكفاءة مع الأحداث والمشكلات اليومية.

4-القدرة على مواجهة الضغوط:

وتعني قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.

5-الحالة المزاجية العامة:

وتعني قدرة الفرد على الاستمتاع بالحياة، والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع وبه السعادة والتفاؤل.



شكل رقم (2) نموذج بار-أون للأبعاد الرئيسية والفرعية للذكاء الانفعالي (عن جلال، 2008، ص 77).

ويشير بار-اون إلى ان التصور للذكاء الانفعالي يمكن النظر إليه من زاويتين:

أوّلا: من حيث الانتظام: أيّ أنه يقوم على تنظيم وترتيب الأنواع المتشابهة من العوامل التي تتلاءم أو تتفق منطقياً وإحصائياً مع بعضها البعض.

ثانياً: من حيث الطوبوغرافية: أيّ أنه يجمع المكوّنات العاملية للذكاء الانفعالي بجانب بعضها تبعاً لترتيب من العوامل الجوهرية (الأولية) إلى عوامل المحصلة (الرتبة الأعلى) والتي يتم الربط بينهما من خلال العوامل التأييدية (الثانوية أو المساعدة). والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (3) الترتيب الطوبوغرافي لمكوّنات الذكاء الانفعالي لنموذج بار-أون (عن جلال، 2008، ص 78).

وبناء على هذه المكوّنات صمم بار–أون مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence quotient: EQ-i) واستخدمت هذه القائمة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية كدراسات سحر فاروق علام (2001)، عبد العال حامد عجوة (2002)، عادل محمد هريدي (2003)، محمد حبشي حسين (2003) ومحمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم (2003) وواقنر ومورس (Wagner & Morse,1995)، دونكلي (Dunkley,1996) فليت (Flett,1996)، سوارت (Swart,1996) ولويزة (Luisa,1998) وتابيا (Tapia,1999) أبو سمراء(2000)، بشمان وآخرون (Bachman & al.,2000)، داودا وهارت (Dawda & Hart,2000) لامنة (Lamnna,2000)، ونيوسم وآخرون (Newsame & al.,2000)، ويلس وآخرون (Wells & al.,2000)، ريف وهانري (Reiff & Henry,2001)، سوننشاين (Sonnenschein,2002).

2.2.5–نموذج جولمان:

يرى بعض الباحثين أن الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الانفعالي يرجع إلى جولمان (Goleman,1996) بإصدار كتابه الشهير (Emotional intelligence) عام 1996 الذي قدم فيه تعريفه للذكاء الانفعالي على أنه" قدرة الفرد على تعرف انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتحفيزه لذاته وإدارته لانفعالاته ومعالجته لعلاقاته مع الآخرين" (عن حسن، 2007، ص 47).

ونقلاً عن (الدردير، 2004، ص 31) و(حسن، 2007، ص48) جاءت مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج جولمان كما يلي:

1-الوعي بالذات:

ويقصد به معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها، ومعرفة أسبابها ومعانيها وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوّة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكّر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها.

2-تنظيم الذات:

ويقصد به قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره، وانفعالاته ومشاعره وعواطفه بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة سواء أكانت اجتماعية أم مادية. فالشخص الذي لديه القدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأيّ موقف أن يؤثر في حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية، حيث التخلص من الانفعالات السلبية وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق مع المواقف.

3-الدافعيــة:

تتضمن دافعية الفرد الإنجاز أو التحصيل، والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة، والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة.

4-التعاطــف:

ويقصد به قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم، وليس بالضرورة مما يقولون.

إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية نراها حتى لدى الأطفال. وفي هذا الصدد يقول جولمان" إن الطفل في الثالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محبة، يسعى لتهدئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا". كما يعني التعاطف أيضاً الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم ومشاركة الغير آلامهم وأفراحهم وقراءة المشاعر غير المنطوقة والتواصل معهم.

5-المهارات الاجتماعية:

ويقصد بها التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية من خلال بناء واسع يطلق عليه جولمان الكفاءة الاجتماعية وتشمل المهارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يصبح قائداً يكتسب شعبيةً وفعَالاً في علاقاته مع الآخرين. كما تعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم، وقيادتهم بصورة فعّالة.

وفي هذا الصدد كتب جولمان يقول:" معظم الأدلة تشهد على أن الناس الماهرين انفعالياً هم الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيّداً، والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين، ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوّق في أيّ مجال من مجالات الحياة.

وقد استمرت جهود جولمان في دراسته للذكاء الانفعالي حيث أصدر كتاباً ثانياً عام 1998 أوضح فيه أن الذكاء الانفعالي هو" القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وحفز دافعيتنا بصورة جيدة داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين".

كما قام جولمان سنة 1998 بتعديل نموذجه الأوّل للذكاء الانفعالي، حيث اشتمل على خمس وعشرين **(25)** كفاءة صُنفت إلى كفاءات شخصية **(**Personal competency**)** تتضمن الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعية الذاتية، وكفاءات اجتماعية **(**Social competency**)** تتضمن الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (عن حسن، 2007، ص 48).

ويقوم نموذج جولمان المعدّل على الكفاءات الانفعالية التي تمكّن الأفراد من إظهار استخدامهم الذكّي لانفعالاتهم في إدارة ذواتهم، والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعّالين في العمل (عن حسن،2007، ص49).

ويرى جولمان أن الكفاءة الانفعالية (Emotional competency) هي قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الانفعالي الذي يؤدي إلى الأداء المتميّز في العمل (Boyatzis & al., 1999, p343).

وحاول جولمان أن يوضح في هذا النموذج كل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الانفعالي وهي:

أوّلاً: الكفاءة الشخصية: وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن:

1-الوعي بالذات ويشمل:

أ-الوعي الانفعالي: تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

ب-التقييم الدقيق للذات: معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

ج-الثقة بالنفس: إقرار الفرد وتأكيده على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

2-تنظيم بالذات ويشمل:

أ-ضبط الذات: سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

ب-الموثوقية: حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

ج-يقظة الضمير: تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

د-التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ-الإبداع: انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3-الدافعية الذاتية وتشمل:

أ-دافعية الإنجاز: كفاح الفرد من أجل التطوير أو الوصول إلى مستوى من التميز.

ب-الالتزام بالوعود والتعهدات: وهو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.

ج-المبادرة: استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

د-التفاؤل: إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات والعوائق التي يواجهها.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية: القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن:

1-الوعي الاجتماعي ويشمل:

أ-التعاطف: إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

ب-توجيه المساعدة: توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.

ج-تطوير الآخرين: شعور الفرد بما يحتاجه الآخرون من أجل التطوير وتدعيم قدراتهم.

د-فعالية التنوع: إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.

هـ-الوعي السياسي: قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.

2-المهارات الاجتماعية وتشمل:

أ-التأثير: استخدام الفرد للأساليب الفعَالة في الإقناع.

ب-التواصل: قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.

ج-القيادية: قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.

د-التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ-إدارة الصراع: قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.

و-بناء العلاقات الاجتماعية: قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.

ز-المشاركة والتعاون: عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.

ي-قدرات الفريق: تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة.

وقد أدخل جولمان سنة 2001 تعديلاً على نموذجه لسنة 1998، حيث يعكس نموذجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به مع زميله بويتزيس (Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي-بما تتضمنه من خمس وعشرين(**25**) كفاءة-وتتمثل هذه الأبعاد في الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية. وظهرت ثلاثة أبعاد أساسية هي:

1-الوعي بالذات. 2-إدارة الذات. 3-الوعي الاجتماعي (يشمل التعاطف)، وأُضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية، وبالرغم من أنه تم تصنيفها في التحليل الإحصائي على أنها الوعي الاجتماعي إلاَ أنه اقترح أن الاختلاف بين بُعد الوعي الاجتماعي، وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية ربما يكون نظرياً أكثر منه تجريبياً (عن حسن، 2007، ص 51).

جدول رقم (1) نموذج جولمان المعدّل للذكاء الانفعالي (عن حسن، 2007، ص51).

	الذات	الآخـرون
	الكفـاءة الشخصية	**الكفـاءة الاجتماعية**
الوعي	**-الوعي بالذات:** -الوعي الانفعالي للذات -التقويم الدقيق للذات-الثقة بالذات.	**-الوعي الاجتماعي:** -التعاطف -توجيه المساعدة -الوعي التنظيمي.
الإدارة	**-إدارة الذات:** -ضبط الذات -الموثوقية -يقظة الضمير التكيفية -دافعية الإنجاز -المبادرة.	**-إدارة العلاقات الاجتماعي:** -تطوير الآخرين -التأثير -التواصل-إدارة الصراع -القيادية تحفيز التغيير -بناء العلاقات -فريق العمل والتعاون.

ويظهر في نموذج جولمان المعدّل (2001) أن كفاءة الإبداع تحوّلت إلى المبادرة، ودُمج التفاؤل مع دافعية الإنجاز، ودُمج كل من فعالية التنوع وفهم الآخرين ليصبحا التعاطف، ودُمج الالتزام التنظيمي مع القيادية ودُمجت الكفاءات المنفصلة مثل: التعاون ومهارات فريق العمل في كفاءة واحدة سُميت بفريق العمل والتعاون، وأُعيد تسمية الوعي السياسي بالوعي التنظيمي، وأُعيد تسمية الوعي الانفعالي بالوعي الانفعالي للذات (عن حسن، 2007، ص52).

ومن الدراسات التي أيّدت نماذج جولمان للذكاء الانفعالي بالترتيب الكرونولوجي نذكر ما يلي:

أوّلا: دراسة سنجلا بوتوا (Sangla Potoa,2002) التي أيّدت نموذج 1995.

ثانياً: دراسات مورسنكي (Murensky,2000)، بتاستيني (Batastini,2001)، الدردير (2002 و2004) التي أيّدت نموذج 1998.

ثالثاً: دراسات ليندلي وسالا (Lindley & Sala,2002)، بويتزيس وأوستين (Boyatzis & Oosten,2002) سالا(Sala,2002)، سفينيك (Sevenic,2002) وبرادبيري وآخرين (Bradberry & al.,2004) التي أيّدت نموذج 2001.

ويشير البحث الحالي إلى الفرق القائم بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني الوارد في (القاضي، 2012، ص ص41-40) كما يلي:

جدول رقم (2) التمييز بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الانفعالي (عن القاضي، 2012، ص 40)

الرقم	نماذج القدرة	النماذج المختلطة
1	مقاييسها مصممة بطريقة تجعل إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة.	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي تعكس تفضيلات شخصية أو ميولاً فردية.
2	لقياسها يتم استخدام اختبارات الأداء الأقصى.	لقياسها يتم استخدام اختبارات الأداء المميّز.
3	وجود عدد قليل من الأدوات لقياس تركيباتها الرئيسة ضئيلة العدد.	وجود عدد كبير من الأدوات لقياس هذه النماذج وذلك بتعدد مظاهر هذه النماذج.
4	لا تتعلق بذكاء الفرد المعرفي ولا بشخصيته.	لا تتعلق بذكاء الفرد المعرفي بل بشخصيته.

3.5-نماذج نظرية أخرى للذكاء الانفعالي:

1.3.5-نموذج شتاينر:

ونقلاً عن (الغنام، 2014، ص16) تناول شتاينر (Steiner,1997) نموذجي جولمان (1995 و1997) وقام بتوضيحهما مشيراً إلى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على المكوّنات التالية:

1-الوعي بالذات: قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.

2-إدارة الانفعالات:

قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعّال، وقدرته على إدارتها وضبطها، والقدرة على التغلب على الخبرات الانفعالية.

3-التعاطف:

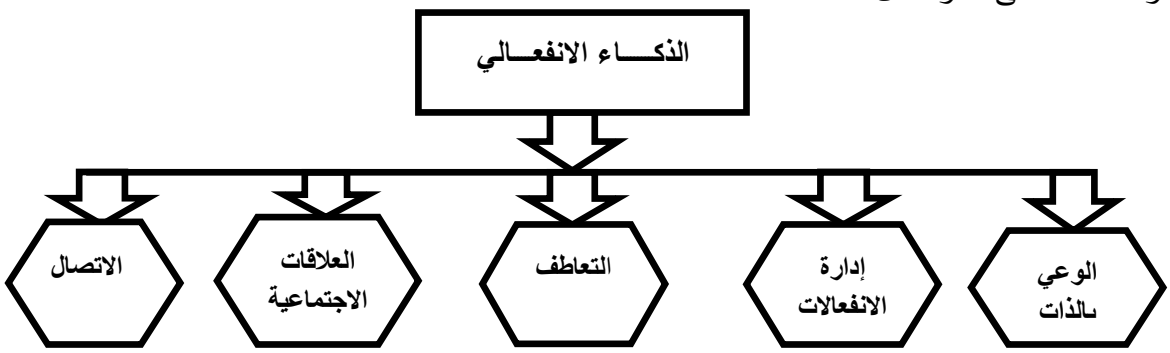
قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعّال. فالشخص ذو الذكاء الانفعالي العالي يكون قادراً على التناغم مع التعمق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.

4-العلاقات الاجتماعية:

قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم، وذلك يكون انفعاله موجه داخلياً، وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالاً سلبياً يؤثر في الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.

5-الاتصال:

قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية، وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعّال



شكل رقم (4) مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج شتاينر (من تصميم الطالبة).

2.3.5-نموذج كوبر وصواف:

وضع كوبر وصواف (Cooper & Sawaf,1997) نموذجاً يفسر مكوّنات الذكاء الانفعالي اللازمة في العمل، والمكوّنات هي:

1-الوعي بالذات:

قدرة الفرد على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها والتي تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان.

2-تحفيز الذات:

قدرة الفرد على العمل بفعالية في مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقوم بالمبادرة والنشاط الذاتي.

3-التعاطف:

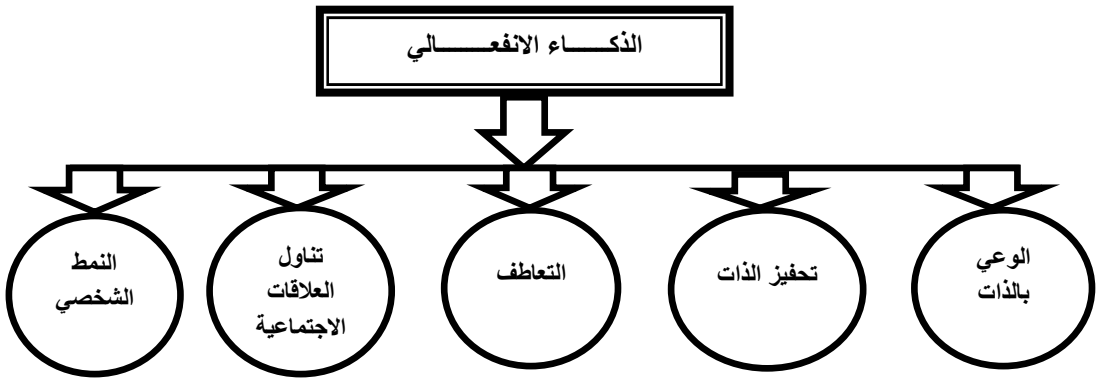
قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل. كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.

4-تناول العلاقات الاجتماعية:

قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة. وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الانفعالية والصحة النفسية، وقدرته على استغلال وجهات نظر الآخرين وتحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.

5-النمط الشخصي:

قدرة الفرد على العمل بفاعلية تحت الضغط، كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية.



شكل رقم (5) مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج كوبر وصواف(1997) (من تصميم الطالبة).

3.3.5-نموذج ديولويكس وهيجز:

قام ديولويكس وهيجز (Dulewicz & Higges,1999) بدراسة تحليل مفهوم الذكاء الانفعالي لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وتوصل الباحثان إلى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على خمسة مكوّنات هي:

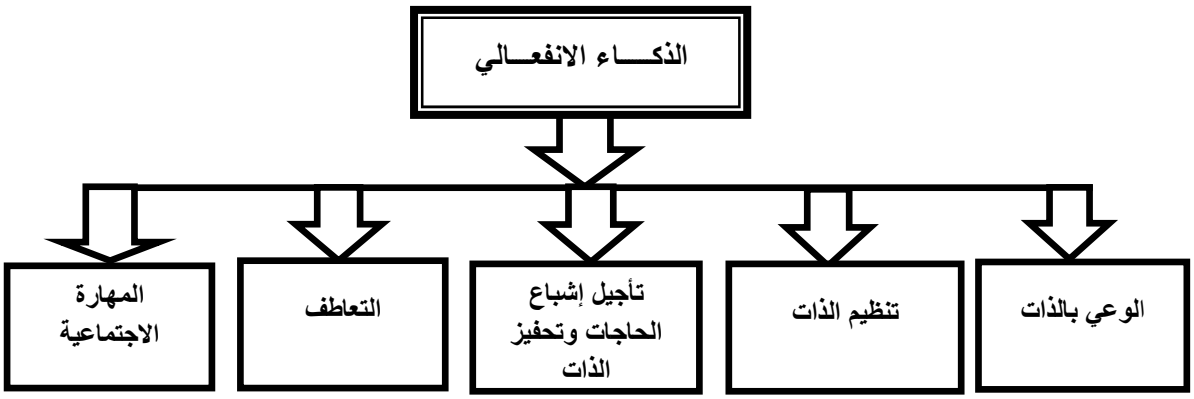
1-**الوعي بالذات**: معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.

2-**تنظيم الذات**: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه.

3-**تحفيز الذات**: يستخدم الفرد قيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.

4-**التعاطف**: إحساس الفرد بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وإدارة انفعالات الآخرين.

5-**المهارة الاجتماعية**: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة. والعمل ضمن فريق عمل.



شكل رقم (6) مكوّنات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج ديولويكس وهيجز(1999) (من تصميم الطالبة).

4.3.5-نموذج وايزنجر:

استند وايزنجر **(**Weisinger,2004**)** في بناء نموذجه على نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وكفاءتين متصلتين بالبعد بين-الشخصي والتي تتمثل فيما يلي:

أوّلاً: البعد الشخصي والذي يشتمل على:

1-الوعي بالذات: مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير لنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعاليةً.

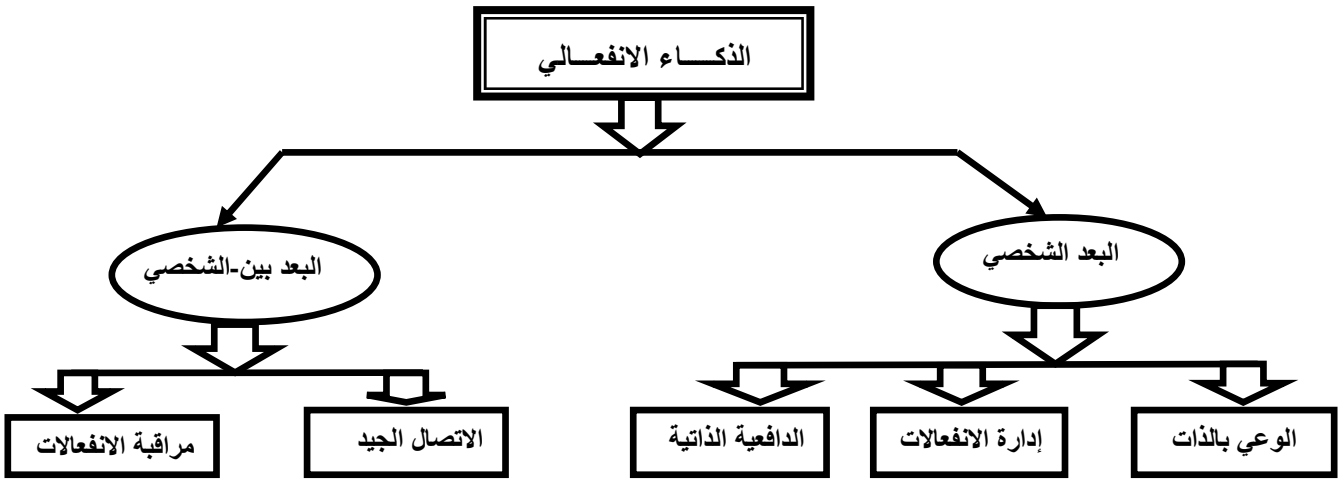
2-إدارة الانفعالات: فهم الفرد لانفعالاته الذاتية والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

3-الدافعية الذاتية: تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية وهذه الكفاءة تتضمن الحديث الذاتي وتدريب الذات.

ثانياً: البعد بين-الشخصي والذي يشتمل على:

1-الاتصال الجيّد: تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.

2-مراقبة الانفعالات: مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.



شكل رقم (7) أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج وايزنجر(2004) (من تصميم الطالبة).

5.3.5-نموذج مونتمايور وسبي:

يرى مونتمايور وسبي (Montemayor & Spee,2004) أن الذكاء الانفعالي الذي قدمه بعض الباحثين مثل ماير وسالوفي وجولمان وبار-أون يمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسيين يضمان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات.

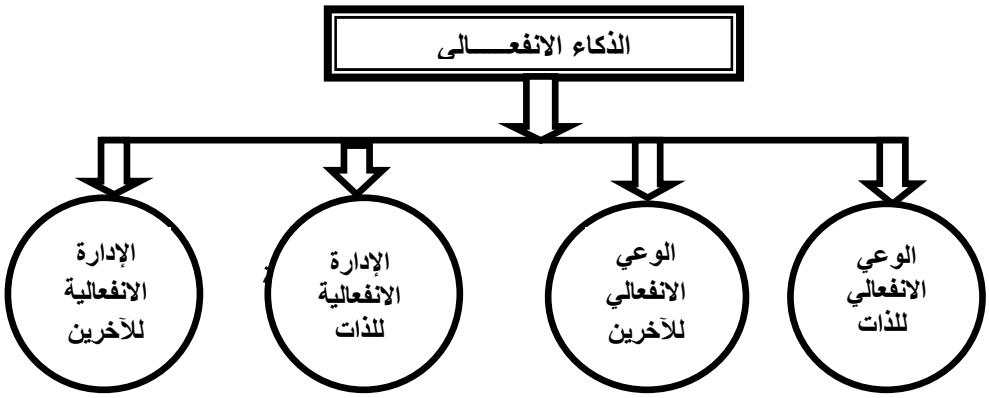
أشارت سعاد جبر سعيد الوارد في الغنام (2007، ص 17) أن الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج منتمايور وسبي يتضمن أربعة أبعاد هي:

1-الوعي الانفعالي للذات: القدرة على تمييز انفعالاته الذاتية.

2-الوعي الانفعالي الآخرين: القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

3-الإدارة الانفعالية للذات: الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالاته الذاتية.

4-الإدارة الانفعالية الآخرين: الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين.



شكل رقم (8) أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج مونتمايور وسبي(2004) (من تصميم الطالبة).

نلاحظ مما تقدم أن عدداً من النماذج النظرية للذكاء الانفعالي حاولت تحديد الأبعاد الأساسية المكوّنة له، حيث صنفت هذه النماذج وفقاً لهذه المكوّنات على اعتبار أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية مثلما هو موجود في نموذجي ماير وسالوفي وليندة ألدر، أو اعتباره مزيج من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات مثل نموذجي بار-أون وجولمان. كما ظهرت نماذج أخرى تناولت الذكاء الانفعالي محددة أبعاده الأساسية المكونة له.

6-أبعاد الذكاء الانفعالي:

يتكوّن الذكاء الانفعالي عند ماير وسالوفي الوارد في (العتوم، 2010، ص ص239-240) من أربعة أبعاد هي: **1**-إدراك وتقويم الانفعالات والتعبير عنها. **2**-استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. **3**-فهم وتحليل الانفعالات. **4**-التنظيم التأملي للانفعالات.

والذكاء الانفعالي عند جولمان (1999) الوارد في (المصدر، 2008، ص597) يتكوّن من خمسة أبعاد:

1-الوعي بالذات ويعني معرفة الفرد لحالته المزاجية.

2-إدارة الانفعالات ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة.

3–دافعية الذات (تحفيز الذات) ويعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كافة القدرات الأخرى إيجاباً أم سلباً.

4–التعاطف ويعني معرفة وإدراك الفرد لمشاعر الغير.

5–المهارات الاجتماعية وتعني التعامل الجيد مع الآخرين.

وقسم بار–أون(1999) الذكاء الانفعالي الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى ستة أبعاد هي:

1–البعد الشخصي. **2**–تكوين العلاقات مع الآخرين. **3**–التكيف. **4**–التحكم في الضغوطات.

5–المزاج العام. **6**–الانطباع الإيجابي.

وقدم ديولويكس وهيجز(1999) تقسيماً لأبعاد ومكوّنات الذكاء الانفعالي الوارد في (الزهراني، 2014، ص766) إلى خمسة وهي:

1–الوعي بالذات. **2**–تنظيم الذات. **3**–حفز الذات. **4**–التعاطف.**5**–المهارات الاجتماعية.

7–الصفات المميّزة للأذكياء انفعالياً:

يرى بعض الباحثين إلى أن الأفراد الأذكياء انفعالياً يتميّزون عن العاديين بصفات معينة، وأشار عبد القاضي (2012، ص ص 49–50) إلى مجموعة من المهارات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية يتسم بها الأذكياء انفعالياً وهي:

1–يُظهرون مشاعرهم بوضوح وبشكل مباشر. **2**–لا تسيطر عليهم العواطف السلبية. **3**–قادرون على قراءة الاتصال غير اللفظي. **4**–معتمدون على أنفسهم ومستقلون. **5**–يهتمون بالآخرين. **6**–لديهم القدرة على التحكم في الذات والتعبير المناسب عن المشاعر. **7**–لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل متروي وهادئ. **8**–لديهم القدرة على التخطيط، وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال. **9**–لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.**10**–لديهم قدر كبير من التفكير والتركيز، وتوازن عاطفي في حياتهم.

وذكر الدردير الوارد في (إلهي، 2009، ص ص50-51) أن الفرد الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي

يتصف بقدرات ومهارات تمكّنه من تحقيق ما يلي:

1–التعاطف مع الآخرين. **2**–السهولة في تكوين الأصدقاء والحفاظ عليهم.**3**–التحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.**4**–التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بسهولة.**5**–احترام وتقدير الآخرين.

6–إظهار درجة عالية من المودة في تعاملاته مع الناس. **7**–تفهم مشاعر ودوافع الآخرين.

8–الميل للاستقلال في الرأي وفهم الأمور.**9**–التكيف مع الواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.

10-مواجهة المواقف الصعبة بثقة.

وذكر بوري وميلر (Bourey & Miller,2001) الوارد في (الدردير، 2004، ص27) أن الأذكياء انفعالياً يتميّزون بالمرونة والانفتاح والتقمص العاطفي تجاه الآخرين، كما لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية.

وأشار جولمان إلى أن الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المثابرة، الدافعية، التعاطف والمهارة الاجتماعية هي من أهم المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتسم بها الأفراد ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع وهم الأكثر نجاحاً في الحياة (Goleman,1995,p44).

وذكر كل من ماير وسالوفي إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر استجابة وفعالية للتغيرات التي تحدث في بيئتهم الاجتماعية، كما أنهم ذوي مهارات اجتماعية في بناء علاقات مع الآخرين بصفة فعّالة (in Goleman,1995,p45).

كما أشار سالوفي وزملاؤه الوارد في (عثمان، 2001، ص 173) إلى أن الذكاء الانفعالي يميّز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات.

وأشار ماير وسالوفي وكاروزو الوارد في (حسن، 2007، ص38) إلى مجموعة من الصفات المميّزة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وهي:

1-أنهم نشأوا في بيئات متكيفة اجتماعياً (أي لديهم والدان مرتفعا الحساسية الانفعالية).

2-لديهم القدرة على إعادة تشكيل الانفعالات بشكل فعاّل(متفائلون).

3-غير دفاعيين بمعنى أنهم لا يستخدمون الحيل الدفاعية.

4-يختارون الأدوار الاجتماعية والانفعالية المتميزة.

5-يتميّزون بالقدرة على التواصل ومخاطبة الانفعالات.

6-يطورون معارفهم وخبراتهم في مجال انفعالي معين مثل: علم الجمال، الانفعالات الأخلاقية، حل المشكلات الاجتماعية والقيادية.

وذكر المطرف الوارد في (إلهي، 2009، ص50) أن الأذكياء انفعالياً يتميّزون بمجموعة من الصفات:

1-القناعة في إنجاز الأعمال. **2**-القدرة على تحقيق الأهداف.**3**-التوازن العاطفي.

كما وضع سيد خير الله الوارد في (بلال، 2014، ص ص 38-39) قائمة للصفات المميّزة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وهي: **1**-الثقة بالنفس.**2**-تحمل الغموض.**3**-المثابرة. **4**-عدم التخلي عن الرأي بسهولة. **5**-البحث والتحقيق.**6**-الانفتاح على الخبرات الجديدة.**7**-الانضباطية.**8**-الالتزام بالعمل. **9**-الدافعية الداخلية.**10**-التركيز .**11**-مقاومة القيود.**12**-التنظيم الذاتي.**13**-التأثير في المحيط. **14**-تنوع الاهتمامات. **15**-الأمانة.**16**-الشجاعة.**17**-الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم.

8-الذكاء الانفعالي والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

من أدبيات البحث التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي لاحظت الباحثة وجود فئتين من الدراسات وهي:

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي وهي على النحو التالي:

-دراسة ماير وآخرون (Mayer & al., 1990) بينت أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً (عن المللي، 2010، ص 162).

-دراسة كوان (Kwan, 1992) أثبتت أن الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المتفوقين الذكور أعلى من التلاميذ غير المتفوقين دراسيا (عن العمران، 2006، ص ص 149-150).

-دراسة سوارت (Swart ,1996) كشفت أن المجموعة الأكاديمية الناجحة من طلبة سنة أولى في جامعة جنوب إفريقيا سجلّت درجات أعلى على مقياس الذكاء الانفعالي مقارنة بالمجموعة غير الناجحة (عن سعيد، 2006، ص128).

-دراسة جيمر وجيتز (Gemier& Getz, 2000) أبرزت أن زيادة التحصيل الأكاديمي عند الطلبة الذين طبق عليهم أساليب الذكاء الانفعالي مقارنة مع الطلبة الذين استخدم في تدريسهم الأساليب التقليدية (عن الخوالدة، 2009، ص18).

-دراسة سميث وهيباتيلا (Smith& Hebatella, 2000) أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الانفعالي بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (عن الشقيفي، 2015، ص 43).

-دراسة أبي سمرا (Abi Samra, 2000) بينت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي والانجاز الاكاديمي لدى الطلبة (عن الخوالدة، 2009، ص9).

-دراسة فاروق (Farooq 2003) توصلت نتائجها أن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع عندهم تحصيل مرتفع مقارنة بالطلبة منخفضي الذكاء الانفعالي (In Nasir, Masrur, 2010, p41).

-دراسة واتسزوفسكي (2003) أكدت نتائجها على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز، وكذا العلاقات الشخصية الناجحة لدى المراهقين الموهوبين (عن تقي الدين وأحمد، 2017، ص402).

-دراسة كوالتر، ويتلي، مورلي ودودياك (Qualter, Whiteley, Morley, Dudiac) توصلت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى التالي، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم (عن مقحوت، 2014، ص121).

-دراسة باركر وسمرفيلد وهوجان وماجسكي (Parker,Summerfeldet, Hogan, and Majeski, 2004) بينت نتائجها وجود أثر دال لمستوى التحصيل على مقياس الذكاء الانفعالي العام، وتفوق الطلبة الناجحين أكاديميا على الفاشلين أكاديميا على مقياس الذكاء الشخصي، كما بينت الدراسة أن أبعاد الذكاء الوجداني لها قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة تبلغ 10% في نهاية السنة الأولى الجامعية (عن العمران، 2006، ص144).

-دراسة باركر (2004) أبرزت نتائجها أن النجاح الأكاديمي للطلاب جامعة أنتاريو(Ontario) يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم (80%) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس من أولئك الذين تبلغ معدلاتهم (59%) فما دون (عن المللي، 2010، ص 165).

-دراسة المزروع (2006) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات (عن الزحيلي، 2011، ص246).

-دراسة نصير ومسرور (Nasir &Masrur) أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة Islamabad (IIUI) (Nasir, Masrur , 2010, p 37).

-دراسة الجندي (2006) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين والعاديين على أبعاد الكفاية الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس بار أون للذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، بينما لم تكن الفروق دالة في بعدي الكفاءة الاجتماعية والتكيف (عن العويدي والروسان، 2013، ص553).

-دراسة ماركيز، مارتن وبراكيت (Marquez, Martin and Brackett, 2006) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي (In Nasir, Masrur, 2010, p 41).

–دراسة جيهان العمران (2006) أكدت نتائجها عن تمتع المتفوّقين دراسياً بمستوى ذكاء انفعالي عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين (عن علوان والنواجحة، 2013، 71).

–دراسة زايدند وزينفش (Zeidned& Zinovich, 2007) أشارت إلى أن أداء الطلبة الموهوبين في المدرسة الثانوية أعلى من الطلبة غير الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعالي(عن العويدي والروسان، 2013، ص554).

–دراسة الغضوري (2008) دلت نتائجها أن متوسطات الدرجات المحققة للطلاب الموهوبين على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية، كانت أعلى من درجات أفراد الطلبة العاديين، وأن هذه الفروق لصالح الموهوبين (عن العويدي والروسان، 2013، ص 554).

–دراسة العبوشي (2009) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي (عن سرحان، 2015، ص55).

– دراسة نيلسون، بارتيسيا، سميث، وود، بينسون(Nelson, Particia, Smith, Wade, Benson) أشارت أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا هاما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي(عن الغريب، 2013 ص 418).

–دراسة سانسيدو مينا وإيد أبريل (Sancedo Meina, Aide Abrill, 2010) أظهرت نتائجها أن الذكاء العاطفي يسهم إيجابيًا في الأداء الأكاديمي وتحسين اللغة المنطوقة (عن الغريب، 2013 ص419).

-دراسة يهايا (Yahaya, 2011) أظهرت وجود علاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي (بعدي الوعي بالذات، تنظيم الذات، التعاطف) والتحصيل الدراسي (In Chamundeswari, 2013, p 181).

–دراسة (Lupu, 2012) أظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين حصلوا على درجات أعلى في مقياس الذكاء الانفعالي على الطلبة غير الموهوبين في المدارس العليا (عن مشابقة، 2014، ص91).

–دراسة إسماعيل الفرا والنواجحة (2012) بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الانفعالي لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع (الفرا والنواجحة، 2012، ص57).

–دراسة الخامسة صالح العيد (2015) أثبتت أن نسبة الذكاء الانفعالي للطالبات المتفوقات كان مرتفعا، وأن نسبة الذكاء الانفعالي للطالبات غير المتفوقات كان منخفضا جدا (العيد، 2015، ص139).

–دراسة صرداوي نزيم وخابط ليلية (2015) أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء الوجداني، لصالح المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (صرداوي وخابط، 2017، ص40).

– دراسات راضي، سليمان، والعبوشي أثبتت وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات لصالح الطالبات المتفوقات دراسيا (عن العيد، 2015، ص ص 144– 145).

ب–الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي وهي على النحو التالي:

–دراسة سالوفي وآخرون (Salovey et al, 1997) بينت نتائجها أن الذكاء الوجداني لا يسهم بشكل دال إحصائيا لمتغير النجاح الأكاديمي ولا لمتغير النجاح الاجتماعي (عن العمران، 2006، ص 143).

–دراسة وايتازيوسكي (Woitaszewski, 2001) أظهرت أن الذكاء الانفعالي لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب المراهقين المتفوقين (عن الدردير، 2004، ص 49).

–دراسة الوارث (2002) أكدت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والذكاء العام والتحصيل (عن الزحيلي، 2011، ص244).

–دراسة فاطمة الياسين (2002) بينت نتائجها عدم وجود فروق في أبعاد الذكاء الانفعالي بين الطالبات المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات ببعض المدارس الثانوية بدولة الكويت (عن العمران، 2006، ص 142).

–دراسة سكوت وماثيو (Scott and Mathew, 2004) بينت نتائجها أن الذكاء الانفعالي لا يسهم بشكل دال إحصائيا لمتغير النجاح الأكاديمي والاجتماعي (عن العمران، 2006، ص 143).

–دراسة وايتازيوسكي وألسما (Woitaszews& Aalasma, 2004) أشارت نتائجها أن الذكاء الانفعالي لا يسهم بشكل دال في التكيف النفسي والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين المتفوقين (عن أبو زيتون، 2014، ص ص 201–202).

–دراسة السميرات(2005) أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات العلمية تعزى لمتغير النوع أو مستويات الذكاء الانفعالي (عن الكيكي، 2010، ص10).

9–الذكاء الانفعالي والفروق بين الذكور والإناث:

إن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد. ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي،

نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما الفئة الثانية لم تصل إلى وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي وهي:

-دراسة كنج (King, 1999) أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في كافة أبعاد الذكاء الانفعالي (عن المومني، 2010، ص 297).

-دراسة بار-أون وباركر (Bar-On & Parker,2000) أسفرت نتائجها أن الإناث أفضل من الذكور في أبعاد الذكاء الانفعالي (عن الرفوع، 2011، ص91).

-دراسة فوقية راضي (2001) توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده، كما توصلت لوجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين (عن الملي، 2010، ص 163).

-دراسة مارثا وجورج (Martha & George, 2001) أشارت نتائجها إلى وجود أثر لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص ص 70-71).

-دراسة لاتا (Latha) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة (Latha, 2012, p18).

-دراسة أحمد عبد الواحد (2002) توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين من الطلبة في نوعية الحياة والذكاء الوجداني لصالح الذكور (عن المصدر، 2008، ص 606).

-دراسة رزق (2003) أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين من الطلبة على مكونات الذكاء الانفعالي لصالح الإناث (عن الرفوع، 2011، ص 92).

-دراسة براون وآخرون (2003) كشفت عن تأثير دال لعامل النوع (الذكور-الإناث) في الذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

-دراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، ما عدا بعدي التعاطف والمسؤولية الاجتماعية (عن الصديق، 2010، ص ص 220-221).

-دراسة فان روي ولونسو وفسوسفارن (Van Royi, Alonso& Viswesvaran, 2005) توصلت نتائجها إلى أن الطالبات حققن درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي (عن المومني، 2010، ص 297).

-دراسة هارود وشير (Harrod and scheer, 2005) كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والنوع ولصالح الإناث (عن الرشيدي، 2015، ص 99).

-دراسة إسماعيل الصاوي (2006) أشارت نتائجها إلى تطابق البناء العاملي لنموذج بار-أون للذكاء الوجداني لدى الطلبة المعاقين وفقا لاختلافهم في كل من النوع (ذكور، إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض، مرتفع) (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص ص 70-71).

-دراسة المصري أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في بعد التعاطف وكذلك على المقياس الكلي للذكاء الانفعالي (عن العيد، 2015، ص 144).

-دراسة المصدر (2007) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين ولصالح الذكور (المصدر، 2008، ص 587).

-دراسة العمران وبانامايكي (2008) أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس في الأداء الكلي للذكاء الانفعالي حيث تفوقت الإناث عن الذكور (عن الرشيدي، 2015، ص 99).

-دراسة صحفي فيصل ومهد زري بن غاني (Sahafi, Mahd Zuri Bin) أثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في العربية السعودية في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس (Sahafi, Mahd Zuri, 2015, p37)

دراسة مصطفى وفزيع (2010) أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الذكور في الذكاء الانفعالي ودافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز (عن الرشيدي، 2015، ص100).

-دراسة القمش (2010) وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن (عن سرحان، 2015، ص54).

-دراسة الرفوع (2011) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الذكاء العاطفي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث (الرفوع، 2011، ص 84).

- دراسة أحمد العلوان (2011) أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث (عن غيث والحلح، 2014، ص 274).

-دراسة القاضي باليمن (2012) أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الوجداني لدى الطلبة في اليمن (عن أبو زيتون، 2014، ص 168).

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث وهي:

- دراسة بيللتري (Pellitteri, 1999) أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع (عن المومني، 2010، ص 297).

-دراسة ليندلي (Lindley, 2001) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الانفعالي (عن الدردير، 2004، ص 56).

-دراسة عبد العال عجوة (2002) أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقياس الذكاء الانفعالي (عن المصدر، 2008، ص 606)

-دراسة محسن محمود أحمد الكيكي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين (الذكور والإناث) من الطلبة المتميزين من الصف السادس في ثانويتي المتميزين والمتميزات في مركز محافظة نينوى (الكيكي، 2010، ص1).

-دراسة السامرائي (2005) أظهرت نتائجها وجود درجة مرتفعة من الذكاء على الأداء الكلي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل للمتفوقين في الأردن، في حين لم تظهر أثر متغير الجنس على متغير الذكاء الانفعالي العام وأبعاده الفرعية (عن أبو زيتون، 2010، ص20).

-دراسة أحمد محمد قمر توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (عن أبو زيتون، 2014، ص168).

-دراسة السميرات (2005) أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات الإنسانية يعزى إلى الاختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي، كذلك لم يتم التوصل إلى وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات العلمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (عن غيث والحلح، 2014، ص284).

-دراسة الجندي (2005) أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين من الطلبة الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية ولصالح الإناث (عن سرحان، 2015، ص 58).

-دراسة خليل والشناوي (2005) بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين على مكونات الذكاء الانفعالي (عن الرفوع، 2011، ص 93).

-دراسة الهام وأمنية (2005) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على متوسطات درجات الذكاء الوجداني (عن الأسطل، 2010، ص96).

-دراسة الجندي (2006) كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاية الاجتماعية والذي كان لصالح الإناث(عن العويدي والروسان، 2013، ص553).

-دراسة العباني (2010) توصلت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس (عن مشابقة، 2014، ص92).

-دراسة الخصاونة (2011) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية تعزى لمتغير الجنس (عن مشابقة، 2014، ص91).

-دراسة ميماس ذاكر كمور (2012) أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس (كمور، 2012، ص 323).

-دراسة خالد شنون (2013) كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (شنون، 2013).

-دراسة صرداوي نزيم وخابط ليلية (2015) أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا في الذكاء الانفعالي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا (صرداوي وخابط، 2017، ص40).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نلاحظ أن مجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الانفعالي بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من جهة، والفروق بين الذكور والإناث من جهة أخرى، نجد انعدداً من هذه الدراسات جاءت نتائجها متضاربة ومتناقضة وأن مسألة الفروق في الذكاء الانفعالي بين الأفراد من الجنسين لم تحسم بعد، ولعل هذا التناقض والتضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة من أهمها:

-اختلاف الأطر النظرية للباحثين في التعامل مع مفهوم الذكاء الانفعالي من دراسة لأخرى.

-تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميّزها.

-اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة التسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تميّزها عن غيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

– اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة مما سهل مهمة الباحثة في اختيار المقياس.

–ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالذكاء الانفعالي.

–استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي من جهة، والفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة أخرى، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. والقيام بتفسيرها على مستوى عينة الدراسة الحالية.

خلاصة:

أخذ موضوع الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة مكانةً بارزة من بين ما كتب الباحثون حوله، وعلى الرغم من كونه مفهوماً افتراضياً إلا أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين، وعلى الرغم من وجود عدد من التناولات والنماذج النظرية إلاّ أنه بقيم حل جدل ونقاش.

وقد حظي موضوع الذكاء الانفعالي في الألفية الثالثة بالبحث والدراسة في علم النفس عامة وعلم نفس الشخصية وعلم النفس الفارقي خاصةً. فنجاح المرء في مجالات الحياة الأسرية والمدرسية والمهنية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به من قدرات ومهارات وكفاءات انفعالية.

فإذا كان ذكاء الفرد المعرفي مفتاح نجاحه فإن ذكاءه الانفعالي بوابة نجاحه في الحياة.

فالذكاء الانفعالي عامل مهم في حياة الأفراد وحياة المؤسسات المختلفة.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز –تعريفها، نظرياتها، أهميتها وعواملها

تمهيد.

أولاً: الدافعية.

1- الدلالة اللغوية للدافعية

2- الدلالة الاصطلاحية للدافعية

3- التطور التاريخي لمفهوم الدافعية وتغير استعمالاته.

4- نظريات الدافعية.

ثانياً: الدافعية للإنجاز.

1- الدلالة الاصطلاحية لدافعية الإنجاز

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

3- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي.

4- الدافعية للإنجاز مكوّن متعدد الأبعاد.

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

6- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة .

7- الدافعية للإنجاز في علاقتها بالذكاء الانفعالي.

8- الدافعية للإنجاز والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

9- الدافعية للإنجاز والفروق بين الذكور والإناث.

خلاصة.

تمهيد:

يعد الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراسته الباحثون في مجالات علم النفس المدرسي وعلم نفس الشخصية وعلم نفس العمل والتنظيم، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء ينظرون إلى الإنجاز على أنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يشعر المرء بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف. وقد ارتبط مفهوم الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة. ويتضمن هذا الفصل جزئيين أساسيين: جزء أوّل يتناول الدافعية وتعريفاتها وتطورها التاريخي ونظرياتها المختلفة، وجزء ثانٍ يتناول الدافعية للإنجاز وتعريفاتها، وأهميتها في المجال التربوي، والأطر النظرية المفسرة، وأهم العوامل المؤثرة في تكوينها، وعلاقتها بالذكاء الانفعالي، وكذا الفروق بين المتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين من الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

أوّلاً: الدافعية

1-الدلالة اللغوية للدافعية:

يلاحظ على مفهوم الدافعية بالرغم من أهميته الواضحة صعوبة في التعريف والتحليل، وهذا ما يظهر ويلمس جلياً من الاختلاف والتفاوت بين مفاهيم وتعريفات الباحثين وتحليلاتهم. ولقد حاول البعض -مثل أتكنسون-التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين.

وفي حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة. وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. وتعتبر الدافعية المفهوم الأكثر انتشارا وشيوعا في كتابات ومؤلفات الباحثين، حيث بيَن هاملتون (Hamilton) في عرض لأحد عشر(**11**) تعريفاً لمفهوم الدافعية التي قدمت من قبل الباحثين أن كلمة **الدافعية** ظهرت في معظم التعريفات في حين وردت كلمة **الدافع** في عدد قليل منها (عن خليفة،2000، ص67).

ومن خلال الفحص الدقيق لمفهوم الدافعية تبين أن التعريفات التي تناولت هذا المفهوم عديدة ومتنوعة فقد أحصى كلينجينا وكلينجينا (Kleinginna & Kleinginna) ثمانية وتسعون (98) تعريفاً للدافعية، وأن هذه التعريفات تعكس مختلف التوجهات النظرية التي تعاملت مع الظاهرة (عن تشوافت،2001، ص5).

2-الدلالة الاصطلاحية للدافعية:

هذه بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية وهي على النحو التالي:

-عرَفت الموسوعة العالمية الدافعية بأنها: " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو سلوك" **(**Le dictionnaire encyclopédique universel,1996,p.853**).**

-وعرَفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدافعية بأنها: " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات. وقد تكون الدافعية داخلية ذاتية أو خارجية، أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية أو شعورية" (عن الحفني، 1978، ص 492).

-وعرَفت الموسوعة البريطانية الدافعية بأنها:" دراسة العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن الحي" (عن حسين،1988، ص 21).

-وذكر سيلامي (Sillamy) في منجده بأن مفهوم الدافعية يشير إلى المعنى الفيزيولوجي، وأن مفاهيم الدافعية والانفعال من أصل إتيمولوجي واحد للأفعال اللاتينية (Movere,motum) والتي تعني الحركة والتحرك (in Ruel,1987,p 240)

-وعرَف يونغ (Young) الدافعية بأنها:" عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين"(عن خليفة،2000، ص69).

-ورأى أتكنسون(Atkinson) أن تحليل الدافعية يجب أن يركز على العوامل التي ستثير وتوجه نشاطات الفرد (عن حريم،1997، ص116).

-وعرَف لندزي (Lindsey) الدافعية بأنها:" مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف"(عن الداهري والكبيسي،1999، ص95).

-وعرَف سنيج وكومبز (Snigg & Combs) الدافعية بأنها:" القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتوجهه وأن السلوك يتزود بالقوة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته"(عن قشقوش ومنصور،1979، ص 9).

-وعرَف موراي (Murray) الدافعية بأنها:" عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (عن الداهري والكبيسي،1999، ص95).

-وعرَف جونز (Jones) الدافعية بأنها:" تعني كيف يبدأ سلوك الفرد وكيف ينشط ويقوى ويستمر ويوجه، وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله"(عن حريم،1997، ص116).

– ويرجع لوتنس(Luthans) كلمة الدافعية إلى الكلمة اللاتينية (Movere) التي تعني يحرّك.

ويرى أن الدافعية تبدأ بوجود نقص أو حاجة فيزيولوجية أو نفسية تنشط وتستحث وتعد الدافع أو الباعث في سبيل تحقيق هدف أو حافز (عن حريم،1997، ص117).

– ويشير فايرون وتيل وآخرون(Vallerand,Thill & al.,1993) إلى أن مفهوم الدافعية يمثل التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تحدث انطلاقة واتجاه وشدة واستمرارية السلوك (Vallerand,Thill & al.,1993,p18).

يتبين من خلال التعريفات السابقة كما وردت في الأدبيات النفسية ما يلي:

–الدافعية مفهوم مركب يشمل عناصر الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.

–الدافعية في كل الأحوال هي المفهوم الأكثر عمومية يدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر للكائن العضوي.

–الدافعية قوّة داخلية تستثير حماس الفرد، وتحرك وتنشط سلوكه باتجاه معين لتحقيق هدف أو نتيجة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية.

–يمكن أن نتصور أن للدافعية دورة تظهر في نشأة الدافع أو الحافز أولّاً، ثم في إصدار استجابات وسيلية للتوصل إلى تحقيق الهدف لإشباع الحاجة ثانياً، وفي تحقيق حالة الارتياح بعد إشباع الحاجة ثالثاً.

وقد أشار هاملتون من خلال فحصه للتعريفات المتعلقة بمفهوم الدافعية أنه لا يزال في حاجة إلى المزيد من التحديد لتناوله إجرائياً. فمعظم التعريفات التي تناولت هذا المفهوم لم تميز بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل الحافز والاستثارة. كما أوضح هاملتون أن التقدم الذي تحقق في تعريف هذا المفهوم يعد محدوداً للغاية منذ تعريف يونغ له وحتى الآن (عن صرداوي، 2013، ص48).

وبيَن محي الدين حسين أن تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المنظرين. فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف.

كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة (حسين، 1988، ص 6).

3-التطور التاريخي لمفهوم الدافعية وتغير استعمالاته:

ترجع الكتابات الأولى التي تناولت موضوع الدافعية إلى فلاسفة اليونان القدامى، حيث ظهر اتجاهان ذات أهمية بالغة في الفترة هذه وهما: اتجاه أوّل نادى به الفيلسوف السفسطائي ترازيماكوس (Thrasymache) الذي رأى بأن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة أو يحافظ عليها أو يزيد عنها، كما أنه دائم السعي لتجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم، وتدعى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللذة وتتبع أساساً من المذهب الفلسفي المدعو بمذهب اللذة (L'hédonisme)* للفيلسوف اليوناني أبيقور (Epicure). اتجاه ثانٍ-بزعامة سقراط (Socrate) وأفلاطون (Platon) وأرسطو (Aristote) -الذي رأى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني وبالتالي هو مسؤول عن أفعاله كلها (Vallerand,Thill& al.,1993,p6).

ومع بداية القرن السابع عشر ميّز طوماس الأكويني (Saint thomas d'Aquin) بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية حيث أدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان، وأن هناك جوانب متعددة من السلوك تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للفرد سيطرة عليها (عن حداد،2001، ص18).

وفي خضم التحولات المعرفية ظهرت الرؤية الفيزيائية والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي رونيه ديكارت (R.Descartes) الذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني، حيث بنى السلوك على الفعل المنعكس واعتبره حركة سائل يمر من أعضاء الحس إلى الدماغ عبر الأعصاب ثم من الدماغ إلى العضلات، واعتبر أن الحيوانات لا روح لها، وهي محرومة من العقل والإدراك، وأن سلوكها هو مجموعة حركات فيزيائية (عن عاقل، 1978، ص ص 16-17).

وتتمثل وجهة نظر ديكارت في أن البشر لديهم مكوّنان: مكوّن أوّل وهو الجسم ويتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، ومكوّن ثانٍ وهو العقل ويتمثل في بعد الروح الطبيعية، وهو ما يشار إليه عنده بثنائية العقل والجسم (الشرقاوي، 1992، ص 41).

---

*L'hédonisme est une doctrine philosophique grecque selon laquelle la recherche du plaisir et l'évitement du déplaisir constituent l'objectif de l'existence humaine.

وأشار طوماس هوبز (T. Hobbes) الانجليزي إلى أن كل العمليات العقلية والجسمية ممكنة التحويل إلى حركة وأن الحركة الخارجية تصدم أعضاء الحس، فتنتقل إلى الأعصاب والدماغ والقلب والحركة الداخلية تبقى بالكمون على شكل ذكريات وأفكار (عن عاقل، 1978، ص17).

ويرى أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال، ووسيلتها هي البحث عن اللذة (La recherche du plaisir) وتجنب الألم (L'évitement du déplaisir)، حيث حاول أن يضع بوادر أولى للنتائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية.

وأكد العالم الإنجليزي جون لوك (J.Locke) مؤسس المدرسة الارتباطية (Associationism school) على أن المعرفة تشتق من الخبرة وليس من الأفكار الفطرية، بحيث يعتقد أن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء، مما يتيح للخبرة أن تسيطر محتواها عليه أي تنقش الخبرات الحسية، وأن العقل يتكون عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية، ولذا أنكر وجود أفكار فطرية موروثة يزود بها الفرد، بل أن كل المعارف مكتسبة.

وتأثر عدد من الباحثين البريطانيين بالاتجاه الأمبريقي الذي نادى به لوك أمثال جيمس ميل وابنه جون ستيوارت ميل (J. et J.S.Mill) وألكسندر باين (A.Bain) ودافيد هيوم (D.Hume) بحيث أكدوا أن المعرفة الإنسانية تتكون من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد. فقد أشاروا إلى أن الاقتران يعتبر الميكانيزم الرئيسي في تكوين الارتباطات. وقد ساهم هؤلاء المفكرون في توضيح الأفكار والمفاهيم التي دعمت بما جاء به لوك.

وجاءت المدرسة العقلانية (rationalism school) بقيادة المدرسة الإسكتلندية للعالم ريد (T. Reed) والمدرسة الألمانية بزعامة إيمانويل كانط (E. Kant) كرد فعل واضح للمدرسة الارتباطية، بحيث قدم ريد وزملاؤه تصوراً عقلياً جديداً من خلال نظرية الملكات التي ترى أن الفرد يتخذ سلوكاً لسببين إثنين: الأول عن طريق إرادته لأنه يريد ذلك، والثاني عن طريق التحريك والدفع بقوى غريزية، وأن السلوك الإنساني يتمركز أولاً في العقل، وبخاصة في بعض ملكاته. وأكد كانط على أهمية الأفكار غير المشتقة من الخبرة، وعلى وجود حالة من الفطرية تؤثر بدرجة كبيرة في نماذج سلوك الأفراد

ويرى أن العقل مصدر نشط للمعرفة، وعلى الفرد أن يفهم جيداً في ذاته إذا أراد أن يفهم العالم المحيط به (عن الشرقاوي، 1992، ص ص 45-46).

وأنشأ المفكر الإنجليزي وليام ماك دوجال (W.Mc Dougall) صاحب نظرية الغرائز المدرسة الغرضية (Purposivism school) أو المدرسة الهورمية (Hormic school) حيث أشار إلى أن الغرض أو القصد

هو الذي يعطي السلوك صفات التلقائية والاستمرارية والتغير والتوافق الكلي للكائن الحي. فالغرض أو القصد هو الحقيقة النفسية الأساسية في علم النفس حسب رأيه. وأن الغرائز أو قوى النفس هي منابع الطاقة وهي التي تعين الغايات وتحافظ على كل نشاط بشري، وأن العمليات العقلية ما هي إلاَ خدم ووسائل وآلات لها (عن عاقل، 1978، ص17).

والغرائز في نظر ماك دوجال هي استعداد نفسي جسمي مركب، يدفع صاحبه إلى إدراك موضوعات معينة، ويصاحب ذلك الشعور باللذة أو الألم إذا ما أدركت هذه الموضوعات، وأن يسلك نتيجة لذلك سلوكاً معيناً الغرض منه حفظ ذاته أو حفظ نوعه (عن فطيم والجمال، 1988، ص 44).

وساير بعض الباحثين أعمال ماك دوجال حيث قدم وليام جيمس (W.James) قائمة مطولة من الغرائز الموروثة والتي انتقدت من قبل الأنتروبولوجيين (عن الزيني، 1969، ص42).

وفي الوقت الذي نادى به ماك دوجال بنظرية الغرائز، ظهر اتجاهان آخران في علم النفس تأثرا بنظرية النشوء والارتقاء للعالم الإنجليزي تشارلز داروين (C.Darwin) أكثر من تأثرها بأعمال وليام فونت الألماني. ويمثل هذان الاتجاهان النمو الجنيني لنظامين جديدين في علم النفس هما:

أ–سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي، وأسست علم النفس الدافعي الجديد داخل علم النفس الفيزيولوجي وسيكولوجية التعلم.

ب–سيكولوجية الشخصية أو علم الشخصية وهو المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي الذي جرى داخل سيكولوجية الشخصية.

1–المنحى البيولوجي لعلم النفس الدافعي وسيكولوجية التعلم وعلم النفس الفيزيولوجي:

في أواخر القرن التاسع عشر نما الاهتمام بالتعلم الحيواني حيث برز العالم الأمريكي إدوارد ثورندايك (E.Thorndike) كرائد في تأسيس علم نفس تجريبي للتعلم. وقد عرف هذا الباحث بتجاربه على القطط والحمام، وجعل من المتغيرات الدافعية العوامل الأكثر أهمية في سيكولوجية التعلم (عن منصور، 1992، ص 169). واستخدم ثورندايك في البداية المصطلح الشائع في زمنه وهو الغريزة كدلالة على المتغير الدافعي الأساسي لكن حينما اشتد الجدل حول الغريزة استبدله في نظريات التعلم بمصطلحات أخرى للمتغيرات الدافعية الأولية مثل الحوافز والحاجات والمطالب، وقدم مصطلح **الحافز** سنة 1918 لتعيين المتغير الدينامي الذي يحرك وينشط آليات السلوك.

ويعتبر العالم الأمريكي إدوارد شيس طولمان(E.C.Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم بحيث قدم في كتابه" **السلوك الغرضي لدى الحيوانات والإنسان**" سنة

1932 المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية المتمثلة في الاستعداد والغاية والوسيلة والتوقعات. ويشير طولمان إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوجه إيجابياً المحددات المعرفية (منصور، 1992، ص 170).

ويعتبر العالم الأمريكي كلارك ليونارد هول(C.L.Hull) من الباحثين الذين تأثروا بأعمال طولمان. وتعتبر أبحاث ودراسات هول الرئيسية نظرية متطورة في السلوك، حيث طور قانون الأثر لثورندايك إلى نظرية التدعيم. وقد استبدل في هذه النظرية مصطلح الإرضاء عند ثورندايك باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز، وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة.

2-المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي وديناميةالشخصية:

قدم سيجموند فرويد (S.Freud) أول صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة 1915 حيث حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. ولقد أدرج بعض الباحثين نظرية فرويد التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية. والأمر هذا هو الذي جعل ماك دوجال(McDougall) ينادي بفرويد زعيماً لعلم النفس الهورمي (عن بودخيلي، 2004، ص38).

واقترح فرويد غريزتين أساسيتين حاول أن يرجع إليهما كافة ما يصدر عن الفرد من تصرفات وسلوكيات وهما: **غريزة الحياة** أو الإروس (Eros)، والتي تضم الغرائز الجنسية وغرائز حفظ الذات أو غرائز الأنا، و**غريزة الموت** أو الثناتوس (Thanatos)، والتي تتعارض مع غريزة الحياة ومن أبرز مكوناتها غريزة العدوان (عن بودخيلي، 2004، ص38).

وأكد فرويد في نظريته على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي.

كما طرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا، ويفسر هذه الظاهرة بمفهوم الكبت وهو آلية نفسية يخزن بها الفرد أفكاره ورغباته في اللاشعور ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى الشعور لأسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى (عن نشواتي، 1986، ص 216).

وفي هذه الفترة التي ظهرت أعمال بافلوف وثورندايك وماك دوجال، كان فرويد يرسي أساس نظرية التحليل النفسي بعد محاولته لبناء نظرية فيزيولوجية وهو عمله الرئيسي الأوّل عن الأحلام سنة 1900.

وتعتبر نظرية فرويد نظرية دينامية إذ أنها ركزت على الطاقات والقوى والصراعات النفسية الداخلية كمحددات للسلوك السوي والمرضي.

وعُرف كورت ليفين (K.Levin) بأعماله التجريبية الأولى حين تحدث عن الميول المسيطرة والتي هي القوى الدافعية الأولية بجانب الميكانزمات الارتباطية والتي سماها فيما بعد بالحاجات.

ونظرية ليفين هي النظرية التي ترتبط بعلم النفس التجريبي الكلاسيكي. وأكد موراي في تفسيره للسلوك على أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميات الشخصية. ويقدم المتغير الدافعي (الحاجة) حيث تتضمن نظريته تقريباً أربعين حاجة (عن منصور، 1992، ص176).

وقد اتبع ماكليلاند خطى موراي وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية. وتوصل ماكليلاند وزملاؤه إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافع للإنجاز. واهتم أتكنسون أحد رفاق ماكليلاند بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز وطورها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية.

وبرز اتجاه آخر في سيكولوجية الشخصية مع أعمال جوردن ويلارد ألبورت (G.W.Allport) وما اقترحه في كتابه عن الشخصية سنة 1937، بحيث وضع نظاماً وصفياً للشخصية يتناقض إلى حد ما مع الخط الأساسي الدينامي لنظرية الشخصية كما قدمه فرويد وليفين وموراي وغيرهم. وأنكر ألبورت أهمية الحاجات أو الحوافز البيولوجية وكذلك أهمية النمو في الطفولة بالنسبة لشخصية الراشد. وكبديل لذلك طور فرضاً عن الاستقلال الوظيفي لدافعية الكبار، ورأى أن دوافع الأفراد تتغير وتنمو في سياق الحياة، لأن من طبيعة الناس أنهم ينبغي أن يفعلوا هكذا. واتفق ألبورت في هذه النظرية الفلسفية الوجودية للإنسان مع أبراهام ماسلو (A.Maslow) الذي يعتبر من أبرز علماء الاتجاه الإنساني في نظرية الشخصية. وانتقد ماسلو نظرية التحليل النفسي من حيث أنها تعتمد على دافعية النقائص، واغفل تماماً عن دافعية النمو التي تتضح كحاجة إلى تحقيق الذات، والتي يمكن أن تتبدى في السلوك حينما تشبع الحاجات الأخرى، واقترح نظاماً هرمياً للحاجات وفقاً للقوة الغالبة يمتد من أولى الحاجات الفيزيولوجية إلى أرقى الحاجات نضجاً وتطوراً من الناحية النفسية (عن منصور، 1992، ص47).

من خلال عرض هذه الاتجاهات الفلسفية والنظريات العلمية المختلفة التي تناولت مفهوم الدافعية قديماً وحديثاً، ومن خلال المقارنة فيما بينها، يتبين لنا الميل المتزايد بين الباحثين إلى استخدام مصطلحات مختلفة للإشارة إلى مختلف جوانب المفاهيم من المتغيرات النفسية التي يعالجونها في نظرياتهم حول الدافعية.

والحقيقة أن أهم خطوة وأعظمها فائدة في فهم موضوع الدافعية يتم عن طريق تقبل نظام عام من المصطلحات على أنها مفاهيم علمية مشتركة بين المفكرين الذين يعبرون عنها بمصطلحاتهم وفقاً لفلسفاتهم ومدارسهم العديدة والمتنوعة.

4-نظريات الدافعية:

1.4-نظرية التحليل النفسي:

تنحو نظرية التحليل النفسي منحى يختلف بصفة جذرية عن مناحي النظريات الأخرى التي تناولت موضوع الدافعية، من حيث المفاهيم المستخدمة وتصوراتها للإنسان وسلوكه وتطور شخصيته.

واعتقد فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي أن دوافع السلوك تنبع من طاقة بيولوجية عامة تنقسم إلى نوعين من النزعات وهما: النزعات البنائية أو قوى الحياة والتي تعرف باسم إيروس التي تعبر عن نفسها في "دوافع الأنا" التي تحفظ بقاء الذات من خلال إرضاء الحاجات الغذائية ودافع الجنس أو الليبيدو والتي تعبر عن نفسها من خلال البحث عن اللذة. أما النزعات الهدامة أو دوافع الموت والتي تعرف باسم ثاناتوس والتي تعبر عن نفسها في دوافع عدوانية موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين، وهذه الدوافع تأخذ صورة الحقد أو الاعتداء أو القتل أو الانتحار (عن المليجي، 1972، ص 131).

2.4-النظرية السلوكية:

لقد ظهر اختلاف واضح بين السلوكيين في تناولهم لموضوع الدافعية، ونقلاً عن (Vallerand,Thill & al.,1993,p18) انقسم الباحثون السلوكيون إلى ثلاث مجموعات متباينة:

أ-**المجموعة الأولى من السلوكيين من الجيل الأوّل** (1900-1935) مع واطسون (Watson,1919)، دونلاب (Dunlap,1932) وكيو (Kuo,1937) الذين رفضوا مفهوم الدافعية على أساس أنه مرتبطاً بمفهوم الغريزة، وأنه يشير إلى جانب معرفي خارج مجال علم النفس الموضوعي، وهو يستخدم كمتغير موضح للسلوك.

ب-المجموعة الثانية من السلوكيين من الجيل الثاني (1935-1970) حيث احتلت الدافعية مكاناً رئيسياً، وأصبح مفهومها مفهوماً أساسياً في الأدبيات السيكولوجية. وعُرف هؤلاء السلوكيون بأصحاب التيار السلوكي الجديد (Le néo-béhaviorisme) الذي كان يضم اتجاهين نظريين هما:

السلوكية الميتودولوجية (Le béhaviorisme méthodologique) مع هول(Hull)، مورير(Mowrer) وطولمان(Tolman) من جهة، والسلوكية الراديكالية (Le béhaviorisme radical) مع سكينر(Skinner) من جهة أخرى. ويرى أصحاب السلوكية الميتودولوجية أن مفهوم الدافعية متغير سيكولوجي وسيط أو داخلي بين المتغيرات المستقلة (الأسباب) والمتغيرات التابعة (السلوكيات). فالدافعية ترتبط بحالة الفرد وبحاجاته الفيزيولوجية مثل الجوع والعطش والجنس. وذكر هول أم الطاقة الدافعة (الحافز أو الباعث) التي تتولد عن حالة الحرمان الداخلي تثير بصفة آلية نشاط البحث عن الموضوع للحصول على الإشباع الذي يخفض من طاقة الحافز أو الباعث (عن حداد، 2001، ص 24).

واعتبر هول حالة الحرمان الداخلي أو الحاجة في نموذجه متغيراً مستقلاً يلعب دوراً مؤثراً في تحديد الحافز أو الباعث، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً في تحديد السلوك. وقد اهتم نموذج هول بالعوامل العضوية والنفسية الداخلية للكائن، وبالعوامل البيئية الخارجية المحيطة به (عن زيدان، 1983، ص 131).

أما العالم سكينر صاحب نموذج التعلم الإجرائي أو الوسيلي (Le conditionnement opérant) فيرى عدم ضرورة افتراض متغيرات متدخلة لتفسير السلوك، فنشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان. فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أيّ مبرر لافتراض أيّة عوامل داخلية محددة للسلوك(عن نشواتي،1986، ص 209).

لقد أدخل سكينر متغيراً جديداً وهو إرادة الفرد وعملياته الفكرية والمعرفية التي تتوسط بين المثير وما يتبعه من استجابة. فالفرد حين يتعرض لمثير، فهو يفكر ويدرك ويحلل العلاقات والنتائج، ويختار استجابة معينة للحصول على نتائج مرضية. فالمتغير الثالث في هذه النظرية هو نتيجة الاستجابة، بالإضافة إلى المتغيرين الآخرين هما: المثير والاستجابة. وأوضح سكينر من خلال تجاربه وأبحاثه أن غالبية سلوك الإنسان ترجع إلى خبرات كان للثواب والعقاب فيها دور بارز (عن حريم، 1997، ص 165).

ج-المجموعة الثالثة من السلوكيين من الجيل الثالث (1970 وما بعدها) مع لوفيس (Lewis,1989) وبرفين (Pervin,1992) الذين أهملا مفهوم الدافعية مفضلين فيه البعد المعرفي، غير أن ستاتس (Staats,1975) وباندورا (Bandura,1977) قدما نظرية للدافعية تضمنت مفاهيم جديدة مثل التوقعات. كما

ألح إليس (Ellis,1984) على العوامل الدافعية التي تلعب دوراً في تفسير بعض الأمراض النفسية (Vallerand,Thill & al.,1993,p18).

3.4-النظرية المعرفية:

إن التفسيرات المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرّة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية مثل القصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة (نشواتي، 1986، ص 209).

وتفترض بعض النظريات المعرفية وجود حاجات أساسية للناس تدفعهم إلى فهم بيئتهم، ولأن يكونوا متنافسين، ونشيطين، ومغالين في صراعهم مع البيئة وإدراكها وتمثلها والسيطرة عليها (قطامي، 1989، ص 131). ويقوم المجال المعرفي على أساس أن الدوافع الداخلية والخارجية لفعل ما تتم من خلال النظام المعرفي للفرد، حي يرى أنصار هذا الاتجاه أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وأن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن التلاميذ مدفوعون بدوافع داخلية، فهم يندمجون في مواقف التعلم، ويميلون إلى المثابرة والاجتهاد من أجل زيادة الخبرة، وتحصيل مستويات عالية، ومهارات معرفية مرتفعة (الحامد، 1996، ص 136).

ويركز أصحاب النظرية المعرفية على أهمية الدوافع الداخلية في استثارة الاهتمام بالإنجاز وتحريك السلوك بالاتجاه الأهداف المنشودة، والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف، وهي تلك القوّة التي تتوافر في الهدف أو النشاط أو المهمة أو العمل أو الموضوع المستهدف، والتي ينجذب المرء نحوها وتشده إلى العمل، فيشعر بالرغبة في أداء العمل، ويقبل عليه، ويتوجه نحوه دون الالتفات إلى العوامل والمعززات الخارجية: فالإثابة والتعزيز متأصلة في داخل العمل أو الموضوع ذاته (الديب، 1994، ص 421).

ويرى المعرفيون أن الإدراك ليس هو المحدد الوحيد للسلوك، بل هناك عنصر آخر من محددات السلوك ألا وهو الدافعية (دي بي، 1991، ص 45).

والدافعية في الاتجاه المعرفي تقوم على الاختيارات والقرارات والخطط والاهتمامات، واعتبار ما يؤدي إلى النجاح أو الفشل، لذلك فإن توقعات النجاح أو الفشل تلعب دوراً هاماً في التحليل المفاهيمي للدافعية.

ولقد عرف الاتجاه المعرفي تطوراً من خلال أبحاث هايدر(Heider) وفستنجر(Festinger) ونوتين (Nuttin)، وقد أدرج هايدر فكرة الاتزان المعرفي، وجعل من الصراعات المعرفية قوى دافعة تثير وتوجه السلوكيات (عن صرداوي، 2013، ص 57).

4.4-النظرية الإنسانية:

ترى النظرية الإنسانية أن الفرد يؤثر في البيئة المحيطة به، وأن تجاربه وخبراته ليست هي المحددات الوحيدة لأفعاله، وأن قيامه بمثل هذا العمل يجعله يحس بكفاءته ومصدريته (السببية) لأفعاله وأعماله، وللنظرية الإنسانية دور أساسي لفهم وتفسير دافعية الفرد واتجاه مهماته المختلفة(Vallerand,Thill & al.,1993,p234).

ويعتبر ماسلو(Maslow) وروجرز (Rogers) من المنظرين الأوائل ذي الاتجاه الإنساني الذين درسوا الدافعية الإنسانية، وظهر من بعدهما باحثون آخرون من نفس الاتجاه مثل وايت(White) وهارتر(Harter) ودي شارمز (DeCharmes) وديسي (Deci) الذين حاولوا من خلال نظرياتهم والأطر المرجعية المختلفة فهم وتفسير الدافعية الإنسانية (عن صرداوي، 2013، ص 58).

ويعتبر ماسلو من أبرز الوجوه الممثلة للنظرية الإنسانية أو علم النفس الوجودي كما يدعوه بذلك البعض ومن ألمع علماء النفس الذين ساهموا في إرساء قواعد هذا الاتجاه النفسي الذي يرى بأن الإنسان في تغير دائم طوال الحياة، وبأن شخصيته أبعد ما تكون خاضعة في تكوّنها ولتأثير السنوات الخمسة الأولى أو الستة من حياته فقط، كما تحب أن تؤكد عليه مدرسة التحليل النفسي(عن بودخيلي، 2004، ص 84).

وقدم ماسلو نظرية في الدافعية تتضمن نموذجاً لتنظيم الحاجات في الإنسان ينطلق فيه من المبادئ التالية:

أ-مبدأ الكلية ويعني الأخذ بنظرة كلية إلى الدافعية، فالشخص بكامله، وليس فقط جزء منه هو الذي يكون مدفوعاً.

ب-مبدأ الدينامية ويعني الأخذ بنظرة دينامية إلى الدافعية، فالسلوك في جوهره هو سلوك متعدد الدافعية حيث أن أيّ سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في نفس الوقت.

ج-مبدأ الوظيفية ويقوم على الأخذ بنظرة وظيفية دينامية إلى نظام الدوافع الإنسانية التي تتضح في "مبدأ التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة " الذي تعمل به الدوافع كنظام في الإنسان، ويتبنى ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للتنظيم الدافعي كي ييسر فهم نظام الدوافع وعملها المركب المتشابك ويعني بهذا المفهوم أن الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة، والشخص مدفوع ليس بإشباعاته، ولكن بما يعوزه أو يحتاج إليه (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 15).

ونقلاً عن (قشقوش ومنصور، 1979، ص 16) يؤكد ماسلو على كلية الفرد إلاّ أنه يتصور الحاجات مرتبة وفقاً لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فيزيولوجية إلى أكثرها نضجاً وإنسانية من الناحية النفسية، وفي هذا الإطار يفترض خمس مستويات لنظام " الحاجات الأساسية" وهي على النحو التالي:

-**المستوى الأوّل: الحاجات الجسمية-الفيزيولوجية** وتتمثل في الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والجنس.

-**المستوى الثاني: حاجات الأمن** وتتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أيّ شيء قد يؤذي الفرد.

-**المستوى الثالث: حاجات الحب** وتتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند العاطفي، وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين.

-**المستوى الرابع: حاجات التقدير والاحترام** وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين، وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وله مكانة وسط الآخرين، وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.

-**المستوى الخامس: الحاجة إلى تحقيق الذات** وترتبط بالإنجاز والتحصيل والتعبير عن الذات، كأن يكون الشخص مبدعاً أو منتجاً، وأن يقوم بأفعال مفيدة وذات قيمة للآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة.

سمى ماسلو المستويات الدنيا "بحاجات البقاء" وهي الحاجات الفيزيولوجية والأمن والانتماء، وتعرف بالحاجات الحرمانية، وعندما يعاق إشباع هذه الحاجات فإن دافعية الفرد وسلوكه يزداد من أجل إشباعها. وتضم المستويات العليا من الهرم ثلاث حاجات والتي تعرف بالحاجات الدائمة، وهي الحاجة إلى الإنجاز والتحصيل، الحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات، وأن الدافعية الناتجة عنها لا تتوقف عند إشباع هذه الحاجات، وإنما يسعى الفرد دائماً إلى مزيد من الإشباع.

ويرى روجرز أن ردود أفعالنا ليست متأثرة بالعالم الخارجي، وإنما هي متأثرة بإدراكاتنا لهذا العالم. فإدراك الآخرين للواقع المحيط بهم يختلف عن إدراكنا له (Vallerand,Thill & al.,1993,p236).

ويعتبر روجرز السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها الشخص بالفعل، ويقرر أن كل فرد يعيش في عالم متغير من الخبرة المستمرة التي يكون هو محورها، ويستجيب للمجال كما يخبره ويدركه، وهذا المجال الإدراكي هو-بالنسبة للفرد-حقيقة. فالفرد يستجيب ليس للبيئة الموضوعية ولكن للبيئة كما يدركها أو يفهمها (عن دويدار، 1992، ص 33).

ويفترض وايت أنه يوجد دافع أساسي وبيولوجي في كل الأفراد للتأثير والسيطرة على بيئاتهم، حيث أطلق على هذا الدافع اسم التأثرية (Effectance)، وتكون الدلالة البيولوجية لدافع الفعالية لتطوير كفاءة الفرد أو سعته أو قوّته حتى يتفاعل بفعالية مع بيئته (عن موسى، 1994، ص 215).

وحاول هارتر وكونل (Harter & connel,1984) إكمال النقائص الملاحظة في النموذج النظري لوايت إذ أنه لم يحدد جيّداً الكيفية التي يضبط بها الفرد محيطه في حالة فشله، وكيف تكون النتائج المترتبة عن دافعيته من جهة، ودور المعززات الخارجية والمكافآت كعوامل تزيد أو تخفض أو تحافظ على المستوى الدافعي للفرد من جهة أخرى (عن إسماعيل، 1986، ص61).

ويعتقد ديسي أن القوّة الموجهة للسلوك الإنساني غير المتصل بالحاجات البيولوجية الأوّلية تكون نابعة من حاجتين أساسيتين هما:

أ-**الحاجة إلى التقرير الذاتي** والتي تشير إلى رغبة الأفراد في القيام بالفعل الحر والذي يقرره الفرد ذاتياً.

ب-**الحاجة إلى الكفاءة** والتي تتمثل في رغبة الأفراد في تطوير كفاءتهم.

ويرى ديسي أن هاتين الحاجتين متصلتان، وأن الحاجة إلى التقرير الذاتي أكثر أساسية من الحاجة إلى الكفاءة، ويشير إلى أن هاتين الحاجتين تؤديان إلى تزويد الأفراد بالدافعية، والتي تسمى بالدافعية الداخلية، وأن هذه الدافعية تعتمد على مدى الاستقلالية الذاتية المتاحة للأفراد، ومدى إحساسهم بكفاءتهم وفعاليتهم للتعامل مع البيئة، ويفترض أن السلوك الذي يكون مدفوعاً ذاتياً يكون سلوكاً معززاً لذاته بذاته (عن الزحيلي، 2002، ص 53).

ويشير دي شارمز إلى أن أعمال الكائن البشري تتميّز بالفعالية أثناء تفاعله مع بيئته، ويلاحظ أثناء التفاعل الاختلاف الذي يظهر في سلوكيات الأفراد، بحيث نجد من هؤلاء من يدرك أنه هو المسؤول عن كل ما يصدر منه، فيعتبر نفسه هو المصدر أو الأصل لكل أعماله وأفعاله التي تتم عن طريق اختياره الحر (Vallerand,Thill & al.,1993,p251).

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي كالتالي:

-إن نظريات الدافعية التي ذكرها علماء النفس تختلف باختلاف منطلقاتهم الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به، أيّ باختلاف نظراتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

-لكل نظرية من نظريات الدافعية فترة زمنية قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور والضعف فيها أصبحت محل انتقادات نظرية أخرى معاصرة لها أو التي جاءت بعدها.

-لم تستطع أيّ نظرية من النظريات التي اهتمت بالدافعية-رغم ادعاء أصحابها-أن تقدم صورة كاملة عن مفهوم الدافعية.

-يجب التنويه بالدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال السنوات الأخيرة في مجال التعلم والشخصية وفهم السلوك الإنساني عموماً، بحيث تؤكد النظريتان السلوكية والمعرفية على دور الدافعية في التعلم في حين تؤكد النظريتان التحليلية والإنسانية على دور الدافعية في الشخصية.

ثانياً: الدافعية للإنجاز

1-الدلالة الاصطلاحية لدافعية الإنجاز:

قدم الباحثون عدداً من التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر البعض منها وهي:

-حدد سيرز(Sears,1942) معنى الدافعية للإنجاز على أنها الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوّق وحفز الأنا، واحترام الذات، واستحسانها وإثباتها(عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 34).

-ورأى ماكليلاند(Mcclelland,1953) أن الدافعية للإنجاز هي:" الرغبة في الأداء الجيّد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوّق معينة "(عن حداد،2001، ص 29).

-وعرّف أتكنسون(Atkinson,1957) أن الدافعية للإنجاز بأنها:" النشاط الإنجازي الذي يستهدف حاجتين متعارضتين عند الفرد هما: الحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى تجنب الفشل"(عن الأحمد، 1991، ص 47).

وأضاف قائلاً بأنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز"(عن موسى، 1994، ص 120).

- وعرّفها يونغ (Young,1961) بأنها:" تخطي العقبات والحواجز، كما تعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة وبقدر الإمكان"(عن موسى، 1994، ص 120).

- وعرّفها هرمانز(Hermans, 1970) بأنها:" جهد الفرد للأداء الجيد والمدى الذي يعتبر فيه الفرد نفسه مسؤولاً على نوعية نتائج أفعاله في وضعية إنجاز"(عن حداد، 2001، ص 29).

- وعرّفها بيكو وايتلو (Peck & Witlow,1975) بأنها:" القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسن أداء الفرد، والتنافس مع الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية"(عن الأحمد، 1991، ص 5).

– وعرّفها فرجسون(Ferguson,1976) بأنها:" النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميّز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف"(عن موسى، 1994، ص 120).

– وأشار هيلجارد وآخرون(Hilgard & al.,1979) إلى أن الدافعية للإنجاز تعني:" تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوّق والامتياز"(عن خليفة، 2000، ص 94).

– وعرّف جولدنسون(Goldenson,1984) الدافعية للإنجاز بأنها:" حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة"(عن الأحمد، 1991، ص 5).

– واستعملت فورنر(Forner,1986) مصطلح دافعية النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى دافعية الإنجاز والتي تعني: " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء و تحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها(Forner,1986,p 33).

– وعرّفها أحمد عبد الخالق(1991) بأنها:" الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوّق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح"(عن خليفة، 2000، ص 94).

إن التعريفات التي تم عرضها تؤكد على ما ذكره بلوخ وآخرون (Bloch & al.,1993) عن إجماع الباحثين–في مجال الدافعية الإنسانية–حول تعريف الدافعية للإنجاز على أنها:" تطلع ثابت يجعل الفرد يصل أثناء منافسة ما إلى هدف متلائم مع معايير التفوق".

2–النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

1.2–نظرية موراي:

تعتبر نظرية هنري ألكسندر موراي (H.A Murray,1938) صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم، وأساسيات نظرية التحليل النفسي. واعتمد موراي مفهوم الحاجة في نموذجه النظري، واعتبره أساس السلوك، وهو تكوين يكمن وراء القوّة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، والفهم، والتعقل، والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

وأشار موراي في نموذجه النظري إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميز به، وقد تكون الحاجة قوية أو ضعيفة، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك.

وقدم موراي تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل أو المنشأ، وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ(عن نشواتي، 1986، ص 217).

وتعتبر أعمال موراي بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز، فكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية، وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافعية للإنجاز ودوافع أخرى (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

2.2-نظرية ماكليلاند:

قدم دافيد ماكليلاند (D.McClelland,1961) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية" ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. ويشير ماكليلاند إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم(عن حداد، 2001، ص 40).

3.2-نظرية أتكنسون:

يعتبر جون وليام أتكنسون (J.W Atkinson,1965) أحد جماعة ماكليلاند الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله، وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة.

وقدم أتكنسون من خلال كتابيه" مدخل للدافعية" (An introduction to motivation) سنة 1965 و" نظرية دافعية الإنجاز" (A theory of achievement motivation) سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميّزها عن نظرية ماكليلاند أهمها أن أتكنسون أكثر توجهاً معلمياً، وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات(عن خليفة، 2000، ص 112).

ويشير كورمان (Korman,1974) إلى أن أتكنسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، واسترشد بأعماله بعض الباحثين أمثال هول(Hull) وليفين (Lewin,1959) وطولمان(Tolman,1955) وميلر(Miller). وتؤكد نظرية أتكنسون على الدافعية المستثارة (Arouselmotivation) ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف.

ويشير بيك (Beck,1978) إلى أن أتكنسون هو أوّل من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع–القيمة، وتكمن الفكرة الأساسية في أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الفرد من الوصول إلى نتاج معين، وتوقعاته لتحقيق هذه النتاجات نتيجة لأداء هذا السلوك.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin & Stranger,1975) أن نظرية أتكنسون تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم.

وأهتم أتكنسون بسلوك المخاطرة (Value risk-taking behaviour) وبالدافعية للإنجاز الذي يعتمد عليه مثل هذا السلوك، وأن مخاطرة السلوك في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه (عن خليفة، 2000، ص 113).

وتعتبر أعمال ماكليلاند وأتكنسون بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز.

4.2–تصورات نظرية جديدة في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة. والتصورات النظرية الجديدة هي:

1.4.2–تصور وينر:

قام برناد وينر(B.Weiner,1965) بمراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي صاغها ماكليلاند وأتكنسون، وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح وينر أن فشل الفرد في مهمة ما، يجعله يبذل المزيد من الجهد ويتأثر لإنجازها، حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى، وينتج عنه انخفاض احتمالية النجاح الذي يعتبر نوعاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم الحصول على الهدف، وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى والدافع المثار في المحاولة الثانية بِـ " ميل القصور الذاتي"(عن خليفة، 2000، ص ص 132–133).

2.4.2–تصور هورنر:

في النصف الثاني من الستينات شرعت ماتينا هورنر(M.Horner,1968) –إحدى تلامذة أتكنسون–في دراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة. وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية ماكليلاند وأتكنسون، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها ماكليلاند

وزملاؤه بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، وهذا المفهوم هو الدافعية لتجنب النجاح (Motive to avoid success) أو الخوف من الفشل(Fear of success) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي(عن خليفة، 2000، ص 164).

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير هورنر حول مفهوم الدافعية لتجنب النجاح في أن الأنثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية، وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها.

ويتلخص افتراض هورنر في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي(إقدام أو إحجام)، فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح هورنر أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل، بل تخشى النجاح، فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى (عن حسن، 1998، ص ص 40-41).

وتوصلت هورنر إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

3.4.2-تصور راينور:

قدم جويل راينور (Joel O.Raynor,1969) إضافة لنموذج أتكنسون من خلال توضيحه، وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور الذي طرحه راينور إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكوّنات التوجه الإنجازي وفقاً للنموذج الأصلي لأتكنسون الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما المنخفضون في الحاجة للإنجاز سوف يختارون مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة.

وأوضحت دراسة راينور أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة (عن صرداوي، 2013، ص 59).

5.4.2-تصور بيرني وآخرين:

وجه بيرني روبرت شارلز وزملاؤه (R.C Birney & al.,1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل أتكنسون وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافع للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ-أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية أتكنسون، حيث أكدت دراسة مولتون (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية أتكنسون. واستنتج بيرني وزملاؤه أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكنسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب-أوضح بيرني وزملاؤه أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكنسون)، وحسب افتراض بيرني وزملائه، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف.

وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية أتكنسون اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع، وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي. ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة، افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز. وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز(عن خليفة، 2000، ص ص 136-139).

6.4.2-تصور أتكنسون وبيرش:

قدم جون وليام أتكنسون ودافيد بيرش (J.W Atkinson & D. Birch,1970) تصوراً نظرياً رياضياً لدافعية للإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال " نظرية الفعل"(Theory of action) أو "النظرية الدينامية لدافعية الإنجاز"(Dynamic theory of achievement motivation) التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى.

وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل(Action tendency) وميل الرفض(Negation tendency)، حيث تشير العملية الأولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء. بينما تشير العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل. في حين أن عمل الفعل شبيه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقص ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقص ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميل الفعل. وهذا هو الفرق الجوهري بين ميول الفعل وميول الرفض (عن خليفة، 2000، ص ص 142-145).

7.4.2-تصور فورنر:

قدم يان فورنر(Y. Forner,1987) نموذجاً نظرياً لمحاولة فهم الميل الدافعي أو الدافعية للنجاح (Motivation à la réussite) في المجال المدرسي حيث استخدم مصطلح المشروع بدلاً من مصطلح الحاجة واعتبره طاقة موجهة للفعل. ويهدف نموذج فورنر إلى إبراز الفروق التي قد تلاحظ بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها للوصول إلى الأهداف، وهذا هو الجانب الذي أهملته الدراسات التي عالجت موضوع الاهتمامات حسب رأي الباحث. ويرى فورنر أن الدافعية للنجاح ميل عام يتميز بفروق كبيرة بين الأشخاص، وهو يحثهم على بناء وتحقيق مشاريعهم في المواقف الحياتية المختلفة.

ويرى فورنر أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

أ-الحاجة للنجاح(Besoin de réussite) ب-مركز التحكم (Lieu de contrôle)

ج-التوجه الزمني(Perspective temporelle).

واستمد فورنر بعد الحاجة للنجاح من أعمال أتكنسون، وبعد مركز التحكم بما قدمه روتر (Rotter,1954)، وبعد التوجه الزمني من بحوث راينور الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية إنجاز عالية سوف يحصلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، وقد اعتبره هرمانز أحد الأبعاد التحتية للدافعية للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري، صمم فورنر مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات(عن حداد، 2001، ص ص 54-55).

8.4.2-تصور ميهر لدافعية الإنجاز في علاقتها بالثقافة:

تبين للعديد من الباحثين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتاج قدرة وكفاءة الفرد، وسمات شخصيته ولكنها تتأثر أيضاً بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

وقد بدأ الاهتمام بتأثير الثقافة في الدافعية للإنجاز منذ بداية بحوث ماكليلاند، حيث يعد هذا الباحث من العلماء الذين اهتموا بالعوامل الثقافية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، وإن كان مارتين ميهر (M.L Maehr) يرى أنه لم يعط اهتماماً كافياً للسياق أو الموقف الذي يحدث فيه الإنجاز ويثير الدافعية للإنجاز. فلم يدرس ماكليلاند بما فيه الكفاية إمكانية أن يظهر الإنجاز في صور مختلفة، ويصل إلى نهايات متباينة وكان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية، وأنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية.

وفي ضوء ذلك، صاغ ميهر تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة.

وأوضح أن هذا التصور يعد امتداداً لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات والمعرفة، وما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول تأثير الحرمان الثقافي في النمو الفكري لدى بعض الجماعات.

وفي نفس الاتجاه انتقل الاهتمام إلى مجال الدافعية للإنجاز. فقدم ميهر إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، حيث أشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة، وتنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية للإنجاز.

وأشار ميهر إلى أنه على الرغم من أهمية العمليات الداخلية (مثل الحاجات والحوافز...الخ) في تأثير وتوجيه السلوك، فإنه يجب علينا بدلاً من التركيز على هذه الجوانب والعمليات الداخلية أن نوجه اهتمامنا إلى دراسة السلوك كمؤشر للدافعية، وحدد أنماط السلوك التي يمكن من خلالها إثارة الدافعية وهي:

أ-التغير في التوجه (الاختيار). ب-المثابرة. ج-تباين الأداء.

وقدم ميهر في تصوره النظري ثلاث استراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي، وأشار أن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون أخرى وهذه الاستراتيجيات الثلاث هي على النحو التالي:

أ-الاستراتيجية الأولى: وتم تحديدها كالآتي:

شكل رقم (9) الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر (عن خليفة، 2000، ص145).

وتشير الثقافة إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله. أما الشخصية فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين.

وتشير الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة. وتعطي هذه الاستراتيجية الأولى اهتماماً واضحاً لدور الشخصية في الدافعية، حيث تمدنا الثقافات المختلفة بسياقات متباينة للتعلم الاجتماعي.

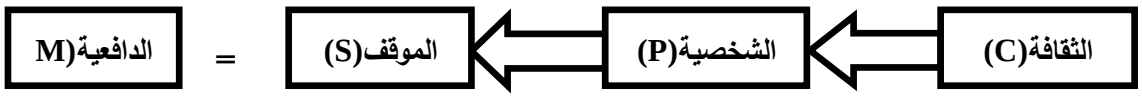
ويوجد بين أعضاء الثقافات اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز، وهذا التوجه هو الذي يحدد متى وكيف يظهر الدافع للإنجاز.

ب-الاستراتيجية الثانية: وتم تحديدها كالآتي:

شكل رقم (10) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر (عن خليفة، 2000، ص 146).

وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، والشخصية باعتبارها أقل أهمية من الموقف. فالتركيز في هذه الاستراتيجية يتم على الموقف وليس الشخصية.أما الدافعية فهي نمط سلوكي ملاحظ. ويشير التراث إلى دور وأهمية المتغيرات الموقفية في تحديد أنماط السلوك التي نسميها الدافعية للإنجاز، وأن هذه المواقف تختلف باختلاف الثقافات حيث لكل ثقافة مواقفها الخاصة وطرقها أو وسائلها المحددة للسلوك.

ج-الاستراتيجية الثالثة: وتم تحديدها كالآتي:



شكل رقم (11) الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للانجاز وفقاً لتصور ميهر (عن خليفة، 2000، ص146).

في هذه الاستراتيجية يفترض أن التعلم الاجتماعي يحدث في ثقافة ما يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد، وتؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي من خلال الاعتماد على الموقف أوالسياق. وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف والتفاعل بينهما كمتغيرات حاسمة، وهنا يفترض تأثير العوامل الموقفية في الدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية. فالموقف الذي يثير سلوكاً ما مرغوباً أو مفضلاً لدى الأطفال يعتمد على الاستعدادات المحددة ثقافياً.

ويقترب هذا التصور من نموذج ماكليلاند في إشارته إلى الميل لتحاشي الفشل، والميل إلى الاقتراب من النجاح. وبالمثل فإن متغيرات الموقف تعمل في إطار النموذج الحالي لأبعاد احتمالية النجاح في الموقف وارتباطه بقيم الباعث.

ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية الأولى تعطي الوزن الأكبر للشخصية في نظرية الدافعية بوجه عام وفي تحديد الدافعية للإنجاز بوجه خاص. أما الاستراتيجية الثانية فتعطي الدور الأكبر للموقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز. وفيما يتعلق بالاستراتيجية الثالثة فهي تشير إلى أن الشخصية وبالتالي الثقافة والموقف معاً يحدد أن الدافع للإنجاز عند الفرد.

9.4.2-نموذج فروم:

ظهر نموذج فيكتور فروم (V.Vroom's model,1964) أو نظرية التوقع (Theory ofexpectancy) والذي يعرف كذلك باسم نظرية التوقع-القيمة (Expectancy-performance theory) خلال الستينات في المجال الصناعي والإداري. ويشير فروم إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد. فالمرء الذي لديه هدف معين، ويسعى لتحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف، وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب، وإذا ما تبين أن سلوكاً معيناً يتوقع نجاحه أكثر من غيره، فإنه يتوقع أن يتم اختيار هذا السلوك من قبل الشخص الساعي لتحقيق الهدف (عن حريم، 1997، ص 133).

فالنموذج النظري الذي قدمه فروم لتفسير دافعية الفرد للعمل يعتبر أداءه أمراً تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل تجعل القيام بالسلوك أو الامتناع عنه. فسلوك الفرد مبني على اختيارات عقلانية (عن تشوافت، 2001، ص 43).

ويعتبر فروم القيمة (Valence) والوسيلة (Instrumentality) ومستوى التوقع (Level ofexpectancy) معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية للعمل. ويعني معيار القيمة قوّة ميل الفرد، وأفضليته اتجاه نتيجة معينة، فهو درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة، حيث يفضل الفرد تلك النتيجة على غيرها. وتكون القيمة سالبة إذا لم يفضّل الفرد مكافأة ما، وهو يفضّل عدم تحقيقها، وتكون القيمة مساوية لصفر إذا كان الفرد حيادياً بالنسبة لنتيجة ما، وهذه النتيجة تصبح لا قيمة لها بالنسبة للفرد وهو لا يهمه تحقيقها.

ويشير معيار الوسيلة إلى مدى قناعة الفرد واعتقاده، بأن تحقيق نتيجة من المستوى الأوّل (الأداء والإنجاز المحقق) سيؤدي إلى تحقيق نتيجة من المستوى الثاني. أما معيار التوقع فيشير إلى مدى توقع

الفرد بأن يؤدي جهده إلى الإنجاز والأداء (نتيجة المستوى الأوّل) ومدى قناعة الفرد واعتقاده، بأن الإقدام على سلوك معين سيؤدي إلى تحقيق نتيجة معينة (عن حريم، 1997، ص 134).

فالقيمة تعني تقدير الفرد لمكافأة جهده، والوسيلة تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى أداء جيّد سوف يؤدي إلى مكافأة وستكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة بين فعل ما ومكافأة معينة.

أما مستوى التوقع فيعني إدراك العلاقة بين المجهود الذي يعتقد الفرد بأنه قادر على بذله واحتمالات نجاحه انطلاقاً من تقديره لقدراته (عن تشوافت، 2001، ص 43).

3-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي:

تعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين واحدة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوّق، ولذا تصبح الدافعية للإنجاز قوّة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية. فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث تغير في تحصيل المتعلم الدراسي (الغامدي، 2009، ص119).

وعليه فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم. وأشار أتكنسون إلى أن التلاميذ ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنه يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضوا دافعية الانجاز من الموقف، لأنهم لا يثقون في قدراتهم. والجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الضرورية في التعلم فحسب، بل هي ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده (عن شنون، 2013، ص 101).

أظهرت بعض الدراسات أن من كانت لديه دافعية مرتفعة للإنجاز سوف يتعلم الاستجابة بصورة أسرع وأحسن من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، لكنه مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي للإنجاز يكون أداؤهم أفضل وبطريقة تلقائية في كل الأعمال، فإنه قد لا يتفقون مع الأعمال الروتينية التي لا تنطوي على شيء من التحدي ولذلك من الأجدر أن يستثار الدافع للإنجاز لديهم. وتؤكد الأعسر وآخرون أن زيادة شدة الدافعية للإنجاز عند المتعلمين لا يترتب عليه-بالضرورة حصول هؤلاء التلاميذ على درجات أفضل في المدرسة بل إن زيادة الدافعية يمكن أن يترتب عليها تنوع في اهتمامات ومجالات الامتياز (عن شنون، 2013، ص 102).

وتمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها إحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر. وتعد الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها إثارة. ويهتم بدراستها كل من الأخصائي النفسي والأخصائي التربوي والأخصائي الاجتماعي.

وتتجلى أهمية دراسة الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المدرسين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والمتعلمين باعتبارهم مخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الأهداف التربوية التي خططت لها.

وتعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم، وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والمدرسية.

إن استثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وسلوكية خارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

ويشير كايج وبرلينر(Cage & Berliner,1979) إلى أن الدافعية تظهر أهميتها من الوجهة التعلمية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعاّل، وذلك من خلال اعتبارها إحدى العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعاّل (عن نشواتي، 1986، ص 206).

وتشير دراسة لويس وكتون (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (عن إسماعيل، 1986، ص ص 118).

ويوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة.

4-الدافعية للإنجاز مكوّن متعدد الأبعاد:

إن المتتبع للبحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز سوف يلاحظ أن مجموعة كبيرة منها اعتبرتها تكويناً أحادي البعد مثل دراسات فايرشلد (Fairchild,1967) وواطسون (Watson,1974) وجونسون(johnson,1977) ولوهورن (Lawhorn,1973) وروبرتس (Roberts,1984)، في حين مجموعة أخرى من الدراسات اعتبرت الدافعية للإنجاز مكوّن مركب ومتعدد الأبعاد مثل دراسة جيلفورد (Guilford,1959) التي أوضحت أن دافعية الإنجاز تكوين مركب يتضمن أكثر من عامل، ودراسة ميتشل (Mitchell,1961) التي أسفرت نتائجها عن وجود خمسة عوامل هي: عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدافع الإنجاز غير الأكاديمي، عامل الرضا عن الذات وعامل الضغط الخارجي للانجاز ودارسة بلير وآخرون (Blair & al.,1962) التي أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز تتكوّن من: مستوى الطموح التربوي، مستوى الطموح المهني، الدافعية الذاتية، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي (عن موسى، د.ت، ص ص 120-121)، ودراسة هرمانز (Hermans,1970) التي حصرت جميع مظاهر الدافع للإنجاز ثم اختار منها عشرة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة، والجوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة وتوتر العمل أو المهمة، الحراك الاجتماعي، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، وسلوك الإنجاز. وأسفر التحليل العاملي لدراسة جاكسون وآخرون(Jackson & al.,1976) عن وجود ستة عوامل تتعلق بالدافعية للإنجاز هي: المكانة بين الأنداد، المكانة بين الخبراء، التملك والإنجاز بالاستقلالية، التنافسية، والاهتمام بالامتياز.

وتوصلت دراسة لاطا(Latta,1978) إلى وجود عوامل دافعية الإنجاز تتعلق بعينة الذكور وهي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتفضيل مواقف توجه الإنجاز. في حين العوامل التي تتعلق بعينة الإناث هي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل واتجاه التلذذ بالحياة حينما تكون المتعة في أقصى مداها (عن موسى، 1994، ص 121).

وتوصل محمود عبد القادر(1978)-من خلال استقرائه للدراسات السابقة-إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز هي: الطموح العام، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول للهدف (عن خليفة، 2000، ص ص 93-94).

وتوصلت دراسة مهربيان وبانك (Mehrabian & Bank,1978) إلى وجود خمسة عشر عاملاً ذات التشعبات العالية من أهمها: المثالية في العمل، جدية العمل، التنافس، المثابرة، الطموح، التضحية من أجل العمل. وقام جيراث (Jerath,1981) بتقسيم الدافعية للإنجاز إلى مكوّنات داخلية والتي تعني الاهتمام

بتحقيق معايير الامتياز، ومكوّنات خارجية والتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي (عن موسى، 1994، ص 228).

وتوصل زكريا الشربيني (1981) إلى وجود عشر سمة تعبر عن الدافعية للإنجاز هي: الطموح، المثابرة، الاستقلال، قدر النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، والجرأة الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص 93).

وكشفت دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً لدافعية الإنجاز منها: المثابرة، الاستقلال، احترام الذات، الاستجابة للنجاح والفشل، قلق التحصيل الإيجابي، الخوف من الفشل، التوجه نحو العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، التوجه نحو المستقبل، والتقبل الاجتماعي (عن الصباح، 1997، ص 21).

ويرى جولدنسون (Goldenson,1984) أن الدافعية للإنجاز تتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، السعي نحو تحقيقها، العمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عن زكري، 1993، ص 87).

وأسفرت نتائج دراسة رشاد عبد العزيز موسى(1985) عن وجود العوامل التالية: عامل الامتياز، عامل التنافسية، وعامل المثابرة (عن موسى، 1994، ص 121).

وتوصلت دراسة (Forner,1987) أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الحاجة للنجاح، مركز التحكم والتوجه الزمني.

وتشير دراسة هيوقز وريدفلد ومرتراي (Hughes, Redfield & Martray,1989) إلى أن الدافعية للإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد يتكوّن من إثنى عشرة عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة، المثابرة على الأعمال التي شرع فيها، الاستعداد للدراسة، واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين (in Reuchlin, 1991, p 119).

ويرى بعض الباحثين أن نظرية الدافعية للإنجاز الحديثة هي تحديد كل الأبعاد أو العوامل المكوّنة لها ثم تصميم الأدوات الموضوعية المناسبة لقياسها، ما دام أن الدافعية للإنجاز مفهوم يتكوّن من عوامل تتعلق بالفرد، عوامل بالموقف ذاته، وعوامل أخرى اجتماعية.

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

1.5-العوامل المتعلقة بالفرد:

1.1.5-العوامل العقلية المعرفية :

توضح البحوث المتعلقة بالعلاقة بين الذكاء والدافعية للإنجاز وجود ارتباطات دالة بينها في مراحل التعليم المختلفة. وفيما يتعلق بأهمية القدرات والمهارات الإبداعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز، فقد أوضح العديد من الدراسات الخاصة بالأطفال والمراهقين والراشدين المبدعين، أن القدرات الإبداعية ضرورية للإنجاز الإبداعي المرتفع (صرداوي، 2009، ص 108).

2.1.5-العوامل النفسية:

تعددت وتنوعت البحوث والدراسات التي تناولت العوامل النفسية في علاقتها بالدافعية للإنجاز، حيث نذكر على سبيل المثال لا الحصر البعض منها كالقلق، الاكتئاب، تقدير الذات ومركز التحكم.

فمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والقلق نجد دراسات سيمون سوبيب (Simons & Bibb, 1974) ووايد (Wade, 1981)، وأوبنهيمر وآخرون،(Oppenheimer & al., 1986) ولوثنباشر وفورنر (Luthenbacher & Forner, 1990)، وأشرف أحمد عبد القادر(1990)، ورشاد علي عبد العزيز موسى (1994). ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاكتئاب نجد دراسات لين (Lynn, 1977)، أندرسون (Anderson, 1987)، إفرسون (Iverson, 1987)، وسنجوكور(Singh,1987Kour&) (عن صرداوي، 2009، 109).

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات نجد دراسة ويلز (1995) التي كشفت نتائجها أن الطلبة ذوو تقدير الذات المرتفع والمنخفض أظهروا درجات مرتفعة في دافعية الإنجاز، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز (عن سهل، 2009، ص20)، ودراسات صرداوي (2009 و2013) التي توصلت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات (عن صرداوي، 2013، ص 30).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز التحكم، فنجد دراسات روتر(Rotter,1966) وجولد (Gold,1968) ونويكي وولكر(Nowicki & Walker, 1973) وبار- تالوبار- زوهار(Bar Tal & Bar-Zohar, 1977)، وأوجروجلو ووالبرج (Uguroglu& Walberg, 1979) . وتجدر الإشارة أن نتائج هذه البحوث والدراسات- التي تناولت هذه العوامل النفسية في علاقتها بالدافعية للإنجاز-كانت متضاربة بحيث وجد بعضها ارتباطاً إيجابياً، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود

ارتباط سلبي. والتضارب في النتائج يمكن اعتباره مؤشراً واضحاً للمزيد من البحث في هذا المجال لإيجاد تفسير موضوعي لها (عن صرداوي، 2009، ص109).

2.5-العوامل المتعلقة بالأسرة:

1.2.5-أساليب وممارسات التنشئة الاجتماعية:

افترض روزن وداندر (Rosen & D'andrade, 1959) أن الدافعية للإنجاز تكون ناتجاً لأساليب وممارسات التنشئة الاجتماعية مثلا لتدريب على الإنجاز، والتدريب على الاستقلال، إذ يقصد بالأوّل أن الوالدين يفرض أن أهدافا مرتفعة على أبنائهما من أجل النجاح في الإنجاز، كما يفرض أن أيضا معايير الامتياز خاصة عند إنجاز المطالب، ويقصد بالثاني أن الوالدين يتوقعان من الأبناء الاعتماد أكثر على أنفسهم والتمتع بقدر من الاستقلال خاصة في المواقف المتضمنة اتخاذ القرارات. وتوصل الباحثان في دراستهما أن التدريب على الإنجاز أكثر ارتباطا بنمو الدافعية للإنجاز عن التدريب على الاستقلال.

وتوصلت نتائج دراسة هيامي وياماوشي (Hayasi & Yamauchi, 1964) اليابانية إلى أن أمهات الأطفال مرتفعي الدافعية للإنجاز أكثر حثا لأبنائهن على سلوك الاستقلال من أمهات الأطفال منخفضي الدافعية للإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص110).

وأشارت بعض الدراسات إلى الذين تميزوا بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم تؤكد على أهمية استقلالية الابن من حيث تنظيم فراشه لوحده، واختياره ملابسه بنفسه. أما من تميزوا بدافعية منخفضة للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم إلا في وقت لاحق جدا من الطفولة (توق، قطامي وعدس، 2002، ص 153).

وأوضحت بلوك (Block) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية، في حين تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية، كما تنمي التنشئة الاجتماعية في الذكور سلوكيات التنافس والتحدي، بينما تشجع الإناث على سلوك المساعدة وتقديم العون (سيد عبد الله وخليفة، 2001، ص ص251-252).

وأسفرت نتائج دراسة مصطفى تركي عن تفوّق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز، حيث أرجع الباحث ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية، والتي تشجع الذكور وتحثهم على تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز مقارنة بالإناث. واتضح أيضاً أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الإنجاز إذا تعارض هذا الإنجاز مع أدوارهن كزوجات وأمهات، ويتحدد أسلوب الآباء في هذا الصدد في شكل إبراز توقعات لها تأثيرها على الأبناء.

وأكدت دراسة قطامي(1991) على تأثير الجنس وموقع الضبط الداخلي والخارجي والمستوى الأكاديمي في دافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة عمان، حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثير للجنس في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، وأرجعت ذلك إلى أساليب للتنشئة الاجتماعية للذكور التي تختلف عن الإناث (بني يونس، 2007، ص ص 141-142).

ويرى ماكليلاند أن اكتساب الدافعية للإنجاز يتم بواسطة الارتباط بين خبرات مؤثرة، وأنواع معينة من السلوك التي تتصف بالتنافسية، والإنجاز الجيّد، والسرعة في أدائه، وأن هذه الخبرات هي نتيجة المكوّنات الانفعالية الإيجابية أو السلبية التي تثار بالثواب أو العقاب. فالمعززات الإيجابية ترفع من الدافعية للإنجاز، بينما السلبية منها تخفضها وتعرقل نموها وتكوينها بصفة واضحة.

وتشير دراسة الشماع (1977) إلى أن الدافع للنجاح ينمو عندما تقدم الأم لابنها ثواباً عند نجاحه وتكون استجابتها محايدة في حالة فشله.أما دافع الخوف من الفشل فيتكوّن في الحالات التي تستجيب فيها الأم بالحياد عند نجاح الطفل، وبالعقاب في حالة الفشل. فالتدعيم الإيجابي الذي يقدمه الوالدان لأطفالهما هو تعزيز لتكوين دافعية قوية للإنجاز خاصة إذا كانت السلوكيات المدعمة تتسم بالمنافسة والسرعة والجدية في الإنجاز (عن صرداوي، 2009، 111).

3.5-العوامل المتعلقة بالمدرسة:

أوضحت بعض البحوث علاقة الدافعية للإنجاز بنوع التخصص أو الشعبة الدراسية، والاختلاف الذي يلاحظ عند المتعلمين في اختيارها، فقد بيّن فورنر(Forner, 1987) أن الاختلاف القائم بين التلاميذ في الدافعية للنجاح يفسر على أساس أن هؤلاء التلاميذ يتواجدون في شعب مدرسية البعض منهم اختارها والبعض الآخر وجه إليها وأجبر على اتباعها.

وتوصلت هانم علي عبد المقصود (1991) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الشعبة العلمية وطلاب الشعبة الأدبية في الدافعية للإنجاز لصالح طلاب الشعبة العلمية، والسبب في ذلك يرجع إلى الجهود المبذولة لاستيعاب المواد العلمية والتشجيع المقدم باستمرار لطلبة هذا التخصص.

ووجد تكوستانيفا (Costa -Neiva) أن طلاب التخصصات التي تعاني من مشكل قلة التوظيف يتميّزون بمستوى منخفض في الدافعية للإنجاز وبارتفاع في درجة القلق (عن صرداوي، 2009، ص 114).

كما أوضحت بعض البحوث التي تناولت علاقة الخبرات الانفعالية بالدافعية للإنجاز بأن النجاح المتكرر للأفراد المرتفعين في الدافعية للإنجاز يُخفّض من دافعيتهم، في حين أن النجاح المتكرر للمرتفعين في دافع الخوف من الفشل يرفع من دافعتيهم. والنتيجة هذه يجب أن توضع في الحسبان عند

تصميم البرامج الدراسية وكذا لدى المعلم المسؤول عن تدريسها، بحيث المحافظة على المستوى الدافعي لذوي المرتفعين في دافع النجاح وتجنبهم الملل وعند ذوي دافع الخوف من الفشل وتمكينهم من الثقة بأنفسهم وقدراتهم وتدعيمها وتعزيز نشاطاتهم الدراسية المستقبلية.

ولقد أشارت دراسات مفاريش(Mevarech, 1985) وعواطف علي شعير ومحمود عبد الحليم منسي(1988) وهاربر ولوبز(Harper & Lopez, 1990)، وكلينو آخرون (Klein & al., 1990) إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع من الدافعية للتعلم (عن صرداوي، 2009، ص 114).

نستنتج مما سبق أن أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة، هي من العوامل الأكثر تأثيراً في إكساب الفرد دافعية الإنجاز وفي سن مبكرة، وإضافة إلى ذلك نجد دور المدرسة الذي يظهر من خلال التسيير الجيّد للنظام التربوي، والذي يراعي حاجات التلميذ وإشباعها ليتفاعل مع المواقف المدرسية، وليحرز النجاح والتفوق الدراسيين. وإضافة إلى ما ذكر سابقا يمكن للمعلم أن يستثير دافعية التحصيل لدى تلاميذه، وذلك باستثارة اهتماماتهم نحو التعلم، وإشباع حاجاتهم التي تكمن في توفير الأمن، واحترام الذات، من أجل التمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وإنشاء جو تعليمي مليء بالمثابرة والحماس، وباستخدام المعلم في طريقة تدريسه وسائل تعليمية حديثة والتي ستثير انتباه المتعلمين، وحب الاستطلاع لديهم، ولاستيعاب دروسهم، كما لابد على المعلم استخدام بعض الأساليب القائمة على التعزيز مثلا اللفظي، وهذه كلها أساليب ستمكن من استثارة دافعية التعلم ودافعية الإنجاز لدى المتعلمين ليصلوا إلى التفوّق الدراسي.

6-الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتسم ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أنهم يملكون الثقة بالنفس، ويميلون إلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية. فهم نشطون في أعمالهم المدرسية، يختارون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال، ويقاومون الضغط الإجتماعي الخارجي وهم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف (موراي، 1988، ص 196).

كما يمكن ملاحظة دافعية الانجاز في جهود التلميذ المبذولة من أجل التغلب على الصعاب التي تحول دون تفوقه والميل إلى تحقيق الأهداف التعليمية، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. وكذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى إختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحد، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية

المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (القضاة والترتوي، 2006، ص 175).

وما يمكن إستخلاصه من جملة الصفات السابقة لذوي الدافع للإنجاز المرتفع أنهم يفضلون القيام بالمهام الصعبة ويعملون بجدية ويحققون نجاحات في حياتهم، ويختلفون عن غيرهم من حيث أنهم متفوقون.

وذكرت صفاء الأعسر(1988) الوارد في (الصبحية، 2013، ص34) أن من مميّزات ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

1–الإتقان في العمل والتميّز فيه. **2**–القدرة على تحمل المسؤولية. **3**–القدرة على تحديد الهدف.

4–القدرة على استكشاف البيئة. **5**–القدرة على التنافس مع الذات. **6**–القدرة على تعدي المسار.

7–القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

وتوصل ماكليلاند الوارد في (بودخيلي، 2004، ص51) و(مجدي، 2006، ص 34) إلى أن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتميّزون بالصفات التالية:

1–درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.

2–تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.

3–الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأيّ عائد مادي من إنجاز العمل.

4–التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.

5–تفضيل المهام التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة.

6–ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.

7–القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.

8–الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.

9–الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.

10–المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي.

ونقلاً عن (الساكر، 2015، ص31) فإن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتميّزون بالصفات التالية:

1–الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات. **2**–التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراستها.

3–التغلب على العقبات. **4**–الاهتمام بالتفوّق من أجل التفوّق ذاته وليس من أجل العائد منه أو من الفائدة التي تترتب عنه. **5**–الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها.**6**–مناقشة الآخرين ومحاولة التفوّق عليهم.

7–السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها. **8**–مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها. **9**–القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات. **10**–الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.**11**–الثقة في القدرات والمهارات العالية.**12**–مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.

13–العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

7–الدافعية للإنجاز في علاقتها بالذكاء الانفعالي:

من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز نذكر ما يلي:

–دراسة بالدوز ومورتو (Baldos& Moretto, 2000) هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الانفعالي والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزاد دافعية التلاميذ للتعلم (عن سعيد، 2006، ص ص 227–228).

–دراسة روشي دوباي (Ruchi Dubey) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المراهقين (In Ruchi , 2012, p142).

–دراسة ماير (Mayer,2000) أكدت على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب المراهقين لأن ذلك له تأثيره على الإنجاز والدافعية والتحصيل الدراسي ومن ثم تحقيق الذات.

–دراسة فنيت ومانجو ونيدي (Vineeth et Manju et Nidhi) أكدت وجود تأثير دال للذكاء الانفعالي على الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي لدى الطلبة (In Kumar, Mehta, Maheshwari, 2013, p60).

–دراسة أبو ناشي (2002) أشارت نتائجها عن وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية (عن كمور، 2012، ص 331)

–دراسة كواسة (2002) أشارت نتائجها على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين (عن المزروع، 2007، ص 75).

–دراسة معتوق خولة توصلت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز لدى المعاقين سمعيا (معتوق، 2014).

-دراسة العكايشي (2003) توصلت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يعانون من قلق المستقبل، ويتمتعون بالتوافق والذكاء الانفعالي، ودافعية الإنجاز، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات البحث الثلاثة (عن كمور، 2012، ص331).

-دراسة أمانى عبد التواب (2004) أسفرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجدانى لدى المجموعة التجريبية على نمو كل من فعالية الذات، والتوافق النفسي والدافع للانجاز وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص 16).

دراسة رايتا (Raita,2006) أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسل (Newcastle) (عن كمور، 2012، ص 332).

-دراسة مرفت دهلوي (2006) بينت أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية: الخجل ودافعية حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافعية الإنجاز لدى الذكور (عن مزياني، 2012، ص 23).

-دراسة رحيل وحبيبة ونور الدين (Rahil,Habibah & Noordin,2006) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلبة بالجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا (عن كمور، 2012، ص 332).

-دراسة مبيضين (2007) كشفت عن وجود أثر برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الانفعالي في تنمية مستوى الدافعية ومستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المجموعة التجريبية (عن حمادنة، 2014، ص 140).

-دراسة نيكبور والله ياري، وأميري (Nikpoor, Allahyari, Amiri, 2007) أشارت نتائجها إلى وجود روابط مهمة بين مكونات الذكاء الانفعالي خاصة في تنظيم الذات والتعبير عن المشاعر، والنجاح الأكاديمي والدافعية للإنجاز وتحقيق الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة (عن كمور، 2012، ص 333).

-دراسة العلي والعنزي (2008) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكلٍ من دافعية حب الاستطلاع، ودافعية الإنجاز (عن صادق، 2011، ص 27).

-دراسة عبد الرزاق (2008) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس، ووجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات (عن كمور، 2012، ص 330).

دراسة أحمد تقي الدين، وبن سعد أحمد توصلت نتائجها إلى وجود فروق في أبعاد الدافعية للانجاز لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني في كل الأبعاد وكذا الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط. وتشير هذه النتائج إلى دور الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز،

حيث ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه ارتفاع في الدافعية للإنجاز أما انخفاضه فيصاحبه انخفاض في الذكاء الوجداني في الدافع الدافعية للإنجاز(عن تقي الدين وأحمد، 2017، ص385).

–دراسة إدريس سنة (2008) هدفت إلى قياس أثر برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الانفعالي على زيادة التوافق الانفعالي والدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الانفعالي والتوافق الدراسي ودافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية (عن كمور، 2012، ص 331).

–دراسة هالفار وفلسدال (Hallvard, Fllsdal, 2008) أكدت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافع الإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية (عن الغريب، 2013 ص 416).

–دراسة المساعيد (2008) أظهرت نتائجها وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة آل البيت (عن كمور، 2012، ص 330).

–دراسة لو ونلسون (Low & Nelson ,2008) التي طبقت على الطلبة في السنة النهائية الثانوية، حيث أخضعوا جميعا لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى ارتفعت معدلات التحصيل، وكذلك انخفضت لدى طلبة المرحلة الثانوية في السنة النهائية أعراض الخوف من دخول الجامعة وزيادة دافعيتهم للإنجاز بعد إخضاعهم للبرنامج(عن كمور، 2012، 332).

–دراسة أوماديفي (Umadevi, 2009) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي (In Shusma, Nourdjehan, 2014, p6).

– دراسة بابيلان (Babelan, 2010) أظهرت نتائجها أن أبعاد الذكاء الانفعالي لها علاقة دالة إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت أهمية الذكاء الانفعالي بدلالة إحصائية في زيادة الدافعية الذاتية والعلاقات الشخصية والوعي الاجتماعي لدى الطلبة الدارسين في نظام التعلم عن بعد ممن يدرسون في جامعة (Payama Noor University) (عن كمور، 2012، ص332).

–دراسة هامي (Hamaee, 2010) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (In Mahdieh, Farshid, 2015, p566) .

–دراسة الخوالدة تناولت أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز لدى طلبة الثاني الأساسي، وبينت نتائج التحليل الإحصائي أنه يوجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المجال الثالث بتحفيز الإنسان لذاته من الذكاء الانفعالي (الخوالدة، 2009، ص17).

-دراسة ميماس ذاكر كمور (2012) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة، والعلاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء الانفعالي، كلَّما زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين (كمور، 2012، ص 323).

-دراسة روي وسومان وسينيا (Roy, Sinha & Suman, 2013) أسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء الانفعالي (Bably & al, 2013, p126).

-دراسة جمال عبد الله أبو زيتون كشفت نتائجها أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كانت مرتفعة، كما أنهم تحصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن أقلها كان في بعد إدارة العواطف(أبو زيتون، 2010، ص 14).

-دراسة جياشري (Jayashree) أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مكونات الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز ماعدا بعد التعاطف (Jayashree, 2016, p125).

-دراسة سهير سرحان أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي (سرحان، 2015)

-دراسة روسلينا وفيفي (Roslina& Fifi) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز (In Rahman, Afiyah, Rahman, 2013, p83).

-دراسة خالد شنون (2013) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة تيبازة بالجزائر(شنون، 2013).

-دراسة إيمان رمضان الغريب ناصف التي طبقت برنامج للذكاء الوجداني وفعاليته في تنمية دافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في اللغة الإنجليزية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية (الغريب، 2013 ص 426).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الدراسات التي أكدت عكس ذلك، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من بيسيسار ودراقو (Bissessar, 2008) و(Drago, 2004) التي بينت نتائجها عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الدافعية للإنجاز (In Bably & al, 2013, p128).

-دراسة حدادي وآخرون (Hadadi Kohsar et al) توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين (In Asl, Bayat, 2011, p p 184-185).

8-الدافعية للإنجاز والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافعية للإنجاز نلاحظ أنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:

أ-**المجموعة الأولى:** وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين وهي:

-دراسة هلنجر وستيفتر (Uhlinger & Stephans , 1960) كشفت عن وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وبين انخفاض دافع الإنجاز والتأخر الدراسي (عن سالم، قمبيل، الخليفة، 2012، ص ص 85).

-دراسة ريجناس (Ringness, 1965) توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض (عن صرداوي، 2011، ص ص 311-312).

-دراسة ربيعة الحضيري أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى التحصيلي لصالح المتفوقين (الحضيري، 2013).

-دراسة شليشتنج (Schlichting,1968) بينت أن الطلاب المتفوّقين دراسياً هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب العاديين والمتأخرين (عن صرداوي، 2009، ص375).

-دراسة مرجان (Morgan) دلت أن الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع قد حصلوا على درجات عالية في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض (عن خليفة، 2000، ص52).

-دراسة أوشيا(Oshea,1968) كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في الحاجة للإنجاز لصالح المتفوّقين (عن صرداوي، 2009، ص375).

-دراسة عبد الحميد جابر أظهرت نتائجها أن المتفوّقين دراسياً يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز من العاديين والمتأخرين (عن خليفة، 2000، ص 53).

-دراسة أنتوسل (Entwisle) التي تتبع فيها نتائج الطلبة لعدد من السنوات الدراسية لتحديد العوامل التي ترتبط بالنجاح الأكاديمي بالجامعة، وتوصل فيها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي بالمقارنة إلى ذوي التحصيل المنخفض كانوا أفضل تحصيلا في المدرسة الثانوية وأعلى قدرة عقلية وأكثر دافعا

للإنجاز وأشد مثابرة وإجتهادا، وأفضل في عاداتهم الدراسية وطريقة تعلمهم وكانوا أكثر استقرارا عاطفيا، وأكثر ميلا إلى المحافظة ممن كانوا أقل تحصيلا (عن صرداوي، 2009، ص 369).

-دراسة وينر (Weiner, 1970) بينت نتائجها أن المستوى المنخفض من التحصيل يتميز أفراده بأنهم أكثر قلقا وأقل تحصيلا وأقل دافعية للإنجاز، وأكثر مخافة تجاه امتحان نهاية السنة الدراسية. في حين المستوى المرتفع من التحصيل تميز أفراده بأنهم أقل قلقا وأعلى تحصيلا وأعلى دافعية للإنجاز، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح بفضل قدراتهم وجهودهم الذاتية (عن سخسوخ، 2007، ص 23).

-دراسة محمد رمضان أوضحت وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع من الطلبة بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية (عن خليفة، 2000، ص ص 52-53).

-دراسة ميتشل وبياتكوسكا (Mitchell et Piatkowska) أظهرت نتائجها أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يتميزون بإنتاجية أكاديمية أقل من ذوي دافع الإنجاز المرتفع (عن صرداوي، 2011، ص ص 311-312).

-دراسة كيوكلا (Kukla, 1972) دلت أن الطلاب ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يعزون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم وهو عامل ثابت ليس من المحتمل أن يتغير بسرعة وليس من المستغرب عندئذ استسلامهم، بينما يميل الطلاب ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى إدراك فشلهم في ضوء نقص الجهد المبذول من جانبهم وهو عامل يمكن تعديله، وهم لذلك يستمرون في إصرارهم بالرغم من فشلهم المتكرر، فهم يعتقدون أنهم سوف ينجحون إذا ما بذلوا جهدا حقيقيا (عن الصافي، 2000، ص 86).

-دراسة ليلاند (Leland,1975) بينت نتائجها أن المتأخرين دراسيا منخفضين في الدافعية للإنجاز ومتجهون للعمل المدرسي بفعل ضغط الوالدين. أما المتفوقون دراسيا فهم ذوو دافعية عالية وطموح أكثر، كما أنهم أكثر مثابرة من غيرهم من العاديين ومن المتأخرين دراسيا(عن أبو طالب، 2008، ص118).

-دراسة كستنبوم وونر (Kestenbaum et Wiener, 1978) بينت وجود علاقة موجبة ودالة بين الأداء القرائي ودافع الإنجاز لديهم (عن صرداوي، 2009، ص 367).

-دراسة سيتا شيتري (Sita Chitri) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى المراهقين (Chetri, 2014, p8).

-دراسة محمود عبد القادر محمد علي (1978) بينت وجود إرتباط موجب دال بين درجات النجاح لطلاب جامعيين وارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لديهم (عن صرداوي، 2009، ص 367).

-دراسة العلي وسحلول توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الانجاز المرتفعة (العلي وسحلول، 2006، ص92).

-دراسة بركال (Perkal, 1979) توصلت نتائجها إلى التركيز عن أهمية الدافع للإنجاز في رفع وزيادة مستوى التحصيل الدراسي وإحراز النجاح والتفوق في الدراسة (عن صرداوي، 2009، ص ص 367).

-دراسة تركي (1985) أظهرت وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا لصالح المتفوقين دراسيا لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطر (عن الغامدي، 2009، ص ص 169-170).

-دراسة الحارثي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في جميع أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لمتغير المستوى الاكاديمي (متفوق، متأخر) دراسيا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا (الحارثي، 2010).

-دراسة فورنر (Forner, 1987) توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الدافعية للنجاح والنتائج الدراسية لتلاميذ التعليم الثانوي (عن صرداوي، 2009، ص 367)

-دراسة الطريري (1988) بينت نتائجها وجود أن ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يفوقون ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الملك سعود (عن الجهني، 2014، ص22).

-دراسة عبد السلام (1988) توصلت نتائجها أن المتفوقون تحصيليا لديهم دوافع للإنجاز أعلى من غير المتفوقين من المرحلة الابتدائية والمتوسطة (عن الغامدي، 2009، ص 171).

-دراسة عبد الرحمان سليمان الطريري (1988) بيّنت أن تحصيل الطلاب الدراسي يختلف وفق مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة (عن صرداوي، 2009، ص375)

-دراسة الزيات (1988) تناولت الفروق في دافعية الإنجاز بين ذوي الإفراط التحصيلي وذوي التفريط التحصيلي، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح ذوي الإفراط التحصيلي (ما عدا الأبعاد: الخوف من الفشل – القلق – المنافسة) (عن الغامدي، 2009، ص 171).

-دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay and Blomenfld, 1990) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى لدافعية الانجاز (عن العلي وسحلول، 2006، ص 99).

-دراسة فرشاني لويزة (1998) توصلت إلى أن التلاميذ الذين يتميزون بدافع إنجاز مرتفع فنتائجهم الدراسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافع الإنجاز المنخفض (عن صرداوي، 2011، ص314).

-دراسة فاطمة المدني (2000) توصلت نتائجها إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المعدلات التراكمية للتحصيل الدراسي لطالبات الشعب العلمية والأدبية وبين الدرجة الكلية في الدافعية للإنجاز طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة من ناحية، وبين كل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز والدرجات الكلية للدافعية من ناحية أخرى (عن أبو طالب، 2008، ص123).

-دراسة هيرمان (Herman , 2001) أوضح فيها أن الدافعية تعد أيضًا مؤشرًا ومؤثرًا مباشرًا على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد حيث إن مستوى أداء الفرد يتوقف على ما لديه من دافعية (عن أبو هدروس والفرا، 2011، ص 102).

-دراسة (Nelon , 2003) أظهرت أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها: أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات إنجازيه ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات ا لصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية (عن أبو هدروس والفرا، 2011، ص 102).

-دراسة المجممي (2006) أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي (عن الخيري، 2008، ص 96).

-دراسة صرداوي نزيم (2008) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور في الدافع للانجاز لصالح المتفوقين (صرداوي، 2009، ص338).

-دراسة القضاة والزغبي (2009) بينت نتائجها وجود فروق دالة تعزى لمستوى التحصيل حيث كانت الدافعية أعلى وفقا لمستويات التحصيل مرتبة كالآتي : ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول لدى طلاب (عن القضاة، 2014، ص41).

-دراسة العلوان والعطيات (2010) أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر في مدينة معان بالأردن. كما أسفرت عن وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (عن الصبحية، 2013، ص 47).

-دراسة مرزوق عبد المجيد أوضحت نتائجها عن وجود فروق جوهرية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسيا في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الأولى. وأشار الباحث إلى أن الدافع للإنجاز من شأنه تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة (عن خليفة، 2000، ص ص 52-53).

-دراسة أبو طالب أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفرد العينة (المتفوقين وغير المتفوقين دراسيًا) في التوافق النفسي العام وفي الدافعية للإنجاز، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيًا (أبو طالب، 2008).

-دراسة سيد الطواب كشفت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، والمجموعة العالية في الدافعية للإنجاز حصلت على

متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز. حيث يحقق الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية (عن خليفة، 2000، ص ص 53-54).

-دراسة سامي محمد ملحم توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز، تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة (ملحم، 2008، ص 143).

ب-المجموعة الثانية: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين وهي:

-دراسة باريش ورثنلنجشافر(Parrish& Rethlingshapher, 1954) أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين دافع الإنجاز وتقديرات طلاب الجامعة (عن سالم وآخرون، 2012، ص 86).

-دراسة أتكنسون (Atkinson, 1978) أوضحت نتائجها أن العلاقة ضعيفة بين دافع للإنجاز والتحصيل الدراسي (عن سالم وآخرون، 2012، ص -86).

-دراسة محمود (1991) أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدرجات التي تحصل عليها الطلاب في بعض الأبعاد بمقياس الدافعية للانجاز ودرجات الطلاب في التحصيل (عن الجهني، 2014، ص23).

-دراسة ربيعة الرندي وآخرون (1995) أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين درجة الدافع للانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالكويت (عن خميس، 2010 ص 22-23).

-دراسات حسن (1998)، والأعسر وآخرون (1983)، وأبو راشد (1995) أوضحت عدم ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي (عن سالم وآخرون، 2012، ص 86).

-دراسة الفزازي (1996) توصلت نتائجها عدم وجود فروق في التحصيل الأكاديمي تعزى لدافعية الانجاز لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي (عن العلي وسحلول، 2006، ص 100).

9-الدافعية للإنجاز والفروق بين الذكور والإناث:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

أ-المجموعة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث وهي:

-دراسة مهربيان(Mehrabian,1968) بينت نتائجها أن دافعية الإنجاز تختلف عند الذكور عنه عند الإناث في معايير معينة مثل: الاستقلال والاكتفاء الذاتي (عن صرداوي، 2009، ص121).

-دراسة كرندال(Crandall,1969) بينت نتائجها أن الإناث يتوقعن درجات منخفضة في دافعية الإنجاز عن الذكور، وأن الذكور هم أكثر تقييماً لنجاحهم عن الإناث (عن صرداوي، 2011، ص319).

-دراسة ديو وتاينور (Deaux & Taynor,1973) كشفت أن الذكور أكثر قدرة في الدافعية للإنجاز من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص382).

-دراسة ماكوبي وجاكلين (Mc coby & Jacklin,1974) توصلت نتائجها بعد مسح نفسي مستفيض أن المراهقين الذكور أكثر دافعا للإنجاز من المراهقات في الحساب والقدرات البصرية- المكانية (عن صرداوي، 2011، ص320).

-دراسة هوفمان(Hoffman,1974) أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما عادة بجنس الذكر. والدافعية للإنجاز ينخفض عند الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح. والذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح، في حين تركز الإناث على العائد السلبي منه وهو الفشل، وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح لديهن (عن خليفة، 2000، ص47).

-دراسة بار-طال وفريز (Bar-Tal & Frieze,1977) بينت أن الإناث تتوقعن درجات منخفضة في الدافعية للإنجاز عن الذكور (عن صرداوي، 2009، ص121).

-دراسة كينغ ونيوكمب (King & Newcomb,1977) توصلت نتائجها إلى أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وتقويماً لنجاحهم من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص121).

-دراسة شندلر وآخرين (Chandler & al,.1979) توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في بعض مظاهر الدافعية للإنجاز العشرة التي ذكرها هرمانز(Hermans,1970) (عن صرداوي، 2011، ص 320).

-دراسة بلومن وآخرين (Blumen & al,.1980) كشفت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز عن الإناث (عن صرداوي، 2009، ص122).

-دراسة نيكوليس(Nicholis,1980) بينت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وذلك يعود إلى مفهوم الذات المرتفع لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث (عن صرداوي، 2009، ص122).

-دراسة أمبر(Ember,1981) أظهرت انخفاض الدافعية للإنجاز لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور والسبب في ذلك هو معايشة الإناث الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح، والمثابرة والحماس وتحقيق الذات. ويرجع ارتفاع درجة التوتر عند الإناث إلى الإحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص48).

–دراسة ليبمان وبلومن (Lipman & Blumen,1983) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، لأن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على إنماء الدافعية للإنجاز وبعض المهارات المعرفية بالمقارنة إلى الإناث (عن صرداوي، 2009، ص383).

–دراسة فاروق عبد الفتاح موسى أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستويات الدافع للانجاز لصالح الذكور (عن حمري، 2012، ص 57).

–دراسة زيدان الشناوي (1989) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ المدارس الثانوية في الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع (عن الحربي، 2012، ص 94).

–دراسة قطامي (1990) أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز ولصالح الذكور (عن بني يونس، 2007، ص 142).

–دراسة العتيبي (1996) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب جامعة الكويت في الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع (عن الحربي، 2012، ص 94).

–دراسة الفحل (1999) أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح المتفوقين (عن المزروع، 2007، ص 73).

–دراسة (Adedeji Tella, 2007) أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز لمادة الرياضيات لصالح الذكور من تلامذة الطور الثانوي (عن حمري، 2012، ص 58).

–دراسة بوقصارة (2007) أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الإناث من تلامذة الطور الثانوي (عن حمري، 2012، ص 58).

–دراسة محمد أحمد صالح الإمام (2004) أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة لصالح الطلبة الذكور في التكيف الأكاديمي وذوي الدافعية للإنجاز بالمقارنة مع الإناث (عن مقحوت، 2014، ص ص 34–35).

–دراسة ربيعة عمر سالم الحضيري (2013) كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث (الحضيري، 2013).

ب-المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين وهي:

-دراسات تريسمر(Tressemer,1976) وساد ولينور وشافر ودونيفانت (Saad,Lenauer,Shaver& Dunivant, 1978) وفلكارسون ووفون وبراون (Fulkerson,fun & Brown,1983) التي أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (عن صرداوي، 2009، ص381).

-دراسات مصطفى تركي (1988)، رشاد عبد العزيز موسى صلاح أبو ناهية (1988)، محمد إسماعيل (1989)، فتحي الزيات (1990)، سيد الطواب (1990)، أحمد عبد الخالق، مايسة النيال (1991)، (Patric& Zuc kerman 1977, Flukersonent al, 1983, Batha,1971) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز (عن خليفة، 2000، ص 48).

-دراسة فولكرسون وفون وبراون (Fulkerson, Fun et Brown 1983) بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في توقعات النجاح (عن صرداوي، 2011، ص 323).

-دراسة الحارثي أثبتت نتائجها أنه لا يوجد تأثير لتفاعل النوع (ذكور، إناث) والمستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر) دراسيا في أبعاد الدافعية للانجاز والدرجة الكلية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع (الحارثي، 2010).

-دراسة خلف غازي الحربي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للانجاز (الحربي، 2012، ص 94).

-دراسة بيقع صليحة (2012) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المتأخرين (عن معتوق، 2014، ص ص 41-42)

- دراسة اتيرو وزملائه (Otero et Ol, 1992) أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات بالنسبة لدافعية الإنجاز(عن بني يونس، 2007، ص 141).

-دراسة دودين وجروان توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن (دودين وجروان، 2012، ص 106)

- دراسة الهلسا (1996) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص 141).

-دراسة ويلك (Willke, 2004) كشفت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز (عن بركات وكفاح، 2011، ص55).

-دراسة قدوري (2012) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز (قدوري، 2012، ص 104).

-دراسة صرداوي نزيم (2008) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا في الدافع للانجاز لصالح المتفوقين (صرداوي، 2009، 344).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بعلاقة الدافع للإنجاز بالذكاء الانفعالي أو تلك التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين نقدم جملة من الملاحظات:

1-أن جل الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز أثبتت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين المتغيرين.

2-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافعية للإنجاز ظهرت نتائجها متضاربة، حيث أن عدداً منها أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح المتفوّقين دراسياً، في حين مجموعة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين العينتين.

3-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز كانت نتائجها متناقضة حيث أن مجموعة منها أثبتت نتائجها وجود فروق دالة تارة لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث، في حين مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

4-أن مسألة الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميّز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات وكذا اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها.

5-استفادت الطالبة من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة مثل اختيارها لأداة الدراسة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مما سهل عمل الطالبة في اختيار المقياس المناسب، كما استفادت الطالبة من هذه الدراسات في إثراء الفصل النظري المتعلق بالدافعية للإنجاز من جهة، وفي تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية من جهة أخرى.

خلاصة:

أخذت الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة مكانةً بارزةً من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وقد استقطبا اهتمام العديد من الباحثين، وأصبحا من أكثر المواضيع التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية، علم النفس المدرسي، علم نفس العمل والتنظيم.

ويلاحظ على مفهوم الدافعية للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل، وتعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولته وهذا يعود إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه، واختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، واختلاف مبادئ وأسس المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

كما يلاحظ تعدد وتنوع العوامل التي تؤثر في بناء الدافعية للإنجاز سواء الذاتية المتعلقة بالفرد أو الخارجية المتعلقة بالأسرة أو المدرسة، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة قد ترفع أو تخفض من مستويات الدافعية للإنجاز لديه.

الفصل الرابع: تقدير الذات–تعريفه، مكانته، أهميته، نظرياته وعوامله

تمهيد.

أولا: الذات كمفهوم.

1– تعريف مفهوم الذات.

2– بعض المفاهيم المرتبطة بالذات

3– التناولات النظرية للذات.

ثانيًا: تقدير الذات.

1–تعريف تقدير الذات.

2–الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

3–مكانة تقدير الذات وأهميته في حياة الأفراد.

4–أهمية تقدير الذات في المجال المدرسي.

5–نظريات تقدير الذات.

6–العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

7–الصفات المميّزة لذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

8–تقدير الذات في علاقته بالذكاء الانفعالي.

9–تقدير الذات والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

10–تقدير الذات والفروق بين الذكور والإناث.

تمهيد:

يعد تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية، والتي لا يمكن الاستغناء عليها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير النابع من اتجاهه نحو نفسه غالباً ما يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف ويدعم فرص النجاح لديه. ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، حيث يشكل تقدير الذات جانباً مهماً من الذات، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف جوانبها، وعليه فإن الوصول إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يؤدي بنا أوّلاً إلى تناول الذات كمفهوم وبعض المفاهيم المرتبطة بها لنتناول بعد ذلك تقدير الذات بنوع من التفصيل. ويتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لمفهوم الذات وتقدير الذات، حيث قسمناه إلى جزئيين أساسيين: جزء أولي تناول مفهوم الذات وتعريفاته المختلفة وتناولاته النظرية، وجزء ثاني تناول تقدير الذات وتعريفاته المتنوعة، أهميته في المجال المدرسي، نظرياته، مستوياته، أهم عوامله، والصفات المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض.

أولا: الذات كمفهوم:

تعتبر الذات جوهر الشخصية، ومفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها تأثير واضح في سلوك الفرد وتصرفاته. فمفهوم الذات هو النواة وحجر الزاوية التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية. ويحتل مفهوم الذات مكانة مركزية في كتابات علماء النفس وعلماء الشخصية وتبرز أهميته لما له من تأثير في سلوك الفرد وأساليب توافقه للمواقف التي يمر بها. وأشار جوردون ألبورت(G.W Allport, 1943) إلى أن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 117).

1-تعريف مفهوم الذات:

دلت قاعدة البيانات (Psycho info) أنه يوجد ما يقارب 6897 عنواناً وموضوعاً تناول مفهوم الذات، وأن قاعدة البيانات أريك (Education ressources information center: ERIC) ذكرت أنه يوجد حوالي 2040 عنواناً يضم مصطلح (Self-concept). ودلت أدبيات البحث التي تناولت موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية.

وقد اختلف السيكولوجيون في تعريف مفهوم الذات، والسبب في ذلك يرجع إلى أن مفهوم الذات هو مفهوم افتراضي وليس شيئاً مادياً ومحسوساً في الفرد يمكن الإشارة إليه وتحديده بشكل مباشر، شأنه في

ذلك شأن عدد كبير من الظواهر البشرية مثل الذكاء والدافعية والقلق وغيرها. وهذه بعض تعريفات الباحثين حول مفهوم الذات وهي على النحو التالي:

-عرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي مفهوم الذات بأنه:" تقدير الفرد لقيمته كشخص. ومفهوم الذات يحدد إنجاز المرء الفعلي، ويظهر جزئياً من خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه (الحفني، 1978، ص ص276-277).

-وعرّف وليام جيمس (W.James,1890) مفهوم الذات بأنه: " مجموع ما يعتبره الفرد ملكاً له، ليس جسمه وقدراته الجسمية فقط بل كذلك ما يتعلق بملابسه ومنزله وزوجه وأطفاله وأجداده وأصدقائه، بالإضافة إلى طبيعة شهرته وعمله وأراضيه وخيوله ومركبه وحسابه البنكي"**(In L'Ecuyer,1975,p17).**

-وعرّف جورج هربرت ميد(G.H Mead,1934) مفهوم الذات بأنه: " النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمُثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد"(عن أبو زيد، 1987، ص 76).

-ورأى كورت ليفين(K. Lewin,1936) أن مفهوم الذات هو بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس، وأن اصطلاح " فضاء الحياة" أو " حيز الحياة" يشتمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد (عن بلحسن، 2004، ص 43).

وعلى هذا النحو ميّز ليفين حيز الحياة أو البيئة السيكولوجية عن معالم البيئة الموضوعية أو الجغرافية التي لا يستجيب لها الفرد بطريقة مباشرة (عن لابين وجرين، 1981، ص 11).

-وميّز لندهولم(Lundholm,1940) بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، فالذات الذاتية تتكوّن من تلك الرموز التي يعي الفرد نفسه من خلالها، أيّ ما يعتقده في نفسه، بينما تتكوّن الذات الموضوعية من الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها، أيّ ما يعتقده الآخرون عنه (عن هول ولندزي، 1971، ص 603).

-وعرّف جوردون ألبورت(G.WAllport,1943) مفهوم الذات بأنه: "إدراك الذات كوحدة مختلفة عن المحيط الخارجي بدون أحكام سلبية أو إيجابية"(عن لابين وجرين، 1981، ص 11).

وفسر ألبورت بأن جميع الوظائف السيكولوجية التي تنسب إلى الذات في مفهوم واحد سماه الذات الممتدة المميّزة الموحدة، وهي ذات تشمل جميع جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية، وتعطي الفرد شخصية متميّزة (عن بلحسن، 2004، ص 43).

-وذكر كارل روجرز(C.Rogers,1951) أن مفهوم الذات يتضمن الأجزاء التي يدركها الفرد من مجال الظاهر كجزء من نفسه. إن فكرة المرء عن نفسه أو تكوين ذاته عبارة عن شكل منظم لمدركاته عن نفسه والتي تكون في مجال الوعي. إن رؤية الفرد لذاته أكثر أهمية من ذاته الحقيقية، حيث أنها العامل الأساسي في الاستجابة للبيئة (عن جبيرل، 1983، ص 46).

-وأشارت وايلي(Wylie,1967) إلى أن مفهوم الذات هو فكرة المرء عن نفسه، ويتضمن اتجاهات الفرد نحو نفسه (عن جبيرل، 1983، ص 41).

-وأشار حامد عبد السلام زهران(1967) إلى مفهوم الذات على أنه عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة)، وكما يعتقد أن يتصور أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية)، وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية) (زهران، 1967، ص 258).

-وذكر عماد الدين إسماعيل(1973) أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكوّنه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً وباعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر أو بعبارة أخرى هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم (إسماعيل، 1973، ص 3).

-وعرّف لوكوييه(L'Ecuyer,1978) مفهوم الذات بأنه: " مجموع سمات ومشاعر الفرد والتي تعتبر جزء من كيانه، كما أنها تتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه" (In Malandain,1997,p188).

-وعرّف سيد خير الله(1981) مفهوم الذات بأنه: "تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخليقته وأصوله، وكذلك من حيث وسائله وقدراته واتجاهاته وشعوره، حتى يبلغ كل ذلك ذروته ويصبح قوّة موجهة لسلوكه" (خير الله، 1981، ص 100).

-وأشار موسى عبد الخالق جبريل(1983) إلى مفهوم الذات على أنه مفهوم نفسي يعبر عن خصائص الشخص، وصفاته كما يدركها هو في الجوانب الجسدية والانفعالية والأخلاقية والعقلية والاجتماعية (جبيرل، 1983، ص 50).

-وعرّف بيجي (Bigge,1985) مفهوم الذات أنه : "إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا" (عن الشناوي وآخرون، 2001، ص 123).

-وعرّف غنيم (1987) مفهوم الذات بأنه: "الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما يتضمنه من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم" (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص124).

-وعرّف أحمد عزت راجح (1995) مفهوم الذات بأنه: "فكرة الفرد عن نفسه، أيّ الصورة التي يكوّنها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها" (راجح، 1995، ص 132).

-وعرّفت سعاد جبر سعيد (2008) مفهوم الذات بأنه:" منظومة تصورات الفرد اتجاه أفكاره ومشاعره وسلوكه ومظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له، وما يطمح أن يكوّنه في ضوء انطباعاته عن واقعه (سعيد، 2008، ص 100).

في ضوء ما تقدم من التعريفات التي تناولت مفهوم الذات نستنتج ما يلي:

- إن مفهوم الفرد عن ذاته يعني إدراكه لما يتميّز به من صفات عن غيره.
- إن مفهوم الذات هو تنظيم معرفي يتضمن جميع استجابات الفرد، ويعبر عن تصوراته وخبراته ويتكوّن من خلال التفاعل مع البيئة.
- إن خصائص مفهوم الذات وصفاته تشمل جوانب معينة مثل: قدرات الفرد ومظهره الجسماني ومظهره الاجتماعي، ووجدانياته.
- إن مفهوم الذات يعكس تصور الفرد لصفاته الشخصية وسلوكه.
- لمفهوم الذات أهمية كبيرة في تحديد سلوك الفرد.

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

1.2-تقبل الذات (L'acceptation de soi):

وهو رضا المرء على نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدوده وخواصه الشخصية وحسب ميخائيل إبراهيم اسعد(1991، ص 134) فأن الفرد الذي يتقبل ذاته، يتقبل مجابهة الحياة ببعديها السلبي والايجابي بواقعية، كما يشعر من يتقبل ذاته أن له الحق في أن يتكلم ويعيش، ويستخدم طاقته وينمي اهتماماته دون الإحساس بالذم والعار، أو الرفض لذاته فهو نقيض المستقبل لها غير مرتاح لنفسه يلومها ولا يقيمها أو حتى أنه يكرهها.

2.2- تحقيق الذات (La réalisation de soi):

وهي عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبلها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية، وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والحاجة الناتجة عن ذلك. ويرى أدلر أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوّق والأفضلية والكمال التام (عن أمزيان، 2007، ص 24).

3.2-صور الذات (L'image de soi):

لصورة الذات أهمية كبيرة لتكوين شخصية الفرد، إذ على أساسها يكوّن فكرته عن نفسه، ويكوّن سلوكه متأثرا بها، وهذه الصورة المأخوذة تكون متجددة ودائمة التغيير وديناميكية(عن مختار، 1976، ص 39). فصورة الذات هي الذات كما يتصوّرها أو يتخيّلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقية.

وعند طومي (Tommy) الوارد في (الدسوقي، 1973، ص 286) أن صورة الذات نوعان:

صورة خاصة: وهو الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن ميول التقدير الذاتي.

و**صورة اجتماعية:** وهو ما يمثله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته.

أما أرجيل(Argyle) الوارد في (فراحي، 2011، ص 49) فيرى أن صورة الذات هي مجموعة الأفكار التي يكوّنها الفرد لنفسه، كالدور الذي يشغله في المجتمع من خلال العمل، واكتساب مكانة اجتماعية وسمات شخصيته. وتظهر هذه الصور مركبة من مجموعة من الخصائص يكتسبها الفرد بطريقة شرعية ويدمجها بالتدريج ضمن تكوين الأنا.

4.2-تقدير الذات (L'estime de soi):

ويقصد به تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لأراء الآخرين حوله، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته وهذا المفهوم مرتبط جداً بمفهوم الذات، وهو يشير إلى نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه وتتضمن الثقة بالنفس الايجابية في نفسه بمعنى أن ينظر الفرد لذاته نظرة تضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ويتضمن إحساس الفرد بكفاءته (عسكر، 2000، ص 107).

5.2-الوعي والشعور بالذات(La conscience de soi):

يرى سبيتز(Spitz) الوارد في (أمزيان، 2007، ص 24) أن الوعي بالذات ينشأ من خلال أول ابتسامة عند الرضيع والتي تظهر حوالي الشهر الثالث كتعبير عن الرضا، وقلق الشهر الثامن لديه الذي يدل بالتعرف على الموضوع. إن استعمال عبارة " لا " أي الرفض حوالي الشهر الخامس عشر يترجم الإقامة

الحقيقية للذات. ويرى فاخر عاقل الوارد في (لعويدة، 2002، ص 49) أن الشعور بالذات هو الوعي بالذات وهو التبصير بالأسباب التي دفعت بالمرء إلى سلوك معين أو فهم المرء لنفسه. ويتضمن الشعور بالذات نوعين من المشاعر: أ-الشعور الايجابي نحو الذات: ويتكون في النفس نتيجة للتقدير والمدح والتفوق الاجتماعي والنجاح. ب-الشعور السلبي نحو الذات: ويتكون داخل النفس نتيجة للشعور بالرفض الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية.

6.2-فهم الذات (La compréhension de soi)**:**

وهو معرفة الذات بواقعية وبصراحة ومواجهة، وهو ليس مجرد الاعتراف بالحقائق ولكن أيضا التحقق من مغزى هذه الحقائق (لعويدة، 2002، ص 50).

7.2-تنظيم الذات(L'organisation de soi):

ويتضمن تحكم الفرد في سلوكه الحالي، وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي (عسكر، 2000، ص 157).

8.2-تأكيد الذات(L'affirmation de soi)**:**

يعتبر تأكيد الذات حافزاً للسيطرة أو التفوّق أو للبروز، ويرى إبراهيم الوارد في (أمزيان، 2007، ص 25) أن تأكيد الذات هو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، الاعتراف، الاستقلال، والاعتماد على النفس، وهو أيضا تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء، والرغبة في التزعم والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية. ويعمل حافز تأكيد الذات كحافز لإشباع تلك الرغبة.

ويرى ماسلو(Maslow) الوارد في (دعد الشيخ، 2003، ص 78) أن تأكيد الذات يعني النمو بدرجة عالية للقدرات والسمات الشخصية. وهذا التطور يتدخل فيه الأنا نفسه من أجل نضجه وتوظيفه العقلاني وتنسيقه له.

9.2-الثقة بالنفس(La confiance en soi)**:**

وتدل على الشعور الذاتي بإمكانيته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد، وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات (عسكر، 2000، ص 157).

10.2-احترام الذات(Le respect de soi):

وهو القدرة على تثمين أو تقدير طبيعة الانفعالات الشخصية، ويرتكز ذلك على عدم الشعور بالذنب في حالة التعبير عن الخوف، السعادة، الغضب والفرح إذا تم ذلك التعبير بصورة تتناسب مع المواقف المرتبطة بها (عسكر، 2000، ص 157).

11.2-تحقير الذات(Le mépris de soi):

هو إذلال الذات وما يصاحبها من شعور بالنقص، وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه أو الإحساس السلبي بالذات أو الإحساس بالدونية، فعدم إشباع الفرد لحاجة تقدير لا ذات يؤدي به بشكل حتمي لاحتقار.

3-التناولات النظرية للذات :

إن المتتبع للتطور التاريخي للذات كمفهوم يجد أن جذورها قديمة تعود إلى الفلاسفة القدماء والتراث السيكولوجي الأوّل، حيث يرى البعض أن الأفكار الأولى حول الذات ترجع إلى هوميروس (Homère) الذي ميّز بين جسم الإنسان المادي والوظيفة غير المادية والتي أطلق عليها فيما بعد مصطلح النفس أو الروح.

ولقد تعددت تناولات الذات كمفهوم من حيث الفهم والتعريف بتعدد الاتجاهات الفكرية، ويرى البعض أن وليام جيمس(W.James,1890)، جيمس مارك بلدوين (J.M-Baldwin,1895)، شارلز هورتون كولي(C.H Cooley,1902)، جورج هربرت ميد(G.H Mead,1934) وليون فستنجر (L.Festinger,1954) من العلماء الأوائل (Les pionniers) الذين تناولوا الذات بالدراسة والتحليل، اعتباراً للأهمية التي تكتسيها الذات في معرفة الشخصية وفي توافقها، ويعتبر هؤلاء الباحثين من المنظور النفسي الاجتماعي للذات أيّ تشكل الذات حسب الآخر. ومن النظريات التي تناولت تفسير الذات نذكر ما يلي:

1.3-النظريات الأولى للذات:

1.1.3-نظرية المظاهر الثلاثة للذات عند جيمس:

لقد مهد وليام جيمس بما كتبه عن الذات في كتابه "مبادئ علم النفس" (The principles of psychology,1890) حيث خصص فصلاً كاملاً للنظريات المعاصرة في تكوين الذات والتي تناولت مفهوم الذات، ويبقى جيمس من العلماء الأوائل الذين تناولوا مفهوم الذات بالدراسة والتحليل، حيث اهتم بمعرفة مكوّنات الذات ومختلف نشاطاتها بالنسبة لمفهوم الذات. ويرى جيمس أن الطفل حين ولادته لا يعرف شيئاً عن ذاته ولا يستطيع أن يفرق بين نشاطاتها، وخلال سنواته الأولى أثناء نشأته الاجتماعية تحدث

عملية وعي الذات بشكل تدريجي ويزداد وعيه بذاته خلال التفاعل الاجتماعي وتعلمه اللغة والكلام. ويقسم جيمس الذات إلى:

أ–الذات المادية والتي تتكون من الممتلكات المادية.

ب–الذات الاجتماعية والتي تتكون من نظرة الآخرين إلى الفرد وهي تختلف باختلاف الجماعات التي يرتبط بها الفرد.

ج–الذات الروحية والتي تشمل ملكات الفرد النفسية ونزعاته وميوله.

2.1.3–نظرية الذات الاجتماعية عند بالدوين:

يعتبر جيمس مارك بالدوين من الباحثين الأوائل الذين تناولوا مفهوم الذات من المنظور النفسي الاجتماعي، حيث قدم نظرية الذات الاجتماعية أو السوسيوس (La théorie du soi social ou socius)* وتناول كل جوانب الذات على أساس أنها محصلة التطور الاجتماعي والثقافي للفرد. والذات في تصور بالدوين تشتمل على قطبين متناقضين هما: ذات الآخر وذات الفرد(L'alter et l'ego) حيث تمثل ذات الآخر تصورات الفرد الحقيقية أو الخيالية للآخرين المحيطين به. وفي نظر بالدوين أن الشخصية لا يمكن تناولها ودراستها إلاّ من الجانب الاجتماعي. ويؤكد بالدوين أن الذات وذات الآخر ذات علاقة وثيقة ويكوّنان ذات واحدة وهي الشخصية.

3.1.3–نظرية ذات الآخر كمرآة عند كولي:

يعتبر شارلز هورتون كولي من بين علماء النفس الاجتماعي الأوائل الذين تناولوا مفهوم الذات من حيث أن المجتمع مرآة يرى فيها الفرد نفسه (looking glass self)، فالذات هي كما يراها الآخرون، أيّ من خلال نظرة الآخرين (الوالدان والآخرون) نتعلم الاستجابة أو الحكم على أنفسنا، وذلك عن طريق توقع استجابة الآخرين لنا أو حكمهم علينا، وبمعنى آخر فإننا نرى أنفسنا في عيون الآخرين(in Epstein,1980,p95).

*La théorie du soi social ou socius de Baldwin repose sur l'idée que chaque personne vit dans un milieu social ou son ego (la manière dont elle se persuade) lui permet d'avoir ses propres perceptions des autres (l'alter). Il aborde tous les aspects du soi comme le résultat du développement social et culturel de l'individu.

ويقترح ماك كال(Mc Call,1977) الوارد في (ميزاب، 2013، ص 91) ثلاثة عناصر لمفهوم الذات كما يراها كولي وهي:

أ-تصور الفرد لنظرة الآخرين له. **ب**-تصور الفرد وتخيله لحكم أو تقييم الآخرين له.

ج-المشاعر الذاتية نحو الذات التي قد تكون إما بالفخر أو بالاحتقار.

ويؤكد كولي على العنصر الثاني لأهميته ودوره الأساسي في تكوين مفهوم الذات، وهو ما اهتم به بعده كل من روزنبورج، كوبر سميث وزيلر على شكل تقدير الذات. كما يؤكد كولي على العلاقة المستمرة بين الفرد والمجتمع، حيث يشير إلى أنه لا معنى للتفكير في الذات بمعزل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها أو الأفراد الآخرين الذين يتفاعل معهم. ويرى كولي أنه لا يمكن تحديد الذات إلاّ من الشعور الذاتي للفرد وهذا ما ذكره فيما بعد روجرز.

وميّز كولي بين الذات الأمبريقية أو الاجتماعية والشعور بالذات، حيث اعتبر أن الشعور بالذات يعد جانباً من الذات كما يعكسها الآخرون. والذات لدى كولي عملية شعورية لا تشمل مظاهر اللاشعور.

4.1.3-نظرية الذات كموضوع للوعي عند ميد:

قدم جورج هربرت ميد مفهوماً عن الذات كان له وقع قوّي على التفكير السيكولوجي. ويعد ميد من أكثر الفلاسفة الاجتماعيين نفوذاً في هذا القرن. والذات عند ميد موضوع للوعي أكثر منها نظاماً من العمليات. وهي تنمو بالطريقة التالية: في البداية لا توجد ذات لأن الشخص لا يمكنه الدخول في خبراته الخاصة مباشرة، أيّ أنه لا يعي بذاته فطرياً، فهو يستطيع أن يخبر الناس موضوعات ويقوم بذلك بالفعل ولكنه لا يعتبر نفسه ابتداء موضوعاً، والآخرون يستجيبون له بوصفه موضوعاً، ونتيجة لهذه الخبرات فإنه يتعلم أن يعتبر نفسه موضوعاً، وتنشأ لديه مشاعر واتجاهات عن نفسه، فيستجيب لذاته كما يستجيب الآخرون لها. والذات عند ميد هي ذات تكوّنت اجتماعياً، ولا يمكن لها أن تنشأ إلاّ في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية، إنه يصبح ذاتاً في حدود اتخاذه لاتجاه الآخر والتعامل مع نفسه كما يتعامل الآخرون. فالاتجاهات الاجتماعية التي تظهر من خلال المواقف الاجتماعية تكون ذاتاً اجتماعية.

والذات الاجتماعية هذه تتطور من خلال سلسلة من التفاعلات الاجتماعية التي تشتمل ثلاث مراحل:

أ-مرحلة المحاكاة عن الأطفال خلال السنة الثانية من العمر حين يبدأ الطفل بتقليد سلوك الآخرين وبخاصة الوالدين والإخوة، كما أن هذه المرحلة تتميّز بالتقمص.

ب-مرحلة اللعب والتي تتميّز بميل الطفل إلى لعب دور الكبار كالأم أو الأب أو غيرهما، وتتميّز هذه المرحلة بكون الطفل يبدأ باكتساب مجموعة من الذوات.

ج-مرحلة معرفة قواعد اللعبة وهي مرحلة ظهور الذات الموحدة التي تجعل الطفل قادراً على الاستجابة لاتجاهات أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها.

إذن هذه المراحل الثلاثة هي التي تكوّن الذات الاجتماعية والتي تشمل استجابة الفرد لاتجاهات الآخرين وتشمل أيضاً ما يكتسبه الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية، وما يحققه من توافق (عن بلحسن، 2004، ص ص48-49).

2.3-التناول النفسي الدينامي:

1.2.3-المدرسة الفرويدية القديمة:

أطلق بعض الباحثين على سيغموند فرويد (S.Freud) وكارل غوستاف يونغ (C.G Yung) تسمية أصحاب علاقة نظام الأنا ومفهوم الذات، ذلك أنه من الصعوبة الكشف عن مفهوم الذات منذ البداية وبصورة واضحة لدى المدرسة التحليلية القديمة، لأن فرويد لم يستعمل مصطلح "مفهوم الذات" كما استعمله من بعده يونج أو الفرويديون الجدد مثل أدلر، سوليفان، فروم، وهورني بتسميات مختلفة، ذلك أن فرويد اهتم بمجموعة نظم الشخصية (عن ميزاب، 2013، ص 84).

-نظرية الجهاز النفسي الثلاثي عند فرويد:

وتتكون الشخصية فيتصور فرويد من ثلاث أجهزة رئيسية وهي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى.

وهذه الأجهزة الثلاث حين تعمل منسجمة متعاونة تسهل للفرد طريقة التفاعل مع ذاته ومع بيئته، ويكون الغرض من هذه التفاعلات إشباع ما لدى الفرد من حاجات أساسية. أما إذا كانت هذه الأجهزة غير منسجمة ومتنافرة فيما بينها، فإنها تؤدي إلى صعوبة تكيف الفرد مع ذاته ومع بيئته، وتؤدي إلى الخلل في شخصيته.

ويعتبر فرويد الأنا المرتكز الأساسي في بناء الشخصية، إذ له دور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية، فهو الذي يتحكم في دوافع الفرد من حيث تفريغها أو التحكم بها للموازنة بينما يفرضها لواقع من أخلاقيات والدوافع الطبيعة أيّ أن وظيفته هي التوافق بين الواقع والضمير(عن صرداوي، 2009، ص 130).

ويعتبر الأنا عند فرويد الجزء الشعوري الواعي أو الجانب المعقول من شخصية الفرد، وهو الذي يتعامل مع المجتمع والواقع الخارجي مباشرة. وينشأ الأنا أصلا من الدوافع الفطرية، وينفصل عنها كنتيجة للخبرة والتدريب والتعلم أثناء مراحل النمو، وتلعب في تكوينه عوامل أساسية منها الذكاء والتكوين البدني ودرجة الاتزان الانفعالي ودرجة ضغط الدوافع الداخلية، وكذلك معرفة الغير وتمثيل الأنا بالآخرين. فكل هذه

العوامل تحدد صورة الأنا، وهي الإطار الذي يرى الإنسان من خلاله نفسه و يحدد على أساسه أنماط سلوكه.

ويعتبر الأنا هو الذي يشعر بضغط الدوافع الداخلية ويدرك وجودها وحاجاتها للإشباع، كما يدرك أيضا ظروف البيئة الخارجية ومعايير المجتمع، وما تفرضه من أوامر ونواهي للسلوك ذات صلة مباشرة بالدوافع الفطرية، فيحد من حرية إشباعها أو يتصدى لإحباط نشاطها. فالأنا هو ذلك القسم من" الهو" الذي تغير نتيجة تأثير العالم الخارجي فيه تأثيرا مباشرا بواسطة جهاز الإدراك والشعور. والانا يقوم بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو وما فيه من نزعات، ويحاول أن يضع مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة الذي يسيطر على الهو. ويمثل الأنا الحكمة وسلامة العقل.

وعند الشخص السوي نجد أن الأنا هو الجهاز التنفيذي للشخصية، وهو الذي يتحكم في الهو والانا الأعلى، ويدير شؤونهما، وهو الذي يحفظ الاتصال بالعالم الخارجي. وحين ينجز الأنا وظائفه التنفيذية بحكمة، يسود الانسجام ويعم الاتزان، وحين يستسلم الأنا للهو أو للأنا الأعلى أو للعالم الخارجي، أو يتنازل عن كثير من سلطته لأي منها، ينجم عن ذلك الاضطراب والشذوذ. ويتولى الأنا الدفاع عن الشخصية وتوافقها مع البيئة، ولذلك فهو أداة تكيف بين الدوافع الداخلية ومتطلبات الواقع الخارجي. فالأنا عبارة عن نظام معقد من العمليات النفسية التي تكون بمثابة الوسيط بين الهو والعالم الخارجي (عن صرداوي، 2009، ص ص 130-131).

-نظرية ذات النفس البشرية عند يونغ:

تتكوّن الشخصية عند يونغ من الأنا واللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي والذات، حيث تمثل الذات تكامل الشخصية بجوانبها المختلفة الشعورية واللاشعورية، فهي ليست الأنا، إنها حصيلة وليست أمراً موروثاً (عن ميزاب، 2013، ص 86).

وتمثل الذات عند يونغ الجانب المنظم أو مجموعة من المبادئ التنظيمية في الشخصية، والتي تستقطب حولها مجمل النشاطات المختلفة الموجهة من أجل تحقيق كمال الإنسان. وهذه المبادئ تزود الشخصية بالوحدة والاستقرار اللذان يعتبران هدف الفرد في حياته. فالذات عند يونغ هي ذات النفس البشرية كلها، وليس الأنا الواعية وحدها الذي تتركز حوله جميع صفات الإنسان النفسية (عن عباس، 1982، ص 129).

إن الذات في تصور يونغ هي شعور الفرد وتفكيره، وهي موجودة في مركز الشعور، ولا تخدم دوافع ورغبات اللاشعور، لكنها في اتصال مع اللاشعور الجمعي، وأن تطور الأنا يجعل الانسجام بين عناصر

الشعور واللاشعور ممكناً، وإذا كان تطور الأنا ضعيفاً انقطع الاتصال والتوازن بين عناصر المجالين الشعوري واللاشعوري، وبذلك يسمح للاضطرابات أن تظهر (in Hansenne,2004,p109).

ونقلاً عن (ميزاب، 2013، ص 87) ذكر نوربت سيلامي (N.Sillamy,1982) أن يونغ قدم تفسيراً آخر لمفهوم الذات مختلفاً عن معنى "الأنا"، فالأنا موضوع وعي، بينما الذات هي موضوع كلي للشخص بما فيه الوعي. وفسّر يونغ ذلك بأن الذات ليست دائماً تُفهم بالأنا، بل الذات هي الآخر وكل الآخرين وليست فقط الأنا الفردانية، إنها لا تلغي العالم بل تحتويه.

2.2.3-المدرسة الفرويدية الجديدة:

أشار بعض الباحثين إلى أن ألفرد أدلر(A.Adler,1911) وهاري ستاك سوليفان (H.S.Sullivan,1930) وكارين هورني (K.Horney,1942) وإريك فروم (E.Fromm ,1929) يمكن اعتبارهم من الفرويديين الجدد الذين تناولوا مفهوم الذات على أنه ذلك النظام الدينامي للمفاهيم، القيم، الأهداف والمُثل التي تقرر الطريقة التي يسلكها الفرد، ومعناه إعطاء أهمية للفرد والتجربة التي يخوضها والتي تعتبر ذاته، مع اهتمامه بالعوامل الداخلية لهذه التجربة دون إهمال البعد الاجتماعي في تكوين الذات.

-نظرية الذات الخلاّقة عند أدلر:

يتألف مفهوم الذات في تصور أدلر مؤسس علم النفس الفردي من الذات المثالية التي أطلقها على ذلك الهدف المستقبلي الذي يسطره الإنسان لنفسه ويعمل على تحقيقه، ومن الذات الخلاقة أو الابتكارية التي تعطي للفرد الحرية في التصرف إزاء المؤثرات الداخلية، وتمنعه من أن يكون مستقبلاً سلبياً للمؤثرات البيئية والوراثية (عن فتاحين، 2003، ص 105).

يرى أدلر أن البيئة لا تزود الإنسان بقدرات معينة فحسب، بل تعطيه كذلك انطباعات، وأن هذه القدرات والانطباعات والكيفية التي يختبرها بها هي اللبنات التي يستخدمها بطريقته الذاتية الخلاقة في بناء اتجاهه نحو الحياة، إنه أسلوبه الفردي في استخدام هذه اللبنات، أو بعبارة أخرى فإن اتجاهه نحو الحياة هو الذي يحدد علاقته بالعالم الخارجي. والذات الخلاقة أو الابتكارية أشبه بالخميرة التي تؤثر في حقائق العالم وتحول هذه الحقائق إلى شخصية ذاتية، دينامية وموحدة، لها طابعها الشخصي وأسلوبها المميّز والفريد. إن الذات الخلاقة تعطي الحياة معنى، وأنها تنشئ الهدف كما تنشئ الوسيلة لبلوغ هذا الهدف. فالذات الخلاقة هي المبدأ الايجابي النشيط للحياة الإنسانية، وإن نظرية الذات الخلاقة هي في جوهرها أن الإنسان يصنع شخصيته (عن صرداوي، 2009، ص 131).

وتعتبر فكرة أدلر عن الذات الخلاقة من إسهاماته الكبرى في نظرية الشخصية، فعلى عكس الأنا عند فرويد الذي يتكوّن من مجموعة العمليات النفسية التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية، تمثل عند أدلر نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية، يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها. فالذات تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة.

إن مفهوم الذات الخلاقة مفهوم جديد على نظرية التحليل النفسي، حيث لعب دوراً رئيسياً في الصياغات الحديثة المتعلقة بالشخصية.

ويرى أدلر أن فهم شخصية الفرد وطبيعته الداخلية تستلزم الكشف عن الإطار الاجتماعي الذي فيه يحيا الإنسان من حيث كائن اجتماعي تشكل حياته في سياق من المعايير الأخلاقية والثقافية والاجتماعية.

ويذكر أدلر على أن للظروف الاجتماعية والاقتصادية تأثيراً هاماً في دوافع سلوك الإنسان وتكوين تفكيره. فالإنسان ليس كائنا منعزلاً عن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، بل كائن اجتماعي قادر على إنشاء شخصيته من خلال نشاطه الذاتي. ويشير أدلر إلى أن الشعور بالنقص يدفع الإنسان منذ صغره إلى البحث عن وسيلة يخفف عن شعوره الذاتي، فيلجأ العقل إلى السيطرة كوسيلة تخفف من شعوره بالدونية، وتأخذ الرغبة في السيطرة صورا متعددة كالإحساس بالارتفاع والشعور بالرجولة، وهذه الأساليب هي نماذج سلوكية تهدف إلى التعويض(عن صرداوي، 2009، ص ص132-133).

-نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة عند سوليفان:

إن بناء الشخصية في تصور سوليفان صاحب نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة يتكوّن من ثلاثة عناصر: الذات الدينامكية، المدركات العقلية والتشخصات، حيث يقوم كل منها بعملية معينة وتعبر جميعها عن ترابط العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية داخل الشخصية، إذ أن الشخصية عبارة عن مركز دينامي لعمليات متباينة تتغير بتأثير العلاقات المتبادلة في المواقف.

يرى سوليفان أن الذات الدينامية هي الذات التي تتكوّن من تفاعل الفرد مع الآخرين في المواقف الشخصية، إذ أن الأساليب المتعددة التي تحكم تبادل العلاقات الشخصية في مواقف تفاعل الفرد مع والديه والأفراد المحيطين به، هي المنبع الرئيسي لظهور الذات التي تتكوّن لتحافظ على الشعور بالأمن، ومواجهة العقبات في مواقف التفاعل لتبعد الشعور بالقلق. والذات عند سوليفان عبارة عن آلية دفاعية لاستبعاد الشعور بالقلق، والتكيف مع الواقع الاجتماعي لتوجيه الشخصية نحو القيم الاجتماعية المقبولة.

إن الذات في تصور سوليفان تنظيم أساسي في تكوين الشخصية، تنشأ من تجارب التربية، وتقوم وظيفتها على تحقيق الشعور بالطمأنينة ومواجهة العقبات والاحباطات، وتخفيف ما يعانيه الفرد من التوتر أو القلق في عالم العلاقات الشخصية (عن صرداوي، 2009، ص 133).

ويشير سوليفان إلى أن الذات تنمو من خلال التجارب، والعناصر الثقافية التي يواجهها الطفل أثناء الاتصال بالآخرين وتزوده هذه التجارب بفهم المعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمع.

فالذات تنظيم هام لفهم العلاقات المتبادلة وأداة الوعي والشعور، وأداة لتحقيق الشعور بالأمن وهي تهدف إلى تجنب القلق وإحداث الاتصال مع الآخرين، وتعديل السلوك الواقعي للإنسان مع مراعاة الواقع الاجتماعي. وفي نظر سوليفان يعد وجود الذات المتوافقة حماية للشخص، بينما وجود الذات غير المتوافقة يعد مصدر القلق وعدم الاستقرار في الحياة (عن صرداوي، 2009، ص 134).

وذكر ناصر العزيز(1979) الوارد في (ميزاب، 2013، ص 89) أن الذات في نظر سوليفان تنبثق من التفاعل الاجتماعي، وهذه النظرة توافق ما ذكره كل من كولي وميد، غير أن سوليفان يختلف عنهما من حيث أنه يرى أن الطفل يتفاعل مع الآخرين من ذوي الدلالة، وبخاصة صورة الأم بدلاً من المجتمع الأكبر، كما أنه جعل " نظام الذات" من جهة هو مهم لتجنب الحصر في المجتمع الحديث، ومن جهة أخرى اعتبره حجرة عثرة في وجه التغيرات المستحبة في الشخصية، وهذا تناقض في نظام الذات.

-نظرية الصراع بين الذات الحقيقة والذات المثالية عند هورني:

تسعى هورني في إطار النزعة الثقافية السوسيولوجية، إلى إبراز أسباب نشوء الصراعات داخل الشخصية، وإبراز الاتجاهات الرئيسية لسير هذه الصراعات. وهي لذلك تولي اهتماماً كبيراً لرغبات الفرد وإمكانية تحقيقها في الظروف الاجتماعية القائمة. وإذا كان فرويد يركز اهتمامه على النزعات النفسية الداخلية، فإن هورني تلقى الضوء على الصراع الأساسي للشخصية، وذلك بكشفها لمصادر القلق الأساسي الذي يهدد الشخصية. ترى هورني أن الفرد يتمنى أن يشبع مطالبه، وأن تتحقق رغباته، لكن إمكانية تلبية هذه التمنيات تصطدم بواقع الظروف الاجتماعية في ظلال نظام القائم، وهو لذلك يقع في صراع داخلي شديد، وهو صراع بين الذات الحقيقية والذات المثالية التي تنشأ عن حاجات الفرد الداخلية وتؤثر في الشخصية (عن صرداوي، 2009، ص 134).

فالذات الحقيقية هي المركز الشخصي للإنسان، والتي بفضلها يتحقق تطوره الفردي. أما الذات المثالية فهي ما ينبغي أن تكون عليه الشخصية طبقا لرغباتها وتخيلاتها. فالإنسان عندما تشتد عليه صراعاته الداخلية ويستعصي حلها، فإنه يخلع على ذاته الحقيقية صورة مثالية تكون بديلاً للأفكار الحقيقية. وعندما

يتقبل الإنسان هذه الصورة المثالية ويمثلها كبديل واقعي لحل الصراعات القائمة داخل لشخصية، فإنها تؤثر فيه، وتسيطر على كل قواه وطموحاته، مما يؤدي إلى اضطراب الشخصية وانقسام داخلي لها واختلال العلاقات بين الناس (عن عباس، 1982، ص 166). وتشير هورني إلى أن وجود الصراعات الداخلية للشخصية، وتطور الذات المثالية التي يكون الفرد من أجل حل النزعات داخل الشخصية، بحيث تصبح الذات المسيطرة في بنية الشخصية، مما يؤدي إلى فقدان الشخصية أو إلى الاقتراب الذاتي للشخصية، وهذا يعني فقدان الإنسان لعالمه الداخلي.

وترى هورني في تحليلها لبعض الأمراض والاضطرابات النفسية أن العصاب ينشأ عن بعد الفرد عن ذاته الحقيقية، والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية للذات، يعتقد أنه يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التي رسمها لحياته.

إن هدف العلاج النفسي عند هورني هو مساعدة الفرد تطوير قواه الأساسية من أجل تحقيق الذات، وذلك بالكشف عن الذات المثالية ووظائفها لحل الصراعات الشخصية. فمنهج هورني العلاجي يتطلب الكشف عن مواقف النزعات في العالم الخارجي، ومن ثم إدراك الفرد للنزعات داخل نفسه وفي العلاقات الشخصية، وبالتالي تتحقق ذات الفرد البناءة وتحل محل الذات المثالية، وبعبارة أخرى تنظر هورني إلى عميلة إعادة توجيه أفكار الشخصية ومشاعرها وإدراك قواها الداخلية حتى تستطيع إقامة بناءها الداخلي، وذلك من أجل الوصول إلى عملية التحقيق الذاتي وإقامة العلاقات (عن عباس، 1982، ص 167).

-نظرية الشعور بالانتماء وتحقيق التوافق عند فروم:

تتكوّن الشخصية في تصور فروم من ثلاثة عناصر: الذات والضمير والسمات. فالذات عبارة عن تنظيم نفسي، يتكوّن من مجموعة من الوظائف الاجتماعية والاقتصادية التي يقوم بها الفرد منذ طفولته. وينبع إحساس الإنسان بالذات من التجربة مع ذاته كموضوع للتجارب، والتفكير، والشعور، والاتصال. والشعور بالذات هو جزء من الشعور بالانتماء والارتباط بالعالم، فإذا فقد الإنسان الثقة في الذات فإنه يحاول أن يسترجع الشعور بالانتماء، وتحقيق التوافق مع القيم السائدة في المجتمع.

ويعتقد فروم أن الذات هي منبع الصراعات التي تنشأ نتيجة محاولة الإنسان التوافق مع ذاته، والارتباط مع الأشخاص الآخرين، ويتوّلد هذا الصراع من محاولة الذات الانعزال عن الآخرين لتحقيق الفردية، إلاّ أن الذات تدرك أن الانعزال لا يطاق. فالإنسان في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية، يسعى للانتماء إلى الآخرين، ولكن هذا الانتماء يتطلب منه أن يتخلى عن حريته الشخصية من أجل الجماعة التي يسعى هو دائما إلى تأكيدها. والإنسان لا يستطيع أن يوفق بين تحقيق ذاته والارتباط بالعالم الخارجي، إلاّ

إذا تخلى عن فرديته، وعن كونه ذاتاً مستقلة، وانغماسه كلياً في العالم الخارجي، وذلك عن طريق إيجاد العلاقة مع الإنسان والوسط المحيط به، بواسطة الحب والعمل الايجابي البناء الذي من شانه أن يقوى شخصيته (عن صرداوي، 2009، ص 136).

3.3-التناول الظاهري أو الفينومنولوجي:

-نظرية روجرز:

يعتبر كارل روجرز(C.Rogers,1951) الذات كجزء متميّز من المجال الظاهري تتكوّن من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة بـ "الأنا"، ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ " من أكون أنا" كمدرس أو طالب أو موظف أو شخص له تاريخ معين ومجموعة من المطامح والأهداف، ويستجيب الكائن الحي-ككل منظم-للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته، إلاّ أن هناك دافعاً واحداً أساسياً وهو: تحقيق وتأكيد أو الرفع من قيمة الذات. ويستطيع الفرد أن يعبر عن خبراته، ولذلك تصبح خبرات شعورية. أما إذا أحجم عن التعبير والإفصاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في مكان اللاشعور، ومن ثم فإن المجال الظاهري يمكن أن يكون شعورياً ولاشعورياً، ويتوقف ذلك على ما إذا كانت الخبرات التي يتضمنها المجال يفصح عنها الفرد بالتعبير أم يحجم عن هذا التعبير (عن بلحسن، 2004، ص 50).

وينظر روجرز إلى مفهوم الذات كمفهوم متطوّر بين تفاعل الكائن الحي مع البيئة، ولذلك يكتشف الفرد من هو؟ خلال خبراته مع الأشياء والأشخاص، وقيم الأشخاص الآخرين، ويمكن أن يتمثلها الفرد في ذاته بطريقة مضطربة. كما يذهب إلى أن الذات تبحث عن اتساق لها، فيتصرف الكائن الحي بطرق متسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات، وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له، وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي للفرد. وانطلاقاً من هذا التفسير للسلوك تأسست نظرية الذات عند روجرز، باعتبارها إحدى التصورات الرئيسية لنظريته العامة حول الشخصية والتي تعتمد على أن الذات هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري، وتتكون من الإدراكات والقيم الشعورية، والمجال الظاهري يتميّز بكونه شعورياً ولاشعوريا حسب تعبير الفرد عن خبراته أو عدم تمكنه من ذلك (عن بلحسن، 2004، ص 50).

ويشير روجرز إلى أن الذات بأنها المحور الرئيسي للخبرة والتي تحدد شخصية الفرد، كما يشير إلى المجال الظاهري بأنه شعور الفرد بكيانه ووجوده ووظيفته، والذي يتكوّن من مجموع إدراكات الفرد النفسية، وتقييمه لها، أيّ أن المجال الظاهري هو فكرة الشخص عن نفسه كمصدر للخبرة والسلوك.

ويرى روجرز أن الفرد عندما يسلك بطريقة تتفق مع مفهومه عن ذاته فإن النتيجة تكون توافق الفرد بينما إذا حدث العكس فالنتيجة هي سوء التوافق. ولذا فإنه اعتبر أن الطريقة المثالية إحداث التغيير في

السلوك، تستلزم أن يعدل الفرد من مفهومه عن ذاته. وهذا هو ما حاوله في العلاج المتمركز حول الذات (العميل) ويؤكد أنه بوساطة هذا النوع من العلاج، يمكن أن يعدل الفرد فكرته عن ذاته، بحيث يصبح في الإمكان إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، بعد أن كان ينكر ذلك على نفسه. وبدخول هذه الخبرات ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزول الإحساس بالتناقض والتوتر، ويحدث التوافق (عن دويدرا، 1999، ص321).

وقد استمد روجرز فكرته حول مفهوم الذات من النظرية الكلية والعضوية التي ظهرت في كتابات جولدشتاين(Goldstein)، ماسلو(Maslow) وانجيال(Engel)، ومن نظرية سوليفان(Sullivan) في العلاقات الشخصية، ومشاركات ريمي(Raimi,1943) وليكي(Lecky,1945) (عن هول ولندزي، 1971، ص 612).

-نظرية سنيج وكومبز:

يعد دونالد سنيج وأرتور وليام كومبز(D.Snygg& A.WCombs) من مؤسسي النظرية الظاهرية أو الفيمينولوجية لمفهوم الذات، حيث يذهبان إلى أن جميع السلوكيات تتحدد بالمجال الظاهري للكائن القائم بها. ويتكوّن هذا المجال الظاهري من مجموع الخبرات التي يكون الشخص على دراية بها في أيّ لحظة، كما أن الكيفية التي يسلك بها تعد محصلة لكيفية إدراكه للموقف ولذاته في لحظة الفعل. وقد استخدم سنيج وكومبز مصطلح المجال الظاهري للإشارة إلى البيئة السيكولوجية، ويؤكد الباحثان أن كل سلوك، إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك، ويتكوّن المجال الظاهري من مجموع الخبرات التي يعانيها الشخص في لحظة الفعل.

ويعتبر سنيج وكومبز من الباحثين الذين يمثلون نظرية الفكرة الذاتية بشكل صريح، وذلك بسبب دورهما الرئيسي الذي يوقعان به بين شعور العقل الظاهري المعروف بمنطقة الشعور وبين المعارف والإدراكات، وكان كل منهما من الباحثين في مجال الظواهر النفسية، وهما يريان أن كل سلوك بلا استثناء محدد بشكل كامل ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن الحي الذي يقوم بسلوكه. وفي الواقع أن الإدراك هو سبب السلوك، وكيفية شعور الفرد وتفكيره يحددان طريقة فعله (عن بلحسن، 2004، ص 49).

وينقسم المجال الظاهري عند سنيج وكومبز إلى قسمين فرعيين: **الذات الظاهرية** والتي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي يخبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته، **ومفهوم الذات** الذي يتكوّن من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميّز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته. وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية. وفي النهاية

يتميّز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري، وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد (عن الغامدي، 2009، ص86).

4.3-التناول السلوكي المعرفي:

-نظرية فاعلية الذات عند باندورا:

أشار الباحث ناصر ميزاب (2013، ص 103) إلى أن النتائج التي وصلت إليها المدرسة السلوكية القديمة والانتقادات التي تعرضت لها من المدارس الفكرية الأخرى مثل المعرفية والجشطالتية والفرويدية والإنسانية عاملت الإنسان بصورة تشييئية وتجزيئية، وبناء على ذلك توجه السلوكيون إلى فكرة كلارك ليونارد هول(C. L.Hull) وتوسعت بذلك المسلمة الأولى من(مثير-استجابة) إلى(مثير-عضوية-استجابة) وبذلك بدأ في استعمال بعض المفاهيم مثل الذات، التفكير، التصورات، ثم توسعت أكثر إلى (مثير-عضوية-استجابة-أثر).

ومع ظهور المدرسة السلوكية الحديثة تغيرت النظرة التي كانت سائدة في المدرسة السلوكية القديمة التي تعتبر المثير الخارجي كمرجع تشرح به كل سلوكيات الفرد ضمن معادلة (مثير- استجابة) اعتماداً على حتمية المحيط، والتي لم تقدم أيّ أهمية لمفهوم الذات باعتباره معطى ذاتي. وفي منتصف السبعينات قام ألبرت باندورا(Bandura) بتنقيح تحليلاته وفرضياته وتوسيعها لتضم مدى واسعا من العوامل المعرفية. ففي نظريته المعدلة سنة 1983 يرى أن الشخصية تنمو من خلال عملية تسمى الحتمية المتبادلة حيث أن العوامل الشخصية، والعوامل السلوكية، والعوامل الموقفية تكون في حالة من التفاعل المستمر لتحديد ما نفعله ونسلكه وما نفكّر به (عن صرداوي، 2009، ص ص 138- 139).

ويعتقد باندورا وفقاً لمفهوم الحتمية المتبادلة بأن الأهداف الشخصية، والتقويمات الذاتية يكون لها تأثير بارز في سلوك الناس وتصرفاتهم. والمفهوم الرئيسي في نظرية باندورا هو مفهوم فاعلية الذات(Self-efficacy) أيّ اعتقاد الفرد بقدراته ويعني ذلك أننا نستطيع أن نقوم بنجاح بأيّ سلوك يحقق لنا النتائج، والأهداف المرغوبة بحيث أننا نملك الفعالية اللازمة لذلك، وعندما نوجه أية مهمة تتضمن صعوبة ما، أو تتطلب مهارة فإننا عموماً نملك فكرة، فيما كنا سننجح فيها أم لا؟ وكيف تؤثر معتقداتنا حول قدراتنا في سلوكنا؟ هذا السؤال كان مركز اهتمام باندورا في نظريته عن فاعلية الذات المدركة. فالفعالية الذاتية هي قناعتنا بأنه يمكننا إنجاز السلوك الضروري بنجاح في موقف ما، بحيث تحدث النتائج المرغوبة والمطلوبة.

إن الفعالية الذاتية دوماً هي شخصية ذاتية، وإنها تتعلق بالشخص ذاته وليس بالآخرين، إنها قناعة الشخص بقدراته الذاتية للتعامل مع موقف معين، ووفقاً لنظرية الفعالية الذاتية، فإن الناس عموما يقومون بالمهمات التي يشعرون أنهم قادرون على النجاح فيها، ويتجنون المهمات التي يعتقدون أنها خارج نطاق قدراتهم، وبيّن باندورا أنه كلما كانت فاعلية الذات المدركة قوّية كلما زادت مقاومتنا للصعوبات، وقدرتنا على معالجتها حين تقوم بالأداء المطلوب للنهاية (عن عبد الله، 2000، ص 505).

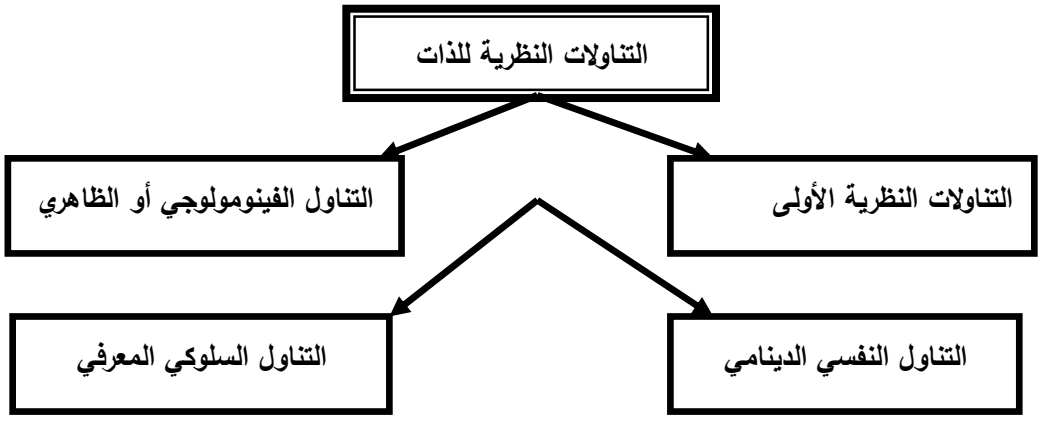
وقد ميّز باندورا بين توقعات الفعالية وتوقعات النتيجة، إذ أن الفعالية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، بينما تشير توقعات النتيجة إلى تنبؤ الفرد عن نتائج محتملة لذلك السلوك (عن جابر، 1999، ص 442). وبذلك أصبح التوجه السلوكي المعدّل إلى توجه سلوكي معرفي (تعلم اجتماعي)، حيث أن هناك جملة من العوامل الخارجية تمارس رقابة على السلوك، وعوامل داخلية مسؤولة عن رقابة الذات، ومفهوم الذات هو نتاج تقاطع هذين المنحنيين، ويتم ذلك بتحويل عمليات التقييم، والتعزيز إلى عوامل المراقبة الخارجية، وتصبح المكافأة على احتمال ظهور السلوك من عدمه، وعندما يقيّم الفرد، فإن عملية التعزيز تمكنه من إنتاج مجموعة من المعايير التي تؤدي إل مراقبة سلوكه ومنه التقليل من العراقيل الخارجية، فينتج الفرد سلوكيات وفقاً لمعايير يتمثلها ضمن منظومته القيمية لتصبح هي بدورها معززات لأنواع أخرى من السلوك (عن كتاش، 2001، ص 110).

نستنتج مما تقدم من التناولات النظرية لمفهوم الذات ما يلي:

- يعتبر مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية ذا تأثير واضح في سلوك الفرد.
- يعتبر مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، وهو الذي ينظم السلوك، وهو مفهوم أساسي في دراسة الشخصية كما ذكره ألبورت.
- اختلاف النظريات التي تناولت الذات بالدراسة والتحليل وذلك باختلاف منطلقات العلماء الفكرية، والإطار النظري الذي يؤمنون به، وباختلاف نظراتهم للإنسان والسلوك الإنساني.

جدول رقم (3) التمييز بين التناولات النظرية للذات

التناولات النظرية	محتواها
النظريات الأولى	**1**–نظرية الذات عند جيمس من حيث مظاهرها الثلاثة: الذات المادية، الذات الاجتماعية والذات الروحية. **2**–نظرية الذات الاجتماعية عند بالدوين من حيث أنها محصلة للتطور الاجتماعي والثقافي للفرد. **3**–نظرية الذات عند كولي من حيث أن المجتمع هو مرآة يرى فيها الفرد نفسه. **4**–نظرية الذات عند ميد من حيث أنها موضوع للوعي أكثر من أنها نظاماً من العمليات.
التناول النفسي الدينامي	**أ–المدرسةالفرويدية القديمة:** **1**–نظرية الجهاز النفسي الثلاثي عند فرويد، حيث تتكوّن الشخصية في تصوره من ثلاث أجهزة رئيسية:الهو، الأنا، والأنا الأعلى. ويعتبر فرويد الأنا المرتكز الأساسي في بناء الشخصية، وهو الجزء الشعوري الواعي من شخصية الفرد. **2**–تمثل الذات عند يونغ الجانب المنظم أو مجموعة من المبادئ التنظيمية في الشخصية. **ب–المدرسة الفرويدية الجديدة:** **1**–إن مفهوم الذات في تصور أدلر من الذات المثالية والذات الخلاقة أو الابتكارية التي تعطي للفرد الحرية في التصرف إزاء المؤثرات الداخلية. **2**–إن الذات في تصور سوليفان تنظيم أساسي في تكوين الشخصية، وفهم العلاقات المتبادلة وأداة الوعي والشعور. **3**–نظرية الصراع بين الذات الحقيقة والذات المثالية عند هورني. **4**–نظرية الشعور بالانتماء وتحقيق التوافق عند فروم.
التناول الظاهري أو الفينومنولوجي	**1**–الذات عند روجرز جزء متميّز من المجال الظاهري والتي تتكوّن من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة بـ "الأنا". **2**–إن النظرية الفيمينولوجية لمفهوم الذات لسنيج وكومبز تشير إلى أن جميع السلوكيات تتحدد بالمجال الظاهري للكائن.
التناول السلوكي المعرفي	–ترى نظرية باندورا أن الشخصية تنمو من خلال عملية تسمى الحتمية المتبادلة حيث أن العوامل الشخصية العوامل السلوكية والعوامل الموقفية التي تكون في حالة من التفاعل المستمر لتحديد ما نفعله ونسلكه وما نفكّر به.



شكل رقم (12) التناولات النظرية للذات (من تصميم الطالبة).

ثانياً: تقدير الذات:

1-تعريف تقدير الذات:

-ذكر جيمس أن تقدير الذات يمثل العلاقة القائمة بين إدراك الفرد لكفاءته ونجاحه في مختلف الميادين وأهمية هذا النجاح وطموحات الفرد فيه. ومعناه أنه إذا كانت درجة نجاح الفرد المدرك في نفس مستوى طموحاته، أو في مستوى أعلى، فيلاحظ على الفرد تقدير ذات مرتفع. أما إذا كانت طموحات الفرد أعلى من مستوى نجاحه المدرك فإن تقدير ذاته يكون منخفضاً (in Bolognini& al., 1994).

-وأشار كولي إلى أن أصول تقدير الذات تتمثل في الكيفية التي يدرك بها الفرد آراء الآخرين نحوه (in Bolognini& al., 1994).

-وذكر هيلبرت وتيبريت (Hilbert & Tiprett,1956) أن تقدير الذات يعكس إحساس الفرد بالرضا الذي ينمو لديه، والذي ينطبق على العلاقة بين صورة الذات والصورة المثالية للذات (عن عبد الرحمان، 1998، ص 100).

-وأشار كوهن (Cohen,1959) إلى تقدير الذات على أنه درجة التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية (إبراهيم وسيد سليمان، 1997، ص 192).

-وعرّف روزنبرج (Rosenberg,1965) تقدير الذات بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض"(عن عبد الرحمان، 1998، ص 100).

ويوضح روزنبرج أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد يحترم نفسه، ويعتبر أنه ذا جدارة، ولا يعتبر نفسه بالضرورة أفضل من الآخرين ولا أقل منهم (Rosenberg,1965,p56).

-وعرّفه كوبر سميث (Cooper smith,1967) بأنه: " تقييم الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه. ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الذات"(عن الدريني وسلامة، 1983 ص 484).

-وعرّفه أرجيل (Argyle,1967) بأنه: " تقدير الفرد الشخصي للتباعد بين الذات المثالية والذات الواقعية" (عن الدريني وسلامة ،1983، ص 484).

-وأشار بلوتييه(Pelletier,1971) إلى تقدير الذات على أنه مشاعر الفرد نحو ذاته، وهو بمثابة الشحنة الوجدانية العاطفية لمفهوم الذات (in Ruel,1987,p248).

-وذكر بيرسات(Brisset,1972) أن تقدير الذات هو القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه، والدرجة التي يشعر بأن جدارته تصل إليها، وهي تتضمن عمليتين نفسيتين اجتماعيتين هما: جدارة الذات وتقويم الذات، حيث تشير أوّلهما إلى الشعور بالذات، وإلى أيّ مدى يشعر الفرد بقيمته الشخصية. أما الثانية فتشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على مدى الأهمية الاجتماعية للذات (Brisset,1972,p409).

-وعرّف زيلر(Ziller,1973) تقدير الذات بأنه: " مجموعة المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد ويتطوّر تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين"(Ziller,1973,p5).

-وعرّفه هوروكس(Horrockes,1976) بأنه: " الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وإلى كيفية شعوره نحو نفسه وحكمه عليها: إنه يعكس إلى أيّ درجة يحترم المرء نفسه عبر سلسلة من النشاطات، وأيّ قيمة يعطيها لذاته كما يدركها هو" (Horrockes,1976,p107).

-وعرفه برنز (Burns,1979) بأنه: " المدى الذي يشعر فيه الفرد إيجاباً أو سلباً تجاه جوانب محددة من ذاته"(Burns,1979,p12).

-وعرّفه لورانس (Lawrance,1981) بأنه: " تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية والجسمية"(عن كامل، 1993، ص 173).

-وذكر ديمو (Demo) أن تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات والشعور بالنجاح وقبول الذات، وأن الذات مقبولة من الآخرين (عن المعايطة، 2007، ص83).

-وأشار جيرارد (Girard) إلى تقدير الذات على أنه نظرة الفرد إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته، واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 126).

-وذكر برندن(Branden) أن تقدير الذات هو شعور المرء بقدرته وكفاءته لمواجهة تحديات الحياة، وهو جدير بالسعادة (in De saint Paul,1999,p19).

-وذكرت سوزان هارتر(S.Harter,1990) أن تقدير الذات هو حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته، والمتمثلة في المظهر الجسمي والقبول الاجتماعي، وقدراته، وكفاءته الدراسية والرياضية، وصداقته، وعلاقاته مع والديه.

كما أشارت هارتر إلى أن مستوى تقدير الذات هو نتاج ومحصلة حُكمين أو تقييمين: أوّلهما يكون بواسطة قدرات الفرد المعرفية، وثانيهما يعتمد على تفكير الفرد في نوعية المساعدة التي قد يتلقاها من المحيطين به مثل الوالدين والأصدقاء (in Bee & Boyd,2003,p215).

-وعرّف سيد سليمان(1992) تقدير الذات بأنه:" التقييم الذي يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تقييم سلوكي لمدى تقدير الفرد للفكرة والتصور الذي كوّنه عن ذاته، حيث هذا التقدير يعكس شعوره بالجدارة والكفاية (عن حمري، 2012، ص 16).

-وذكر أشرف أحمد عبد القادر(1998) أن تقدير الذات يعبر عن اعتزاز الأفراد بأنفسهم وثقتهم بها ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم العلمية والعملية، بحيث يجعلهم يتميّزون بالكفاءة والثقة في مدركاتهم وأحكامهم، والاعتزاز بردود أفعالهم واستجاباتهم (عن عبد العال، 2010، ص 125).

-وأشارت جوزيان دو سان بول (J.De saint Paul,1999) إلى تقدير الذات على أنه التقييم الإيجابي نحو الذات المبني على معرفة الفرد لقيمة ذاته وأهميتها. فالمرء الذي يحترم ذاته سيعاملها برفق وسيشعر بأنه محبوب وسعيد (De saint Paul,1999,p19).

وأضافت دو سان بول أن تقدير الذات هو تقييم ملائم يعطيه الفرد لذاته، أيّ هو حكم تقييمي عن الذات والذي يتطلب وجود معرفة واسعة وشاملة عن الذات بمختلف جوانبها، وأن المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الذات هو الذات المثالية (Le soi idéal)، والتي يقصد بها ذلك النموذج الداخلي الذي يحدد للفرد ما يجب أن يكون عليه، وما يجب أن يكون قادراً على الإحساس به وفعله (De saint Paul,1999,p20).

-وعرّفه جندون(Guindon, 2002) بأنه: "مكوّن تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات والذي يشتمل على مشاعر القيمة والقبول وينمو ويستمر نتيجة للوعي بالكفاءة والرفاهية من العالم الخارجي" (عن الشربيني، 2012، ص70).

-وأوضحت مريم سليم(2003) بأن تقدير الذات هو مجموع المشاعر والقناعات التي يكوّنها الفرد عن ذاته وأن تقدير الذات يبنى على ما يعتقده الفرد وما يشعر به إزاء صورته لنفسه (سليم، 2003، ص 7).

–وأشارت إيمان كاشف(2004) إلى تقدير الذات على أنه مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات والخبرات تأثيراً في صورته الانفعالية والسلوكية (عن عبد الواحد، 2010، ص 469).

نستنتج مما تقدم جملة من النقاط هي كالآتي:

- يستخدم مصطلح تقييم الذات للإشارة إلى الحكم الذي يصدره الفرد على درجة كفاءته وجدارته.
- يشير تقدير الذات إلى حكم ذاتي يُقيّم الفرد ذاته وهو حكم يكوّنه الفرد على الصورة التي لديه عنها.
- إن تقدير الذات هو تقييم الذات يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهوم الفرد عن ذاته أيّ بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض للذات.
- إن تقدير الذات يعكس الحكم على الذات كما هي في الصورة المكوّنة عنها، وينطلق الحكم من صورة مثالية قد لا تكون واضحة.
- إن تقدير الذات يتمتع بدرجة من الثبات والديمومة.
- إن تقدير الذات يختلف من موقف لآخر، ومن مجال لآخر، ومن دور لآخر، وأن هذا التقدير نابع من إحساس الفرد الذاتي بأهمية هذه المواقف والمجالات والأدوار.
- هناك اتفاق بين مجموعة من الباحثين في تعريفهم لتقدير الذات ولو أنهم اختلفوا في التعبير عنه حيث البعض استعمل مصطلح الاتجاه مثل: روزنبرج، كوبر سميث، إيمان كاشف على اعتبار أن تقدير الذات هو الاتجاهات الموجبة أو السالبة التي يكوّنها الفرد عن نفسه. وهناك من استعمل مصطلح التقييم مثل: لورانس، ودو سان بول، وأشرف عبد القادر انطلاقاً من أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته محدداً من خلاله جوانبها الحسنة والسيئة.

وترى الطالبة أنه يمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه انعكاس لوجهة نظر الفرد اتجاه ذاته وكذا تقويمه لها إما إيجاباً أو سلباً. فتقدير الذات كما ذكره جيدون هو مكوّن تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات.

2–الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

ميّز هامشيك (Hamachek) بين مصطلحي مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث أن الأوّل يشير إلى مجموعة الأفكار والاتجاهات التي نكوّنها عن ذواتنا في أيّ لحظة من الزمن، أيّ أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من الوعي بأنفسنا، بينما يمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها (عن شوكت، 1993، ص 53).

وأشارت ليلى عبد الحافظ إلى أن مفهوم الذات يتضمن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات، هو عملية تقييم هذه الصفات، كما أوضحت في نفس السياق أن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما يتضمن تقدير الذات فهماً انفعالياً عن الذات (عن عبد الواحد، 2010، ص 430).

وقدم بيتز وزملاؤه (Pitz&al)–ما توصل إليه بلاسكوفيتش وتوماكا(Blaschovitch&Tomaka) من خلال تلخيصهما للنظريات والبحوث حول المفهومين–أن تقدير الذات هو تقييم وجداني مقارنةً بمفهوم الذات الذي هو مرجعيةً معرفيةً لذات الفرد (عن غريب، 1995، ص 200).

وأوضح باندورا(Bandura) أن مفهوم الذات هو مجموع المعارف والإدراكات التي يكوّنها الفرد عن نفسه فهو وصف لرؤية منتظمة عن الذات انطلاقاً من الخبرات الشخصية المباشرة، والتقييمات التي يضعها الأشخاص الذين لهم أهميةً بالنسبة للفرد، فمفهوم الذات وقفة يتضمن العديد من المعلومات الموضوعية والواقعية، في حين أن تقدير الذات يعبر عن ذلك البعد العاطفي للذات والذي يشمل التقييمات لتلك المعلومات (in Michaud,2006,p 111).

وذكر عبد الرحمان صالح الأزرق أن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات هي علاقة تكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة. فإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة التي يكوّنها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية والأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم، فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقييم، أيّ حكم الفرد على ذاته في مختلف جوانب شخصيته، ووصفها بالحسن أو القبح، بالإيجاب أو السلب، بالرفعة أو الدونية مقارنةً بالآخرين، حيث تكون الفكرة التي كوّنها الفرد عن نفسه هي مصدر هذا الحكم(الأزرق، 2000، ص 119).

وترى الطالبة أنه يوجد فرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات من حيث أن الأوّل هو الصورة التي يكوّنها الفرد عن ذاته بذاته من خلال ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية ومعرفية وانفعالية، أما الثاني فيعكس التقويم الذي يضعه الفرد نحو ذاته، فهو حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته.

3–مكانة تقدير الذات وأهميته في حياة الأفراد:

يحتل تقدير الذات مكانة مهمة ومركزية في دراسات علم النفس الحديث عامة، وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محددا لسلوكه في المستقبل فنجده يستمر في تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلا لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء. وقد ظهر عند بعض منظري الشخصية مثل روجرز، مورفي، هورني وأدلر أن اعتماد الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً. ولقد أولى العديد من علماء النفس المحدثين أهمية كبرى

للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى (عن صرداوي، 2009، ص 180).

وتأتي أهمية تقدير الذات خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين، ونحو نفسه، مما جعل المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى الإشارة إلى تأثير تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان فروم من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلاً من أشكال العصاب.

وذكر عبد الرؤوف(1985) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى لتحقيق ذاته عن طريق اشباع حاجاته المختلفة، دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به. وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن، ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض للذات، ويختلف تقدير الذات حسب المواقف إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات إيجابياً إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية (حمام والهويش، 2010، ص81-82).

ويندرج تقدير الذات بين أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء من الاهتمام به من الاعتقاد بأنه مسؤول عن عدد كبير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

ولا يوجد حكم أو تقويم أكثر أهمية وقيمة بالنسبة للفرد من التقدير الذي يحمله هو لذاته، كما لا يوجد أيضا عامل أكثر حسما في الارتقاء النفسي وفي مستوى الدافعية، أكثر من التقدير الذي يحمله الفرد لذاته. وأشار علماء النفس الاجتماعي عامة، وعلماء الشخصية خاصة إلى أهمية التركيز على العلاقة بين الذات والبناء الاجتماعي عند تفسير كيفية تأثير الظروف الخارجية على الحالة الوجدانية للفرد. كما تتحدد الصحة النفسية بالارتفاع أو الانخفاض تبعا لشكل أو طبيعة النظر إلى الذات، فيشار عادة إلى الصحة النفسية الجيّدة على أنها نوع من تقبل الذات أو الثقة بها. وفي هذا الصدد أشار جانيس(Janis,1954) الوارد في صرداوي (2009، ص 180) إلى أن الفرد الذي يتميّز بتقدير ذات منخفض يكون غير قادر على مقاومة الضغوط التي تصدر من الآخرين، كما أنه لا يستطيع إدراك محاولات التأثير أو التهديد الخارجي. أما الأفراد الذين يتميّزون بتقدير ذات عالٍ فهم قادرون على تكوين أفكار حقيقية عن قدراتهم وفردياتهم وكفاءاتهم.

وترى دو سان بول(1999) أن تقبل ذواتنا هو اللبنة الأولى التي يبنى عليها تقدير ذواتنا وثقتنا في أنفسنا. فيجب علينا تقبل ذواتنا من نواحيها الجسمية والأخلاقية والعقلية والنفسية الانفعالية.

وذكر لازاروس(Lazarus,1969) أن الفرد الذي يتمتع بصحة جيّدة يقدّر نفسه تقديراً إيجابياً (عن جبريل، 1983، ص 56).

4-أهمية تقدير الذات في المجال المدرسي:

للمدرسة دور هام في تقدير المتعلم لذاته، فهي التي تكوّن الجو الملائم للرغبة في الدراسة والتحصيل واكتساب معارف جديدة، كما تساعد التلميذ على تكوين تصور واضح عن نفسه، فهو إما يتجه نحو قبول ذاته أو رفضها. وأكدت دراسات بودوين(Bodwin,1962) وبلدوز(Beldose,1964) على أهمية تقدير الذات باعتباره عنصر أساسي في نجاح التلميذ الدراسي، وبخاصة في مواد الرياضيات والآداب. فالمتعلمون ذوو تقدير ذات جيّد يتحصلون على نتائج دراسية جيّدة. كما بيّنت دراسات شوو وألفز(Shaw & Alves) وكويمبي(Quimby,1967) أن تقدير الذات لدى الطلبة هو عامل محدد لمواصلة الدراسات العليا أو التخلي والانقطاع عنها. وأكد ماكندلس(Mc candless,1970) على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهياً ودافعياً مؤثراً في قرارات الفرد فيما يتعلق قدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه، ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية (عن جبريل، 1983، ص 55).

واعتبر طوماس (Thomas,1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، وأوضح حامد عبد السلام زهران أن للمعلم تأثير في مستوى فهم الطفل لنفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفّض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن أبو جادو، 1998، ص 5).

وبيّنت مريم سليم(2003) أن للبيئة المدرسية تأثيراً بارزاً في تكوين وتنمية تقدير ذات إيجابي عند التلميذ. فالبيئة المدرسية تتضمن مجموعة عوامل من شأنها أن تؤثر في شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم، واتجاه طرائق التدريس، وطرق المعاملة وأساليب التقويم، إضافة إلى مدى وضوح الإجراءات والقوانين الداخلية للمؤسسة والصف (سليم، 2003، ص 20).

وأورد قيون وكروك (Guillon & Crocq,2004) دراسة سكوت وزملائه (Scott & al) حول المحيط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق في مستويات تقدير الذات من حيث مستوى ونمط الدراسة (Guillon & Crocq,2004,p32).

وفي نفس السياق أكدت مريم سليم على الدور الحساس الذي يقوم به المعلم في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجاباً أو سلباً. فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالاً بالأطفال والمراهقين، فإذا كان الوالدان هما النموذج الخاص بالبيت فإن النموذج الخاص بالمدرسة هو المعلم، وبالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيراً عليهم. فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذواتهم، كما يمكن للمعلم أيضاً أن يطوّر بيئة تعليمية إيجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء والسعادة والأمن مما يزيد فرص التعلم والنجاح لديه، وللمدرسة بمختلف جوانبها تأثير بارز في تنمية تقدير الذات لدى المتعلم بعد الأسرة. ويؤدي كل من التوافق والنجاح المدرسي إلى تدعيم تقدير الذات لدى التلميذ، في حين يؤدي سوء التوافق والفشل الدراسي إلى فقدان الثقة في النفس أوّلاً وبالآخرين ثانياً، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لديه (حمري، 2012، ص 31).

5-نظريات تقدير الذات:

ظهر في التراث السيكولوجي عدد من النظريات التي تناولت تقدير الذات وتأثيره في سلوك الفرد وتختلف هذه النظريات باختلاف اتجاهات أصحابها الفكرية والمنهج المتبع في الدراسة، ونذكر منها ما يلي:

1.5-نظرية روزنبرج:

تمثلت أعمال موريس روزنبرج (M.Rosenberg,1965)* في دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وقد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذواتهم. وأوضح روزنبرج أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ويُقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها. وقد وسّع روزنبرج دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة والسلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً(عن المعايطة، 2007، ص 84).

*Selon Rosenberg, « self-concept and psychological well-being in adolescence"(1985) l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi.

واهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثلاً بين المراهقين السود والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

كما قام روزنبرج بالاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلاّ إحدى هذه الموضوعات، لكنه تراجع فيما بعد ونفى هذه الفكرة معتبراً أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.

وأكد روزنبرج أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الفرض (عن أبو جادو، 1998، ص 153).

ويعتبر روزنبرج من الذين أيّدوا وجهة النظر القائلة بأن تقدير الذات ظاهرة أحادية البعد، بمعنى هو اتجاه نحو موضوع نوعي (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 126).

2.5-نظرية كوبر سميث:

تمثلت أعمال ستانلي كوبر سميث (S.Coopersmith,1967) في دراسة تقدير الذات لدى الأطفال.

وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج مفهوم أحادي البعد (Concept unidimensionnel)، فإنه عند كوبر سميث مفهوم متعدد الجوانب (Concept multidimensionnel)، وهو أكثر تعقيداً لأنه يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل، أو الاستجابة الدفاعية.

وذكر كوبر سميث إنه إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنه تصنعه على نحو دقيق (عن الناطور، 2008، ص 28).

وأشار كوبر سميث الوارد في (الشناوي وآخرين، 2001، ص 127) إلى أن تعبير الفرد عن تقدير ذاته ينقسم إلى قسمين:

- التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز نفس الباحث بين نوعين من تقدير الذات وهما:

- تقدير الذات الحقيقي والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.

- تقدير الذات الدفاعي والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة، وهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

ونقلاً عن (حمري، 2012، ص 20) استطاع كوبر سميث في دراسة أجراها على تلاميذ التعليم الابتدائي التمييز بين ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي:

1-المستوى الأوّل:

يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية، ويستحقون قدراً عظيماً من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

1-المستوى الثاني:

يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين، ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

1-المستوى الثالث:

يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض.

ومن هنا فإن المستويات الثلاثة التي وضعها كوبر سميث تعد مؤشراً لتقدير الفرد ذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض يشعرون بالنقص والدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم.

وركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وافترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 127).

وأشار كوبر سميث الوارد في (الشناوي وآخرين، 2001، ص 128) إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميّزة بين ذوي الدرجات العالية والدرجات المنخفضة في تقدير الذات لدى الأطفال، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات العليا من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الوالدين.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الوالدين.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الوالدين.

3.5-نظرية زيلر:

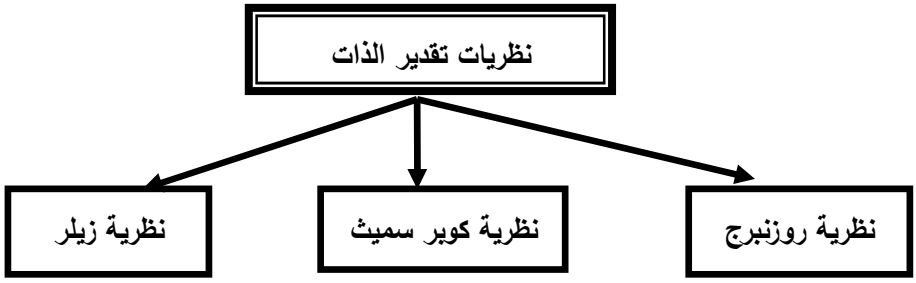
اعتبر بعض الباحثين العالم زيلر(Ziller,1973) أحد ممثلي التيار الاجتماعي، وهو تيار يركّز على دور المجتمع في تكوين الذات. وقد توصل زيلر من خلال التساؤلات التي كان يطرحها مثل: "من أنا في علاقتي بالآخرين؟ من أنا في الوسط الاجتماعي؟ إلى أن المجتمع هو الذي يؤثر في تكوين وتقييم الذات فيما بعد، ويرى أن تقدير الذات ما هو إلاّ البناء الاجتماعي للذات(عن صرداوي، 2009، ص 147).

وتقوم نظرية زيلر على أن تقدير الذات ينشأ ويتطوّر بلغة الواقع الاجتماعي، أيّ أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلاّ في الإطار المرجعي الاجتماعي.

وتقدير الذات عند زيلر هو تقييم الفرد لذاته، إذ يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. ويعتبر تقدير الذات في نظر زيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 129).

جدول رقم (4) التمييز بين نظريات تقدير الذات

نظريات تقدير الذات	محتواها
نظرية روزنبرج	أوضح روزنبرج أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ويُقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها.
نظرية كوبر سميث	أشار كوبر سميث إلى أن تعبير الفرد عن تقدير ذاته ينقسم إلى التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.
نظرية زيلر	تقوم نظرية زيلر على أن تقدير الذات ينشأ ويتطوّر بلغة الواقع الاجتماعي، أيّ أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية.



شكل رقم (13) نظريات تقدير الذات(من تصميم الطالبة).

6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

عندما يفكّر الفرد في ذاته فإن تصوره لها يتضمن تقويماً، وأن هذا التقويم يتضمن اتجاهاً يتراوح بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهومه عن ذاته ما بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض. وإذا كان الأفراد يختلفون في هذا التقدير ودرجاته، فلماذا يحدث ذلك بينهم؟ وما العوامل التي تسهم في ذلك؟

إن تقدير ذات لدى الفرد ينمو نتيجة التفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية، ولاسيما الأسرة والمدرسة.

وقد بدأت دراسة العوامل المحددة لذات الفرد ومفهومه لها بأعمال جيمس وبلدوين وكولي التي أشارت إلى أن معرفة المرء ذاته وفهمه لها لا يمكن أن ينمو إلاّ من خلال التفاعل الاجتماعي، وأن الذات تتبع مباشرة من معرفة الآخرين، وجاءت من بعدهم أعمال روزنبرج وزيلر للإشارة إلى الإطار المرجعي الاجتماعي الذي يسهم في بناء تقدير ذات لدى الفرد.

ونظراً للدور الهام لمؤثرات البيئة التي يتعرض لها الطفل/ التلميذ في الأسرة والمدرسة والحي، ترى الطالبة ضرورة الوقوف عند أكثر العوامل تأثيراً في تقدير ذات الفرد، ونذكر من أهمها ما يلي:

1.6-العوامل المتعلقة بالفرد نفسه:

1.1.6-صورة الفرد عن جسمه:

يرى جبريل (1983) أن فكرة الفرد عن جسده تتبلور خلال فترة المراهقة حيث يعطي تقييماً خاصاً لجسمه، وتلعب صورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكّل صورته عن جسده جزءاً هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته.

وأشار الظاهر(2004) إلى أن الناحية الجسمية تعد من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم، والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، وأن طول الجسم وتناسقه ومظهره وملاحمه الجميلة ذات تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالباً إلى استجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان. إن صورة الجسم ذات تأثير فعّال في تفاعل الفرد الاجتماعي (الظاهر، 2004، ص 147).

وترى ساندرا هابر (S.Haber) الوارد في (الفقي، 2007، ص 4) أن المظهر يعبر عن الشخص بأكمله. وما نراه في المرآة يعبر عن الأدوار التي نقوم بها في حياتنا. إننا في الواقع نستخدم الصورة الذاتية كمرادف لتقدير الذات.

وبيّنت سوزان هارتر وآخرون (S.Harter& al) الوارد في (شريم، 2009، ص 213) أن الإحساس الإيجابي المتعلق بالمظهر الجسدي يحتل المرتبة الأولى كمتنبئ لتقدير الذات الكلي لدى المراهقين. فتغيرات البلوغ تزيد من الاهتمام بصورة الجسد ومظهره عند المقارنة بين الجنسين. كما ترى هارتر أن الإناث أكثر قلقاً على مظهرهن لأنهن يملكن تصورات سلبية على أجسادهن.

وأظهرت نتائج دراسة مايسة أحمد النيال وعلاء الدين كفافي (1995) أن هناك ارتباطاً وثيقاً ودالاً إحصائياً بين الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات.

وذكر كو(Coe,1972) أن صفات المرء الجسدية مثل الطول والوزن ولون العينين وتناسق الجسم وما إلى ذلك هي أمور جمالية لها قيمتها الجمالية، والذي لا تتناسب أوصافه مع معايير الثقافة السائدة قد يشعر بالنقص، لذا قد يسعى للوصول إلى أهداف معينة عن طريق التعويض(عن جبريل، 1983، ص 67).

وأشار برنز (Burns) إلى أن الفرد يستمد من الثقافة السائدة معلوماته حول النموذج الجيّد للجسم والصفات الجسدية، ويقارن تلك المعلومات بما هو عليه، وينعكس ذلك في مدى رضاه عن صفاته الجسمية، وأكثر ما يظهر هذا في سن المراهقة (عن بهادر، 1983، ص 112).

وأشار موسن وزملاؤه (Mussen& al) إلى أن المراهق الذي يرى صفاته الجسدية منحرفة عن معايير الثقافة غالباً ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات (عن صرداوي، 2009، ص 170).

وترى دو سان بول(1999) أنه إذا أردنا أن نحظى بتقدير ذات عالٍ فعلينا أن نتقبل أجسامنا (De Saint Paul,1999,p 43).

وذكر زكري (Zachary) أن الجسم هو رمز للذات، وعندما نتحدث عن تغيرات أو إضافات جسمية، يصبح من الضروري أن يغيّر الفرد فكرته عن ذاته الجسمية (عن صرداوي، 2009، ص 170).

وأظهرت دراسة ستويز وكوف وريردن (Stubbs,Koff& Rierden,1991) أن المراهقات كن أكثر انتباهاً لأجسامهن من المراهقين الذكور، في حين أظهر الذكور تقديراً أفضل لأجسمهم من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص 170).

إن رضا الفرد وقناعته بصورة جسمه تعد من إحدى العوامل التي تؤدي إلى التوافق والصحة النفسية في حين أن عدم الرضا عن صورة الجسم يؤدي إلى سوء التوافق الذي يصب في قالب سوء التوافق الفيزيقي

الذي هو جزء من التوافق النفسي. إن ذلك يؤثر في رؤية الفرد لنفسه لأن تقدير الذات الجسمي يعد من المصادر الأساسية التي تشكّل تقدير الذات (الظاهر، 2004، ص 149).

وتجدر الإشارة إلى أن نظرة الفرد إلى جسمه لا تكون واحدة عبر المراحل المختلفة، ففي مرحلة الطفولة تتسم النظرة إلى الجسم كلية، أما في مرحلة المراهقة فتبدأ النظرة إلى أجزاء الجسم ومقارنتها مع بعضها ثم مقارنتها مع جماعة الرفاق. وفي هذا السياق تتفق آراء الباحثين حول الدور الأساسي للمظهر الجسمي للفرد في مرحلة المراهقة، حيث أشارت نتائج دراسات سيمونسر وزنبرج (Simmons &Rosenberg,1975) لرنرو براكني(Lerner& Brackney,1978) وهارتر(Harter,1987) إلى أهمية المظهر الجسمي لدى المراهق والدور الذي يلعبه في سلوكه الشخصي والاجتماعي، كما أظهرت دراسة هارتر(Harter,1989) أيضاً أن المظهر الجسمي في مرحلة المراهقة هو من أهم العوامل الذاتية ارتباطاً بتقدير الذات إذ تراوح معامل الارتباط بين المتغيرين ما بين 0.65 و0.85 وهو دال إحصائياً (in Bolognini& al,. 1994,p 79).

2.1.6-نضج الفرد الفيزيولوجي والجنسي:

غالبا ما يقترن النضج المبكر بتقدير إيجابي للذات حيث أن النضج المبكر يمكن من المشاركة في نشاطات اجتماعية ورياضية تعطي الفرد مكانةً واعتباراً، وأن النضج المبكر يمكّن المراهق من تحمل مسؤوليات والذي يترك لديه صورة إيجابية عن الذات. أما المتأخر في النضج فيعاني من ضغوط نفسية وإنه يعامل وكأنه أصغر من سنه، وبأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين في النضج، ولذلك يكوّن صورة سلبية عن الذات (عن صرداوي، 2009، ص 171).

وذكر قطامي وبرهوم (1989) أن النضج الجسمي للمبكر له نتائج عكسية على الإناث، حيث يملن إلى الانطواء والانعزال عن زميلاتهن، وذلك لأنهن يحملن اهتمامات ورغبات تختلف عن الاهتمامات والرغبات الموجودة لدى الإناث في مجموعتها العمرية (قطامي وبرهوم، 1989، ص 95).

وأشار جبريل (1983) الوارد في (الناطور، 2008، ص 24) إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والشعور بالذكورة لدى الذكور وهي ناجمة أساساً عن نضجهم الجنسي، وللتبكير في النضج الجنسي أهمية بالنسبة للمراهقين حيث يوفر له اطمئناناً لرجولته وأساساً للشعور بالثقة. أما التأخير فيؤدي إلى مشاعر النقص عند الفرد.

وذكرت إليزابيت هيرلوك (E.Hurlock) أن الأفراد الذين يشعرون بالشك في كفاءتهم من الناحية الجنسية تكون درجة الرضا عن الذات لديهم منخفضة. أما الذين يشعرون بأن خصائصهم الجنسية تناسب معايير الجماعة المرجعية فإنهم يبدون تقييماً إيجابياً للذات (عن جبريل، 1983، ص 69).

3.1.6-جنس وعمر الفرد:

يعد الجنس في نظر العديد من الباحثين من المتغيرات المؤثرة في تقدير ذات الفرد، فقد يعطى الابن الاهتمام والعناية والرعاية بقدرٍ يفوق البنت، كما أنه يمنح حرية الحركة والتعبير عن آرائه وميوله وتطلعاته أكثر من البنت. وبالرغم من أن النظرة إلى المرأة تغيّرت بشكل ملحوظ، حيث أصبح دورها بارز في ميادين مختلفة وهي تشارك أخاها الرجل في مجالات عدة، إلاّ أن النظرة لم تصل في وقتنا الحالي حد المساواة لذلك وجدت مجموعة من الدراسات فروقاً بينهما (الظاهر، 2004، ص 141). إن تقدير الذات يختلف باختلاف المواقف والخبرات التي يمر بها الفرد ومواجهته لتلك المواقف تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها، فعندما يولد الطفل لا يستطيع أن يفصل بين ذاته ومحيطه الخارجي، ويعتقد أنه جزء من البيئة حوله، وكلما كبر في العمر بدأ في تمييز ذاته.

وذكر كوبزو وكركو(Kopps& Karkow) أن الطفل يميّز ذاته بشكل مستقل عند شهره الثامن عشر تقريبا، وكلما تقدم الإنسان بالعمر أصبح تقدير الذات لديه أكثر وضوحا وتمايزا حسب جنسه، ففي مرحلة الطفولة المتأخرة يدرك الفرد دوره الجنسي الذي يتلاءم مع قدراته، والفرق بينه وبين الجنس الآخر (عن جمبي، 2008، ص 33).

ويلاحظ على الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات أن بعضاً منها توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين، بينما البعض الآخر أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق، وهذا يعني أن النظرة إلى علاقة متغير الجنس بتقدير الذات ليست على درجة واحدة، وأن المسألة تخضع لثقافة المجتمع. فقد تختلف درجة النظرة إلى متغير الجنس من مجتمع إلى آخر، وفي البلد الواحد وفقاً للثقافة السائدة. وإذا ما قارنا بين المجتمعات سنجد فروقاً بينها وفقاً لهذا المتغير، وأن الفروق تظهر من الاختلاف الموجود في طبيعة المجتمع وأعرافه وتقاليده وقيمه، لذلك فإن طبيعة المجتمع قد تدعو الأسر إلى معاملة الذكور وتنشئتهم بطريقة تختلف عن الإناث، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف البيئات النفسية حتى ولو كانوا ضمن أسرة واحدة (عن صرداوي، 2009، ص 179).

أما بالنسبة لعامل العمر فقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن تقدير الذات لدى الفرد يتطور تبعاً للسن، وهي إحدى خصائص تقدير الذات لكنه يتطور بدرجات متفاوتة وفقاً لعوامل أخرى مثل الجنس والوسط الاجتماعي والتعلم وقدرات الفرد العقلية المعرفية وغيرها.

وأظهرت نتائج دراسة لرند ومولر (Larned& Muller,1979) أن تقديرات لدى تلاميذ مكسيكيين يتغير من مرحلة دراسية إلى أخرى، أيّ أن تطوراً قد حدث في تقدير ذات المتعلمين تبعاً لانتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى (عن جبريل، 1983، ص 82).

وتناولت دراسة نوبي (Noppe,1981) معرفة تأثير عاملي العمر والنمو المعرفي في تطور تقدير الذات لدى تلاميذ تراوحت أعمارهم ما بين 8 و16 سنة من أبناء الطبقة الاجتماعية المتوسطة. ودلت النتائج على وجود تأثير واضح لعاملي العمر والنمو المعرفي في تطور تقدير الذات لدى المتعلمين (عن الظاهر، 2004، ص 163).

وأظهرت نتائج دراسة مارش، جريفين وديبوس (Marsh, Greven& Debus,1991) أن لعامل العمر تأثيرا في تطور تقدير الذات لدى الأطفال من سن الخامسة إلى الثامنة (عن بهادر، 1980، ص 351).

كما توصلت دراسة إدريس صالح محمد عروق (1992) إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للعمر في تطور تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي (عن الظاهر، 2004، ص 166).

4.1.6-مستوى طموح الفرد:

هناك مصدران للطموح أولهما الشخص نفسه والثاني الثقافة التي يعيش في إطارها. إن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه، إذ أن طموح الفرد يتأثر بتقديره لذاته. ولكن يحدث أن يضع المراهقون الذكور أهدافاً أعلى من قدراتهم، وهنا يحدث التعارض بين أهدافهم وانجازاتهم. وفي حالة فشلهم تضعف ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي ذلك إلى تقويم منخفض للذات. ويمكن أن يخفض المراهق من طموحاته لتجنب الفشل (الناطور، 2008، ص24).

ولتقدير الذات تأثير تنشيطي على مستوى الوعي العام لدى الفرد، وهو يحدد وجهة الضبط الداخلي مما يؤدي إلى رفع مستوى طموح الفرد الذي يؤثر في درجة تقبله للمعلومات، حيث ترتفع درجة الانتباه ومن ثم يؤثر في التحصيل والانجاز في ذات الوقت (عن محدب، 2015، ص 101).

وأشارت دو سان بول (1999) إلى وجود علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، حيث يوجه مستوى الطموح صاحبه في اتجاه معين. إن الرغبة في أن يحتل الفرد مكانة ما تؤثر في نظرته لنفسه، بحيث يراها كما يرغب أن تكون، ومن جهة أخرى فإن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه، حيث الطموح هنا يعتمد على تقدير الفرد لذاته (عن صرداوي، 2009، ص 183).

ومما تجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات الواقعي أمر هام لتحقيق التوافق الإيجابي، وإن يبالغ في تقدير ذاته يبالغ في طموحاته، وعندما لا يستطيع تحقيق مطامحه يشعر بالإخفاق والخطر. أما الذي لديه فكرة واضحة عن نفسه وقدراته فإنه يحدد لنفسه أهدافاً واقعية (عن جبريل، 1983، ص 58).

ويختلف المتعلمون اختلافاً دائماً من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف. ويلعب مستوى الطموح دوراً هاماً في التأثير في تقدير ذات المراهق الذي لديه مستوى مرتفع غير واقعي يخبر الفشل مما يؤدي إلى شعور بالنقص والقلق. أما المراهق الذي يتميّز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب تقديراً ذاتياً قوّياً يزداد قوّة مع كل نجاح، ويصاحب ذلك تقدير ذات أكثر امتيازاً (الشيخ، 2003، ص 60).

إن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالاً يتيح الحركة والنشاط وإثبات إمكانيات الفرد ما يدفعه إلى مزيد من الطموح، وأنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الفرد مرناً (قليل الحواجز والعقبات) كان ذلك دافعاً إلى المزيد من حركته ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه (الشيخ، 2003، ص 61).

2.6-العوامل المتعلقة بالأسرة:

أشار هولندر(Hollander, 1964) إلى أن الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد، هم الذين يتركون أثراً عميقاً وأن نوعية إدراك الفرد لما يتوقعه الآخرون أمر هام في تحديد سلوكه الاجتماعي وتكوين فكرته عن نفسه. وعندما نتحدث عن الأفراد المهمين بالنسبة للطفل /التلميذ فإننا نشير إلى الذين يتعامل ويتفاعل معهم مثل الوالدين والإخوة والمعلمين وزملاء الدراسة وجماعة الرفاق بالحي (عن صرداوي، 2009، 151).

ويرى ليورد وأندري (Leord & André) الوارد في (الريماوي، 2004، ص ص 232-233) أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأفراد وهي: **أ**-البيت والوالدين. **ب**-المدرسة والمدرسون. **ج**-الأقران والأصدقاء والمقربون. ويعتبر هذان الباحثان أن المظهر الخارجي، النجاح المدرسي، المهارات، العلاقات الاجتماعية والقبول من المحيط هي من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير ذات إيجابي أو سلبي.

وفي نفس السياق أشار سليمان عبد الواحد إبراهيم(2010) إلى أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أيّ مرحلة من العمر على تأثير مجموعة من العوامل وهي: الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل التحصيل، القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد (إبراهيم، 2010، ص ص 432-433).

وتوسع كل من ماهلي وريزونر (Mahli & Reasoner) الوارد في (حمري، 2012، ص 23) في ضبط العوامل المؤثرة في تقدير الذات وهي: أ-البيئة الأسرية، **ب**-تقييمات الآخرين. ج-المظهر الخارجي. **د**-الإنجاز الأكاديمي. **هـ**-الأفكار الذاتية.**و**-التطلعات الشخصية.

ووضح كولي(Cooley) الوارد في (Gourdol,2007,p 167) أن تقدير الطفل لذاته يتأثر بمجموعة من العوامل هي: أ-سلوك الأبوين والنظرة التي يحملانها عن طفلهما. **ب**-التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين وجماعة الرفاق. **ج**-المدرسة ودورها في تحديد تقدير الطفل لذاته بهدف التعامل مع قدراته وإمكاناته للوصول به إلى النجاح.

ومن العوامل الأسرية نذكر ما يلي:

1.2.6-أساليب المعاملة الوالدية:

يرى الفقي (2007) أن دور الأسرة يأتي في تدعيم تقدير الطفل لذاته أو عدمه. فأسلوب التنشئة في الأسرة من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات، فإذا كنت طفلاً، وكان والداك مثاليين، فإنك قد تعلم ذلك بالفعل، أما إذا كانت لديهما نقاط ضعف وزلات عادية، فيجعلك غير مثالي ومليء بالشكوك الذاتية والمخاوف التي تزعجنا جميعا. إن الإحساس من وقت لآخر بالخوف أو بعدم الكفاية يعد جزءاً معتاداً من الحياة، جزءاً ينبغي التعامل معه والتغلب عليه (الفقي، 2007، ص 4).

كثيرا ما تعطي الأسرة انطباعاً سلبياً للطفل عن ذاته، ويكون لها دور سلبي في تطوير ذات إيجابية. ففي بعض الأحيان يقوم أفراد الأسرة باستخدام بعض المصطلحات المحبطة والمهبطة من تقدم الطفل وتطوره، فمثلا كلمة "**أنت غبي**"، يستخدمها الوالدان عندما لا ينجز الطفل المهمة التي كلّف بها، وأحياناً أخرى قد تكون هذه المهمة فوق مقدرة الطفل على إنجازها. إن توقعات الوالدين قد تؤثر سلبا في أطفالهم، وأن استخدام كلمة "**غبي**" إذا كانت متكررة، يؤدي إلى إحباطه والحد من مقدرته على مواجهة مشكلاته والحد من دافعيته للخوض بتجارب جديدة. فالأسرة هي العامل الأساسي في توصل الطفل إلى تقدير ذاته أو عدمه، حتى يتم اندماج الشخص في المجتمع، وإكسابه خبرات من التجارب والمواقف التي تواجهه، حيث يبدأ بالاندماج مع الأقارب والأصدقاء، وهو يحاول إيجاد صلة بينه وبينهم وفتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط به (بطرس، 2008، ص 480).

ويرى مولي (Mouly) أن تفهم الوالدين أمور الأبناء وتعاملهما القائم على الاحترام والثقة يترك تأثيراً بالغاً في تكوين تقدير ذات إيجابي. أما ماكندلس (Mc Candless) فيرى أن اتباع الوالدين أساليب تقوم على استخدام العقاب لمعالجة أخطاء الأبناء السلوكية يؤدي إلى تقدير منخفض للذات أو رفض الفرد ذاته.

وأظهرت نتائج دراسة موسن وزملائه (Mussen& al., 1979) أن والدي الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل والاعتماد على النفس ضمن حدود معقولة، أما آباء ذوي تقدير الذات المنخفض فلا يقدرون آراء أبنائهما لتقدير المناسب ويحدون من حريتهم، ويكثرون من استخدام العقاب (عن صرداوي، 2009، 152).

ويرى شيفر (Schiffer,1989) أن الأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعوراً إيجابياً نحو الذات، ويستمر شعورهم بالجدارة حتى لو تعرضوا لضغوط خارج البيت. أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم فيكونون أكثر عرضةً للتأثر بوسائل الآخرين السلبية أو التي تثير القلق (عن الشيخ، 1993، ص 59).

ويرى كوبر سميث (Cooper smith) الوارد في (صرداوي، 2009، ص 151) أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقوية وتعزيز التقدير الإيجابي للذات لدى الفرد هي: **أ**-التوافق الأسري. **ب**-قبول الوالدين لأبنائهم ووجود عاطفة إيجابية نحوهم. **ج**-اتباع الآباء قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء. **د**-اشراك الأبناء في اتخاذ القرارات. كما يرى كوبر سميث أيضاً أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقدير منخفض للذات لدى الأبناء هي: **أ**-الاتجاهات القلقة للوالدين نحو الأبناء. **ب**-العلاقات المضطربة داخل الأسرة. **ج**-المعاملة السلبية للوالدين من خلال التركيز على استخدام العقاب. **د**-عدم مشاركة الأبناء في قرارات الأسرة. ويؤكد برنز (Burns) الوارد في (جبريل، 1983، ص 64) على توفر شروط عائلية التي تسهم في نمو تقدير إيجابي للذات وهي:**أ**-القبول من الوالدين. **ب**-بيان الحدود المقبولة للسلوك ووضوح ذلك للأبناء. **ج**-احترام الوالدين مبادرات الأبناء ضمن تلك الحدود.

2.2.6-مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي:

إن كل طبقة اجتماعية داخل المجتمع تشكل بعض القيم والتقاليد والثقافة الخاصة بها، وهي تلعب دوراً هاماً في تشكيل وتحديد أساليب المعاملة الوالدية، وأساليب أفرادها نحو تنشئة الطفل وفقا للقيم والثقافة التي تتسم بها الطبقة. إن التباين القيمي المتأتي من الانتماء الطبقي يشكل اختلافاً في الرؤية، وكل منهما يعد أبناءه لممارسة أوضاع اجتماعية وطبقية مماثلة له، وهذا بدوره يؤثر في رؤية الطفل لنفسه وتقديرها. أظهرت نتائج دراسة هنلور وإيريك (Henlore& Erich, 1974) وجود أكبر الفروق بين الذات الواقعية والذات المثالية عند أفراد الطبقة العليا (المستوى الاجتماعي والاقتصادي العالي)، وأن المراهقين من أفراد هذه الطبقة يميلون إلى وصف أنفسهم بمبالغة مقارنة بنظرائهم في المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض. وتوصلت نتائج دراسة محمد مصطفى مياسا (1979) إلى أن أبناء الأسر ذات المستوى

الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يدركون والديهم على أنهم أكثر اهتماما ودفئا لهم من أبناء الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والمتوسط (عن صرداوي، 2009، ص 156).

3.2.6-المستوى التعليمي للوالدين:

يلعب المستوى التعليمي للوالدين دوراً أساسياً في تنشئة الأطفال، وفي رؤيتهم لأنفسهم.

فالوالدان اللذان يكونان على درجة عالية من التعليم هما أكثر تبصراً وقدرة لفهم وتلبية حاجات الابن النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية، فهما غالباً ما يتعاملان مع الأبناء تعاملا سليما وفق الأسلوب العلمي بينما عند الوالدين الأقل تعليماً قد يغلب في تعاملهما مع الأبناء أساليب القسوة أو الإهمال أو السيطرة أو العقاب مقارنة بأقرانهما الأعلى تعليماً، وبالتالي يكون أطفالهم أكثر عرضة لسوء التوافق مع الأطفال ذوي أسر من مستوى تعليمي عال.

وتوصلت دراسة ناظم الطحان (1984) إلى وجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وسوء التوافق والذي بدوره يؤثر في تشكيل الذات. إن دور المستوى التعليمي للوالدين يظهر واضحا في تنشئة الأبناء، وتشكيل شخصيتهم وبشكل خاص مفهوم ذواتهم وتقديرهم لها. فالآباء ذو المستوى التعليمي المرتفع تدرك تماما أهمية الحب والحنان والتعاون والتفاهم والانسجام داخل الأسرة، والتعزيز والتشجيع، والتغذية الراجعة وتجنب العقاب بشتى أنواعه، إن ذلك يدعو إلى التوافق النفسي والاجتماعي للأبناء، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على مفهوم ذواتهم وتقديرهم (عن صرداوي، 2009، ص 157).

3.6-العوامل المتعلقة بالمدرسة:

تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تقدير الفرد، حيث يشير جير سيلد(Jersild, 1952) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها.

فللمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال، إن كان لا يرقى إلى مستوى الأسرة عند البعض، لكنه فعّال وأساسي في تنمية الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية للطفل.

والمعلمون والرفقاء والتحصيل الدراسي وخبرات النجاح أو الفشل الدراسي تعتبر من بين العوامل التي تؤثر في تقدير ذات المتعلم. وترى الطالبة ضرورة الوقوف عن هذه العوامل وهي:

1.3.6-المعلم:

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية-التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والنفسية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكّل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي (نشواتي، 1977، ص 229).

ويرى زيلر أن الأسلوب والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ ذات أهمية في تقديرهم لذواتهم وتوافقهم (عن جبريل، 1983، ص 65).

ويعتقد معظم المنظرين أن نوع الطريقة التربوية التي يتبعها المعلم في قسمه لها صلة وثيقة بالفروق التي قد تظهر لدى المتعلمين عند تقدير ذواتهم.

إن الأساليب التي يتبعها المعلمون مع تلاميذهم متعددة نتيجة لتكوينهم وتنشئتهم وظروفهم. فهناك الأسلوب الاستبدادي التسلطي الذي يكون فيه المعلم الآمر الناهي، وما على المتعلم إلاّ الطاعة.

كما يستخدم المعلم كل أشكال العقاب مما يجعل التلميذ غير قادر على التعبير عن ذاته وتحقيق فضوله العلمي. وهناك الأسلوب المتسيب الذي يفتقد إلى الحل والربط والجد، حيث تسود الفوضى، وتنعدم الضوابط مما يؤدي إلى سلوكيات غير مقبولة من المتعلمين، منافية لقواعد النظام الدراسي العام وهذا ما يكون له تأثير سلبي في تنشئة التلاميذ تنشئة سليمة.

ويعد الأسلوب الديمقراطي الأسلوب الأمثل والأفضل الذي يتميّز بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم إذ يحقق هذا الأسلوب الضبط الداخلي بدلاً من الضبط الخارجي، وهو أسلوب يحقق في الوقت ذاته الحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية للمتعلم والتي تساعده في رؤيته لنفسه (الظاهر، 2004، ص ص175-176).

ويرى توماس (Thomas, 1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه. وأشار حامد زهران إلى أن المعلم له تأثير في مستوى مفهوم الطفل عن نفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن الضيدان، 2010، ص31).

وللمدرس كذلك تأثير هام في اتجاهات نحو الذات لدى الطالب، خاصة إذا كانت هذه الاتجاهات متعلقة بمشاعره، كونه قادرا على التفكير وحل مشكلاته، والإجابة على الأسئلة، وعلى المدرس أن يساعد

التلاميذ على رؤية أنفسهم بطريقة أكثر إيجابية، حتى مسألة التوافق الدراسي فهي مرتبطة بنظرة التلميذ لذاته وذلك يؤثر أيضا على الواقع الاجتماعي للطالب وعلى تكوين علاقات طيبة مع المدرسين (بطرس، 2008، ص 483).

ويرى كل من شرانك(Schrank,1968) وبيز(Bees,1968) أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم تلعب دوراً في صياغة فكرة التلاميذ عن قدراتهم، وبالتالي تقديرهم لذواتهم مما يؤثر في إنجازاتهم الدراسية (عن صرداوي، 2009، ص 158).

وأشار لابين(Labin,1981) إلى أن لتوقعات المعلمين من تلاميذهم تأثير واضح في صياغة تصوراتهم عن أنفسهم. فهناك علاقة إيجابية متبادلة بين مفهوم ذات المتعلم وتقديره لها وتقييمات المعلمين (عن الشيخ، 1983، ص 61).

وتجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات الموجب للمعلم يساعد على تحسين تعلم التلاميذ ورضاه عن عمله، كما يساهم في إنشاء جوّ مدرسي جيّد، والتأثير في تقدير ذات التلاميذ(الشيخ، 1993، ص62).

2.3.6-جماعة الرفاق:

يحتاج الفرد بشكل عام والطفل والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعلمه مع غيره فهو يبحث عن مجموعة الأقران والرفاق التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة. ويستمد الفرد تقدير ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم اتجاهه، فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته. أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تتم عن عدم التقدير والقبول فإن ذلك ينعكس عن تقدير ذاته (الشيخ، 2003، ص ص56-57).

وأشار شموك(Schmuck, 1977) إلى أن التفاعل الذي يقوم بين التلاميذ أنفسهم لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم-المتعلم، وبخاصة من حيث تأثيره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي. وتشير بعض البحوث إلى أن للأقران تأثيراً قوياً في بعضهم البعض.

وذكر روجرز(Rogers) أن آراء جماعة الرفاق هامة في تقييم المراهق ذاته، وتلعب دوراً ملحوظاً في تعديل مفهوم الذات لديه(عن الشيخ، 1993، ص 62).

وأشار نيومن(Newman) إلى أن جماعة الرفاق في فترة المراهقة تلعب دوراً هاماً في تقدير التلميذ ذاته (عن جبريل، 1983، ص 66).

وذكر فرانكو وليفيت(Franco & Levitt,1998) أن تقدير ذات الفرد يعتمد على نوعية السند والمساعدة التي يتلقاها من الأفراد المحيطين به مثل الوالدين وجماعة الرفاق. فالأشخاص الذين يشعرون بأن الآخرين يحبونهم لذواتهم فسوف يتميّزون بتقدير ذات عالٍ عن الذين يشعرون أن الغير لا يحبهم (in Bee & Boyd,2003,p 216).

وذكر ديجين(Diggin,1976) أن المراهق يميل إلى مقارنة نفسه برفاقه وأصدقائه بالمدرسة في جوانب لها أهميتها من وجهة نظره مثل التحصيل الدراسي والنتائج المدرسية والنجاح والتفوّق من جهة، والنشاطات اللاصفية من جهة أخرى (عن جبريل، 1983، ص 66).

ويرى موسن وزملاؤه (Mussen& al.,1979) أن في مرحلة المراهقة تحدث مقارنة الفرد مع رفقائه في الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية، وفي بعض سمات الشخصية كالشجاعة وغيرها، وتشكّل تلك المقارنة أساس لفكرة الشخص عن مستواه، وتلعب فكرته تلك دوراً أساسياً في مفهوم ذاته وتقديرها (عن صرداوي، 2009، ص 162).

وفي هذا الصدد ذكر نعيم الرفاعي(1982) أن المراهق يقارن جسده بجسد الآخرين، ويقارن قدراته بقدراتهم وإمكاناته بإمكاناتهم، وقد تؤدي المقارنة إلى الشعور بالنقص، وقد تؤدي إلى التبجح (الرفاعي، 1982، ص 54).

وأشار حامد عبد السلام زهران(1977) إلى أن المراهق قد يقارن نفسه بأفراد أقل منه قدرة، فيزيد من قيمتها، وقد يقارن نفسه بأفراد أعلى منه قدرة فيقلل من قيمتها، وفي الحالتين تلعب المقارنة دوراً في مفهومه عن ذاته وتقديرها (زهران، 1977، ص 389).

وتعتبر المقارنة الاجتماعية عملية أساسية ترتبط بظواهر معينة مثل بناء الهوية والانتماء إلى الجماعة.

وأشار ألافليب وزملاؤه (Alaphillipe& al.,2002,p 47) إلى أن موضوع المقارنة الاجتماعية يبنى على ثلاث فرضيات:

- تشير الفرضية الأولى إلى أنه يوجد لكل فرد ميل لتقويم آرائه واتجاهاته.
- ترى الفرضية الثانية أن الفرد يستعين بالمقارنة مع الغير لأنه غير قادر أن يقارن اتجاهاته بطريقة موضوعية.
- تشير الفرضية الثالثة إلى أن ميل الفرد للمقارنة مع الآخر قد ينخفض كلما زاد واتسع الفرق بين ذات الفرد وذات غيره.

وبعبارة أخرى فإننا نختار الأفراد الذين يشبهوننا، وأن مقارنتنا مع شخص نعتقد أنه أقدر وأحسن منا كفاءة تعتبر مقارنة تصاعدية، والتي تؤدي بنا إلى الزيادة والتحسن في الأداء والإنجاز.

أما إذا كانت مقارنتنا مع شخص نعتقد أنه أقل منا قدرة فهي مقارنة تنازلية، وسوف يرفع من تقدير ذاتنا.

3.3.6-التحصيل الدراسي وخبرات النجاح أو الفشل:

إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قوّية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل ايجابي أو سلبي، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض غالباً ما يميلون إلى تكوين مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم، في حين يميل ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية. فالتحصيل الدراسي يعد من الأبعاد الرئيسية المكوّنة لتقدير الذات لدى المتعلم. ويرى معظم الباحثين أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوّية على أن فكرة جيّدة لدى الفرد حول قدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

إن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته، في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه. فهناك اتفاق بين الباحثين عن وجود علاقة بين تقدير الذات والنجاح، إذ أن لابد من احترام الذات وتقديرها لأنها مطلب كي يتم النجاح في الحقل العلمي، وهذا النجاح بالتالي يؤدي إلى زيادة تقدير الذات، وهذا ما أكدت بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد أكدت على وجود علاقة قوية إيجابية بينهما.

بيّنت دراسة جيرني أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم، في حين يلعب المعلم دور مهم في توزيع النجاح والفشل على التلاميذ وقابليتهم على التعلم(عن بطرس، 2008، ص ص 480-481).

وجد وولش(Walsh,1956) أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يدركون ذواتهم على أنهم مرفوضين ومعزولين وموضع انتقاد من الآخرين (عن الزيات، 2001، ص 261).

وتوصل شو وألفز(Shaw & Alves,1963) أن ذوي التحصيل المنخفض من الذكور يكوّنون مفاهيم ذات سالبة عن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، كما أنهم أقل تقبلاً لذواتهم(عن الظاهر، 2004، ص 164).

وذكر كومبز (Combs,1964) أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذواتهم، وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة ممن يتعاملون معهم (عن الزيات، 2001، ص 262). وتوصل شني (Schnee,1971)-من دراسة حول تحديد اتجاه العلاقة بين تقدير الذات

والتحصيل الدراسي ونسبة الذكاء لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي–إلى وجود ارتباط موجب ودال بالتحصيل الدراسي، وخاصة مادة القراءة (عن الزيات، 2001، ص 263).

وأشار جاكسون (Jackson,1972) إلى أن الأطفال الصغار الذين لديهم صورة جيّدة عن الذات يتعلمون القراءة بسهولة، بينما الأطفال المساوين لهم من حيث الذكاء وممن لديهم صورة سالبة عن الذات يبدون صعوبات في تعلم القراءة(عن الظاهر، 2004، ص 154).

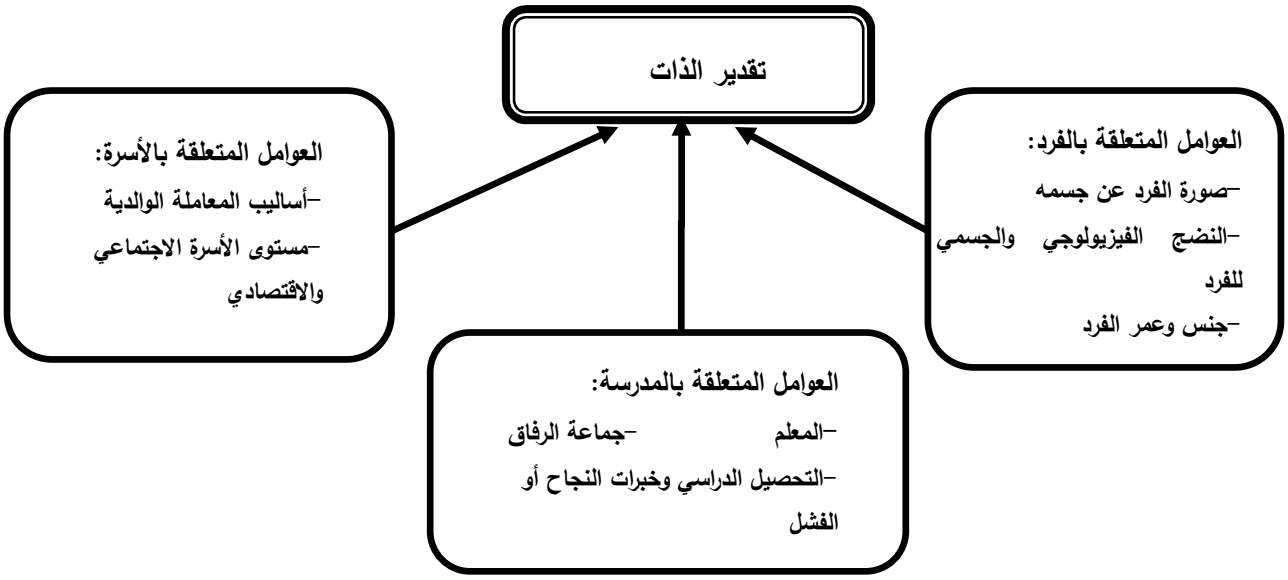
وأشارت اليزابيت هيرلوك(E.Hurlock,1974) إلى أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً(Hurlock,1974,p 669). إن النجاح أو الفشل في الدراسة من الأمور التي تثير لدى المتعلم الشعور بالاعتزاز والفخر في حالة النجاح والتفوّق، وذلك يسهم في تكوين لديه اتجاهاً موجباً نحو ذاته مما يؤدي إلى تكوين تقدير ذات موجب. أما في حالة الإخفاق والفشل فيشعر التلميذ بالخيبة والنقص وضعف قدراته وذلك يسهم في ظهور اتجاهاً سلبياً نحو ذاته، الأمر الذي يؤدي به إلى تكوين تقدير ذات منخفض.

كما أن النجاح وتوقع النجاح يسهمان في تقدير إيجابي للذات، وفي أن يسلك المتعلم طرقاً تؤدي إلى مزيد من النجاح. أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يؤدي أحياناً إلى سوء التوافق النفسي والدراسي، ولا سيما في حالة كون الدافع المحيط بالفرد هاماً وقوياً.

وتتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية، وبمدى ما حققه من نجاح وفشل، ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية، وفي تحصيله الدراسي، مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل(بهادر، 1983، ص 38).

إن تقدير الذات يؤثر ويتأثر بالنجاح والفشل، بمعنى أن الفرد ذو التقدير العالي للذات لا يشعر بالخوف عند القيام بأي مهمة، حتى إن شعر بالخوف، فإنه لا يجعل هذا الخوف يؤثر على مسيرته، بل يجعله سبباً للنجاح والتفوّق، أيّ أن يكون الخوف عاملاً إيجابياً للوصول إلى النجاح. أما الفرد ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يتطلع إلى الفشل قبل النجاح، بل إنه يتطلع إلى الفشل قبل أن يبدأ أيّ مهمة لديه ويسيطر عليه الخوف، الذي قد يمنعه من المحاولة، أو قد يكون السبب الرئيسي في عدم التوفيق في مهمته، كما أن شعور الفرد بالنجاح للمرة الأولى، فإنه يكون حافزاً قوياً لتكرار المحاولة مما يرفع من معنوياته وتقديره لذاته، أيّ أنه قادراً على النجاح، وأن مهاراته وقدراته تمكنه من الإنجاز والتميّز.

إن تعرض التلميذ للفشل قد يكون بمثابة عامل محبط، ولن يكرر المحاولة مرة أخرى خوفاً من التجربة، وخوفاً من الآخرين، وكيف سيكون في نظرهم، وبالطبع هذا كله يتوقف على الفرد نفسه وعلى طبيعته النفسية والشخصية.



شكل رقم (14) العوامل المؤثرة في تقدير الذات(من تصميم الطالبة).

7-الصفات المميّزة لذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض:

1.7-صفات ذوي تقدير الذات المرتفع أو الإيجابي:

أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع أو الإيجابي للذات يتميّزون ببعض الصفات مثل الثقة بالنفس، حب الغير، المبادرة الشخصية وحب المشاركة في النشاطات الجماعية المختلفة.

ويرى كرمان وكوهن (Korman& Cohen) أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الجماعية وهم أقل حساسية للمؤثرات الخارجية من ذوي التقدير السلبي للذات، كما أنهم أقدر من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون حظوظهم للنجاح فيها أكبر (عن صرداوي، 2009، ص 187).

وذكر زيم (Zeim,1963) أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين، ويستطيعون إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم بأنفسهم (عن عيسوي،1987، ص 76).

ويرى محمد علي الديب (1994) أن فكرة الفرد الجيّدة والإيجابية عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة العمل، وتحقيق الأهداف. إن تقدير الذات الإيجابي يوّلد عند المرء الثقة في النفس ومواجهة الظروف الصعبة وكل العقبات دون خوف (الديب، 1994، ص 15).

كما يرى سيّد خير الله(1981) أن الفرد الذي يتميّز بتقدير مرتفع للذات يعيش عادة في مجتمع يقبله، وأن نظرة الآخرين نحوه تكون إيجابية، وهو يحظى بعلاقات اجتماعية مرنة (سيّد خير الله، 1981، ص 31).

وأوضحت نتائج دراسة حامد عبد السلام زهران(1966) أن تقدير الذات الإيجابي يرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل القبول الاجتماعي، الرغبة الاجتماعية، الثبات الانفعالي، إقامة علاقات طيّبة مع الجماعة الراحة النفسية، التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، المقدرة الأكاديمية، الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة الكاملة في النفس.

وأشارت دراسة ليبسيت(Lippsit,1958) إلى أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع هم أقل قلقاً عن ذوي تقدير الذات المنخفض أو السلبي عند البنين والبنات على السواء (عن دويدار، 1992، ص 73).

ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيّدة حول نتائج سلوك الفرد. كما أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، ويتميّزون بالحرية والنشاط، ويعبرون عن آرائهم بحرية، وأنهم قادرون على تقبل النقد وأن درجة القلق لديهم منخفضة (عن صرداوي، 2009، ص 188).

والفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي يستطيع تكوين علاقات جيّدة مع المعلمين، كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متعددة مع زملائه، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساساً لمواجهة المواقف المختلفة ويتميّز سلوكه بالحركة والنشاط، والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية، وذلك من أجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة بالنفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة (عبد الواحد، 2010، ص 434).

وأشار عبد الواحد سليمان(2010) إلى مجموعة من الصفات التي يتمتع بها ذوو التقدير المرتفع للذات وهي:

- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- النظر إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.
- القدرة على تحديد نقاط القوّة والضعف لديهم.
- القدرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيّدة مع الآخرين.
- الاستجابة للتحديات والرغبة في المحاولات الجديدة والمجازفة.
- الشعور بالرضا عن الإنجازات والشعور بالمسؤولية إزاء النتائج.
- القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات والصعوبات.
- الانسجام مع الوسط المحيط كالبيت والمدرسة ومكان العمل.

2.7-صفات ذوي تقدير الذات المنخفض:

ترى بعض الدراسات أن الأفراد الذين يتميّزون بتقدير ذات منخفض أو سلبي يوصفون ببعض السمات مثل عدم الثقة بالنفس، عدم القدرة على تحقيق النجاح، الشعور بالهزيمة والإحباط والخجل، الحساسية المفرطة وتفضيل الانعزال والوحدة.

وأشارت دراسة فاركاش (Farkash,1967) إلى أن الأفراد الذين يتميّزون بتقدير ذات سلبي يوصفون من قبل الآخرين على أنهم أقل تحكماً في أمورهم، وأنه من السهل التأثير فيهم، وهم قليلاً ما يبدون آراءهم، كما يصعب عليهم إقامة علاقات مُرضية مع الآخرين، وأنهم يرغبون في كسب محبة وتقبل الآخرين (in L'Ecuyer,1978,p56).

ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات المنخفض يؤدي بالمرء إلى النقص في الثقة بالنفس، الانسحاب من المشاركة والتركيز المسبق على المشكلات الشخصية (عن جبريل، 1983، ص 52).

ويرى شوتز(Shutz,1958) وروزنبرج (Rosenberg) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشطات الجماعية ومناصب الريادة، ويظهرون ميلاً إلى الخضوع والتبعية، ويتميّزون بالخجل والحساسية المفرطة، قلة الثقة بالنفس، تفضيل العزلة والوحدة، ويضيف روزنبرج أن تقدير الذات المنخفض مرتبط بمظاهر اكتئابية ومشاعر محبطة وأعراض القلق (عن العبزوزي، 2001، ص 70).

ويرى عباس محمود عوض(1994) أن الفرد المتميّز بتقدير ذات منخفض يفضل الابتعاد عن الناس يجد صعوبة في عقد صلة صداقة معهم، شديد الحساسية، ويخاف من المستقبل(عوض، 1994، ص 260).

إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاته غير الجيّدة، وهم أكثر ميلاً إلى التأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع (سليم، 2003، ص 18).

ونقلاً عن (حمري، 2012، ص ص22-23) يستجيب ذوي تقدير الذات المنخفض أو السلبي لظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

أ-الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم: فهم يشكون في قدراتهم، لذلك يبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم. وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء فالمدح يسبب لهم الحرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

ب-الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام: فهم غالباً ما يعانون من مشكلات في أعمالهم، وفي حياتهم

العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي والعضوي، وهذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين. وهنا قد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية لحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط (عبد الواحد، 2010، ص 435).

فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط، حيث تسيطر عليهم فكرة أن تحصيلهم أقل من تحصيل الآخرين، وأن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز وبهذا يرتفع مستوى القلق لديهم (Gourdol,2007,p 4).

وفي هذا الصدد ذكر فاروق عبد الفتاح (2004) أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلاً (عن عبد الواحد، 2010، ص 435).

لخص برنز الوارد في (جبريل، 1983، ص ص59-60) بعض الصفات التي يتميّز بها الأفراد ذوو التقدير المرتفع للذات، وذوو التقدير المنخفض للذات وجاءت على النحو التالي:

جدول رقم(5) صفات الأفراد ذوو التقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض(عن جبريل، 1983، ص 60)

صفات ذوو تقدير الذات المرتفع أو الإيجابي	صفات ذوو تقدير الذات المنخفض أو السلبي
1-القدرة على تعديل المبادئ والقيم في ضوء الخبرات الجديدة.	**1**-الحساسية نحو النقد والشعور بالنقص.
2-الثقة بالقدرة على مواجهة المشكلات حتى عند حدوث فشل ما.	**2**-الشعور بالاضطهاد وإسقاط اللوم على الآخرين.
3-قبول الذات على أساس أنها بمستوى من الأهمية ما يساوي لدى الآخرين.	**3**-الميل إلى العزلة والابتعاد عن الناس والتنافس مع الآخرين.

8-تقدير الذات في علاقته بالذكاء الانفعالي:

يظهر من أدبيات البحث أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات وهي على النحو التالي:

-دراسة ليندلي (Lindley, 2001) أظهرت نتائجها وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف) (عن الدردير، 2004، ص 56-57).

-دراسة سجوبيرج (Sjoberg,2001) توصلت نتائجها أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا بالإبداع والمثابرة في مواجهة الفشل وتقدير الذات (عن اليحيائي، 2013، ص 132).

-دراسة جب وجرنفيت (Japp et Griffit) أثبتت بأن البرنامج المعد في المهارات الاجتماعية وهي إحدى كفايات الذكاء الانفعالي، أسهم في إحداث تحسن في مستوى مفهوم الذات لدى العينة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي (عن سعيد، 2006، 224).

-دراسة سياروشي وآخرون (Ciarrochi et al, 2001) أكدت أن تقدير الذات وسمة القلق من العوامل ذات الأهمية في التأثير على الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى الحالة المزاجية (عن الخولي، 2002، ص 126).

-دراسة سكوت (Schutte et al, 2002) أشارت نتائجها أن ارتفاع الذكاء العاطفي كان مرتبطا بزيادة الحالة المزاجية الايجابية وتقدير الذات العالي (In Hifsa ,2013, p 53).

-دراسة جورتاني (2002) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة (عن الخولي، 2002، ص 126).

-دراسة (Rahel Tajeddini) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة (Rahel, 2014, p 16).

-دراسة كيرسي (2003) أشارت نتائجها أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاونا مع الآخرين وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديرا لها (عن خطارة، 2011، 67).

-دراسة فؤاد محمد حسن إسماعيل الدواش (2004) كشفت نتائجها عن وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وكل من (تقدير الذات والميل للقلق والاستقلالية) (عن الصديق، 2010 ص ص 220-221).

-دراسة نصرة محمود (2005) أبرزت نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابيا في التحصيل الدراسي (عن عيسى ورشوان، 2006، ص19).

-دراسة فلاديمير وتمارا (Vladimir&Tamar,2006) بينت نتائجها أن الذكاء الوجداني له دور إيجابي في العديد من الجوانب في حياة الإنسان مثل: الحساسية والتعاطف تجاه الآخرين، وتقدير الذات، والتعامل مع الضغوط (عن علوان والنواجحة، 2013، ص 14).

-دراسة لاتا (Latha) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة (Latha, 2012, p18).

-دراسة بيل بين كيم وسينغ جيكو (Pil-yean Kim et Sung-jecho) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات (Pil-Yean Kim, 2015, p71).

-دراسة المصدر (2007) توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لدى طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وأيضا وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل (المصدر، 2008، ص 587).

-دراسة ماريا وفرار (Maria et Ferrar) كشفت نتائجها عن تأثير الذكاء الانفعالي على مفهوم الذات (In Shusma, Nourdjehan, 2014, p121).

-دراسة محمود وجولزار (Mahmoud & Gulzar) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى المراهقين (Mahmood, Gulzar, 2014 , p 178).

-دراسة سوزان بسيوني (2012) توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الانفعالي وكلا من التحصيل الدراسي والغضب وتقدير الذات والخجل لصالح المرتفعات لدى الطلبة (عن سرحان، 2015، ص51).

-دراسة أحمد لزنك (2013) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى المتفوقين ممارس رياضة الكونغ فو ووشو (لزنك، 2013، ص337).

-دراسة محدب رزيقة (2015) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر (محدب، 2015).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الدراسات التي أكدت عكس ذلك، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات مثل دراسة بانافشي ومحمد (Banafshie& Mohamed) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الذكور والإناث من الطلبة (In Hasanvand, Khaledian, 2012, p231)

-دراسة هاسنفاند وخلديان (Hasanvand, khaledian) توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلاب (Hasanvand, khaledian, 2012, p 231) .

9- تقدير الذات والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات نلاحظ أنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:

أ-**المجموعة الأولى:** وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين وهي:

-دراسة هولي بينت نتائجها أن تقدير الذات يختلف حسب مستويات الطلبة ونتائجهم الدراسية وأن لتقدير الذات تأثير على التحصيل الأكاديمي (عن عبد العال، ص 142).

-دراسة سيرز توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان مفهوم الذات إيجابيا ساعد ذلك على النجاح والتحصيل (عن يحياوي، 2015، ص11).

-دراسات ستايتر (1956) ودافيد سون ولانج (1960) أوضحت أن تكوين تقدير الذات سالب نتيجة تحصيل دراسي سيئ يؤدي بالمتعلم إلى مزيد من ضعف التحصيل والذي يؤدي بدوره إلى تعميق الشعور بالنقص (عن صرداوي، 2009، ص 354).

-دراسة رنجرس (1960) وجرنبر (1967) توصلت إلى أن التلميذ الناجح، هو التلميذ الذي يرى نفسه بطريقة إيجابية ولديه مفهوم ذات مرتفع (عن يحياوي، 2015، 12).

-دراسة بروكوفر، باترسون وتوما (Brookover, Paterson et Thomas, 1962) بينت نتائجها أن المتفوقين دراسيا يتميزون بتقدير ذات عال مقارنة بأقرانهم المتأخرين (عن صرداوي، 2009، ص 376).

-دراسة دافيد بين ووليم فاركهار أوضحت نتائجها أن مفهوم الذات يعد عاملاً مفرقاً بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض (عن مهنا، 2007، ص74).

-دراسة ستيفن (Stevens, 1965) أثبتت أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع من الطلبة لديهم استبصار أفضل بذواتهم كما أنهم أكثر تقبلا وأكثر إيجابية في إدراكهم لذواتهم (عن الزيات، 2002، ص 261).

-دراسة سشمات (1967) أشارت إلى أن الفشل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، يرتبط سبب ذلك بأنهم يرون أنفسهم على أنهم غير أكفاء وأقل من غيرهم وأقل قبولا من طرف الآخرين، خصوصا من طرف المعلم داخل القسم (عن يحياوي، 2015، 12).

-دراسة ويتي (Witte, 1968) كشفت نتائجها أن المتفوقين دراسيا يظهرون تقدير ذات مرتفع مقارنة بالمتأخرين دراسيا (عن صرداوي، 2009، ص 376).

-دراسة فلسيانو (Feliciano) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مفهوم الذات (Veiga, 2009, p299).

-دراسة بيركي (Purkey, 1971) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتفوق الدراسي(عن مهنا، 2007، ص 66).

-دراسة كل من كولنجيلو وفلجر (Colangelo et pfleger, 1978) دلت أن تقدير الذات المرتفع يظهر عند المتفوقين دراسيا مقارنة بالمتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض (عن صرداوي، 2009، ص 376).

-دراسة شو أوضحت نتائجها أن المتفوقين تحصيلياً يشعرون إيجابياً تجاه أنفسهم أكثر من متخلفي التحصيل (عن مهنا، 2007، ص 74).

-دراسة روبين (Rubin, 1978) بينت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة بين تقدير ذات التلميذ المرتفع ونتائجه الدراسية الجيدة (عن صرداوي، 2009، ص 370).

-دراسة (Simon & Simon) أوضحت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الإناث والذكور(عن مهنا، 2007، ص 66).

-دراسة وانكنس (Watkins, 1980) أثبتت أنه غالبا ما يؤدي تقدير الذات المرتفع لدى المتعلمين إلى التقدم في الإنجاز الدراسي والتفوق فيه (عن صرداوي، 2009، ص 370).

-دراسة (Young Blood) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط له دلالة عالية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهر تحليل النتائج أن تقدير الذات يمكن أن يكون المؤشر الأفضل إلى تحصيل الطلاب (عن مهنا، 2007، ص 66).

-دراسة حسين (1985) توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الثانوية (علمي وأدبي) في تقدير الذات ولصالح المتفوقين دراسيا(عن صرداوي، 2009، ص ص 376-377).

-دراسة توق والطحان (1986) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح الطلبة المتفوقين (عن مهنا، 2007، ص66).

-دراسة كوفنجتون (Covington, 1989) بينت نتائجها أن الزيادة في مستوى تقدير الذات يتبعه زيادة في مستوى الإنجاز أيضا والعكس تماما (عن عبد العال، ص 142).

-دراسة أوب (Opp, 1993) أوضحت نتائجها أن إدراك الطالب نفسه قد يكون مؤشرا هامًا لنجاحه في المواد الدراسية (عن المصدر، 2008، ص 609).

-دراسة الفاعوري (1993) أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين مفهوم الذات عند المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً (عن مهنا، 2007، ص67).

-دراسة عبد الله سليمان (1995) أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسيا. وكذا وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات للطلبة المتفوقين دراسيا(عن سهل، 2009، ص ص 21-22).

-دراسة غوردون (Gordon, 1997) توصلت نتائجها إلى أن النجاح والمثابرة يرتبطان ارتباطا عاليا بفهم الطالب لذاته (عن القداح، 2013، ص 438).

-دراسة محمد علي حسين (1999) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسيا في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين (عن سهل، 2009، ص ص 20- 21).

-دراسة أليس إس جي(Ellis.S.J, 1999) دلت أن سلوك الطالب يتعلق بتقديره لذاته، وأن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع(عن الضيدان، 2010، ص 75-76).

-دراسة هيرلوك أشارت أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وتقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديرا منخفضا (عن صرداوي، 2009، ص 354)،

-دراسة ميدغت (Midgett, 2002) أفرزت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية. إذ أظهر الطلبة المتفوقين دراسيا مستويات أعلى في تقدير الذات من الطلبة المتأخرين دراسيا (عن القداح، 2013، ص 438).

-دراسة الكاشف (2004) أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (عن الردعان والصويلاح، 2014، ص82)

-دراسة برنز (Burns) بينت أن الزيادة في تقدير الذات الإيجابي تسهم في زيادة الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي، فإذا كان للشخص رأي جيد في نفسه (مرتفع في تقدير الذات) أو رأي رديء (منخفض في تقدير الذات) يعتبر إلى حد ما عامل أساسي في تحديد السلوك الإنجازي (عن صرداوي، 2009، ص 354).

-دراسة آل مراد (2007) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (عن الردعان والصويلاح، 2014، ص82)

-دراسة مهنا بشير عبد الله (2007) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا في مفهوم تقدير الذات ولصالح المتفوقات ويلاحظ بوجه عام ارتفاع الدرجة على

مقياس تقدير الذات بارتفاع درجة التحصيل وهذا يشير إلى أن الارتباط بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل الدراسي (مهنا، 2007، ص 56).

-دراسة صرداوي نزيم (2008) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور في تقدير الذات لصالح المتفوقين (صرداوي، 2009، ص 339).

-دراسة الحموي (2010) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ومستوى تقدير الذات، وأن الطلبة الذين لديهم مستوى عالي وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلا كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز المفهوم الايجابي للذات (عن الردعان والصويلح، 2014، ص 88).

-دراسة ماكندلس أشارت أن التلاميذ الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا سيشعرون بالنقص، وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو ذواتهم، وفي المقابل أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية لنجاحه المدرسي، وأن نقطة البداية هي الثقة بالنفس والتقدير الجيد للذات (عن صرداوي، 2009 ص 354).

-دراسة جينوس وفنج وروبنسون (Junos, fung& robinson) توصلت نتائجها إلى أن تقدير الذات لدى الموهوبين كان مرتفعا (عن الزغبي ويوسف، 2008، ص47-48).

-دراسة زيجلر هيل وآخرون (Hill et. al.,2013) دلت نتائجها أن تدني مستوى تقدير الذات لدى الطلبة والطالبات يصاحبه تدني في مستوى أدائهم الأكاديمي في كل من الصين والولايات المتحدة الأمريكية (عن الردعان والصويلح، 2014، ص83).

ب-المجموعة الثانية: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين وهي:

-دراسة ديمو وباركر (Demo& Parker, 1887) أشارت نتائجها أن التحصيل الأكاديمي للطلبة لا يمكن عزوه إلى مستوى تقديرهم لذواتهم (عن الردعان والصويلح، 2014، ص82)

-دراسة بيدرو (Pedro, 2000) أوضحت نتائجها أن الإنجاز الأكاديمي لا يمثل أية أهمية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى الطلاب (عن عبد العال، ص 139).

-دراسة جاليتكو (Geletko) أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة غرب فيرجينيا West Virginia university (عن الردعان والصويلح، 2014، ص83).

-دراسة بروس ريان (Bruce Ryan, 2003) أبرزت نتائجها أن تقدير الذات لا يؤثر بشكل مستقل على إنجازهم (عن عبد العال، ص 139).

-دراسة انياما (Iniama, 2004) توصلت نتائجها إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى مجموعة من طلبة جامعة فيرجن آيلند University of Virgin Islands (عن الردعان والصويلح، 2014، ص83).

-دراسة نادري وآخرون (Nderi et. al, 2009) أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في ماليزيا، حيث وجدت أنه قد يصاحب مستوى تقدير الذات المنخفض تحصيلا أكاديميا مرتفعا (عن الردعان والصويلح، 2014، ص ص 83-84).

10-تقدير الذات والفروق بين الذكور والإناث:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

أ-**المجموعة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الذكور والإناث وهي:

-دراسة شود وفيرتمان وروس (Chud, Fertman& Ross, 1997) أكدت وجود فروق بين الجنسين لدى فئة المراهقين في تقدير الذات وأن الذكور يتمتعون بتقدير ذات مرتفع عن الإناث (عن حمري، 2012، ص32).

-دراسة كرستين وكلنج وآخرون (Kristen& Kling, et al, 1999) أشارت نتائجها إلى ارتفاع تقدير الذات لدى الذكور عن الإناث، وتفسر الدراسة ذلك بالعزو الى الدور الذي يؤديه الذكور في المجتمع، والذكورة تؤدي دورا بالغا في الفرق بين الجنسين (عن قمر، 2015، ص ص 93-94).

-دراسة كولتمان وواطسون(Cuatman& Watson) توصلت أن درجات الذكور على مقياس تقدير الذات تفوق درجات الإناث (عن حمري، 2012، ص32).

-دراسة فور(Furr, 2005) كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور (عن أدم والجاجان، 2014، ص356).

-دراسة رادسيل وزملاؤها (Rudassil et al, 2009) أشارت نتائجها أن الذكور الموهوبين تفوقوا على الإناث في مستوى تقدير الذات (عن الزغبي ويوسف، 2008، ص47-48).

-دراسة عثمان(2007) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات لصالح الإناث (عن أدم والجاجان، 2014، ص355).

-دراسة سروفم(Srouphim, 2011) بينت نتائجها تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة العاديين، وكذلك تفوق الذكور على الإناث في تقدير الذات (عن الزغبي ويوسف، 2008، ص47-48).

-دراسة حمري أظهرت وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور(حمري، 2012).

-دراسة بيلافوف وانجلون وبليدسو أظهرت نتائجها أن الطلبة الذكور أكثر تقديرا لذواتهم من الإناث (عن الركيبات، 2015، ص11).

-دراسة عبد الخالق والذيب أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية الحكومية الكويتين، وحصلت الطالبات على متوسط أعلى جوهريا من الذكور في مقياس تقدير الذات (عبد الخالق والذيب، 2007، ص93).

ب-المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الذكور والإناث وهي:

-دراسة ماكوبي (Mc Coby, 1975) كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين المراهقين من الجنسين في تقدير الذات. (عن صرداوي، 2011، 325).

-دراسة كل من هستير (Hester, 1980)، جالي (Jalais, 1992)، وإدريس صالح محمد عروق(1992) بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي(عن صرداوي، 2011، ص 325).

-دراسة علي محمود شعيب (1988) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في درجات تقدير الذات وفي أبعاده (عن حمري، 2012، ص31).

-دراسة جالي (Jalais,1992) توصلت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في تقدير ذات الفرد (عن صرداوي، 2011، 325).

-دراسة جبريل (1993) أظهرت وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في تقدير الذات، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس (عن قمر، 2015، ص91)

-دراسة منى أدم أبكر (1997) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات (عن قمر، 2015، ص 91).

-دراسة دودين وجروان أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير لذات تعزى لاختلاف الجنس لدى الطلبة الموهوبين (دودين وجروان، 2012، ص102).

-دراسة منى أدم أبكر (1997) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات (عن قمر، 2015، ص 91).

-دراسة العنزي(2005) أظهرت عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين(عن حمري، 2012، ص 32).

-دراسة صرداوي نزيم (2009) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتفوقات في تقدير الذات (صرداوي، 2009، ص345).

-دراسة أبو سعد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الطلبة (عن الركيبات، 2015، ص6).

-دراسة الزغبي وخليل يوسف أثبتت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس في تقدير الذات لدى المراهقين الموهوبين. ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين الجنسين من المتفوقين والمتفوقات في تقدير الذات كون أن هذا الأخير يرتبط أكثر بالجانب الانفعالي ويلقى كل من الطلبة ذكورا وإناثا الدعم الكافي من المجتمع كمكافأة على تفوقهم مما يعزز لديهم تقدير ذاتيا عاليا (الزغبي ويوسف، 2008، ص39).

-دراسة الركيبات بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الطلبة في درجات تقدير الذات والاستقلالية تعزى للجنس (الركيبات، 2015، ص2).

-دراسة صرداوي نزيم (2009) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتأخرات والمتأخرين دراسيا في تقدير الذات (عن صرداوي، 2009، ص345).

-دراسة فراحي فيصل (2009) أظهرت عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين من طلبة التكوين المهني (عن حمري، 2012، ص32).

دراسة بيقع صليحة (2012) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين (عن معتوق، 2014، ص ص 41-42).

يتضح من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات في علاقته بالذكاء الانفعالي لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث أن كل متغير يختلف باختلاف مستويات التحصيل والتفوق/التأخر، ويختلف باختلاف الجنس، وهذا قد يعود إلى اختلاف التناولات النظرية، نوع المنهج المستخدم وعينة الدراسة المختارة، حيث تم تناول مراحل تعليمية مثل مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي ومستويات دراسية متعددة.

ومن هذه الدراسات يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

– أن معظم الدراسات أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات.

–أن تقدير الذات يؤثر ويتأثر بدرجات التحصيل الدراسي لدى المتعلم.

–يسهم الذكاء الانفعالي في زيادة ورفع مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين.

–أشارت معظم الدراسات إلى وجود فروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات لصالح المتفوقين، بينما القليل منها أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين.

–أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور تارة، ولصالح الإناث تارة أخرى.

–أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

– أن هذه الدراسات طبقت في بيئات مختلفة العربية منها والغربية.

وبناء على ما سبق، فإن الدراسة الحالية استفادت من نتائج الدراسات السابقة في هذا الشأن، حيث تم صياغة فرضيات الدراسة بطريقة موجهة وتم توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات من جهة، وتوقع وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات لصالح المتفوقين، وتوقع وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

واستعرضت الطالبة في الدراسة الحالية عدداً من الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته بتقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين سعياً منها في إثراء الإطار النظري للدراسة، والاستفادة منها في التعرف على المقاييس المستخدمة بهدف بناء أدوات مناسبة للبيئة الجزائرية.

وهدفت الدراسة الحالية إلى تناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي (متغير مستقل) وتقدير الذات (متغير تابع) لأهمية متغير الذكاء الانفعالي في رفع أو خفض درجات تقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويبدو أن البحث في علاقة الذكاء الانفعالي بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات ما زال بكراً في البيئات العربية وبخاصة البيئة الجزائرية. لذا كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات من جهة، والفروق بين التلاميذ المتفاوتين في مستوى التحصيل الدراسي (متفوقون ومتأخرون دراسياً) والجنس في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

وتنفرد هذه الدراسة–في حد علم الطالبة–بأنها من بين الدراسات القليلة جداً التي تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في المجتمع الجزائري.

خلاصة:

يعد تقدير الذات أحد أهم الجوانب لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، فهو أحد مشتقاته وفروعه.

ويشير تقدير الذات إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته، وبما يتضمنه هذا الأخير من إحساس بالقدرة والكفاءة. ومع التطور العمري يبدأ الفرد في إعادة تقويم ذاته بمقارنة قدراته وإمكاناته بما هو موجود عند الأقران والرفاق والآخرين عموماً، وهذا الأمر يجعلنا نقول أن تقدير الذات ليس شيء مادي يمكن منحه للفرد ليصبح ذا تقدير مرتفع أو منخفض للذات، وإنما هو مفهوم افتراضي، ومحصلة لمجموعة عوامل تتفاعل وتتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالإيجابية مما يجعله أن يكون قادراً ومؤهلاً لمواجهة صعوبات الحياة، وجديراً بالاحترام والتقدير، أو ينتج عنها شعور بالسلبية مما يجعله غير قادر على مواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها.

إن لتقدير الذات تأثير هام في سلوك الفرد، إذ أن المرء الذي يتمتع بتقدير ذات عالٍ يميل إلى أن يكون واثق في نفسه، قادر على التعبير عن رأيه، مستقل في قراراته، متحمل لمسؤولياته، متفهم ومتفائل، راضٍ عن إنجازاته، قادر على إقامة علاقات جيّدة مع الآخرين، منسجم مع الوسط المحيط به، في حين أن الذي يتمتع بتقدير ذات منخفض يكون أكثر عرضة للشعور بالقلق، والاكتئاب، والوحدة والانعزال، مركزاً على عيوبه ونقائصه، أكثر عرضة بالنقص اتجاه الآخرين، وعرضة للغضب ورغبة في الانتقام، ما يؤثر ذلك في قدرته وكفاءته لأداء المهم. إن تقدير الذات الإيجابي هو إحدى المتطلبات الأساسية لتوافق الفرد مع متطلبات الحياة ومجالاتها المختلفة، والأداة المساعدة على نجاح المرء في مختلف مجالات الحياة الأسرية، المدرسية أو المهنية.

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي-تعريفهما، نظرياتهما وعواملهما

-الجزء الأوّل: التفوّق الدراسي.

تمهيد.

أولا-التفوّق.

1- التعريف اللغوي والاصطلاحي للتفوّق.

2- التفوّق والمصطلحات المرتبطة به

ثانيا: التفوّق الدراسي.

1- التعريف الاصطلاحي للتفوّق الدراسي.

2- نظريات التفوّق الدراسي

3- عوامل التفوّق الدراسي .

ثالثاً: السمات المميّزة للمتفوّقين دراسياً.

الجزء الثاني: التأخر الدراسي.

تمهيد.

أوّلا: تعريف المتأخر دراسياً لغةً واصطلاحاً.

1- التعريف اللغوي للمتأخر دراسياً.

2- التعريف الاصطلاحي للمتأخر دراسياً.

ثانياً: نبذة تاريخية عن تطور مفهوم التأخر الدراسي.

ثالثاً: علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه.

رابعاً: أنواع التأخر الدراسي.

خامساً: العوامل المسببة للتأخر الدراسي.

سادسا: السمات المميّزة للمتأخرين دراسياً.

خلاصة.

تمهيد:

شغل موضوع التفوّق أو التأخر الدراسي بال العديد من العلماء والباحثين منذ مدة طويلة، ومازال يثير اهتمام علماء التربية وعلماء النفس والمربين والوالدين ومسؤولي قطاع التربية وأصحاب القرار، حيث اعتبر البعض التفوّق الدراسي أو التأخر الدراسي ظاهرة تربوية ونفسية واجتماعية.

ولدراسة هذه الظاهرة المتعددة الأبعاد تم تقسيم هذا الفصل إلى جزئيين: جزء أوّل يتضمن الدراسة النظرية للتفوق الدراسي من حيث، الدلالة اللغوية والاصطلاحية للتفوق، والمصطلحات المستخدمة في التعبير عنه، الدلالة الاصطلاحية للتفوق الدراسي، ونظرياته المتنوعة، الصفات المميزة للمتفوقين دراسيا، وأهم العوامل المؤثرة فيه.

وجزء ثانٍ يتناول الدراسة النظرية للتأخر الدراسي من حيث تعريفاته المختلفة، خصائص المتأخرين دراسيا، ودراسة العوامل المؤثرة فيه.

-الجزء الأوّل: التفوّق الدراسي

قبل تناول موضوع التفوّق الدراسي بنوع من التفصيل يجدر بنا أن نتناول أوّلاً التفوّق من حيث التعريف اللغوي والاصطلاحي، والمفاهيم المستخدمة للتعبير عنه.

أولا-التفوّق:

1-التعريف اللغوي والاصطلاحي للتفوّق:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن التفوّق يعني: " فاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف، ورجل فاق في العلم أي متفوّق على قومه في العلم".

والتفوّق في المعجم الوسيط الوارد في (الصاعدي، 2007، ص22) هو" الشيء الجيد في كل شيء، والممتاز عن غيره من الناس، أي أن المتفوّق هو الذي فاق قومه وترفع عنهم".

والتفوّق من الناحية اللغوية هو العُلو وارتفاع الشأن في ناحية ما، والتفوّق من الفوق، والفوق نقيض تحت.

وتتفق المعاجم العربية والانجليزية على أن كلمة " **التفوّق**" ترد إما كمرادفة في المعنى لكلمة "**موهبة**"، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية (جروان، 1999، ص 43).

ولعل التداخل في معنى المصطلحين يرجع إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية.

أما من حيث التعريف الاصطلاحي فإن ما كتب حول موضوع التفوّق يكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق، أيّ تعريف يتفق عليه الباحثون والمربون وغيرهم.

وقد أشار أبراهام(Abraham) إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوّق، حيث جمع أحد طلابه حوالي **113** مصطلحاً للتفوّق ضمنها بحثاً دراسياً قام بإجرائه (عن عبد اللطيف، 1990، ص 105). وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية في تحديد مصطلح التفوّق وتعريفه.

وقد شاع في القرن الثامن عشر استخدام مصطلح العبقرية(Genius) للدلالة على ملكية الاختراع.

كما شاع في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين استخدام مصطلح الموهبة(Giftedness)، والشائع به آنذاك والمقصود به هو التفوّق(Talent) في نشاطات غير أكاديمية. ثم تطور استخدامه بناء على نتائج كثير من البحوث، حيث أصبح مفهوم الموهبة شاملاً لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية (القريطي، 1989، ص ص 34-35).

وعند عامة الناس أصبح استخدام ألفاظ من مثل موهوب ومتفوّق ومبدع ومتميّز وممتاز وذكّي بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة. وبالمثل تستخدم في اللغة الإنجليزية كلما تمثل: (Creative,Able,Gifted,Talented,Superior ,Intelligent) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع. فهذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم الموهبة والتفوّق من الناحية التربوية (جروان، 1999، ص 43).

وقد اختلف الباحثون في تعريف مفهومي التفوّق والموهبة وذلك باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية. واتفقت المعاجم العربية والانجليزية من الناحية اللغوية على أن الموهبة(Giftedness) تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفوَق(Talent) إما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أو قدرة بدنية. وظهر الخلط وعدم الوضوح في استخدام مصطلحي التفوّق والموهبة من الناحية التربوية الاصطلاحية في البحوث والمؤلفات الانجليزية والعربية، حيث بدأ عدم التمييز في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الانجليزية. فترد كلمة(Talent) كأحد مرادفات كلمة(Giftedness)، ويشمل معنى كلمة (Talent) كلاً من القدرات العقلية والبدنية الفطرية والمكتسبة بشرط أن تكون من مستوى رفيع.

أما كلمة(Giftedness) فيقتصر معناها على القدرة الفطرية أو الموروثة. كما ظهر الخلط وعدم التمييز في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في المؤلفات العربية. فكلمة(Gifted) وردت بمعان مختلفة من بينها: متفوَق ومتميّز وموهوب. بينما وردت كلمة(Talented) بمعنى واحد وهو موهوب.

وقد تكون هذه الحالة ناجمة عن مشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة العربية والتربية التي تعرَب المفردات والتعبيرات الانجليزية. فهذه القواميس لا تفرق بين كلمتي(Gifted) و(Talented) وتترجمها بنفس المعنى إلى موهوب.

وقد اتبع بعض الباحثين في تعريفاتهم للتفوَق محك الذكاء مثل ترمان(Terman) ولويس(Lewis) وهولنجورث(Hollingworth) ولايكوك(Laycock) وغيرهم. واتبع البعض الآخر محك التحصيل الدراسي مثل باسو(Passow) وديور(Durr) وكارسون(Carson) وعبد السلام عبد الغفار وغيرهم.

بينما يرى باحثون آخرون ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد لتعريف التفوَق، بل يجب الاعتماد على أكثر من محك مثل الذكاء والتحصيل وآراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك، ومن هؤلاء الباحثين نجد ويتي(Witty) وكلباتريك(Kilpatrick) وديهان(Dehaan) وهافجرست(Havighurst) وغيرهم.

ويشير فتحي عبد الرحمان جروان (2002، ص ص 49-58) إلى أنه يمكن تصنيف تعريفات التفوَق إلى أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها وهي كالآتي:

أ-التعريفات السيكومترية/ الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب مُنحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى مئينيات أو نسب مئوية أو أعداد. كأن نقول مثلاً الطالب المتفوّق هو كل من كانت نسبة ذكائه على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء 130 فأكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95 أو يقع ضمن أعلى 5% أو أعلى 50 طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معيّن للمقياس أو الاختبار.

ب-تعريفات السمات السلوكية:

وهي التي تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوَق والموهبة والتعرَف على المتفوَقين والموهوبين، وتستخدم فيها مقاييس وأدوات لتقدير درجة وجود السمة لدى الطفل تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما.

وتوصلت دراسات ترمان وهولنجورث إلى نتيجة مفادها أن المتفوّقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميّزهم عن غيرهم، ومن أبرزها: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.

ج-التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع:

وهي التعريفات التي تنطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه.

د-التعريفات التربوية المركبة:

وهي التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوّقين في مجالات عدة. وتندرج ضمن هذا الإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي ورنزولي (Renzulli) وجلجار(Gallagher) وتاننبوم(Tannenbaum) وجانييه (Gagne).

ويذكر عبد الغفار(2003) إن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرّد كالتفوّق والموهبة أمر صعب، حيث يشير إلى صعوبة تحديد التفوّق كمفهوم نفسي، لأن التفوّق مفهوم ثقافي مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم افتراضي نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة (عبد الغفار، 2003، ص 33).

ويرى ديور أن صعوبة وضع تعريف جامع مانع لمفهوم التفوّق يشير إلى تعدد مجالاته ومن ثم تعدد محكاته (عن الزيات، 2001، ص 521).

ويرى سليمان عبد الواحد(2009) أن التفوّق لا يحظى بتعريف واحد، وإنما يختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية (عن إبراهيم،2009، ص41).

ويذكر هونساكر(Hunsaker,1995) أن تعريفات التفوّق تختلف باختلاف الزمان والثقافة، وحتى الأفراد في البيئة الثقافية الواحدة. وللتفوّق تعريفات متنوعة نذكر منها ما يلي:

-يعرّف محمد نسيم(1961) التفوّق بأنه: "القدرة على الامتياز في التحصيل" (عن إبراهيم، 2012، ص 64).

-ويعرّفه ستنيرنبرج(Sternberg) وواجنر(Wagner) بأنه: "نوع من الإرادة العقلية الماهرة للذات التي تنطوي على خاصيتين هما البنائية والفرضية، وتقوم على التكيف للظروف البيئية المختلفة والمواقف الجديدة"(عن الزيات، 2002، ص43).

-ويرى رينزولي الوارد في (شريف، 2002، ص76) إلى أن التفوّق يمكن التعبير عنه من خلال ثلاث سمات أو خصائص سلوكية هي:

1-أداء فوق المتوسط في القدرة العامة أو القدرات النوعية الخاصة. **2**-مستويات عالية من الدافعية للإنجاز والقدرة على المنافسة والمثابرة. **3**-مستويات عالية من الإنتاج أو التفكير الابتكاري.

-ويطلق الشخص والدماطي(1992) على المتفوّق أو الموهوب أنه المصطلح الأكثر عمومية من مصطلح " **المتفوّق تحصيليا**" وأنه ينطبق على من يتمتعون بذكاء مرتفع (الشخص والدماطي، 1992، ص 202).

-وتضيف نهى حامد(2002) أن جانييه قد أكد على تعريف للتفوّق وهو أنه تفوّق في مجال معين ينتج عن قدرة الفرد على استغلال استعداداته الفطرية وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية والتي تتمثل في سماته الشخصية كالاستقلال والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي وعوامل بيئية والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد (الأسرة-المعلمون-الأقران) والمدرسة والنوادي والبرامج التربوية (حامد، 2002، ص140).

ويتفق إبراهيم سليمان عبد الواحد مع ما أورده عبد المطلب القريطي من أن التفوّق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى الفرد من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، والذي قصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني (عن القريطي، 2005، ص ص 155-156).

-ويعرَف فاروق الروسان أن المتفوّق هو:" الذي يظهر أداء متميّزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميّزة، القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة في التفكير" (الروسان، 1996، ص 125).

-ويركّز كلارك (Clark, 1983) في تعريفه للتفوّق على السمات الشخصية للمتفوّقين والتي سميت بالسمات الابتكارية. بينما يربط هوبكنز(Hopkins,1995) بين كل من الموهبة والتفوّق والإبداع وبين تحقيق الذات وذلك من خلال تعامل الفرد المتفوّق مع الآخرين، وفي استجابته للمثيرات التي تواجهه في الحياة وفي قدرته على التعبير عن أفكاره.

-ويرى جلجار أن التفوّق هو التمييز عن العاديين في جانب من الجوانب مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال(عن أبي ناجي، 2004، ص105).

-ويعرَف تاننبوم المتفوّق بأنه هو الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار(في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً (عن جروان، 1999، ص 63).

-ويشير مكتب التربية الأمريكي (USOA) إلى أن المتفوّق هو الذي يظهر أداء متميّزا أو هو الذي لديه استعداد للتميّز في مجال أو أكثر من مجالات القدرة العقلية العامة أو الخاصة قدرات الفنون قدرات الإبداع، قدرات القيادة والعلاقات الإنسانية، التفوق في مجال أكاديمي من مجالات التحصيل.

-ويعرّفه عبد السلام عبد الغفار(1997) بأنه: "الذي له مستوى مرتفعا من الذكاء العام بمفهوم سبيرمان بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120 "(عبد الغفار، 1997، ص 23).

-وتذكر سميرة عبد الوهاب(1999) أن من أكثر التعريفات قبولاً بين الباحثين التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي الذي ينص على أن الموهوبين والمتفوّقين هم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية، وقادرون على القيام بأداء عال، ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية، وابتكار أو تفكير منتج وقدرة قيادية، وفنون بصرية أو أدائية مرتفعة (عبد الوهاب، 1999، ص60).

2-التفوّق والمصطلحات المرتبطة به:

الكثير من المصطلحات ارتبطت بالتفوّق الدراسي بشكل أو بآخر، وهي على النحو التالي:

1.2-التفوّق والعبقرية:

لقد تم استخدام في القرن الثامن عشر مصطلح العبقرية بمعنى التفوّق للدلالة على ملكة الاختراع التي تمكن الفرد من الوصول إلى اكتشاف فئات جديدة، ثم تطوّر استخدامه على يد العالم الإنجليزي جالتون(Galton) في القرن التاسع عشر للدلالة على الأفراد الذين ورثوا استعدادات عقلية متميّزة تمكنهم من إحراز مكانة مرموقة وشهرة في مجالات الحياة المختلفة.

ويعتبر العالم الأمريكي ترمان (Terman) من أوائل الباحثين الذين أصّلوا مصطلح العبقرية إجرائياً في دراسته الطولية على الأطفال التي بدأت عام **1921** واستمرت لمدة حوالي **30** سنة، واستخدم فيها نسبة الذكاء كمحك للعبقرية التي قدرت بـ **140** درجة فأكثر للتلاميذ في المرحلة الأولى، وبـ **135** درجة فأكثر لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وذلك باستخدام اختبار ستنافورد-بينيه (عن عبد الغفار، 1977، ص 47).

والعبقرية هي القدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين بكثير أو بامتياز في الذكاء (رأفت، 1974، ص 61) أو هي الأداء المتفوّق الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة. لذلك فالشخص العبقري هو الذي يظهر نبوغاً عالياً جداً، ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع (مرسي، 1981، ص 3).

ويذكر عبد المجيد منصور ومحمد التويجري (2000) أن العبقرية لا تقتصر فقط على وصف من لديهم مستويات عليا في سلم الذكاء، بل قد تكون العبقرية في مجالات أخرى تتصل بالتفوق والقيام بابتكارات واستحداثات لم يتوصل إليها الأفراد العاديون (منصور والتويجري، 2000، ص36).

ويرى عبد المطلب القريطي(2005) أن العبقرية هي المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى أو فائقة الندرة والأصالة–في هذا المجال–على المستوى الإنساني كما أن العبقرية هي أقصى امتداد للموهبة (القريطي، 2005، ص160).

ويمكن القول بأن العباقرة تضم الأفراد الذين يقدمون أعمالاً تتسم بالجدة والدقة والجودة العالية جداً، حيث يتمتع العباقرة بالموهبة، والذكاء المرتفع والإبداع الراقي، فهم على قمة النابغين والمتفوّقين.

ويشير مرسي(1981) إلى أن لفظ عبقري بالنسبة للراشد يعني القيام بأعمال فائقة.

أما بالنسبة للطفل فيعد الطفل عبقرياً إذا ما بلغت نسبة ذكائه **170** درجة فأكثر، بالإضافة إلى ذلك يعتبر الطفل عبقرياً أيضاً إذا ما كان متفوّقاً في القدرات الإبداعية والمواهب بدرجة عالية جداً في مجال معين، أو عدة مجالات، وتبلغ نسبة ذكائه ما بين **130–160** درجة فأكثر(سليمان ومنيب، 2008، ص ص16–17).

ويتفق مع هذا التوجه الباحثان الشخص والدماطي (1992، ص 200) وإن اختلفا بعض الشيء فيعرّفان العبقري بأنه: " الفرد الذي يظهر بوضوح وعلى نحو استثنائي قدرة عقلية عالية، وليست هناك نسبة ذكاء معينة متفق عليها عالمياً كمؤشر يدل على هذا المستوى. لكن نسبة الذكاء التي تبلغ 150 درجة أو أكثر يمكن اعتبارها في معظم الحالات ممثلة لمستوى العبقرية (عن سليمان ومنيب، 2008، ص 17).

2.2–التفوّق والموهبة:

اختلف المبدعون حول تحديد مفهوم الموهبة، وبالرغم من ذلك اعتقد كثير منهم ضرورة الوصول إلى تعريف محدد كبداية للممارسات التي يجب أن توجه إلى الموهوبين، واستخدام الأدوات والمقاييس التي تسهل عملية اكتشافهم والطرق التي تنمي قدراتهم.

وتأتي مشكلة تعريف الموهبة من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوّق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة. فبينما يركز البعض على التفوّق في القدرات العقلية العامة، يركز آخرون على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع أو بعض سمات الشخصية (القريوتي وآخرون، 2001، ص 352).

والموهبة في المعجم الوجيز مأخودة من الفعل(وهب) أو (إعطاء) ومنها الهبة أو البراعة في فن من الفنون، والطفل الموهوب أدبياً فيكون لديه القدرة على الإلقاء الجيّد أو إجادة فن الخطابة أو التعبير الراقي(المعجم الوجيز، 1992، ص 682).

وفي النصف الثاني من القرن العشرين استخدم مصطلح الموهبة للتعبير عن التفوّق، ويشير تورانس (Torrance) الوارد في (النافع، 2000، ص ص 1-3) و(سليمان ومنيب، 2008، ص ص 17-18)

إلى انتشار استخدام الموهبة في أمريكا بمعنى التفوّق العقلي أحياناً، مما أدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل، وأحياناً بمعنى الإبداع، لذلك ركز الباحثون على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة، كما استخدم مصطلح موهبة بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الموسيقى أو الفنون أو الآداب.

ويذكر عبد المجيد منصور ومحمد التويجري (2000) أن الموهبة هي قدرة خاصة موروثة كالقدرة الرياضية أو الفنون عامة (منصور والتويجري، 2000، ص30).

ويرى عادل عبد الله أن الموهبة شكل من أشكال التفوّق، وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه(عبد الله، 2005، ص29).

أما بالنسبة لتعريف مكتب التربية الأمريكية للموهبة فقد قدم مارلاند عام 1975(Marland) الوراد في (القريوتي وآخرون، 2001، ص ص 353-354) تعريفاً شاملاً مرادفاً للتفوّق مشيراً إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوّقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرّف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين، والذين لديهم قدرات عالية، والقادرين على القيام بأداء عالٍ، وأنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات إضافية على البرامج التربوية العادية المقدمة لهم في المدرسة، وذلك من أجل تحقيق مساهمتهم لأنفسهم وللمجتمع، كما أن الأطفال القادرين على الأداء يشملون أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانات وقدرات في المجالات التالية:

1-قدرات عقلية عامة. **2**-قدرات تحصيل محددة. **3**-ابتكار أو إنتاج ابتكاري. **4**-قدرات قيادية.

5-فنون بصرية وأدائية. **6**-قدرة نفسحركية،إلاّ أن مكتب التربية الأمريكي قد حذف القدرة النفسحركية واكتفى بالخمس القدرات الأولى.

ويعرّف فيليب فرنون وزملاؤه (Vernon & al., 1977) الطفل الموهوب أو المتفوّق عقلياً بأنه من يتمتع بمستوى ممتاز أو خارق من حيث الذكاء (عن سليمان ومنيب، 2008، ص18).

ومن أشهر التعريفات الاصطلاحية للموهبة التعريف الذي طوّره رنزولي (Renzulli,1987)، حيث يؤكد أن الموهبة تتكوّن من التفاعل بين ثلاث مكوّنات أساسية هي: **1**-القدرات العقلية. **2**-الإبداع.

3-الاتزام بالمهمة.

ويشير هذا التعريف إلى أن الموهوبين هم الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذا الترتيب من الخصائص أو السمات واستخدامها في أيّ مجال من المجالات الإنسانية. وهؤلاء الموهوبون يحتاجون إلى فرص تعليمية وخدمات تربوية.

وقد اهتم العلماء بهذا التعريف لأن أيّ متفوّق أو موهوب لابد وأن يستخدم الخصائص الثلاث في أيّ مجال من المجالات وهي القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية والدافع القوّي للإنجاز والمثابرة.

ويفرّق بعض الباحثين بين مفهومي التفوّق والموهبة، حيث يستخدم مصطلح متفوّق عندما نكون بصدد الحديث عن التميّز العام للفرد سواء كان في الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة عامة، بينما يستخدم مصطلح موهوب لوصف الفرد الذي يظهر مستوى أداء في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة سواء كانت علمية أو فنية أو عملية، وليس من الضروري أن يتميّز الفرد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء، بل قد يكون متوسط الذكاء، ولا يشترط أن يتميّز بمستوى تحصيل دراسي مرتفع بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانه (الشخص والسرطاوي، 1991، ص ص 10-11).

وقدم جانييه الوارد في (جروان، 2002، ص 67) و(حنورة، 2003، ص 17) تفسيراً للموهبة ووضح الفرق بينها وبين التفوّق، فربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود، والتي يطلق عليها كلمة "**استعدادات**"، في حين ربط التفوّق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم، وبالمهارات التي تكوّنت نتيجة خبرة في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني.

فالموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني. أما المتفوّق فهو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني. وفي العالم العربي شاع استخدام مصطلحي التفوّق والموهبة بمعنى واحد وهو الموهبة، ورأى كثيرون أنه لا غنى عن التحصيل الدراسي كمعيار للحكم على التلميذ الموهوب.

ويبدو أن حامد الفقي(1983) قد مهّد لهذا الترادف بين المصطلحين حيث أشار إلى العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل التي تعتبر محكات أساسية للتعرّف على الطفل الموهوب، ذلك أن التحصيل يبرهن على الموهبة، وأن فكرة الموهبة قد تركزت فترة من الزمن في مجالات الذاكرة والتحصيل المتميّز والتفكير العالي، وأنها مرتبطة بالأداء المدرسي.

وفي هذا الصدد يوضح المؤتمر القومي (2000) أن الطفل الموهوب (Gifted Child) هو من يمتلك القدرة على الأنشطة العلمية والأدبية، القدرة على العقلية العامة، التفوّق التحصيلي والتفوّق الرياضي والنفسحركي(عن سليمان ومنيب، 2008، ص ص 17-18).

وتشير زينب محمد شقير(2001) إلى نموذج جانييه للتمييز بين الموهبة والتفوّق، حيث تتضمن الموهبة مجالات الاستعداد العقلي والأكاديمي والإبداعي والاستعداد الانفعالي والاجتماعي والحس حركي وغيرها من مجالات الاستعداد. في حين يتضمن التفوّق مجالات التفوّق العقلي، والتفوّق الأكاديمي، والتفوّق في القيادة والإدارة، والتفوّق الفني والرياضي، وفي مجالات الحياة الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن التفوّق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوّق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوّق.

3.2-التفوّق العقلي:

يشير عبد السلام عبد الغفار إلى صعوبة تحديد التفوّق العقلي كمفهوم نفسي، لأن التفوّق العقلي مفهوم ثقافي، مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم التي نستخدمها في مجال علم النفس، وهو مفهوم نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة، وما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات عقلية، ولهذا لا يمكن الإتيان بتعريف محدد.

ويعرّف عبد الغفار أن المتفوّق عقلياً بأنه: " من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة" (عبد الغفار، 1977، ص 33). ويشير هذا التعريف إلى ثلاث جوانب هامة وهي:

1-أن المتفوّق عقلياً هو من وصل بالفعل إلى مستوى معين في أدائه، ومعناه أنه شخص ناضج استطاع أن يحقق ما لديه من طاقات عقلية ممتازة، وأن يستثمرها ليصل إلى مستويات مرتفعة من حيث الأداء في مجالات معينة ترتبط بالتكوين العقلي، والمحك هنا هو المستوى الذي وصل إليه الفرد في أدائه والمجتمع أو الناس الذين يعيشون مع المتفوّق عقلياً هم الذين يحددون المستوى الذي وصل إليه الفرد ويعتبرونه متفوّقاً.

2-أن يكون هذا المستوى أعلى من مستوى العاديين، وتختلف هذه المستويات باختلاف طبيعة الحياة التي تحياها المجتمعات وما تتطلبه الحياة من طاقات عقلية، ولا شك أن هذه المستويات تختلف في الريف والحضر، وتختلف أيضاً في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية.

3-أن يكون هذا الأداء في مجال عقلي تقدره الجماعة التي يعيش فيها الفرد. أما من حيث ارتباط النشاط أو المجال بالتكوين العالي، فمن الطبيعي أن يكون كل النشاط مكتسب ومرتبط بالتكوين العقلي للفرد. أما من حيث كون هذا المجال موضع تقدير الجماعة فهذا أمر يتوقف على نوع الحياة التي تحياها الجماعة وعلى القوى المؤثرة في الجماعة.

ويستخلص عبد المطلب القريطي الوارد في (سليمان وأحمد، 2001، ص15) من عدة تعريفات تصدت لتحديد مفهوم التفوّق العقلي مثل ترمان (Terman,1925) وسيشور (Seashore,1927) وجالتون (Galton,1969) وفرنون وآخرون (Vernon &al.,1977) وعبد الغفار (1977) والقريطي (1981) ومرسي (1981) أنها تتفق سواء من حيث تأكيد كل منها على الاستعداد للأداء العالي أو تعدد مجالات التفوّق مع ما ذهب إليه كل من ويتي(Witty,1958) وفليجر وبيش (Fliegler & Bish,1959) وكيرك (Kirk,1972) وغيرهم من الباحثين.

ولخصت سامية إبراهيم الوارد في (سليمان وأحمد، 2001، ص ص15-19) بعد عرضها للعديد من التعريفات لمصطلح التفوّق العقلي في ضوء معامل الذكاء وما ذكره كل من هولنجوورث (Hollingworth,1926) وهيلدريث(Hildreth,1938) ولويس(Lewis,1943) وترمان (Terman,1947) وكارسون(Carson,1964) وعبد الغفار والشيخ(1966)، وتعريفه في ضوء التحصيل الدراسي، وما ذكره كل من ويتي وكلباتريك(Kilpatric,1961) ولوسيتو(Lucito,1963) وعبد الغفار(1977) وتعريفه في ضوء محكات متعددة وما ذكره كل من ديهين وهافجرست (Dehean & Havighurst,1957) وكلباتريك وشيفيلي(Scheifele,1965)، وعبد الغفار والشيخ (1966).

ولقد تداخل مع مفهوم التفوّق العقلي مصطلح التفوّق الدراسي(الأكاديمي)، حيث عرفه شابلن (Shaplin) بأنه الإنجاز التحصيلي للفرد في مادة دراسية أو التفوّق في مهارة أو مجموعة من المهارات التي تساعده على التحصيل الدراسي المرتفع ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم (سليمان وأحمد، 2001، ص ص 11-12).

ويرى بعض الباحثين مثل باسوو (Passow) أنه يمكن الاستدلال على التفوّق العقلي من خلال التفوّق الدراسي أو الأكاديمي. والمتفوّق عقلياً هو كل من لديه طاقة ممتازة وقدرة وظيفية على التحصيل الدراسي بحيث يصل إلى المستوى الذي يضعه ضمن أفضل **15-20%** من المجموعة التي ينتمي إليها.

أما البعض الآخر مثل ترمان وثورندايك (Thorndike) فقد رأوا أن التفوّق العقلي والأكاديمي(الدراسي) معا يمكن التنبؤ بهما من خلال اختبارات الذكاء التقليدية.

وتذكر أمينة أبو صالح(2005) الوارد في (أبي ناجي، 2004، ص105) أن باسوو قد فرَق بين ثلاثة مصطلحات هي:

أ-**المتفوّق:** وهو من استطاع فعلاً أن يصل إلى مستوى مرموق في أي مجال من المجالات التي تقدره الجماعة.

ب-**المتفوّق عقلياً:** هو من وصل أداؤه إلى مستوى أعلى من العاديين بحيث تتجاوز نسبة ذكائه**135-170** إذا طبق عليه مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء.

ج-**العبقري:** هو من تجاوزت نسبة ذكائه **170** إذا طبق عليه مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، أيّ أنه يتصف بقدرة عقلية خارقة.

ولقد تم التمييز بين الموهبة والتفوّق من الناحية اللغوية حيث يرى فتحي جروان (1999) أن المعاجم العربية والأجنبية قد اتفقت على أن التفوّق هو قدرة موروثة أو مكتسبة سواء كانت عقلية أو حسية أو جسمية أو سلوك اجتماعي أو قدرة على الاتصال، بينما الموهبة فإنها تعني قدرة غير عادية أو استعدادا فطريا لدى الأفراد.

وفي هذا الإطار أيضاً يشير جروس (Gross) إلى أن الموهبة هي قدرة أو استعداد فطري لدى الفرد في مجال أو أكثر، بينما يرى جلجار(Gallagher) أن التفوّق هو التمييز عن العاديين في جانب من الجوانب مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال.

وقد اقترح جانييه(Gagné,1985) استخدام مصطلح متفوّق وموهوب دون الفصل بينهما على اعتبار أن هذا الربط يؤدي إلى المساواة بين المتعلمين الموهوبين والمتفوّقين في مجالات عدة (Gagné,1985,p112).

ويتفق فخري خضر (2000) مع ما طرحه جانييه حيث أشار خضر إلى أن مصطلحي التفوّق والموهبة مترادفان إلى حد ما ويشيران إلى امتلاك الفرد قدرة عقلية بشكل عام وقدرة على الإبداع يرتفعان عن متوسط أداء الأفراد العاديين (خضر، 2000، ص332).

ويشير محمد الحوراني إلى أن المراجع السيكولوجية لا يوجد بها تعريفا واحدا محددا للتفوّق أو الموهبة ولذلك استخدم الباحثون مرادفات كثيرة لهذين المصطلحين منها: الابتكارية أو الابداع (Creativity) والموهبة (Gifted) والتفوّق(Talent) وفوق المتوسط (Above average) (الحوراني، 1999، ص 170).

وفي إطار التمييز بين الموهبة والإبداع يرى عبد السلام عبد الغفار أن الموهبة مجموعة من القدرات الشخصية والظروف الاجتماعية والثقافية للتعليم والتحصيل (عبد الغفار، د.ت، ص 26).

بينما تشير زينب شقير إلى أن الإبداع يمكن أن يكون نتيجة لموهبة، والفرد يكون موهوبا وليس مبدعاً والإبداع قد يكون نتيجة لدرجة ذكاء عالية ولكن ليس كل من لديه ذكاء عال مبدع(شقير، 2002، ص 40).

ويشير آريتي (Arieti) إلى وجوب توافر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره متفوّقاً أو موهوباً وهي:

1–التفوّق الذي يعبر عنه بالأداء المتميّز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون.

2–الإبداع كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معا لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً.

3–القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكيّ.

وسجل عبد الرحمان سيّد سليمان(1991) بعد تتبع عدة تعريفات للتفوّق العقلي عند كل من– ترمان(1925) وهولنجهورث(1931) ولايكوك(Laucock,1975) وعبد الغفار(1977) وديور(Durr,1964) ومارلاند (Marland,1972) ورنزولي(Renzulli,1978) والجمعية الأمريكية للدراسات التربوية(1958)–عدة ملاحظات حول مفهوم التفوّق العقلي أهمها ما يلي:

–أن التفوّق العقلي يمكن تحديده في ضوء مستوى أداء فعلي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

–أن هناك اتساع في مفهوم التفوّق العقلي بحيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط بل أصبح هناك تأكيد على التفوّق في مجالات أخرى كالعلاقات الاجتماعية.

–أن هناك احتمال لوجود أطفال متفوّقين لديهم الطاقة والاستعداد للتفوّق غير أن هناك عوامل تحول دون استثمار هذه الطاقة وهذا الاستعداد.

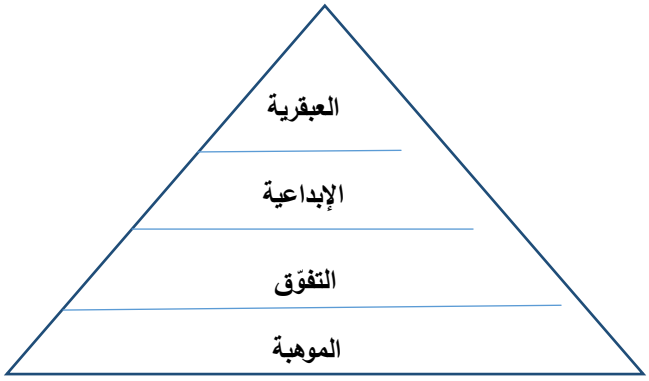
وتعد نظرية هوارد إيرل جاردنر (Howard Earl Gardner,1983) من أبرز النظريات التي ربطت بين الذكاء والتفوّق العقلي، فقد نشر جاردنر نظريته الشهيرة باسم نظرية الذكاءات المتعددة حيث توصل فيها إلى أن هناك سبعة ذكاءات.

ويدعم جاردنر في هذه النظرية النظرة الشمولية للتفوّق العقلي عندما أشار في كتابه" أطر العقل" (Frames of mind : The theory of multiple intelligences) سنة 1983 إلى محدودية المفهوم التقليدي للذكاء، إذ طوّره في مفهومه الجديد وأطلق عليه مفهوم " الذكاءات المتعددة "(A multipleintelligences).

واعتماداً على ذلك أعاد صياغة مفهوم التفوّق العقلي حيث حدده في النقاط التالية:

- القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما والسعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

وفي إطار الرؤية الشاملة للتفوّق قدم عبد المطلب القريطي (2001، ص ص 142-164) نموذجاً جديداً لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل مفاهيم الموهبة أو الاستعداد العالي والتفوّق والإبداعية والعبقرية، وقد فسّر العلاقة بين تلك المفاهيم في ترتيب هرمي تمثل الموهبة قاعدته الأساسية فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أخرى من الأداء الأفضل الفعّال التي ترتقي صعوداً، وتتمثل في التفوّق والإبداعية والعبقرية.



شكل رقم (15) مستويات الأداء الإنساني الفائق وفقاً لتصور عبد المطلب القريطي(2001) (عن سليمان ومنيب، 2008، ص 30).

4.2-التفوّق والإبداع:

يعرّف التفكير الإبداعي في قاموس علم النفس والتربية بأنه: " القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة"(سليمان ومنيب، 2008، ص 26).

ويعرّفه الشخص والدماطي (1992، ص 117) في قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين بأنه: " قدرة الفرد على إنشاء عدد كبير من الأفكار الجديدة غير المعتادة، وعلى أن تكون لديه درجة عالية من المرونة في الاستجابة للأمور والأحداث، بالإضافة إلى قدرته على تنمية أفكار وأنشطة متصلة مدروسة، وتتوفر هذه السمة لدى معظم الأطفال إلى حد ما، ولكنها تعد بوجه خاص أحد خصائص الأطفال الموهوبين.

ويرى محمود عكاشة وآخرون(2000) أن الإبداع هو ذلك النشاط أو العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها اختراع أو ابتكار شيء جديد (عكاشة وآخرون، 2000، ص22).

ويقوم هذا المعيار على أساس أن التفوّق في أي مجال من مجالات الحياة يأتي كثمرة للتفكير الابتكاري الذي يعتمد على القدرات الابتكارية.

ونقلاً عن(Sternberg,1993,p84) طوّرت نظرية ثلاثية الجوانب لتحديد أنماط التفوق التي يتمتع بها التلميذ المتفوّق هي:

1–التفوّق التحليلي: وفي هذا النمط يستطيع التلميذ المتفوق أن يحلل وينقد المواقف.

2–التفوّق العملي: وهنا يستخدم المتفوّق معارفه ومهاراته في حل المشكلات.

3–التفوّق الابتكاري: وهنا يكتشف المتفوّق ويبتكر أفكاراً جديدة ووظائف جديدة للأشياء.

ويعرّف المتفوّق في ضوء القدرة الابتكارية بأنه من لديه قدرة عالية على التعامل مع الأفكار والتفكير الابتكاري ومستوى عال من القدرة الاجتماعية (عن الغانم، 1994، ص 28).

ويشير سليمان ومنيب (2008 ص ص 26–27) إلى أن تعريفات الإبداع أو الابتكار تناقش في ضوء اتجاهين هما:

1–الإبداع أو الابتكار كعملية (Creativity as a process)**:**

يمر الإبداع أو الابتكار بعدة مراحل لحل مشكلة معينة نتيجة دراسة وتحليل أعمال مشاهير رجال الأدب والعلوم والرياضيات بالاستعانة بسير حياتهم ومقابلتهم، وقد تمكن جرهام ووالاس (Graham &Wallace) من تحديد مراحل العملية الإبداعية هي: **أ**–الإعداد. **ب**–الكمون. **ج**–الإشراق. **د**–التحقق.

2–الإبداع أو الابتكار كإنتاج (Creativity as a product)**:**

والإبداع أو الابتكار كإنتاج له مواصفات معينة: فقد تبناه كل من دايد وويلدونج وإيزنك وعبد الغفار وسيّد خير الله) وأهم مواصفات هذا الإنتاج ما يلي:

- **الطلاقة:** وتتمثل في أن يكون الناتج تدفقاً من الاستجابات المرتبطة بالمشكلة وتحديده كمياً في ضوء عدد من الاستجابات(الحلول) وسرعة صدورها.
- **المشكلة:** وهي التنوع واللانمطية في الاستجابات (الحلول الصادرة).
- **الأصالة:** وهي جدة هذه الاستجابات(الحلول).

وتأخذ العلاقة بين العملية الإبداعية والإبداع كإنتاج إحدى الصور الآتية:

1–جدة العملية وجدة النتاج، وهي أرقى صور الإبداع أو الابتكار.

2–عدم جدة العملية والنتاج.

3–جدة العملية وعدم جدة النتاج.

ويعرّف جيلفورد(Guilford,1959) الوارد في سليمان ومنيب (2008 ص ص 28–27) أن الإبداع أو الابتكار بأنه: " تفكير في نسق مفتوح يتميّز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة "(عن سليمان ومنيب، 2008، ص 27). ويمثل منحى جيلفورد (1962) أحد المناحي المعروفة لفهم التفكير الإبداعي أو الابتكاري، حيث قام بتصنيف القدرات الكامنة وراء التفكير الابتكاري أو المساهمة فيه.

وقد ميّز جيلفورد بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. فالتفكير التباعدي يفرز إجابات كثيرة لانتقائها من بين عدد غير محدد من الإجابات التي يمكن أن تكون صالحة. أما التفكير التقاربي فيتمثل في إيجاد الإجابة الصحيحة الواحدة.

وإذا كان التفكير الإبداعي أو الابتكاري يعد في جانب كبير منه تفكيراً تباعدياً، إلاّ أن ذلك لا ينفي أن يتوافر فيه قدر من التفكير التقاربي، فقد يحدث أحياناً في سياق بحث ما عن حل صحيح وأصيل أو مبتكر أن يصدم بسؤال لا يحتمل إلاّ إجابة واحدة صحيحة.

ويعرّف تورانس الإبداع أو الابتكار بأنه: " عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له مجال متعلم، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض حولها، واختبار صحة الفروض، والربط بين النتائج وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض.

وبناء على هذا التعريف فإن التفكير الابتكاري تفكير مرن من حيث وضع الفروض واختبارها وتعديلها ثم إعادة اختبارها (عن سليمان ومنيب، 2008 ص ص 28–27).

وهناك اتجاه ثالث في تعريف الإبداع أو الابتكار على أساس المؤثرات البيئية يمثله كل من روجرز (Rogers) وشتاين(Stein)، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإبداع هو ذلك النتاج الجديد الذي يظهر تفاعل الفرد مع الأحداث والظروف والأفراد التي ترتبط حياته بهم، ويساعد على ظهور هذا النتاج الاستقرار والتآلف أو الاتساق. فالمناخ البيئي المشبع بالحرية، والأمن النفسي، حرية التعبير عن الفكر وحرية الخطأ، يسهم بشكل فعّال في إثارة الابتكارية لدى المبتكرين (عن سيّد خير الله، 1981، ص 6).

5.2-التفوّق والذكاء:

يعتبر معامل الذكاء من أهم المفاهيم التي اعتمدت لتعريف التفوّق، ويعود ذلك إلى النصف الأول من القرن العشرين، حيث سادت نظريات التكوين العقلي التي تحدثت عن الذكاء كعامل هام وعام في تفسير النشاط المعرفي عند الإنسان. ومن الدراسات التي اعتمدت على مقاييس الذكاء في التعرف على المتفوقين دراسة ترمان (Terman) وهولنجورث (Hollingworth) ودنلاب (Dunlop) وبالدوين (Baldwin). وفي ضوء ذلك عرّفت هيئة السياسة التربوية في أمريكا المتفوّق بأنه: "من لا يقل معامل ذكائه عن **135**".

ويعرَف هولنجورث المتفوّقين بأنهم " أفضل **1%** من أفراد المجموعة من حيث الذكاء العام" (in Passow,1985,p2046).

ويعرَف بنتلي(Bentley) الطلاب المتفوّقين بأنهم " أولئك الطلاب ذوو الاستعدادات غير العادية للعمل المدرسي الذين يتميّزون بقدرة عقلية غير عادية، وقد وجد أن نسبة ذكائهم تزيد عن**110** "(عن شحاته وأبو عميرة، 1994، ص 113).

ويميّز بعض الباحثين بين ثلاث مستويات للتفوّق على أساس معيار الذكاء:

1-فئة المتفوّقين وتتراوح معاملات ذكائهم بين **120-125** وأكثر ويمثلون حوالي **5-10** من المجتمع.

2-فئة الموهوبين وتتراوح معاملات ذكائهم بين **135-140** فأكثر.

3-فئة الموهوبين بمعدل عال وتتراوح معاملات ذكائهم بين **170-180** فأكثر ويمثلون حوالي **1-3** من المجتمع (التويجري ومنصور، 2000، ص148).

وبالرغم من هذا، فإن هناك العديد من الدراسات التي ترى أن الاقتصار على الذكاء كمحك لتحديد التفوّق أمر لا يتفق مع ما توصل إليه العلم في مجال النشاط العقلي، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التفوّق بجانب الذكاء، أي أن التعريفات التي اعتمدت على الذكاء اعتمدت على محك واحد وهذا له سلبيات عدة من أهمها إغفال بعض القدرات المعبرة عن التفوّق الإنساني.

6.2-التفوّق والتحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الأفراد، حيث لاحظ عدد من العلماء أن بعض الأفراد يظهرون تفوّقاً في التحصيل الدراسي، والأداء في مختلف المجالات، لكنهم لا يصلون إلى معامل ذكاء مرتفع إذا ما قيس ذكاؤهم بمقياس محدد، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمشتغلين في مجال التفوق إلى اتخاذ المستوى التحصيلي المرتفع محكاً للتفوّق الدراسي، ومن هؤلاء نجد

ترمان وجوان (Terman & Gowan) الذين حددا التفوّق والذي يدل على الاستعداد للنبوغ بالحصول على درجات **90%** فأكثر. وحدده أيضاً فوكس (Fox) بأكثر من**90%.** أما جامعة سانتجونز (St John's university) بمدينة نيورك الأمريكية فحددته بأكثر من **98%**.

ومن هنا ظهرت تعريفات عديدة للمتفوّق اعتمدت على التحصيل الدراسي كمحك ومنها:

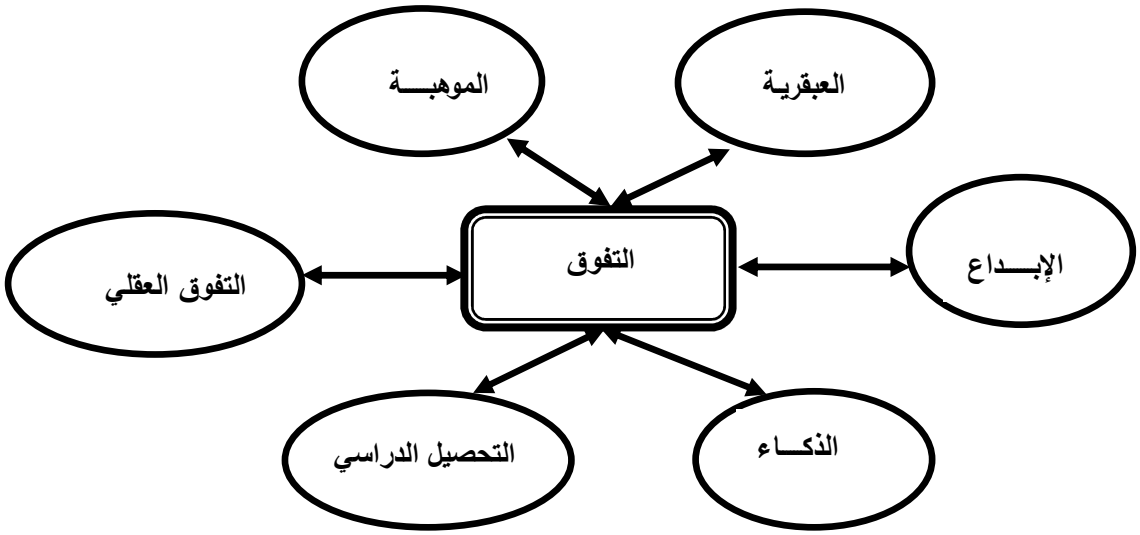
1–الطالب المتفوّق هو الذي يقع ضمن أعلى**5%** إلى جانب مجموع درجات التحصيل (سليمان، 1993، ص54).

2–المتفوّق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل **15%** إلى **20%** من المجموعة التي ينتمي إليها، وهو ذو المواهب التي تظهر في مجال كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية (عبد الغفار، 1997، ص 49).

3–المتفوّق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة (أحمد، 1994، ص 12).

4–المتفوّق تحصيلياً هو الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن **90%** (السرور، 2000، ص16).

يتبين مما سبق أن المتفوّقين يتميّزون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع في مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي أو مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.



شكل رقم (16) التفوّق والمصطلحات المرتبطة به (من تصميم الطالبة).

ثانيا: التفوّق الدراسي:

تعتبر ظاهرة التفوّق الدراسي والمتفوّقين دراسياً من الظواهر التي يتزايد الاهتمام بها بصورة مضطردة عاماً بعد عام، ولا يزال مجال التفوّق الدراسي يستحوذ على اهتمام العديد من المربين وعلماء النفس والآباء وغيرهم، ولا شك أن هذا الاهتمام له ما يبرره، ذلك أن المتفوّقين دراسياً هم الثروة الوطنية لأيّ بلد وهم علماء المستقبل، وهم المخترعون، والمبدعون، والقادة، وركائز تقدم الأمة ونهضتها.

1-التعريف الاصطلاحي للتفوّق الدراسي:

إن المتتبع في أدبيات البحث التربوي يجد أن هناك مجموعة من التعريفات المتنوعة تناولت التفوّق الدراسي من الناحية الاصطلاحية والتي سنذكر البعض منها وهي على النحو التالي:

-يعرَف عطية محمود هنا(1959) المتفوَق دراسياً بأنه:" الطفل الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة، ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاءً وسرعةً في التحصيل (هنا، 1959، ص 76).

-ويرى كل من جريسون وفارس (Garrisson & Farce,1965) وتلفارد وسووري(Telford &Sawerey,1967) وبرادلي وإيرب (Bradley & Earp,1970) أن المتفوقين دراسياً "هم الذين يحقّقون تفوَقاً في الطاقة العقلية وفي توظيف قدراتهم في مجالات مثل العلوم والرياضيات وغيرها، والذين يحقّقون تفوَقاً تحصيلياً عن أقرانهم"(عن الزيات، 2001، ص 523).

- ويرى كل من حسين قورة(1968) وشابلين(Shaplin,1971) وحسين محمد الكامل(1973) أن التفوَق الدراسي هو" الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوَق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقاً للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم" (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 12).

-ويعرَف مارلاند(Marland,1972) المتفوَق دراسياً بأنه:" ذلك الفرد الذي يظهر أداءاً متميّزاً في التحصيل الأكاديمي"(عن الداهري، 2005، ص 36).

-ويعرَف عبد المجيد نشواتي(1977) المتفوَق دراسياً بأنه:" من استطاع أن يحصل تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي ميدان من ميادين التي تقررها الجماعة" (نشواتي، 1977، ص 17).

-وحاول رجاء أبو علام وبدر العمر(1986) تصنيف التفوّق العقلي طبقا للقدرات العقلية، فأشاروا إلى أن المتعلم المتفوّق هو الذي لديه من الاستعدادات العقلية بما يمكنه من مستقبل حياته من الوصول إلى

مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقدرها المجتمع (أبو علام والعمر، 1986، ص12).

-وتعرّف محبات أبو عميرة(1996) المتعلم المتفوق بأنه: " الذي يحرز درجات عالية في اختبارات الذكاء والاختبارات الابتكارية واختبارات التحكم التي يقوم ببنائها المعلم، كما أن هذا الفرد يتمتع بذاكرة جيدة" (أبو عميرة، 1996، ص 21).

-وقدم عاطف عطاوي(1997) تعريفا للطالب المتفوّق ينص على أنه "المتعلم الذي لديه القدرة على التحليل والتفكير والتقويم النقدي، والقدرة على ربط ما هو نظري بما هو عملي، وربط المادة بالعالم الخارجي" (عطاوي، 1997، ص28).

-ويرى عادل أبو العز وإيمان صادق(2000) أن المتعلم المتفوّق هو الحاصل على أكثر من **90%** في المجموع الكلي في المرحلة الإعدادية واختبارات القدرات العقلية المعد من قبل وزارة التربية والتعليم لتحديد المتعلمين المتفوّقين في مرحلة التعليم الثانوي (أبو العز وصادق، 2000، ص346).

-ويعرَف سليمان وأحمد(2001) التفوّق الدراسي بأنه:" القدرة على الامتياز في التحصيل"(سليمان وأحمد، 2001، ص 24).

-وترى مها زحلوق(2001) أن التفوّق الدراسي(الأكاديمي) هو الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران (زحلوق،2001، ص15).

- ويعرَف عبد الحفيظ سلامة وسمير أبو مغلي(2002) أن المتفوَق دراسياً هو "الذي يظهر أداء ممَيزا وقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها"(سلامة وأبو مغلي، 2002، ص 10).

-ويرى عبد المطلب القريطي(2005) أن المتعلم المتفوّق هو "الذي يبلغ مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني" (القريطي، 2005، ص ص 155-156).

-ويعرَف إبراهيم سليمان عبد الواحد(2012) المتعلم المتفوّق بأنه: "الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعا من الأداء وذلك في واحد أو أكثر من المجالات التالية للتفوق وهي:

القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القدرة على القيادة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحس حركية" (إبراهيم، 2012، ص67).

– ويعرَف بنتلي(Bentley) الطالب المتفوّق بأنه:" الفرد الذي يظهر استعدادات عليا في الدراسة" (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 24).

– ويعرَف هافجرست(Havighurst) المتفوّقين دراسياً بأنهم:" الأفراد الذين أثبتوا تفوقاً في الأداء في أيّ مجال من المجالات المقبولة اجتماعياً"(عن جروان، 2002، ص 6).

–ويعرَف فرنون (Vernon) المتعلم المتفوّق بأنه: "من يتميّز بمستوى ممتاز أو خارق من حيث الذكاء في مجال أو أكثر من مجالات الحياة الخاصة (عن شوقي، 1997، ص243).

وتتفق الطالبة مع تعريف مها زحلوق(2001) من حيث أن التفوّق الدراسي أو الأكاديمي هو الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران، كما تتفق الطالبة أيضاً مع تعريف عبد الحفيظ سلامة وسمير أبو مغلي(2002)، من حيث أن المتفوَق دراسياً هو الذي يظهر أداءاً مميّزاً وقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع في مختلف المواد والأنشطة الدراسية مقارنة بأقرانه، إضافة إلى تميزه بخاصية الالتزام بالمهام التي تسند إليه والتي تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف.

–ويعرّف التفوّق الدراسي اصطلاحاً بأنه: " الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي عن الأكثرية أو المتوسطين من الأقران. أما إجرائياً فقد لجأت الكثير من البحوث والدراسات التي تقف عند التفوّق والمتفوّقين إلى الاعتماد على النسبة المئوية في تعريفها له وتحديده إجرائياً، فقد عمد بعضها إلى القول بأن المتفوّق دراسياً هو كل من يقع في النسبة المئوية العليا من (**3%–5 %**) تبعاً لتحصيله الدراسي، وقد عمد بعضها الآخر إلى القول بأن المتفوّق دراسياً هو كل من يقع ضمن أفضل (**15%–20%**) من المجموعة التي ينتمي إليها (سليمان ومنيب، 2008، ص 52).

وقد أخذت دراسات أخرى بنسب تختلف عن ذلك لتشمل كل من يقع ضمن الإرباعي الأعلى، وفي الوقت الذي تشير فيه بعض الدراسات إلى أن المتفوّق دراسياً هو كل من يرتفع عن المتوسط بمقدار انحراف معياري إيجابي واحد، نجد دراسات أخرى تشير إلى أنه هو كل من يرتفع عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين إيجابيين كما جاء عند كل من الطحان(1982)، زحلوق(1990)، معاجيني(1999) وحداد ونادیا سرور(1999).

2-نظريات التفوّق الدراسي:

قبل الحديث عن النظريات المفسرة للتفوّق الدراسي تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من النظريات تناولت التفوّق والتي ظهرت قبل العقدين الأخرين، وبعده ظهرت مجموعة أخرى من النظريات تناولت التفوّق الدراسي حيث تعددت النظريات المفسّرة للتفوق والتفوّق الدراسي، وتميّزت كل نظرية بالإطار النظري الذي يحدد معالمها. وسنقدم إذن النظريات التي تناولت التفوّق أوّلاً ثم تلك التي تناولت التفوّق الدراسي.

وجاءت النظريات التي ظهرت قبل العقدين الأخرين على النحو التالي:

1.2-النظريات الأولى للتفوّق:

ظهرت قبل العقدين الأخيرين من العصر الحالي مجموعة من النظريات تناولت موضوع التفوّق، وهذه النظريات هي كما يلي:

1.1.2-النظرية المرضية:

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التفوّق، وهي تقوم على الربط بين التفوّق بأشكاله المختلفة، وبخاصة بين التفوّق الابتكاري والمرض العقلي (الجنون)، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون ارتباطا وثيقا وأن من الجنون فنون كما يقال ولا يوجد لهذا ما يبرره (عبد اللطيف، 1990، ص 109).

ويشير كولمان (Coleman,1964) في كتابه "**علم النفس الشواذ**" إلى أن الكثير من المشاهير فلاسفة كانوا أو قادة عسكريين عانوا من الاضطراب العقلي بصورة أو بأخرى مثل سقراط وديمقريطس والإسكندر الأكبر وتيمور لينك وروسو وغيرهم. وكان من يرى بأن التفوّق والموهبة يقترنان بالعبقرية وأن العبقرية ترتبط بالاضطراب العقلي حيث أن العبقرية والمرض العقلي صفتان متلازمتان. وقد عزز هذا المفهوم ما قام به بعض الباحثين من جمع وتصنيف قوائم شخصيات تاريخية بارزة ممن عانوا من اضطرابات عقلية في محاولة إثبات الارتباط الموجب بين العبقرية والمرض العقلي (جروان، 2002، ص ص 27-28).

2.1.2-النظرية الفيزيولوجية:

ترى النظرية الفيزيولوجية أن الأفراد المتفوّقين وذوي القدرة العالية على التحصيل الدراسي لديهم نشاط فيزيولوجي أكثر من العاديين والمتأخرين دراسياً، بحيث يفترض أصحاب هذه النظرية أن للغدة الكظرية دور في ذلك والتي تعد من الغدد الصماء. ويفترض أصحاب هذه النظرية أن لذوي التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوّقين دراسياً نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين (عن صرداوي، 2009، ص 272).

وتوصلت دراسات برجمان(Bergman,1976) وماننسون(Magnusson,1979) إلى أن لذوي التحصيل الدراسي العالي إفراز أدرينالييني أكثر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض، وأن للذكور إفراز أكثر من الإناث من ذوي التحصيل الدراسي العالي (عن عبد اللطيف، 1990، ص 110).

3.1.2-النظرية الوراثية:

تعتمد النظرية الوراثية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد-سواء في ضوء القدرة العقلية العامة أو في ضوء عدد من القدرات العقلية-يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، أن الجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى العوامل الوراثية (عبد اللطيف، 1990، ص 111).

4.1.2-نظرية التحليل النفسي الدينامي:

ترجع هذه النظرية إلى فرويد (Freud) الذي فسّر ظاهرة التفوّق في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد الذي يعني تقبل الأنا للدافع الغريزي، لكن مع تحويل طاقاته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية (عن عبد الله، 2000، ص 108).

ويعتبر التسامي شكلاً من أشكال التعويض، وفي نظر الفرويديين استبدال هدف جنسي بهدف غير جنسي مقبول اجتماعيا(عن صرداوي، 2009، ص 275).

5.1.2-نظرية علم النفس الفردي:

فسّر أدلر (Adler) ظاهرة التفوّق في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية إنشاء حافز للتفوّق. ولقد أقام أدلر مذهبه على دعائم أساسية أهمها: الشعور بالنقص والتعويض والنزوع نحو التفوّق أو السيطرة والغائية التي تحكم عملية التعويض وكذلك أسلوب الحياة وتأثيره في توجيه السلوك.

ويعتقد أدلر أن الإنسان يولد ضعيفاً، عاجزاً مما يؤثر في حياته، وبتأثير من الشعور بالنقص يتشكل لدى الفرد عامل فعّال في نموه النفسي يحرّك قواه النفسية لتعويض النقص مما يحفف شعوره بالضعف.

ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوّق هو من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي، حيث أن الشخص يسعى إلى الحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعياً يكون الفرد مفيداً ومرغوباً فيه (عن صرداوي، 2009، ص 276).

6.1.2-نظرية البيئة أو المحيط:

تعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها، وهي تقوم على أساس أن التفوّق يتأثر بالبيئة أو المحيط أكثر من الوراثة، بمعنى أن عوامل البيئة يمكنها أن تساعد الفرد على تفوّقه، ومن أبرز هذه العوامل: الأسرة، المدرسة والحي وغيرها من العوامل.

7.1.2-النظرية النوعية أو الكيفية:

تفسّر النظرية النوعية أو الكيفية العبقرية تفسيراً يعزلها عزلاً تماماً عن قدرات الفرد العادي. فالاختلاف الموجود مثلاً بين أيّ فيلسوف عادي وابن خلدون مثلاً هو اختلاف في النوع أكثر من اختلاف في الدرجة، أي أن العباقرة يتميّزون بقدرات ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي، وهذا ما ينصب على المتفوّقين.

8.1.2-النظرية الكمية أو القياسية:

تقابل النظرية الكمية سابقتها النوعية أو الكيفية، من حيث أن النظرية النوعية تقرر أن الفرق بين المتفوّقين وغير المتفوّقين هو فارق في النوع. بينما النظرية الكمية أو القياسية الإحصائية تقرر أنه فارق في الكم وأساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى الأفراد.

وتعتبر هذه النظرية التفوّق نتاج تمايز الذكاء والقدرات العقلية المعرفية الأخرى، دون إهمالها لدور العوامل الشخصية كالمثابرة والدافعية في التفوّق. وترى هذه النظرية أن الاختلاف بين المتفوّقين هو اختلاف في مستوى الصفة وليس في جوهرها، بمعناه اختلاف في الكم وليس النوع (القاضي وحسين، 2002، ص 125).

9.1.2-النظرية التكاملية:

تحاول النظرية التكاملية أن تجمع بين العناصر الإيجابية في سياق ما تقدم من نظريات وتنسج بذلك نسقاً آخر، ونظريةً أوسع وأشمل وأكثر تكاملاً وأعرض اتساعاً. فالفرد المتفوّق يحتاج إلى قدر من الذكاء وبعض القدرات المعرفية المميّزة للمساعدة، وإلى وجود بيئة أسرية ومدرسية واجتماعية عامة مناسبة من شأنها أن تنمي استعداداته، وقدرته على مواصلة النجاح والتفوّق في الدراسة.

فالنظرية التكاملية نظرية تريد التأكيد على أهمية الوراثة والبيئة وعلى متغيرات الشخصية المعرفية وغير المعرفية، وما إلى ذلك لإحداث عملية التفوّق لدى الفرد (عن صرداوي، 2009، ص ص 22-23).

2.2-النظريات المعاصرة للتفوّق:

لقد ظهرت بعد العقدين الأخيرين مجموعة من النظريات تناولت التفوّق وهي على النحو التالي:

1.2.2-نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر(Gardner,1983):

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر من أكثر نظريات الذكاء الحديثة انتشاراً في ميدان التربية والتعليم حيث قدمها لأوّل مرة في كتابه " أطر العقل" سنة 1983، وفيها يرفض فكرة الذكاء الواحد كدالة على الطاقة العقلية مؤكدا على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد. وقد بنى جاردنر نظريته على البحوث والدراسات التي أجراها على المخ البشري وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس المعرفي وبعض الدراسات المتصلة بالشخصية (عن رياض، 2004، ص172).

وقدم جاردنر في كتابه سبعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء الرياضي/ المنطقي الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي/ الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البين-شخصي، والذكاء البين-ذاتي.

ويرى جاردنر أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطاً معيناً ومصاحباً من التفوّق بحيث يصبح التفوق في ضوء ذلك سبعة أنماط هي الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات(عن مصطفى، 2001، ص213).

وأضاف جاردنر بعد ذلك نوعين آخرين هما: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي ليصبح عدد الذكاءات المكتشفة حتى الآن تسعة. وقد وجهت انتقادات لهذه النظرية بالمقارنة مع النظرية الكلاسيكية أو نظرية العاملين لسبيرمان وذلك من حيث فائدتها العملية.

ويذكر وايت وبرين (White & Breen,1998) أن نظرية الذكاءات المتعددة تحسن من وعي التربويين باحتياجات المتفوقين وتنوعهم.

وقد أدت نظرية جاردنر إلى التغيير في النظرة إلى الذكاء الإنساني لدى بعض الباحثين، كما أدت إلى تطوير العديد من البرامج التي اعتمدت على أنشطة وأدوات في رعاية المتفوقين.

2.2.2-نظرية أبراهام. جتاننبوم (Abraham J Tannenbaum, 1980):

تعرف نظرية تاننبوم **بالنموذج النفسي العصبي للتفوّق**، حيث يرى هذا النموذج أن التفوّق أو الموهبة كأداء لا يتطوّر إلاَ عند المراهقين والراشدين، إذ يكون لديهم ما يعرف بالتفوّق كاستعداد فطري.

ويشير تاننبوم الوارد في (عبد الله، 2005، ص ص 102-104) إلى خمسة عوامل مختلفة لها فاعلية في تطور التفوّق إلى شكل بارز وهي:

1-القدرة العامة (General ability).**2**-قدرات خاصة أو نوعية (Special ability).

3-عوامل غير عقلية (non intellective factors).**4**-عوامل بيئية (Environmental factors).

5-عوامل الحظ أو الصدفة (Chance factors).

تقاس القدرة العامة بنسبة الذكاء، والقدرة الخاصة فتقاس من خلال المجال الذي يعكسها.

أما الحظ فيقاس بما يقابله الفرد من مواقف وظروف تؤثر فيه، والعوامل البيئية أحدها بشري والأخرى يتعلق بالتنشئة الاجتماعية. كما يشير تاننبوم إلى أن التفوّق الأدائي عند المراهقين والراشدين يضم أربعة أنواع وهي:

- **التفوّق النادر:** والتفوّق النادر هو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك.
- **التفوّق الفائض:** وهو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك. أما التفوق الفائض فهو الذي يوجد لدى الأفراد الذين يضيفون بشكل كبير إلى جمال البيئة.
- **التفوّق النسبي:** وهو الذي يرتبط بالتجارة والبضائع والخدمات المختلفة كالطب والمحاماة.
- **التفوّق الشاذ:** وهو المهارات الموجودة في المجال العلمي.

3.2.2-نظرية روبرت. جسترنبرج (Robert J Sternberg,1985):

تعرف نظرية سترنبرج **بالنموذج الثلاثي للتفوّق** حيث يرى هذا النموذج أن التفوّق يضم أربعة عناصر أو أنماط تعرف بالنموذج الثلاثي هي:**1**-التفوّق التحليلي. **2**-التفوّق الابتكاري. **3**-التفوّق العملي، **4**-التفوّق المتوازن الذي يجمع بين عناصر الأنماط الثلاثة السابقة. ويؤكد سترنبرج على أن التفوّق يتوقف على التفاعل بين الشخصي متمثلاً في وظائف السيطرة المخية التي تقوم بها.

4.2.2-نظرية جوزيف رنزولي (J.Renzulli,1986):

وتعرف نظرية رنزولي **بنموذج الحلقات الثلاث للتفوّق** والذي صنف من خلالها التفوّق إلى:

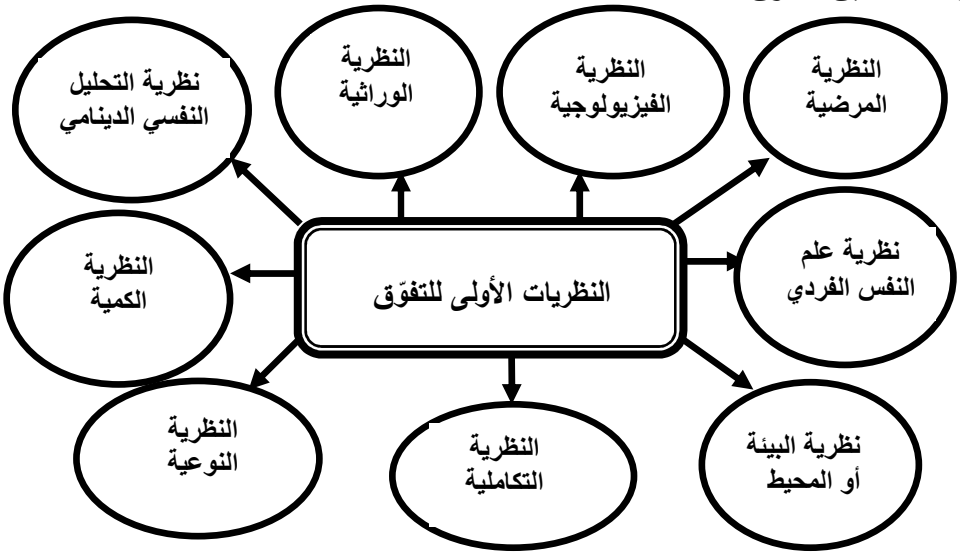
- **تفوّق دراسي:** حيث أنه ذلك التفوق الذي يتسم بقدرة الفرد على اجتياز الاختبارات المختلفة التي يتم عقدها من أجله، إلى جانب تعلم الدروس المختلفة.
- **تفوّق الإنتاج الإبداعي:** وهو يضم مجالات عديدة من النشاط الإنساني.

5.2.2-نظرية فرانسوا جانييه (F. Gagné,2003):

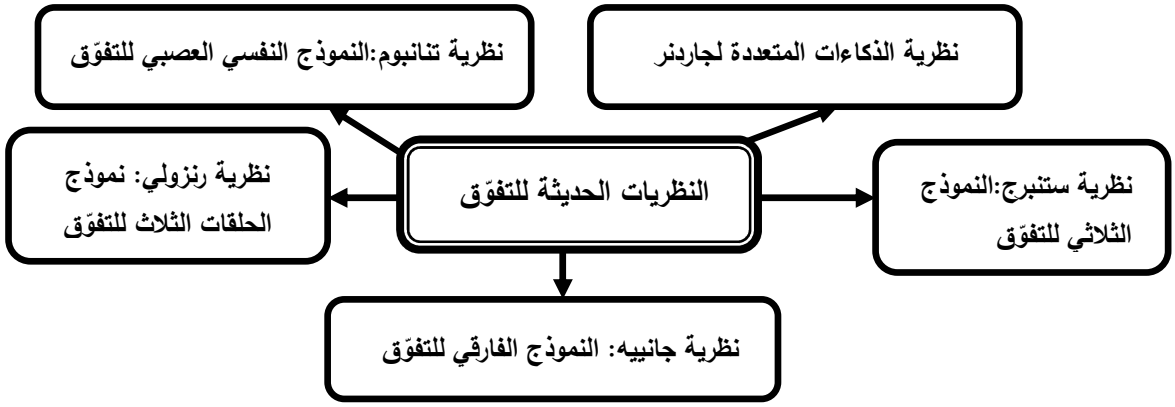
تعرف نظرية جانييه **بالنموذج الفارقي للتفوّق** حيث يفرّق بين التفوّق كاستعداد فطري دون التعرض لأي تدريب أو ممارسة كما هو الحال عند الأطفال، وبين التفوّق كقدرة متميّزة على الأداء بعد أن تكون الاستعدادات الفطرية قد تعرضت لعوامل محفزّة منها ما هو شخصي كالدافعية والحالة المزاجية، وما هو

بيئي كالمواقف والصدفة، كما يرى أن الاستعداد الفطري لدى الفرد يتحول إلى قدرة أدائية ثابتة بفضل عمليات التربية والتدريب والممارسة، وهو الأمر الذي تحكمه عوامل شخصية وعوامل بيئية متعددة.

وقد ميز جانييه بين التفوّق والموهبة بشكل واضح في نموذجه المميّز والذي طرحه لأوّل مرة عام 1985 وأعاد صياغته عام 2000 وأطلق عليه اسم (Differentiated Model of Giftedness andTalent) والذي يتكوّن من ستة عوامل هي: **1**–الموهبة.**2**–التفوّق، والأربعة الباقية مندرجة تحت مسمى العوامل المؤثرة في الموهبة لتحقيق التفوّق.



شكل رقم (17) النظريات الأولى للتفوّق (قبل العقدين الأخيرين) (من تصميم الطالبة).



شكل رقم (18) النظريات المعاصرة للتفوّق (بعد العقدين الأخيرين) (من تصميم الطالبة).

3-عوامل التفوّق الدراسي:

إن نجاح الفرد وتفوّقه في الدراسة وغيرها ليس وليد عامل واحد أو عوامل معينة بل هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتشابكة لتكوَن شخصية فريدة ومتمايز عن غيرها من الشخصيات.

ومما لا شك فيه أن التفوّق الدراسي يتحدد ويتأثر بعوامل عديدة ومتنوعة مثل العوامل المتصلة بالفرد والعوامل المتصلة بالبيئة (الأسرة والمدرسة والحي) أو العوامل الفردية-البيئية، ولابد أن نوضح في بداية الأمر أن هذه العوامل أو المحددات تتفاعل فيما بينها في التأثير في نشوء هذا التفوّق بحيث لا يمكن التعرف على خصائص المتفوّقين دراسياً إن كانت متأثرة بالعوامل الفردية أم بالعوامل البيئية أم كليهما. فلا يمكن الفصل القاطع بين هذه العوامل إلاّ بغرض الدراسة فقط، وفي حقيقة الأمر فكل هذه العوامل تتداخل تداخلاً عميقاً في التأثير في المتعلم المتفوّق.

وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

1.3-عوامل الفرد الذاتية:

1.1.3-العوامل العقلية المعرفية:

-ذكاء الفرد وقدراته:

لقد اتجهت معظم النظم التربوية قبل الخمسينات إلى الاقتداء بدراسة لويس ترمان(1925) الرائدة في الكشف عن المتفوّقين اعتماداً على نسبة الذكاء أو التحصيل الدراسي أو كلاهما.

ويرى خاتنس (Khatens,1975) وتوتل(Tuttle,1978) أن نسبة الذكاء **130** أو أكثر يمكن اعتبارها معياراً للتفوّق العقلي.

وتوصلت مجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والتفوَق الدراسي إلى وجود ارتباط موجب دال بين المتغيرين، حيث أسفرت نتائج بلوم (Bloom,1968) وكايج وبرلينر (Cage&Berliner ,1979) وهماشك (Hamachek,1979) عن وجود ارتباط موجب بين الذكاء والتحصيل الدراسي قيمته هي**0.50** (عن نشواتي، 1986، ص 132).

ويذكر بوتشر (Butcher) أن الذكاء يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز الدراسي العالي لدى المتعلم (عن بودخيلي، 2004، ص 332).

وتوصلت فرنون (Vernon,1954) إلى أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية والحساب وصل إلى **0.80** بالنسبة لمستوى عمري واحد(عن بودخيلي، 2004، ص 332).

كما يشير تايلر(Tyler) إلى أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يتراوح بين **0.70** و**0.80**، وهو ارتباط عالٍ. فالذكاء يلعب دوراً مهماً في عملية التفوّق التحصيلي، مما يجب ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأفراد المرجو تفوّقهم.

أوضحت نتائج دراسات عربية وأجنبية أن أكثر القدرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي والتفوَق فيه في مرحلة التعليم الثانوي القدرة اللغوية، القدرة على فهم معاني الكلمات، إدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح لمعاني التعبيرات اللغوية، القدرة على الاستدلال العام وهي سهولة إدراك العلاقات واستقراء القاعدة العامة وتصنيفها بدقة لاستنباط الإجابة الصحيحة(عبد اللطيف، 1990، ص 113).

ويحتاج المتفوّق دراسيا في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة مثل القدرة على التحليل والتركيب، الفحص والتأليف والمعالجة، المحاورة، الاستدلال والاستنتاج، المناقشة والتعليق، النقد والتقويم(عبد اللطيف، 1990، ص 116).

وأشار صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان(2002) إلى أن مظاهر الفروق بين الأفراد في المجال العقلي المعرفي والتي يتفاوت فيها البشر تتمثل في عمليات التفكير بجميع صوره كالتفكير التقاربي التفكير التباعدي، التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي، في عملية التعلم وعملية التذكر وعملية الاكتساب، عملية الاحتفاظ والتخزين، عملية الاسترجاع، وفي عمليات الإدراك الحسي والانتباه وعملية التجهيز وتناول المعلومات (مراد وسليمان، 2002، ص 245).

وقد اتفق كثير من الباحثين على أن الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء تعد من أكثر الوسائل شيوعاً في التعرف على المتفوّقين، وذلك على أساس أن ارتفاع معدل التحصيل يعد مؤشراً على تفوّق المتعلم وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه، إلاّ أن نتائج الدراسات التي تناولت التفوّق العقلي دلت على أن هذا المفهوم يتجاوز ما هو أبعد من مجرد الذكاء أو التحصيل (سليمان ومنيب، 2008، ص 23).

وتجدر الإشارة إلى أن في أدبيات البحث النفسي والتربوي أو التراث السيكولوجي والتربوي في مجال التفوّق العقلي تناول العلماء والباحثون العوامل الوراثية والعوامل البيئة.

ويرى عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ(1966) الوارد في (سليمان وأحمد، 2001، ص ص 34-35) أن هناك وجهتان للنظر فيما يتعلق بطبيعة العوامل الوراثية: أولاهما إذا كانت الفروق في السلوك الذكي تصدر عن فروق في تكوين ونوع الجهاز العصبي وأعضاء الحس(الحواس)، وأنه لا شك في أن هذه العوامل التكوينية تؤثر في نمو الطفل فإذا كان يقظاً ويرى ويسمع بدرجة جيّدة، فإنه يكون من السهل عليه أن ينمي مفاهيمه الأساسية.أما وجهة النظر الثانية فهي أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض عند

ولادتهم في النشاط الاستدلالي المنظم للمخ الذي يؤدي إلى " التعميمات"، كما أوضح ذلك جان بياجييه (J.Piaget)، ووفقاً لوجهة النظر هذه فإن ما يرثه الفرد هو تلك الوظيفة، وهي القدرة على انتقاء الخبرات من البيئة والربط بينها، وتنظيم علاقة طيّبة بين الشخص وبيئته. ومنذ البداية يجد الذكاء نفسه في شبكة من العلاقات بين الكائن وبيئته.

وهناك من الباحثين مثل–غصون ياسين(1981)، أيزنك(1983)، وطفة(1990) ومها زحلوق(2000)–من يرى أن الفروق في التفوّق والموهبة تعود في قسم منها إلى عوامل وراثية، حيث يذكر أرثر جيتس (A. Gates) أن الوراثة أهم بكثير من أية عوامل أخرى في تقرير التفوّق والموهبة. وهناك من يحدد نسبة تدخل العوامل الوراثية في التفوّق والمواهب بمقدار الثلث أو الثلثين، والمهم في هذا الصدد القول بأن للعوامل الوراثية دوراً مهماً في تقرير التفوّق والموهبة لدى الأطفال (عن سليمان وأحمد، 2001، ص ص 36–37).

–عامل الجنس:

إن مقاييس الذكاء المختلفة في البحوث المتعددة لم تكشف وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء. ففي بحث أجراه سيريل بيرت (C. Burt) على عينة قوامها 3000 طفل في مدينة لندن، وجد أن الإناث يتفوّقن على الذكور في الأعمار المبكرة حتى سن المراهقة، إذ أن نضج الإناث أسرع من نضج الذكور، ثم ينعكس الوضع خلال فترة المراهقة، ويصبح التفوّق في الذكاء لصالح الذكور.

والنتيجة النهائية توضح أن الذكاء لدى الجنسين في مستوى واحد، وليس هناك دليل على أن جنس يتفوّق على الآخر في الذكاء. لذلك نجد أن اختباري ستانفورد–بينيه ووكسلر بلفيو لقياس الذكاء، وهما الأكثر الاختبارات شيوعاً قد صمما وحذف منهما الفروق بين الجنسين (سليمان ومنيب، 2008، ص 127).

2.1.3–العوامل النفسية:

أشار العديد من البحوث والدراسات إلى تأثير العوامل النفسية في عملية التعلم وتحصيل المتعلم مثل دافعيته للتعلم والإنجاز، تقدير ذاته، ثقته بنفسه، مستويات القلق لديه، رضاه عن الدراسة، اتجاهاته نحو الدراسة والمدرسة ومسؤولية عنها.

ونقلاً عن (صرداوي، 2009، ص ص 284–286) أشارت نتائج مجموعة من الدراسات مثل محمد رمضان(1987) وفتحي مصطفى الزيات(1998) وجابر عبد الحميد جابر(1989) ومرزوق عبد الحميد(1990) إلى وجود ارتباط دال بين الدافع للإنجاز والتفوّق الدراسي(عن خليفة، 1995، ص 53).

وأسفرت نتائج دراسة فريرش(Frerichs,1971) عن وجود ارتباط موجب دال بين تقدير الذات والتفوّق الدراسي (عن الزيات، 2001، ص 251).

وبيّنت دراسة مارجوري بانكس (Marjoribanks,1976) أن هناك علاقة موجبة ودالة بين اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث كلما ازدادت درجات الفرد على مقياس الاتجاهات نحو الدراسة ازداد تحصيله الدراسي.

وتوصل دودلي (Dudley,1978) وكلينجر (Clinger,1979) إلى وجود ارتباط موجب بين اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي والتفوّق فيه(عن جابر، الشيخ والدريني، 1985، ص 336).

وأوضحت دراسة برنز(Burns1979) أن الزيادة في تقدير الذات الإيجابي تسهم في زيادة الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي لدى المتعلمين(عن عبد اللطيف، 1990، ص 116).

وأظهرت نتائج دراسة بركال(Perkal,1979) أهمية دافعية للإنجاز في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح والتفوّق في الدراسة (عن صرداوي، 2009، ص 287).

2.3-العوامل الأسرية:

لا أحد يستطيع أن ينكر دور الأسرة كبيئة تحتضن الفرد منذ ولادته، ولا أحد يستطيع أن يغض الطرف عما تحمله هذه البيئة من مثيرات، وما تتركه هذه المثيرات من بصمات على تفوّق الفرد أو الحد منه. فتفوّق الطفل الدراسي يتأثر تأثيراً بالغاً بما تهيئه له أسرته من فرص تربوية وثقافية واجتماعية، ومن إنفاق مادي. وتحيط بكل أسرة مجموعة من الظروف والعوامل تتحد مع بعضها، لتشكّل أجواء خاصة من الناحية العاطفية، الأخلاقية والتربوية، الثقافية، الاجتماعية، السكنية المعيشية والاقتصادية حيث تترك هذه الأجواء صمات واضحة في حياة الأفراد الحاضرة والمستقبلية والتي تبدو من خلال طريقة تعاملهم معهم، ومن خلال طريقة توافقهم مع ظروف الحياة داخل البيت وخارجه(سليمان وأحمد، 2001، ص 38).

1.2.3-الجو العاطفي للأسرة:

يعتبر الجانب الأسري داخل المحيط الأسري من أهم الجوانب التي تؤثر في شخصية الأبناء وأسلوب توافقهم، فالحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي يتلقاها الابن من خلال تفاعله مع أفراد أسرته (الوالدين والإخوة) أمور من شأنها أن تعزز من مكانته، وثقته بنفسه، واستقراره، وتنمي لديه النواحي الإيجابية تجاه الحياة، وقدرته على مجابهة الأمور الصعبة كما يجابه الأمور اليسيرة على حد سواء.

إن آثار الجو العاطفي تبدو على الفرد في جميع مراحل حياته. فتظهر آثار العاطفة على التلميذ في المدرسة حين يتعامل مع زملائه، وتبدو عليه أمارات التعلق الشديد بالأسرة والمجتمع والإنسانية بوجه عام (العكايلة، 2006، ص 170).

ويشير قطامي وصبحي (1992) إلى أن المناخ الأسري كان أميل إلى الغنى والوفرة في المؤثرات التربوية والثقافية، وأميل إلى الاستقرار في المناخ العام العاطفي والاجتماعي، وإلى حسن المعاملة بين الوالدين والأبناء(قطامي وصبحي، 1992، ص 971).

وتذكر مها زحلوق(2000) أن مجموعة من الدراسات أظهرت أن آباء الأطفال المتفوّقين كانوا أقل ميلاً للسيطرة والتسلط على أطفالهم، ويتيحون لهم الحرية الكاملة لاتخاذ القرار الذي يراه الطفل مناسباً، كما يتيحون لهم الفرصة لاكتشاف البيئة من حولهم، ويقرأون الكتب والقصص أمام أطفالهم، وغالباً ما يفضلون أسلوب التوجيه، ونادراً ما يلجؤون إلى العقاب البدني (زحلوق، 2000، ص 101).

وتوصلت دراسة بيني وجدي (Beney & Giddey,1983) إلى أن **90%** من المعلمين يرون أن المناخ العائلي يلعب دوراً أساسياً في نجاح التلميذ الدراسي وتفوّقه (in Bain,1985,p170).

ويتفق كل من حوراني وجابر(1997) مع ما أسفرت عنه دراسة فيليب ودورتي فيرنون(Philippe &DorothyVernon,1977) من أن القسوة والتسلط تسببان الضرر البالغ والتعطيل الأكيد لنمو مواهب وقدرات الطفل، وأن الديمقراطية تدعم من الثقة بالنفس وتزيد من الإحساس بالمسؤولية والرغبة في التعلم (حوراني وجابر، 1997، ص 67).

2.2.3-الجو الأخلاقي والتربوي للأسرة:

ونعني بالجو الأخلاقي والتربوي للأسرة مجموعة القيم الاجتماعية والسلوكية والمبادئ الأخلاقية التي تحكم الوسط الأسري وتسوده، ويمتثل لها الصغار والكبار. وكذلك أساليب المعاملة الوالدية وأشكال السلوكيات التي يتطلع إليها المجتمع ويطلبها من أفراده، وأن هذا الجو يترك آثاراً واضحة لدى الأبناء بعضها يكون موافقاً للجو الأسري، والبعض الآخر يكون مغايراً له، وأن أكثر الحالات التي يوجد فيها الاختلاف، عندما يكون الجو الأسري مشبعاً بالتطرف فيما يؤمن به الكبار.

وأشارت دراسة جارلاند (Garland,1980) إلى أن الخلفية الأسرية وقيم الوالدين والمعاملة الوالدية لها حثيث الأثر على تحصيل الأبناء (عن صرداوي، 2009، ص 289).

3.2.3-الجو الثقافي للأسرة:

ويتضمن الجو الثقافي للأسرة مجموعة الظروف الموجودة داخل الوسط الأسري والتي تسهم في تكوين اللغة والفكر البنّاء، ويشمل كذلك مدى توافر الكتب والمجلات والصحف ووسائل اللعب والترفيه المختلفة وكذلك مصادر ووسائل الإعلام، ونلاحظ أن بعض الأسر تعمل على توفير الظروف الثقافية المناسبة للأبناء، وأن تحرص على أن يكون الجو الثقافي للأسرة غنياً.

إن وجود توافر الجو الثقافي باستمرار يكون في مصلحة النمو الثقافي المناسب للطفل حيث يجد الاهتمام من قبل الأهل بما يقرأ ويطالع أو يفكر به من غير تسلط ولا إهمال.

وأشارت نتائج دراسة شيف وزملائه (Schiff & al.,1978) إلى أن للوسط الثقافي والاجتماعي تأثير واضح في تحصيل المتعلم الدراسي، وهو أكثر من عامل الوراثة، حيث يتبيّن أن لتفوّق التلميذ أو إخفاقه في الدراسة علاقة وثيقة بالمحيط الذي يعيش فيه (in Hurtig & rondal,1981,p536).

وأكدت دراسة جيرار وكلير (Girard & Clerc,1964) على أهمية الإرث الثقافي للوالدين وتأثيره في تفوّق المتعلم أو اخفاقه في المدرسة، حيث لابد من اعتبار المستوى الثقافي للآباء كبعد أساسي لنظام الأسرة الاجتماعي (in Boudon,1975,p59).

وأكدت دراسة صوفي وجيرار (Sauvy & Girard,1965) قوّة تأثير المستوى الثقافي للأسرة في نجاح أو إخفاق التلميذ الدراسي، ويتجلى ذلك من نوعية المساعدة الوالدية التي يتلقاها بالبيت (Tourtet,1974,p87).

ويتفق كل من قطامي وصبحي(1997) مع ما ذهب إليه شيفر (Schaefer,1970) من أن آباء وأمهات الإناث الموهوبات والمتفوّقات عقلياً كانوا على درجة جيّدة من الثقافة، وأن غالبية أمهات الإناث المتفوّقات عقلياً والمبتكرات يعملن خارج المنزل، كما تبين أن كلا من الوالدين لديه اهتمامات ثقافية وأنشطة عقلية أكثر من الاهتمام بالتنظيمات الاجتماعية، وأن آباء المتفوّقات وأمهاتهن يقرأون بمعدل أكثر من المتوسط ولديهم هوايات ابتكارية (قطامي وصبحي، 1997، ص 67).

وتشير دراسة بندرفيس وهاولي(Pendarvis & Hawely) إلى أن المحيط الفكري والثقافي لأسر المتفوّقين عقلياً يتميّز بالنشاط الفكري والثقافي كالقراءة والمطالعة والكتابة والاستماع إلى الموسيقى، وزيارة المتاحف والمكتبات(عن سليمان وأحمد، 2001، ص 41).

4.2.3-الجو السكني للأسرة:

ويقصد به الشروط الطبيعية الجيّدة للمسكن. فالفرد بطبيعته حساس لكل شيء يجري في المنزل من حيث وضعية الغرف وعددها واتساعها وطريقة ترتيبها وتهويتها، ومن حيث موقعه السكن ونوعيته سواء كان منزلاً مستقلاً أم شقة أم سكناً في حي شعبي وما إلى ذلك. فالمسكن الفسيح المريح يجعل الفرد أكثر توافقاً واهتماماً بالتحصيل والدراسة. أما المسكن السيئ من حيث البناء والتصميم والموقع فإنه قد يسبب للابن نوعاً من القلق والضيق والاضطراب والحرج أمام رفاقه وأصدقائه الذين يمكن أن يكونوا أوفر منه

حظاً في المسكن، كما أن موقع المسكن قد يفرض على الابن الارتباط بصداقات معينة قد لا تكون ملائمة لحسن نموه وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي.

وأشار تقرير كولمان (Coleman,1966) بأمريكا، وتقرير بلودان (Plowden,1967) ببريطانيا إلى وجود علاقة بين نتائج التلاميذ المدرسية والفوارق الاجتماعية الأسرية (in Forquin,1990,p26).

وأشارت الدراسة الطولية لدوغلاس (Douglas,1968-1984) إلى أهمية المتغيرات الاجتماعية وتأثيرها في نجاح الأطفال المدرسي وتفّوقهم (in Forquin,1990,p26).

5.2.3-الجو الاقتصادي للأسرة:

ويشمل الجو الاقتصادي للأسرة المستوى المعيشي للأسرة، وما تنفقه على أبنائها، وكذلك مستوى دخل الوالدين، ولا شك أن الضغط الاقتصادي يترك آثاراً سلبية على الأبناء في الأسرة الفقيرة كالشعور بالحرمان وعدم الطمأنينة، والشعور بالنقص اتجاه الآخرين.

إن توفر الظروف الاقتصادية بشكل جيّد تهيئ الجو المناسب للنفاق، وتؤمن شروط ومستلزمات النمو المناسبة للأبناء.

ويذكر كلير (Clerc,1965) أن الدخل المادي للوالدين لا يؤثر كثيراً في نتائج الطفل المدرسية مقارنة بتأثير المستوى الثقافي للأسرة (Berthelot,1983,p234).

ويشير عبد الغفار الشيخ (1966) إلى أن مهنة الأبوين وظروفهما الاجتماعية والاقتصادية لا تعتبر أساساً صحيحاً للتنبؤ بمستوى ذكاء الطفل، فالارتباط بين ذكاء الأطفال ومركز الأبوين الاجتماعي والاقتصادي موجباً ولكن ليس مرتفعاً، فنحن نجد الأطفال المتفوّقين دراسيا والمتأخرين في بيوت من جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية. وتشير دراسة ماك جيهي ولويس (Mc Gehee & Lewis) التي أجريت على عينة قوامها 4500 طفل ابتداء من الصف الرابع إلى الصف الثامن إذ ظهر أن غالبية الأطفال المتفوّقين دراسياً من أسر متوسطة (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 39).

وتوصل أحد الباحثين في ألمانيا إلى نتيجة مشابهة عندما بحث المستويات الاجتماعية والاقتصادية لأطفال بلغ عددهم 2600 طفل، فوجد أن الطبقة الوسطى هي من أهم الطبقات التي يأتي منها الأطفال المتفوّقين دراسياً، وربما كانت اختبارات الذكاء المستخدمة في معظم الدراسات تعطينا أوزاناً متفاوتة للمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وباستخدام الاختبارات المتحررة من القيود الثقافية، قد نجد نسبة كبيرة من الأطفال المتفوّقين في طوائف مهنية مختلفة(عبد الغفار والشيخ، 1966، ص 93).

ويشير بعض الباحثين إلى أنه في دراسة لعينة من الأطفال تم اختيارهم من طرفي المتوسط من حيث ذكائهم كان المتفوّقون عقلياً أكثر ارتقاء في مستواهم الاجتماعي من الأطفال المتخلفين، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين قدرات الأطفال الإبداعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة التي ينتمون إليها (عبد الكافي، 1995، ص 58).

وقد وجد نعيم الرفاعي(1982) أن الفقر يلعب دوراً مهماً في الحد من نمو الذكاء والتحصيل لدى الأطفال.

فقد تبين في إحدى الدراسات التي تكوّنت عينتها من عدد كبير من المتخلفين عقلياً، أن ما يقرب من نصف هؤلاء المتخلفين ينتمون إلى أسر فقيرة جداً، أو ضئيلة الدخل، بينما لا ينتمي أحد منهم إلى أسر ميسورة الحال سوى ما يقارب **10%** فقط (عن زحلوق، 2000، ص 102).

كما تبين لمحمد خالد الطحان(1983) في دراسة له على عينة مكوّنة من 77 طفلاً متأخراً دراسياً أن معظم أفرادها ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي دون المتوسط، وعلى هذا الأساس فقد تبدو آثار الفقر واضحة في اضمحلال الجو الثقافي العام، والوسائل الترفيهية العامة في البيت، والضرورية لنمو إدراكات الطفل وثقافته. فالأسرة التي يكون دخلها غير كافٍ لا تستطيع توفير تغذية صحية ضرورية لنمو أبنائها (الطحان، 1983، ص 8).

ومن بين العوامل البيئية المؤثرة في التفوّق الدراسي، المناخ الاجتماعي البيئي الجيّد الذي يحيط بالتلميذ في مجتمعه خارج البيت، الأسرة والمدرسة، وهذا ما أشار إليه كل من بارب ورنزولي (Barbe &Renzulli,1975)، حيث ذكرا أن الأطفال المتفوّقين عقلياً ودراسياً يغلب أن يكونوا من مجتمع توفرت فيه شروط مادية مناسبة، وأنهم يعرفون كيف ينتقون أصدقاءهم، ويغلب أن يكون هؤلاء الأصدقاء من المتفوّقين، وأنهم يستفيدون من شروط وظروف مناسبة في مجتمعهم المحلي من حيث وجود النوادي والمكتبات(سليمان ومنيب، 2008، ص 129).

3.3-العوامل المدرسية:

1.3.3-العوامل الذاتية للمتعلم:

-ذكاء المتعلم وقدراته المختلفة:

يعتبر الذكاء أهم العوامل العقلية في التحصيل الدراسي وبالتالي فإن ارتفاع نسبة الذكاء لدى التلاميذ يؤدي إلى النجاح والتفوّق في الدراسة. فعامل الذكاء بمفرده إذا كان دون المتوسط يكون كافياً لتعطيل مستوى دراسي عادي. وإنقدرات التلميذ على الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر والتخيل واللغة تساهم في

الإنجاز الدراسي والاستبصار بكل ما يوكل له من همام، حيث يمكنه متابعة الدروس ومراجعتها واستحضار الأفكار والاستيعاب الجيّد، وتثبيت المعلومات، فتكون نتيجة ذلك تفوّقاً في التحصيل الدراسي. إن النجاح في المدرسة يتطلب من المتعلم أن ينفق جهداً مستمراً ومثابرة ولا يتوفر ذلك إلاّ إذا كانت تغذيته متوازنة وكاملة كماً ونوعاً وبنيته الجسمية سليمة من الأمراض.

-الدافعية للتعلم والإنجاز الدراسي:

ويقصد بها رغبة قوية في تحقيق التفوّق الدراسي فهذا الدافع الذاتي المتمثل في الرغبة في الدراسة تعمل كقوة محركة تدفع بطاقات الفرد إلى العمل بأقصى إمكاناتها لتحقيق التفوق، ولا شك أن انخفاض الدافع الدراسي سمة مرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي، ويترتب على انخفاض الواقع خصائص معينة كفقدان الحماس للمدرسة، وعدم تقبل أهدافها، وربما العدوانية واللامبالاة، ومفاهيم سلبية عن الذات، وكلها عوامل تعزز الفشل الدراسي، في حين الدوافع القوية تعمل كقوى محركة للوصول إلى التفوق الدراسي(القاضي وآخرون، 2002، ص ص 338- 339).

-مستوى الطموح:

لا يمكن تصور متعلم يتفوّق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دوراً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والامتياز، وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات العربية والأجنبية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب ودال بين مستوى تحصيل التلميذ الدراسي ومستوى طموحه(عبد الحميد، 1999، ص 116).

-الرضا عن الدراسة:

هناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوّق الأكاديمي برضا الفرد عن دراسته. وقد دلت نتائج دراسة سهام الحطاب التي أجريت على طلبة مرحلة التعليم الثانوي على أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي، حيث وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة الأقل رضا في مستوى التحصيل (عبد الحميد، 1999، ص 117).

كما أن عملية التوجيه المدرسي تعتبر من العوامل المهمة في تفوق أو فشل التلميذ في دراسته، حيث أن دراسة محمود بوسنة و شهرزاد زاهي أكدت أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الراضين عن توجيههم الدراسي (للسنة التاسعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي)، هم بنسبة مرتفعة من التفوق في البكالوريا، مقارنة بالتلاميذ غير الراضين عن توجيههم الدراسي (Boussena & Zahi,2000, p 77).

-اتجاهات المتعلم الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية:

ونقلاً عن (عبد الحميد، 1999، ص 118) أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين دراسياً لديهم اتجاهات إيجابية نحو كلما هو موجود داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها وتشمل:

أ-المدرسون والتلاميذ. **ب**-المدير وأعوانه.**ج**-المناهج والمقررات الدراسية. **د**-النشطات المدرسية.

هـ-المناخ السائد بالمدرسة.

-العادات الإيجابية في التعلم والاستذكار:

هناك عادات إيجابية تبث ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم والتفوّق وجودته من هذه العادات أو العوامل تعوّد المتفوق استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلا من الطريقة الجزئية، أيضا اعتياده الاحتفاظ بمستوى معين من الدافعية يجعله يثابر ويتحمل مايكابده من مشاق. كذلك عامل الثواب والعقاب، كذلك عامل النشاط الذاتي، حيث أن أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل والنشاط والمجهود الذاتي.

ويطبق هذا على فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتي بقدر أكبر من العاديين، وكذا عامل الفهم والتنظيم حيث أن تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع وأدق وأعصى على النسيان. وهو ما يتبعه المتفوقين فيما يحصلونه. كذلك عاملا لتكرار المقترن بالانتباه والملاحظة للمادة العلمية بالإضافة إلى إتباع طريقة التسميع الذاتي في الاستذكار وأيضا اللجوء إلى المجهود الموزع بدلا من المجهود المركز الذي يؤدي إلى التعب أو الممل (عبد الحميد، 1999، ص 119).

-الخبرة الشخصية والمثابرة:

أثبت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية والتفوق في التحصيل الأكاديمي، بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة أو الرصيد الخبري (عبد الحميد، 1999، ص 119).

وتعتبر المثابرة من عناصر التفوق الرئيسية، ذلك أن الوصول إلى مستوى عالمنا لأداء يحتاج إلى مواصلة الجهد والعمل وتحمل المصاعب ومواجهة الفشل والإصرار على تحقيق التفوق المنشود.

-التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي:

إن العلاقة الإيجابية بين الطالب وزملائه ومدرسيه تدعم مركز الطالب وتتيح له حالة من الاستقرار والهدوء والخلو من الصراعات، والانفعالية العامة المعيقة للنشاط العقلي. كما أن العلاقة الطيّبة مع المدرسين تمنح الفرد القدرة على المناقشة والتركيز والفهم عن طريق الأسئلة والاستفسارات في حين أن فقدان هذه العلاقة يولد الإهمال واللامبالاة (القاضي وآخرون، 2002، ص 339).

-تقدير الذات الإيجابي والثقة بالنفس:

إن تقدير ذات المتعلم الإيجابي يلعب دوراً هاماً في توجيه سلوكه، وأن فكرته عن ذاته وقدراته وكفاءته هي الأخرى تلعب دوراً أساسياً في تحصيله الدراسي، ذلك أن الفكرة الجيّدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف وتعمل أيضا كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثيرا من الطلاب يخشون فقدان فكرة المدرسين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفا من ضياع هذا الإدراك الإيجابي.

وتعتبر الثقة بالنفس من أهم السمات النفسية التي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف وتحقيق الأهداف المرجوة. فمثل هذا الشعور مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف ليجرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولا إلى الهدف (القاضي وآخرون، 2002، ص ص 339-340).

-مناخ حجرة الدراسة:

ويرى مدحت عبد الحميد (1999، ص ص 124-125) أن المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة، أم جامعة مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية وفي الوقت ذاته هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء، ويؤثر بعضهم في بعضهم الآخر، ولقد درس عدد من الباحثين أجواء الفصول الدراسية وأمكنهم تمييز الآتي: **1**-الجو المتمركز حول المدرس في مقابل الجو المتمركز على أو حول المتعلم.

2-الجو التسلطي في مقابل الجو الديمقراطي.**3**-الجو المقيّد في مقابل جو التسامح.

4-الجو السيادي في مقابل الجو التكاملي.

إذن تتمثل العوامل التعليمية-التعلمية في العوامل المرتبطة بالمدرسة والممارسات التربوية والمؤسساتية أولّاً، والعوامل المرتبطة بالمعلم ثانياً، والعوامل المرتبطة بالمتعلم ثالثاً.

ولقد توصلت دراسة أرميطاج وآخرون (Armitage & al.,1985) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين نتائج التلميذ المدرسية وعدد السنوات التدريبية والتكوينية التي تابعها المدرس (Bastin &Roosen,1990,p54).

كما توصلت نتائج دراسة قودمان(Goodman,1969) إلى وجود علاقة بين تفوّق المتعلم الدراسي وخبرة المدرس المهنية ومدى توفر جو صفي مريح (عن مقابلة، 1988، ص 90).

وأشارت دراسة بيكر وأنجلومن وطوماس (Becker, Englemen & Thomas,1975) إلى أن المناخ الصفي الذي يتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات التلميذ ويسهل تعلمه وتحصيله ويمكّنه من اكتساب مهارات تعلمية بشكل فعّال (عن مقابلة، 1988، ص 87).

وأشارت دراسة سيمون وأشير (Simon & Asher,1964) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً ومستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (عن نشواتي، 1986، ص 234).

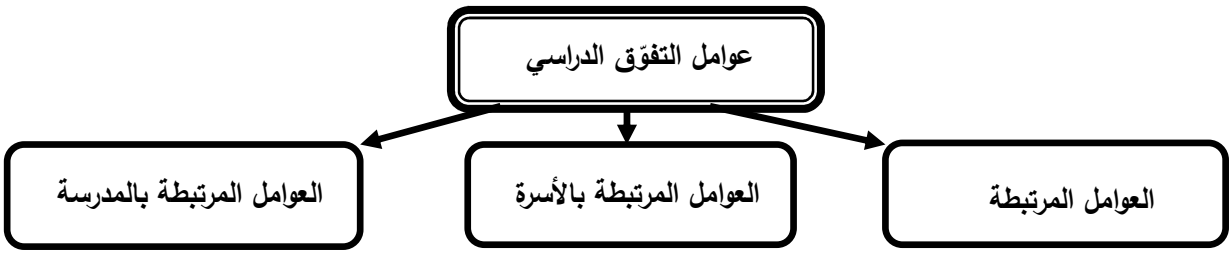
وترى كل من رايت ونوثال (Right & Nuthall,1970) وروزنشاين (Rosenshine,1971) أن هناك علاقة بين المعلم المتفوّق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً على نحو جيد ومستوى تلاميذه وتفوّقهم (عن نشواتي، 1986، ص 234).

يتضح مما سبق أن عوامل ومحددات التفوق الدراسي عديدة ومتنوعة يرجع البعض منها إلى الفرد ذاته والبعض الآخر إلى عوامل المحيط الأسري والمدرسي. فهناك عوامل ذاتية–داخلية تتعلق بالفرد ذاته وعوامل بيئية خارجية ترتبط بظروف الأسرة العاطفية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي نشأ فيها الفرد من جهة، وبالمدرسة التي يتعلم فيها، وبالحي الذي يلتقي فيه بالأصدقاء وجماعة الأفراد والمجموعة ككل من جهة أخرى.

وتبقى المدرسة–بنظمها وقوانينها وبرامجها وطرائق تدريسها ووسائلها التعليمية ومدرسيها–المتغير الأساسي من بين المتغيرات الأخرى التي تؤثر في عملية التفوق الدراسي.

والمختصون في علم النفس المدرسي وعلوم التربية يعرفون جيَداً ما للمدرسة بصفة خاصة ولنظام التعليم بصفة عامة من مسؤولية كبرى في إنجاح وتفوق متعلميها.

والذي يريد أن يدرس محددات وعوامل تفوَق التلميذ الدراسي لا ينبغي أن تقف عملية فهمه عند العوامل المرتبطة بالفرد، أو بالأسرة، أو بالمدرسة، بل عليه أن يفهم أن موضوع التفوَق الدراسي يحتاج إلى دراسة من جميع النواحي.



شكل رقم (19) عوامل ومحددات التفوّق الدراسي (من تصميم الطالبة).

ثالثاً: السمات المميّزة للمتفوّقين دراسياً:

يرى معاجيني(1996) أن معظم الأفراد العاديين يشاركون المتفوّقين في نفس السمات والخصائص التي يتمتعون بها إلاّ أن درجة وضوح هذه الخصائص لدى المتفوّقين تكون أقوى استناداً إلى مظهر التفوّق الذي يبرزه كل منهم في أدائه وسلوكه(عن سليمان ومنيب، 2008، ص 51).

ويذكر فتحي عبد الرحمن جروان(1999، ص 123) أن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للمتفوّقين يرجع إلى سببين رئيسين هما:

1-وجود علاقة قوّية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها من جهة، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية المناسبة من جهة أخرى، ذلك أن الوضع الأمثل للمتفوّق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوّة والضعف لديه، ومكوّنات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ في الاعتبار حاجات هذا المتفوّق في المجالات المختلفة.

2-اتفاق الباحثين في مجال تعليم المتفوّقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

أورد كل من هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman,1988) الوارد في (سليمان ومنيب، 2008، ص ص 52-55) فيما يتعلق بخصائص المتفوّقين أنهم ليسوا بشراً خارقين للطبيعة، بل على العكس فهم بشر عاديون، ولكنهم يمتلكون من المواهب والقدرات في بعض المجالات التي تقدرها الجماعة مالا يمتلكه بنفس الدرجة باقي أفراد الجماعة، ويبدو أن المتفوّقين يملكون كل شيء من قبيل الذكاء المرتفع والإبداع، والإنجاز المرتفع، والشعور بالرضا عن الذات وقيمتها.

وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بالتفوّق والمتفوّقين إلى مجموعة من الخصائص التي يتميّز بها هؤلاء الذين يوصفون بالتفوّق، ويمكن إجمال هذه الخصائص في خمس مجموعات هي كما يلي:

1-السمات الجسمية:

أشارت الدراسات العديدة-ابتداء من دراسة ترمان، والدراسات اللاحقة-إلى أن الأفراد المتفوّقين كمجموعة يتميّزون عن أقرانهم من الأفراد متوسطي الذكاء بأنهم أطول وأكثر وزناً وأقوى وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيّدة، أنهم يحافظون على تفوّقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن إلاّ أن هذا التفوّق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل فرد متفوّق، إذ يمكن أن يكون بعض الأفراد المتفوّقين ذوي بنية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض جسمية.

ويذكر أبو سماحة وآخرون (1992) والمعايطة (2000) والبواليز (2000) أن المتتبع لكثير من الكتابات العربية حول الخصائص والصفات الجسمية للمتفوّقين دراسياً يمكن أن يحدد هذه الخصائص في أنهم لائقون بدنياً، ويتمتعون بصحة جيّدة، وغالباً لا توجد لديهم تشوهات جسمية، وأنهم أقوى جسماً، وأفضل صحةً، وأثقل وزناً، وأكثر طولاً، وأنهم متفوّقون في التكوين الجسمي ومعدل النمو، ونشاطهم الحركي، وأن طاقاتهم للعمل عالية، ونموهم العام سريع، وأنهم في الأغلب يمارسون مختلف الألعاب، وأنهم يتعلمون المشي مبكراً، وأنهم يتمتعون بقسط وافر من الحيوية والنشاط.

2-السمات العقلية:

إن أهم صفة تميّز المتفوّقين دراسياً عن غيرهم من العاديين هي أن معدلات ذكائهم تعادل معدلات ذكاء من يكبرهم سناً بعام أو أكثر، أيّ أن نموهم العقلي أو العمر العقلي لديهم يفوق عمرهم الزمني ثم أن التقدم لديهم في اللغة والتفكير لا يعكس تمتعهم بقاعدة من المعارف والمفردات المتنامية فحسب بل أنه يعني أيضاً وجود قدرات عقلية، وقدرة على التجريد متطوّرة بمقدار يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيّدة.

وتذكر ريم وديفيز (Rimm & Davis,1989) الوارد في (زحلوق، 1998، ص 137) أن عمليات التفكير عند الأطفال المتفوّقين دراسياً تتصف بالسرعة والمنطقية مقارنة بالأطفال العاديين.

ويلخص ويب (Webb,1989) الوارد في (سليمان ومنيب، 2008، ص 54) الخصائص العقلية للمتفوّقين دراسياً في أنهم يتمتعون بحصيلة لغوية جديدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات، وسرعة تعلم المهارات الأساسية، ولديهم حب للاستطلاع، وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير مألوفة، كما أن بديهتهم بديهة حاضرة.

ومما تجدر الإشارة أن التنشئة الأسرية والظروف المحيطة تلعب دوراً مهماً في استمرار تنمية هذه الخصائص العقلية مع التقدم في العمر، بينما قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الطفل المتفوّق، وقد يؤدي إلى جعلها سلبية معيقة للتعلم.

وتشير نادية السرور (2001، ص 16) إلى أن من أهم الخصائص العقلية المعرفية التي يتميّز بها المتفوّقون دراسياً تتمثل في استنباط الأشياء المجردة، معالجة المعلومات بطريقة معقدة، التعلم بسرعة استخدام المفردات العميقة، واستثارة الأفكار الجديدة.

3-السمات النفسية والانفعالية:

حظي هذا الجانب من جوانب شخصية المتفوّقين دراسياً باهتمام الكثير من الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت فيها وسائل متنوعة من مقاييس التقدير التي يستجيب لها الآباء والأمهات والمدرسون، وكذلك اختبارات واستبيانات تقيس العديد من الصفات الانفعالية، كما استخدمت الاختبارات الإسقاطية لتحديد ووصف هذا الجانب المهم من الشخصية.

ويذكر القريوتي وآخرون (1995) أن نتائج بعض الدراسات والبحوث أشارت إلى المتفوّقين دراسياً كمجموعة مستقرون انفعالياً وأقل عرضةً للإصابة بالاضطرابات النفسية، وذلك في حال مقارنتهم بأقرانهم من الأطفال العاديين، ويشعرون بالسعادة إلاّ أن بعضهم قد يواجه مشكلات انفعالية أكثر من غيرهم من الأطفال (القريوتي وآخرون، 1995، ص 420).

ويشير حمدي أحمد وعبد الحكيم رضوان (2003، ص ص 32-33) إلى عدد من الخصائص الانفعالية أهمها:

1-النضج الأخلاقي حيث لديهم إدراك قوي لمفهوم العدالة واهتماماتهم بمشكلات الآخرين.

2-الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية التي تدور في محيط الأسرة والمدرسة.

3-حسن الدعابة والقيادة في نفس الوقت.

4-السمات الاجتماعية:

إن من أهم السمات والصفات الاجتماعية التي يتميّز بها الأطفال المتفوّقون دراسياً هي قدرتهم القيادية في المدرسة وخارجها، فهم قادرون على قيادة أقرانهم، وبمقدورهم كذلك حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم، كما أنهم محبوبون من أقرانهم.

ويرى أبو علام وشريف (1989، ص 171) أن المتتبع للكتابات التي تناولت دراسة الخصائص الاجتماعية للمتفوّقين دراسياً يلاحظ أنها تشير إلى النواحي الإيجابية في العديد منها، من قبيل المبادرة إلى المشاركة والاستعداد لبذل الجهد، وتقديم المساعدة للآخرين، وأن المتفوّق دراسياً شخص يمكن الاعتماد عليه، وأنه يشارك في أغلب الأنشطة المدرسية، ويميل إلى حضور الحفلات والمناسبات العامة، ولديه القدرة على تكوين الصدقات، ويتمتع بسمات مقبولة اجتماعياً، وأنه طموح، ويعتز بنفسه ويثق بها، ويملك القدرة على نقد ذاته، والإحساس بعيوبه، وأنه يتقبل الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن يؤثر

ذلك في استعداداته، وأنه يميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة، وأن تفاعلاته الاجتماعية واسعة وشاملة لأنه يندمج سريعاً في الجماعات، ويشعر أنه جزء متمم للجماعة رغم مسايرتها أحياناً.

5-السمات السلوكية:

تتجمع السمات السلوكية التي يتصف بها المتفوّقون دراسياً كما أوردها عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (1999، ص ص221-223) في مجموعة من السمات التالية:

1-محب للمعرفة. **2**-قيادي في مجالات متنوعة. **3**-يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة.

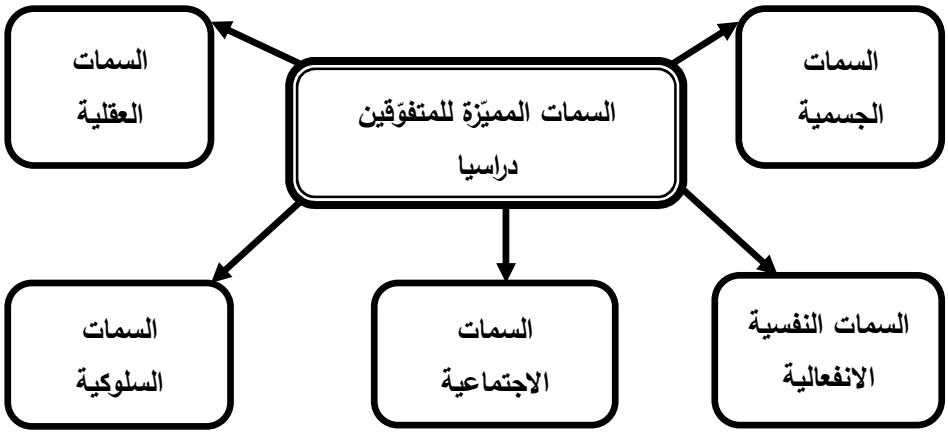
4-واعٍ لما يدور حوله. **5**-مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته.

ويشير سليمان يوسف إبراهيم (2012، ص 90-92) إلى عدد كبير من الخصائص التي تميز الفرد المتفوّق بالمقارنة مع كل من هو في فئته العمرية نذكر البعض منها على النحو التالي:

1-التفوق في سرعة التعلم. **2**-التفوق في مرونة التفكير. **3**-الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة.

4-التخطيط والتنظيم. **5**-الإبداعية والخيال الإبداعي. **6**-الإنجاز المدرسي المتفوّق.

7-التفوق في المسؤولية الاجتماعية. **8**-الاتزان الانفعالي. **9**-الاكتفاء بالذات والثقة بها.



شكل رقم (20) السمات المميّزة للمتفوّقين دراسياً (من تصميم الطالبة).

الجزء الثاني: التأخر الدراسي

-تمهيد:

يعتبر التأخر الدراسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة اليوم-على اختلاف مراحلها وبدرجات متفاوتة-في أداء رسالتها النبيلة وتحقيق غايتها وأهدافها.

وتتضح أهمية تناول مشكلة التأخر الدراسي ومعالجتها بكل جدية وحزم إذا أخذنا رأي فيذرستون (Featherstone) الذي يقرر أنه من بين كل عينة عشوائية من مائة تلميذ في أيّ مدرسة في بلد ما، نجد على الأقل عشرين تلميذا يجب أن ننظر إليهم على أنهم متأخرون دراسياً (عن دبابنة ومحفوظ، 1984، ص 237). المربين ومسؤولي قطاع التربية والتعليم

ويذكر إسماعيل إبراهيم بدر(2012) أن مشكلة التأخر الدراسي تعد من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة، وحتى في الوقت الحاضر مازالت من أهم المشكلات التي يقلق منها التربويون، والآباء، والطلاب أنفسهم باعتبارها مصدراً لإعاقة حركة النمو الصحيح والتقدم للحياة المتجددة (بدر، 2012، ص 1).

وتشير سهام عبد الحميد (2002) إلى أن المربين يعتقدون أن مشكلة التأخر الدراسي تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة لها. ومما لا شك فيه أن الثروة الحقيقية لأيّ أمة من الأمم تتمثل في مواردها البشرية القادرة على دفع عجلة التطور إلى الأمام في جميع مجالات الحياة بما يحقق آمال الأمة(عبد الحميد، 2002، ص 179).

أوّلا: تعريف المتأخر دراسياً لغةً واصطلاحاً:

يقدم البحث الحالي مجموعة من التعريفات التي تناولت التأخر الدراسي والمتأخر دراسياً وهي:

1-التعريف اللغوي للمتأخر دراسياً:

التأخر من الناحية اللغوية هو عكس التقدم والمتأخرين ضد المتقدمين، ويقال في العربية تأخر فلان عن الطريق أيّ تأخر عن الركب بضعة أمتار أو كيلومترات، ولكن يحتمل لحاقه بركب آجلاً أو عاجلاً وتأخر فلان عن الوصول أيّ وصل فعلاً ولكن وصوله جاء متأخراً عن موعده (الزراد، 1988، ص 31).

2-التعريف الاصطلاحي للمتأخر دراسياً:

من الناحية الاصطلاحية، فإن مراجعة ما كتب حول موضوع التأخر الدراسي تكشف بوضوح اختلاف العلماء في تعريف التأخر الدراسي والمتأخر دراسياً، حيث أوردوا حولهما تعريفات عديدة ومتنوعة. ولعل من أقدم التعريفات تعريف عالم النفس البريطاني سير سيريل برت (Sir Cyril Burt,1950) الذي وضعه

في كتابه (The backward child) على النحو التالي: " يطلق مصطلح التأخر الدراسي على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة " (عن الزراد، 1997، ص 36).

-ويعرّف حامد عبد السلام زهران وهدى برادة (1974) التأخر الدراسي بأنه: " حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معيارين سالبين" (عن البيبلي، 2012، ص67).

-ويعرّف نظمي عودة أبو مصطفى(1977) التأخر الدراسي بأنه:" انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوسط إذا ما قورن هذا التحصيل بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله ممن هم يتشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى المؤثرة بهذا المجال والتي قد ترجع إلى عوامل متشعبة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية (عن الرفاعي، 1982، ص 26).

-ويذكر طلعت حسن عبد الرحيم (1980) أن التأخر الدراسي عبارة عن " تكوين أو بناء افتراضي كأيّ مصطلح في المجال النفسي كالتعلم والإدراك والتذكر والتفكير والتفوّق والابتكار، حيث لا يلاحظ مباشرةً وإنما يستدل عليه من وقائع الظاهرة أو آثاره أو نتائجه، ولذلك فهو متغير فرضي وكامن أكثر من كونه متغير يمكن ملاحظته في الحال"(عن سليمان، 2001، ص144).

-ويعرّف عبد الرحمن العيسوي(1988) التأخر الدراسي بأنه: "الاضطراب في التعلم الذي يحدث نتيجة بطء التعلم أو عدم التحصيل بسبب إعاقة عمليات الانتباه والتفكير والتذكر والإدراك البصري (العيسوي، 1988، ص31).

-ويعرّف كمال دسوقي(1990) التأخر الدراسي بأنه: " أداء لا يرقى إلى مستوى استعدادات الفرد أو أداء أضعف مما يتوقع أو يتنبأ به من قياس الاستعداد"(دسوقي، 1990، ص 195).

-ويعرّف حامد عبد السلام زهران(1990) التأخر الدراسي بأنه: " انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معيارين سالبين" (زهران، 1990، ص 475).

-ويعرّف عبد الرحمن العيسوي(1993) التأخر الدراسي بأنه: "حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط" (العيسوي، 1993، ص24).

-ويعرّف عبد الباسط خضر(2000) التأخر الدراسي بأنه: " انخفاض المستوى التحصيلي للتلميذ إلى الدرجة التي لا تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى تأخره وتكراره السنة الدراسية أو رسوبه" (عن أميرة السيّد، 2007، ص 18).

-ويعرّف زياد بن علي الجرجاوي(2002) التأخر الدراسي بأنه: " انحراف طالب أو طلاب في تحصيله أو تحصيلهم عن متوسط أقرانه أو أقرانهم في مادة دراسية واحدة أو عدة مواد دراسية في مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار ما"(الجرجاوي، 2002، ص 11).

-ويعرّف إبراهيم عبد الحميد الترتير(2003) التأخر الدراسي بأنه: " انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والبيئة المدرسية"(الترتير، 2003، ص 19).

-ويعرّف عبد الباسط متولي خضر(2005) التأخر الدراسي بأنه: "انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لا تسمح بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى رسوبه"(خضر، 2005، ص 81).

-ويعرّف أحمد الزغبي(2005) التأخر الدراسي بأنه: "مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ أقل من مستوى قدرته التحصيلية الحقيقية، والذي قد يكون في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائماً أو مؤقتاً، يعود في أسبابه إلى عوامل جسمية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية أو تربوية" (الزغبي، 2005، ص217).

-ويعُرّف التأخر الدراسي بأنه: "حصول التلميذ على معدل منخفض، بسبب عدم تمكنه من استيعاب المناهج الدراسية المقررة في جميع المواد الدراسية، أو في مواد معينة(عن القيسي والدليمي، 2009، ص 45).

-ويُقصد بالتأخر الدراسي"انخفاض مستوى التلميذ في التحصيل العلمي، وفي الدرجات التي ينالها في الاختبارات، وهذا التأخر قد يكون شاملاً لجميع المواد، وقد يكون في مادة أو مادتين(عن بكار، 2012، ص 77).

-ويعُرّف التأخر الدراسي أيضا بأنه: "حالة من التأخر التي يمكن أن يعانيها بعض الطلبة، حيث قد يرسبون في مادة دراسية أو أكثر، وينتقلون بها للفرقة الدراسية التالية، ولهذا فينخفض المستوى التحصيلي لهم للدرجة التي لا تمكنهم من متابعة دراستهم مع زملائهم، مما قد يؤدي لرسوبهم وتأخرهم عن باقي زملائهم" (عن علي، 2011، ص25).

-وتعرّف حسين التأخر الدراسي بأنه: "حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعية واقتصادية وانفعالية وعقلية" (حسين، 2012، ص4).

وقد اعتبر الجرجاوي(2002) وبدر(2012) مصطلح التأخر الدراسي وهو الأكثر شيوعاً واستخداماً للتعبير عن التأخر الدراسي أو التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

إن تحديد معنى التأخر الدراسي إجرائياً يقتضي قياس المستوى الدراسي وذلك من خلال الاختبارات الفصلية والسنوية التي يضعها المعلمون، أو باستعمال المقاييس والروائز الدراسية المقننة التي تقيس المستوى التحصيلي، أو العمر الزمني أو كليهما.

أما بالنسبة للتعريفات التي تناولت المتأخر دراسياً فنذكر ما يلي:

-يعرّف صامويل كيرك (Samuel kirk) المتأخر دراسياً بأنه: " ذلك الذي يظهر لديه اختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع أقرانه (عن دبابنة ومحفوظ، 1984، ص 238).

-ويعرّف ليمان وأندري (Leman & Andry) المتأخر دراسياً بأنه: " الطفل الذي لا يتقدم أبداً، أيّ لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنه" (In Reuchlin,1970,p65).

-وفي معجم علم النفس الألماني يوصف المتأخرون دراسياً بأنهم " التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة"(عن عبد الحميد حمود، 1994، ص 176).

-ويعرّف نعيم الرفاعي(1969) المتأخر دراسياً بأنه: " المُقصر تقصيراً ملحوظاً في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من تلاميذ في مثل عمره"(عن العيسوي، 1988، ص30).

-ويعرّف حامد عبد السلام زهران(1980) المتأخر دراسياً بأنه: " الطفل الذي تنخفض نسبة التحصيل عنده عن المستوى العادي في حدود انحرافين معياريين، أو هو الذي عمره التحصيلي منخفض بمقدار عامين على الأقل عن عمره الزمني"(عن البيبلي، 2012، ص67).

-ويشير طلعت حسن عبد الرحيم (1990) إلى المتأخرين دراسياً على أنهم فئة من حيث الذكاء تقع بين العاديين (متوسطي الذكاء)، وضعاف العقول (المتخلفين عقليا)، وأن التلاميذ المتأخرين دراسيا هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرين في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم" (عن سليمان، 2001، ص144).

-ويعرّف طلعت حسين عبد الرحيم(1990) التلاميذ المتأخرين دراسياً بأنهم: "هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم وهم في تحصيلهم متأخرون عن أقرانهم العاديين(عبد الرحيم، 1990، ص 226).

-ويعرّف عبد العلي الجسماني(1994) المتأخرين دراسياً بأنهم: "الذين تقصر بهم جهودهم في إنجازاتهم التربوية ومهما بذلوا من طاقة فلا يستطيعون مجاراة زملائهم الأسوياء"(الجسماني، 1994، ص 143).

-ويعرّف معروف المتأخر دراسياً بأنه: "فرد عادي يتميّز بضعف دافعيته للتعلم، والتي قد ترجع لعدة أسباب سواء كانت بيئية أو أسرية أو مدرسية، مما قد يترك انطباعا لدى المدرس بأنه غبي أو لديه نقص في القدرات، وقد يصل الحال به إلى درجة اليأس أو تقبل ذاته على أنه فاشل"(معروف، 2008، ص50).

-وتعرّف كريستين انجرام (ChristineIngram) المتأخر دراسيا بأنه: " التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهم متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه" (عن العبيدي، 2009، ص495).

-وللمربي بيرت وجهة نظر خاصة حول المتأخر دراسياً، ففي نظره هو" ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالمقارنة مع أقرانه من نفس عمره الزمني"(عن منصوري، 2015، ص 18).

-ويعرّف خليل ميخائيل عوض المتأخرين دراسياً بأنهم: " الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم ونظرائهم العاديين الذين هم في مستوى أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية، أو الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم (عن خضر، 2005، ص 80).

-وفي معجم علم النفس الألماني يوصف المتأخرون دراسياً بأنهم: " التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة (عن عبد الحميد حمود، 1994، ص 176).

ويتفق البحث الحالي مع تعريف إبراهيم عبد الحميد الترتير(2003)، حيث أن التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والبيئة المدرسية.

كما ترى الطالبة أنه يمكن اعتبار التلميذ متأخراً دراسياً إذا ظهر ضعفاً ملحوظاً ومستمراً في تحصيله الدراسي مقارنةً مع أقرانه الذين يتّبعون مستوى تعليمي واحد في نفس المستوى الدراسي.

ويمكن القول بأن المتعلم يكون متأخراً دراسياً في مادة دراسية أو أكثر إذا كان عمره التحصيلي أقل بمقدار سنة أو سنة ونصف عن المستوى التحصيلي والعقلي للتلاميذ العاديين من نفس العمر الزمني. ولكن القياس بالفرق في السنوات لا يعتبر قاعدة سليمة، إذ أن تأثير الفرق يختلف من عمر إلى آخر.

ثانياً: نبذة تاريخية عن تطور مفهوم التأخر الدراسي

حظي مفهوم التأخر الدراسي بالعديد من الدراسات السيكولوجية والتربوية، ففي أوائل القرن العشرين وبالضبط في سنة 1905 حين طلبت السلطات الفرنسية من الطبيب ألفرد بينيه (Alfred Binet) دراسة ظاهرة التأخر المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أسفرت نتائج دراسته عن وضع اختبار للذكاء بهدف التمييز بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين من تلاميذ التعليم الابتدائي. وقد استخدم بينيه بمساعدة زميله طوماس سيمون (Thomas Simon) اختبار الذكاء لانتقاء المتعلمين المتأخرين عقلياً من غيرهم، باعتبار أن التأخر العقلي هو أحد العوامل المساهمة في التأخر الدراسي.

استمر اتجاه بينيه وسيمون خلال العشرينات من هذا القرن حيث أصبح الذكاء عاملاً رئيساً يساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقد أضيفت لهذا العامل عوامل أخرى مثل سمات الشخصية والميول والاتجاهات والخلفية الأسرية.

لقد وضع فرنزن (Franzan,1922) معيار نسبة التحصيل الدراسي للتعرف على المتأخرين تحصيلياً وهم الأفراد الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عما كان يتوقع لهم بناء على نسب ذكائهم.

وساد نفس الاتجاه في بريطانيا حيث ذكر شونيل (Shonell,1942) أن هناك فرق بين المتأخر تحصيلياً (Scholastic backward) والمتخلف تحصيلياً (Scholastic retarded). فالمتأخر تحصيلياً هو الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره الزمني.

بينما المتخلف تحصيلياً فهو الذي ينخفض تحصيله الدراسي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي.

وقد أدت هذه الثنائية إلى انقسام الدراسات وتنوعها، وإلى أن تقدم العيادات النفسية خدماتها للمتخلف تحصيلياً أيّ للذي ينخفض تحصيله عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي.

اقترح العالم الأمريكي إدوارد ثورندايك(E.Thorndike,1936) أسلوباً إحصائياً جديداً يمكن استخدامه للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. ويقوم هذا الأسلوب على حساب التفاوت بين درجات التحصيل الفعلية للتلميذ من ناحية، ودرجاته المتنبأ بها بناء على استخدام انحدار التحصيل على الذكاء من ناحية أخرى. وقد أدى هذا الأسلوب إلى ظهور عدة أساليب إحصائية فيما بعد، وإلى إثارة الاهتمام بدراسة السمات الوجدانية التي ترتبط بالتفوّق والتأخر الدراسيين.

وتناول سير سيريل برت مصطلح التأخر الدراسي في المجال النفسي عندما أصدر أوّل كتاب له سنة 1951 بعنوان"The backward child" ومنذ ذلك التاريخ توالت البحوث والدراسات في مجالات علم النفس والتربية حول التأخر الدراسي، إلاّ أنه لا يوجد اتفاق على تعريف مصطلح التأخر الدراسي في أدبيات التراث السيكولوجي والتربوي. فالمتتبع لهذه الظاهرة قد يجد خلطاً واضحاً حتى ما بين المتخصصين أنفسهم.

ويشير بعض الباحثين–مثل دريكورس(Dreikurs,1952) ولندجتان(Lindgten,1962) وأوزابل وزملائه (Ausuble & al.,1978) والفقي(1971) والشرقاوي(1978) وعبد الرحيم(1982)–إلى التأخر الدراسي بمفهوم صعوبات التعلم (Learning disabilities) حيث أن مصطلح صعوبات التعلم يشيع كثيراً في مصادر علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي، وقد اعتبره أوزابل وزملاؤه حقلاً جديداً من حقول التربية، وأن النظر إلى علاج مشكلاته يتم من خلال المجالات التي ترتبط بهذه الصعوبات، مثل الطب وفروعه المختلفة المتعلقة بدراسة الأعصاب وحاستي البصر والسمع، وما يتعلق بعلم النفس وبعض فروعه مثل علم النفس المدرسي وعلم النفس العيادي وعلم النفس التربوي والأرطوفونيا، وما يتعلق بالتربية والتعليم عموماً، وقد أدى ارتباطه بهذه المجالات العلمية المتنوعة إلى اختلافات وعدم الوضوح في المصطلحات المستخدمة والمناقشات العلمية التي دارت حوله، مما أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف جامع مانع ومقبول في الأوساط النفسية والتربوية.

وذكرت الباحثة همام أن فيذرستون (Featherstone) يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بدراسة المتأخرين دراسياً حيث يرى أننا نجد في كل عينة عشوائية مكوّنة من 100 تلميذ في أيّ مدرسة ابتدائية في بلد ما على الأقل 20 تلميذاً لابد أن ننظر إليهم على أنهم متأخرين دراسياً.

ولقد ارتبط مفهوم التأخر الدراسي بأذهان المربين والأولياء بالمفاهيم الخاطئة كالغباء والتخلف العقلي.

وهذا الحكم بطبيعة الحال حكم عشوائي متسرع، إذ يوصف التأخر الدراسي لدى الطفل بأنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون آنية وربما لها ما يبررها أو قد تكون ناتجة عن عجز جسمي أو حسي أو اجتماعي.

وقد تعرض مصطلح المتأخرين دراسياً في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية إلى كثير من سوء الاستعمال، حيث استخدمه التربويون لوصف طائفة من ضعاف العقول، أو مجموعة التربية الخاصة، أو جماعة العاديين الأغبياء، أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول، أو المعوّقين أكاديمياً أو تربوياً وغير ذلك.

يرى (عبد الرحيم، 1980) أن من المصطلحات التي تشير إلى مفهوم التأخر الدراسي باللغة الإنجليزية (Dull)=غبي،(Backward)=متخلف، (Slow learner)=بطيء التعلم، (Low normal dullard)=أقل من العادي، (Border lineunderachiever)=المتخلف تحصيلياً.

ويرى (عبد الرحيم، 1990) أن من المصطلحات التي تشير إلى مفهوم التأخر الدراسي باللغة الإنجليزية (Dull)=غبي،(Backward)=متخلف، (Slow learner)=بطيء التعلم، (Low normal dullard)=أقل من العادي، (Border lineunderachiever)=المتخلف تحصيلياً.

ويرى السروجي(1980) أن التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن **70** درجة متخلفين عقلياً. أما التلاميذ الذين يحصلون على نسبة ذكاء **90** درجة فهم عاديون.

كما يرى طلعت حسين عبد الرحيم (1990) أن المتأخرين دراسياً كفئة من حيث الذكاء بين العاديين المتوسطين وضعاف العقول أو المتخلفين عقلياً (عبد الرحيم، 1990، ص 230).

ويذكر الزيادي وزملاؤه (1991) أنه يفضل استعمال مفهوم التأخر الدراسي بصورة عامة على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية وليس من الضروري أن يكون المتأخر دراسياً متخلفاً في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواحي أخرى كالتوافق الاجتماعي والرسم والقدرة الميكانيكية (عن منصوري، 2015، ص 21).

يمكن القول بأن أكثر التلاميذ المتأخرين دراسياً لا يستطيعون مواصلة تحصيلهم الدراسي الذي يمكن للتلميذ العادي أن يحصله، بسبب قدراتهم المحدودة، وهم بحاجة إلى تعلم من نوع خاص.

ثالثاً: علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه

لقد ارتبط التأخر الدراسي في مفهومه العام بمفاهيم قريبة منه أو مماثلة له كالتخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، الفشل الدراسي، الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي.

وسنبيّن العلاقة بين التأخر الدراسي وكل مفهوم من المفاهيم السالفة الذكر.

1-التأخر الدراسي والتخلف العقلي:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في ذهن البعض بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي (Mental retardation) أو (L'arriération mentale)، الغباء (Stupidity) أو(L'imbécilité ou l'idiotie).

فقد نجد بعض المدرسين يحكمون ببساطة شديدة على التلميذ المتأخر دراسياً بالغباء والتخلف العقلي وذلك لمجرد عدم فهمه، أو بطء تفكيره، أو قلة تحصيله للمادة العلمية، وذلك بمقارنته بزملائه العاديين(منصوري، 2015، ص 19).

ويشير مصطلح التخلف العقلي إلى تلك الفئة التي تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 في اختبارات الذكاء، وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية المعرفية، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب هؤلاء الأفراد مهنياً، ولكن يكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام (عودة ومرسي، 1986، ص 340).

ويرى عادل الأشول (1987) أن المتخلف عقليّاً يظهر لديه ضعف في عملية التكيف والتوافق بالإضافة إلى القصور في المهارات الاجتماعية (الأشول، 1987، ص 588).

فالتأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل وهذا يعتبر عجزاً مؤقتاً له أصوله وأسبابه النفسية والمدرسية والاجتماعية. أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى بل هو تلف أو عيب يصيب الجهاز العصبي المركزي في سنوات العمر المبكرة، فيصبح صاحبه عاجزاً عن متابعة تعليمه في مدارس العاديين، وبذلك يُحوّل إلى مدارس خاصة التي تعتني بذوي الاحتياجات الخاصة والتي تكون تحت رعاية الدولة.

2-التأخر الدراسي وبطء التعلم:

ترى أميرة السيّد (2007) أن مصطلح بطء التعلم يشير إلى حالة التلميذ بطيء التعلم من ناحية الزمن أي يشير إلى ضعف سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة وفهم وتعلم أقرانه العاديين في أداء نفس المهام التعليمية (السيّد، 2007، ص 62).

كما ترى أميرة السيّد الوارد في (منصوري، 2015، ص 20) أن كثير من الذين تناولوا هذا الطفل بالمدرسة أشاروا إلى أن هذا النوع من الأطفال يقضي زمناً أطول من الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعليم، ومن هنا فإن الطفل بطيء التعلم إذا ما تم تعليمه في فصل دراسي عادي فإنه سوف يكون طفلاً متأخراً دراسياً، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعليمه، وإذا تعلم في فصول خاصة به وبطرق تتناسب قدراته فإنه لن يكون في زمرة المتأخرين دراسياً.

وعلى هذا الأساس، فإن التلميذ البطيء التعلم لا يحمل بالضرورة إعاقة عقلية غير أنه بحاجة إلى قسم خاص.

يطلق على مصطلحي بطء التعلم (Slow learning) وبطيء التعلم (Slow learner) في بعض الأحيان على جميع مستويات التأخر العقلي، بينما في أحيان أخرى يطلق على المتأخرين القابلين للتعلم، ولكن الشائع هو استخدام المصطلح بالمعنى الأوّل (كروكشانك، 1971، ص6).

ومن أنصار التعريف الأوّل نجد كلا من محمد عودة وكما مرسي(1986)، عادل الأشول(1987) فوزية حداد(1990) وأكرمان(Ackerman1996)، حيث وضعوا مصطلح بطيء التعلم تحت مصطلح الضعف العقلي الخفيف ممن تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70-90.

أما من أنصار التعريف الثاني، فنجد كلا من شيلدون(Sheldon,1993) وحامد عبد السلام زهران (1997) حيث أكدوا على أن بطء التعلم هو تأخر دراسي عام والذي يرجع إلى انخفاض نسبة ذكاء أفرادها إلى ما بين 75-85.

وهناك من الباحثين من يطلق مفهوم بطيء التعلم على كل طفل يصعب عليه تعلم المسائل العقلية والفكرية التي تتطلب التجريد والتحليل، فكأن بطء التعلم مرتبط بالضعف في القدرات العقلية بخلاف التحصيل الدراسي الذي قد لا يكون مرتبطاً بضعف الذكاء.

وهناك من لا يرى فرقاً بين مصطلحي التأخر الدراسي وبطء التعلم، حيث يرى نعيم الرفاعي (1995)" أن أكثر ما يحدث لمن يكون بطيئاً في التعلم أن يكون متخلفاً، ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين فالغالب أننا لا نكون أمام فئتين متميّزتين"(الرفاعي، 1995، ص 453).

3-التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

إن مصطلح صعوبات التعلم (Learning difficulties) يطلق على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا تعاني من أيّة إعاقة جسمية أو حسية ولكنها لا تستطيع الاستفادة من الأنشطة المدرسية النظامية في مجال واحد أو أكثر من المواد الدراسية (Ross,1976,pp 5-6).

ويعّرف هذا المصطلح بأنه ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة والبطء في الإكساب والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس (سيّد عثمان، 1979، ص ص 29-30).

ويذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,1996) أن صموئيل كيرك (S. Kirk,1962) يعد أوّل من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها" مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أيّ مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية (عن البطانية وآخرين، 2005، ص 30).

ويعرّف براون وآخرون (Brown & al.,1987) صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابةً، وتظهر في اضطراب القدرة

على الاستماع التفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية" (عن عبد الوهاب كامل، 1994، ص 140).

ويقدم السيّد عبد الحميد(2003) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنه" مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية، ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى" (السيد، 2003، ص 126).

ويعرّف سليمان عبد الواحد(2009) مفهوم صعوبات التعلم بأنه" مصطلح يشير إلى مجموعة من غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يُظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافياً أم اقتصادياً أم تعليمياً، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي (سليمان عبد الواحد، 2009، ص 43).

وينص تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف مصطلح الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الطفيف (عبد الباري عمر، 1999، ص 85).

وجاء في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم(1994) الوارد في (أبو فخر، 2007، ص 37) أن صعوبات التعلم هي مجموعة من غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.

ويرى (عبد الرحيم، 1990، ص 89) أنه يجب أن نفرّق بين صعوبات التعلم النوعية (Specific learning difficulties) وصعوبات التعلم (Learning difficulties) حيث يشير المصطلح الأوّل إلى صعوبة نمائية

ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوّق النمو العادي للطفل في بعض المجالات الخاصة كالكلام أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة. بينما يشير المصطلح الثاني إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه كل الأشخاص والمرتبطة بالعملية التعليمية والحياة اليومية وهي أكثر عمومية وتتضمن الصعوبات العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

وعن علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالتأخر الدراسي، ترى منى إبراهيم اللبودي أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في المهارات الأكاديمية وغالباً ما يتأخرون عن زملائهم في الفصل الدراسي في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب(عن الزيتون، 2003، ص 125).

كما ترى لمى بندق بلطجي(2010) أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما (بلطجي، 2010، ص 44).

وحسب السرطاوي وسيسالم(1992) فأنه لا وجود لصعوبات التعلم دون التأخر الدراسي أو المشكلات الدراسية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عن أبو فخر، 2007، ص 46).

ويؤكد أحمد عواد(2002) الوارد في (بدير، 2006، ص 123) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل الدراسي (عن بدير، 2006، ص 123).

ويذكر (منصوري، 2015، ص 24) أنه إذا ما بحثنا فيما يميّز التأخر الدراسي عن صعوبات التعلم نجد مجموعة من النقاط أهمها:

- إن القدرات العقلية عند ذوي صعوبات التعلم هي في حدود المتوسط أو أعلى، في حين تكون لدى المتأخرين دراسياً دون المتوسط.
- العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي كثيرة خارجية وداخلية، بينما العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم في الأساس هي داخلية ترجع إلى خلل في الأداء الوظيفي للمخ وهو ما يعرف بالقصور النيورولوجي أو العصبي.
- قد يترافق مع التأخر الدراسي ضعف في السمع أو البصر أو حرمان بيئي–اجتماعي، وتكون هذه أسباباً للتأخر الدراسي، بينما قد تترافق هذه العوامل مع صعوبات التعلم، ولكنها ليست سبباً لها.

أما أوجه التشابه بين المجالين فهي أن كلاً من التلميذ المتأخر دراسياً والتلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم يكون تحصيله الدراسي أدنى مما هو متوقع منه.

4-التأخر الدراسي والتخلف الدراسي:

توجد وجهتا نظر في تحديد مصطلح التخلف الدراسي (Backwardness) وهما:

أ-الاتجاه الأوّل: يرى هذا الاتجاه أن مصطلح التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية (زهران، 1987، ص 63).

ب-الاتجاه الثاني: يرى هذا الاتجاه أن هذا المصطلح الإنجليزي الأصل يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب (الأشول، 1987، ص 120).

ويعرف المتخلف دراسياً بأنه متأخر دراسياً، وأن المتأخر دراسياً يعرف كذلك أنه متخلف دراسيا.

وفي هذا الصدد يذكر فرج (1987) أن الفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً هو فرق في الدرجة لا النوع (عن العمري، 2001، ص 22).

والفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً يكمن في أن المتأخر دراسياً هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره. أما المتخلف دراسياً فهو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي (عن العمري، 2001، ص 22).

ويشير الفقي(1974) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3) أن معنى التأخر الدراسي يختلف باختلاف العوامل والأسباب المؤدية له، ولذلك استخدمت مصطلحات مختلفة تشير إلى فئة المتأخرين منها: الأطفال المتأخرون (Backwardchildren) أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول (Bordeline group)، وهناك مجموعات المحرومين تربوياً (Educationally deprived) والمحرومين ثقافياً (Culturally deprived) والمضطربين انفعالياً (Emotionally disturbed).

ويشير السرطاوي وسيسالم(1984) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3) إلى معنى التأخر الدراسي من خلال مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات خاصة في التعلم (Specific learning difficultieschildren) ومجموعة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (Educable mentally retarded)، ويطلق على هؤلاء جميعاً اسم المتأخرين تحصيلياً (Underachievers) وذلك لانخفاض نسبة تحصيلهم عن المتوسط.

ويتفق عدد من الباحثين مثل تركي وجابر(1984) ;Griffin,1978; Brennan,1974 ;Williams,1970) على أن التأخر الدراسي يعبر عن الحالة الدراسية التي يكون عليها بعض المتعلمين والذين يفشلون في تعلمهم، وفي كثير من الأعمال المدرسية بحيث لا يكون أداؤهم بنفس مستوى أداء أقرانهم من نفس الفئة العمرية.

5-التأخر الدراسي والفشل الدراسي:

تعددت وتنوعت آراء ومدلولات مفهوم الفشل الدراسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (School failure)، وباللغة الفرنسية (L'échec scolaire).

يرى أوتيا (Hotyat) الوارد في (Delandsheere,1979,p83) أن " مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية-في النظم الدراسية غير الانتقائية-هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة. أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية". والفشل الدراسي في قاموس بول فولكيه (Paul Foulquié) هو "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتوّلد-في أبسط صورة-عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات (Foulquié,1971,p145).

ويعرّف الفشل الدراسي بأنه" العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يعيد السنة الدراسية" (Lopez & al., 1987,p117).

والفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام، والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي (منصوري، 2015، ص 21).

6-التأخر الدراسي والتسرب المدرسي:

تعدد وتنوع مدلول التسرب المدرسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (School dropout) وباللغة الفرنسية (L'abandon scolaire)*.

*Dans une revue de littérature, il existe une panoplie de concepts synonymes de l'abandon scolaire tels le décrochage scolaire, la déscolarisation, l'absentéisme scolaire, Le refus scolaire, la démobilisation scolaire et le désengagement scolaire.

ويعرّف التسرب المدرسي في المعجم التربوي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) بأنه:" التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء المرحلة التعليمية أو المستوى الدراسي، أو دون الحصول على شهادة مدرسية فهو مؤشر إحصائي عن المردود المدرسي".

كما يعرف التسرب المدرسي بأنه" الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية".

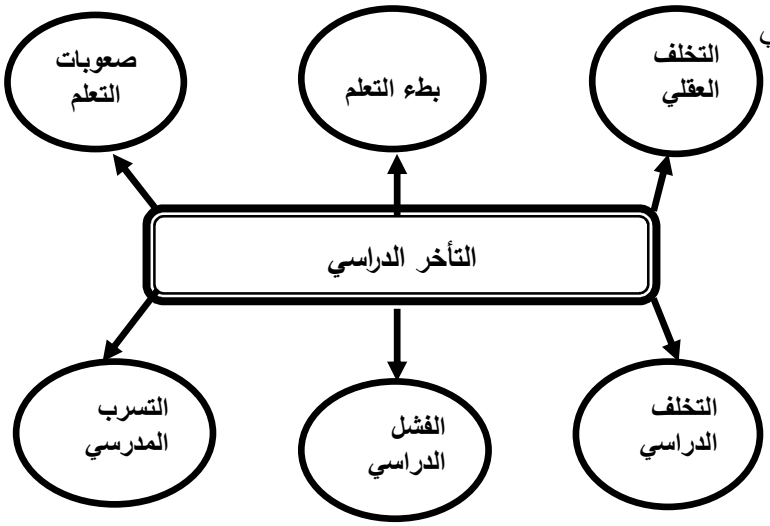
أما تعريف منظمة اليونيسيف (L'Unicef) للتسرب المدرسي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) فهو: "عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة " الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأيّ سبب وعد الالتحاق بأيّ مدرسة أخرى". وعن العلاقة بينهما فإن التأخر الدراسي هو سبب للرسوب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ المتأخر دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه فذلك يؤدي به إلى الرسوب المدرسي (منصوري، 2015، ص 23).

مما تقدم من عرض المفاهيم السابقة المرتبطة بمفهوم التأخر الدراسي نلاحظ أن التخلف العقلي يعبر عن انخفاض واضح في نسبة الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر في الطفولة المبكرة وأنه يمكن تدريب الأفراد مهنياً. بينما مفهوم بطيء التعلم يعبر عن تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء. في حين أن التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل الدراسي نتيجة تدني نسبة الذكاء عن 70 درجة. وكل هذه المفاهيم الثلاثة تدور حول فكرة تدني نسبة الذكاء عن المتوسط دون النظر إلى العوامل الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى المتعلم وتأخره الدراسي.

أما بخصوص مفهوم صعوبات التعلم، فإن الصعوبة في التعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع نتيجة صعوبة خاصة أو نوعية في التعلم كالفهم والقراءة والكتابة والنطق والتهجي وإجراء بعض العمليات الحسابية، رغم وجود لدى الفرد ذكاء مرتفع وفوق المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى عوامل نفسية ولكن ليس لديه مشكلات حسية أو حركية أو اجتماعية. بينما نجد أن التأخر الدراسي قد يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإلى عوامل جسمية، عقلية معرفية، نفسية وجدانية واجتماعية التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

يظهر مما تقدم أن التأخر الدراسي من المفاهيم التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم

في المدرسة منها: التخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي والتسرب المدرسي



شكل رقم (21) علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه (من تصميم الطالبة).

رابعاً: أنواع التأخر الدراسي

يشير الباحثون والعاملون في حقل التربية والتعليم عادةً إلى نوعين من التأخر الدراسي وهما: التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص، ولكن يوجد من يضيف إلى هذين النوعين أنواع أخرى.

ويشير هادي ربيع مستعان وآخرون (2009، ص 499) إلى الأنواع التالية:

1-وفقاً لشمولية التأخر:

1.1-التأخر الدراسي العام: وهو الذي يشمل جميع المواد الدراسية-تقريباً-الأساسية منها والثانوية، وهذا النوع مرتبط غالباً بضعف القدرات العقلية لدى التلميذ، حيث تتراوح نسبة ذكاء المتعلم ما بين **70** و**90** درجة.

ويذكر منصوري أن أصحاب هذا النوع من التلاميذ لا يتعدوا السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بحيث يكررون السنة الأولى مرة واحدة على الأقل، والسنة الثانية مرتين أو أكثر(منصوري، 2015، ص 25).

2.1-التأخر الدراسي الجزئي أو الخاص:

وهو تأخر يشمل مادة دراسية أو مادتين قد تكون أساسية كالقراءة أو الحساب نظراً لنقص القدرة فيهما، أو لنقص الرغبة أو الدافعية لتعلمها، وفي هذه الحالة يكون ذكاء المتعلم متوسطاً أو في حدود العادي.

ويقسم حمزة(1952) الوارد في العمري (2001، ص 19) التأخر الدراسي الخاص إلى نوعين فرعيين:

1-تأخر في مادة دراسية واحدة.

2-تأخر طائفي في عدد من المواد الدراسية المرتبطة فيما بينها كالمواد العلمية. ويشير فيصل خير الدين الزراد (1988، ص 41) إلى ما يلي:

2-وفقاً لأصل التأخر:

1.2-التأخر الدراسي الوظيفي:

تكون قدرات المتعلم جيّدة، وهو لا يعاني من أيّ اضطراب عضوي أو عصبي وإنما يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم مما تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي.

2.2-التأخر الدراسي غير الوظيفي أو غير العضوي:

يرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ كما حال المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين.

ويضيف فيصل خير الدين الزراد (1988، ص 42) إلى ما يلي:

3-وفقاً لمدة وطبيعة التأخر:

1.3-التأخر الدراسي المستمر أو المزمن:

وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة، حيث يقل تحصيل التلميذ في هذا النوع عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية معينة حتى تصل به إلى الرسوب المتكرر ثم انقطاعه عن الدراسة.

إن التأخر الدراسي المستمر أو الدائم هو مكمل للتأخر الدراسي العام، بحيث يتراجع تحصيل المتعلم عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، ويمكن للطفل العادي أن يتأخر بصفة دائمة بسبب الأمراض المتكررة والمزمنة التي قد تصيبه كالربو أو الداء السكري أو غيرها من الأمراض والتي تجعله يتغيب بين فترة وأخرى وبصفة متكررة مما تؤدي به إلى تراجع في تحصيله الدراسي، حيث يعد بعد ذلك من المتأخرين دراسياً.

2.3-التأخر الدراسي المؤقت أو العرضي:

وهو التأخر الذي لا يدوم طويلاً. فقد يتأخر المتعلم عن زملائه في امتحان ما لأسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

ويشير منصور جميل (1984، ص ص 187-188) إلى أنواع أخرى من التأخر الدراسي وهي:

1-التأخر الدراسي النفسي:

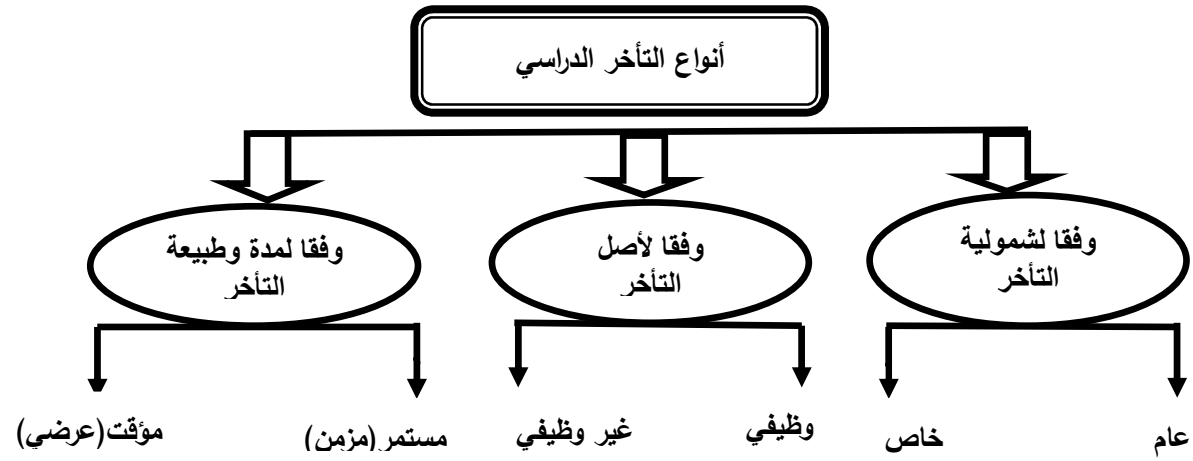
وهو تأخر يرتبط ببعض المحددات السيكولوجية مثل قلة الدافعية للتعلم لدى المتعلم ونقص طموحه.

2-التأخر الدراسي المزيف:

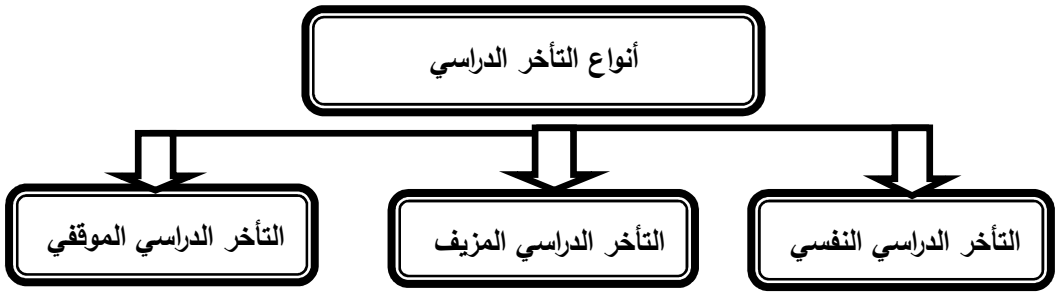
وهو تأخر غير عادي يرجع لأسباب غير معرفية أو نفسية، بل إلى أسباب اجتماعية أو مدرسية كرسوب التلاميذ الأذكياء مثلاً ويمكن علاجه.

3-التأخر الدراسي الموقفي:

وهو تأخر التلميذ في دراسته بشكل جزئي أو كلي بعدما كان من المتعلمين العاديين أو حتى من المتفوّقين دراسياً، ويرتبط هذا النوع من التأخر ببعض المواقف الصدمية التي يمر بها سواء ما يتعلق بحالته النفسية والانفعالية والصحية أو ما يدور حوله من مشكلات كطلاق والديه وانفصالهما، أو وفاة أحدهما أو إصابته بمرض مفاجئ يستدعي استشفائه في الحين، هذه المواقف تجعله يتراجع في دروسه وتحصيلها بشكل مؤقت ولفترة وجيزة، وبعدها قد يستدرك ما فاته من دروس، ويعود إلى مستواه الدراسي الأوّل إذا وجد من يقف بجنبه ويساعده. أما إذا استمر التأخر الدراسي الموقفي، ولم يستطع تجاوزه، ولم يجد سنداً لذلك فقد يتحوّل مع فعل تراكمي إلى تأخر دائم، ويصبح مستقبله الدراسي مهدداً(منصوري، 2015، ص 26).



شكل رقم (22) أنواع التأخر الدراسي وفقا لتصوّر هادي ربيع مستعان وآخرون(2009)



شكل رقم (23) أنواع التأخر الدراسي وفقا لتصوّر منصور جميل(1984) (من تصميم الطالبة).

خامساً: العوامل المسببة للتأخر الدراسي

تشير أدبيات البحث التي تناولت التأخر الدراسي من حيث العوامل المسببة إلى دراسات أبو مصطفى (1997) والقحطاني (2004) والترتير (2004) التي بيّنت وجود عوامل وأسباب متعددة ومتداخلة في كثير من الأحيان، وذلك لأن سبب التأخر قد يكون مساعداً لوجود وظهور سبب آخر، وقد يكون السبب مرتبطاً بأكثر من سبب من هذه الأسباب، ومنها ما يظهر مبكراً في حياة المتعلم، ومنها ما يتأخر ظهوره، ومنها ما يبرز بطريقة مباشرة.

ويرى الكاشف(1995) أن التأخر الدراسي من المشكلات متعددة الأبعاد التي شغلت بال المربين فهي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية كما يعاني منها التلميذ المتأخر دراسياً. فقد يؤثر إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة في انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح (الكاشف، 1995، ص 150).

وتجدر الإشارة إلى العوامل المسببة للتأخر الدراسي أنها تتداخل وتتفاعل فيما بينها، وكل جانب منها يؤثر في الجوانب الأخرى، وهو ما يصعب أحياناً تقويمها بطريقة متسلسلة. وفيما يلي نعرض أهم هذه العوامل:

1-عوامل الفرد الذاتية:

1.1-الذكاء والقدرات الخاصة:

يمثل الذكاء عاملاً مهماً في تحديد مكانة الفرد بالنسبة للتفوّق أو التأخر، حيث يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية ارتباطًا بالتأخر الدراسي لأن مقدار الذكاء لدى التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئا، وأدى ذلك إلى تأخره (الرفاعي، 1995، ص463).

وأظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء والتأخر الدراسي، ومن بينها دراسة بيرت(Burt,1950) التي أجراها على عينة قوامها **700** تلميذ متأخر دراسياً من الجنسين، حيث توصلت نتائجها إلى وجود معامل ارتباط دال بين التحصيل الدراسي العام ونسبة الذكاء يساوي **0.74** وأن حوالي **10 %** من المتأخرين دراسياً يرجع تأخرهم إلى غبائهم وحده(عواد، 2006، ص29).

وأشارت دراسة سوبر(Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء.

كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلاّ أن التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاتر الحماسة وشارد الذهن بسبب مشكلات تواجهه (الحياني، 1989، ص 218).

وأشار باركر(Parker,1988) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 21) إلى أن الدراسات النفسية أكدت وجود الارتباط الإيجابي بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات تدني التحصيل الدراسي وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم في مستواه الدراسي ومدى إنجازه الأكاديمي.

ولتأكيد علاقة التأخر الدراسي بالذكاء بيّن سلايت(Sleight,1932) في دراسته على عينة قوامها **739** طفلاً متأخراً وجد أن **72%** منهم كان ذكاؤهم دون المتوسط (عن الرفاعي، 1995، ص453).

وبيّن كل من زازو (Zazzo,1945) وجادول (Djadoulle,1951) أن الطفل الذي يكون ذكاؤه أقل من **85** درجة لا يستطيع أن يتقدم بصفة طبيعية، ويأخذ في أكثر الأوقات سنتين من التأخر على الأقل (عن منصوري، 2015، ص 31).

كما بيّن نرمان (Nerman,1948) أن الأطفال الموهوبين الذين تتعدى نسبة ذكائهم **110** درجة متفوّقون بصورة ملحوظة عن التلاميذ في نفس عمرهم في جميع المواد الدراسية (عن جابر، 1979، ص 21).

ووجد جابر عبد الحميد جابر(1979) ارتباطاً بين الدرجات الكلية على اختبار الذكاء وبين المجموع الكلي للتحصيل الدراسي بلغ **0.84** عند الذكور، و**0.72** عند الإناث (جابر، 1979، ص 25).

وأظهرت الدراسة التي أجراها سلطان وآخرون(1979) على **3033** تلميذا من تلاميذ الصف السادس ابتدائي ممثلين لمناطق مصر أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يختلفون عن المتفوّقين دراسياً من الجنسين في القدرة على الفهم اللغوي، وإدراك العلاقة بين الكلمات، وإدراك العلاقة بين الأشكال، وإدراك العلاقات المكانية والفهم العام (عن منصوري، 2015، ص 31).

وأكد رايز(Raiz,1979) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء والتحصيل، وحسب ايزنك(Eysenck) فإن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء وثيقة، وأن الذكاء ضروري للتحصيل الدراسي إلاّ أنه ليس العامل الوحيد في ارتفاعه (عن منصوري، 2015، ص 31).

وأظهرت الدراسة التي قام بها أبو ناهية(1999) على **225** تلميذاً وتلميذةً من الصف الثالث إعدادي بمدينة غزة بدولة فلسطين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في المعايير الاجتماعية، وفي الذكاء ولصالح المتفوّقين (عن الرهوي، 2007، ص 56).

قد يتأخر التلميذ في دراسته بسبب ضعف القدرات الطائفية حيث لهذه القدرات دور في تأخره دراسياً. فضعف التذكر وقلة الانتباه والتركيز تعد سبباً في التأخر الدراسي، باعتبار أنها من الوظائف الهامة في حياة المتعلم الدراسية والعملية.

ويعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب المعلومات والخبرات داخل القسم الدراسي، حيث يساعد التلميذ على تركيز حواسه على ما يقدم أثناء الدرس ويجعل ذهنه يعمل بتركيز كبير مما يساعد في الاستيعاب والفهم، ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة مما يقدم من معلومات وخبرات تربوية، لكن إذا تشتت انتباه المتعلم خلال عملية تعلمه فسوف يؤدي إلى ضياع نسبة كبيرة من المعلومات والخبرات والتي مع تكرار عملية تشتت الانتباه ومرور الوقت فسوف يجد هذا التلميذ صعوبة في التحصيل وبذلك يتراجع مستواه الدراسي (منصوري، 2015، ص 36).

وتؤدي اضطرابات الانتباه إلى اضطراب في الإدراك، حيث يشير فتحي الزيات(2008) إلى أن الذين يعانون صعوبات في التعلم يظهرون اضطرابات في العمليات المستخدمة وفي استقبال المعلومات وتشكيلها في الذاكرة الطويلة المدى لديهم، وهذا يؤثر بدوره في محتوى الذاكرة.

ويشير كارينلي(1984) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراباً في الانتباه سواء كان لديهم فرط في النشاط أم لا، يكون أداؤهم منخفضاً على مقياس القدرة على القراءة والتحصيل.

وفي نظر كينيت شور فالتلاميذ الذين يعانون ضعفاً في الانتباه قادرون على التعلم والاستيعاب، ولكنهم يعانون صعوبات في التركيز وعدم القدرة على تحمل الشعور بالإحباط، مما قد يمثل عقبة تؤخر أدائهم الدراسي (عن منصوري، 2015، ص 37).

تمثل القدرة على إتقان وتذكر القدر الهائل من المعلومات المفتاح الأساسي للنجاح الدراسي والمهني ولأن الذاكرة والتذكر ركناً أساسياً في عملية التعلم، وترتبط بالانتباه والإدراك والتفكير واللغة، فالفرد الذي يتميّز بضعف التذكر لا يستطيع أن ينجز ما يطلب منه من مهام، ولا يمكنه استحضار الأفكار ومراجعة دروسه، ولا يتمكن من الاستيعاب الجيّد، وتثبيت المعلومات والخبرات. إن صعوبة تـذكر واسترجاع المعلومات يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

كما أن انخفاض أو ضعف مستوى التلميذ في القدرة اللفظية، أو القدرة المكانية، أو القدرة الحسابية أو القدرة الرياضية والهندسية، أو القدرة على التركيز، قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

2.1-الحالة الصحية العامة:

1.2.1-ضعف البنية الجسمية الصحية:

إن ضعف البنية الجسمية الصحية العامة يحول دون قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز ومتابعة الدراسة. إن النجاح المدرسي يتطلب من المتعلم أن ينفق جهداً مستمراً، ولا يمكن أن يحدث ذلك إلاّ إذا كانت له تغذية صحية متوازنة وكاملة كماً ونوعاً وبنيته سليمة من الأمراض، وهذا ما أكدته كل الدراسات

التي اهتمت بالعلاقة بين النمو العقلي والنمو الفيزيولوجي وتحصيل الفرد الدراسي حيث بيّنت دراسة عبد الفتاح غزال(1994) الوارد في (منصوري، 2015، ص 39) أن ما نسبته **83 %** من التلاميذ المتأخرين دراسياً يعانون من سوء التغذية، والتي تعتبر العامل الصحي الأوّل المسؤول عن تأخرهم خاصة في المناطق الريفية وفي الأحياء السكنية الفقيرة.

ووجدت دراسة أنس شكشك(2008) أن نسبة من يكون وزنهم أقل من المتوسط بالنسبة لعمرهم عند المتأخرين دراسياً هي أكبر مما هي عليه عند المتوسطين في تحصيلهم الدراسي، وكذلك بالنسبة للطول (شكشك، 2008، ص 36).

وكشفت دراسة محمد حيدر(2000) التي أجريت على 80 طالبة يتراوح عمرهن بين **16-19** سنة أن الطالبات اللواتي يتناولن غذاء متوازناً من حيث القيم الغذائية (الألياف والبروتينات والسكريات والدهون والفيتامينات والأملاح) لم تعان أيّ منهن من أمراض خلال سنوات عدة، كما أنهن يتمتعن بنشاط وقدرة على الانتباه والتركيز، والقدرة على القيام بالواجبات المدرسية، والمراجعة، وأن نسبة **60 %** منهن تحصلن على نتائج دراسية جيّدة (عن العمري، 2010، ص 32).

وقام منصور العسيف(2003) بدراسة طولية لمدة **5** سنوات على عينة قوامها 2090 تلميذاً وتلميذةً من التعليم الابتدائي بالكويت، وتوصلت إلى ما يأكله التلميذ يحدد مدى نشاطه الذهني، وقوّة ذاكرته ونوع طاقاته الإبداعية والعاطفية (عن منصوري، 2015، ص 40).

وفي دراسة لحسين صالح قزق(2004) التي أجراها على 1182 تلميذاً وتلميذةً من أبو ظبي، كشفت النتائج أن إفراط التلاميذ وتفريطهم في الأكل غير المتوازن يسبب لهم مشكلات صحية ومشكلات في البنية الجسمية التي تعيق الحركة، وبالتالي عدم تمكنهم من متابعة الدروس بشكل متواصل بسبب الأمراض، وكثرة الغياب مما ينتج عنه تدني مستوى تحصيلهم الدراسي (عن منصوري، 2015، ص 41).

وكشفت نتائج دراسة فاطمة الزهراء مرياح(2011) التي أجريت على 70 تلميذاً وتلميذةً من التعليم المتوسط بولاية وهران(الجزائر) ممن يعانون من سوء التغذية عن وجود علاقة دالة بين سوء التغذية والتحصيل الدراسي قدرت بـ **0.64**، وعن وجود علاقة بين سوء التغذية والقدرة على التركيز وقدرت بـ **0.71** (مرياح، 2011، ص 98).

ويرى طبيب الأطفال الكندي ماي لوو (Mai Luu,2006) أن النقص المعرفي الناتج عن سوء التغذية يظهر في شكل اضطرابات الذاكرة، وفي استجابات فكرية ثقيلة، وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب (عن منصوري، 2015، ص 41).

إن التلميذ ضعيف البنية يكون أكثر عرضةً للإصابة بالأمراض، ناهيك عن إحساسه بالتعب والإرهاق بشكل مستمر، وهذا ما يؤثر سلباً في حياته الدراسية عامة، وفي تأخره الدراسي خاصة (القاضي وآخرون، 2002، ص 313).

إن الضعف العام والأمراض الناجمة عن سوء التغذية كالأنيميا، والأمراض الصدرية كالربو والحساسية وأمراض الأنف والأذن والحنجرة، والصرع وأمراض القلب... وغيرها من الأمراض المزمنة تشتت انتباه التلميذ، وتحول دون بذل الجهد من خلال إعاقة عقله عن أداء عمله من تذكر وتصوّر وتخيل وإدراك وتفكير، فيصبح أكثر قابلية للتعب الجسمي والنفسي، كما تتأثر حالته الانفعالية فيصبح قلقاً، مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي رغم أن قدراته العقلية قد تكون فوق المتوسط (عن منصوري، 2015، ص 41).

2.2.1-الإعاقات الحسية والعاهات:

إن معاناة المتعلم من الإعاقة الحسية مثل ضعف البصر (La déficience visuelle) أو طوله (La presbytie) أو قصره (La myopie) أو عمى الألوان (Le daltonisme) يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة. وتشير الإحصاءات بأن **10%** على الأقل من المتمدرسين يعانون من اضطرابات البصر (Les troubles de la vision). كما أن الإعاقة السمعية والضعف السمعي (La déficience auditive) والتي تعني انحرافاً في السمع يحد على التواصل السمعي-اللفظي والتي تضعف المتعلم من قدرته على التعلم بطريقة جيّدة. وتتفاوت الإعاقة السمعية من ضعف سمعي بسيط جداً إلى ضعف سمعي شديد جداً حسب التصنيف التالي:

جدول رقم (6) توزيع عدد الديسيبل على الإعاقات السمعية (منصوري، 2015، ص 48).

الإعاقة السمعية البسيطة جدا	**25-40 ديسيبل**
الإعاقة السمعية البسيطة	**41-55 ديسيبل**
الإعاقة السمعية المتوسطة	**56-70 ديسيبل**
الإعاقة السمعية الشديدة	**71-90 ديسيبل**
الإعاقة السمعية الشديدة جدا	**أكثر من 90 ديسيبل**

وبناء على هذا التصنيف قررت إحدى لجان وزارة التربية والتعليم بمصر سنة 1954 أن التلاميذ الذين يزيد النقص في سمعهم عن **20** ديسيبل-فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية بسيطة-يتعلمون في المدارس العادية، ولكن يوضعون في الصف الأوّل من القسم الدراسي، ويوضعون تحت الرعاية الطبية.

أما الذين لا يزيد النقص في سمعهم عن**20** ديسيبل فهم عاديون (الشبراوي وهندام، 1964، ص51).

كما أن للعاهة الجسمية (Le handicap physique) دوراً في تأخر التلميذ دراسياً إذ قد تشعره بالنقص وتضعف ثقته بنفسه خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين مما يدرك اختلافه عنهم وهذا ما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة .فالعاهة التي ترتبط بعيوب الكلام والنطق مثل الحبسة الكلامية(La dysarthrie) والتلعثم أو التأتأة(Le bégaiement) والخنف (La nasalité) واللثغة (La dyslalie) الرائية منها والسينية والحلقية الأمامية، والحذف (L'omission) والإضافة (L'addition) والإبدال(La substitution) والتحريف (La distorsion)، والسرعة في الكلام–التي تعيق التلميذ على النطق والتعبير السليم، وهذا ما يؤثر سلبا في عملية التعلم، وهذا ما أكدته سناء محمد سليمان في قولها أن "معاناة التلميذ من عاهات مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم فيؤثر ذلك عليه ويجعله يشعر بالنقص مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي" (سليمان، 2006، ص45).

ولا شك أن المرض إذا اشتد فإنه يؤثر بشكل سلبي في المتعلم في تحقيق طموحاته الدراسية وإذا كان المرض مزمناً فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية، وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة(الزراد، 1997، ص 66).

وتجدر الإشارة إلى التأثير النفسي الذي قد تحدثه الإعاقة الحسية والعاهة الجسمية لدى التلميذ والذي سيزيد من حدة تأخره الدراسي، وهذا في ظل غياب الرعاية بكل أشكالها.

وأشار كل من شقير (2000، ص 90) وأبو أسعد (2009، ص 296) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتور الذهني والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في التحصيل اللغوي.

وعلى العموم فإن القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية، الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة)، العاهات، ضعف الحواس (السمع والبصر) يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته، وبخاصة للذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن (اليلاوي وعبد الحميد، 2002 ص215).

3.1–الحالة النفسية والعاطفية:

إن اقتصار الباحثين على العوامل العقلية أو الجسمية الصحية لفهم وتفسير التأخر الدراسي يكون ناقصاً إذا لم يتم دراسة العوامل الأخرى وخاصة النفسية الانفعالية منها.

إن الأسباب النفسية الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه، والتي تؤدي إلى تأخره الدراسي متعددة ومتشابكة فيما بينها. فالمتعلم المضطرب انفعالياً أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر مما يجعل تحصيله الدراسي ينخفض.

ويرى نعيم الرفاعي (1982) أن الحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً هاماً في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده. وقد بيّنت الدراسات أن الاتزان النفسي والمزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي كلها عوامل قد تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه، لذا يكثر تأخر من يتصفون بهذه الصفات في الحساب ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام(الرفاعي، 1982، ص115).

وأكدت دراسة أونيل (O'Neil,1981) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي إذ أسفرت نتائجها عن وجود فروق فردية جوهرية بين فئات التلاميذ، وذلك من حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لذوي القلق العالي أو المرتفع(عن نصر الله، 2004، ص392).

وأشار الطيب وآخرون(1982) الوارد في (إخلاص علي حسين، 2012، ص 6) إلى وجود عدة عوامل انفعالية تعرقل المتعلمين المتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين. فالطفل المنطوي والحساس والقلق يجد صعوبةً في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشكلات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما.

كما أكدت دراسات حمدان(1984) والحربي(2000) أن الأمن النفسي يحفّز الطالب ويحسّن تحصيله الدراسي ويطوّره (الأسطل، 2010، ص 22).

ويرى سعادة إبراهيم (1991، ص 211) أن العوامل النفسية والانفعالية تمثل أهم الأسباب المرتبطة بالمتعلم بناء على ما يلي:

1–قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل نفسية انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الاضطراب النفسي أو الاختلال في الاتزان الانفعالي أو الخوف أو الخمول والتبلد أو الخجل الذي يمنع التلميذ من المشاركة الإيجابية الفعّالة في الفصل، والانطواء على النفس، ومال ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، والغضب الشديد، والتمرد على السلطة والأوامر والنواهي وغير ذلك من الاستجابات التي كثيراً ما تظهر في فترة المراهقة، وكذلك المشكلات الانفعالية الناجمة عن التدلل الزائد.

وهذه العوامل كثيراً ما تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، وقد تصل به إلى الحد الذي يؤثر في انتظامه في المدرسة، كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز وقدرته على الاستيعاب.

2-كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو التلاميذ، وممكن أن تكون الكراهية بدون سبب، وقد يترتب على المعاملة القاسية للمعلم كراهية التلميذ له ولمادته، وقد يكره المتعلم المدرسة نفسها لشدة وصرامة لوائحها وقوانينها ونظمها المتبعة مما يجعل هذا المتعلم ينفر منها. وربما ترتب على ذلك النفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

ويرى عبد المؤمن فرج الفقي (1994) أن العوامل الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه تتمثل في عدم الاستقرار والخوف والقلق والخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والإحباط والخمول والانطواء وعدم القدرة على المبادرة وقلة الدافعية للإنجاز (الفقي، 1994، ص 262).

ومن العوامل المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسياً مفهومه السلبي عن ذاته أو ضعف تقدير ذاته حيث أثبتت دراسة بودوين (Bodwin,1975) وجود ارتباط دال بين المفهوم السلبي للذات وتأخر التلميذ في القراءة، فقد بلغ معامل الارتباط **0.72** في السنة الثانية ابتدائي، و**0.73** في السنة الثالثة (عن خليل، 1997، ص 212). وبيّنت دراسة دي لون (De Lean,1970) أن التلاميذ المتأخرين دراسياً كان لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم (عن منصوري، 2015، ص 59).

وأظهرت دراسة مديحة الغربي وجود ارتباط قدره **0.40** بين التحصيل الدراسي وتقبل الذات، وأنه كلما كان تحصيل المتعلم منخفضاً انخفض تقبله لذاته، والعكس صحيح (عن منصوري، 2015، ص59).

وتوصلت دراسة سيمون وسيمون (Simon & Simon,1975) إلى وجود ارتباط دال قدره **0.30** بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وبين تقدير الذات والذكاء (عن بوقصارة، 2008، ص 119).

وأظهرت دراسة محمد علي الديب(1989) التي أجراها عل عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الشرقية بسلطنة عمان وجود ارتباط دال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (عن دوقة وآخرين، 2011، ص 70).

وتوصلت دراسة هايير وكرازيانو (Hair & Craziano,2003) التي أجريت على عينة من تلاميذ وتلميذات المستويات الدراسية السادسة والسابعة والثامنة إلى أن تقدير الذات يرتبط بالتحصيل الدراسي (عن منصوري، 2015، ص59).

ويرى ماك كندلس (Mc Candless,1976) أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات (عن الشيخ، 2006، ص 50).

وفي دراسة لكار وآخرين (Carr & al.,2002) حول العوامل الدافعة للتأخر الدراسي، هدفت إلى المقارنة والتنبؤ بالأداء لدى التلاميذ المتفوّقين والمتأخرين دراسياً توصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح ذوي المستوى الدراسي الجيّد من حيث تقدير الذات، كما أرجع المستوى الدراسي الجيّد إلى بذل الجهد والفهم والاستيعاب الجيّد للقراءة (عن الرهوي، 2007، ص 57).

وترى سوسن الجبلي(2005) أن الخجل هو حالة عاطفية وانفعالية معقدة تنطوي على شعور بالنقص، وهي لا تبعث عن الارتياح أو الاطمئنان في النفس(الجبلي، 2005، ص 14).

وتشير مايسة النيال(1999) إلى أن الخجل الشديد الذي يستمر لفترة طويلة يتحوّل إلى اضطراب تجنبي أو هروبي، إذ أن الطفل الخجول عادة ما يتجنب الآخرين، وهو يعاني من عدم القدرة على التعامل بسهولة مع زملائه في الصف، وفي المدرسة والمجتمع، ويعيش منطوياً ويتلعثم ويحمر وجهه وأذناه، بالرغم من كونه نشطاً في منزله وبين ذويه (النيال، 1999، ص 173).

ويعتبر انخفاض الدافعية للتعلم من العوامل الشخصية الهامة التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ حتى المتفوّقين منهم.

وكشفت دراسة كارو وآخرين (Carew & al) عن وجود ارتباط التأخر الدراسي بانخفاض الدافعية للتعلم، وعدم الميل للقراءة، وعدم احترام الذات، وانخفاض الدافع للإنجاز، وعدم الميل إلى بذل الجهد في الدراسة (عن عثمان، 2002، ص 58).

وأظهرت دراسة قوتفريد(Gottfried,1985) التي أجريت على صفوف دراسية مختلفة وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي قدرت بـ **0.24** لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية ممن شملتهم الدراسة(عن دوقة وآخرين، 2010، ص 91).

وتوصلت دراسة زانبينيل ويوزاي (Zanbinil & Usai,2002) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كانت دافعيتهم للإنجاز عالية، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية (عن عليمات وهواش، 2006، ص 206).

وتوصلت دراسة دوقة وآخرون (2010) إلى وجود علاقة اقتران وتلازم بين الدافعية المدرسية والتحصيل الدراسي، بمعنى كلما كان مستوى الدافعية مرتفعاً كان التحصيل أيضاً مرتفعاً (دوقة وآخرون، 2010، ص 128).

كما كشفت الدراسة التي أجراها نزيم صرداوي(2011) وجود علاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالجزائر العاصمة(عن بوزرمة، 2014، ص 62).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تساهم في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مثل الغياب عن المدرسة، التأخر عن الدراسة، عدم إنجاز الواجبات المدرسية، الإدمان على مشاهدة التلفزيون والأنترنت، والانشغال بالهواتف واللوحات الالكترونية.

2-العوامل الأسرية:

تتمثل هذه العوامل في الظروف الأسرية الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، الحالة الانفعالية السائدة، أساليب التنشئة الاجتماعية والظروف المادية. وفي هذا السياق نذكرها على النحو التالي:

1.2-الجو التربوي والاجتماعي للأسرة:

يتمثل هذا النوع في ظروف الأسرة التربوية والاجتماعية السائدة بالبيت وأساليب التنشئة الاجتماعية وغيرها من الظروف.

أشار الأسطل (2010، ص27) إلى أن اتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الاجتماعية لها أثرها في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة، وفي علاقاته مع أقرانه. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالباً ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضماناً لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدللاً، وقد يحيطون أنفسهم بهالة من الهيبة الشديدة كأسلوب لضبط سلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء. والمتعلم الذي ينشأ في مثل هذا الجو قد يشب قلقاً خجولاً يرهب السلطة في صورها المختلفة، ويخضع لها، أو على النقيض قد يشب ثائراً ضد السلطة وضد أيّ شخص يمثلها. ولا يمكن أن نتوقع في مثل هذا الجو أن يقبل المتعلم على دراسته، أو يسير فيها سيراً مرضيا (الأسطل، 2010، ص 27).

وأضاف الأسطل أن لطموح الوالدين تأثير كبير في الابن وتحصيله الدراسي، فإذا كان مستوى الطموح عالياً وغير واقعي بالنسبة لقدراته، فإنه سيفشل في تحقيق آمال والديه، وقد يتسبب هذا الفشل في شعور الابن بعدم الكفاءة، وفي شعور الوالدين بخيبة أملهما فيه، وتنعكس آثار هذه المشاعر على الابن في المدرسة وقد تؤدي به إلى الفشل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 28).

ويرى طلعت حسن عبد الرحيم(1980) أن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الأبناء يعد أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على الكراهية والإهمال والنبذ من جانب الوالدين أو أحدهما كمضايقة التلميذ وعقابه بشدة وعدم العناية به من

الناحية الغذائية والصحية فإن ذلك يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسياً (عبد الرحيم، 1980، ص 59).

وتجدر الإشارة إلى أن التأثير يكون نفسه عندما يعتمد الوالدان على الحماية الزائدة في تربية الأبناء حيث أشارت سعدية بهادر (2004) في قولها أن الأسرة تتسبب نفسها أحياناً في إنشاء إنسان غير متقبل لدراسته وغير متكيف مع حياته المدرسية نتيجة عدم اهتمامها بطفلها ذاته, وعدم إشباعها لحاجاته وتعريضه لإحباطات وأيضا التدليل الزائد قد يعوق تقدمه الدراسي (عبد الرحيم، 1980،ص59).

وهذه النتيجة نفسها أكدتها العديد من الدراسات التي قام بها روث وهيليارد(Ruth & Hilliard,1969) حيث توصلت إلى وجود فروق كبيرة بين أمهات الأطفال مرتفعي التحصيل الدراسي وأمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي أكثر تقبلا لهم ويتعاملن معهم بأسلوب جيد ومشجع. أما أمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي فكانت أكثر رفضاً، وكان هؤلاء الأطفال يشعرون بذلك الرفض، وغالبا ما تكون استجابتهم له بمثابة تكوين أزمات كالتوجيه للأعمال المخلة بالقانون، مثل الفشل والسرقة في المدرسة وخارجها بهدف جذب انتباه الأمهات لهن، وتلبية حاجياتهم الجسدية والنفسية التي أهملت بسبب رفض الأمهات (عن نصر الله، 2004، ص59).

2.2-الجو العاطفي والعلاقات الأسرية السائدة:

إن وجود اتزان عاطفي داخل أسرة الطفل ضروري حتى يكون توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي جيّداً. ويخضع هذا الاتزان للخصائص المزاجية للطفل، كما يخضع وبشكل رئيسي لنوعية العلاقات التي يربطها مع وسطه الاجتماعي.

إن الأسرة بخصائصها النفسية والاجتماعية يمكنها أن تساعد أو تعيق توافق الطفل داخل المدرسة.

وقد بيّنت العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الحرمان الأسري في التحصيل الدراسي كدراسة فريدة جيتلي(1989) التي أظهرت أن بعض الاضطرابات العائلية خاصة عدم الاتزان العاطفي الذي يمكن أن يكون سبباً رئيسياً لمشكلات الطفل الوجدانية والسلوكية، مما يؤثر في مكتسباته المدرسية.

فالطفل يحتاج إلى حنان وحب وعطف ورعاية والديه حتى ينمو نمواً سليماً، ويستطيع التوافق مع وسطه الاجتماعي والمدرسي(عن منصوري، 2015، ص87).

وأظهرت دراسة جورمان (Gurman,2002) عن دور الأسرة في التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية أن الغياب الطويل عن المنزل، والخلافات الشديدة بين الوالدين، والإساءة المتكررة للأبناء كانت سبباً في تأخر الأبناء عن دراستهم (عن الرهوي، 2007، ص 65).

ويرى أحمد عبد الغني إبراهيم وعلي عبد الله مسافر(2006) أن المشاحنات الوالدية على مرأى ومسمع من الأبناء تؤثر تأثيراً بالغاً فيهم، وقد تؤدي إلى اضطرابهم النفسي والوجداني، وهذا بدوره إلى التأخر الدراسي. وقد يضطرب جو الأسرة لأسباب أخرى منها الفقر أو الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين، أو سفر الوالد أو سهره الدائم وغيابه المستمر عن المنزل... مما يؤدي إلى اضطراب التلميذ نفسياً(إبراهيم ومسافر، 2006، ص 335).

وتوصلت دراسة الشرقاوي(1984) إلى أن الخلافات الأسرية وعدم فهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها الأبناء، وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وعدم اهتمام الوالدين بالابن في المنزل، وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات التعلم (عن أبوعلام، 1983، ص214).

وتوصلت دراسة هدى برادة وحامد عبد السلام زهران(1974) التي أجريت في البيئة المصرية أن **45 %** من المتأخرين دراسياً –ممن شملتهم الدراسة–تعيش في وسط أسر مفككة تسودها سوء العلاقات الأسرية (عن منصوري، 2015، ص 88).

وترى إخلاص علي حسين(2012) أن عدم التوافق الأسري والاضطراب في المنزل ينتج عنه العديد من المشكلات حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعمل على احباطه وتراجعه دراسياً. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يسبب تأخره دراسياً (حسين، 2012، ص 6).

وأضاف الجرجاوي (2002) الوارد في (الترتير، 2003، ص 29) من الأسباب الأسرية المسببة للتأخر الدراسي التفرقة بين الأبناء في التعامل، وفي أمور شتى يُدخل الكآبة على الطفل، والاعتراض على أسلوب الحياة داخل أسرته، وإهمال الطفل من قِبل الوالدين إما للحالة المادية المتدنية للأسرة، أو قد يكون من زوجة أخرى للأب وليس من أم واحدة، فتعامله زوجة أبيه معاملة قاسية ومهملة حتى لا تساويه بأبنائها، وليس الفقر دائماً سبباً في التأخر الدراسي، بل في بعض الحالات نجد الحالة الميسورة للأسرة تُسهم في وجود مشكلة التأخر الدراسي حيث البذخ والترف كأن يمتلك الطفل كافة الأجهزة التي تلهيه عن مذاكرة دروسه وعن زيادة التحصيل الدراسي.

وترى سناء محمد سليمان (2005) أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الاتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل، والانفصال والطلاق، مثل اختلال في التوازن الانفعالي، مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية (سليمان، 2005، ص38).

وتوصلت دراسة زيف وديام (Ziv & Diem,1976) إلى أن التلاميذ الذين آباؤهم يكثرون من التوجيهات، وتكون أمهاتهم غير مباليات فإنهم يظهرون طموحاً ضعيفاً للنجاح الدراسي(عن منصوري، 2015، ص 88).

وأظهرت دراسة ونتزل وأشير (Wintzel & Asher,1995) أن شعور الأبناء بالرفض الوالدي يرتبط بالسلوك العدواني وبانخفاض تحصيلهم الدراسي(عن منصوري، 2015، ص 88).

إن دور العوامل العاطفية والعلاقات الأسرية السائدة في تأخر الأبناء الدراسي حقيقة لا يمكن انكارها لكن وجود جو عائلي مضطرب ليس له بالضرورة انعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي، إذ لم يجد تامكين(Tamkin,1960) في دراسته إلاّ ثلث(**1/3**) من الأطفال المتأخرين دراسياً ضمن عينة تلاميذ يشكون اضطرابات عاطفية. كما لم يجد جونسون(Johnson,1965) إلاّ فروقاً ضئيلة جداً من ناحية التحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات منفصلة والذين ينتمون إلى عائلات عادية(in Reuchlin,1970,p107).

ورغم أهمية النتائج الأخيرة، إلاّ أننا نرى كما أشار إليه بولبي(Bowlby) وهو أن الحرمان العاطفي المستمر يكوّن لدى الطفل ضرراً خطيراً ومستمراً، وهذا الضرر يُغيّر من طبعه، فتضطرب حياته المستقبلية كلها(in Lebovici,1970,p371).

كما أتفق مع ما ذكره جورمان من أن الخلافات والمشاجرات الشديدة بين الوالدين، والإساءة المتكررة للأبناء تكون سبباً في تأخر الأبناء عن دراستهم.

وعليه فإن الصراع بين الوالدين وعدم التفاهم بينهما قد يكون سبباً في الاضطراب النفسي للتلميذ، مما قد يؤدي به إلى ضعف مستواه الدراسي وتأخره دراسياً.

3.2-المستوى الثقافي للأسرة:

إن العامل الأساسي الآخر الذي يتدخل بشكل مباشر في مساعدة أو عرقلة الطفل عن التعلم هو المستوى الثقافي للأسرة، وبخاصة المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما لثقافة الآباء في تنشئة الأبناء وفي رؤيتهم لأنفسهم.

يرى زهران(1995) أن الأطفال المحرومين ثقافياً هم أفراد يعيشون في وسط ثقافي-اجتماعي مستواه منخفض، وهم يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم (زهران، 1995، ص 476).

فالحرمان الثقافي العام كما يرى سلومون وبلايك (Solomon& Blake,1969) له تأثير سيء في التفكير والتحصيل (عن منصوري، 2015، 82).

يرى عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) أن المستوى الثقافي للأسرة يساهم بشكل كبير في تقدم الأبناء وتفوّقهم الدراسي، ويعود ذلك إلى أن الأبناء يقلّدون آباءهم في جميع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسات كل من دوجلاس ووتون (Douglas & Wotton) وهالزي ونيزبيت (Halsey & Nisbett) التي ركزّت على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين والتقدم والإنجاز للأبناء وتقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة دور واضح وفعّال حتى يشعر الابن أن ما يقوم به مهم له وللآخرين ومن حوله، وأنه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها (نصر الله، 2004، ص 712).

ويذكر كمال محمد الأسطل (2010) أن انخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ولا تشعر بالتقدير للعملية التعليمية التربوية، وذلك نتيجة لانخفاض الوعي الثقافي والاجتماعي، مما يترك أثراً كبيراً في اتجاهات الأبناء نحو المدرسة، وهذا يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والتقليل من شأنها وقيمتها، وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 26).

ويضيف الأسطل أن في مثل هذه البيئة نجد أن من الأبناء من لا يعرف الصف أو المرحلة الدراسية التي يوجد بها ابنه بل أنه يلقي العبء كله على المدرسة ويعتبر أن لها المسؤولية الكاملةً عن تعليم ابنه وتربيته، ولا يستجيب للمسؤولين في المدرسة إذا دعوه لمناقشة أمر من أمور ابنه. وطبيعي أن يكون مستوى الطموح في مثل هذه لبيئة منخفضاً للغاية، ولذلك فإن الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي منخفضين لدى الأبناء الذين يشعرون بسلبية كبيرة نحو المدرسة والدراسة. والنتيجة المحتملة لمثل هذه الظروف هو تدني تحصيلهم الدراسي (الأسطل، 2010، ص 27).

إن الوسائل التثقيفية المتوافرة داخل الأسرة تساعد الطفل على اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتحفزه على التقدم في تعلمه والنجاح في دراسته، كما تتيح له فرص التواصل والتفاعل الإيجابي لكي ينمي لغته وقدراته المعرفية. وأن ما يتوفر في البيت من وسائل تثقيفية هي التي تكمّل عمل المدرسة وتساهم في توافق الطفل مع متطلبات المدرسة وهو ما يرى بوفي (Beauvais) من أن العائلة تساهم التوافق المدرسي لطفلها بمساعدته على حل واجباته وتعليمه مبادئ القراءة (عن منصوري، 2015، ص 83).

وتوصلت دراسة جيرار وكلير (Girard & Clerc,1964) الاستكشافية شملت 2100 تلميذاً بفرنسا إلى وجود علاقة موجبة قويّة بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين، والذي قدّر بأعلى شهادة تحصل عليها أحد الوالدين (عن منصوري، 2015، ص 83).

وبيّنت دراسة غبريلا لوبز وآخرون (Gabriela Lopez & al., 1987) أن الأولياء الذين لهم مستوى تعليمي عالٍ(جامعي) هم وحدهم الذين يستطيعون تقديم لأطفالهم المساعدات التي تنتظرها المدرسة منهم(Lopez,1987 ,p127).

4.2-المستوى الاقتصادي للأسرة:

يعد المستوى الاقتصادي للأسرة عاملاً مهماً في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة.

وأكد نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) في قوله أنه قد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته (حافظ، 2000، ص10).

إن الظروف الاقتصادية السيئة والمتمثلة في الدخل الضعيف، والمسكن غير المريح تعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة، وتسبب للأبناء اضطرابات نفسية تؤثر في تنشئتهم وتربيتهم مما يترتب عن ذلك عدم توفر الجو النفسي والاجتماعي المناسب لأداء الواجبات المدرسية ومراجعة الدروس فتتبع نتائج المتعلم الدراسية وتوافقه المدرسي.

بيّنت دراسة بيرت الإنجليزية أن نصف المتخلفين في منطقة لندن ينتمون إلى أسر فقيرة جداً، ولا ينتمي منهم إلى أسر ميسورة الحال سوى **10%**(عن الرفاعي، 1995، ص 459).

وفي دراسة عدنان الناصري(1975) عن علاقة بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس ابتدائي ببغداد بالعراق، تبيّن أن تحصيل التلاميذ يزداد في الغالب بارتفاع مستوى دخل الوالد وقلة عدد أفراد الأسرة، فيساعد ذلك الآباء على الإشراف الدقيق والتوجيه، ومتابعة أبنائهم في التحصيل الدراسي، ويزداد التأخر الدراسي في الأسرة التي يزيد فيها عدد أفرادها إلى جانب قلة ثقافة الوالدين ودخل الأسرة (عن منصوري، 2015، ص 76).

وفي دراسة تونسية لرجب وآخرين(1974) حول علاقة النمو النفسي بالنجاح المدرسي أجريت مقارنة بين مجموعتين من التلاميذ، الأولى تنحدر من وسط اقتصادي-اجتماعي ميسور الحال ومريح ومناسب،

والمجموعة الثانية تنحدر من وسط اقتصادي–اجتماعي معيشي قاسٍ، وتوصلت النتائج إلى أن تلاميذ المجموعة الثانية لا يتأخرون في دراستهم فحسب، بل حتى في ذكائهم الذي كان أقل من سنهم الحقيقي بعد تطبيق مقياس الذكاء (Nouvelle échelle métrique de l'intelligence :NEMI)* لرونيهزازو (R. Zazzo)، حيث كان متوسط ذكائهم يساوي **81** درجة، بين مبلغ عند تلاميذ المجموعة الأولى **104** درجة (Redjeb & al., 1976,p281).

وأظهرت دراسة منسي والكاشف(1982) التي أجريت على 200 تلميذاً من الصف الثالث بالمدارس الإعدادية بمنطقة وسط الإسكندرية بجمهورية مصر العربية وجود ارتباط دال بين المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة والاتجاهات الوالدية للأبناء وتحصيلهم الدراسي(عن منصوري، 2015، ص 77).

وتوصل عبد الكريم غريب(1991) في دراسة عن التخلف الدراسي في المغرب، دراسة مقارنة بين المدينة والبادية، إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين دراسياً كان منخفضاً مقارنة بدخل آباء وأمهات المتفوّقين دراسياً (غريب، 1991، ص 120).

كما أكدت دراسة فرانتز(Frantz,1997) عن وجود ارتباط بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز (عن منصوري، 2015، ص 77).

وأكد بورتوا وديزني(Pourtois & Desnet,1989) أن الوالدين من أوساط اقتصادية قاسية يظهرون شعوراً بالضعف والضيق اتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأيّ شيء له علاقة بالمدرسة. أما في الأوساط الاجتماعية–الاقتصادية المريحة فإنه يسود الشعور بالأمان والثقة حول التفوّق والنجاح المدرسي للطفل(عن بودخيلي، 2004، ص 374).

وتوصل سلكوك(Selcuk,2005)–بعد تحليله للمقالات التي كانت محور دراسة العلاقة بين المكانة الاجتماعية/الاقتصادية بالتحصيل الدراسي، والتي تمت ما بين سنوات 1990و2000–إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة قوّية بين المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي والتحصيل الدراسي (عن منصوري، 2015، ص 77).

*Théorisé par le psychologue français René Zazzo, la NEMI reprend les travaux de Binet et Simon de 1911. Elle a été ensuite actualisée dans les années 1970 (NEMI 2).

3-العوامل المدرسية:

تتمثل هذه العوامل في الأسباب المرتبطة بالمدرسة ووظائفها، ومن برامج تربوية، وطرائق التدريس، والمدرسين والوسائل التعليمية، وفي هذا السياق نذكر ما يلي:

1.3-الخصائص الشخصية للمعلم:

يمثل المعلم الركيزة الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره الأكثر تأثيراً في أيّ نظام تعليمي وفي أيّ إصلاح وتطوير تربوي.

ولا ينكر المبدأ الأساسي الحديث بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية-التعلمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أيّ مجتمع تنشئته تنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي (الأسطل، 2010، ص 23).

ويرى عطية سيد أحمد (1995، ص 40) أنه قد يرجع تأخر التلميذ دراسياً إلى عدم قدرة المعلم على توصيل المادة العلمية أو عدم قدرته على تنويع أسلوب عرض المادة بما يلائم الفروق الفردية للتلاميذ أو عدم قدرته على جذب انتباه وتركيز المتعلمين ودمجهم في العملية التعليمية، وقد يتسبب المعلم في تنفير المتعلم من المادة الدراسية وبغضه لها، بل وللعملية التعليمية-التعلمية برمتها إذن استخدام أساليب خاطئة لبسط سيطرته على الفصل كالقمع أو القهر أو الإفراط في العقاب.

وأكدت دراسة فلاندرز (Flanders,1965) وديتمر (Dittmer,1978) أن المعلم الذي يتميّز بالأسلوب غير المباشر في تفاعله مع تلاميذه داخل القسم، يتقبل مشاعرهم وأفكارهم، ويعمل على تطويرها، ويقوم بتشجيعهم على إبداء أفكارهم (عن منصوري، 2015، ص 97).

وحسب ما استنتجته كل من رايت ونيوتال(Right & Newthall,1970) وروزنشاين(Rosenshine,1971) من بحوثهم، فالمعلم المتفوّق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً على نحو جيّد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوّقاً وإعداداً إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل تلاميذه (عن منصوري، 2015، ص 97).

ومن جهته خلص رافرد ورافرد (J.Ravard & F.Ravard,1982) في دراسة حول نسبة الفشل في تعلم اللغة عن تلاميذ الصف الأوّل والثاني من التعليم الابتدائي إلى أن كفاءة المعلم هي العامل الأكثر أهمية لتفسير الفوارق المسجلة في نسب الفشل الدراسي سواء داخل الفصل أو بين المؤسسات التعليمية فيما بينها (in Ajuriaguerra&Marcelli,1989,p 432).

وأشارت دراسة سيمون وآشار (Simon & Asher,1964) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون والموجهون التربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع المتعلمين(عن منصوري، 2015، ص 99).

وأظهرت نتائج دراسة شيرمان وبلاكمان (Sherman & Blakeman,1975) وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل تلاميذه (عن نشواتي، 1986، ص 239).

ولاحظ جامب وكونين (Gamp & Kounin,1961) بأن المعلمين الذين يتميّزون بالتأديب والصرامة يوجد في أقسامهم تلاميذ كبار السن ومنخفضي الثقة، وهذا يترجم عدوانيتهم وقلة اهتمامهم بالمدرسة (in Reuchlin,1970,p 90).

وفي دراسة للبيت ووايت (Lippit & White,1978) حول القيادة والحياة داخل الجماعة، قاما فيها بتقسيم مجموعة من التلاميذ عمرهم **11** سنة إلى ثلاث فئات: وفر للأولى جواً ديمقراطياً، وللثانية جواً فوضوياً والثالثة وضعت في جو ديكتاتوري، وجاءت النتائج أن الجماعة الأولى كان تحصيلها جيّداً وأسهل استحضاراً، بينما كانت الجماعة الفوضوية تعاني من الخمول والنفور وعدم القدرة على مواصلة العمل. أما الجماعة الديكتاتورية فقد سادها الاضطراب والسلوك العدواني بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين مشرفهم (Lippit & White,1978,p278).

وبيّنت دراسة ولكنسون وأوجمان (Wilkinson & Ojemann,1939) أن التلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن متعلميهم إلاّ اليسير من المعلومات(عن نشواتي، 1986، ص 35).

2.3-المنهاج الدراسي:

لقد حاز المنهاج الدراسي على اهتمام المربين والباحثين منذ أن بدأ التوسع في التعليم كماً ونوعاً في معظم دول العالم خلال العقود القليلة الماضية، والتي رافقها حدوث الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل، والتحاق مئات الملايين من التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، مما استوجب التركيز على بناء منهاج مدرسي فعّال يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة من جانب المتعلمين والمعلمين على حد سواء (الأسطل، 2010، ص 24).

ويؤكد الشرقاوي(1984) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 24) على أن المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد له التأثير الواضح في صعوبات التعلم، وتنحصر الأفكار الرئيسة لهذه الأبعاد في عدم ملائمة المنهاج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات المتعلمين، وعدم كفاءة المعلم.

ويرى الشرقاوي أنه يمكن أن يكون للمنهاج الدراسي تأثير سلبي في تحصيل المتعلمين الدراسي من خلال طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة، عدم تلبيته لحاجات واهتمامات التلاميذ ومستوياتهم، عدم ارتباطه بواقع حياة وبيئة المتعلم، عدم اهتمامه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة، عدم مراعاته لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة.

3.3-الامتحانات ونظام التقويم:

قد ترتبط ظاهرة التأخر الدراسي عند عدد من المتعلمين بشكل رئيسي بعملية التقويم التربوي التي تعتبر من المهام الأساسية لعمل المعلم والإدارة المدرسية، وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من أجل الوصول إلى معلومات وملاحظات عن حالة المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة العلمية، والتعرف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والنفسية، والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين من المتعلمين: عاديون في تعلمهم وغير عاديين (جابر، 1998، ص 402).

4.3-البيئة المدرسية:

تنعكس البيئة المدرسية على التلميذ وعلى مستوى تحصيله الدراسي، فقد تكون المدرسة محسنة ومعززة للبيئة الأسرية، فإذا كان جو المدرسة جواً إيجابياً فإنه يساعد المتعلم على الاستقرار النفسي والذي ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي. أما إذا ساد جو التشاحن والاضطراب بين المعلمين وانعكست عدوانيتهم تجاه التلاميذ أو جهل هؤلاء المعلمين باعتماد الطرائق التعليمية السليمة فسوف تؤثر سلباً في استيعاب المتعلمين وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، إضافةً إلى أن المنهاج الدراسي وسهولته أو صعوبته فله التأثير الواضح في مشكلة التأخر الدراسي (الترتير، 2003، ص 30).

ويمكن للمربين من معلمين وإداريين أن يجعلوا من المدرسة مكاناً مشوّقاً ومحبوباً لدى المتعلمين وأن ينشؤوا علاقات يسودها الود والإخاء والعطف والاحترام، ولكن إن كانت العلاقات المدرسية يشوبها الاضطراب والقلق والخوف والعدوان والعنف، وكان التلاميذ أو بعضهم ذوي سلوكيات منحرفة وعنيفة حتماً سيؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وبالتالي إلى عدم الاستيعاب والفاعلية (الأسطل، 2010، ص 25).

ويذكر أبو علام شريف (1983) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 25) أن المدرسة مسؤولة عن عدد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التدني في التحصيل الدراسي وهي كالتالي:

1-عدم ملائمة المبنى المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.

2-ضعف إعداد المتعلم في السنوات السابقة مثل انقطاع التلميذ عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم مع انتقال المتعلم إلى مستويات دراسية أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.

3-الغياب المستمر لبعض المعلمين أو تساهلهم مع التلاميذ وعدم اهتمامهم بتحصيل التلاميذ قد يؤدي إلى تدني تحصيلهم وتأخرهم دراسياً.

4-النظام المدرسي يؤثر سلباً أو إيجاباً في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشدة فإنه يؤثر في اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم عموماً، مما قد يؤثر في المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصّر والمُخطئ يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة وبالتالي يؤدي إلى الاهتمام بدروسهم ومن ثم زيادة في التحصيل الدراسي.

وحددت سناء محمد سليمان (2005، ص40) العوامل المدرسية المؤثرة في التأخر الدراسي فيما يلي:

1-انعدام وسائل الإيضاح أو قلتها أو سوء استعمالها، فبواسطتها يستطيع المدرس مساعدة تلاميذه في الفهم، وبذلك تزيد درجة الاستيعاب من خلال جعل المدرس أكثر تشويقا ولذة للتلميذ وأكثر حيوية للصف مما يعطي للمدرس ثقة أكبر بنفسه وبعطائه، ويعطي للتلميذ قدرا أكبر من المشاركة.

2-البناء المدرسي غير الصحي وغير المعد إعدادا كافيا بأجهزته وملحقاته.

3-تنظيم الصفوف وتوزيع التلاميذ (المتخلقين والموهوبين) توزيعا عشوائيا.

4-سوء المناهج وعدم ارتباطها بالواقع.

وأشار نبيل عبد الهادي وآخرون(2000) إلى أن من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل للتلميذ هو عدم كفاءة المعلم في التدريس وعدم إلمامه بطرائق التدريس مما يؤدي إلى عدم إيصال المعلومات إلى المتعلمين بالشكل الصحيح (عبد الهادي وآخرون، 2000، ص 27).

ويرى محمد حسن العمايرة(2002) أن قلة دافعية المتعلمين تجاه الدراسة تؤدي إلى تأخرهم دراسياً وقد تكون النتيجة نفسها عندما يكون المعلم يجهل أساليب التفاعل الصفي الجيّد حيث يكون اهتمامه بتلاميذه

أثناء التدريس محدوداً، أو أنه يستجيب إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها المتعلم وبذلك تقل معها رغبته في التعلم (العمايرة، 2002، ص 194).

أما محمد عبد الرحيم عدس(1996) فيرى أن العامل الأساسي في تأخر التلميذ دراسياً إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه ومدى تفاعله معهم. فإذا كانت هذه المعاملة غليظة ومستبدة أو كانت تعتمد على التمييز بين ذوي الإنجاز المتفوّق وذوي الإنجاز المتدني فإن هذا التمييز في المعاملة يجعل المعلم أحياناً يرفع من تقدير المتفوّق دراسياً حتى وإن كان إنجازه متواضعاً، ويحط من قدر المتأخر دراسياً حتى وإن كان إنجازه يتسم بالتفوّق (عدس، 1996، ص 60).

وأشار نعيم الرفاعي(1982) إلى أن الروح المدرسية العامة وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلاميذ الدراسي كثيراً ما تؤثر في مستوى أداء المتعلمين. فالمدارس التي تتيح المناسبات والفرص للتلاميذ لكي يشعروا بالتفوّق والنجاح الذي يزيد ثقتهم بأنفسهم لا تكثر فيها حالات التأخر الدراسي (الرفاعي، 1982، ص 110).

ولخص سولومون وبلايك (Solomon & Blake,1969) الوارد في (زهران، 1995، ص 476) العوامل المدرسية المؤثرة في تأخر المتعلم دراسياً في: سوء التوافق المدرسي، بعد المواد الدراسية عن الواقع، عدم ملائمة المناهج الدراسية، سوء الجو المدرسي العام، سوء نظام التقويم والامتحانات وقصور الإرشاد والتوجيه التربوي.

بينما أشار مارسيل كراهي (Marcel Crahay,1996) الوارد في (القاضي وآخرون، 2002، ص314) إلى أن سبب التأخر الدراسي لا يكمن في المتعلم في حد ذاته بل يجب الاهتمام بالمعلمين وظروفهم الاجتماعية التي يعيشونها والتي قد يكون لها التأثير السلبي في المردود الدراسي للتلاميذ.

ويذكر يوسف مصطفى القاضي وآخرون(2002) أن الجو المدرسي المضطرب الذي يتسم باضطراب علاقة التلميذ بالآخرين (الزملاء، الأساتذة وموظفي الإدارة المدرسية) التي تعيق تحصيله الدراسي أيّ أن شعوره بالعجز عن التوافق مع عناصر المجال الدراسي يؤدي إلى تأخره دراسياً. في حين أن الجو المدرسي الذي يتصف بالود والاحترام والتقبل وإتاحة الفرص للمتعلمين لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالنجاح والتفوّق يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل(القاضي وآخرون، 2002، ص314).

ويرى عطية سيد أحمد (1995، ص 40) أن للجو المدرسي العام تأثير كبير في تقدم الدراسة أو تأخرها وتدخل في هذا الجو أمور كثيرة أهمها:

1-جمال البناء المدرسي وموقعه وموافقته لقواعد الصحة.**2**-المناهج وملائمتها للبيئة وأعمار التلاميذ علمياً وعملياً.**3**-النشاط المدرسي والكتب المدرسية الشيقة أو المنفرة.**4**-مجلس الآباء ومدى تعاون الأسرة والمدرسة.**5**-إدارة المدرسة ومدى تفاهمها مع الهيئة التعليمية.**6**-الخبير التربوي والنفسي (مستشار التوجيه المدرسي) الذي يحتك بالتلاميذ المتأخرين دراسياً ويستمع إلى شكواهم ويوجههم، ويسدي إليهم النصح والإرشاد.**7**-الطريقة التي يتبعها المدرسون في تدريسهم.**8**-زيادة مطردة في عدد التلاميذ ونقصان في عدد المعلمين.

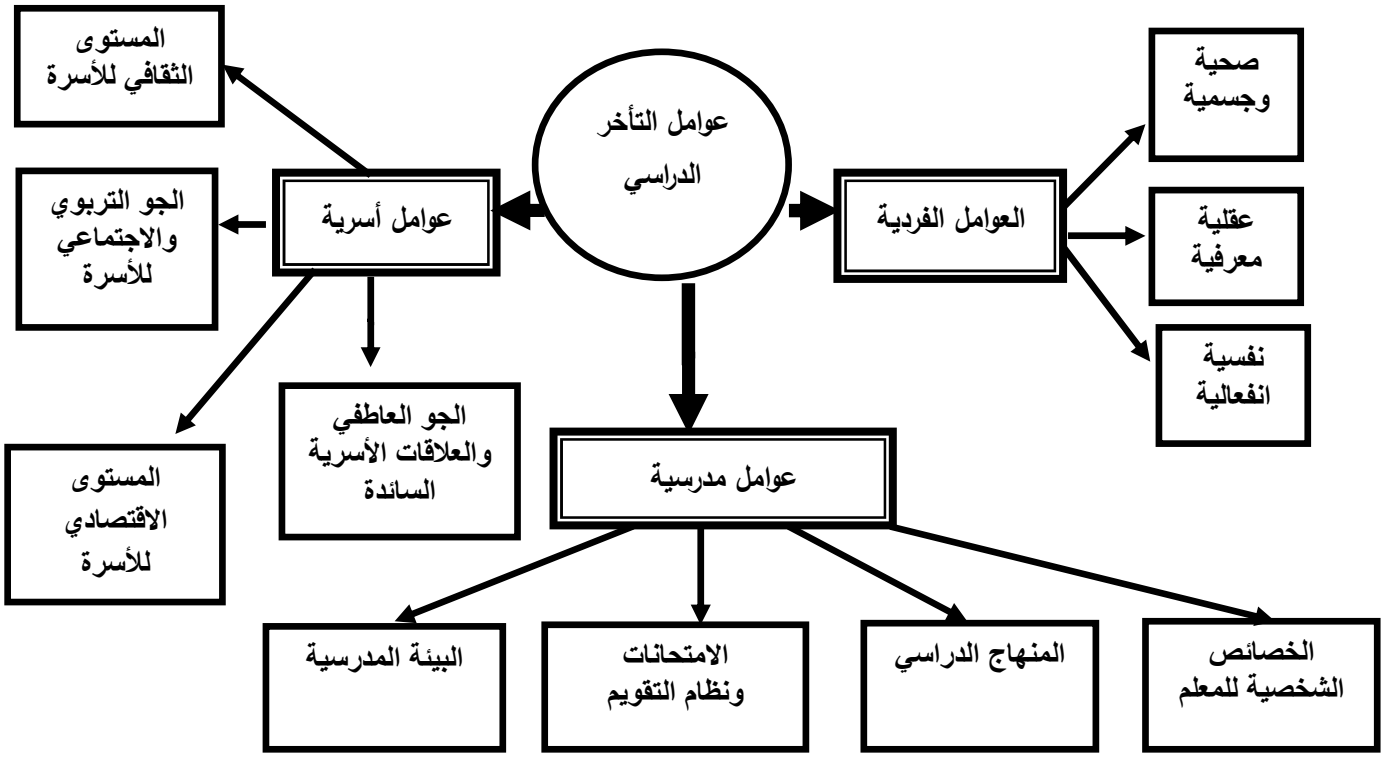
ويرى سعادة (1998) أن المدرسة قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تأخر المتمدرسين دراسياً وتتحمل بذلك المسؤولية، ولكن هذا لا يعني على الإطلاق أن التلميذ يعتبر كضحية لنظام تعليمي معين، فبذلك نكون قد قمنا بتفسيرات خارجية عن شخصيته ولم نأخذ بعين الاعتبار مسؤوليته كفرد (سعادة، 1998، ص 8).

ويذكر تيسير الدويك (1998) أن العوامل المدرسية المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسياً تتمثل في ابتعاد المواد الدراسية عن الواقع وعدم مناسبة المناهج الدراسية وطرائق التدريس والمناخ المدرسي العام لإمكانات وقدرات التلميذ المعرفية والنفسية (الدويك، 1998، ص 12).

والجدول التالي يبيّن العوامل المسببة للتأخر الدراسي:

جدول رقم (7) العوامل المسببة للتأخر الدراسي (من تصميم الطالبة).

العوامل الفردية	العوامل الأسرية	العوامل المدرسية
1-الذكاء والقدرات الخاصة	**1**-الجو التربوي والاجتماعي للأسرة	**1**-الخصائص الشخصية للمعلم
2-الحالة الصحية العامة	**2**-الجو العاطفي والعلاقات الأسرية السائدة	**2**-المنهاج الدراسي
1.2-ضعف البنية الجسمية والصحية	**3**-المستوى الثقافي للأسرة	**3**-الامتحانات ونظام التقويم
2.2-الإعاقات الحسية والعاهات	**4**-المستوى الاقتصادي للأسرة	**4**-البيئة المدرسية
3-الحالة النفسية والعاطفية		



شكل رقم (24) العوامل المسببة للتأخر الدراسي (من تصميم الطالبة).

سادساً:السمات المميّزة للمتأخرين دراسياً

عند الحديث عن خصائص وسمات المتأخرين دراسياً يجب التوضيح أن المتأخر دراسياً وإن اختلف عن أقرانه غير المتأخرين من حيث بعض المظاهر الجسمية أو العقلية المعرفية فإنه لا يختلف عن الطفل العادي باعتباره وحدة بشرية لها شخصيتها وكيانها، ودوافعها وانفعالاتها وكيانها الاجتماعي ولها قدرتها على اكتساب أنماط السلوك والميول والاتجاهات والمهارات، بل إن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين هي فروق في الدرجة وليست في النوع أو السمة بل هي اختلافات موجودة بين الأفراد.

وفيما يلي نقدم أهم الخصائص التي تميّز المتأخرين دراسياً عن غيرهم:

1-السمات الجسمية:

إن أهم ما يميّز المتأخر دراسياً من الناحية الجسمية أنه بالنسبة للمتوسط أقل من أقرانه العاديين فهو أقل طولاً وأثقل وزناً ويتصف بضعف في السمع والنطق ونقص في بعض الحواس الأخرى وإن كان هذا الأمر ليس مطلقاً. وينقل عبد الرحيم(1980) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص30).

عن لافيرتي (Laferty) أن هناك اثنى عشر سبباً رئيسياً للتأخر الدراسي في ست وعشرين دراسة أجريت بين 1925 و1945 وتنحصر هذه العوامل الجسمية في:

1-ضعف الصحة العامة. **2**-عجز وقصور جسمي. **3**-قصور في الطاقة الحيوية نتيجة لمرض الأنيميا. **4**-الكسل الناتج عن الضعف والهزل العام.

ويشير علي تعوينات (1992، ص 82) إلى أن مجموعة من الدراسات أوضحت أن معدل نمو الأطفال المتأخرين دراسياً أقل من معدل أقرانهم العاديين، وأنهم أقل حيويةً ونشاطاً من أقرانهم ويتسمون بضعف الصحة العامة والكسل، وأن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين في الطول والوزن ونسبة الإصابة بالأمراض شائعة، كما أنهم يعانون من ضعف البصر وأنهم أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بالنضج الجنسي المبكر والقصور في القدرات الحسية الحركية.

2-السمات العقلية:

تدل معظم البحوث والدراسات التي أجريت للتعرف على الخصائص العقلية للمتأخرين دراسياً على وجود سمات وخصائص معينة تميّزهم عن غيرهم من العاديين، ومن أهمها ما ذكره طلعت حسن عبد الرحيم (1980، ص ص 72-73) هي:

1-ضعف الانتباه. **2**-ضعف الذاكرة. **3**-بطء زمن السمع. **4**-ضعف القدرة على التذكر.

5-مستوى منخفض في التركيز.**6**-مستوى منخفض للتعرف على الأسباب.

ويذكر محمد عبد المؤمن حسين(1986) أن الطفل المتأخر دراسياً يتميّز بصفة عامة بضعف في قدرته على الإدراك الحسي والعقلي عن رفاقه العاديين وهذا يتضح في إدراكه للمعاني والرموز، كما يتميّز بضعف القدرة على حل المشكلات العقلية، وضعف الذاكرة، وتشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم، وعدم القدرة على التصور والتخيل، وإدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة، وكل ذلك يؤدي إلى ضعف القدرة على التحصيل الدراسي. فالمتأخر دراسياً نجده بصفة عامة دون المتوسط (حسين، 1986، ص 190).

ويرى طلعت حسين عبد الرحيم (1980، ص ص 73-74) أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً تقع بين 70-90 درجة بالإضافة إلى بعض السمات العقلية التالية:

1-قصر الذاكرة. **2**-القدرة المحدودة على التركيز الابتكاري والتحصيل. **3**-ضعف الانتباه.

4-ضعف القدرة على التركيز والتذكر. **5**-انخفاض مستوى التميّز.**6**-ضعف الإدراك للعلاقات بين الأشياء. **7**-عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.**8**-مستوى الإدراك العقلي دون المعدل.

9-ضعف الحصيلة اللغوية.

ويذكر علي تعوينات (1992، ص 82) أن من أهم الخصائص العقلية التي تميّز المتأخرين دراسياً عن العاديين ما يلي:

1-انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسياً حيث تقع ما بين 70-90 درجة.

2-يعتمد تفكير المتأخرين دراسياً على التوهم ويتصف بعدم العمق أو السطحية.

3-صعوبة إدراك التلاميذ العلاقات بين الأشياء.**4**-ضعف القدرة على حل المشكلات.

5-ضعف القدرة على التفكير. **6**-انخفاض مستوى القدرة على التصرف والتمييز والتحليل والفهم.

7-العجز عن الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة.**8**-مستوى منخفض في القدرة اللفظية.

9-ضعف القدرة على التذكر. **10**-الفشل والانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى.

ويرى رشاد صالح منهوري (دون سنة، ص 116) الوارد في (بن الزين، 2015، ص8) أن هناك عدداً من السمات المعرفية يتميّز بها المتأخر دراسياً وهي:

1-قصر الذاكرة.**2**-ضعف الانتباه.**3**-ضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكوّنات أو المعاني العقلية العامة.**4**-بطء زمن الرجع.**5**-ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه.

6-فشل الانتقال من فكرة إلى أخرى. **7**-انخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتمييز.**8**-البعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي.**9**-سطحية الإدراك.

10-سوء تقدير العواقب وإدراك نتائج الأعمال.

3-السمات النفسية والانفعالية:

يشير أبرهام (Abraham) وويلارد (Willard) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص31) إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يتسمون ببعض الخصائص الوجدانية الانفعالية وهي:

1-فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.**2**-السهولة في فقدان الثقة بالذات.**3**-عدم الاستقرار والخجل.

4-قدرات محدودة في توجيه الذات.**5**-الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.

ويرى يوسف دياب عواد (د.ت، ص 53) أن المتأخرين دراسياً يتميّزون بعدد من السمات والخصائص الانفعالية وهي:

1-العاطفة المضطربة.**2**-القلق والخمول.**3**-البلادة والاكتئاب.**4**-عدم الثبات الانفعالي.**5**-شرود الذهن أثناء الدرس.**6**-عدم قابلية الاستقرار.**7**-عدم القدرة على التحمل.**8**-الشعور بالذنب والنقص.

ويذكر (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000، ص33) الوارد في (بن الزين، 2015، ص 8) أن السمات الانفعالية لدى المتأخرين دراسياً تتمثل في الخجل والأنانية، نقص الدافعية، عدم الثقة بالنفس، عدم احترام الذات، الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، الكسل وعدم الانتباه.

ويرى عبد الرحيم نصر الله (2004) أن التلاميذ الذين يعانون من تحصيل دراسي منخفض يوجد لديهم توجه عدواني اتجاه الآخرين وخصوصاً ممثلي السلطة والإدارة وهم يشعرون بالاكتئاب الدائم الخضوع، الاندفاعية، سهولة الانقياد والتبعية، الحذر والتواضع، التمرد والحساسية، الانبساط والبساطة الاغتراب، العدوانية والقلق (نصر الله، 2004، ص 412).

4-السمات الاجتماعية:

يرى محمد عبد المؤمن حسين (1986) أن من أهم الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً عدم تحمل المسؤولية وعدم الولاء للجماعة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع(حسين، 1986، ص 192).

ويضيف نفس الباحث أن المتأخر دراسياً يبادر في تكوين علاقات اجتماعية مع زملائه إلّا أن صداقته وقتية. ويذكر أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009، ص 296) أن للمتأخر دراسياً سمات وخصائص اجتماعية منها:

1-عدم تحمل المسؤولية.**2**-عدم الولاء للجماعة والعادات والتقاليد.**3**-القدرة المحدودة على توجيه الذات.

4-الانسحاب من المواقف الاجتماعية.**5**-محدودية القدرة على التكيف.

ويشير يحي علي زهران (2010، ص 30) إلى عدد من الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً:

1-سوء التوافق الاجتماعي الذي يعبر عنه إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم الرغبة في تكوين الصداقات.

2-الميل إلى الخروج عن القانون نتيجة لمشاعر النبذ والحرمان في المنزل أو المدرسة.

3-سهولة الانقياد للآخرين الذي هو مصدر اشباع الحاجات التي لا تشبع في البيت أو المدرسة.

4-يميل السلوك الاجتماعي للمتأخرين دراسياً إلى السلبية، ويعتبر العدوان والانطواء من أبرز مظاهره.

5-عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع الأقران، وعند تكوين العلاقات فإنها تتسم بالأنانية وعدم التعاون وعدم الاهتمام بالنظم المدرسية والعناد والنبذ والسخرية، والمعاناة بضعف مهارة الأخذ والعطاء أثناء المعاملة مع الآخرين.

6-عدم الانسجام مع معظم المواقف الاجتماعية والانسحاب منها.

7-إن معظم الأطفال المتأخرين دراسياً ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض حيث تسوده التوترات الزوجية، والتفكك الأسري، واضطراب العلاقة بين أفراد الأسرة، والشعور بالإهمال والبغض من قبل الوالدين.

5-السمات السلوكية المدرسية:

يشير مصطفى منصوري (2015، ص 66-68) إلى عدد من السمات السلوكية المدرسية لدى المتأخرين دراسياً وهي:

1-تشتت الانتباه وبطء التعلم.**2**-كثرة الغياب عن المدرسة والتأخر عن الدراسة.

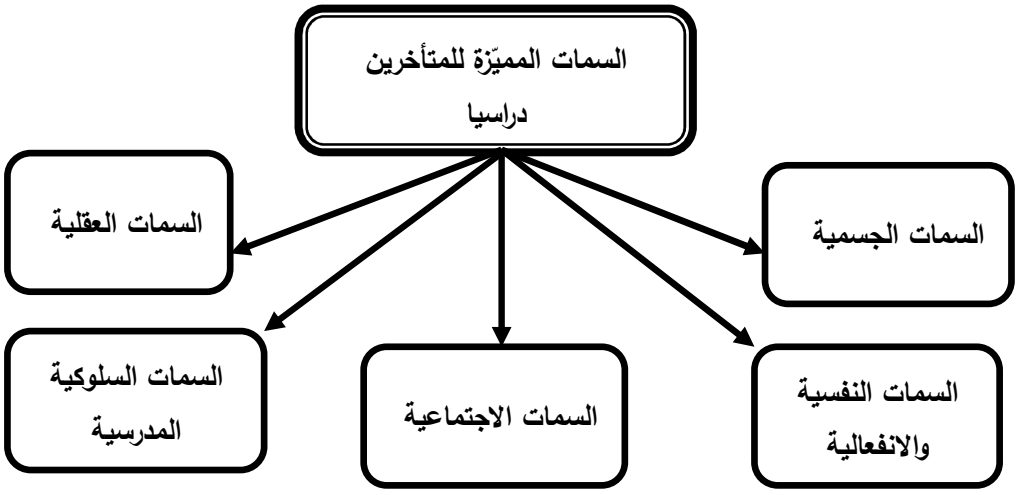
3-الانشغال بإزعاج الآخرين وإثارة المشكلات البينية بينهم.**4**-الفشل في بذل الجهد الذي يتناسب مع قدراته.**5**-تدني المثابرة في الاستمرار في الأعمال المدرسية.

6-كره المدرسة لدرجة شعور المتعلم بالتذمر والاستياء.**7**-نقص الدافعية للتعلم والدافعية للإنجاز.

8-عدم القدرة على متابعة المناهج الدراسية التي صممت للتلاميذ العاديين. **9**-استخدام عادات سيئة في المراجعة والاستذكار. **10**-الإهمال العام وسوء الهندام والمظهر والخروج عن تعاليم المدرسة ونظمها في بعض الأحيان واللجوء إلى السرقة أو ضرب الزملاء أو تخريب ممتلكات المدرسة.

ويرى عبد الباسط متولي خضر (2005، ص ص 87-88) أن المتأخر دراسياً يتميّز بخصائص مدرسية معينة هي:

1-قلة الاهتمام بالدراسة والمدرسة.**2**-الغياب المتكرر والهروب من المدرسة.**3**-تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.**4**-عدم الشعور بالانتماء للبيئة المدرسية.**5**-كراهية المدرسة.**6**-التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال والواجبات المدرسية.



شكل رقم (25) السمات المميّزة للمتأخرين دراسياً (من تصميم الطالبة).

خلاصة:

على الرغم من أن موضوع التفوّق أو التأخر الدراسي يبدو بسيط الطرح نظرياً، إلاّ أنه ظاهرة تربوية لابد التعامل معها بأكثر جدية وموضوعية، وبطرق تربوية مبنية على أسس علمية.

وقد تباينت اتجاهات الباحثين السيكولوجيين والتربويين في تفسير ظاهرتي التفوق والتأخر الدراسي من حيث المفهوم والعوامل المؤثرة فيها، وخلصت بعض الدراسات أن الظاهرة لابد من تفسيرها في إطار المجال الأكاديمي، أيّ مدى ارتباطها بشكل كبير بمحك التحصيل الدراسي كمؤشر يكشف مدى تفوّق أو تأخر المتعلم في دراسته، وبشكل آخر فإن من خلال ارتفاع أو تدني تحصيل التلميذ الدراسي يمكن تصنيفه إلى فئة المتفوّقين أو المتأخرين دراسياً. وعلى المستوى النفسي الاجتماعي فالتفوّق الدراسي يشكل مفخرة واعتزاز للفرد أوّلاً، للأسرة ثانياً، وللمؤسسة التعليمية التي يدرس بها ثالثاً، وبذلك يزداد طموح الفرد ونظرته للمستقبل. وفي المقابل فإن التأخر الدراسي يشكل مصدر خوف وقلق وضغط متزايد للتلميذ، ونكسة وخيبة لأسرته ومدرسته. فقد يتحوّل تأخر المتعلم الدراسي بفعل تسلسل تراكمي إلى فشل دراسي ثم إلى فشل اجتماعي الذي قد يؤدي به إلى اتخاذ سلوكيات غير سوية وغير مقبولة في المجتمع، مما تؤثر في حياته الحاضرة والمستقبلية وفي أسرته ومجتمعه.

الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولاَ: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: منهج الدراسة.

ثالثاً-الدراسة الفعلية.

1- مجتمع الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.

رابعاً-أدوات الدراسة.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الفعلية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولاَ: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

-التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الفعلية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

-دراسة الخصائص السيكومترية لكل مقياس من المقاييس الثلاثة لجمع البيانات.

-التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف اتصلتُ بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الفعلية من جهة، وبمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معي من جهة أخرى.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها **(60)** فرداً بواقع **(25)** من المتفوّقين دراسياً و**(35)** من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية من ثانويتي رابح يحوي وعلي أوديع، وقد وقع الاختيار على قسمين من الشعبة العلمية وقسمين من الشعبة الأدبية لكل ثانوية وبطريقة عشوائية أيضاً من منطقة أفراد عينة الدراسة الفعلية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية رابح يحوي وعلي أوديع الواقعتين بدائرة عين الحمام بولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوعين الثاني والثالث من شهر جانفي **2015**.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وفي هذا الصدد يذكر عزيز حنا داود وآخرون (1991) "تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها". ولما كان موضوع الدراسة الحالية يحاول التعرف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه. وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتتدرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوّناتها والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي (متغير مستقل) وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات (متغيران تابعان) من جهة، والكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين أفراد العينة (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمحك التحصيل الدراسي (متفوّق أو متأخر دراسياً) ومتغير الجنس.

ثالثاً-الدراسة الفعلية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من عشر(**10**) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة **(1864)** من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث الذين تم اختيارهم من عشر**(10)** مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي على النحو التالي:

جدول رقم (8) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية المختارة

البيانات		متفوّقون دراسياً				متأخرون دراسياً				المجموع الكلي
المؤسسة التعليمية		الدائرة	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	ثانوية رابح يحوي	عين الحمام	38	9.93	46	10.85	55	10.35	65	12.35	204
2	ثانوية علي أوديع	"	46	12.01	51	12.03	62	11.68	70	13.30	229
3	ثانوية مصطفى بن بولعيد	"	41	10.71	44	10.37	59	11.11	63	11.98	207
4	ثانوية سحوي علجية	عزازقة	42	10.97	45	10.61	60	11.30	72	13.69	219
5	ثانوية العقيد عميروش	تيزي وزو	49	12.79	50	11.80	56	10.54	49	9.32	204
6	ثانوية رابح اسطمبولي	"	45	11.75	48	11.32	58	10.92	43	8.18	194
7	ثانوية فتحي سعيد	دراع بن خدة	36	9.40	40	9.43	47	8.85	37	7.03	162
8	ثانوية تومي عمر	تيقزيرت	27	7.04	33	7.78	45	8.48	46	8.74	151
9	ثانوية لعيمش علي	تيزي راشد	33	8.61	36	8.50	43	8.10	39	7.42	149
10	الثانوية الجديدة مقلع	مقلع	26	6.79	31	7.31	46	8.67	42	7.99	145
المجموع			383	100.00	424	100.00	531	100.00	526	100.00	1864

يتبين من جدول رقم **(8)** أن عدد ونسب المتفوّقين دراسياً من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية العشر يتراوح بين **26** فرداً بِـ**6.79 %** للثانوية الجديدة بدائرة مقلع و**49** فرداً بِـ **12.79%** لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو، بينما المتفوّقات دراسياً يتراوح عددهن بين **31** فرداً بِـ **7.31%** للثانوية الجديدة بدائرة مقلع و **51** فرداً بِـ **12.03%** لثانوية علي أوديع بدائرة عين الحمام.

أما عدد ونسب المتأخرين دراسياً من الذكور فيتراوح بين**43** فرداً بـِ **8.10%** لثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد و**62** فرداً وبـِ **11.68%** لثانوية علي أوديع بدائرة عين الحمام، بينما المتأخرات دراسياً يتراوح عددهن بين **37** فرداً بـِ **7.03%** لثانوية فتحي سعيد بدائرة دراع بن خدة و**72** فرداً بـِ **13.69%** لثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة. كما يتبيّن أن مجموع الذكور من المتفوّقين دراسياً بلغ **383** فرداً، في حين مجموع الإناث المتفوّقات بلغ **424** فرداً. أما مجموع الذكور من المتأخرين دراسياً فقد بلغ **531** فرداً، بينما مجموع الإناث المتأخرات بلغ **526** فرداً، وبلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة **1864** بواقع **807** من المتفوّقين دراسياً ذكور وإناث و**1057** من المتأخرين دراسياً ذكور وإناث.

2-عينة الدراسة:

1.2-حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة الفعلية **(200)** فرداً بواقع **(93)** من المتفوّقين دراسياً و**(107)** من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقيدين بالعام الدراسي **2014-2015**. ويمثل حجم عينة الدراسة الفعلية نسبة **10.74 %** من حجم مجتمع الدراسة.

2.2-كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة تتكون من**(200)** فرداً من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية النسبية. حيث تمثل نسبة عينة الدراسة **10.74%** من المجتمع الأصل وعليه نختار من طبقة المتفوّقين دراسياً وطبقة المتأخرين من الذكور والإناث نفس النسبة المئوية من عدد أفراد كل طبقة في كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية العشرة.

وقد تم اختيار أفراد عينة المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا من المؤسسات التعليمية التالية: ثانوية رابح يحوي، ثانوية علي أوديع، ثانوية مصطفى بن بولعيد، ثانوية سحوي علجية، ثانوية العقيد عميروش، ثانوية رابح اسطمبولي، ثانوية فتحي سعيد، ثانوية تومي عمر، ثانوية لعيمش علي والثانوية الجديدة مقلع. وقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ وفقاً لمحكي التحصيل الدراسي والتقدير المدرسي المتمثلين في معدلٍ يساوي أو يفوق **20/12**، وإحدى التقديرات المدرسية التالية: لوحة شرف أو تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية **2015/2014** بالنسبة للمتفوّقين دراسياً. أما بالنسبة للمتأخرين دراسياً فقد تم اختيارهم أيضاً وفقاً لمحكي التحصيل الدراسي والتقدير المدرسي المتمثلين في معدل أقل من **20/10**، وإحدى التقديرين المدرسيين: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الثاني من نفس السنة الدراسية، وبإحدى أقسام السنة الثالثة

ثانوي من الشعب الدراسية المتواجدة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي:

جدول رقم (9) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي

الرقم	المؤسسة التعليمية	متفوّقون دراسياً		متأخرون دراسياً	
		العدد	%	العدد	%
1	ثانوية رابح يحوي	10	10.75	12	11.21
2	ثانوية علي أوديع	12	12.90	13	12.15
3	ثانوية مصطفى بن بولعيد	10	10.75	12	11.21
4	ثانوية سحوي علجية	11	11.83	13	12.15
5	ثانوية العقيد عميروش	12	12.90	11	10.28
6	ثانوية رابح اسطمبولي	10	10.75	10	9.35
7	ثانوية فتحي سعيد	08	8.61	09	8.41
8	ثانوية تومي عمر	07	7.53	10	9.35
9	ثانوية لعيمش علي	07	7.53	08	7.48
10	الثانوية الجديدة مقلع	06	6.45	09	8.41
المجمـــــوع		93	100.00	107	100.00

يتبين من جدول رقم (9) أن عدد ونسب المتفوّقين دراسياً الموزعين على المؤسسات التعليمية العشر يتراوح بين**06** أفراد بِـ **6.45%** للثانوية الجديدة بدائرة مقلع و**12** فرداً بِـ **12.90%** لكل من ثانوية علي أوديع بدائرة عين الحمام وثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو، بينما المتأخرين دراسياً يتراوح عددهم بين **08** أفراد بِـ **7.48%** لثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد و**13** فرداً بِـ **12.15%** لكل من ثانوية علي أوديع بدائرة عين الحمام وثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة.

وتجدر الإشارة إلى أن حجم عينة المتفوّقين دراسياً بلغ **93** فرداً، في حين بلغ حجم عينة المتأخرين دراسياً **107** فرداً. وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة الفعلية **200** فرداً.

3.2-خصائص عينة الدراسة:

-الجنس:

جدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

البيانات / الجنس	متفوّقون دراسياً		متأخرون دراسياً	
	العدد	%	العدد	%
ذكور	38	40.86	47	43.92
إناث	55	59.14	60	56.08
المجموع	93	100.00	107	100.00

يتبين من جدول رقم **(10)** أن نسبة الإناث المتفوّقات دراسياً أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت على التوالي **59.14%** و**40.86 %**. كما يتبين أيضاً أن نسبة الإناث المتأخرات دراسياً أعلى من نسبة الذكور حيث بلغت على التوالي **56.08 %** و**43.92 %**.

نلاحظ في المؤسسات التعليمية التي تم فيها التطبيق انعداد الإناث لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً أعلى من عدد الذكور، وأن سبب تزايد عددهن على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، وإما إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة بالدراسة وتشجيعها من قبل الوالدين على ذلك.

-السن:

جدول رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن

البيانات / السن	متفوّقون دراسياً		متأخرون دراسياً		العينة ككل	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
17 سنة	25	26.89	19	17.76	44	22.00
18 سنة	37	39.79	43	40.19	80	40.00
19 سنة	17	18.27	21	19.63	38	19.00
20سنة	14	15.05	24	22.42	38	19.00
المجموع	93	100.00	107	100.00	200	100.00

يتبين من جدول رقم **(11)** أن نسب أفرد عينة الدراسة الموزعين على مستوى المؤسسات التعليمية وفقاً لمتغير السن تتوزع بالنسبة للمتفوّقين دراسياً على النحو التالي: **15.05 %** لِـ**20** سنة و**18.27 %** لِـ**19** سنة و**26.89 %** لِـ**17** سنة و**39.79 %** لِـ**18** سنة.

أما نسب المتأخرين دراسياُ فتتوزع على النحو التالي: **17.76 %** لِـ**17** سنة و**19.63 %** لِـ **19** سنة و**22.42 %** لِـ**20** سنة و**40.19 %** لِـ **18** سنة. كما نلاحظ أن على مستوى عينة الدراسة ككل فإن المتفوّقين والمتأخرين دراسياً يتمركزون في فئة **18** سنة.

وهذه النتيجة تدل على أن أفراد عينة الدراسة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً يتمركزون في فئة **18** سنة وهو السن القانوني في مثل هذا المستوى التعليمي.

-الشعبة الدراسية:

جدول رقم (12) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الشعبة الدراسية

البيانات / الشعبة الدراسية	متفوّقون دراسياً		متأخرون دراسياً		العينة الكلية	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
آداب وفلسفة	20	21.51	25	23.36	45	22.50
آداب ولغات أجنبية	15	16.13	17	15.89	32	16.00
علوم الطبيعة والحياة	22	23.66	21	19.63	43	21.50
رياضيات	14	15.05	13	12.14	27	13.50
تقني رياضي	10	10.75	15	14.02	25	12.50
تسيير واقتصاد	12	12.90	16	14.96	28	14.00
المجموع	93	100.00	107	100.00	200	100.00

يتبين من جدول رقم (**12**) أن المتفوّقين دراسياً يتواجدون مختلف الشعب الدراسية وتتوزع نسبهم على النحو التالي: **10.75 %** شعبة تقني رياضي، **12.90%** تسيير واقتصاد، **15.05 %** رياضيات، **16.13%** آداب ولغات أجنبية، **21.51%** آداب وفلسفة، **23.66 %** علوم الطبيعة والحياة.

أما المتأخرون دراسياً فيتوزعون على مختلف الشعب الدراسية كما يلي: **12.14 %** شعبة رياضيات، **14.02%** تقني رياضي، **14.96%** تسيير واقتصاد، **15.89%** آداب ولغات أجنبية، **19.63%** علوم الطبيعة والحياة، **23.36 %** آداب وفلسفة.

يظهر مما سبق أن المتفوّقين دراسياً يتواجدون في شعبة علوم الطبيعة والحياة بأعلى نسبة بالمقارنة إلى نسب تواجدهم في الشعب الدراسية الأخرى. في حين نجد أن المتأخرين دراسياً متواجدون في شعبة آداب وفلسفة وهي أعلى نسبة.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في **10** مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي: ثانويات رابح يحوي وعلي أوديع ومصطفى بن بولعيد بدائرة عين الحمام، ثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة، ثانويتي العقيد عميروش ورابح اسطمبولي بدائرة تيزي وزو، ثانوية فتحي سعيد بدائرة دراع بن خدة، ثانوية تومي عمر بدائرة تيقزيرت، ثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد،الثانوية الجديدة مقلع بدائرة مقلع.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من فيفري إلى أفريل من عام**2015**.

رابعاً-أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الذكاء الانفعالي ودافعية للإنجاز وتقدير الذات تم الاعتماد على الأدوات 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** والمكوَن من **88** عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: **الوعي بالذات**(16 عبارة)، **تنظيم الذات** (18 عبارة)، **الدافعية**(18عبارة)، **التعاطف** (16عبارة)، **المهارات الاجتماعية**(20 عبارة).

وقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية.

2.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.1-صدق المقياس:

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

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وجامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر**2**، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبتُ منهم الحكم على مدى ملاءمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ومدى تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي أعدت من أجله، ومدى ملاءمة 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: 33،41،49،55،59 هي: **9 ÷(9+1)×100=90 %**.

– نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 2،8،17،37،72،74،80 هي: **8÷(8+2) ×100=80%**.

–نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: **10÷(10+0) ×100=100%**.

وبناء على هذه النتائج، تم الاحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الاتفاق التي تساوي 80% فأكثر.

كما أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناء على ملاحظات المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13) عبارات مقياس الذكاء الانفعالي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.	أشعر بالثقة بالنفس في معظم المواقف.
8	عندما أكون قلقاً من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أيّ جانب من جوانبها الذي يضايقني.	عندما أكون قلقاً من مشكلة فإنني أستطيع تحديد الجانب الذي يضايقني.
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.	بالنسبة إليّ تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.

يتبيّن من جدول رقم **(13)** أن العبارات **1** و**8** و**49** تم إعادة صياغتها لغوياً بناء على ملاحظات السادة المحكمين.

ب–صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة استطلاعية عدد أفرادها **(60)** متفوّقاً ومتأخراً دراسياً من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر.

معادلة كوبر = $\frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق+عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$

وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع 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 كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (14) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الوعي بالذات		تنظيم الذات		الدافعية		التعاطف		المهارات الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,575**	3	0,425**	2	0,273*	5	0,337**	4	0,503**
8	0,539**	6	0,325*	9	0,557**	10	0,276*	7	0,381**
11	0,496**	12	0,048	13	0,291*	14	0,263*	15	0,490**
20	0,633**	19	0,209	16	0,524**	17	0,160	18	0,343**
24	0,444**	23	-0.324*	21	0,289*	22	0,287*	25	0,560**
29	0,512**	28	0,410**	27	0,390**	26	0,317*	30	0,422**
34	0,499**	33	0,352**	31	0,418**	32	0,354**	35	0,282*
39	0,504**	36	0,322*	38	0,336**	37	0,429**	40	0,389**
45	0,540**	41	0,424**	44	0,519**	42	0,413**	43	0,048
50	0,466**	49	0,305*	46	0,580**	47	0,262*	48	0,279*
55	0,443**	54	0,520**	52	0,261*	53	0,299*	51	0,284*
59	0,380**	58	0,327*	56	0,305*	62	0,337**	60	0,397**
63	0,542**	64	0,344**	61	0,384**	69	0,266*	65	0,295*
67	0,544**	68	0,264*	66	0,295*	74	0,356**	70	0,318*
71	0,391**	76	0,642**	73	0,394**	87	0,343**	72	0,348**
84	0,293*	79	-0.281*	77	0,361**			75	0,352**
		82	0,462**	81	0,381**			78	0,287*
		86	0,310*	85	0,444**			80	0,362**
								83	0,316*
								88	0,290*

*** دالة عند مستوى 0.05 --------** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول رقم **(14)** أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين **0.261** لارتباط العبارة رقم **52** مع بعد الدافعية و**0.633** لارتباط العبارة رقم **20** مع بعد الوعي بالذات. وجاءت بعض القيم دالة عند مستوى **0.01** و**0.05**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

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

جدول رقم (15) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

رقم البعد	الأبعـــاد	معامل الارتباط
1	الوعي بالذات	0,685**
2	تنظيم الذات	0,793**
3	الدافعية	0,879**
4	التعاطف	0,864**
5	المهارات الاجتماعية	0,849**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(15)** أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين **0.685** للبعد الأوّل **(الوعي بالذات)** و**0.879** البعد الثالث **(الدافعية)**. وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى **0.01**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

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

جدول رقم (16) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.299*	23	0.503**	45	0.344**	67	0.372**
2	0.519**	24	0.279*	46	0.450**	68	0.385**
3	0.407**	25	0.357**	47	0.391**	69	0.426**
4	0.461**	26	0.312*	48	0.345**	70	0.260*
5	0.369**	27	0.309*	49	0.385**	71	0.565**
6	0.357**	28	0.443**	50	0.327*	72	0.,417**
7	0.293*	29	0.319*	51	0.351**	73	0.498**
8	0.311*	30	0.334**	52	0.358**	74	0.313*
9	0.358**	31	0.393**	53	0.390**	75	0.493**
10	0.318*	32	0.347**	54	0.467**	76	-0.191
11	0.456**	33	0.394**	55	0.367**	77	0.264*
12	0.032	34	0.282*	56	0.340**	78	0.431**
13	0.350**	35	0.445**	57	0.294*	79	0.339**
14	0.326*	36	0.413**	58	0.287*	80	0.443**
15	0.455**	37	0.489**	59	0.417**	81	0.326*
16	0.387**	38	0.350**	60	0.348**	82	0.331**
17	0.220	39	0.364**	61	0.374**	83	0.303*
18	0.377**	40	0.400**	62	0.331**	84	0.408**
19	-0.200	41	0.373**	63	0.294*	85	0.372**
20	0.361**	42	0.314*	64	0.348**	86	0.348**
21	0.456**	43	-0.051	65	0.360**	87	0.261*
22	0.353**	44	0,392**	66	0.416**	88	0.296*

*** دالة عند مستوى 0.05----- ** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(16)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت بين**0.260** للعبارة رقم **70** و**0.565** للعبارة رقم **71.**

وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى **0.01** و**0.05**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي، تم استبعاد العبارات التالية (**12**، **17**، **19**، **43**)، لأنها جاءت غير دالة إحصائيا، وقد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائيا، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة يتكون من **84** 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 استطلاعية قوامها(**60**) تلميذاً متفوقاً ومتأخراً دراسياً من الذكور والإناث.

جدول رقم (17) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
88	44	44	0.91	0.85	0.92	0.91	0.82	0.85

يتبين من جدول رقم (**17**) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت **0.91** وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول **0.82** وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني **0.85**، وللجزئيين **0.85**. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون **0.92** وبطريقة جتمان **0.91**.

وهذه القيم تدل على أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة ثبات جيّدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.1-مكوّنات المقياس:

بعد تكييف مقياس الذكاء الانفعالي على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، أصبح يتكوّن من **84** عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (18) توزيع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	الوعي بالذات	80.67.63.59.55.51.46.41.36.31.26.21.17.11.8.1	16
2	تنظيم الذات	82.78.75.72.64.60.54.50.45.38.33.30.25.20.6.3	16
3	الدافعية	81.77.73.69.62.57.52.48.42.40.35.28.24.18.15.12.9.2	18
4	التعاطف	83.70.65.58.53.49.43.39.34.29.23.19.13.10.5	15
5	المهارات الاجتماعية	84.79.76.74.71.68.66.61.56.47.44.37.32.27.22.16.14.7.4	19
المجمـوع			84

يتبيّن من جدول رقم **(18)** أن مقياس الذكاء الانفعالي يتكوّن من **84** عبارة تتوزع على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويتضمن **16** عبارة، تنظيم الذات بِـ **16** عبارة، الدافعية بِـ **18** عبارة، التعاطف بِـ **15** عبارة والمهارات الاجتماعية بِـ **19** عبارة.

4.1-طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس خمسة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي:

بدائل الإجابات	تنطبقُ عليَ تماماً	تنطبقُ عليَ كثيراً	تنطبقُ عليَ أحياناً	تنطبقُ عليَ قليلاً	لا تنطبقُ عليَ إطلاقاً
الدرجات	5	4	3	2	1

وتبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: **1×79=79** درجة.

وتبلغ الدرجة القصوى أو العليا: **5×79=395** درجة.

وبذلك، تتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين **79** درجة كحد أدنى و**395** درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات العبارات المكررة ذات أرقام: **88،74،76،81،45**.

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بذكاء انفعالي مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بذكاء انفعالي منخفض.

5.1-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظت الباحثة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين **35** و**40** دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-مقياس دافعية للإنجاز:

1.2-وصف المقياس:

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي سنة **2009** والمكوَن من **80** عبارة بعضها موجب والبعض الآخر سالب، يتم الإجابة عليها حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.2-صدق المقياس:

أ-الصدق الظاهري:

بعد عرض المقياس على الأساتذة المحكمين جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 78،7 هي:**9** ÷**(9+1)**×**100=90 %**.

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 80،60،49،46،38 هي: **8**÷**(8+2)** ×**100=80%**.

-نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: **10**÷**(10+0)** ×**100=100%**.

وفي ضوء هذه النتيجة تم الإبقاء على كل عبارات المقياس، إلاّ أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناء على ملاحظات المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19) عبارات مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
15	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات.	من الأفضل القيام بعمل خالٍ من الصعوبات.
17	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته.	ما يهمّني هو إنجاز عملي بسرعة وليس جودته.
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة.	أشعر بالراحة حين أنهي كل أعمالي.
31	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة.	أهتم كثيراً بأن أقدم عملي في أحسن صورة.
46	أنهي عملي أوّلاً بأوّل ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.	أنهي عملي أولا و لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.

يتبيّن من جدول رقم (**19**) أن العبارات **15** و**17** و**30** و**31** و**46** تم إعادة صياغتها لغوياً بناء على ملاحظات السادة المحكمين.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الطالبة بما يلي:

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (20) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
السعي نحو التفوّق		التخطيط للمستقبل		المثابرة والنضال		أداء الأعمال بسرعة وإتقان		الشعور بالمسؤولية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.556**	6	0.365**	2	0.386**	7	0.270*	3	0.495**
10	0.291*	16	0.420**	11	0.336**	17	0.530**	12	0.534**
19	0.819**	26	0.602**	20	0.655*	21	0.299*	32	0.722**
28	0.542**	29	0.650**	30	0.577**	27	0.522**	44	0.741**
39	0.534**	40	0.597**	41	0.656**	31	0.477**	52	0.769**
45	0.819**	56	0.609**	51	0.540**	46	0.712**	72	0.590**
60	0.663**	65	0.679**	61	0.564**	57	0.775**		
70	0.817**	74	0.529**	71	0.750**	62	0.660**		
						66	0.471**		
						75	0.766**		

البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن		البعد التاسع		البعد العاشر	
الثقة بالنفس وامتلاك القدرة		المكافآت المادية والمعنوية		المنافسة		الاستقلال		التغلب على العوائق والصعوبات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
8	0.330*	4	0.308*	9	0.478**	5	0.570**	15	0.401**
18	0.812**	13	0.303*	24	0.349**	14	0.501**	25	0.730**
36	0.741**	22	0.284*	34	0.498**	23	0.555**	33	0.610**
47	0.636**	37	0.354**	42	0.445**	38	0.400**	35	0.567**
58	0.784**	48	0.583**	49	0.612**	50	0.472**	43	0.581**
76	0.815**	53	0.589**	59	0.588**	54	0.628**	55	0.513**
		63	0.384**	68	0.581**	69	0.710**	64	0.672**
		79	0.679**	77	0.477**	80	0.456**	67	0.374**
								73	0.618**
								78	0.366**

*** دالة عند مستوى 0.05----------** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم (**20**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت بين **0.270** للعبارة رقم **7** التي تنتمي إلى البعد الرابع (**أداء الأعمال بسرعة وإتقان**) و**0.819** للعبارة رقم **45** التي تنتمي إلى البعد الأوّل (**السعي نحو التفوّق**).

جاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى **0.01** و**0.05**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب-حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد العشرة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (21) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

رقم البعد	الأبعـــاد	معامل الارتباط
1	السعي نحو التفوّق	0.541**
2	التخطيط للمستقبل	0.722**
3	المثابرة والنضال	0.693**
4	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	0.741**
5	الشعور بالمسؤولية	0.715**
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	0.496**
7	المكافآت المادية والمعنوية	0.575**
8	المنافسة	0.817**
9	الاستقلال	0.736**
10	التغلب على العوائق والصعوبات	0.875**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (**21**) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد العشرة لمقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين **0.496** للبعد السادس(**الثقة بالنفس وامتلاك القدرة**) و**0.875** للبعد العاشر (**التغلب على العوائق والصعوبات**). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى **0.01**. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (22) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.369**	21	0.142	41	0.347**	61	0.345**
2	0.560**	22	-0.334**	42	0.458**	62	0.405**
3	0.493**	23	0.501**	43	0.511**	63	0.177
4	0.444**	24	0.275*	44	0.409**	64	0.516**
5	0.518**	25	0.555**	45	0.388**	65	0.466**
6	0.277*	26	0.431**	46	0.519**	66	0.304*
7	0.350**	27	0.376**	47	0.338**	67	0.432**
8	0.438**	28	0.327*	48	0.519**	68	0.434**
9	0.519**	29	0.499**	49	0.342**	69	0.576**
10	0.289*	30	0.288*	50	0.275*	70	0.281*
11	0.553**	31	0.333**	51	0.324*	71	0.354**
12	0.334**	32	0.486**	52	0.560**	72	0.496**
13	0.439**	33	0.497**	53	0.633**	73	0.644**
14	0.394**	34	0.429**	54	0.353**	74	0.509**
15	0.417**	35	0.428**	55	0.386**	75	0.681**
16	0.335**	36	0.277*	56	0.281*	76	0.317*
17	0.300*	37	-0.287*	57	0.637**	77	0.414**
18	0.280*	38	0.199	58	0.369**	78	0.393**
19	0.381**	39	0.466**	59	0.403**	79	0.612**
20	0.296*	40	0.355**	60	0.290*	80	0.336**

*** دالة عند مستوى 0.05-------** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(22)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس الدافعية للانجاز تراوحت بين **0.275** للعبارة رقم **24** و **0.681** للعبارة رقم **75.**

وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى **0.01** و **0.05.** وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.2.2-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز استخدمت الطالبة طريقتين:

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

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم(23) قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان-براون	جتمان	ألفا للجزء الأوّل	ألفا للجزء الثاني
80	40	40	0.92	0.81	0.90	0.89	0.83	0.89

يتبين من جدول رقم **(23)** أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت **0.92** وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل**0.83** وقيمة ثبات الجزء الثاني**0.89**، وللجزئيين**0.81**. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون**0.90** وبطريقة جتمان بلغت **0.89**.

وهذه القيم تدل على ثبات جيّد لمقياس دافعية الإنجاز مما يجعل الطالبة مطمئنة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

3.2-مكوّنات المقياس:

يتكوّن مقياس الدافعية للإنجاز من **80** عبارة التي تتوزع على عشر**(10)** أبعاد، وكل بعد يقيس مجالاً من مجالات الدافعية للإنجاز وهي على النحو التالي:

-البعد الأوّل: السعي نحو التفوّق:

ويُقصد به الرغبة في التفوّق ومحاولة الوصول إلى النجاح وتجنب الفشل.

-البعد الثاني: التخطيط للمستقبل:

ويُقصد به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر فقط.

-البعد الثالث: المثابرة والنضال:

ويُقصد به الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

-البعد الرابع: أداء الأعمال بسرعة وإتقان:

ويُقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه.

-البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية:

ويُقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله في النجاح أو الفشل بكل شجاعة.

-البعد السادس: الثقة بالنفس وامتلاك القدرة:

ويُقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أيّ قرار.

-البعد السابع: المكافآت المادية والمعنوية:

ويُقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.

-البعد الثامن: المنافسة:

ويُقصد به شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين، ومحاولته لإنجاز وابتكار شيء جديد.

-البعد التاسع: الاستقلال:

ويُقصد حرية الفرد في اتخاذ قراراته وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد، وقدرته على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين.

-البعد العاشر: التغلب على العوائق والصعوبات:

ويُقصد قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها، وعدم الاستسلام لها.

جدول (24) توزيع أبعاد وعبارات مقياس دافعية الإنجاز

رقم	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	السعي نحو التفوّق	70.60.45.39.28.19.10.1	8
2	التخطيط للمستقبل	74.65.56.40.29.26.16.6	8
3	المثابرة والنضال	71.61.51.41.30.20.11.2	8
4	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	75.66.62.57.46.31.27.21.17.7	10
5	الشعور بالمسؤولية	72.52.44.32.12.3	6
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	76.58.47.36.18.8	6
7	المكافآت المادية والمعنوية	79.63.53.48.37.22.13.4	8
8	المنافسة	77.68.59.49.42.34.24.9	8
9	الاستقلال	80.69.54.50.38.23.14.5	8
10	التغلب على العوائق والصعوبات	78.73.67.64.55.43.35.33.25.15	10
المجمـــوع			80

يتبيّن من جدول رقم (**24**) أن عبارات مقياس الدافعية للإنجاز تتوزع على النحو التالي:

البعد الأوّل (**السعي نحو التفوّق**) والبعد الثاني (**التخطيط للمستقبل**) والبعد الثالث (**المثابرة والنضال**) يحتوي كل واحد على **8** عبارات، البعد الرابع (**أداء الأعمال بسرعة وإتقان**) يحتوي على**10** عبارات، البعد الخامس (**الشعور بالمسؤولية**)، البعد السادس (**الثقة بالنفس وامتلاك القدرة**) يحتوي كل واحد منهما على **6** عبارات، البعد السابع (**المكافآت المادية والمعنوية**)، البعد الثامن(**المنافسة**)، البعد التاسع (**الاستقلال**) يحتوي كل واحد على **8** عبارات، ويحتوي البعد العاشر (**التغلب على العوائق والصعوبات**) على **10** عبارات.

4.2-طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب كالتالي: تنطبق=**3**، تنطبق بدرجة متوسطة =**2** لا تنطبق=**1** للعبارات الموجبة، وتعكس الدرجات في العبارات السالبة حيث تصحح كالتالي: تنطبق=**1** تنطبق بدرجة متوسطة =**2**، لا تنطبق=**3**.

جدول (25) ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات		
العبارات الموجبة	تنطبق=3	تنطبق بدرجة متوسطة=2	لا تنطبق=1
العبارات السالبة	تنطبق=1	تنطبق بدرجة متوسطة=2	لا تنطبق=3

وتبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: **1 × 80 =80** درجة.

وتبلغ الدرجة القصوى أو العليا: **3 × 80 =240** درجة.

وتتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين**1× 80** درجة كحد أدنى و**240** درجة كحد أقصى.

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بدافعية إنجاز مرتفعة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بدافعية إنجاز منخفضة.

جدول (26) توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز بين عبارات موجبة وسالبة

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	47.46.41.40.39.38.37.32.31.30.29.28.23.22.21.20.19.14.13.12.11.10.5.4.3.2.1 78.77.76.75.74.73.68.67.66.65.64.59.58.57.56.55.50.49.48	46
العبارات السالبة	62.61.60.54.53.52.51.45.44.43.42.36.35.34.33.27.26.25.24.18.17.16.15.9.8.7.6 .80.79.72.71.70.69.63	34
المجمـــوع		80

يتبيّن من جدول رقم **(26)** أن عبارات مقياس الدافعية للإنجاز تتوزع ما بين **46** عبارة موجبة و**34** عبارة سالبة.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظتُ أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين **30** و**35** دقيقة بعد قراءة التعليمات.

3-مقياس تقدير الذات:

1.3-وصف المقياس:

تم استخدام في الدراسة الحالية مقياس تقدير الذات الذي أعده بروس آهير **(Bruce, R Hare,1985)** تحت اسم **Hare general and area-specific self-esteem scale (HSS)** وتم ترجمته وإعداده للغة العربية الحميدي محمد الضيدان **(2003)**، حيث يتكوّن المقياس من **30** عبارة.

2.3-الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-الصدق الظاهري:

بعد عرض المقياس على الأساتذة المحكمين جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 23، 24، 26 هي: **9 ÷(1+9)×100=90%.**

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 16، 19 هي: **8÷(2+8) ×100=80%.**

-نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: **10÷(0+10) ×100=100%.**

وفي ضوء هذه النتيجة تم الإبقاء على كل عبارات المقياس، إلاّ أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناء على ملاحظات المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27) عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
09	والديّ يعتقدان أنني سأكون شخصاً ناجحاً في المستقبل.	والديّ يعتقدان أنني سأكون شخصاً مهماً في المستقبل.
11	المعلمون يتوقعون مني الكثير.	الأساتذة يتوقعون مني الكثير.
13	أشعر أنني عديم الفائدة في المدرسة.	أشعر أنني عديم الفائدة في الثانوية.
14	أنا فخور بدرجاتي.	أنا فخور بنتائجي الدراسية.
15	المدرسة أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للطلاب الآخرين	الثانوية أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين
16	المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بها.	الأساتذة عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بها.
17	معظم المدرسين لا يفهمونني.	معظم الأساتذة لا يفهمونني.
18	أنا شخص مهم في الفصل.	أنا شخص مهم في القسم.
19	يبدو أنني مهما بذلتُ من الجهد فإني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها.	يبدو أنني مهما بذلتُ من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها.

يتبيّن من جدول رقم **(27)** أن العبارات ذات أرقام **09، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18،19** تم إعادة صياغتها لغوياً بناء على ملاحظات السادة المحكمين.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الطالبة بما يلي:

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (28) قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
تقدير الذات العائلي		تقدير الذات المدرسي		تقدير الذات الرفاقي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.453**	11	0.674**	21	0.569**
2	0.633**	12	0.253	22	0.376**
3	0.419**	13	0.396**	23	0.499**
4	0.446**	14	0.782**	24	0.227
5	0.534**	15	0.490**	25	0.541**
6	0.516**	16	0.732**	26	0.528**
7	0.547**	17	0.323*	27	0.453**
8	0.601**	18	0.362**	28	0.436**
9	0.457**	19	0.684**	29	0.383**
10	0.545**	20	0.850**	30	0.414**

*** دالة عند مستوى 0.05----------** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(28)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت بين **0.227** للعبارة رقم **24** التي تنتمي إلى البعد الثالث **(تقدير الذات الرفاقي)** و**0.850** للعبارة رقم **20** التي تنتمي إلى البعد الثاني**(تقدير الذات المدرسي)**.

وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى **0.01** و**0.05**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب-حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (29) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط
1	تقدير الذات العائلي	0.879**
2	تقدير الذات المدرسي	0.849**
3	تقدير الذات الرفاقي	0.809**

** دالة عند مستوى0.01

يتبين من جدول رقم (29) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين**0.809** للبعد الثالث **(تقدير الذات الرفاقي)** و**0.879** للبعد الأوّل **(تقدير الذات العائلي)** وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى**0.01**. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

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

جدول رقم (30) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.305*	11	0.583**	21	0.318*
2	0.530**	12	0.106	22	0.396**
3	0.517**	13	0.354**	23	0.337**
4	0.601**	14	0.585**	24	0.161
5	0.488**	15	0.461**	25	0.338**
6	0.383**	16	0.515**	26	0.532**
7	0.440**	17	0.379**	27	0.314*
8	0.556**	18	0.451**	28	0.381**
9	0.261*	19	0.621**	29	0.335**
10	0.409**	20	0.689**	30	0.515**

* دالة عند مستوى 0.05----------** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم **(30)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس تقدير الذات تراوحت بين **0.261** للعبارة رقم**9** و **0.689** للعبارة رقم **20.**

وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى **0.01** و**0.05.** وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات مقياس تقدير الذات، تم استبعاد العبارتين التاليتين **(12، 24)** لأنها جاءت غير دالة إحصائيا، وقد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائيا، وبذلك أصبح المقياس يتكون من **28** عبارة.

2.2.3-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير الذات استخدمت الطالبة طريقتين:

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

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (31) قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
30	15	15	0.84	0.75	0.85	0.85	0.74	0.70

يتبين من جدول رقم **(31)** أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت **0.84**، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل **0.74** وقيمة ثبات الجزء الثاني**0.70**، والجزئيين معاً **0.75**. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون**0.85** وبطريقة جتمان **0.85**. وهذه القيم تدل على ثبات عالٍ لمقياس تقدير الذات مما جعل الطالبة مطمئنة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

3.3-مكوّنات المقياس:

يتكوّن مقياس تقدير الذات من **30** عبارة التي تتوزع على ثلاثة**(03)** أبعاد، وكل بعد يقيس مجالاً من مجالات تقدير الذات، والمتمثلة فيما يلي:

-تقدير الذات العائلي (Home self-esteem):

ويُقصد به مدى تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك والديه تجاهه.

-تقدير الذات المدرسي (School self-esteem):

ويُقصد به مدى تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك أساتذته تجاهه.

-تقدير الذات الرفاقي (Peer self-esteem):

ويُقصد به مدى تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه تجاهه.

ويمكن تطبيق المقياس على التلاميذ ذوي السن **12** سنة فما فوق.

وتتوزع عبارات مقياس تقدير الذات على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (32) توزيع عبارات مقياس تقدير الذات على أبعاده الثلاثة

الرقم	الأبعـاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	تقدير الذات العائلي	10.9.8.7.6.5.4.3.2.1	10
2	تقدير الذات المدرسي	19.18.17.16.15.14.13.12.11	9
3	تقدير الذات الرفاقي	28.27.26.25.24.23.22.21.20	9
المجمـــــــوع			28

يتبيّن من جدول رقم **(32)** أن عبارات مقياس تقدير الذات تتوزع على ثلاثة أبعاد:

البعد الأوّل **(تقدير الذات العائلي)** ويتضمن **10** عبارة، والبعد الثاني **(تقدير الذات المدرسي)** ويتضمن **9** عبارة، والبعد الثالث **(تقدير الذات الرفاقي)** ويتضمن **9** عبارة.

4.3-طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس أربعة اختيارات، حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي:

جدول (33) ميزان تقدير درجات مقياس تقدير الذات

بدائل الإجابات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجات	4	3	2	1

وتبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: **1 ×28 =28** درجة.

وتبلغ الدرجة القصوى أو العليا: **4×28 =112** درجة.

وبذلك تتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين**28** درجة كحد أدنى و**112** درجة كحد أقصى.

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بتقدير ذات مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بتقدير ذات منخفض.

5.3-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين **15** و**20** دقيقة بعد قراءة التعليمات.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبة ومساعدة تربوية، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ، وأبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

1-الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والفعلية.

2-الخطوة الثانية: استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والفعلية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

3-الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

4-الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف كبير يحتوي على ثلاث نسخ من أدوات الدراسة المتمثلة في مقاييس الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقاييس الثلاثة بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقاً لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، قاعة المداومة)، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها. وقد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه. والكيفية التي تم فيها تطبيق المقاييس الثلاثة كانت كما يلي:

-طريقة تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي:

قبل توزيع نسخ من مقياس الذكاء الانفعالي بمرافقة مساعدة تربوية قدمت لأفراد العينة الهدف من هذه الدراسة الأكاديمية، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وإنما ما يشعر به الفرد في اللحظة هو الصحيح، وبعد ذلك استلم كل فرد نسخة من المقياس حيث قمتُ بشرح كيفية الإجابة على عبارات المقياس الذي يتضمن في الجهة اليمنى عبارات ذات أرقام مسلسلة من **1** إلى **84** ومقابل كل عبارة خمس خانات لوضع علامة (×) داخل الخانة لأيّ احتمال من الاحتمالات الخمسة وهي:

تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ إطلاقاً.

-طريقة تطبيق مقياس دافعية الإنجاز:

بعد توزيع نسخ من مقياس دافعية الإنجاز قرأتُ التعليمة وشرحتُ كيفية الإجابة وقدمتُ الأداة على أساس أنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وإنما ما يشعر به الفرد في حينه هو الصحيح. ويتضمن المقياس في الجهة اليمنى عبارات ذات أرقام مسلسلة من **1** إلى **80** ومقابل كل عبارة ثلاث خانات لوضع علامة (×) داخل الخانة لأيّ احتمال من الاحتمالات الثلاثة وهي: تنطبق، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق.

-طريقة تطبيق مقياس تقدير الذات:

بعد توزيع نسخ من مقياس تقدير الذات قرأتُ التعليمة وشرحتُ كيفية الإجابة، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة. ويتضمن المقياس في الجهة اليمنى عبارات وأرقامها مسلسلة من **1** إلى **28**

ومقابل كل عبارة أربع خانات لوضع علامة (×) داخل الخانة لأيّ احتمال من الاحتمالات الأربعة هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1–تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة اكسيل تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2–وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة (متفوّق/ متأخر دراسياً)، المؤسسة التعليمية، الشعبة الدراسية، الجنس، السن، درجات الذكاء الانفعالي، درجات دافعية الإنجاز، درجات تقدير الذات، وتضمنت ورقة الحساب أعمدة البعض بها رموز رقمية تتدرج من**1** إلى **5** والبعض الآخر به درجات الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (**SPSS, 24**) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: 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**) ودافعية الإنجاز (**متغير تابع أوّل**) وتقدير الذات (**متغير تابع ثاني**)، حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الفعلية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون(ر) واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أوّلا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1-عرض نتائج متغيرات الدراسة:

1.1-درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين على مقياس الذكاء الانفعالي:

لقد تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الذكاء الانفعالي الدرجة **(272)**، إذ صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ **272**) وهي فئة منخفضي الذكاء الانفعالي.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>**272**) هي فئة مرتفعي الذكاء الانفعالي.

جدول رقم (34) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الانفعالي.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسيا		المتأخرون دراسيا	
	ك	%	ك	%
≤ 272	28	30.10	73	68.22
272<	65	69.90	34	31.78
المجمـوع	93	100.00	107	100.00

يتبين من جدول رقم **(34)** أن **69.90%** من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **272**، في حين أن **31.78%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن**272**. كما نلاحظ أيضاً أن **68.22%** من المتأخرين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن **272**، بينما **30.10%** من المتفوّقين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن**272**. وهذه النتيجة توضح أن للمتفوّقين دراسياً ذكاء انفعالي مرتفع، وللمتأخرين دراسياً ذكاء انفعالي منخفض.

2.1–درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين على مقياس الدافعية للإنجاز:

تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الدافعية للإنجاز الدرجة **(200)**، إذ صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ **200**) وهي فئة منخفضي الدافعية للإنجاز.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>**200**) هي فئة مرتفعي الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (35) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافعية للإنجاز.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسيا		المتأخرون دراسيا	
	ك	%	ك	%
≤ 200	40	40.01	61	57.01
>200	53	56.99	46	42.99
المجمـوع	93	100.00	107	100.00

يتبين من جدول رقم **(35)** أن **56.99%** من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **200**، في حين أن **42.99%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن **200**. كما نلاحظ أيضاً أن **57.01%** من المتأخرين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن **200**، بينما **40.01%** من المتفوّقين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن**200**. وهذه النتيجة توضح أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بزملائهم المتأخرين دراسياً.

3.1–درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين على مقياس تقدير الذات:

تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس تقدير الذات الدرجة **(64)**، حيث صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ **64**) وهي فئة منخفضي تقدير الذات.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>**64**) هي فئة مرتفعي تقدير الذات.

جدول رقم (36) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسيا		المتأخرون دراسيا	
	ك	%	ك	%
≥ 64	43	46.23	58	54.20
64<	50	53.77	49	45.80
المجمـــوع	93	100.00	107	100.00

يتبين من جدول رقم (36) أن **53.77%** من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **64**، في حين أن **45.80%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن**64**. كما نلاحظ أيضاً أن **54.20% من** المتأخرين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن **64**، بينما **46.23%** من المتفوّقين دراسياً تساوي أو تقل درجاتهم عن**64**.

وهذه النتيجة توضح أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون بتقدير ذات عال مقارنة بزملائهم المتأخرين دراسياً.

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

جدول رقم (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=93)		المتأخرون دراسياً (ن=107)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الانفعالي	271.32	66.65	243.88	64.01
الدافعية للإنجاز	190.18	35.81	178.88	37.31
تقدير الذات	63.03	8.85	61.57	8.23

يتبين من جدول رقم (37) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرين، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **271.32** و **243.88**.

- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز أعلى من مجموع متوسط المتأخرين إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **190.18** و **178.88**.

– أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات أعلى من مجموع متوسط المتأخرين إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **63.03** و**61.57**.

يظهر مما تقدم أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون عن زملائهم المتأخرين دراسياً بدرجات مرتفعة في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

3–عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً:

جدول رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز وتقدير الذات

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=93)			
	ذكور (ن=38)		إناث (ن=55)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الانفعالي	281.73	49.96	264.12	75.69
الدافعية للإنجاز	197.73	30.04	184.96	38.71
تقدير الذات	61.10	9.91	64.36	9.91

يتبين من جدول رقم **(38)** نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

– أن مجموع متوسط درجات الذكور من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي أعلى من مجموع متوسط درجات الإناث، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **281.73** و **264.12**.

– أن مجموع متوسط درجات الذكور من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات الإناث، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **197.73** و **184.96**.

– أن مجموع متوسط درجات الإناث في تقدير الذات أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور من المتفوّقين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **64.36** و **61.10**.

يظهر مما تقدم أن الذكور من المتفوّقين دراسياً يتميّزون بدرجات عالية في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز مقارنة بالإناث، بينما نجد أن الإناث يتميّزن بدرجات مرتفعة في تقدير الذات مقارنة بالذكور من المتفوّقين دراسياً.

4-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى المتأخرين دراسياً من الذكور والإناث:

جدول رقم (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتأخرين دراسياً من الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز وتقدير الذات

البيانات / المتغيرات	المتأخرون دراسياً (ن=107)			
	ذكور (ن=47)		إناث (ن=60)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الانفعالي	212.80	71.52	268.23	44.74
الدافعية للإنجاز	173.48	39.99	183.11	34.82
تقدير الذات	60.78	8.43	62.20	8.09

يتبين من جدول رقم (39) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الإناث في الذكاء الانفعالي أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور من المتأخرين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **268.23** و **212.80**.

- أن مجموع متوسط درجات الإناث في الدافعية للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور من المتأخرين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **183.11** و **173.48**.

- أن مجموع متوسط درجات الإناث في تقدير الذات أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور من المتأخرين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **62.20** و **60.78**.

يظهر مما تقدم أن الإناث يتميّزن بدرجات عالية في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات مقارنة بالذكور من المتأخرين دراسياً.

5-عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.5-نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه" توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأوّل في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

1.1.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه" توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (40) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الانفعالي الدافعية للإنجاز	0.25	0.01	0.05

يتضح من جدول رقم (40) أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً بلغت قيمتها **0.25** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.01** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.01** أصغر من **0.05** ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة المتفوّقين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.1.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه" توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (41) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الانفعالي الدافعية للإنجاز	0.16	0.09	0.05

يتضح من جدول رقم (41) أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً بلغت قيمتها **0.16** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.09** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.09** أكبر من **0.05** ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05**.

وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، تقبل الفرضية العامة الأولى جزئياً وبنسبة **50 %**.

2.5-نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صدق هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

1.2.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (42) قيمة(ر) بين الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الانفعالي تقدير الذات	0.21	0.03	0.05

يتضح من جدول رقم (42) أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً بلغت قيمتها **0.21** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.03** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.03** أصغر من **0.05** ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي

ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** وهي موجبة. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها درجات تقدير الذات لدى عينة المتفوّقين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.2.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه"توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (43) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً

المتغيرات / البيانات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الذكاء الانفعالي تقدير الذات	0.19	0.04	0.05

يتضح من جدول رقم **(43)** أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً بلغت قيمتها **0.19** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.04** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.04** أصغر من **0.05** ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها درجات تقدير الذات لدى عينة المتأخرين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، تقبل الفرضية العامة الثانية.

3.5-نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح المتفوّقين دراسياً". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات؟

وتُشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

1.3.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين دراسياً".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي.

جدول رقم (44) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

البيانات / العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	93	271.32	66.65	-2.96	198	0.00	0.05
المتأخرون دراسياً	107	243.88	64.01				

يتضح من جدول رقم (44) أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي بلغت قيمتها **2.96**-، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الانفعالي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05** .

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للمتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمتفوّقين الذي بلغ **271.32** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرين والذي بلغ **243.88**، وهذا يعني أن الفروق في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة هي لصالح المتفوّقين دراسياً، كما تعني أن المتفوّقين دراسياً حصلوا على درجات أعلى في الذكاء الانفعالي بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.3.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (45) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

البيانات / العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	93	190.18	35.81	-2.17	198	0.03	0.05
المتأخرون دراسياً	107	178.88	37.31				

يتضح من جدول رقم (45) أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز بلغت قيمتها **2.17**-، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.03**

تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.03** أصغر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافعية للإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.05**.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للمتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمتفوّقين الذي بلغ **190.18** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرين والذي بلغ **178.88**، وهذا يعني أن الفروق في الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة هي لصالح المتفوّقين دراسياً، كما تعني أن المتفوّقين دراسياً حصلوا على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

3.3.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات لصالح المتفوّقين دراسياً".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات لصالح المتفوّقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في تقدير الذات.

جدول رقم (46) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

البيانات / العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	93	63.03	8.85	-1.20	198	0.23	0.05
المتأخرون دراسياً	107	61.57	8.23				

يتضح من جدول رقم (**46**) أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في تقدير الذات بلغت قيمتها **1.20**-، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.23** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.23** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05**.

وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، تقبل الفرضية العامة الثالثة جزئياً بنسبة **70 %** تقريباً.

4.5-نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الذكور". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الرابع في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات؟

تُشير الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الذكور. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

1.4.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

جدول رقم (47) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	38	281.73	49.96	-1.35	91	0.18	0.05
إناث	55	264.12	75.69				

يتضح من جدول رقم (47) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي بلغت قيمتها **1.35**-، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.18** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.18** أكبر من **0.05**، ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى **0.05**. هذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي، وتشير إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

2.4.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (48) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للانجاز لدى الذكور والإناث من المتفوقين

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	38	197.73	30.04	-1.78	91	0.07	0.05
إناث	55	184.96	38.71				

يتضح من جدول رقم **(48)** أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز بلغت قيمتها **1.78-**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.07** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.07** أكبر من **0.05** ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

3.4.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات لصالح الذكور".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات لصالح الذكور. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات لصالح الذكور.

جدول رقم (49) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	38	61.10	9.91	1.76	91	0.08	0.05
إناث	55	64.36	7.85				

يتضح من جدول رقم **(49)** أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات بلغت قيمتها **1.76**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.08** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.08** أكبر من **0.05** ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، لم تقبل الفرضية العامة الرابعة.

5.5-نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الإناث". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الخامس في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات؟

تُشير الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

1.5.5-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

جدول رقم (50) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	47	212.80	71.52	4.64	105	0.00	0.05
إناث	60	268.23	44.74				

يتضح من جدول رقم **(50)** أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي بلغت **4.64**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.05** ومعناه أنه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**. فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ **268.23** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرين والذي بلغ **212.80**، وهذا يعني أن الفروق في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة هي لصالح الإناث، كما تعني أن المتأخرات دراسياً حصلن على درجات أعلى في الذكاء الانفعالي بالمقارنة إلى الذكور. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.5.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (51) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	47	173.48	39.99	1.30	105	0.19	0.05
إناث	60	183.11	34.82				

يتضح من جدول رقم (**51**) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز بلغت **1.30**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.19** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.19** أكبر من **0.05** ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى **0.05**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

3.5.5-نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات لصالح الإناث".

تُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.

جدول رقم (52) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	47	60.78	8.43	0.88	105	0.38	0.05
إناث	60	62.20	8.09				

يتضح من جدول رقم **(52)** أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات بلغت قيمتها **0.88** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي**0.38** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو**0.05**، أيّ أن**0.38** أكبر من **0.05** ، ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، لم تقبل الفرضية العامة الخامسة بنسبة **70 %**.

6-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (53) يلخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية

فرضيات الدراسة	النتيجة
1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية:	
1.1-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً.....	دالـــــة
2.1-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً.....	غ. دالــة
2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية:	
1.2-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً.....	دالـــــة
2.2-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً.....	دالـــــة
3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي.....	دالـــــة
2.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.....	دالـــــة
3.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.....	غ. دالــة
4-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.....	غ. دالــة
2.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز.....	غ. دالــة
3.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات.....	غ. دالــة
5-الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي.....	دالـــــة
2.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.....	غ. دالــة
3.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.....	غ. دالــة

يتبين من جدول رقم **(53)** أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً جاءت دالة إحصائياً، بينما العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً جاءت غير دالة إحصائياً. ويتبين أيضاً أن العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً جاءت دالة إحصائياً. نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في كل من الذكاء الانفعالي والدافعية

للإنجاز جاءت دالة إحصائياً، في حين أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في تقدير الذات كانت غير دالة إحصائياً.

وهذا يعني أن التحصيل الدراسي له تأثير في متغيري الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز، بينما تأثيره غير ظاهر في تقدير الذات. أما الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات فكانت غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن متغير الجنس لدى هذه العينة لا يؤثر في هذه المتغيرات.

كما نلاحظ أيضاً أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي جاءت دالة إحصائياً، بينما الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات جاءت غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن لمتغير الجنس لدى هذه العينة ذو تأثير في الذكاء الانفعالي، في حين تأثيره غير ظاهر في متغيري الدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الطالبة.

1-نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

1.1-الفرضية الجزئية الأولى:

-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(40)** وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها بالمقابل درجات الدافعية للإنجاز، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي بالدرجات المتوقعة في الدافعية للإنجاز.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة بالدوز ومورتو (Baldos& Moretto, 2000) التي هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الانفعالي والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن

البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزاد دافعية التلاميذ للتعلم، ودراسة روشي دوباي (Dubey Ruchi) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المراهقين، كما تتفق مع دراسة فنيت ومانجو ونيدي (Vineeth et Manju et Nidhi) التي أشارت إلى وجود تأثير دال للذكاء الانفعالي على الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي لدى الطلبة، وكذا دراسة ماير (Mayer,2000) التي أكدت على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب المراهقين لأن ذلك له تأثيره على الإنجاز والدافعية والتحصيل الدراسي ومن ثم تحقيق الذات، ودراسة أبو ناشي (2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، ودراسة كواسة (2002) التي أشارت نتائجها على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة معتوق خولة التي أثبتت وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز لدى المعاقين سمعيا، ودراسة العكايشي (2003) التي أوضحت أن طلبة الجامعة يعانون من قلق المستقبل، ويتمتعون بالتوافق والذكاء الانفعالي، ودافعية الإنجاز، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات البحث الثلاثة، ودراسة أمانى عبد التواب (2004) التي أسفرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجدانى لدى المجموعة التجريبية على نمو كل من فعالية الذات، والتوافق النفسي والدافع للانجاز وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذا دراسة رايتا (Raita,2006) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسل (Newcastle)، ودراسة رحيل وحبيبة ونور الدين (Rahil,Habibah & Noordin,2006) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلبة بالجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا، ودراسة مرفت دهلوي (2006) التي بينت أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية: الخجل ودافعية حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافعية الإنجاز لدى الذكور، وأميري (Nikpoor, Allahyari, Amiri, 2007) التي أشارت نتائجها إلى وجود روابط مهمة بين مكونات الذكاء الانفعالي خاصة في تنظيم الذات والتعبير عن المشاعر، والنجاح الأكاديمي والدافعية للإنجاز وتحقيق الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، ودراسة مبيضين (2007) التي كشفت عن وجود أثر برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الانفعالي في تنمية مستوى الدافعية ومستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المجموعة التجريبية، وضف لذلك دراسة نيكبور والله ياري دراسة العلي والعنزي (2008) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية

بين الذكاء الوجداني وكلٍ من دافعية حب الاستطلاع، ودافعية الإنجاز، ودراسة عبد الرزاق (2008) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس، ووجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات، ودراسة أحمد تقي الدين، وبن سعد أحمد التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في أبعاد الدافعية للانجاز لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني في كل الأبعاد وكذا الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط. وتشير هذه النتائج إلى دور الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز، حيث ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه ارتفاع في الدافعية للإنجاز أما انخفاضه فيصاحبه انخفاض في الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز، كما تتفق نتيجة الفرض مع دراسة المساعيد (2008) التي أظهرت نتائجها وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة آل البيت، ودراسة لو ونلسون (Nelson ,2008 & Low) التي طبقت على الطلبة في السنة النهائية الثانوية، حيث أخضعوا جميعا لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي، وكذلك انخفضت لدى طلبة المرحلة الثانوية في السنة النهائية أعراض الخوف من دخول الجامعة وزيادة دافعيتهم للإنجاز بعد إخضاعهم للبرنامج، و دراسة إدريس سنة (2008) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الانفعالي على زيادة التوافق الانفعالي والدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الانفعالي والتوافق الدراسي ودافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذا دراسة هالفار وفلسدال (Hallvard, Fllsdal, 2008) التي أكدت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافع الإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية ، ودراسة أومايفي (Umadevi, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي، وكذا دراسة هامي (Hamaee, 2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ودراسة الخوالدة التي تناولت أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز لدى الطلبة ، وبينت نتائج التحليل الإحصائي أنه يوجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المجال الثالث بتحفيز الإنسان لذاته من الذكاء الانفعالي، ودراسة جمال عبد الله أبو زيتون التي كشفت نتائجها أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كانت مرتفعة، كما أنهم

تحصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن أقلها كان في بعد إدارة العواطف، ودراسة بابيلان (Babelan, 2010) التي أظهرت نتائجها أن أبعاد الذكاء الانفعالي لها علاقة دالة إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت أهمية الذكاء الانفعالي بدلالة إحصائية في زيادة الدافعية الذاتية والعلاقات الشخصية والوعي الاجتماعي لدى الطلبة الدارسين في نظام التعلم عن بعد ممن يدرسون في جامعة (Payama Noor University)، ودراسة ميماس ذاكر كمور (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة، والعلاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء الانفعالي، كلَّما زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين، ودراسة روي وسومان وسينيا (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي أسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء الانفعالي، ودراسة روسلينا وفيفي (Roslina& Fifi) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز، ودراسة خالد شنون (2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة تيبازة بالجزائر، وكذا دراسة جياشري (Jayashree) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مكونات الذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز ماعدا بعد التعاطف، ودراسة سهير سرحان التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي، ودراسة إيمان رمضان الغريب ناصف التي طبقت برنامج للذكاء الوجداني وفعاليته في تنمية دافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في اللغة الإنجليزية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة المتفوّقين دراسياً بأن الذكاء الانفعالي عامل مؤثر ومؤشر دال على دافعيتهم للإنجاز أثناء تأدية العمل الدراسي، حيث يشير كل من ماير وسالوفي(1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيهم بذواتهم، وتفهمهم لعواطفهم وعواطف ومشاعر الآخرين، وحل مشكلاتهم وإدارة انفعالاتهم في محيط البيئة التعليمية.

ويرى بار–أون(2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الانفعالي يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب التلميذ قدراً من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي. فالذكاء الانفعالي يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسة التعليمية.

ويرى جولمان(1998) أن الوصول إلى النجاح يبدأ بالقدرة العقلية، ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوّق والتميّز، إذ لابد من وجود الكفاءة الانفعالية أيضاً لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية والمعرفية إلى أقصى درجة ممكنة (عن بدوي والسيد، 2002، ص 12).

ويؤكد السمادوني(2001) ما أشارت إليه الدراسات الحديثة من أن هناك بعض العوامل الانفعالية تكون هامة في النجاح الشخصي، ويكون اسهامها في هذا النجاح أكبر مما تسهم به القدرات المعرفية.

فيرى المهتمون بالمجال الانفعالي أن الذكاء الانفعالي قوّة كامنة تسهم بنسبة **80 %**من النجاح في الحياة بينما يسهم الذكاء الأكاديمي بنسبة **20 %** من هذا النجاح (السمادوني، 2001، ص133).

ويشير سالوفي إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالدافعية الذاتية، وذلك من خلال تحفيز الفرد لذاته، ولغاية الإنجاز والنجاح في الحياة (عن سعيد، 2006، ص 228).

ويرى شابيرو(Shapiro,2004) أن مهارات الذكاء الانفعالي التي يدركها المتعلم، كإصراره على تحقيق الهدف، من خلال مهارة الدافعية، تكون محببة إلى أصدقائه عند ممارسة نشاطه معهم في الملعب. حسب نظرة كل من (Gyanani& Kushwaha,2005) أن الدافعية ضرورية للذكاء الانفعالي، كما يرى (Sabath,2006) الذكاء الانفعالي أنه الأساس لاستثارة الدوافع، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي يتصفون بميزة الدافعية الذاتية (عن سعيد، 2006، ص 130).

ويرى (Behnke, 2009) أن الذكاء الانفعالي له تأثير مباشر على الدافعية للإنجاز وهو علامة على النجاح والتفوق الدراسي (In Ruchi Dubey, 2012, p 143).

وفي ضوء ما أشارت إليه النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي كنموذج جولمان نلاحظ أن الدافعية مكوّناً من مكوّنات الذكاء الانفعالي، والتي تسعى بدورها إلى تفعيل وتنشيط سلوك الفرد لتحقيق الهدف، والرفع من مستوى أدائه وتحصيله، إذ قرر جولمان أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل، يكون اندفاعنا نحو الإنجاز أفضل، وعرف نفس الباحث أن الدافعية للإنجاز هي كفاح الفرد لتحصيل مستوى عالٍ من التفوق، كما أكد على ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل والذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وأن الدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذه بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن ويعتقد الفرد به (عن كمور، 2012، ص328).

إن تحفيز الدافعية لدى المتعلم هي سر نجاحه وتفوّقه، والتي تدفعه إلى إقامة علاقات متميّزة مع البيئة التربوية المحيطة به، والتي تعزز قدرته على أن يعي مشاعره تجاه الآخرين، ويحددها، ويتعرف على احتياجاته واحتياجات الآخرين. ويشير بعد تحفيز الذات إلى الدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات، والقدرة على تأجيل الإشباع، وهي جوانب هامة في الذكاء الانفعالي، وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الذكاء الانفعالي يسهم إسهاماً كبيراً في مساعدة المراهقين والشباب في التعامل مع المشكلات الأكاديمية والسلوكية. وبيّنت نتائج بعض الدراسات أن متعلمين ذوي مؤهلات واعدة فشلوا في حياتهم العملية، والسبب في ذلك يعود إلى ضعف مهارات الذكاء الانفعالي لديهم، مما انعكس سلباً على دافعيتهم نحو الإنجاز، بعكس الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عال من مهارات الذكاء الانفعالي حيث يتوافر لديهم الدافع الذاتي للإنجاز، ويتوقعون نجاحهم ولا يعانون من المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافا سامية ويستطيعون التحكم في ظروفهم (كمور، 2013، ص 324).

وعليه فإن اكتساب التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي لمهارات الذكاء الانفعالي تساعدهم على استثارة دافعيتهم للإنجاز بدلالة المهارات الخمس، ابتداء من الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيز الدافعية الذاتية وتحقيق التعاطف مع الآخرين والتواصل معهم، فهذه المهارات تستثير انتباه الطلبة للتعلم ودافعيتهم نحوه، وتوجيه انفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، كما تدفعهم للبعد عن كل ما قد يسبب لهم الفشل ومواجهة الضغوط المدرسية، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين في المحيط المدرسي، ليكونوا أكثر توافقا مع أنفسهم وأقل عرضة للاضطرابات النفسية.

وترى الطالبة أن طبيعة هذا المستوى، كونه يمثل التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، غالبا ما تراودهم مشكلات على مستوى الجانب الانفعالي منها الخوف من الرسوب والقلق من الامتحانات، ما يتطلب منهم اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي التي تمكنهم من التحكم في انفعالاتهم والوعي بها لإدارتها وتوجيهها، كما تساعدهم على دفع سلوكهم وتنشيطه لاستثارة الدافعية، والتي تتضمن المثابرة وتحمل الضغوط في سبيل إنجاز الأعمال، وتدفع بهم بعدم الاستسلام للقلق والتحديات المختلفة بالحماس والاستمرار والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد في هذا السلوك لتحقيق الهدف وهو الحصول على شهادة البكالوريا. وعليه فإن وجود التلميذ في السنة الثالثة ثانوي تتطلب منه استخدام كفاءاته وقواه المعرفية والانفعالية التي تساعده على النجاح وزيادة دافعيته للإنجاز، على اعتبار أن الدافعية كصفة يتميز بها فئة التلاميذ المتفوقين، فهي تمثل المحرك الداخلي للعقل الذي يدفع التلميذ لتحقيق عمل ما، وأحد المكونات

الحيوية للذكاء الانفعالي، بحيث يكون لدى الفرد هدف موجه يسعى نحوه بقوة، وبحماس ومثابرة واستمرار لتحقيقه، كما تجعل الدافعية الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية والقدرة على تأجيل، أو إرجاع إشباع الاندفاعات، وأن المتفوقين يركزون على مشاعرهم ويجدون من دافعيتهم التي تجعلهم يحققون تحسنا في أدائهم، فهي العامل الفعال وراء تحديد نوع السلوك أو حتى الفشل في أداء السلوك الذي يجب أن نسلكه تجاه موقف ما. فعندما يعي تلميذ التعليم الثانوي ذاته ويسعى لتنظيم انفعالاته وفهمها حينها يشعر بالسعادة والفرح الذي جنبه الإرهاق والقلق، حيث أن تنظيم الذات يجعل العمل الممل عملا مثيرا، فتزداد الطاقة والدافعية لمواجهة الصعوبات بحماس واجتهاد.كما ترى الطالبة أن العلاقة الموجبة الدالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً تبيّن أن الدافعية للإنجاز تزداد بزيادة الذكاء الانفعالي لديهم، وهذا يعني أن المتفوّقين دراسياً يبذلون جهداً ويثابرون من أجل تحقيق النجاح. فمهارات الذكاء الانفعالي تتكامل مع مهارات الذكاء المعرفي لتدعيم الدافعية للإنجاز والتفوّق في الأداء لدى المتعلمين ومن ثم التفوّق والتميّز في الدراسة.

2.1-الفرضية الجزئية الثانية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(41)** عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات دراقو(Drago, 2004) وبسيسار(Bissessar, 2008) ، وحدادي وآخرين (Hadadi& al,2009) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها ومناقشتها في الفرضية السابقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة المتأخرين دراسياً بأن مهارات الذكاء الانفعالي غير متكاملة مع مهارات الذكاء المعرفي لإثارة دافعية الإنجاز لديهم، ومن ثم تدعيم الأداء الدراسي، وكلما زادت صعوبة المهمة والعمل الذي يؤديه المتعلم زادت أهمية الذكاء الانفعالي حيث أن أيّ قصور في مهاراته يمكن أن يعيق استخدام التلميذ للقدرات المعرفية التي يمتلكها وتدعيم دافعيته للإنجاز والأداء الدراسي.

والتلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا يواجهون العديد من الأعباء الأكاديمية، وبخاصة الذين يجدون صعوبات في فهم الدروس واستيعابها، مما يجعلهم يتعثرون ويتأخرون بشكل واضح عن أقرانهم العاديين والمتفوّقين دراسياً، مما يحتم عليهم إتقان بعض المهارات الأكاديمية اللازمة التي تساعدهم لمواجهة مطالب الدراسة عامة، ومطالب امتحان البكالوريا خاصة، إضافة إلى عدد من المواقف الضاغطة التي تسبب لهم توتراً وقلقاً يؤثر في حياتهم النفسية والدراسية معاً.

كما يمكن تفسير نتيجة عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتأخر دراسياً أن فهم التلميذ لنفسه، وعلاقته بالآخرين، وتعامله مع مواقف الحياة اليومية منفصلة تماماً عن أدائه الأكاديمي ودافعيته للإنجاز. وفي هذا الصدد تؤكد نتائج دراسة هيلمث وفان أكين (Helmathe&Van Aken,1995) عدم وجود ارتباط بين منظور المتعلمين عن حياتهم الانفعالية في المواقف الحياتية وكفاءتهم الأكاديمية. وتعتبر هذه النتيجة ذات خطورة على اعتبار أن هدف التربية والمربين يتمثل في إعداد الشخصية المتكاملة لدى المتعلم، ولا يتسنى ذلك إلاّ عندما تدمج مهارات الذكاء الانفعالي ضمن المنظومة التربوية، وأن يدرب التلميذ والأستاذ وغيرهم من المؤطرين التربويين على تنميتها، وأن تصبح هدفاً معلناً عنه.

إن مسؤولية المؤسسة التعليمية لابد وأن تشمل تنمية شخصية المتعلم ككل، بما يحقق التوازن بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية معاً، خاصة وأنه قد تبيّن من نتائج دراسات عديدة عدم استقلال الذكاء الانفعالي عن الذكاء المعرفي، وأن العلاقة بين النجاح المدرسي والصحة الانفعالية موجودة وقوّية. وترى الطالبة أن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً تبيّن أن دافعيتهم للإنجاز لا تزداد بزيادة الذكاء الانفعالي لديهم، وهذا يعني أن المتأخرين دراسياً لا يبذلون جهداً ولا يثابرون عليه من أجل تحسين تحصيلهم ومستواهم الدراسيين.

2-نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

1.2-الفرضية الجزئية الأولى:

-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(42)** وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها

درجات تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي بالدرجات المتوقعة في تقدير الذات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ليندلي (Lindley, 2001) التي أظهرت نتائجها وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف)، ودراسة سياروشي وآخرون (Ciarrochi et al, 2001) التي أكدت أن تقدير الذات وسمة القلق من العوامل ذات الأهمية في التأثير على الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى الحالة المزاجية، ودراسة سجوبيرج (Sjoberg,2001) التي توصلت نتائجها أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا بالإبداع والمثابرة في مواجهة الفشل وتقدير الذات، ودراسة سكوت (Schutte et al, 2002) التي أشارت نتائجها أن ارتفاع الذكاء العاطفي كان مرتبطا بزيادة الحالة المزاجية الايجابية وتقدير الذات العالي، ودراسة (Rahel Tajeddini) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة، وكذا دراسة كيرسي (2003) التي أشارت نتائجها أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاونا مع الآخرين وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديرا لها، ودراسة فلاديمير وتمارا (Vladimir&Tamar,2006) التي بينت نتائجها أن الذكاء الوجداني له دور إيجابي في العديد من الجوانب في حياة الإنسان مثل: الحساسية والتعاطف تجاه الآخرين، وتقدير الذات، والتعامل مع الضغوط، ودراسة لاتا (Latha) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، ودراسة بيل يين كيم وسينغ جيكو (Pil-yean Kim et Sung-jecho) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، ضف لذلك دراسة المصدر (2007) التي توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لدى طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، ووجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل، ودراسة أحمد لزنك (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى المتفوقين ممارس رياضة الكونغ فو ووشو، ودراسة محدب رزيقة (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر.

فإن التلميذ الذكي انفعالياً يعي بمشاعره تجاه الآخرين ويُكون نظرة إيجابية عن ذاته، والتلاميذ المتفوّقين يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر فهما لذواتهم ومشاعرهم، وعلى فهم مشاعر الآخرين والتعامل معهم

بلباقة، مما ينعكس على ذكائهم الانفعالي، في حين امتلاكهم القدرة على استخدام كفاءاتهم النفسية والاجتماعية في مواجهة الضغوط للتكيف مع البيئة المدرسية، حيث الكفاءات النفسية تعني أن الفرد يعرف المواقف التي تواجهه، ويعي انفعالاته ويدركها، ويقدرها ويتجنب المشاعر السلبية المشتتة لتركيزه، وبالطبع ما يؤدي به إلى النجاح في مهماته التي خطط لها من قبل، بينما الكفاءات الاجتماعية فيقصد بها الاتصاف بمهارات التعامل مع الآخرين ، وتأسيس علاقات اجتماعية، والقدرة على إدراك انفعالات الآخرين عند التواصل معهم، إذ عند تحقيق ذلك عند المتعلم، سيرى نفسه أنه قادر على إنجاز أعماله ويثق بنفسه، ويقول عن ذاته:

"أني عندي كفاءات وجدانية اجتماعية أتفاعل بها بجدية مع الضغوط، وأنا جذاب عندما أتعامل مع الجميع، ما يجعلني واثق وقادر وامتلاك ذات إيجابية، وقيمة بها أقدر نفسي" وبذلك فإن الفرد الذي يكون لديه تقدير ذاتي عال يكون قادر على النجاح في المستقبل. إذ يعمل الذكاء الانفعالي على تغيير مستوى تقدير الذات لدى الفرد من خلال زيادة الوعي بالانفعالات وضبطها والتحكم فيها، للوصول إلى الهدف المرغوب وفهم انفعالات الآخرين، ومساعدتهم والتفاعل معهم إيجابيا. فالأفراد ذوي التقدير العالي لذواتهم نجدهم أكثر تواصلا وتفاعلا مع الآخرين. نظرا لأن التقدير المنخفض للذات ينشأ عن افتقار في المهارات الاجتماعية للفرد.

وفي هذا السياق يرى عويد المشعان أن تقدير الذات يظهر في إحساس الشخص بكفاءاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على ما يريد، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به، وسيتم الشخص المقدر لذاته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص 7).

ويشير العيتي أن مهارات الذكاء الانفعالي تسهم في إحداث تعديل مواقفنا وتصوراتنا نحو ذواتنا وسلوكياتنا وانطباعاتنا عن مظهرنا العام، لأن المعلومات التي تتلقاها اللوزة الخاصة لكل واحد منا، تحدد مواقفنا وانفعالاتنا وسلوكنا في الحياة، وأن أي تعديل في هذه المعلومات، ينشأ عنه التعديل والتغيير، ومن هنا فإن تلك المهارات تحدث ذلك التعديل المرغوب فيه تجاه ذواتنا (عن سعيد، 2006، ص209).

ويشير بار–أون في نموذج له بأن تقدير الذات من بين مهارات الكفاءة الشخصية باعتباره احترام وتقبل الذات كما هي، وتقبل الجوانب الموجبة والسلبية وهذا مرتبط بالشعور بالأمن الداخلي وقوة الذات والثقة بها، فالشخص المقدر لذاته متقبل وراض عن نفسه (عن المللي، 2010، ص 140)

وأشار ماير أن الذكاء الانفعالي ينمي مهارة الوعي بالذات، إذ تتشكل عند الفرد تصورات عن ذاته من خلال إدراك حالته النفسية أثناء معايشتها، وإدراكه لسماته الشخصية، بحيث تتسم أنماط هذه الشخصيات بالاستقلالية، والثقة من إمكاناتها، والتمتع بصحة نفسية جيدة، والميل إلى الإيجابية في النظرة للحياة، وامتلاك مهارة الخروج من حالة المزاج السيئ، والانفتاح على المشاعر وتعديلها في الذات وفي الآخرين، من أجل فهم تلك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي للفرد(عن سعيد، 2006، ص ص 224-225).

وهذا ما أكده جولمان في قوله أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يمتلكون مهارات تحدد كيفية تعاملهم مع أنفسهم ومن بينها: شعورهم بالقيمة وتقديرهم لذواتهم، يقيمون أنفسهم بثقة ولديهم القدرة على إقناع الآخرين بوجهات نظرهم، وكذلك اتخاذ القرارات الصائبة بالرغم من الضغوط، فهم يتمتعون بالثقة والضمير الحي، والالتزام بالاستقامة وتحمل مسؤولية أداء الشخصي، يخلقون الثقة من خلال مصداقيتهم والتزامهم، يعترفون بأخطائهم ويواجهون المواقف غير الأخلاقية من الآخرين(عن محدب، 2015، ص ص 287-288).

فتوافر مهارات الذكاء الانفعالي من الشعور بتقدير الذات والثقة بها، وأن وعي الذات بانفعالاتها وفهمها وانفعالات الآخرين، تعزز من انسجام ذلك الفرد وتوافقه مع الذات ومع الغير. كما أن المهارات الاجتماعية تعد من أهم مهارات الذكاء الانفعالي. فالأفراد الأكثر تفاعلا مع الآخرين وارتفاعا في العلاقات الاجتماعية المتبادلة البناءة على الاحترام، يساعده على تحقيق الذات والتقدير الإيجابي من الآخرين فهو عضو مؤثر ومتأثر بالآخرين يشعر بالانتماء، والعكس. وهذا يعني أن وعي التلميذ باتجاهاته الإيجابية والسلبية يساعده على تقييمها، فالتلميذ ذو تقدير ذاتي عالي، يعي ويدرك جوانب القوة والضعف في ذاته، بغية تصحيح نقاط الضعف في أدائه الدراسي، وذلك يكفي أن يعي أنه يملك بعض المهارات التي تساعده في الدراسة لمواجهة الصعوبات التي تعترضه للحصول بشكل موضوعي على إنجازات عالية.

ويمكن القول أن التلميذ الواعي لذاته من أولى مهارات الذكاء الانفعالي، وحتى يكون أدائه دائما مرتفع لابد من تنظيم وتوزيع المجهود والسيطرة على الانفعالات السلبية، ما يعرف بتنظيم الذات وإدارتها. وهذا ثاني مهارات الذكاء الانفعالي. وهذا يعني أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يعمل على تحسين ورفع مستوى تقدير التلاميذ لذواتهم، وأن تقدير الذات له علاقة بإدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم وأن تفوق الفرد يزداد بمستوى تقديره لذاته مما يشجع على التعبير الانفعالي بالمشاعر، وعليه فإن تقدير الذات له علاقة ارتباطية بالذكاء الانفعالي. كما أكدت دراسة نعمات علوان وزهير النواجحة(2013)

على أن إيجابية الفرد تكمن في قدرته على التمتع بإرادة تمكنه من تجاوز العقبات، وحماية نفسه من أخطار الحياة، والسيطرة على البيئة المحيطة والتكيف، وتقييم أحداث الحياة الضاغطة بشكل إيجابي، فالشخص الإيجابي يتمتع بخصائص تميزه عن غيره مثل: الإقرار بوجود عناصر سلبية في الحياة وتقديرها (علوان والنواجحة، 2013، ص 1).

وفي هذا الصدد يشير ماير وتوك(Mayers& Tucker, 2005) أن الأشخاص الأذكياء انفعالياً يعملون بشكل جيد مع الآخرين ويكونون موضع تقدير واحترام لأنهم يعملون على توظيف مهارات الذكاء الانفعالي (عن سعيد، 2006، ص201).

ويرى سالوفي، ماير، جولدمان وبالفي(Salovey, Mayer, Goldman &Palfai, 1998) أن قدرات الأشخاص الذين يمتلكون ذكاءاً انفعالياً عالياً في مجال العمليات الضرورية للانتباه، يعبرون عنها بوضوح، ويجددون حالتهم المزاجية، لغاية رفع مستوى التفاؤل لديهم، مما يمنحهم مفهوما مرتفعا لذواتهم (سعيد، 2006، ص 226)

فالبيئة المدرسية المبنية على الاحترام والتعاون سوف تتيح الفرص المختلفة للتلاميذ، لإشباع حاجتهم وبخاصة حاجة الشعور بالانتماء، وتقبل الآخرين لهم وتقديرهم وإقامة العلاقات الاجتماعية والتعاطف ببعضهم البعض، ما يساعدهم للتخفيف من أعباء الدراسة التي تضغط عليهم، إضافة إلى ذلك فالنظام التربوي للمؤسسات يراعي حاجات الطلبة والفروق الفردية ويسعى لإرضاء حاجاتهم العلمية وكذا النفسية. فالثانويات في السنوات الأخيرة تسعى أكثر لإرضاء هذا الجانب حيث تبذل مجهودات لتوفير الأمن الانفعالي بين التلاميذ وزملائهم، والفاعلين في المنظومة التربوية لذا نجدهم مهما اختلفوا في مستواهم الدراسي متفوقين أو متأخرين فإنهم يعيشون في تلك المؤسسات نفس العوامل التربوية ما يشعرهم بالراحة واحترام الذات وتأسيس علاقات مع زملائهم المبنية على الاحترام، فاكتساب هؤلاء التلاميذ للمهارات الانفعالية والاجتماعية ساهم في تحسين سلوكهم مع الآخرين، ما يكسبهم كذلك صورة إيجابية لذواتهم أمام الآخرين ما يشعرهم بالراحة والتوافق النفسي.

وفي هذا الصدد يذكر جولمان أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية (عن المللي، 2010، ص 143).

يتضح أن الفرد ذو كفاءات انفعالية واجتماعية، يكون قادراً على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، كما يتفاعل معهم بطرق مقبولة اجتماعيا ليتم تقدير ذاته واحترامه من قبلهم. وهذا ما يعني أن الذكاء الانفعالي يعمل على تحسين ورفع مستوى تقدير الذات للتلاميذ، وإن تقدير الذات له علاقة بإدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم ، وإن تفوق التلميذ يزداد بمستوى تقديره لذاته مما يشجع على التعبير الانفعالي بالمشاعر.

2.2-الفرضية الجزئية الثانية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (**43**) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت معها درجات تقدير الذات لدى عينة المتأخرين دراسياً، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي بالدرجات المتوقعة في تقدير الذات .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة جب وجرنفيت (Japp et Griffit) التي أثبتت بأن البرنامج المعد في المهارات الاجتماعية وهي إحدى كفايات الذكاء الانفعالي، أسهم في إحداث تحسن في مستوى مفهوم الذات لدى العينة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، وكذا دراسة جورتاني (2002) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض ، وذلك على عينة من طلاب الجامعة، ودراسة فؤاد محمد حسن إسماعيل الدواش (2004) التي كشفت نتائجها عن وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وكل من (تقدير الذات والميل للقلق والاستقلالية)، ودراسة نصرة محمود (2005) التي أبرزت نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابيا في التحصيل الدراسي، كما تتفق مع دراسة ماريا وفرار (Maria et Ferrar) التي كشفت نتائجها عن تأثير الذكاء الانفعالي على مفهوم الذات، ودراسة محمود وجولزار (Mahmoud & Gulzar) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى المراهقين، ودراسة سوزان بسيوني (2012) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الانفعالي وكلا من التحصيل الدراسي والغضب وتقدير الذات والخجل لصالح المرتفعات لدى الطلبة.

ويعتبر تقدير الذات من مهارات الذكاء الانفعالي التي تساعد المتعلم على تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته وتقديرها، حيث يحتاج التلميذ إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي، لتتكون لديه مشاعر إيجابية حول نفسه، وعلى اعتبار تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية من المقومات الأساسية لنجاح التلميذ.

وهذا يعني أن ارتفاع الذكاء الانفعالي يصاحبه شعور بتقدير ذات عال، وأن انخفاض وافتقار التلاميذ المتأخرين للمهارات الاجتماعية والانفعالية يشعرهم بتدني ذواتهم، وكذا العجز على القيام بالتفاعل الاجتماعي لأنهم كثيرا ما يكونون منعزلين ومنطويين عن الآخرين.

وأوضح جولمان أن الذكاء الانفعالي ينعكس من خلال قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وقدرته أيضا على استقراء مشاعر الآخرين وعلى ذلك يكون الفرد ذكيا من الناحية الاجتماعية أو لديه ذكاء انفعالي كلما كانت لديه القدرة على معرفة مشاعره، وإدراك ذاته وقدرته أيضا على عقد صلات اجتماعية مع الآخرين، والارتباط بهم والعمل معهم، والتفاعل الإيجابي معهم في جو المودة والتعاطف والفوز بالقبول منهم، والاستحواذ على مكانة متميزة في قلوبهم، من هنا يشعر الفرد بتقديره لذاته وثقته بنفسه التي تؤدي به إلى تحقيق الذات والإمكانيات وهذا ما يقابل الحاجة إلى التقدير عند ماسلو وروجرز (عن أبو العال، د ت، ص ص 127-128).

إن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته يؤثر بشكل واضح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو ذاته والآخرين، مما أدى بالعديد من الباحثين في مجال الصحة النفسية إلى التأكيد على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد. ولعل من بين أهم هؤلاء إريك فروم (Erick From, 1939) باعتباره من الأوائل الذي لاحظ الارتباط الوثيق بين تقدير الفرد لذاته ومشاعره تجاه الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلاً من أشكال العصاب. ويبدو من التعريف الذي وضعه إريك فروم، أنه تعرض دون قصد لما يسمى بالذكاء الانفعالي (عن محدب، 2015، ص ص 102-103)

ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابات الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير

الذاتي، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (عن محدب، 2015، ص288).

3-نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

1.3-نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(44)** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، مثل دراسة ماير وآخرون (Mayer & al., 1990) التي بينت أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً، ودراسة كوان (Kwan, 1992) التي أثبتت أن الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المتفوقين الذكور أعلى من التلاميذ غير المتفوقين دراسيا، ودراسة سوارت (Swart ,1996) التي كشفت أن المجموعة الأكاديمية الناجحة من طلبة سنة أولى في جامعة جنوب إفريقيا سجلّت درجات أعلى على مقياس الذكاء الانفعالي مقارنة بالمجموعة غير الناجحة، ودراسة سميث وهيباتيلا (Smith& Hebatella, 2000) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الانفعالي بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وكذا دراسة أبي سمرا (Abi Samra, 2000) التي بينت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة، ودراسة جيمر وجيتز (Gemier& Getz, 2000) التي أبرزت أن زيادة التحصيل الأكاديمي عند الطلبة الذين طبق عليهم أساليب الذكاء الانفعالي مقارنة مع الطلبة الذين استخدم في تدريسهم الأساليب التقليدية، ودراسة فاروق (Farooq 2003) التي توصلت نتائجها أن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع عندهم تحصيل مرتفع مقارنة بالطلبة منخفضي الذكاء الانفعالي، ودراسة واتسزوفسكي (2003) التي أكدت نتائجها على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز، وكذا العلاقات الشخصية الناجحة لدى المراهقين الموهوبين، كما تتفق نتيجة الفرض مع دراسة كوالتر، ويتلي، مورلي ودودياك (Qualter, Whiteley, Morley, Dudiac) التي توصلت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى التالي، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر

مثابرة في دراستهم، ودراسة باركر وسمرفيلد وهوجان وماجسكي (Parker,Summerfeldet, Majeski, 2004 Hogan, and) التي بينت نتائجها وجود أثر دال لمستوى التحصيل على مقياس الذكاء الانفعالي العام، وتفوق الطلبة الناجحين أكاديميا على الفاشلين أكاديميا على مقياس الذكاء الشخصي، كما بينت الدراسة أن أبعاد الذكاء الوجداني لها قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة تبلغ 10% في نهاية السنة الأولى الجامعية، وكذا دراسة باركر (2004) التي أبرزت نتائجها أن النجاح الأكاديمي للطلاب جامعة أنتاريو (Ontario) يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم (80%) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس من أولئك الذين تبلغ معدلاتهم (59%) فما دون، ودراسة المزروع (2006) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ودراسة نصير ومسرور (Nasir &Masrur) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة Islamabad (IIUI) ، ودراسة الجندي (2006) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين والعاديين على أبعاد الكفاية الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس بار أون للذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، بينما لم تكن الفروق دالة في بعدي الكفاءة الاجتماعية والتكيف، ودراسة جيهان العمران (2006) أكدت نتائجها عن تمتع المتفوّقين دراسياً بمستوى ذكاء انفعالي عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين، ودراسة ماركيز، مارتن وبراكيت (Marquez, Martin and Brackett, 2006) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وإضافة لذلك دراسة زايدند وزينفش (Zeidned& Zinovich, 2007) التي أشارت إلى أن أداء الطلبة الموهوبين في المدرسة الثانوية أعلى من الطلبة غير الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعالي، ودراسة نيلسون، بارتيسيا، سميث، وود، بينسون، وايلا Nelson, Particia, Smith, Wade, Benson, Ella, التي أشارت أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا هاما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ودراسة الغضوري (2008) التي دلت نتائجها أن متوسطات الدرجات المحققة للطلاب الموهوبين على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية، كانت أعلى من درجات أفراد الطلبة العاديين، وأن هذه الفروق لصالح الموهوبين، ودراسة العبوشي (2009) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، ودراسة سانسيدو مينا وإيد أبريل Sancedo Meina, Aide Abrill, (2010) التي أظهرت نتائجها أن الذكاء العاطفي يسهم إيجابيًا في الأداء الأكاديمي وتحسين اللغة

المنطوقة، ودراسة يهايا (Yahaya, 2011) التي أظهرت وجود علاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي (بعدي الوعي بالذات، تنظيم الذات، التعاطف) والتحصيل الدراسي، ودراسة (Lupu, 2012) التي أظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين حصلوا على درجات أعلى في مقياس الذكاء الانفعالي على الطلبة غير الموهوبين في المدارس العليا، ودراسة إسماعيل الفرا والنواجحة (2012) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الانفعالي لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ودراسة الخامسة صالح العيد (2015) التي أثبتت أن نسبة الذكاء الانفعالي للطالبات المتفوقات كان مرتفعا، وأن نسبة الذكاء الانفعالي للطالبات غير المتفوقات كان منخفضا جدا، ودراسة صرداوي نزيم وخابط ليلية (2015) التي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء الوجداني، لصالح المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما أثبتت دراسات راضي، سليمان، والعبوشي وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات لصالح الطالبات المتفوقات دراسيا.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي وهذا ما أكده بعض الباحثين، ذلك أن مرتفعي التحصيل يمتازون بالقدرة على إدارة انفعالاتهم وضبطها، وعليه لا يدعون القلق والتوتر والضغوط النفسية تسيطر على تركيزهم، حيث نجدهم يحفزون ذواتهم نحو تحقيق النجاح، وإدارة العلاقات الاجتماعية لتحقيق أهدافهم التعليمية، بينما منخفضي التحصيل الدراسي نجدهم فاقدي الثقة بأنفسهم، ويسيطر عليهم القلق وأعراض الاكتئاب.

وترى الطالبة أن الاختلاف بين العينتين يرجع إلى أن إخفاق التلاميذ في الأداء الأكاديمي للثلاثي الأول يجعلهم يشغلون تفكيرهم بالفشل والذي يولد لديهم نوعا من التوتر والقلق اللذان سيعرقل أداءهم ويقلل من تركيزهم، ولهذا تسيطر عليهم تلك الانفعالات بالخوف من الرسوب في امتحان البكالوريا، وليس عندهم القدرة على تجاوزه وهي خبرة الفشل، وأما المتفوقون عندهم خبرة النجاح والثقة ويدفعون بانفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية والقضاء على انفعالاتهم، وعندهم القدرة على التفاعل مع المحيط المدرسي، والتعاون فيما بينهم للتخفيف عن مشكلاتهم.

وأن المتفوّق دراسياً لديه مهارات الذكاء الانفعالي التي يستطيع تطبيقها في الجانب الاجتماعي كذلك مثلما يطبقها في الجوانب العقلية والأكاديمية. كما يتصف مرتفعو الذكاء الانفعالي بأنهم يتميّزون بالنضج الانفعالي (الاستقلالية، الواقعية، الوعي بالذات، وتقدير الذات) الدافعية العامة، الدافعية للإنجاز، القيادة، تحمل المسؤولية، تقبل الذات، الانبساط، التوافق النفسي والاجتماعي، والسيطرة.

كما أن المتفوقين يملكون نسبة مرتفعة في الذكاء العام، ولديهم كذلك نسبة مرتفعة في الذكاء العاطفي وهو من بين الذكاءات المتعددة التي ذكرها جاردنر وأن مجموع الذكاءات في النهاية يتحصل الفرد على ذكاء عام مرتفع وهذا ما تميّز به المتفوّقون.

2.3-الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافعية للإنجاز:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(45)** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع مختلف الدراسات والتي كشفت على وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين، وبين انخفاض دافع الإنجاز والتأخر الدراسي، مثل دراسة هلنجر وستيفتر (Uhlinger & Stephans , 1960) التي أبرزت وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وبين انخفاض دافع الإنجاز والتأخر الدراسي، ودراسة ريجناس (Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ودراسة ربيعة الحضيري التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى التحصيلي لصالح المتفوقين، ودراسة شليشتنج (Schlichting,1968) التي بينت أن الطلاب المتفوّقين دراسياً هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب العاديين والمتأخرين، ودراسة أوشيا(Oshea,1968) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في الحاجة للإنجاز لصالح المتفوّقين، ودراسة عبد الحميد جابر أظهرت نتائجها أن المتفوّقين دراسياً يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز من العاديين والمتأخرين، وكذا دراسة أنتوسل (Entwisle) التي تتبع فيها نتائج الطلبة لعدد من السنوات الدراسية لتحديد العوامل التي ترتبط بالنجاح الأكاديمي بالجامعة، وتوصل فيها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي بالمقارنة إلى ذوي التحصيل المنخفض كانوا أفضل تحصيلا في المدرسة الثانوية وأعلى قدرة عقلية وأكثر دافعا للإنجاز وأشد مثابرة وإجتهادا، وأفضل في عاداتهم الدراسية وطريقة تعلمهم وكانوا أكثر استقرارا عاطفيا، وأكثر ميلا إلى المحافظة ممن كانوا أقل تحصيلا، ودراسة وينر (Weiner, 1970) التي بينت نتائجها أن المستوى المنخفض من التحصيل يتميز أفراده بأنهم أكثر قلقا وأقل تحصيلا وأقل دافعية للإنجاز، وأكثر مخافة تجاه امتحان نهاية السنة الدراسية. في حين المستوى

المرتفع من التحصيل تميز أفراده بأنهم أقل قلقا وأعلى تحصيلا وأعلى دافعية للإنجاز، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح بفضل قدراتهم وجهودهم الذاتية، ودراسة محمد رمضان كشفت نتائجها عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع من الطلبة بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، ودراسة مرجان (Morgan) التي دلت أن الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع قد حصلوا على درجات عالية في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ودراسة ميتشل وبياتكوسكا (Mitchell et Piatkowska) التي أظهرت نتائجها أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يتميزون بإنتاجية أكاديمية أقل من ذوي دافع الإنجاز المرتفع، ودراسة كيوكلا (Kukla, 1972) التي دلت أن الطلاب ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يعزون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم وهو عامل ثابت ليس من المحتمل أن يتغير بسرعة وليس من المستغرب عندئذ استسلامهم، بينما يميل الطلاب ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى إدراك فشلهم في ضوء نقص الجهد المبذول من جانبهم وهو عامل يمكن تعديله، وهم لذلك يستمرون في إصرارهم بالرغم من فشلهم المتكرر، فهم يعتقدون أنهم سوف ينجحون إذا ما بذلوا جهدا حقيقيا، إضافة لذلك نجد دراسة ليلاند (Leland,1975) التي بينت نتائجها أن المتأخرين دراسيا منخفضين في الدافعية للإنجاز ومتجهون للعمل المدرسي بفعل ضغط الوالدين. أما المتفوقون دراسيا فهم ذوو دافعية عالية وطموح أكثر، كما أنهم أكثر مثابرة من غيرهم من العاديين ومن المتأخرين دراسيا، ودراسة كستنبوم وونر (Kestenbaum et Wiener, 1978) التي بينت وجود علاقة موجبة ودالة بين الأداء القرائي ودافع الإنجاز لديهم، ودراسة سيتا شيتري (Sita Chitri) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى المراهقين، وكذا دراسة محمود عبد القادر محمد علي (1978) التي بينت وجود إرتباط موجب دال بين درجات النجاح لطلاب جامعيين وارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لديهم، ودراسة بركال (Perkal, 1979) التي توصلت نتائجها إلى التركيز عن أهمية الدافع للإنجاز في رفع وزيادة مستوى التحصيل الدراسي وإحراز النجاح والتفوق في الدراسة، ودراسة تركي (1985) التي أظهرت وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا لصالح المتفوقين دراسيا لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطر، ودراسة الحارثي التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في جميع أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لمتغير المستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر) دراسيا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا، ودراسة العلي وسحلول التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الانجاز المرتفعة، ودراسة فورنر (Forner, 1987) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الدافعية للنجاح

والنتائج الدراسية لتلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة الطريري (1988) التي بينت نتائجها وجود أن ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يفوقون ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الملك سعود، ودراسة عبد السلام (1988) التي توصلت نتائجها أن المتفوقون تحصيليا لديهم دوافع للإنجاز أعلى من غير المتفوقين من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ودراسة الزيات (1988) التي تناولت الفروق في دافعية الإنجاز بين ذوي الإفراط التحصيلي وذوي التفريط التحصيلي، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح ذوي الإفراط التحصيلي (ما عدا الأبعاد: الخوف من الفشل – القلق – المنافسة)، ودراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay and Blomenfld, 1990) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى لدافعية الانجاز، ودراسة فرشاني لويزة التي (1998) توصلت إلى أن التلاميذ الذين يتميزون بدافع إنجاز مرتفع فنتائجهم الدراسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافع الإنجاز المنخفض، ودراسة فاطمة المدني (2000) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المعدلات التراكمية للتحصيل الدراسي لطالبات الشعب العلمية والأدبية وبين الدرجة الكلية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة من ناحية، وبين كل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز والدرجات الكلية للدافعية من ناحية أخرى، ودراسة هيرمان (Herman , 2001) التي أوضح فيها أن الدافعية تعد أيضًا مؤشرًا ومؤثرًا مباشرًا على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد حيث إن مستوى أداء الفرد يتوقف على ما لديه من دافعية، ودراسة نيلون (Nelon , 2003) التي أظهرت أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها: أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات إنجازهم ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية، ودراسة المجممي (2006) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ودراسة صرداوي نزيم (2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور في الدافع للانجاز لصالح المتفوقين، ودراسة القضاة والزغبي (2009) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة تعزى لمستوى التحصيل حيث كانت الدافعية أعلى وفقا لمستويات التحصيل مرتبة كالآتي: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول لدى طلاب، ودراسة مرزوق عبد المجيد التي أوضحت نتائجها عن وجود فروق جوهرية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسيا في الدافع للإنجاز

لصالح الفئة الأولى، كما أشار الباحث إلى أن الدافع للإنجاز من شأنه تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة، ودراسة أبو طالب التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفرد العينة (المتفوقين وغير المتفوقين دراسيًا) في التوافق النفسي العام وفي الدافعية للإنجاز، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيًا، ودراسة العلوان والعطيات (2010) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر في مدينة معان بالأردن. كما أسفرت عن وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة، ودراسة سيد الطواب التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، والمجموعة العالية في الدافعية للإنجاز حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز. حيث يحقق الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية، ودراسة سامي محمد ملحم التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز، تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بناء على اختلاف الطلاب في دوافعهم حسب المستوى التحصيلي، فالمتفوّقون يمتلكون قدرات عقلية عالية تساعدهم على تفهم بيئتهم ويمتلكون إمكانيات غير عادية للسير نحو الإنتاجية والكفاية الذاتية. مما يسهل على المتفوقين التأقلم مع البيئة المدرسية وتحقيق التميز، في حين أن الطلاب المتأخرين دراسيا قد يكون تأقلمهم واستفادتهم أقل مما يحققه الطلبة المتفوقين.

وقد ذكر جورج (George,1967) أن المتفوقين يتميّزون بخصائص معينة منها الذكاء المرتفع وسهولة التعلم والاسترجاع، دقة الملاحظة والانجاز فوق المتوسط والاستقلالية ومرونة عالية من التفكير.

3.3-الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في تقدير الذات:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم **(46)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في تقدير الذات عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية على أساس أن التلاميذ يتواجدون في نفس الظروف البيئية ويمرون بنفس الخبرات التربوية في مؤسساتهم، مما يجعل نوعا من التشابه في الجوانب الانفعالية، ويتفق الباحثون

مع نتيجة هذا الفرض حيث أشاروا أن تقدير الذات لم يعد مطلباً أساسياً للإنجاز، إذ ورد في إحدى المقالات التي تناولت جدلية هذه العلاقة والتي جاءت تحت عنوان "لا يرتبط تقدير الذات دائما بالإنجاز" أكدوا أن تقدير الذات ليس له تأثير خاص في النجاح الأكاديمي مثلما أكد بروس ريان (Bruce Ryan, 2003) في دراسة له عن العلاقة بين تقدير الذات والإنجاز وسمات الطالب، والتي توصل من خلالها أن تقدير الذات لا يؤثر بشكل مستقل على إنجازهم. وفي دراسة أخرى قام بها بيدرو (Pedro, 2000) توصلت إلى أن الإنجاز الأكاديمي لا يمثل أية أهمية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى الطلاب في هذه الدراسة وذلك بمناقشة هذه النتائج في ضوء نموذج تقدير الذات لهارترز (Harteres) ونموذج حماية تقدير الذات لبيدرو وربونسن وتايلور (Perdo, Robinson & Taylor).

إلاّ أن هناك دراسات أثبتت أن تقدير الذات يختلف حسب مستويات المتعلمين ونتائجهم الدراسية، وأن لتقدير الذات تأثير واضح في التحصيل الأكاديمي، وذلك كما جاء في مقال صدر عن الرابطة القومية لتقدير الذات (National Association for self-esteem, 2000) وقد ذكر هولي وهو أحد ممثلي الرابطة القومية أن تقدير الذات أو الإنجاز يسيران جنبا إلى جنب وكلاهما ينمي الآخر، وحسب كوفنجتون(Covington, 1989) أن الزيادة في مستوى تقدير الذات يتبعه زيادة في مستوى الإنجاز أيضا والعكس تماما، ودراسة هولي التي بينت نتائجها أن تقدير الذات يختلف حسب مستويات الطلبة ونتائجهم الدراسية وأن لتقدير الذات تأثير على التحصيل الأكاديمي، ودراسة سيرز التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان مفهوم الذات إيجابيا ساعد ذلك على النجاح والتحصيل، وبيّنت دراسة جيرني أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم، في حين يلعب المعلم دور مهم في توزيع النجاح والفشل على التلاميذ وقابليتهم على التعلم، ويرى وولش(Walsh,1956) أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يدركون ذواتهم على أنهم مرفوضين ومعزولين وموضع انتقاد من الآخرين، كما توصل شو وألفز (Shaw & Alves,1963) إلى أن ذوي التحصيل المنخفض من الذكور يكوّنون مفاهيم ذات سالبة عن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، وأنهم أقل تقبلاً لذواتهم، كما تتفق نتيجة الفرض مع دراسات ستايتر (1956) ودافيد سون ولانج (1960) التي أوضحت أن تكوين تقدير الذات سالب نتيجة تحصيل دراسي سيئ يؤدي بالمتعلم إلى مزيد من ضعف التحصيل والذي يؤدي بدوره إلى تعميق الشعور بالنقص، ودراسة ليبسيت(Lippsit,1958) التي أشارت إلى أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع أو الإيجابي هم أقل قلقاً عن ذوي تقدير الذات المنخفض أو السلبي عند البنين والبنات على السواء، ودراسة رنجرس (1960) وجرنبر (1967)

التي توصلت إلى أن التلميذ الناجح، هو التلميذ الذي يرى نفسه بطريقة إيجابية ولديه مفهوم ذات مرتفع، ودراسة بروكوفر، باترسون وتوما (Brookover, Paterson et Thomas, 1962) التي بينت نتائجها أن المتفوقين دراسيا يتميزون بتقدير ذات عال مقارنة بأقرانهم المتأخرين، كذلك دراسة دافيد بين ووليم فاركهار التي أوضحت نتائجها أن مفهوم الذات يعد عاملاً مفرقاً بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، ودراسة حامد عبد السلام زهران(1966) التي أوضحت أن تقدير الذات الإيجابي يرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل القبول الاجتماعي، الرغبة الاجتماعية، الثبات الانفعالي، إقامة علاقات طيّبة مع الجماعة الراحة النفسية، التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، المقدرة الأكاديمية، الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة الكاملة في النفس، ودراسة ستيفن (Stevens, 1965) التي أثبتت أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع من الطلبة لديهم استبصار أفضل بذواتهم كما أنهم أكثر تقبلا وأكثر إيجابية في إدراكهم لذواتهم، ودراسة سشمات (1967) التي أشارت إلى أن الفشل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، يرتبط سبب ذلك بأنهم يرون أنفسهم على أنهم غير أكفاء وأقل من غيرهم وأقل قبولا من طرف الآخرين، خصوصا من طرف المعلم داخل القسم، وكذا دراسة ويتي (Witte, 1968) التي كشفت نتائجها أن المتفوقين دراسيا يظهرون تقدير ذات مرتفع مقارنة بالمتأخرين دراسيا، ودراسة فلسيانو (Feliciano) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مفهوم الذات، ودراسة بيركي (Purkey, 1971) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتفوق الدراسي، وقد توصل شني (Schnee,1971)–من دراسة حول تحديد اتجاه العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ونسبة الذكاء لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي–إلى وجود ارتباط موجب ودال بالتحصيل الدراسي، وخاصة مادة القراءة، ودراسة كل من كولنجيلو وفلجر (Colangelo et pfleger, 1978) التي بينت أن تقدير الذات المرتفع يظهر عند المتفوقين دراسيا مقارنة بالمتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض، ودراسة شو التي أوضحت نتائجها أن المتفوقين تحصيلياً يشعرون إيجابياً تجاه أنفسهم أكثر من متخلفي التحصيل، ودراسة روبين (Rubin, 1978) التي أثبتت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة بين تقدير ذات التلميذ المرتفع ونتائجه الدراسية الجيدة، ودراسة (Simon & Simon) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الإناث والذكور، ودراسة وانكنس (Watkins, 1980) التي كشفت أنه غالبا ما يؤدي تقدير الذات المرتفع لدى المتعلمين إلى التقدم في الإنجاز الدراسي والتفوق فيه، ودراسة (Young Blood) التي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط له دلالة عالية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهر تحليل النتائج أن تقدير

الذات يمكن أن يكون المؤشر الأفضل إلى تحصيل الطلاب، ودراسة حسين (1985) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الثانوية (علمي وأدبي) في تقدير الذات ولصالح المتفوقين دراسيا، ودراسة توق والطحان (1986) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح الطلبة المتفوقين، ودراسة كوفنجتون (Covington, 1989) التي بينت نتائجها أن الزيادة في مستوى تقدير الذات يتبعه زيادة في مستوى الإنجاز أيضا والعكس تماما، كما تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة "بوروكوش" (Borkowshi, 1991) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا، وأظهرت أن مرتفعي التحصيل يختلفون كثيرا في مستوى ارتفاع مفهوم الذات، وكذلك في السمات الشخصية حيث اثبتوا تفوقا ملحوظا على المتأخرين دراسيا، والمتأخرين يتصفون بالخوف من الرسوب والنظرة السلبية للذات، كذلك ظهر لديهم التأخر في الأداء، كل هذا أعطى اتجاها سلبيا أثر على التأخر الأكاديمي والتحصيلي لديهم، وما يصاحب ذلك من إحساس بالدونية، والنقص في الذات، ودراسة أوب (Opp, 1993)التي أوضحت نتائجها أن إدراك الطالب نفسه قد يكون مؤشرا هامًا لنجاحه في المواد الدراسية، ودراسة الفاعوري (1993) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين مفهوم الذات عند المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً، ودراسة عبد الله سليمان (1995) التي أكدت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسيا، وكذا وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات للطلبة المتفوقين دراسيا، ودراسة غوردون (Gordon, 1997) التي توصلت نتائجها إلى أن النجاح والمثابرة يرتبطان ارتباطا عاليا بفهم الطالب لذاته، ودراسة محمد علي حسين (1999) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسيا في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين، وكذا دراسة أليس إس جي(Ellis.S.J, 1999) التي دلت أن سلوك الطالب يتعلق بتقديره لذاته، وأن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع، ودراسة هيرلوك التي أشارت أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وتقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديرا منخفضا، ودراسة ميدغت (Midgett, 2002) التي أفرزت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية. إذ أظهر الطلبة المتفوقين دراسيا مستويات أعلى في تقدير الذات من الطلبة المتأخرين دراسيا.

كما أظهرت نتائج دراسات (Adam &Jennifer, 2002)، جبريل (1984)، السالم (1988)، الخطيب (2004)، (Marth, 2003) وغيرها أن مستوى تقدير الذات لدى الأفراد يرتبط بمستوى الانجاز وخبرات النجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي، فخبرات النجاح والفشل تسهم في نمو تقدير الذات لدى الأفراد، إذ أن خبرات النجاح والانجاز تدفع بالأفراد إلى تطوير مشاعر السلبية نحو ذواتهم وتبين أنماطا سلوكية عدوانية مضادة للمجتمع بغية تعزيز مفهوم الذات لديهم (عربيات والزغول، 2008، ص 42).

وكذا دراسة الكاشف (2004) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ودراسة برنز (Burns) التي بينت أن الزيادة في تقدير الذات الإيجابي تسهم في زيادة الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي، فإذا كان للشخص رأي جيد في نفسه (مرتفع في تقدير الذات) أو رأي رديء (منخفض في تقدير الذات) يعتبر إلى حد ما عامل أساسي في تحديد السلوك الإنجازي، ودراسة آل مراد (2007) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ودراسة مهنا بشير عبد الله (2007) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا في مفهوم تقدير الذات ولصالح المتفوقات ويلاحظ بوجه عام ارتفاع الدرجة على مقياس تقدير الذات بارتفاع درجة التحصيل وهذا يشير إلى أن الارتباط بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ودراسة ماكندلس التي أشارت أن التلاميذ الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا سيشعرون بالنقص، وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو ذواتهم، وفي المقابل أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية لنجاحه المدرسي، وأن نقطة البداية هي الثقة بالنفس والتقدير الجيد للذات، ودراسة جينوس وفنج وروبنسون التي (Junos, fung& robinson) التي توصلت نتائجها أن تقدير الذات لدى الموهوبين كان مرتفعا، ودراسة صرداوي نزيم (2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين من الذكور في تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسيا، وكذا دراسة الحموي (2010) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ومستوى تقدير الذات، وأن الطلبة الذين لديهم مستوى عالي وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلا كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز المفهوم الايجابي للذات، وكذا دراسة زيجلر هيل وآخرون (Hill et. al.,2013) التي دلت نتائجها أن تدني مستوى تقدير الذات لدى الطلبة والطالبات يصاحبه تدني في مستوى أدائهم الأكاديمي في كل من الصين والولايات المتحدة الأمريكية.

كما أن النجاح وتوقع النجاح يسهمان في تقدير إيجابي للذات، وفي أن يسلك المتعلم طرقاً تؤدي إلى مزيد من النجاح. أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يؤدي أحياناً إلى سوء التوافق النفسي والدراسي، ولاسيما في حالة كون الدافع المحيط بالفرد هاماً وقوياً. وتتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية، وبمدى ما حققه من نجاح وفشل، ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية، وفي تحصيله الدراسي، مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل.

وذكر كومبز (Combs) أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذواتهم، وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة ممن يتعاملون معهم. ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيّدة حول نتائج سلوك الفرد. كما أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، ويتميّزون بالحرية والنشاط، ويعبرون عن آرائهم بحرية، وأنهم قادرون على تقبل النقد وأن درجة القلق لديهم منخفضة.

كما ذكر زيم (Zeim) أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين، ويستطيعون إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم بأنفسهم.

وأشار كرمان وكوهن (Korman& Cohen) أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الجماعية وهم أقل حساسية للمؤثرات الخارجية من ذوي التقدير السلبي للذات، كما أنهم أقدر من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون حظوظهم للنجاح فيها أكبر.

وأشار جاكسون (Jackson) إلى أن الأطفال الصغار الذين لديهم صورة جيّدة عن الذات يتعلمون القراءة بسهولة، بينما الأطفال المساوين لهم من حيث الذكاء وممن لديهم صورة سالبة عن الذات يبدون صعوبات في تعلم القراءة.

كما أشارت اليزابيت هيرلوك(E.Hurlock) إلى أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً. وإن النجاح أو الفشل في الدراسة من الأمور التي تثير لدى المتعلم الشعور بالاعتزاز والفخر في حالة النجاح والتفوّق، وذلك يسهم في تكوين لديه اتجاهاً موجباً نحو ذاته مما يؤدي إلى تكوين تقدير ذات موجب. أما في حالة الإخفاق والفشل فيشعر التلميذ بالخيبة والنقص وضعف قدراته وذلك يسهم في ظهور اتجاه سلبي نحو ذاته، الأمر الذي يؤدي به إلى تكوين تقدير ذات منخفض.

ويرى سيّد خير الله أن الفرد الذي يتميّز بتقدير مرتفع للذات يعيش عادة في مجتمع يقبله، وأن نظرة الآخرين نحوه تكون إيجابية، وهو يحظى بعلاقات اجتماعية مرنة وواسعة.

وكما يرى محمد علي الديب أن فكرة الفرد الجيّدة والإيجابية عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة العمل، وتحقيق الأهداف، وإن تقدير الذات الإيجابي يوّلد عند المرء الثقة في النفس ومواجهة الظروف الصعبة وكل العقبات دون خوف.

4-نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

1.4-الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(47)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع مختلف الدراسات التي أكدت على عدم وجود فروق بين الجنسين من المتفوقين في درجات الذكاء الانفعالي مثل دراسة بيللتري (Pellitteri, 1999) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع، ودراسة ليندلي (Lindley, 2001) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الانفعالي، ودراسة عبد العال عجوة (2002) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقياس الذكاء الانفعالي، ودراسة محسن محمود أحمد الكيكي التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين (الذكور والإناث) من الطلبة المتميزين من الصف السادس في ثانويتي المتميزين والمتميزات في مركز محافظة نينوى، وكذا دراسة السامرائي (2005) التي أظهرت نتائجها وجود درجة مرتفعة من الذكاء على الأداء الكلي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل للمتفوقين في الأردن، في حين لم تظهر أثر متغير الجنس على متغير الذكاء الانفعالي العام وأبعاده الفرعية، ضف لذلك دراسة السميرات(2005) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات العلمية تعزى لمتغير النوع أو مستويات الذكاء الانفعالي، ودراسة الجندي (2005) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين من الطلبة الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية ولصالح الإناث، ودراسة خليل

والشناوي (2005) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين على مكونات الذكاء الانفعالي، ودراسة أحمد محمد قمر التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، ولم يتم التوصل إلى وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات العلمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ودراسة الهام وأمنية (2005) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على متوسطات درجات الذكاء الوجداني، ودراسة الجندي (2006) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاية الاجتماعية والذي كان لصالح الإناث، ودراسة العباني (2010) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الخصاونة (2011) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة ميماس ذاكر كمور (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، وكذا دراسة خالد شنون (2013) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ودراسة صرداوي نزيم وخابط ليلية (2015) التي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولكن بالرغم من ذلك إلا أن هناك من الدراسات التي أثبتت عكس ذلك، والتي أوضحت أن الذكاء الانفعالي يختلف حسب مستويات الطلبة ونتائجهم الدراسية، وأن للذكاء الانفعالي تأثير على التحصيل الأكاديمي، وذلك كما جاء في دراسات عدة مثل دراسة مارثا وجورج (Martha & George, 2001) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي، ودراسة لاتا (Latha) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة، ودراسة أحمد عبد الواحد (2002) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين من الطلبة في نوعية الحياة والذكاء الوجداني لصالح الذكور، ودراسة براون وآخرون (2003) كشفت عن تأثير دال لعامل النوع (الذكور–الإناث) في الذكاء الوجداني، ودراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، ما عدا بعدي التعاطف والمسؤولية الاجتماعية، ودراسة إسماعيل الصاوي (2006) التي أشارت نتائجها إلى تطابق البناء العاملي لنموذج بار–أون للذكاء الوجداني لدى الطلبة المعاقين وفقا لاختلافهم في كل من النوع (ذكور، إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض، مرتفع)، وكذا

دراسة المصدر (2007) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين ولصالح الذكور، ودراسة صحفي فيصل ومهد زري بن غاني (Sahafi, Mahd Zuri Bin) التي أثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في العربية السعودية في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس، ودراسة مصطفى وفزيع (2010) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الذكور في الذكاء الانفعالي ودافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز.

وترى الطالبة أن كلاً من المتفوّقين والمتفوّقات على حد سواء يعبرون عن انفعالاتهم والوعي بها وأنهم يخضعون لنفس ظروف البيئة المدرسية، كما أنهم يواجهون نفس الضغوط النفسية المدرسية ونفس المواقف التعليمية، لذا نجدهم لا يختلفون في مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية في مواجهتها، ونتيجة لذلك نجد انعدام وجود فروق بينهم في مستوى الذكاء الانفعالي.

2.4-الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(48)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الطرفين بالعزو أن عينة الدراسة مخضعين لنفس العوامل والظروف منها: نفس المستوى والنظام التعليمي، نفس الرعاية الوالدية والمعاملة التي يتلقاها كلا من الفئتين في البيئة المدرسية والاجتماعية مهما كان جنسه، لذا لا توجد فروق بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز.

وتدعم نتيجة الدراسة الحالية مختلف الدراسات والأبحاث مثل دراسات تريسمر (Tressemer,1976) وساد ولينور وشافر ودونيفانت (Saad,Lenauer,Shaver& Dunivant, 1978) وفلكارسون ووفون وبراون (Fulkerson,fun & Brown,1983) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

وكذا دراسات كل من "مصطفى تركي" (1988)، "رشاد عبد العزيز موسى صلاح أبو ناهية" (1988)، "محمد إسماعيل" (1989)، "فتحي الزيات" (1990)، سيد الطواب (1990)، "أحمد عبد الخالق"، "مايسة

النيال" (1991)، (Patric& Zuc kerman 1977, Flukersonent al ; 1983 ; Batha,1971) (خليفة، 2000، ص 48).

وقد فسر مصطفى تركي نتائج دراسته عزوا إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل. وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه (خليفة، 2000، ص 49).

كما أرجعا كل من رشاد موسى، وصلاح أبو ناهية عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية والمهنية التي أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى فكلاهما أصبحا يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز (خليفة، 2000، ص 50).

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة اتيرو وزملائه (Otero et Ol, 1992) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات بالنسبة لدافعية الإنجاز، ودراسة دودين وجروان التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ودراسة ويلك (Willke, 2004) التي كشفت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز، وكذا دراسة صرداوي نزيم (2008) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا في الدافع للانجاز لصالح المتفوقين.

إلا أن هناك من الدراسات التي أثبتت عكس ذلك وأيدت الرأي القائل بوجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز مثل دراسة مهربيان(Mehrabian,1968) التي بينت نتائجها أن دافعية الإنجاز تختلف عند الذكور عنه عند الإناث في معايير معينة مثل: الاستقلال والاكتفاء الذاتي، ودراسة كرندال(Crandall,1969) التي بينت نتائجها أن الإناث يتوقعن درجات منخفضة في دافعية الإنجاز عن الذكور، وأن الذكور هم أكثر تقييماً لنجاحهم عن الإناث، ودراسة ديو وتاينور (Deaux & Taynor,1973) التي كشفت أن الذكور أكثر قدرة في الدافعية للإنجاز من الإناث، وكذا دراسة ماكوبي وجاكلين (Mc coby & Jacklin,1974) التي توصلت نتائجها بعد مسح نفسي مستفيض أن المراهقين الذكور أكثر دافعا للإنجاز من المراهقات في الحساب والقدرات البصرية- المكانية، ودراسة هوفمان(Hoffman,1974) التي أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما عادة بجنس الذكر. والدافعية للإنجاز ينخفض عند الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح،

والذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح، في حين تركز الإناث على العائد السلبي منه وهو الفشل، وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح لديهن، ودراسة بار–طال وفريز (Bar-Tal & Frieze,1977) التي بينت أن الإناث تتوقعن درجات منخفضة في الدافعية للإنجاز عن الذكور، ودراسة كينغ ونيوكمب (King & Newcomb,1977) التي توصلت نتائجها إلى أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وتقويماً لنجاحهم من الإناث، وكذلك دراسة بلومن وآخرين (Blumen & al,.1980) التي كشفت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز عن الإناث، ودراسة نيكوليس(Nicholis,1980) التي بينت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وذلك يعود إلى مفهوم الذات المرتفع لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث، ودراسة أمبر(Ember,1981) التي أظهرت انخفاض الدافعية للإنجاز لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور والسبب في ذلك هو معايشة الإناث الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح، والمثابرة والحماس وتحقيق الذات. ويرجع ارتفاع درجة التوتر عند الإناث إلى الإحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية، ودراسة ليبمان وبلومن (Lipman & Blumen,1983) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، لأن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على إنماء الدافعية للإنجاز وبعض المهارات المعرفية بالمقارنة إلى الإناث، ودراسة فاروق عبد الفتاح موسى التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستويات الدافع للانجاز لصالح الذكور، وضف لذلك دراسة قطامي (1990) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز ولصالح الذكور، ودراسة الفحل (1999) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح المتفوقين، ودراسة (Adedeji Tella, 2007) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز لمادة الرياضيات لصالح الذكور من تلامذة الطور الثانوي، ودراسة محمد أحمد صالح الإمام (2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة لصالح الطلبة الذكور في التكيف الأكاديمي وذوي الدافعية للإنجاز بالمقارنة مع الإناث.

3.4-الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم **(49)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين الجنسين من المتفوقين والمتفوقات في تقدير الذات كون أن هذا الأخير يرتبط أكثر بالجانب الانفعالي والنفسي ويلقى كل من الطلبة ذكوراً وإناثاً الدعم الكافي من المجتمع كمكافأة على تفوقهم مما يعزز لديهم تقدير ذاتيا عالياً، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الفروق المتعلقة بتقدير الذات قد تتعلق بخبراتهم الدراسية بغض النظر عن جنسهم أي أن هذه الفروق في طبيعتها فروق فردية أكثر مما هي فروق جنسية، وضف لذلك أن عينة الدراسة مخضعين لنفس العوامل والظروف منها: نفس المستوى والنظام التعليمي، تقريبا نفس السن، نفس المعاملة التي يتلقاها كلا من الطرفين في البيئة المدرسية والاجتماعية مهما كان جنسه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات منها دراسة ماكوبي (Mc Coby, 1975) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين المراهقين من الجنسين في تقدير الذات، ودراسة علي محمود شعيب (1988) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في درجات تقدير الذات وفي أبعاده، ودراسة كل من هستير (Hester, 1980)، جالي (Jalais, 1992)، وإدريس صالح محمد عروق(1992) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة جبريل (1993) التي أظهرت وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في تقدير الذات، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس، وكذا دراسة منى أدم أبكر (1997) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات، ودراسة دودين وجروان أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة منى أدم أبكر (1997) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات، ودراسة العنزي(2005) التي أوضحت عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين، ودراسة صرداوي نزيم (2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين

والمتفوقات في تقدير الذات، إضافة لذلك نجد دراسة أبو سعد التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الطلبة، ودراسة الزغبي وخليل يوسف التي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس في تقدير الذات لدى المراهقين الموهوبين، ودراسة الركيبات التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الطلبة في درجات تقدير الذات والاستقلالية تعزى للجنس، ودراسة فراحي فيصل (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين من طلبة التكوين المهني، ودراسة بيقع صليحة (2012) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين.

إلاّ أن نتيجة الدراسة الحالية تختلف مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة شود وفيرتمان وروس (Chud, Fertman& Ross, 1997) التي أكدت وجود فروق بين الجنسين لدى فئة المراهقين في تقدير الذات وأن الذكور يتمتعون بتقدير ذات مرتفع عن الإناث، ودراسة كرستين وكلنج وآخرون (Kristen& Kling, et al, 1999) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع تقدير الذات لدى الذكور عن الإناث، وتفسر الدراسة ذلك بالعزو إلى الدور الذي يؤديه الذكور في المجتمع، والذكورة تؤدي دورا بالغا في الفرق بين الجنسين، ضف لذلك دراسة كولتمان وواطسون(Cuatman& Watson) التي توصلت أن درجات الذكور على مقياس تقدير الذات تفوق درجات الإناث، ودراسة فور(Furr, 2005) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور، ودراسة رادسيل وزملاؤها (Rudassil et al, 2009) التي أشارت نتائجها أن الذكور الموهوبين تفوقوا على الإناث في مستوى تقدير الذات، ودراسة سروفم(Srouphim, 2011) التي بينت نتائجها تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة العاديين، وكذلك تفوق الذكور على الإناث في تقدير الذات، ودراسة حمري التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور، ودراسة بيلافوف وانجلون وبليدسو التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذكور أكثر تقديرا لذواتهم من الإناث.

5-نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

1.5-الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(50)** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وفي رأي الطالبة يعود الاختلاف بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً للضغوط التي تتعرض لها الإناث، وإلى كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقها داخل الأسرة من جهة، ومسؤوليات الدراسة من جهة أخرى، مما يتطلب منهن مواجهة بعض المواقف الحياتية.

ومن الطبيعي أن الإناث بحكم تكوينهن الفيسيولوجي والسيكولوجي هن أكثر حساسية وأكثر قدرة على مراعاة مشاعر الآخرين، كما أنهن يملن إلى الشعور بالتحيّز ومراعاة التقاليد والقيم والأعراف، كما أنهن يحافظن على تصرفاتهن الذاتية ويراقبنها، هذا وقد أكد دينر أن الإناث بشكل عام لديهن خبرات انفعالية أقوى سواء كانت سارة أو غير سارة (الخولي، 2002، ص 147).

كما ترجع الفروق بين المتأخرين لصالح المتأخرات إلى التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث، والتي تؤكد على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة في التعامل مع الآخرين، وهي الوظيفة الأساسية للأم عند تربية ابنتها، إذ تتلقى البنت منذ الصغر أصول وأساليب التعامل مع الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية لتهيئتها لدورها في المستقبل كزوجة وأم.

وأكد بعض الباحثين السيكولوجيين أمثال جولمان الذي يرى أن البنات يختلفن عن الذكور في بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي وبخاصة في التعاطف، قائلاً بأنه كثيراً ما تناقش الآباء موضوع الوجدان والمشاعر والانفعالات مع بناتها أكثر من أبنائها الذكور، ويؤكد جولمان أن الآباء غالباً ما يستخدمون الكلمات العاطفية مع الإناث، وغالبًا ما يتحدثون معهن حول حالتهن العاطفية، إضافة إلى ذلك فكثيراً ما تتجه الأمهات إلى سرد حكايات عاطفية عند تفاعلهن مع بناتهن في صغرهن مقارنة بأولادهن.

ويقرر جولمان أن البنات يصبحن خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين، أما الأولاد فيصبحون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم

للانتقاد، أو انفعالات الشعور بالذنب، وتظهر المواقف العقلانية العاطفية المختلفة بين الجنسين قوّية جداً في الإنتاج العلمي، فقد انتهت مئات الدراسات أن النساء أكثر تعاطفا من الرجال بسبب قدرتهن على قراءة المشاعر الدفينة لشخص آخر من تعبيرات وجهه وصوته (جولمان، 2000، ص191).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات ليسلي برودي (Leslie Brody) وجوديث هيل (Judith Hall) التي وجدت اختلافاً في العواطف بين الجنسين، حيث ترى: "أن البنات يتطورن في اللغة بسهولة وبسرعة عن الأولاد، وهذا ما يجعل البنات أكثر حدة في إظهار مشاعرهن وأكثر مهارة عن الأولاد في استخدام الكلمات ليكتشفن ردود الأفعال العاطفية بديلا عن المعارك الجسدية، وعلى النقيض من ذلك، لاحظت الباحثتان أن الأولاد ممن لا يتلقون تأكيدا لفظيا للمؤثرات التي يواجهونها، قد لا يدركون كثيرا حالتهم الانفعالية أو حالة غيرهم" (عن جولمان، 2000، ص190).

كما أشار جولمان إلى أن المرأة تتميّز بهرمون أوسيتوسين(Ocytocine) والذي أثبت عليه العلماء بأنه هرمون (ضبط المزاج) وهذا الهرمون هو السبب وراء لجوء المرأة إلى الصديقات أو أفراد الأسرة للتخلص من الضغوط دون الانسحاب أو الاندفاع أو العدوان كما يفعل الرجال (عن جلال، 2008، ص81).

ويرى حجازي (2004) بأن الإناث اللواتي يتمتعن بالذكاء الانفعالي، تتصفن بالثقة بالنفس، والإيجابية نحو الذات، والانفتاح وحب العشرة، والقدرة الجيدة على تحمل الشدائد، وتؤيده هذه النتيجة دراسة دينر التي كشفت نتائجها أن الإناث يشعرن بعواطف إيجابية أقوى كثيرا من الذكور، وأنهن تفوّقن على الذكور في قدرتهن على التعاطف وقراءة التعبيرات غير المنطوقة في السلوك (عن سعيد، 2006، ص 203).

ويرجع بعض الباحثين أن المناطق الدماغية ذات الصلة بالذكاء العاطفي أكثر نموًا لدى النساء منه لدى الرجال، كما ينقل من براكت وسالوفي(Brackett & Salovey) عما توصل إليه جار وآخرون. وبالنظر إلى أن الذكاء العاطفي مكوّنات مختلفة فإن الباحثين يقرون بوجود تباين أحسن فيما يتعلق بمراقبة الذات، وهم أكثر استقلالية، ويحسنون مقاومة الضغوط وأكثر اقتدارا على حل المشكلات من النساء، وتوصل ديمبرغ(Dunberg) إلى أن الذكور يجدون صعوبات في بعض المكونات الوجدانية مثل المهارات البين شخصية، التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، وفي نفس السياق توصل بار–اون إلى أن النساء يتفوقن في المهارات البينشخصية، التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، والمهارات التكيفية (عن سلامي، 2016، ص 175)

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كنج (King, 1999) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في كافة أبعاد الذكاء الانفعالي، ودراسة بار–أون وباركر (Bar-On & Parker,2000) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أفضل من الذكور في أبعاد الذكاء الانفعالي، ودراسة فوقية راضي (2001) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده، كما توصلت لوجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة رزق (2003) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين من الطلبة على مكونات الذكاء الانفعالي لصالح الإناث، ودراسة فان روي ولونسو وفسوسفارن (Van Royi, Alonso& Viswesvaran, 2005) التي توصلت نتائجها إلى أن الطالبات حققن درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي، وكذا دراسة هارود وشير (Harrod and scheer, 2005) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والنوع ولصالح الإناث، ودراسة المصري التي أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في بعد التعاطف، وكذلك على المقياس الكلي للذكاء الانفعالي، كما تتفق نتيجة الفرض مع دراسة العمران وبانامايكي (2008) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس في الأداء الكلي للذكاء الانفعالي حيث تفوقت الإناث عن الذكور، ودراسة القمش (2010) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن، ودراسة الرفوع (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الذكاء العاطفي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ودراسة أحمد العلوان (2011) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ودراسة القاضي باليمن (2012) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الوجداني لدى الطلبة في اليمن.

2.5–الفرضية الجزئية الثانية:

–الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(51)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بالنظر أن كلا من الجنسين في نفس الفئة (متأخرين دراسيا) عندهم نفس المستوى التحصيلي، ويملكون نظرة مشتركة اتجاه التعلم، وكذلك تعرضهم لنفس العوامل الدراسية تشكل لديهم خبرة مماثلة في هذا الجانب وقد يشتركون في نظرتهم السلبية اتجاه الدراسة ويملكون خبرات متشابهة، كما يمكن تفسير النتيجة بالعزو لطبيعة المرحلة الثانوية وخاصة البكالوريا وما تحتويه من متغيرات ومتطلبات، تجعل الطالب أو الطالبة وخاصة المتأخرين منهم يواجهون العديد من الصعوبات لمواجهة الضغوط المدرسية، والتي تتطلب منهم استجابات وردود أفعال لمواجهتها والتي يعجز عليها التلاميذ المتأخرين دراسيا مما يضعف من دافعيتهم نحو التحصيل.

وتؤيد بعض الدراسات نتيجة الفرض مثل دراسة مصطف تركي (1988) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، حيث أرجع الباحث ذلك إلى أن الأسرة العربية اليوم تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على النجاح والتفوق في الدراسة والعمل، وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه. ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في الإنجاز والتفوق فيه تماما مثل الذكور.

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه رشاد علي عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية حيث أرجع الباحثان عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز، إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى. فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والانجاز. وربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة إلى ميكانزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية. لذا فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة (عن صرداوي، 2011، ص 323).

ضف لذلك دراسة سيد محمد الطواب (1990) التي فسرت عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات والفترة الزمنية التي أجريت فيها، ودراسة الهلسا (1996) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، ودراسة الحارثي التي أكدت أنه لا يوجد تأثير لتفاعل النوع (ذكور، إناث) والمستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر) دراسيا في أبعاد الدافعية للانجاز والدرجة الكلية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع، وكذا دراسة نزيم صرداوي (2008) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المتأخرين والمتأخرات دراسيا في الدافعية للانجاز، ودراسة

خلف غازي الحربي التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للانجاز، وكذا دراسة بيقع صليحة (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المتأخرين، ودراسة قدوري (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز.

ولكن بالرغم من ذلك إلا أن هناك من الدراسات التي أثبتت عكس ذلك، والتي أوضحت أن الدافعية للانجاز تختلف حسب الجنس مثل دراسة شندلر وآخرين (Chandler & al,.1979) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في بعض مظاهر الدافعية للإنجاز العشرة التي ذكرها هرمانز(Hermans,1970)، ودراسة زيدان الشناوي (1989) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ المدارس الثانوية في الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع، وكذا دراسة العتيبي (1996) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب جامعة الكويت في الدافعية للانجاز وفقا لمتغير النوع، ودراسة بوقصارة (2007) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الإناث من تلامذة الطور الثانوي، ودراسة ربيعة عمر سالم الحضيري (2013) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3.5-الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (**52**) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في تقدير الذات عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وعلى حد رأي روبين (Rubin, 1983) يرتبط تقدير الذات بمتغيرات متباينة ومحددات شتى، فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة، مدى شعور المراهق بالتوافق مع ذاته ومع الآخرين، إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية. فعدم اختلاف الجنسين في تقدير الذات يعتمد على مجموعة العوامل الشخصية الثابتة نسبيا، والمتضمنة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وخبرات الفرد السابقة، وعلى مجموعة العوامل الاجتماعية، التي تتضمن كلا من العلاقات بين الأفراد وأسرهم، والأصدقاء، والمساندة الإجتماعية... (شريفي هناء، 2002، ص 189).

واتسقت واجتمعت مجموعة من الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية في التوصل إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تقدير الذات مثل دراسات (كوهرKohr وآخرون (1988)، لرنر Lerner وآخرون (1981)، موليز Mllis وآخرون (1992)، أوزبورن Osborne وليجات Leguette (1982)، شوالب Schwalbe، ستابلز Staples (1982)، ماكوبي Maccoby (1975)، وزوكرمان Zukerman (1980) (شريفي هناء، 2002، ص 189).

كما تتفق مع دراسة ماكوبي (Mc Coby, 1975) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين المراهقين من الجنسين في تقدير الذات، ودراسة علي محمود شعيب (1988) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في درجات تقدير الذات وفي أبعاده، وكذا دراسة منى أدم أبكر (1997) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات، ودراسة أبو سعد التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الطلبة، ودراسة نزيم صرداوي (2008) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المتأخرين والمتأخرات دراسيا في تقدير الذات.

إلا أن هناك دراسات أظهرت عكس نتيجة الفرضية، وأكدت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في درجات تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس مثل دراسة ليرنر Lerns، وآخرون (1990)، ايكلز Eccles وآخرون (1989)، لابوفي Labouwie، وآخرون (1990)، نوتلمان Nottlman (1987)، ويجلايد Wiglied وآخرون (شريفي هناء، 2002، ص 189).

وكذا دراسة عثمان(2007) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات لصالح الإناث، ودراسة عبد الخالق والذيب التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية الحكومية الكويتين، وحصلت الطالبات على متوسط أعلى جوهريا من الذكور في مقياس تقدير الذات.

-الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مما توقعناه في الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية، حيث أظهرت العلاقة دلالةً إحصائيةً بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما البعض منها سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية، إذ لم تظهر فروقاً ذات دلالةً إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

كما نلاحظ أن نتائج الفرضيات العامة الأولى والثالثة والخامسة بعض فرضياتها الجزئية سارت في اتجاه مما توقعناه، والبعض الآخر سار في اتجاه مخالف مما توقعناه. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

1.1-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.1-عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبناء على النتيجتين تحققت الفرضية العامة الأولى بنسبة **50 %** على مستوى عينة الدراسة.

2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

1.2-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبناء على النتيجتين تحققت الفرضية العامة الثانية على مستوى عينة الدراسة.

3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

1.3-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين.

2.3-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين.

3.3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات.

وبناء على هذه النتائج تحققت الفرضية العامة الثالثة بنسبة **70 %** على مستوى عينة الدراسة.

4-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

1.4-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

2.4–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

3.4–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات.

وبناء على هذه النتائج لم تتحقق الفرضية العامة الرابعة على مستوى عينة الدراسة.

5–الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

1.5–وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

2.5–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

3.5–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.

وبناء على هذه النتائج لم تتحقق الفرضية العامة الخامسة بنسبة **70 %** على مستوى عينة الدراسة.

-خاتمـــة:

انطلقت دراستنا الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي من البداية إذ تمثلت الفكرة الأولى في اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة ببعض العوامل الموجهة لسلوك المتعلم الدراسي، والتي هي ذات علاقة بتحصيل المتعلم الدراسي وهي الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

أما الفكرة الثانية فتمحورت حول اختلاف هؤلاء الباحثين في تناولاتهم ودراساتهم للذكاء الانفعالي في علاقته بدافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، ومن حيث النتائج التي توصلوا إليها.

وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين أوّلاً، حول الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في كل من الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات ثانياً، والفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في نفس المتغيرات السابقة ثالثاً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره

انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والفعلية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح في التحصيل الدراسي والتي تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث نجاحه أو فشله في المجال الأكاديمي، ومن حيث تفكيره في مستقبله الدراسي وتحقيق طموحه المتمثل في الحصول على شهادة البكالوريا وذلك تمهيداً للحياة الجامعية أوّلاً، والحياة المهنية ثانياً.

إن تمتع المتعلمين بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي يعكس نجاحهم وتفوّقهم في الحياة الدراسية، وتوافقهم في الحياة الأسرية والاجتماعية عامة، مقارنة بذوي المستويات المنخفضة في نفس المتغيرات السابقة. وقد أشار بعض الباحثين إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية مهاراتهم الوجدانية والاجتماعية، وذلك من خلال رفع مستوى وعيهم بذواتهم وتفهمهم لعواطفهم وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاتهم وإدارة انفعالاتهم في البيئة التعليمية.

كما أن تمتع التلميذ بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز من خلال بذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة العوائق والصعوبات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والإصرار على النجاح والتفوّق لتحقيق مشروعه الدراسي، سوف تسهم بشكل كبير في تفوّق المتعلم وبلوغ غايته المنشودة وهي حصوله على شهادة البكالوريا والتحاقه بالجامعة.

ويعد إدراك الفرد لذاته محددا لسلوكه في المستقبل، حيث نرى يستمر في تنمية وتطوير قدراته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فانه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء.

وظهر عند بعض منظري الشخصية أن اعتماد الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً، لذا أولى العديد من علماء النفس المعاصرين أهمية كبرى للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى.

وتأتي أهمية تقدير الذات مما يصنعه الفرد لنفسه، وفي تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين، ونحو نفسه. وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن، ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة.

ويندرج تقدير الذات بين أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء وإذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الانفعالي المرتفع والدافعية للإنجاز العالية وتقدير الذات الإيجابي هي بوابة نجاح الفرد في الحياة عامة، والحياة المدرسية خاصة.

فاكتساب المتعلم قدراً من هذه المتغيرات لا يقل أهمية عن تأهيله الأكاديمي.

والمؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى تكوين المتعلم في ذكائه الانفعالي ودافعيته للإنجاز وتقدير ذاته سوف تفقد مقوّماتها كمؤسسة تربوية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الذكاء الانفعالي لعبد المنعم أحمد الدردير(2002) ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرزاق صالح الغامدي(2009) ومقياس تقدير الذات لبروس آهير(Bruce Hare,1985) ترجمة الحميدي محمد الضيدان(2003) والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من 200 تلميذًا وتلميذةً من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بواقع 93 من المتفوّقين منهم (38 ذكور و55 إناث) و107 من المتأخرين منهم (47 ذكور و60 إناث) المتمدرسين بعدد من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

-عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت درجات تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ارتفعت درجات تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقدير الذات.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.

نستنتج مما تقدم أن-الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات-أظهرت نتائجها تضارباً بين الباحثين حول مسألة الفروق الفردية بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وأن هذا الفروق لم تحسم بعد، ولا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات والبيئات المختلفة.

لقد بيّنت نتائج الدراسة الحالية أن الجنسين من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لديهم مستويات متقاربة في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، ذلك أن الذكور والإناث متساوون في مهارات ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم، وأن هذه المهارات هي التي تنعكس على أدائهم الدراسي، فلا يوجد إذن اختلاف في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات باختلاف الجنس.

والثقافة السائدة في المجتمع الجزائري قد منحت للأنثى نفس الفرص تقريباً التي منحتها للذكر من مواصلة الدراسة والظهور في المجتمع من خلال وجودها في بعض المجالات التي كان يحتكرها الرجل سابقاً، وهذا ما يعكس قدرة الفتاة على التعبير عن ذاتها وتعزيز ثقتها في نفسها، ومثابرتها من أجل إنجاز مستوى عالٍ من الأداء بنجاح وتفوّق في المجال الدراسي.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة، أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى عينات أخرى من سلك التعليم مثل طلبة الجامعة وأساتذتهم، أو في قطاع التكوين المهني أو القطاع الصحي أو الصناعي أو الإدارة العمومية لفهم سلوك مستخدميها.

-تدريب المتعلمين وأساتذتهم على مهارات الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على هذه المهارات.

-تصميم برامج تدريبية للمتفوّقين دراسياً والعاديين والمتأخرين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لتدريبهم عليها.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:

-دراسة تبحث عن علاقة الذكاء الانفعالي بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين من طلاب الجامعة.

- دراسة تبحث عن الفروق بين طلبة جامعيين في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.

- دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في والذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

- دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في والذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

- دراسة تبحث عن علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات أخرى مثل جودة الحياة أو الضغوط النفسية المدرسية أو مستوى الطموح أو قلق المستقبل أو قلق البطالة لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، خلد كاظم وآخرون(2009). **دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها**. الموصل، العراق.
2. إبراهيم، فيوليت فؤاد وسليمان، عبد الرحمان سيد(1997). **دراسات في سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
3. أبو أسعد، محمد عبد اللطيف(2009). **الارشاد المدرسي**. عمان: دار المسيرة للنشر.
4. أبو جادو، صالح محمد(1998). **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر.
5. أبو جادو، صالح محمد(2004). **علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر عمان.
6. أبو حطب، فؤاد(1996). **الذكاء الشخصي: النموذج والبرنامج**. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 15-32.
7. أبو زيتون، جمال عبد الله(2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 11(4)، 14-40.
8. أبو زيتون، جمال عبد الله سلامة(2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، 11 (2) ، 193-217.
9. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). **سيكولوجية الذات والمراهق**. القاهرة: دار المعرفة.
10. أبو طالب، محمد بن علي بن محمد(2008). **التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وإفشاء الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيًا باالصف الثالث بالمرحلة الثانوية امة بمحافظة صبيا في المملكة العربية السعودية**. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الخرطوم.
11. أبو علام، رجاء محمود (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار المسيرة للنشر.
12. أبو عميرة، محبات(2000). **المتفوّقون والرياضيات (دراسات تطبيقية)**. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
13. أبو فخر، غسان(2007). **صعوبات التعلم وعلاجها**. دمشق: منشورات الجامعة.

14. أبو هاشم، السيد محمد(2008). مكونات الذكاء الإجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين: دراسة مقارنة. ***مجلة كلية التربية***. جامعة بنها، 18(76)، 157-230.

15. أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب والفرا، معمر أرحيم سليمان(2011). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية***، جامعة الأقصى، 13(1)، 89-130.

16. الأحمد، أمل (1991). **الأسس النفسية للتعلم الذاتي وفق المدخلين السلوكي والمعرفي**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

17. أدم، بسماء والجاجان، ياسر (2014). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق). ***مجلة جامعة تشرين والدراسات العلمية***، (36) 5، 345-361.

18. الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**. لبنان: دار الفكر العربي.

19. الأسطل، كمال محمد زارع (2010). **العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية غزة.

20. الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى (2010). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الجامعة الإسلامية، غزة.

21. إسماعيل، محمد عماد الدين (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية. ***مجلة عالم المعرفة***. العدد الثاني، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

22. الأشول (1987). **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

23. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للنشر.

24. أمزيان، زبيدة (2007). علاقة **تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية: دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

25. بار–أون، روفين(2004). **قائمة نسبة الذكاء الانفعالي.** (ترجمة محمد حبشي حسن). الإسكندرية: دار الوفاء.

26. الببيلي، جومانة محمد خير (2012). الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية. ***دراسات عربية في علم النفس***، 11(1)، 45–98.

27. بدير، كريمان(2006). **التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم.** القاهرة: عالم الكتب.

28. بركات، زياد وحسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، العدد 24، 38–84.

29. البطاينة، أسامة وغوانمة، مأمون (2005). دراسة مقارنه بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 1(2)، 123–134.

30. البطاينية، أسامة وآخرون(2005). **صعوبات التعلم.** عمان: دار المسيرة.

31. بطرس، حافظ بطرس (2008). **التكيف والصحة النفسية للطفل.** عمان: دار المسيرة للنشر.

32. بكار، عبد الكريم (2010). **المراهق(كيف نفهمه؟ و كيف نوجهه؟).** دار السلام للنشر.

33. بلطجي، لمى بندق(2010). **صعوبة القراءة، تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها.** بيروت: دار العلم للملايين.

34. بن الزين، نبيلة(2015). **دروس مقياس التأخر الدراسي.** قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

35. بن الزين، نبيلة (2015). **مطبوعة دروس مقياس التأخر الدراسي.** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

36. بن جامع، إبراهيم(2010). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة: دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركز تكرير البترول–سكيكدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

37. بني يونس، محمد محمود (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات.** عمان: دار المسيرة للنشر.

38. بهادر، سعدية محمد علي(1980). **في سيكولوجية المراهقة.** الكويت: دار البحوث العلمية.

39. بهادر سعدية محمد علي (1983) **من أنا؟** الكويت: جامعة الكويت.

40. بودخليلي، محمد مولاي(2004). **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

41. بوزرمة، مكيوسة(2014). **الضغوط النفسية وعلاقاتها بكل من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة وهران.

42. بوزقاق، سميرة وبوشلالق، نادية(2014). دراسة مستوى الذكاء العاطفي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنيا(متلازمة داون). ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***، جامعة ورقلة، العدد 14، 116-130 .

43. بوقصارة، منصور(2008). **الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية**. أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة وهران.

44. الترتير، إبراهيم عبد الحميد محمد (2003). **أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية تخصص المناهج والتدريس، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

45. تشوافت، كريمة(2001). **الدافعية للانجاز بين التحكم الداخلي والخارجي، دراسة ميدانية في قسم الإنتاج بمؤسسة سوناطراك**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

46. تعوينات، علي(1992). التخلف الدراسي: أسبابه وعلاجه. ***مجلة الرواسي***، باتنة، الجزائر، العدد(1).

47. تقي الدين، مرباح أحمد، وأحمد بن سعد (2017). الفروق في أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، العدد 31، 385-404.

48. توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984). **أساسيات علم النفس التربوي**. حقوق النشر للطباعة العربية.

49. توق، محي الدين وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). **أسس علم النفس التربوي**. الطبعة الثانية. دار الفكر للنشر.

50. التويجري، محمد ومنصور، عبد المجيد سيد(2000). **الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل**.

51. جابر، عبد الحميد جابر(1979). **دراسات في علم النفس التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

52. جابر، عبد الحميد جابر والشيخ، سليمان الخضري والدريني، حسن عبد العزيز (1985). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر.

53. الجبالي، حمزة (2005). **التأخر الدراسي (مفهومه، أسبابه، علاجه)**. عمان: دار الصفاء للنشر.

54. جبريل، موسى عبد الخالق (1983). **تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

55. الجبلي، سوسن شاكر(2005). **مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها**. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر.

56. الجرجاوي، زياد بن علي (2002). **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**. الطبعة الثانية.

57. جروان، فتحي عبد الرحمان (1999). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

58. جروان، فتحي عبد الرحمان (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

59. جلال، أحمد سعد (2008). **الإختبارات والمقاييس الشخصية**. القاهرة: الدار الدولية للإستثمارات الثقافية للنشر.

60. جمبي، نادية نسرين بن صلاح بن عبد الرحمن (2008). **تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعرفي في الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة**. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

61. الجهني، عبد الرحمن عيد (2014). الاغتراب وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى عينة من الطلبة السعوديين الدارسين داخل وخارج المملكة العربية السعودية، ***مجلة العلوم التربوية***، العدد4، ج2، 1-46.

62. جولمان، دانييل (2000). **الذكاء العاطفي**. (ترجمة ليلى الجبالي). عالم المعرفة.

63. جولمان، دانييل (2004). **ذكاء المشاعر**. (ترجمة هشام الحناوي). القاهرة: دار هلا للنشر والتوزيع.

64. الحارثي، محمد بن علي بن منادي القرني (2010). **الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة**. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

65. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

66. الحامد، محمد بن معجب (1996). قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، 6(58)، 131-165.

67. حداد، نسيمة (2001). **علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

68. الحربي، خلف الغازي (2012). أساليب الرعاية الوالدية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة من الجنسين. ***دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)***. العدد 80، 85-112.

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

70. حسن، علي حسن (1998). **سيكولوجية الانجاز**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

71. حسن، سالي علي (2007). **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

72. حسين باهي، مصطفى وشلبي، أمينة (1998). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

73. حسين باهي، مصطفى (2002). **علم النفس الفيزيولوجي**. القاهرة.

74. حسين، محمد عبد المؤمن (1986). **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

75. حسين، محي الدين أحمد (1988). **دراسات في الدافعية والدوافع**. القاهرة: دار النهضة العربية.

76. حسين، محمد حبشي (2007). البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي باستخدام التحليل العاملي التحققي. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، كلية التربية، جامعة المنوفية، 18(2).

77. حسين، إخلاص علي (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين. ***مجلة الفتح كلية التربية الأساسية***، جامعة ديالي، العدد 1،48-31.

78. الحضيري، ربيعة عمر سالم (2013). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك.

79. الحفني، عبد المنعم (1978). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي انجليزي-عربي**، الجزء الثاني. بيروت. دار العودة.

80. حمادنة، برهان محمود (2014) فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية "جولمان" في الذكاء الانفعالي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين. ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، 5(9)، 123-142.

81. حمام، فادية كامل والهويش، خلف فاطمة. (2010). الإغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***، 2(2).

82. حمري، صارة (2012). **علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية. رسالة ماجستير في علم النفس**، جامعة وهران.

83. الحموي، منى والأحمد، أمل. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي. ***مجلة جامعة دمشق***، المجلد، 26، 173- 208.

84. حنورة، مصري عبد الحميد(2003). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. دار الوفاء. دراسة استطلاعية، ***مجلة علم النفس***، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 28(2)51-54.

85. الحياني، عاصم محمد ندا(1989). **الإرشاد التربوي والنفسي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراق (التدريس بالمدارس الإعدادية، كلية التربية، جامعة بغداد)**، رسالة ماجستير غير منشورة.

86. خرنوب، فتون (2003). **بعض الأساليب المعرفية وسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء العاطفي المرتفع و ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، لدى طلبة المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة (معهد الدراسات والبحوث التربوية)، جامعة القاهرة.

87. الخضر، عثمان محمود (2002). الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟. ***مجلة الدراسات النفسية*** 12(1)، 5-32.

88. خطارة، رشيدة (2011). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

89. خليفة، عبد اللطيف محمد (1995). **الدافعية للانجاز**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

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

91. خميس، عبد العزيز (2010). **علاقة مفهوم الذات بالدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2.

92. الخوالدة، محمود عبد الله (2009). أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز. ***مجلة العلوم الإنسانية***، العدد 14، 1-20.

93. الخولي، هشام عبد الرحمن (2002). الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس تقدير الذات، السعادة، والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. ***مجلة كلية التربية ببنها***، 119-158.

94. خير الله، سيد محمد (1981). **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**. بيروت. دار النهضة العربية.

95. الخيري، حسن بن حسين عطاس (2008). **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

96. الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد(1999). **علم النفس العام**. أربد دار وائل للنشر والتوزيع.

97. دبابنة، ميشيل ومحفوظ، نبيل(1984). **سيكولوجية الطفولة**. عمان: دار المستقبل.

98. الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

99. الدريني، حسين عبد العزيز وسلامة، محمد أحمد (1983). **قياس تقدير الذات في البيئة القطرية**. جامعة قطر. مركز البحوث التربوية.

100. دسوقي، كمال (1979). **النمو التربوي للطفل والمراهق**. بيروت: دار النهضة العربية.

101. الدمنهوري، صالح رشاد . **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي**. جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

102. دودين، ثريا يونس وجروان، فتحي عبد الرحمن (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، العدد 26، 106-148.

103. دوقة، أحمد آخرون(2011). **سيكولوجية الدافعية للتعلم**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

104. دويدار، عبد الفتاح (1992). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. بيروت: دار النهضة العربية.

105. دويدرا، عبد الفتاح محمد (1999). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

106. الدويك، تيسير وآخرون (1998). **أسس الإدارة التربوية والمدرسة والإشراف التربوي**. عمان: دار القار للنشر.

107. دي بي .ر (1991). **في النظرية السلوكية**. (ترجمة جمال الخطيب). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

108. الديب، علي محمد (1994). **بحوث في علم النفس على عينات مصرية، سعودية وعمانية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

109. راجح، أحمد عزت (1985). **أصول علم النفس**. القاهرة: دار المعارف.

110. راجح، أحمد عزت(1995). **أصول علم النفس**. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

111. راضي، فوقية محمد(2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، 45(11)، 173-204.

112. رأفت، محمد نسيم (1974). **رعاية الطلبة المتفوقين، حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في البلاد العربية**. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

113. الردعان، دلال والصويلح، بدر (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. ***مجلة العلوم التربوية***، العدد 3، 77-78.

114. الرشيدي، فاطمة سحاب جلوي (2015). مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الرس– المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. ***المجلة العربية لتطوير التفوق،*** العدد11، 92–114.

115. الرفاعي، نعيم (1982). **العيادة النفسية والعلاج النفسي**. الجزء الثاني. دمشق: المطبعة التعاونية.

116. الرفاعي، نعيم (1982). **الصحة النفسية– دراسة في سيكولوجية التكيف**. الطبعة السادسة. دمشق: مطبعة ابن حيان.

117. الرفاعي، نعيم (1995). **الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التوافق**. دمشق: مكتبة الجامعة.

118. الرفوع، محمد أحمد والسفاسفة، محمد إبراهيم والدرابيع، ماهر يونس (بدون سنة). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدارس الأساسية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية***. جامعة البحرين، ص 199– 229.

119. الرفوع، محمد أحمد (2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية،*** 12(2)، 84–113.

120. الرفوع، محمد أحمد(2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 12(2)، 84–113.

121. الركيبات، أمجد فرحان (2015). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، 4(5)، 1–14

122. رمضان، حسن نبيل. (2010). درجة الذكاء الإنفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللائجين الفلسطينيين في محافظة نابلس. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، العدد 19.

123. الرهوي، راجح(2007). **التأخر الدراسي وعلاقاته بحاصل الذكاء والمستوى الاجتماعي– الاقتصادي**. رسالة دكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.

124. الروسان، فاروق(1996). **أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن**. الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين.

125. الريماوي، محمد عودة (2004). **علم نفس النمو**. دار المسيرة.

126. زحلوق، مها (1998). **التربية الخاصة بالمتفوقين**. منشورات جامعة دمشق.

127. زحلوق، مها(2000). **استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين**. اللجنة الوطنية القطرية للتربية.

128. الزحيلي، غسان محمود(2002). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم**. رسالة دكتوراه جامعة دمشق، كلية التربية.

129. الزحيلي، غسان (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. ***مجلة جامعة دمشق***، 27 (3 و4). 233-287.

130. الزراد، محمد خير الدين(1997). **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم**. بيروت: دار النفائس.

131. الزغبي، أحمد محمد ويوسف، رمزي خليل (2008). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. ***مجلة الطفولة العربية***، العدد 60، 39-62.

132. زكري، لورنسا بسطا (1993). العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض متغيرات الدافعية للانجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، العدد 6.

133. زهران، حامد عبد السلام (1977). **اختبار مفهوم الذات الخاص في التوجيه والعلاج النفسي في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، المجلد4، القاهرة، عالم الكتب.

134. زهران، حامد عبد السلام(1987). **قاموس علم النفس**. القاهرة، عالم الكتب: الطبعة الثانية.

135. الزهراني، عبد الله احمد (2014) الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. ***مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية***، 41(3) ، 763-783.

136. الزيات، فتحي مصطفى(2001). **علم النفس المعرفي**. الجزء الأول، دراسات وبحوث. القاهرة: دار النشر للجامعات.

137. الزيات، فتحي مصطفى(2002). **المتفوّقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

138. الزيتون، كامل عبد الحميد(2003). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

139. زيدان، محمد مصطفى (1983). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

140. الزيني، محمود محمد (1969). **سيكولوجية النمو والدافعية- الأسس والتطبيقات في التربية**

141. الساكر، رشيدة (2015). **دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة همه لخضر، الوادي.

142. سالم، هبة الله محمد الحسن وقمبيل، كبشور كوكو والخليفة عمر هارون (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، العدد 4، 81- 96.

143. سخسوخ، حسان (2007). **أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

144. سرحان، سهير زكي محمود (2015). **الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأزهر، غزة

145. السرور، نادية هايل(2001). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

146. سعادة (1998). **الفشل المدرسي وعلاقته بالمعنى الذي يلحقه كلا من الذكر والأنثى للمدرسة.**

147. سعادة، رشيدة (2009). الذكاء الانفعالي-مقاربة بالكفاءات-. ***مجلة الواحات للبحوث والدراسات***، العدد 5، 135-154.

148. سعيد، جبر سعاد (2006). **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الإنفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمان،

149. سعيد، جبر سعاد (2008). **الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر.

150. سعيد، جبر سعاد(2008). **علم النفس المقارن**. عمان: دار الكتاب العلمي.

151. سلامة، عبد الحافظ وأبو مغلي، سمير(2002). **الموهبة والتفوّق**. عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

152. سليم، مريم (2003). **تقدير الذات والثقة بالنفس**. بيروت: دار النهضة العربية.

153. سليمان، سناء محمد(1993). **رعاية الطلاب المتفوّقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول.**

154. سليمان، عبد الرحمان سيد وأحمد، صفاء غازي(2001). **المتفوقون عقليا، خصائصهم اكتشافاتهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

155. سليمان، سناء محمد (2005). **مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

156. سليمان، عبد الرحمن ومنيب، تهاني (2008). **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

157. السمادوني، إبراهيم (2007). **الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)**. عمان: دار الفكر للنشر.

158. سهل، فريدة (2009). **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

159. السهلاوي، عبد الله والنويصر، خال(1996). الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. ***مجلة جامعة الملك سعود***، المجلد الثاني.

160. سويف، مصطفى (2001). اللياقة النفسية. ***مجلة كلية الآداب***، جامعة القاهرة، 61(2).

161. سيد سليمان، عبد الرحمن (بدون سنة). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

162. سيد سليمان، عبد الرحمن، وغازي، أحمد صفاء (2001). **المتفوقون عقليا: (خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

163. سيد سليمان، عبد الرحمن وأبو هاشم حسن، محمد. (2005). الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. ***مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة***، العدد 6، 1-46.

164. السيد صديق، محمد (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والديموغرافية عند طلاب الجامعة: برنامج لتنمية مهارة التفهم لديهم. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة القاهرة، العدد 4، 255-274.

165. سيد عبد الله، معتز وخليفة، عبد اللطيف محمد (2001). **علم النفس الإجتماعي**. القاهرة: دار غريب للنشر.

166. سيف، ياسر (2001). **الذكاء العاطفي**. الإسكندرية.

167. الشبراوي، علي وهندام يحي (1964). **أساسيات الصحة المدرسية**. القاهرة: دار النهضة العربية.
168. شحاتة، حسن وأبو عميرة، محبات(1994). **المعلمون والمتعلمون**، أنماطهم وأدوارهم. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
169. الشخص، عبد العزيز السيد والدماطي عبد الغفار عبد الحكيم(1992). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
170. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). **أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلي، والإبداع)**. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
171. الشربيني، منصور السيد كامل (2012). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والإنفعالي الإيجابي والإنفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، العدد 77، 51-120.
172. الشرعبي، محمد عبد الغني(1989). **ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين انهوا المرحلة الابتدائية في الأردن**. جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، قسم التربية.
173. الشرقاوي، أنور محمد(1992).**علم النفس المعرفي المعاصر**. مكتبة الأنجلو المصرية.
174. شريفي، هناء (2002). **استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتهما بالعدوانية لدى المراهق الجزائري**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
175. شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر.
176. شعيب، علي محمود (1988). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي. ***مجلة العلوم الإحصائية***، 16(2)، 135-156.
177. شقير، زينب محمود(2001). **رعاية المتفوّقين والموهوبين والمبدعين**. الطبعة الثانية. القاهرة.
178. الشقيفي، موسى بن أحمد (2015). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفذة –المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، جامعة أم القرى، 6 (11)، 33- 59.
179. الشناوي، محمد حسن وأبو الرب، يوسف والسيد عبيد، ماجدة (2001). **التنشئة الإجتماعية للطفل**. عمان: دار صفاء للنشر.
180. شنون، خالد (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز: دراسة مقارنة بمتوسطات مدينة تيبازة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

181. شوكت، محمد(1993). **تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران.** مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

182. الشيخ، دعد (1993). **مفهوم الذات بين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق،

183. الشيخ، دعد (2002). **الإنجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعتي دمشق وتشرين.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

184. الشيخ، دعد (2003). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة.** دمشق: دار الكيوان.

185.صادق، عبدة حسن (2011). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر (دراسة مقارنة).** رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

186. الصاعدي، ليلى(2007). **التفوّق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار**: رؤية من واقع المناهج. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

187. الصافي، عبد الله بن طه (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز: دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها. ***مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية***، 12(2)، 106 -80.

188. الصبحية ، حنان خلفان بن زايد (2013). **الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

189. الصديق، محمد السيد (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والديموجرافية عند طلاب الجامعة: برنامج لتنمية مهارة التفهم لديهم. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة القاهرة، العدد 4، 209-274.

190. صرداوي، نزيم (2009). **المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

191. صرداوي، نزيم (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. ***مجلة دراسات نفسية وتربوية***، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، 300- 345 .

192. صرداوي، نزيم وخابط، ليلية (2017). الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي–دراسة مقارنة بولاية تيزي وزو– ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***. جامعة محمد بوضياف المسيلة، العدد 12، 40–57.

193. الصياح، رنا إدريس (1997). **فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين: دراسة شبه تجريبية في الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة دمشق كلية التربية.

194. الضيدان، الحميدي محمد ضيدان (2010). **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة** ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

195. الطحان، خالد (1983). **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**. تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

196. الطواب، سيد محمود (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. ***مجلة كلية التربية***، العدد 5، 19–50.

197. الظاهر، قحطان محمد (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

198. عاقل، فاخر(1978). **علم النفس التربوي**. بيروت: دار العلم للملايين.

199. عاقل، فاخر (1979). **أسس البحث ف العلوم السلوكية**. بيروت: دار الملايين للنشر.

200. عباس، فيصل (1982)**الشخصية في ضوء التحليل النفسي**. بيروت: دار المسيرة.

201. عباس، فيصل (1996). **الإختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها**. بيروت: دار الفكر العربي للنشر.

202. عبد الخالق، أحمد محمد والذيب، سماح أحمد (2007). التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة، ***دراسات عربية في علم النفس***، 6 (1)، 93–147.

203. عبد الرحمان، محمد السيد(1998) .**الاضطرابات النفسية والسلوكية**. عمان: دار قباء للطباعة والنشر التوزيع.

204. عبد الرحمان، محمد السيد (1998). **نظريات الشخصية**. عمان: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

205. عبد الرحمن، عبد العظيم كرار ليلي. (2004). **بعض سمات المتفوقين عقليا ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم**. دكتوراه في علم النفس. جامعة الخرطوم.

206. عبد الرحيم، طلعت حسن (1980). **سيكولوجية التأخر الدراسي**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

207. عبد الرحيم، طلعت حسن (1990). **الأسس النفسية للنمو الإنساني**. الكويت: دار القلم للنشر.

208. عبد العال، تحية محمد أحمد (دون سنة). **تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع**. المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها، 117- 171.

209. عبد العزيز، السيد الشخص (1992) **التأخر الدراسي**. القاهرة . شركة سفير.

210. الشخص، عبد العزيز والسرطاوي، زيدان (1999). تربية **الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

211. عبد العظيم، سلامة وعبد العظيم حسين وطه حسين (2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**. عمان: دار الفكر للنشر.

212. عبد الغفار، أحلام رجب(2003). **الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

213. عبد الغفار، عبد السلام (1997). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية.

214. عبد القاضي، عدنان محمد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، جامعة تعز، 3(4) 26-80.

215. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد(1990). **الصحة النفسية والتفوّق الدراسي**. بيروت: دار النهضة.

216. عبد الله، سلمان عبد الله(2005). **دراسة التفوّق والتأخر الدراسي وعلاقتهما ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب الثانوية بالبحرين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

217. عبد الله، محمد قاسم(2002). **الشخصية، استراتيجياتها، نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية-الشخصية والعلاج النفسي**. دمشق: دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع.

218. عبد الله، هشام إبراهيم والعقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية***، 1-65.

219. عبد الهادي، نبيل وآخرون(2000). **بطء التعلم وصعوباته**. عمان: دار وائل للنشر.

220. عبد الهادي، حسين محمد (2003). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر للنشر.

221. عبد الواحد، إبراهيم سليمان(2010). **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: دار ايتراك.

222. عبد الواحد، إبراهيم سليمان(2012). **الموهوبون والمتفوّقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم ومشكلاتهم. الكويت: دار الكتاب الحديث.

223. عبد الوهاب، سميرة (1999). إدراك التلميذ المتفوّق لذاته ولنظرة الآخرين، دراسة مقارنة. ***مجلة كلية التربية***، 12(4)،62-80.

224. العبزوزي، ربيع (2001). علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلى: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة وذوي الإعاقة الخلقية من الراشدين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

225. العتوم، عدنان يوسف (2010). **علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)**. عمان: دار المسيرة للنشر.

226. عثمان، فاروق السيد (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

227. عدس، محمد عبد الرحيم(1996). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

228. عسكر، علي (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. الطبعة الثانية. الكويت: دار الكتاب الجديدة

229. عطار، سعيدة (2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية (في ثانويات مدينة تلمسان). **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، العدد 8، 169- 200.

230. عكاشة، محمود فتحي (2005). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. ***مجلة الدراسات الاجتماعية***، 2(1)، 13-49.

231. علوان، نعمات والنواجحة، زهير (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، جامعة الأقصى، 21 (1)، 2-51.

232. العلي، نصر محمود وسحلول محمد عبد الله (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية***، 18(1)، 92-130.

233. عليمات، منزيل وهواش، خالد(2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وآثارهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، 7(21)، 3-22.

234. العمايرة، محمد حسن(2002). **المشكلات الصفية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

235. العمران، جيهان عيسى أبو راشد (2006). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. ***مجلة جامعة دمشق***، جامعة البحرين، 22(2)، 131-168.

236. العمري، أحمد عبد الرحيم أحمد (2001). **الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية**. أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة عين شمس.

237. عواد، يوسف ذياب (2006). **سيكولوجية التأخر الدراسي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

238. عودة، محمد ومرسي، كمال(1986). **الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام**.

239. العويدي، عليا محمد صالح والروسان، فاروق فارع قفطان (2013). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار-أون: نسخة الشباب للذكاء العاطفي في عينة أردنية من الطلبة العاديين والموهوبين. ***دراسات العلوم التربوية***، الجامعة الأردنية، العدد40، 548-568.

240. العيتي، ياسر (2003). **الذكاء العاطفي**. بيروت: دار الفكر للنشر.

241. العيد، الخامسة صالح (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالنجاح الأكاديمي عند طالبات اللغة العربية في جامعة حائل. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، 4(2)، 138-151.

242. العيسوي، عبد الرحمان (1987). **سيكولوجية النمو**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

243. العيسوي، عبد الرحمن (2000). **علم النفس العام**. دار المعرفة الجامعية.

244. عيسى، جابر محمد عبد الله ورشوان، ربيع عبدة أحمد (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق و الرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية***، جامعة حلوان، 12(4)، 45-130.

245. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم القرى.

246. الغرايبة، سالم علي سالم (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، دراسة مقارنة. ***مجلة الجامعة الإسلامي (سلسلة الدراسات الإنسانية)***، 19 (1)، 576-596.

247. غربي، عبد الناصر (2009) **علاقة تقدير الذات بالدفعية للانجاز لعينة من التلاميذ الصم-البكم، وناقصي السمع**. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي بالوادي.

248. غريب، عبد الكريم(1991). **التخلف الدراسي، دراسة نظرية-ميدانية في المدينة والبادية**. الدار البيضاء المغرب: مطبعة إفريقيا للنشر.

249. الغريب، إيمان رمضان (2013). فاعلية برنامج للذكاء الوجداني في تنمية دافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في اللغة الإنجليزية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ***مجلة الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، العدد35، 414-426.

250. غيث، سعاد منصور محمود والحلح ، محمد لمى (2014). على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، العدد 7، 273- 306.

251. فتاحين، عائشة(2003). **دراسة التكيف النفسي-البيداغوجي لدى المعوق جسميا: نموذج خاص بالمتعلم المعوق بصريا أوحركيا**. أطروحة دكتوراه دولة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر.

252. الفرا، إسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة***، 14(2)، 57- 90.

253. فراحي، فيصل (2011). **تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران.

254. فطيم لطفي والجمال أبو العزايم عبد المنعم (1988). **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

255. الفقي، إبراهيم. (2007). **الثقة والإعتزاز بالنفس.**

256. الفقي، حامد عبد العزيز. (1994). **مدخل في الارشاد النفسي.** الكويت: دار القلم للنشر.

257. القاضي وآخرون (2002). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.** الرياض: دار المريخ للنشر.

258. القداح، محمد (2013). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى رؤساء الجامعات الأردنية. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، جامعة السلطان قابوس، 7(2)، 433-445.

259. قدوري، خليفة (2012). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

260. قدوري، رابح ولحسن ذبيحي (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، 2(1)، 94-117.

261. القريطي، عبد المطلب (1989). المتفوّقون عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 3(2)، 84-113.

262. القريطي، عبد المطلب (2001). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.** الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

263. القريوطي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل(1995). **المدخل إلى التربية الخاصة.** دبي: دار القلم.

264. القريوتي وآخرون(2001). **المدخل الى التربية الخاصة.** دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

265. قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت(1979). **دافعية الإنجاز وقياسها**.القاهرة: مكتبية الأنجلو المصرية.

266. القضاة، محمد فرحان والترتوي، محمد عوض (2006). **أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيقية).** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

267. القضاة، محمد فرحان (2014). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، 5(8)، 34-59.

268. قطامي، نايفة وبرهوم ، محمد (1989). **طرق دراسة الطفل.** دار الشرق للنشر والتوزيع.

269. قطامي، يوسف (1989). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.** عمان: دار الشروق.

270. قطامي، يوسف وصبحي تيسير (1992). **مقدمة في الموهبة والابداع.** عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.

271. قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). **علم النفس العام**. عمان: دار الفكر للنشر.

272. القفاص، وليد كمال عفيفي وسليم، سحر أحمد حسين (2012). **الذكاء الوجداني الإجتماعي لدى الطلاب المتفوقين عقليا و علاقته بالتوافق النفسي لديهم**. المؤتمر السنوي (العربي السابع–الدولي الرابع)، 169–218.

273. قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد (2016). الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، (2) 1، 161– 183.

274. الكاشف، ايمان محمد(1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. ***مجلة علم النفس***، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، العدد36.

275. كامل، عبد الوهاب (1993). **بحوث في علم النفس، دراسات ميدانية تجريبية**، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

276. كتاش، محمد مختار سليم (2001). **مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي**. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

277. كروشانك، بول(1971). **تربية الموهوب والمتخلف**. (ترجمة يوسف ميخائيل أسعد). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

278. كمال، طارق (2006). **أساسيات في علم النفس التربوي**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

279. كمور، ميماس ذاكر (2012). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، العدد 2، 321– 354.

280. الكيكي، محسن محمود (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين. ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***، 10(2)، 1–23.

281. لابين، دلاس وجرين، بيرت (1981). **مفهوم الذات– أسسه النظرية والتطبيقية**. (ترجمة فوزي بهلول). بيروت: دار النهضة العربية.

282. لزنك، أحمد (2013). بعض مهارات الذكاء الانفعالي وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو بولاية بسكرة. ***مجلة علوم الانسان والمجتمع***، العدد 06، 337–355.

283. لعجال، سعيدة. (2015). **الفروق في أنماط التعلم و التفكير و علاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.** رسالة ماجستير في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر. باتنة.

284. لعويدة، عمر (2002). **التدين والتكيف النفسي.** الجزائر: دار الهوى للطباعة والنشر.

285. ماجدة السيد، عبيد (2000). **تربية الموهوبين والمتفوقين.** عمان: دار صفاء.

286. مجدي، أحمد محمد عبد الله (2006). **السلوك الإجتماعي وديناميا‌ته.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر.

287. محدب، رزيقة (2015). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19–26) سنة،** أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

288. محمد زايد، نبيل (2003). **الدافعية والتعلم.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للتوزيع.

289. مراد، صلاح أحمد وسيلمان، أمين علي (2000). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية–خطوات أعدادها وخصائصها.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

290. مرسي، كمال (1981). **الطفل العدائي من الناحية الذهنية.** القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

291. مرياح، فاطمة الزهراء(2012). **سوء التغذية لدى المتمدرس وعلاقاته بالتحصيل الدراسي.** رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة وهران.

292. المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 8(4)، 68–89.

293. مزياني، حمزة (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسات إعادة التربية. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

294. مشابقة، محمد أحمد خدام (2014). الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، 5(9)، 84–101.

295. مشعان ربيع، هادي (2008). **علم النفس التربوي.** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

296. المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة الجامعة الإسلامية***، جامعة الأزهر، 16(1)، 587- 632.

297. مصطفى، وفاء محمد (2001). **أسرار التميز والنجاح**. دار ابن حزم للنشر.

298. المعايطة، خليل عبد الرحمن (2007). **علم النفس الإجتماعي**. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للنشر.

299. معتوق، خولة (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الانجاز لدى المعاقين سمعيا**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

300. معمرية، بشير (2007). **بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس**. الجزائر: منشورات الحبر.

301. مقابلة، نصر (1988). العلاقة بين السلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب. ***المجلة العربية للتربية***، 1(8)، تونس، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

302. مقحوت، فتيحة (2014). **أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوّقين في شهادة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

303. ملحم، سامي محمد (2008). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية. ***البصائر مجلة علمية محكمة جامعة عمان العربية***، 12(2)، 143-191.

304. الملي، سهاد (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين -دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق- ***مجلة جامعة دمشق***، جامعة دمشق، 26(3)، 135-191.

305. المليجي، حلمي (1972). **علم النفس المعاصر**. الطبعة الثانية. بيروت: دار النهضة العربية.

306. منصور، علي (1992). **التعلم ونظرياته**. جامعة دمشق، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

307. منصور، محمد جميل (1984). **قراءات في مشكلة الطفولة**.

308. منصوري، مصطفى(2015). **التأخر الدراسي (أسبابه، آثاره وطرق علاجه)**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

309. مهنا، بشير عبد الله (2007). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المتميزات في مدينة الموصل، ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***، 5جامعة الموصل، (1)، 55-78.

310. موراي، إدوارد (1988) **الدافعية والانفعال**، ترجمة(أحمد عبد العزيز سلامة). القاهرة: دار الشرق.

311. موسى، رشاد علي عبد العزيز(دون سنة). **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**. القاهرة، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

312. موسى، رشاد علي عبد العزيز(1994). **علم النفس الدافعي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

313. المومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 11(1)، 292- 323.

314. ميزاب، ناصر (2013). **إشكالية مفهوم الذات، عبر مقاربات نفسية مختلفة**. عمان: دار وائل للنشر.

315. الناطور، رشا (2008). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام (المستجدين- المعيدين)**. بحث لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

316. نشواتي، عبد المجيد (1977). **التفوق العقلي وبعض جوانب الدافعية وسمات الشخصية عند الطلاب الثانوية في سوريا**. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية.

317. نشواتي، عبد المجيد (1986). **علم النفس التربوي**. الطبعة الثالثة. عمان: دار الفرقان.

318. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي**. عمان: دار وائل للنشر.

319. النعيمي، هادي صالح رمضان (2010) أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية، ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***، 10(2)، 79-113.

320. هنا، عطية محمود(1959). **التوجيه التربوي والمهني**، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

321. هول.ك ولندزي .ج (1971). **نظريات الشخصية** (ترجمة فرح أحمد فرح وقدري محمود حفني ولطفي محمد فطيم). القاهرة: الهيئة العامة للتأليف والنشر.

322. الهي، سوسن رشاد نور (2009). **علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة الاجتماعية كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى.

323. وفيق، صفوت مختار (1999). **مشكلات الأطفال السلوكية**. دار العلم والثقافة.

324. يحياوي، زكية (2016). **توقعات المعلم حول التلميذ وأثرها على مفهوم الذات والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر2.

325. اليحيائي، فاطمة بنت علي بن سعيد (2013). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة نزوى.

المراجع باللغة الأجنبية:

326. Ajuraguerra,J et Marcelli, D (1989). **Psychopathologie de l'enfant**. Paris, édition Masson.

327. Alaphilippe, D, Maintier, C et Defer, J.P (2002) « étude deL'estime de soi, phase2, ». ***revue de psychologie de l'éducation***, n.7.

328. Asl, M., E., Bayat, M. (2011) Relationship between emotional intelligence and achievement motive with locusof control among female nurses in north part of Khuzestan in 2009. ***Middle-East Journal of Scientific Research***, 9(2), 184-188.

329. Bably, R., Rachmi, S., Sapna S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents. ***Journal of arts, sciences & commerce*.** 2 (2), 126-130.

330. Bain,D (1985). **« Un point de vue de psychologie devant les interprétations sociologiques**. **Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques de l'échec scolaire ».** Actes du colloque franco-suisse, 1984, Paris, CNRS.

331. Bar-On, Parker James D.A. (2000). Emotional intelligence quotiens in rentory vertion,M,HSUS

332. Bee, H e t Boyd, D **(**2003**) psychologie du développement-les ages de la vie,** 2 édition, Bruxelles, éditions de boeck-université.

333. Berthelot,J.M(1983). **Le piège scolaire**. Paris, France, p.u.f.

334. Bolognini, M, Plancherel, B, Nunez, R et Bettschart, W (1994) **préadolescence, théorie, recherche et clinique**, paris, esf éditeur

335. Boudon, R (1975) **l'inégalité des chances –la mobilité sociale Dans les sociétés industrielles**, paris, édition Armand colin.

336. Boussena. M et Zahi. Ch. (2000). l'impact de la pratique d'orientation scolaire te professionnelle sur la motivation et la réussite scolaire des jeunes. 70-84.

337. Boyatzis,R.E.,Golman,D.,and Rhee,K(1999).**Clustering competence In emotional intelligence : Insights from the emotional competence Inventory,in R.Bar- On**.
338. Brisset, D (1972) « to ward clarification of self-esteem »***Psychiatry review***, n.35.
339. Burns, R.B (1979) **the self-concept**, London, Longman.
340. Chamundeswari.S (2013). emotional intelligence and academic achievement among students at the higher secondary Level. ***International journal of academic research in economics and management sciences***.vol2, No 4, 178-187.
341. Chermiss, C, Golman. D (2001**). the emotionally intelligent workplace**.
342. Chetri. S (2014). Achievement motivation of adolescents and its relationship with academic achievement. ***International journal of humanities and social science invention***, 3(6), 08-15.
343. DE Saint Paul, J (1999) **estime de soi, confiance en soi-Les fondements de notre équilibre personnel et social**, paris,
344. Delandsheere, G (1979). **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. Tome 2, Paris, édition PUF.
345. **dictionnaire encyclopédique universel** (1996) ,2édition,PARIS,Hachette édition.
346. Elder,L(1999).Critical thinking : The Key to emotional intelligence approaches to Enhance social and emotional Learning**. *Journal of School Health*** ,21(1),186-191.
347. Forner, Y(1986). **les déterminants non cognitifs des projets scolaires etprofessionnels des lycéens en classe terminale**. Thèse de doctorat 3 cycle, université rené Descartes..
348. Forquin, J.C(1990). Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche, recueil de notes et synthèses. ***Revue française de pédagogie***, Paris,INRP, l'harmattan,**18 (5)**,115-140.
349. Foulquié, P (1971). **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris, édition PUF.
350. Gagné, F (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions, gifted child quarterly, 29(2).103-112.
351. Gagnon. M (**2009**), **l'applicabilité du test d'intelligence motionnelle Mayer- Salovey- Caruso (MSCEIT) chez les personnes agées** thèse de doctorat en psychologie,université Laval.

352. Gohori,M.G, khosropour,F (2015) The relationship between cognitive intelligence, self –esteem, achievement motivation and academic performance of students in Kerman university of medical, ***international journal of biology, pharmacy*.** Vol 4, No 07; p p 563-576.
353. Golman. D .(1995) **emotional intelligence: why it can matter more than IQ?** New York, Bantam books
354. Gourdol,Pierre,J(2007). **Renforcer l'estime de soi des jeunes**. Le Rhône Echo santé.
355. Gras,A(1974). **Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux**. Paris, Larousse-université.
356. Guillon,S & Crocq,A(2004). Estime de soi à l'adolescence. ***Revue de la Littérature neuropsychiatrique de l'enfance et de l'adolescence***, n° 52, 30-36.
357. Hansenne, M (2004) **psychologie de la personnalité**, 1édition Bruxelles,de boeck et larcier.
358. Hasanvand, B, khaledian, M (2012). The relationship of emotional intelligence with self esteem and academic progress. ***International journal of psychology and behavioral sciences***, 2 (6), 231-236.
359. Hifsa, A (2013). emotional intelligence and self esteem as determinants of transformational leadership style (Pakistani woman leaders in FOCUS). ***The international of social sciences***, 13(1), 51-65.
360. Horrocks, J.E (1976) **the psychology of adolescence**,New york, Houghton Mifflin Company.
361. Hurtig, M et Rondal, J.A (1981**) introduction à la Psychologie de l' enfant**, tome 2, bruxelles, pierrre mardaga éditeur. Inter éditions.
362. Jayashree P., S (2016). Achievement motivation and emotional intelligence: a correlation study. ***The international journal of Indian psychology***. 3(2), 125-128.
363. Kumar V.V., Mehta, M., and Maheshwari, N (2013). Effect of emotional intelligence on the achievement motivation, psychological adjustment and scholastic performance of secondary school students. ***Journal of the Indian Academy of Applied Psychology***, 39(1), 60-67.
364. L'Ecuyer, R (1978) **le concept de soi**, paris, p.u.f.
365. Latha, M (2012). Relationship between self esteem and emotional intelligence of B Ed students. ***International multidisciplinary –journal***. 1(11), 18-23.

366. Lippit, R et White, R (1978). **Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. In psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains**, tome 1 Paris, éditions Dunod.
367. Lopez, G et al., (1987). **Echec scolaire : à qui la faute ? L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique Latine**, Ottawa, Ontario, CRDI.
368. Mahdieh, Gh, Farshid, kh (2015). the relationship between cognitive intelligence, self esteem, achievement motivation and academic performance of students in Kerman university of medical. ***international journal of biology , pharmacy and Allied sciences***, 4(7), 563-576.
369. Mahmood, T, gulzar, S (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well-being among pakistani adolescents. ***Asian journal of social sciences & humanities***, 3 (3), 178-185.
370. Malandain, C (1997) **scolarité et développement de la personnalité**, 2édition, France, publication de l'université de rouen.
371. Mayer,J.D, Caruso, D.R., & Salovey,P(2000). Selecting a intelligence Meets traditional Standards for an intelligence. 27(4) , 267-298.
372. Michaud, J & al.,(2006). Construction et évaluation d'un questionnaire Sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes**. *Revue européenne De psychologie appliquée,*** n° 56, 109-122.
373. Nasir, M. Masrur, R (2010) An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. ***Bulletin of Education and Research***. 32(1), 37-51.
374. Newsome,S,.Day,A.L., & Catano,V.M(2000). **Assessing the predictive validity of emotionnal**.
375. Pil-yean Kim, S., j. (2015) Study of the emotional intelligence and self esteem of infants according to their general characteristics-with a focus on OGU, ULSON city**. *advanced sciences and technology letters***,volume105 , 71-76..
376. Rahel, T (2014). Emotional intelligence and self esteem among Indian and foreign students. ***International journal of humanities and social science invention***, 3(6), 16-25.
377. Rahman, R., Afiyah, F., Rahman, W.R. (2013) A cross cultural study of achievement motivation and its relationship with emotional intelligence between Indonesian and Malay female students of IIUM. ***Psycho-Behavioural Science and Quality of Life***, 3 (17), 83.

378. Redjeb,S et al.,(1976). **Développement psychologique et réussite scolaire**. Université de Tunis, centre d'étude de recherche économique et sociale, Tunis.
379. Reuchlin, M (1970). **Traité de psychologie appliquée**. Tome 5, Paris, édition PUF.
380. Reuchlin,M(1991) **les différences individuelles à l'école. Aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques**Paris, p.u.f.
381. Rosenberg, M (1965) **society and the adolescent self-image,**Princeton, new jersey, university press.
382. Ruchi, D (2012). Emotional intelligence and academic motivation among adolescents:a relationship study. ***International journal of multidisciplinary research***, 2(3), 142-147.
383. Ruel, P.H (1987) « motivation et représentation de soi ». ***Revue des sciences de l'éducation***, vol.13, n.2, université de Sherbrooke,Québec, Canada.
384. Sahafi,F., Mohd Zuri, B., Gh (2015). Gender differences on emotional intelligence elements towards academic achievement among gifted students in Saudi Arabia. ***International journal of research in social sciences,*** 5(2), 37-51.
385. Shusma, A., N, Nourdjehan, N., G (2014). A study of emotional intelligence and academic achievement of students-teachers of colleges of education. ***multi disciplinary scientific reviewer***, 1(2), 05-16
386. Tourtet,L(1974). **L'école face aux handicaps socio-culturels**. Paris, édition Armand Colin.
387. Vallerand,R .J,Thill,E.E et autres(1993**). Introduction à la psychologie de la motivation**. Laval,Québec Etudes vivantes.
388. Veiga, F., H (2009) underachievers, underachievers and student's self – concept. ***International journal of developmental and educational psychology***.2(1). 299-306.
389. Ziller, R.C(1973) **the social self,** New York, perganon pres inc.

الملاحق

ملحق رقم (01): الصورة الأوّلية لمقياس الذكاء الانفعالي

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....

التخصص: .....الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"(دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً)**. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الذكاء الانفعالي للباحث العربي أحمد عبد المنعم الدردير.

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة(**متفوقون ومتأخرون دراسياً من السنة الثالثة ثانوي)**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد الذكاء الانفعالي .
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه:" القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها و صياغتها بوضوح، و تنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم للدخول معهم في علاقات إيجابية، تساعد الفرد على الترقي العقلي و الانفعالي و المهني و تعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة ".

ويعرَف الذكاء الانفعالي إجرائياً بأنه:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي للباحث العربي أحمد عبد المنعم الدردير (2004) .

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:**(ينطبق علي تماما) (ينطبق علي كثيرا) (ينطبق علي أحيانا) (ينطبق علي قليلا) (لا ينطبق علي إطلاقا)**

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

-البعد الأول: الوعي بالذات

ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها

الرقم	العبـــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
2	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني استطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
3	أقدر انفعالاتي و عواطفي تقديرا جيدا					
4	اشعر بالرضا عن ذاتي عندما اقدر الأمور تقديرا واقعيا					
5	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي					
6	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
7	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...)					
8	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة					
9	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					
10	أثق في قدراتي ثقة كاملة					
11	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي					
12	استطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
13	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية					
14	لدي القدرة على تحديد أخطائي					
15	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل					
16	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.					

-**البعد الثاني: تنظيم الذات:** ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوكيد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد و قدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وقدرته على الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصحية، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار مواجهة متطلبات الحياة، وقدرته على أن يكون جدير بالثقة مع الآخرين.

الرقم	العبـــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
2	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
3	عادة أكون هادئا و ايجابيا حتى في الظروف الصعبة					
4	اشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					
5	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
6	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					
7	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي					
8	أظل هادئا و ايجابيا تجاه أي شخص حتى اعرفه جيدا					
9	عندما اشعر بالتوتر و العصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف					
10	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار					
11	لا أقول أشياء و اندم عليها					
12	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي					
13	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني اذهب إلى (صديق...) كي أغير حالتي المزاجية					
14	ابذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
15	عندما اشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
16	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
17	اشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين					
18	استطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					

-البعد الثالث: الدافعية

وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة، والعمل المتواصل دون ملل وإجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة.

الرقم	العبـــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
2	أفضل انجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة					
3	أكون متفائلا بصفة عامة و اخطط لمستقبلي					
4	أسعى دائما لأكون من المتفوقين					
5	دائما أكمل أو أنهي أي عمل اشرع في أدائه					
6	استطيع التفكير جيدا و أركز في عملي في الظروف الضاغطة.					
7	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.					
8	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى و لو أخذت النصيحة من شخص اصغر مني.					
9	ابذل قصارى في أي عمل حتى و لم يقدره.					
10	لا اشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم استطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.					
11	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه.					
12	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد.					
13	ألتزم دائما بوعودي و عهودي مع الآخرين.					
14	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.					
15	افعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
16	يصفني زملائي بأنني طموح جدا.					
17	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
18	أشعر بالإرتياح تجاه الآخرين.					

-البعد الرابع: التعاطف

ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع .

الرقم	العبـــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
2	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
3	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
4	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شعر يخالف القانون					
5	استطيع معرفة و فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
6	اشعر بالإرتياح تجاه الناس العاطفيين					
7	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
8	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري					
9	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					
10	استمع إلى مشكلة الآخرين و أسعى إلى حلها					
11	استطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
12	أبادر بتقديم العون و المساعدة للمحتاجين					
13	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
14	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم					
15	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
16	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم					

-البعد الخامس: المهارات الاجتماعية

وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنسب إليهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المنافسات الاجتماعية والتوكيدية والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل مميز.

الرقم	العبـــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة					
2	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.					
3	أجيد في التعامل مع الآخرين					
4	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة					
5	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الإجتماعية					
6	استطيع أن انسجم بسهولة وسرعة مع أي موقف					
7	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
8	نشاط الجماعة شيء استطيع فهمه والتناغم معه					
9	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة					
10	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
11	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة					
12	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز					
13	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
14	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
15	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة					
16	استطيع التحدث أمام حشد من الناس					
17	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
18	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا					
19	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
20	استطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة					

ملحق رقم (02): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف	100 %	تعديل	أشعر بالثقة بالنفس في معظم المواقف
02	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي	80 %	تثبيت	/
03	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف	100 %	تثبيت	/
04	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة	100 %	تثبيت	/
05	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها	100 %	تثبيت	/
06	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية	100 %	تثبيت	/
07	أبادر دائما بمحادثة الآخرين	100 %	تثبيت	/
08	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني استطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني	80 %	تعديل	عندما أكون قلقا من مشكلة فإني استطيع تحديد الجانب الذي يضايقني فيها
09	أفضل انجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة	100 %	تثبيت	/
10	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب	100 %	تثبيت	/
11	أقدر انفعالاتي و عواطفي تقديرا جيدا	100 %	تثبيت	/
12	عادة أكون هادئا و ايجابيا حتى في الظروف الصعبة	100 %	تثبيت	/
13	أكون متفائلا بصفة عامة و اخطط لمستقبلي	100 %	تثبيت	/
14	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين	100 %	تثبيت	/
15	أجيد في التعامل مع الآخرين	100 %	تثبيت	/
16	أسعى دائما لأكون من المتفوقين	100 %	تثبيت	/
17	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شعر يخالف القانون	80 %	تثبيت	/
18	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة	100 %	تثبيت	/
19	اشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي	100 %	تثبيت	/
20	اشعر بالرضا عن ذاتي عندما اقدر الأمور تقديرا واقعيا	100 %	تثبيت	/
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل اشرع في أدائه	100 %	تثبيت	/
22	استطيع معرفة و فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم	100 %	تثبيت	/
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة	100 %	تثبيت	/
24	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي	100 %	تثبيت	/
25	أشعر بأني كفء في إدارة المناقشات الإجتماعية	100 %	تثبيت	/

26	اشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين	100 %	تثبيت	/
27	استطيع التفكير جيدا و أركز في عملي في الظروف الضاغطة	100 %	تثبيت	/
28	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف	100 %	تثبيت	/
29	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي	100 %	تثبيت	/
30	استطيع أن انسجم بسهولة و سرعة مع أي موقف	100 %	تثبيت	/
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الإعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها	100 %	تثبيت	/
32	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي	100 %	تثبيت	/
33	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي	90 %	تثبيت	/
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،....)	100 %	تثبيت	/
35	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي	100 %	تثبيت	/
36	أظل هادئا و ايجابيا تجاه أي شخص حتى اعرفه جيدا	100 %	تثبيت	/
37	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري	80 %	تثبيت	/
38	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى و لو أخذت النصيحة من شخص اصغر مني	100 %	تثبيت	/
39	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة	100 %	تثبيت	/
40	نشاط الجماعة شيء استطيع فهمه و التناغم معه	100 %	تثبيت	/
41	عندما اشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف	90 %	تثبيت	/
42	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين	100 %	تثبيت	/
43	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة	100 %	تثبيت	/
44	ابذل قصارى جهدي في أي عمل حتى و لم يقدره	100 %	تثبيت	/
45	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف	100 %	تثبيت	/
46	لا اشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم استطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد	100 %	تثبيت	/
47	استمع إلى مشكلة الآخرين و أسعى إلى حلها	100 %	تثبيت	/
48	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما	100 %	تثبيت	/
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار	90 %	تعديل	بالنسبة إليّ تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار
50	أثق في قدراتي ثقة كاملة	100 %	تثبيت	/
51	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة	100 %	تثبيت	/
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه	100 %	تثبيت	/

53	استطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين	100 %	تثبيت	/
54	لا أقول أشياء و اندم عليها	100 %	تثبيت	/
55	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي	90 %	تثبيت	/
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد	100 %	تثبيت	/
57	أبادر بتقديم العون و المساعدة للمحتاجين	100 %	تثبيت	/
58	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي	100 %	تثبيت	/
59	استطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه	90 %	تثبيت	/
60	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز	100 %	تثبيت	/
61	ألتزم دائما بوعودي و عهودي مع الآخرين	100 %	تثبيت	/
62	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين	100 %	تثبيت	/
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية	100 %	تثبيت	/
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني اذهب إلى (صديق...) كي أغير حالتي المزاجية	100 %	تثبيت	/
65	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري	100 %	تثبيت	/
66	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه	100 %	تثبيت	/
67	لدي القدرة على تحديد أخطائي	100 %	تثبيت	/
68	ابذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء	100 %	تثبيت	/
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم	100 %	تثبيت	/
70	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين	100 %	تثبيت	/
71	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل	100 %	تثبيت	/
72	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة	80 %	تثبيت	/
73	افعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد	100 %	تثبيت	/
74	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب	80 %	تثبيت	/
75	استطيع التحدث أمام حشد من الناس	100 %	تثبيت	/
76	عندما اشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله	100 %	تثبيت	/
77	يصفني زملائي بأنني طموح جدا	100 %	تثبيت	/
78	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص	100 %	تثبيت	/
79	استطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن	100 %	تثبيت	/

80	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة و لو كان بسيطا	80 %	تثبيت	/
81	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي	100 %	تثبيت	/
82	اشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين	100 %	تثبيت	/
83	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك	100 %	تثبيت	/
84	عندما اشعر بالضيق فإنني اعرف سببه	100 %	تثبيت	/
85	أشعر بالإرتياح تجاه الآخرين	100 %	تثبيت	/
86	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف	100 %	تثبيت	/
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم	100 %	تثبيت	/
88	استطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة	100 %	تثبيت	/

ملحق رقم (03): الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	المفردات	ينطبق علي تماما	ينطبق علي كثيرا	ينطبق علي أحيانا	ينطبق علي قليلا	لا ينطبق علي إطلاقا
01	أشعر بالثقة بالنفس في معظم المواقف					
02	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
03	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
04	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة					
05	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
06	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
07	أبادر دائما بمحادثة الآخرين					
08	عندما أكون قلقا من مشكلة فإني استطيع تحديد الجانب الذي يضايقني فيها					
09	أفضل انجاز الأعمال التي تتطلب جهدا ومهارة					
10	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
11	أقدر انفعالاتي و عواطفي تقديرا جيدا					
12	أكون متفائلا بصفة عامة و اخطط لمستقبلي					
13	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
14	أجيد في التعامل مع الآخرين					
15	أسعى دائما لأكون من المتفوقين					
16	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة					
17	اشعر بالرضا عن ذاتي عندما اقدر الأمور تقديرا واقعيا					
18	دائما أكمل أو أنهي أي عمل اشرع في أدائه					
19	استطيع معرفة و فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
20	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
21	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي					
22	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الإجتماعية					
23	اشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين					
24	استطيع التفكير جيدا و أركز في عملي في الظروف الضاغطة					
25	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					

26	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
27	استطيع أن انسجم بسهولة و سرعة مع أي موقف					
28	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الإعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها					
29	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
30	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي					
31	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...)					
32	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
33	أظل هادئا و ايجابيا تجاه أي شخص حتى اعرفه جيدا					
34	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري					
35	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى و لو أخذت النصيحة من شخص اصغر مني					
36	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة					
37	نشاط الجماعة شيء استطيع فهمه و التناغم معه					
38	عندما اشعر بالتوتر و العصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف					
39	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					
40	ابذل قصارى جهدي في أي عمل حتى و لم يقدره					
41	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
42	لا اشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم استطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد					
43	استمع إلى مشكلة الآخرين و أسعى إلى حلها					
44	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
45	بالنسبة إليّ تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.					
46	أثق في قدراتي ثقة كاملة					
47	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة					
48	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه					
49	استطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
50	لا أقول أشياء و اندم عليها					
51	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي					

52	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد					
53	أبادر بتقديم العون و المساعدة للمحتاجين					
54	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي					
55	استطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
56	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز					
57	ألتزم دائما بوعودي و عهودي مع الآخرين					
58	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
59	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية					
60	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني اذهب إلى (صديق...) كي أغير حالتي المزاجية					
61	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
62	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه					
63	لدي القدرة على تحديد أخطائي					
64	ابذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
65	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم					
66	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
67	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل					
68	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة					
69	افعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
70	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
71	استطيع التحدث أمام حشد من الناس					
72	عندما اشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
73	يصفني زملائي بأنني طموح جدا					
74	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
75	استطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
76	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة و لو كان بسيطا					
77	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
78	اشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين					

79	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
80	عندما اشعر بالضيق فإنني اعرف سببه					
81	أشعر بالإرتياح تجاه الآخرين					
82	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
83	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم					
84	استطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة					

ملحق رقم (04): الصورة الأوّلية لمقياس الدافعية للإنجاز

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة): ..... **الدرجة العلمية**.....

التخصص: .....**الجامعة:** .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"(دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً)**. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الدافعية للإنجاز للباحث غرم الله بن صالح الغامدي(**2009**).

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (**متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد الدافعية للإنجاز.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

وتعَرف دافعية للإنجاز بأنها:" استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق".

وتعرَف دافعية للإنجاز إجرائياً بأنها:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس دافعية للإنجاز للباحث غرم الله بن صالح الغامدي(**2009**).

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:(**تنطبق**) (**تنطبق بدرجة متوسطة**) (**لا تنطبق**).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح

ويقصد به الرغبة الجادة في التفوق والمحاولة للوصول على النجاح وتجنب الفشل.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق					
2	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً					
3	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة					
4	يصعب عليَ الإحساس بالفشل					
5	الناجحون هم صناع الحياة					
6	التفوق لا يحصل عليه إلاّ القلائل					
7	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة					
8	التفوق لا يعني لي الكثير					

-البعد الثاني: التخطيط للمستقبل

ويقصد به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر فقط.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي					
2	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف					
3	ليس من المهم وضع الأهداف					
4	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر					
5	رسم الأهداف يسهّل عملية التنفيذ					
6	التخطيط السليم أساس النجاح					
7	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل					
8	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً					

-البعد الثالث: المثابرة والنضال

ويقصد به الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أرفض الاستسلام بسهولة					
2	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه					
3	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي					
4	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة					
5	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة					
6	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة					
7	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة					
8	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية					

-البعد الرابع: أداء الأعمال بسرعة وإتقان

ويقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أنا بطيء في إنجاز أعمالي					
2	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته					
3	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط					
4	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل					
5	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة					
6	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد					
7	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان					
8	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط					
9	أحب أن أتقن ما أعمله					
10	أنجز أعمالي بسرعة					

-البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية

ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح أو الفشل بكل شجاعة.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتحمَل مسؤولية أعمالي					
2	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين					
3	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح					
4	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل					
5	تحمل المسؤولية أمر يضايقني					
6	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي					

-البعد السادس: الثقة بالنفس والاحساس بامتلاك المقدرة

ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أي قرار.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس					
2	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين					
3	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار					
4	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية					
5	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة					
6	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي					

-البعد السابع: المكافآت المادية والمعنوية

ويقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد					
2	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي					
3	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل					
4	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل					
5	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي					
6	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي					
7	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا					
8	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني					

البعد الثامن: المنافسة

ويقصد به شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين ومحاولته لإنجاز وابتكار شيئا جديدا.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي					
2	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير					
3	أكره العمل المشحون بالمنافسات					
4	أرفض منافسة الآخرين					
5	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد					
6	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي					
7	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين					
8	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز					

-**البعد التاسع: الاستقلال** ويقصد به حرية الفرد في اتخاذ قراراته وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد وقدرته على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين .

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري					
2	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد					
3	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة					
4	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين					
5	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين					
6	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ					
7	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة					
8	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي					

-البعد العاشر: التغلب على العوائق والصعوبات

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها وعدم الاستسلام لها.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات					
2	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي					
3	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة					
4	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات					
5	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي					
6	ليس هناك عمل دون عقبات					
7	أعمل بالمثل القائل"الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"					
8	أفضَل القيام بالمهام الصعبة					
9	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي					
10	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح					

ملحق رقم (05): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	أشعر برغبة كبيرة في التفوق	100 %	تثبيت	/
02	أرفض الاستسلام بسهولة	100 %	تثبيت	/
03	أتحمّل مسؤولية أعمالي	100 %	تثبيت	/
04	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد	100 %	تثبيت	/
05	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري	100 %	تثبيت	/
06	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي	100 %	تثبيت	/
07	أنا بطيء في إنجاز أعمالي	90 %	تثبيت	/
08	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس	100 %	تثبيت	/
09	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي	100 %	تثبيت	/
10	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً	100 %	تثبيت	/
11	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه	100 %	تثبيت	/
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	100 %	تثبيت	/
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي	100 %	تثبيت	/
14	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد	100 %	تثبيت	/
15	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات	100 %	تعديل	من الأفضل القيام بعمل خال من الصعوبات
16	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف	100 %	تثبيت	/
17	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته	100 %	تعديل	ما يهمّني هو إنجاز عملي بسرعة وليس جودته
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين	100 %	تثبيت	/
19	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة	100 %	تثبيت	/
20	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي	100 %	تثبيت	/
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط	100 %	تثبيت	/
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل	100 %	تثبيت	/
23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة	100 %	تثبيت	/
24	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير	100 %	تثبيت	/
25	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي	100 %	تثبيت	/
26	ليس من المهم وضع الأهداف	100 %	تثبيت	/
27	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل	100 %	تثبيت	/

28	يصعب عليَ الإحساس بالفشل	100 %	تثبيت	/
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر	100 %	تثبيت	/
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	100 %	تعديل	أشعر بالراحة حين أنهي كل أعمالي
31	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة	100 %	تعديل	أهتم كثيراً بأن أقدم عملي في أحسن صورة
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح	100 %	تثبيت	/
33	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	100 %	تثبيت	/
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات	100 %	تثبيت	/
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات	100 %	تثبيت	/
36	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار	100 %	تثبيت	/
37	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل	100 %	تثبيت	/
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين	80 %	تعديل	/
39	الناجحون هم صناع الحياة	100 %	تثبيت	/
40	رسم الأهداف يسهَل عملية التنفيذ	100 %	تثبيت	/
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة	100 %	تثبيت	/
42	أرفض منافسة الآخرين	100 %	تثبيت	/
43	أشعر باليأس والاحباط حين تعترضني عوائق في عملي	100 %	تثبيت	/
44	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل	100 %	تثبيت	/
45	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل	100 %	تثبيت	/
46	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	80 %	تعديل	أنهي عملي أولا و لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد
47	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية	100 %	تثبيت	/
48	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي	100 %	تثبيت	/
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد	80 %	تثبيت	/
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين	100 %	تثبيت	/
51	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة	100 %	تثبيت	/
52	تحمَل المسؤولية أمر يضايقني	100 %	تثبيت	/
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي	100 %	تثبيت	/
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ	100 %	تثبيت	/
55	ليس هناك عمل دون عقبات	100 %	تثبيت	/
56	التخطيط السليم أساس النجاح	100 %	تثبيت	/
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان	100 %	تثبيت	/

58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة	100 %	تثبيت	/
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي	100 %	تثبيت	/
60	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	80 %	تثبيت	/
61	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة	100 %	تثبيت	/
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط	100 %	تثبيت	/
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا	100 %	تثبيت	/
64	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"	100 %	تثبيت	/
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل	100 %	تثبيت	/
66	أحب أن أتقن ما أعمله	100 %	تثبيت	/
67	أفضَل القيام بالمهام الصعبة	100 %	تثبيت	/
68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	100 %	تثبيت	/
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة	100 %	تثبيت	/
70	التفوق لا يعني لي الكثير	100 %	تثبيت	/
71	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية	100 %	تثبيت	/
72	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي	100 %	تثبيت	/
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي	100 %	تثبيت	/
74	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً	100 %	تثبيت	/
75	أنجز أعمالي بسرعة	100 %	تثبيت	/
76	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي	100 %	تثبيت	/
77	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز	100 %	تثبيت	/
78	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح	90 %	تثبيت	/
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني	100 %	تثبيت	/
80	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي	80 %	تثبيت	/

ملحق رقم (06): الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
01	أشعر برغبة كبيرة في التفوق			
02	أرفض الاستسلام بسهولة			
03	أتحمَل مسؤولية أعمالي			
04	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد			
05	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري			
06	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي			
07	أنا بطيء في إنجاز أعمالي			
08	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس			
09	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي			
10	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً			
11	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه			
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين			
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي			
14	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد			
15	من الأفضل القيام بعمل خال من الصعوبات			
16	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف			
17	ما يهمّني هو إنجاز عملي بسرعة وليس جودته			
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين			
19	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة			
20	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي			
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل			
23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة			
24	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير			
25	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي			
26	ليس من المهم وضع الأهداف			
27	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل			
28	يصعب عليَ الإحساس بالفشل			
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر			
30	أشعر بالراحة حين أنهي كل أعمالي			

31	أهتم كثيراً بأن أقدم عملي في أحسن صورة			
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح			
33	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة			
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات			
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات			
36	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار			
37	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل			
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين			
39	الناجحون هم صناع الحياة			
40	رسم الأهداف يسهَل عملية التنفيذ			
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة			
42	أرفض منافسة الآخرين			
43	أشعر باليأس والاحباط حين تعترضني عوائق في عملي			
44	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل			
45	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل			
46	أنهي عملي أولا و لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
47	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية			
48	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي			
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد			
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين			
51	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة			
52	تحمَل المسؤولية أمر يضايقني			
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي			
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ			
55	ليس هناك عمل دون عقبات			
56	التخطيط السليم أساس النجاح			
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان			
58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة			
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي			
60	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة			
61	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة			
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط			
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا			

64	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"			
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل			
66	أحب أن أتقن ما أعمله			
67	أفضَل القيام بالمهام الصعبة			
68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين			
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة			
70	التفوق لا يعني لي الكثير			
71	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية			
72	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي			
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي			
74	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً			
75	أنجز أعمالي بسرعة			
76	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي			
77	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز			
78	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح			
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني			
80	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي			

ملحق رقم (07): الصورة الأوّلية لمقياس تقدير الذات

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة): ..... **الدرجة العلمية**.....

التخصص: .....**الجامعة:** .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان" **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" (دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً)**. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس تقدير الذات من إعداد بروس آهير (Bruce, R Hare).

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة **(متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة)**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد تقدير الذات.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

ويعَرف تقدير الذات بأنه:" تقييم التلميذ– من خلال استجابته لذاته– جوانب شخصيته وذلك لمحاولة فهم نفسه وفهم الآخرين.

ويقصد بتقدير الذات إجرائياً "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس تقدير الذات لبروس آهير. علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي: **(أوافق بشدة) (أوافق) (لا أوافق) (لا أوافق بشدة)**.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

البعد الأول: تقدير الذات العائلي ويشير إلى مدى تقدير التلميذ لذاته من خلال سلوك والديه تجاهه.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	والدي فخوران بي					
2	أجد إهمال من الأسرة في المنزل					
3	لدى الوالدين إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي					
4	والدي يتخليان عني					
5	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها					
6	يتوقع والدي مني الكثير					
7	أنا شخص مهم في أسرتي					
8	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل					
9	والدي يعتقدان أنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل					
10	أتمنى لو كنت ولدت في أسرة أخرى					

البعد الثاني: تقدير الذات المدرسي ويشير إلى مدى تقدير التلميذ لذاته من خلال سلوك أساتذته تجاهه.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	المعلمون يتوقعون مني الكثير					
2	أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين					
3	أشعر أنني عديم الفائدة في المدرسة					
4	أنا فخور بدرجاتي					
5	المدرسة أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للطلاب الآخرين					
6	المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها.					
7	معظم المدرسين لا يفهمونني					
8	أنا شخص مهم في الفصل					
9	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها.					
10	أشعر أنني محظوظ بنوعية المعلمين الذين درسوني منذ التحاقي بالمدرسة حتى الآن.					

-**البعد الثالث: تقدير الذات الرفاقي** ويشير إلى مدى تقدير التلميذ لذاته من خلال سلوك رفاقه تجاهه.

الرقم	العبـــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.					
2	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.					
3	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين ممن هم في نفس عمري.					
4	الأشخاص من نفس عمري غالبا ما يضايقونني.					
5	بعض الأصحاب يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم.					
6	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم					
7	أشخاص آخرون يتمنون لو كانو مثلي.					
8	أتمنى لو منت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرين.					
9	لو أن أصدقائي قرروا التصويت على قائد للمجموعة فسوف ينتخبونني ضمن المراكز القيادية العالية.					
10	عندما تكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.					

ملحق رقم (08): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس تقدير الذات.

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	والدي فخوران بي	%100	تثبيت	/
02	أجد إهمال من الأسرة في المنزل	%100	تثبيت	/
03	لدى الوالدين إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي	%100	تثبيت	/
04	والدي يتخليان عني	%100	تثبيت	/
05	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها	%100	تثبيت	/
06	يتوقع والدي مني الكثير	%100	تثبيت	/
07	أنا شخص مهم في أسرتي	%100	تثبيت	/
08	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل	%100	تثبيت	/
09	والدي يعتقدان أنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل	%100	تعديل	والدي يعتقدان أنني سأكون شخصا مهما في المستقبل
10	أتمنى لو كنت ولدت في أسرة أخرى	%100	تثبيت	/
11	المعلمون يتوقعون مني الكثير	%100	تعديل	الأساتذة يتوقعون مني الكثير
12	أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين	%100	تثبيت	/
13	أشعر أنني عديم الفائدة في المدرسة	%100	تعديل	أشعر أنني عديم الفائدة في الثانوية
14	أنا فخور بدرجاتي.	%100	تعديل	أنا فخور بنتائجي الدراسية
15	المدرسة أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للطلاب الآخرين	%100	تعديل	الثانوية أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين
16	المعلمون عادة ما يكون سعداء من الواجبات التي أقوم بها.	%80	تعديل	الأساتذة عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بها.
17	معظم المدرسين لا يفهمونني	%100	تعديل	معظم الأساتذة لا يفهمونني
18	أنا شخص مهم في الفصل	%100	تعديل	أنا شخص مهم في القسم
19	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها	%80	تعديل	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها
20	أشعر أنني محظوظ بنوعية المعلمين الذين درسوني منذ التحاقي بالمدرسة حتى الآن.	%100	تثبيت	/
21	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.	%100	تثبيت	/
22	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.	%100	تثبيت	/
23	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين ممن هم في نفس عمري.	%90	تثبيت	/

24	الأشخاص من نفس عمري غالبا ما يضايقونني.	90 %	تثبيت	/
25	بعض الأصحاب يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم.	%100	تثبيت	/
26	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم	%90	تثبيت	/
27	أشخاص آخرون يتمنون لو كانو مثلي.	%100	تثبيت	/
28	أتمنى لو منت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرين.	%100	تثبيت	/
29	لو أن أصدقائي قرروا التصويت على قائد للمجموعة فسوف ينتخبونني ضمن المراكز القيادية العالية.	%100	تثبيت	/
30	عندما تكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.	%100	تثبيت	/

ملحق رقم (09): الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات.

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	والدي فخوران بي				
02	أجد إهمال من الأسرة في المنزل				
03	لدى الوالدين إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي				
04	والدي يتخليان عني				
05	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها				
06	يتوقع والدي مني الكثير				
07	أنا شخص مهم في أسرتي				
08	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل				
09	والديّ يعتقدان أنني سأكون شخصاً مهماً في المستقبل				
10	أتمنى لو كنت ولدت في أسرة أخرى				
11	الأساتذة يتوقعون مني الكثير				
12	أشعر أنني عديم الفائدة في الثانوية				
13	أنا فخور بنتائجي الدراسية				
14	الثانوية أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين				
15	الأساتذة عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بها				
16	معظم الأساتذة لا يفهمونني				
17	أنا شخص مهم في القسم				
18	يبدو أنني مهما بذلتُ من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها				
19	أشعر أنني محظوظ بنوعية المعلمين الذين درسوني منذ التحاقي بالمدرسة حتى الآن.				
20	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.				
21	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.				
22	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين ممن هم في نفس عمري.				
23	بعض الأصحاب يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم.				
24	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم				
25	أشخاص آخرون يتمنون لو كانو مثلي.				
26	أتمنى لو منت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرين.				
27	لو أن أصدقائي قرروا التصويت على قائد للمجموعة فسوف ينتخبونني ضمن المراكز القيادية العالية.				
28	عندما تكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.				

الملحق رقم (10) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Corrélations

الوعي بالذات		d1	VAR00001	VAR00008	VAR00011	VAR00020	VAR00024	VAR00029	VAR00034	VAR00039
d1	Corrélation de Pearson	1	,575**	,539**	,496**	,633**	,444**	,512**	,499**	,504**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations

الوعي بالذات		VAR00045	VAR00050	VAR00055	VAR00059	VAR00063	VAR00067	VAR00071	VAR00084
d1	Corrélation de Pearson	,540**	,466**	,443**	,380**	,542**	,544**	,391**	,293*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,002	,023
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

تنظيم الذات		d2	VAR00003	VAR00006	VAR00012	VAR00019	VAR00023	VAR00028	VAR00033	VAR00036	VAR00041	VAR00049
d2	Corrélation de Pearson	1	,425**	,325*	,048	,209	-,324*	,410**	,352**	,322*	,424**	,305*
	Sig. (bilatérale)		,001	,011	,717	,110	,011	,001	,006	,012	,001	,018
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations

تنظيم الذات		VAR00054	VAR00058	VAR00064	VAR00068	VAR00076	VAR00079	VAR00082	VAR00086
d2	Corrélation de Pearson	,520**	,327*	,344**	,264*	,642**	-,281*	,462**	,310*
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,007	,042	,000	,029	,000	,016
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations												
الدافعية		d3	VAR00002	VAR00009	VAR00013	VAR00016	VAR00021	VAR00027	VAR00031	VAR00038	VAR00044	VAR00046
d3	Corrélation de Pearson	1	,273*	,557**	,291*	,524**	,289*	,390**	,418**	,336**	,519**	,580**
	Sig. (bilatérale)		,035	,000	,024	,000	,025	,002	,001	,009	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations									
الدافعية		VAR00052	VAR00056	VAR00061	VAR00066	VAR00073	VAR00077	VAR00081	VAR00085
d3	Corrélation de Pearson	,261*	,305*	,384**	,295*	,394**	,361**	,381**	,444**
	Sig. (bilatérale)	,044	,018	,002	,022	,002	,005	,003	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations									
التعاطف		d4	VAR00005	VAR00010	VAR00014	VAR00017	VAR00022	VAR00026	VAR00032	VAR00037
d4	Corrélation de Pearson	1	,337**	,276*	,263*	,160	,287*	,317*	,354**	,429**
	Sig. (bilatérale)		,008	,033	,042	,222	,026	,014	,006	,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations								
التعاطف		VAR00042	VAR00047	VAR00053	VAR00062	VAR00069	VAR00074	VAR00087
d4	Corrélation de Pearson	,413**	,262*	,299*	,337**	,266*	,356**	,343**
	Sig. (bilatérale)	,001	,044	,020	,008	,040	,005	,007
	N	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral

Corrélations												
المهارات الاجتماعية		D5	VAR00004	VAR00007	VAR00015	VAR00018	VAR00025	VAR00030	VAR00035	VAR00040	VAR00043	VAR00048
D5	Corrélation de Pearson	1	,503**	,381**	,490**	,343**	,560**	,422**	,282*	,389**	,048	,279*
	Sig. (bilatérale)		,000	,003	,000	,007	,000	,001	,029	,002	,718	,031
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
المهارات الاجتماعية		VAR00051	VAR00060	VAR00065	VAR00070	VAR00072	VAR00075	VAR00078	VAR00080	VAR00083	VAR00088
D5	Corrélation de Pearson	,284*	,397**	,295*	,318*	,348**	,352**	,287*	,362**	,316*	,290*
	Sig. (bilatérale)	,028	,002	,022	,013	,006	,006	,026	,004	,014	,025
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Corrélations							
		total	بعد الوعي بالذات	بعد تنظيم الذات	بعد الدافعية	بعد التعاطف	بعد المهارات الاجتماعية
total	Corrélation de Pearson	1	,685**	,793**	,879**	,864**	,849**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (12) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Corrélations

		Total	VAR00 0001	VAR00 002	VAR00 003	VAR00 004	VAR00 005	VAR00 006	VAR00 007	VAR00 008	VAR00 009	VAR000 10
total	Corrélation de Pearson	1	,299*	,519**	,407**	,461**	,369**	,357**	,293*	,311*	,358**	,318*
	Sig. (bilatérale)		,020	,000	,001	,000	,004	,005	,023	,016	,005	,013
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations

		VAR00 0011	VAR00 012	VAR00 013	VAR00 014	VAR00 015	VAR00 016	VAR00 017	VAR00 018	VAR00 019	VAR000 20
total	Corrélation de Pearson	,456**	,032	,350**	,326*	,455**	,387**	,220	,377**	-,200	,361**
	Sig. (bilatérale)	,000	,807	,006	,011	,000	,002	,092	,003	,125	,005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations

		VAR00 0021	VAR00 022	VAR00 023	VAR00 024	VAR00 025	VAR00 026	VAR00 027	VAR00 028	VAR00 029	VAR000 30
total	Corrélation de Pearson	,456**	,353**	,503**	,279*	,357**	,312*	,309*	,443**	,319*	,334**
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,000	,031	,005	,015	,016	,000	,013	,009
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations

		VAR00 0031	VAR00 032	VAR00 033	VAR00 034	VAR00 035	VAR00 036	VAR00 037	VAR00 038	VAR00 039	VAR000 40
total	Corrélation de Pearson	,393**	,347**	,394**	,282*	,445**	,413**	,489**	,350**	,364**	,400**
	Sig. (bilatérale)	,002	,007	,002	,029	,000	,001	,000	,006	,004	,002
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0041	VAR00 042	VAR00 043	VAR00 044	VAR00 045	VAR00 046	VAR00 047	VAR00 048	VAR00 049	VAR000 50
total	Corrélation de Pearson	,373**	,314*	-,051	,392**	,344**	,450**	,391**	,345**	,385**	,327*
	Sig. (bilatérale)	,003	,014	,699	,002	,007	,000	,002	,007	,002	,011
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0051	VAR00 052	VAR00 053	VAR00 054	VAR00 055	VAR00 056	VAR00 057	VAR00 058	VAR00 059	VAR000 60
total	Corrélation de Pearson	,351**	,358**	,390**	,467**	,367**	,340**	,294*	,287*	,417**	,348**
	Sig. (bilatérale)	,006	,005	,002	,000	,004	,008	,023	,026	,001	,006
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0061	VAR00 062	VAR00 063	VAR00 064	VAR00 065	VAR00 066	VAR00 067	VAR00 068	VAR00 069	VAR000 70
total	Corrélation de Pearson	,374**	,331**	,294*	,348**	,360**	,416**	,372**	,385**	,426**	,260*
	Sig. (bilatérale)	,003	,010	,023	,006	,005	,001	,003	,002	,001	,049
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0071	VAR00 072	VAR00 073	VAR00 074	VAR00 075	VAR00 076	VAR00 077	VAR00 078	VAR00 079	VAR000 80
total	Corrélation de Pearson	,565**	,417**	,498**	,313*	,493**	-,191	,264*	,431**	,339**	,443**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,015	,000	,143	,041	,001	,008	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations									
		VAR00 0081	VAR00 082	VAR00 083	VAR00 084	VAR00 085	VAR00 066	VAR00 087	VAR000 88
total	Corrélation de Pearson	,326*	,331**	,303*	,408**	,372**	,348**	,26*	,296*
	Sig. (bilatérale)	,011	,010	,018	,001	,003	,006	,047	,022
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (13) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,826
		Nombre d'éléments	44[a]
	Partie 2	Valeur	,852
		Nombre d'éléments	44[b]
	Nombre total d'éléments		88
Corrélation entre les sous-échelles			,851
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,920
	Longueur inégale		,920
Coefficient de Guttman			,918

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,913	88

الملحق رقم (14) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للانجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Correlations										
السعي نحو التفوّق		d1	VAR00001	VAR00010	VAR00019	VAR00028	VAR00039	VAR00045	VAR00060	VAR00070
d1	Corrélation de Pearson	1	,556**	,291*	,819**	,542**	,534**	,819**	,663**	,817**
	Sig. (bilatérale)		,000	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations									
التخطيط للمستقبل		VAR00006	VAR00016	VAR00026	VAR00029	VAR00040	VAR00056	VAR00065	VAR00074
D2	Corrélation de Pearson	,365**	,420**	,602**	,650**	,597**	,609**	,679**	,529**
	Sig. (bilatérale)	,004	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations									
المثابرة والنضال		VAR00002	VAR00011	VAR00020	VAR00030	VAR00041	VAR00051	VAR00061	VAR00071
D3	Corrélation de Pearson	,386**	,336**	,655**	,577**	,656**	,540**	,564**	,750**
	Sig. (bilatérale)	,002	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations										
أداء الأعمال بسرعة وإتقان		VAR00007	VAR00017	VAR00021	VAR00027	VAR00031	VAR00046	VAR00057	VAR00062	VAR00066	VAR00075
D4	Corrélation de Pearson	1,270*	,530**	,299*	,522**	,477**	,712**	,775**	,660**	,471**	,766**
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations							
الشعور بالمسؤولية		VAR00003	VAR00012	VAR00032	VAR00044	VAR00052	VAR00072
D5	Corrélation de Pearson	,495**	,534**	,722**	,741**	,769**	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations							
الثقة بالنفس وامتلاك القدرة		VAR00008	VAR00018	VAR00036	VAR00047	VAR00058	VAR00076
D6	Corrélation de Pearson	,330*	,812**	,741**	,636**	,784**	,815**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations									
المكافآت المادية والمعنوية		VAR00004	VAR00013	VAR00022	VAR00037	VAR00048	VAR00053	VAR00063	VAR00079
D7	Corrélation de Pearson	,308*	,303*	,284*	,354**	,583**	,589**	,384**	,679**
	Sig. (bilatérale)	,017	,019	,028	,006	,000	,000	,002	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations									
المنافسة		VAR00009	VAR00024	VAR00034	VAR00042	VAR00049	VAR00059	VAR00068	VAR00077
D8	Corrélation de Pearson	,478**	,349**	,498**	,445**	,612**	,588**	,581**	,477**
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations									
الاستقلال		VAR00005	VAR00014	VAR00023	VAR00038	VAR00050	VAR00054	VAR00069	VAR00080
D9	Corrélation de Pearson	,570**	,501**	,555**	,400**	,472**	,628**	,710**	,456**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Correlations										
التغلب على العوائق والصعوبات		VAR00015	VAR00025	VAR00033	VAR00035	VAR00043	VAR00055	VAR00064	VAR00067	VAR00073	VAR00078
D10	Corrélation de Pearson	,401**	,730**	,610**	,567**	,581**	,513**	,672**	,374**	,618**	,366**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,004
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (15) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Correlations												
		total	السعي نحو التفوّق	التخطيط للمستقبل	المثابرة والنضال	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	الشعور بالمسؤولية	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	المكافآت المادية والمعنوية	المنافسة	الاستقلال	التغلب على العوائق والصعوبات
total	Corrélation de Pearson	1	,541**	,722**	,693**	,741**	,715**	,496**	,575**	,817**	,736**	,875**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (16) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

لمقياس الدافعية للانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Corrélations										
		VAR00 0001	VAR00 002	VAR00 003	VAR00 004	VAR00 005	VAR00 006	VAR00 007	VAR00 008	VAR00 009	VAR000 10
total	Corrélation de Pearson	,369**	,560**	,493**	,444**	,518**	,277*	,350**	,438**	,519**	,289*
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000	,000	,032	,006	,000	,000	,025
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations										
		VAR00 0011	VAR00 012	VAR00 013	VAR00 014	VAR00 015	VAR00 016	VAR00 017	VAR00 018	VAR00 019	VAR000 20
total	Corrélation de Pearson	,553**	,334**	,439**	,394**	,417**	,335**	,300*	,280*	,381**	,296*
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000	,002	,001	,009	,020	,030	,003	,022
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations										
		VAR00 0021	VAR00 022	VAR00 023	VAR00 024	VAR00 025	VAR00 026	VAR00 027	VAR00 028	VAR00 029	VAR000 30
total	Corrélation de Pearson	,142	-,334**	,501**	,275*	,555**	,431**	,376**	,327*	,499**	,288*
	Sig. (bilatérale)	,279	,009	,000	,033	,000	,001	,003	,011	,000	,026
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations										
		VAR00 0031	VAR00 032	VAR00 033	VAR00 034	VAR00 035	VAR00 036	VAR00 037	VAR00 038	VAR00 039	VAR000 40
total	Corrélation de Pearson	,333**	,486**	,497**	,429**	,428**	,277*	-,287*	,199	,466**	,355**
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,000	,001	,001	,032	,026	,127	,000	,005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0041	VAR00 042	VAR00 043	VAR00 044	VAR00 045	VAR00 046	VAR00 047	VAR00 048	VAR00 049	VAR000 50
total	Corrélation de Pearson	,347**	,458**	,511**	,409**	,388**	,519**	,338**	,519**	,342**	,275*
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,000	,001	,002	,000	,008	,000	,008	,033
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0051	VAR00 052	VAR00 053	VAR00 054	VAR00 055	VAR00 056	VAR00 057	VAR00 058	VAR00 059	VAR000 60
total	Corrélation de Pearson	,324*	,560**	,633**	,353**	,386**	,281*	,637**	,369**	,403**	,290*
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,000	,006	,002	,030	,000	,004	,001	,025
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0061	VAR00 062	VAR00 063	VAR00 064	VAR00 065	VAR00 066	VAR00 067	VAR00 068	VAR00 069	VAR000 70
total	Corrélation de Pearson	,345**	,405**	,177	,516**	,466**	,304*	,432**	,434**	,576**	,281*
	Sig. (bilatérale)	,007	,001	,175	,000	,000	,018	,001	,001	,000	,029
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00 0071	VAR00 072	VAR00 073	VAR00 074	VAR00 075	VAR00 076	VAR00 077	VAR00 078	VAR00 079	VAR000 80
total	Corrélation de Pearson	,354**	,496**	,644**	,509**	,681**	,317*	,414**	,393**	,612**	,336**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000	,000	,000	,014	,001	,002	,000	,009
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (17) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,838
		Nombre d'éléments	40[a]
	Partie 2	Valeur	,895
		Nombre d'éléments	40[b]
	Nombre total d'éléments		80
Corrélation entre les sous-échelles			,819
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,900
	Longueur inégale		,900
Coefficient de Guttman			,891

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,928	80

الملحق رقم (18) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Corrélations												
تقدير الذات العائلي		d1	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
d1	Corrélation de Pearson	1	,453**	,633**	,419**	,446**	,534**	,516**	,547**	,601**	,457**	,545**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).**
****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**

Corrélations												
تقدير الذات المدرسي		d2	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
D2	Corrélation de Pearson	1	,674**	,253	,396**	,782**	,490**	,732**	,323*	,362**	,684**	,850**
	Sig. (bilatérale)		,000	,051	,002	,000	,000	,000	,012	,004	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).**

Corrélations												
تقدير الذات الرفاقي		D3	VAR0 0021	VAR0 0022	VAR0 0023	VAR0 0024	VAR0 0025	VAR0 0026	VAR0 0027	VAR0 0028	VAR0 0029	VAR0 0030
d3	Corrélation de Pearson	1	,569**	,376**	,499**	,227	,541**	,528**	,453**	,436**	,383**	,414**
	Sig. (bilatérale)		,000	,003	,000	,081	,000	,000	,000	,000	,003	,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (19) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Correlations					
		total	تقدير الذات العائلي	تقدير الذات المدرسي	تقدير الذات الرفاقي
total	Corrélation de Pearson	1	,879**	,849**	,809**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (20) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

Corrélations												
		d1	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010
d1	Corrélation de Pearson	1	,305*	,530**	,517**	,601**	,488**	,383**	,440**	,556**	,261*	,409**
	Sig. (bilatérale)		,018	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,044	,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
d3	Corrélation de Pearson	,583**	,106	,354**	,585**	,461**	,515**	,379**	,451**	,621**	,689**
	Sig. (bilatérale)	,000	,422	,006	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030
d3	Corrélation de Pearson	,318*	,396**	,337**	,161	,338**	,532**	,314*	,381**	,335**	,515**
	Sig. (bilatérale)	,013	,002	,008	,218	,008	,000	,015	,003	,009	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (21) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,742
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,709
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,752
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,859
	Longueur inégale		,859
Coefficient de Guttman			,858

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,844	30

الملحق رقم (22) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
intelligence	271,3226	66,65586	93
motivation	190,1828	35,81563	93

Corrélations			
		Intelligence	motivation
intelligence	Corrélation de Pearson	1	,257*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	93	93
motivation	Corrélation de Pearson	,257*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	93	93
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).			

الملحق رقم (23) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
intelligence2	243,8879	64,01729	107
motivation2	178,8879	37,31440	107

Corrélations			
		intelligence2	motivation2
intelligence2	Corrélation de Pearson	1	,165
	Sig. (bilatérale)		,090
	N	107	107
motivation2	Corrélation de Pearson	,165	1
	Sig. (bilatérale)	,090	
	N	107	107

الملحق رقم (24) قيمة(ر) بين الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
intelligence	271,3226	66,65586	93
estime	63,0323	8,85444	93

Corrélations			
		Intelligence	estime
intelligence	Corrélation de Pearson	1	,218*
	Sig. (bilatérale)		,036
	N	93	93
estime	Corrélation de Pearson	,218*	1
	Sig. (bilatérale)	,036	
	N	93	93
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).			

الملحق رقم (25) قيمة(ر) بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
intelligence2	243,8879	64,01729	107
estime2	61,5794	8,23251	107

Corrélations			
		intelligence2	estime2
intelligence2	Corrélation de Pearson	1	,193*
	Sig. (bilatérale)		,046
	N	107	107
estime2	Corrélation de Pearson	,193*	1
	Sig. (bilatérale)	,046	
	N	107	107
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).			

الملحق رقم (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Intelligence emotionnelle	1,00	107	243,8879	64,0173	6,1888
	2,00	93	271,3226	66,6559	6,9119

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Intelligence emotionnelle Hypothèse de variances égales	,331	,566	-2,965	198	,003	-27,4347	9,2514	-45,6786	-9,1909
Hypothèse de variances inégales			-2,957	191,704	,003	-27,4347	9,2777	-45,7342	-9,1353

الملحق رقم (27) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Motivation à l'accomplissement	1,00	107	178,8879	37,3144	3,6073
	2,00	93	190,1828	35,8156	3,7139

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Motivation à l'accomplissement Hypothèse de variances égales	,365	,546	-2,175	198	,031	-11,2949	5,1924	-21,5344	-1,0555
Hypothèse de variances inégales			-2,182	196,037	,030	-11,2949	5,1774	-21,5056	-1,0843

الملحق رقم (28) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
L'estime de soi	1,00	107	61,5794	8,2325	,7959
	2,00	93	63,0323	8,8544	,9182

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
L'estime de soi	Hypothèse de variances égales	1,782	,183	-1,202	198	,231	-1,4528	1,2089	-3,8368	,9311
	Hypothèse de variances inégales			-1,196	189,390	,233	-1,4528	1,2151	-3,8497	,9440

الملحق رقم (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Intelligence emotionnelle	1,00	55	264,1273	75,6953	10,2068
	2,00	38	281,7368	49,9674	8,1058

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Intelligence emotionnelle	Hypothèse de variances égales	8,208	,005	-1,256	91	,212	-17,6096	14,0167	-45,4520	10,2329
	Hypothèse de variances inégales			-1,351	90,852	,180	-17,6096	13,0339	-43,5003	8,2812

الملحق رقم (30) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Motivation à l'accomplissement	1,00	55	184,9636	38,7188	5,2208
	2,00	38	197,7368	30,0420	4,8735

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Motivation à l'accomplissement	Hypothèse de variances égales	6,178	,015	-1,708	91	,091	-12,7732	7,4776	-27,6265	2,0801
	Hypothèse de variances inégales			-1,788	89,704	,077	-12,7732	7,1420	-26,9626	1,4162

الملحق رقم (31) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
L'estime de soi	1,00	55	64,3636	7,8584	1,0596
	2,00	38	61,1053	9,9180	1,6089

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
L'estime de soi	Hypothèse de variances égales	2,412	,124	1,764	91	,081	3,2584	1,8467	-,4099	6,9266
	Hypothèse de variances inégales			1,691	67,373	,095	3,2584	1,9265	-,5865	7,1033

الملحق رقم (32) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Intelligence emotionnelle	3,00	60	268,2333	44,7427	5,7763
	4,00	47	212,8085	71,5264	10,4332

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Intelligence emotionnelle Hypothèse de variances égales	20,594	,000	4,904	105	,000	55,4248	11,3015	33,0160	77,8336
Hypothèse de variances inégales			4,648	73,162	,000	55,4248	11,9255	31,6583	79,1914

الملحق رقم (33) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Motivation à l'accomplissement	3,00	60	183,1167	34,8275	4,4962
	4,00	47	173,4894	39,9956	5,8340

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Motivation à l'accomplissement Hypothèse de variances égales	3,791	,044	1,329	105	,187	9,6273	7,2423	-4,7329	23,9875
Hypothèse de variances inégales			1,307	91,661	,194	9,6273	7,3655	-5,0020	24,2566

الملحق رقم (34) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
L'estime de soi	3,00	60	62,2000	8,0902	1,0444
	4,00	47	60,7872	8,4311	1,2298

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
L'estime de soi	Hypothèse de variances égales	,072	,789	,880	105	,381	1,4128	1,6053	-1,7703	4,5958
	Hypothèse de variances inégales			,876	96,960	,383	1,4128	1,6135	-1,7895	4,6151

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، والتعرف عن الفروق في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، وكذا الفروق في نفس المتغيرات بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

بلغت عينة الدراسة 200 فرداً بواقع (93) متفوّقاً و(107) متأخراً دراسياً المقيدين بالعام الدراسي 2014/ 2015 والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية. توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً.

-عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً.

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوّقين.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوّقين.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في تقدير الذات.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في تقدير الذات.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في تقدير الذات.

الكلمات المفتاحية:الذكاء الانفعالي–الدافعية للإنجاز –تقدير الذات–المتفوّقون والمتأخرون دراسياً–تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi, aux différences entre les excellents élèves et les élèves en retard scolaire, aux différences entre garçons et filles concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Un échantillon de 200 élèves de la 3ème année secondaire : 93 élèves excellents, 107 élèves en retard scolaire de sexe masculin et féminin de l'année scolaire 2014/2015 ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée proportionnelle. Les résultats de la présente étude font apparaitre :

- Une corrélation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement chez les élèves excellents.
- Une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement chez les élèves en retard scolaire.
- Une corrélation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi chez les élèves excellents et les élèves en retard scolaire.
- Des différences statistiquement significatives entre les élèves excellents et les élèves en retard scolaire concernant l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement en faveur des excellents élèves.
- Des différences statistiquement non significatives entre les élèves excellents et les élèves en retard scolaire concernant l'estime de soi.
- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles des élèves excellents concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.
- Des différences statistiquement significatives entre garçons et filles des élèves en retard scolaire concernant l'intelligence émotionnelle en faveur des filles.
- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles des élèves en retard scolaire concernant la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Mots-clés : L'intelligence émotionnelle- La motivation à l'accomplissement –L'estime de soi- Elèves excellents - Elèves en retard scolaire. Elèves de la 3ème année secondaire.